ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

Τομέας Νεοελληνικής Κοινωνίας

ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΤΟ ΝΕΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

της

Βάρελη Ελένης

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Καθηγητής Θεόδωρος Σακελλαρόπουλος, Πάντειο Πανεπιστήμιο (Επιβλέπων)

Καθηγήτρια Λυδάκη Άννα – Πάντειο Πανεπιστήμιο

Επικ. Καθηγήτρια Καντζάρα Βασιλική – Πάντειο Πανεπιστήμιο

Αθήνα 2014

Περιεχόμενα **Σελίδα**

Εισαγωγή **12**

ΜΕΡΟΣ Α΄ - Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση – Θεωρητικές και εμπειρικές διαστάσεις **22**

Κεφάλαιο 1. Η προσέγγιση και η έννοια του όρου της πολυπολιτισμικής-διαπολιτισμικής εκπαίδευσης **23**

Κεφάλαιο 2. Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας **33**

2.1 Εισαγωγικά στοιχεία **33**

2.2 Το αφομοιωτικό μοντέλο **35**

2.3 Το μοντέλο της ενσώματωσης **38**

2.4 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο **40**

2.5 Το αντιρατσιστικό μοντέλο **42**

2.6 Το διαπολιτισμικό μοντέλο **44**

Κεφάλαιο 3. Η διεθνής εμπειρία **47**

3.1 Οι θέσεις των διεθνών οργανισμών απέναντι στη διαπολιτισμική προσέγγιση **47**

3.2 Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) **47**

3.3 UNESCO **56**

3.4 Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) **58**

ΜΕΡΟΣ Β΄ - Πολυπολιτισμικότητα και μάθηση: Κοινωνιολογικές διαστάσεις **61**

Κεφάλαιο 4. Σχολείο και κοινωνία **62**

Κεφάλαιο 5. Ο ρόλος του κεφαλαίου στην εκπαίδευση **74**

5.1 Το ανθρώπινο κεφάλαιο **74**

5.2 Το κοινωνικό κεφάλαιο 77

5.3 Το μορφωτικό κεφάλαιο 80

Κεφάλαιο 6 – Κοινωνικός αποκλεισμός και ένταξη μεταναστών στη χώρα υποδοχής 82

6.1 Εισαγωγικά 82

6.2 Η συζήτηση για τον όρο κοινωνικός αποκλεισμός 83

6.3 Ο κοινωνικός αποκλεισμός των μεταναστών 90

6.4 Ο αποκλεισμός των παιδιών των μεταναστών από την εκπαίδευση 96

Μέρος Γ΄ - Η ελληνική κοινωνία 105

Κεφάλαιο 7. Μετανάστευση και παλιννόστηση στην Ελλάδα του 20ού και των αρχών του 21ου αιώνα 106

7.1 Περιγραφικά στοιχεία 106

7.2 Ιστορικό πλαίσιο 112

7.3 Η έννοια του όρου μετανάστευση και του όρου παλιννόστηση 120

7.4 Οι αιτίες της ελληνικής μετανάστευσης 124

7.5 Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης 128

Κεφάλαιο 8 – Πολιτισμικές μειονότητες στον ελληνικό χώρο 132

8.1 Ο όρος μειονότητα 132

8.2 Παλιννοστούντες 134

8.3 Τσιγγάνοι 139

8.4 Η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης 145

8.5 Οι εργαζόμενοι στην Ελλάδα αλλοδαποί 148

ΜΕΡΟΣ Δ΄ - Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα 151

Κεφάλαιο 9. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα 152

9.1 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό 152

9.1.1 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Ανατολική Ευρώπη 153

9.1.2 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στα Βαλκάνια 155

9.1.3 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Δυτική Ευρώπη 159

9.1.4 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες εκτός Ευρώπης 162

Κεφάλαιο 10. Οι συνθήκες λειτουργίας των διαπολιτισμικών και μειονοτικών σχολείων στην Ελλάδα 171

10.1 Το νομικό πλαίσιο 171

10.1.1 Ελληνική νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση 173

10.1.2 Νομικό πλαίσιο για τα μειονοτικά σχολεία 176

10.2 Τα διαπολιτισμικά και μειονοτικά σχολεία 178

10.3 Η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των διαπολιτισμικών και μειονοτικών σχολείων 186

10.4 Το ζήτημα της διγλωσσίας 192

ΜΕΡΟΣ Ε΄ - Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Ερευνητικές διαστάσεις 198

Κεφάλαιο 11. Ερευνητικό μέρος 199

11.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας 199

11.2 Η μεθοδολογία της έρευνας 200

11.2.1 Το δείγμα της έρευνας 202

11.2.2 Το ερευνητικό εργαλείο 203

11.2.3 Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας 204

11.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων 206

11.4 Συζήτηση 258

11.4.1 Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων και μαθητών 259

11.4.2 Κοινωνική και σχολική πραγματικότητα των μαθητών 262

11.4.3 Προσωπικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές 264

11.4.4 Ψυχοκοινωνική διάσταση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση 267

11.4.5 Κοινωνικό πλαίσιο μετάβασης και εγκατάστασης των γονέων 268

Κεφάλαιο 12. Συμπεράσματα 270

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία 274

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία 301

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 314

Κατάλογος πινάκων Σελίδα

Πίνακας 1. Εκτίμηση του συνολικού πληθυσμού των μεταναστών στην Ελλάδα (Δεκέμβριος 2011) 109

Πίνακας 2. Εθνική σύνθεση του μεταναστευτικού πληθυσμού το 2011 110

Πίνακας 3. Κατανομή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2004-2005 117

Πίνακας 4. Αλλοδαποί μαθητές που εγγράφηκαν για πρώτη φορά στις βαθμίδες σχολικής εκπαίδευσης 118

Πίνακας 5. Κατανομή των παλιννοστούντων στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων κατά το σχολικό έτος 2002-2003 139

Πίνακας 6. Πληθυσμιακή σύνθεση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης 145

Πίνακας 7. Αριθμός αλλοδαπών μαθητών τα σχολικά έτη 1995-1999 179

Πίνακας 8. Αλλοδαποί μαθητές που εγγράφηκαν για πρώτη φορά στις βαθμίδες εκπαίδευσης 180

Πίνακας 9. Κατανομή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα συμβατικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2005-2006 181

Πίνακας 10. Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα διαπολιτισμικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2005-2006 182

Πίνακας 11. Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα Δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-2007 183

Πίνακας 12. Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα διαπολιτισμικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-2007 183

Πίνακας 13. Κατανομή αλλοδαπών και παλιννοστούντων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2007-2008 184

Πίνακας 14. Κατανομή αλλοδαπών και παλιννοστούντων στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-2009 185

Πίνακας 15. Κατανομή αλλοδαπών και παλιννοστούντων στα διαπολιτισμικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-2009 186

Πίνακας 16. Το φύλο των αλλοδαπών μαθητών 206

Πίνακας 17. Η ηλικία των αλλοδαπών μαθητών 207

Πίνακας 18. Η χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών 208

Πίνακας 19. Έτη διαμονής στην Ελλάδα 209

Πίνακας 20. Η διαμονή στην Ελλάδα 210

Πίνακας 21. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα 211

Πίνακας 22. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας 212

Πίνακας 23. Εργαζόμενα μέλη μέσα στην οικογένεια 214

Πίνακας 24. Επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας 215

Πίνακας 25. Επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας 216

Πίνακας 26. Χαρακτηρισμός του επιπέδου των αλλοδαπών ως μαθητές 217

Πίνακας 27. Μαθήματα στα οποία οι επιδόσεις των αλλοδαπών είναι καλύτερες 218

Πίνακας 28. Το σημαντικότερο πρόβλημα στον χώρο του σχολείου εκτός από τα μαθήματα 219

Πίνακας 29. Οι παρέες των αλλοδαπών μαθητών 221

Πίνακας 30. Επιθυμία για συνέχιση των σπουδών μετά το δημοτικό 222

Πίνακας 31. Βαθμίδα εκπαίδευσης που επιθυμούν να φτάσουν οι αλλοδαποί μαθητές 223

Πίνακας 32. Επιθυμία διαμονής/παραμονής στην Ελλάδα και στο μέλλον 224

Πίνακας 33. Επιλογή Ελλάδας για μελλοντικές σπουδές 225

Πίνακας 34. Φύλο εκπαιδευτικών 226

Πίνακας 35. Έτη υπηρεσίας 227

Πίνακας 36. Εκπαιδευτικό επίπεδο πέρα από το βασικό πτυχίο 228

Πίνακας 37. Ξένη γλώσσα που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί σε άριστο βαθμό 229

Πίνακας 38. Χώρος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/επιμόρφωσης 230

Πίνακας 39. Βαθμός ενόχλησης από την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο 232

Πίνακας 40. Χαρακτηρισμός της παρουσίας των αλλοδαπών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο 233

Πίνακας 41. Επιθυμία των εκπαιδευτικών να διδάξουν στο ελληνικό σχολείο 234

Πίνακας 42. Βαθμός συμφωνίας με την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές 235

Πίνακας 43. Χρησιμότητα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο 236

Πίνακας 44. Πλεονεκτήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο 238

Πίνακας 45. Μειονεκτήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο 239

Πίνακας 46. Συμφωνία με την άποψη της σωστής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σήμερα 240

Πίνακας 47. Κυριότερος λόγος περιορισμού της σωστής εφαρμογής 242

Πίνακας 48. Ηλικία των γονέων κατά μέσο όρο 244

Πίνακας 49. Οικογενειακή κατάσταση 245

Πίνακας 50. Εκπαιδευτικό επίπεδο **246**

Πίνακας 51. Λόγοι εγκατάστασης στην Ελλάδα **247**

Πίνακας 52. Πρόσωπο που παρείχε στήριξη/βοήθεια κατά την εγκατάσταση στην Ελλάδα **248**

Πίνακας 53. Άτομα που ζουν στο ίδιο σπίτι **249**

Πίνακας 54. Χώρος διαβίωσης **250**

Πίνακας 55. Αριθμός δωματίων του σπιτιού που μένουν **251**

Πίνακας 56. Σημαντικότερο πρόβλημα στην καθημερινή ζωή των αλλοδαπών **252**

Πίνακας 57. Βαθμός γνώσης της ελληνικής γλώσσας **254**

Πίνακας 58. Τρόπος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας **255**

Πίνακας 59. Μελλοντικά σχέδια για την παραμονή/διαμονή στην Ελλάδα **251**

Κατάλογος διαγραμμάτων Σελίδα

Γράφημα 1. Ποσοστά μετανάστευσης 116

Γράφημα 2. Το φύλο των αλλοδαπών μαθητών 206

Γράφημα 3. Η ηλικία των αλλοδαπών μαθητών 207

Γράφημα 4. Χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών 208

Γράφημα 5. Έτη διαμονής στην Ελλάδα 209

Γράφημα 6. Τρόπος διαμονής στην Ελλάδα 210

Γράφημα 7. Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα 212

Γράφημα 8. Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας 213

Γράφημα 9. Εργαζόμενα μέλη μέσα στην οικογένεια 214

Γράφημα 10. Επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας 216

Γράφημα 11. Επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας 217

Γράφημα 12. Επίπεδο ως μαθητές 218

Γράφημα 13. Το σημαντικότερο πρόβλημα στον χώρο του σχολείου εκτός από τα μαθήματα 219

Γράφημα 14. Οι παρέες των αλλοδαπών μαθητών 220

Γράφημα 15. Επιθυμία για συνέχιση των σπουδών μετά το δημοτικό 222

Γράφημα 16. Βαθμίδα εκπαίδευσης που επιθυμούν να φτάσουν οι αλλοδαποί μαθητές 223

Γράφημα 17. Επιθυμία διαμονής/παραμονής στην Ελλάδα και στο μέλλον 224

Γράφημα 18. Επιλογή Ελλάδας για μελλοντικές σπουδές 225

Γράφημα 19. Φύλο εκπαιδευτικών 225

Γράφημα 20. Έτη υπηρεσίας 226

Γράφημα 21. Εκπαιδευτικό επίπεδο πέρα από το βασικό πτυχίο 227

Γράφημα 22. Ξένη γλώσσα που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί πάρα πολύ καλά 229

Γράφημα 23. Χώρος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/επιμόρφωσης 230

Γράφημα 24. Βαθμός ενόχλησης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο 231

Γράφημα 25. Χαρακτηρισμός της παρουσίας των αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο 233

Γράφημα 26. Επιθυμία των εκπαιδευτικών να διδάξουν στο ελληνικό σχολείο 234

Γράφημα 27. Βαθμός συμφωνίας με την εκδήλωση ρατσιστικής συμπεριφοράς απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές 235

Γράφημα 28. Χρησιμότητα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο 236

Γράφημα 29. Πλεονεκτήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο 237

Γράφημα 30. Μειονεκτήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο 239

Γράφημα 31. Συμφωνία με την άποψη της σωστής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σήμερα 240

Γράφημα 32. Κυριότερος λόγος περιορισμού της σωστής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 241

Γράφημα 33. Ηλικία των γονέων κατά μέσο όρο 243

Γράφημα 34. Οικογενειακή κατάσταση 244

Γράφημα 35. Εκπαιδευτικό επίπεδο 245

Γράφημα 36. Λόγοι εγκατάστασης στην Ελλάδα 246

Γράφημα 37. Πρόσωπο που παρείχε στήριξη/βοήθεια κατά την εγκατάσταση στην Ελλάδα 247

Γράφημα 38. Άτομα που ζουν στο ίδιο σπίτι 249

Γράφημα 39. Χώρος διαβίωσης 250

Γράφημα 40. Αριθμός δωματίων των σπιτιών που μένουν 251

Γράφημα 41. Σημαντικότερο πρόβλημα στην καθημερινή ζωή των αλλοδαπών 252

Γράφημα 42. Βαθμός γνώσης της ελληνικής γλώσσας 253

Γράφημα 43. Τρόπος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας 254

Γράφημα 44. Μελλοντικά σχέδια για την παραμονή/διαμονή στην Ελλάδα 256

Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυφυλετικότητα που ακούμε συχνά το τελευταίο διάστημα μπορεί να θεωρείται ότι είναι ένα πρόσφατο φαινόμενο, αλλά στην πραγματικότητα η ύπαρξή του έχει τις ρίζες του στο βάθος του χρόνου (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 24. Heywood, 2006: 1-25). Συγκεκριμένα, ολόκληρος ο Δυτικός πολιτισμός παρουσιάζει τέτοια στοιχεία, με χαρακτηριστικότερα ίσως παραδείγματα τις αυτοκρατορίες της Ρώμης και του Βυζαντίου (Αρβελέρ & Aymard, 2003). Αλλά και έπειτα από αυτές τις αυτοκρατορίες, όσες ακολούθησαν είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά.

Ωστόσο, η πολυφυλετικότητα και η πολυεθνικότητα που υπήρχε σε αυτές τις περιοχές εκφραζόταν μόνο σε επίπεδο πληθυσμού και πολιτισμού, καθώς η επικοινωνία γινόταν αποκλειστικά μέσω της κυρίαρχης γλώσσας, δηλαδή της γλώσσας που μίλαγε η κυρίαρχη κοινωνικά και πολιτισμικά ομάδα (Calvet, 1998). Όσο όμως ο αριθμός των μεταναστών αυξάνεται, η ανάγκη για επικοινωνία έρχεται και πάλι στο προσκήνιο αναζητώντας λύση που να συμπεριλαμβάνει και τους ανθρώπους που αναγκάζονται να μετακινηθούν προς μια διαφορετική χώρα (Γιακουμάκη, 2007: 13).

Ο όρος πολυπολιτισμική κοινωνία εισέρχεται στο λεξιλόγιο του κόσμου που διαμορφώνεται, παρόλο που το περιεχόμενό του μετράει πολλά χρόνια (Glazer, 1997). Άλλωστε, η ένταση και το μέγεθος του φαινομένου είναι εντελώς διαφορετικό σε σχέση με το παρελθόν, εξαιτίας των επεκτατικών πολέμων, της Βιομηχανικής Επανάστασης και γενικότερα όλων εκείνων των μεταβολών των κοινωνιών που οδήγησαν στη μαζική μετανάστευση ολόκληρων πληθυσμών.

Και ενώ η πολυπολιτισμικότητα, έτσι όπως περιγράφεται στην ιστορία, παρουσιάζεται ως βίαιο και καταναγκαστικό φαινόμενο, το οποίο δημιουργείται ως

αποτέλεσμα μιας σειράς αρνητικών γεγονότων, έχει και πολλά θετικά για τις κοινωνίες που διαμορφώνονται. Ένα από αυτά είναι τα οικονομικά οφέλη των χωρών υποδοχής, εξαιτίας της εργατικής δύναμης που προστίθεται σε αυτές (Αγοραστάκης, 2004), ενώ ένα δεύτερο είναι ο εμπλουτισμός των κοινωνιών με νέες και διαφορετικές ιδέες που οδηγούν σε έναν διαφορετικό και καινοτόμο ενδεχομένως τρόπο σκέψης (Banks, 2004: 3-30).

Όπως είναι αναμενόμενο όμως και όπως συμβαίνει συνήθως σε κάθε μεταβολή, δεν μπορεί να υπάρχουν μόνο θετικά ή μόνο αρνητικά. Το ίδιο ισχύει και σε αυτή την περίπτωση, όπου ως αρνητικό παρουσιάζεται ο κίνδυνος διατάραξης της κοινωνικής συνοχής (Μακρυνιώτη, 1999). Κρίνεται επομένως απαραίτητη η εξάλειψη τέτοιων αντιλήψεων, γιατί οι κοινωνίες από εδώ και στο εξής θα είναι κυρίως πολυπολιτισμικές. Το ίδιο θα πρέπει να κάνει και η Ελλάδα, η οποία από τη δεκαετία του ’80 και έπειτα αρχικά βίωσε την υπέρμετρη αύξηση του πληθυσμού της μέσω της εισόδου των μεταναστών από τις πρώην Σοβιετικές Δημοκρατίες και τα Βαλκάνια και την επιστροφή των παλιννοστούντων, και σήμερα, στην εποχή της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, ξαναζεί φαινόμενα εξωτερικής και εσωτερικής μετανάστευσης, όπως στη δεκαετία του 1950 και 1960.

Γι’ αυτόν τον λόγο, μέσα σε διάστημα σχεδόν 30 ετών, η Ελληνική Πολιτεία και κοινωνία κλήθηκε να τροποποιήσει παραπάνω από δύο φορές την εκπαιδευτική της πολιτική και να εφαρμόσει μεθόδους που θα εκπαιδεύουν τόσο τα παιδιά των ανθρώπων που έρχονται ως μετανάστες στη χώρα μας όσο και τα παιδιά των Ελλήνων πολιτών, δίνοντάς τους τα απαραίτητα εφόδια για να γίνουν πολίτες του κόσμου και να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Σκοπός, επομένως, της παρούσας διατριβής είναι η λεπτομερής μελέτη και διερεύνηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως προς την κοινωνιολογική της διάσταση. Έτσι εξετάζεται το διαπολιτισμικό ή πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο μέσα από δύο διαφορετικές κατευθύνσεις:

Πρώτον, την εξέταση των κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν και καθορίζουν την επιτυχία ή μη της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και, δεύτερον, τη μελέτη της κοινωνικής κατάστασης αυτών των μαθητών και τη θέση τους στην κοινωνία, όπως διαμορφώνεται από τον βαθμό αποδοχής τους από τα άτομα του κυρίαρχου πληθυσμού.

Η υπόθεση της διατριβής στηρίζεται στη διερεύνηση των σημερινών αντιλήψεων για το νέο κοινωνιολογικό πλαίσιο, που αφορά στην αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του ελληνικού πολυπολιτισμικού – διαπολιτισμικού σχολείου στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα διερευνώνται αντιλήψεις και απόψεις που έχουν να κάνουν με σοβαρά θέματα κοινωνικού αποκλεισμού, στερεοτύπων και ρατσισμού, καθώς και της επίδρασης κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, που προσδιορίζουν άμεσα τη σχολική πραγματικότητα. Επιπλέον αναλύεται και διερευνάται ενδελεχώς η αποτελεσματικότητα του υπάρχοντος εκπαιδευτικού σχεδιασμού και των αναλυτικών προγραμμάτων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να καλυφθεί το ερευνητικό κενό. Αναντίρρητα διακεκριμένοι Έλληνες (Μάρκου, Γεωργογιάννης, Δαμανάκης, Φραγκουδάκη, Γκότοβος) και ξένοι επιστήμονες (Baker, Bangs, Coleman, Gendron, Fidan) έχουν συμβάλει καθοριστικά στην εξέλιξη της διαπολιτισμικής επιστήμης. Ωστόσο οι έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα αφορούσαν περισσότερο θέματα και προβλήματα της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας σχεδόν αποκλειστικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σκοπός έτσι της διδακτορικής διατριβής είναι η διερεύνηση του κοινωνικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του πολυπολιτισμικού σχολείου στην ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών του Δημοτικού στην ελληνική κοινωνία. Για τον λόγο αυτόν, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται τόσο στη σχολική επίδοση όσο και στην αντιμετώπισή της στην ελληνική κοινωνία και την επιθυμία παραμονής τους σε αυτή στο μέλλον.

Οι στόχοι είναι η μελέτη:

- Των προβλημάτων στην επίδοση των μαθητών σε σχέση με τη χώρα προέλευσής τους και το οικονομικό τους επίπεδο.
- Της επιτυχίας της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης ως προς τον βαθμό που υφίστανται ρατσιστικά στερεότυπα ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικών πολιτισμών, και αν υπάρχει επιτυχής διαπολιτισμική επικοινωνία.
- Των προσδοκιών των μαθητών ως προς τη σταδιοδρομία τους στην Ελλάδα.

Η έρευνα διεξήχθη σταδιακά μέσα σε διάστημα ενός έτους μέσω της ποσοτικής μεθόδου ανάλυσης δεδομένων για τη μελέτη μεγαλύτερου αριθμού δείγματος και τις γενικές τάσεις που εμφανίζει αυτό (Κυριαζή, 2000. Βάμβουκας, 2007). Για τη συλλογή των πρωτογενών στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των δομημένων συνεντεύξεων με τη χρήση ερωτηματολογίων, διαφορετικών για την κάθε «κατηγορία» ερωτηθέντων οι οποίοι αποτέλεσαν τον πληθυσμό της έρευνας. Η διάρκειά τους δεν ξεπερνούσε τα 15-20 λεπτά και η συμπλήρωσή τους έγινε στον προσωπικό χώρο του καθενός, μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο που τους δόθηκε από την αρχή.

Θεωρήσαμε ότι με αυτόν τον τρόπο θα απαλλάσσαμε τους ανθρώπους που ερευνούσαμε από την ψυχολογική πίεση που θα τους δημιουργούσε η παρουσία μας

στον χώρο και το άγχος που θα προκαλούταν εξαιτίας του χρονικού περιορισμού. Αντίθετα, η λογική μας για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων στον προσωπικό τους χώρο ήταν ότι θα μπορούσαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις τους μελετώντας το ερωτηματολόγιο ξανά και ξανά, συζητώντας με τα άτομα του περιβάλλοντός τους τις πιθανές απαντήσεις και επαναπροσδιορίζοντας τις επιλογές τους όσες φορές ήθελαν μέχρι να το παραδώσουν. Το κυριότερο όμως ήταν ότι τους διασφαλίσαμε εξαρχής την ανωνυμία τους (Matveev, 2002. Καραγεώργος, 2008. Cohen&Manion, 1997), πράγμα που τους έδινε ένα ακόμα κίνητρο να απαντήσουν με ειλικρίνεια, αφού δεν θα μάθαινε κανένας ποτέ τις επιλογές του άλλου.

Η έρευνα έγινε σε δύο στάδια: το δοκιμαστικό-πιλοτικό και το κύριο. Στο πρώτο στάδιο δόθηκαν σε δύο σχολεία δοκιμαστικά κάποια ερωτηματολόγια από αυτά που είχαμε ετοιμάσει αρχικά για την έρευνά μας σε καθεμία από τις τρεις «κατηγορίες» ερωτηθέντων, προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός αντιληπτικότητάς τους και να γινόταν –αν χρειαζόταν– οι απαραίτητες τροποποιήσεις στη διατύπωση ή η αντικατάσταση ερωτήσεων με άλλες που εξυπηρετούσαν τον ίδιο σκοπό. Και πράγματι το δοκιμαστικό στάδιο αποδείχτηκε ιδιαίτερα χρήσιμο στην όλη διαδικασία, γιατί κάποιες ερωτήσεις δεν έγιναν από την αρχή κατανοητές από τους συμμετέχοντες στην έρευνα και είτε αναδιατυπώθηκαν είτε αφαιρέθηκαν και στη θέση τους προστέθηκαν άλλες.

Στο δεύτερο στάδιο, και έπειτα από τις απαραίτητες διορθώσεις, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε πέντε διαφορετικά σχολεία του νομού Αττικής, τα οποία βρίσκονταν τα δύο στον Δήμο Αθηναίων, το ένα στην Ανατολική Αττική, το άλλο στη Νότια Αττική και το τελευταίο Βόρεια. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε για να εξεταστούν οι ερευνητικοί μας στόχοι σε περιοχές που παραδοσιακά το

οικονομικό επίπεδο των πολιτών και οι συνθήκες διαβίωσής τους διαφέρουν, ώστε να εξασφαλιστεί μεγαλύτερο εύρος δείγματος.

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε στο κάθε σχολείο, έπειτα από την εξασφάλιση της σχετικής άδειας από τον αντίστοιχο Διευθυντή του. Κρίναμε ότι η παρουσία μας στο σχολείο τη στιγμή της πρώτης επαφής του πληθυσμού που επιθυμούσαμε να ερευνήσουμε και του υλικού της έρευνας θα συντελούσε στο να κερδηθεί η εμπιστοσύνη μεταξύ ημών και των συμμετεχόντων σε αυτή, θα βοηθούσε στην αποσαφήνιση τυχόν «μελανών» σημείων, και θα είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση στο ελάχιστο του φαινομένου των χαμένων ερωτηματολογίων.

Για την πληρέστερη μελέτη του αντικειμένου μας, ο πληθυσμός της έρευνας αποτελούταν από τρεις διαφορετικές κατηγορίες: μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, το εύρος των ηλικιών να είναι ιδιαίτερα μεγάλο, καθώς απευθυνθήκαμε σε άτομα από 11 έως και πάνω από 50 ετών, διαφόρων εθνικοτήτων και ειδικοτήτων. Το μέγεθος του δείγματος είναι 197 άτομα από τα 240 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν. Από αυτά, τα 57 είναι μαθητές, τα 76 εκπαιδευτικοί και τα 64 γονείς.

Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό, επειδή καλύπτει ένα ικανοποιητικό ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που βρίσκονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής και ανήκουν ταυτόχρονα σε διαφορετικές περιοχές της. Επίσης, περιλαμβάνει απόψεις όχι μόνο των ίδιων των μαθητών, αλλά και όσων σχετίζονται άμεσα με αυτούς, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται και η άποψη των τρίτων για τα θέματα που αφορούν στους μαθητές και να δημιουργούμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ακόμα, ένας άλλος παράγοντας που ενισχύει το στοιχείο της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος είναι ότι ο αριθμός τους μας επιτρέπει να

γενικεύσουμε με μεγαλύτερη βεβαιότητα (Καραγεώργος, 2008) καθώς ο συνδυασμός επαναλαμβανόμενων απαντήσεων από όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων συνιστά στοιχείο αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων μας.

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία εμπεριείχαν ως επί το πλείστον κλειστές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Ωστόσο σε κάποιες ερωτήσεις η μία από τις επιλογές ζητάει τη συμπλήρωση μιας μονολεκτικής απάντησης μόνο και μόνο για τον εντοπισμό επιλογών που δεν λάβαμε υπόψη μας ως ερευνητές. Με αυτόν τον τρόπο θεωρήσαμε ότι θα είχαμε ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο, αφού θα μπορούσαμε να περιλάβουμε όλες τις πιθανές απαντήσεις, χωρίς να το περιορίζουμε μόνο σε αυτές που είχαμε εμείς αρχικά υπόψη μας. Οπότε, θα εξετάζαμε τους ερευνητικούς μας στόχους και κατ' επέκταση τον σκοπό μας με περισσότερα δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια θα μας βοηθούσαν να δώσουμε περισσότερο έγκυρα αποτελέσματα και πιο ολοκληρωμένα συμπεράσματα (Verna&Mallick, 2004).

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε σε συνάρτηση με τους στόχους που τέθηκαν για την έρευνα και χωρίστηκε σε άξονες. Οι άξονες αυτοί ήταν ελαφρώς παραλλαγμένοι στις τρεις κατηγορίες των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα για την εξυπηρέτηση των αναγκών της και οι ερωτήσεις σε κάποιες περιπτώσεις κοινές και σε κάποιες άλλες διαφορετικές, εξυπηρετώντας την ανάγκη αποκόμισης πληροφοριών αντίστοιχων της ομάδας που μελετούσαμε κάθε φορά και ανάλογων των ερευνητικών στόχων που θέσαμε εξαρχής (Manstead&Semin, 2007).

Κατά τη σύνταξη των ερωτηματολογίων, η επιλογή των ερωτήσεων άλλαξε αρκετές φορές από φόβο μήπως θίγονται προσωπικά δεδομένα, τα οποία, από τη μια, δεν θα ήταν πρέπον να αποκαλυφθούν και, από την άλλη, μπορούσαν άνετα να αντικατασταθούν από άλλες που εξυπηρετούσαν τον ίδιο σκοπό. Έτσι για

παράδειγμα, η ερώτηση για τους λόγους επιλογής της Ελλάδας ως χώρα για τη μετακίνηση και εγκατάστασή τους, η επιλογή που αναφερόταν στη χαλαρότητα των νόμων στην Ελληνική επικράτεια και τη μη αναγκαιότητα της ύπαρξης άδειας παραμονής ή εργασίας.

Επίσης, ένας άλλος περιορισμός μας ήταν ο αριθμός των ερωτήσεων. Από τη στιγμή που επιλέξαμε να φτιάξουμε τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια για τρεις διαφορετικές κατηγορίες ερωτηθέντων, θα έπρεπε οι ερωτήσεις μας να ήταν απολύτως εύστοχες, γιατί στην αντίθετη περίπτωση, κατά την ανάλυση, ο αναγνώστης της διατριβής μας και μελλοντικός ερευνητής θα κινδύνευε να οδηγηθεί εύκολα σε σύγχυση, εξαιτίας της πληθώρας των πληροφοριών που θα λάβει.

Από την άλλη, μετά την πρώτη επαφή του ερωτηματολογίου με τους υποψήφιους ερωτηθέντες, κατά την παρουσία μας εκεί στη διανομή του ερωτηματολογίου, παρατηρήσαμε ότι ένας αριθμός αυτών ζητούσε για κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις αποσαφήνιση. Έτσι τις επαναδιατυπώσαμε και τους ζητήσαμε να μας εξηγήσουν οι ίδιοι τι εννοούσαμε. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα θετικά, αφού πλέον δεν υπήρχε κάτι που να τους εμποδίζει να αντιληφθούν το νόημα των ερωτήσεων.

Γι’ αυτόν τον λόγο, η διατριβή χωρίζεται σε πέντε διαφορετικά μέρη:

Στο πρώτο μέρος αναλύονται οι θεωρητικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής ή πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και δίνεται η εικόνα των διεθνών οργανισμών για την εκπαίδευση αυτού του είδους.

Το μέρος αυτό αποτελείται από τρία κεφάλαια: Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια του όρου της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσα από ιστορική της περιγραφή ως φαινομένου και της αναγκαιότητας της δημιουργίας της. Παράλληλα, δίνονται οι αρχές και οι στόχοι της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται λεπτομερώς τα μοντέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι κριτικές που ασκήθηκαν ή τα κενά που είχαν και επέσπευσε την αντικατάσταση κάθε προηγούμενου από τα επόμενό του.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση της θέσης των επίσημων φορέων στον τομέα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για διεθνείς οργανισμούς είτε για ανώτατα πολιτικά όργανα.

Το δεύτερο μέρος αφορά στις κοινωνιολογικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθείται στα διαπολιτισμικά και μειονοτικά σχολεία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο κοινωνικός ρόλος του σχολείου τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και σε εθνικό και συγκεκριμένα στην ελληνική πραγματικότητα.

Στο πέμπτο γίνεται αναφορά και ανάλυση των τριών ειδών κεφαλαίου (ανθρώπινο, μορφωτικό και κοινωνικό) που συσχετίζονται με τη σχολική επιτυχία και σκιαγραφούνται οι οικονομικοί και κοινωνικοί λόγοι που προκαλούν την ανισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση.

Στο έκτο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού δείχνοντας την κοινωνιολογική διάσταση της εκπαιδευτικής ανισότητας στους διάφορους μαθητές και κυρίως τους μετανάστες.

Το τρίτο μέρος είναι η παρουσίαση της ελληνικής πραγματικότητας.

Στο έβδομο κεφάλαιο περιγράφεται η ιστορία των μεταναστεύσεων στην Ελλάδα στον 20ό αιώνα και δίνονται κάποια ποσοτικά στοιχεία.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι πιο γνωστές και σημαντικές πολιτισμικές μειονότητες που ζουν στην Ελλάδα και δίνονται τα πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά τους.

Το τέταρτο μέρος εστιάζει αποκλειστικά στις εκπαιδευτικές διαστάσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που διαμένουν στην Ελλάδα.

Στο ένατο κεφάλαιο περιγράφεται η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο εξωτερικό προκειμένου να γίνει αντιπαράθεση με το προηγούμενο μέρος, το οποίο αναφερόταν στην εκπαίδευση που παρέχει η Ελλάδα στους μετανάστες και παλιννοστούντες.

Στο δέκατο κεφάλαιο παρουσιάζεται η λειτουργία των διαπολιτισμικών και μειονοτικών σχολείων στην Ελλάδα, σε σχέση με το θεσμικό και νομικό πλαίσιο που δημιουργήθηκε γι' αυτά, τα ποσοστά επιτυχίας τους, την αποτελεσματικότητά τους και την επιτυχία της δίγλωσσης εκπαίδευσης ως πρωτεύοντας παράγοντας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το πέμπτο μέρος, το οποίο αποτελείται από ένα και μόνο κεφάλαιο, είναι το ερευνητικό κομμάτι της διατριβής μας. Εδώ παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε πέντε διαφορετικά σχολεία της Αττικής, εξετάζοντας τις απόψεις όλων των άμεσα εμπλεκομένων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση της ελληνικής πραγματικότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς).

Στο τελευταίο κεφάλαιο της διατριβής γίνεται σύνθεση και ανάλυση όσων στοιχείων παρουσιάστηκαν στο πλήρες κείμενό της και σύγκριση με τα ερευνητικά αποτελέσματα στα σημερινά σχολεία.

Μέρος Α΄

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση – Θεωρητικές και εμπειρικές διαστάσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – Η προσέγγιση και η έννοια του όρου της πολυπολιτισμικής-διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, που ως προς το πρώτο σκέλος της εμπεριέχει εννοιολογικά την πολυπολιτισμικότητα, με την οποία περιγράφεται η πολυφωνία και η ποικιλομορφία που δημιουργείται μέσα σε μια κοινωνία, εξαιτίας της συνύπαρξης ατόμων διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Meer & Modood, 2012: 175-196), θα μπορούσε, αναλύοντας επακριβώς τα συστατικά της, να ερμηνευτεί ως η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Η διαφορά της με την κοινή ή μονοπολιτισμική εκπαίδευση είναι ότι απευθύνεται σε αλλοδαπούς μαθητές οι οποίοι προσπαθούν να εξοικειωθούν με το νέο περιβάλλον και στοχεύει στην ομαλή ένταξή τους σε αυτό, με την ισότιμη πάντα μεταχείρισή τους και τον σεβασμό των δικαιωμάτων τους (Κασιμάτη, 2001). Προκύπτει επομένως ότι πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία διαδικασία η οποία επιχειρεί να διασφαλίσει την κοινωνική δικαιοσύνη στους μαθητές, και βασικός της σκοπός είναι η εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Nieto, 2000. Banks, 2004: 3-30).

Το φαινόμενο της μετανάστευσης, που χαρακτηρίζει όλες σχεδόν τις κοινωνίες από την έναρξη της ιστορίας τους, είναι υπεύθυνο για τη δημιουργία μιας σειράς ανακατατάξεων τόσο για τους ανθρώπους που μετακινούνται όσο και για τους ανθρώπους που καλούνται να τους αποδεχτούν. Αυτό συμβαίνει γιατί στη μεν πρώτη περίπτωση οι άνθρωποι αλλάζουν συνήθειες, πολιτισμό, γλώσσα, πολλές φορές και θρησκεία, ενώ, στη δεύτερη περίπτωση, οι άνθρωποι μπαίνουν σε μια διαδικασία αναγκαστικής συνύπαρξης με ανθρώπους που δεν έχουν κοινά στοιχεία, χαρακτηριστικά, συνήθειες και κώδικες. Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί ότι, παρόλο

που το ζητούμενο είναι η συνύπαρξη, δεν σημαίνει ότι επιτυγχάνεται κιόλας, και απλώς η εκατέρωθεν προσπάθεια ή μη προσπάθεια καταλήγει σε αποτυχία, όπου οι γηγενείς έρχονται αντιμέτωποι με μια νέα κατάσταση, στην οποία καλούνται να λάβουν μέτρα για τη διατήρηση του αρμονικού κλίματος (Banks, 2004: 3-30).

Τα κράτη που γίνονται χώρες υποδοχής προβληματίζονται για την κοινωνική ένταξη των μεταναστών (Κασιμάτη, 2006: 353-412), γιατί ο χωρισμός και μόνο σε ντόπιους και ξένους, που μοιραία καταλήγει στη συνέχεια σε χωρισμό των «δικών μας» και των «άλλων», με εμφανέστατη ευνοϊκή μεταχείριση της πρώτης ομάδας έναντι της δεύτερης, μόνο την ένταξη και την αποδοχή δεν επιτυγχάνει (Πετράκου, 2001: 31-56). Αυτό άλλωστε το βλέπουμε από τις πρώτες κιόλας μεταναστεύσεις πληθυσμών των αναπτυσσόμενων χωρών του Τρίτου Κόσμου στις ανεπτυγμένες χώρες των Δυτικών κοινωνιών, όπου οι μετανάστες γίνονται θύματα ανισομερούς παγκόσμιας οικονομικής ανάπτυξης, παρόλο που συμβάλλουν σε αυτή μέσω της ενίσχυσης της διεθνούς ανταγωνιστικότητας (Φατούρου-Χαρίτου, 1994: 70-86). Οι πληθυσμοί αντιμετωπίζονται με εχθρότητα από τον κυρίαρχο πληθυσμό, αδικία και τρόπο άνισο στους κύριους τομείς της χώρας (απασχόληση, υγεία, εκπαίδευση κ.λπ.) έναντι των γηγενών.

Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες το ξένο αντιμετωπίζεται από την κυριαρχούσα ομάδα ως διαφορετικό, το οποίο μπορεί να αποτελέσει ακόμα και απειλή και γι’ αυτό θα πρέπει να καμφθούν τα δικαιώματά του (Treibel, 1993: 313-345). Έτσι πολλές φορές οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί, για να πετύχουν την επιβίωσή τους σε ένα κράτος, μπορεί ακόμα και να αλλοιώσουν τον πολιτισμό τους αφομοιώνοντας στοιχεία του νέου πολιτισμού.

Ωστόσο, κάτι τέτοιο αντίκειται στους νόμους και τους κανόνες μιας δημοκρατικής κοινωνίας, διότι όλα τα μέλη της έχουν ως πρωταρχικό το δικαίωμα

της ισότητας και της διατήρησης της διαφορετικότητας και ατομικότητάς τους. Η διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου συνδέεται στενά με την κοινωνική αναγνώριση από το περιβάλλον στο οποίο ζει, και, αν αυτό εκλείψει, ο άνθρωπος εγκλωβίζεται και η ύπαρξή του διαστρεβλώνεται (Taylor, 1997).

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία αναπτύσσονται θεσμικές διαφορές μεταξύ μιας εγκατεστημένης ομάδας, η οποία αντιπροσωπεύει την ομάδα της πλειονότητας, και μιας εξωτερικής ομάδας, η οποία περιλαμβάνει την ξένη ή τις ξένες μειονότητες. Η συλλογική δυναμική της ομάδας της πλειονότητας δημιουργεί ένα κοινό αίσθημα, το οποίο εκφράζεται ως ένα υψηλό δικό μας ιδανικό, και χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα ως συλλογικό χάρισμα. Η ξένη ομάδα υφίσταται υποτίμηση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα ένα αίσθημα ομαδικής ντροπής (Treibel, 1993: 313-345). Και επειδή η ένταξη των μεταναστών είναι στον μεγαλύτερο βαθμό ευθύνη της χώρας υποδοχής, αν οι μετανάστες διαδραματίζουν θεμελιακό ρόλο για την ανάπτυξη της κοινωνίας τους, τότε η επιθυμία της πολιτείας να εντάξει όλες αυτές τις ομάδες σε ένα εθνικό σύνολο εκφράζεται με πολιτικές και στρατηγικές διαχωριστικών γραμμών, ομογενοποίησης και κοινωνικής συνοχής αυτών των ομάδων (Κασιμάτη, 2006: 353-412).

Οπότε η πολυπολιτισμικότητα, που είναι ένας ιδεολογικός όρος που σχετίζεται με την ιδέα ή την έννοια του πλουραλισμού, η οποία, με τη σειρά της, θεμελιώνεται πάνω στην αρχή της ισότητας και της ελευθερίας της έκφρασης, συνδέεται με δύο έννοιες: την κοινωνικοποίηση και τον επιπολιτισμό (Τουλιάς, 2005: 18-31). Οπότε, η πολυπολιτισμικότητα είναι η δημιουργία κοινωνιών χωρίς κοινωνικές διακρίσεις και με ισότιμη αντιμετώπιση απέναντι στην ετερότητα (Γιακουμάκη, 2007: 11-21).

Όσον αφορά στις άλλες δύο έννοιες που αναφέρθηκαν, κοινωνικοποίηση είναι η διεργασία που ακολουθείται για την ένταξη των ανθρώπων μέσα σε μια κοινωνία ή ένα κοινωνικό σύνολο (Τσαούσης, 1996), και επιπολιτισμός είναι η αποδοχή από το εκάστοτε κοινωνικό σύνολο στο οποίο εντάσσεται ένας άνθρωπος και η τροποποίηση ή αλλαγή της πολιτιστικής στάσης και συμπεριφοράς του για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Mottie-Stefanidi et al, 2008: 46).

Η ετερότητα αποτελεί χαρακτηριστικό όλων των μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά και εθνολογικά από τον κυρίαρχο πληθυσμό, και αυτή προσδίδει και την ταυτότητά τους (Αγραφιώτης, 2000: 39-47). Η εκπαίδευση επομένως, στο πλαίσιο της δικαιοσύνης και της παροχής ισότιμης μόρφωσης με τις οποίες είναι επιφορτισμένο, οφείλει να εναρμονίσει τις ετερότητες και όχι να τις καταργήσει (Alvarez, 2003). Έτσι το σχολείο, που είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών μιας κοινωνίας, και η εκπαίδευση γενικότερα, μεταδίδουν αρχές, αξίες και γνώσεις που είναι κυρίαρχες σε μια κοινωνία και αποτελούν το μέσο που εξασφαλίζει τη συγκρότηση και εδραίωση της εθνικής ταυτότητας του ατόμου (Φραγκουδάκη, 1985).

Οπότε πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση που βασίζεται σε δημοκρατικές αξίες και αρχές που επιβεβαιώνουν την πολυφωνία σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία σε έναν αλληλεπιδρούμενο και αλληλεξαρτώμενο κόσμο. Η παγκόσμια προοπτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αναγνωρίζει τον πολιτιστικό πλουραλισμό ως ένα ιδανικό και μια υγιή κατάσταση σε κάθε παραγωγική κοινωνία και προάγει τη δικαιοσύνη και τον σεβασμό μεταξύ των υφιστάμενων πολιτισμικών ομάδων (Ameny-Dixon, n.d.).

Έτσι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αυξάνει την παραγωγικότητα, γιατί εδραιώνει μια διανοητική πολυμορφία την οποία θέτει στη διάθεση των κοινωνιών

για την ολοκλήρωση των ίδιων καθηκόντων και προωθεί τη γνωστική και ηθική ανάπτυξη όλων των ανθρώπων. Αυξάνει την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων, καθώς προσφέρει διαφορετικές προοπτικές για τα ίδια προβλήματα, αυξάνει τις θετικές σχέσεις με την επίτευξη των κοινών στόχων, τον σεβασμό, την εκτίμηση και τη δέσμευση των διανοουμένων για ισότητα, μειώνει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, μέσω της άμεσης επαφής και αλληλεπίδρασης διαφορετικών ατόμων, ανανεώνει τη ζωτικότητα της κοινωνίας μέσα από τον πλούτο των διαφορετικών πολιτισμών και ενισχύει την ανάπτυξη μιας ευρύτερης και πιο εξελιγμένης άποψης για τον κόσμο (Clark & Gorski, 2002: 25-36).

Στην πραγματικότητα, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας όρος γενικός, γιατί και η πολυπολιτισμικότητα από την οποία προέρχεται, όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, είναι ένας όρος ομπρέλα, ο οποίος καλύπτει διαφορετικές ιδέες και προσεγγίσεις και χρησιμοποιεί την έννοια του πολιτισμού ως ερμηνευτικό σχήμα για καθετί που προσπαθεί να προσεγγίσει (Maniatis, 2011: 156-167). Δηλαδή η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει τη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών σε ένα κοινό περιβάλλον (Τουλιάς, 2005: 18-31).

Έτσι, όταν γίνεται λόγος για εκπαίδευση σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, ο όρος που θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί για να εκφράσει τον στόχο της εκπαίδευσης σε μία τέτοια κατάσταση (ισότητα, δικαιοσύνη, παροχή ίσων ευκαιριών) είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, γιατί η πρόθεση *δια*, που υπάρχει ως πρώτο συνθετικό στη λέξη, δείχνει κατεύθυνση, τρόπο και μέσο. Επίσης, εννοιολογικά απευθύνεται στο ευρύτερο κοινωνιολογικό πλαίσιο και δεν πρέπει να περιορίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αξίζει δε να αναφερθεί και η πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση της Ανδρούσου (2000: 11) για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία: «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει εναντίωση μέσα από την καθημερινή*

παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση, σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού».

Διαπιστώνουμε επομένως ότι οι δύο όροι (πολυπολιτισμικός και διαπολιτισμικός) είναι παρόμοιοι αλλά όχι όμοιοι, καθώς η διαπολιτισμικότητα είναι έννοια ευρύτερη της πολυπολιτισμικότητας. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την ύπαρξη διαπολιτισμικότητας, αλλά όχι και ικανή, καθώς, ναι μεν η δεύτερη προϋποθέτει την ύπαρξη της πρώτης, η ύπαρξη της πολυπολιτισμικότητας όμως δεν συνεπάγεται αυτόματα και την ύπαρξη της διαπολιτισμικότητας (Δαμανάκης, 2001: 7-19).

Οι δύο όροι αντανακλούν πραγματικότητες στενά συνδεμένες με τις μεταναστεύσεις. Δεν πρόκειται απλώς για συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η κοινωνία μας εξελίσσεται σε πολυπολιτισμική, αλλά για συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι ο πολύμορφος αυτός πολιτισμός είναι μία αξία, ένας δυναμικός δηλαδή πολιτιστικός πλούτος για όλους, αφού κάθε πολιτισμός κατέχει τα δικά του χαρακτηριστικά (Μάρκου, 1996). Έτσι, αν διαπολιτισμικότητα, κατ' αντιστοιχία της πολυπολιτισμικότητας, είναι η συνάντηση και η αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων για την απόκτηση μιας κοινής πολιτισμικής ταυτότητας, νέας που θα εμπεριέχει χαρακτηριστικά όλων των πολιτισμών που συμπλέκονται, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που καταλήγουν σε αυτό το αποτέλεσμα (Γεωργογιάννης, 2008: 30-35). Σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να επισημανθεί, είναι ότι η διαπολιτισμικότητα δεν ταυτίζεται με την αφομοίωση (Νικολάου, 2011).

Με αυτή την έννοια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει και υποστηρίζει τη διαφορετικότητα σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Κάνει τους μαθητές περισσότερο ευαισθητοποιημένους στην ύπαρξη διαφορετικών τρόπων

ζωής, τις παραδόσεις, τα έθιμα και την κοσμοθεωρία, και παρουσιάζει την πολυπολιτισμικότητα ως κεφάλαιο και όχι ως υποχρέωση. Επομένως, εμπλουτισμένη με πολυπολιτισμικές αξίες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί την ισότητα, τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους, ενώ αντιτίθεται σθεναρά στην αδικία και τις διακρίσεις (Gosovic et al, 2007).

Στη συνέχεια, μετά την κατάκτηση όλων αυτών των αξιών, καλλιεργεί την ειρήνη, την ανάπτυξη, τη δημοκρατική συνύπαρξη και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Την ίδια στιγμή όμως επιτρέπει στα παιδιά να διαχειρίζονται τις σχέσεις τους με τους άλλους και διευρύνει το φάσμα της εμπειρίας τους σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Προετοιμάζει τα παιδιά να επικοινωνούν μεταξύ τους και να είναι πάντα σε ετοιμότητα να αντιμετωπίζουν καταστάσεις σύγκρουσης στις οποίες οι σχέσεις δεν είναι αυτόματες (Perotti, 1995).

Διαφορετικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην εκπαιδευτική σύμπραξη και συνεργασία μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών ή ντόπιων και ξένων μαθητών, και επιδιώκει όχι μόνο τον συναγωνισμό μεταξύ τους, αλλά και την ισοτιμία των πολιτισμών τους που θα οδηγήσουν στο μέλλον σε μια υγιή και καθ' όλα αρμονική πολυπολιτισμική κοινωνία (Δαμανάκης, 2002).

Οι στόχοι, επομένως, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998): Ο πρωταρχικός είναι η δημιουργία των συνθηκών που θα οδηγήσουν στην αρμονική και ομαλή συμβίωση των διαφορετικών από τον υπάρχοντα σε ένα κράτος πολιτισμών. Οι έννοιες της πολυμορφίας και της διαφορετικότητας που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μπορεί να προκαλέσουν εντάσεις στην προσφορά και εφαρμογή ενός προγράμματος σπουδών για όλα τα παιδιά μιας χώρας και στο πρόγραμμα σπουδών που ταυτίζεται υποχρεωτικά με τις διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες

(UNESCO, 2006: 33-38). Αυτό προϋποθέτει σεβασμό και αποδοχή του διαφορετικού και της εθνικής του ταυτότητας στα αυστηρά όρια ενός κράτους-έθνους που έχει τη δική του εθνική και πολιτισμική ταυτότητα. Σε αυτή την περίπτωση, η πρόκληση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία της ισορροπίας μεταξύ της συμμόρφωσης με τις γενικές κατευθυντήριες οδηγίες ενός κράτους και τις απαιτήσεις συγκεκριμένων πολιτισμικών πλαισίων.

Από την άλλη όμως πλευρά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να αντιμετωπίσει διακρίσεις και ζητήματα αποκλεισμού, προάγοντας την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό σύστημα, και δίνοντας έμφαση στον σεβασμό της εθνικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Γι' αυτόν τον λόγο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θέτει ως αρχές της τον σεβασμό στην προσωπικότητα, ατομικότητα και ταυτότητα των ανθρώπων, είτε πρόκειται για μέλη μεταναστευτικής είτε για μέλη μειονοτικής ομάδας, και προσπαθεί να εξασφαλίσει τα ίδια δικαιώματα για όλους σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής. Βασική της αρχή εξάλλου είναι η διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπου, η οποία συνθέτει την πολιτισμική του ταυτότητα και βοηθάει στην αντιμετώπιση στερεότυπων σκέψεων και την καταπολέμηση ενδεχόμενων προκαταλήψεων. Επίσης, ως τρίτη βασική αρχή της ορίζεται η αλλαγή οπτικών δηλαδή η δημιουργία της ικανότητας με την οποία ο άνθρωπος θα δει τον κόσμο από τη θέση των συνανθρώπων του, ο οποίος μπορεί να είναι και ο διαφορετικός ή ο ξένος. Άλλη αρχή της, είναι η συνεργασία και επίλυση των συγκρούσεων, οι οποίες συμβάλλουν στην εδραίωση της ειρήνης και συνύπαρξης των λαών.

Συνεπώς, η πολυπολιτισμικότητα έχει δημιουργήσει μία νέα πραγματικότητα και νέες προκλήσεις στην επίσημη εκπαίδευση. Γίνεται προσπάθεια προσαρμογής των στόχων στα νέα δεδομένα, προώθησης της ιδέας της συνύπαρξης με τους

συναναθρώπους και συμβολής στη διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας στην οποία θα διατηρείται η πολιτισμική ταυτότητα των ατόμων (Υφαντή, 2003). Οπότε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα σύνολο βασικών αρχών. Αυτές οι αρχές, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες της UNESCO (2006: 33-38) είναι οι εξής:

1. Ο σεβασμός στην πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή μέσω της παροχής πολιτισμικά κατάλληλης και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους. Αυτό σημαίνει εφαρμογή των αρχών που εξασφαλίζουν ταυτόχρονα σεβασμό στη διαφορετικότητα και ισότητα. Δηλαδή αποδοχή, κατανόηση και ανοχή στις αξίες, τα ήθη και έθιμα, τις παραδόσεις, τη γλώσσα και τα υπόλοιπα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών από άλλα πολιτιστικά περιβάλλοντα και αντίληψη και κατανόηση ότι και οι άλλες απόψεις μπορεί να είναι έγκυρες και ορθές, όπως η δική μας, όταν αξιολογούνται από την οπτική γωνία του άλλου ατόμου. Γι' αυτόν τον λόγο, η παιδαγωγική πρακτική πρέπει να επικεντρώνεται στην αποτίμηση των διαφορετικών απόψεων σχετικά με το γεγονός ότι έχουν την ίδια ακριβώς νομιμότητα με τη δική μας άποψη από τη δική μας οπτική γωνία (Batelaan, 2003: 7).

2. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει σε κάθε μαθητή τις πολιτιστικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επίτευξη της ενεργούς και πλήρους συμμετοχής στην κοινωνία. Σύμφωνα με αυτή την αρχή, η ετερογένεια πρέπει να θεωρείται κανόνας και όχι ομαλότητα που απαιτεί επιπλέον υποστήριξη. Η αποδοχή της ανομοιογένειας είναι η άρνηση του ολοκληρωτισμού και το μέσο για την εγγύηση των αξιών μιας ανοιχτής και δημοκρατικής κοινωνίας. Ταυτόχρονα, είναι η αντιστάθμιση των ανισοτήτων, αλλά και ένας τρόπος εδραίωσης της ισότητας.

3. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει σε όλους τους εκπαιδευόμενους τις πολιτιστικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που τους επιτρέπουν τη διασφάλιση του σεβασμού, της κατανόησης και της αλληλεγγύης μεταξύ των ατόμων, των εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών ομάδων και εθνών. Έτσι με αυτόν τον τρόπο, τα άτομα και κατ' επέκταση οι ομάδες στις οποίες περιλαμβάνονται, βρίσκονται διαρκώς σε διαδικασία σύμπραξης, συνεργασίας και συμπόρευσης, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ποικιλομορφία (Meunier, 2007: 12).

Και επειδή ανάμεσα στους πολιτισμούς υπάρχουν διαφορές που δεν προϋποθέτουν διαχωρισμούς, αλλά επιβάλλουν ενώσεις και συσχετίσεις, με αυτή την έννοια υποστηρίζεται ότι απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης είναι η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των υπαγορεύσεων, των μορφών σκέψης, των γλωσσών και συμπεριφορών, που οι μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών επικοινωνίες επιβάλλουν και καθορίζουν. Ακόμα, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως ικανότητα μετακίνησης από τον έναν τρόπο σκέψης στον άλλο και αποδοχή διαφορετικών κωδίκων ή συστημάτων (Μάρκου, 1996).

Η διαπολιτισμική παιδεία, επομένως, είναι η διαδικασία και το αποτέλεσμα της «διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή, και εκφράζεται μέσα από τις στάσεις και τον τρόπο ζωής των μελών της κοινωνίας αυτής» (Δαμανάκης, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας

2.1 Εισαγωγικά στοιχεία

Η διαδικασία της μετανάστευσης που χρονικά ταυτίζεται σχεδόν με τον σχηματισμό των πρώτων κιόλας κοινωνιών, απασχόλησαν πολύ έντονα τα κράτη υποδοχής, γιατί καλούνταν να συνυπάρξουν με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών κατ' επέκταση και τρόπου σκέψης, δράσης, ηθών και εθίμων. Η μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου ή ενός συνόλου σε ένα άλλο (Μουσούρου, 1991: 16), προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής από τη ζωή που έκαναν στις πατρίδες τους, δημιουργούν μια σειρά άλλων αλλαγών που πρέπει να γίνουν και αφορούν στην ανθρώπινη υπόσταση των μεταναστών (Χατζηπαναγιώτου, 2003), όπως, για παράδειγμα, το αίσθημα του ανήκειν (Ιντζεσίλογλου, 2000: 187). Γι' αυτόν τον λόγο, κρίνεται απαραίτητο να βρεθεί ένας τρόπος που θα δώσει τη δυνατότητα στους διαφορετικούς μεταξύ τους πληθυσμούς να βρουν μια κοινή συνισταμένη, μια κοινή κατεύθυνση και μια κοινή πορεία.

Και αν στα πρώτα χρόνια, αυτή η ανάγκη δεν ήταν τόσο έντονη, γιατί ο αριθμός των μεταναστεύσεων ήταν από ελάχιστος έως μηδαμινός, με αποτέλεσμα να μην τίθεται θέμα εξασφάλισης μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, εξαιτίας του ότι ο ξένος δεν ήταν άτομο που θα έπρεπε να ενσωματωθεί στην κοινωνία στην οποία φιλοξενούταν, όταν άρχισαν οι μαζικές μεταναστεύσεις, η ανάγκη ενσωμάτωσης των μεταναστευτικών πληθυσμών στις χώρες υποδοχής, γίνεται επιτακτική. Ο ορατός κίνδυνος της σύγκρουσης των πολιτισμών γίνεται η αιτία (Τουλιάς, 2005: 32).

Τον ρόλο της ενσωμάτωσης τον αναλαμβάνει το σχολείο, το οποίο αποτελεί το πρωταρχικό κύτταρο της κοινωνίας και τον βασικότερο κοινωνικό θεσμό, γιατί

αυτό παρέχει, μέσω της εκπαίδευσης που προσφέρει, τη μόρφωση που απαιτείται για την οικονομική, πολιτική και πολιτισμική ανάπτυξη μιας κοινωνίας (Μάρκου, 2010: 11-25).

Παράλληλα, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να διαχειριστούν την πολιτισμική πολυμορφία και τα προβλήματα που ανακύπτουν εξαιτίας της συμβίωσης διαφορετικών εθνοτικών μειονοτήτων με την κυρίαρχη ομάδα (Χατζηπαναγιώτου, 2003) και συνήθως λήγει εις βάρος των λιγότερο ισχυρών. Ο αυξημένος και με ανοδικές τάσεις ρατσισμός που ξέσπασε στις Δυτικές χώρες μετά την κατάρρευση του ανατολικού μπλοκ (Ζωγράφου, 2003: 230-237) και συνεχίστηκε με την παγκοσμιοποίηση και την οικονομική κρίση που ξέσπασε πρόσφατα (Μάρκου, 2010: 16), προβάλλουν την ανάγκη μιας παιδαγωγικής αντιμετώπισης του κοινωνικο-πολιτικού προβλήματος για την ενσωμάτωση των μεταναστευτικών πληθυσμών στις χώρες που επέλεξαν για τη διεκδίκηση ενός καλύτερου τρόπου ζωής (Ζωγράφου, 2003: 230-237).

Γι' αυτόν τον λόγο, στη βιβλιογραφία εμφανίζονται διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης. Αυτά είναι τα: αφομοιωτικό, μοντέλο ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό (Τουλιάς, 2005: 32-46. Μάρκου, 2010: 34-60. Ζωγράφου, 2003: 60-68. Χατζηπαναγιώτου, 2003). Δυστυχώς, όμως, κανένα από αυτά δεν εκπλήρωσε τις προσδοκίες περί ισότητας της εκπαίδευσης, με τη μορφή των ίσων ευκαιριών, την απομάκρυνση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και τον περιορισμό του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολείου, γιατί ακόμα και σήμερα εξακολουθούμε να κάνουμε ξανά και ξανά αμέτρητες συζητήσεις για μια πραγματική διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μάρκου, 2010: 34-60). Ωστόσο, θα ήταν χρήσιμη σε αυτό το σημείο μία παρουσίαση των εν λόγω μοντέλων.

2.2 Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό βάσει του κυρίαρχου όρου του υποδηλώνει κάποιου είδους συγχώνευση του στοιχείου που επιθυμεί να ενταχθεί σε ένα άλλο ήδη υπάρχον. Αυτό μεταφράζεται ως εξάλειψη του πρώτου έναντι του δεύτερου ή ως πλήρης ταύτισή του με το δεύτερο. Το μοντέλο αυτό δηλαδή επιθυμεί τη διατήρηση μιας μονοπολιτισμικής κοινωνίας, η οποία θα εξαλείφει κάθε στοιχείο ετερότητας μεταξύ των διαφορετικών πληθυσμών (Μάρκου, 2010: 63-66). Κατά τη μεταφορά αυτής της περιγραφής σε επίπεδο κοινωνίας και πολιτισμού αφομοίωση είναι η διαδικασία με την οποία τα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία που βρίσκονται ή επιθυμούν να ενταχθούν σε μια κοινωνία ή έναν πολιτισμό διαφορετικό από αυτή χάνονται και αντικαθίστανται από τα στοιχεία του τελευταίου. Επομένως, αν ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων με συγκεκριμένα εθνικά χαρακτηριστικά πραγματοποιήσει τη μετακίνησή της σε ένα περιβάλλον με διαφορετικά εθνικά χαρακτηριστικά βάσει αυτού του μοντέλου είναι υποχρεωμένη να υιοθετήσει τα στοιχεία που διέπουν τη χώρα στην οποία ζει και δρα τώρα, αφήνοντας στο παρελθόν την πολιτισμική του ταυτότητα (Γεωργογιάννης, 1999: 43-46).

Οι ρίζες της συλλογιστικής αυτού του μοντέλου βρίσκονται στον δομολειτουργισμό και τον Parsons (1961), που αποτελεί τον κύριο εκφραστή αυτής της θεωρίας, σύμφωνα με τον οποίο, η εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχεται με σκοπό τη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής δομής, εντός του πλαισίου του συστήματος αξιών που τη διέπουν και την ανάπτυξη των αντίστοιχων ικανοτήτων δηλαδή των ικανοτήτων που θα καταλήγουν σε αυτόν τον σκοπό.

Χρονικά κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του ’60 που οι χώρες υποδοχής των μεταναστών είχαν ως βασική τους θέση ότι οι πρώτοι θα πρέπει να ταυτιστούν με τον ντόπιο πληθυσμό για να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής

ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας στην οποία ζούσαν (Γεωργογιάννης, 1999: 43-46).

Ο βαθμός αφομοίωσης των μεταναστευτικών πληθυσμών στις χώρες υποδοχής δεν είναι διαδικασία αυτόματη και απλή, αλλά εξαρτάται από παράγοντες, οι οποίοι έχουν ως μοναδικό σκοπό την πλήρη αποδοχή των στοιχείων, των συμβόλων και των χαρακτηριστικών της χώρας υποδοχής από τους μετανάστες. Αυτό σημαίνει την πλήρη αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της χώρας υποδοχής, τη συμμετοχή σε διάφορες ομάδες της, για παράδειγμα, σε αθλητικούς συλλόγους και πολιτιστικές λέσχες και κυρίως, την αντιπαράθεση ή μη υποστήριξη σε οτιδήποτε μπορεί να γίνει αιτία σύγκρουσης με τα άτομα του κυρίαρχου πολιτισμού (Νικολάου, 2000). Οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί στις χώρες υποδοχής έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις μόνο με την ιδιότητα του πολίτη, όλες οι υπόλοιπες εθνοτικές αναγνωρίσεις πρέπει να περιορίζονται σε ιδιωτικό χώρο, γιατί διαφορετικά θα υπάρξει κίνδυνος κοινωνικής και πολιτικής διάσπασης (Μάρκου, 2010: 63-66).

Ως αφομοίωση δηλαδή ορίζεται η διαδικασία της αλληλεπίδρασης και της ομαλής συνεργασίας σε δραστηριότητες της καθημερινότητας των ατόμων διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης και ατόμων της κοινωνίας αυτής (Μάρκου, 1996: 6) μέσω ενός κοινού κώδικα που θα φροντίζει και θα σταματά πριν από τη δημιουργία οποιασδήποτε κοινωνικής σύγκρουσης (Παπάς, 1998). Επίσης, θεωρείται το τελικό στάδιο του επιπολιτισμού (acculturation), το οποίο ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Στο σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα οι γνώσεις και οι ικανότητες που θα αποκτήσουν τα άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης πρέπει να ταυτίζονται με τον εθνικό πολιτισμό τον οποίο καλούνται να υπηρετήσουν, και του οποίου αποτελούν μέλη (Γεωργογιάννης, 1999: 43-46). Μέσο για την επίτευξη

αυτού του σκοπού είναι η αποκλειστική εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, σαφέστατα σε βάρος της μητρικής τους γλώσσας και γι' αυτόν τον λόγο, τα προγράμματα σπουδών δίνουν έμφαση στην παράδοση, την εθνική κληρονομιά και τις αξίες του εθνικού κράτους που εντάσσονται οι αλλοδαποί μαθητές (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 34).

Το σχολείο αγνοεί την εθνική ταυτότητα των αλλοδαπών μαθητών και στοχεύει στη μετατροπή τους σε πολίτες της χώρας υποδοχής με τους νόμους και τους κανόνες της τελευταίας. Έτσι γίνεται αυστηρά μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και τα προγράμματα σπουδών του είναι σχεδιασμένα και προσανατολισμένα αποκλειστικά στη διατήρηση της εθνικής κληρονομιάς της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2000: 120).

Βασική θέση αυτής της προσέγγισης αποτελεί το γεγονός ότι το έθνος συνιστά ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο και το κράτος και η κοινωνία την οποία πρέπει να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν είναι πλέον η ίδια. Αυτό σημαίνει ότι ξένοι και ντόπιοι πληθυσμοί και πολιτισμοί έχουν την ίδια κατεύθυνση και την ίδια αφετηρία και τερματισμό (Γκόβαρης, 2001: 47-48. Μάρκου, 1996: 7). Γι' αυτόν τον λόγο, η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των εθνικά διαφορετικών ατόμων ανήκει στη δικαιοδοσία κάθε ανθρώπου και της οικογένειάς του, γιατί οι επίσημοι δημόσιοι θεσμοί, όπως το σχολείο, δεν έχουν καμία υποχρέωση διδασκαλίας της (Νικολάου, 2000: 121-122).

Η εκμάθηση της γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής ταυτίζεται με την παροχή ίσων ευκαιριών στα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων, αλλά στην πραγματικότητα τα παιδιά αυτά δεν καταφέρνουν ποτέ να γίνουν ισότιμα μέλη αυτών των κοινωνιών και βρίσκονται πάντα στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής μη συμμετέχοντας στα δρώμενα της χώρας υποδοχής και

τερματίζοντας κάθε πιθανότητα αφομοίωσής τους από αυτή (Πυργιωτάκης, 2000: 429).

Για τον λόγο αυτό τα παιδιά των μεταναστών θεωρούνται εμπόδιο στην πρόοδο των γηγενών μαθητών και επιδιώκεται ακόμα και ο περιορισμός τους στο σχολείο, οδηγώντας τα νωρίτερα στον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 38-39. Μάρκου, 1996: 8). Συνεπώς η πολιτική αφομοίωσης υπήρξε ανεπιτυχής, γιατί το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών των μεταναστών αντιμετωπίστηκε από τις χώρες υποδοχής με τρόπο απαξιωτικό και προσβλητικό για την πολιτισμική ταυτότητά τους (Γκόβαρης, 2001: 50-51).

2.3 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Η νέα αυτή εκπαιδευτική πολιτική πρωτοεμφανίζεται στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του ’60 και τις αρχές της δεκαετίας του ’70, προς αντικατάσταση του αποτυχημένου αφομοιωτικού μοντέλου που περιέγραψα παραπάνω υποσχόμενου την ισότητα ευκαιριών με την ταυτόχρονη πολιτισμική ποικιλία (Ανδρούσου κ.ά., 2001: 17-18). Αυτό εξάλλου υποδηλώνει και ο όρος ενσωμάτωση, την αναγνώριση δηλαδή του γεγονότος ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα αποτελεί φορέα ενός πολιτισμού, ο οποίος αενάως θα τη χαρακτηρίζει καθορίζοντας τον τρόπο δράσης, σκέψης και συμπεριφοράς, όπου και αν βρίσκεται. Ως εκ τούτου, η μετακίνησή της σε ένα διαφορετικό μέρος, πολιτισμό και κοινωνία δεν μπορεί να τον καταργήσει, ενώ η αλληλεπίδρασή του με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής απλώς θα δημιουργεί μια νέα πολιτισμική έκφραση (Γεωργογιάννης, 1999: 47-48), και χωρίς να προκαλούνται αναστατώσεις ή άλλου είδους συγκρούσεις (Δημούλης, 1997: 126).

Με αυτό το μοντέλο επομένως αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα του άλλου και γίνεται αποδεκτή από τον γηγενή πληθυσμό (Μάρκου, 1997: 221. Παπάς, 1998: 295). Ο σεβασμός όμως αυτός δεν είναι ούτε απεριόριστος ούτε ανεξέλεγκτος, αλλά φτάνει μέχρι εκεί που δεν υποσκάπτει, δεν εμποδίζει και δεν προκαλεί τις πολιτισμικές αρχές και αξίες της ομάδας της χώρας υποδοχής. Γι' αυτόν τον λόγο, τα αποδεκτά πολιτισμικά στοιχεία είναι μάλλον τα δευτερεύουσας σημασίας στοιχεία, για παράδειγμα, ήθη και έθιμα, η μουσική και οι γιορτές (Δημούλης, 1997: 128), διότι οι μεταναστευτικές ομάδες καλούνται και πάλι να προσαρμοστούν, μόνο που εδώ δεν γίνεται λόγος για εξ ολοκλήρου, αλλά για μερική προσαρμογή στο κυρίαρχο πολιτιστικό μοντέλο (Ανδρούσου κ.ά., 2001: 17-18).

Και αν στο αφομοιωτικό μοντέλο, η εθνική γλώσσα και τα πολιτισμικά στοιχεία των μειονοτήτων τίθενται στο περιθώριο από τους φορείς που αποφασίζουν γι' αυτά και τον κυρίαρχο πληθυσμό, τουλάχιστον σε εθνικό και κρατικό επίπεδο, στο μοντέλο της ενσωμάτωσης λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και θεωρούνται τρόπος επίτευξης της ενσωμάτωσης στις χώρες υποδοχής. Η πολιτισμική ομοιογένεια και η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση προϋποθέτει τη διδασκαλία της εθνικής τους γλώσσας και τη γνώση των δικών τους πολιτισμικών στοιχείων (Νικολάου, 2000). Με αυτόν τον τρόπο, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμπεριλαμβάνει και τη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών και τα προγράμματά τους είναι τέτοια που τα παιδιά διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης θα διευκολύνονται να ενσωματωθούν στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής (Γκόβαρης, 2001: 51. Μάρκου, 1996: 10-11). Παρ' όλα αυτά, οι πληθυσμοί αυτοί δεν παύουν ποτέ να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους ντόπιους πληθυσμούς (Παπάς, 1998).

Σκοπός της πολιτικής της ενσωμάτωσης δεν είναι η πλήρης υιοθέτηση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής, αλλά η αποδοχή τους για να διατηρηθεί

η συνοχή της κοινωνίας και οι βασικοί θεσμοί της. Τα μέλη των μεταναστευτικών ομάδων οφείλουν κυρίως να σεβαστούν τις υπάρχουσες δομές της κοινωνίας που τους υποδέχεται και τους φιλοξενεί (Πυργιωτάκης, 2000: 429).

Το εκπαιδευτικό αυτό παράδειγμα, ευρύτατα διαδομένο στην Ευρώπη (Αγγλία, Ολλανδία, Γαλλία), αποδέχεται τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα των εθνοτικών ομάδων, και επιδιώκει την εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά των μεταναστών, προκειμένου να διευκολυνθεί η ένταξη και η αφομοίωσή τους, ώστε να δημιουργηθεί μια «πολιτισμικά ομοιογενής» κοινωνία (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 40).

2.4 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης είναι η άποψη ότι η κοινωνία δεν μπορεί να είναι ποτέ απόλυτα ομοιογενής, αλλά αποτελείται από πλήθος ομάδων και εθνικοτήτων, οι οποίες έχουν τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ο όρος πολυπολιτισμικότητα, άλλωστε, υποδηλώνει μια κατάσταση πλουραλισμού, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα της εισόδου μεταναστών για εργασιακούς, εκπαιδευτικούς και οικονομικούς λόγους, και σχετίζεται με τις χώρες υποδοχής (Δαμανάκης, 1997). Για τη διατήρηση αυτών των στοιχείων θα πρέπει να επέλθει η ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Γι' αυτόν τον λόγο, το κράτος με απόλυτη δικαιοσύνη οφείλει να αναλάβει τη φροντίδα αυτής της ενότητας και την ενθάρρυνση όλων των πολιτών για την ουσιαστική και ενεργό συμμετοχή τους στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας που θα σέβεται την πολιτισμική και ιστορική προέλευση της κάθε ομάδας. Μια πολυπολιτισμική κοινωνία λειτουργεί πιο αποτελεσματικά στη βάση του πλουραλισμού (Levy, 2000).

Όταν κάνουμε λόγο για πλουραλισμό, όμως, αναφερόμαστε στην πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία σε μια κοινωνία, η οποία διατηρείται αποκλειστικά και μόνο εξαιτίας της αποδοχής της (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Αν δεν υπάρξει αυτή η αποδοχή, δεν θα υπάρξει και η κοινωνική συνοχή και κατ' επέκταση η συνύπαρξη πολλών πολιτισμών σε μια χώρα (Γεωργογιάννης, 1999: 48-49). Βασικό στοιχείο του συγκεκριμένου μοντέλου δηλαδή είναι πρωτίστως ο σεβασμός των άλλων πληθυσμών από τον γηγενή και στη συνέχεια η ανεκτικότητα και η κατανόησή τους, η οποία, με τη σειρά της, θα οδηγήσει στη βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης των τελευταίων (Bennett, 1998). Έτσι, στο πλαίσιο της ισότιμης αντιμετώπισης των διαφορετικών εθνικών πληθυσμών μέσα σε ένα κράτος, και της εξάλειψης των διακρίσεων, των ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντί τους, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα γνώσης της πολιτισμικής και εθνικής τους παράδοσης για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της κυρίαρχης πληθυσμιακής ομάδας και των διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων (Verna & Pumfrey, 1994. Παλαιολόγου, 2000: 60).

Γι' αυτόν τον λόγο στον χώρο της εκπαίδευσης στόχος γίνεται η άμβλυνση των οποιωνδήποτε διαφορών χωρίς τις διαφορετικές μεταξύ τους ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται έμφαση στη γνώση και την αρμονική ανάπτυξη των παραδόσεων και των πολιτισμικών στοιχείων των λαών (Γεωργογιάννης, 1999: 48-49. Μάρκου, 1996).

Θα πρέπει να τονιστεί βέβαια το γεγονός ότι η εκπαίδευση αυτού του τύπου δεν σημαίνει την απόρριψη ενός κοινού πολιτισμού. Αντίθετα, ένας τέτοιος πολιτισμός θεωρείται και αναγκαίος και πρέπει να είναι περισσότερο ευέλικτος και απαλλαγμένος από προκαταλήψεις και στερεότυπα του παρελθόντος (Γεωργογιάννης, 1999: 48-49). Αυτό σημαίνει εισαγωγή και αποδοχή των γλωσσικών και

πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των παιδιών των μεταναστών στα αναλυτικά προγράμματα και τα προγράμματα σπουδών κάθε τομέα της εκπαίδευσης (Κάτσικας & Πολίτου, 2005).

Ούτε αυτό το μοντέλο όμως θεωρήθηκε επαρκές, γιατί η στηριζόμενη σε αυτό εκπαίδευση εστίασε στις εξωτερικές πτυχές του πολιτισμού, δηλαδή πολιτιστικές εκδηλώσεις, θρησκευτικές διακοπές, παραδόσεις, ήθη και έθιμα, και όχι στην ουσία του, γεγονός που δυσκόλεψε πολύ την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, εξαιτίας του υπερτονισμού παρά της άμβλυνσης των διαφορών, που ήταν το ζητούμενο (Yesufu, 2004: 11). Οι πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες εμφανίζονται περισσότερο ως αυτόνομες και κλειστές ενότητες που δεν παρέχουν τον απαραίτητο για την αλληλεπίδραση χώρο (Bourdieu & Passeron, 1977), με αποτέλεσμα τη σύγχυση της πολυπολιτισμικότητας με τον πλουραλισμό δύο εντελώς διαφορετικών εννοιών.

2.5 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Προς αντικατάσταση του πολυπολιτισμικού και αφομοιωτικού μοντέλου δημιουργήθηκε το αντιρατσιστικό (Τουλιάς, 2005: 41). Κάνει την εμφάνισή του στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980, έπειτα από την κριτική που ασκήθηκε από τους ριζοσπάστες στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης για την έμφαση που δόθηκε στις ατομικές και όχι τις δομικές μεταρρυθμίσεις των κοινωνικών δομών (Banks, 2001). Συγκεκριμένα, με την άποψη ότι οι μετανάστες σε κάθε επίπεδο της ζωής τους (π.χ. εργασιακό, εκπαιδευτικό κ.λπ.) αντιμετωπίζουν έντονο ρατσισμό, στις χώρες υποδοχής, και, δεδομένου ότι η γλωσσική και πολιτισμική ενοποίηση που παρέχεται με το πολυπολιτισμικό μοντέλο είναι απλουστευτική, κρίνεται απαραίτητη η επανεξέταση του τρόπου αντιμετώπισής του. Θεωρούν ότι ο ρατσισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, και, μάλιστα, πολύ σοβαρό, και, προκειμένου να επιτευχθεί η

αυτοαντίληψη και η αυτοβελτίωση του ατόμου που για κάποιο λόγο βρίσκεται σε κάποια διαφορετική από τη δική του χώρα, επικεντρώνουν την προσοχή τους περισσότερο στους θεσμούς και τις κοινωνικές δομές (Ball, 1998: 95-103).

Μέχρι τώρα, στα σχολεία, τα προγράμματα σπουδών δεν ικανοποιούσαν τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών των μεταναστών. Η βοήθεια που λάμβαναν ήταν ανεπαρκής, και, πολλές φορές, το ζήτημα της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής αντιμετωπιζόταν από τα ίδια τα παιδιά για να μπορέσουν στη συνέχεια να ενταχθούν στο ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον με τους γηγενείς μαθητές. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα και πάλι τη δημιουργία μιας προβληματικής κατάστασης, όπου τα άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες θεωρούνταν «ελλειμματικά». Με πιο απλά λόγια, δηλαδή, δημιουργούταν και πάλι μια κατάσταση που ευνοούσε την πλειονότητα και δυσκόλευε τις μειονότητες (Χαραμής, 1996).

Με το αντιρατσιστικό μοντέλο, επομένως, γίνεται προσπάθεια αντιμετώπισης των φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας, οι οποίες εμποδίζουν την ουσιαστική ενότητα και συνοχή των διαφορετικών ομάδων σε ένα κράτος. Υποστηρίζει δε ότι η κυριότερη πηγή ρατσισμού είναι το ίδιο το κράτος, καθώς, όταν εκδηλώνονται τέτοια φαινόμενα δεν παίρνει μέτρα για την εξάλειψή τους, και τα αντιμετωπίζει με αφέλεια και απάθεια. Έτσι, και αυτά, κατά κάποιο τρόπο «νομιμοποιούνται», και αντί να φθίνουν, ενδυναμώνονται (Troyna, 1993: 425-428).

Γι’ αυτόν τον λόγο, το μοντέλο αυτό προσπάθησε να προωθήσει την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές, απομακρύνοντας τους γηγενείς μαθητές από την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών και ρατσιστικών προτύπων. Το πείραμα όμως δυστυχώς απέτυχε, γιατί επικεντρώθηκε σε αυτό που χωρίζει και όχι σε αυτό που ενώνει τους ανθρώπους, και το κυριότερο, δεν συμπεριέλαβε στη μελέτη του τις αιτίες του φαινομένου (Yesufu, 2004: 11).

2.6 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Ως αποτέλεσμα της απόρριψης όλων των προηγούμενων μοντέλων και της ανάγκης αυτοκαθορισμού (Τουλιάς, 2005: 44) και της αντιμετώπισης των προβλημάτων των ατόμων που μετανάστευαν σε μια χώρα (Δαμανάκης, 1997), δημιουργήθηκε το διαπολιτισμικό μοντέλο. Με σκοπό την επίτευξη της ισότητας, του σεβασμού και της χειραφέτησης, που επεδίωκε το αντιρατσιστικό μοντέλο, και αποτελούν τους στόχους του εκδημοκρατισμού και της πολιτισμικής ανάπτυξης (Hohmann, 1989: 47-48), η διαπολιτισμική προσέγγιση και προοπτική έδινε νέα μορφή στην εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, τώρα πλέον η εκπαίδευση στοχεύει στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να γίνει σεβαστό από όλους ότι οι πολιτισμοί δεν χωρίζονται σε «καλούς» και «κακούς», «δυνατούς» και «αδύναμους», ούτε αυτός που υπάρχει στη χώρα υποδοχής και, κατ' επέκταση, εκφράζει τον κυρίαρχο πληθυσμό, είναι και ανώτερος των άλλων. Αντίθετα, όλοι έχουν δικαίωμα ύπαρξης, ανάπτυξης και ισότιμης μεταχείρισης, διότι μόνο μέσα από την αλληλεπίδραση θα υπάρξει εξέλιξή τους, και αυτών και του κυρίαρχου. Επίσης, δίνει έμφαση στην αλληλεγγύη με την οποία ο κάθε άνθρωπος είναι πολίτης της χώρας υποδοχής και γι' αυτό πρέπει να μοιράζεται τα ίδια ακριβώς δικαιώματα με τον ντόπιο, κάτι που έρχεται και ως συνέπεια της ισοτιμίας των πολιτισμών. Τέλος, κάνει προσπάθεια να διαδώσει την ειρήνη, μέσω προγραμμάτων και αντιλήψεων που συνηγορούν υπέρ της. Με πιο απλά λόγια, δηλαδή, θέτοντας ως βάση την επικοινωνία και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, διαμορφώνει μια πολυσύνθετη κοινωνία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 45).

Γι' αυτόν τον λόγο, η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι ένα μοντέλο που προϋποθέτει τον διαποτισμό κάθε σχολικής δραστηριότητας με αυτή, διαφορετικά, θα

έχουμε τα επιφανειακά και επιδερμικά αποτελέσματα της πολυπολιτισμικής προσέγγισης, τη διεύρυνση των υφιστάμενων στόχων κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, οι οποίοι θα προσαρμόζουν και θα ενσωματώνουν και τους άλλους πολιτισμούς, και το ίδιο θα κάνει και για την οπτική της: Θα πρέπει να φροντίσει να διευρύνει τα κοινωνικοκεντρικά και εθνικοκεντρικά κριτήρια που διέπουν τις κοινωνίες. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να αποτελεί μέσο για την αναδιαμόρφωση της έννοιας της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης, η οποία θα συμπεριλαμβάνει και τους μετανάστες (Μάρκου, 1996: 239-240).

Στους μαθητές, το μοντέλο αυτό βοηθάει τα παιδιά κάθε ηλικίας να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, τόσο της δικής τους χώρας όσο και των άλλων, καθώς αφυπνίζεται η περιέργειά τους, η φαντασία τους και η ανάγκη τους να γνωρίσουν τους άλλους πολιτισμούς. Έτσι, θα αποκτήσουν κριτική σκέψη και θα μάθουν να οικειοποιούνται το «διαφορετικό». Την ίδια, όμως, στιγμή θα αντιληφθούν ότι οι κοινωνίες μπορούν να οργανωθούν με ποικίλους τρόπους (Corlett, 1983).

Τα διαπολιτισμικά προγράμματα, επομένως, αποδέχονται την πλουραλιστική προοπτική του σχολείου και βοηθούν τη συνεργασία των διάφορων εθνοτικών ομάδων και την ενεργό συμμετοχή των μεταναστών που βρίσκονται σε μια κοινωνία. Ως εκ τούτου, δημιουργείται και η ανάγκη επαφής μεταξύ των σχολικών μονάδων της Ευρώπης, και ενισχύει την επέκτασή της και σε μια ευρύτερη επαφή (π.χ. μαθητών μεταξύ τους, γονέων, σχολικών μονάδων και γονέων κ.λπ.) (Lahdespera, 2000).

Παρ’ όλα αυτά, και σε αυτό το μοντέλο ασκήθηκε έντονη κριτική, με επιχείρημα ότι τα ποσοστά οικονομικής και κοινωνικής υστέρησης των μεταναστών σε σχέση με τους γηγενείς κατοίκους μιας χώρας εξακολουθούν να είναι υψηλά (Agostino, 1998: 1-2). Ακραίες δε απόψεις ισχυρίζονται ότι αυτό το μοντέλο παίρνει θέση υπέρ των μεταναστών και εις βάρος των ντόπιων πληθυσμών (Modgil et al,

1997). Σε γενικές γραμμές, δηλαδή, μέχρι στιγμής, δεν υπάρχει κάποιο μοντέλο εκπαίδευσης που να θεωρείται απόλυτα αποδεκτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – Η διεθνής εμπειρία

3.1. Οι θέσεις των διεθνών οργανισμών απέναντι στη διαπολιτισμική προσέγγιση

Αναγκαιότητα μεγίστης σημασίας και πρωταρχικό μέλημα των μεγάλων οργανισμών και των κοινωνιών με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα αποτελεί τόσο το θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και η πρακτική αντιμετώπιση διαχείρισης και υλοποίησης εκπαιδευτικών μεθόδων και προγραμμάτων που θα αποδώσουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

3.2 Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ)

Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών με όσο το δυνατόν καλύτερους τρόπους και η δημιουργία απαραίτητων προϋποθέσεων για την πραγματοποίησή τους, εντάσσεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), στο πλαίσιο της οικονομικής ανάπτυξης των χωρών και σχετίζεται άμεσα με τα προγράμματα της οικονομίας και τις προοπτικές βελτίωσης των ήδη υπαρχουσών εκπαιδευτικών συνθηκών. Η γενικότερα σχεδιαζόμενη για την απασχόληση στρατηγική θεωρεί την εκπαίδευση ως το σημαντικότερο θεμέλιο της κοινωνικής ανάπτυξης, και ο ΟΟΣΑ πιστεύει πως η έννοια της κοινωνικής πολιτικής αποτελεί θεμελιώδη αναπτυξιακή δύναμη με την προϋπόθεση ότι η εκπαίδευση ιδιαίτερα των μεταναστών και άλλων ευπαθών πληθυσμιακών κατηγοριών εντάσσεται σε μια διασταλτική έννοια κοινωνικής πολιτικής. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, οι απαραίτητες μεταβολές στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θα έχουν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση και την ανάπτυξη των ικανοτήτων του εργατικού δυναμικού (Σακελλαρόπουλος, 2001: 56).

Οι συνέπειες της διαβίωσης των μεταναστών στις χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ, καθώς και οι κοινωνικές επιπτώσεις της διαβίωσής τους, αποτελούν αντικείμενο ερευνών και μελετών, δεδομένου ότι η μόνιμη παραμονή των μεταναστών στις χώρες υποδοχής αποτελεί από τη δεκαετία του 1980 μόνιμη πραγματικότητα. Σχηματικά, οι συνέπειες αυτές είναι:

- Ωφέλειες των προγραμμάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την πνευματική, ψυχική, επαγγελματική, κοινωνική, πολιτική, κοινωνική εξέλιξη των μεταναστών.
- Θετικά αποτελέσματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη χώρα υποδοχής των μεταναστών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης.
- Προϋποθέσεις απαραίτητες για την επιτυχία των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Ο πρωταρχικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην άριστη υλοποίησητων διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί στις περισσότερες χώρες-μέλη του οργανισμού απαιτεί ιδιαίτερες πολιτικές στον τομέα τόσο της μεταναστευτικής πολιτικής όσο και στις συνθήκες διαβίωσης και κυρίως στη διαμόρφωση ιδιαίτερων προγραμμάτων εκπαίδευσης των μεταναστών στις χώρες υποδοχής, με το σκεπτικό ότι η εκπαίδευση, με τη βοήθεια κατάλληλων παιδευτικών μέσων θα αναπτύξει και θα οδηγήσει στην επιθυμητή κατεύθυνση τις έμφυτες δυνατότητες, προδιαθέσεις και ικανότητες των μεταναστών. Παράλληλα, θα τους εφοδιάσει με γνώσεις απαραίτητες για την ομαλή συνύπαρξη με τους άλλους ανθρώπους που βρίσκονται στην ίδια κοινωνία και τη διαμόρφωση γενικότερα της προσωπικότητάς τους, εξευγενίζοντας την ψυχή και εκλεπτύνοντας τα συναισθήματά τους, τα οποία θα οδηγήσουν στη μελλοντική πρόοδό τους σε όλους τους τομείς της

ανθρώπινης δραστηριότητας. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στην ομαλή κοινωνική ένταξή τους, ιδιαίτερα των νέων, στο καινούργιο πολιτισμικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής τους, επικοινωνώντας τους τούς κοινωνικούς θεσμούς και τους κώδικες κανόνων και τρόπων συμπεριφοράς.

Στο επίπεδο ιδιαίτερα των κοινωνικών σχέσεων, τα προγράμματα εκπαίδευσης των μεταναστών θα τους βοηθήσουν να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τον κοινωνικό τους ρόλο, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων, την απόκτηση αυτογνωσίας, την ανάπτυξη συνεργασίας, κοινωνικού προβληματισμού και σεβασμού της προσωπικότητας των συνανθρώπων τους. Με την κατάλληλη παιδεία θα αποκτήσουν το συναίσθημα του μέτρου, θα ενισχυθεί η πίστη τους σε υψηλά ιδανικά, θα αναπτύξουν ατομική και κοινωνική ευθύνη, θα συνηθίσουν να υποτάσσουν τις πράξεις τους στη λογική και να διατηρούν την αυτοκυριαρχία τους. Με αυτόν τον τρόπο,αφενός μεν θα επιτευχθεί στις χώρες υποδοχής τους η μείωση ή και η εξάλειψη κοινωνικών προβλημάτων, η επικράτηση κοινωνικής ηρεμίας και τάξης και αφετέρου οι νέοι ιδιαίτερα θα στραφούν με την κατάλληλη εκπαίδευση στην αποδοχή σωστών τρόπων συμπεριφοράς. Με την απόκτηση γνώσεων θα διευρυνθεί ο πνευματικός τους ορίζοντας και θα αποκτήσουν άπειρες δυνατότητες να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τα χαρίσματά τους καλλιεργώντας παράλληλα αρετές και αξίες απαραίτητες για τη θεμελίωση των στόχων τους.

Ιδιαίτερη θα είναι η συμβολή των προγραμμάτων εκπαίδευσης των μεταναστών στις χώρες υποδοχής τους και στην απόκτηση αναγκαίων γνώσεων για την επαρκή επαγγελματική τους κατάρτιση, τη γνώση των νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων και τις δυνατότητες για τεχνολογική πρόοδο, γεγονός που θα έχει ως αποτέλεσμα την ομαλή και πλήρη ένταξή τους στις παραγωγικές δυνάμεις του τόπου

υποδοχής, την επαγγελματική καταξίωση και σταδιοδρομία τους, την επιστημονική τους εξέλιξη, και κατ' επέκταση την αύξηση της παραγωγικότητας, την οικονομική ευημερία και την ανάπτυξη του βιοτικού επιπέδου. Η Εκπαίδευση και ο πολιτισμικός γλωσσικός πλουραλισμός απετέλεσε το πρώτο θέμα στο οποίο δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση (Μάρκου, 1996: 100-105).

Τεκμηριωμένες μελέτες,που δημοσιεύτηκαν σε ευρωπαϊκές κυρίως χώρες, έφεραν στην επιφάνεια το πρόβλημα της αποτυχίας των παιδιών των μεταναστών και επιβεβαίωσαν τις ελάχιστες υπάρχουσες πιθανότητες βελτίωσης, επιτυχίας, δράσης και διάκρισής τους στο κοινωνικό προσκήνιο.

Η αναγκαιότητα επομένως ένταξης και διδασκαλίας των γλωσσών και των πολιτιστικών στοιχείων από τις χώρες των μεταναστών αποτελεί προτεραιότητα των μελετών για την επιτυχία των προγραμμάτων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, στοχεύοντας στη δημιουργία σταθερών θεμελίων για την ισότιμη και ομαλή ενσωμάτωσή τους στις κοινωνίες υποδοχής.

Για τη δημιουργία όμως ιδανικών συνθηκών ομαλής ενσωμάτωσης των μεταναστών στο κοινωνικό περιβάλλον της χώρας που τους υποδέχεται, δεν επαρκεί μόνο η διδασκαλία της γλώσσας και η μεταβολή των συνθηκών της εκπαίδευσης, αλλά χρειάζεται πολυδιάστατη παιδεία στηριζόμενη στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με εξωσχολικούς παράγοντες. Η συμβολή επομένως της οικογένειας και των κοινοτήτων των μεταναστών θα πρέπει να είναι έντονη, ώστε να δημιουργηθούν και οι εξωθεσμικές προϋποθέσεις για την ομαλή και επιτυχή σταδιοδρομία των παιδιών (OECD, 1983. OECD, 1987. OECD, 1991).

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η διαρκής επιμόρφωσή τους σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας, ψυχολογίας των εφήβων και των ενηλίκων, καθώς και παιδαγωγικής συμπεριφοράς, η καλλιέργεια εποικοδομητικού διαλόγου, η

συνεργασία τους με τις οικογένειες και ευρύτερα τις κοινότητες των μεταναστών, θα συμβάλει στη δημιουργία κατάλληλων προϋποθέσεων στις οποίες θα θεμελιωθεί η ομαλή και επιτυχής σταδιοδρομία των νέων.

Στο σχολικό εξάλλου περιβάλλον σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ανάπτυξη αμοιβαίου σεβασμού, συνεργασίας, ευγενούς άμιλλας, η καλλιέργεια ανθρωπιστικής παιδείας και δημοκρατικών αρχών, η καταπολέμηση της εκπαιδευτικής ανισότητας και, ως εκ τούτου, η επικράτηση καθολικής εκπαίδευσης θεμελιωμένης στον παραγκωνισμό των διακρίσεων και στην παροχή ίσων δυνατοτήτων σε όλους –παράγοντας σημαντικός για την αρμονική συνεργασία των γηγενών με τους μετανάστες μαθητές (Τουλιάς, 2005: 31-35).

Η γνώση της ψυχολογίας των εφήβων από έμπειρους και παιδαγωγικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς αποδίδει θεαματικά αποτελέσματα.Η καλλιέργεια της προσωπικότητας στην πιοευαίσθητη ηλικία για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των έφηβων μεταναστών με αρχές, αξίες και μηνύματα που αρμονικά συνταιριάζουν τις δικές τους αξίες και τα παιδικά τους βιώματα από τις πατρίδες τους με τον πολιτισμό της εκάστοτε χώρας υποδοχής, διαμορφώνοντας ώριμους πολίτες, θα αποτελέσει βάση της αξιοποίησης των δυνάμεων, των γνώσεων, των ταλέντων και των δημιουργικών τους τάσεων για την υλοποίηση ωφέλιμων για τον εαυτό τους και τη χώρα υποδοχής τους έργων, επιτυγχάνοντας, με τον τρόπο αυτό, την ατομική τους καταξίωση, ενώ παράλληλα συμβάλλουν ευρύτερα και στην κοινωνική ευημερία. Η εφαρμογή δηλαδή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα προσωπικής, κοινωνικής και οικονομικής βελτίωσης.

Η απόκτηση, μέσω των προγραμμάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πνευματικής και συναισθηματικής πληρότητας από τους μετανάστες, τους ενηλίκους και τα παιδιά, συντελεί στην ομαλή προσαρμογή τους στο νέο πολιτισμικό

περιβάλλον της χώρας υποδοχής και στην αποδοχή των ηθών, εθίμων, παραδόσεων και του τρόπου ζωής που βιώνουν ενστερνιζόμενοι τα καινούργια ήθη, τα οποία δέχονται όχι ως ξένα στοιχεία, αλλά ως παραλλαγές ή διαφοροποιήσεις των δικών τους πολιτιστικών εκδηλώσεων, ηθών, εθίμων, τραγουδιών και τρόπουζωής, ενσωματώνοντάς τα στην καθημερινότητά τους ως ένα αρμονικό συνταίριασμα με τα παιδικά τους βιώματα στη δική τους χώρα.

Εδώ ακριβώς θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα η ευρύτητα γνώσης σε διαπολιτισμικά θέματα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιβάλλεται πέρα από την ευαισθησία τους απέναντι στους μετανάστες και στα παιδιά τους να διακρίνονται για την άριστη κατάρτισή τους στη Λαογραφία, την Κοινωνιολογία, τη Λογοτεχνία, τη Θρησκειολογία, την Ιστορία, τη Γλωσσολογία, την Ψυχολογία, τη Φιλοσοφία, ώστε με ιδιαίτερο ταλέντο, τρόπο χαρισματικό, έρευνες και μελέτες τους να ανακαλύπτουν τα κοινά στοιχεία των χωρών προέλευσης των μεταναστών με τη χώρα υποδοχής, να τα συγκρίνουν, να τονίζουν τις ομοιότητες ή τις διαφορές τους, τις επιβιώσεις τους μέσα στους αιώνες, μεταλαμπαδεύοντάς τα στις ψυχές και το πνεύμα των μεταναστών ως μια ηρακλείτεια αρμονία με ευρύτατη διαπολιτισμική διάσταση, επιτυγχάνοντας με τον τρόπο αυτό εκπληκτικά αποτελέσματα.

Οι συγκρίσεις, για παράδειγμα, γεγονότων από την ιστορία της χώρας προέλευσης των μεταναστών και την ιστορία της χώρας υποδοχής τους, η ερμηνεία των αιτίων και των αποτελεσμάτων τους, η παρουσίαση και η ανάλυση αντιπροσωπευτικών για την κάθε χώρα λογοτεχνικών έργων, οι πηγές έμπνευσης των συγγραφέων τους και η κοινή ή διαφοροποιημένη λογοτεχνική τους θεώρηση, οι πηγές των έργων τέχνης των χωρών, τα μουσικά ακούσματα, τα δημοτικά τραγούδια, οι παροιμίες, οι ετυμολογικές γλωσσολογικές ομοιότητες ή διαφορές, τα παρεμφερή ονόματα, οι διαχρονικές ρίζες όλων των εκφάνσεων του παραδοσιακού πολιτισμού

των χωρών στην αέναη ροή του χρόνου, οι επιβιώσεις τους στην εποχή μας στα έθιμα τα σχετικά με τη γέννηση, τον γάμο, τον θάνατο, τις γιορτές, τις αντιλήψεις για την παραδοσιακή ιατρική, τη μετεωρολογία, τις τοπικές παραδόσεις, οι παραδοσιακοί χοροί, οι θρησκευτικές λατρευτικές εκδηλώσεις των μεταναστών στη χώρα τους και ο παραλληλισμός τους με τις αντίστοιχες αντιλήψεις και τα δρώμενα στην τωρινή χώρα διαμονής τους, η σφαιρική δηλαδή θεώρηση του πολιτισμού, θα τους βοηθήσει στην ευαισθητοποίηση του ψυχικού τους κόσμου και στην ωρίμανση της σκέψης τους, συντελώντας στην άμβλυνση των διαφορών τους με τους γηγενείς πολίτες και στη διαπίστωση μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης πως, αυτά που τους ενώνουν, είναι πολύ περισσότερα από αυτά που τους χωρίζουν.

Οι χαρισματικοί εκπαιδευτικοί θα πετύχουν τη διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντα των μεταναστών, την ενίσχυση της αντίληψής τους, την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας, τον πολλαπλασιασμό των ενδιαφερόντων τους, την απελευθέρωσή τους από προλήψεις, την απαλλαγή τους από δεισιδαιμονίες, που αποτελούν τροχοπέδη στην εξέλιξή τους, καθώς και την ενδυνάμωση των δημιουργικών τους ικανοτήτων, επιτυγχάνοντας, με την κατάλληλη εκπαιδευτική καθοδήγηση, τον συνδυασμό και την αξιοποίηση των πολιτιστικών στοιχείων των χωρών τους με τα πολιτιστικά στοιχεία της χώρας υποδοχής τους, γεγονός που θα συμβάλει στην απελευθέρωση της φαντασίας τους, στη δημιουργία νέων ρευμάτων στην τέχνη και στην πολιτιστική πρόοδο.

Απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και στερεότυπα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποτελούν πρότυπα για μίμηση δημοκρατικής συμπεριφοράς, διαλλακτικότητας και αλληλεγγύης, μεταλαμπαδεύοντας με πρωτοποριακές και ρηξικέλευθες βιωματικές μεθόδους και γόνιμο διάλογο στους μετανάστες και τα παιδιά τους ανθρωπιστικές αξίες και καλλιεργώντας τους πνεύμα συνεργασίας και κριτική στάση

απέναντι σε οτιδήποτε νέο συναντούν στη νέα χώρα διαμονής τους. Συμμετέχοντας ακόμη οι εκπαιδευτικοί σε συζητήσεις στα μέσα μαζικής ενημέρωσης σχετικές με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μεταναστών, οργανώνοντας εκπαιδευτικές εκδρομές, πολιτιστικές εκδηλώσεις και ομιλίες διαπολιτισμικού χαρακτήρα και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες σε προγράμματα ανταλλαγής μαθητών, συνεργασίας και αδελφοποίησης σχολείων της χώρας μας με τις χώρες προέλευσης των μεταναστών θα πετύχουν την ομαλότερη προσαρμογή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής τους, την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών σε καίρια θέματα που τους απασχολούν, την ουσιαστική επαφή τους, την αμφίδρομη εναρμόνιση των δραστηριοτήτων τους, την ανάληψη κοινών δράσεων σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν και σε τελική ανάλυση την εδραίωση της αίσθησης στη συνείδηση των μεταναστών ότι ο τρόπος ζωής και εκπαίδευσής τους στη νέα τους χώρα αποτελεί συνέχεια, απλή διαφοροποίηση ή και εξέλιξη του τρόπου ζωής και εκπαίδευσής τους στη χώρα καταγωγής τους.

Η επαρκής επίσης επαγγελματική κατάρτιση των νέων με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων και τον συνδυασμό των τεχνολογικών γνώσεων με τις ανθρωπιστικές σπουδές αποτελεί εξαιρετικό επίτευγμα των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων συμβάλλοντας στην ομαλή και πλήρη ένταξη των μεταναστών στις παραγωγικές δυνάμεις του τόπου, στην επαγγελματική καταξίωση και σταδιοδρομία τους με αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας, την οικονομική ευημερία και την ανάπτυξη του βιοτικού επιπέδου.

Στον πολιτικό εξάλλου τομέα τα κατάλληλα εκπαιδευτικά διαπολιτισμικά προγράμματα υλοποιημένα από αξιόλογους εκπαιδευτικούς βοηθούν τους μετανάστες στην ανάπτυξη αυτογνωσίας, στη σφυρηλάτηση πνεύματος ελευθερίας, δημοκρατίας και ισότητας, στην πολιτικοποίησή τους, στη γνωστοποίηση των δικαιωμάτων και

των ευθυνών τους, στην προσαρμογή τους στις σύγχρονες απαιτήσεις στο νέο τόπο διαμονής τους, ώστε να γίνουν ενεργοί και κοινωνικά υπεύθυνοι πολίτες στη χώρα υποδοχής τους.

Με κατάλληλα προγράμματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς της δημοτικής ή περιφερειακής αυτοδιοίκησης παρέχονται πολλές δυνατότητες στους μετανάστες και στα παιδιά τους να συγκρίνουν άπειρα στοιχεία τόσο του πνευματικού πολιτισμού, όσο και του κοινωνικού και υλικού βίου των κατοίκων στις χωρών προέλευσής τους στους τομείς της παραδοσιακής και της σύγχρονης αρχιτεκτονικής, γλυπτικής, ζωγραφικής, διατροφής, ενδυμασίας, υφαντικής, χειροτεχνίας, αγγειοπλαστικής, εξέλιξης των παραδοσιακών επαγγελμάτων μέχρι τη σημερινή τους μορφή, καλλιεργειών της γης στον αγροτικό τομέα, εμπλουτισμού και αξιοποίησης του δασικού πλούτου, ποιμενικής ζωής, ναυτικών δραστηριοτήτων σε παραθαλάσσιες περιοχές με αντίστοιχα στοιχεία της χώρας υποδοχής τους οδηγούμενοι σε γόνιμους συσχετισμούς που θα έχουν ως αποτέλεσμα κοινές δημιουργίες με τους πολίτες ή τους μαθητές της χώρας διαμονής τους.

Τα διαπολιτισμικά ακόμη προγράμματα μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για σημαντικές δράσεις των μεταναστών εντάσσοντάς τους σε ομάδες που θα ασχοληθούν με την παρατήρηση, αιτιολόγηση, τεκμηρίωση και σύγκριση των νοοτροπιών, των διαχρονικών αξιών, των συνεργασιών των ανθρώπων για την ευόδωση των κόπων τους και των μεταξύ τους κοινωνικών σχέσεων στις χώρες προέλευσης και στη χώρα υποδοχής τους. Η συμμετοχή εξ άλλου των μεταναστών σε διαπολιτισμικά περιβαλλοντικά προγράμματα, σε προγράμματα αγωγής υγείας και δραστηριοτήτων αναλόγων με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τους στόχους τους θα αποβεί εξαιρετική ωφέλιμη τόσο για τους ίδιους, όσο και για τη χώρα υποδοχής τους.

Οι ψυχοπνευματικές εκφάνσεις της συλλογικής ζωής των λαών στις χώρες προέλευσης και υποδοχής των μεταναστών, ο τρόπος σκέψης και δράσης τους σε διάφορες χρονικές στιγμές των κοινωνικών εξελίξεων, η λειτουργικότητα των συμβόλων και των έργων που καθρεφτίζουν την εικόνα των πολιτισμών τους, οι κώδικες αξιών για τους μέσα στους αιώνες, οι αγώνες τους για την υλοποίηση των προσδοκιών και των οραμάτων τους, οι δομές των παραδοσιακών συντηρητικών κοινωνιών, το προοδευτικό πνεύμα των σύγχρονων κοινωνιών λόγω των ραγδαίων επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων είναι δυνατόν να ενταχθούν στα διαπολιτισμικά προγράμματα και αγγίζοντας το συναίσθημα του δέκτη να αποτελέσουν αντικείμενα μελέτης και έρευνας από τους μετανάστες με λαμπρά αποτελέσματα που θα σφραγίσουν με την τελειότητά τους τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Τουλιάς, 2005: 31-35).

Τα συμπεράσματα των μελετών σχετικά με τις γενικότερες οπτικές για την αναγκαιότητα εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι παρεμφερή και σε πολλές περιπτώσεις ταυτίζονται απολύτως με τα ενδιαφέροντα του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών.

3.3 UNESCO

Στο πλαίσιο γενικότερης ιδεολογίας της οποίας κέντρο αποτελούν τα ανθρώπινα δικαιώματα και κυρίως τα δικαιώματα των παιδιών, η UNESCO προσεγγίζει την αναγκαιότητα της ιδιαίτερης εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών με κεντρικό στόχο την άρση όλων των φραγμών που κλονίζουν την κοινωνική ισότητα, προέρχονται από τον ιδιαίτερο χώρο της οργάνωσης κρατικών προγραμμάτων ή από το πεδίο των διακρίσεων και των προερχόμενων από τη διαφορετικότητα κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων.

Από το 1972, στο πλαίσιο της στρατηγικής για την αναγνώριση ίσων ευκαιριών για όλους και ειδικά για την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση ο Οργανισμός εντοπίζει και μελετά τον ευαίσθητο τομέα που χρήζει ιδιαίτερης ευαισθησίας της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών. Το 1973 εμπειρογνώμονες της UNESCO επεξεργάστηκαν σχετικό με τους μετανάστες πρόγραμμα δράσης δίνοντας ξεχωριστή βαρύτητα σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ως απαραίτητων προϋποθέσεων για ενσωμάτωση και αποδοχή των οικογενειών των μεταναστών στο νέο περιβάλλον αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο το βασικό ζήτημα της εισαγωγής της διγλωσσίας στο πλαίσιο των σχολικών προγραμμάτων καθώς και την αναγκαιότητα προσαρμογής μιας διδακτικής μεθόδου διαπολιτισμικού βελληνεκούς (UNESCO, 1972).

Μετά το 1980 αρχίζει σταδιακά η υποβάθμιση των έως τότε σχεδιασμένων προσανατολισμών της εκπαίδευσης και η αντικατάστασή τους από προγράμματα και ενέργειες πολυπολιτισμικού χαρακτήρα με προτεραιότητα στην καλλιέργεια του πολιτισμού των μεταναστών και παράλληλο παραγκωνισμό των επικοινωνιακών μεθόδων μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων και κοινοτήτων με διαφορετικά χαρακτηριστικά (Μάρκου, 1996: 105), εφόσονέρχονται στο προσκήνιο οι περιορισμένοι πόροι του Οργανισμού και η ανεπάρκεια των μέχρι το 1986 δραστηριοτήτων (Gani, 1987).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση του Μάρκου (1996: 109), η UNESCO δεν έχει εμβαθύνει στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής διάστασης σχετικά με τα παιδιά των μεταναστών, αλλά μέχρι σήμερα στοχεύει σε δραστηριότητες για ειδικές ομάδες και σε προγράμματα σχετικά με μια εκπαίδευση για όλους.

3.4 Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ)

Το ενδιαφέρον της ΕΕ για την εκπαιδευτική πολιτική εκδηλώνεται μετά το 1974, ενώ στις πρώτες συνθήκες φανερή ήταν η απουσία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αφού πρωταρχικό της στόχο αποτελούσε η συνεργασία μεταξύ των χωρών-μελών, η σύμπνοια δράσης τους, η ενοποίηση των αγορών και η βελτίωση στον οικονομικό τομέα.

Τα πρώτα επίσημα σχετικά με την εκπαίδευση κείμενα περιελάμβαναν οδηγίες για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και από το 1977 αρχίζει η προώθηση προγραμμάτων δράσης. Ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση των μεταναστών και των παιδιών τους δόθηκε στο πρόγραμμα δράσης της 9^{ης} Φεβρουαρίου 1976, το οποίο δημιούργησε στα κράτη – μέλη την αναγκαιότητα οργάνωσης τάξεων υποδοχής. Η υποχρέωση παροχής από τα κράτη - μέλη δωρεάν εκπαίδευσης διαμορφωμένης ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών των μεταναστών καθορίζεται με την οδηγία της 25^{ης} Ιουλίου 1977 (EEC, 1997).

Η επισήμανση της αδυναμίας ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον μόνο με τη διδασκαλία της γλώσσας τους είχε ως αποτέλεσμα το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων θεμελιωμένων στη λογική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με το σκεπτικό ότι η πλουραλιστική εκπαίδευση διαθέτει την ικανότητα ικανοποιητικής προώθησης της ισοτιμίας και της ισότητας ευκαιριών, τον παραγκωνισμό ανισοτήτων και διακρίσεων και επομένως την επικράτηση στην κοινωνία δημοκρατικών αρχών (Reid & Reich, 1992: 229-253).

Το σχετικό με την εκπαίδευση νομικό πλαίσιο που καθορίζεται από το VIII μέρος της Συνθήκης του Μάαστριχ το 1992, βάσει της οποίας η ΕΕ στοχεύει στην οικονομική και πολιτική ενοποίηση των κρατών-μελών με τίτλο: *Κοινωνική Πολιτική, παιδεία, επαγγελματική κατάρτιση και νεολαία*, ιδιαίτερα στα άρθρα 118,

123, 126 και 127, αποτελεί τεκμήριο ότι η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ενιαίο στοιχείο ευρύτερου σχεδίου κοινωνικής πολιτικής με έμφαση στον κοινωνικό και πολιτικό της χαρακτήρα (Τσαούσης, 1996: 13. Τουλιάς, 2005: 52-55).

Τα σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών σημεία της Συνθήκης στο πλαίσιο των γενικότερων εκπαιδευτικών της στόχων είναι τα ακόλουθα:

1. Η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.

2. Η στηριζόμενη στη διεύρυνση των δυνατοτήτων πρόσβασης υποδεέστερων ως προς τη μόρφωση κατηγοριών πληθυσμού καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Καίριος ο ρόλος της ανθρωπιστικής παιδείας και των εκπαιδευτικών στην καταπολέμηση των ρατσιστικών αντιλήψεων

Η καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και του κοινωνικού αποκλεισμού μειονεκτουσών, κατά την υποκειμενική άποψη προκατειλημμένων ατόμων, κατηγοριών πληθυσμού θα επιτευχθεί με την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων βασισμένων στις αρχές της ανθρωπιστικής παιδείας και του σεβασμού της προσωπικότητας των συνανθρώπων μας, καλλιέργεια με εποικοδομητικό διάλογο κλίματος συνεργασίας, ομόνοιας και αλληλεγγύης με τους αλλοδαπούς συμπολίτες μας, ομιλίες και πολιτιστικές εκδηλώσεις αντιρατσιστικού χαρακτήρα και εκπομπές των μέσων μαζικής ενημέρωσης στις οποίες επιστήμονες με πνευματική και συναισθηματική πληρότητα θα αναλύουν θέματα σχετικά με την εξάλειψη ρατσιστικών αντιλήψεων διευρύνοντας το πνεύμα των πολιτών, καταπολεμώντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και διαπαιδαγωγώντας τους πολίτες της χώρας για αρμονική συνύπαρξη με τους αλλοδαπούς.

Στόχος του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ, και ιδιαίτερα της υπ' αριθμ. 2

δράσης του, είναι η εκπαίδευση και η παροχή οικονομικής βοήθειας στα παιδιά τσιγγάνων ή εργαζομένων που δεν έχουν μόνιμο τόπο κατοικίας και περιπλανώμενοι ασκούν διάφορα επαγγέλματα.

Η ανάδειξη της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας, της ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη και κατ' επέκταση η διατήρηση των ευρωπαϊκών πολιτισμών αποτελεί πρωταρχικό μέλημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το οποίο εκφράζει με τις διακηρύξεις και τα προγράμματά της και υλοποιεί με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής διάστασης και την εξάλειψη του κοινωνικού ρατσισμού απέναντι στους ανήκοντες σε ιδιαίτερες πολιτισμικές κατηγορίες μετανάστες.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται θετικά από τους διεθνείς οργανισμούς στο πλαίσιο των ευρύτερων πολιτικών τους στόχων και των σύγχρονων οικονομικών τους επιδιώξεων, γεγονός που επιτρέπει τη διερεύνηση νέων μεθόδων και τη δημιουργία καταλληλότερων προϋποθέσεων για να αποδώσει όσο το δυνατόν άριστα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τις αρχές της ΕΕ, η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται στα κελεύσματα των καιρών, γιατί η ευρωπαϊκή πραγματικότητα έχει αλλάξει τις ευθύνες όλων, και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, που διαμορφώνουν προσωπικότητες, σε μορφωτικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο καθιστώντας απαραίτητο το συνδυασμό της εθνικής με την ευρωπαϊκή εκπαίδευση, ώστε να δοθούν οι δυνατότητες στους νέους που βρίσκονται στην αρχή της σταδιοδρομίας τους να καταξιώσουν τις επιδιώξεις και τα ιδανικά τους και να γίνουν παράγοντες ευημερίας και προόδου για τον εαυτό τους και την ευρωπαϊκή κοινωνία.

Μέρος Β΄

Κοινωνιολογικές διαστάσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – Σχολείο και κοινωνία

Μία από τις πιο εύστοχες περιγραφές που έγιναν για το σχολείο τα τελευταία χρόνια είναι ο χαρακτηρισμός του ως «*μία μικρογραφία της κοινωνίας, του ευρύτερου κοινωνικού συγκείμενου όπου εντάσσεται*» (Νικολάου, 2000: 164). Αυτό δείχνει ότι το σχολείο αποτελεί το προ-στάδιο στο οποίο οι συμμετέχοντες σε αυτό –εν προκειμένω οι μαθητές– εκπαιδεύονται, καθοδηγούνται και προετοιμάζονται αρχικά για την ένταξη και μετέπειτα για την ενσωμάτωσή τους στην ευρύτερη κοινωνία. Οπότε, και αυτό με τη σειρά του καλείται αφενός να προστατεύσει την προσωπικότητα του ανθρώπου, αφετέρου, να καλλιεργήσει τις ανθρώπινες εκείνες αξίες που θα οδηγήσουν σε μια κοινωνία που θα είναι σε θέση να ικανοποιήσει όλες τις ανάγκες του.

Είναι εμφανές, επομένως, πως το σχολείο είναι ένα ίδρυμα –δημόσιο ή ιδιωτικό– που στοχεύει στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών που αποτελούν μέλη του, πράγμα το οποίο πετυχαίνει με όλα αυτά τα μέσα που συμβάλλουν σε μια ομαλή κοινωνία, όπως είναι, για παράδειγμα, η κοινωνικοποίηση και η μετάδοση των γνώσεων (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Το σχολείο δηλαδή θα βοηθήσει το άτομο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει στην αφομοίωση και τη συναίσθηση των κοινωνικών νορμών (Ραμπίδης, 2007: 15-27), τη διαδικασία της μάθησης διάφορων αντικειμένων και της απόκτησης διάφορων δεξιοτήτων.

Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του κοινωνικός. Με την ένταξή του όμως σε ένα κοινωνικό περιβάλλον αυξάνει τις κοινωνικές του ικανότητες, με αποτέλεσμα να ενισχύει τη φύση του, να γίνεται «περισσότερο άνθρωπος» (εξατομίκευση) και να μαθαίνει να αλληλεπιδρά με άλλους ανθρώπους (Τσαούσης, 1984). Ταυτόχρονα αναπτύσσει και την προσωπικότητά του, γιατί, εντός του κοινωνικού πλαισίου, από

την επαφή του με τα υπόλοιπα μέλη του, ανταλλάσσει εμπειρίες και γνώσεις και διαμορφώνει την κουλτούρα του (Τερλεξής, 1999).

Η επικοινωνία καθορίζει το είδος των ανθρωπίνων σχέσεων (Satir, 1988) και ρυθμίζει την ίδια την ύπαρξή μας, καθώς ο τρόπος με τον οποίο ασκείται από τον κάθε άνθρωπο δείχνει τον τρόπο που δρα γενικότερα στη ζωή του, τη στάση του, τη φιλοσοφία του, ακόμα και τη σχέση ή τη σύνδεσή του με τον Θεό (Σακελλαρίου, 2002). Γι' αυτόν τον λόγο, η επικοινωνία θα πρέπει να βρίσκεται σε ένα υψηλό επίπεδο και να ενδυναμώνεται συνεχώς, μέσω της εμπιστοσύνης, της ευελιξίας των ρόλων, της αλληλοβοήθειας, της ανταποκρινόμενης ακρόασης, της εξατομίκευσης, της ενίσχυσης των δυνατών σημείων της ομάδας και της από κοινού επίλυσης των προβλημάτων (Swick, 1993).

Όταν κάνουμε λόγο για σχολείο, όμως, δεν αναφερόμαστε ούτε στο κτήριο ούτε στο ίδρυμα, που περιγράψαμε προηγουμένως, αλλά στον θεσμό, δηλαδή στην εκπαίδευση που παρέχεται μέσω αυτού. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση, που απέκτησε δομή και λειτουργία με τον καθορισμό του σχολείου ως θεσμικό όργανο, θέτει ως σκοπό του τελευταίου την προετοιμασία των συμμετεχόντων του για την είσοδό τους στην κοινωνία. Ωστόσο, επειδή το σχολείο επηρεάζεται από τις κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες των διάφορων εποχών, μεταβάλλεται και το είδος της εκπαίδευσης που προσφέρει (Κωνσταντίνου, 1998: 70. Ξωχέλλης, 1997: 3-19).

Επομένως το σχολείο και η κοινωνία έχουν μία σύνδεση ή μία αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αφού το μεν πρώτο προετοιμάζει τα μέλη του να ενταχθούν στη δεύτερη και να εξασφαλίσουν τη συνέχειά της, ενώ η δεύτερη επηρεάζει και κατά κάποιο τρόπο ρυθμίζει τον τρόπο που θα εκπαιδεύσει τα τωρινά μέλη του και τα μελλοντικά δικά της μέλη (Κωνσταντίνου, 1998: 73-74). Με το σχολείο και τους μηχανισμούς

του, το παιδί ή γενικότερα ο εκπαιδευόμενος διαμορφώνει την προσωπικότητά του, καθώς βρίσκεται μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον (Πυργιωτάκης, 1989).

Οπότε, από τη στιγμή που η εκπαίδευση έχει άμεσο αντίκτυπο στην κοινωνία, αποτελεί αυτόματα και αντικείμενο της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Και πράγματι, η εκπαίδευση δεν είναι απλώς ένα τμήμα της κοινωνιολογίας που εξετάζει όπως θα εξέταζε ενδεχομένως και ένα οποιοδήποτε άλλο θέμα, αποτελεί ξεχωριστό κλάδο της, και από τους πιο σημαντικούς.

Χρονικά, ξεκινάει από τις αρχές του 20ού, αλλά οι ρίζες του βρίσκονται στην παράδοση της κλασικής ευρωπαϊκής κοινωνιολογικής σκέψης του 19^{ου} αιώνα (Καντζάρα, 2008). Ως αυτόνομη επιστήμη προσδιορίζεται στα μέσα του 19^{ου} αιώνα στην Ευρώπη, την εποχή που διαδραματίζονται γεγονότα που προκαλούν αλλαγές στη δομή της κοινωνίας, όπως ο Διαφωτισμός, η Γαλλική Επανάσταση και η Βιομηχανική Επανάσταση (Λαμπίρη-Δημάκη, 1987: 16-41). Καθιερώνεται όμως στις δεκαετίες 1960 και 1980 ακολουθώντας τις κοινωνιολογικές θεωρίες και προσεγγίσεις των θεμελιωτών της επιστήμης της κοινωνιολογίας (Καντζάρα, 2008: 11).

Η επιστήμη της Κοινωνιολογίας αρχικά ήταν αμιγώς θεωρητική, ασχολούταν μόνο με την ιστορική εξέλιξη του ανθρώπου, δεν υπήρχε εμπειρική έρευνα (Λαμπίρη-Δημάκη, 1987: 16-41). Οι πολιτικές εξελίξεις όμως και οι μεταρρυθμιστικές ιδέες που παρουσιάζονταν συχνά τη συνέδεαν με την ανατροπή των υπαρχόντων κοινωνικών δομών και προσπαθούσαν να εμποδίσουν την ανάπτυξή της (Γιούλτσης, 2000: 237-242).

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα νέος επιστημονικός κλάδος και ασχολείται με την εκπαίδευση ως θεσμό και τον ρόλο αυτού μέσα στην κοινωνία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 3-4). Δεδομένου επομένως ότι η εκπαίδευση

χαρακτηρίζεται ως η διαδικασία διαμόρφωσης των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του ανθρώπου που θα οδηγήσει στη μετάδοση της πνευματικής, ψυχικής και νοητικής γνώσης στις επόμενες γενιές (Kneller, 1971), πεδία ανάλυσης της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αποτελούν όλα τα στοιχεία που συμβάλλουν στην ένταξη και την ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και συνθέτουν τη δομή και τη μορφή του ως θεσμού (κουλτούρα, αρχές, αξίες, ιδεολογία κ.λπ.) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 3-4). Κυρίαρχο ρόλο σε όλο αυτό διαδραματίζουν οι εκάστοτε συνθήκες της κοινωνίας – πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές (Giddens, 2002: 69-70). Γι' αυτόν τον λόγο, οι διάφοροι κοινωνιολόγοι προσεγγίζουν διαφορετικά αυτόν τον τομέα.

Στην Ελλάδα, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης κάνει την εμφάνισή της στη Μεταπολίτευση, όπου γίνεται η παρουσίαση των έργων των πρώτων επιστημόνων που είχαν σπουδάσει την περίοδο αυτή και λίγο πριν (δεκαετία '70) στο εξωτερικό, κατόπιν της άρσης της απαγόρευσης από τις πολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν μέχρι τότε (Φραγκουδάκη, 1997: 237-254). Τα πρώτα έργα αναφέρονται στη συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής θέσης του εκάστοτε μαθητή και των επιδόσεων του στο σχολείο, προκειμένου να ελεγχθεί το μορφωτικό επίπεδο της ελληνικής κοινωνίας (Τσουκαλάς, 1985).

Την επόμενη δεκαετία, ακολουθώντας το πνεύμα της συγκεκριμένης επιστήμης στο εξωτερικό, και κυρίως τις δυτικές χώρες, αντικείμενο μελέτης γίνεται η ισότητα ή μη στην εκπαίδευση και η έκταση της ισότητας στις ευκαιρίες (Τζάνη, 1983. Ηλιού, 1997: 137-143. Φραγκουδάκη, 1985). Στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης δηλαδή εξετάζεται η επίδραση που έχει η σχολική διαδικασία στην κοινωνία και οι ενέργειες που θα πρέπει να γίνουν για την εξέλιξη της τελευταίας (Πυργιωτάκης, 1992: 164-167 και 188-189. Γκότοβος, 1996. Λάμνιας, 2001: 51).

Συνοπτικά μόνο θα αναφερθεί ότι ο Durkheim ανέλυσε τη σχέση εκπαίδευση-κοινωνία με βάση τον τρόπο που θα πρέπει να λειτουργήσει η εκπαίδευση για να πετύχει την κοινωνική συνέπεια. Ο Weber έδειξε ότι η καλλιεργημένη προσωπικότητα είναι αποτέλεσμα του ιδεατού τύπου εξουσίας, και ο Marx υποστήριξε τη θετική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εργασιακής θέσης, όπου η αύξηση της πρώτης αποτελεί ικανή συνθήκη για τη βελτίωση της δεύτερης (Καντζάρα, 2008: 24-25).

Μία από τις θεωρίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι ο δομολειτουργισμός, σύμφωνα με τον οποίο, η εξέλιξη μιας κοινωνίας αποτελεί στην ουσία μία διαδικασία δομικής λειτουργικής διαφοροποίησης των ρόλων και των θεσμών που διαμορφώνονται μέσα σε αυτή, καθώς ακολουθεί μία πορεία εξέλιξης που πηγαίνει από τις λιγότερο οργανωμένες στις υψηλότερου επιπέδου οργανώσεις, και από τα απλούστερα στα συνθετότερα οργανωτικά σχήματα (Μπουζάκης, 1993: 57-58).

Η κοινωνία και οι θεσμοί σε μια κοινωνία κάνουν κάτι αντίστοιχο με τη βιολογική λειτουργία του ανθρώπινου σώματος, όπου το κάθε μέρος για να λειτουργήσει και να λειτουργήσει σωστά εξαρτάται από τη λειτουργία και την ομαλή λειτουργία κάποιου άλλου μέρους, προκύπτει ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης, όταν παρέχεται με σωστό τρόπο έχει κάποιο θετικό αποτέλεσμα για την κοινωνία ως σύνολο (Ballentine, 2001).

Γι’ αυτόν τον λόγο, αποδίδει πολύ μεγάλη σημασία στην αλληλεπίδραση μεταξύ της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, θεωρώντας ότι η δεύτερη έχει ως κύριο σκοπό την ενίσχυση της προσαρμογής των κοινωνικών δομών στις εξελίξεις και την ικανοποίηση των λειτουργικών απαιτήσεων που ανακύπτουν κάθε φορά. Εστιάζεται

κυρίως στη λειτουργία των δομών και στο πώς αυτές προσδιορίζουν τις ανάγκες των ατόμων που βιώνουν σε αυτές (Βεργίδης, 2003).

Συγκεκριμένα, ο Durkheim, ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους αυτής της θεωρίας, συστήνει μια κοινωνιολογική προσέγγιση για τη μελέτη της εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας με πάθος πως μεταξύ της κοινωνίας και των θεσμών της υπάρχει μια εξάρτηση. Έτσι συλλαμβάνει την εκπαίδευση ως τρόπο κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς, η οποία είναι μία συνεχής προσπάθεια να επιβληθεί στους τρόπους που θα δει, θα αισθανθεί και θα δράσει ένα παιδί και δεν μπορεί να φτάσει αυθόρμητα. Επομένως, η τυπική εκπαίδευση έχει σχεδιαστεί κυρίως για να ενσταλλάξει δεξιότητες, ικανότητες και αξίες που είναι σημαντικές για την επιβίωση της κοινωνίας ή για εκείνους που έχουν την πραγματική εξουσία (Ballentine, 2001).

Για τον Durkheim ο θεσμός της εκπαίδευσης είναι κοινωνικός, ο οποίος οφείλει να διαμορφώσει με τέτοιο τρόπο την προσωπικότητα των νέων που να συνάδει με τα πρότυπα της εκάστοτε εποχής, γιατί, αν εξετάσουμε το θέμα ιστορικά, θα δούμε ότι άλλα ήταν τα πρότυπα στην αρχαία Αθήνα, άλλα στη Σπάρτη, άλλα στον Μεσαίωνα και την Αναγέννηση και πάει λέγοντας (Καντζάρα, 2008: 26-31 και 109-128).

Αντιμετώπισε, δηλαδή, την εκπαίδευση ως τον θεσμό εκείνο που συμβάλλει στη δημιουργία ηθικών αξιών, με αποτέλεσμα να γίνεται το θεμέλιο της κοινωνίας για τη δημιουργία αξιών στα παιδιά. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση αποτελεί τον μηχανισμό εξισορρόπησης των ανισορροπιών που δημιουργούνται στις κοινωνικές δομές, εξαιτίας της εμφάνισης νέων διαφοροποιημένων αναγκών από την αλληλεπίδραση της κοινωνίας με την εκπαίδευση (Κασσωτάκης, 1986: 26. Ευαγγελόπουλος, 1998: 37).

Αυτό σημαίνει ότι η μόρφωση που παρέχει ο θεσμός του σχολείου μέσω της εκπαίδευσης αποτελεί εργαλείο για την κοινωνία και τους θεσμούς της, καθώς βελτιώνει τη λειτουργία τους. Ο εκπαιδευτικός θεσμός επομένως αποκτά συγκεκριμένη κοινωνική αποστολή και το έργο του είναι να προσαρμόσει τα νέα μέλη της κοινωνίας στην υπάρχουσα κοινωνική οργάνωση. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση είναι οι νεοεισερχόμενοι στην κοινωνία να διέπονται από ηθικές αρχές (Καντζάρα, 2008: 24-31 και 109-128). Γι' αυτόν τον λόγο, καθοριστικό για τον Parsons, έναν ακόμα από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του δομολειτουργισμού, είναι το θέμα της ηθικής προσαρμογής, υποστηρίζοντας ότι το σχολείο οφείλει να δρα δημοκρατικά, αντισταθμιστικά και εξισορροπητικά, παρέχοντας ισότητα ευκαιριών στους μαθητές (Φραγκουδάκη, 1985: 15-16).

Συγκεκριμένα, ο Parsons συνδέει τα άτομα με την κοινωνία μέσω των ρόλων που είναι υποχρεωμένα τα πρώτα να επιτελούν εντός του πλαισίου της δεύτερης, προκειμένου να διασφαλίζεται η ύπαρξη και η συνέχειά της στον χρόνο, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της και η συμπεριφορά του κάθε ατόμου της εν λόγω κοινωνίας απέναντι στα υπόλοιπα (Parsons, 1951). Στην ουσία, ο ρόλος είναι οι απαιτήσεις που έχουν τα άλλα μέλη του εκάστοτε κοινωνικού συνόλου ή της κοινωνίας από το κάθε μέλος ξεχωριστά.

Επομένως, στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, θα πρέπει να διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια για τη μόρφωση των εκπαιδευομένων, εφόσον αυτό τίθεται ως σκοπός του σχολείου, και το σχολείο με τη σειρά του θα πρέπει να ικανοποιεί τις απαιτήσεις του δικού του ρόλου, όπως ορίζεται από το ισχύον νομικό και θεσμικό πλαίσιο κ.ο.κ. Δηλαδή ο Parsons στηρίζει την κοινωνιολογική του θεωρία στην εκμάθηση των ρόλων (Καντζάρα, 2008: 128-170).

Διαφορετικά ο θεσμός του σχολείου αποτελεί μία οργάνωση με συγκεκριμένη δομή, χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση θέσεων και ρόλων και αποσκοπεί, από τη μια, στην κοινωνικοποίηση, με στόχο την κοινωνική συμμόρφωση μέσα από την εσωτερίκευση των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών, και από την άλλη, στον προσανατολισμό των παιδιών σε έναν συγκεκριμένο ρόλο για τη μελλοντική τους ζωή, μέσα από την καλλιέργεια των αντίστοιχων δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Λάμνιας, 2001).

Με αυτή τη συλλογιστική, ο Durkheim, στη θεωρία του για την εκπαίδευση, υποστηρίζει ότι σκοπός της εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση των νέων για τη διαμόρφωση μιας επαρκούς κοινότητας ιδεών και αισθημάτων, η οποία θα σχεδιάσει το κοινωνικό είναι σε κάθε μέλος της κοινωνίας (Durkheim, 1975). Οπότε, η εκπαίδευση αντίστοιχα θα πρέπει να ξυπνήσει και να αναπτύξει στο παιδί τις φυσικές, διανοητικές και ηθικές ικανότητες που αναμένει η κοινωνία για την οποία προορίζεται (Ραμπίδης, 2007: 15-27).

Από εκεί και πέρα, το σχολείο οφείλει να επιλέγει τους ικανότερους, αρκεί αυτή η επιλογή να γίνεται με κριτήρια δίκαια και αντικειμενικά. Δηλαδή, το σχολείο καλείται να γίνει, από τη μια, επιλεκτικό, γιατί προετοιμάζει τα άτομα για τον καταμερισμό της εργασίας και την άσκηση μελλοντικών ρόλων σε μια ιεραρχημένη κοινωνία, και από την άλλη, αξιοκρατικό, αποβάλλοντας κάθε στοιχείο ανισότητας και αναδεικνύοντας του ικανότερους (Parsons, 1959: 249).

Το ζήτημα της σχολικής επιλογής δεν προσδιορίζεται από την κοινωνική προέλευση. Αντίθετα, πρέπει να υπάρχει ένα σχετικά ενιαίο κριτήριο επιλογής με βάση το οποίο θα γίνεται ο διαχωρισμός ανάμεσα σε αυτούς που θα φοιτήσουν στο σχολείο και σε αυτούς που δεν θα φοιτήσουν. Έτσι προωθείται και η άποψη ότι τα πολιτιστικά δομημένα πρότυπα κοινωνικής δράσης θέτουν όρια στην ανθρώπινη

δράση, με αποτέλεσμα να αποφεύγονται και οι συγκρούσεις ανάμεσα στα άτομα, παρέχοντάς τους παράλληλα τη βοήθεια να προσαρμοστούν ομαλά στο σύστημα (Φραγκουδάκη, 1985: 153).

Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας, επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα των βιομηχανικών χωρών αναγνωρίζεται ως ένα μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Απώτερος σκοπός του είναι η μεγαλύτερη εξειδίκευση, γιατί η τεχνολογική έκρηξη οδηγεί αυτόματα σε αύξηση της ζήτησης για πιο εξειδικευμένη εργασία (Giddens, 2006: 686). Συνεπώς, υπό το πρίσμα της δομολειτουργικής προσέγγισης, το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης και εκμάθησης κοινωνικών ρόλων (Φεντ, 1989). Ως εισροές λαμβάνει μαθητές με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (δημογραφικά και κοινωνικά), εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένα επίπεδα εξειδίκευσης και γενικότερα ό,τι εμπεριέχει ένα σχολείο και αφορά στην παραγωγή γνώσεων και αξιών, και ως εκροές εξάγει αποφοίτους με νέες γνώσεις και τρόπους συμπεριφοράς (Ballantine, 2001).

Εντελώς αντίθετη με τη δομολειτουργική θεωρία είναι η μαρξιστική, η οποία στηρίζεται στις απόψεις του Marx και του Engels για την κοινωνία γενικότερα, βάσει των οποίων, ο τρόπος δράσης της κοινωνίας στις διάφορες εποχές εξαρτάται από τον τρόπο παραγωγής των μέσων που χρειάζεται για την επιβίωσή της. Η δημιουργία οικονομικών σχέσεων και η αναπαραγωγή της οικονομικής δομής όμως προϋποθέτει την ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες συγκροτούνται μόνο με τον σεβασμό στους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς (Bottomore & Rubel, 1975).

Από εκεί και πέρα, οι επικρατούσες ιδέες ανήκουν στις κυρίαρχες τάξεις, καθώς αυτές είναι που ασκούν κοινωνική εξουσία και ορίζουν την υφιστάμενη μορφή κοινωνικής οργάνωσης. Η θεωρία αυτή δείχνει με αυτόν τον τρόπο ότι η μορφή που

έχει διαμορφώσει ο κόσμος δεν είναι αποτέλεσμα της συνείδησης του ανθρώπου, αλλά των υλικών συνθηκών ύπαρξής του, ο οποίος καθορίζει τη συνείδηση του ανθρώπου (Καντζάρα, 2008: 128-170).

Έτσι οι ιδιοκτήτες ή οι κάτοχοι των μέσων παραγωγής, προκειμένου να αποκομίσουν μεγαλύτερο κέρδος αυξάνουν τις αξίες των προϊόντων εκμεταλλευόμενοι την εργασία των εργατών, και προκειμένου να συνεχίσουν να υπάρχουν και στο μέλλον αναπαράγουν τον συγκεκριμένο τρόπο δράσης. Ωστόσο, δεν θα μπορούσαν να δρουν με αυτόν τον τρόπο αν δεν τους ευνοούσαν οι κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί. Οπότε, οι τελευταίοι, με τη μορφή που έχουν, εξυπηρετούν τα συμφέροντα της καπιταλιστικής τάξης και βοηθούν στη διατήρηση της άσκησης ελέγχου στην κοινωνία (Καντζάρα, 2008: 128-170).

Με βάση τα παραπάνω επομένως, η κοινωνιολογική μαρξιστική θεωρία για την εκπαίδευση θέτει στον πυρήνα της την οικονομική δομή, το θεμέλιο κάθε κοινωνίας, κατά τη συλλογιστική της, η οποία, με τη σειρά της, διαμορφώνει ολόκληρο το εποικοδόμημα των άλλων κοινωνικών θεσμών και πρακτικών εντός των οποίων συγκαταλέγεται η εκπαίδευση. Οι ηθικές πεποιθήσεις επομένως, οι αξίες και οι θεσμοί πρέπει να εξετάζονται σε οικονομική βάση, ανάλογα με τα ταξικά συμφέροντα που τις διατυπώνουν (Timasheff & Theodorson, 1983: 105). Ωστόσο, και αυτή η προσέγγιση υποστηρίζει ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης συντελεί ώστε η κοινωνία να διατηρείται διαχρονικά (Καντζάρα, 2008: 128-170).

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο καθορισμός της σχέσης ανάμεσα στη βάση και το εποικοδόμημα αποτελεί σημείο αντιπαράθεσης, όπου σημαντικό στοιχείο για την ανάλυση της προσέγγισης αυτής αποτελεί η κατανόηση της αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής και των πολιτικών σχέσεων κυριαρχίας και υποταγής (Carnoy, 1988: 8-42). Η παιδεία μεταδίδει γνώσεις, αξίες και αρχές, οι

οποίες οδηγούν και ενισχύουν συνεχώς την κοινωνική ανισορροπία, πείθοντας ότι η χειρότερη θέση είναι φυσική και αναπόφευκτη. Η εξουσία νομιμοποιείται και οι πολίτες δεν έχουν δικαίωμα να ασκήσουν κριτική παρέμβαση σε αυτή. Και φυσικά, όλα αυτά τα πρότυπα κατασκευάζονται στον χώρο του σχολείου (Φραγκουδάκη, 1985). Έτσι οι κοινωνικές συγκρούσεις που δημιουργούνται είναι αποτέλεσμα της ταξικής διαφοροποίησης και του γεγονότος ότι η κυρίαρχη ιδεολογία συνθέτει τη μορφή της ανάλογα με τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης (Harris, 1982: 28, 90-99 και 116-126).

Σε αντίθεση με τις δομολειτουργικές θεωρήσεις, σε αυτή την προσέγγιση, η εκπαίδευση πρέπει να εξετάζεται στο πλαίσιο της πάλης των τάξεων που αναπτύσσεται μεταξύ των ομάδων εξουσίας και των πιο αδύναμων κοινωνικών ομάδων (Abercrombie et al, 1992: 40), γιατί και το σχολείο, ακολουθώντας τα πρότυπα της κοινωνίας, ρυθμίζει τις κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούνται μέσα σε αυτό με βάση τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης (Bourdieu & Passeron, 1996).

Γι’ αυτόν τον λόγο, σκοπός της εκπαίδευσης είναι η αναπαραγωγή και η διαιώνιση της κοινωνικής ανισότητας μέσα από την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο θα ευνοεί τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Οπότε, το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει συνεχώς να πείθει για τον αξιοκρατικό του χαρακτήρα και να μεταδίδει παράλληλα το πρότυπο της σκληρής εργασίας, μέσω της υπακοής και του σεβασμού στην εξουσία, προετοιμάζοντας με αυτόν τον τρόπο τους μαθητές να ενταχθούν σε μια κοινωνία ταξικά άνιση, οι οποίοι θα δέχονται αδιαμαρτύρητα την κοινωνική ιεραρχία και την ιεραρχία των θέσεων εργασίας μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα.

Αν όμως συμβεί κάτι τέτοιο, το πρόβλημα της κοινωνικής ανισότητας θα διαιωνίζεται και οι μαθητές θα θεωρούν φυσιολογικό το γεγονός ότι άλλοι άνθρωποι

έχουν δικαίωμα στη δημιουργική ζωή, την οικονομική άνεση, το επαγγελματικό κύρος και την κοινωνική εξουσία, άλλοι έχουν δικαίωμα για λιγότερα αγαθά και άλλοι για καθόλου. Έτσι οι λαϊκές τάξεις θα δέχονται αδιαμαρτύρητα μια κατάσταση που τους θίγει ατομικά και κοινωνικά και ταυτόχρονα δεν θα τους αφήνει κανένα περιθώριο αμφισβήτησης του status quo. Παρ' όλα αυτά, η σχολική επιλογή δεν εμφανίζεται ως κάτι αναπότρεπτο (Φραγκουδάκη, 1985: 399, 402, 438).

Στη ριζοσπαστική ανάλυση, ωστόσο, ανήκει και η βεμπεριανή προσέγγιση, η οποία αντιμετωπίζει το σχολείο ως προϊόν που βρίσκεται στις υπηρεσίες της οικονομίας και θεωρεί και αυτή ότι οι αδύναμοι υποτάσσονται στους δυνατούς για να εξυπηρετήσουν στο μέλλον τα συμφέροντά τους. Έτσι οι γνώσεις, οι αξίες, οι τρόποι συμπεριφοράς και οι συνήθειες που μεταδίδει το σχολείο έχουν ως αποκλειστικό σκοπό την αναπαραγωγή των υφιστάμενων ρόλων (Φραγκουδάκη, 1985: 41).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – Ο ρόλος του κεφαλαίου στην εκπαίδευση

Η σημασία της εκπαίδευσης στον σύγχρονο κόσμο υποστηρίζεται και οργανώνεται από τις Αρχές της ΕΕ, καθώς αυτή στηρίζει την οικονομική ανάπτυξη και προώθηση των ικανοτήτων της να ανταγωνιστεί τον κόσμο. Έτσι, με τον στόχο και τη σημασία της εκπαίδευσης, η θεωρητική οικονομία έχει απασχολήσει αυτόν τον τομέα για αρκετές δεκαετίες, περίοδος κατά την οποία ορίστηκε η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου από τους οικονομολόγους της Σχολής του Σικάγο (Becker, Mincer, Schultz, κ.ά.).

Το κεφάλαιο βασίζεται στο γεγονός ότι είναι παράγοντας παραγωγής, το οποίο δημιουργείται μόνο του. Η έννοιά του προέρχεται από την οικονομική επιστήμη και αντιμετωπίζεται ως ένα φυσικό προϊόν που είναι χρηστικό και χρήσιμο στην παραγωγική διαδικασία. Έτσι, στην εκπαίδευση, η εξάσκηση των ικανοτήτων και αύξηση των δεξιοτήτων αντιμετωπίζονται ως ανθρώπινο κεφάλαιο (Gendron, 2004: 1-37).

5.1 Το ανθρώπινο κεφάλαιο

Το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι μία ευρεία και πολυποίκιλη έννοια που περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους επένδυσης στην υγεία, τη διατροφή, την εκπαίδευση, και έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των ικανοτήτων του πληθυσμού, οι οποίες, με τη σειρά τους, θα οδηγήσουν σε παραγωγικές δραστηριότητες. Ως έννοια έχει μακρά ιστορία, καθώς ξεκινάει από τον Adam Smith και ως όρος συμπίπτει με την έννοια που της δώσανε πρώτοι οικονομολόγοι όπως ο Schultz και ο Becker, πενήντα χρόνια σχεδόν πριν. Ωστόσο θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι από τη στιγμή που ταυτίζεται με τη γνώση, η χρονική του τοποθέτηση να γίνει στην εποχή

του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, που πρώτοι ασχολήθηκαν με τη σημασία της γνώσης (Τσαμαδιάς & Σταϊκούρας, 2004: 1-17).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, το ανθρώπινο κεφάλαιο σχετίζεται με τις γνώσεις και τις ικανότητες που ενσωματώνονται στους ανθρώπους και συσσωρεύονται μέσω της σχολικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης γενικότερα και της εμπειρίας, οι οποίες στη συνέχεια θα ωφελήσουν την παραγωγή των αγαθών, των υπηρεσιών και κάθε άλλου είδους γνώση. Μπορεί δε να διακριθεί σε τρία συστατικά:

- Γενικές δεξιότητες, που σχετίζονται με τη βασική γλώσσα, την ποιοτική μόρφωση και γενικότερα την ικανότητα στη διαδικασία της πληροφόρησης, την επίλυση προβλημάτων και την εκμάθηση.
- Ειδικές δεξιότητες, που σχετίζονται με τη χρήση των τεχνολογιών στις παραγωγικές διαδικασίες.
- Τεχνική και επιστημονική γνώση, που αναφέρεται στην εξειδίκευση και απόκτηση οργανωμένων γνώσεων και αναλυτικών τεχνικών, οι οποίες σχετίζονται με την παραγωγή και την πρόοδο της τεχνολογίας.

Το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι το σύνολο των ικανοτήτων του ανθρώπου, είτε αυτών που ήταν έμφυτες από τη γέννησή του είτε αυτών που απέκτησε κατά τη διάρκεια της ζωής του. Η εκπαίδευση εξυπηρετεί τον σκοπό της καλλιέργειας των φυσικών ικανοτήτων του ανθρώπου, τις οποίες και βελτιώνει, ενώ συμβάλλει και στη δημιουργία νέων, ανάλογα με το περιβάλλον και τις συνθήκες που ζει ο καθένας. Η εκπαίδευση επίσης βοηθάει στο να συμπαρασύρει τα άτομα να αναπτύξουν ικανότητες και να αυξήσουν την παραγωγικότητά τους, καθώς στις ομάδες λειτουργεί με τη λογική του ντόμινο, όπου ο ένας παρασύρει τον άλλον (Ψαχαρόπουλος, 1999: 13).

Και βέβαια, το σημαντικότερο ίσως που προσφέρει η εκπαίδευση είναι η δημιουργία στον άνθρωπο της ανάγκης να αυξήσει ακόμα περισσότερο τις γνώσεις και την παραγωγικότητά του, γιατί αυτό στη συνέχεια θα του αυξήσει το εισόδημα, το κύρος και την ποιότητα ζωής του, καθώς η πηγή του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποκτά μεγαλύτερη αξία με την εκπαίδευση, είναι οικονομική, και εκφράζεται καλύτερα με τους οικονομικούς όρους του κέρδους και της ζημιάς, του οφέλους και του κόστους (McConnell et al, 2006).

Για να γίνει καλύτερα κατανοητό το πώς λειτουργεί η εκπαίδευση στο ανθρώπινο κεφάλαιο είναι χρήσιμο να δούμε το παράδειγμα της επένδυσης των γονιών στη μόρφωση των παιδιών τους. Οι γονείς διαθέτουν ένα χρηματικό ποσό προκειμένου να μορφώσουν τα παιδιά τους και να αυξήσουν το ανθρώπινο κεφάλαιό τους, με απώτερο σκοπό να ζήσουν μια καλή και άνετη ζωή (Becker & Tones, 1979: 1153-1179).

Στις περιόδους που οι οικονομικές συνθήκες είναι δύσκολες, το ίδιο δύσκολο γίνονται και επενδύσεις στην εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει, γιατί το ανθρώπινο κεφάλαιο δεν θα έχει ούτως ή άλλως αποδοτικότητα, αφού η γενικευμένη κρίση επηρεάζει από μόνη της την εύρεση εργασίας. Χαρακτηριστικό είναι ότι αυτές τις χρονικές περιόδους παρατηρούνται τα υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης της σχολικής εκπαίδευσης (Acemoglu, 1996: 779-804).

Σημαντικές απόψεις για το ανθρώπινο κεφάλαιο, έτσι όπως αναφέρεται στον Acemoglu (1996: 779-804) είναι οι εξής:

Η άποψη του Becker, σύμφωνα με τον οποίο, το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι ανάλογο της διαδικασίας παραγωγής (όσο περισσότερο αυξάνεται το πρώτο αυξάνεται και το δεύτερο και το αντίστροφο), η άποψη του Gardener, βάσει της οποίας, το ανθρώπινο κεφάλαιο έχει πολλαπλές διαστάσεις, αφού πολλών μορφών

μπορεί να είναι και οι ικανότητες αντίστοιχα, η άποψη των Schultz/Nelson-Phelps, με την οποία το ανθρώπινο κεφάλαιο λειτουργεί ως επαναφορά της ισορροπίας, όταν δημιουργούνται καταστάσεις μη ισορροπίας, η άποψη των Bowles-Gintis, που ταυτίζει το ανθρώπινο κεφάλαιο με την ιδεολογία, και, τέλος, η άποψη του Spence, με την οποία το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι γενικά η ικανότητα των ανθρώπων και όχι μόνο αυτή που χρησιμοποιείται στη διαδικασία παραγωγής.

5.2 Το κοινωνικό κεφάλαιο

Το κεφάλαιο αυτού του είδους είναι αυτό που ενσωματώνεται στις σχέσεις, σε αντίθεση με το ανθρώπινο που ενσωματώνεται στα άτομα. Αποτελεί, δηλαδή, εκείνο το εννοιολογικό εργαλείο που βοηθάει στην κατανόηση του ρόλου των σχέσεων και των δικτύων στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Διαφορετικά, κοινωνικό είναι το κεφάλαιο που δίνει ουσία στις σχέσεις των ατόμων που αποτελούν ένα δίκτυο, μέσα από τη φιλία, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοστήριξη (Μουσταΐρας, 2004) και είναι υπεύθυνο για τα κέρδη που εισπράττουν τα άτομα, όταν εντάσσονται σε ένα κοινωνικό σύνολο.

Ο Bourdieau (1986: 241-258), ο πρώτος που έδωσε τον πλήρη ορισμό του κοινωνικού κεφαλαίου, υποστήριξε ότι είναι «*το σύνολο των πραγματικών ή συμβολικών πόρων οι οποίοι συνδέονται με πολλαπλά δίκτυα που διατηρούνται στον χρόνο και συσχετίζονται με εν πολλοίς θεσμοθετημένες σχέσεις αμοιβαίας αποδοχής και αναγνώρισης*». Αυτό δείχνει ότι τα άτομα, μέσα από τα διάφορα κοινωνικά δίκτυα στα οποία εισχωρεί με τη θέλησή του τηρεί τους κανόνες του συνόλου και σέβεται τους νόμους του έτσι ώστε να κερδίσει τα οφέλη που θα του προσφέρει η επικοινωνία και η ανταλλαγή απόψεων κάθε μορφής εντός του πλαισίου του συνόλου.

Ο Coleman (1988: S95-S120), λίγα χρόνια αργότερα, συνδέει το κοινωνικό κεφάλαιο με την παραγωγική δραστηριότητα, καθώς υποστηρίζει ότι τα άτομα μέσα στα κοινωνικά δίκτυα ενισχύουν τον τρόπο δράσης τους, εξαιτίας της ασφάλειας και της σιγουριάς που αισθάνονται από τις σχέσεις εμπιστοσύνης που αναπτύσσει με τα υπόλοιπα μέλη του δικτύου. Στα επόμενα χρόνια, ο Putnam (1993) χαρακτηρίζει το κοινωνικό κεφάλαιο κοινωνικό αγαθό και αποδίδει την αυξομείωσή του στη χρήση του. Επίσης, υποστηρίζει ότι η απόφαση των ατόμων να ενταχθούν σε ένα κοινωνικό σύνολο εξαρτάται από τους κοινωνικούς θεσμούς των δικτύων και όχι το αντίστροφο που υποστηρίζει ο Bourdieu, δηλαδή θεωρεί ότι τα άτομα παίρνουν την απόφαση να γίνουν μέλη ενός συνόλου, εξαιτίας της ασφάλειας που τους δημιουργεί η ιδέα του σεβασμού των κανόνων του δικτύου, ενώ ο Bourdieu ισχυρίζεται πως τα άτομα σέβονται τους κανόνες του δικτύου, επειδή αισθάνονται ασφάλεια από την ένταξή τους στο δίκτυο.

Επίσης οι Porte & Sensebrenner (1993: 1320-1350) περιγράφουν το κοινωνικό κεφάλαιο «*ως τις προσδοκίες για δράση που υπάρχουν εντός μιας ομάδας, οι οποίες επηρεάζουν τις οικονομικές επιδιώξεις και αναζητήσεις των μελών της, ακόμα και όταν οι προσδοκίες αυτές δεν είναι προσανατολισμένες στον οικονομικό τομέα*», και ο Becker το ορίζει «*ως τις σημαντικές ενέργειες του παρελθόντος που έχουν γίνει από συγγενείς, συντρόφους ή άλλους εντός του κοινωνικού δικτύου του ατόμου και οι οποίες επηρεάζουν τις τρέχουσες ή μελλοντικές πράξεις του*».

Σε γενικές γραμμές, από ορισμούς που δόθηκαν από διάφορους στοχαστές κατά το παρελθόν, το κοινωνικό κεφάλαιο θεωρήθηκε χαρακτηριστικό των κοινωνικών δικτύων της ζωής, των νορμών ή των νόμων και της εμπιστοσύνης που καθιστούν τους συμμετέχοντες μιας ομάδας να δράσουν συνεργατικά και περισσότερο αποτελεσματικά για την επίτευξη των στόχων τους (Putnam, 1996: 34-

48). Επίσης, ορίστηκε ως το σύνολο των δραστικών ή πιθανών πόρων που συνδέονται με την απόκτηση ενός ανθεκτικού δικτύου περισσότερο ή λιγότερο θεσμικών σχέσεων αμοιβαίας εξοικείωσης και αναγνώρισης, η οποία παρέχει στα μέλη της στήριξη για τη συγκέντρωση και απόκτηση του δικού τους κεφαλαίου (Bourdieu, 1986: 241-258). Ακόμα, θεωρήθηκε ως μία διαρκής ανεπίσημη νόρμα που προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των ατόμων, και, αν και προέρχεται από το δίλημμα του φυλακισμένου της θεωρίας των παιγνίων, είναι επίσης ένα προϊόν της θρησκείας, της παράδοσης, της κοινής ιστορικής εμπειρίας και άλλων τύπων πολιτισμικών νορμών (Fukuyama, 2000: 7-20).

Το κοινωνικό κεφάλαιο αντιπροσωπεύει τα οφέλη που αποκτούν τα άτομα από την ένταξή τους σε ομάδες ή κοινωνικά δίκτυα. Έτσι, βάσει αυτών των ορισμών, το κοινωνικό κεφάλαιο, κατά πρώτον, μπορεί να αφορά είτε σε ένα άτομο είτε στο σύνολο της κοινωνίας, κατά δεύτερον, αποτελείται από κανόνες και κοινωνικές σχέσεις που συνεισφέρουν στην κοινωνική δομή, και, κατά τρίτον, είναι "παραγωγικό" και χρήσιμο, διότι επιτρέπει στα μέλη των ομάδων να πετύχουν ή να φτάσουν τους στόχους τους. Επιπλέον, επειδή οι στόχοι που προσπαθεί να επιτύχει μια ομάδα σε συνεργασία ή σε αντιπαράθεση με μια άλλη ομάδα, το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να επιδείξει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα που συνδέονται με το δίλημμα του φυλακισμένου. Τέλος, το κοινωνικό κεφάλαιο είναι σωρευτικό και εμφανίζει τα αποτελέσματά του μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Από την άλλη μεριά, το κοινωνικό κεφάλαιο, όπως και το ανθρώπινο που περιγράφτηκε προηγουμένως, χρησιμοποιεί την οικονομική μεταφορά της διαμόρφωσης του κεφαλαίου και εστιάζει στους τρόπους που οι κοινωνικοί δεσμοί "προσθέτουν αξία" στα άτομα και τις λειτουργίες των οργανισμών (Sue, 2002). Επικεντρώνει την προσοχή στον κρίσιμο ρόλο των κοινωνικών δεσμών για τη

διευκόλυνση αποτελεσματικής προσπάθειας. Οι οργανισμοί δεν είναι καθαρά οργανικοί και δεν πετυχαίνουν στη βάση των ορθολογικών κινήτρων μόνο. Γι' αυτό τα αποθέματα του κοινωνικού κεφαλαίου, όπως η εμπιστοσύνη και οι κοινοί κανόνες είναι ζωτικοί στην προώθηση της αποτελεσματικής συνεργασίας και επικοινωνίας (είτε στην εργασία είτε στο σχολείο).

5.3 Το μορφωτικό κεφάλαιο

Το μορφωτικό κεφάλαιο, όρος δανεισμένος από την οικονομική επιστήμη, αναφέρεται στα εκπαιδευτικά αγαθά που μετατρέπονται σε προϊόντα που πρόκειται να αγοραστούν, να πουληθούν, να παρακρατηθούν, να καταναλωθούν ή να ωφελήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Δηλαδή πρόκειται για τη μετάβαση, μετατροπή ή μετάφραση των αγαθών που παράγονται μέσω της εκπαίδευσης σε οικονομικούς όρους, οι οποίοι δείχνουν τον βαθμό χρησιμότητας, καταλληλότητας και ωριμότητας για την κοινωνία των εκπαιδευτικών συστημάτων που παρήγαγαν τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αγαθά (Bourdieu, 1986: 241-258).

Διαφορετικά, θα μπορούσε να περιγραφεί ως το σύνολο των γνώσεων και ικανοτήτων του ανθρώπου που αποκτά με την εκπαίδευση και μετριέται σε οικονομικούς όρους (Τουλιάς, 2005: 89-90). Πρόκειται δηλαδή για τα εφόδια που κερδίζει ο άνθρωπος από την εκπαίδευση και την εξαργυρώνει σε διάθεση για μάθηση (Φραγκουδάκη, 1985: 163).

Επίσης δείχνει και τον τρόπο που τα σχολεία επιλέγουν το περιεχόμενο και κάνουν την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών πρακτικών συνδέοντας τις γνώσεις του σχολείου με τη δυναμική της τάξης, του φύλου και της φυλής τόσο εντός του θεσμικού οργάνου της εκπαίδευσης όσο και εκτός (Apple, 1993: 35).

Εκτός όμως από δείκτης, το μορφωτικό κεφάλαιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να παράγει και να αναπαράγει στην ανισότητα και μπορεί να χρησιμεύσει και ως μηχανισμός ισοπέδωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας των ευκαιριών, γιατί οι συμπεριφορές και οι αντιδράσεις των παιδιών του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν, περνούν ασυνείδητα στα παιδιά. Οπότε, στην περίπτωση που αυτό το περιβάλλον είναι ευνοημένο και προνομιούχο, τα παιδιά θα υιοθετήσουν αυτόματα μια τέτοια συμπεριφορά η οποία θα αντίκειται στα λιγότερο ευνοημένα (Φραγκουδάκη, 1985: 163-165).

Ευρύτερα ως μορφωτικό κεφάλαιο χαρακτηρίζεται το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διαθέτει κάποιο άτομο, το οποίο είναι αξιοποιήσιμο και με οικονομικούς όρους. Η ανάπτυξη της έννοιας ανήκει στους Bourdieu & Passeron, και αναλύεται στην κλασική μελέτη τους Οι κληρονόμοι, δίνοντας και οι δύο στον όρο μια ευρύτερη ποιοτική σύσταση.

Σύμφωνα με την ανάλυσή τους τα παιδιά που κοινωνικοποιούνται σε ποικίλα περιβάλλοντα αφομοιώνουν και τις ανάλογες συμπεριφορές και στάσεις της κοινωνικής κατηγορίας στην οποία ανήκουν (Φραγκουδάκη, 1985: 163). Τα στοιχεία και οι επιρροές από τα περιβάλλοντα αυτά περνούν ασυνείδητα στα παιδιά, καθορίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον βαθμό κοινωνικοποίησης τους και κατά συνέπεια και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο. Ακριβώς επισημαίνοντας τη δυναμική αυτής της επιρροής, οι Bourdieau & Passeron τη θεωρούν ταυτόχρονα και ένα από τα αίτια που εξηγούν την ταξική ή στρωματική αναπαραγωγή της σχολικής επιτυχίας (Bernstain, 1971: 433-468). Οι αντικειμενικές συνεπώς διαστάσεις από τις οποίες εξαρτάται και επηρεάζεται η σχολική επιτυχία ή αποτυχία αποτελούν διαμορφωτική εκροή που προέρχεται από το άμεσο περιβάλλον που μεγαλώνει ένα παιδί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – Κοινωνικός αποκλεισμός και ένταξη μεταναστών στη χώρα υποδοχής

6.1 Εισαγωγικά

Στη συζήτηση για τις κοινωνιολογικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ανήκει και η προσέγγιση των πολύμορφων συνεπειών του κοινωνικού αποκλεισμού που υφίστανται τα παιδιά των μεταναστών στη χώρα υποδοχής, εκτός και εντός σχολείου, ως μέλη μιας «ευπαθούς»/«ευάλωτης» κοινωνικής ομάδας, λόγω της συσσώρευσης κοινωνικών «μειονεκτημάτων» (Παπαδοπούλου, 2012: 51-53 και 175-187). Η προσέγγιση αυτή φωτίζει τις κοινωνικές –και κατά βάση εξωεκπαιδευτικές– συνιστώσες των προβλημάτων που αντιμετωπίζει και οφείλει να διαχειριστεί το διαπολιτισμικό σχολείο, προκειμένου να διευκολύνει, κατά το δυνατόν, την ομαλή και ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών.

Για ποικίλους λόγους, που θα εξηγηθούν αναλυτικότερα στη συνέχεια, η πλειονότητα των μεταναστών βρίσκεται σε μειονεκτική θέση στη χώρα υποδοχής. Τοποθετείται, σχηματικά, στη βάση της οικονομικής και κοινωνικής πυραμίδας, ενώ η κοινωνική ανέλιξη των μεταναστών παραμένει, για τους ίδιους λόγους, μια δύσκολη υπόθεση. Αρχικά, οι μετανάστες έχουν να αντιμετωπίσουν ένα περιβάλλον λιγότερο ή περισσότερο άγνωστο και πάντως διαφορετικό από την εμπειρία τους, συνθήκη που εύλογα περιορίζει την ελευθερία των κινήσεων και την ευστοχία των επιλογών τους, ενώ επιτείνει την αίσθηση ανασφάλειας. Μείζον πρόβλημα αποτελεί η μη-διασφάλιση της άδειας παραμονής και της νομιμοποίησής τους στη χώρα υποδοχής. Επιπλέον, είναι πιθανό να μην διαθέτουν σε επαρκή βαθμό ούτε το κατάλληλο μορφωτικό κεφάλαιο ούτε τις επαγγελματικές ικανότητες και κοινωνικές

δεξιότητες που απαιτούνται στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον και στη συγκεκριμένη αγορά εργασίας, όπου προσπαθούν να ενσωματωθούν. Το διόλου σπάνιο ενδεχόμενο μιας ξενοφοβικής κοινής γνώμης και της συνακόλουθης λειτουργίας ρατσιστικών στερεοτύπων σε βάρος τους δυσκολεύει σε σημαντικό ή/και επικίνδυνο βαθμό την ένταξη των μεταναστών στη χώρα υποδοχής, ιδιαίτερα εκείνων που ανταγωνίζονται στην τοπική αγορά εργασίας τους ντόπιους, χωρίς τα πλεονεκτήματα της ψήφου ή της πολιτικής και κοινωνικής δικτύωσης, που προσφέρουν κάποια δικλείδα ασφαλείας.

Στην Ελλάδα η πλειονότητα των μεταναστών είναι οικονομικοί μετανάστες (Καβουνίδη, 2005: 47-79), δηλαδή αντιμετωπίζουν –εξ ορισμού– οικονομικές δυσκολίες που αναπόφευκτα συρρικνώνουν το πεδίο δράσης τους. Σε κάθε περίπτωση τα παραπάνω συγκριτικά μειονεκτήματα (“disadvantages”) δυσχεραίνουν την ομαλή, ισότιμη και δημιουργική ένταξη των μεταναστών και των παιδιών τους στη χώρα υποδοχής και μεταφράζονται τελικά σε ποικίλους «αποκλεισμούς», από διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής. «Ισότιμη» δεν σημαίνει «ίση», αλλά ανάλογη με τις ιδιαίτερες ικανότητες, δεξιότητες και δυνατότητες καθενός. Η «ισοτιμία» ερείδεται στη διαφορετικότητα (Ζάννης, 2006: 19).

6.2 Η συζήτηση για τον όρο *κοινωνικός αποκλεισμός*

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού προσφέρει ένα αξιόλογο ευρετικό και αναλυτικό εργαλείο για την προσέγγιση των προβλημάτων που σχετίζονται, ποικιλότροπα, με την παραγωγή ή αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, των οποίων ένα επιμέρους πεδίο έκφρασης συγκροτείται από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες και τα παιδιά τους, τόσο εκτός όσο και εντός σχολείου.

Με τον όρο σηματοδοτείται μία αδρή –και όχι αυστηρά ορισμένη– διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους «εντός» και στους «εκτός» ενός κοινωνικού

χώρου, αν και η αντίληψη αυτή δεν θα πρέπει να υποκρύπτει τις σοβαρές αντιθέσεις και ανισότητες στο εσωτερικό των μεν και των δε, «ενταγμένων» και μη.

Ο όρος, αν και αμφισβητήθηκε, χρησιμοποιείται σταθερά από πολιτικούς και επιστήμονες από το 1990 και μετά (Παπαδοπούλου, 2002: 43-47). Μια αμφισβήτηση βασίζεται στην παρατήρηση ότι στη δυναμική του «κοινωνικού αποκλεισμού» το οικονομικό στοιχείο διαδραματίζει βασικό ρόλο. Κατά συνέπεια –ισχυρίζονται οι μαρξιστές– η έννοια δεν προσφέρει κάτι καινούριο, αφού κατά κύριο λόγο προσδιορίζεται από την σχέση του ατόμου με τα μέσα παραγωγής και κατ΄ επέκταση από την οικονομική ισχύ του. Ωστόσο, ο «κοινωνικός αποκλεισμός» δεν αφορά μόνο σε οικονομικά φαινόμενα, όπως η φτώχεια, αλλά σε μια σειρά από αλληλένδετα χαρακτηριστικά που, σε τελική ανάλυση, αναιρούν την ισότιμη συμμετοχή του ατόμου στις πολλαπλές εκφάνσεις του δημόσιου πολιτικού και κοινωνικού γίγνεσθαι.

Μία δεύτερη αμφισβήτηση, από την σκοπιά αριστερών αντιλήψεων και πάλι, αφορά στην κριτική της άποψης ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να καταπολεμηθεί με σχεδιασμένες πολιτικές και δράσεις μέσα στο πλαίσιο του καπιταλιστικού συστήματος. Οι επικριτές αυτής της άποψης υποστηρίζουν ότι η αδυναμία συμμετοχής στην κοινωνική ζωή δεν οφείλεται σε κάποια εγγενή χαρακτηριστικά των αποκλεισμένων ομάδων, αλλά στις συνθήκες που δημιουργούν τα σταθερά και διαρθρωτικά-δομικά χαρακτηριστικά του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, όπως είναι η συστηματική αναπαραγωγή και διεύρυνση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Αυτό δεν πρέπει να αποκρύπτεται. Κατά συνέπεια, η «αδυναμία» υλοποίησης κοινωνικών δικαιωμάτων και πρόσβασης σε δημόσια αγαθά δεν είναι εσωτερική υπόθεση των αποκλεισμένων κοινωνικών ομάδων, αλλά προκύπτει ως «συστημική» συνέπεια άλλων αποκλεισμών στις υπόλοιπες σφαίρες της δημόσιας ζωής, όπως στην παιδεία, στην πληροφόρηση κλπ. (Καβουνίδη, 2005: 54).

Μία τρίτη αμφισβήτηση του όρου προκύπτει από την πολυσημία του. Καθώς ο όρος αναφέρεται σε ένα πολύ μεγάλο εύρος κοινωνικών φαινομένων και δεν αφορά σε ένα μόνο αντικείμενο, εύλογα τεκμαίρεται ότι δεν διαθέτει μία σαφή και συγκεκριμένη σημασία. Γι΄ αυτό, μπορεί να σημαίνει τα πάντα ή/και τίποτα. Δεν διαθέτει, λοιπόν, τα εχέγγυα, για να χρησιμοποιηθεί με αυστηρή επιστημονική ακρίβεια. Ακόμα χειρότερα, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι η ασάφεια που προκύπτει από την πολυσημία του όρου συγκαλύπτει τις σχέσεις εξουσίας, εκμετάλλευσης και καταπίεσης, καθώς και τις συνακόλουθες ευθύνες των εκάστοτε πολιτικών ηγεσιών, παρουσιάζοντας το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού ως κάτι το μοιραίο, πέρα από θεσμούς και πολιτικές, ως κάτι που βαραίνει τους ίδιους τους αποκλεισμένους, στη λογική του "blaming the victim", και όχι ως αναπόφευκτο παράγωγο των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων.

Οι παραπάνω αμφισβητήσεις αντιμετωπίζονται, εφόσον η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού χρησιμοποιείται υπό όρους:

1. Αν γίνεται αντιληπτή δυναμικά και όχι στατικά, δηλαδή ως διαδικασία ή διεργασία (αποκοπής κοινωνικών ομάδων από το κοινωνικό σώμα) και όχι ως κατάσταση.

2. Αν συμπεριλάβει έναν αριθμό παραγόντων που συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα υπερβαίνουν το οικονομικό επίπεδο.

3. Εάν καταδεικνύονται με σαφήνεια οι εκάστοτε προϋποθέσεις και συνεπαγωγές του φαινομένου.

Οι παραπάνω όροι στηρίζουν την παραδοχή ότι οι διάφορες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού δεν προκύπτουν μόνο εξαιτίας της φτώχειας, αλλά και εξαιτίας μιας σειράς άλλων παραμέτρων, όπως του επαγγέλματος ενός ατόμου, του επιπέδου των κοινωνικών του σχέσεων, του μορφωτικού του επιπέδου, του τόπου

κατοικίας του, των ευκαιριών για συναναστροφές και δραστηριότητες που του παρουσιάζονται στη ζωή κλπ. Οι ίδιοι όροι σημαίνουν επιπλέον ότι, καθώς η μία παράμετρος επηρεάζει την άλλη, όλες συμπλέκονται, συναρτώνται και αλληλεπιδρούν συνεχώς. Με την ενδελεχή ανάλυση των συσχετίσεων η έννοια «κοινωνικός αποκλεισμός» αξιοποιείται δημιουργικά, καθώς παραπέμπει σε μία πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία αναπτύσσεται δυναμικά μέσα από την σύνθεση ενός συνόλου επιμέρους παραγόντων που υπερβαίνουν κατά πολύ την φτώχεια (Sissouras & Karokis, 1996). Τέλος, η έμφαση στη διαδικασία είναι σημαντική, διότι έτσι δεν εξαίρεται το «είναι», δηλαδή οι κοινωνικά επικαθορισμένες ταυτότητες των ατόμων, αλλά το «γίγνεσθαι», ο τρόπος με τον οποίο αποκτά κανείς αυτές τις ταυτότητες.

Συνοψίζοντας, η ιδιαιτερότητα του όρου «κοινωνικός αποκλεισμός» προσδιορίζεται από τα εξής χαρακτηριστικά (Παπαδοπούλου, 2012: 76-80):

1. Αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, διότι αφορά σε ποικίλες εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Π.χ., κοινωνικά αποκλεισμένοι μπορεί να είναι φορείς του AIDS, μακροχρόνια άνεργοι, οικονομικοί μετανάστες, κάτοικοι ακριτικών περιοχών, ηλικιωμένοι κ.λπ. Συνδυάζει διαφορετικές μορφές αποκλεισμού: από την λήψη αποφάσεων, από τις πολιτικές διαδικασίες, από την εργασία, από οικονομικούς πόρους, από καθημερινές πολιτισμικές πρακτικές κ.λπ.

2. Είναι μια έννοια πολιτικής διαχείρισης: Αυτό προκύπτει από την ανάγκη πολιτικής διαχείρισης των διαρθρωτικών αλλαγών της οικονομικής και πολιτικής τάξης, που δημιουργούν ανθρώπους ενταγμένους και μη. Αν, πάλι, ο κοινωνικός αποκλεισμός οριστεί είτε ως αδυναμία υλοποίησης των κοινωνικών δικαιωμάτων των ανθρώπων, όπου κι αν αυτοί βρίσκονται, είτε ως αδυναμία απορρόφησης του δημόσιου και κοινωνικού πλούτου, όπως είναι τα αγαθά της δημόσιας εκπαίδευσης

και της δημόσιας υγείας, τότε προκύπτουν σαφείς πολιτικές ευθύνες για τις απανταχού κυβερνήσεις ως προς τα μέτρα που αυτές οφείλουν να λάβουν υπέρ των αποκλεισμένων, για να διαφυλάξουν την κοινωνική συνοχή. Αλλά και η ίδια η έννοια των κοινωνικών δικαιωμάτων (τα οποία αναιρεί ο κοινωνικός αποκλεισμός), καθώς και το ζήτημα της σύνδεσής τους με τα πολιτικά δικαιώματα, αποτελεί αντικείμενο πολιτικών αγώνων, συγκρούσεων και ανακατατάξεων στη νομή της εξουσίας· δεν αποτελεί δεδομένο (Τσιάκαλος, 1998).

3. Αποτελεί μια έννοια «ορίζοντα» στο βαθμό που ανοίγει νέα πεδία στην κοινωνική έρευνα.

4. Είναι μια δυναμική έννοια, καθώς αναφέρεται σε διαδικασία και όχι σε κατάσταση. Εξάλλου, υπάρχουν καταστάσεις που δεν οδηγούν αναγκαστικά σε κοινωνικό αποκλεισμό, διότι το περιβάλλον λειτουργεί αντισταθμιστικά. Για παράδειγμα, ένας άνθρωπος με εισόδημα κάτω από τη γραμμή της φτώχειας βιώνει την οικονομική αποστέρηση, καθώς δεν μπορεί να αποκτήσει κάποια αγαθά. Αν όμως ο κοινωνικός του περίγυρος βιώνει την ίδια κατάσταση, δεν υφίσταται αποκλεισμός από το κοινωνικό περιβάλλον. Αντίθετα, ένας άνεργος νέος, εφόσον οι φίλοι του εργάζονται και διαθέτουν κάποιο εισόδημα, αποκλείεται από την συμμετοχή σε δραστηριότητες που απαιτούν κάποια έξοδα τα οποία οι φίλοι του μπορούν να καλύψουν, αλλά εκείνος όχι (Πατινιώτης, 2002: 99-104).

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Serge Paugam (1996) έχει προσδιορίσει τρεις άξονες λειτουργίας του κοινωνικού αποκλεισμού:

1. Αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων: Η δυναμική εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών διευρύνει και εμβαθύνει τις κοινωνικές ανισότητες, δημιουργώντας, αναπόφευκτα, μηχανισμούς ιεράρχησης και –σε τελική ανάλυση– αποκλεισμού των περισσότερο ευάλωτων/ευπαθών κοινωνικών ομάδων, που

υστερούν ως προς το εισόδημα, την μόρφωση, την επαγγελματική εξειδίκευση, την κοινωνική υποστήριξη κ.λπ. Οι ομάδες αυτές εξωθούνται στις «τροχιές» (“trajectoires”) –«ατραπούς» ή «διαδρομές»– του κοινωνικού αποκλεισμού, επειδή δεν καταφέρνουν να προσαρμοστούν με επιτυχία στις αλλαγές που επιβάλλει η «πρόοδος». Εξάλλου, κοινωνικές ανισότητες που οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό προκύπτουν όχι μόνο κατά συστημικό/δομικό τρόπο, αλλά και συγκυριακά, εξαιτίας «ειδικών» περιστάσεων, όπως μιας μη-αναμενόμενης οικονομικής κρίσης, ενός πολέμου, ακόμα και ενός διαζυγίου. Οι συγκυρίες αυτές, περιορίζοντας δραστικά τις δυνατότητες συμμετοχής στην κοινωνική ζωή των «ευπαθών» ή «ευάλωτων» κοινωνικών ομάδων –όπως των ανέργων, των αστέγων, των ανασφάλιστων, των προσφύγων, των μεταναστών, των ηλικιωμένων, των ΑΜΕΑ κ.λπ.– εξωθούν τα «θύματα» στις ολισθηρές και –όχι σπάνια– επικίνδυνες ατραπούς του κοινωνικού αποκλεισμού.

2. Απώλεια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων: Εύκολα διαπιστώνει κανείς μια απόσταση ανάμεσα, αφενός, στα τυπικά διακηρυγμένα ανθρώπινα δικαιώματα συμμετοχής στα κοινωνικά και δημόσια αγαθά, αφετέρου, στην άσκηση των δικαιωμάτων αυτών από μια μεγάλη μερίδα του πληθυσμού, που παρεμποδίζεται για ποικίλους λόγους, όπως είναι (α) το χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων, (β) η απουσία ενός υποστηρικτικού δικτύου αλληλεγγύης, (γ) η ανεπαρκής κινητοποίηση για την διεκδίκηση δικαιωμάτων. Υπό αυτούς τους όρους τα δικαιώματα παραμένουν ανενεργά και η αδράνεια αυτή εύλογα ανοίγει τον δρόμο στη διαχωριστική λειτουργία των μηχανισμών του κοινωνικού αποκλεισμού.

3. Χαλάρωση των κοινωνικών δεσμών: Ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται στενά με την απορρύθμιση της κοινωνικής συνοχής και την φθορά του κοινωνικού «δεσμού» (“le lien social”)/«ιστού» που –υπό κανονικές συνθήκες– επιδρά ως

προστατευτικό δίχτυ και ως δικλείδα ασφαλείας για τα πιο αδύναμα μέλη (Παπαδοπούλου, 2012: 109-115). Το φαινόμενο επιτείνεται στις σύγχρονες κοινωνίες λόγω της αυξημένης ρευστότητάς τους, λόγω των ατομοκεντρικών αντιλήψεων και λόγω των δημοκρατικών ηθών από τα οποία εμφορείται η πλειονότητα. Ο συνδυασμός των παραγόντων αυτών δημιουργεί ισχυρές προσδοκίες κοινωνικής ανέλιξης, συχνά υπερβολικές σε σχέση με τις δυνατότητες που προσφέρουν οι επικρατούσες κάθε φορά κοινωνικοοικονομικές συνθήκες.

Σε συνάρτηση με τους παραπάνω λόγους, διακρίνονται τέσσερις τύποι κοινωνικού αποκλεισμού, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους:

Α. Ο αποκλεισμός από τις δημοκρατικές διαδικασίες, από την συμμετοχή στην πολιτική διάσταση της κοινωνικής ζωής (“civic exclusion”).

Β. Ο αποκλεισμός από την αγορά (“economic exclusion”).

Γ. Ο αποκλεισμός από την έμπρακτη διεκδίκηση των κοινωνικών δικαιωμάτων (“social exclusion”).

Δ. Ο αποκλεισμός από τα συγγενικά δίκτυα, την οικογένεια και την κοινότητα (“interpersonal exclusion”) (Τσακλόγλου, 2002: 152).

Επειδή οι παραπάνω άξονες λειτουργίας και τύποι κοινωνικού αποκλεισμού αφορούν στις συνθήκες διαβίωσης όλων των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, και ιδιαίτερα σε εκείνες των μεταναστών – αλλοδαπών και παλιννοστούντων, καθώς και των παιδιών τους, οποιαδήποτε θεωρητική προσέγγιση του κοινωνιολογικού πλαισίου του πολυπολιτισμικού σχολείου οφείλει να τους λάβει σοβαρά υπόψη, προκειμένου να προσδιορίσει με σαφήνεια τις «εξω-εκπαιδευτικές συνιστώσες» που επιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

6.3. Ο κοινωνικός αποκλεισμός των μεταναστών

Οι μετανάστες, άρα και τα παιδιά τους, συγκεντρώνουν πολλά από τα χαρακτηριστικά που θέτουν σε κίνηση τον πολύπλευρο (οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό, διαπροσωπικό και πολιτισμικό) μηχανισμό του κοινωνικού αποκλεισμού.

Α. Πρώτα από όλα η φτώχεια: Συνιστά μάλλον κανόνα η οικονομική αδυναμία των οικογενειών των μεταναστών. Η χαμηλή αγοραστική ικανότητα και το χαμηλό βιοτικό επίπεδο συρρικνώνει και τις δυνατότητες επιλογής εργασίας, καθώς η επιτακτική ανάγκη προσανατολίζει τους μετανάστες σε επιλογές επιβίωσης. Τους ωθεί, δηλαδή, να λειτουργήσουν ως φθηνή εργατική δύναμη, διεκδικώντας άμεσα θέσεις ανειδίκευτης εργασίας, χαμηλότερα αμειβόμενες και σε σκληρότερες συνθήκες εργασίας και εκμετάλλευσης. Όμως, κάθε επιλογή θέσης αποκλείει άλλες καλύτερες. Επιπλέον, το κόστος για πρόσθετες ή μακρόχρονες εκπαιδευτικές δαπάνες των παιδιών των μεταναστών, που θα στόχευαν σε εξειδικευμένες θέσεις εργασίας, γίνεται απαγορευτικό λόγω του χαμηλού εισοδήματος καιτης πολυμελούς σύνθεσης των οικογενειών των μεταναστών – τρία με έξι άτομα σύμφωνα με έρευνα στο κέντρο της Αθήνας το 1999 (Ψημμένος, 2002: 194-195).

Β. Αναμενόμενο είναι το έλλειμμα και στον τομέα της πολιτικής ένταξης, καθώς οι μετανάστες, εφόσον δεν έχουν ακόμη αποκτήσει υπηκοότητα, δεν απολαμβάνουν πλήρη πολιτικά και δημοκρατικά δικαιώματα. Τα ανθρώπινα δικαιώματά τους υφίστανται μόνο στο βαθμό που γίνονται σεβαστά στη χώρα υποδοχής.

Η σημερινή ελληνική νομοθεσία για τους μετανάστες έχει δημιουργηθεί σταδιακά από το 1991 και μετά. Βασίζεται στην εθνική νομοθεσία, αλλά και σε οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο νόμος 3386/2005, όπως έχει τροποποιηθεί μέχρι σήμερα, αποτελεί το βασικό νόμο για την είσοδο, διαμονή και κοινωνική ένταξη των

υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελλάδα. Προσωρινά, με το νόμο 3838/2010 διευκολύνθηκε, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, η απόδοση της ελληνικής ιθαγένειας σε μετανάστες δεύτερης γενιάς και σε αλλοδαπούς. Ωστόσο, οι διευκολύνσεις αναιρέθηκαν όταν η ολομέλεια του Συμβουλίου της Επικρατείας έκρινε αντισυνταγματικές τις διατάξεις του νόμου αυτού, με το σκεπτικό ότι η πολιτογράφηση προβλεπόταν να γίνεται με τυπικές προϋποθέσεις (χρόνος νόμιμης διαμονής του αιτούντος αλλοδαπού ή της οικογένειας του, φοίτηση σε ελληνικό σχολείο επί ορισμένο χρόνο, ανυπαρξία καταδίκης για ορισμένα σοβαρά ποινικά αδικήματα), χωρίς να γίνεται εξατομικευμένη κρίση για τη συνδρομή της ουσιαστικής προϋπόθεσης του δεσμού προς το ελληνικό έθνος του αλλοδαπού εκείνου που υποβάλλει αίτηση πολιτογράφησης. Πρόσφατα, τον Οκτώβριο του 2013, κατατέθηκε σε δημόσια διαβούλευση ο νέος Μεταναστευτικός Κώδικας, με βασική καινοτομία του την «άδεια του επί μακρόν διαμένοντος» (πρβλ. Π.Δ. 150/2006). Πρόκειται για μία άδεια διαμονής και εργασίας, που επιτρέπει στον κάτοχό της να μετακινείται σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. και να εργάζεται σε αυτές. Η κριτική σήμερα, κάτω από την πίεση της συγκυρίας της οικονομικής κρίσης, αφορά στην αδυναμία ενός μεγάλου αριθμού μεταναστών να εκπληρώσει τις εισοδηματικές και άλλες συναφείς προϋποθέσεις, προκειμένου να ανανεώσει τις άδειες νόμιμης διαμονής τους στην Ελλάδα. Αυτό έχει ως συνέπεια ένα κρίσιμο μέγεθος του συνολικού πληθυσμού των μεταναστών στην Ελλάδα να τελεί σε καθεστώς αβεβαιότητας και ανασφάλειας, χάνοντας ταυτόχρονα και την προοπτική της πολιτικής ένταξης.

Γ. Αναμενόμενος είναι, επίσης, και ο αποκλεισμός των μεταναστών από το κράτος πρόνοιας, δεδομένου ότι: (1) Τα κοινωνικά δικαιώματα αφορούν κατά κύριο λόγο τους πολίτες-υπηκόους. (2) Οι μετανάστες συχνά δεν έχουν γνώση των δικαιωμάτων τους και γι΄ αυτό δεν διεκδικούν την εφαρμογή τους. (3) Η εξαρτημένη

σχέση και η επισφαλής θέση των μεταναστών αναστέλλουν την μαχητικότητά τους ως προς την διεκδίκηση δικαιωμάτων. Όταν, δε, πρόκειται για λαθρομετανάστες ή παράνομα απασχολούμενους –φαινόμενα αλληλεξαρτώμενα και διόλου σπάνια– τότε, η δυνατότητα διεκδίκησης δικαιωμάτων ουσιαστικά εκμηδενίζεται.

Στα κοινωνικά δικαιώματα ανήκει και το δικαίωμα στην εκπαίδευση, με την οποία συνδέεται στενά η εκμάθηση, η κατανόηση και η χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, το βασικότερο ίσως βήμα για την ομαλή ένταξη των μεταναστών. Αλλά η πρόσβαση στην εκπαίδευση και η άσκηση του δικαιώματος αυτού γίνεται μία δύσκολη υπόθεση για τους μετανάστες, για πολλούς λόγους που σχετίζονται κυρίως με την επισφαλή τους θέση στη χώρα υποδοχής. Στην πρόσληψη αλλοδαπών σε ελληνικές επιχειρήσεις και νοικοκυριά συνυπολογίζεται το κριτήριο της ελληνομάθειας. Η απόδοση και η εξέλιξη στο χώρο της εργασίας περιορίζονται από την άγνοια της γλώσσας, ενώ και η ροπή προς την παραβατικότητα αυξάνει λόγω της περιθωριοποίησης που προκύπτει από την γλωσσική-επικοινωνιακή απομόνωση (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007: 222).

Η Κωνσταντίνα Σκλάβου (2007: 143-148), εστιάζοντας στην ακόμα πιο ευπαθή –σε σύγκριση με τους άνδρες– κοινωνική ομάδα των μεταναστριών, υπογραμμίζει την ανάγκη ενεργοποίησης των υπηρεσιών του κράτους-πρόνοιας, μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης σε διαπολιτισμικό πλαίσιο, ώστε να διευκολυνθεί η ενσωμάτωση των μεταναστριών στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και να αποφευχθούν, ταυτόχρονα, «εύκολες λύσεις» που, διαφορετικά, θα τις ωθήσουν μοιραία σε τροχιά κοινωνικού αποκλεισμού.

Το δικαίωμα των μεταναστών στη στέγαση προσκρούει σε εμπόδια οικονομικά και νοοτροπιακά Δεν είναι μόνο το κόστος ενός υψηλού ενοικίου που δεν είναι σε θέση να καλύψουν οι μετανάστες. Είναι και η ξενοφοβία των ιδιοκτητών

εκείνων που αποφεύγουν συστηματικά να ενοικιάσουν τα ακίνητά τους σε αλλοδαπούς, επικαλούμενοι είτε την επαγγελματική αστάθεια και αφερεγγυότητα των τελευταίων, είτε τον φόβο ότι το διαμέρισμά τους δεν θα διατηρηθεί σε καλή κατάσταση, χωρίς φθορές. Τελικά, πολλοί μετανάστες καταλήγουν να διαμένουν σε περιοχές χαμηλών ενοικίων, δηλαδή σε υποβαθμισμένες συνοικίες και σε διαμερίσματα μικρά, υπόγεια και σε κακή κατάσταση, αζήτητα από Έλληνες. Και επειδή συχνά μένουν πολλοί μαζί, πληρώνουν ενοίκιο ακριβότερο από ό,τι θα πλήρωνε ένας Έλληνας. Οι συνθήκες, ωστόσο, είναι πολύ χειρότερες για τους πρόσφυγες που φιλοξενούνται σε ξενώνες, σε κέντρα περίθαλψης μεταναστών και σε πρόχειρους καταυλισμούς (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007: 217-219).

Σοβαροί κίνδυνοι, εξάλλου, προκύπτουν για την υγεία των μεταναστών, επειδή πολλοί δεν διαθέτουν κοινωνική ασφάλιση, χρήματα ή την κατάλληλη παιδεία για προληπτικές ιατρικές εξετάσεις. Έτσι, όταν καταφεύγουν σε γιατρό μπορεί να είναι ήδη πολύ αργά και η κατάσταση της υγείας τους μη-αναστρέψιμη.

Δ. Οι μετανάστες εντάσσονται μεν, μέσω συγγενών και φίλων, σε δίκτυα διαπροσωπικής αλληλοϋποστήριξης στις κοινότητές τους και, όπως έχουν δείξει μελέτες που αφορούν στις παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών στην Ευρώπη, διατηρούν ισχυρούς κοινωνικούς δεσμούς, οι οποίοι, σε συνδυασμό με την κατάλληλη μεταναστευτική κρατική πολιτική, διευκολύνουν την ένταξή τους (Papadopoulou, 1994). Παρ΄ όλα αυτά, τα περιθώρια για ουσιαστική βοήθεια παραμένουν περιορισμένα, δεδομένου ότι πρόκειται για οικονομικούς μετανάστες.

Ε. Θεωρητικά, η πολιτισμική ταυτότητα των μεταναστών λειτουργεί ως μέσο κοινωνικοποίησης, παιδείας και συλλογικότητας, διότι οι πολιτιστικές δραστηριότητες των μεταναστών ενισχύουν την συνοχή και αλληλεγγύη των κοινοτήτων τους, ενώ διευκολύνουν και την ενσωμάτωσή τους στην ευρύτερη

κοινωνία. Πρακτικά ωστόσο, οι δραστηριότητες αυτές συχνά παρεμποδίζονται για δύο τουλάχιστον λόγους: (1) την έλλειψη οικονομικών πόρων, (2) το ενδεχόμενο μιας ξενοφοβικής κοινής γνώμης, που πυροδοτεί την διασπορά στερεοτύπων και συνδέεται, λιγότερο ή περισσότερο επικίνδυνα, με μισαλλόδοξες ή/και ρατσιστικές αντιλήψεις.

Η ξενοφοβική κοινή γνώμη συγκροτείται από μία πλειάδα λιγότερο ή περισσότερο εσφαλμένων και μεροληπτικών, παραδοσιακών και μη, κοινωνικών αναπαραστάσεων, που κατά βάση είτε γενικεύουν τα συμπεράσματα από μεμονωμένες περιπτώσεις, είτε υπερτονίζουν επιλεκτικά μεμονωμένες διαστάσεις του μεταναστευτικού προβλήματος. Από υπερβάλλουσες γενικεύσεις, όμως, προκύπτουν ως συνέπειες η αρνητική προδιάθεση και η δημιουργία ενός αφιλόξενου περιβάλλοντος για τους μετανάστες-τριες, καθώς και η κινητοποίηση ή η επίταση των μηχανισμών του κοινωνικού αποκλεισμού σε βάρος τους. Τέτοιου είδους κοινωνικές αναπαραστάσεις συνιστούν οι αντιλήψεις ότι οι μετανάστες: (1) δημιουργούν πλεόνασμα προσφοράς εργασίας, εντείνουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των ανέργων, μειώνουν τον εργατικό μισθό και αυξάνουν την ανεργία των εγχώριων εργαζομένων· (2) επιβαρύνουν δυσανάλογα τα συστήματα κοινωνικής ασφάλισης και προστασίας, επειδή το κόστος κάλυψής τους από τα ταμεία υπερβαίνει κατά πολύ τις εισφορές τους σε αυτά· (3) δεν είναι διόλου σίγουρο ότι από τα κέρδη των δραστηριοτήτων των μεταναστών ωφελείται τελικά η οικονομία της χώρας υποδοχής, δεδομένου ότι ένα μεγάλο μέρος τους μεταφέρεται με εμβάσματα στο εξωτερικό· (4) προσπαθώντας να εισέλθουν στην αγορά εργασίας με κάθε τρόπο, κινούνται στους τομείς της παραοικονομίας και των έκνομων δραστηριοτήτων, αυξάνοντας τελικά τα επίπεδα παρανομίας, βίας και εγκληματικότητας που υπάρχουν στη χώρα υποδοχής. Υπό το κράτος τέτοιων αντιλήψεων, ιδιαίτερα σε συνθήκες οικονομικής κρίσης, ευνοείται η

κινητοποίηση των ξενοφοβικών συνδρόμων ενός κρίσιμου μέρους του ντόπιου πληθυσμού και τροφοδοτούνται οι μηχανισμοί του κοινωνικού αποκλεισμού.

Τα πραγματικά οικονομικά δεδομένα, ωστόσο, είναι πιο σύνθετα και πρέπει, έστω με συντομία, να υπογραμμιστούν στο σημείο αυτό: Οι περισσότεροι μετανάστες καταλαμβάνουν, συνήθως, θέσεις εργασίας τις οποίες δεν επιθυμούν και δεν διεκδικούν οι Έλληνες. Π.χ., όταν μετανάστριες δουλεύουν ως εσωτερικές σε σπίτια και φροντίζουν ηλικιωμένους, όχι μόνο δεν δημιουργούν ανεργία, αλλά αυξάνουν την απασχόληση, ενώ τα εισοδήματά τους που δαπανώνται στην Ελλάδα μεγεθύνουν την συνολική ζήτηση, άρα και την παραγωγή. (Έμκε-Πουλοπούλου 2007: 202-204) Οι Sarris & Zografakis (1999: 167) έχουν υποστηρίξει ότι η μετανάστευση αυξάνει την απασχόληση, καθώς εκτοπίζει τους ντόπιους μόνο κατά το 1/3, ενώ κατά τα 2/3 δημιουργεί νέες θέσεις εργασίας. Παράλληλα, όλοι οι κλάδοι της οικονομικής δραστηριότητας –πλην του δημοσίου– αυξάνουν λίγο πολύ το προϊόν τους. Έρευνα σε τρεις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας (Κασίμης κ.ά, 2002) έδειξε ότι η απασχόληση αλλοδαπών δεν αντικατέστησε, αλλά συμπλήρωσε τα ελλείμματα σε ντόπιο εργατικό δυναμικό, ιδιαίτερα όσον αφορά σε βαριές χειρωνακτικές εργασίες. Εξάλλου, από χαμηλού κόστους υπηρεσίες των μεταναστριών, όπως η καθαριότητα του σπιτιού και η φροντίδα παιδιών και ηλικιωμένων, ωφελούνται σημαντικά πολλές ελληνικές οικογένειες, καθώς απελευθερώνεται χρόνος και ελαφρύνονται τα βάρη, ιδιαίτερα των εργαζομένων γυναικών.

Πολλοί μετανάστες, εξάλλου, βιώνουν ένα «πολιτισμικό σοκ» κατά την περίοδο της προσαρμογής τους στη χώρα υποδοχής, καθώς η αντίθεση μεταξύ παλιών και νέων πολιτισμικών αξιών μεταφράζεται συχνά σε σύγχυση απέναντι στο μη-οικείο, χωρίς να λείπουν και οι συγκρούσεις (Ρήγα, 2007: 44). Συχνό είναι και το φαινόμενο μετανάστες να φέρουν πολιτιστικές αξίες –όπως η αντίληψη για την

υποδεέστερη κοινωνική θέση της γυναίκας– που παρεμποδίζουν την πρόσβασή τους σε υπηρεσίες εκπαίδευσης και υγείας. Τέτοια εμπόδια, συνολικά, θέτουν επιπλέον δυσχέρειες στο πολύπλευρο φαινόμενο του αποκλεισμού των μεταναστών (Τσακηρίδη-Θεοφανίδη, 1996: 751-763· της ιδίας, 2012: 127-140) και αυξάνουν την έκταση και το μέγεθος της συνακόλουθης κοινωνικής αποστέρησης (Ζάννης, 2002) σε βάρος των κοινοτήτων τους.

Είναι προφανές ότι όλες οι παραπάνω μορφές κοινωνικού αποκλεισμού λειτουργούν σωρευτικά και συνδυαστικά, καταρχήν έξω από το σχολείο, αλλά κατ΄ επέκταση και μέσα σε αυτό, συρρικνώνοντας δραστικά το φάσμα των ευκαιριών και δυνατοτήτων δράσης που διαθέτουν οι μετανάστες, άρα και τα παιδιά τους. Από τις εκφάνσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στο κατώφλι της γκετοποίησης η απόσταση είναι μικρή.

6.4. Ο αποκλεισμός των παιδιών των μεταναστών από την εκπαίδευση

Στο φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού συμπεριλαμβάνεται η αδυναμία χρήσης των κοινωνικών δικαιωμάτων. Ο επιμέρους αποκλεισμός στον εκπαιδευτικό τομέα εμφανίζεται με την μορφή του περιορισμού ως προς την άσκηση συνταγματικά κατοχυρωμένων δικαιωμάτων. Η έκταση και η ένταση του φαινομένου προσδιορίζεται από ποικίλες ανισότητες που οφείλονται σε γενικότερα, αλλά και ειδικότερα οικονομικά, κοινωνικά και νοοτροπιακά χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά, με την σειρά τους, προσδιορίζουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την πρόσβαση των ευπαθών ομάδων –στην προκειμένη περίπτωση των παιδιών των μεταναστών– σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και εκπαιδευτικές βαθμίδες ή κατευθύνσεις (Ζάννης, 2002: 88). Από την άποψη αυτή, η έννοια του εκπαιδευτικού

αποκλεισμού διαφέρει από εκείνη της σχολικής διαρροής που αφορά αποκλειστικά σε όσους βρίσκονται εκτός εκπαιδευτικού συστήματος.

Ως αποτέλεσμα των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων έχει διαπιστωθεί ότι στην Ελλάδα, όπως και στις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, άλλωστε, τα παιδιά των μεταναστών ξεκινούν την επαγγελματική ζωή τους με λιγότερα προσόντα και με σημαντικά μειωμένο κοινωνικό κεφάλαιο σε σύγκριση με τα γηγενή παιδιά (Χρυσάκης κ.ά, 2012: 157). Μειωμένοι υλικοί και συμβολικοί πόροι δεν διασφαλίζουν, βέβαια, την αρμόζουσα θέση στο κοινωνικό γίγνεσθαι και δημιουργούν σοβαρούς κινδύνους για μελλοντική περιθωριοποίηση. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός λειτουργεί ως γενεσιουργό αίτιο του κοινωνικού αποκλεισμού (Παπάνης κ.ά, 2009).

Αλλά η επίδραση μεταξύ των δύο μορφών αποκλεισμού, του γενικότερου κοινωνικού και του επιμέρους εκπαιδευτικού, είναι αμφίδρομη: Από πολλές έρευνες έχει διαπιστωθεί η στενή σχέση μεταξύ της κοινωνικο-οικονομικής ανισότητας και της ανισότητας πρόσβασης στην εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαίδευση και η σχολική επιτυχία ή, αντίστροφα, αποτυχία τους, συναρτώνται άμεσα με τις οικονομικές δυνατότητες και το κοινωνικό status της οικογένειάς τους. Στη συντριπτική πλειονότητα των φτωχών νοικοκυριών, ο αρχηγός τους δεν έχει τελειώσει το δημοτικό ή είναι απόφοιτος του δημοτικού σχολείου σε ποσοστό 80% (Χρυσάκης, 2005: 111). Στα στατιστικά στοιχεία που προέκυψαν από έρευνα του Ε.Κ.Κ.Ε. στην Ελλάδα διαπιστώθηκε το εξής βασικό συμπέρασμα: «Εξοστρακισμένοι του εκπαιδευτικού συστήματος είναι παιδιά φτωχών οικογενειών», ενώ στις ηλικιακές κατηγορίες «14-19» και «20-29» ετών, τα άτομα των φτωχών οικογενειών που δεν κατόρθωσαν να ολοκληρώσουν τη βασική εκπαίδευση ανέρχονται στο επταπλάσιο σε σχέση με τις μη-φτωχές οικογένειες (Χρυσάκης, 2005:

114)[1]. Στο σημείο αυτό πρέπει να συνυπολογιστούν, επίσης, και οι οικονομικές δυσχέρειες που προκύπτουν από το κόστος της πρόσθετης φροντιστηριακής εκπαίδευσης για τις οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (Φακιολάς, 2002: 117). Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι η οικονομική δυνατότητα των οικογενειών προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό και τον αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την άποψη αυτή, το σχολείο δεν είναι τόσο παραγωγός όσο αναπαραγωγός κοινωνικών ανισοτήτων, με την έννοια ότι συμβάλλει –είτε θεσμοθετημένα διά μέσου της επιλεκτικής διαδικασίας, είτε άτυπα διά μέσου καθημερινών πρακτικών– στην αναπαραγωγή της εξουσίας και του status quo, παρέχοντας στα παιδιά των κυρίαρχων στρωμάτων πληρέστερη και ποιοτικότερη εκπαίδευση (Φακιολάς, 2002: 111-120). Ωστόσο, το σχολείο δεν αρκείται στην προετοιμασία και αναπαραγωγή της ελίτ μέσα από την διδασκαλία και την μετάδοση της «επίσημης» ή «κυρίαρχης» κουλτούρας. Επιπλέον διαπιστώνει, διαβαθμίζει και πιστοποιεί τις ικανότητες των μαθητών με βάση τις προδιαγραφές της ίδιας («επίσημης» ή «κυρίαρχης») κουλτούρας. Όσοι δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις αυτές, είτε αποκλείονται είτε ωθούνται στον αυτοαποκλεισμό (Μυλωνάς & Μάνεσης, 1996: 565). Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο λειτουργεί –σε σημαντικό βαθμό– ως δίαυλος ή «φίλτρο επιλογής», συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή του status quo, άρα και των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς, από την μία πλευρά, επιτρέπει την ανοδική κοινωνική κινητικότητα των ατόμων που έχουν αποκτήσει τις προδιαγραφές της «κυρίαρχης» κουλτούρας, από την άλλη, αποτρέπει την ανέλιξη εκείνων που δεν τις διαθέτουν, κατευθύνοντάς τους (“streaming”) σε διαφορετικές εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και κατά συνέπεια κοινωνικές τροχιές.

[1] Ως γραμμή της σχετικής φτώχειας στην έρευνα του Ε.Κ.Κ.Ε. επιλέχθηκε ο ορισμός: «φτωχά είναι τα νοικοκυριά των οποίων η ισοδύναμη μέση μηνιαία κατανάλωση δεν υπερβαίνει το 55% της αντίστοιχης μέσης κατανάλωσης του συνόλου των νοικοκυριών του δείγματος.

Ωστόσο, η σχολική αποτυχία δεν προσδιορίζεται μόνο από την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών, αλλά φανερώνεται και μέσω των κοινωνικών σχέσεων που έχουν αναπτύξει οι μαθητές μεταξύ τους. Στην έρευνα των Μυλωνά και Μάνεση (1996) –που μεθοδολογικά βασίστηκε στη στατιστική συσχέτιση (α) της σχολικής-αξιολογικής σειράς των μαθητών με (β) την κοινωνική προέλευσή τους, καθώς και στην αξιοποίηση της μεθόδου του κοινωνιογράμματος– διαπιστώνεται ότι και μέσα στο ίδιο το πλαίσιο του σχολείου δημιουργείται ένας διαχωρισμός μεταξύ παιδιών που προέρχονται από οικογένειες «ενταγμένες» και μη. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς τους υπάρχουν «δύο κόσμοι στο σχολείο». Οι συναναστροφές και οι παρέες των παιδιών, δηλαδή τα κριτήρια με τα οποία επιλέγουν παρέες είτε στην τάξη είτε στο παιχνίδι, έχουν ιδιαίτερα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Φυσικά, αυτό αποτελεί μία σε μεγάλο βαθμό ασύνειδη διαδικασία. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερο κοινωνικό και οικονομικό status τείνουν να συναναστρέφονται με παιδιά ανάλογων οικογενειών.

Όπως σημειώνουν οι Μυλωνάς & Μάνεσης (1996: 569), η κοινωνική προέλευση των μαθητών προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό όχι μόνο την ατομική επίδοσή τους στα μαθήματα, αλλά και το εύρος και το βάθος των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους. Προσδιορίζει, δηλαδή, το σύνθετο πλέγμα των αμοιβαίων –ή μονομερών– έλξεων-προτιμήσεων και απωθήσεων-απορρίψεων των μαθητών μεταξύ τους.

Υπό αυτούς τους όρους, ο κοινωνικός αποκλεισμός λειτουργεί και μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ενώ μία ξενοφοβική κοινή γνώμη υποδαυλίζει το πρόβλημα. Το 2001, σε έρευνα της ΚΑΠΑ RESEARCH με τίτλο «Διακρίσεις, ρατσισμός, ξενοφοβία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» για λογαριασμό της UNICEF, που

πραγματοποιήθηκε στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας, στο λεκανοπέδιο Αττικής και στο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης, οι μισοί (52%) από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι η παρουσία των μεταναστών τους προκαλεί ανησυχία και αρκετοί (16%) ότι η παρουσία των αλλοδαπών τους είναι ενοχλητική. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (12%) των γονέων θεώρησε ότι η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα συνιστά μία ενδιαφέρουσα εξέλιξη για την ελληνική κοινωνία (http://www.unicef.gr/reports/racism.php).

Στα συνολικά συμπεράσματα της ίδιας έρευνας ανήκει η παρατήρηση ότι τα ελληνικά σχολεία αποτελούν σε πολλές περιπτώσεις χώρους διακρίσεων σε βάρος των αλλοδαπών μαθητών, διακρίσεις που γίνονται τόσο από τους υπόλοιπους (γηγενείς) συμμαθητές τους, όσο και από γονείς, από εκπαιδευτικούς και από τις διευθύνσεις των σχολείων. Ταυτόχρονα καταγράφονται «υψηλά» ποσοστά ξενοφοβικών συμπεριφορών και απόψεων που καταστρατηγούν τις έννοιες της ισότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας. Και σε αυτή την έρευνα επιβεβαιώνεται η στενή διασύνδεση σχολείου και κοινωνίας, καθώς ένα από τα πορίσματά της αφορά στην προβολή, στο σχολείο, ξενοφοβικών στερεοτύπων για τον «αλλοδαπό μετανάστη» που, ωστόσο, δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Σε έρευνα (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008: 57-58) που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της πρωτεύουσας, με συνεντεύξεις σε δείγμα 50 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου), διαπιστώθηκε ότι σε γενικές γραμμές δεν είναι καλές οι σχέσεις των παιδιών των μεταναστών με τα παιδιά των γηγενών (περιστατικά λεκτικής και σωματικής βίας, επιθετικότητα, εκδηλώσεις ρατσισμού και ξενοφοβίας). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισήμαναν ότι οι γονείς μεταφέρουν τις προκαταλήψεις τους στα παιδιά τους και τα επηρεάζουν δυσμενώς ως προς τις

σχέσεις τους με αλλοδαπούς μαθητές, δημιουργώντας μία κατάσταση αρνητικής διάκρισης σε βάρος των τελευταίων. Με άλλα λόγια, και στο πλαίσιο αυτής της έρευνας διαπιστώθηκε η στενή σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ του κοινωνικού περίγυρου και της δυναμικής που αναπτύσσεται στο εσωτερικό του σχολείου. Οι ερευνήτριες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι διαβλέπουν τον αλλοδαπό μαθητή στην Ελλάδα, κατά κανόνα, ως άτομο με βασική εκπαίδευση ή, στην καλύτερη περίπτωση, ως απόφοιτο Τεχνικού Λυκείου στο πλαίσιο μιας μη-ανεκτικής κοινωνίας. Επισημαίνουν τις αρνητικές συνέπειες μιας τέτοιας κατάστασης ως προς την κοινωνική συνοχή της χώρας και υπογραμμίζουν την ανάγκη λήψης μέτρων που θα προλάβουν έγκαιρα τις δυσμενείς συνέπειες του κοινωνικού αποκλεισμού των αλλοδαπών μαθητών.

Οι ερευνήτριες εκτιμούν, επίσης, ότι ο αποκλεισμός των παιδιών των μεταναστών ενισχύεται από τις ρατσιστικές διαθέσεις του ελληνικού γηγενούς πληθυσμού, που ενισχύθηκαν, αντανακλαστικά, μετά την μαζική εισροή οικονομικών μεταναστών στη χώρα και την μετέπειτα, στη δεύτερη γενιά, σημαντική αύξηση του ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Ήταν η λίγο πολύ αναπόφευκτη συνέπεια μιας κοινωνίας ανέτοιμης να διαχειριστεί το οξυμένο –λόγω ιστορικής συγκυρίας– μεταναστευτικό πρόβλημα.

Αξιοσημείωτο πόρισμα της ίδιας έρευνας (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008: 54) είναι και η παρατήρηση ότι από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία εκλαμβάνεται –στην πραγματικότητα– η αφομοίωση ή συμμόρφωσή τους στο κυρίαρχο μοντέλο κοινωνικοποίησης της χώρας, παρόλο που δεν λείπουν και οι απόψεις για την αναγκαιότητα αποδοχής μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Έτσι, ενώ γίνεται λόγος για «ενσωμάτωση», αυτή εκλαμβάνεται ως «ελληνοποίηση» των αλλοδαπών

μαθητών, προπάντων όσον αφορά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αλλά και όσον αφορά στη συμμετοχή στις εθνικές επετείους και στο μάθημα των Θρησκευτικών ή στην πρωινή προσευχή [!]. Λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν αναγκαίο τον αναπροσανατολισμό του σχολείου, προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που το περιβάλλει πλέον.

Σύμφωνα πάντως με πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (2012), δεν υφίσταται ένα κάθετα αρνητικό κλίμα σε βάρος των παιδιών των μεταναστών. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα που αφορούσε στις αντιλήψεις μαθητών από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Αττικής σε ζητήματα εθνοτικής συνύπαρξης και ταυτότητας ανέδειξε, αφενός, την υπερίσχυση των θετικών και ουδέτερων απαντήσεων των μαθητών, αφετέρου, την ύπαρξη μιας κρίσιμης ποιοτικά, αν και περιορισμένης ποσοτικά, «μάζας αρνητικών αντιλήψεων» σχετικά με το ζήτημα της εθνοτικής συνύπαρξης. Η ίδια έρευνα επισημαίνει την σημαντική στατιστική συνάφεια των απαντήσεων με μεταβλητές, όπως το φύλο, το επάγγελμα των γονέων και το είδος του σχολείου (Ηλιού κ.ά, 2012: 120-121).

Σε κάθε περίπτωση, ο συνδυασμός των οικογενειακών οικονομικών δυσχερειών με ένα ξενοφοβικό περιβάλλον και με τις κοινωνικές σχέσεις που (δεν) αναπτύσσουν μέσα στο σχολείο οδηγεί τα φτωχότερα παιδιά, όπως συμβαίνει συνήθως με τα παιδιά των μεταναστών, σε ένα δρόμο διαφορετικό από τους περί ισότητας διακηρυγμένους στόχους της πολιτείας. Τα παιδιά αυτά, όντας σε μια τροχιά αποτυχίας μέσα στο σχολείο, αποτελούν μαθητές «σε εκκρεμότητα» (Μυλωνάς & Μάνεσης, 1996: 567), που ωθούνται στο κατώφλι του αποκλεισμού.

Η νοοτροπία είναι μία ακόμη παράμετρος που ωθεί τα παιδιά από ασθενέστερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα στον αυτοαποκλεισμό. Αυτό

συμβαίνει διότι σταδιακά σχηματίζουν την γνώμη ότι δεν έχουν τις δυνατότητες να ακολουθήσουν κάποιο επάγγελμα υψηλού κύρους, που προϋποθέτει μακρόχρονες σπουδές και ειδική θεωρητική κατάρτιση. Γι΄ αυτό προτιμούν μία συντομότερη διαδρομή που εκβάλλει σε τεχνικά ή χειρωνακτικά επαγγέλματα, επιβεβαιώνοντας έτσι την ευρέως διαδεδομένη άποψη «Τα παιδιά των εργατών θα γίνουν και αυτά εργάτες». Στην ίδια έκβαση, εξάλλου, οδηγεί και η υστέρηση στο πεδίο της κοινωνικής δικτύωσης και των δημοσίων σχέσεων. Αυτή προκύπτει από την ανεπαρκή πρόσβαση των γονέων των παιδιών αυτών σε πελατειακά δίκτυα που – μέσω σημαντικών γνωριμιών– θα μπορούσαν να διευκολύνουν την επαγγελματική ανέλιξη (Φακιολάς, 2002: 118-120).

Υπ΄ αυτούς τους όρους, η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, ακόμα κι όταν προσφέρεται σε ισότιμη βάση και με τα κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία, δύσκολα μπορεί να μεταβάλει τον κατά κανόνα δυσμενή συνδυασμό κοινωνικών μειονεκτημάτων (“disadvantages”). Με τον όρο «κοινωνικά μειονεκτήματα» εννοούνται στοιχεία που θεωρούνται λιγότερο ή περισσότερο μη-αποδεκτά σε μία κοινωνία και δημιουργούν «κοινωνική αποστέρηση» (Ζάννης, 2006: 13). Τα στοιχεία αυτά διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: (α) τα αντικειμενικά δεδομένα σε επίπεδο «βάσης», όπως το οικογενειακό εισόδημα, η υγεία, το φύλο, η ηλικία, (β) διϋποκειμενικές/κοινωνικές κατασκευές σε επίπεδο «υπερδομής», όπως αντιλήψεις, πρότυπα, αξίες και στάσεις, Αυτά, λειτουργώντας εξωατομικά και διατομικά, επηρεάζουν αποφασιστικά τόσο την σχολική διαδρομή όσο και την γενικότερη πορεία της ζωής των παιδιών των μεταναστών, επικαθορίζοντας σε τελική ανάλυση το ιδιαίτερο μείγμα των προσωπικών επιτυχιών και αποτυχιών τους.

Εύλογα, λοιπόν, ένα παιδί μεταναστών, αρχικά, θα δυσκολευτεί πολύ για να αποκτήσει με σχετική επάρκεια τα κατάλληλα εφόδια – γνώσεις, δεξιότητες, τυπικά

προσόντα και σημαντικές γνωριμίες, προκειμένου να ακολουθήσει μία πορεία κοινωνικής ανέλιξης. Ακόμα και αν αυτό επιτευχθεί σε κάποιο βαθμό, στη συνέχεια, οικονομικοί, κοινωνικοί και νοοτροπιακοί αποκλεισμοί θα λειτουργήσουν αναπόφευκτα σε βάρος του, θέτοντας διαδοχικά και επανειλημμένα σοβαρούς περιορισμούς στις ευκαιρίες και στην πολύπτυχη υποστήριξη που χρειάζεται για να προχωρήσει. Υπό αυτούς τους όρους, και αν λάβει κανείς υπόψη την πίεση της συγκυρίας της οικονομικής κρίσης, το μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, τις αναπόφευκτες ανακατατάξεις των ατομικών διαδρομών και την πολυπλοκότητα της επαγγελματικής ζωής, δεν θα έσφαλλε αν έκανε λόγο, ειδικότερα όσον αφορά στην ευάλωτη κοινωνική ομάδα των παιδιών των μεταναστών, για υψηλό επίπεδο διακινδύνευσης.

Μέρος Γ΄

Η ελληνική κοινωνία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 – Μετανάστευση και παλιννόστηση στην Ελλάδα του 20ού και των αρχών του 21ου αιώνα

7.1 Περιγραφικά στοιχεία

Ένα πολύ βασικό χαρακτηριστικό που διατρέχει την ιστορία της Ελλάδας καθ' όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα είναι το φαινόμενο της μετανάστευσης. Αυτό προκύπτει τόσο από μια πρόχειρη ματιά των στατιστικών στοιχείων των μετακινήσεων των Ελλήνων προς άλλες περιοχές (εξωτερικά και εσωτερικά) όσο και από μια βαθύτερη μελέτη των συνθηκών ζωής που επικρατούσαν στη χώρα μας αυτή την περίοδο και δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις για τη μετανάστευση των κατοίκων. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι ο 20ός ονομάζεται και αιώνας μετανάστευσης (Λαζαρίδης & Αμίτσης, 2001: 256). Βέβαια, αξίζει να τονιστεί το ενδιαφέρον που παρουσιάζει αυτή η χρονική περίοδος ιστορικά, γιατί στην έναρξή του χαρακτηρίζεται από την εκροή των Ελλήνων κατοίκων και στη δύση του από την εισροή πληθυσμού, όχι μόνο των Ελλήνων που είχαν μεταναστεύσει τα προηγούμενα χρόνια, αλλά και ανθρώπων από άλλες χώρες που επέλεγαν τη δική μας χώρα, στο πλαίσιο της αναζήτησης καλύτερων όρων διαβίωσης.

Θα μπορούσε επομένως να ειπωθεί ότι το φαινόμενο αυτό διαμόρφωσε κατά κάποιον τρόπο την ιστορία της Ελλάδας, αφού επηρέασε τη χώρα σε όλα τα επίπεδα (πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό) και την ανάγκαζε κάθε φορά να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις και νέες συνθήκες με διαφορετικά δεδομένα, έτσι ώστε να βρει και πάλι την ισορροπία της (Αρβανίτης & Βιττωράτου, 2002).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, το μεταναστευτικό ισοζύγιο γίνεται θετικό, καθώς πολλοί από τους μετανάστες των προηγούμενων χρόνων αυτή την εποχή επιστρέφουν στην πατρίδα τους, κυρίως αυτοί από την Ομοσπονδιακή Δημοκρατία

της Γερμανίας, όπου η υψηλότερη έξοδος των Ελλήνων εργαζομένων έλαβε χώρα στη δεκαετία του 1960. Η παλιννόστηση, όμως, συμπεριλαμβάνει και κάποια μεταναστευτικά κύματα από το εξωτερικό, καθώς και πολιτικούς πρόσφυγες που είχαν φύγει στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες, κατά τη διάρκεια του Εμφύλιου Πολέμου (1946-1949) (Fakiolas & King, 1996: 171-190).

Έτσι, αν η ελληνική διασπορά, σήμερα, αποτελείται από 3-4 εκατ. άτομα παγκοσμίως, το 1,5 εκατ. από αυτούς την εγκατέλειψαν στον 20ό αιώνα, με προορισμό τη Βόρεια και Νότια Αμερική το 1 εκατ. (με το 30% των Ελλήνων του εξωτερικού να βρίσκονται στις ΗΠΑ), και όλους τους υπόλοιπους την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία (Tamis & Gavaki, 2002. Roudometof & Karpathakis, 2002: 41-54). Επίσης, από τους 450.000 Έλληνες που μετανάστευσαν την περίοδο 1968-1977, κυρίως σε χώρες της Ευρώπης, το 53% επέστρεψε στην πατρίδα του (Πατινιώτης, 1985: 87-104), όπως επίσης και το 85% του 1 εκατ. Ελλήνων μεταναστών που πήγαν στη Δ. Γερμανία μεταξύ 1960 και 1984 (Glitsos, 1988).

Παρ' όλα αυτά, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80, η Ελλάδα θεωρούταν ομοιογενής χώρα (Τριανταφυλλίδου, 2002), καθώς ο πληθυσμός της στην πλειονότητά του διακατέχεται από κοινή καταγωγή, γλώσσα και πολιτισμό (Kitromilides, 1990. Veremis, 1990: 9-22). Η προσπάθεια δε αυτή ξεκίνησε από τις αρχές του αιώνα, όταν, με τη Συνθήκη της Λοζάνης το 1923, επιχειρήθηκε ή καλύτερα επιβλήθηκε η αφομοίωση στις μειονότητες που συγκεντρώθηκαν στην Ελλάδα έπειτα από την ανταλλαγή πληθυσμού που έγινε με την Τουρκία και τη Βουλγαρία του ελληνικού πολιτισμού και της ελληνικής γλώσσας (Τριανταφυλλίδου, 2002).

Έτσι η πολυπολιτισμικότητα, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80, ήταν ένας σχετικά άγνωστος όρος στην Ελλάδα, και εισήχθη σταδιακά, πρώτα στα περιοδικά

μόδας, τις συζητήσεις για την εσωτερική διακόσμηση και τις νέες τάσεις στη μουσική, έπειτα στις διάφορες μελέτες που γίνονταν από κοινωνιολόγους, δασκάλους και ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης (Agelopoulos, 1997. Χιωτάκης, 1999: 105-144. Λάβδας, 1999: 27-52. Κάτσικας & Πολίτου, 2005) και, στη συνέχεια, ως αναλυτικός ή περιγραφικός όρος στην προσπάθεια κατανόησης των αλλαγών στην ελληνική κοινωνία.

Τα πρώτα εμφανή σημάδια της πολυπολιτισμικότητας έρχονται στις αρχές της δεκαετίας του ’90 με την εισροή στη χώρα μας ανθρώπων από την Αλβανία που μετανάστευσαν ακόμα και παράνομα για τη διασφάλιση καλύτερων όρων διαβίωσης (Lianos et al, 1996: 449-484), εξαιτίας των άθλιων συνθηκών που επικρατούσαν στη δική τους χώρα, τη μετακίνηση ενός μεγάλου αριθμού προσφύγων μετά την πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων και την κατάρρευση του σιδηρούν παραπετάσματος (Kasimis & Kasimi, 2004).

Η ελληνική κοινωνία, κατά τη διάρκεια αυτής της δεκαετίας, γίνεται πολυπολιτισμική, εξαιτίας των παλιννοστούντων και των οικονομικών μεταναστών που έφτασαν κατά κύματα στην Ελλάδα, μετά τις δραματικές εξελίξεις στην Ανατολική και Νοτιοανατολική Ευρώπη και την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού (Dagkas & Moumtzidou, 2008: 15-22). Επομένως, κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών, η Ελλάδα καλείται να κάνει χώρο –αν και σε περιορισμένο αριθμό– για την πολιτιστική, εθνοτική και θρησκευτική πολυμορφία στο εσωτερικό της χώρας. Οι εξελίξεις αυτές έχουν να κάνουν με δύο διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες: τις ιστορικές μειονότητες και τους μετανάστες (Psychogiopoulou, 2009: 115-137), ενώ υπάρχει και μία τρίτη κατηγορία μειονοτικής ομάδας, που ζουν στην Ελλάδα, και την αποτελούν οι οικονομικοί μετανάστες που έφτασαν στη χώρα αυτή την περίοδο.

Πίνακας 1. Εκτίμηση του συνολικού αριθμού των μεταναστών στην Ελλάδα (Δεκέμβριος 2011).

	Συχνότητα μεταναστών	Ποσοστό μεταναστών
Συνολικός αριθμός μεταναστών	447.658	3,96%
Μετανάστες από την Αλβανία	197.814	1,75%
Μετανάστες από τη Σοβιετική Ένωση	154.000	1,36%
Παράνομοι μετανάστες	391.000	3,46%
Συνολικοί μετανάστες και μικτοί εθνικοί	1.190.472	10,53%
Συνολικοί μετανάστες συμπεριλαμβανομένων των μικτών εθνικών	838.658	7,42%
Συνολικός πληθυσμός της Ελλάδας	11.305.000	

Πηγή: Triandafyllidou & Kouki, 2012.

Θα πρέπει να τονιστεί, βέβαια, ότι οι αριθμοί αυτοί δεν είναι ακριβείς, καθώς δεν υπάρχουν απολύτως αξιόπιστες πηγές δεδομένων που να δείχνουν κάτι τέτοιο. Ωστόσο, πολλοί υπολογισμοί συγκλίνουν σε έναν αριθμό μεταξύ 600.000 και 800.000 ανθρώπων. Έτσι, σύμφωνα με μια εκτίμηση που αναφέρεται στον ΟΟΣΑ

(2000), ο πραγματικός αριθμός των ξένων κατοίκων στη χώρα είναι πιθανόν να βρίσκεται μεταξύ 800.000 και 1.000.000, συνιστώντας, δηλαδή, σχεδόν το 10% του ελληνικού πληθυσμού. Το Ινστιτούτο Εργασίας της Ελληνικής Συνοσπονδίας Εργαζομένων εκτιμά ότι το ποσοστό των ξένων εργαζομένων είναι 9% του συνολικού εργατικού δυναμικού (Λινάρδος-Ρυλμόν, 1994: 171-181). Τέλος, η απογραφή του 2001 τοποθετεί τον αριθμό του ξένου πληθυσμού στην Ελλάδα στους 790.000. Από αυτούς, περίπου τα 2/3 προέρχονται από την Αλβανία. Αναλυτικά τα αριθμητικά και ποσοστικά στοιχεία για κάθε μειονοτική ομάδα φαίνονται στον Πίνακα 2:

Πίνακας 2. Εθνική σύνθεση του μεταναστευτικού πληθυσμού το 2011.

	Έρευνα εργατικού δυναμικού		Υπήκοοι τρίτων χωρών – Νόμιμες άδειες		ΕΕ – Νόμιμες άδειες		Όλοι οι αλλοδαποί (ΕΕ και μη ΕΕ)	
Χώρα προέλευσης	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αλβανία	449.706	56,89%	388.666	70%			388.666	52%
Βουλγαρία	47.348	5,99%			71.949	38%	71.949	10%
Γεωργία	28.041	3,54%	16.577	3%			16.577	2%
Ρουμανία	40.620	5,13%			54.883	29%	54.883	7%
Πακιστάν	24.094	3,04%	16.974	3%			16.974	2%
Ρωσία	12.036	1,52%	13.454	2%			13.454	2%
Ουκρανία	10.816	1,36%	20.264	4%			20.264	3%

Μπαγκλαντές	10.482	1,32%	61	1%			6.100	1%
Συρία	10.089	1,27%	7.394	1%			7.394	1%
Αρμενία	9.530	1,20%	5.910	1%			5.910	1%
Κύπρος	12.071	1,52%			7.270	4%	7.270	1%
Πολωνία	7.481	0,94%			14.668	8%	14.668	2%
Αίγυπτος	10.863	1,37%	13.629	2%			13.629	2%
Ιράκ	5.323	0,67%	937	0%			937	0%
Ινδία	2.808	0,35%	13.639	2%			13.639	2%
Ηνωμένο Βασίλειο	7.642	0,96%			10.330	5%	10.330	1%
Γερμανία	6.216	0,78%			7.854	4%	7.854	1%
Μολδοβία	4.003	0,50%	11.480	2%			11.480	2%
Ολλανδία	1.394	0,17%			2.934	2%	2.934	0%
Φιλιππίνες	2.099	0,26%	9.633	2%			9.633	1%
Άλλο	132.903	16,81%	32.440	6%	20.598	11%	53.038	7%
Σύνολο	790.431	100,00%	557.097	100,00%	190.486	100%	747.583	100%

Πηγή: Triantafyllidou & Kouki, 2012.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ξαφνική εισροή των μεταναστών στις αρχές της δεκαετίας του 1990, χτύπησε το αντανακλαστικό των Ελλήνων. Δημιουργήθηκε φόβος και άγχος. Επιπλέον, αυτά τα συναισθήματα ενισχύθηκαν από την αδυναμία ή

τη δυσκολία ελέγχου των παράνομων μεταναστών και της αρνητικής απεικόνισης των τελευταίων από τα ΜΜΕ. Υπάρχουν διάφορες εκτιμήσεις για τον αριθμό των παράνομων ή των χωρίς έγγραφα μεταναστών. Οι άνθρωποι έχουν αρχίσει να δαιμονοποιούν τους μετανάστες για όλα τα κακά της ελληνικής κοινωνίας, όπως η ανεργία και η εγκληματικότητα. Οι μετανάστες έχουν αρχίσει να γίνονται οι "άλλοι" και οι υπήκοοι η "ελίτ" σε σχέση με τους "άλλους" (Hogg et al, 1995: 255-269). Ωστόσο, έπειτα από μια περίοδο κατά την οποία η μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα αποτελούταν μόνο από απελάσεις και στρατιωτικοποίηση των συνόρων (King et al, 1998: 159-175), οι μετανάστες είχαν την ευκαιρία να επανορθώσουν την κατάστασή τους μέσω δύο προγραμμάτων νομιμοποίησης (το 1998 και το 2001).

7.2 Ιστορικό πλαίσιο

Το φαινόμενο της μετανάστευσης δεν εμφανίστηκε ξαφνικά στην ελληνική κοινωνία του 20ού αιώνα, αλλά είναι μάλλον μία συνέχισή του από τον προηγούμενο αιώνα. Απλώς αυτή την περίοδο γίνεται πιο έντονο και οι αιτίες που το προκαλούν είναι λίγο πιο εμφανείς. Συγκεκριμένα, ήδη από την ίδρυση του ελληνικού κράτους και για δέκα και κάτι χρόνια μετά (1834-1846), οι Έλληνες μετανάστες μετρούν αρκετές δεκάδες χιλιάδες (Έμκε-Πουλοπούλου, 1986: 8). Μέχρι και την προτελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα, από την Ελληνική Επανάσταση και έπειτα, ο αριθμός ξεπερνάει το εκατομμύριο και πλησιάζει αισθητά τα 2 εκατ. (Κασιμάτη, 1993). Το γεγονός όμως ότι η μετανάστευση κατά τον 19^{ο} αιώνα περνάει κάπως απαρατήρητη οφείλεται στη μη οργάνωσή της.

Παρ' όλα αυτά, μη οργανωμένες ήταν οι μεταναστεύσεις και στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα (πριν από τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο), όπου οι Έλληνες αναζητούσαν την τύχη τους σε υπερπόντιες χώρες (κυρίως τις ΗΠΑ –ποσοστό 90%)

(Κασιμάτη, 1984. Πανδή-Αγαθοκλή, 2013: 71-77), αν και ένας σημαντικός αριθμός (400.000 άνθρωποι) καταφεύγουν στις υπερπόντιες χώρες ομαδικά και οριστικά, προσφέροντας εργατική δύναμη (Κιτροέφ, 2002: 383-385).

Οι Έλληνες είναι παραδοσιακά λαός της διασποράς. Όμως, ενώ στη σύγχρονη ιστορία οι πιο σημαντικές μεταναστευτικές κινήσεις ήταν προς τα μεγάλα αστικά κέντρα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, τη Νοτιοανατολική Μεσόγειο και γενικότερα τον Καύκασο, τα τρία μεγάλα κύματα του 20ού αιώνα ακολούθησαν εντελώς διαφορετικές διαδρομές. Στην τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα, ένα μεγάλο μεταναστευτικό κύμα ξεκίνησε από την Ελλάδα, ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης που μάστιζε τη χώρα, με κατεύθυνση τις ΗΠΑ. Όλο αυτό διήρκησε μέχρι την έναρξη του Α΄ Παγκόσμιου Πολέμου (Clogg, 1999: 1-23).

Στις δεκαετίες του 1920 και 1930, εξαιτίας του συστήματος των ποσοστώσεων που εισήχθη στις ΗΠΑ, βάσει του οποίου ο αριθμός των μεταναστών επιτρεπόταν μόνο σε ένα συγκεκριμένο ποσοστό αναλογικά του πληθυσμού, η ελληνική μετανάστευση προς τις ΗΠΑ σταμάτησε. Έτσι, οι Έλληνες μετανάστες αναζήτησαν άλλους τόπους προορισμού, οι οποίοι συμπεριελάμβαναν τη Ν. Αμερική, την Αφρική και την Αυστραλία (Clogg, 1999: 1-23).

Η αιτία της περιόδου αυτής ήταν η συγκέντρωση υπερπληθυσμού στο κράτος, εξαιτίας των υπέρμετρων γεννήσεων, ενώ μεταπολεμικά, το κατεστραμμένο κράτος που άφησε πίσω του ο Πόλεμος και μετέπειτα ο Εμφύλιος δεν ήταν ικανό να κρατήσει ολόκληρο τον ελληνικό πληθυσμό που έμεινε ζωντανός και ένα μεγάλο μέρος του μετανάστευσε προς την Αυστραλία, τη Γερμανία και τον Καναδά (Πανδή-Αγαθοκλή, 2013: 71-77).

Από τα μέσα της δεκαετίας του ’50 και για μια εικοσαετία και κάτι, η μετανάστευση επανέκτησε την ένταση που είχε στις αρχές του αιώνα. Τόποι

προορισμού ήταν κυρίως η Αυστραλία, από τις υπερπόντιες χώρες, και η Γαλλία, το Βέλγιο και η Γερμανία από τις ευρωπαϊκές, εξαιτίας των διακρατικών συμφωνιών που υπογράφτηκαν με αυτές τις χώρες (Πανδή-Αγαθοκλή, 2013: 71-77). Η περίοδος αυτή ταυτίζεται με το δεύτερο μεγάλο κύμα μετανάστευσης (Μουσούρου, 1991: 17). Αιτίες μετανάστευσης στην παρούσα φάση γίνονται και πάλι διάφοροι παράγοντες που έχουν επίδραση στην οικονομική κατάσταση του ελληνικού πληθυσμού (ανεργία, υποαπασχόληση, χαμηλό αγροτικό εισόδημα), όπου οι κάτοικοι των μη ανεπτυγμένων χωρών αναζητούσαν την τύχη τους στα ανεπτυγμένα βιομηχανικά κράτη, όπως η Γερμανία, με τα οποία και υπέγραφαν διμερείς συμβάσεις για την απορρόφηση των μεταναστών σε θέσεις εργάτη (Έμκε-Πουλοπούλου, 1986: 180).

Στα τέλη της δεκαετίας του ’80 και τις αρχές του ’90, τώρα, συμβαίνει το αντίστροφο φαινόμενο: η Ελλάδα από χώρα εκροής μεταναστών γίνεται χώρα υποδοχής. Άνθρωποι από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, την Ασία και την Αφρική, μην μπορώντας να ικανοποιήσουν τις οικονομικές, κοινωνικές και άλλες βασικές ανάγκες τους (π.χ. ασφάλεια, εκπαίδευση, απασχόληση, υγειονομική περίθαλψη κ.λπ.), και απογοητευμένοι από το επίπεδο διαβίωσής τους, επιλέγουν ή, καλύτερα, βρίσκουν ως μόνη λύση, την εγκατάλειψη της πατρίδας τους για κάποια άλλη που θα τους παρέχει όλα αυτά που χρειάζονται και δεν έχουν στην πατρίδα τους (Fidan, 2009). Έτσι το 1993, υπολογίζοντας τον αριθμό τόσο των επίσημων όσο και των ανεπίσημων μεταναστών, γίνεται η τρίτη μεγαλύτερη σε ποσοστό μεταξύ των Δυτικών Ευρωπαϊκών χωρών (Wihtol de Wenden, 2009: 48-58), και το 1996, ήταν η πρώτη σε αριθμό μεταναστών και, μάλιστα, παράνομων, από όλες τις κοινοτικές χώρες (Tsoukala, 1997: 51-72. Πετράκου & Πανταζή, 2007). Ωστόσο, το βιοτικό τους επίπεδο ήταν κατά πολύ χαμηλότερο από το αντίστοιχο των Ελλήνων κατοίκων,

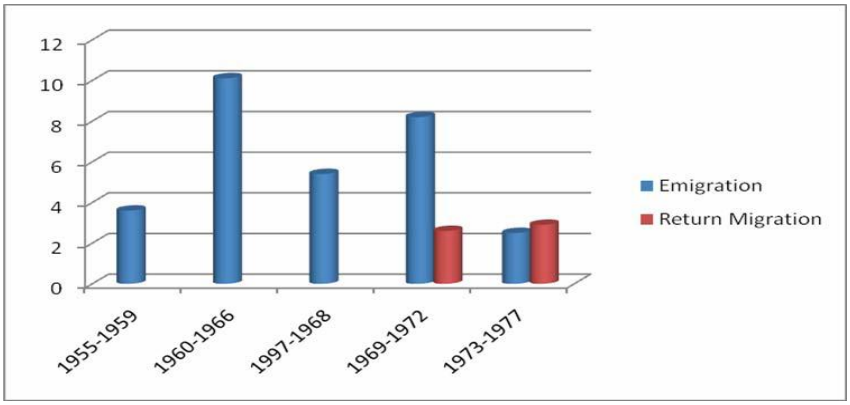
παρόλο που το εισόδημά τους είναι κατά πολύ ανώτερο από αυτό της χώρας τους (Φακιολάς, 2005).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 υπήρξε μεγάλη εισροή μεταναστών. Δεδομένης, όμως, της ανεπαρκούς υποδομής της χώρας για τη λήψη μαζικού αριθμού ανθρώπων, της έλλειψης κατάλληλου πλαισίου που θα επέτρεπε την προστασία των μεταναστών, καθώς και της καθυστερημένης προσπάθειας νομιμοποίησης, τα προβλήματα που εξακολουθούν να υφίσταται για χρόνια, αν και δεν είναι τόσο σοβαρά όσο πριν, εξακολουθούν να επηρεάζουν τους μετανάστες, τις οικογένειές τους και την ελληνική κοινωνία (Maratou-Alipranti, 1996: 275-306).

Την περίοδο στην οποία αναφερόμαστε, επομένως, η Ελλάδα κλήθηκε να κάνει «χώρο» στην πολιτιστική, εθνοτική και θρησκευτική πολυμορφία στο εσωτερικό της. Οι εξελίξεις αυτές είχαν να κάνουν με δύο διαφορετικές ομάδες πληθυσμού: τους γηγενείς και τους μετανάστες (Psychogiopoulou, 2009: 115-137). Ο πληθυσμός της χώρας αυξάνεται κατά 10-12%, με την εισροή μεγάλου αριθμού μεταναστών από τα Βαλκάνια (Αλβανία, Βουλγαρία, Ρουμανία), τις πρώην Σοβιετικές Δημοκρατίες (Γεωργία, Ρωσία και Ουκρανία) και την Ασία (Ινδία, Πακιστάν, Μπαγκλαντές και Κίνα) (Τριανταφύλλου & Γρώπα, 2009), οι οποίοι έρχονται ως οικονομικοί μετανάστες (Triantafyllidou & Kouki, 2012).

Σχηματικά, η μετανάστευση από την Ελλάδα χωρίζεται σε δύο φάσεις: η πρώτη έλαβε χώρα από το 1890 μέχρι και τις αρχές του 20ού αιώνα, και η δεύτερη από το 1955 μέχρι το 1973 (Kasimis & Kasimi, 2004. Βεντούρα, 2004: 174-204). Κατά τη διάρκεια του Εμφύλιου Πολέμου (1946-1949), μόνο, περίπου 130.000 άνθρωποι αναγκάστηκαν να αναζητήσουν άσυλο σε άλλες χώρες ως πολιτικοί πρόσφυγες. Από το 1973 και μετά, ως επακόλουθο της πετρελαϊκής κρίσης και το

κλείσιμο όλων των μεταναστευτικών προορισμών προς τη Βόρεια και τη Δυτική Ευρώπη, τα ποσοστά μετανάστευσης μειώθηκαν δραματικά και σύντομα ξεπεράστηκαν από τα ποσοστά παλιννόστησης (Βεργέτη, 2003. Papadakis & Tsimbos, 1990: 59-86) (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Ποσοστά μετανάστευσης.

Στις δύο επόμενες δεκαετίες (1980 και 1990), η Ελλάδα έγινε χώρα υποδοχής για πλήθος Αλβανών και ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση, εξαιτίας της διάνοιξης των συνόρων για τους πρώτους και της κατάρρευσης των κομμουνιστικών καθεστώτων για τους δεύτερους. Ο αριθμός αυτός υπολογίζεται στο μισό εκατομμύριο, και συνιστούσε ένα νούμενο ιλιγγιώδες, αν λάβουμε ως δεδομένο ότι τόσοι δεν ήταν όλοι οι αλλοδαποί στο σύνολό τους εκείνη την περίοδο στην Ελλάδα (Γεωργούλας, 2001: 199-226).

Η μαζική μετανάστευση στην Ελλάδα αντανακλάται στον σχολικό πληθυσμό. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας (ΙΠΟΔΕ, 2006), κατά το σχολικό έτος 2004-2005, περίπου 140.000 μετανάστες και παλιννοστούντες Έλληνες μαθητές ήταν εγγεγραμμένοι στον ελληνικό σχολικό πληθυσμό (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Κατανομή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2004-2005.

Βαθμίδα	Σύνολο μαθητών	Σύνολο αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών
Νηπιαγωγεία	138.304	11.083
Δημοτικά	638.550	67.739
Γυμνάσια	333.989	36.387
Λύκεια και ΤΕΕ	338.189	22.984
Σύνολο	1.444.032	138.193

Πηγή: ΙΠΟΔΕ, 2006.

Επίσης, τα στοιχεία της πρώτης εγγραφής των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι:

Πίνακας 4. Αλλοδαποί μαθητές που εγγράφηκαν για πρώτη φορά στις βαθμίδες σχολικής εκπαίδευσης.

Έτος πρώτης εγγραφής	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο
1997	4.026			
1998	6.020			
1999	7.656			
2000	9.232	5.338	2.252	
2001	2.538	12.532	6.984	3.422
2002	5.376	14.140	8.684	4.855

Πηγή. Γκότοβος & Μάρκου, 2004.

Αν και δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία για τις εθνικότητες των μαθητών για το σχολικό έτος 2004-2005, κατά την περίοδο 2002-2003, το 72% των μεταναστών μαθητών ήταν από την Αλβανία. Ο μεγάλος αριθμός των μεταναστών μαθητών στα ελληνικά σχολεία προκάλεσε κάποια έρευνα σχετικά με θέματα διγλωσσίας, καθώς η τελευταία έχει σχέση με την εκπαίδευση. Έχουν υπάρξει διάφορες μελέτες σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών της μειονότητας και για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα (Δαμανάκης, 1997. Αντωνοπούλου κ.ά., 2000. Νικολάου, 2000. Σκούρτου, 2000. Τρέσσου & Μητακίδου, 2003. Γεωργογιάννης, 2006).

Μέχρι πριν από 20 χρόνια, η Ελλάδα θεωρήθηκε μία μονο-εθνοτική, μονοπολιτιστική και μονοθρησκευτική χώρα, ένα πραγματικό «έθνος-κράτος». Σήμερα, οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί μετανάστες αντιπροσωπεύουν

περισσότερο από το 10% του συνολικού πληθυσμού (Triandafyllidou & Kokkali, 2010). Μία αξιοσημείωτη αύξηση από το 2007 σε μη νόμιμους μετανάστες και αιτούντες άσυλο αφίξεις από την Ασία και την Αφρική, μέσω της Τουρκίας, έγινε αιτία, σε συνδυασμό με μια οξεία οικονομική και πολιτική κρίση από το 2010, να αυξήσει ακόμα περισσότερο τις κοινωνικές εντάσεις.

Τον Μάρτιο του 2010, η Ελληνική Βουλή ψήφισε έναν νέο νόμο (3838/2010) σχετικά με την ιθαγένεια και την πολιτογράφηση, ο οποίος εισήγαγε διατάξεις για τη δεύτερη γενιά μεταναστών, και κυρίως τα παιδιά των μεταναστών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα από αλλοδαπούς γονείς και έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 6 έτη φοίτησης σε κάποιο σχολείο στην ελληνική επικράτεια. Σε κάθε περίπτωση, αυτά τα παιδιά μπορούν να πολιτογραφηθούν με μια απλή δήλωση από τους γονείς τους, όταν γεννιούνται ή όταν συμπληρώσουν το $6^{ο}$ έτος της ηλικίας τους, κατά τη φοίτησή τους σε κάποιο ελληνικό σχολείο.

Ο νέος νόμος μειώνει επίσης την απαίτηση για την πολιτογράφηση από 10 σε 7 έτη διαμονής, εφόσον ο αλλοδαπός έχει ήδη λάβει τη συνθήκη της ΕΕ του επί μακρόν διαμένοντος, που μπορεί να αποκτήσει έπειτα από 5 έτη νόμιμης διαμονής σε μια χώρα. Επίσης, εισάγει τα τοπικά πολιτικά δικαιώματα (ενεργητικά και παθητικά) για τους ξένους κατοίκους, που ζουν στην Ελλάδα για 5 χρόνια ή περισσότερο. Ωστόσο, η μέχρι σήμερα εφαρμογή του εν λόγω νόμου δεν έχει οδηγήσει σε μαζικές πολιτογραφήσεις, ενώ η παρούσα κυβέρνηση, που έχει καταλάβει την εξουσία από τον Ιούνιο του 2012 (Συντηρητικό Κόμμα της Νέας Δημοκρατίας), έχει ήδη κάνει κάποιες προσπάθειες για να κάνει τις προϋποθέσεις πολιτογράφησης αυστηρότερες και πάλι.

7.3 Η έννοια του όρου μετανάστευση και του όρου παλιννόστηση

Ως μετανάστευση ορίζεται η αλλαγή τόπου κατοικίας από έναν άνθρωπο ή από ένα σύνολο ανθρώπων για λόγους που αφορούν σε αυτόν ή σε αυτούς αντίστοιχα και μπορεί να σχετίζονται με οποιοδήποτε επίπεδο της ζωής του (οικονομικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό). Η μετανάστευση μπορεί να γίνεται είτε εντός των συνόρων μιας χώρας (εσωτερική) είτε εκτός (εξωτερική) (Schnapper, 1991: 145), και προκαλεί αλλαγές στη σύνθεση του πληθυσμού, τόσο της χώρας που υπάρχει εκροή μεταναστών όσο και της χώρας που γίνεται εισροή μεταναστών (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007: 187-238).

Θα πρέπει βέβαια να διευκρινιστεί ότι η αυτή η αλλαγή του πληθυσμού για την οποία κάνουμε λόγο, δεν ταυτίζεται με την αλλαγή κατοικίας, γιατί, με αυτή την έννοια, οι νομαδοκτηνοτρόφοι ή οι άνθρωποι που εξαιτίας της δουλειάς τους αναγκάζονται να αλλάζουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα τόπο κατοικίας, θα θεωρούνταν μετανάστες. Όμως, κάτι τέτοιο, όπως είναι φυσικό, δεν μπορεί να ισχύει, οπότε, μάλλον θα έπρεπε να βρεθεί ένας άλλος ορισμός για τη συγκεκριμένη έννοια.

Αν κρατήσουμε το πρωτεύον και κυρίαρχο στοιχείο της έννοιας, που είναι η μετακίνηση, μπορούμε απλώς να την περιγράψουμε ως την αλλαγή που κάνει ένα άτομο ή μια ομάδα στον τρόπο ζωής τους από μια κοινωνία σε μια άλλη, με ό,τι αυτό συνεπάγεται (π.χ. γλώσσα, συνήθειες, έθιμα κ.λπ.). Δηλαδή, αυτή η μεταφορά αφορά στην εγκατάλειψη των κοινωνικού περιβάλλοντος και την εγκατάσταση σε ένα άλλο, διαφορετικό από αυτό που γνώριζε μέχρι τότε. Η έμφαση δίνεται στην εγκατάλειψη ενός τύπου κοινωνικής ζωής και την αντικατάστασή της με μια άλλη (Eisenstadt, 1955).

Σε γενικές γραμμές, επομένως, η μετανάστευση είναι μία γεωγραφική μετακίνηση που συμπεριλαμβάνει την αλλαγή της συνήθους διαμονής μεταξύ

συγκεκριμένων πολιτικών ή στατιστικών περιοχών ή μεταξύ των περιοχών κατοικίας διάφορων τύπων. Επίσης, η έννοια υποδηλώνει μια μονιμότητα, και συνεπάγεται και τη διάρκεια και τον σκοπό παραμονής σε ένα μέρος.

Ωστόσο, οι μορφές στις οποίες διακρίνεται το φαινόμενο της μετανάστευσης μπορεί να είναι διάφορες και με μεγάλη ποικιλία. Για παράδειγμα, εκτός από την εσωτερική και την εξωτερική μετανάστευση, υπάρχει η ευρωπαϊκή και η υπερπόντια, ανάλογα με το αν γίνεται εντός του γεωγραφικού πλαισίου της Ευρώπης ή εκτός, σε κάποια άλλη ήπειρο, η νόμιμη ή η παράνομη ανάλογα με το αν υπάρχουν ή δεν υπάρχουν τα απαραίτητα ταξιδιωτικά έγγραφα αντίστοιχα, η βραχυπρόθεσμη ή η μακροπρόθεσμη, ανάλογα με το αν είναι για σύντομο χρονικό διάστημα ή για μεγαλύτερο κ.ο.κ. (Σαμπατάκου, 2006). Και επειδή η διάκριση με βάση τον χρόνο δεν είναι τόσο ξεκάθαρη, σχηματικά ισχύει:

- Οι μετανάστες που σκοπεύουν να μεταναστεύσουν προσωρινά και να επιστρέψουν αργότερα, έχουν πετύχει τον αρχικό τους στόχο (αν και το ζήτημα του πότε ακριβώς επιστρέφουν συχνά εξαρτάται από τις μεταβαλλόμενες συνθήκες της χώρας υποδοχής ή της χώρας προέλευσης).
- Οι μετανάστες που είχαν αρχικά την πρόθεση να επιστρέψουν, αλλά για συγκεκριμένους λόγους (ένα θετικό στοιχείο είναι η επιτυχία και ένα αρνητικό η ανεπάρκεια) εγκαταστάθηκαν μόνιμα στο εξωτερικό.
- Οι μετανάστες που σκόπευαν να μείνουν μόνιμα στο εξωτερικό, αλλά για θετικούς ή αρνητικούς λόγους αποφάσισαν να επιστρέψουν στη χώρα τους.
- Οι μετανάστες που έφυγαν χωρίς καμία πρόθεση να επιστρέψουν και έμειναν πράγματι στο εξωτερικό για πάντα.

Ως διαδικασία, η μετανάστευση μπορεί να συμβάλλει ιδιαίτερα στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (King, 2000: 7-55), καθώς οι μετανάστες αποτελούν

εργατική δύναμη και κεφάλαιο και προσφέρουν στη χώρα στην οποία μετακινούνται τις γνώσεις τους, τις ικανότητές τους, τις εμπειρίες τους και γενικότερα το κεφάλαιο που αποτελούν ή διαθέτουν (ανθρώπινο, μορφωτικό και κοινωνικό).

Ακόμα η μετανάστευση μπορεί να έχει εθελούσιο ή αναγκαστικό χαρακτήρα (Berry, 2001), σε κάθε περίπτωση όμως με τον όρο αυτόν ή τους παρεμφερείς του, όπως για παράδειγμα η παλιννόστηση, αναφερόμαστε σε ανθρώπους ή ομάδες ανθρώπων που δεν έχουν την ίδια πληθυσμιακή δυναμική με τους γηγενείς, που αποτελούν τον κυρίαρχο πληθυσμό. Θα πρέπει δε να διευκρινιστεί ότι μετανάστες χαρακτηρίζονται και οι άνθρωποι που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στον τόπο που μετανάστευσαν οι γονείς τους, μόνο που αυτοί θεωρούνται μετανάστες δεύτερης γενιάς.

Ο όρος παλιννόστηση, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στην επιστροφή στην πατρίδα έπειτα από τη διαδικασία της μετανάστευσης που προηγήθηκε λίγο ή πολύ καιρό πριν (Παπαστυλιανού, 2012: 17-44). Η επιστροφή αυτή δεν είναι απαραίτητο να έχει μόνιμο χαρακτήρα, μπορεί να είναι και προσωρινή (Λαμπριανίδης & Χατζηπροκοπίου, 2003: 77-97). Επίσης, όπως και στη μετανάστευση έτσι και στην παλιννόστηση, οι άνθρωποι που επιστρέφουν στη χώρα από την οποία προέρχονται οι μετανάστες γονείς τους, χωρίς να έχουν γεννηθεί ή ζήσει απαραίτητα οι ίδιοι στη χώρα αυτή καθόλου, θεωρούνται παλιννοστούντες. Η ελληνική νομοθεσία τους χαρακτηρίζει ομογενείς αλλοδαπούς ανεξάρτητα από την ιθαγένεια που έχουν (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007: 187-238).

Η παλιννόστηση στη μεταναστευτική διαδικασία θεωρείται δεδομένη, καθώς, αν υποθέσουμε ότι το φαινόμενο της μετανάστευσης είναι ένας κύκλος ή μια σειρά γεγονότων που συμπεριλαμβάνουν το πριν, το κατά τη διάρκεια και το μετά, η παλιννόστηση αποτελεί το μετά. Οπότε, η παλιννόστηση δεν είναι τίποτα

περισσότερο από το τελευταίο στη σειρά στάδιο της μεταναστευτικής διαδικασίας (Λαμπριανίδης & Χατζηπροκοπίου, 2003: 77-93).

Στην περίπτωση της παλιννόστησης, μία μορφή μετανάστευσης που δημιουργείται σχετίζεται με τον συνδυασμό της διάρκειας της μετανάστευσης και της οικονομικής ολοκλήρωσης (Cerase, 1974: 245-262):

- Επιστροφή λόγω αποτυχίας (μέχρι 5 χρόνια στο εξωτερικό): προβλήματα ενσωμάτωσης, φτώχειας, ανεργίας μπορεί να οδηγήσουν τον μετανάστη να επιστρέψει πρόωρα έπειτα από μερικά χρόνια διαμονής στο εξωτερικό.
- Επιστροφή από συντηρητισμό (5-15 χρόνια στο εξωτερικό): οι μετανάστες επιστρέφουν μετά την ικανοποίηση των αρχικών τους φιλοδοξιών, όπως η εξοικονόμηση αρκετών χρημάτων για να αγοράσουν το δικό τους σπίτι ή να κάνουν μια επένδυση (π.χ. να ξεκινήσουν μια επιχείρηση).
- Επιστροφή για την καινοτομία (15-30 χρόνια): αυτή είναι η περίπτωση των επιτυχημένων μεταναστών που επιστρέφουν για να εφαρμόσουν νέες ιδέες, να επενδύσουν ή να συμβάλουν γενικά στην ανάπτυξη και την κοινωνική ή πολιτική αλλαγή της χώρας τους.
- Επιστροφή για συνταξιοδότηση: οι μετανάστες επιστρέφουν μετά το τέλος μιας επιτυχημένης επαγγελματικής ζωής στο εξωτερικό για να περάσουν τα τελευταία χρόνια τους στον τόπο γέννησής τους, και, τέλος,
- Δεν γίνεται καμία επιστροφή.

Μία άλλη μορφή αφορά στους λόγους επιστροφής. Κατά συνέπεια, η παλιννόστηση μπορεί να είναι: (α) αναγκαστική, όταν ο μετανάστης πρέπει να φύγει από τη χώρα υποδοχής, λόγω της απέλασης ή των αρνητικών πολιτικών ή κοινωνικών συνθηκών, (β) σχεδιασμένη, όταν ο μετανάστης έχει στο μυαλό του να επιστρέψει έπειτα από την επίτευξη των αρχικών του στόχων και (γ) αυθόρμητη, όταν

οι μετανάστες επιστρέφουν εξαιτίας των απρόβλεπτων εξελίξεων (κοινωνικο-οικονομικές, όπως π.χ. ανεργία ή ψυχολογικές, όπως π.χ. η νοσταλγία) (King, 1978: 175-182).

7.4 Οι αιτίες της ελληνικής μετανάστευσης

Είναι κοινή παραδοχή ότι η μετανάστευση έχει διαδραματίσει κεντρικό ρόλο κατά τη διάρκεια των ετών στη διαμόρφωση του κόσμου όπως τον ξέρουμε σήμερα. Ως φαινόμενο υπήρξε καθοριστικό για την ανθρώπινη ιστορία, τον πολιτισμό και την κουλτούρα. Ένα μεγάλο κύμα μετανάστευσης έλαβε χώρα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν οι πληθυσμοί επανεγκαταστάθηκαν μετά τη δημιουργία πολλών νέων κρατών, ιδιαίτερα μετά τη διάλυση της Αυστρο-Ουγγρικής Αυτοκρατορίας. Μετανάστευση, όμως, γινόταν και λίγο πριν (από το 1935 και έπειτα), με την επέκταση της Γερμανίας του Χίτλερ και τις αναγκαστικές εκκενώσεις κρατών. στην προσπάθεια των ανθρώπων να αποφύγουν τον πόλεμο.

Στις μέρες μας, μετανάστευση γίνεται ακόμα και για την ανάπτυξη εταιρικών σχέσεων, με τις χώρες προορισμού, όπως για παράδειγμα το 2010 όπου ο πρόεδρος του GFMD, με στόχο τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των χωρών προέλευσης και των χωρών προορισμμού, εισήγαγε την έννοια της εταιρικής ευθύνης, των συλλογικών οφελών και συνεργασιών (IFRC, 2013).

Σε γενικές γραμμές, επομένως, η μετανάστευση είναι μία ιστορία μετακινήσεων από τις φτωχότερες προς τις πλουσιότερες ή από τις λιγότερο προς τις περισσότερο ανεπτυγμένες χώρες. Αυτός ο χαρακτηρισμός, ωστόσο, μπορεί να είναι λίγο παραπλανητικός, διότι δεν αποκαλύπτεται ότι υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό μετακίνησης μεταξύ των ανεπτυγμένων χωρών, καθώς και μεταξύ των

αναπτυσσόμενων χωρών. Συνολικά, περίπου το 1/3 των μεταναστών παγκοσμίως μετακινούνται απο βορρά προς βορρά και από νότο προς νότο.

Η διεθνής μετανάστευση αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης κοινωνικής και οικονομικής διαδικασίας που έχει βοηθήσει στη μεταστροφή του κόσμου τις τελευταίες δεκαετίες, δηλαδή την παγκοσμιοποίηση. Ακριβώς όπως τα εμπορεύματα και οι υπηρεσίες που γίνονται πιο ελεύθερα αντικείμενο διαπραγμάτευσης πέρα από τα σύνορα, όλο και περισσότεροι άνθρωποι ψάχνουν να ζήσουν και να εργαστούν στο εξωτερικό. Και αν η ελεύθερη κυκλοφορία δεν είναι κατ' ανάγκη αυξανόμενη, υπάρχει αυξανόμενη αναγνώριση του ρόλου της μετανάστευσης ως ένα συστατικό της παγκοσμιοποίησης, και, σε εθνικό επίπεδο, του ρόλου των μεταναστών στην προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης. Στα χρόνια που ακολουθούν, είναι πιθανόν να θεωρηθεί ακόμα και ως αύξηση του ανταγωνισμού, ιδιαίτερα μεταξύ των ανεπτυγμένων χωρών για ιδιαίτερα εξειδικευμένους μετανάστες (OECD, 2008).

Και επειδή και η παλιννόστηση περιγράφτηκε σε προηγούμενη ενότητα ως ένα είδος μετανάστευσης, είναι χρήσιμο σε αυτό το τμήμα της διατριβής να αναφερθούν και οι δικές της αιτίες, οι οποίες πηγάζουν ή καλύτερα αποτελούν τα χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν την παλιννόστηση σε μορφές και που, όπως είδαμε, εκτείνονται σε όλα τα επίπεδα (οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικογενειακό) (Ghosh, 2000: 181-225). Συνήθως βέβαια η απόφαση για την παλιννόστηση γίνεται με βάση τα στοιχεία που έλκουν τους παλιννοστούντες προς τις χώρες προέλευσής τους, και όχι τα στοιχεία που τους απομακρύνουν από τον τόπο μετανάστευσης και κατοικίας τους (King, 2000: 7-55). Καταγράφονται δηλαδή ως λόγοι επιστροφής περισσότερο κοινωνικοί και ψυχολογικοί ή προσωπικοί παράγοντες (π.χ. νοσταλγία για την πατρίδα τους, τους φίλους και τους συγγενείς που άφησαν πίσω με τη

μετανάστευση) (Amassari & Black, 2001), και όχι τόσο οικονομικοί (Κασιμάτη, 1984).

Για να βρει κάποιος τις αιτίες της ελληνικής μετανάστευσης, αρκεί να μελετήσει προσεκτικά την ελληνική ιστορία στις εποχές των μεγάλων μεταναστεύσεων. Αναφέρθηκε στις προηγούμενες ενότητες ότι τα δύο μεγάλα μεταναστευτικά κύματα στον 20ό αιώνα εμφανίστηκαν το ένα στις αρχές του και το άλλο από το 1955 έως το 1973 (Kassimis & Kassimi, 2004). Οπότε, αρκεί να δώσει κανείς το ιστορικό στίγμα γι' αυτές τις περιόδους προκειμένου να φτάσει στις αιτίες.

Στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα, η Ελλάδα βίωσε δύο σημαντικές αλλαγές: Η πρώτη δημιουργήθηκε με τους Βαλκανικούς Πολέμους (1912-1913), όπου οι βόρειες περιοχές προσαρτήθηκαν και ενσωματώθηκαν στη χώρα, περίπου 80 χρόνια μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους, και η δεύτερη, το 1922-1923, με την ήττα του ελληνικού στρατού εναντίον των Τούρκων στη Μικρά Ασία και την επακόλουθη εγκατάσταση ενός και πλέον εκατομμυρίου προσφύγων στην Ελλάδα. Έκτοτε, σε λιγότερο από 20 χρόνια, έλαβε χώρα ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, ο οποίος κατέστρεψε ολοκληρωτικά την Ελλάδα. Μετά την απελευθέρωση δε, οι περιορισμένοι πόροι του αποδυναμωμένου κράτους δεν διατέθηκαν όπως σε άλλες περιοχές της Ευρώπης, για την αποκατάσταση των καταστροφών του πολέμου, καθώς ένα μεγάλο μέρος της αμερικανικής βοήθειας διοχετεύτηκε σε στρατιωτικούς στόχους, λόγω του Εμφυλίου Πολέμου μεταξύ κομμουνιστικών και κυβερνητικών δυνάμεων (Kasimis et al, 2012).

Λίγο αργότερα, ωστόσο, κατά τη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου, η Ελλαδα, παρόλες τις αντιξοότητες, ενσωματώθηκε στη Δυτική οικονομία και συμμετείχε στην ταχεία διαδικασία της μεταπολεμικής οικονομικής ανάπτυξης. Παρά την έλλειψη επάρκειας και μεθοδολογικού σχεδιασμού, καθώς και των πολύ υψηλών

στρατιωτικών δαπανών, μετά την υποτίμηση του 1953, η οποία, σε συνδυασμό με μια αυστηρή νομισματική πολιτική, η χώρα εισήλθε σε μια περίοδο είκοσι ετών (1953-1973) νομισματικής σταθερότητας και οικονομικής ανάπτυξης (Close, 2002).

Η γεωργική παραγωγή αυξήθηκε σε αξία δύο φορές μόνο στο διάστημα μεταξύ 1950 και 1973. Το μεγαλύτερο μέρος του γεωργικού εργατικού δυναμικού αποτελούταν από τους ιδιοκτήτες και τις οικογένειές τους, και μόνο το 10% από μισθωτούς. Ο κατακερματισμός του κάθε αγροκτήματος και η εκμετάλλευση σε διάσπαρτα κομμάτια, που γίνονταν με τη χρήση μηχανημάτων, λιπασμάτων και φυτοφαρμάκων, κάνουν τη διαδικασία περισσότερο επίπονη (Close, 2002). Τα προβλήματα της ελληνικής γεωργίας είναι αμέτρητα (Kasimati, 1984), και αυτό έχει επίπτωση στο εισόδημα των γεωργών, του οποίου ο μέσος όρος είναι μόνο το 57% του μέσου εισοδήματος στις πόλεις, το 1957, και το 48% το 1963 (Kotzamanis, 1987). Οπότε, αυτό οδήγησε στη μαζική έξοδό τους.

Ωστόσο, πέρα από τους οικονομικούς λόγους, μία άλλη αιτία μετανάστευσης ήταν η κοινωνική ασφάλεια, την οποία αναζήτησαν όσοι έφυγαν κατά την περίοδο του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, και λίγο μετά τη λήξη του. Συγκεκριμένα, όμως, αυτή την τελευταία περίοδο εγκρίθηκε από την Ελλάδα το διεθνώς δεδομένο μοντέλο οργανωμένης μετανάστευσης, όπου αποφασίστηκε να προωθηθεί η ενδοευρωπαϊκή μετανάστευση. Η πολιτική αυτή βασίστηκε στην κοινή πεποίθηση ότι η ενδοευρωπαϊκή μετανάστευση θα είναι προσωρινή, οι μικρότερες αποστάσεις θα καταστήσουν ευκολότερο τον έλεγχο των μεταναστών, και ότι η εκπαίδευση των Ελλήνων στη βιομηχανία των ανεπτυγμένων χωρών, σε βάθος χρόνου, θα ωφελήσει την Ελλάδα και τη βιομηχανία της (Makris, 1961).

Έτσι, αυτές οι συμφωνίες μετανάστευσης εργατικού δυναμικού διασφαλίζουν, έστω και εν μέρει, τους Έλληνες εργαζομένους και τις οικογένειές τους,

εξασφαλίζοντάς τους (τουλάχιστον θεωρητικά) τις ίδιες συνθήκες εργασίας και σε μεγάλο βαθμό τα ίδια δικαιώματα με τους γηγενείς εργαζομένους. Επίσημα, εγγυάται την εργασία και τη διαμονή για τουλάχιστον ένα έτος, την παροχή υγειονομικής περίθαλψης και άλλες κοινωνικές παροχές (Ventura, 1999).

Τέλος, η μετανάστευση γίνεται με σκοπό την ανάπτυξη της αγοράς εργασίας στις περιοχές όπου μετακινήθηκαν αυτοί. Συγκεκριμένα, μετά το 1970, η εγκατάλειψη της υπαίθρου αυξήθηκε ως αποτέλεσμα της μείωσης των ευκαιριών απασχόλησης που συνέβαινε σε αυτές τις περιοχές. Δηλαδή, ενώ την περίοδο 1950-1970, η αύξηση της γεωργικής παραγωγής ενίσχυσε την ύπαιθρο, τώρα παρατηρείται το αντίστροφο, οι κάτοικοί της φεύγουν προς τα αστικά κέντρα για την αναζήτηση καλύτερων όρων ζωής και εργασίας.

Ωστόσο, την ίδια περίοδο ακολουθήθηκε και μία πολιτική κινήτρων για τη βιομηχανική αποκέντρωση, μαζί με την ανάπτυξη του τουρισμού και των κατασκευών, η οποία έδωσε την ευκαιρία σε μεγάλο αριθμό υποαπασχολούμενων αγροτών, χωρίς άλλες δυνατότητες απασχόλησης, είτε στην εσωτερική είτε στην εξωτερική αγορά εργασίας, να παραμείνουν στις περιοχές τους και να συνδυάσουν περίσσότερες από μία εργασίες (Stathakis, 1983). Έτσι, η αγορά εργασίας επεκτάθηκε και αναπτύχθηκε με την απασχόληση περισσότερων ανθρώπων.

7.5 Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης

Οι συνέπειες της μετανάστευσης επηρεάζουν σε πολλαπλά επίπεδα τόσο τη χώρα υποδοχής όσο και τη χώρα αποστολής, γιατί οι άνθρωποι που μεταναστεύουν, όπως όλοι οι άνθρωποι, εκτός από την επαγγελματική τους ταυτότητα, αν μεταναστεύουν για εργασιακούς ή οικονομικούς λόγους, έχουν και την εθνική, γλωσσική και πολιτιστική τους ταυτότητα (Παπαγεωργίου, 2007), πράγμα που

σημαίνει ότι η οποιαδήποτε μεταβολή του τρόπου ζωής τους έχει επίπτωση σε οικονομικό, κοινωνικό, δημογραφικό, πολιτικό κ.ο.κ. επίπεδο.

Σε δημογραφικό επίπεδο, αυτό που συμβαίνει είναι η μείωση του πληθυσμού στη χώρα αποστολής και η ταυτόχρονη αύξηση του πληθυσμού στη χώρα υποδοχής. Οπότε, και στις δύο χώρες αυτό που γίνεται είναι η μεταβολή του πληθυσμού της μεν πρώτης προς τα κάτω και της δε δεύτερης προς τα πάνω. Και, φυσικά, όταν αναφερόμαστε στον πληθυσμό κάνουμε λόγο για πληθυσμό κάθε είδους, από τους πολίτες μέχρι το ανθρώπινο και εργατικό δυναμικό των δύο περιοχών. Αυτό σημαίνει ότι η αυξομείωσή του προκαλεί ταυτόχρονη αυξομείωση στην παραγωγικότητα, εξαιτίας της ηλικιακής ικανότητας (συνήθως μεταναστεύουν τα άτομα που βρίσκονται στην παραγωγική ηλικία), στη γεννητικότητα, στην αναλογία των φύλων κ.ο.κ. (Τσαούσης, 2004).

Στην Ελλάδα, η εισροή μεταναστών τη δεκαετία του ’90 έδωσε λύση στο πρόβλημα της υπογεννητικότητας (Βερέμης, 2005), καθώς παρατηρήθηκε πληθυσμιακή αύξηση και δημογραφική ανανέωση. Το κυριότερο όμως ήταν ότι μείωσε τον μέσο όρο ηλικίας του πληθυσμού και αύξησε τη διαφορά μεταξύ γεννήσεων και θανάτων, υπέρ των πρώτων, αν και ο αριθμός αυτός είναι ιδιαίτερα μικρός (<20.000) (Δρεττάκης, 2006).

Σε οικονομικό επίπεδο, οι μετανάστες που έρχονται σε μια χώρα ως εργατική δύναμη, καλύπτει τα εργασιακά κενά που υπάρχουν στις χώρες υποδοχής, ενώ ταυτόχρονα μειώνει την ανεργία στις δικές τους χώρες (χώρες προέλευσης), αφού ένα μέρος του ανενεργού πληθυσμού παύει να συγκεντρώνεται σε αυτή την κατηγορία. Βέβαια, αυτό είναι εν τέλει επιβαρυντικός παράγοντας για τη χώρα αποστολής, γιατί απομακρύνεται ο «υγιής» πληθυσμός, αυτό που είναι σε θέση να προσφέρει σε παραγωγικό επίπεδο (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007: 187-238).

Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα σε οικονομικό επίπεδο επηρέασε θετικά το ΑΕΠ (Ναξάκης, 2002: 179-204) και συνέβαλε στην παραγωγική διαδικασία, μέσω της προσφοράς εργασίας και εργατικού δυναμικού. Οι μετανάστες καλύπτουν τα εργασιακά κενά, δηλαδή τις θέσεις εργασίας που έμεναν κενές από επιλογή ή ακριβέστερα από μη επιλογή των Ελλήνων (Λαμπριανίδης & Λυμπεράκη, 2001: 179), με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια ομαλότητα στον οικονομικό μηχανισμό.

Σε κοινωνικό επίπεδο, η μετανάστευση έχει να κάνει κυρίως με την περιθωριοποίηση και δαιμονοποίηση των ξένων, εξαιτίας του φόβου και της ανασφάλειας που δημιουργείται στο εσωτερικό του κράτους περί απειλής των κατοίκων και της οικονομίας του (Leibfritz et al, 2003). Στην πραγματικότητα, όμως, όσο «αρνητική» επίπτωση έχει η εισροή μεταναστών για μια χώρα τόση είναι και η «θετική». Οι μετανάστες που ζουν μόνιμα και νόμιμα σε μια χώρα θεωρούνται ισότιμοι πολίτες και, από τη μια, πληρώνουν φόρους και, από την άλλη, εργάζονται και παράγουν οι ίδιοι στην οικονομία.

Άλλη σημαντική κοινωνική επίπτωση της μετανάστευσης είναι η πρόνοια και ασφάλιση. Οι μετανάστες, από τη στιγμή που εργάζονται, εντάσσονται και σε κάποιο ασφαλιστικό σύστημα. Το γεγονός όμως ότι βρίσκονται σε μικρές ηλικίες τους κάνει από τη μια μεριά να εισφέρουν στην οικονομία και από την άλλη να μην επωφελούνται άμεσα ή έστω να μην χρειάζονται τόσο συχνά να «ρευστοποιήσουν την επένδυσή τους», αν και η υψηλότερη γονιμότητα που έχουν ως λαοί μπορούν να εξαργυρώσουν τα χρήματα που δίνουν και αυτό να επηρεάσει την οικονομία (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2003: 12-13).

Βέβαια, από την άλλη, όλοι αυτοί που σήμερα προσφέρουν χωρίς να ζητούν ή έστω χωρίς να ζητούν τόσο συχνά και τα ανάλογα με αυτά που δίνουν, σε κάποια

χρόνια θα ανήκουν στον συνταξιοδοτικό πληθυσμό, με αποτέλεσμα το ασφαλιστικό σύστημα να είναι αναγκασμένο να τους δίνει, χωρίς να παίρνει τα ανάλογα, αφού το περιβάλλον εργασίας συνεχώς θα συρρικνώνεται από τη μεγαλύτερη ζήτηση για εργασία, εξαιτίας της υψηλής γονιμότητας, και αντίστοιχα οι συνταξιοδοτικές εισφορές θα μειώνονται. Οπότε, σε αυτή την περίπτωση, υπάρχει ζημιά στην οικονομία, η οποία θα ισορροπήσει μόνο αν εισέλθουν στην αγορά εργασίας περισσότεροι νέοι άνθρωποι ως αποτέλεσμα της υψηλής γονιμότητας (Κασίμης, 2007: 169-188). Σε γενικές γραμμές επομένως οι μετανάστες προσφέρουν σε κοινωνικό επίπεδο και δεν έχουν τόση πολύ ζημιά.

Σε πολιτισμικό επίπεδο, συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας, καθώς το άτομο ως μονάδα έρχεται σε επαφή με μια ομάδα ατόμων και μέσω του μηχανισμού της κοινωνικοποίησης και του επιπολιτισμού αφομοιώνει μια νέα ταυτότητα που είναι κοινή για την ομάδα (Berry, 1988: 69-85). Η διαδικασία αυτή δεν δρα εις βάρος της εθνικής ταυτότητας ενός ατόμου, το αντίθετο, προωθεί την πολυπολιτισμικότητα μιας κοινωνίας. Επίσης, αναγεννά και τον οικογενειακό θεσμό, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι οι μετανάστες μπαίνουν στη διαδικασία του γάμου και της δημιουργίας οικογένειας πολύ πιο συχνά από τους γηγενείς και κάνουν περισσότερα παιδιά, συμβάλλοντας έτσι στην αναπαραγωγή και κατ’ επέκταση του πολιτισμού τους. Πολλές φορές δε, ενδεχομένως και τις περισσότερες, οι γάμοι αυτοί που συνάπτουν οι μετανάστες είναι μικτοί, δηλαδή με ανθρώπους άλλων πολιτισμών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 – Πολιτισμικές μειονότητες στον ελληνικό χώρο

8.1 Ο όρος μειονότητα

Προσπάθειες προσδιορισμού του όρου μειονότητα έχουν γίνει αμέτρητες κατά το παρελθόν και έχουν καταγραφεί σε διάφορες έρευνες (Κανακίδου, 1997: 20. Τουλιάς, 2005: 129-130). Ωστόσο, ένας επίσημος και ταυτόχρονα κοινά αποδεκτός ορισμός γι' αυτή την έννοια δεν υπάρχει. Ακόμα και στη Σύμβαση-Πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης που τέθηκε σε ισχύ επίσημα την 1η Φεβρουαρίου του 1998, βάσει του οποίου προστατεύονται και νομικά οι εθνικές μειονότητες και λειτουργεί ως υπόδειγμα για τη νομοθεσία και την πρακτική των κρατών-μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης και των κρατών που επιθυμούν να γίνουν μέλη του για τη μεταχείριση απέναντι στις μειονότητες, σαφής και ακριβής ορισμός δεν δίνεται. Παρ' όλα αυτά, στο άρθρο 22 της συγκεκριμένης Σύμβασης καταγράφεται ρητώς ότι λειτουργεί ως συμπλήρωμα και δεν αποκαθιστά ούτε αντικαθιστά τα μέχρι σήμερα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες.

Τα μειονοτικά δικαιώματα χαρακτηρίζονται ως ανθρώπινα δικαιώματα και όχι ως προνόμια. Με αυτά προστατεύονται όσα χαρακτηριστικά εξασφαλίζουν ισότητα δηλαδή η ταυτότητα, καθώς και τα προσωπικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του κάθε ανθρώπου. Έτσι το γεγονός ότι δεν υπάρχει μια σαφής συμφωνία σχετικά με τους τύπους των ομάδων που καλύπτει η Σύμβαση, δημιουργεί το πλεονέκτημα του μη αποκλεισμού κάποιας ομάδας εκ των προτέρων.

Γενικά μιλώντας, ο όρος μειονότητα αναφέρεται σε μια ομάδα που διαθέτει μια συγκεκριμένη εθνική, γλωσσική και θρησκευτική ιδιαιτερότητα (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 2003: 16). Αποτελεί δηλαδή ένα σύνολο ανθρώπων που μοιράζονται

κάποια πρωτογενή, εμπειρικά εντοπίσιμα χαρακτηριστικά τα οποία το διαφοροποιούν από το υπόλοιπο του πληθυσμού (Καλλινικάκη, 2009: 174-181). Στη νομική απόδοσή του αναφέρεται στην ποιότητα των ενδογενών σχέσεων εξουσίας ή εκπροσώπησης με το κράτος (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007).

Από τη Διεθνή Κοινωνική Υπηρεσία, ως μειονότητα ορίζεται μια αυτοπροσδιοριζόμενη ομάδα, με την προϋπόθεση ότι τα μέλη της είναι αυτόχθων πληθυσμός της χώρας στην οποία ζει, και χαρακτηρίζεται από ένα θρησκευτικό, εθνικό ή γλωσσικό ιδίωμα που εντοπίζεται σε περισσότερο από τρεις-τέσσερις γενιές. Διαφορετικά θα μπορούσαν να οριστούν εκείνες οι πληθυσμιακές ομάδες που υφίστανται διακρίσεις, είτε πρόκειται για κοινωνικές, είτε για θρησκευτικές, είτε για εθνικές ή φυλετικές (Καστοριάνο, 1993).

Οπότε, ο ορισμός της μειονότητας κυμαίνεται ανάλογα με τα πολιτικά και ιστορικά συμφραζόμενα, αμφισβητούν την εγκυρότητα ερμηνευτικών παραδοχών που προτάσσουν την εθνοτική ή πολιτισμική ετερότητα, καθώς και εκείνων που αποδίδουν στην κρατική πολιτική την αποκλειστική ευθύνη για τον προσδιορισμό της θέσης και των δικαιωμάτων των μειονοτικών ομάδων. Τα μέσα με τα οποία πληθυσμοί με ανόμοια ιστορικά, κοινωνικά και οικονομικά γνωρίσματα μετατρέπονται σε μειονότητες εξετάζονται από μια συγκριτική οπτική, ώστε να αναδειχτούν οι συγκλίσεις (ή αποκλίσεις) στη στάση των εθνικών κρατών απέναντι στο μειονοτικό ζήτημα, οι στρατηγικές με τις οποίες οι ίδιες οι μειονότητες αντεπεξέρχονται στις ασκούμενες πιέσεις, οι παρεμβάσεις των διεθνών οργανισμών στη διευθέτηση εθνικών ή διακρατικών διενέξεων (Τρουμπέτα, 2002: 20-23).

Διαφορετικά, η μειονότητα είναι μία μικρή πληθυσμιακά κοινωνική ομάδα με μέλη που τα συνδέουν χαλαροί ή ισχυροί δεσμοί και που βρίσκονται στο εσωτερικό ενός γεωγραφικού και κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο κυριαρχούν πολιτισμικές

αξίες διαφορετικές από τις δικές της. Έτσι αυτές όλες οι ομάδες ζουν σε ένα περιβάλλον όχι απλώς ξένο αλλά και συχνά πολύ εχθρικό (Πολύζος κ.ά., 1995: 3-4).

Συνεπώς, ο όρος μειονότητα υποδηλώνει αφενός το «διαφορετικό», ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, και αφετέρου τους αριθμητικά λιγότερους που καλούνται να ζήσουν με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα και καθορίζει τους κανόνες της κατανομής εξουσίας (Παπαδημητρίου, 2003). Αυτό δείχνει ότι ως όρος εγγράφεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς που ξεπερνάει το ατομικό στοιχείο (δια-προσωπικό και ενδο-προσωπικό) (Atkinson et al, 1983) και τα άτομα που συμπεριλαμβάνονται εντός της αποκτούν το αίσθημα του ανήκειν (Rotheram & Phinney, 1987: 180-200). Στον ελληνικό χώρο καταγράφονται τρεις πολιτισμικές μειονότητες: οι παλιννοστούντες, οι Τσιγγάνοι και η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης.

8.2 Παλιννοστούντες

Με τον όρο παλιννόστηση εννοούμε την εκούσια επιστροφή των μεταναστών στη χώρα προέλευσής τους. Στη χώρα μας, μετά τη Μεταπολίτευση, που αποκαταστάθηκε η δημοκρατία, παρατηρήθηκαν μεγάλα ποσοστά παλιννόστησης, εξαιτίας της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Νικολάου, 2000). Διαφορετικά ο όρος παλιννόστηση χαρακτηρίζει τους ανθρώπους οι οποίοι επιστρέφουν στην πατρίδα τους έπειτα από εύλογο χρονικό διάστημα (συνήθως μεγαλύτερο του ενός έτους), που έμειναν σε ξένο κράτος (Τεγόπουλος – Φυτράκης, 1998).

Ενισχυτικοί παράγοντες υπήρξαν η οικονομική ύφεση που προκλήθηκε στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, η οποία δημιούργησε ανεργία και μείωση των κοινωνικών παροχών (Μουσούρου, 2004: 211-245), και η κατάρρευση των πολιτικών συστημάτων στην Ανατολική Ευρώπη, που άνοιξε τον δρόμο στους Έλληνες της

πρώην Σοβιετικής Ένωσης και της Αλβανίας για την επιστροφή στη χώρα τους προς αναζήτηση καλύτερων όρων ζωής (Νικολάου, 2000). Παλιννοστούντες όμως έχουμε και από τον Καναδά και την Αυστραλία (Μίτιλης, 1998: 165).

Μετά το 1973, οι Έλληνες μετανάστες αρχίζουν να επιστρέφουν στην πατρίδα τους. Οι λόγοι ήταν η οικονομική κρίση και η ύφεση που την ακολούθησε στις χώρες υποδοχής, αλλά και η ξενοφοβία και ο ρατσισμός που επικράτησε στις χώρες αυτές. Υπήρχαν όμως και ειδικότεροι λόγοι, όπως ήταν τα προβλήματα υγείας που αντιμετώπιζαν στη χώρα υποδοχής, τα οποία οφείλονταν στην εργασία, αλλά και στην απομάκρυνση από την οικογένεια. Μεγάλο κίνητρο ψυχολογικό ωστόσο αποτέλεσε και η νοσταλγία τους για την πατρίδα.

Οι παλιννοστούντες επομένως είναι είτε άτομα ελληνικής καταγωγής που είχαν μεταναστεύσει για να ενισχύσουν το εργατικό δυναμικό των χωρών της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής είτε άτομα που κατέφυγαν στη χώρα καταγωγής τους μετά την πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων στην Ανατολική Ευρώπη, κυρίως τη δεκαετία του 1990 (εισροή Ποντίων και Βορειοηπειρωτών) (Κάτσικας-Πολίτου, 2005: 67-70. Μπόμπας, 1994).

Σχηματικά οι παλιννοστούντες αυτής της περιόδου που προέρχονται από την Ανατολική Ευρώπη είναι οι εξής (Ψάλτη, 2000):

- Οι ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση.
- Οι ομογενείς από την Αλβανία, και συγκεκριμένα από τις πόλεις και τα χωριά της Βορείου Ηπείρου.
- Οι Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες του Εμφυλίου Πολέμου, που είχαν βρει καταφύγιο σε διάφορες χώρες της Ανατολικής Ευρώπης.

Από το 1988 έχουμε μαζικές εγκαταστάσεις Ποντίων, ίσως τις μεγαλύτερες μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή, που κορυφώνονται την περίοδο 1993-1995. Ο

επίσημα καταγεγραμμένος αριθμός τους υπολογίζεται στους 73.000, ενώ ανεπίσημα υπολογίζεται ότι υπάρχουν άλλοι 70.000-150.000 (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 67-70). Επίσης, οι Βορειοηπειρώτες ελληνικής καταγωγής που διέμεναν στην Ελλάδα, το 1996 έφταναν περίπου τους 150.000, με τα 2/3 αυτών να έχουν παλιννοστήσει την τελευταία δεκαετία (Έμκε-Πουλοπούλου, 2005: 47).

Αυτό δείχνει ότι σκοπός των παλιννοστούντων δεν είναι απλώς η ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, αλλά η ενσωμάτωση και η αφομοίωσή τους, ως ένα γενεαλογικό οργανικό κύτταρο του ελληνισμού το οποίο βρίσκει την ολοκλήρωσή του στην Ελλάδα. Οι παλιννοστούντες Βορειοηπειρώτες για παράδειγμα έχουν ιδιαίτερο ζήλο να μείνουν στη χώρα μας, εργάζονται και θέλουν να προσαρμοστούν στην ελληνική κοινωνία και αγορά. Στέλνουν τα παιδιά τους κανονικά στο σχολείο και, σύμφωνα με τις δικές τους μαρτυρίες σε διάφορες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν παλαιότερα, δεν θέλουν να ξαναγυρίσουν στη χώρα προέλευσής τους (Μίτιλης, 1998: 165).

Οι Ελληνοπόντιοι που εγγράφονται στο ελληνικό σχολείο, εξαιτίας της μαζικής εισόδου Ποντίων προσφύγων από την πρώην ΕΣΣΔ αποτελούν πληθυσμούς με ιδιαίτερη κουλτούρα, καθώς έχουν δεχτεί επιρροές τόσο από το ελληνικό στοιχείο όσο και από τη σοβιετική πραγματικότητα που ξεριζώθηκαν από τον τόπο που έμεναν για αιώνες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εικονική εθνική τους ταυτότητα να αντιπαραβάλλεται με την πολιτισμική τους ταυτότητα (Δαμανάκης, 1997: 177-209) και να δημιουργούνται προσωπικότητες που έχουν ως βάση τους την εθνική τους ταυτότητα.

Έτσι από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, η Ελληνική Πολιτεία επιχειρεί να επιλύσει το πρόβλημα της εκπαίδευσης των παιδιών των απόδημων Ελλήνων που επέστρεφαν με το Ν.Δ. 339/1974 (ΦΕΚ Α΄ 61/11-3-1974) «Περί ιδρύσεως και

λειτουργίας Γυμνασίου Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας». Βέβαια θα πρέπει να τονιστεί ότι αυτό το νομοσχέδιο ήρθε ως αντικατάσταση του Β.Δ. 664/1969 «Περί εγγραφής και εξετάσεων μαθητών Δημοτικής και Μέσης Εκπαιδεύσεως Ξένων Σχολείων εις αντίστοιχους τάξεις των εν Ελλάδι σχολείων» και του Β.Δ 585/1972, στα οποία είναι αξιοσημείωτη η παντελής έλλειψη υποστηρικτικών μέτρων για τους μαθητές από την πλευρά του σχολείου.

Αυτή η κατάσταση συνεχίζεται όμως και στα επόμενα διατάγματα (Π.Δ. 417/1977, Π.Δ. 578/1977, Π.Δ. 117/1978, Π.Δ. 155/1978, Π.Δ. 297/1978). Το ελληνικό σχολείο δείχνει να πιστεύει πως η ένταξη των μαθητών αυτών είναι απλώς θέμα χρόνου και δεν αισθάνεται την υποχρέωση να προσφέρει χωριστή βοήθεια πέρα ή παράλληλα προς το σχολικό πρόγραμμα. Η ομαλή ένταξη των μαθητών θεωρείται θέμα δικό τους και της οικογένειάς τους. Μέχρι το 1980 επομένως παρατηρείται απουσία συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τις μειονότητες ή τους μετανάστες και το αποτέλεσμα στην πράξη είναι ότι οι μαθητές αυτοί αποκλείονται από το εκπαιδευτικό ελληνικό σύστημα (Παγούνη & Καρούντζου, 2007: 23-30).

Έτσι, κατά τη δεκαετία 1975-1985, που παρατηρήθηκε μεγάλη εισροή παλιννοστούντων στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έκανε καμία τροποποίηση στα προγράμματα σπουδών του, θεωρώντας ότι η εξοικείωση των πρώτων με το δεύτερο ήταν απλώς θέμα χρόνου, εξαιτίας της ελληνικής τους καταγωγής. Γι' αυτόν τον λόγο, συνέχισε να λειτουργεί μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά, χωρίς να τροποποιήσει τις δομές του και να συνυπολογίσει τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορά των νέων μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, έριχνε το βάρος και την ευθύνη στους ίδιους τους μαθητές, μεταθέτοντάς τους ουσιαστικά το πρόβλημα (Παγούνη & Καρούντζου, 2007: 23-30).

Με αυτόν τον τρόπο, τα σχολεία των παλιννοστούντων που ιδρύθηκαν με το Π.Δ. 435/84 κσι 369/85 στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη αντίστοιχα, λόγω του ασαφούς θεσμικού τους πλαισίου, λειτούργησαν αποτρεπτικά για την ένταξη των παιδιών αυτών μετέπειτα στο κοινό σχολείο. Οι μαθητές στα Σχολεία Παλιννοστούντων διαχωρίζονται ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Για τα περισσότερα παιδιά όμως φάνηκε ότι η εισαγωγή τους στις ίδιες τάξεις με τους Έλληνες μαθητές είναι ο πιο ορθός τρόπος για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την ομαλή ένταξή τους.

Συνεπώς, οι ειδικοί θεσμοί που διαμορφώθηκαν για τους παλιννοστούντες μαθητές (Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα) δεν εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών αυτών, είτε γιατί λειτουργούν μέσα στο πλαίσιο της αφομοιωτικής, ενσωματωτικής, διαχωριστικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αντιμετωπίζοντάς τους ως ιδιαίτερους μαθητές (Δαμανάκης, 1997: 177-209) είτε γιατί δεν δίνονται τα κατάλληλα μέσα για τη σωστή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως, για παράδειγμα, σωστές δομές και υποδομές ή επάρκεια για τους εκπαιδευτικούς. Στα μέσα της δεκαετίας του ’90, οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούσαν στους θεσμούς υποστήριξής τους ήταν ικανοποιητικός (Πίνακας 5). Αργότερα, όμως, ο αριθμός αυτός μειώθηκε κατά πολύ, αποδεικνύοντας τη μη αποτελεσματικότητα των διαπολιτισμικών σχολείων (Ανδρούσου κ.ά., 2001).

Πίνακας 5. Κατανομή των παλιννοστούντων μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων κατά το σχολικό έτος 2002/2003.

Βαθμίδα εκπαίδευσης	ΤΥ	Αλλοδαποί μαθητές που φοιτούσαν	ΦΤ	Αλλοδαποί μαθητές που φοιτούσαν
Πρωτοβάθμια	301	714	1.070	2.443
Δευτεροβάθμια	15	30	37	18

Πηγή. Δαμανάκης, 2003.

8.3 Τσιγγάνοι

Η ταυτότητα των Τσιγγάνων ή Ρομ, όπως είναι μία άλλη συνήθης ονομασία τους, στην Ελλάδα δεν έχει καθοριστεί με σιγουριά, γιατί για πολλούς αιώνες αποτέλεσαν στη χώρα μας μία πληθυσμιακή ομάδα που άλλοτε χαρακτηριζόταν ως εθνοτική ομάδα και άλλοτε πολιτισμικά διαφορετική ομάδα, εξαιτίας κάποιων πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων. Έτσι η επιλογή του ενός ή του άλλου χαρακτηρισμού στηριζόταν καθαρά στην άποψη που σχημάτιζε αυτός που επιχειρούσε την ταξινόμηση (Γκότοβος, 2002: 105-106 και 121-123). Μία τρίτη προσέγγισή τους γίνεται με βάση τον νομαδισμό τους (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 82-84), ο οποίος, σύμφωνα με τον ορισμό της Διεθνούς Κοινωνικής Υπηρεσίας που δώσαμε για τις μειονότητες προηγουμένως, την αποκλείει από αυτή την κατηγορία, γιατί δεν αποτελεί αυτόχθονα πληθυσμού στη χώρα στην οποία ζει, εξαιτίας του ότι δεν πληροί τις προϋποθέσεις του δεύτερου σκέλους.

Σε γενικές γραμμές ωστόσο αποτελούνται από δύο λαούς: τους Ρομά, οι οποίοι έχουν ινδική καταγωγή και αποτελούν την πλειονότητα των Τσιγγάνων, και

τους Γύφτους, οι οποίοι έχουν καταγωγή από την Αίγυπτο. Στις μέρες μας, όταν κάνουμε λόγο για Τσιγγάνους ή Γύφτους ονομάζουμε αυτούς που κατάγονται από τη Βορειοδυτική Ινδία και ξεκίνησαν τη μεταναστευτική τους δραστηριότητα μετά τον 8^{ο} αιώνα μ.Χ. Στην Ελλάδα, όλοι σχεδόν οι Τσιγγάνοι ή οι Γύφτοι αυτοαποκαλούνται Ρομ, όρος που έχει επικυρωθεί από το Α΄ Παγκόσμιο Συνέδριο Τσιγγάνων που έγινε στο Λονδίνο το 1971, και αναφέρεται σε οποιονδήποτε Τσιγγάνο (Ντούσας, 1997: 44).

Στην Ελλάδα οι Τσιγγάνοι είναι οργανωμένοι σε εννέα φυλές: Μπατσόρια, Μαπαμονέ-Roma, Roma, Σουβαλιώτες, Τσιγγάνοι, Χωραχάγια (οι περισσότεροι μουσουλμάνοι), Μεσκάρηδες (Αρκουδιάρηδες), Δερμετζήδες και Χαντούρια (Ντούσας, 1997: 37-38). Οπότε οι Έλληνες Τσιγγάνοι δεν αποτελούν μία απόλυτα ομοιογενή ομάδα (Θεοδωράκη-Λουλέ, 1991). Υπάρχουν διαφορές στην οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κάθε ομάδα είναι διαφορετικά. Η πιο ενταγμένη στον κοινωνικό ιστό ομάδα για παράδειγμα αντιμετωπίζει πρόβλημα ισότιμης μεταχείρισής τους από το ελληνικό κράτος και τους μη Τσιγγάνους Έλληνες.

Οι Ρομ, με όποια ονομασία και αν εμφανίζονται, η καταγωγή τους είναι από την περιοχή Σιντ Βορειοδυτικά της Ινδίας, την οποία και εγκατέλειψαν 10 αιώνες πριν – γύρω στα 1.000 μ.Χ. Στην Ελλάδα, με τη μορφή που έχει σήμερα, ήρθαν αρκετά αργότερα, αλλά επίσης πολύ παλιά (14^{ος}-15^{ος} αιώνας) και ζουν σε ολόκληρη την επικράτεια, από το ένα άκρο στο άλλο είτε σε προσωρινούς είτε σε μόνιμους οικισμούς (Χατζησαββίδης, 2007: 39-63).

Παρ' όλα αυτά, οι Τσιγγάνοι ελληνική ιθαγένεια απέκτησαν μόλις τον προηγούμενο, και μάλιστα τις τελευταίες δεκαετίες (τη δεκαετία του '70). Η αναγνώριση αυτή δε έγινε εξαιτίας διεθνών συνθηκών, γιατί η εθνική κυβερνητική

πολιτική δεν έδειχνε να ασχολείται με το θέμα. Έτσι, βάσει των διεθνών συνθηκών οι Τσιγγάνοι με μουσουλμανικό θρήσκευμα θεωρήθηκαν και επίσημα μειονοτική ομάδα των Μουσουλμάνων της Θράκης (Stavrou, 1996: 117. Ζεγκίνης, 1994: 20)

Σήμερα, παρόλο που η Ελλάδα αποτελεί μία πολυπολιτισμική κοινωνία που σέβεται το δικαίωμα στη διαφορά, οι διακρίσεις σε βάρος των Ρομά και ιδιαίτερα των παιδιών τους αποτελούν ένα από τα πιο σοβαρά κοινωνικά και ανθρωποδικαιικά προβλήματα (ECRI, 2009). Δεν υπάρχει καμία επίσημη αναγνώριση της εθνότητας και της γλώσσας τους και από το Κράτος απλώς θεωρούνται Έλληνες πολίτες που συνιστούν μία ευάλωτη ομάδα και γι' αυτό έχουν θεσπιστεί ειδικά μέτρα και σχέδια δράσης (Πανταζής & Μαυρουλή, 2011: 121-136).

Έτσι για τον λαό τους η ιστορία μοιάζει να επαναλαμβάνεται, καθώς, κατά την ιστορική του πορεία, βρέθηκε αρκετές φορές αντιμέτωπος με διωγμούς και προκαταλήψεις, γεγονός που συνετέλεσε, στη συνεχή μετανάστευσή τους, την περιθωριοποίησή τους και την ισχνή τους παρουσία στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Ντούσας, 1997). Βέβαια, η συγκεκριμένη ομάδα, κατά την εξελικτική διαδικασία των πολιτισμών, ανταποκρίθηκε στο δίλημμα για περιθώριο ή ένταξη και αφομοίωση δυναμικά, διατηρώντας την ιδιαιτερότητά τους. Με αυτόν τον τρόπο, ανέπτυξαν μία ιδιόμορφη εδαφικότητα προκειμένου, διά του περιθωρίου, να επιβιώνουν πλάι στην κυρίαρχη κοινωνία (Πολύζος κ.ά., 1995: 1-20).

Οι Ρομ, κατά την επαφή τους με άλλους πολιτισμούς υιοθέτησαν διάφορα πολιτισμικά στοιχεία από αυτούς και αυτό να δημιουργεί αντίκτυπο στην ίδια τη μειονότητά τους, καθώς με την προσθήκη των διαφορετικών κάθε φορά στοιχείων δημιουργούνταν και άλλα δεδομένα. Έτσι οι Ρομ διαφέρουν από ομάδα σε ομάδα. Η γλώσσα τους είναι στη βάση της ινδοευρωπαϊκή, αλλά εμπεριέχει και στοιχεία

πολλών άλλων γλωσσών, όπως, για παράδειγμα, τα σανσκριτικά, ή τα τουρκικά, τα περσικά και πολλά άλλα (Χατζησαββίδης, 2007: 39-63).

Ο αριθμός τους στη χώρα μας υπολογίζεται σε 300-350.000, αν και οι διάφοροι κυβερνητικοί οργανισμοί υποβιβάζουν τον αριθμό αυτόν κάτω από τους 200.000, χωρίς μάλιστα κάποια συστηματική ή επίσημη απογραφή τους (160-200.000 ή και 100-120.000 κάποιες άλλες έρευνες) (Liegeois, 1994: 34). Βέβαια αυτό μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι στις εθνικές απογραφές καταγράφονται ως Έλληνες πολίτες χωρίς καμία άλλη διάκριση (Χατζησαββίδης, 2007: 39-63). Ανεξάρτητα όμως από τον αριθμό τους, οι μισοί σχεδόν από αυτούς έχουν ενσωματωθεί πλήρως στην ελληνική κοινωνία (Καρπόζηλος, 2004: 1-17).

Το 1955 υιοθετούνται νομοθετικές ρυθμίσεις για την πολιτογράφηση των Τσιγγάνων ως Έλληνες πολίτες, ενώ ουσιαστικότερες και πιο συγκεκριμένες ρυθμίσεις άρχισαν να εφαρμόζονται το 1978, με εγκύκλιο του Υπουργείου Εσωτερικών προς όλες τις νομαρχίες, όπου γίνεται λόγος για «Τακτοποίηση από απόψεων ιθαγένειας των διαβιούντων στη χώρα μας Αθιγγάνων (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Το 1996, η Ελληνική Πολιτεία άρχιζε να εφαρμόζει ευρωπαϊκά προγράμματα που αφορούσαν στους Τσιγγάνους, τα οποία είχαν στόχο τη βελτίωση των συνθηκών ζωής και την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία (Διβάνη, 2001).

Παρ' όλα αυτά, η πολιτισμική μειονότητα των Τσιγγάνων θεωρείται μία από τις ομάδες που προκαλεί προκαταλήψεις στην κυρίαρχη ομάδα μιας κοινωνίας, γιατί οι διαφορετικές αντιλήψεις τους και οι διαφορετικοί ηθικοί κώδικές τους συντήρησαν στο πέρασμα των αιώνων την επιφυλακτικότητα των άλλων ομάδων και τους κράτησαν στο περιθώριο. Ο νομαδικός τρόπος ζωής που ακολουθούν δεν γίνεται αποδεκτός στις σημερινές κοινωνίες του υλικού πλούτου, καθώς η έλλειψη ενδιαφέροντος για τα χρήματα και τα περιουσιακά στοιχεία και η προσφορά και

παροχή βοήθειας της μιας ομάδας Τσιγγάνων στην άλλη (Λυδάκη, 1998: 42-43 και 260), όποτε το έχει ανάγκη, που τους χαρακτηρίζει, βρίσκεται εντελώς έξω από τα όρια και τη λογική των ανθρώπων των «πολιτισμένων» κοινωνιών. Στο πλαίσιο ενός αναπτυσσόμενου κράτους και μια ομογενοποιημένης κοινωνίας, οι πολιτιστικές διαφορές μεταλλάσσονται σε κοινωνικές αντιθέσεις και οδηγούν στην απόρριψη και τη σύγκρουση (Γεωργογιάννης, 2004).

Αυτό φαίνεται και από την εκπαίδευση, όπου το ελληνικό κράτος αδιαφόρησε για την εγγραφή και τη συστηματική φοίτησή των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, πιθανόν εξαιτίας της αντίληψης της έλλειψης σταθερότητας που παρουσιάζει αυτή την ομάδα, λόγω της μη μόνιμης ή για πολύ καιρό εγκατάστασης φυλετικής ομάδας (Γκότοβος, 2002). Σημαντικό ρόλο όμως διαδραμάτισε και η αμέλεια από τη μεριά της Ελληνικής Πολιτείας προς την αναγνώριση της διαφορετικής εθνοτικής τους ταυτότητας και των ιδιαιτεροτήτων της κοινότητάς τους (Διβάνη, 2001).

Αυτό, από την άλλη, έκανε και τους ίδιους τους Τσιγγάνους να θεωρούν ότι το σχολείο αντιπροσωπεύει μια κουλτούρα διαφορετική από τη δική τους και η εκπαίδευσή τους πρέπει να περιορίζεται στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική (Κόμης, 1998). Αυτό σημαίνει ότι οι Τσιγγάνοι αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα την επιφυλακτικότητα των συμπολιτών και συμμαθητών τους και διαισθάνονται ότι οι λύσεις που έχουν είναι μόνο δύο: η αφομοίωση ή η περιθωριοποίηση. Χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός ότι στο σχολείο αντιμετωπίζονται ως παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα (Λυδάκη, 1998: 344-345). Στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, οι Ρομά αντιμετωπίζονται ως μειονεκτούσα κοινωνική ομάδα και όχι ως εθνοτική ομάδα, με αποτέλεσμα να μην αντιμετωπίζεται με συγκροτημένο τρόπο η ένταξή τους στο ελληνικό σχολείο (Καρρά, 2009). Γι' αυτόν τον λόγο και τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής

είναι αυξημένα και αυξάνονται ακόμα περισσότερο όσο ανεβαίνουν οι βαθμίδες εκπαίδευσης (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998: 24-26).

Έτσι τα παιδιά από οικογένειες Ρομά στο πεδίο του δημόσιου, κοινωνικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος γίνονται αντιληπτά ως μία ανεχόμενη κοινωνικοπολιτική ομάδα και δεν μπορεί να γίνεται λόγος για μία γενική έλλειψη ενδιαφέροντος από τη μεριά της Πολιτείας στο θέμα της εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2008). Η μη φοίτησή τους στο σχολείο μπορεί να είναι και επιλογή της ίδιας της οικογένειας του παιδιού, η οποία διατηρεί σοβαρές επιφυλάξεις και δυσαρέσκειες για τη σχολική εκπαίδευση (ECRI, 2009). Αυτό αποδεικνύεται και από τα τεράστια ποσοστά αναλφαβητισμού μεταξύ του γυναικείου πληθυσμού, καθώς οι γυναίκες είναι επιφορτισμένες με την ευθύνη της φροντίδας του σπιτιού και της οικογένειας και της ανατροφής των παιδιών (Λυδάκη, 2000).

Στις μέρες μας, το σχολείο έχει παρουσιάσει μια σημαντική αλλαγή και πρόοδο σε σχέση με το παρελθόν (Γκότοβος, 2002). Μένουν βέβαια να γίνουν ακόμα πολλά, όχι τόσο από θεσμική άποψη όσο από ουσιαστική (αλλαγή νοοτροπίας) σχετικά με τη λειτουργία του (Κάτσικα & Πολίτου, 2005). Ακόμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζονται ως κάτι διαφορετικό και ιδιαίτερο που θα πρέπει να ληφθούν ειδικά εκπαιδευτικά μέτρα (Στρατιώτου, 2010: 137-161). Συνεπώς, οι Τσιγγάνοι ή οι Ρομά είναι μέλη της πολυπληθέστερης και της πιο αδικημένης διακρατικής μειονότητας στην Ευρώπη, καθώς αποτελούν παραδοσιακά θύματα ακραίων ρατσιστικών προκαταλήψεων, εξαιτίας της φιλοσοφίας και του τρόπου ζωής τους, και τα θεμελιώδη δικαιώματά τους παραβιάζονταν και εξακολουθούν να παραβιάζονται συστηματικά σε όλα τα κράτη (Διβάνη, 2001).

Οι κυρίαρχες ομάδες των εκάστοτε κοινωνιών δηλαδή ακόμα αντιμετωπίζουν με προκατάληψη την πολιτισμική μειονότητα των Τσιγγάνων και φροντίζουν να τους

κρατούν στο περιθώριο, εξαιτίας των ηθικών κωδίκων που συντήρησαν στο πέρασμα των χρόνων και διαφέρουν κατά πολύ από τα κοινότοπα και συνηθισμένα. Και δυστυχώς, αυτή η περιθωριοποίηση δεν αποκλείεται να μετατρέπεται ακόμα και σε σύγκρουση στο πλαίσιο μιας ομογενοποιημένης κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 2004).

8.4 Η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης

Οι μουσουλμάνοι της Θράκης, που έμειναν στην Ελλάδα έπειτα από την εξαίρεσή τους από τη Συνθήκη της Λοζάνης το 1923, επειδή έμειναν και στην Κωνσταντινούπολη κάποιοι Έλληνες, είναι οι μοναδικοί που αναγνωρίζονται επίσημα ως μειονότητα από το ελληνικό κράτος. Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, όμως, δεν είναι μία ενιαία ομάδα, αλλά αποτελείται από τρεις άλλες, οι οποίες έχουν ως μοναδικό κοινό χαρακτηριστικό τους τη θρησκεία (Καρρά, 2009: 55-58). Οι τρεις αυτές ομάδες είναι (Βακαλιός κ.ά., 1997):

1. Οι Τουρκογενείς (Οσμανοί και Οθωμανοί) εποίκους από τη Μικρά Ασία.
2. Οι Πομάκοι (γηγενείς κάτοικοι της Θράκης).
3. Οι Αθίγγανοι.

Η πληθυσμιακή της σύνθεση φαίνεται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6. Πληθυσμιακή σύνθεση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.

Μουσουλμάνοι	Πληθυσμός	Ποσοστό
Αθίγγανοι	18.000	16%
Πομάκοι	38.000	34%
Τουρκογενείς	56.000	50%
Σύνολο	112.000	100%

Πηγή: Βακαλιός κ.ά., 1997.

Σύμφωνα με σχετικά στοιχεία, οι μουσουλμάνοι της περιοχής αποτελούν το 37,5% των κατοίκων (Βακαλιός κ.ά., 1997). Οι Τουρκογενείς ή Τουρκόφωνοι, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 2, αναλογούν στο μισό του μουσουλμανικού πληθυσμού της περιοχής και είναι εγκατεστημένοι στις πεδινές περιοχές των νομών Ξάνθης και Ροδόπης, καθώς και στα δύο αστικά κέντρα των νομών αυτών, την Ξάνθη και την Κομοτηνή. Οι περισσότεροι ασχολούνται με τη γεωργία και οι υπόλοιποι με τη βιοτεχνία και το εμπόριο. Μία μικρή πλειονότητα είναι δάσκαλοι, καθηγητές, γιατροί, δικηγόροι και πολιτικοί μηχανικοί (Λιάζος, 2003: 38).

Οι Πομάκοι, σύμφωνα με την επίσημη ελληνική άποψη, είναι μία αυτόχθονη εθνότητα που υπέστη αφομοίωση από τους τουρκόφωνους πληθυσμούς με τους οποίους συγκατοικούσε (Διβάνη, 1999: 170). Η θρησκεία τους είναι ο Ισλαμισμός, αλλά διατηρούν κάποια χριστιανικά ήθη και έθιμα (το σταύρωμα του ψωμιού στην πινακωτή, το σταύρωμα του μωρού πριν το βάλουν για ύπνο και την ετοιμασία ενός είδους βασιλόπιτας την Πρωτοχρονιά) από την ένωσή τους με την ελληνική διοίκηση το 1946 μετά το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου (Αλεξανδρής, 1991: 27. Χιδίρογλου, 1984: 30).

Τα σπίτια τους μοιάζουν πολύ με τα σπίτια των Ελλήνων των ορεινών περιοχών της Μακεδονίας και της Θράκης, τα τραγούδια τους πολλές φορές αποτελούν μετάφραση ή παράφραση των ελληνικών (Τρουμπέτα, 2002: 53) και οι τοπικές τους ενδυμασίες διαφέρουν αρκετά από τις αντίστοιχες τουρκικές. Έτσι, ενώ συχνά στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται ως κρυπτοχριστιανοί και τους αποδίδονται πολιτισμικές αρετές που τους επιτρέπουν να ενταχθούν στην αντίστοιχη ομάδα (εργατικότητα και πειθαρχία), στο κοινωνικό γίγνεσθαι προσλαμβάνονται ως μουσουλμάνοι ή ακόμα και ως Τούρκοι. Η γλώσσα τους είναι η πομακική, η οποία αποτελεί ένα κράμα της αρχαίας ελληνικής, βουλγαρικής και τουρκικής γλώσσας,

όπου κυριαρχεί το σλαβοβουλγαρικό ιδίωμα και διαφέρει από αυτή των τουρκόφωνων, αλλά σήμερα τείνει να εξαφανιστεί από τη Θράκη, εξαιτίας της υποχρεωτικής διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία όπου φοιτούν τα παιδιά των Πομάκων.

Οι Αθίγγανοι στην πλειονότητά τους κατοικούν στον νομό Ροδόπης και ακολουθούν ο νομός Ξάνθης και ο νομός Έβρος, ενώ λίγοι από αυτούς είναι πλανόδιοι. Εμφανίζονται ως άτομα που δεν ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις, την κοινωνική ανέλιξη, την πειθαρχία ή γενικότερα τη μέριμνα για το μέλλον και η συμπεριφορά τους αποδίδεται στην ιδιοσυγκρασία τους και την εγγενή φύση τους. Παλαιότερα ασκούσαν επαγγέλματα αποκλειστικά παραδοσιακά, όπως σιδεράδες, γανωτήδες, καλαθοπλέντες, κοσκινοποιοί και ζωέμποροι, αλλά σήμερα ο πολιτισμός της βιομηχανικής κοινωνίας τείνει να εξαλείψει την κουλτούρα του τσιγγάνικου αντίσκηνου.

Σε κοινωνικό επίπεδο, υπόκεινται περιθωριοποίηση και αποκλεισμό, γιατί δεν γίνονται αποδεκτοί ούτε από την κυρίαρχη ελληνική κοινωνία ούτε από τις υπόλοιπες επιμέρους ομάδες της μειονότητας. Οι Τουρκόφωνοι της περιοχής για παράδειγμα δεν είχαν ποτέ σχέσεις μαζί τους και μόνο τις τελευταίες δεκαετίες άλλαξαν στάση με αποτέλεσμα την προσέγγιση των δύο εθνοτικών ομάδων (Καρατζόλα & Μπαλτσιώτης, 2001: 25-26).

Όσον αφορά στην εκπαίδευσή τους, λόγω της πολιτισμικής τους διαφοροποίησης (θρησκεία και γλώσσα) και της Συνθήκης της Λοζάνης το 1923 (άρθρα 37-45), αποτελεί αντικείμενο ξεχωριστής μέριμνας για την ελληνική πολιτεία (Kassotakis & Roussakis, 1999). Το καθεστώς της εκπαίδευσής τους διευκρινίστηκε με τα Ελληνοτουρκικά Πρωτόκολλα του 1954 και του 1968. Ο νόμος 119/1972 προέβλεψε για πρώτη φορά την ίδρυση των μουσουλμανικών σχολείων σε συμφωνία

με τα όσα προέβλεπαν τα παραπάνω πρωτόκολλα. Δύο νόμοι του 1977 (693/1977 και 694/1977) ρυθμίζουν το παρόν καθεστώς και τα θέματα σχετικά με την ίδρυση και λειτουργία των μουσουλμανικών σχολείων, το διδακτικό και εποπτικό προσωπικό των σχολείων αυτών και την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία.

Ωστόσο τα μειονοτικά σχολεία δίνουν την εικόνα σχολείων-γκέτο. Από τα 683 νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια που λειτουργούν στη Θράκη, το 1/3 περίπου είναι σχολεία στα οποία φοιτούν αποκλειστικά μαθητές από τη μουσουλμανική κοινότητα. Ακολουθείται ουσιαστικά η τακτική των ξεχωριστών σχολείων για τους ξεχωριστούς πληθυσμούς, τακτική που έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τη διαπολιτισμική θεωρία και δυναμιτίζει την κοινωνική συνοχή.

8.5 Οι εργαζόμενοι στην Ελλάδα αλλοδαποί

Οι μετανάστες από τις λεγόμενες χώρες του τρίτου κόσμου προτιμούν για τόπο εγκατάστασής τους ή προσωρινής τους διαμονής την Ελλάδα, η οποία όμως, επειδή πολλές φορές αποτελεί γέφυρα και πέρασμά τους για τη μετάβαση και τελική διαμονή τους σε άλλη χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αδυνατεί να προσδιορίσει ακριβώς τον αριθμό τους. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται μετανάστες διαφορετικής φύσης, αλλοδαποί δηλαδή προερχόμενοι από χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή από τη Ρωσία και την Αλβανία που είναι αμφίβολο, αν θεωρούνται παλιννοστούντες ή αλλοδαποί μετανάστες, και εντάσσονται στο πλαίσιο της μεταναστευτικής πολιτικής, στο οποίο ανήκουν οι εργάτες μετανάστες από όμορες βαλκανικές χώρες ή από χώρες του τρίτου κόσμου. Ο αριθμός των αλλοδαπών που σήμερα ζουν παράνομα στη χώρα μας είναι μεγάλος. Την περίοδο 1988-1991 υπολογιζόταν σε 300.000 (Σούλης, 1993: 443).

Από το 1989 που, σύμφωνα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην Ελλάδα διέμεναν 184.000 νόμιμοι μετανάστες και 30.000 περίπου παράνομοι, μέχρι σήμερα ο αριθμός και η σύνθεση των παράνομων μεταναστών έχει υποστεί πολλές μεταβολές. Το 1995 για παράδειγμα, σύμφωνα με στοιχεία του Ο.Α.Ε.Δ., όπως αναφέρει ο Βγενόπουλος, στην Ελλάδα διέμεναν 100.000 περίπου παράνομοι μετανάστες, αλλά σύμφωνα με τις δημοσιογραφικές πηγές ο αριθμός τους ανερχόταν σε 600.000 (Βγενόπουλος, 1995: 363-364).

Αξίζει να λάβουμε υπ' όψη τον συνολικό αριθμό των υποβληθησών αιτήσεων για την έκδοση «λευκής κάρτας» από αλλοδαπούς, οι περισσότεροι από τους οποίους προέρχονται από την Αλβανία ή από όμορες βαλκανικές χώρες.

Με κριτήριο τη δυνατότητα και την επιτυχία ενσωμάτωσης των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία θα μπορούσε να επιτευχθεί ο διαχωρισμός τους σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν οι προερχόμενοι κυρίως από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίοι έρχονται στην Ελλάδα για εύρεση εργασίας εκ των προτέρων προσδιορισμένης, ενώ διαθέτουν κοινωνική κουλτούρα σύμφωνη με τα δυτικά πρότυπα ενσωματωμένη όμως στη συνείδηση των Ελλήνων. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν τους κύριους λόγους –ευρύτατα αποδεκτούς από οικονομική και πολιτισμική άποψη– αποδοχής και ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Τα πιθανά προβλήματα επομένως αφομοίωσής τους στην ελληνική κοινωνία σχετίζονται τόσο με την εκμάθηση, καλλιέργεια και χρήση της ελληνικής γλώσσας, όσο και με τον εμπλουτισμό της προσωπικότητάς τους με τους θησαυρούς της ελληνικής παράδοσης, τη βίωση και τον ενστερνισμό των ηθών και εθίμων του τόπου μας. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν και οι προερχόμενοι από άλλες ανεπτυγμένες χώρες της Δύσης, των οποίων ο αριθμός ανέρχεται περίπου σε 100.000 (Μουσούρου, 1999).

Στη δεύτερη κατηγορία δύναται να εντάξουμε όλους τους μετανάστες που προέρχονται από τρίτες χώρες και εργάζονται ή αναζητούν εργασία στην Ελλάδα, καθώς και τις οικογένειές τους. Οι πληθυσμοί αυτοί αντιμετωπίζουν πολιτισμικά και γλωσσικά προβλήματα που αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την αρμονική ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, αλλά τα βιώνουν συνήθως εντονότερα από την προηγούμενη κατηγορία μεταναστών. Αυτό οφείλεται κυρίως στις χαμηλές οικονομικές δυνατότητες που τους αποκλείουν από την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα βιώνουν πολλές φορές και τον κοινωνικό αποκλεισμό εξαιτίας του χρώματος, του θρησκεύματος καθώς και όλων εκείνων των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της εθνικής τους προέλευσης, που συνοδεύονται από ισχυρά στερεότυπα που έχουν αναπτυχθεί στην ελληνική κοινή γνώμη. (Τουλιάς, 2005: 138-143).

Μέρος Δ΄

Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 – Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

9.1 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό

Η νεοελληνική διασπορά είναι δημιούργημα ιστορικών γεγονότων και εξελίξεων και προπάντων μετακινήσεων ελληνικών πληθυσμών, οι οποίες ξεκινούν με την Άλωση της Κωνσταντινούπολης (1453) και φτάνουν μέχρι τις μέρες μας. Ως αιτίες της εμφανίζονται διάφορων τύπων καταπιέσεις και διωγμοί αλλά και η αναζήτηση εργασίας ή η εκπαίδευση και ως τόποι μετακίνησης η ομόδοξη Τσαρική Ρωσία στα τέλη του 18^{ου} αιώνα (Χασιώτης, 1997: 142), ο Καύκασος στις αρχές του 20ού αιώνα (Κιτρόεφ, 2002), οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Αυστραλία, η Γερμανία, οι αποικιοκρατούμενες χώρες της Αφρικής και η Νότια Αμερική (Δαμανάκης, 2010: 12-22) τον 19^{ο} και 20ό αιώνα. Κοινή ανάγκη όλων όμως είναι η διατήρηση του πολιτισμού τους, κάτι που επιτυγχάνεται από τον συνδυασμό της εκμάθησης των ελληνικών και τη μετάδοση των πολιτισμικών δεδομένων (Γιαννακού, 2003).

Η γλωσσική και πολιτιστική κληρονομιά του καθενός με τη σειρά τους θα βοηθήσουν στην κοινωνικοποίηση των ατόμων που βρίσκονται στα ξένα κράτη και την ενσωμάτωσή τους στην εκάστοτε κοινωνία (Schwartz, 1971. Δημητρακάκης, 2001: 101-122). Και μια από τις προϋποθέσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η κοινωνικοποίηση. Ωστόσο, η διατήρηση του ελληνικού στοιχείου δεν γίνεται παντού με τον ίδιο τρόπο, αν και σε αυτό παίζει ρόλο και ο λόγος για τον οποίο μεταναστεύει κάποιος.

Στις χώρες της ΕΕ, για παράδειγμα, η ελληνική γλώσσα, μέσω των θεσμών ελεύθερης διακίνησης και διάδοσης των γλωσσών, θεωρείται επίσημη κοινοτική και κατ' επέκταση ισότιμη των άλλων γλωσσών.

Έτσι στις χώρες της ΕΕ, για παράδειγμα, προωθούνται θεσμοί ελεύθερης διακίνησης και διάδοσης των γλωσσών και η ελληνική γλώσσα αναγνωρίζεται ως επίσημη κοινοτική γλώσσα ισότιμη των άλλων γλωσσών. Στη Γερμανία, χαρακτηριστικά, η συνεργασία της επίσημης ελληνικής πολιτείας με το γερμανικό κράτος οδήγησε σε ένα ιδιότυπο εκπαιδευτικό μοντέλο (Δαμανάκης, 2010: 12-22). Παρ' όλα αυτά, η εν λόγω ισοτιμία είναι μάλλον εικονική, βοηθάει μόνο στην ανάπτυξη ενός ευνοϊκού κλίματος γι' αυτή και τα ελληνικά ενισχύονται από την ελεύθερη διακίνηση στον ευρωπαϊκό χώρο (Παπαρίζος, 1997: 97-98). Σε άλλες χώρες, όπως στην Αυστραλία, τη Ρωσία, την Ουκρανία και τη Γεωργία, πιο σπάνια, η ελληνική γλώσσα εισήχθη ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στο επίσημο κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα.

9.1.1 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Ανατολική Ευρώπη

Η παρουσία του ελληνισμού στις ακτές του Εύξεινου Πόντου ανάγεται στα μυθικά χρόνια, αλλά μαζική μετανάστευση γίνεται κατά τον 18^{ο} αιώνα και συγκεκριμένα μετά τον ρωσο-οθωμανικό πόλεμο του 1768-1774 (Βακαλόπουλος, 1973). Βέβαια, μετά την Άλωση της Κωνσταντινούπολης ήδη έχει εκδηλωθεί μια προτίμηση εκ μέρους της ελληνικής διανόησης προς τη γειτονική και ομόδοξη Ρωσία από τη Δύση (Ποπώφ, 1990: 21) και αυτή η κατάσταση συνεχίζεται καθ' όλο τον 16^{ο} και 17^{ο} αιώνα, αλλά το αποκορύφωμα έγινε τότε, και αυξάνεται ακόμα περισσότερο στους αιώνες που ακολουθούν.

Βέβαια, οι συνθήκες ζωής δεν ήταν και οι καλύτερες δυνατές, καθώς ο ελληνικός πληθυσμός εξακολουθούσε και σε αυτές τις περιοχές να υφίσταται διώξεις, με πιο αποκαλυπτική ενδεχομένως την περίοδο του Στάλιν (1937-1939) (Φωτιάδης, 2001). Έτσι οι όποιες προσπάθειες και επιτυχίες ανάδυσης και διατήρησης του

ελληνικού πολιτισμού πέφτουν σε τοίχο και φθείρονται, αν και υπάρχουν κάποιες επιτυχίες, όπως είναι η εκπληκτική ανάπτυξη της ελληνόγλωσσης λογοτεχνίας και η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στα ελληνικά σχολεία. Με το κλείσιμο των ελληνικών σχολείων, των εφημερίδων, των εκδοτικών οίκων και των θεάτρων όμως που επέβαλε το σταλινικό καθεστώς, όλα σταμάτησαν (Καρπόζηλος, 1989).

Στον αιώνα μας και μόλις τη δεκαετία που πέρασε, η διδασκαλία των ελληνικών γινόταν μέσω μιας τρίτης γλώσσας, συνήθως τςη αγγλικής. Κάτι τέτοιο όμως δημιουργούσε προβλήματα κατανόησης και αφομοίωσης, αφού η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας προϋπέθετε αν όχι την άριστη, τουλάχιστον την πολύ καλή γνώση αυτής της τρίτης γλώσσας (Γεωργογιάννης, 2002). Οπότε, ήταν πολύ λογικό η ελληνόγλωσση εκπαίδευση να μένει πίσω.

Ακριβώς αυτό διαπιστώθηκε και από την έρευνα που πραγματοποίησε πρόσφατα το ΚΕ.Δ.ΕΚ. στις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης: Η εκπαίδευση της ελληνικής γλώσσας είναι δυσανάλογη με τον αριθμό του ελληνικού πληθυσμού, δεν είναι οργανωμένη και δεν υπάρχει ομαλή μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη (Γεωργογιάννης & Βασιλοπούλου, 2000: 23-28).

Γι' αυτόν τον λόγο, το ΚΕ.Δ.ΕΚ. έχει υποβάλει ειδικό πρόγραμμα για την ένταξη της ελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση των Δημοκρατιών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, και κυρίως την Ουκρανία, τη Ρωσία και τη Γεωργία, όπου βρίσκονται συγκεντρωμένοι οι περισσότεροι ομογενείς. Κύριος σκοπός του έργου είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού από τους ομογενείς και η διάδοσή τους στους αλλοδαπούς των Δημοκρατιών της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Στόχος όμως είναι και η δημιουργία ευρείας βάσης μαθητικού δυναμικού και η άνοδος του επιπέδου των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την

ελληνική γλώσσα αλλά και αυτών που συνεργάζονται μαζί τους (Γεωργογιάννης & Βασιλοπούλου, 2000: 23-28).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η ελληνική γλώσσα διδάσκεται σε δύο τμήματα στο Πανεπιστήμιο της Οδησσού, που λειτουργεί από το 1865 και είναι ένα από τα παλιότερα Πανεπιστήμια της πρώην Σοβιετικής Ένωσης: το Τμήμα Ξένων Γλωσσών ως ξένη γλώσσα και στη Σχολή Διεθνών Σχέσεων για την απόκτηση της ειδικότητας του Ειδικού Διεθνών Σχέσεων, όταν η κατεύθυνση είναι η ελληνική (Snigovska, 2002: 36-40). Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι σε αυτή τη Σχολή, παρόλο που τα ελληνικά διδάσκονται από τα μέσα της δεκαετίας του ’90, μέχρι το τέλος αυτής της δεκαετίας και τις αρχές της επόμενης, οι φοιτητές που ταξίδεψαν για σπουδές στην Ελλάδα ήταν μόνο πέντε.

Στην Ουκρανία, που είναι ένα ανεξάρτητο κράτος και η ελληνική μειονότητα έχει μια έντονη παρουσία και καταξίωση, ιδιαίτερα στην περιοχή του Ντανιέσκ, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας άρχισε τη δεκαετία του ’90 ως αίτημα της ομογένειας. Ωστόσο, η ανεπάρκεια που υπάρχει στο γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, την οργάνωση των τμημάτων, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα περιεχόμενα διδασκαλίας, τα διδακτικά εγχειρίδια, τη μέθοδο διδασκαλίας και την υλικοτεχνική υποδομή, τη μετατρέπουν αυτόματα σε μη αποτελεσματική (Ιμαμίδης & Χρίστου, 2004: 47-55).

9.1.2 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στα Βαλκάνια

Στην περιοχή των Βαλκανίων η ελληνική γλώσσα κατέχει σημαντική θέση ήδη από τον 18^{ο} αιώνα, καθώς αποτελεί συνεκτικό στοιχείο μεταξύ των λαών τους. Σε αυτό συνέβαλε τόσο η ορθόδοξη θρησκεία, που είχε ως κύρια γλώσσα τα ελληνικά

όσο και ο κλασικισμός, που επικρατούσε στη Δυτική Ευρώπη και προσέδιδε στην ελληνική γλώσσα καθολικό κύρος (Lazar, 2008: 19-22). Έτσι τα εκπαιδευτκά ιδρύματα, που ήταν ταυτόχρονα και κέντρα ελληνικής παιδείας, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στον σχηματισμό ενός εκπαιδευμένου και μορφωμένου πληθυσμού, παρά τη μικρή συμμετοχή ή έστω τη μη ευρεία φοίτηση σε αυτά. Κατά τον 19^{ο} αιώνα όμως η παιδεία αποκτά εθνική υπόσταση και αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ελληνόφωνη παιδεία να πάψει να είναι οικουμενική (Τσουκαλάς, 1992: 35).

Στη Βουλγαρία το ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα ξεκινάει πολύ πριν από την απελευθέρωση από την τουρκική κυριαρχία. Αποτελούσε οικεία γλώσσα, καθώς η βουλγαρική αναγέννηση στον χώρο των γραμμάτων συνδέεται στενά με την ελληνική παιδεία. Αυτό φαίνεται και από την ίδρυση ενός αριθμού ελληνοβουλγαρικών σχολείων τον 19^{ο} αιώνα, όπως του πρώτου μη εκκλησιαστικού σχολείου το 1812 και του πρώτου κλασικού Λυκείου στη Σόφια το 1879 (Βακαλόπουλος, 1975: 236).

Επίσης, το 1828 και έπειτα εμφανίστηκαν ελληνικές γραμματικές και συντακτικά και ο ελληνικός πολιτισμός αποτέλεσε το εφαλτήριο για το ξεκίνημα του βουλγαρικού θεάτρου. Ωστόσο, στα τέλη του αιώνα, που οι σχέσεις Ελλάδας και Βουλγαρίας διαρρηγνύονται, αποσύρθηκε ο Ρομαντισμός από το πεδίο της βουλγαρικής επιστήμης (Poromanska, 2007: 54).

Τον επόμενο αιώνα και συγκεκριμένα το 1921 ιδρύθηκε το Τμήμα Κλασικής Φιλολογίας στον Πανεπιστήμιο της Σόφιας (Poromanska, 2007: 54). Παρατηρείται δηλαδή ότι στην περιοχή υπάρχει ακόμα έκδηλο και έντονο ενδιαφέρον για την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό γενικότερα που διδάσκονται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Προς τα τέλη της δεκαετίας, το 1991, ιδρύεται Τμήμα

Κλασικών και Ανατολικών Γλωσσών στη Σχολή Σύγχρονων Γλωσσών του Πανεπιστημίου Αγίων Κύριλλου και Μεθόδιου και το 1992 στο Πανεπιστήμιο Άγιος Κλήμης της Αχρίδας που βρίσκεται στη Σόφια στη Σχολή Κλασικών και Νέων Φιλολογιών Τμήμα Νεοελληνικής Φιλολογίας ως μία από τις 19 ισότιμες ειδικότητες της Σχολής.

Στη Σερβία από τις αρχές του 19ου αιώνα η γνώση και η χρήση της νεοελληνικής αποτελούσε ένδειξη κοινωνικού κύρους και επαγγελματικής καταξίωσης και υποδήλωνε την ύπαρξη ενός κοινωνικού και πνευματικού επιπέδου (Βακαλόπουλος, 1975). Έτσι σχεδόν από τα μέσα του 19ου αιώνα (1843) λειτούργησε διτάξιο εμπορικό σχολείο στο οποίο ένα από τα κύρια μαθήματα ήταν τα ελληνικά και στα τέλη του ίδιου αιώνα λειτούργησε Γυμνάσιο στο οποίο διδασκόταν το μάθημα των ελληνικών (Velkova, 2007b: 255-266).

Από τον Φεβρουάριο του 1901 μέχρι τον Ιούλιο του 1914 κυκλοφορούσε ο Αγγελιοφόρος, ο οποίος ενημέρωνε τον σερβικό πληθυσμό σχετικά με τις εξελίξεις γύρω από την Ελλάδα σε πολιτιστικό, καλλιτεχνικό, λογοτεχνικό και πολιτικό επίπεδο. Επαναλειτούργησε τον Σεπτέμβριο του 1920 και δραστηριοποιήθηκε σε όλη τη διάρκεια του Μεσοπολέμου. Επίσης, το 1906 ιδρύεται έδρα Βυζαντινολογίας στο Πανεπιστήμιο του Βελιγραδίου και στον τομέα Κλασικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου του Ζάγκρεμπ διδάσκονται ως μάθημα επιλογής τα ελληνικά, τα οποία και γίνονται υποχρεωτικά το 1985. Στις μέρες μας η ελληνική γλώσσα στο Βελιγράδι είναι η πρώτη σε ζήτηση εκπαιδευτικού επιπέδου (Κόστιτς-Παχνόγλου, 2008).

Στην Αλβανία, στη Βόρεια Ήπειρο, τα ελληνικά γράμματα και η ελληνική παιδεία καλλιεργήθηκαν από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα και έπειτα, ιδιαίτερα

στην Κορυτσά, όπου το 1857 λειτούργησε το Παρθεναγωγείο, το Αστικό και Αλληλοδιδακτικό Σχολείο (1867) και το Μπάγκειο Γυμνάσιο (1887). Κορυφαίες εκδηλώσεις ωστόσο στον τομέα της παιδείας είναι η ίδρυση του Δημοτικού Σχολείου στο Oesarat Αργυροκάστρου το 1869 και η αναβάθμισή του το 1873 σε Διδασκαλείο Αρρένων και Θηλέων (Velkova, 2007a: 225-253).

Πέρα από αυτά όμως η ελληνική παιδεία εξακολουθούσε να ανθεί κατά την περίοδο 1912-1945 στις περιοχές όπου βρίσκεται εγκατεστημένη η ελληνική μειονότητα (Αργυρόκαστρο, Δέλβινο, Χειμάρρα), αλλά παρήκμασε στην Κορυτσά. Παρ' όλα αυτά, στα χρόνια του Μεσοπολέμου και μετά το 1945 τα ελληνικά σχολεία μειώθηκαν και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας περιορίστηκε στα σχολεία της ελληνικής μειονότητας. Και παρόλες τις διεθνείς συμβάσεις που έχει υπογράψει με τις οποίες δεσμεύεται να παράσχει στην ελληνική μειονότητα τη στοιχειώδη δημόσια εκπαίδευση, δεν έχει προβεί στις ανάλογες ενέργειες που τηρούν τις συμβάσεις αυτές (Σουτόπουλος, 2006).

Σήμερα, στο Πανεπιστήμιο Αργυροκάστρου, στη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, λειτουργεί από το 1993 Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας τετραετούς διάρκειας, που παρέχει στους αποφοίτους του πτυχίο διδασκάλου ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας για τα ελληνόφωνα σχολείοα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αλβανίας (Velkova, 2007a: 225-253). Επίσης στο Πανεπιστήμιο των Τιράνων, στη Φιλοσοφική Σχολή, στο Τμήμα Βαλκανικών Γλωσσών διδάσκεται η νέα ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία και ο ελληνικός πολιτισμός.

Παρατηρείται δηλαδή ότι η ελληνική γλώσσα διδάσκεται στα σχολεία της ελληνικής μειονότητας σε ανώτερο και ανώτατο πανεπιστημιακό επίπεδο, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος της Αλβανίας. Ταυτόχρονα όμως, από τις

αρχές της δεκαετίας του 1990 και την κατάρρευση του σοβιετικού καθεστώτος, έπειτα από την εκδήλωση του σχετικού ενδιαφέροντος, ξεκίνησε η εφαρμογή φροντιστηριακών μαθημάτων για την εκμάθηση της ελληνικής σε περιοχές όπου κυριαρχεί ο αλβανικός πληθυσμός. Εξαίρεση αποτέλεσε το Αργυρόκαστρο και οι Άγιοι Σαράντα, όπου δεν λειτούργησαν ελληνόγλωσσα σχολεία. Έτσι πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας γίνεται τόσο στον πρώτο όσο και στον δεύτερο υποχρεωτικό σχολικό κύκλο, με τις ώρες στον πρώτο κύκλο να είναι σημαντικά πιο αυξημένες (καλύπτουν περίπου το 60% του σχολικού προγράμματος) σε σχέση με τον δεύτερο, ενώ διδάσκονται για δύο ώρες την εβδομάδα στις δύο πρώτες τάξεις των τριών Λυκείων που λειτουργούν στη μειονοτική ζώνη. Στο Αργυρόκαστρο για παράδειγμα υπάρχει η Μέση Παιδαγωγική Σχολή, στην οποία φοιτά το σύνολο των εκπαιδευτικών της ελληνικής μειονότητας (Καψάλης, 1999).

9.1.3 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Δυτική Ευρώπη

Στη Γερμανία η μετάναστευση των Ελλήνων μπορεί να άρχισε αργά σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες περιοχές που παρουσιάσαμε παραπάνω (μόλις τη δεκαετία του 1960) ωστόσο η διάρκειά της και η παραμονή των Ελλήνων εκεί μέχρι σήμερα δείχνει ότι δεν μπορεί να είναι προσωρινή (Δαμανάκης, 2010: 12-22).

Τα πρώτα χρόνια η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στη Γερμανία ήταν άκρως προβληματική, γεγονός που αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα για τις οικογένειες που επιθυμούσαν να μεταναστεύσουν όλοι μαζί. Στη Σύμβαση που υπογράφτηκε τον Μάρτιο του 1960 μεταξύ της Δυτικής Γερμανίας και της Ελλάδας και περιελάμβανε τους όρους και τις συνθήκες της προσφοράς εργασίας από την πλευρά της Γερμανίας στην Ελλάδα (Κλαδάς, 1965: 66-70), δεν γινόταν ο παραμικρός λόγος για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Δεν είχε γίνει κανένας σχεδιασμός και

καμία μελέτη πάνω σε αυτό το πολύ σοβαρό ζήτημα. Το μόνο που υπήρχε το 1964 ήταν 40 υποτυπώδεις σχολικές μονάδες, που και αυτές υπολειτουργούσαν. Την ίδια εποχή, και συγκεκριμένα τον Μάιο του 1964, οι υπουργοί Παιδείας των Ομόσπονδων Χωρών της Γερμανίας, στην προσπάθειά τους να δώσουν λύση στο πρόβλημα που δημιουργήθηκε για τους Έλληνες μετανάστες, αποφασίζουν τα ξένα παιδιά γενικά, κατ' επέκταση και τα Ελληνόπουλα, να παρακολουθήσουν τα γερμανικά σχολεία, κάτι που προκάλεσε τις έντονες αντιδράσεις των Ελλήνων της Δυτικής Γερμανίας. Αλλά οι Γερμανοί, ακόμα πιο αποφασισμένοι, έναν χρόνο μετά, τον Μάιο του 1965, πήραν πιο δραστικά μέτρα (Καναβάκης, 1999).

Οι Έλληνες όμως γίνονται ιδιαίτερα πιεστικοί απέναντι στο Γερμανικό καθεστώς που προσπαθεί να επιβάλει τη γερμανική ιδεολογία στα χρόνια της Δικτατορίας όπου πολλοί πηγαίνουν προσωρινά για να γλιτώσουν από τη Χούντα και αναγκαστικά παρατείνουν συνεχώς την παραμονή τους. Σε αυτή τη φάση ο Έλληνας δεν επιθυμεί μόνο να επιζήσει αλλά και να προοδεύσει στο νέο περιβάλλον γι' αυτό και φροντίζει για μια εκπαίδευση που θα δένει το παιδί του με την πατρίδα.

Με αυτόν τον σκοπό αρχίζει από τη μεριά των Ελλήνων μια δυναμική διεκδίκηση της συμμετοχής τους στη διαδικασία για την εκπαίδευση των παιδιών τους μέσα από τις οργανώσεις της. Η περίοδος μετά το 1974 και μέχρι το 1981 είναι η δυναμικότερη περίοδος του Έλληνα στη Δυτική Γερμανία σχετικά με τον αγώνα του για την εκπαίδευση των παιδιών του (Καναβάκης, 1999).

Στη Γερμανία επομένως το αίσθημα της διατήρησης των πολιτισμικών στοιχείων από τους Έλληνες μετανάστες ήταν από την αρχή δυνατό, καθώς δεν άφηναν κανένα περιθώριο μη επιστροφής τους στην πατρίδα από την πρώτη στιγμή. Έτσι μια δεκαετία μετά το μεγάλο κύμα, και συγκεκριμένα το 1971, η Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας της Γερμανίας αποφασίζουν τη δημιουργία τμημάτων μητρικής

γλώσσας που θα διδάσκονταν μαζί με την κυρίαρχη γλώσσα. Κάθε ομόσπονδο γερμανικό κρατίδιο όμως αποφάσιζε αυτόνομα για την ίδρυση των ξένων ιδιωτικών συμπληρωματικών σχολείων. Έτσι στη Βαυαρία δημιουργούνται ιδιωτικά σχολεία, στη Βάδη-Βυτεμβέργη γλωσσικά ομοιογενείς τάξεις, στη Β. Ρηνανία Βεστφαλία και την Έσση διαπολιτισμικές τάξεις και στο Βερολίνο Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο (χρηματοδότηση από τον φορέα του και μικρή οικονομική επιβάρυνση των γονέων) (Κούρτης, 2004; 142-147).

Οι τύποι των σχολείων που υπάρχουν σήμερα στη Γερμανία για τους Έλληνες μαθητές είναι οι εξής: Ο πρώτος είναι το Δημοτικό (Grundschule), το οποίο διαρκεί 4-6 χρόνια ανάλογα με την περιοχή και αποτελεί υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Στην τελευταία τάξη, έπειτα από κοινή απόφαση μεταξύ των καθηγητών και των ενδιαφερόμενων γονέων, επιλέγεται ο τύπος σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θα συνεχίσουν οι μαθητές.

Ο δεύτερος τύπος είναι το Βασικό Σχολείο (Hauptschule), το οποίο με σκοπό την περαιτέρω ανάπτυξη των πρακτικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών, οι τελευταίοι ακολουθούν κυρίως τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση ή, αν κριθούν κατάλληλοι, τους δίνεται το δικαίωμα να εγγραφούν και σε κάποιον άλλο τύπο σχολείου που οδηγεί σε ανώτερες ή ανώτατες σπουδές.

Ο τρίτος τύπος είναι το Θετικό Σχολείο (Realschule), το οποίο έχει σκοπό να καταρτίσει τους μαθητές έτσι ώστε να μπορούν να ακολουθήσουν όλα σχεδόν τα τεχνικά επαγγέλματα. Το απολυτήριο όμως τους δίνει τη δυνατότητα να εγγραφούν και στην $11^{η}$ τάξη του Γυμνασίου (Gymnasium) αν το επιθυμούν.

Ο τέταρτος τύπος είναι το Γυμνάσιο (Gymnasium), στο οποίο ισχύει σχεδόν ότι ισχύει και στο ελληνικό Γυμνάσιο, που μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης σε αυτό και την επιτυχή εξέταση στις τελικές εξετάσεις, οι μαθητές αποκτούν τη

δυνατότητα εγγραφής σε Πανεπιστήμια ή Πολυτεχνεία. Ωστόσο υπάρχουν και κάποιες βασικές διαφορές. Για παράδειγμα, στο Γερμανικό Γυμνάσιο, στις δύο πρώτες τάξεις, οι καθηγητές πάλι σε συνεργασία με τους γονείς κρίνουν αν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συνεχίζουν σε αυτό ή αν θα πάνε σε κάποιο άλλο σχολείο λιγότερο απαιτητικό. Επίσης σε κάποια κρατίδια, στις δύο τελευταίες τάξεις χορηγείται ένας τίτλος στους μαθητές χωρίς φυσική τελική εξέταση και αυτός σε συνδυασμό με έναν χρόνο πρακτικής εξάσκησης οι μαθητές μπορούν να εγγραφούν στα αντίστοιχα ελληνικά ΤΕΙ.

Ο πέμπτος τύπος είναι το Ενιαίο Σχολείο (Gesamtschule), το οποίο αποτελεί τη συνέχεια του Βασικού Σχολείου και δεν διαχωρίζει τους μαθητές σε διαφορετικούς τύπους σχολείων. Διαφορετικά επίπεδα προσφέρει μόνο σε κάποια μαθήματα. Οι τίτλοι που χορηγούνται είναι οι αντίστοιχοι των άλλων σχολείων, δεν διαφέρουν σε τίποτα.

Ο έκτος και τελευταίος τύπος είναι το Ειδικό Σχολείο (Sonderschule ή Frderschule), το οποίο απευθύνεται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες.

9.1.4 Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες εκτός Ευρώπης

Μετανάστευση μεγάλου μέρους του ελληνικού πληθυσμού, όπως παρουσιάσαμε αναλυτικά σε προηγούμενο κεφάλαιο, υπήρξε και σε περιοχές εκτός Ευρώπης, και μάλιστα νωρίτερα από τις Ευρωπαϊκές. Στις ΗΠΑ υπήρξε μαζική αποδημία την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα και τις πρώτες δεκαετίες του 20ού προς αναζήτηση εργασίας και κυρίαρχος φορέας εκπαίδευσης είναι η Εκκλησία.

Τα στοιχεία που δίνονται σήμερα γι’ αυτή την περιοχή είναι η περιορισμένη μείωση του αριθμού των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,

αλλά και η αύξηση των Ημερήσιων Σχολείων από 23 σε 30 από το 2004 έως το 2010, καθώς και η αύξηση των Απογευματινών και Σαββατιανών από 300 σε 340. Επίσης καταγράφεται ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, λόγω της δημιουργίας κατάλληλου υλικού και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κίτροεφ, 2004). Σημαντικά αυξημένος είναι και ο αριθμός των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση, εξαιτίας της αδυναμίας των γονέων να τα κρατήσουν επειδή εργάζονται και υπάρχει αύξηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης μέσω των Charter Schools στην αμερικανική δημόσια εκπαίδευση. Σε γενικές γραμμές δηλαδή η ποιότητα και η ποσότητα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην αμερικανική εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με θετικότητα από τους γονείς, όσους τουλάχιστον ενδιαφέρονται για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, γιατί υπάρχουν και άλλοι που δεν ενδιαφέρονται καθόλου (Δαμανάκης, 2007).

Στον Καναδά, αρωγός της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι το κράτος, δεδομένου ότι η Πολιτεία του Κεμπέκ χρηματοδοτεί τα ελληνικά Ημερήσια Σχολεία και η κυβέρνηση του Οντάριο τα ενταγμένα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας (ΤΕΓ). Φορέας εκπαίδευσης για τα πρώτα χρόνια είναι και εδώ η Εκκλησία ωστόσο αυτή στη συνέχεια αποχωρεί, εξαιτίας της δημογραφικής αλλαγής της νέας μετανάστευσης. Η πολυπολιτισμική πολιτική επομένως αλλάζει τους όρους ένταξης.

Έτσι σε επίπεδο εφαρμογής, η επιχορήγηση των Ημερήσιων Σχολείων στην επαρχία του Κεμπέκ και το Οντάριο μειώνεται στο 60% από το 100% που ήταν προηγουμένως και ορίζεται η κατάργηση της φοροαπαλλαγής του 40% των διδάκτρων για τους γονείς στο Ημερήσιο Σχολείο της Μεταμόρφωσης στο Τορόντο. Ωστόσο η κατάσταση στο επίπεδο μαθητών φαίνεται να σταθεροποιείται, πράγμα που

δεν ίσχυε πριν από 10 χρόνια. Στο ξεκίνημα του προγράμματος Παιδεία Ομογενών υπήρχε δραματική υποχώρηση των μαθητών (Δαμανάκης, 2007).

Στην Αυστραλία, η κατάσταση για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα καλή σχεδόν από την αρχή. Η διδασκαλία της ελληνικής στο κρατικό σύστημα γίνεται ήδη από τη δεκαετία του 1980, οπότε άρχισε να εφαρμόζεται εντατικά το πρόγραμμα διδασκαλίας γλωσσών διαφορετικών από την Αγγλική. Έτσι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση δεν διαθέτει μόνο υψηλότερους αριθμούς μαθητών, αλλά είναι και πολύ καλύτερα οργανωμένη, υποδηλώνοντας ότι και η πολυπολιτισμική πολιτική των δεκαετιών αυτών ήταν καλά οργανωμένη.

Στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής προώθησης των διαφορετικών από την Αγγλική γλωσσών, η Ελληνική καθιερώθηκε τη δεκαετία του 1980 ως μία από τις 8 Γλώσσες Κλειδιά που διδάσκονταν στο αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό σήμανε την εισαγωγή τμημάτων διδασκαλίας της Ελληνικής για όποιο επιθυμούσε να τα παρακολουθήσει, χωρίς να υπάρχει ο περιορισμός της ελληνικής καταγωγής.

Ωστόσο σήμερα τα πράγματα δεν είναι και ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, καθώς η αυστραλιανή ομοσπονδιακή κυβέρνηση επανεξετάζει τη γλωσσική και εν γένει την εκπαιδευτική πολιτική της και επιδιώκει την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική των διάφορων πολιτειών.

9.2 Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών που δημιουργήθηκε στη διάρκεια του 20ού αιώνα και έγινε πιο έντονη μετά το πρώτο μισό της, επέφερε τρομακτικές αλλαγές στη μορφή των κρατών, με κυριότερη την απώλεια του εθνοκεντρικού τους χαρακτήρα. Όταν μια κοινωνία χαρακτηρίζεται πολυπολιτισμική σημαίνει αυτόματα

πως εκφράζεται από τη μεριά της ένα είδος αποδοχής των διαφορετικών αξιών και προτύπων ζωής. Έτσι το εθνικό κράτος καλείται να σεβαστεί και να υπερασπιστεί τα δικαιώματα των «φιλοξενουμένων», αν φυσικά δεν θίγονται κοινωνικά και πολιτικά επιτεύγματα της ισονομίας, της ίσης μεταχείρισης και του συνταγματικού κράτους (Γκόβαρης, 2009).

Το σχολείο, από τη στιγμή που έχει ως ευθύνη του την αποδοχή και την καλλιέργεια του σεβασμού του άλλου και του διαφορετικού θα πρέπει ανά τακτά χρονικά διαστήματα να αναπροσαρμόζει τις πολιτικές που ακολουθεί έτσι ώστε να συμπεριλάβει και όλες τις άλλες κουλτούρες που εντάσσονται στους κόλπους του. Η έννοια της κουλτούρας είναι αλληλένδετη με την ατομική ταυτότητα του καθενός και η διατήρησή της ή η ύπαρξή της δημιουργεί στον άνθρωπο το αίσθημα του ανήκειν (Pedersen & Ivey, 1993). Οπότε η διατήρησή της είναι αναγκαία και αυτό είναι που προσδίδει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα σήμερα στα κράτη και γι' αυτό αντίστοιχα θα πρέπει να υπάρχει διαπολιτισμικότητα.

Και επειδή ακόμα υπάρχει μεγάλη σύγχυση μεταξύ των όρων πολυπολιτισμικός και διαπολιτισμικός θα ήταν χρήσιμο να ξαναεξηγήσουμε τη μεταξύ τους διαφορά (βλ. και 1^{ο} κεφάλαιο). Η ανάλυση των συνθετικών του όρου πολυπολιτισμικότητα δείχνει ότι μιλάμε για την ύπαρξη πολλών πολιτισμών ταυτόχρονα στον ίδιο χώρο (πολύς + πολιτισμικότητα), πράγμα που υποδηλώνει μία κατάσταση, δηλαδή τι είναι αυτό που χαρακτηρίζεται με αυτόν τον όρο. Από την άλλη, η ανάλυση του όρου διαπολιτισμικότητα (διά + πολιτισμικότητα) αποκαλύπτει την κατεύθυνση για την επίτευξη της πολυπολιτισμικότητας, δηλαδή πιο απλά τι θα έπρεπε να είναι (Δαμανάκης, 1997). Αν όμως στον δεύτερο όρο το πρώτο συνθετικό (διά) το μεταφράσουμε ως μέσο, εργαλείο ή τρόπο επίτευξης αυτού που εκφράζεται

στο δεύτερο συνθετικό, υποδηλώνεται μια αλληλεπίδραση και μια αμοιβαία συνεργασία (Μάρκου, 1996: 1-32).

Ο χαρακτηρισμός μιας κοινωνίας ως πολυπολιτισμικής σημαίνει η ύπαρξη μιας ανομοιογένειας και πολλαπλότητας που υπάρχει σε εθνοτικό και πολιτισμικό επίπεδο, αλλά επειδή η εδραίωση αυτής της κατάστασης προϋποθέτει την αποδοχή του διαφορετικού ταυτόχρονα, ο όρος πολυπολιτισμικός σημαίνει και ισότιμη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικά και εθνοτικά ατόμων και ομάδων. Κατ' επέκταση σημαίνει ότι έχει λύσει και το πρόβλημα του όποιου ρατσισμού, των όποιων διακρίσεων και των όποιων προκαταλήψεων μπορεί να δημιουργεί αυτή η συνύπαρξη (Πανταζής, 2009).

Συνεπώς με τον όρο πολυπολιτισμικότητα (multiculturism) αναφερόμαστε σε μία ψυχολογική θεώρηση που αναγνωρίζει την ύπαρξη ισοτιμίας στους διάφορους πολιτισμούς και ταυτόχρονα το δικαίωμα στη μοναδικότητα, ενώ με τον όρο διαπολιτισμικότητα (interculturism) αναφερόμαστε στην αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την αλληλεγγύη για τη διασφάλιση και εξασφάλιση της ειρηνικής και ομαλής συμβίωσης των διαφορετικών πολιτισμών που υπάρχουν στην ίδια κοινωνία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998: 14-17).

Κατ' αντιστοιχία όταν μιλάμε για πολυπολιτισμική εκπαίδευση εννοούμε την εκπαίδευση που προσφέρεται σε πολιτισμικά διαφορετικά άτομα ή ομάδες. Στη σύγχρονη θεωρία και πρακτική όμως οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα συγχέονται και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά (Βακαλιός κ.ά., 1997). Η πρόθεση διά παραλείπεται και υποβαθμίζεται εξ ολοκλήρου. Θα πρέπει να γίνει σαφές ωστόσο ότι πρόκειται για δύο όρους που διαφέρουν μεταξύ τους. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Αν παρακολουθήσουμε τα μοντέλα εκπαίδευσης θα δούμε ξεκάθαρα ότι η

διαπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε ως ανάγκη της εκπαίδευσης και μόρφωσης των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων που ταυτόχρονα είναι και μέλη της ίδιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Μάρκου, 1995). Η λογική της αφομοίωσης των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, αγνοούσε τις προηγούμενες βιωματικές, γνωστικές και μορφωτικές εμπειρίες που έφερναν μαζί τους τα παιδιά των μεταναστών, με αποτέλεσμα να δημιουργούν ελλειμματικές εκπαιδευτικές πολιτικές καταδικασμένες από την αρχή να αποτύχουν (Καραγιάννης κ.ά., 2012).

Εκπαίδευση γενικά είναι η οργανωμένη από διάφορους θεσμούς και ιδρύματα αγωγή και μάθηση για την απόκτηση γνώσεων, αξιών και πεποιθήσεων από την πλευρά των εκπαιδευομένων (Πυργιωτάκης, 2000). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει την επιπρόσθετη ευθύνη της κατάργησης των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των πολιτισμών, μέσω της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αμοιβαίας αποδοχής και αλληλεπίδρασης των αποδεκτών της, υπηρετώντας την ειρήνη μεταξύ τους (Γκότοβος, 2002). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2003), ως προϋποθέσεις της διαπολιτισμικής θεωρίας ορίζεται η ισοτιμία των πολιτισμών, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και η παροχή ευκαιριών σε όλους.

Οπότε, αν επεκτείνουμε αυτές τις προϋποθέσεις, στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, χ.χ.): Αρχικά η αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς, δηλαδή η αντίληψη και κατανόηση του κυρίαρχου πολιτισμού ότι κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός, έχει τις δικές του πεποιθήσεις, τα δικά του πιστεύω, τις δικές του γνώσεις, εμπειρίες και αξίες και δεν σημαίνει ότι ο λιγότερο ισχυρός ή καλύτερο ο μικρότερος αριθμητικά θα πρέπει να αφομοιώνει τις

αντιλήψεις του μεγαλύτερου αριθμητικά. Θα πρέπει δηλαδή να αναγνωρίζει ο ένας στον άλλον το δικαίωμα στη διαφορά για να μπορούν και να συμβιώνουν στην ίδια κοινωνία. Η εκπαίδευση είναι η πιο κατάλληλη για την ικανοποίηση αυτής της ανάγκης (Παπάς, 1997).

Επίσης ένας άλλος στόχος είναι ο σεβασμός για τους πολιτισμούς. Αυτό σημαίνει ότι οι γηγενείς δεν αρκεί απλώς να αποδέχονται τους διαφορετικούς πολιτισμούς και τις διαφορετικές εθνικότητες, αλλά και να τους σέβονται, να τους αναγνωρίζουν ως ίσους με αυτούς και να συνεργάζονται μαζί τους, λαμβάνοντας προληπτικά μέτρα εναντίον της εκδήλωσης οποιουδήποτε τύπου στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Ακόμα η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να φροντίζει για τη δημιουργία θετικής στάσης και αντίληψης απέναντι στην ετερότητα και τη διαφορετικότητα, μέσω της αναγνώρισης του ανθρώπινου δικαιώματος των μεταναστών να αποτελούν ισότιμα μέλη της κοινωνίας που ζουν και δρουν. Θα πρέπει όμως να φροντίζει και για την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών τρόπων ζωής ή των διαφορετικών τρόπων σκέψης και δράσης προκειμένου να πετύχει την κατανόηση και συνεργασία των λαών για να οδηγηθούν οι κοινωνίες στην πρόοδο και την ειρήνη μέσα από την πραγματική, ειλικρινή και ανιδιοτελή (όσο αυτό είναι εφικτό) αλληλεγγύη.

Τέλος η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού καθώς και την ουσιαστική αποδοχή των κοινωνικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων. Δηλαδή η εκπαίδευση αυτού του είδους δεν θα πρέπει να στοχεύει απλώς στην ανοχή του διαφορετικού αλλά να δημιουργήσει το πνευματικό, ενδεχομένως και το συναισθηματικό, υπόβαθρο για την εκτίμηση του διαφορετικού και κατ' επέκταση τη διασφάλιση και εξασφάλιση της αρμονίας στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Γι' αυτό οι πολιτικές που ακολουθεί θα πρέπει να έχουν

ως βάση τους την κοινωνική δικαιοσύνη και να φροντίζουν για τη συνειδητοποίηση της δύναμης και των αξιών της πολιτιστικής ποικιλίας και της συνείδησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Οι βασικές αρχές αντίστοιχα θα πρέπει να είναι (Essinger, 1990: 22-23):

Αρχικά, η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy). Με τον όρο ενσυναίσθηση αναφερόμαστε στην ικανότητα ενός ατόμου ή μιας ομάδας να επικοινωνεί και να κατανοεί τους άλλους ανάλογα με τις καταστάσεις που βιώνει, τις εμπειρίες που έχει και τα συναισθήματα που τον διακατέχουν. Δηλαδή πρόκειται για τη συναισθηματική αντίδραση που αποκτά ένα άτομο όταν προβάλει τον εαυτό του στη θέση του άλλου. Διαφορετικά αυτός ο όρος είναι γνωστός με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οπότε, η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση είναι η μετάδοση εκείνων των γνώσεων ή η δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων που επιτυγχάνουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Μία δεύτερη αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η εκπαίδευση για αλληλεγγύη δηλαδή η καλλιέργεια της αίσθησης ότι η συνεργατική διαδικασία είναι πάντα πιο αποδοτική και επιτυγχάνει πιο εύκολα τους στόχους που τίθενται κάθε φορά.

Επόμενη αρχή είναι ο σεβασμός του άλλου και του διαφορετικού με στόχο τη συνεργασία ή τη δημιουργική μίξη των διάφορων πολιτισμών.

Τέταρτη αρχή είναι η αποκοπή και ο αποκλεισμός του εθνικιστικού τρόπου σκέψης που οδηγεί στην απαξίωση, τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση ολόκληρων εθνικών και πολιτισμικών ομάδων.

Τέλος είναι η εκπαίδευση για την ειρήνη που θα προκύψει ως αποτέλεσμα της αρμονικής συνύπαρξης των διαφορετικών ανθρώπων (Γεωργογιάννης, 1999).

Συνεπώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2008), σχηματικά ασχολείται με:

- Τα εμπόδια που συναντούν οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολείο της χώρας υποδοχής.
- Την ανάπτυξη των κατάλληλων μεθόδων για την εκμάθηση της γλώσσας του κυρίαρχου κράτους από τους αλλοδαπούς για τη γρήγορη και ομαλή ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Την παροχή ίσων ευκαιριών με τους γηγενείς και στους αλλοδαπούς μαθητές.
- Τη δημιουργία των προϋποθέσεων για ισότητα ευκαιριών τόσο σε σχολικό όσο και σε κοινωνικό περιβάλλον.
- Την αποτροπή και πρόληψη απέναντι σε συμπεριφορές διακρίσεων και αποκλεισμού, με την αντίστοιχη προώθηση της αλληλοκατανόησης, της αλληλοαποδοχής και της αλληλεγγύης.
- Τη διερεύνηση μεθόδων και λύσεων για την αποδοχή, την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10 – Οι συνθήκες λειτουργίας των διαπολιτισμικών και μειονοτικών σχολείων στην Ελλάδα

10.1 Το νομικό πλαίσιο

Η λογική της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνές επίπεδο άρχισε να αλλάζει όταν το φαινόμενο της μετανάστευσης από προσωρινό μετατρεπόταν σε μόνιμο και οι κοινωνίες γίνονταν πολυπολιτισμικές, με αποτέλεσμα να δημιουργούν πρόβλημα τόσο στους γηγενείς μαθητές όσο και στους αλλοδαπούς, οι οποίοι δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών όπου μετοικούσαν.

Σκοπός της παιδείας είναι η δημιουργία ενός πολιτισμού που θα σέβεται απόλυτα τα ανθρώπινα δικαιώματα και θα αναπτύσσει τις θεμελιώδεις ελευθερίες περισσότερο μέσω της τροποποίησης των κανόνων και των στάσεων και όχι τόσο μέσω της αύξησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων (Alefsen, 2004: 71-82). Η παιδεία δηλαδή θα έχει περισσότερο ηθική κατεύθυνση και θα φροντίζει για τη διατήρηση και ανάπτυξη της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Bielefeldt, 2004: 9-28) και όχι τόσο για την απόκτηση απλών και στείρων γνώσεων. Και αυτή η αποστολή δεν αφορά μόνο στο σχολείο αλλά σε κάθε μορφή εκπαίδευσης.

Η αξία της παιδείας αλλά και της εκπαίδευσης διατυπώνεται διεθνώς λίγο πριν από τη δεκαετία του ’50 και συγκεκριμένα το 1948 στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου των Ηνωμένων Εθνών, όπου τίθεται η ανάγκη ενός παγκόσμιου πολιτισμού ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Έτσι σχεδόν δέκα χρόνια αργότερα το 1954, μέσω της Ευρωπαϊκής Σύμβασης, τίθενται οι βάσεις για την εφαρμογή μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής από όλες τις χώρες της Ευρώπης, η οποία εστιάζει στα τρία βασικά σημεία για την εκπαιδευτική πολιτική που παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο (αρχή της

διαφορετικότητας, της ίσης μεταχείρισης και των ίσων δικαιωμάτων) και θέτει ως προτεραιότητα την ενίσχυση των κρατών που αδυνατούσαν ή δυσκολεύονταν να εκπληρώσουν αυτόν τον όρο.

Στη δεκαετία του ’60, οι διεθνείς συμβάσεις δίνουν έμφαση στα Δικαιώματα του Παιδιού παρέχοντάς τους εκπαίδευση και ισότητα, δικαίωμα στις ιδιαιτερότητες, τις διακρίσεις και τη διαφορετικότητα, μέσω της ειρήνης, της κατανόησης και της συνύπαρξης των διάφορων πολιτισμών (Πανούσης, 2006: 27-32). Συγκεκριμένα, τα άρθρα 28 έως 30 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού αναγνωρίζουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, καθορίζουν τον σκοπό της και προστατεύουν το δικαίωμα, ενώ τα άρθρα 2, 12, 29 και 30 κατοχυρώνουν το δικαίωμα της ελεύθερης χρήσης της μητρικής γλώσσας του κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Η πρώτη βασική ρύθμιση της Ένωσης όμως για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών είναι η Οδηγία του Συμβουλίου του Ιουλίου του 1977, με την οποία αφενός λαμβάνονται ειδικά μέτρα υπέρ της ενσωμάτωσής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, αφετέρου, εισάγονται μαθήματα που συμπεριλαμβάνουν τη μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό του εκάστοτε αλλοδαπού μαθητή. Από το τέλος της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές της δεκαετίας του ’90 αναπτύσσεται ένα διεθνές κίνημα για την προώθηση και θεμελίωση της Παιδείας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Αρκετά χρόνια αργότερα, το 2003, στο πλαίσιο της αλλαγής των συνθηκών που επικρατούσαν μέχρι τότε στην παιδεία και την εκπαίδευση, οι μετανάστες μαθητές αποκτούν περισσότερα δικαιώματα και έναν χρόνο πιο μετά επιβάλλεται στα κράτη μέλη της ΕΕ να αλλάξουν την εκπαιδευτική πολιτική τους και να την προσαρμόσουν στο γενικότερο πνεύμα εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη του και τα παιδιά των μεταναστών. Σημαντική όμως υπήρξε και η απόφαση της 30ης Γενικής

Διάσκεψης της Unesco τον Νοέμβριο του 1999, η οποία εξέφρασε την ανάγκη για μια πολιτική γλωσσικού πλουραλισμού που να βασίζεται στην πρώιμη δίγλωσση εκπαίδευση.

Τον Μάιο του 2003 η ΕΕ θέτει τρεις βασικούς στόχους που καλούνται να ακολουθήσουν όλα τα κράτη μέλη της στην εκπαιδευτική πολιτική τους για τα παιδιά των μεταναστών: Οι διαρροές των μαθητών από ξένα κράτη να μην ξεπερνά το όριο του 10%, ποσοστό άνω του 85% των κατοίκων της ΕΕ να ολοκληρώνουν και τον δεύτερο κύκλο σπουδών και το ποσοστό των ατόμων που δεν τα καταφέρνουν στη γραφή και την ανάγνωση να είναι μικρότερο του 1/5 σε σχέση με το 2000 (ΕΚΚΕ, 2008).

Το 2009 στις Κατευθυντήριες Γραμμές σχετικά με την Ένταξη και την Εκπαίδευση της UNESCO τονίζεται ακόμα περισσότερο η ανάγκη της σύνδεσης μεταξύ της ένταξης και της ποιότητας και το το Συμβούλιο της ΕΕ υποστηρίζει ρητώς την ανάγκη προώθησης της διαπολιτισμικότητας, με όλα τα στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν (ισότητα, ίσες ευκαιρίες, δημοκρατικότητα, σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα).

Τέλος το 2011 στην Έκθεση του Φορέα Συμμετοχή στην Ενταξιακή Εκπαίδευση – Ένα Πλαίσιο Ανάπτυξης Δεικτών τονίζεται η ανάγκη ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στο σχολείο και τη μαθησιακή διαδικασία για την αποφυγή της εγκατάλειψης του σχολείου και της παραγωγής αρνητικών αποτελεσμάτων κατά τη διάρκειά της.

10.1.1 Ελληνική νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά στο νομικό πλαίσιο που ίσχυε και ισχύει για τα διαπολιτισμικά και μειονοτικά σχολεία στην Ελλάδα, οι

περισσότεροι συγγραφείς μιλούν για την κατάσταση πριν και μετά τον Ν. 2413/96, ο οποίος, όπως φαίνεται, αποτελεί το μεταίχμιο δύο διαφορετικών εποχών.

Πέρα όμως από αυτόν τον διαχωρισμό, διάσπαση έχουμε και πριν από το 1996 και συγκεκριμένα στις περιόδους 1975-1980 και 1980-1995. Στην πρώτη από τις δύο αυτές περιόδους εφαρμόζονται τα Βασιλικά και τα Προεδρικά Διατάγματα που έχουν ως βασικό τους χαρακτηριστικό την επιείκεια απέναντι στους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς γενικότερα στις εξετάσεις (εισαγωγικές, προαγωγικές, κατατακτήριες) και η δεύτερη περίοδος αφορά στη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων (Δαμανάκης, 2002. Μάρκου, 1995).

Έτσι από το 1980 και έπειτα, που έγιναν οι πρώτες μαζικές μεταναστεύσεις προς τη χώρα μας, λειτούργησαν για πρώτη φορά με σχετική υπουργική απόφαση ο θεσμός των τάξεων υποδοχής, ενώ το 1983, προστίθεται και ο θεσμός των φροντιστηριακών τμημάτων, με σκοπό την ομαλή προσαρμογή στη χώρα των παλιννοστούντων μαθητών (άρθρο 45, Ν. 14040, ΦΕΚ 173$^{Α΄}$/24-11-1983). Έτσι βασική γλώσσα διδασκαλίας γίνεται η ελληνική και προσφέρονται εντατικά μαθήματα σε όποιον δεν γνωρίζει τη γλώσσα αυτή. Επειδή όμως οι τάξεις αυτές δεν λειτούργησαν, εξαιτίας της αυτονομίας τους, με τον Ν. 1894/1990, και έπειτα από τη μαζική είσοδο στη χώρα μας των ατόμων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και των Βαλκανίων, κυρίως των Αλβανών, παύουν να λειτουργούν ως τέτοια και ενσωματώνονται στο πλαίσιο του σχολείου. Θέτουν δε στο επίκεντρο της διδασκαλίας μαθήματα που σχετίζονται με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, παραμερίζοντας γι' άλλη μια φορά τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης. Έτσι ακόμα και η υπουργική απόφαση του 1994 που προβλέπει τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, αγνοείται,

συμβάλλοντας στη συνέχιση του αφομοιωτικού μοντέλου εκπαίδευσης και την επέκταση του γλωσσικού ελλείμματος (Δαμανάκης, 1997).

Στην πραγματικότητα όμως η εκπαιδευτική αυτή πολιτική όχι μόνο δεν επιτυγχάνει τους στόχους της, αλλά σε συνδυασμό με τα Σχολεία των Παλιννοστούντων που λειτουργούν στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη με τα Π.Δ. 435/84 και 389/85 αντίστοιχα, αντί της ένταξης πετυχαίνουν την απομόνωση αυτών των μαθητών (Δαμανάκης, 1997).

Με τον Ν. 2413/96 ωστόσο ξεκινάει η νέα περίοδος στην εκπαιδευτική πολιτική, η οποία ορίζει τον σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ιδρύει ειδικές σχολικές μονάδες που ανοίγουν νέες προοπτικές για μια κοινή εκπαίδευση μεταξύ των αλλοδαπών και των γηγενών (λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων). Τα σχολεία αυτά δίνουν έμφαση στη δημιουργία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, τη δημιουργία κλίματος ισότητας, την αναγνώριση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, την αξιοποίηση του πολιτισμικού πλούτου των αλλοδαπών μαθητών και την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εφαρμόζοντας τα προγράμματα των δημόσιων σχολείων με πιο ευέλικτο περιεχόμενο (εναλλακτικά μαθήματα, μειωμένο ωράριο) για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και πολιτισμικών αναγκών των μαθητών τους. Ο Νόμος αυτός επομένως ανοίγει τον δρόμο στην ουσιαστική και αποτελεσματική εκπαίδευση όσων ατόμων δεν είναι απόλυτα εξοικειωμένοι με την ελληνική γλώσσα, στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Χαλκιώτης, 2000: 23-25).

Από το 1999 και μετά, εφαρμόζονται νέες ρυθμίσεις για μεγαλύτερη ευελιξία των σχολικών μονάδων και την πιο ομαλή ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Έτσι από εδώ και στο εξής προβλέπεται η λειτουργία τάξεων υποδοχής σε δύο κύκλους, όπου στον πρώτο εφαρμόζεται πρόγραμμα

εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και στον δεύτερο μικτό πρόγραμμα γλωσσολογικής υποστήριξης μέσα στις κανονικές τάξεις και υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία, εφόσον χρειαστεί, οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται είναι διπλωματούχοι γνώστες της γλώσσας και γενικότερα προωθείται η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία και ξεφεύγει από λογικές αφομοίωσης και διαχωρισμού (Δαμανάκης, 1997).

Από το 2001 μέχρι σήμερα εφαρμόζονται ειδικές δράσεις από Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας για την αναπροσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, του Διδακτικού Υλικού, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής και ευρύτερης κοινωνίας (Βέικου κ.ά., 2005).

10.1.2 Νομικό πλαίσιο για τα μειονοτικά σχολεία

Το νομικό πλαίσιο της λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων το θέτει η Συνθήκη της Λοζάνης το 1923, αν και η μειονοτική εκπαίδευση έχει ξεκινήσει λίγα χρόνια νωρίτερα, το 1920 (Τσιτσελίκης, 2007: 3-37) με τον Ν. 2345/1920, σε μια προσπάθεια του ελληνικού κράτους να καθορίσει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των μουφτήδων που θα εκλέγονταν από τις κατά τόπους μουσουλμανικές κοινότητες. Έτσι στα 86 εκπαιδευτικά ιδρύματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ιδιωτικού χαρακτήρα που λειτούργησαν αυτή την περίοδο στη Θράκη, οι μουσουλμάνοι πολίτες διδάσκονταν ό,τι σχετιζόταν με τη θρησκεία τους (Παναγιωτίδης, 1995: 89).

Από τη Συνθήκη της Λοζάνης όμως και έπειτα, στην προσπάθεια να εξασφαλιστεί ισονομία και ισοπολιτεία, το ελληνικό κράτος άφησε όλα τα περιθώρια στις μειονότητες να διαχειριστούν αυτοβούλως και με απόλυτη αυτονομία την εκπαίδευσή τους με την προϋπόθεση να μην δημιουργούν πρόβλημα στις ελληνοτουρκικές σχέσεις (Μαυρομμάτης, 2007: 31). Έτσι άφησε ελεύθερο το πεδίο

επιλογής διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας και θρησκείας (N. 1242/1919, άρθρο 22§4), της επιλογής των δασκάλων και των επιθεωρητών στα σχολεία τους. Δηλαδή με τη Συνθήκη της Λοζάνης, οι δύο μειονότητες δεσμεύονται να σεβαστούν τα ήθη και τα έθιμα η μια της άλλης και να προστατέψουν το δικαίωμα στη γλωσσική και πολιτισμική εκπαίδευση.

Η κατάσταση όμως αυτή κάπως περιορίστηκε στα χρόνια του Μεταξά, όπου έγινε προσπάθεια ελέγχου των ξένων και των μειονοτικών σχολείων που λειτουργούσαν στο ελληνικό κράτος (ΑΝ 248/1936) (Huseyinoglu, 2012: 87-110) και ακόμα και την καταστολή της αλλογλωσσίας και την αφομοίωση των μειονοτήτων (Κωστόπουλος, 2009: 273-280). Η δεκαετία του ’40 βρήκε τους μειονοτικούς σε ακόμα πιο δύσκολη θέση, καθώς η είσοδος των Βουλγαρικών δυνάμεων στη Δυτική Θράκη σε συνδυασμό με τα πάσης φύσης προβλήματα της ελληνικής διοίκησης (οικονομικά, ασφάλειας, επιβίωσης), εξαιτίας του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, ενίσχυση της θέσης των Τούρκων πολλαπλασιάζοντας τα όποια ερείσματα διέθετε αυτή μεταξύ των μειονοτικών (Huseynoglu, 2012: 87-110). Και το ίδιο άσχημη ήταν η κατάσταση και στα χρόνια του Εμφύλιου Πολέμου (1946-1949) (Κωστόπουλος, 2009: 273-280).

Το 1951 και το 1968 υπογράφονται συμφωνίες μεταξύ της Ελλάδας και της Τουρκίας γενικά, χωρίς να επικεντρώνονται ή να εστιάζουν στη μειονότητα (N. 2073/1952) με σκοπό την ανταλλαγή επιστημονικού και εκπαιδευτικού δυναμικού και τη διευκόλυνση της φοίτησης από τη μια χώρα στην άλλη μέσω υποτροφιών (Μπαλτσιώτης-Τσιτσελίκης, 2001: 35-36). Η συμφωνία του 1951 αντικαταστάθηκε το 2000 με τη Συμφωνία για πολιτιστική συνεργασία, η οποία μετατρέπει το απλό δικαίωμα προστασίας των μειονοτήτων σε συνεργασία τους για την προαγωγή του πολιτισμού, της εκπαίδευσης και τα ζητήματα που σχετίζονταν με τη νεολαία. Από

εκεί και πέρα και για σχεδόν μία δεκαετία (μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του ’70), οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις μειώνονται αισθητά.

Αρκετά χρόνια αργότερα, στα τέλη της δεκαετίας του ’80 και τις αρχές του ’90, αναγνωρίζεται επίσημα με τον Ν. 2101/92, στα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες, το δικαίωμα να χρησιμοποιούν ελεύθερα τη μητρική τους γλώσσα. Το δικαίωμα αυτό προστατεύεται ακόμα πιο επίσημα το 1998 (3 Μαρτίου) από τον Ευρωπαϊκό Χάρτη των Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης, όταν εισέρχεται το στοιχείο του υποχρεωτικού για τα κράτη να λαμβάνουν θετικά μέτρα προστασίας των μειονοτικών γλωσσών.

Σήμερα η νομοθεσία της μειονοτικής εκπαίδευσης θεωρείται αναχρονιστική και διχαστική καθώς επιβάλλει μια τάση διαχωρισμού των μαθητών ανάλογα με το θρήσκευμά τους και την αναποτελεσματική ή την ελλιπή εκπαίδευση της ελληνικής γλώσσας, όπως αποδεικνύεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα (Υ.Α. Γ2/933 της 3-3-2000) για την τουρκική γλώσσα, η οποία δεν προβλέπει πουθενά τη διδασκαλία έστω και ενός μαθήματος ελληνικής γλώσσας. Θα μπορούσε μάλιστα να ειπωθεί ότι υπάρχει μία σαφής υπερίσχυση της Τουρκίας έναντι της Ελλάδας καθώς η μεν πρώτη παρουσιάζεται με μια σχετική αυτονομία, ενώ η δεύτερη είναι λιγότερο ευέλικτη ως προς την επιλογή εκπαιδευτικής πολιτικής (Μπαλτσιώτη-Τσιτσελίκη, 2001: 35-36. Αλεξανδρής, 1991: 27).

10.2 Τα διαπολιτισμικά και μειονοτικά σχολεία

Έπειτα από την πλήρη, όσο είναι εφικτό κάτι τέτοιο, θεωρητική ανάλυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι χρήσιμο σε αυτό το σημείο να δοθούν και κάποια στατιστικά στοιχεία για τα διαπολιτισμικά και τα μειονοτικά σχολεία, ώστε να δούμε τις πραγματικές διαστάσεις του αντικειμένου που εξετάζουμε στην παρούσα

διατριβή. Γιατί, είναι γνωστό σε όλους μας, ότι οι αριθμοί λένε πάντα την αλήθεια για τα φαινόμενα στα οποία αναφέρονται. Οπότε, στη δεδομένη φάση μπορούν να αποκαλύψουν όλα τα προβλήματα, αλλά και όλα τα θετικά που δημιουργήθηκαν στα χρόνια της εφαρμογής της στα ελληνικά σχολεία. Και επειδή σήμερα βρισκόμαστε σχεδόν δύο δεκαετίες από τη θεσμοθέτηση της λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων, μπορούμε να κάνουμε και συγκρίσεις της κατάστασης που επικρατούσε τα πρώτα χρόνια με τη σημερινή ή έστω τα χρόνια λίγο πριν από το σήμερα.

Το πρώτο στοιχείο είναι ο συνολικός αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών από τα μέσα της δεκαετίας του ’90, όπου το φαινόμενο της μετανάστευσης και παλιννόστησης γίνεται πλέον εμφανές, μέχρι τα τέλη αυτής.

Πίνακας 7. Αριθμός αλλοδαπών μαθητών τα σχολικά έτη 1995-1999.

Σχολικό έτος	Αριθμός αλλοδαπών μαθητών	% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού
1995-1996	8.455	0,6
1996-1997	12.572	0,8
1997-1998	21.239	1,7
1998-1999	35.751	2,5

Πηγή. Δρεττάκης, 2001.

Από τον Πίνακα 7 παρατηρείται ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών παρουσιάζει κάθε χρόνο μικρή αύξηση, η οποία τείνει να γίνεται μεγαλύτερη με τα χρόνια. Εξαιρείται η τελευταία χρονιά που παρουσιάζεται στον Πίνακα 7, όπου υπάρχει αύξηση, αλλά σχεδόν ισοδύναμη (λίγο μικρότερη) από την αντίστοιχη αύξηση του προηγούμενου σχολικού έτους.

Οι παραπάνω αριθμοί ανά μονάδα εκπαίδευσης, με βάση τη χρονολογία πρώτης εγγραφής.

Πίνακας 8. Αλλοδαποί μαθητές που εγγράφηκαν για πρώτη φορά στις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Πρώτη εγγραφή	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο/ΤΕΕ
1997		4.026		
1998		6.020		
Σύνολο		10.046		

Πηγή. Γκότοβος & Μάρκου, 2004.

Οι συσχετίσεις μεταξύ αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και γηγενών μαθητών 10 χρόνια μετά, έχουν αλλάξει εντελώς. Στον Πίνακα 8 παρουσιάζεται η κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα συμβατικά σχολεία της χώρας (Δημόσια και Ιδιωτικά), κατά το σχολικό έτος 2005-2006.

Πίνακας 9. Κατανομή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα συμβατικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2005-2006.

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Αλλοδαποί μαθητές	Παλιννοστούντες μαθητές	Σύνολο μαθητών
Δημοτικό	48.175	6.100	532.735
Γυμνάσιο-Λύκειο	37.584	10.392	535.184
ΤΕΕ	7.566	3.237	97.039
Σύνολο	93.325	19.729	1.164.958

Πηγή. ΙΠΟΔΕ 2007.

Από τον Πίνακα 9 παρατηρείται ότι, σε σχέση με τον αριθμό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων 10 χρόνια πριν, τα ποσοστά τους έχουν αυξηθεί πολύ, ξεπερνώντας ακόμα και το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που αφορά στην παρούσα διατριβή, ο αριθμός αυτός είναι 10,2%.

Ωστόσο, υπάρχει και ένας ακόμα αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων που φοιτούν στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα διαπολιτισμικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2005-2006.

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Αλλοδαποί μαθητές	Παλιννοστούντες μαθητές	Σύνολο μαθητών
Δημοτικό	321	104	2.681
Γυμνάσιο-Λύκειο	507	425	1.996
Σύνολο	828	529	4.677

Πηγή. ΙΠΟΔΕ, 2007.

Στα διαπολιτισμικά σχολεία, ο συνολικός αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων σε σχέση με τον συνολικό μαθητικό πληθυσμό είναι αυξημένος κατά 5 και πλέον μονάδες από τα συμβατικά σχολεία (15,9%), αλλά ο αριθμός του συνολικού μαθητικού πληθυσμού είναι συγκριτικά πολύ χαμηλότερος σε σχέση με τον αντίστοιχο πληθυσμό των συμβατικών σχολείων.

Την επόμενη σχολική χρονιά, οι αντίστοιχοι αριθμοί είναι αυτοί που φαίνονται στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11. Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα Δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-2007.

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Αλλοδαποί μαθητές	Παλιννοστούντες μαθητές	Σύνολο μαθητών
Δημοτικό	48.175	6.100	532.735
Γυμνάσιο-Λύκειο	37.584	10.392	535.184
ΤΕΕ	7.566	3.237	97.039
Σύνολο	93.325	19.729	1.164.958

Πηγή. ΙΠΟΔΕ 2007.

Εδώ, αν παρατηρήσουμε προσεκτικά τους αριθμούς του Πίνακα 11 και τους συγκρίνουμε με τους αριθμούς του προηγούμενου σχολικού έτους, θα δούμε ότι είναι ίδιοι ακριβώς, ο μαθητικός πληθυσμός, οποιασδήποτε κατηγορίας, δεν παρουσίασε καμία απολύτως μεταβολή.

Πίνακας 12. Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα διαπολιτισμικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-2007.

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Αλλοδαποί μαθητές	Παλιννοστούντες μαθητές	Σύνολο μαθητών
Δημοτικό	337	95	2.701
Γυμνάσιο-Λύκειο	692	283	2.103
Σύνολο	1.029	378	4.804

Την περίοδο αυτή στα διαπολιτισμικά σχολεία, ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων στο Δημοτικό σχολείο παρουσιάζει μικρή αύξηση (16%), η οποία, όμως, είναι στα όρια του στατιστικού λάθους, οπότε, δεν μπορούμε να μιλήσουμε με σιγουριά για αύξηση του μαθητικού αυτού πληθυσμού στα διαπολιτισμικά σχολεία και να το επεκτείνουμε μιλώντας για επιλογή αυτών των σχολείων από τους μαθητές.

Πίνακας 13. Κατανομή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2007-2008.

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Αλλοδαποί μαθητές	Παλιννοστούντες μαθητές
Δημοτικό	58.208	5.913
Γυμνάσιο-Λύκειο	38.666	7.760
ΤΕΕ	7.266	2.512
Σύνολο	118.762	17.441

Πηγή. ΙΠΟΔΕ 2010.

Από τον Πίνακα 13 παρατηρείται μεγάλη αύξηση των αλλοδαπών μαθητών στα συμβατικά σχολεία και μικρή μείωση των παλιννοστούντων. Αυτό σημαίνει είτε ότι πήραν πληθυσμό από τα διαπολιτισμικά σχολεία είτε ότι οι αλλοδαποί μαθητές θεωρούν ότι η εκπαίδευση στη χώρα μας μπορεί να τους βοηθήσει στην ένταξη και ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία.

Πίνακας 14. Κατανομή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-2009.

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Αλλοδαποί μαθητές	Παλιννοστούντες μαθητές	Σύνολο μαθητών
Δημοτικό	58.332	5.212	568.797
Γυμνάσιο	28.713	4.327	315.998
Λύκειο-ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ	17.323	4.086	295.065
Σύνολο	104.368	13.625	1.179.860

Πηγή. ΙΠΟΔΕ 2010.

Ο Πίνακας 14 δείχνει τα πρώτα εμφανή σημάδια διαρροής των αλλοδαπών και παλιννοστούντων από τη συμβατική εκπαίδευση. Τα ποσοστά όσων φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι μειωμένα κατά 4,8 μονάδες σε σχέση με το προηγούμενο έτος (11,2%). Ωστόσο, η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο παρουσιάζει μείωση, πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχει μια δυσαρέσκεια των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών να συνεχίσουν σε αυτά τα σχολεία ή ενδεχομένως και δυσκολία στο να συνεχίσουν.

Πίνακας 15. Κατανομή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα διαπολιτισμικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2008-2009.

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Αλλοδαποί μαθητές	Παλιννοστούντες μαθητές	Σύνολο μαθητών
Δημοτικό	523	83	2.438
Γυμνάσιο	511	189	1.588
Λύκειο	227	92	755
Σύνολο	1.261	364	4.781

Πηγή. ΙΠΟΔΕ 2010.

Από τον Πίνακα 15 φαίνεται ότι οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες μαθητές επέλεξαν τα διαπολιτισμικά σχολεία έναντι των συμβατικών, καθώς το ποσοστό τους αυξήθηκε ιδιαίτερα.

10.3 Η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των διαπολιτισμικών και μειονοτικών σχολείων

Η αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών, των παλιννοστούντων και των μειονοτικών μαθητών στα σημερινά διαπολιτισμικά και μειονοτικά σχολεία που είδαμε στην προηγούμενη ενότητα ότι συμβαίνει την τελευταία δεκαετία, δεν σημαίνει ότι τα σχολεία αυτά θεωρήθηκαν πιο αποτελεσματικά και γι’ αυτό επιλέχθηκαν από περισσότερο μαθητικό πληθυσμό. Η έννοια της αποτελεσματικότητας είναι εντελώς υποκειμενική και αποδίδεται σε ένα αντικείμενο ή μια ιδιότητα μόνο, όταν ο χρήστης αυτού του αντικειμένου ή αυτής της ιδιότητας κρίνει ότι ικανοποιεί μεγαλύτερο μέρος των αναγκών του. Οπότε, για να ελεγχθεί η

αποτελεσματικότητα ή μη των διαπολιτισμικών και μειονοτικών σχολείων θα πρέπει να τη συσχετίσουμε με τις απόψεις των άμεσα εμπλεκομένων σε αυτή, είτε πρόκειται για μαθητές, είτε για εκπαιδευτικούς, είτε για γονείς, είτε για οτιδήποτε άλλο μπορεί να συνδέεται άμεσα με αυτά.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως όρος και μόνο περιλαμβάνει όλες εκείνες τις εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες οδηγούν στην αποδοχή και αναγνώριση της διαπολιτισμικότητας (Gundara, 2000). Όπως είναι φυσικό, κάτι τέτοιο δεν αφορά μόνο στο σχολείο και γενικότερα το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα, αλλά σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Σήμερα τα κράτη αντιλαμβάνονται πλήρως την επεκτεινόμενη πολυπολιτισμικότητα και προσπαθούν να χτίσουν μια ποιοτική κοινωνική και κατ' επέκταση εκπαιδευτική πολιτική που θα ξεπερνάει την απλή συνύπαρξη των διάφορων μειονοτήτων. Ο τρόπος προσέγγισης ωστόσο της πολιτικής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα ακολουθήσει το κάθε κράτος είναι διαφορετική, γιατί διαφορετική είναι και η κουλτούρα του καθενός από αυτά.

Επειδή, όμως, είναι διαφορετικό πράγμα η αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την αποτελεσματικότητα των διαπολιτισμικών σχολείων, θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρα ο διαχωρισμός αυτών των δύο για τη σωστή αξιολόγηση των δεύτερων που μας ενδιαφέρει στην παρούσα ενότητα. Ωστόσο, επειδή η μεν με τα δε έχουν μεγάλη σχέση μεταξύ τους, οι παράγοντες που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της πρώτης θα μπορούσαν να αποτελέσουν βοηθητικά στοιχεία στην αξιολόγηση των δεύτερων. Αυτοί οι παράγοντες είναι οι αρχές και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τους οποίους παρουσιάσαμε στο πρώτο κεφάλαιο και τους αναλύαμε σταδιακά σε ολόκληρο το κείμενο της διατριβής. Με την παραπάνω διάκριση, σίγουρα οι παράγοντες αυτοί δεν μπορούν να μας δώσουν τα αποτελέσματα που ζητάμε, αλλά, ωστόσο, μπορούν να

χρησιμοποιηθούν ως βοηθητικά εργαλεία για τον σκοπό μας. Έτσι, θεωρούμε ότι ένας τρόπος ελέγχου της αποτελεσματικότητας των διαπολιτισμικών και μειονοτικών σχολείων μπορεί να γίνει με βάση την τήρηση ή την αντανάκλαση της τήρησης ή μη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον χώρο των διαπολιτισμικών σχολείων και αντίστοιχα των στόχων της μειονοτικής εκπαίδευσης στα μειονοτικά σχολεία.

Σύμφωνα με τον Ν. 2413/96, τα διαπολιτισμικά σχολεία ιδρύθηκαν με σκοπό «την εφαρμογή των προγραμμάτων των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων που είχαν διαφορετικές εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες» κατόπιν της αποτυχίας της θεσμοθέτησης σχολείων για τους παλιννοστούντες για τη γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και της μετέπειτα ένταξής του στα κοινά και συμβατικά σχολεία της χώρας (Ν. 1565/89, άρθρο 7), η οποία οδήγησε σε στιγματικό και κοινωνικό αποκλεισμό αυτών των παιδιών (Δαμανάκης, 1997. Κοτσιώνης, 1990).

Ένας από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές οποιουδήποτε φύλου, ηλικίας, φυλετικής ομάδας κ.ο.κ. (Δαμανάκης, 1997). Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο ως εκπαιδευτικό ίδρυμα και ως θεσμός είναι υποχρεωμένο να αντιμετωπίζει τον μαθητή μόνο με αυτή του την ιδιότητα και να φροντίζει για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της προσωπικότητάς του σεβόμενο τη διαφορετικότητά του. Και αυτός ο σεβασμός θα πρέπει να εκτείνεται από τον εκπαιδευτικό μέχρι τα σχολικά και αναλυτικά προγράμματα σπουδών που εφαρμόζει (Δαμανάκης, 1997. Μάρκου, 1996).

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σέβεται τις καταβολές, τις ρίζες και την πολιτισμική προέλευση των μαθητών του σχολείου και να κάνει προσπάθεια να τους εντάξει και να τους ενσωματώσει στην ευρύτερη κοινωνία και όχι να τους

αφομοιώσει σε αυτή. Άλλωστε, η λογική της αφομοίωσης μόνο ισοτιμία δεν επιτυγχάνει, γιατί δεν δίνει κανενός είδους ευκαιρία να αναπτύξει τα δικά του χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητά του, αλλά να αφομοιώσει κάποια άλλα και κατ' επέκταση να μεταβάλει την προσωπικότητά του, να γίνει κάτι διαφορετικό από αυτό που είναι στην πραγματικότητα. Τα δε αναλυτικά προγράμματα, από την άλλη, θα πρέπει να είναι έτσι σχεδιασμένα ώστε ο αλλοδαπός μαθητής που βρίσκεται στη χώρα μας να μαθαίνει τα στοιχεία του δικού του πολιτισμού και το κυριότερο, η ελληνική γλώσσα να είναι γι' αυτούς δεύτερη και όχι πρώτη γλώσσα.

Από την άλλη, το σχολείο θα πρέπει να φροντίζει να ασκεί κοινωνικό έλεγχο (Ραμπίδης, 2007: 15-27). Αυτό σημαίνει ότι, και πάλι, είτε εκ μέρους των εκπαιδευτικών είτε εκ μέρους των αναλυτικών προγραμμάτων, θα πρέπει να καλλιεργείται στους γηγενείς μαθητές η ανεκτικότητα και η αποδοχή του διαφορετικού. Η διαφορά τους στο ανθρώπινο, κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο δεν σημαίνει αυτόματα και διαφορά στην αξία της ανθρώπινης υπόστασης, και το σχολείο θα πρέπει να είναι σε θέση να μεταφέρει τη φιλοσοφία ότι στο μέλλον όλοι θα αποτελέσουν μέλη της ίδιας κοινωνίας και θα πρέπει να αντιμετωπίζουν με ίσους όρους τους μελλοντικούς συνανθρώπους τους.

Τέλος, είναι υπεύθυνο για την αναπαραγωγή της κοινωνίας, δηλαδή, τη διαιώνισή της, τη συνέχισή της και την εξέλιξή της και στο μέλλον. Γι' αυτόν τον λόγο θα πρέπει να δρα με σκοπό την κοινωνικοποίηση των ατόμων που βρίσκονται στους κόλπους του, και τους οποίους έχει υπό την ευθύνη του (Λυμπέρης, 2012: 103-144), σεβόμενο πάντα τις αξίες και τα πολιτισμικά στοιχεία του κάθε μαθητή, αλλά και τους κανόνες που αφορούν στη δεδομένη κοινωνία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Από έρευνες που έχουν γίνει στην πορεία όλων των χρόνων της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα, τα αποτελέσματα είναι αρνητικά, και τα σχολεία έχουν διατηρήσει τον μονοπολιτισμικό τους χαρακτήρα (Modgil et al, 1997). Οι Έλληνες μαθητές δεν έχουν πειστεί ακόμα και η αποδοχή και η ανεκτικότητα στην κοινωνία δεν φαίνεται καθόλου να έχει επιτευχθεί. Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Mastoras (2001), για παράδειγμα, σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες (42%), σε πληθυσμό ελληνικών νοικοκυριών, έδειξαν αρνητική στάση απέναντι στην ύπαρξη των αλλοδαπών στα ελληνικά σχολεία. Σημαντικά αυξημένο είναι, αντίστοιχα, και το ποσοστό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κατά 38,1% υποστηρίζουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να πηγαίνουν σε συγκεκριμένα σχολεία, καθώς η παρουσία τους σε οποιοδήποτε σχολείο έχει αρνητικά αποτελέσματα.

Επίσης, σε έρευνα που παρουσίασε ο Τουρτούρας (2005) φάνηκε ότι οι μαθητές που φοίτησαν σε σχολεία παλιννοστούντων ή διαπολιτισμικά σχολεία βρίσκονταν σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους μαθητές των συμβατικών δημόσιων σχολείων, καθώς η σύγκριση των επιδόσεων των διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών έδειξε συγκριτικά χαμηλότερα αποτελέσματα των μαθητών που φοίτησαν σε διαπολιτισμικά σχολεία από τους γηγενείς μαθητές των συμβατικών σχολείων. Επίσης, και οι εκπαιδευτικοί και πάλι δεν βοηθούν καθόλου την κατάσταση με τις απόψεις τους, καθώς το επιχείρημά τους ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών δρα ανασταλτικά ή επιβραδυντικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Ακόμα, σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Παπάς (1998) σε ελληνικά σχολεία, αποκαλύφθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν αφομοιωτικές εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας, οι οποίες μόνο συμβατές με τις αρχές και τους

στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν μπορούν να θεωρηθούν. Αυτό σημαίνει ότι στα σχολεία αυτά δεν γίνεται καμία προσπάθεια ένταξης και ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία, και έτσι, από την πλευρά των Ελλήνων μαθητών, δεν καλλιεργείται η αποδοχή, και, από την πλευρά των αλλοδαπών μαθητών, δεν αναπτύσσονται οι ικανότητες για κοινωνική δράση. Κατά συνέπεια, αποδεικνύεται γι' άλλη μια φορά η αναποτελεσματικότητα των διαπολιτισμικών σχολείων.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μειονοτικών σχολείων, ένας τρόπος είναι η εξέταση των ποσοστών σχολικής επιτυχίας, τα οποία εκφράζονται με την επιλογή ή την ικανότητα από τους μαθητές ολοκλήρωσης της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημάση κ.ά., 2012: 1-16). Και εδώ, όπως και στα διαπολιτισμικά σχολεία, τα αποτελέσματα δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικά, αν και τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο της διαρροής είναι λιγότερο έντονο σε σχέση με το παρελθόν.

Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα ποσοτικά αποτελέσματα δείχνουν ότι μάλλον δεν λειτούργησε σωστά, καθώς την τριετία 2008-2011, λίγοι παραπάνω από το ¼ συνέχισαν στο Γυμνάσιο στην περιοχή της Ξάνθης και λίγοι παραπάνω από τους μισούς στον Ν. Ροδόπης (Δημάση κ.ά., 2012: 1-16). Για τα κορίτσια στις ορεινές περιοχές και τους Ρομά μαθητές, τα πράγματα είναι σε χειρότερη κατάσταση. Τα συνολικά ποσοστά όσων συνεχίζουν την εκπαίδευση είναι εξαιρετικά μικρά, αν και δεν μπορούμε να τα υπολογίσουμε με ακρίβεια, γιατί ένα μέρος αυτών που συνεχίζουν, επιλέγουν τα Δημόσια Γυμνάσια είτε γιατί δεν υπάρχουν στην περιοχή τους αντίστοιχα μειονοτικά, όπως στην περίπτωση του Ν. Έβρου, είτε για προσωπικούς τους λόγους (Νοταράς, 2008: 73-102), όπως, για παράδειγμα, η ελλιπής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η οποία αποθαρρύνει τους γονείς στο να ωθήσουν

τα παιδιά τους να συνεχίσουν στα μειονοτικά σχολεία, καθώς θεωρούν ότι μία εκπαίδευση τέτοιας μορφής δεν βοηθάει τα παιδιά τους να ενταχθούν στην κοινωνία που ζουν (Πλεξουσάκη, 2006: 223-243. Νοταράς, 2008: 73-102).

Ένας δεύτερος τρόπος ελέγχου της αποτελεσματικότητας είναι τα αναλυτικά προγράμματα, τόσο το ελληνόγλωσσο όσο και το τουρκόγλωσσο, γιατί τα μαθήματα στα μειονοτικά σχολεία γίνονται και στις δύο γλώσσες.

Στην περίπτωση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, το πρόγραμμα του 1979, που συντάχθηκε για το μειονοτικό σχολείο, δεν εφαρμόστηκε ποτέ, πράγμα που σημαίνει ότι ήδη μετράμε ένα αρνητικό στοιχείο, καθώς δεν προκύπτει από πουθενά διδασκαλία της γλώσσας με βάση τα επιστημονικά δεδομένα σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο (Ευαγγέλου, 2007). Έτσι, οι μαθητές που αποφοιτούν από μειονοτικά σχολεία δεν έχουν την ικανότητα να παρακολουθήσουν στη συνέχεια τα προγράμματα των δημόσιων σχολείων, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ισοτιμία στη σχολική κοινότητα.

Στην περίπτωση της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας, τα πράγματα είναι λίγο διαφορετικά και πιο θετικά. Το αναλυτικό πρόγραμμα που συντάχθηκε το 1957, εμπεριείχε οδηγίες σχετικά με τον τρόπο που θα έπρεπε να διδαχθεί η τουρκική γλώσσα. Παρ' όλα αυτά, και εδώ παρουσιάζονται αποκλίσεις σε σχέση με τους πραγματικούς στόχους, ένας από τους οποίους είναι η στείρα –χωρίς εφαρμογή– εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Δημάση κ.ά., 2012: 1-16).

10.4 Το ζήτημα της διγλωσσίας

Η αναγκαιότητα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης αποτελούσε ανέκαθεν ζήτημα αντιπαραθέσεων στον επιστημονικό κόσμο (Δαμανάκης, 1997. Νικολάου, 2000: 167). Προέκυψε, όταν η γλώσσα των μειονοτικών ομάδων

αγνοούταν ή αποτελούσε αντικείμενο «διωγμού» στον χώρο του σχολείου (Cummins, 1999), και η επιστημονική κοινότητα δεν δίσταζε ακόμα και να υποστηρίξει τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια για την παροχή δίγλωσσων προγραμμάτων και να τα συγκρίνει με τα αντίστοιχα ανύπαρκτα προγράμματα της δημόσιας εκπαίδευσης (Νικολάου, 2003).

Παρ' όλα αυτά, η διγλωσσία δεν είναι ένα πρόβλημα που προκύπτει μέσα στον χώρο της εκπαίδευσης ως δίλημμα για το αν θα πρέπει να εφαρμοστεί ή όχι η δίγλωσση εκπαίδευση, αλλά ένα ζήτημα που δημιουργείται ως τέτοιο, εξαιτίας της παρουσίας αλλοδαπών και γενικότερα δίγλωσσων μαθητών και εμπλέκει μια σειρά παραγόντων, από τον ίδιο τον αλλόγλωσσο μαθητή μέχρι τη μαθητική κοινότητα ολόκληρου του σχολείου, το εκπαιδευτικό του προσωπικό, τα προγράμματα κ.ο.κ. (Baker, 2001).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, το ζητούμενο είναι μια διδασκαλία η οποία θα είναι συνειδητοποιημένη ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλογενών μαθητών και θα φροντίζει και γι' αυτούς και για τους γηγενείς την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους σε όλα τα επίπεδα (πνευματικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και πολιτικό). Οπότε, τα δίγλωσσα προγράμματα για τους μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες τους βοηθούν να εισχωρήσουν νοητικά στην κουλτούρα του νέου κράτους και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους, αφού θα τους είναι πλέον πιο εύκολη η επαφή με τους γηγενείς μαθητές (Τσοκαλίδου, 2008).

Με το χαρακτηριστικό της πολυπολιτισμικότητας που διακρίνει τις σημερινές κοινωνίες, θα έπρεπε όλες μαζί και η καθεμιά ξεχωριστά από αυτές να διαθέτουν σχολεία όχι μόνο με δίγλωσσα προγράμματα, αλλά πολύγλωσσα, καθώς οι μειονοτικές ομάδες δεν είναι πουθενά στον κόσμο μιας κατηγορίας (Grosjean, 1989).

Το ζήτημα της εκμάθησης και συνέχειας των γλωσσών των μεταναστών μπορούσε ανέκαθεν να ιδωθεί από διαφορετική σκοπιά, αφού η καθεμιά ομάδα που σχετιζόταν με το θέμα, είχε τη δική της άποψη γι' αυτό (Σκούρτου κ.ά., 2004). Αρχικά, βέβαια, για τους ίδιους τους μετανάστες αποτελούσε θέμα ταμπού, αφού αυτό ήταν η αιτία της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού τους, και εκείνοι στόχευαν στη μόνιμη εγκατάστασή τους στην Ελλάδα. Οπότε, δεν ενδιαφέρονταν και για μαθήματα στη γλώσσα τους (Κοντογιάννης, 1997). Ωστόσο, αυτό σιγά-σιγά άρχισε να αλλάζει, καθώς ο αριθμός των μεταναστών σταδιακά αυξανόταν, με αποτέλεσμα να αποκτούν και μεγαλύτερη μερίδα στον ελλαδικό χώρο, είτε σε οικονομικό, είτε σε επαγγελματικό, είτε σε οποιοδήποτε άλλο επίπεδο. Ως εκ τούτου, είχαν και τη δυνατότητα πλέον να «απαιτήσουν» τη διδασκαλία της γλώσσας τους (Σκούρτου κ.ά., 2004).

Η διγλωσσία αποκτάει σχέση με τη μάθηση, όταν ο αλλόγλωσσος μαθητής χρησιμοποιήσει τη δεύτερη γλώσσα προκειμένου να μεταφράσει, να μεταφέρει και να κωδικοποιήσει όσα του εισάγονται με την κυρίαρχη γλώσσα, και, σε συνδυασμό με την προϋπάρχουσα γνώση του, τις εμπειρίες του και το αντιληπτικό του επίπεδο, να κατανοήσει τις νέες πληροφορίες (Wells, 1999. Cummins, 2000. Σκούρτου, 2002).

Η διαπολιτισμική και κατ' επέκταση δίγλωσση εκπαίδευση τίθεται ως ζήτημα και ως ανάγκη με την παρουσία στον χώρο του σχολείου ατόμων που εισέρχονται με σκοπό την εκπαίδευσή τους και τη μόρφωσή τους, αλλά δεν γνωρίζουν ούτε σε επίπεδο ομιλίας ούτε σε επίπεδο συνεννόησης την επικρατούσα και πρώτη γλώσσα (Baker, 2000).

Η γλώσσα αποτελεί ένα από τα μέσα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και εργαλείο για την κατανόηση του περιβάλλοντος χώρου και ό,τι συμπεριλαμβάνει αυτό (Αθανασίου, 2001). Έτσι, ο όρος διγλωσσία μπορεί να σχετίζεται με αρκετές

παραμέτρους: Την κατανόηση και την ομιλία μόνο, αλλά όχι την ανάγνωση ή τη γραπτή επικοινωνία, και την ομιλία και τη γραπτή επικοινωνία και κάθε άλλος συνδυασμός που μπορεί να σχηματίζεται με αυτούς τους παράγοντες (Baker, 2001). Το δίγλωσσο άτομο είναι σε θέση να κατανοήσει πλήρως τον "σημαντικό άλλο" και έτσι αποκτά διαπολιτισμική ταυτότητα. Ο βαθμός, όμως, που θα αφομοιώσει κάποιος τα πολιτισμικά στοιχεία της κυρίαρχης χώρας στην οποία βρίσκεται έπειτα από τη μετανάστευση, είναι προσωπική του υπόθεση και εξαρτάται από τον βαθμό δέσμευσης ή αποστασιοποίησης του με αυτά (Γουδήρας, 2012).

Η Σκούρτου (1997) ορίζει τη διγλωσσία ως τη γνώση δύο διαφορετικών γλωσσών και την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους με όποια από τις δύο επιλέγει κάθε φορά. Την παρουσιάζει δε ως εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών.

Δίγλωσσα είναι τα άτομα που έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ δύο ή περισσότερων γλωσσών (Τριάρχη-Hermann, 2005), όπως συμβαίνει με τα άτομα που έχουν γονείς διαφορετικής εθνικής προέλευσης και μαθαίνουν ή διδάσκονται ως μητρική και τις δύο γλώσσες. Ωστόσο, υπάρχει και η άποψη πως δίγλωσσα είναι τα άτομα που γνωρίζουν μια γλώσσα έστω και σε επίπεδο αντίληψης, όπως, για παράδειγμα, κάποιες λέξεις. Η διγλωσσία δηλαδή σχετίζεται σε έναν βαθμό έστω τίθεται ως κριτήριο για την ύπαρξή της ή μη, ένας βαθμός επάρκειας μιας δεύτερης γλώσσας.

Από εκεί και πέρα, η διγλωσσία μπορεί να έχει επιμέρους διακρίσεις. Μία τέτοια διάκριση είναι σε ατομική και κοινωνική, όπου στη μεν πρώτη συμπεριλαμβάνεται η διγλωσσία ως ατομικό φαινόμενο (π.χ. τρόπος επηρεασμού της σκέψης ή ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί σε παραπάνω από μία γλώσσα ταυτόχρονα), ενώ στη δεύτερη, συμπεριλαμβάνεται η διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο (π.χ. τρόπος ζωής, τρόπος έκφρασης κ.λπ.) (Baker, 2001).

Άλλες διακρίσεις είναι σε ταυτόχρονη και διαδοχική, σύμφωνα με τις οποίες, ταυτόχρονη νοείται η ισόβαθμη ικανότητα επικοινωνίας σε δύο γλώσσες την ίδια στιγμή, ενώ η διαδοχική η παύση της εκμάθησης μιας γλώσσας και η αντικατάσταση της γλώσσας που αποτελεί αντικείμενο της διαδικασίας από μια άλλη γλώσσα. Επίσης, υπάρχει η φυσική και η τεχνητή, όπου, στην πρώτη η γλώσσα μαθαίνεται στο φυσικό της περιβάλλον, και στην τεχνητή μαθαίνεται σε ένα περιβάλλον διαφορετικό από το φυσικό, μέσα από στοιχεία που συγκεντρώνονται για τον πολιτισμό που εκπροσωπεί αυτή η γλώσσα. Τέλος, υπάρχει η διπλή ημιγλωσσία, η οποία εκφράζεται με απώλεια της ικανότητας εκμάθησης της γλώσσας είτε επιφανειακά είτε σε βάθος, και επηρεάζει την κοινωνικότητα του ανθρώπου (Τριάρχη-Hermann, 2005).

Στην Ελλάδα, που έχει ακολουθήσει όλα αυτά τα χρόνια κατά κύριο λόγο αφομοιωτικές εκπαιδευτικές πολιτικές, κυρίαρχη γλώσσα είναι η ελληνική, με αποτέλεσμα οι μετανάστες για να επικοινωνήσουν, όταν βρίσκονται στην ελληνική κοινωνία, πρέπει να χρησιμοποιούν αντίστοιχα την ελληνική γλώσσα. Τη γλώσσα τους δεν τους δινόταν πουθενά η ευκαιρία να τη χρησιμοποιήσουν παρά μόνο μεταξύ τους στα δικά τους μειονοτικά δίκτυα (Δαμανάκης, 1997).

Το ίδιο συνέβαινε και στον χώρο του σχολείου, όπου οι μαθητές, προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους Έλληνες συμμαθητές τους και να αντιληφθούν το αντικείμενο της εκπαίδευσης που διδάσκονταν στο σχολείο, έπρεπε να μάθουν τα ελληνικά. Αυτό δείχνει ότι δεν υπήρξε κανένας σχεδιασμός για τις ανάγκες αυτών των μαθητών και η Πολιτεία δεν τους σεβάστηκε. Η μοναδική δεύτερη γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε στα φροντιστηριακά τμήματα και τις τάξεις υποδοχής, ήταν η αγγλική, επιβεβαιώνοντας με τον πλέον ξεκάθαρο τρόπο την αναποτελεσματικότητα των διαπολιτισμικών σχολείων, εξαιτίας της εμφανέστατης μη παροχής της ισότητας ευκαιριών. Και, φυσικά, τα προβλήματα που συναντώνται στην εκπαίδευση, δεν

σταματούν στο γλωσσικό επίπεδο, αλλά συνεχίζονται και στην υλικο-τεχνική υποδομή, το ελλιπές επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και εν τέλει την ανετοιμότητα ενός ολόκληρου μηχανισμού να ανταποκριθεί στην είσοδο στη χώρα μας διάφορων ομάδων ανθρώπων.

Μέρος Ε΄

Ερευνητικό μέρος και συμπεράσματα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11 – Ερευνητικό μέρος

11.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η λανθασμένη από την πλειονότητα του πληθυσμού αντίληψη για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία την ερμηνεύει ως την εκπαίδευση που παρέχεται σε μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων και πολιτισμών από της χώρας στην οποία βρίσκονται, την ταυτίζει ταυτόχρονα και με μια λογική αφομοίωσης του πολιτισμού της συγκεκριμένης κοινωνίας, η οποία είναι αντίθετη με την ανάπτυξη της προσωπικότητας των αλλοδαπών μαθητών και της λογικής του πολυπολιτισμικού σχολείου.

Οπότε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία διέπεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας που αφορούν στην αναγνώριση της ετερότητας, την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη, είναι η εκπαίδευση που προσπαθεί να καλλιεργήσει την αποδοχή και τον σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας και τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή (Νικολάου, 2011).

Σκοπός της διδακτορικής διατριβής είναι η διερεύνηση του κοινωνικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του πολυπολιτισμικού σχολείου στην ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών του Δημοτικού στην ελληνική κοινωνία. Για τον λόγο αυτόν, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται τόσο στη σχολική επίδοση όσο και στην αντιμετώπισή της στην ελληνική κοινωνία και την επιθυμία παραμονής τους σε αυτή στο μέλλον.

Οι στόχοι επομένως είναι η μελέτη:

- Των προβλημάτων στην επίδοση των μαθητών σε σχέση με τη χώρα προέλευσής τους και το οικονομικό τους επίπεδο.

- Της επιτυχίας της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης ως προς τον βαθμό που υφίστανται ρατσιστικά στερεότυπα ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικών πολιτισμών, και αν υπάρχει επιτυχής διαπολιτισμική επικοινωνία.
- Των προσδοκιών των μαθητών ως προς τη σταδιοδρομία τους στην Ελλάδα.

11.2 Η μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σταδιακά μέσα σε διάστημα ενός έτους μέσω της ποσοτικής μεθόδου ανάλυσης δεδομένων για τη μελέτη μεγαλύτερου αριθμού δείγματος και τις γενικές τάσεις που εμφανίζει αυτό (Κυριαζή, 2000. Βάμβουκας, 2007). Για τη συλλογή των πρωτογενών στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των δομημένων συνεντεύξεων με τη χρήση ερωτηματολογίων, διαφορετικών για την κάθε «κατηγορία» ερωτηθέντων οι οποίοι αποτέλεσαν τον πληθυσμό της έρευνας. Η διάρκειά τους δεν ξεπερνούσε τα 15-20 λεπτά και η συμπλήρωσή τους έγινε στον προσωπικό χώρο του καθενός, μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο που τους δόθηκε από την αρχή.

Θεωρήσαμε ότι με αυτόν τον τρόπο θα απαλλάσσαμε τους ανθρώπους που ερευνούσαμε από την ψυχολογική πίεση που θα τους δημιουργούσε η παρουσία μας στον χώρο και το άγχος που θα προκαλούταν εξαιτίας του χρονικού περιορισμού. Αντίθετα, η λογική μας για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων στον προσωπικό τους χώρο ήταν ότι θα μπορούσαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις τους μελετώντας το ερωτηματολόγιο ξανά και ξανά, συζητώντας με τα άτομα του περιβάλλοντός τους τις πιθανές απαντήσεις και επαναπροσδιορίζοντας τις επιλογές τους όσες φορές ήθελαν μέχρι να το παραδώσουν. Το κυριότερο όμως ήταν ότι τους διασφαλίσαμε εξαρχής την ανωνυμία τους (Matveev, 2002. Καραγεώργος, 2008. Cohen & Manion, 1997),

πράγμα που τους έδινε ένα ακόμα κίνητρο να απαντήσουν με ειλικρίνεια, αφού δεν θα μάθαινε κανένας ποτέ τις επιλογές του άλλου.

Η έρευνα έγινε σε δύο στάδια: το δοκιμαστικό-πιλοτικό και το κύριο. Στο πρώτο στάδιο δόθηκαν σε δύο σχολεία δοκιμαστικά κάποια ερωτηματολόγια από αυτά που είχαμε ετοιμάσει αρχικά για την έρευνά μας σε καθεμία από τις τρεις «κατηγορίες» ερωτηθέντων, προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός αντιληπτικότητάς τους και να γινόταν –αν χρειαζόταν– οι απαραίτητες τροποποιήσεις στη διατύπωση ή η αντικατάσταση ερωτήσεων με άλλες που εξυπηρετούσαν τον ίδιο σκοπό. Και πράγματι το δοκιμαστικό στάδιο αποδείχτηκε ιδιαίτερα χρήσιμο στην όλη διαδικασία, γιατί κάποιες ερωτήσεις δεν έγιναν από την αρχή κατανοητές από τους συμμετέχοντες στην έρευνα και είτε αναδιατυπώθηκαν είτε αφαιρέθηκαν και στη θέση τους προστέθηκαν άλλες.

Στο δεύτερο στάδιο, και έπειτα από τις απαραίτητες διορθώσεις, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε πέντε διαφορετικά σχολεία του νομού Αττικής, τα οποία βρίσκονταν τα δύο στον Δήμο Αθηναίων, το ένα στην Ανατολική Αττική, το άλλο στη Νότια Αττική και το τελευταίο Βόρεια. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε για να εξεταστούν οι ερευνητικοί μας στόχοι σε περιοχές που παραδοσιακά το οικονομικό επίπεδο των πολιτών και οι συνθήκες διαβίωσής τους διαφέρουν, ώστε να εξασφαλιστεί μεγαλύτερο εύρος δείγματος.

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε στο κάθε σχολείο, έπειτα από την εξασφάλιση της σχετικής άδειας από τον αντίστοιχο Διευθυντή του. Κρίναμε ότι η παρουσία μας στο σχολείο τη στιγμή της πρώτης επαφής του πληθυσμού που επιθυμούσαμε να ερευνήσουμε και του υλικού της έρευνας θα συντελούσε στο να κερδηθεί η εμπιστοσύνη μεταξύ ημών και των συμμετεχόντων σε αυτή, θα βοηθούσε

στην αποσαφήνιση τυχόν «μελανών» σημείων, και θα είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση στο ελάχιστο του φαινομένου των χαμένων ερωτηματολογίων.

11.2.1 Το δείγμα της έρευνας

Για την πληρέστερη μελέτη του αντικειμένου μας, ο πληθυσμός της έρευνας αποτελούταν από τρεις διαφορετικές κατηγορίες: μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, το εύρος των ηλικιών να είναι ιδιαίτερα μεγάλο, καθώς απευθυνθήκαμε σε άτομα από 11 έως και πάνω από 50 ετών, διάφορων εθνικοτήτων και ειδικοτήτων. Το μέγεθος του δείγματος είναι 197 άτομα από τα 240 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν. Από αυτά, τα 57 είναι μαθητές, τα 76 εκπαιδευτικοί και τα 64 γονείς.

Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό, επειδή καλύπτει ένα ικανοποιητικό ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που βρίσκονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής και ανήκουν ταυτόχρονα σε διαφορετικές περιοχές της. Επίσης, περιλαμβάνει απόψεις όχι μόνο των ίδιων των μαθητών, αλλά και όσων σχετίζονται άμεσα με αυτούς, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται και η άποψη των τρίτων για τα θέματα που αφορούν στους μαθητές και να δημιουργούμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ακόμα, ένας άλλος παράγοντας που ενισχύει το στοιχείο της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος είναι ότι ο αριθμός τους μας επιτρέπει να γενικεύσουμε με μεγαλύτερη βεβαιότητα (Καραγεώργος, 2008) καθώς ο συνδυασμός επαναλαμβανόμενων απαντήσεων από όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων συνιστά στοιχείο αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων μας.

11.2.2 Το ερευνητικό εργαλείο

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία εμπεριείχαν ως επί το πλείστον κλειστές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Ωστόσο σε κάποιες ερωτήσεις η μία από τις επιλογές ζητάει τη συμπλήρωση μιας μονολεκτικής απάντησης μόνο και μόνο για τον εντοπισμό επιλογών που δεν λάβαμε υπόψη μας ως ερευνητές. Με αυτόν τον τρόπο θεωρήσαμε ότι θα είχαμε ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο, αφού θα μπορούσαμε να περιλάβουμε όλες τις πιθανές απαντήσεις, χωρίς να το περιορίζουμε μόνο σε αυτές που είχαμε εμείς αρχικά υπόψη μας. Οπότε, θα εξετάζαμε τους ερευνητικούς μας στόχους και κατ' επέκταση τον σκοπό μας με περισσότερα δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια θα μας βοηθούσαν να δώσουμε περισσότερο έγκυρα αποτελέσματα και πιο ολοκληρωμένα συμπεράσματα (Verna & Mallick, 2004).

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε σε συνάρτηση με τους στόχους που τέθηκαν για την έρευνα και χωρίστηκε σε άξονες. Οι άξονες αυτοί ήταν ελαφρώς παραλλαγμένοι στις τρεις κατηγορίες των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα για την εξυπηρέτηση των αναγκών της και οι ερωτήσεις σε κάποιες περιπτώσεις κοινές και σε κάποιες άλλες διαφορετικές, εξυπηρετώντας την ανάγκη αποκόμισης πληροφοριών αντίστοιχων της ομάδας που μελετούσαμε κάθε φορά και ανάλογων των ερευνητικών στόχων που θέσαμε εξαρχής (Manstead & Semin, 2007).

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο των μαθητών αποτελούταν από τρεις άξονες και 18 ερωτήσεις. Οι άξονες αυτοί είναι: (Α) Τα κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία, (Β) Η κοινωνική και σχολική πραγματικότητα και (Γ) Τα μελλοντικά σχέδια.

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών από τρεις άξονες και 14 ερωτήσεις. Οι άξονες αυτοί είναι: (Α) Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Β) Οι προσωπικές τους

αντιλήψεις για τους αλλοδαπούς μαθητές και (Γ) Η ψυχοκοινωνική διάσταση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το ερωτηματολόγιο των γονέων από τρεις άξονες και 12 ερωτήσεις. Οι άξονες αυτοί είναι: (Α) Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Β) Το κοινωνικό πλαίσιο της μετάβασης και εγκατάστασης και (Γ) Επίπεδο ελληνικής γλώσσας – Μελλοντικά σχέδια.

11.2.3 Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας

Κατά τη σύνταξη των ερωτηματολογίων, η επιλογή των ερωτήσεων άλλαξε αρκετές φορές από φόβο μήπως θίγονται προσωπικά δεδομένα, τα οποία, από τη μια, δεν θα ήταν πρέπον να αποκαλυφθούν και, από την άλλη, μπορούσαν άνετα να αντικατασταθούν από άλλες που εξυπηρετούσαν τον ίδιο σκοπό. Έτσι για παράδειγμα, η ερώτηση για τους λόγους επιλογής της Ελλάδας ως χώρα για τη μετακίνηση και εγκατάστασή τους, η επιλογή που αναφερόταν στη χαλαρότητα των νόμων στην Ελληνική επικράτεια και τη μη αναγκαιότητα της ύπαρξης άδειας παραμονής ή εργασίας.

Επίσης, ένας άλλος περιορισμός μας ήταν ο αριθμός των ερωτήσεων. Από τη στιγμή που επιλέξαμε να φτιάξουμε τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια για τρεις διαφορετικές κατηγορίες ερωτηθέντων, θα έπρεπε οι ερωτήσεις μας να ήταν απολύτως εύστοχες, γιατί στην αντίθετη περίπτωση, κατά την ανάλυση, ο αναγνώστης της διατριβής μας και μελλοντικός ερευνητής θα κινδύνευε να οδηγηθεί εύκολα σε σύγχυση, εξαιτίας της πληθώρας των πληροφοριών που θα λάβει.

Από την άλλη, μετά την πρώτη επαφή του ερωτηματολογίου με τους υποψήφιους ερωτηθέντες, κατά την παρουσία μας εκεί στη διανομή του ερωτηματολογίου, παρατηρήσαμε ότι ένας αριθμός αυτών ζητούσε για κάποιες

συγκεκριμένες ερωτήσεις αποσαφήνιση. Έτσι τις επαναδιατυπώσαμε και τους ζητήσαμε να μας εξηγήσουν οι ίδιοι τι εννοούσαμε. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα θετικά, αφού πλέον δεν υπήρχε κάτι που να τους εμποδίζει να αντιληφθούν το νόημα των ερωτήσεων.

11.3 Ανάλυση αποτελεσμάτων

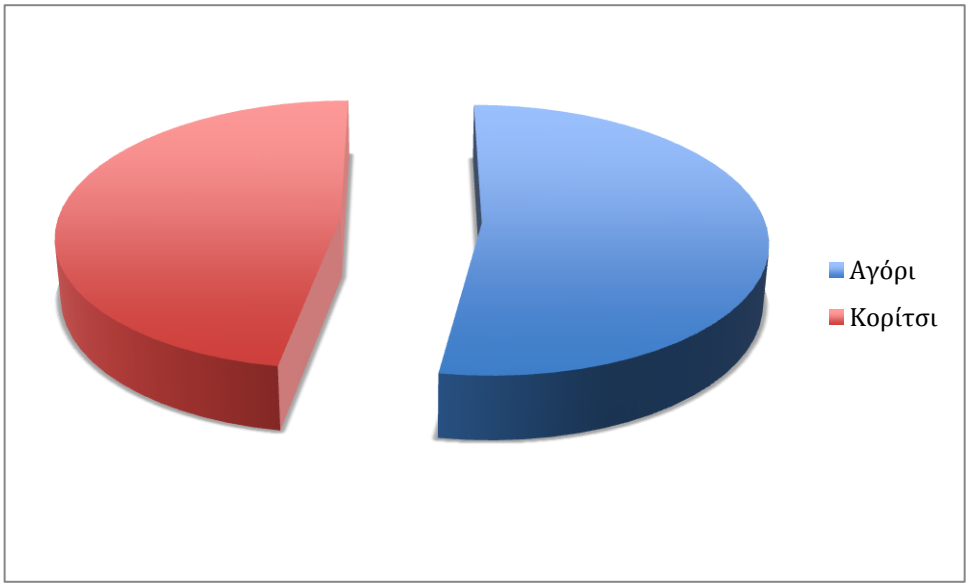
Ι. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Α. Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 16. Το φύλο των αλλοδαπών μαθητών.

Το φύλο των μαθητών	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγόρι	30	52,6%
Κορίτσι	27	47,4%
Σύνολο	57	100%

Από τον Πίνακα 16 παρατηρούμε ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι οι περισσότεροι αγόρια, αλλά το ποσοστό τους δεν είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό των κοριτσιών, καθώς υπερτερούν μόνο κατά 5,2 μονάδες (Γράφημα 2).

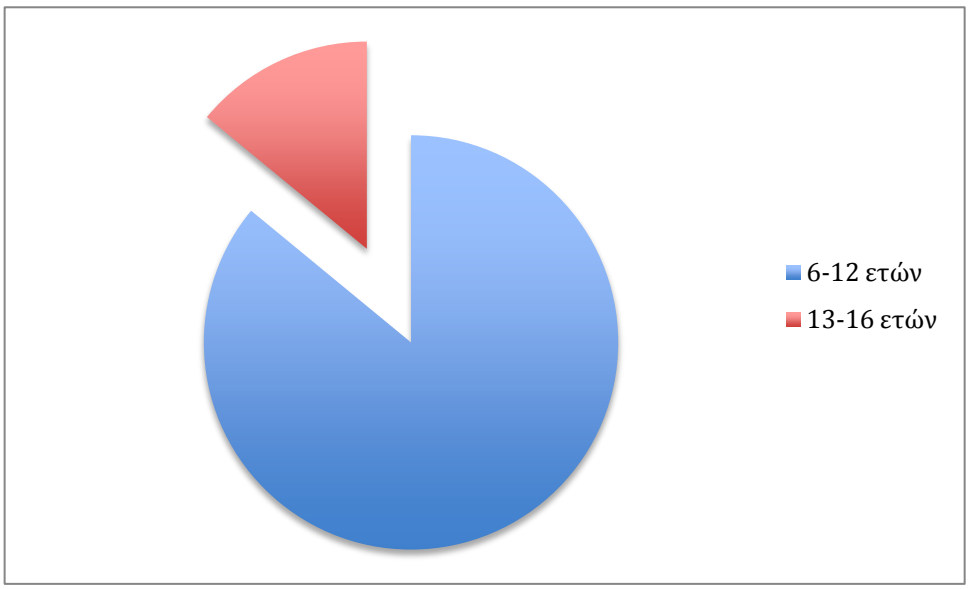


Γράφημα 2. Το φύλο των αλλοδαπών μαθητών.

Πίνακας 17. Η ηλικία των αλλοδαπών μαθητών.

Ηλικία των αλλοδαπών μαθητών	Συχνότητα	Ποσοστό
6-12 ετών	49	86,0%
13-16 ετών	8	14,0%
Σύνολο	57	100%

Η ηλικία των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο είναι στη συντριπτική πλειονότητά τους αυτή που αντιστοιχεί κανονικά στα παιδιά αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας (86%), και μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 14% εμφανίζεται να έχουν ηλικία άνω των 12 ετών, που μπορεί να έχει κανονικά ένας μαθητής δημοτικού και κάτω των 16 ετών, που είναι το ανώτατο ηλικιακό, βάσει νόμου, όριο για την εγγραφή στο σχολείο (Γράφημα 3).

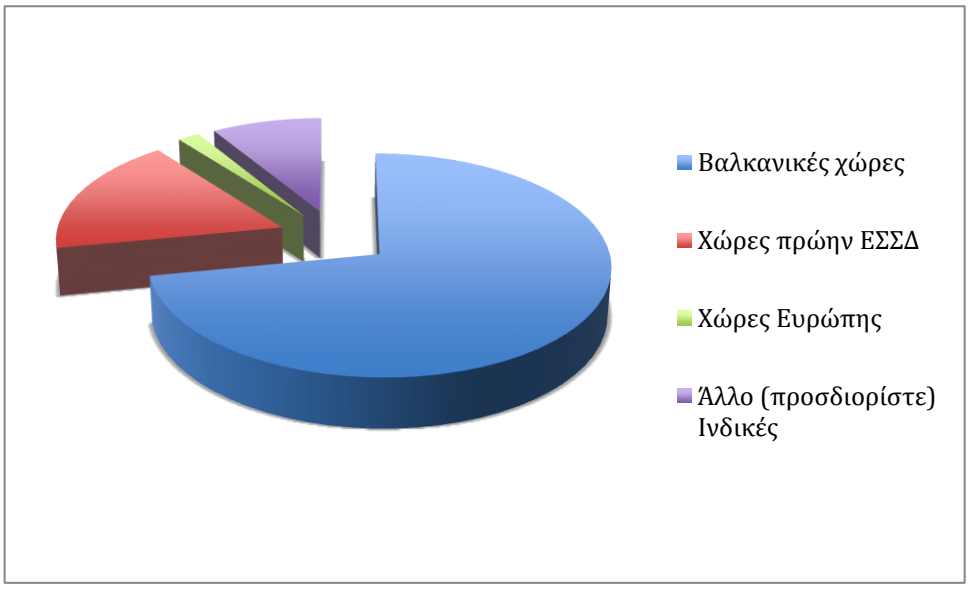


Γράφημα 3. Η ηλικία των αλλοδαπών μαθητών.

Πίνακας 18. Η χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών.

Χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών	Συχνότητα	Ποσοστό
Βαλκανικές χώρες	41	71,9%
Χώρες πρώην ΕΣΣΔ	10	17,5%
Χώρες Ευρώπης	1	1,7%
Άλλο Ινδικές (προσδιορίστε)	5	8,8%
Σύνολο	57	100%

Όσον αφορά στη χώρα προέλευσης, σχεδόν τα 3/4 (71,9%) δηλώνουν τις Βαλκανικές χώρες, λίγοι λιγότεροι από το 1/5 (17,5%) τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, και μονοψήφια είναι τα ποσοστά όσων προέρχονται από ινδικές χώρες (Φιλιππίνες, Πακιστάν κ.ά.) (8,8%) και από χώρες της Ευρώπης (1,7%) (Γράφημα 4).

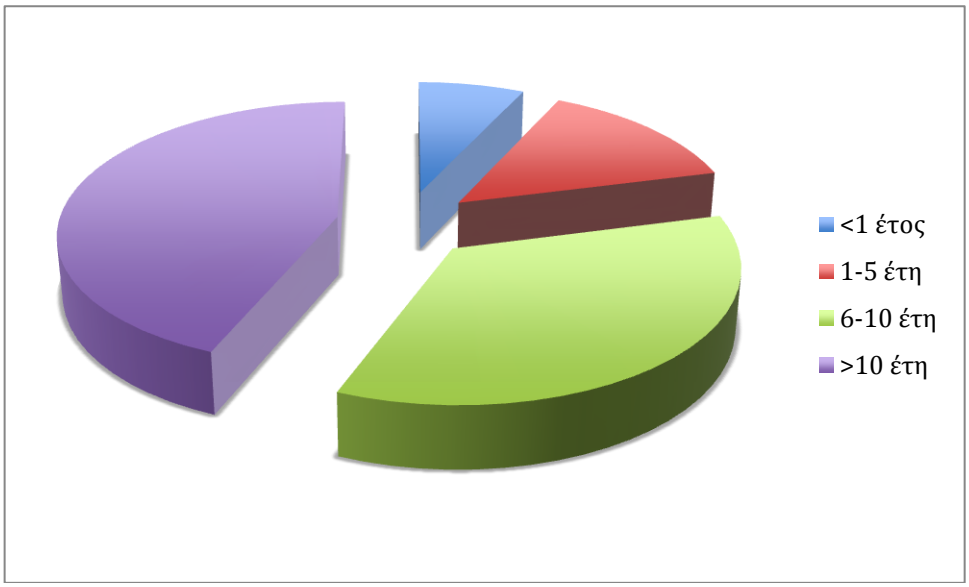


Γράφημα 4. Χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών.

Πίνακας 19. Έτη διαμονής στην Ελλάδα.

Έτη διαμονής στην Ελλάδα	Συχνότητα	Ποσοστό
<1 έτος	4	7,0%
1-5 έτη	8	14,0%
6-10 έτη	20	35,1%
>10 έτη	25	43,9%
Σύνολο	57	100%

Από τον Πίνακα 19 φαίνεται ότι οι μαθητές μένουν πολλά χρόνια στην Ελλάδα, καθώς οι δύο μεγαλύτερες κατηγορίες συγκεντρώνουν συνολικό ποσοστό 79% (6-10 έτη 35,1% και >10 έτη 43,9%). Το υπόλοιπο ποσοστό το μοιράζονται οι δύο μικρότερες κατηγορίες, με τη δεύτερη μικρότερη (1-5 έτη) να είναι διπλάσια της πρώτης (14%) (Γράφημα 5).

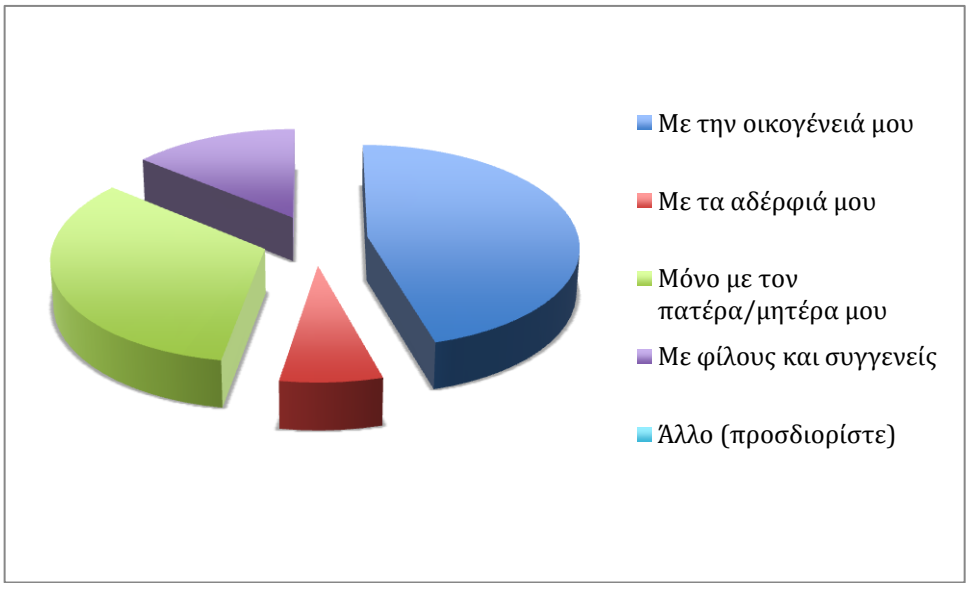


Γράφημα 5. Έτη διαμονής στην Ελλάδα.

Πίνακας 20. Η διαμονή στην Ελλάδα.

Η διαμονή στην Ελλάδα	Συχνότητα	Ποσοστό
Με την οικογένειά μου	26	45,6%
Με τα αδέρφιά μου μόνο	4	7,0%
Μόνο με τον πατέρα/μητέρα μου	19	33,4%
Με φίλους και συγγενείς	8	14,0%
Άλλο (προσδιορίστε)	0	0%
Σύνολο	57	100%

Ο τρόπος με τον οποίο ζουν οι αλλοδαποί μαθητές στην Ελλάδα είναι σε ποσοστό 45,6% με την οικογένειά τους, σε ποσοστό 33,4% με τον ένα από τους δύο γονείς, σε ποσοστό 14% με φίλους και συγγενείς και σε ποσοστό 7% με τα αδέρφιά τους μόνο (Γράφημα 6).

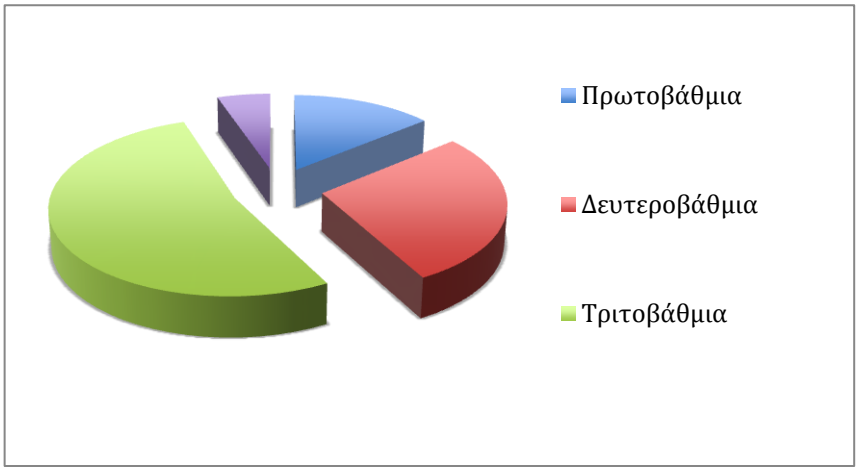


Γράφημα 6. Τρόπος διαμονής στην Ελλάδα.

Πίνακας 21. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα.

Μορφωτικό επίπεδο πατέρα		Συχνότητα		Ποσοστό	
Πρωτοβάθμια		8		14,0%	
Δευτεροβάθμια		16		28,1%	
Τριτοβάθμια		30		52,6%	
Άλλο (προσδιορίστε)	Ιδιωτική Σχολή	3	2	5,3%	3,5%
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα		1		1,8%
Σύνολο		57		100%	

Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των αλλοδαπών μαθητών εμφανίζεται ιδιαίτερα υψηλό, αφού περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (52,6%) απαντούν ότι έχουν ολοκληρώσει και τριτοβάθμια εκπαίδευση, και ένας από αυτούς (1,8%) δηλώνει ότι ο πατέρας του έχει λάβει και μεταπτυχιακό δίπλωμα. Τα υπόλοιπα ποσοστά μοιράζονται κατά φθίνουσα σειρά στους αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (28,1%), τους αποφοίτους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (14%) και τους αποφοίτους ιδιωτικής σχολής (3,5%) (Γράφημα 7).



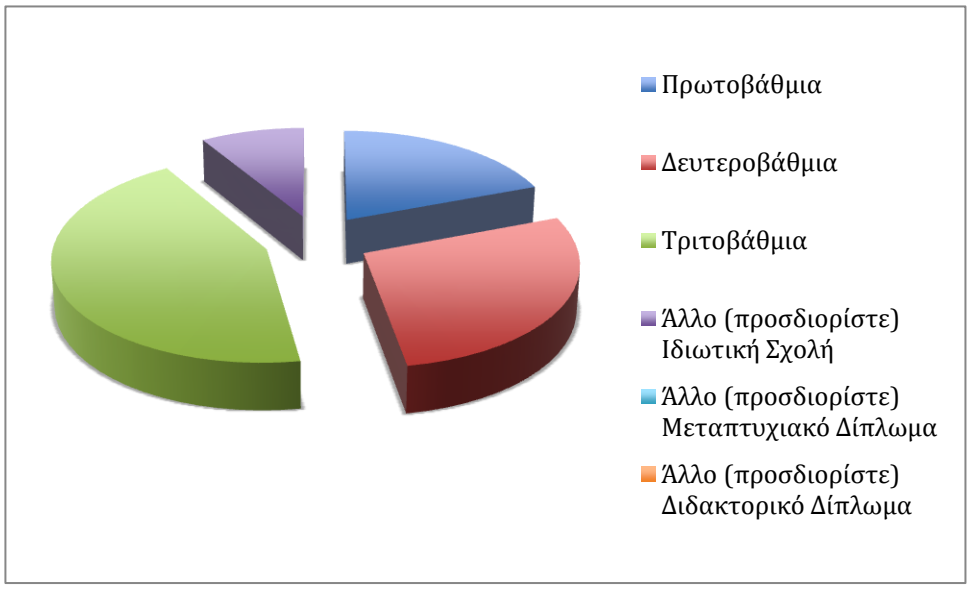
Γράφημα 7. Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

Πίνακας 22. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας.

Μορφωτικό επίπεδο μητέρα		Συχνότητα		Ποσοστό	
Πρωτοβάθμια		11		19,3%	
Δευτεροβάθμια		16		28,1%	
Τριτοβάθμια		25		43,9%	
Άλλο (προσδιορίστε)	Ιδιωτική Σχολή	5	1	8,7%	1,7%
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα		3		5,3%
	Διδακτορικό Δίπλωμα		1		1,7%
Σύνολο		57		100%	

Παρόμοιο είναι και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των αλλοδαπών μαθητών, με μικρές παρεκκλίσεις. Συγκεκριμένα οι μητέρες που έχουν ανώτερες ή ανώτατες σπουδές εμφανίζονται σε ποσοστό 43,9%, ωστόσο, υπάρχει και ένα

ελάχιστο ποσοστό 1,7% μητέρων που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα και ένα επίσης μονοψήφιο, αλλά υπολογίσιμο ποσοστό, της τάξης του 5,3%, που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα. Ακολουθούν όσες ολοκλήρωσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με ποσοστό 28,1% και όσες ολοκλήρωσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή είναι αναλφάβητες με ποσοστό 19,3% (Γράφημα 8).

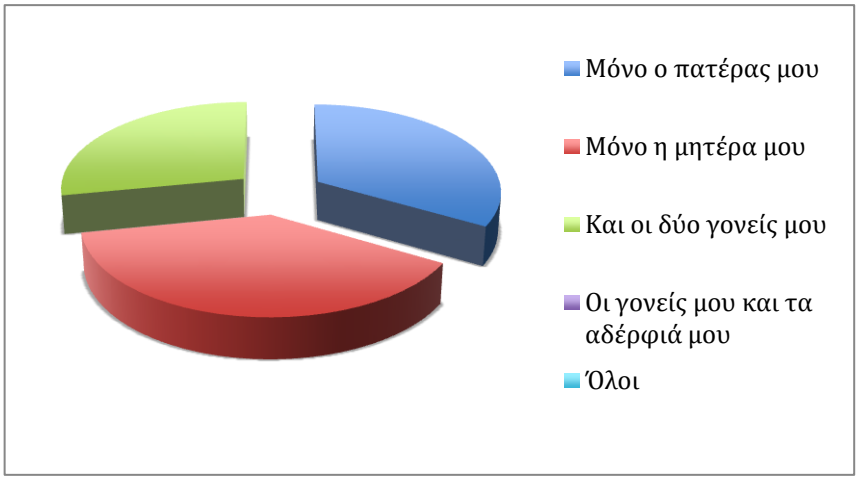


Γράφημα 8. Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.

Πίνακας 23. Εργαζόμενα μέλη μέσα στην οικογένεια.

Εργαζόμενα μέλη μέσα στην οικογένεια	Συχνότητα	Ποσοστό
Μόνο ο πατέρας μου	19	33,3%
Μόνο η μητέρα μου	22	38,6%
Και οι δύο γονείς μου	16	28,1%
Οι γονείς μου και τα αδέρφιά μου	0	0%
Όλοι	0	0%
Σύνολο	57	100%

Ως εργαζόμενα μέλη μέσα στην οικογένεια των αλλοδαπών μαθητών εμφανίζεται συνήθως μόνο ο ένας από τους δύο γονείς, με τη μητέρα να προηγείται κατά 5,3 μονάδες του πατέρα, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό πηγαίνει και στους δύο γονείς. Οι άλλες δύο κατηγορίες (οι γονείς και τα αδέρφια και όλα τα μέλη της οικογένειας) είναι μηδενικά (Γράφημα 9).



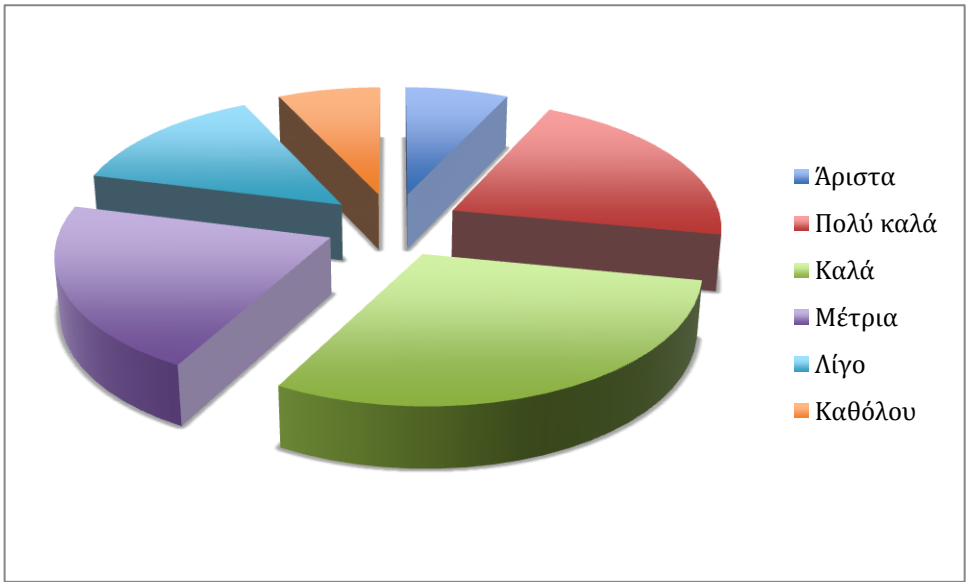
Γράφημα 9. Εργαζόμενα μέλη μέσα στην οικογένεια.

Β. Κοινωνική και σχολική πραγματικότητα

Πίνακας 24. Επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας	Συχνότητα	Ποσοστό
Άριστα	4	7,0%
Πολύ καλά	12	21,1%
Καλά	17	29,8%
Μέτρια	12	21,1%
Λίγο	8	14,0%
Καθόλου	4	7,0%
Σύνολο	57	100%

Το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας είναι μοιρασμένο στις θετικές κατηγορίες, όχι όμως στην πιο θετική, με το ποσοστό όσων απαντούν *πολύ καλά* και όσων απαντούν *μέτρια* να είναι ακριβώς ίσο (21,1%), ενώ το ποσοστό όσων απαντούν απλώς *καλά* να είναι οριακά κάτω από το 30% (29,8%). Ίσο όμως είναι το ποσοστό (7%) και όσων δηλώνουν ότι γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα *άριστα* με το ποσοστό όσων δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Τέλος, διπλάσιο (14%) των ακραίων κατηγοριών που αναφέρθηκαν είναι όσοι δηλώνουν ότι γνωρίζουν λίγο την ελληνική γλώσσα (Γράφημα 10).



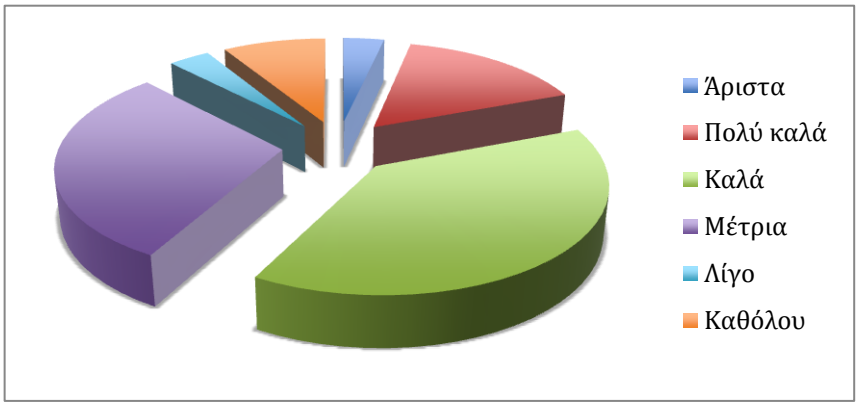
Γράφημα 10. Επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Πίνακας 25. Επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας.

Επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας	Συχνότητα	Ποσοστό
Άριστα	2	3,5%
Πολύ καλά	9	15,8%
Καλά	22	38,6%
Μέτρια	17	29,8%
Λίγο	2	3,5%
Καθόλου	5	8,8%
Σύνολο	57	100%

Λίγο διαφορετικά εμφανίζονται τα ποσοστά στο επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας, καθώς το πιο μεγάλο ποσοστό (38,6%) βρίσκεται στην κατηγορία *καλά*, με το αμέσως επόμενο (29,8%) να βρίσκεται στην κατηγορία *μέτρια* και να ακολουθεί η

κατηγορία *πολύ καλά* (15,8%). Οι υπόλοιπες κατηγορίες εμφανίζουν μονοψήφια ποσοστά, με τους μαθητές που δηλώνουν *καθόλου* γνώση να βρίσκονται στο 8,8% και τους μαθητές που δηλώνουν *άριστη* γνώση και *λίγη* γνώση της μητρικής γλώσσας να είναι ισοδύναμοι με ποσοστό 3,5% το καθένα (Γράφημα 11).



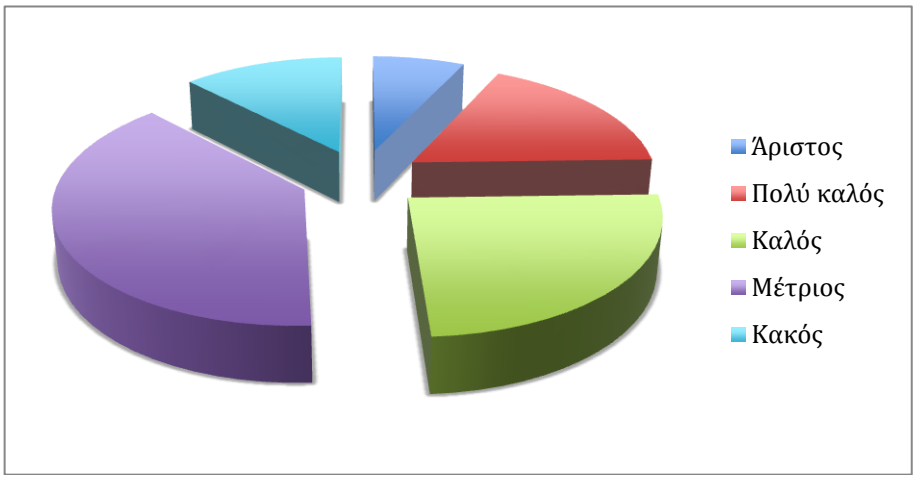
Γράφημα 11. Επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας.

Πίνακας 26. Χαρακτηρισμός του επιπέδου τους ως μαθητές.

Χαρακτηρισμός του επιπέδου τους ως μαθητές	Συχνότητα	Ποσοστό
Άριστος	4	7,0%
Πολύ καλός	10	17,5%
Καλός	14	24,6%
Μέτριος	22	38,6%
Κακός	7	12,3%
Σύνολο	57	100%

Το μαθητικό επίπεδο παρουσιάζει μια ανοδική πορεία όσο προχωράμε προς τις αρνητικές κατηγορίες (7% το άριστο, 17,5% το πολύ καλό και 24,6% το καλό και

38,6% το μέτριο), αλλά στην ακραία αρνητική κατηγορία, το ποσοστό πέφτει απότομα στο 12,3% (Γράφημα 12).

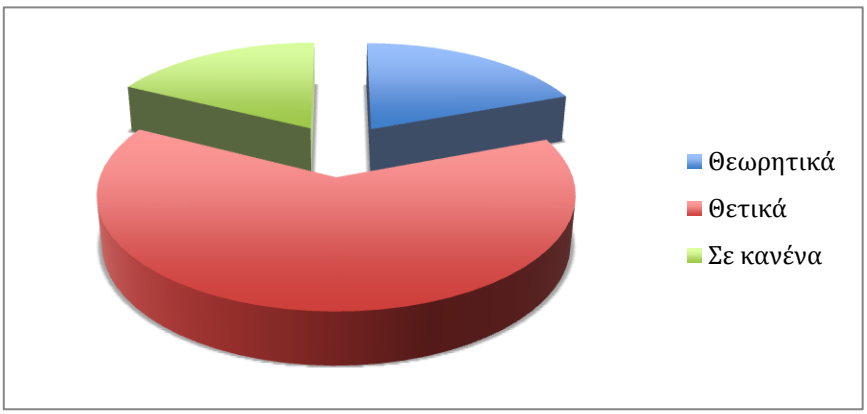


Γράφημα 12. Επίπεδο ως μαθητές.

Πίνακας 27. Μαθήματα στα οποία οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών είναι καλύτερες.

Μαθήματα στα οποία οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών είναι καλύτερες	Συχνότητα	Ποσοστό
Θεωρητικά	11	19,3%
Θετικά	36	63,2%
Σε κανένα	10	17,5%
Σύνολο	57	100%

Οι επιδόσεις των μαθητών σε μαθήματα εμφανίζονται σημαντικά καλύτερες σε θετικά μαθήματα, ενώ σχεδόν μοιρασμένα είναι τα ποσοστά των άλλων δύο κατηγοριών, με την επίδοση στα θεωρητικά μαθήματα να είναι κατά σχεδόν 2 μονάδες πιο αυξημένο (Γράφημα 13).

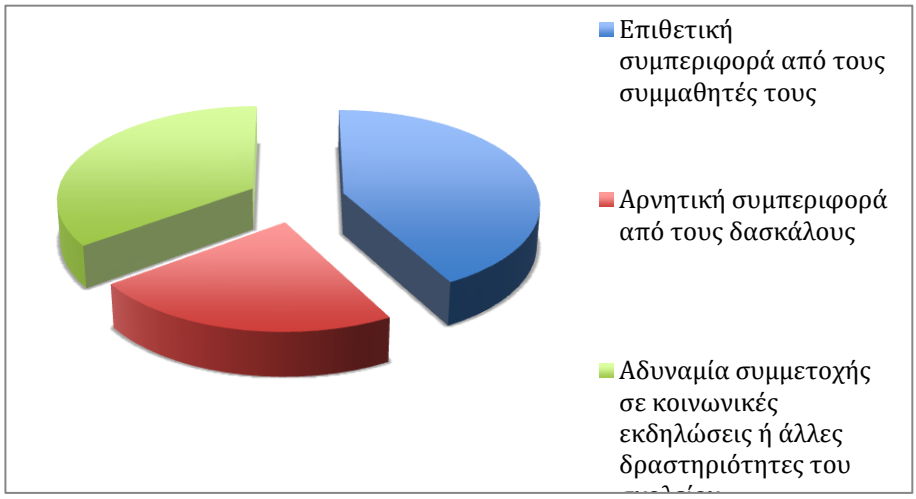


Γράφημα 13. Καλύτερες επιδόσεις σε μαθήματα.

Πίνακας 28. Το σημαντικότερο πρόβλημα στον χώρο του σχολείου, εκτός από τα μαθήματα.

Σημαντικότερο πρόβλημα εκτός από τα μαθήματα	Συχνότητα	Ποσοστό
Επιθετική συμπεριφορά από τους συμμαθητές τους	24	42,1%
Αρνητική συμπεριφορά από τους δασκάλους	13	22,8%
Αδυναμία συμμετοχής σε κοινωνικές εκδηλώσεις ή άλλες δραστηριότητες του σχολείου	20	35,1%
Άλλο (προσδιορίστε)	0	0%
Σύνολο	57	100%

Τα προβλήματα για τους αλλοδαπούς μαθητές στον χώρο του σχολείου, εκτός από τα μαθήματα, είναι σε σημαντικό βαθμό προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία προέρχονται σε μεγάλο ποσοστό από τους συμμαθητές τους (42,1%) και σε αρκετά μεγάλο ποσοστό από τους δασκάλους τους (22,8%). Παραπάνω από το 1/3 (35,1%) όμως των συμμετεχόντων μαθητών στην έρευνα δηλώνουν ως σημαντικότερο πρόβλημα, εκτός από τα μαθήματα, την αδυναμία συμμετοχής τους σε κοινωνικές εκδηλώσεις ή άλλες δραστηριότητες του σχολείου (Γράφημα 14).

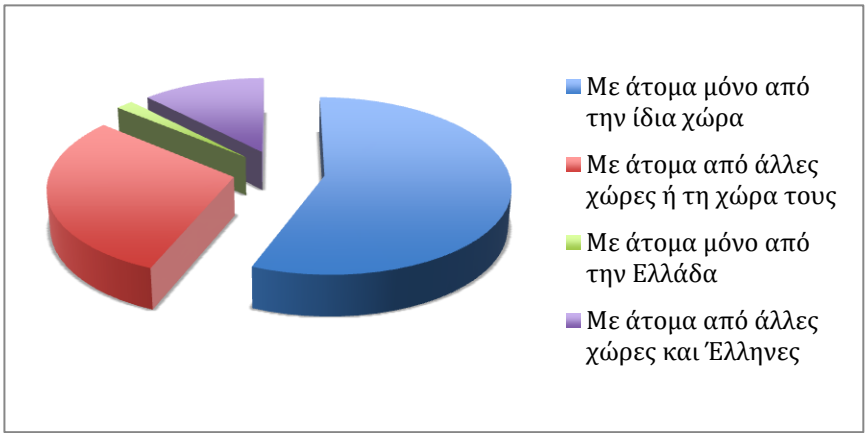


Γράφημα 14. Το σημαντικότερο πρόβλημα στον χώρο του σχολείου εκτός από τα μαθήματα.

Πίνακας 29. Οι παρέες των αλλοδαπών μαθητών.

Οι παρέες των αλλοδαπών μαθητών	Συχνότητα	Ποσοστό
Με άτομα μόνο από την ίδια χώρα	32	56,1%
Με άτομα από άλλες χώρες ή τη χώρα τους	17	29,8%
Με άτομα μόνο από την Ελλάδα	1	1,8%
Με άτομα από άλλες χώρες και Έλληνες	7	12,3%
Σύνολο	57	100%

Σε συνάρτηση με τις παραπάνω απαντήσεις, τα αποτελέσματα της παρούσας ερώτησης δείχνουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές κάνουν κατά κύριο λόγο παρέα μόνο με τους ομοεθνείς συμμαθητές τους (ποσοστό 56,1%), ενώ το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό (29,8%) κάνει παρέα με άτομα από άλλες χώρες ή τη χώρα τους. Μικτές παρέες, συμπεριλαμβανομένων των Ελλήνων, έχουν το 12,3% των αλλοδαπών μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα και πολύ μικρό (1,8%) είναι το ποσοστό αυτών που κάνουν παρέα αποκλειστικά με Έλληνες συμμαθητές τους (Γράφημα 15).



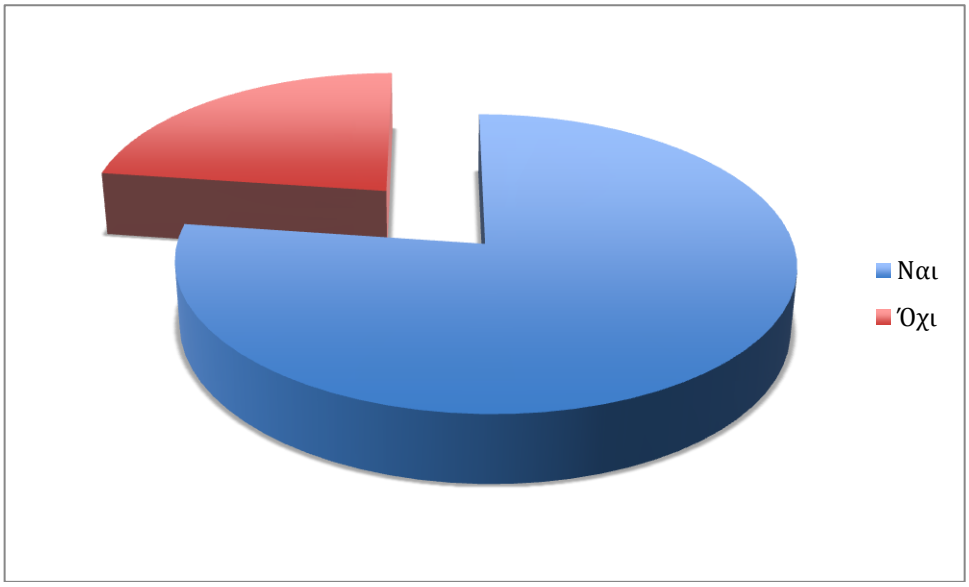
Γράφημα 15. Οι παρέες των αλλοδαπών μαθητών.

Γ. Μελλοντικά σχέδια

Πίνακας 30. Επιθυμία για συνέχιση των σπουδών μετά το Δημοτικό.

Επιθυμία για συνέχιση των σπουδών μετά το Δημοτικό	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	44	77,2%
Όχι	13	22,8%
Σύνολο	57	100%

Επιθυμία για συνέχιση των σπουδών μετά το δημοτικό έχει η συντριπτική πλειονότητα των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι φτάνουν σε ποσοστό το 77,2%. Σημαντικό, ωστόσο, είναι και το ποσοστό (22,8%) όσων δεν επιθυμούν κάτι ανάλογο (Γράφημα 16).



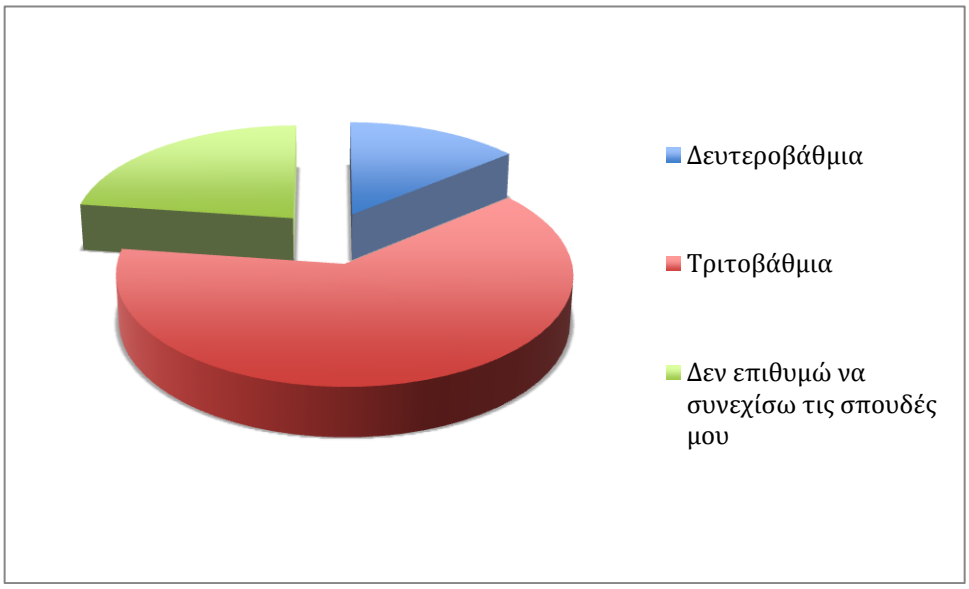
Γράφημα 16. Επιθυμία για συνέχιση των σπουδών μετά το δημοτικό.

Πίνακας 31. Βαθμίδα εκπαίδευσης που επιθυμούν να φτάσουν οι αλλοδαποί μαθητές.

Βαθμίδα εκπαίδευσης που επιθυμείτε να φτάσετε	Συχνότητα	Ποσοστό
Δευτεροβάθμια	8	14,0%
Τριτοβάθμια	36	63,2%
Δεν επιθυμώ να συνεχίσω τις σπουδές μου	13	22,8%
Σύνολο	57	100%

Σε συνέχεια της παραπάνω ερώτησης, το ποσοστό όσων απάντησαν προηγουμένως ότι δεν επιθυμούν να συνεχίσουν πέρα από το δημοτικό είναι ακριβώς το ίδιο με αυτούς που απάντησαν ότι δεν επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Από εκεί και πέρα, 10 και πλέον μονάδες παραπάνω από το 50% εμφανίζεται το ποσοστό όσων επιθυμούν να φτάσουν μέχρι την Τριτοβάθμια εκπαίδευση (63,2%)

και μόλις 14% είναι όσοι δηλώνουν ότι δεν επιθυμούν να προχωρήσουν πέρα από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γράφημα 17).

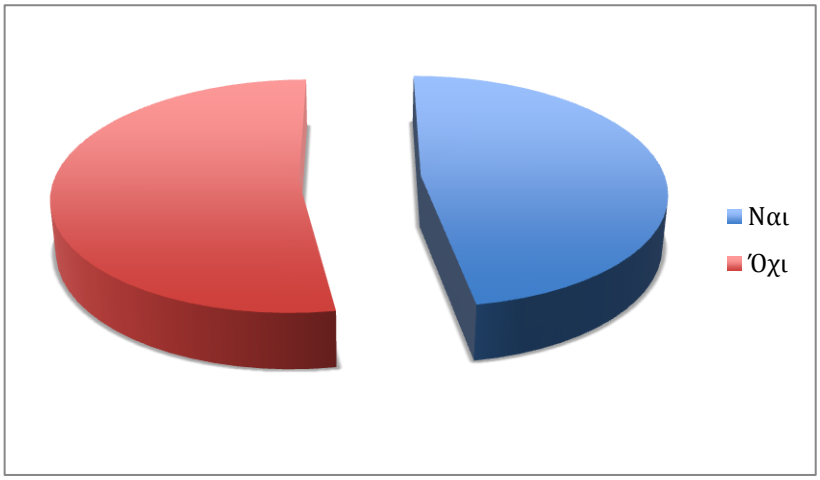


Γράφημα 17. Βαθμίδα εκπαίδευσης που επιθυμούν οι αλλοδαποί μαθητές να φτάσουν.

Πίνακας 32. Επιθυμία παραμονής/διαμονής στην Ελλάδα και στο μέλλον.

Επιθυμία παραμονής/διαμονής στην Ελλάδα και στο μέλλον	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	27	47,4%
Όχι	30	52,6%
Σύνολο	57	100%

Η επιθυμία παραμονής/διαμονής στην Ελλάδα και στο μέλλον είναι σχεδόν ισοδύναμη, με το ποσοστό όσων δίνουν αρνητική απάντηση να ξεπερνάει το ποσοστό όσων δίνουν θετική απάντηση κατά 5,2 μονάδες (Γράφημα 18).

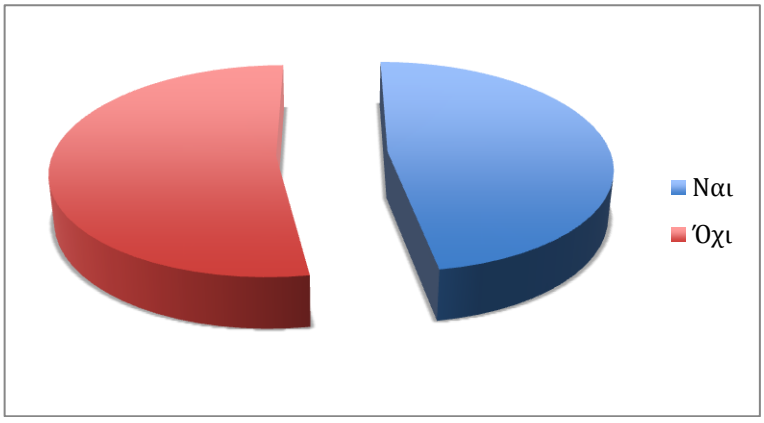


Γράφημα 18. Επιθυμία παραμονής/διαμονής στην Ελλάδα.

Πίνακας 33. Επιλογή Ελλάδας για μελλοντικές σπουδές.

Επιλογή Ελλάδας για μελλοντικές σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	27	47,4%
Όχι	30	52,6%
Σύνολο	57	100%

Τα ίδια ακριβώς με παραπάνω είναι τα ποσοστά και όσων επιλέγουν για σπουδές την Ελλάδα, 52,6% για όσους απαντούν όχι, και 47,4% για όσους απαντούν ναι (Γράφημα 19).



Γράφημα 19. Επιλογή Ελλάδας για μελλοντικές σπουδές.

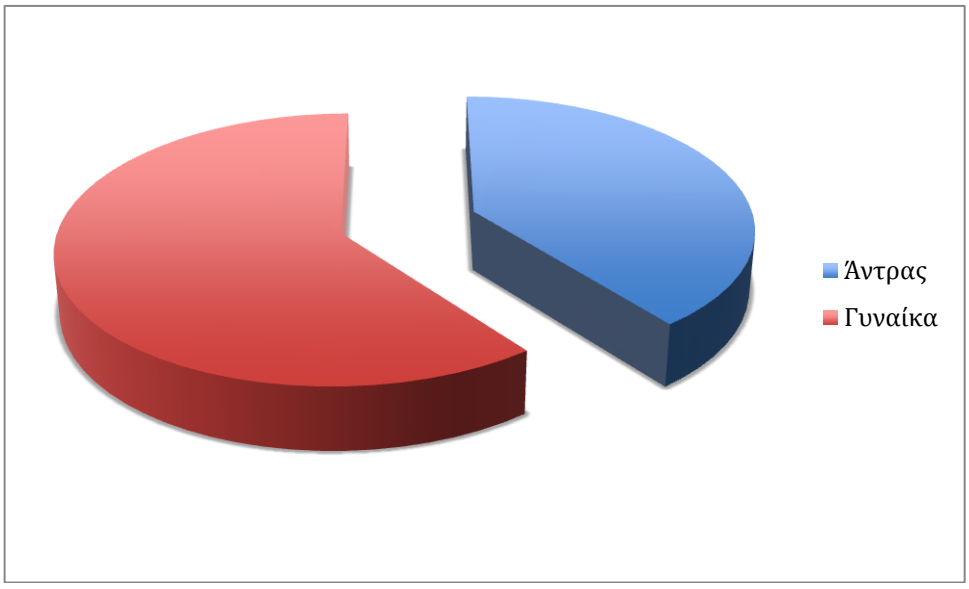
ΙΙ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Α. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 34. Φύλο εκπαιδευτικών.

Φύλο εκπαιδευτικών	Συχνότητα	Ποσοστό
Άντρας	30	39,5%
Γυναίκα	46	60,5%
Σύνολο	76	100%

Οι εκπαιδευτικοί ως προς το φύλο τους είναι στην πλειονότητά τους γυναίκες, με τη μεταξύ τους διαφορά να είναι αρκετά μεγάλη (21 μονάδες). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφανίζονται σε ποσοστό 60,5% και οι άνδρες με το επίσης μεγάλο ποσοστό του 39,5% (Γράφημα 20).

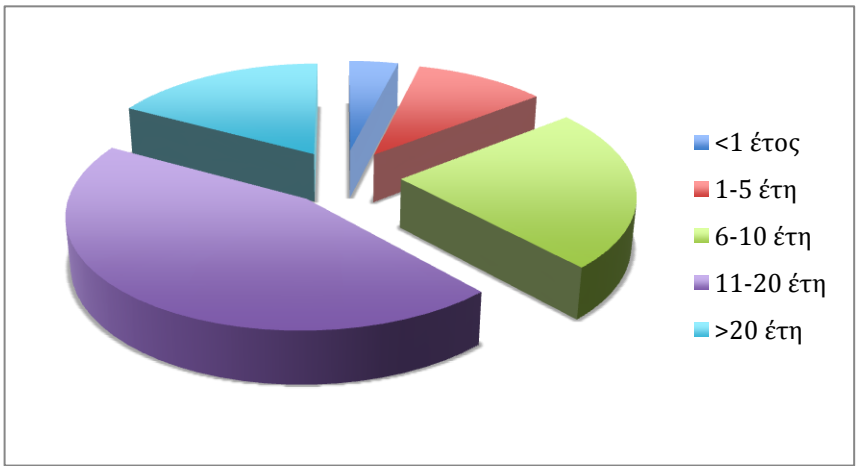


Γράφημα 20. Φύλο εκπαιδευτικών.

Πίνακας 35. Έτη υπηρεσίας.

Έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό
<1 έτος	3	4,0%
1-5 έτη	8	10,5%
6-10 έτη	18	23,7%
11-20 έτη	34	44,7%
>20 έτη	13	17,1%
Σύνολο	76	100%

Ως προς τα έτη υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται κυρίως στις μεσαίες κατηγορίες, με το ποσοστό όσων ανήκουν στην κατηγορία 11-20 να είναι 44,7% και όσων ανήκουν στην κατηγορία 6-10 έτη να είναι σχεδόν οι μισοί από αυτούς (23,7%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν >20 έτη υπηρεσίας (17,1%), οι εκπαιδευτικοί που έχουν 1-5 έτη (10,5%), ενώ ουραγοί είναι οι πολύ νέοι εκπαιδευτικοί (<1 έτος υπηρεσίας) με ποσοστό 4% (Γράφημα 21).



Γράφημα 21. Έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 36. Εκπαιδευτικό επίπεδο πέρα από το βασικό πτυχίο.

Εκπαιδευτικό επίπεδο πέρα από το βασικό πτυχίο	Συχνότητα	Ποσοστό
Δεύτερη σχολή	13	17,1%
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	18	23,7%
Διδακτορικό δίπλωμα	3	4,0%
Ιδιωτική σχολή	9	11,8%
Τίποτα	33	43,4%
Άλλο (προσδιορίστε)	0	0%
Σύνολο	76	100%

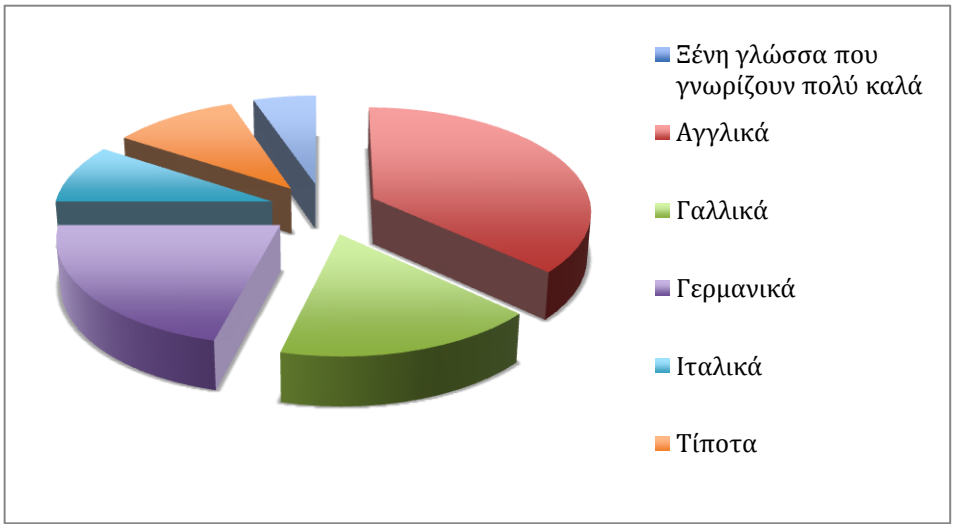
Από τον Πίνακα 36 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (43,4%) δεν έχουν τίποτα πέρα από το βασικό πτυχίο, ενώ το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό, που εμφανίζεται σχεδόν 20 μονάδες πιο κάτω, είναι όσοι έχουν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό δίπλωμα (23,7%). Ακολουθούν οι απόφοιτοι δεύτερης σχολής με 17,1%, οι απόφοιτοι ιδιωτικής σχολής με 11,8% και οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος με 4,0% (Γράφημα 22).

Γράφημα 22. Εκπαιδευτικό επίπεδο πέρα από το βασικό πτυχίο.

Πίνακας 37. Ξένη γλώσσα που γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πολύ καλά.

Ξένη γλώσσα που γνωρίζουν πολύ καλά		Συχνότητα		Ποσοστό	
Αγγλικά		28		36,8%	
Γαλλικά		13		17,1%	
Γερμανικά		16		21,1%	
Ιταλικά		7		9,2%	
Τίποτα		8		10,5%	
Άλλο (προσδιορίστε)	Ρωσικά	4	2	5,3%	2,6%
	Αλβανικά		1		1,3%
	Βουλγαρικά		1		1,3%
Σύνολο		76		100%	

Η ξένη γλώσσα που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί είναι κατά κύριο λόγο η αγγλική (36,8%), αλλά αυξημένα είναι τα ποσοστά για τη γερμανική (21,1%) και τη γαλλική γλώσσα (17,1%). Ακολουθούν η ιταλική (9,2%) και η ρωσική με 2,6%, αλβανική και βουλγαρική με ποσοστό 1,3% η καθεμία (Γράφημα 23).

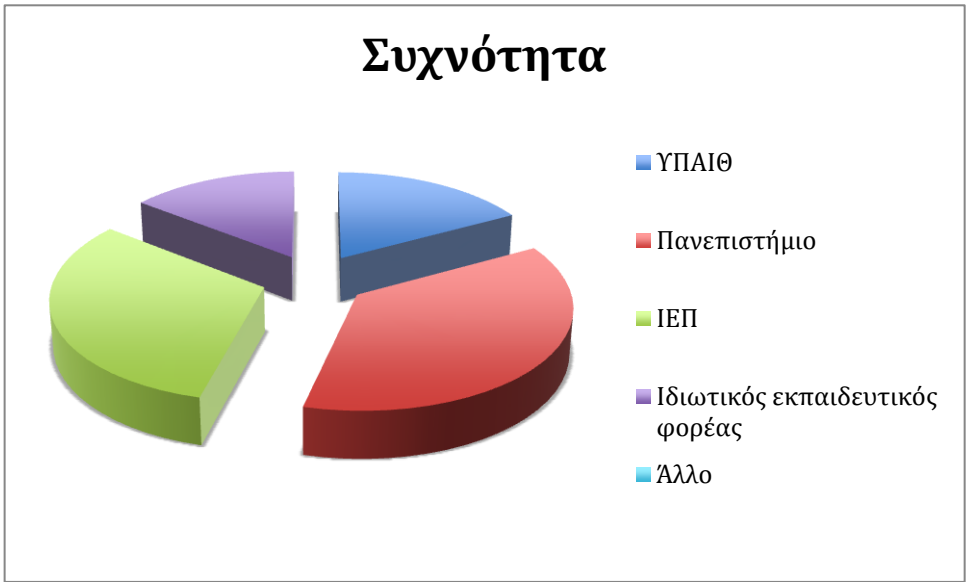


Γράφημα 23. Ξένη γλώσσα που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 38. Χώρος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/επιμόρφωσης.

Χώρος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/επιμόρφωσης	Συχνότητα	Ποσοστό
ΥΠΑΙΘ	13	17,1%
Πανεπιστήμιο	28	36,8%
ΙΕΠ	24	31,6%
Ιδιωτικός εκπαιδευτικός φορέας	11	14,5%
Άλλο	0	0%
Σύνολο	76	100%

Τα ποσοστά του χώρου όπου εκπαιδεύτηκαν ή επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας είναι μοιρασμένα ανά ζεύγη Πανεπιστήμιο – ΙΕΠ (ποσοστά 36,8% και 31,6% αντίστοιχα) και ΥΠΕΘ – Ιδιωτικός φορέας εκπαίδευσης (17,1% και 14,5% αντίστοιχα), ενώ μηδενικό είναι το ποσοστό όσων επέλεξαν μια άλλη κατηγορία από τις δοσμένες (Γράφημα 24).



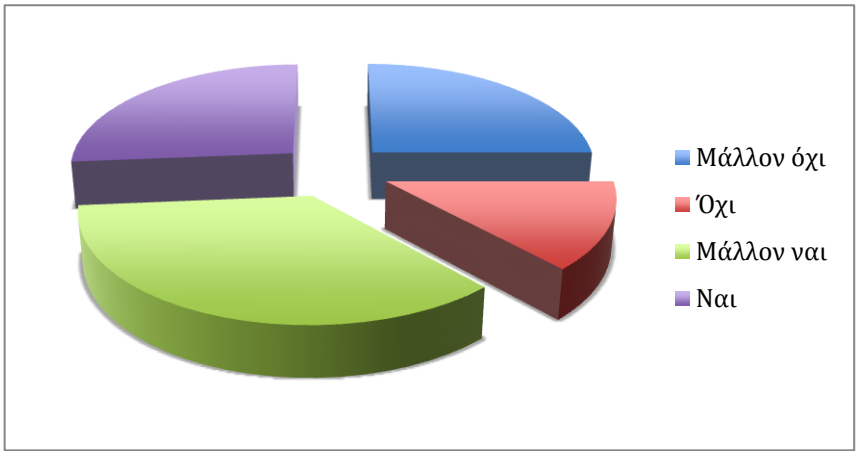
Γράφημα 24. Χώρος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/επιμόρφωσης.

Β. Προσωπικές αντιλήψεις για τους αλλοδαπούς μαθητές

Πίνακας 39. Βαθμός ενόχλησης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Βαθμός ενόχλησης από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών	Συχνότητα	Ποσοστό
Μάλλον όχι	19	25,0%
Όχι	10	13,2%
Μάλλον ναι	27	35,5%
Ναι	20	26,3%
Σύνολο	76	100%

Στην ερώτηση αυτή, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις αρνητικές κατηγορίες, ωστόσο, επιλέγουν τις πιο μετριοπαθείς (Μάλλον όχι 25% και μάλλον ναι 35,5%) και όχι τις κατηγορηματικές (Όχι 13,2% και Ναι 26,3%). Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι η πρώτη σε ποσοστό επιλογή (Μάλλον ναι) είναι κατά 9,2 μονάδες μεγαλύτερη από τη δεύτερη, 10,5 μονάδες από την τρίτη (Μάλλον όχι) και 22,3 μονάδες από την τέταρτη (Γράφημα 25).



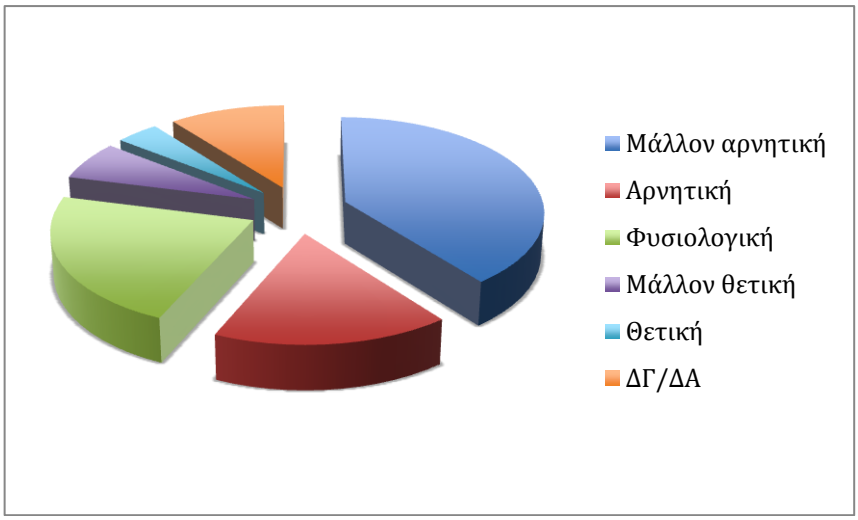
Γράφημα 25. Βαθμός ενόχλησης από την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Πίνακας 40. Χαρακτηρισμός της παρουσίας των αλλοδαπών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Χαρακτηρισμός της παρουσίας των αλλοδαπών στο σχολείο	Συχνότητα	Ποσοστό
Μάλλον αρνητική	30	39,5%
Αρνητική	13	17,1%
Φυσιολογική	17	22,4%
Μάλλον θετική	5	6,5%
Θετική	3	4,0%
ΔΓ/ΔΑ	8	10,5%
Σύνολο	76	100%

Και πάλι παρατηρούμε ότι το σύνολο των αρνητικών απαντήσεων ξεπερνούν το 50% των ερωτηθέντων, ωστόσο, παραπάνω από το 1/5 (22,4%) καλύπτουν και οι

ουδέτερες απαντήσεις (φυσιολογική) και λίγο πάνω από το 10% (10,5%) αποτελούν όσοι δεν δίνουν καμία απάντηση, όσες είναι συνολικά και οι θετικές απαντήσεις (Μάλλον θετική 6,5% και Θετική 4,0%) (Γράφημα 26).

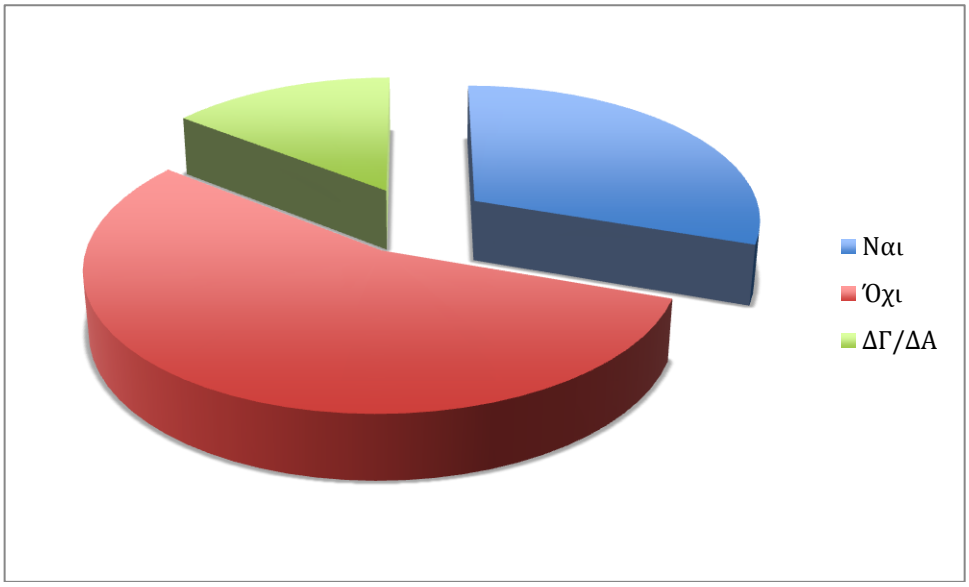


Γράφημα 26. Χαρακτηρισμός της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Πίνακας 41. Επιθυμία εκπαιδευτικών να διδάξουν σε διαπολιτισμικό σχολείο.

Επιθυμία να διδάξουν σε διαπολιτισμικό σχολείο	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	23	30,3%
Όχι	42	55,2%
ΔΓ/ΔΑ	11	14,5%
Σύνολο	76	100%

Ως προς την επιθυμία να διδάξουν σε διαπολιτισμικά σχολεία, παραπάνω από τους μισούς (55,2%) απαντούν όχι, το 30,3% απαντούν ναι και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (14,5%) δεν απαντούν καθόλου στη συγκεκριμένη ερώτηση (Γράφημα 27).

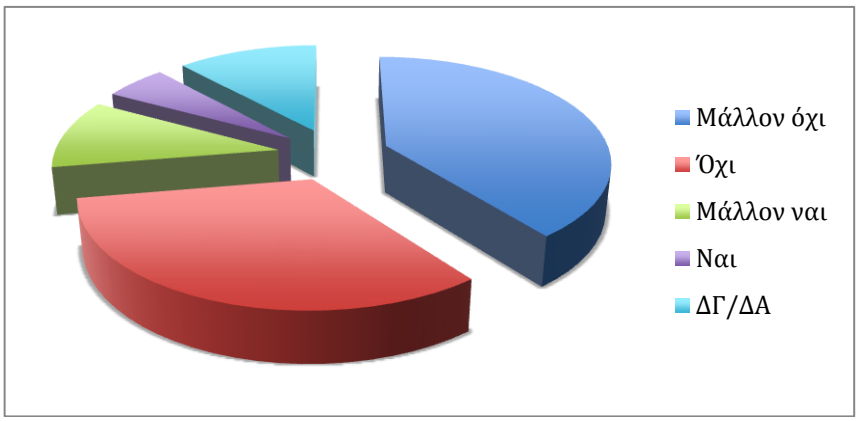


Γράφημα 27. Επιθυμία εκπαιδευτικών να διδάξουν σε διαπολιτισμικό σχολείο.

Πίνακας 42. Βαθμός συμφωνίας με την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.

Βαθμός συμφωνίας εκδήλωσης ρατσιστικών συμπεριφορών στους αλλοδαπούς μαθητές	Συχνότητα	Ποσοστό
Μάλλον όχι	30	39,5%
Όχι	25	32,9%
Μάλλον ναι	8	10,5%
Ναι	4	5,3%
ΔΓ/ΔΑ	9	11,8%
Σύνολο	76	100%

Αντίθετα με τις αρνητικές απαντήσεις που δόθηκαν παραπάνω για την παρουσία των αλλοδαπών στα ελληνικά σχολεία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (σε σύνολο 72,4%) δίνουν αρνητική απάντηση για την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών στους αλλοδαπούς μαθητές. Το 15,8% συνολικά (10,5% μάλλον ναι και 5,3% ναι) τάσσονται υπέρ αυτού του τρόπου συμπεριφοράς απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και το 11,8% δεν απαντούν τίποτα (Γράφημα 28).



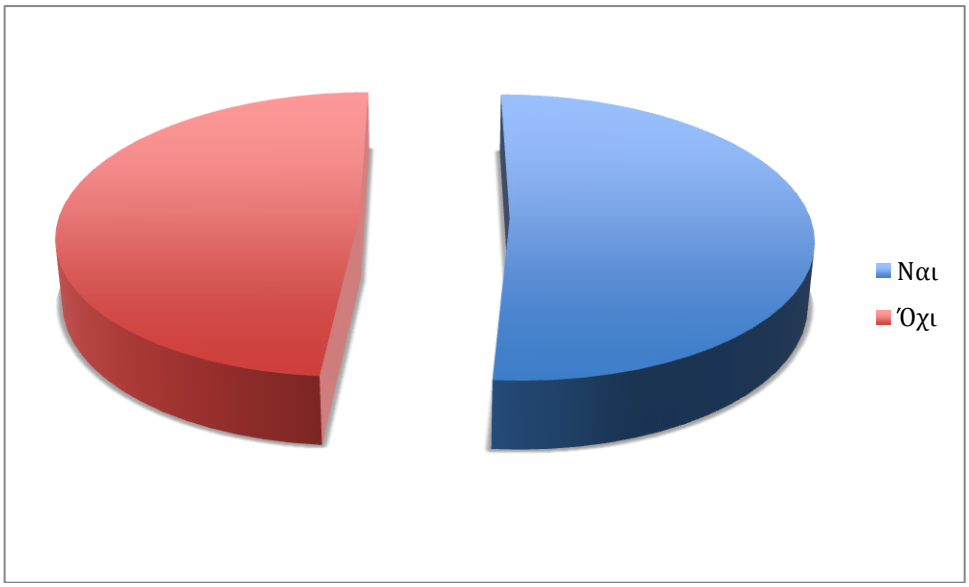
Γράφημα 28. Συμφωνία με την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι στους μετανάστες.

Γ. Ψυχοκοινωνική διάσταση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Πίνακας 43. Χρησιμότητα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο.

Χρησιμότητα εφαρμογής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	39	51,3%
Όχι	37	48,7%
Σύνολο	76	100%

Οι απαντήσεις για τη χρησιμότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο είναι σχεδόν μοιρασμένες, καθώς οι θετικές απαντήσεις που υπερτερούν (51,3%), είναι λιγότερο από 3 μονάδες παραπάνω (Γράφημα 29).

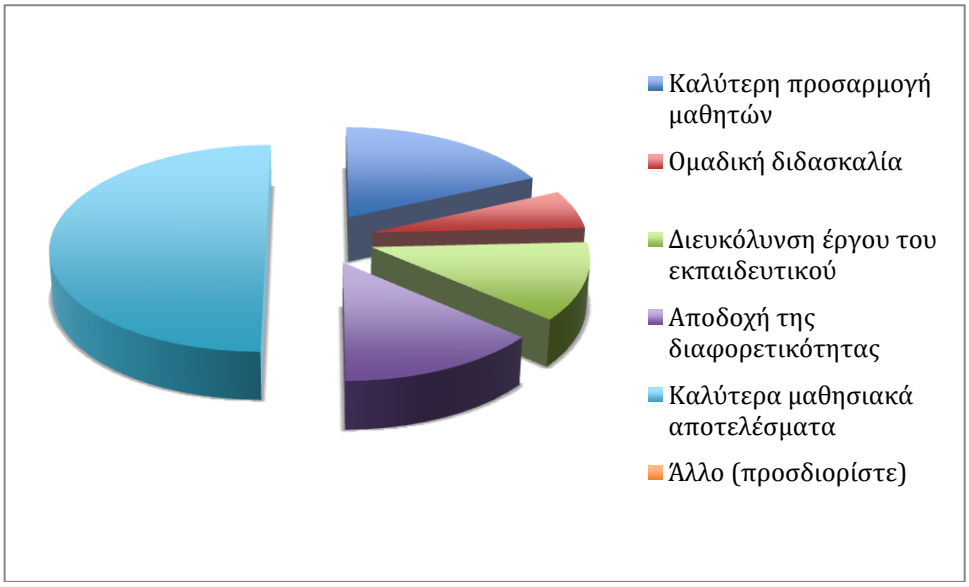


Γράφημα 29. Χρησιμότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 44. Πλεονεκτήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο.

Πλεονεκτήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό
Καλύτερη προσαρμογή μαθητών	12	15,8%
Ομαδική διδασκαλία	4	5,3%
Διευκόλυνση έργου του εκπαιδευτικού	8	10,5%
Αποδοχή της διαφορετικότητας	9	11,8%
Καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα	33	43,4%
Άλλο (προσδιορίστε)	0	0%
Σύνολο	76	100%

Κυριότερο πλεονέκτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο χαρακτηρίζεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους αλλοδαπούς μαθητές (ποσοστό 43,4%). Σχεδόν ισόποσα είναι η διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού (10,5%) και η αποδοχή της διαφορετικότητας (11,8%), ενώ με μονοψήφιο ποσοστό (5,3%) εμφανίζεται η ομαδική διδασκαλία (Γράφημα 30).

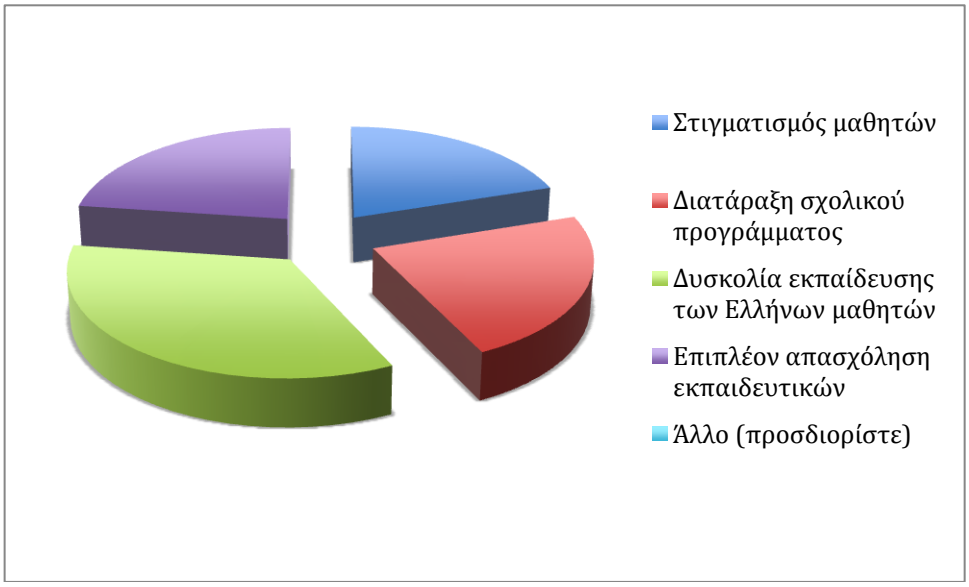


Γράφημα 30. Πλεονεκτήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 45. Μειονεκτήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Μειονεκτήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό
Στιγματισμός μαθητών	14	18,4%
Διατάραξη σχολικού προγράμματος	16	21,1%
Δυσκολία εκπαίδευσης των Ελλήνων μαθητών	24	31,6%
Επιπλέον απασχόληση εκπαιδευτικών	16	21,1%
Άλλο (προσδιορίστε)	0	0%
Σύνολο	76	100%

Για τα μειονεκτήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε ποσοστό 31,6% ότι είναι η δυσκολία εκπαίδευσης των Ελλήνων μαθητών, σε ποσοστό 21,1% η διατάραξη του σχολικού προγράμματος και η επιπλέον απασχόληση των εκπαιδευτικών, και σε ποσοστό 18,4% ο στιγματισμός των μαθητών (Γράφημα 31).

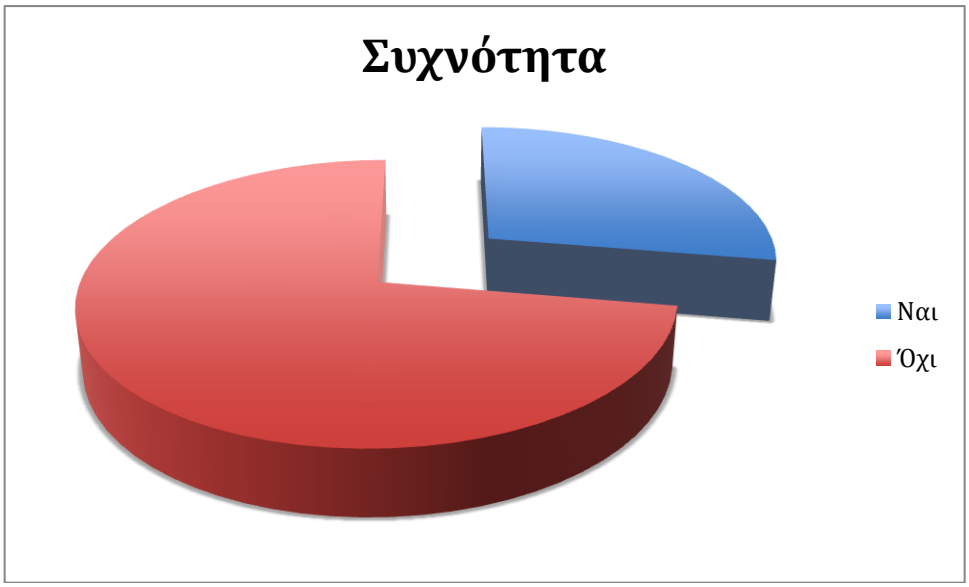


Γράφημα 31. Μειονεκτήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 46. Συμφωνία με την άποψη της σωστής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σήμερα.

Σωστή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	21	27,6%
Όχι	55	72,3%
Σύνολο	76	100%

Στην ερώτηση για τη σωστή ή όχι εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, τα ¾ σχεδόν των εκπαιδευτικών (72,3%) απαντούν όχι και μόνο το ¼ και κάτι απαντά ναι (Γράφημα 32).



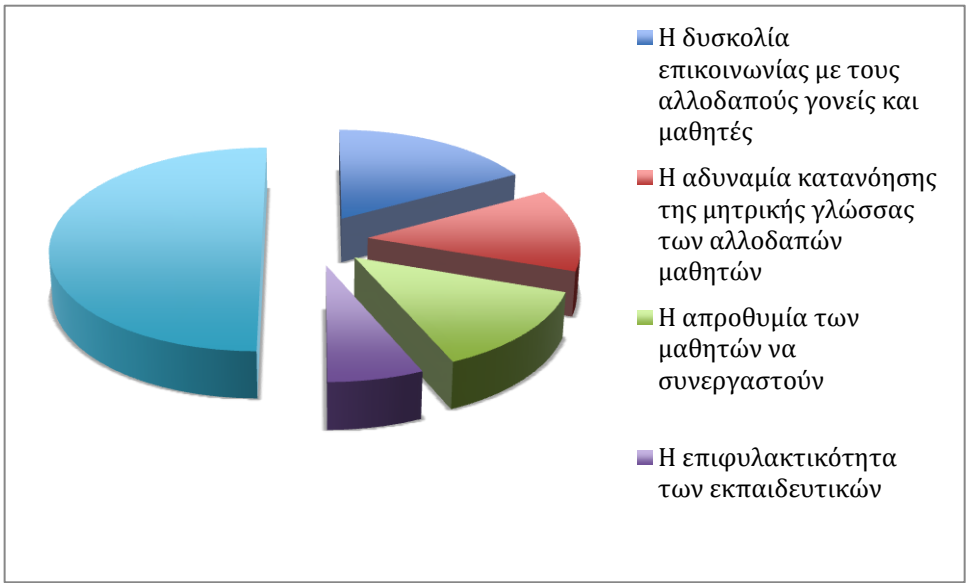
Γράφημα 32. Σωστή εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 47. Κυριότερος λόγος περιορισμού της σωστής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κυριότερος λόγος περιορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	Συχνότητα	Ποσοστό
Η δυσκολία επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς γονείς και μαθητές	13	17,1%
Η αδυναμία κατανόησης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών	10	13,2%
Η απροθυμία των μαθητών να συνεργαστούν	10	13,2%
Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών	5	6,6%
Οι κοινωνικές προκαταλήψεις και οι ξενοφοβικές αντιλήψεις	38	50%
Άλλο (προσδιορίστε)	0	0%
Σύνολο	76	100%

Ως κυριότερος λόγος περιορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο θεωρούνται από τους μισούς εκπαιδευτικούς (50%) οι κοινωνικές

προκαταλήψεις και οι ξενοφοβικές αντιλήψεις, ακολουθεί με ποσοστό 17,1% η δυσκολία επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς γονείς και μαθητές και η αδυναμία κατανόησης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και η άρνηση των μαθητών να συνεργαστούν με ποσοστό 13,2% (Γράφημα 33).



Γράφημα 33. Κυριότερος λόγος περιορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

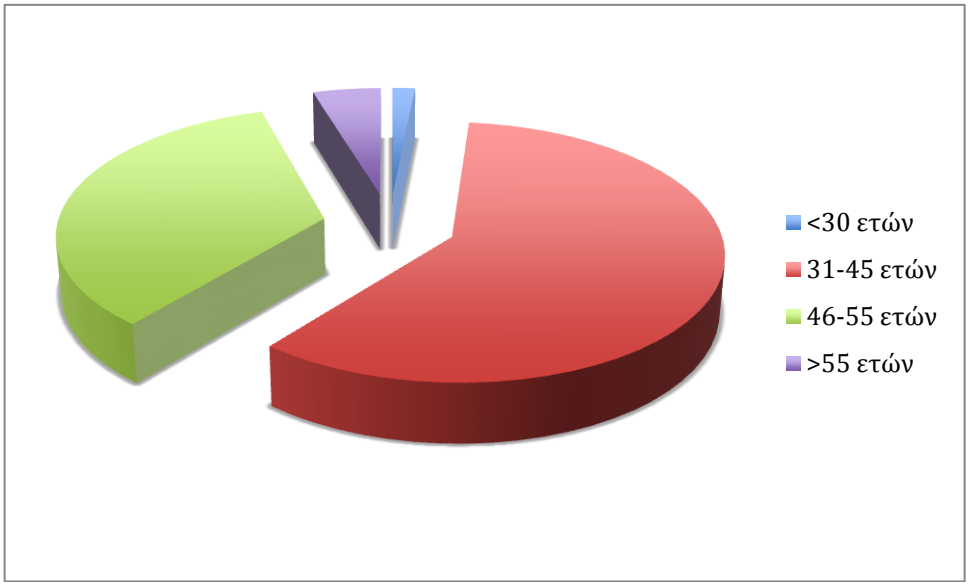
ΙΙΙ. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ

Α. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 48. Η ηλικία των γονέων κατά μέσο όρο.

Η ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό
<30 ετών	1	1,5%
31-45 ετών	38	59,4%
46-55 ετών	22	34,4%
>55 ετών	3	4,7%
Σύνολο	64	100%

Οι γονείς των μαθητών που βρίσκονται στη χώρα μας και φοιτούν στο ελληνικό δημοτικό σχολείο είναι στην πλειονότητά τους μέσης ηλικίας, καθώς παραπάνω από το 90% συνολικά βρίσκεται στις μεσαίες κατηγορίες (31-45 ετών 59,4% και 46-55 ετών 34,4%), ενώ στις ακραίες ανήκει συνολικά το 6,2% (<30 ετών 1,5% και >55 ετών 4,7%) (Γράφημα 34).

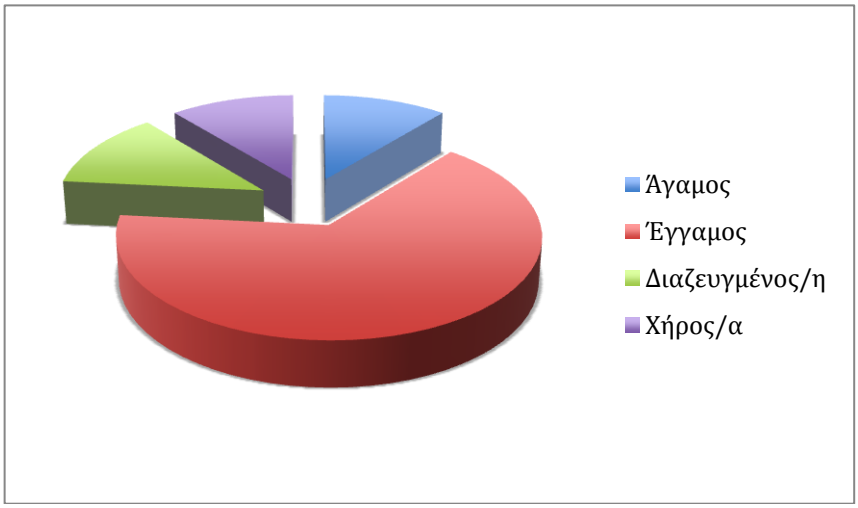


Γράφημα 34. Η ηλικία των γονέων.

Πίνακας 49. Οικογενειακή κατάσταση.

Οικογενειακή κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό
Άγαμος	7	10,9%
Έγγαμος	42	65,6%
Διαζευγμένος/η	8	12,5%
Χήρος/α	7	10,9%
Σύνολο	64	100%

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, ποσοστό μεγαλύτερο από τα 3/5 απαντούν πως είναι έγγαμοι, 12,5% είναι οι διαζευγμένοι και 10,9% είναι οι άγαμοι και οι χήροι/ες (Γράφημα 35).

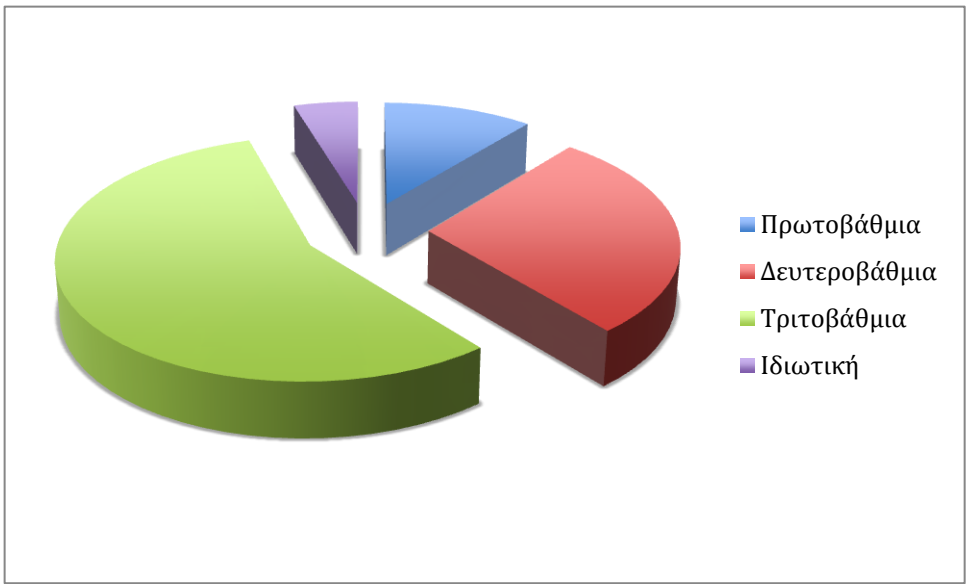


Γράφημα 35. Οικογενειακή κατάσταση.

Πίνακας 50. Εκπαιδευτικό επίπεδο.

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστό
Πρωτοβάθμια	7	10,9%
Δευτεροβάθμια	18	28,1%
Τριτοβάθμια	36	56,3%
Ιδιωτική	3	4,7%
Σύνολο	64	100%

Το εκπαιδευτικό επίπεδο είναι για περισσότερους από τους μισούς γονείς (56,3%) τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, λίγο πιο κάτω από τους μισούς (28,1%) είναι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ποσοστό οριακά πάνω από το 10% (10,9%) είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μόλις το 4,7% των γονέων είναι απόφοιτοι κάποιας ιδιωτικής σχολής (Γράφημα 36).



Γράφημα 36. Εκπαιδευτικό επίπεδο.

Β. Κοινωνικό πλαίσιο μετάβασης και εγκατάστασης

Πίνακας 51. Λόγοι εγκατάστασης στην Ελλάδα.

Λόγοι εγκατάστασης στην Ελλάδα	Συχνότητα	Ποσοστό
Ήταν κοντά στην πατρίδα μου	31	48,4%
Ήταν η πιο φτηνή χώρα	12	18,8%
Βρίσκονται εδώ φίλοι και συγγενείς	21	32,8%
Σύνολο	64	100%

Ως λόγο εγκατάστασης στην πατρίδα μας, οι μετανάστες επέλεξαν την (κοντινή) απόσταση από την πατρίδα τους κατά 48,4%, ενώ το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό παρουσιάζει ως λόγο εγκατάστασης το γεγονός ότι βρίσκονταν εδώ συγγενείς και φίλοι (32,8%), και κατά 20 μονάδες πιο κάτω είναι το γεγονός ότι ήταν η πιο φτηνή χώρα (18,8%) (Γράφημα 37).

Γράφημα 37. Λόγοι εγκατάστασης στην Ελλάδα.

Πίνακας 52. Πρόσωπο που παρείχε στήριξη/βοήθεια κατά την εγκατάσταση στην Ελλάδα.

Πρόσωπο στήριξης/βοήθειας στη εγκατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό
Συμπατριώτες που είχαν έρθει νωρίτερα	24	37,5%
Συγγενείς και φίλοι από άλλες χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας	16	25,0%
Φορείς και κοινωνικές υπηρεσίες	5	7,8%
Κανένας	19	29,7%
Άλλο (προσδιορίστε)	0	0%
Σύνολο	64	100%

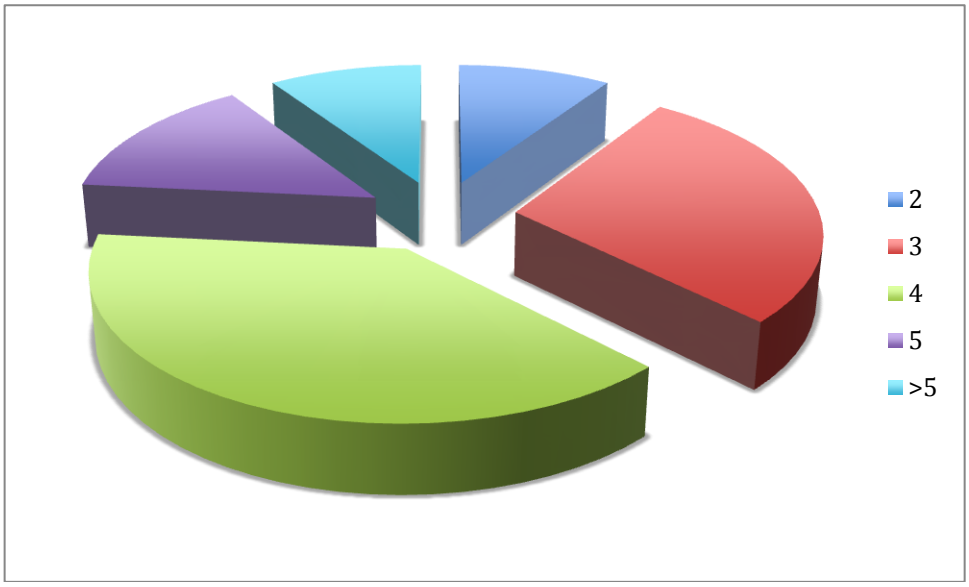
Ως κυριότερο πρόσωπο στήριξης και βοήθειας κατά την εγκατάσταση στην Ελλάδα, οι περισσότεροι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν πως ήταν οι συμπατριώτες που είχαν έρθει νωρίτερα στη χώρα μας (ποσοστό 37,5%), σχεδόν το 30% απάντησαν κανένας (29,7%), ακριβώς το ¼ (25%) απάντησαν συγγενείς και φίλοι από άλλες χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας και μόνο το 7,8% μίλησε για βοήθεια από φορείς και κοινωνικές υπηρεσίες (Γράφημα 38).

Γράφημα 38. Πρόσωπα παροχής στήριξης/βοήθειας κατά την εγκατάσταση στην Ελλάδα.

Πίνακας 53. Άτομα που ζουν στο ίδιο σπίτι.

Άτομα που ζουν στο ίδιο σπίτι	Συχνότητα	Ποσοστό
2	6	9,4%
3	18	28,1%
4	25	39,1%
5	9	14,1%
>5	6	9,4%
Σύνολο	64	100%

Ο αριθμός των ατόμων που ζουν σε ένα σπίτι είναι φυσιολογικός, καθώς τα δύο μεγαλύτερα ποσοστά βρίσκονται στην κλάση των τριών (28,1%) και των τεσσάρων ατόμων (39,1%). Ακολουθούν όσοι ζουν 5 άτομα στο ίδιο σπίτι (14,1%) και ίσο ποσοστό εμφανίζουν οι κατηγορίες των 2 και των >5 ατόμων (Γράφημα 39).

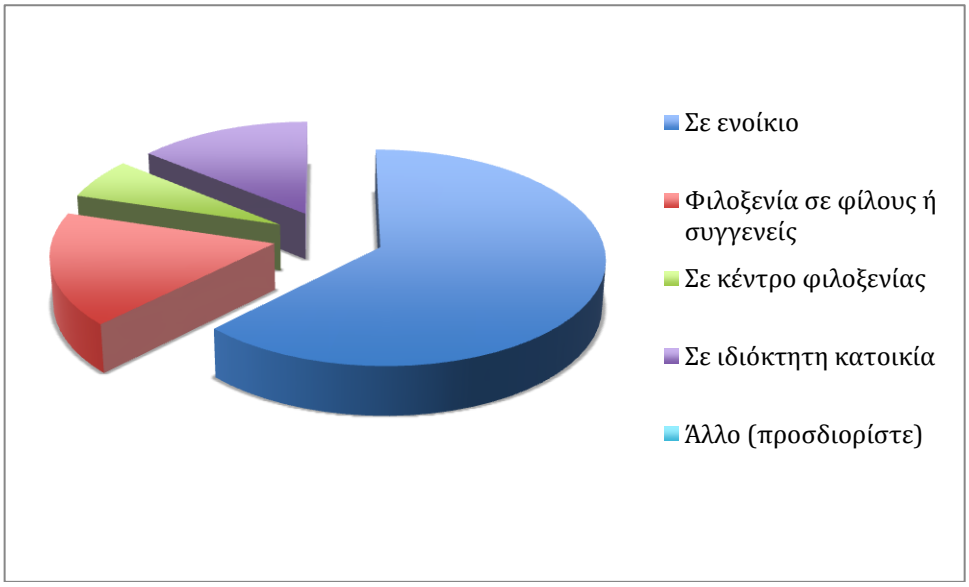


Γράφημα 39. Αριθμός ατόμων που ζουν στο ίδιο σπίτι.

Πίνακας 54. Χώρος διαβίωσης.

Χώρος διαβίωσης	Συχνότητα	Ποσοστό
Σε ενοίκιο	40	62,5%
Φιλοξενία σε φίλους ή συγγενείς	11	17,1%
Σε κέντρο φιλοξενίας	4	6,3%
Σε ιδιόκτητη κατοικία	9	14,1%
Άλλο (προσδιορίστε)	0	0%
Σύνολο	64	100%

Σχετικά με τον χώρο που ζουν οι μετανάστες, ποσοστό 62,5% απαντούν σε ενοίκιο, 17,1% σε φίλους και συγγενείς, 14,1% σε ιδιόκτητη κατοικία και μόνο το 6,3% σε κέντρο φιλοξενίας (Γράφημα 40).

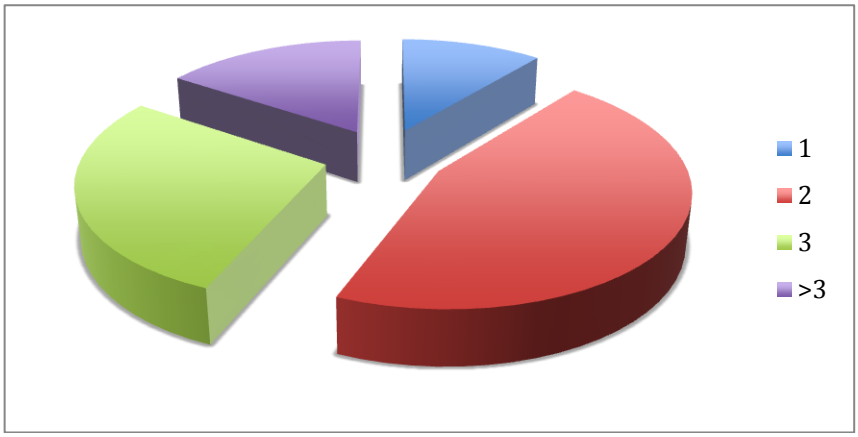


Γράφημα 40. Χώρος διαβίωσης.

Πίνακας 55. Αριθμός δωματίων του σπιτιού που μένουν οι αλλοδαποί.

Αριθμός δωματίων	Συχνότητα	Ποσοστό
1	7	10,9%
2	29	45,3%
3	18	28,1%
>3	10	15,6%
Σύνολο	64	100%

Στην ερώτηση για τον αριθμό δωματίων που διαθέτει το σπίτι που ζουν, οι περισσότεροι, λίγοι λιγότεροι από τους μισούς (45,3%), απαντούν ότι το σπίτι τους διαθέτει 2 δωμάτια, το 28,1% ότι διαθέτει 3 δωμάτια και το 15,6% ότι διαθέτει παραπάνω από 3 δωμάτια. Σημαντικό ωστόσο είναι και το ποσοστό (10,9%) όσων ζουν σε ένα μόνο δωμάτιο (Γράφημα 41).

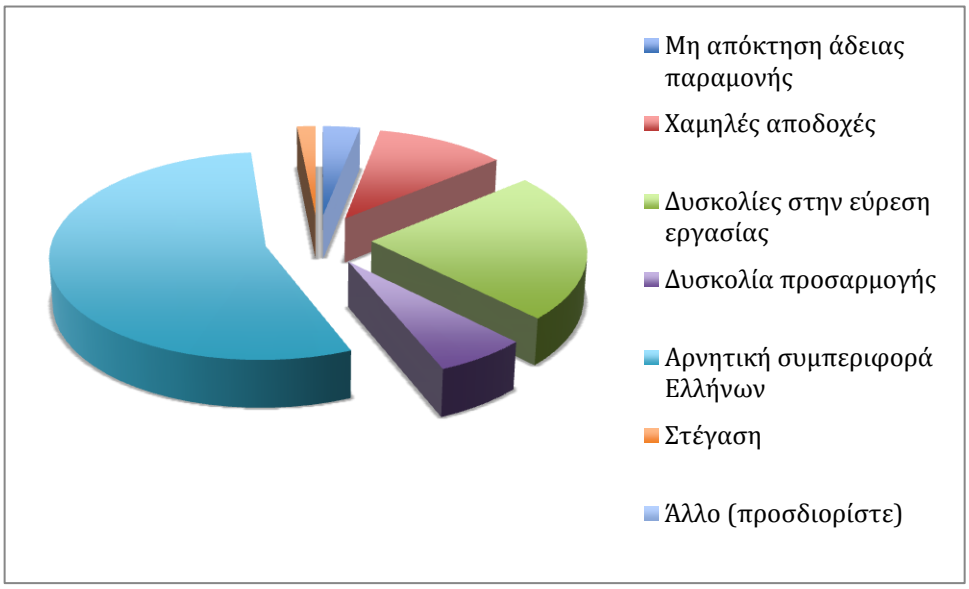


Γράφημα 41. Αριθμός δωματίων του σπιτιού που ζουν.

Πίνακας 56. Το σημαντικότερο πρόβλημα στην καθημερινή ζωή των αλλοδαπών.

Το σημαντικότερο πρόβλημα στην καθημερινή ζωή	Συχνότητα	Ποσοστό
Μη απόκτηση άδειας παραμονής	2	3,1%
Χαμηλές αποδοχές	7	10,9%
Δυσκολίες στην εύρεση εργασίας	15	23,4%
Δυσκολία προσαρμογής	4	6,3%
Αρνητική συμπεριφορά Ελλήνων	35	54,7%
Στέγαση	1	1,6%
Άλλο (προσδιορίστε)	0	0%
Σύνολο	64	100%

Από τον Πίνακα 41 διαπιστώνουμε ότι η συμπεριφορά των Ελλήνων απέναντι στους μετανάστες είναι εξαιρετικά εχθρική, αφού το 54,7% των συμμετεχόντων στην έρευνα απαντούν πως η αρνητική συμπεριφορά των Ελλήνων απέναντί τους είναι το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν στη χώρα μας. Αυξημένο όμως είναι και το ποσοστό της μη εύρεσης εργασίας (23,4%), και ακολουθούν οι χαμηλές αποδοχές (10,9%), η δυσκολία προσαρμογής (6,3%), η μη απόκτηση άδειας (3,1%) και η στέγαση (1,6%) (Γράφημα 42).



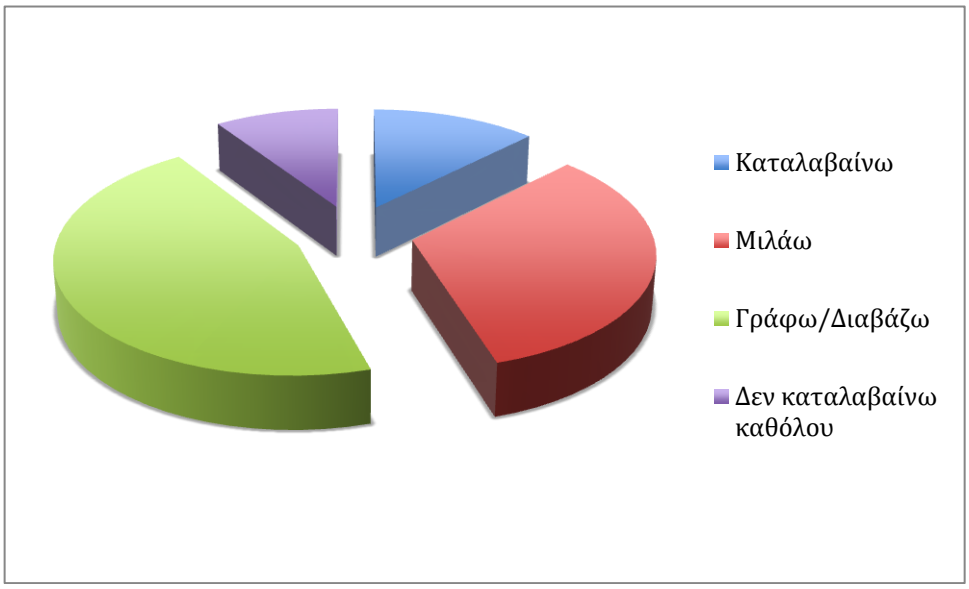
Γράφημα 42. Το σημαντικότερο πρόβλημα των μεταναστών στην καθημερινή τους ζωή.

Γ. Επίπεδο ελληνικής γλώσσας – Μελλοντικά σχέδια

Πίνακας 57. Βαθμός γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Βαθμός γνώσης της ελληνικής γλώσσας	Συχνότητα	Ποσοστό
Καταλαβαίνω	8	12,5%
Μιλάω	21	32,8%
Γράφω/Διαβάζω	29	45,3%
Δεν καταλαβαίνω καθόλου	6	9,4%
Σύνολο	64	100%

Το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας είναι αρκετά αυξημένο, καθώς το 781% συνολικά απαντάει πως είτε μιλάει (32,8%) είτε γράφει/διαβάζει την ελληνική γλώσσα (45,3%), ενώ λίγο πιο πάνω από το 1/5 καλύπτουν οι ακραίες κατηγορίες (Καταλαβαίνω 12,5% και Δεν καταλαβαίνω καθόλου 9,4%) (Γράφημα 43).



Γράφημα 43. Βαθμός γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Πίνακας 58. Τρόπος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Τρόπος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας	Συχνότητα	Ποσοστό
Από την επαφή με Έλληνες	28	43,8%
Μόνος/η μου	16	25%
Δωρεάν μαθήματα σε κάποιον φορέα	11	17,2%
Ιδιωτικά μαθήματα	7	10,9%
Άλλο (προσδιορίστε)	0	0%
Δεν προσπαθώ	2	3,1%
Σύνολο	64	100%

Για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, σχεδόν οι μισοί (43,8%) επιλέγουν την επαφή τους με τους Έλληνες, το ¼ (25%) μόνοι τους, το 17,2% από δωρεάν μαθήματα σε κάποιον φορέα, το 10,9% από ιδιωτικά μαθήματα και το 3,1% δεν προσπαθεί καν (Γράφημα 44).

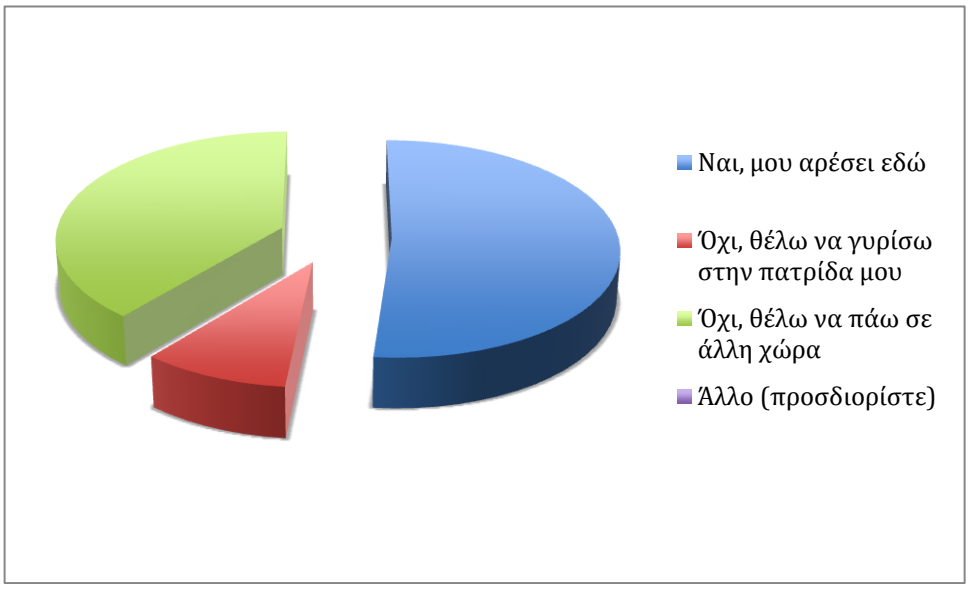
Γράφημα 44. Τρόποι εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Πίνακας 59. Μελλοντικά σχέδια για τη διαμονή/παραμονή στην Ελλάδα.

Μελλοντικά σχέδια για την παραμονή/διαμονή στην Ελλάδα	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι, μου αρέσει εδώ	33	51,5%
Όχι, θέλω να γυρίσω στην πατρίδα μου	6	9,4%
Όχι, θέλω να πάω σε άλλη χώρα	25	39,1%
Άλλο (προσδιορίστε)	0	0%
Σύνολο	64	100%

Όσον αφορά στα μελλοντικά σχέδια, λίγοι παραπάνω από τους μισούς (51,5%) απαντούν πως τους αρέσει εδώ και θέλουν να μείνουν και στο μέλλον, ένα

σημαντικό ποσοστό γύρω στο 40% (39,1%) υποστηρίζουν ότι θέλουν να πάνε σε άλλη χώρα, και το 9,4% μόνο θέλουν να γυρίσουν στην πατρίδα τους (Γράφημα 45).



Γράφημα 45. Μελλοντικά σχέδια για την παραμονή στην Ελλάδα.

11.4 Συζήτηση

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που πλήττουν το ελληνικό κράτος και τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και πιο έντονο, είναι η αδυναμία ελέγχου των συνόρων του, το οποίο επιτρέπει την είσοδο σε ένα ιδιαίτερα μεγάλο πλήθος μεταναστών χωρίς να μπορεί να ελέγξει τον αριθμό τους. Παράλληλα όμως το πρόβλημα είναι αυξημένο, γιατί οι κυβερνήσεις άργησαν πολύ να το αναγνωρίσουν, με αποτέλεσμα να καθυστερήσουν και πολύ στο προσδιορισμό του ορίου αντοχής της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας τόσων πολλών ανθρώπων (Γεωργογιάννης, 2010).

Εισροή μεταναστών όμως στην Ελλάδα δεν εμφανίζεται μόνο τα τελευταία χρόνια, που ξέσπασε η παγκόσμια οικονομική κρίση, αλλά ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, με την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων, ένα μεγάλο κύμα ανθρώπων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα. Ταυτόχρονα, και λίγο πριν χρονικά, είχαμε και την επιστροφή πολλών παλιννοστούντων, δηλαδή Ελλήνων που είχαν φύγει οι ίδιοι μετανάστες τις προηγούμενες δεκαετίες. Έτσι δημιουργήθηκε υπερσυγκέντρωση πληθυσμού και μάλιστα σε μια χώρα που δεν ήταν καθόλου έτοιμη να αντιμετωπίσει κάτι τέτοιο (Αμπατζή, 2010).

Και, αν γενικότερα ο κρατικός μηχανισμός αδυνατεί να αντεπεξέλθει στις νέες συνθήκες, το πρόβλημα γίνεται ιδιαίτερα εμφανές στον τομέα της εκπαίδευσης, στον οποίο τα παιδιά των μεταναστών δεν μπορούν να ανταποκριθούν, εξαιτίας της αδυναμίας τους να παρακολουθήσουν τη γλώσσα και τον τρόπο λειτουργίας του. Τα εκπαιδευτικά συστήματα επομένως των χωρών που γίνονται οι νέοι τόποι για τους μετανάστες οφείλουν να προσαρμοστούν και να διαχειριστούν την επερχόμενη ανομοιογένεια στη γλώσσα, τη θρησκεία και την εθνικότητα (Ανδρούτσου κ.ά.,

2001), φροντίζοντας πάντα για τον σεβασμό και τη διατήρησή τους σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική.

11.4.1 Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά μαθητών και γονέων

Η ελληνική κοινωνία στα τέλη της δεκαετίας του ’80 αλλάζει μορφή, αποκτώντας περισσότερο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, εξαιτίας της άφιξης πλήθους Βαλκάνιων μεταναστών που έρχονται ως οικονομικοί μετανάστες και πολιτικοί πρόσφυγες στη χώρα μας (Κούρτοβικ, 2001) και είναι συνήθως παράνομοι (Παπαδοπούλου, 2006). Η συντριπτική πλειονότητα των μεταναστών προέρχονται από την Αλβανία, οι οποίοι, μετά το άνοιγμα των συνόρων της χώρας τους, που συνέβη έπειτα από την απελευθέρωσή της από τα απολυταρχικά καθεστώτα, συγκεντρώθηκε στις κοντινές συνοριακά χώρες (Ελλάδα, Ιταλία) αναζητώντας μια καλύτερη τύχη (Luciak, 2004).

Γενικότερα όμως η γεωγραφική θέση της χώρας μας έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επιλογή των μεταναστών ως τόπο προορισμού, με αποτέλεσμα να έρθουν και πολλοί άνθρωποι από χώρες της Ασίας και της Αφρικής, αλλά και άλλες μεσογειακές χώρες (Ζωγραφάκης κ.ά., 2009). Έτσι το 1/3 των μεταναστών στην Ελλάδα είναι Βαλκάνιοι, το 1/5 από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και το υπόλοιπο από την Πολωνία, ασιατικές χώρες και ό,τι άλλο (μεμονωμένο) μπορεί να υπάρχει. Βέβαια σε έρευνα που κάνει ο Λιανός (2005) στην οποία παρουσιάζει στοιχεία της απογραφής του 2001, δίνει ένα σημαντικό 2% σε Ευρωπαίους μετανάστες (Κύπριοι, Βρετανοί και Γερμανοί).

Στη δική μας έρευνα, η μεταναστευτική ομάδα που εμφανίζεται στην Ελλάδα σε ποσοστό σχεδόν ¾ των υπόλοιπων μεταναστών είναι οι Βαλκάνιοι, αμέσως μετά, σχεδόν ¼, οι άνθρωποι από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, και το ποσοστό

που υπολείπεται το συμπληρώνουν οι άνθρωποι από τις ασιατικές χώρες (8,8%) και οι άνθρωποι από χώρες της Ευρώπης (1,7%). Στην έρευνα των Γκότοβου & Μάρκου (2004) φαίνεται ότι οι Βαλκάνιοι μετανάστες είναι περισσότερο από 20 φορές παραπάνω από τους δεύτερους Ελληνοπόντιους από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ενώ δεν αναφέρουν τίποτα για τους Ευρωπαίους μετανάστες.

Οι πρώτες μεταναστεύσεις των Βαλκάνιων (Αλβανοί περισσότερο) ομάδων δεν γίνονταν με ολόκληρη την οικογένεια, καθώς κάποια μέλη πάντα έμεναν πίσω (π.χ. τα παιδιά ή τα παιδιά με τον έναν γονιό κ.ο.κ.) και μόνο αργότερα, μετά την εγκατάσταση και εξασφάλιση μιας ομαλής ζωής, ενωνόταν η οικογένεια (Κόντη κ.ά., 2006). Επίσης, η φτώχεια και η ανέχεια που χαρακτήριζε εκείνη την εποχή τον λαό αυτόν πολύ συχνά τους έκανε να έρθουν ως λαθρομετανάστες (Triantafyllidou, 2007), πράγμα που τους δημιουργούσε επιπρόσθετο εμπόδιο στην προσπάθεια ατομικής και ψυχοκοινωνικής ανάκαμψης που θα ερχόταν ενδεχομένως με την ένταξη σε ένα ευνομούμενο και ανεπτυγμένο κράτος. Έτσι πολύ συχνά γίνονταν αντικείμενα εκμετάλλευσης στους χώρους εργασίας και στην κοινωνία γενικότερα, και αντιμετωπίζονταν τις περισσότερες φορές με ρατσισμό και βία (Hatziprokopiou, 2003).

Η δεύτερη μεγάλη μεταναστευτική ομάδα που έρχεται στην Ελλάδα, είναι οι Έλληνες (Ελληνοπόντιοι) που ζούσαν στις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και με την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων στις αρχές της δεκαετίας του ’90 επέλεξαν να επιστρέψουν στην Ελλάδα για να επιβιώσουν (Fakiolas, 1999). Η εισροή των μεταναστών συμπληρώνεται με την επιστροφή των Ελλήνων που είχαν φύγει οι ίδιοι ως μετανάστες τα προηγούμενα χρόνια, κυρίως από τη Γερμανία και την Ανατολική Ευρώπη με την αλλαγή του καθεστώτος (Δαμανάκης, 1997. Γεωργογιάννης, 1997).

Η διαφορά τους με τους Αλβανούς μετανάστες ήταν ότι έρχονται στην πατρίδα μας με ολόκληρη την οικογένειά τους από την αρχή και ζουν σε δύσκολες σχετικά συνθήκες (ενοικιαζόμενα διαμερίσματα σε παλιά –ως επί το πλείστον– κτήρια, σε περιοχές υποβαθμισμένες εντός και γύρω από το κέντρο της πόλης και σε σπίτια που πολλές φορές είχαν έλλειψη βασικών εγκαταστάσεων, όπως π.χ. η θέρμανση κ.λπ.) (Hatziprokopiou, 2005).

Όσον αφορά στην εργασία, τόσο οι Αλβανοί όσο και οι Ελληνοπόντιοι υφίστανται κακομεταχείριση, εκμετάλλευση και περιθωριοποίηση, πράγμα που έχει γενικότερη επίπτωση στη ζωή τους. Αυτό στη δική μας έρευνα φαίνεται αφενός από τις άθλιες συνθήκες στις οποίες ζουν (σπίτια, περιοχές κ.λπ.) που περιγράψαμε παραπάνω, αφετέρου, από την ομολογία τους για την εκδήλωση ρατσιστικών και επιθετικών συμπεριφορών που υφίστανται καθημερινά.

Η έρευνα των Motti-Stefanidi et al (2008), που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης της Αθήνας, έδειξε ότι οι Βαλκάνιοι και οι Ελληνοπόντιοι μετανάστες και παλιννοστούντες αντίστοιχα βρίσκονταν σε χειρότερη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση από ό,τι οι Έλληνες μαθητές. Και στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Halkos & Salamouris (2003) από την έρευνα μεγάλης κλίμακας που διεξήγαγαν στην Αττική. Οι μετανάστες που ήρθαν στην Ελλάδα το προηγούμενο διάστημα συχνά παρουσιάζονταν ως άνεργοι ή κακοπληρωμένοι από την εργασία τους, παρά τη δυνατότητα της ελληνικής αγοράς εργασίας να απορροφήσει άτομα παραγωγικής ηλικίας, και σε πιο δύσκολη θέση βρίσκονταν οι γυναίκες.

Οι ηλικίες, από την άλλη, βάσει των στοιχείων της απογραφής του 2001, καλύπτουν μεγάλο εύρος, καθώς εμφανίζονται να είναι 15-64 ετών. Αυτό σημαίνει ότι μπορούν να προσφέρουν ακόμα στην ελληνική οικονομία. Και πράγματι, τα ίδια

στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι το 90% εργάζονται στον κατασκευαστικό, αγροτικό, τουριστικό κ.λπ. τομέα –συνήθως εξαρτημένη εργασία– και ένα 6,5% αυτοαπασχολείται (Τριανταφυλλίδου, 2005). Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και η δική μας έρευνα, όπου οι γονείς των μαθητών εμφανίζονται σε ένα μεγάλο ηλικιακό εύρος από <30 μέχρι >55 ετών, με τη μόνη διαφορά ότι τα ποσοστά στα άκρα είναι πολύ μικρά. Επίσης, στα ίδια ακριβώς αποτελέσματα με τα δικά μας καταλήγει και η έρευνα του Παύλου (2004), καθώς εμφανίζει μεν άτομα <35 και <50 ετών, αλλά οι παραπάνω από τους μισούς βρίσκονται μεταξύ 25-44 ετών.

Τέλος, όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των μεταναστών τα αποτελέσματα τα δικά μας δεν είναι καθόλου σύμφωνα με τη γενικότερη αντίληψη που θέλουν το 25% των μεταναστών να είναι απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης, το 20% απόφοιτοι δημοτικού και κάτι λιγότερο από το 17% απόφοιτοι γυμνασίου, ενώ ιδιαίτερα χαμηλό το ποσοστό των αποφοίτων από κάποιου είδους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια η εξήγηση είναι ότι το μορφωτικό επίπεδο των ερωτηθέντων μειώνεται, επειδή στο μικτό σύνολο παλιννοστούντων και μεταναστών που μετράει την εν λόγω κατηγορία οι μετανάστες είναι λιγότερο μορφωμένοι ή καθόλου μορφωμένοι, με αποτέλεσμα να ρίχνουν τον μέσο όρο (Καρασαβόγλου κ.ά., 1996).

11.4.2 Κοινωνική και σχολική πραγματικότητα των μαθητών

Οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές αποτελούν το 10% του μαθητικού πληθυσμού, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ από το 2009. Οι επιδόσεις τους δεν έχουν διακριβωθεί, αλλά από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι μαθητές που εντάσσονται στις τελευταίες τάξεις κάποιας εκπαιδευτικής βαθμίδας (δημοτικό, γυμνάσιο) βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με αυτούς που παρακολουθούν

το σχολείο από την αρχή ή έστω από τις αρχικές βαθμίδες. Το ίδιο συμβαίνει και με την εκμάθηση της γλώσσας (Μπόμπας, 2001).

Στην έρευνά μας, οι περισσότεροι μαθητές είναι μετανάστες δεύτερης γενιάς, αν το συγκρίνουμε με τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα και την ηλικία που έχουν, και αυτό σημαίνει ότι έχουν παρακολουθήσει την εκπαίδευση κανονικά από την αρχή και με τη σειρά, όπως θα γινόταν σε ένα Ελληνόπουλο. Οπότε, τα θετικά αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο επίπεδο γνώσης της γλώσσας επιβεβαιώνουν απόλυτα την παραπάνω διαπίστωση.

Ένα ακόμα στοιχείο όμως που τους κάνει να προσπαθούν για την εκμάθηση της γλώσσας είναι το αίσθημα «ντροπής» που έχουν στην καθημερινή τους ζωή και την επαφή τους με Έλληνες. Σε αυτή την περίπτωση, οι μετανάστες και τα παιδιά των μεταναστών βιώνουν εσωτερικές συγκρούσεις, αν η διαφορά των δύο πλαισίων της χώρας τους και της χώρας που βρίσκονται είναι μεγάλη και εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Μόττη-Στεφανίδη κ.ά., 2008), με ό,τι αυτό συνεπάγεται περαιτέρω (π.χ. μη ενσωμάτωση στις παρέες των Ελλήνων, κακές επιδόσεις στο σχολείο, μη συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις κ.ο.κ.).

Από την άλλη, το γεγονός ότι το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας είναι μεν καλό, αλλά όχι άριστο, οφείλεται στο ότι τα παιδιά αυτά δεν είχαν απόλυτη επαφή με τη μητρική τους γλώσσα και έτσι δεν τη γνωρίζουν πάρα πολύ καλά. Στην έρευνά μας παρατηρούμε ότι μεταξύ του επιπέδου γνώσης της μητρικής γλώσσας και του επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας υπάρχει αντιστοιχία στις αυξομειώσεις των κλάσεων, πράγμα που δείχνει τη μεταξύ τους σχέση. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Cummins (1999), ο οποίος ισχυρίζεται ότι μεταξύ της γλώσσας του κυρίαρχου κράτους και της μητρικής υπάρχει σημαντική αλληλεξάρτηση, καθώς η γνώση της

τελευταίας δημιουργεί αυτοσυναίσθημα στον κάθε άνθρωπο και έτσι μπορεί να αποδεχτεί περισσότερο την άλλη γλώσσα.

Ωστόσο, η έρευνα των Μπερερή κ.ά. (2007) σε αλλόγλωσσους μαθητές έδειξε ότι οι τελευταίοι απαρνιούνται τη μητρική τους γλώσσα πολύ συχνά, γιατί τη θεωρούν εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, που αποτελεί τη γλώσσα του κράτους που ζουν. Η αποδοχή οπωσδήποτε διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και τη διασφάλιση της ψυχικής τους υγείας (Κωνσταντινίδης & Βασιλόπουλος, 2010), γι' αυτόν τον λόγο προσπαθούν να την κερδίσουν με κάθε μέσο. Παρ' όλα αυτά, οι Έλληνες μαθητές είναι επιφυλακτικοί απέναντί τους (Dimakos et al, 2011).

11.4.3 Προσωπικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τους αλλοδαπούς μαθητές

Ένα πολύ βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνίας που δημιουργήθηκε ή καλύτερα εντάθηκε με την είσοδο των μεταναστών στους κόλπους της, είναι ο αρνητισμός, η προκατάληψη και η αρνητική συμπεριφορά για τους ξένους. Είναι πολύ λογικό επομένως αυτή η ξενοφοβική τάση και στάση να μην αφορά μόνο στην κοινωνία γενικά και στους μετανάστες γενικά, αλλά και σε κάθε μικρότερη κοινωνία που χωρίζεται η μεγάλη και τα μέλη αυτής αντίστοιχα. Το σχολείο είναι ένα τέτοιο παράδειγμα στο οποίο φαίνεται ξεκάθαρα η επιφυλακτικότητα απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό. Οι γηγενείς μαθητές αντιμετωπίζουν με έχθρα και επιθετικότητα τους αλλοεθνείς συμμαθητές τους (Banks, 1985) και το ίδιο κάνουν και οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές, αν και κατά γενικό κανόνα θεωρούν υπερβολική την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών των γονέων των γηγενών μαθητών έναντι των αλλοδαπών ή ακόμα και απαράδεκτη (Παπαδομαρκετάκη, 2010). Υιοθετούν και αυτοί τη γενικότερη αντίληψη της

κοινωνίας για την ύπαρξη των ξένων περί "απειλής" για την παράδοση και την πολιτιστική κληρονομιά μας, κρατώντας μια ξενοφοβική στάση απέναντι στους μετανάστες (Ασκούνη, 1997).

Βέβαια η προκατάληψη αυτή οφείλεται και στο γεγονός ότι, παρόλο που ο εκπαιδευτικός σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν διαθέτει διαπολιτισμική ετοιμότητα γι' αυτή τη διαδικασία. Οι όποιες γνώσεις έχει φαίνεται ότι είναι σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο (Κοσσυβάκη, 2003) και δεν έχει τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι ακόμα και αν είναι ή κρίθηκε από το εκπαιδευτικό ή επιμορφωτικό ίδρυμα στο οποίο φοίτησε διαπολιτισμικά επαρκής, δεν διαθέτει διαπολιτισμική ετοιμότητα (Γεωργογιάννης, 2004).

Στην έρευνα της Παπαδομαρκετάκη (2010), αυτή η αντίληψη επικρατεί ακόμα και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παραδέχονται ότι δεν έχουν διαπολιτισμική ετοιμότητα σε ποσοστό 85%, ενώ στη δική μας έρευνα η διαπίστωση αυτή δημιουργείται από τις απαντήσεις τους στις υπόλοιπες ερωτήσεις. Για παράδειγμα, ενώ ο εκπαιδευτικός καλείται να γίνει κάτι σαν ισορροπιστής μεταξύ των διαφορετικών πληθυσμών και να προλαβαίνει, πριν καν εκδηλωθούν, τυχόν συγκρούσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές (Λάγιος κ.ά., 2008), οι προσωπικές τους αντιλήψεις σχετικά με την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο είναι κατά κύριο λόγο αρνητικές.

Αυτή η άποψη βρίσκει σύμφωνη και την Παπαδομαρκετάκη (2010) στην έρευνά της, στην οποία, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παρουσία αλλοδαπών μαθητών και παλιννοστούντων φυσιολογικό γεγονός (συνολικό ποσοστό 82%), και μόνο το 12,5% το θεωρεί θετικό και η επιθυμία των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε διαπολιτισμικό σχολείο και τα συναφή (φροντιστηριακό τμήμα, τάξη υποδοχής) είναι

θετική για παραπάνω από τους μισούς (53,5%), η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο δημόσιο δημοτικό σχολείο δυσκολεύει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε ποσοστό 76%.

Από την άλλη, προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία προκαλεί και η προβληματική ή η μη αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες γονείς, εξαιτίας του γλωσσικού ελλείμματος που υπάρχει από τους τελευταίους. Έτσι αναδεικνύεται και ένα άλλο πολύ βασικό πρόβλημα, αυτό της μη συνεργασίας των γονιών στη διαδικασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να καλούνται να καλύψουν το κενό που δημιουργείται εξαιτίας αυτής της απουσίας και να συγκεντρώνουν επιπρόσθετο βάρος στο έργο τους.

Οι γονείς, εξαιτίας της δυσκολίας της επιβίωσης που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους από τους κακούς όρους εργασίας, την κακομεταχείρισή τους στους χώρους που κινούνται και τα λίγα χρήματα που παίρνουν όταν εργάζονται, βάζουν σε δεύτερη μοίρα την εκπαίδευση των παιδιών τους και γι' αυτό πηγαίνουν σπάνια στο σχολείο για να ενημερωθούν για την πορεία τους. Αυτό όμως πολλές φορές εκλαμβάνεται ως αδιαφορία και μη συνεργασία με το σχολείο (Δαμανάκης, 1997).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την πολυπολιτισμικότητα (Παπαδομαρκετάκη, 2010), η οποία με τη σειρά της συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με τη μετανάστευση (Γκότοβος, 2002).

11.4.4 Ψυχοκοινωνική διάσταση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σε συνέχεια των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σήμερα σε ελληνικά σχολεία θεωρούν πως πάρα τις πολλές και αξιόλογες προσπάθειες που έχουν γίνει στα χρόνια μας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει πετύχει. Αυτό οφείλεται σε πολλούς λόγους που εμπλέκει μέσα όλους όσοι σχετίζονται με αυτή και με κάποιο τρόπο αλληλεπιδρούν (π.χ. εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι, γονείς κ.λπ.), ωστόσο, πέρα από τον ανθρώπινο παράγοντα και το ανθρώπινο δυναμικό, υπάρχουν και άλλες αιτίες που συνέβαλαν στην αποτυχία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μία τέτοια είναι ο πρόχειρος σχεδιασμός και ο κακός προγραμματισμός που τον διαδέχτηκε, οι οποίοι φαίνονται ξεκάθαρα τόσο από την αριθμητική αναλογία των διαπολιτισμικών σχολείων με τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές όσο και από τις επιδόσεις των μαθητών στα σχολικά μαθήματα και κυρίως τα γλωσσικά (Σκούρτου κ.ά., 2004).

Ένα ακόμα στοιχείο που ακυρώνει στην πράξη τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι ελλιπείς δομές που τη χαρακτηρίζουν και καταλήγουν στην ανεπαρκή αντιμετώπιση του ζητήματος της εκπαίδευσης αλλοδαπών, προσφύγων και παλιννοστούντων (Σακελλαρίδης, 2001. Δαμανάκης, 1997). Η διαδικασία της ενσωμάτωσης προϋποθέτει ψυχολογική υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών και των οικογενειών τους (Dimakos & Tasiopoulou, 2003).

Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική (Παπαδομαρκετάκη, 2010) και ουσιαστικά έμεινε μόνο στη θεωρία (Κογκίδου, 2008).

11.4.5 Κοινωνικό πλαίσιο μετάβασης και εγκατάστασης των γονέων

Ως σημαντικότερο πρόβλημα στην καθημερινή τους ζωή, οι μετανάστες δηλώνουν ότι είναι η εχθρική στάση που έχουν οι Έλληνες απέναντί τους, γιατί αυτό τους δημιουργεί και μια σειρά άλλων προβλημάτων, όπως είναι, για παράδειγμα, η έλλειψη εργασίας, οι κακοί όροι εργασίας, η ρατσιστική αντιμετώπισή τους κ.ο.κ. Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η κυρίαρχη ομάδα εμφανίζει πολλές φορές ένα κοινό αίσθημα, το οποίο το οχυρώνει και το προστατεύει από καθετί ξένο και διαφορετικό προς αυτό. Έτσι το «ξένο» θεωρείται ότι δρα παρασιτικά προς «δικό μας» και το αντιμετωπίζουν εχθρικά και με προκατάληψη (Hansen, 1996). Το γεγονός ότι η αρνητική αυτή στάση φαίνεται περισσότερο στο εργασιακό περιβάλλον οφείλεται στο ότι η ένταξη στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες περνάει μέσα από την απασχόληση (Παπαδοπούλου, 2006).

Το ίδιο συμβαίνει και με τους παλιννοστούντες, οι οποίοι, κατά την αναζήτηση εργασίας, δεν επιτυγχάνουν ποτέ τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, επειδή αδυνατούν να αντιληφθούν τον υπερκορεσμό που υπάρχει στην αγορά εργασίας. Επιπρόσθετη δυσκολία αποτελεί η μη εξειδίκευσή τους ή μη εύρεση κατάλληλης θέση εργασίας για όσους έχουν πραγματικά προσόντα (Πουλουπούλου, 1986).

Από την άλλη, και η ηλικία τους είναι απαγορευτική για να εργαστούν, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς επιστρέφουν σε μεγάλη ηλικία. Οπότε, η μη επιλογή τους από τους εργοδότες σε συνδυασμό με τη μη κατοχή περιουσίας και την έλλειψη κάποιου είδους εισοδήματος (μισθός ή σύνταξη), τους κάνει να αντιμετωπίζουν μέχρι και πρόβλημα επιβίωσης ή είναι πολύ φτωχοί (Τριχοπούλου-Χατζηβαρνάβα, 1990).

Ο δείκτης δε της φτώχειας ανεβαίνει ακόμα περισσότερο, εξαιτίας της όχι και τόσο καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας (Κασιμάτη, 1993) και της έλλειψης ιδιόκτητης κατοικίας. Και επειδή τα πάντα είναι αλυσίδα, η φτώχεια δημιουργεί

πολλά ψυχοκοινωνικά προβλήματα και αυτό επηρεάζει τη σχέση τους με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας και τα άτομα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Πουλοπούλου, 1986).

Η δική μας έρευνα δεν τα δείχνει βέβαια αυτά με τόση ευκρίνεια, καθώς και δικό τους σπίτι εμφανίζεται να έχει ένα ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα και φυσιολογικός αριθμός ατόμων ζουν σε ένα σπίτι και ικανοποιητικό αριθμό δωματίων διαθέτουν τα σπίτια τους, ωστόσο, τονίζεται πολύ έντονα το πρόβλημα της συμπεριφοράς απέναντί τους, που είναι αρνητικό, προσβλητικό και μη ισότιμο και παρουσιάζεται ως το κυριότερο πρόβλημα της καθημερινότητάς τους, πέρα από την όποια δύσκολη οικονομική κατάσταση, πέρα από την έλλειψη εργασίας, πέρα από την ελλιπή εκπαίδευση των παιδιών τους.

Και η ίδια αυτή κατάσταση εμφανίζεται και στις κρατικές υπηρεσίες που κινούνται με εντολή του κράτους στον τομέα της μεταναστευτικής πολιτικής, έχουν ιδιαίτερη ελευθερία και λειτουργούν κατά το δοκούν των υπαλλήλων σε αυτές (Psimmenos & Kassimatis, 2003). Βέβαια, η φιλοσοφία είναι κοινή, αλλά οι προσεγγίσεις εξαρτώνται από τους λειτουργούς τους (Ψημμένος, 2003). Οι μετανάστες όμως που αδυνατούν να δουν αυτή την ελαστικότητα που παρέχεται από το κράτος, αντιλαμβάνονται την αντιμετώπισή τους ως αρνητική κρατική πολιτική και εκφράζονται με δυσαρέσκεια προς το ελληνικό κράτος (Κασιμάτη, 2003). Συνεπώς, το ελληνικό κράτος δεν έχει μεριμνήσει και δεν έχει σχεδιάσει ουσιαστικά τη μεταναστευτική πολιτική του, αφήνοντας αυτούς τους ανθρώπους εκτεθιμένους μπροστά στην όποια προσωπική άποψη υπάρχει στη χώρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12 - Συμπεράσματα

Η μαζική είσοδος των μεταναστών στη χώρα μας τις δεκαετίες του ’80 και του ’90, που συνδυάστηκε με την επιστροφή ενός μεγάλου αριθμού Ελλήνων μεταναστών που είχαν αναζητήσει σε άλλες χώρες την τύχη τους τα προηγούμενα χρόνια, εξαιτίας διάφορων κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών προβλημάτων, έθεσε επί τάπητος σοβαρό ζήτημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ελληνική κοινωνία την περίοδο αυτή γίνεται εμφανώς πολυπολιτισμική και τα παιδιά των μεταναστών και των παλιννοστούντων αναζητούν ένα είδος εκπαίδευσης που αφενός θα φροντίζει την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία αυτή αφετέρου θα σέβεται και θα εκτιμά τη διαφορετικότητά τους. Ο Ν. 2413/96, με τον οποίο θεσμοθετείται η ίδρυση και λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων είναι μία τέτοια προσπάθεια.

Ωστόσο, παρόλο που ο νόμος αυτός μετράει σήμερα σχεδόν 20 χρόνια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι μόνο κατ’ όνομα διαπολιτισμική. Τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, ακόμα και το διαπολιτισμικό επίπεδο των εκπαιδευτικών δεν συμβαδίζει καθόλου με τον διαπολιτισμικό προσανατολισμό που δημιουργήθηκε ως ανάγκη. Έτσι, στις περισσότερες περιπτώσεις, η εκπαίδευση που προσφέρθηκε είναι απλώς πολυπολιτισμική, και μόνο με την περιγραφική έννοια του όρου, ενώ η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά από τα ατομικά προσόντα των εκπαιδευτικών και τις πολύ σημαντικές προσπάθειες που γίνονται τα τελευταία χρόνια από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας.

Σε επίπεδο κοινωνίας, η ανετοιμότητά της προδίδεται τόσο από τις αντιλήψεις που κυριαρχούν σχετικά με την παρουσία των αλλοδαπών και εν μέρει των παλιννοστούντων στη χώρα μας όσο και από την αδυναμία της αφενός να τους απορροφήσει σε δουλειές αφετέρου να τους συμπεριλάβει στην κοινωνική ζωή του

τόπου ως ισότιμα μέλη της ίδιας κοινωνίας. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η ανεπάρκεια αυτή φαίνεται τόσο σε υλικο-τεχνικό όσο και σε επίπεδο πολιτικών. Αυτό σημαίνει ότι η ελληνική κοινωνία πέρα από ανέτοιμη δεν ήταν και ώριμη να αποδεχτεί τη νέα κατάσταση και να διαμορφώσει τις ανάλογες συνθήκες. Η διαρκής συζήτηση περί του τρόπου εκπαίδευσης των αλλοδαπών δείχνει ότι τρεις δεκαετίες αργότερα από τη μαζική είσοδο των μεταναστών στη χώρα μας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση από δεδομένο που θα έπρεπε να είναι, αποτελεί ακόμα ζητούμενο.

Οι αλλοδαποί αντιμετωπίζονται με περιφρόνηση, επιφυλακτικότητα ή ακόμα και φόβο από τους ενηλίκους, ενώ στα παιδιά οι αντιδράσεις αυτές μπορούν να γίνουν και πιο έντονες και σκληρές φτάνοντας μέχρι και την εχθρική ή επιθετική συμπεριφορά απέναντί τους. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι το οικονομικό, ανθρώπινο και μορφωτικό κεφάλαιο που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές και διαφέρει από τα αντίστοιχα κεφάλαια των Ελληνοπαίδων, πράγμα που κάνει τους πρώτους να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους δεύτερους στη σχολική επίδοση.

Επιπρόσθετα, εξωτερικοί παράγοντες που οφείλονται κατά κύριο λόγο σε παραλείψεις της Πολιτείας, όπως, για παράδειγμα, η μη παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση ή η έλλειψη σεβασμού απέναντι στις πραγματικές ανάγκες της κάθε μειονότητας, δημιουργεί μεγαλύτερα εμπόδια στην εκπαίδευσή τους, με αποτέλεσμα την αύξηση των ποσοστών της σχολικής αποτυχίας.

Ωστόσο, μία άλλη παράμετρος για την οποία η Πολιτεία επίσης δεν έχει φροντίσει, είναι η επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, τόσο στα διαπολιτισμικά όσο και στα δημόσια σχολεία που έρχονται σε επαφή με αλλοδαπούς μαθητές, δεν έχουν ούτε τις απαραίτητες γνώσεις ούτε τις κατάλληλες δεξιότητες για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών, με αποτέλεσμα να

μην μπορεί να δημιουργηθεί μεταξύ τους ουσιαστική επικοινωνία και οι μαθητές να αισθάνονται αποκομμένοι και περιθωριοποιημένοι από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Από την άλλη μεριά, υπάρχει και η περίπτωση του ελλιπούς ελληνικού νομικού πλαισίου για τους μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς που γεννιούνται και δέχονται την ελληνική εκπαίδευση από την αρχή. Οι άνθρωποι αυτοί δυστυχώς, παρόλο που δεν έχουν γνωρίσει άλλη χώρα πέρα από την Ελλάδα και θεωρούν πατρίδα τους τη χώρα μας, για την ελληνική Πολιτεία είναι καταγεγραμμένοι ως αλλοδαποί ή μετανάστες και δεν τους παρέχεται η ελληνική υπηκοότητα και κατ' επέκταση τα προνόμια του Έλληνα πολίτη, παρά μόνο έπειτα από πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα και πολλή γραφειοκρατία.

Επανερχόμενοι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας διατριβής, η αναποτελεσματικότητά της αντανακλάται στην κακή λειτουργία των διαπολιτισμικών και μειονοτικών σχολείων. Εκ του αποτελέσματος κρίνοντας, τα σχολεία αυτά, που είναι υποχρεωμένα να οδηγήσουν τους αλλοδαπούς και τους μαθητές των μειονοτικών ομάδων στην ομαλή τους ένταξη στην ευρύτερη κοινωνία, μέχρι σήμερα δεν έχουν κάνει σωστά τη δουλειά τους, γιατί οι αλλοδαποί αντιμετωπίζονται ως ξένο σώμα στην ελληνική κοινωνία. Από τη στιγμή που το σχολείο είναι ένα είδος κοινωνίας, το οποίο αποτελεί το προ-στάδιο της εισόδου στην κοινωνία, η περιφρόνηση και ο αποκλεισμός που εν τέλει υφίστανται οι αλλοδαποί στην κοινωνία, σημαίνει ότι ο μηχανισμός δεν έχει λειτουργήσει σωστά από πριν. Η συνεκπαίδευση αποτελεί μία ελπίδα, γιατί δίνει την ευκαιρία σε Έλληνες και αλλοδαπούς να έχουν καθημερινή επαφή και τριβή μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να γίνονται και πιο εύκολα κατανοητές οι ανάγκες του καθενός.

Κλείνοντας, το βασικότερο ζήτημα που θα πρέπει να συζητηθεί και να υλοποιηθεί άμεσα στα ελληνικά σχολεία –διαπολιτισμικά και μη– είναι η διγλωσσία. Οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες θα πρέπει πρώτα από όλα να αισθανθούν αποδεκτοί, προκειμένου να κάνουν και οι ίδιοι προσπάθεια για την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία. Για να συμβεί αυτό, όμως, θα πρέπει να γίνουν σεβαστά τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, με κυρίαρχο τη γλώσσα τους, η οποία αποτελεί κώδικα μεταφοράς των όσων διδάσκονται στο ελληνικό σχολείο. Γι' αυτό τον λόγο, κρίνεται απαραίτητο το ελληνικό σχολείο να γίνει δίγλωσσο, με την ελληνική να αποτελεί τη δεύτερη γλώσσα για τους αλλοδαπούς μαθητές και όχι την κυρίαρχη. Σε αντίθετη περίπτωση, η εκπαιδευτική πολιτική ακολουθεί το αφομοιωτικό μοντέλο, η αποτυχία του οποίου έχει αποδειχτεί προ πολλού.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγοραστάκης, Γ. (2004). Οι οικονομικοί μετανάστες στην Ελλάδα – Γενική και τοπική τοποθέτηση. Ημερίδα του προγράμματος Q-Label *Η διεύρυνση της ΕΕ και οι επιπτώσεις στην απασχόληση στην περιφέρεια*. Χανιά (4/11/2004).

- Αγραφιώτης, Δ. (2000). Πολιτισμικό/Πολιτιστικό: Το αβέβαιον της Οριοθέτησης. Στο: Χ. Κωνσταντοπούλου κ.ά. (επιμ.). *"Εμείς" και οι "άλλοι"* (σ.σ. 39-47). Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Αθανασίου, Λ. ([3]2001). Γλώσσα-γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Θεματικό περίγραμμα ενότητας 3Κ (Κοινωνιολογία) – Βασικές κοινωνιολογικές έννοιες – Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Αλεξανδρής, Α. (1991). Το ιστορικό πλαίσιο των ελληνοτουρκικών σχέσεων 1923-1955. Στο: Α. Αλεξανδρής (επιμ.). *Οι ελληνοτουρκικές σχέσεις 1923-1955*. Αθήνα: Γνώση.

- Αμπατζή, Ι. (2010). Νομοθετικά πλαίσια νομιμοποίησης παράνομων μεταναστών στην Ελλάδα από τον Ν. 3386/05 έως το σχέδιο νόμου: Συγκριτική ανάλυση και εκτιμήσεις. Πρακτικά 13[ου] Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτική εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Αλεξανδρούπολη 7-9 Μαΐου.

- Ανδρούσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο: Α. Βαφέα (επιμ.). *Το πολύχρωμο σχολείο – Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη* (σ.σ. 11-23). Αθήνα: Νήσος, Αθήνα.

- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ.

(2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α. & Μουμτζή, Μ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Αρβανίτης, Α. & Βιττωράτου, Σ. (2002). Ανάλυση της γεωγραφικής σχέσης της προσφυγικής εγκατάστασης του ’22 και της εγκατάστασης των παλιννοστούντων ομογενών Ελλήνων τη δεκαετία του ’90 (online). Διαθέσιμο στο: http://www.gipsynoise.gr/HellasGI/2oSynedrio/Papers?Arvanitis_Vitoratou.pdf (Retrieved 20/3/14).

- Αρβελέρ, Ε. & Aymard, Μ. (2003). *Οι Ευρωπαίοι*, τ. Α΄ και Β΄. Αθήνα: Σαββάλας.

- Ασκούνη, Ν. (1997). Απέναντι σε δύο αντιθετικές φιγούρες του “εθνικού άλλου” – Στοιχεία από μία ανάλυση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Φραγκουδάκη & Δραγώνα, Θ. (επιμ.). *Τι είν’ η πατρίδα μας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Βακαλιός, Θ., Κανακίδου, Ε., Παναγιωτίδης, Ν. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Βακαλόπουλος, Α. (1973). *Ιστορία του νέου ελληνισμού*, τ. 4ος. Θεσσαλονίκη.

- Βακαλόπουλος, Α. (1975). *Ο Ελληνισμός της διασποράς – Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (σ.σ. 231-243). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών ΙΑ΄.

- Βάμβουκας, Μ. ([8]2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

- Βγενόπουλος, Κ. (1995). Μετανάστες και πρόσφυγες στη σύγχρονη Ελλάδα. *Εκλογή*, Οκτώβριος – Νοέμβριος – Δεκέμβριος: 363-364.

- Βεντούρα, Λ. (2004). Εθνικισμός, ρατσισμός και μετανάστευση στη σύγχρονη Ελλάδα. Στο: Μ. Παύλου & Δ. Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.). *Η Ελλάδα της μετανάστευσης* (σ.σ. 174-204). Αθήνα: Κριτική-ΚΕΜΟ.

- Βεργέτη, Μ.Κ. (^{2}2003). *Παλιννόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Βερέμης, Θ. (2005). Η πρόκληση των μεταναστών. *Η Καθημερινή* (20/11/2005).

- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γεωργογιάννης, Π. & Βασιλοπούλου, Π. (2000). Η ανάπτυξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις παρευξείνιες χώρες. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μία διαπολιτισμική προσέγγιση*. 2^{ο} Διεθνές Συνέδριο. Πάτρα.

- Γεωργογιάννης, Π. (2002). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τ. I-IV. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ.

- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση* (σ.σ. 49-70). Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου. Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου.

- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων*. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου 1-3 Δεκεμβρίου. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική

εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τ. 7. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

- Γεωργογιάννης, Π. (2010). Μετανάστευση, μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και ο ρόλος της ΕΕ. Πρακτικά 13ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτική εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Αλεξανδρούπολη 7-9 Μαΐου.

- Γεωργούλας, Σ. (2001). Η νέα μεταναστευτική και κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα και η νομιμοποίησή τους. Στο: Α. Μαρβάκης, Δ. Πρασάνογλου & Μ. Παύλου (επιμ.). *Μετανάστες στην Ελλάδα* (σ.σ. 199-226). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γιακουμάκη, Β. (2007). Η υιοθέτηση της "πολυπολιτισμικότητας": Μία εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.). *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (σ.σ. 11-21). Βόλος: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Γιούλτσης, Β. ([5]2000). *Γενική κοινωνιολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

- Γκόβαρης, Χ. (2009). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών. *Φιλολογική*, 109: 78-82.

- Γκότοβος, Χ. (1996). *Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.

- Γκότοβος, Χ. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα – Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γκότοβος, Χ. & Μάρκου, Γ. (2004). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Γουδήρας, Δ. (2012). Διαπολιτισμική, παιδαγωγική και δίγλωσση εκπαίδευση: Η νέα πρόκληση για τον Έλληνα εκπαιδευτικό. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση – Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τ. 6. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από την οπτική γωνία των δασκάλων τους: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας. Στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Η διαμόρφωση της εθνικής και της πολιτισμικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων εξωτερικού. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1: 7-19.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Ελληνικά σχολεία και τμήματα μητρικής γλώσσας στη Γερμανία (1986-1989)*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημάση, Μ. Παπασταμάτης, Α. & Στόγιος, Ι. (2012). Μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη: Εκπαιδευτικοί προβληματισμοί (online). Διαθέσιμο στο: http://utopia.duth.gr/-dimas/cv/CV46.pdf (Ημερομηνία ανάκτησης 14/4/14).
- Δημητρακάκης, Κ. (2002). Η εθνική ταυτότητα των Ελλήνων μεταναστών της Σουηδίας – Μία εμπειρική προσέγγιση. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα (σ.σ. 107-122), τ. IV. 4ο Διεθνές Συνέδριο 28 Ιουνίου – 1 Ιουλίου 2001.

- Δημούλης, Δ. (1997). Η νομική προστασία των εθνικών μειονοτήτων. Στο: Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.). *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα – Μία συμβολή των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Κριτική.
- Διβάνη, Λ. (1999). *Ελλάδα και μειονότητες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Διβάνη, Λ. (2001). *Η εδαφική ολοκλήρωση της Ελλάδας (1830-1947). Απόπειρα πατριδογνωσίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δρεττάκης, Μ. (2001). Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119: 38-43.
- Δρεττάκης, Μ. (2006). Μείωση πληθυσμού χωρίς μετανάστες. *Η Καθημερινή* (19/11/2006).
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (1986). *Προβλήματα μετανάστευσης-παλιννόστησης*. Αθήνα: ΙΜΕΟ, ΕΔΗΜ.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις της παλιννόστησης στην Ελλάδα. Στο: Α. Παπαστυλιανού (επιμ.). *Διαπολιτισμικές διαδρομές, παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Ή. (2007). Η προσφορά της μετανάστριας και η ενσωμάτωσή της στην ελληνική οικονομία και κοινωνία – Προβλήματα και προοπτικές (σ.σ. 187-238). Στο: Α-Β. Ρήγα (επιμ.). *Οικονομικές μετανάστριες στην Ελλάδα – Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας: Σχολική τάξη/ομάδα και η δυναμική της – Ομάδες εργασίας – Παρατήρηση – Κοινωνιομετρική μέθοδος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα:

Τυπωθήτω.

- Ζάννης, Π. (2002). Ο ρόλος των ανθρωπιστικών οργανώσεων του τρίτου τομέα στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο: Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.). *Κοινωνικός αποκλεισμός – Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*. Αθήνα: Αρμός.

- Ζάννης, Π. (2006). Κοινωνικός αποκλεισμός: Εισαγωγή στην έννοια – Η κατανόηση της διαδικασίας. Στο: Συλλογικός τόμος: *Η ανάπτυξη συνοδευτικών υποστηρικτικών υπηρεσιών* (σ.σ. 4-27). Αθήνα: Ερμής & ΕΚΕΠΙΣ.

- Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου.

- Ζωγραφάκης, Σ., Κόντης, Α. & Μητράκος, Θ. (2009). *Τα βήματα των μεταναστών στην ελληνική οικονομία*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Ηλιού, Μ. (1997). Το επιπλέον αντίτιμο της ελληνικής κοινωνιολογικής έρευνας. Στο: Θ. Μυλωνάς, (επιμ.). *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης – Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές* (σ.σ. 135-143). Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις.

- Ηλιού, Κ. Κακεπάκη, Μ. & Κουντούρη, Φ. (2012). Εθνοτική συνύπαρξη στα σχολεία: Στάσεις και αντιλήψεις στην εφηβεία. Στο: Α. Αφουξενίδης, Ν. Σαρρής & Ο. Τσακηρίδης (επιμ.). Ένταξη των μεταναστών: Αντιλήψεις, πολιτική, πρακτικές (σ.σ. 97-126). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

- Θεοδωράκη-Λουλέ, Ν. (1991). *Εμείς οι Τσιγγάνοι*. Αθήνα: Καραμπελόπουλος.

- Ιμαμίδης, Ν. & Χρίστου, Χ. (2004). Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και

η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας στη Γενική και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην περιοχή Ντανιέσκ (Μαριούπολη): Περιγραφή και προτάσεις. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μία διαπολιτισμική προσέγγιση*. 6ο Διεθνές Συνέδριο. Πάτρα.

- Ιντζεσίλογλου, Ν. (2000). Περί της κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων – Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας. Στο: Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (επιμ.). "Εμείς" και οι "άλλοι": Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Διεθνές Κοινωνιολογικό Συνέδριο με θέμα: *Πολιτισμικές ταυτότητες – Πολιτισμική συνύπαρξη*. Θεσσαλονίκη 1-3/10/1997, Αθήνα: ΕΚΚΕ.

- Καβουνίδη, Τ. (^{4}2005). Κοινωνικός αποκλεισμός: Έννοια, κοινοτικές πρωτοβουλίες, ελληνική εμπειρία και διλήμματα πολιτικής (σ.σ. 47-79). Στο: Κατσούλης-Καραντινός κ.ά. (επιμ.). *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα, κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής, τ. Α΄*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.

- Καλλινικάκη, Θ. (2009). Οικογένειες και παιδιά μειονοτήτων και αλλοδαπών στη σύγχρονη Ελλάδα. *Εγκέφαλος*, 46(4): 174-181.

- Καναβάκης, Μ. (1999). Η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής εκπαίδευσης στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα – Μία διαπολιτισμική προσέγγιση*. 1^{ο} Διεθνές Συνέδριο. Πάτρα.

- Κανακίδου, Ε. (1997). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία – Κριτική διερεύνηση των*

κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης. Αθήνα: Πολύτροπον.

- Καραγεώργος, Δ. (2008). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Καραγιάννης, Σ., Γιαννόγκονα, Α., Ευαγγέλου, Ο., Μερκούρης, Σ. & Χαρτζουλάκης, Β. (2012). *Διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές δράσεις στη Β/θμια εκπαίδευση με ενίσχυση των διακρατικών συνεργασιών. Υποστηρικτικό Επιμορφωτικό Υλικό*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

- Καρασαβόγλου, Α., Μαδυτινός, Δ., Νικολαΐδης, Μ. & Κατσορίδας, Δ. (1996). *Ξένοι εργάτες στον Νομό Καβάλας – Επιπτώσεις στην τοπική οικονομία και κοινωνία*. Καβάλα: ΤΕΙ Καβάλας – Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας.

- Καραντζόλα, Ε. & Μπαλτσιώτης, Λ. (2001). Εισαγωγή. Στο: ΚΕΜΟ (επιμ.). *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα, βλάχικα, γλώσσες της μειονότητας της Δ. Θράκης, σλαβικές διάλεκτοι της Μακεδονίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Καρρά, Ε. (2009). *Μετανάστες και εκπαίδευση στην Ελλάδα μετά το 1990*. Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Ίδρυμα – Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας – Τμήμα Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης.

- Καρπόζηλος, Α.Μ. (1989). Ελληνοποντιακά βιβλία στη Σοβιετική Ένωση. *Αρχείον Πόντου*, τ. 42.

- Καρπόζηλος, Κ. (2004). *Η εικόνα των Τσιγγάνων στον ημερήσιο Τύπο – Μία πρώτη προσέγγιση*. Ιωάννινα.

- Κασιμάτη, Κ. (1984). *Μετανάστευση-παλιννόστηση: Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

- Κασιμάτη, Κ. (1993). *Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση: Κοινωνική και οικονομική τους ένταξη*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού – Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής

(ΚΕΚΜΟΚΟΠ).

- Κασιμάτη, Κ. (2001). *Πολιτικές μετανάστευσης και στρατηγικές ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κασιμάτη, Κ. (2006). Η ένταξη των Αλβανών μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Στο: Χ. Μπαγκαβός & Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία* (σ.σ. 353-412). Αθήνα: Gutenberg.

- Κασίμης, Χ., Νιτσιάκος, Β., Ζακοπούλου, Ε. & Παπαδόπουλος, Α. (2002). *Οι επιπτώσεις της εγκατάστασης και απασχόλησης ξένου εργατικού δυναμικού στην ελληνική ύπαιθρο – Τελική έκθεση έρευνας*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Κασίμης, Χ. (2007). Οι διαστάσεις του μεταναστευτικού φαινομένου στην Ευρώπη και οι αντιφάσεις της μεταναστευτικής πολιτικής. Στο: Ξ. Κοντιάδης & Θ. Παπαθεοδώρου (επιμ.). *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής* (σ.σ. 169-188). Αθήνα: Κριτική.

- Κασσωτάκης, Μ. (1986). Η προσπάθεια ανάπτυξης της μέσης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της – Μία ερμηνευτική προσέγγιση. Στο: Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)*. Ρέθυμνο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

- Καστοριάνο, Ρ. (1993). *Ξένοι, μετανάστες, μειονότητες*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. ([2]2005). *Εκτός "τάξης" το "διαφορετικό"; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Καψάλης, Γ. (1999). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Αλβανία. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μία*

διαπολιτισμική προσέγγιση. 1ο Διεθνές Συνέδριο. Πάτρα.

- Κιτροέφ, Α. (2002). *Η υπερατλαντική μετανάστευση – Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, τ. Α΄. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κλαδάς, Σ. (1965). *Τα θέματα των εν Δυτική Γερμανία Ελλήνων εργατών*. Αθήνα.
- Κογκίδου, Δ. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (online). Available from: http://www.132grava.net/node/269 (Retrieved 10/3/14).
- Κόμης, Κ. (1998). *Τσιγγάνοι: Ιστορία, δημογραφία, πολιτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Ν. (1997). Η σχολική ένταξη των Βορειοηπειροτόπουλων στον Νομό Ιωαννίνων. Στο: Ε. Σκούρτου (επιμ.). *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική – Προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόστιτς-Παχνόγλου, Τ. (2008). Το πρόβλημα του προσωπικού στα τμήματα Νεοελληνικών Σπουδών του εξωτερικού. Γραπτή Εισήγηση στο 1ο Παγκόσμιο Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών. Αθήνα 3-5 Ιουλίου 2008.
- Κοτσιώνης, Π. (1990). Προβλήματα κοινωνικής και σχολικής ένταξης των παιδιών των παλιννοστούντων ομογενών. Εισήγηση στο επιμορφωτικό σεμινάριο εκπαιδευτικώνν και στελεχών της εκπαίδευσης με θέμα: Σχολική και κοινωνική ένταξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Κούρτης, Δ. (2004). Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία. Στο: Π.

Γεωργογιάννης (επιμ.). *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μία διαπολιτισμική προσέγγιση*. 6ο Διεθνές Συνέδριο. Πάτρα.

- Κούρτοβικ, Ι. (2001). Μετανάστες: Ανάμεσα στο δίκαιο και τη νομιμότητα (σ.σ. 163-198). Στο Α. Μπαγκαβός & Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κωνσταντινίδης, Γ. & Βασιλόπουλος, Σ. (2010). Οι ψυχικές ανάγκες του αλλοδαπού μαθητή και ο ρόλος του σχεσιοδυναμικού δασκάλου. Στο: Β. Κοσμόπουλος & Σ.Φ. Βασιλόπουλος (επιμ.). *Η παιδαγωγική σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου* (σ.σ. 204-221). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή – Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κωστόπουλος, Τ. (2009). *Το "Μακεδονικό" της Θράκης*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Λάβδας, Κ. (1999). Η πολυπολιτισμικότητα και η θεωρητική κληρονομιά του εθνικού κράτους. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 2-3: 27-52.

- Λάγιος, Β., Μπομπαρίδου, Χ. & Παντελοπούλου, Α. (2008). Μία διερεύνηση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των αλλοδαπών και Ελλήνων μαθητών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τ. 7. Πάτρα: Γεωργογιάννης.

- Λαζαρίδης, Γ. & Αμίτσης, Γ. (2001). *Οι πολιτικές ρύθμισης της μετανάστευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Λάμνιας, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση – Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

• Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1987). *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα – Με κείμενα τριάντα συγγραφέων*, Αθήνα: Παπαζήσης.

• Λαμπριανίδης, Λ. & Λυμπεράκη, Α. (2001). *Αλβανοί μετανάστες στη Θεσσαλονίκη – Διαδρομές ευημερίας και παραδρομές δημόσιας εικόνας*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

• Λαμπριανίδης, Λ. & Χατζηπροκοπίου, Π. (2003). Παλιννόστηση και οικονομική ανάπτυξη: Η περίπτωση των Αλβανών μεταναστών που παλιννοστούν από την Ελλάδα και την Ιταλία. *ΤΟΠΟΣ – Επιθεώρηση Χωρικής Ανάπτυξης, Σχεδιασμού και Περιβάλλοντος*, 20-21: 77-97.

• Λιάζος, Ν. (2003). Η μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης και η εκπαίδευσή της. Ημερίδα με θέμα: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η εικόνα του «άλλου» στη σχολική και την ευρύτερη ελληνική κοινωνία*. Οκτώβριος-Νοέμβριος 2003. Θεσσαλονίκη: 1ο Γραφείο ΠΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

• Λιανός, Θ. (2003). *Σύγχρονη μετανάστευση στην Ελλάδα: Οικονομική διερεύνηση*. Αθήνα: ΚΕΠΕ.

• Λινάρδος-Ρυλμόν, Π. (1994). Μετανάστευση και αγορά εργασίας στην Ελλάδα. Στο: Χ. Θεοδωρόπουλος & Α. Συκιώτου (επιμ.). *Τα δικαιώματα των μεταναστών εργατών και των οικογενειών τους* (σ.σ. 171-181). Αθήνα: Εστία.

• Λυδάκη, Α. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη*. Αθήνα: Καστανιώτης.

• Λυδάκη, Α. (2000). *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

• Λυμπέρης, Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός – Αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητικός προβληματισμός – Πρακτικές Δυτικών χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104: 133-144.

• Μακρυνιώτη, Δ. (1999). Η γλώσσα των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση: Μία

πρώτη συζήτηση. Virtual School, the science of education (online). Διαθέσιμο στο: http://web.auth.gr/virtualschool/1.4/Theory/Research/MakryniotiDiscource.html (Ημερομηνία ανάκτησης 19/11/2008).

- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση – Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, τ. Ι. Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μίτιλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη – Μία σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μουσταΐρας, Π. (2004). *Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες των μαθητών: Μία μελέτη για τους παράγοντες των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μουσούρου, Λ. (1991). *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσούρου, Λ. (1999). *Περίληψη και συμπεράσματα στη μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική – Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Μουσούρου, Λ. (2004). Παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο. Στο: Χ. Μπάγκαβος & Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.). *Μετανάστευση και ένταξη μεταναστών στην ελληνική κοινωνία* (σ.σ. 211-245). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2003). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

• Μπαλτσιώτης Λ., Τσιτσελίκης Κ. (2001).*Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Συλλογή Νομοθεσίας – Σχόλια*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

• Μπερερής, Π., Σιασάκος, Κ. & Λαζακίδου, Γ. (2007). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση και αξιοποίησή της μέσω των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

• Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μετανάστες. Εισήγηση στο Συνέδριο με θέμα: *Διά βίου μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή*, 31/3 – 2/4. Βόλος.

• Μπόμπας, Λ. (1994). *Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Φολόη.

• Μπόμπας, Λ. (2001). *Η άποψη του διευθυντή του σχολείου ως αφορμή προβληματισμού και διαλόγου*. Εισήγηση στο 4ο Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ.

• Μπουζάκης, Σ. (1993). *Συγκριτική παιδαγωγική*, τ. ΙΙΙ. Αθήνα: Gutenberg.

• Μυλωνάς, Θ. & Μάνεσης, Ν. (1996). Ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο (σ.σ. 563-578).Πρακτικά του Κοινωνία των 2/3: Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος: Διεθνές συνέδριο, 10-12 Νοεμβρίου. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

• Ναξάκης, Χ. (2002). Το οικονομικό θαύμα οφείλεται (και) στους μετανάστες. Στο: Χ. Ναξάκης & Μ. Χλέτσος (επιμ.). *Μετανάστες και μετανάστευση – Οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές* (σ.σ. 179-204). Αθήνα: Πατάκης.

• Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο – Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

• Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Τυπολογία και ο

επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα,* 2: 65-78.

- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Εργαστήριο Μελετών Απόδημου Ελληνισμού & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

- Νικολάου, Σ. (2000). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Νοταράς, Α. (2008). *Η γλωσσική εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στην Ελλάδα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Νομοθετικό πλαίσιο, σχολικά εγχειρίδια, αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Κομοτηνή: ΔΠΘ – Τμήμα Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών.

- Ντούσας, Δ.Β. (1997). *Rom και φυλετικές διακρίσεις: Στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Ξωχέλλης, Π. (1997). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις. *Μακεδνόν*, 4: 3-19.

- Παγούνη, Β. & Καρούντζου, Γ. (2007). Η μετανάστευση στην Ελλάδα και ο αποκλεισμός των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα*. Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007.

- Παλαιολόγου, Ν.Ε. (2000). *Σχολική προσαρμογή μαθητών με διαπολιτισμικά*

χαρακτηριστικά: Η περίπτωης παλιννοστούντων μαθητών από την πρώην Σοβιετική Ένωση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Ατραπός.

- Παλαιολόγου, Ν &. Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική – Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

- Παναγιωτίδης, Ν. (1995). *Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας*. Αλεξανδρούπολη: Γνώμη.

- Πανδή-Αγαθοκλή, Β. (2013). Η δημογραφική εξέλιξη στην Κέρκυρα και οι συνέπειές της. *Ιατρικά Βορειοδυτικής Ελλάδος*, 9(2): 71-77.

- Πανταζής, Β. (2009). *Ανθρώπινα δικαιώματα – Δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

- Πανταζής, Β. & Μαυρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο: Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων Νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. ΙΕ΄(60): 121-136.

- Παπαγεωργίου, Ν. (2007). Μετανάστες: Κοινωνικές και θεολογικές διαστάσεις (online). Διαθέσιμο στο: users.auth.gr/nipap/Veroia_2.doc

- Παπαδημητρίου, Π.Γ. (2003). *Οι πομάκοι της Ροδόπης από τις εθνοτικές σχέσεις στους βαλκανικούς εθνικισμούς (1870-1990)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Παπαδομαρκετάκη, Ε. (2010). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στον χώρο του δημόσιου δημοτικού σχολείου: Βιωματικές προσεγγίσεις εκπαιδευτικών σε σχολεία του νομού Χανίων και του νομού Αττικής*. Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

- Παπαδοπούλου, Δ. (2002). Κοινωνικός αποκλεισμός – Εισαγωγή στην έννοια και τη διαδικασία (σσ. 43-47). Στο: Δ. Παπαδοπούλου (επιμ). *Κοινωνικός αποκλεισμός – Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*. Αθήνα: Αρμός.

• Παπαδοπούλου, Δ. (2006). Μορφές κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης των μεταναστών – Το παράδειγμα της Περιφέρειας Αττικής. Στο: Χ. Μπαγκαβός & Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.). *Μετανάστευση και ένταξη μεταναστών στην ελληνική κοινωνία* (σ.σ. 291-353). Αθήνα: Gutenberg.

• Παπαδοπούλου, Δ. (2012) *Κοινωνιολογία του αποκλεισμού στην εποχή της παγκοσμιοποίησης – Η διάρρηξη του κοινωνικού δεσμού και η αδυναμία συμμετοχής στα κοινωνικά δικαιώματα υπό συνθήκες κρίσης*. Αθήνα: Τόπος.

• Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Αγνή, Β. (2009). Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός ως γενεσιουργό αίτιο του κοινωνικού αποκλεισμού. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 2: 381-394.

• Παπαρίζος, Χ. (1997). *Η ελληνική γλώσσα στον ευρωπαϊκό χώρο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

• Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*, τ. Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

• Παπαστυλιανού, Α. (2012). Γιατί παλιννοστούντες, γιατί Έλληνες; Στο: Α. Παπαστυλιανού (επιμ.). *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σ.σ. 17-44). Αθήνα: Gutenberg.

• Πατινιώτης, Ν. (1985). Παλιννόστηση και κοινωνικο-οικονομική επανένταξη. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 54: 87-104.

• Πατινιώτης, Ν. (2002). Ανεργία και ψυχική υγεία. Στο: Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός – Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*(σ.σ. 99-104). Αθήνα: Αρμός.

• Πετράκου, Η. (2001). Η κατασκευή της μετανάστευσης στην ελληνική κοινωνία. Στο: Α. Μαρβάκης, Δ., Παρσανόγλου, Μ. Παύλου (επιμ.). *Μετανάστες στην Ελλάδα* (σ.σ. 31-56). Αθήνα.

- Πετράκου, Η. & Πανταζή, Α. (2007). *Ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη και η ένταξή του*. European Profiles.
- Πλεξουσάκη, Ε. (2006). Στην Ελλάδα ή στην Τουρκία; Στο: Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.). *Περιπέτειες της ετερότητας – Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πολύζος, Ι. Βλαστός, Θ., Καραθανάση, Ε., Τζωρτζοπούλου, Μ. & Τούντα, Α. (1995). *Το φαινόμενο της περιθωριοποίησης των τσιγγάνων στον αστικό χώρο*. Αθήνα: ΕΜΠ – Τμήμα Αρχιτεκτονικής.
- Ποπώφ, Γ. (1990). Ιστορικές τύχες των Σοβιετικών Ελλήνων. *Ρωμανία,* 2.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1989). *Κοινωνικοποίηση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ραμπίδης, Κ. (2007). Η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου: Γενική θεώρηση με ειδικότερη αναφορά στην εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα,* 6: 15-27.
- Ρήγα, Α.Β. (2007). Κοινωνική ταυτότητα – Υπερ-ταυτότητα και πολιτισμός: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις. Στο: Α.Β. Ρήγα (επιμ). *Οικονομικές μετανάστριες στην Ελλάδα – Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση* (σ.σ. 35-48). Αθήνα: Gutenberg.
- Σακελλαρίδης, Φ. (2001). Αυτοαντίληψη και επαγγελματικές προσδοκίες μαθητών διαπολιτισμικών σχολείων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57: 126-150.
- Σακελλαρίου, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη διδακτική της κοινωνικής και*

παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου. Αθήνα: Ατραπός.

- Σακελλαρόπουλος, Θ. (1991). *Θεσμικός μετασχηματισμός και οικονομική ανάπτυξη – Κράτος και κοινωνία στην Ελλάδα 1830-1922*. Αθήνα: Εξάντας.

- Σακελλαρόπουλος, Θ. (2001). *Υπερεθνικές κοινωνικές πολιτικές την εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Κριτική.

- Σαμπατάκου, Ε. (2006). Κοινωνική και οικονομική ενσωμάτωση των μεταναστών και των μεταναστριών στην Ελλάδα. Πυθαγόρας 3/2006.

- Σκλάβου, Κ. (2007). Η διά βίου μάθηση σε γυναίκες μετανάστριες μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του φύλου. Στο: Α.Β. Ρήγα (επιμ.). *Οικονομικές μετανάστριες στην Ελλάδα – Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση* (σ.σ. 143-148). Αθήνα: Gutenberg.

- Σκούρτου, Ε. (1997). Οδηγεί η δίγλωσση εκπαίδευση πάντα στη διγλωσσία; Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σκούρτου, Ε. (2000). *Διγλωσσία και μάθηση στο διαδίκτυο – Τετράδια Εργασίας Ρόδου*. Ρόδος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Επιστήμες Αγωγής. *Θεματικό Τεύχος*: 11-20.

- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Ρόδος: ΙΜΕΠΟ – Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Σούλης, Σ. (1995). *Το ξένο παράνομο εργατικό δυναμικό στην Ελλάδα – Διαστάσεις της κοινωνικής πολιτικής σήμερα*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

- Σουτόπουλος, Ν. (2006). Τα ελληνικά στην Κορυτσά. *Ελληνική Διεθνής*

Γλώσσα, 65: 315-319.

- Στρατιώτου, Ε. (2010). Αντιλήψεις Τσιγγάνων γονέων της Κεφαλονιάς για την εκπαίδευση των παιδιών τους: Μία πρώτη ποιοτική προσέγγιση. *Επιστημονικό Βήμα*, 12: 137-161.

- Τεγόπουλος – Φυτράκης (1998). *Ελληνικό λεξικό*. Αθήνα: Αρμονία.

- Τερλεξής, Π. (1999). *Max Weber – Το ξεμάγεμα του κόσμου*, τ. 1. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα: Γρηγόρης.

- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών – Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους: Κείμενα εργασίας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

- Τουλιάς, Η. (2005). *Η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα – Μύθος και πραγματικότητα*. Αθήνα: Διόνικος.

- Τουρτούρας, Δ.Χ. (2005). *Σχολική ενσωμάτωση και εκπαιδευτικός αποκλεισμός – Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Χ. (2003). *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

- Τριανταφυλλίδου, Α. (2002). Κεφάλαιο για την Ελλάδα στην Έκθεση για το 2002 του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για τον ρατσισμό και την ξενοφοβία. Στο: J. Walter (ed). *Racism and cultural diversity in the mass media – An overview of research and examples of good practice in the EU member states 1995-2000*. Βιένη: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) – European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER).

• Τριανταφυλλίδου, Α. & Γρώπα, Ρ. (2009). *Η μετανάστευση στην Ενωμένη Ευρώπη*. Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

• Τριάρχη-Hermann (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

• Τριχοπούλου, Α. & Χατζηβαρνάβα, Ε. (1990). Παλιννόστηση και φτώχεια – Η περίπτωση των επαναπατρισθέντων πολιτικών προσφύγων. *Εκλογή* 83-84: 275-292.

• Τρουμπέτα, Σ. (2002). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης*. Αθήνα: ΚΕΜΟ.

• Τσακηρίδη-Θεοφανίδη, Ό. (1996). Από την πολιτισμική στη διαπολιτισμική διαχείριση για την καταπολέμηση του "πολιτισμικού" αποκλεισμού (σ.σ. 751-763). Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου με θέμα: *Η περίπτωση των Τσιγγάνων και Πομάκων – Κοινωνία των 2/3 – Διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος.*

• Τσακηρίδη-Θεοφανίδη, Ό. (2012). Μια πολιτισμική προσέγγιση για την ένταξη των μεταναστών: Όψεις θεωρίας και πρακτικής. Στο: Α. Αφουξενίδης, Ν. Σαρρής & Ό. Τσακηρίδη. (επιμ.). *Ένταξη των μεταναστών: Αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές* (σ.σ. 127-140). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

• Τσακλόγλου, Π. (2002). Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στην Ελλάδα: Μεθοδολογικά προβλήματα και εμπειρικές προσεγγίσεις. Στο: Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός – Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*. Αθήνα: Αρμός.

• Τσαμαδιάς, Κ. & Σταϊκούρας, Χ. (2004). Το ανθρώπινο κεφάλαιο στην οικονομία της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας 1998-2002. Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα: *Όμιλος Πολιτών: Φθιώτιδα 21^{ος} αιώνας και Συνεταιριστική Τράπεζα Λαμίας*. Λαμία.

- Τσαούσης, 0.Γ. (1984). Χρηστικό λεξικό Κοινωνιολογίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. (1996). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική – Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση – Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης ΚΕ.Κ.ΜΟ.ΚΟ.Π*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. ([18]2004). Η κοινωνία του ανθρώπου. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο, σημασία. Στο: Κασιμάτη, Κ. (επιμ.). *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (2003). Η ελληνική μειονότητα της Αλβανίας: Στιγμιότυπα αβεβαιότητας ως εθνικές αλήθειες. Στο: Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.). *Η ελληνική μειονότητα της Αλβανίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2007). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης – Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσολογικό πολιτικό ζήτημα. Πρακτικά της ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ με θέμα: *Γλώσσα και Κοινωνία* 21-22 Απριλίου. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.
- Τσουκαλάς, Κ. ([4]1985). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή – Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1832-1922)*. Μτφρ. Ι. Πετροπούλου, Κ. Τσουκαλάς. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Υφαντή, Α. (2003). Οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης στις εκπαιδευτικές πρακτικές: Η περίπτωση του εκπαιδευτικού στην ΕΕ. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Μεταίχμιο.
- Φακιολάς, Ν. (2002). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο: Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.).*Κοινωνικός αποκλεισμός – Για τους ανθρώπους που*

παραμερίζουμε (σ.σ. 111-120). Αθήνα: Αρμός.

- Φακιολάς, Ρ. (2005). Η επιδίωξη κοινής πολιτικής μετανάστευσης στην ΕΕ. *Τάσεις: Ετήσια Οικονομική Επισκόπηση*.

- Φατούρου-Χαρίτου, Μ. (1994). Συμβουλευτική γονέων μεταναστών**.** *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 84-85: 70-86.

- Φεντ, Χ. (1989). Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση – Μία εισαγωγή της οινωνικής ένταξης. Μτφρ. Γ.Σ. Κακαλέτρη. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Φραγκουδάκη, Α (1997). Η ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Μία επιστήμη που ακόμα διαμορφώνεται. Στο: Θ. Μυλωνάς, (επιμ.). *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης – Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές* (σ.σ. 237-254). Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις.

- Φωτιάδης, Κ. (2001). Πόντιοι Έλληνες από την πρώην ΣΕ: Ιστορικό πλαίσιο και πορεία μέχρι την εγκατάσταση στην Ελλαδα. Πρακτικά Συνεδρίου Ημερίδας του Πανελλήνιου Συνδέσμου Ποντίων Εκπαιδευτικών με θέμα: *Προβλήματα εκπαίδευσης στην Ελλάδα των νεοπροσφύγων Ποντίων μαθητών από τις χώρες της πρώην ΣΕ*. Αθήνα.

- Χαλκιώτης, Δ. (2000). Η πολιτική του ΥΠΕΠΘ για την εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων. Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων (σ.σ. 23-25). Αθήνα: ΓΓΛΕ.

- Χαραμής, Π. (1996). Εισήγηση στην πρώτη βαλκανική συνάντηση εκπαιδευτικών για την ειρήνη της ΟΛΜΕ. Αρχαία Ολυμπία.

- Χασιώτης, Ι.Κ. (1993). *Επισκόπηση της ιστορίας της νεοελληνικής διασποράς*.

Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα. Στο: ΥΠΕΠΘ (επιμ.*). Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων – Επιμορφωτικός Οδηγός: Πρόγραμμα Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο* (σ.σ. 39-63). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Χιδίρογλου, Π. (1984). *Οι Έλληνες πομάκοι και οι σχέσεις τους με την Τουρκία*. Αθήνα: Ηρόδοτος.

- Χιωτάκης, Σ. (1999). Η πολυπολιτισμικότητα εναντίον της πολυπολιτισμικότητας – Ανασταλτικοί παράγοντες της ανοιχτής κοινωνίας. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 2-3: 105-144.

- Χρυσάκης, Μ. ([4]2005). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο: Δ. Καραντίνος κ.ά. (επιμ.). *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα – Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής,* τ. Α΄ (σ. 111). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

- Χρυσάκης, Μ. Μπαλούρδος, Δ. & Τραμουντάνης, Α. (2012). Συμμετοχή των μεταναστών δεύτερης γενιάς στο εκπαιδευτικό σύστημα και ένταξη στην αγορά εργασίας (σσ. 127-160). Στο: Α. Μουρίκη κ.ά. (επιμ.). *Το κοινωνικό πορτρέτο της Ελλάδας – 2012 – Όψεις της κρίσης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

- Ψάλτη, Α. (2000). *Μαθητές και μαθήτριες από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία στα ελληνικά σχολεία: Στάσεις, ανάγκες, προσδοκίες*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

- Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *Οικονομική της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Ψημμένος, Ι. (2002). Εργασία και μετανάστες στον χώρο της Αθήνας. Στο: Δ. Παπαδόπουλου (επιμ.). *Κοινωνικός αποκλεισμός – Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε*. Αθήνα: Αρμός.
- Ψημμένος, Ι. (2003). Μεταναστευτικός έλεγχος και άτυπες διακριτικές πολιτικές: Ο ρόλος των κοινωνικών υπηρεσιών. Στο Κασιμάτη, Κ. (επιμ.). *Πολιτικές μετανάστευσης και στρατηγικές ένταξης – Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Abercrombie, N. Hill, S. & Turner, B. ([2]1992). *Λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Μτφρ: Ν. Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κανόνες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1971). A socio-linguistic approach to socialization: With some reference to educability. Στο: Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σ.σ. 433-468). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bottomore, T. & Rubel M. (1975). *Ο Καρλ Μαρξ σε θέματα κοινωνιολογίας και φιλοσοφίας*. Μτφρ. Ρ. Κούνδουρος. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. ([2]1996) *Οι κληρονόμοι – Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους*. Μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ.

Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση με μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Cummins, J. (2000). *Power, language and pedagogy: Bilingual children in the Crossfire*. Clevedon: Multingual matters.

- ECRI (2009). Έκθεση της ECRI για την Ελλάδα (online). Διαθέσιμο στο: http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Greece/GRC-CbC-IV-2009-031-GRC.pdf (Ημερομηνία ανάκτησης 12.12.2010).

- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Μτφρ. Δ.Γ. Τσαούσης. Αθήνα: Gutenberg.

- Heywood, A. (2006). *Εισαγωγή στην Πολιτική*. Αθήνα: Πόλις.

- Lazar, E. (2008). *Οι ρουμανικές μεταφράσεις νεοελληνικής λογοτεχνίας – Παράδοση και μέλλον*. Εισήγηση στο 1ο Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών. Αθήνα 3-5 Ιουλίου 2008.

- Liegeois, J.P. (1994). *Ρομά, Τσιγγάνοι, ταξιδευτές*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Manstead, A. & Semin, G. (2007). Η μεθοδολογία στην κοινωνική ψυχολογία: Εργαλεία ελέγχου και θεωριών. Στο: M. Hewstone & W. Stroebe (eds). *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία* (σ.σ. 123-174). Αθήνα: Παπαζήσης.

- Mastoras, N. (2001). Φοβού τους φτωχούς ξένους. Daily Newspaper *TA NEA* (21/3).

- Modgil, S., Verna, G., Mallick, K. & Modgil, C. (1997). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση – Προβληματισμοί – Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Poromanska, S. (2007). *Η νεοελληνική γλώσσα στη Βουλγαρία: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*.

- Snigovska, O. (2002). Εκπαίδευση ελληνικής γλώσσας στο Ινστιτούτο

Κοινωνικών Σπουδών Εθνικού Πανεπιστήμιου της Οδησσού – Προβλήματα – προοπτικές – προτάσεις. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μία διαπολιτισμική προσέγγιση*. 4ο Διεθνές Συνέδριο. Πάτρα.

- Taylor, T. (1997). *Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πόλις.
- Timasheff, N. & Theodorson, G.A. (1983). *Ιστορία των κοινωνιολογικών θεωριών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Velkova, S. (2007a). Οι ελληνικές σπουδές στην Αλβανία, τη Βουλγαρία και τη Ρουμανία. Στο: I.N. Καζάζης &S. Vellkova (επιμ.). *Οι ελληνικές σπουδές στην Ευρώπη: Ιστορική ανασκόπηση από την Αναγέννηση ως το τέλος του 20ού αιώνα* (σ.σ. 225-253). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Velkova, S. (2007b). Οι ελληνικές σπουδές στις χώρες της πρώην Γιουγκοσλαβίας. Στο I.N. Καζάζης & S. Verkova (επιμ.*). Οι ελληνικές σπουδές στην Ευρώπη: Ιστορική ανασκόπηση από την Αναγέννηση ως το τέλος του 20ού αιώνα* (σ.σ. 255-266). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Verna, G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα*. Μτφρ. Α. Παπασταμάτης & Ε. Γρίβα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Acemoglu, D. (1996). A microfoundation for social increasing returns in human capital accumulation. USA: *The Quartely Journal of Economics*, 111(3): 779-804.
- Agelopoulos, G. (1997). Ethnotikes omades kai taftotites. *Sychrona Themata*, 63: 18-26.

- Agostino, P. (1998). Multicultural, identity, educational need and possibilities of (intercultural) intervention. *European Journal of Intercultural Studies*, 9(2): 1-2.
- Alfensen, H. (2004). Menschenrechtsbildung bei den Vereinten Nationen. In: G. Mahler & A. Mihr (hrsg). *Menschenrechtsbildung* (71-82). Wiesbaden: Bilanz und Perspektiven.
- Alvarez, I. & Lorenzo, M. (2003). Multicultural and intercultural education – Multiculturism in Western Europe and North America (online). Available from: www.tolerance.cz/courses/papers/papers2003/Alvarez.doc (Retrieved October 2003).
- Amassari, S. & Black, R. (2001). *Harnessing the potential of migration and return to promote development: Applying concepts to West Africa*. Sussex: Sussex Centre for Migration Research, University of Sassex.
- Ameny-Dixon, G. (n.d.). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective (online). Available from: http:www.nationalforum.com (Retrieved 20/2/14).
- Atkinson, D.R., Morten, G. & Sue D.W. (1983). *Counseling American minorities: A cross-cultural perspective*. Dubuque, Iowa: William C. Brown.
- Ball, S. (1998). Big policies/Small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparatice education*, 34(2): 119-130.
- Ballantine, J. ([5]2001). *The sociology of education*. NJ: Prentice-Hall.
- Banks, J. (1985). Reducing prejustice in students: Theory, research and strategies. In: K. Moodley (ed). *Race relations and multicultural education*. Vancouver.
- Banks, J. (2001). *Cultural diversity and education – Foundations, curriculum and teaching*. University of Washington, Seattle, MA: Allyn & Bacon.
- Batelaan, P. (2003). *Le nouveau défi interculturel lance a l'éducation: La*

diversité religieuse et le dialogue en Europe (DGIV/EDU/DIAL (2003)). Strasbourg: Council of Europe.

- Becker, G. & Tones, N. (1979). An equilibrium theory of the distribution of income and intergenerational mobility. *Journal of Political Economy*, 87: 1153-1189.
- Bennett, D. (1998). *Multicultural states rethinking difference and identity*. London: Routledge.
- Berry, J.W. & Kim, U. (1988). Acculturation and adaptation in a new society. *International Migration*, 30: 69-85.
- Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57: 615-631.
- Bielefeldt, H. (2004). Die würde als Maßstab. In: G. Mahler &A. Mihr (Hrsg.): *Menschenrechtsbildung* (9-28). Wiesbaden: Bilanz und Perspektiven.
- Bourdieu, P.& Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital: Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press.
- Calvet, L.J. (1998). *Language wars and linguistics politics*. New York: Oxford University Press.
- Carnoy, M. (1988). *La education como imperialismo cultural*. Mexico: Siglo XXL.
- Cerase, F.P. (1974). Expectations and reality: A case study of return migration from the United States to Southern Italy. *International Migration Review*, viii(26): 245-262.
- Clark, C. & Gorski, P. (2002). Multicultural education and the digital divide: Focus on socioeconomic class background. Multicultural Perspectives, 4(3): 25-36.

- Clogg, R. (1999). The Greek diaspora: The historical context. In: R. Clogg (ed.). The Greek diaspora in the twentieth century (p.p. 1-23). London, New York: MacMillan Press and St. Martin's Press.
- Close, D.H. (2002). *Minorities in Greece: Aspects of a plural society*. London: C. Hurst & Co Publishers.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94: S95-S120.
- Corlett, J. (1983). Anthropology in British education. *Royal Anthropological Institute News*, 59: 16-19.
- Dagkas, A. & Moumtzidou, A. (2008). *Redifinition of social cohesion in Greek educational practice based on the new element of multiculturism: The social deficit*. Synergies Sud-Est europeen, 1: 15-22.
- Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education, 143*(3): 307-316.
- Dimakos, I., Spinthourakis, A. & Tasiopoulou, K. (2011). Greek students' attitudestowards their immigrant peers: have their minds changed at all?
- Durkheim, E. (1975). *Textes 3: Fonctions sociales et institutions*. Paris: Minuit.
- EEC (1997). Directive of 25 July 1977.
- Eisenstadt, S.N. (1955). *The absorption of immigrants*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften, *In Die Bruecke,* 52: 22-31.
- Fakiolas, R. (1999). Socio-economic effects of immigration in Greece.

Journal of European Social Policy, 9: 211-229.

- Fakiolas, R. & King, R. (1996). Emigration, return, immigration: A review and evaluation of Greece's postwar experience of international migration. *International Journal of Population Geography*, 2: 171-190.
- Fidan, G.O. (2009). *An approach to undocumented migrants in Greece focusing on undocumented afghans*. EPIM, NEF, Greek Council for Refugees.
- Fukuyama, F. (2000). Social capital and civil society. IMF Working Paper, April. *International monetary Fund*.
- Gani, L. (1987). *Evaluation d' impact de l' action en faveur des travailleurs migrants*. UNESCO.
- Gendron, B. (2004). *Why emotional capital matters in education and in labour? – Toward an optimal exploitation of human capital and knowledge management*. Paris: Universitie Pantheon-Sorbonne.
- Ghosh, B. (2000). Return migration – Reshaping policy approaches. In: B. Ghosh (ed). *Return migration: Journey of hope or Despair?* (p.p. 181-225). Geneva: IOM/UN.
- Giddens, A. ([5]2006). What is sociology? In: A. Giddens (ed). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Glazer, N. (1997). *We are all multiculturists now*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glitsos, N.P. (1988). Regional inequalities in Greece: Demographic and economic features. *Scientific Studies*, 27. Athens: KEPE.
- Gošović, R. et. al. (2007). *Vodič za unapreĎenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguistics beware! The bilingual is not two

monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36: 3-15.

- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, education and iclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

- Halkos, G. & Salamouris, D. (2003). Socio-economic integration of ethnic Greeks from the former USSR: Obstacles to entry into the Greek labour market. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29(3): 519-534.

- Hansen, M.N. (1996). Earnings in elite groups: The impact of social origin. *Acta Sociologica*, 39: 385-408.

- Harris, K. (1982). *Teachers and classes – A Marxist analysis*. London: Boston and Henley, Routledge & Kegan Paul.

- Hatziprokopiou, P. (2003). Albanian immigrants in Thessaloniki, Greece: Processes of economic and social incorporation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29(6): 1033-1057.

- Hatziprokopiou, P. (2005). *Immigrants' integration and social change: Greece as a multicultural society*. Paper presented at the 2nd LSE Symposium on Modern Greece-Current Social Science Research on Greece, Athens.

- Heseyinoglu, A. (2012). Reflections of transition from an official Greek viewpoint: The case of the Turkish muslim minority in Western Thrace-Greece (1923-1933). *METU Studies in Development*, 39: 87-110.

- Hogg, M., Terry, D. & White, K. (1995). A tale of two theories: Critical comparisons of identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quartely*, 58: 255-269.

- Hohmann, M. (1989). Interkulturelle Evzichung – Eine chance fur Europa? In: M. Hohmann & Reich H. (eds). *Ein Europa fur mehrheiten und minderheiten, waymann verlag*. Munster/New York.

- IFRC (2013). *The phenomenon of migration: Its signigicance of meaning in human societies throughout history*. International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies.
- Kasimis, C. & Kasimi, C. (2004). Greece: A history of immigration, migration (online). Available from: http://www.migrationinformation.org/profiles/display.cfm?ID=228 (Retrieved January 2014).
- Kasimis, C., Venturas, L. & Ziomas, D. (2012). *Social impact of emigration and rural-urban migration in Central and Eastern Europe: Final Country Report*. European Commission.
- Kassotakis, M. & Roussakis, Y. (1999). *Some aspects of minority education in Greece. Education of ethnic minorities: Unity and diversity*. Athens: Ellinika Grammata.
- King, R. (1978). Return migration: A neglected aspect of population geography. *Area*, 10(3): 175-182.
- King, R., Iosifides, T. & Myrivili, L. (1998). A migrants' story: From Albania to Athens. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 24(1): 159-175.
- King, R. (2000). Generalizations from the history of return migration. In: B. Ghosh (ed). *Return migration: Journey of hope or Despair?* (p.p. 7-55). Geneva: IOM/UN.
- Kitromilides, P. (1990). Imagined communities and the origins of the National question in the Balkans. In: M. Blinkhorn & T. Veremis (eds). *Modern Greece: Nationalism and nationality*. Athens: ELIAMEP.
- Kneller, G. (^{2}1971). *Introduction to the philosophy of education*. New York: Wiley.

- Kotzamanis, V. (1987). *Le mouvement migratoire dans la Grece de l' après-guerre – Antecedants migratoires, mecanismes "liberateurs" et conditions permissives au depart Durant les annees cinquante/soixante-dix*. Doctoral thesis. Paris: University Paris X, Nanterre.
- Lahdenpera, P. (2000). From multicultural to intercultural educational research. *Intercultural Education*, 11(2): 206.
- Leibfritz, W. O' Brien, P. & Dumont, J-C (2003). *Effects of immigration on labour markets and government budgets – An overview*. CESifo Working Paper, 874.
- Levy, J.T. (2000). *The multiculturalism of fear*. Oxford: Oxford University Press.
- Lianos, T., Katseli, L. & Sarris, A. (1996). Illegal immigration and local labour markets: The case of Northern Greece. *International Migration*, 34(3): 449-484.
- Luciak, M. (2004). Minority status and schooling – John U: Ogbu's theory and the schooling of ethnic minorities in Europe. *Intercultural Education*, 15(4): 359-368.
- Makris, D. (1961). *Minister of domestic affairs – Statement*. Parliamentary Proceedings.
- Maniatis, P. (2011). Critical intercultural education: Necessities and prerequisites for its development in Greece (online). Available from: http://www.jceps.com/PDFs/10-1-11.pdf (retrieved 15/3/14).
- Maratou-Alipranti, L. (1996). Foreign labour force: Trends and the problem of social integration. In: D. Karantinos et al (eds). Dimensions of social exclusion in Greece (p.p. 275-306). Athens: National Centre for Social Research.
- Matveev, A. (2002). The advantages of employing quantitive and qualitive methods in intercultural research. *Bulletin of Russian Communication Association*, 1(1): 59-67.

- McConnell, D., Bruce, S. & Macphersa, D. (2006). *Contemporary labor economics*. New York: McGrawttill.
- Meer, N., Modood, T. (2012): How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2): 175-196.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation*. Lyon: Etude comparative internationale – Institut National de Recherche Pédagogique.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J. & Masten, A.S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43(1): 45-58.
- Nieto, S. (2000) *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- OECD (1983). *Migrants children and employment – The European experience*. Paris.
- OECD (1987). *Multicultural education*. Paris.
- OECD (1991). *Education and cultural and linguistic pluralism: Synthesis of case studies – Effective strategies and approaches in the school*. Paris.
- OECD (2008). *Migration then and now*. Jupiterimages Corporation.
- Papadakis, N. & Tsimbos, K. (1990). Demographic consequences of external migration during the post-war era (1955-1985). In: GSGA (ed). *Research Program on the Emigration Repatriation of the Greek Population*, vol. I (p.p. 59-86). Athens.
- Papadopoulou, D. (1994) *Les politiques d'insertion professionnelle et d'intégration sociale des immigrés et des enfants d'immigrés. Le cas des bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion*. Διδακτορική διατριβή υπό την διεύθυνση της Dominique Schnapper, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Glencoe: The Free Press.

- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. In: T. Parsons (ed.). Social structure and personality. New York: Free Press.
- Parsons, T. (1961). *Theories of Society: Foundations of modern sociological theory*, New York: Free Press.
- Paugam, S. (sous la direction de) (1996). *L'exclusion. L'état des savoirs*. Paris: Edition la Découverte (online). Available from: http://users.swing.be/creas/pdf/7Paugamsitecreas.pdf; http://www.serge-paugam.fr/l-exclusion-l-etat-des-savoirs—id5.html (Retrieved March 2014).
- Pedersen, P. & Ivey, A. (1993). *Culture-centered counseling and interviewing skills – A practical guide*. London.
- Perotti, A. (1995). Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Zagreb: Educa.
- Portes A & Sensenbrenner J. (1993). Embeddedness and immigration: Notes on the social determinants of economic action. *Am. J. Sociol*, 98: 1320-1350.
- Psimmenos, I. & Kasimati, K. (2003). Immigration control pathways: Organisational culture and work values of Greek welfare officers. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 29(2): 337-371.
- Psychogiopoulou, E. (2009). The European Court of Human Rights in Greece: Litigation, rights, protection and vulnerable groups. In: D. Anagnostou & E. Psychogiopoulou (eds). *The European Court of Human Rights and the Rights of marginalized indiciduals and minorities in national context* (p.p. 115-137). Leiden, Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Putnam, R.D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Putnam R.D. (1996). The strange disappearance of civic America. *Am.*

Prospect 24: 34-48.

- Reid, E. & Reich, H. (1992). *Breaking the boundaries: Migrant workers' in the EC*. Clevadon.

- Rotheram, M.J. & Phinney, J.S. (1987). Ethnic behavior patterns as an aspect of identity. In: J.S. Phinney & Rotheram, M.J. (eds). *Children's ethnic socialization: Pluralism and development* (p.p. 180-200). Newbury Park, Calif: Sage.

- Roudometof, V. & Karpathakis, A. (2002). Greek Americans and transnationalism – Religion, class and community. In: P. Kennedy & V. Roudometof (eds). *Communities across borders – New Immigrants and Transnational Cultures* (p.p. 41-54). London, New York: Routledge.

- Sarris, A. & Zografakis, S. (1999). A computable general equilibrium assessment of the impact of illegal immigration on the Greek Economy. *Journal of Population Economics*, 12(1): 155-182.

- Satir, V. (1988). *The new peoplemaking*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

- Schnapper, D. (1991). *La France de l' integration*. Sociologie de la nation en 1990. Paris: Gallimard.

- Schwartz, D. (1971). *Identitet och minoritet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Sissouras, A. & Karokis, A. (1996). Constructing safety net policies against social exclusion: Limitations and perspectives. In: K. Korayem & M. Petmesidou. (eds). *Conference on poverty and social exclusion in the Mediterranean area*. Bergen: CROP Publications.

- Stathakis, G. (1983). *Industrial development and the regional problem: The case of Greece*. Newscastle: University of Newscastle.

- Stauvrou, S. (1996). Citizenship and the protection of minorities. In:

Featherstone & Ifantis (eds). *Greece in a changing Europe*. Manchester: Manchester University Press.

- Sue, R. (2002). *Le lien social*. Paris: Odile Jacobs.
- Swick, K. (1993). *Strengthening parents and families during the early childhood years*. Champaing, IL: Stipes.
- Tamis, A. & Gavaki, E. (2002). *From migrants to citizens – Greek migration in Australia and Canada*. Melbourne: Australia, National Centre for Hellenic Studies and Research, La Trobe University.
- Treibel A. (1993). Transformationen des Wir-Gefühls. Nationale und ethnische Zugehörigkeiten in Deutschland. In: R. Blomert et al. (eds). Transformationen des Wir-Gefühls (p.p. 313-345). Opladen.
- Triantafyllidou, A. (2006). *Immigration in Greece*. Athens: Papazisis
- Triantafyllidou, A. & Kokkali, I. (2010). Tolerance and cultural dicersity discources in Greece. European University Institute (online). Available from: www.eui.eu/.../ACCEPTPLURALISMWp1BackgroundreportGreece.pdf (Retrieved January 2014).
- Triantafyllidou, A. & Kouki, H. (2012). *Tolerance and cultural diversity discourses and practices in Greece*. San Domenico di Fiesole: European University Institute.
- Troyna, B. (1993). *Racism and education: Research perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Tsoukala, A. (1997). Le controle de l' immigration en Grece dans les annees 90. *Cultures & Conflits*, 26-27: 51-72.
- UNESCO (1972). *Approaved program buget for 1972-1973*. Paris.
- UNESCO (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. Paris:

UNESCO.

- Ventura, L. (1999). *Greek immigrants in Belgium*. Athens: Nefeli.
- Veremis, T. (1990). From the national state to the stateless nation 1821-1910. In: M. Blinkhorn & T. Veremis (eds). *Modern Greece: Nationalism and Nationality* (p.p. 9-22). Athens: SAGE – ELIAMEP.
- Verma, G.K. & Pumfrey, P.D. (1994). *Cross-curricular contexts, themes and dimensions in primary schools*, London: Falmer Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry – Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Withol de Wenden, C. (2009). Immigration and globalization. *Refugee Watch*, 33: 48-58.
- Yesufu, A. (2004). Global education multicultural education, intercultural education, antiracist education, diversity education are they all roads leading to the same destination? *International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 4: 11.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Α. Κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Ποιο είναι το φύλο σας;

Α. Αγόρι

Β. Κορίτσι

2. Ποια είναι η ηλικία σας;

Α. 6-12 ετών

Β. 13-16 ετών

3. Ποια είναι η χώρα προέλευσής σας;

Α. Βαλκανικές χώρες

Β. Χώρες της πρώην ΕΣΣΔ

Γ. Χώρες της Ευρώπης

Δ. Άλλο (προσδιορίστε).....

4. Πόσα χρόνια μένετε στην Ελλάδα;

Α. <1 έτος

Β. 1-5 έτη

Γ. 6-10 έτη

Δ. >10 έτη

5. Με ποιον/ποιους διαμένετε στην Ελλάδα;

Α. Με την οικογένειά μου

Β. Με τα αδέρφιά μου μόνο

Γ. Μόνο με τον πατέρα/μητέρα μου

Δ. Με φίλους και συγγενείς

Ε. Άλλους (προσδιορίστε).....

6. Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα σας;

Α. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Β. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Γ. Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Δ. Άλλο (προσδιορίστε).....

7. Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας;

Α. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Β. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Γ. Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Δ. Άλλο (προσδιορίστε).....

8. Ποια είναι τα εργαζόμενα μέλη μέσα στην οικογένεια;

Α. Μόνο ο πατέρας μου

Β. Μόνο η μητέρα μου

Γ. Και οι δύο γονείς μου

Δ. Οι γονείς μου και τα αδέρφιά μου

Ε. Όλοι

Β. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

9. Επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Α. Άριστα

Β. Πολύ καλά

Γ. Καλά

Δ. Μέτρια

Ε. Λίγο

Στ. Καθόλου

10. Ποιο είναι το επίπεδο γνώσης της μητρικής σας γλώσσας;

Α. Άριστα

Β. Πολύ καλά

Γ. Καλά

Δ. Μέτρια

Ε. Λίγο

Στ. Καθόλου

11. Πώς θα χαρακτηρίζατε το επίπεδό σας ως μαθητές;

Α. Άριστο

Β. Πολύ καλό

Γ. Καλό

Δ. Μέτριο

Ε. Κακό

12. Σε ποια μαθήματα είστε καλύτεροι μαθητές;

Α. Θεωρητικά

Β. Θετικά

Γ. Σε κανένα

13. Ποιο κρίνετε ως σημαντικότερο πρόβλημα στον χώρο του σχολείου εκτός από τα μαθήματα;

Α. Επιθετική συμπεριφορά από τους συμμαθητές μου

Β. Αρνητική συμπεριφορά από τους δασκάλους

Γ. Αδυναμία συμμετοχής σε κοινωνικές εκδηλώσεις ή άλλες δραστηριότητες του σχολείου

Δ. Άλλο (προσδιορίστε).....

14. Με ποιους κάνετε παρέα στην καθημερινότητά σας;

Α. Με άτομα μόνο από την ίδια χώρα

Β. Με άτομα από άλλες χώρες ή τη χώρα μου

Γ. Με άτομα μόνο από την Ελλάδα

Δ. Με άτομα από άλλες χώρες και Έλληνες

Γ. ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ

15. Επιθυμείτε να συνεχίσετε τις σπουδές σας μετά το Δημοτικό;

Α. Ναι

Β. Όχι

16. Μέχρι ποια βαθμίδα επιθυμείτε να συνεχίσετε τις σπουδές σας;

Α. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Β. Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Γ. Δεν επιθυμώ να συνεχίσω τις σπουδές μου

17. Θέλετε να παραμείνετε στην Ελλάδα και στο μέλλον;

Α. Ναι

Β. Όχι

18. Θα επιλέγατε την Ελλάδα για τις μελλοντικές σας σπουδές;

Α. Ναι

Β. Όχι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Ποιο είναι το φύλο σας;

Α. Άντρας

Β. Γυναίκα

2. Πόσα έτη υπηρεσίας έχετε;

Α. <1 έτος

Β. 1-5 έτη

Γ. 6-10 έτη

Δ. 11-20 έτη

Ε. >20 έτη

3. Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας επίπεδο πέρα από το βασικό σας πτυχίο;

Α. Δεύτερη σχολή

Β. Μεταπτυχιακό δίπλωμα

Γ. Διδακτορικό δίπλωμα

Δ. Ιδιωτική σχολή

Ε. Τίποτα

Στ. Άλλο (προσδιορίστε)

4. Ποια ξένη γλώσσα γνωρίζετε πολύ καλά;

Α. Αγγλικά

Β. Γαλλικά

Γ. Γερμανικά

Δ. Ιταλικά

Ε. Καμία

Στ. Άλλο (προσδιορίστε).....

5. Σε ποιον χώρο λάβατε διαπολιτισμική εκπαίδευση/επιμόρφωση;

Α. ΥΠΑΙΘ

Β. Πανεπιστήμιο

Γ. ΙΕΠ

Δ. Ιδιωτικός εκπαιδευτικός φορέας

Ε. Άλλο (προσδιορίστε).....

Β. Προσωπικές αντιλήψεις για τους αλλοδαπούς μαθητές

6. Θεωρείτε ενοχλητική την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο;

Α. Μάλλον όχι

Β. Όχι

Γ. Μάλλον ναι

Δ. Ναι

7. Πώς χαρακτηρίζετε την παρουσία των αλλοδαπών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο;

Α. Μάλλον αρνητική

Β. Αρνητική

Γ. Φυσιολογική

Δ. Μάλλον θετική

Ε. Θετική

Στ. ΔΓ/ΔΑ

8. Επιθυμείτε να διδάξετε σε διαπολιτισμικό σχολείο;

Α. Ναι

Β. Όχι

9. Συμφωνείτε με την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές;

Α. Μάλλον όχι

Β. Όχι

Γ. Μάλλον ναι

Δ. Ναι

Ε. ΔΓ/ΔΑ

Γ. Ψυχοκοινωνική διάσταση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

10. Θεωρείτε χρήσιμη την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο;

Α. Ναι

Β. Όχι

11. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο;

Α. Καλύτερη προσαρμογή των μαθητών

Β. Ομαδική διδασκαλία

Γ. Η διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού

Δ. Καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα

Ε. Άλλο (προσδιορίστε).....

12. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα μειονεκτήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Α. Στιγματισμός των μαθητών

Β. Διατάραξη του σχολικού προγράμματος

Γ. Δυσκολία εκπαίδευσης των Ελλήνων μαθητών

Δ. Επιπλέον απασχόληση των εκπαιδευτικών

Ε. Άλλο (προσδιορίστε).....

13. Πιστεύετε ότι γίνεται σωστή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σήμερα;

Α. Ναι

Β. Όχι

14. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο κυριότερος λόγος περιορισμού της σωστής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Α. Η δυσκολία επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς γονείς και μαθητές.

Β. Η αδυναμία κατανόησης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών.

Γ. Η απροθυμία των μαθητών να συνεργαστούν.

Δ. Η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών.

Ε. Οι κοινωνικές προκαταλήψεις και οι ξενοφοβικές αντιλήψεις.

Στ. Άλλο (προσδιορίστε).....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ

1. Ποια είναι η ηλικία σας κατά μέσο όρο;

Α. <30 ετών

Β. 31-45 ετών

Γ. 46-55 ετών

Δ. >55 ετών

2. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

Α. Άγαμος

Β. Έγγαμος

Γ. Διαζευγμένος/η

Δ. Χήρος/α

3. Ποιο είναι το εκπαιδευτικό σας επίπεδο;

Α. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Β. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Γ. Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Δ. Ιδιωτική εκπαίδευση

Β. Κοινωνικό πλαίσιο μετάβασης και εγκατάστασης

4. Για ποιον λόγο επιλέξατε την Ελλάδα να εγκατασταθείτε;

Α. Ήταν κοντά στην πατρίδα μου.

Β. Ήταν η πιο φτηνή χώρα.

Γ. Βρίσκονται εδώ φίλοι και συγγενείς

5. Ποιο πρόσωπο σας παρείχε στήριξη/βοήθεια κατά την εγκατάστασή σας στην Ελλάδα;

Α. Συμπατριώτες που είχαν έρθει νωρίτερα.

Β. Συγγενείς και φίλοι από άλλες χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας.

Γ. Φορείς και κοινωνικές υπηρεσίες

Δ. Κανένας

Ε. Άλλο (προσδιορίστε).....

6. Πόσα άτομα ζείτε στο ίδιο σπίτι;

Α. 2

Β. 3

Γ. 4

Δ. 5

Ε. >5

7. Σε τι χώρο μένετε;

Α. Σε ενοίκιο

Β. Φιλοξενία σε φίλους ή συγγενείς

Γ. Σε κέντρο φιλοξενίας

Δ. Σε ιδιόκτητη κατοικία

Ε. Άλλο (προσδιορίστε).....

8. Από πόσα δωμάτια αποτελείται το σπίτι που μένετε;

Α. 1

Β. 2

Γ. 3

Δ. >4

9. Ποιο είναι το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζετε στην καθημερινή σας ζωή;

Α. Μη απόκτηση άδειας παραμονής

Β. Χαμηλές αποδοχές

Γ. Δυσκολίες στην εύρεση εργασίας

Δ. Δυσκολία προσαρμογής

Ε. Αρνητική συμπεριφορά Ελλήνων

Στ. Στέγαση

Ζ. Άλλο (προσδιορίστε).....

Γ. Επίπεδο ελληνικής γλώσσας – Μελλοντικά σχέδια

10. Σε ποιον βαθμό γνωρίζετε την ελληνική γλώσσα;

Α. Καταλαβαίνω

Β. Μιλάω

Γ. Γράφω/Διαβάζω

Δ. Δεν καταλαβαίνω καθόλου

11. Με ποιον τρόπο μάθατε την ελληνική γλώσσα;

Α. Από την επαφή μου με Έλληνες.

Β. Μόνος/η μου.

Γ. Δωρεάν μαθήματα σε κάποιον φορέα.

Δ. Ιδιωτικά μαθήματα

Ε. Άλλο (προσδιορίστε).....

Στ. Δεν προσπαθώ.

12. Θέλετε να παραμείνετε στην Ελλάδα και στο μέλλον;

Α. Ναι, μου αρέσει εδώ.

Β. Όχι, θέλω να γυρίσω στην πατρίδα μου.

Γ. Όχι, θέλω να πάω σε άλλη χώρα.

Δ. Άλλο (προσδιορίστε).....