

UD = 15 298

ΚΟΕ: 15167

**ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ**



**ΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΛΒΑΝΙΑ ΣΤΗ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ**

ΧΡΙΣΤΙΝΑ Π. ΜΙΛΕΣΗ

Έρευνα εκπονηθείσα για την απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών υπό την
εποπτεία επιτροπής που αποτελείται από τους:

Σαρρή Νεοκλή: Καθηγητή Κοινωνιολογίας Παντείου Πανεπιστημίου (επιβλέπων)
Κορωνάιου Αλεξάνδρα: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας Παντείου Πανεπιστημίου
Λυδάκη Άννα: Επίκουρο Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας Παντείου Πανεπιστημίου

ΑΘΗΝΑ 2004

«Εἰ δε Σῦρος, τί τό θαῦμα;
Μίαν, ξένε, πατρίδα κόσμον
ναίομεν, ἔν θνατούς πάντας
ἔτικτε Χάος».
(«Κι αν Σύρος, πού το θαύμα;
Πατρίδα μία δεν μοιραζόμαστε
τον κόσμο; Το Χάος όλους
δεν μας γέννησε;»).

ΜΕΛΕΑΓΡΟΣ από τα ΓΑΛΑΡΑ
(Σύρος ποιητής)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
Εισαγωγή	1
Αντικείμενο της έρευνας	5
Θεωρητική προσέγγιση της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»	9

ΜΕΡΟΣ Α΄: Η ΠΡΩΤΗ ΓΕΝΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Σύνοψη Ιστορική Επισκόπηση της Αλβανίας

1.1. Καταγωγή των Αλβανών	15
1.2. Θρησκεία	19
1.3. Η αλβανική γλώσσα	20
1.4. Η εκπαίδευση	22
1.5. Η οικοδόμηση και η πτώση του Σοσιαλισμού στην Αλβανία	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις	27
2.2. Σχεδιασμός της έρευνας	32
2.2.1. Επιλογή του δείγματος	32
2.2.2. Μεθοδολογικά εργαλεία	35
2.2.3. Πρακτικά προβλήματα	42
2.3. Φάσεις διεξαγωγής της έρευνας	43

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η μετανάστευση των Αλβανών στην Ελλάδα

3.1. Η Ελλάδα χώρα υποδοχής μεταναστών	50
3.2. Η μεγάλη μετανάστευση των Αλβανών	54

3.3. Είσοδος στο αστικό περιβάλλον	70
3.4. Ο κοινωνικός χώρος	76
3.4.1. Η πόλη ως κοινωνικός χώρος ένταξης ή αποκλεισμού	78
3.4.2. Δυσκολίες προσαρμογής στον κοινωνικό χώρο	90
3.4.2.1. Γλωσσική επικοινωνία	90
3.4.2.2. Θρησκευτικές πρακτικές	95

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Το Εκπαιδευτικό σύστημα της Αλβανίας

4.1. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αλβανίας από το 1965 έως και τη δεκαετία 1990	110
4.2. Ελληνικό και αλβανικό εκπαιδευτικό σύστημα: συγκρίσεις και διαφορές	116

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΩΝ ΑΛΒΑΝΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΤΟΥΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Σχολική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών από την Αλβανία στο δημοτικό σχολείο

5.1. Κοινωνικοποίηση και σχολική αγωγή: μια αποσαφήνιση των δύο εννοιών	125
5.2. Σχολική ένταξη των Αλβανών μαθητών στο δημοτικό σχολείο	129

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Σχολική επίδοση και παράγοντες που την επηρεάζουν

6.1. Σχολική επίδοση και οικογενειακό περιβάλλον	138
6.1.1. Πρωτογενής κοινωνικοποίηση και οικογένεια	138
6.1.2. Οικογενειακές αξίες	141
6.1.3. Επαγγελματική ενασχόληση γονέων	148
6.1.4. Επάγγελμα και προσδοκίες γονέων	164

6.1.5. Μορφωτικό επίπεδο γονέων	172
6.2. Σχολική επίδοση και γλώσσα	179
6.2.1. Η γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας	184
6.2.2. Η γλώσσα ως μέσον διδασκαλίας και κατανόησης ή αποκλεισμού	195
6.2.3. Σχολείο και διγλωσσία	209
6.3. Σχολική επίδοση και αυτοαντίληψη	217
6.3.1. Σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών	217

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην τάξη

7.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην τάξη	233
7.1.1. Πώς οι Αλβανοί μαθητές αντιλαμβάνονται το ρόλο του δασκάλου	236
7.2. Προσδοκίες του δασκάλου από τους Αλβανούς μαθητές	244
7.3. Προβλήματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής τάξης	252
7.3.1. Παιδαγωγικές μέθοδοι και επικοινωνία	252
7.3.2. Εξωγενείς μεταβλητές	259

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: Τάξεις Υποδοχής

8.1. Ο υποστηρικτικός ρόλος των Τάξεων Υποδοχής στη μαθησιακή διαδικασία	262
8.2. Αδυναμίες και προβλήματα στη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής	268

Σύνοψη – Συμπεράσματα	282

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. Πίνακες	289
II. Φωτογραφικό υλικό	292

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ	300

ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Στη διαμόρφωση αυτής της εργασίας, που βασίζεται σε μια πολυεπίπεδη και πολυμεθοδολογική έρευνα, συνέβαλαν αποφασιστικά τα μέλη της Τριμελούς Επιτροπής μου και γι' αυτό τα ευχαριστώ ολόθερμα. Συγκεκριμένα:

Ο επιβλέπων Καθηγητής μου, κος Νεοκλής Σαρρής, με την έντονη προσωπικότητά του και τον ειλικρινή ενθουσιασμό που έδειξε για το θέμα της διατριβής μου έδωσε το κίνητρο να ξεκινήσω, αλλά και με την πίστη του στο πρόσωπό μου συνετέλεσε ενεργά στην ολοκλήρωσή της.

Η κα Άννα Λυδάκη, με την ερευνητική και επιστημονική εμπειρία της, στάθηκε ο καθοδηγητής μου σε όλη τη διάρκεια του πονήματος, ηθικός και ουσιαστικός συμπαράστάτης στις δυσκολίες και τα διλήμματα που σημάδεψαν την πολύχρονη διαδρομή της έρευνας και της συγγραφής.

Η κα Αλεξάνδρα Κορωναίου διάβασε ολόκληρο το χειρόγραφο και με τις εύστοχες παρατηρήσεις και υποδείξεις της συνέδραμε ενεργά στη βελτίωσή του.

Ένα εκ βάθους καρδιάς ευχαριστώ:

Στον κο Ιορδάνη Ψημμένο για τις λεπτομερείς και εποικοδομητικές διορθώσεις στο τμήμα του κειμένου, κυρίως, που αφορά τη μετανάστευση,

στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων στα οποία βασίστηκε η έρευνα για τη φιλική συνεργασία και υποστήριξη καθώς και στη σχολική σύμβουλο της Α΄ και Β΄ περιφέρειας Πειραιά, κα Κανάκη, για τον πολύτιμο χρόνο που μου διέθεσε για συζήτηση σε θέματα της αρμοδιότητάς της,

στους Αλβανούς μαθητές και τις οικογένειές τους που με δέχτηκαν στα σπίτια τους παρέχοντάς μου αφιλοκερδώς το πρωτογενές υλικό για την υλοποίηση της προσπάθειας· στάθηκαν η κύρια πηγή έμπνευσης και τους ευχαριστώ ειλικρινά,

στους εκλεκτούς φίλους μου Αλέξη Μυλωνά και Έντζη Βενιέρη, ιδιοκτήτες του βιβλιοπωλείου «Αλέξης Μυλωνάς» στον Πειραιά , που έθεταν στη διάθεσή μου έγκαιρα το αναγκαίο έντυπο επιστημονικό υλικό,

στον προσωπικό φίλο Μιχάλη Σταυρόπουλο που πρόθυμα επιμελήθηκε την υπό έκδοση εργασία.

Τέλος, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στο σύζυγό μου, Γιώργο, και το γιο μου, Νίκο, στους οποίους οφείλω την πραγματοποίηση όλης της έρευνας και του

συγγραφικού μου έργου για την υπομονή, την κατανόηση και την αμέριστη συμπαράσταση που έδειξαν μέχρι το τελευταίο λεπτό.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τα προβλήματα (γνωστικά, γλωσσικά, κοινωνικά, ψυχολογικά) των Αλβανών μαθητών κατά την προσαρμογή τους στη σχολική βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Για τον εντοπισμό των παραγόντων που δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξή τους στην ελληνική τάξη πραγματοποιήθηκε έρευνα πεδίου (field work) σε δείγμα πενήντα (50) Αλβανών μαθητών, που φοιτούν στα δημόσια πρωτοβάθμια σχολεία της περιφέρειας Πειραιά κατά τα σχολικά έτη 2000 – 2003. Για το σκοπό τούτο χρησιμοποιήθηκαν μεθοδολογικά εργαλεία ποιοτικής ανάλυσης - επιτόπια παρατήρηση, συνεντεύξεις βάθους, αφηγήσεις ζωής - σε συνδυασμό με ποσοτικές μεθόδους.

Κεντρικός, επομένως, άξονας της έρευνας είναι το τρίπτυχο σχολείο - μαθητής - οικογένεια. Με δεδομένο ότι το σχολείο, ως χώρος «δευτερογενούς» κοινωνικοποίησης, και η οικογένεια, ως πεδίο «πρωτογενούς» κοινωνικοποίησης, τελούν σε μια διαλεκτική σχέση αλληλεπίδρασης, συνεξετάζονται οι μεταβλητές του οικογενειακού περιβάλλοντος που συμβάλλουν – τυπικά ή άτυπα – στη σχολική επιτυχία (ή αποτυχία) του αλλοδαπού μαθητή από την Αλβανία.

Λαμβάνοντας δε υπόψη το μεταναστευτικό ιστορικό των μαθητών και των οικογενειών τους περιγράφονται και αναλύονται οι ιστορικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της χώρας καταγωγής που συνέτειναν στην απόφασή τους να μεταναστεύσουν.

Λέξεις – κλειδιά: μετανάστευση, πολυπολιτισμική τάξη, διαπολιτισμική αγωγή, μονοπολιτισμική εκπαίδευση.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο είναι ο κεντρικός άξονας της παρούσας έρευνας και μελέτης με τα επιμέρους συστατικά του στοιχεία: τους μαθητές, τους γονείς τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό (εκπαιδευτικούς, διευθυντές και σχολικούς συμβούλους).

Ο σκοπός της έρευνας είναι διττός: αφενός να επισημανθούν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των Αλβανών μαθητών, και κατ' επέκταση της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (δασκάλων, συμμαθητών, γονέων), και αφετέρου να εξεταστούν οι οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες των οικογενειών τους, κάτω από τις οποίες γεννήθηκαν, γιατί πιστεύω ότι η ένταξη (μερική ή ολική) των παιδιών των μεταναστών εξαρτάται κατά ένα ποσοστό, μη αμελητέο, από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Η μελέτη είναι προϊόν εμπειρίας της μακρόχρονης αδιάλειπτης και ενεργού ηθικής της γραφούσης στο διδασκαλικό λειτούργημα και έντονου προβληματισμού κατά την τελευταία δεκαετία περίπου -από το 1993 και μετά-, όταν με την αθρόα συρροή των Αλβανών μεταναστών στη χώρα μας, το ομοιογενές και μονοπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον άλλαξε σύνθεση βρίσκοντας απροετοίμαστους γονείς και εκπαιδευτικούς.

Σήμερα, και μετά τη συνειδητοποίηση ότι οι Αλβανοί πρόσφυγες δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους γηγενείς ως ένα μετακινούμενο εργατικό δυναμικό με προσωρινή παραμονή στην Ελλάδα, αλλά ως μια εθνική ομάδα που συμβιώνει στον ίδιο κοινωνικό χώρο με τους Έλληνες, κρίνεται απαραίτητη η εμπειρική έρευνα των παιδιών τους, που συνεκπαιδεύονται με τους ντόπιους μαθητές στα δημόσια ελληνικά σχολεία.

Η έρευνα χωρίζεται σε δύο μέρη και οκτώ θεματικές περιοχές. Στο πρώτο μέρος αναδύονται όλες εκείνες οι αρνητικές καταστάσεις που η πρώτη γενιά των Αλβανών μεταναστών αντιμετωπίζει με την είσοδό της στον ελληνικό χώρο. Το δεύτερο μέρος, αντίθετα, συμπεριλαμβάνει τα πολλαπλά εκπαιδευτικά εμπόδια των παιδιών της στο ελληνικό σχολείο.

Τα κεφάλαια κάθε μέρους αντίστοιχα αναλύονται ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αλβανικής εθνότητας: καταγωγή, θρησκεία, γλώσσα, εκπαίδευση, όπως και στις ιστορικές συνθήκες της χώρας αποστολής που υπήρξαν αιτίες κινητοποίησης της ομαδικής φυγής του αλβανικού λαού σε γειτονικές χώρες. Η αναφορά σε ιστορικά στοιχεία κατέστη αναγκαία, για να γίνει κατανοητό κάτω από ποιες ιστορικές και οικονομικές συγκυρίες έλαβε χώρα η μετανάστευση των γονέων και η *πρωτογενής κοινωνικοποίηση των παιδιών*.

Στο δεύτερο κεφάλαιο καταγράφονται ο τρόπος επιλογής δείγματος και τα χαρακτηριστικά των ερευνώμενων υποκειμένων καθώς και οι αρχές και τα προβλήματα που γεννά μία ποιοτική αποτύπωση της πραγματικότητας- που αποτελεί και την ουσία της.

Το τρίτο κεφάλαιο καλύπτει σε όλο του το φάσμα τον εντοπισμό των κινήτρων της μετανάστευσης, δηλαδή των παραγόντων της μεταναστευτικής πραγματικότητας όπως προσλαμβάνονται- ως ατομικές ή συλλογικές αναπαραστάσεις- από τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας. Είναι η *βιωμένη εμπειρία* των ανθρώπων μέσα από τις αφηγήσεις και τις προφορικές μαρτυρίες τους. Στη συνέχεια μελετάται ο τόπος εγκατάστασης (το αστικό περιβάλλον της πόλης) ως κοινωνικό πλαίσιο ένταξης ή αποκλεισμού. Εδώ εξετάζονται οι αρχικές δυσκολίες (βιοτικής και κοινωνικοπολιτισμικής) προσαρμογής και διαβίωσης και οι επιρροές τους –τυπικές ή άτυπες, ρητές ή άρρητες- στο συναισθηματικό και ψυχολογικό κόσμο των παιδιών.

Το τέταρτο κεφάλαιο και τα επόμενα καλύπτουν, μέσα από την προσωπική ερευνητική δουλειά της γραφούσης, το μέρος που αποτελεί και τον κύριο στόχο της διατριβής: η σχολική κοινότητα *ως χώρος δευτερογενούς κοινωνικοποίησης* και ως παράγοντας διαμόρφωσης του ατόμου σε «κοινωνικοπολιτισμική προσωπικότητα», δηλαδή σε προσωπικότητα που αφομοιώνει την ίδια τη δομή της κοινωνίας (παράδοση, συνήθειες, τρόπους συμπεριφοράς) στους κόλπους της οποίας κοινωνικοποιείται.

Ειδικότερα:

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια πρώτη γνωριμία με την εκπαιδευτική κατάσταση των γονέων στην κοινωνία προέλευσης. Κρίνεται απαραίτητη η παρουσίαση της εκπαίδευσης -και των ιδιοτεροτήτων της- που έλαβαν οι γονείς των μαθητών κατά τη χρονική περίοδο φοίτησής τους (1965-1990) στο αλβανικό

εκπαιδευτικό σύστημα, για να αξιολογηθεί, στη συνέχεια, το μορφωτικό επίπεδό τους ως παράγοντας που συμβάλλει (αρνητικά ή θετικά) στην επιτυχή και ομαλή ένταξη του αλλοδαπού μαθητή από την Αλβανία στην ελληνική σχολική κοινότητα.

Περαιτέρω προσδιορίζονται οι διαφορές στη δομή, στην οργάνωση και στο περιεχόμενο των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων: αλβανικού- ελληνικού. Μέσα από την κριτική και διαλεκτική σχέση γονιού και σχολικού περιβάλλοντος (αρχικά στη χώρα καταγωγής και αργότερα στη χώρα υποδοχής) προβάλλονται οι διαφορές και δεν αποφεύγονται οι συγκρίσεις, άλλοτε υπέρ και άλλοτε κατά του ενός ή του άλλου συστήματος. Οι συγκρίσεις γίνονται με διπλό σύστημα αναφοράς: γονείς και παιδιά.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται το θεωρητικό υπόβαθρο της σχολικής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών από την Αλβανία· η συγκεκριμένη ανάλυση χρησιμεύει ως ερέθισμα για την περαιτέρω εμβάθυνση –στο έκτο κεφάλαιο– στους ατομικούς και αντικειμενικούς παράγοντες του σχολικού μηχανισμού που ενδυναμώνουν τη σχολική αποτυχία του αλλοεθνή μαθητή (ή τη σχολική επιτυχία αντίστοιχα).

Στο έκτο κεφάλαιο προσδιορίζονται οι μεταβλητές του οικογενειακού περιβάλλοντος οι οποίες επιδρούν θετικά στην υπέρβαση των πολιτισμικών «μειονεκτημάτων» του αλλοδαπού μαθητή και στη μετουσίωσή τους σε προσωπική αξία. Για το λόγο αυτό συσχετίζονται τόσο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων όσο και οι όροι της επαγγελματικής τους ενασχόλησης στη χώρα καταγωγής με το βαθμό επίδοσης του/της μαθητή/τριας και ερευνάται η επίδρασή τους ως κινήτρου σχολικής προόδου. Ο όρος «σχολική πρόοδος» σχετίζεται με κάποιες παραμέτρους· διαπιστώνονται ποιες είναι αυτές και πώς διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τάξη, το φύλο και την πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή.

Στο έβδομο κεφάλαιο δίνεται έμφαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως αυτός διαμορφώνεται μέσα από την κυρίαρχη ταξική ιδεολογία (δηλαδή το μονοπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον) και τους ταξικούς φραγμούς που θέτει το νέο (ανομοιογενές) περιβάλλον της εκπαίδευσης.

Στο ίδιο κεφάλαιο εξετάζεται και η δυσλειτουργία και ελλιπής οργάνωση της ελληνικής σχολικής τάξης.

Στο τελευταίο κεφάλαιο αναδεικνύεται η σημασία των Τάξεων Υποδοχής και ο υποστηρικτικός τους ρόλος στη μαθησιακή διαδικασία, όπως αντανακλάται μέσα από τις προσωπικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και Αλβανών μαθητών.

Η μελέτη αυτή δεν επιχειρεί να επιλύσει τα πολλαπλά προβλήματα της εκπαιδευτικής προσαρμογής και ένταξης των παιδιών των Αλβανών μεταναστών στην ελληνική εκπαίδευση ούτε να παρουσιάσει νέα θεωρητικά δεδομένα. Φιλοδοξεί, όμως, παραθέτοντας, εξετάζοντας και αναλύοντας τα ερευνητικά δεδομένα, να φωτίσει και να αναδείξει πώς οι οικογένειες των Αλβανών και τα παιδιά τους ερμηνεύουν τις κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές προϋποθέσεις, συνθήκες και παρεχόμενες ευκαιρίες στη χώρα υποδοχής. Επιχειρεί να παρουσιάσει πτυχές της πραγματικότητας που είτε αγνοούμε είτε υποβαθμίζουμε στηριζόμενοι στα αναλυτικά εργαλεία της δικής μας προσέγγισης. Μια διεύρυνση της οπτικής μας από την πλευρά του «Άλλου» ίσως τελικά βοηθήσει στη σταδιακή ένταξη και αποδοχή του «αλλοδαπού» γονιού και μαθητή από την ελληνική κοινωνία.

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αντικείμενο της έρευνας είναι η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα όπως έχει διαμορφωθεί την τελευταία δεκαετία από τη μαζική μετακίνηση των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα.

Σε όλη την έκταση της παρούσας εργασίας μελετάται η εκπαιδευτική διαδικασία πάντοτε σε συσχετισμό με το μεταναστευτικό φαινόμενο, γιατί η κάθε μία εκ των δύο μεταβλητών δρα και εξελίσσεται σε εξάρτηση από την άλλη: η μετανάστευση δημιουργεί οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και δημογραφικές ανακατατάξεις στις δομές και στους θεσμούς της κοινωνίας υποδοχής, επομένως αλλαγές και στο χώρο της εκπαίδευσης. Με τη σειρά της, η εκπαίδευση συμμορφώνεται στην εκάστοτε μεταναστευτική πολιτική σε σημείο ώστε η καθηγήτρια της Κοινωνιολογίας Λουκία Μουσούρου να καταλήγει ότι «η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών είναι μέρος της μεταναστευτικής πολιτικής και όχι της εκπαιδευτικής πολιτικής».¹ Πράγματι, αν στόχος της κρατικής πολιτικής για τους μετανάστες είναι η ανεξέλεγκτη εισροή τους για χρήση τους σε μια ελαστική οικονομία και μόνο, παραβλέποντας πολιτισμικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και διαδικασίες ένταξης, τότε τα μέτρα της εκπαιδευτικής πολιτικής² θα είναι περιστασιακά και προσωρινά και σταδιακά θα οδηγήσουν στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό των παιδιών τους. Εάν, αντίθετα, η μεταναστευτική πολιτική στοχεύει στην ισότιμη αποδοχή τους, θα υιοθετήσει και θα σχεδιάσει εκπαιδευτικές στρατηγικές προσαρμογής και ομαλής ενσωμάτωσης των παιδιών στο λειτουργικό ιστό του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος.

Από την άλλη πλευρά, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μηχανισμός αναπαράγει τις εξουσιαστικές δομές και την ιδεολογία της κυρίαρχης κοινωνίας. Η αδυναμία της

¹ Λουκία Μουσούρου, *Από τους Γκασταρμπάιτερ στο Πνεύμα του Σένγκεν*, Αθήνα, Gutenberg, 1993, σ. 68.

² «Η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική νοείται ως οι θεσμικές ρυθμίσεις και οι κοινωνικές πρακτικές που καθορίζουν και καθορίζονται από τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού λόγου, τη δομή της εκπαίδευσης και τις παιδαγωγικές πρακτικές». Βλ. Γίτσα Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική: Κοινωνιολογική Ανάλυση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995, σ. 11. Πρβλ. Σταύρος Ζήκος, *Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα και Ενιαίο Σχολείο*, Αθήνα 1990, σσ. 27-28.

εκπαίδευσης να απομακρύνει τη φτώχεια και την κοινωνική ανισότητα παραμένει ένα από τα κυριότερα προβλήματα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.³ Τα παιδιά της πρώτης μεταναστευτικής γενιάς κοινωνικοποιούνται και ανελίσσονται, επικοινωνούν και συμμετέχουν μέσα σε μια άνιση πραγματικότητα μορφωτικών και οικονομικών ευκαιριών. Το σχολείο αναπαράγει τη δομή της καπιταλιστικής κοινωνίας και τα παιδιά των λαϊκών εργατικών στρωμάτων είναι θύματα των κοινωνικο-πολιτιστικών μειονεκτημάτων τους. Αυτή είναι η άποψη που κυριαρχεί στις θεωρίες της Κοινωνιολογίας της Αναπαραγωγής. Η «πολιτιστική υστέρηση» παίρνει τη θέση της «πολιτιστικής διαφορετικότητας».

Αναλυτικότερα:

♦ *Θεωρία της αναπαραγωγής των ταξικών σχέσεων:* Οι Pierre Bourdieu και Jean Claude Passeron, στη Γαλλία, στηρίζουν την άποψή τους στην προδιάθεση (habitus) και στο πολιτιστικό κεφάλαιο (capital culturel) που τα παιδιά των εργατών κατέχουν από το οικογενειακό περιβάλλον.⁴ Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η εκπαιδευτική επιτυχία επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες (γλωσσικοί κώδικες, σχέσεις με την επίσημη κουλτούρα), αλλά ο σημαντικότερος όλων είναι το πολιτιστικό κεφάλαιο: αυτό ορίζεται από τη συχνότητα συμμετοχής σε πολιτιστικές εκδηλώσεις (θέατρο, τέχνες, εικαστικά), την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, την κατοχή, με άλλα λόγια, στυλ, τρόπων συμπεριφοράς και κοινωνικών δεξιοτήτων που μόνο οι οικογένειες των ανώτερων κοινωνικά τάξεων διαθέτουν. Η σχολική εκπαίδευση μεταφέρει και μεταδίδει το κεφάλαιο των προνομιούχων ομάδων του κυρίαρχου πολιτισμού. Έτσι, τα παιδιά της εργατικής τάξης μεγαλώνουν και εκπαιδεύονται σε ένα σχολικό περιβάλλον ανοίκειο και ξένο προς αυτά. Αποτέλεσμα είναι η κοινωνική τους απομόνωση και η εκπαιδευτική περιχαράκωση. Τα παιδιά αυτά, εν ολίγοις, αυτο-αποκλείονται από το σχολικό σύστημα.

³ Γίτσα Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, *Σημειώσεις Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, 1989, σ. 5.

⁴ Pierre Bourdieu- Jean Claude Passeron, *La Reproduction: Eléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.

♦ *Θεωρία της αναπαραγωγής των καπιταλιστικών σχέσεων εργασίας:* Ο Althusser, ως ο κυριότερος εκπρόσωπος της σχολής των στρουκτουραλιστών μαρξιστών (Πουλαντζάς, Stuart Hall) έγραψε για «ιδεολογικά εργαλεία του κράτους»,⁵ που μέσα από τα δίκτυα της δευτεροβάθμιας ανώτερης εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης αντανακλούν τον καπιταλιστικό καταμερισμό της εργασίας σε χειρωνακτικό και σε πνευματικό. Ουσιαστικά, η ανάλυση αυτή συνδέει τον εκπαιδευτικό μηχανισμό, μέσα από τη διαίρεσή του σε κλάδους, με την καπιταλιστική οργάνωση της απασχόλησης. Μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες μεταβιβάζονται οι δεξιότητες και τεχνικές που θα είναι μελλοντικά απαραίτητες στο παιδί στον επαγγελματικό τομέα· η εκπαίδευση τού ενσταλάζει τις νοοτροπίες, τους ρόλους και τις συμπεριφορές που αρμόζουν για τη συμμετοχή του στην οικονομία και στην ιδεολογία της καπιταλιστικής κοινωνίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ενιαίο, αλλά στην πραγματικότητα είναι χωρισμένο σε δύο δίκτυα αντιτιθέμενα και στεγανά το ένα με το άλλο.

♦ *Θεωρία της αντιστοιχίας:* Οι Bowles και Gintis,⁶ στις Η.Π.Α., υποστηρίζουν ότι η διαφορά επιπέδων εκπαίδευσης καλλιεργεί στους εργαζομένους τα διαφορετικά επίπεδα στη δομή της απασχόλησης, έτσι ώστε η εσωτερική οργάνωση που υιοθετείται από την εκπαίδευση να είναι ισοδύναμη με την οργάνωση στα διαφορετικά επίπεδα του ιεραρχικού καταμερισμού της εργασίας. Η αντιστοιχία σε εκπαίδευση και εργασία εντοπίζεται, αρχικά, στο βαθμό ελέγχου και εξουσίας διδασκόντων - διδασκομένων, που είναι ανύπαρκτος για τους μαθητές, ενώ συγκεντρώνεται καθ' ολοκληρία στα χέρια των εκπαιδευτικών· κάτι αντίστοιχο αναμένεται από εργάτες - διοίκηση. Κατά δεύτερον, στην εξειδίκευση στην εκπαίδευση (εννοεί τη δευτεροβάθμια), που καλλιεργεί και επαναλαμβάνει τον καταμερισμό στην απασχόληση. Κατά τρίτον, στην ιεραρχική δομή και στη γραφειοκρατική εξουσία του εκπαιδευτικού χώρου, όπως συμβαίνει και στον εργασιακό χώρο. Τέλος, στο σκοπό της εκπαίδευσης - εργασίας, που είναι η ενσωμάτωση και επιτυχία του μαθητή για τον πρώτο τομέα και η εύρεση εργασίας για το δεύτερο.

⁵ L. Althusser, "Idéologie et appareils idéologiques d'Etat", *La Pensée*, 151, juin 1970.

⁶ S. Bowles and H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976 (ειδικότερα pp. 127-129).

Σε όλες τις θεωρίες που προαναφέραμε, η αναπαραγωγή είναι έργο του σχολείου και το μειονέκτημα είναι ατομική έλλειψη, που βασίζεται είτε σε κοινωνικά ταξικά κριτήρια είτε σε οικονομικά όπως αντανακλώνται στην εκπαίδευση, μέσω της οποίας διαιωνίζονται οι καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής. Έτσι, όμως, κινδυνεύουν να μας οδηγήσουν σε μια ντετερμινιστική αντίληψη, η οποία ορίζει την *κοινωνική τάξη* ή την *οικονομική δομή* αποκλειστικό παράγοντα της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας αγνοώντας ατομικούς παράγοντες. Αδιαφορούν για την ατομική ιστορία, από τη στιγμή που το σχολικό σύστημα αντανακλά την κοινωνική τάξη ή τη λειτουργία αντικειμενικών οικονομικών δυνάμεων. Ούτε πάλι μπορούμε να εναποθέσουμε την ευθύνη της επιτυχίας του μαθητή κατ' αποκλειστικότητα στο οικογενειακό περιβάλλον. Εκτός από τα περιβάλλοντα άσκησης παιδευτικών επιρροών όπως η οικογένεια, οι ομάδες συνομηλίκων ή τα M.M.E., το ζήτημα της κοινωνικής ένταξης του ατόμου αφήνεται στο μεγαλύτερο βαθμό στα χέρια της επίσημης εκπαίδευσης. Η προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο για μάθηση και η συμπεριφορά του στις σχολικές του υποχρεώσεις επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση των ομάδων που σχετίζονται με την εκπαίδευση.

Στον αντίποδα, επομένως, των προηγούμενων θεωριών βρίσκεται η θεωρία της *κίνησης αλληλεπίδρασης* (μικρο-ερμηνευτική προσέγγιση), που αναλύει τους μηχανισμούς που σχετίζονται με το μικρόκοσμο του σχολείου. Οι οπαδοί της (David Hargreaves, Roy Nash, Peter Woods κ.ά.) αναλύουν τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού συστήματος στηριζόμενοι στη διαντίδραση διδασκόντων-διδασκομένων, στην αυτονομία και ελευθερία των συμμετεχόντων, στη διαπραγμάτευση των νοημάτων και στην οπτική σκοπιά των υποκειμένων· ενδιαφέρονται να ανακαλύψουν πώς τα δρώντα πρόσωπα ορίζουν την κατάσταση: ποιες είναι οι προσδοκίες που οι δάσκαλοι αναμένουν από τους μαθητές, ποιες οι ερμηνείες των νοημάτων που αποδίδουν οι μεν στους δε και πώς τις προσλαμβάνει η κάθε πλευρά; ποιες οι συνθήκες και οι στόχοι της μάθησης ώστε να αντισταθμίσουμε τις τυχόν ελλείψεις του μαθητή με τα διαθέσιμα μέσα και να τον στρέψουμε σε μια επιτυχή επαγγελματική σταδιοδρομία και εξέλιξη. Θα πρέπει, λοιπόν, μέσα σε όλες τις συνιστώσες της σχολικής επιτυχίας, να συνυπολογίσουμε και τα μέτρα που λαμβάνουν οι κρατικοί φορείς – και η κοινωνία γενικότερα – μέσα από τις παιδευτικές πρακτικές τους για την αποτελεσματική και οργανωμένη αντιμετώπιση των «ξένων» μαθητών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι παιδαγωγοί και τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως «συστήματα διαχείρισης της ετερότητας» σύμφωνα με τον Αθανάσιο Γκότοβο.⁷ Ο ίδιος ορίζει ως «ετερότητα» το πλήθος των διαφορετικών μορφών με τις οποίες εμφανίζεται κάτι (για παράδειγμα, οι ποικίλες μορφές ζωής, η πολιτισμική ποικιλία των ανθρώπινων ομάδων, η πολλαπλότητα των γλωσσών, των κρατών, των εθνών κ.ά.).⁸

Στην περίπτωση που εξετάζουμε, πηγή νέας «ετερότητας» αποτελεί η κατηγορία των μεταναστών από την Αλβανία. Η εκάστοτε πολυπολιτισμική κοινωνία, λοιπόν, υιοθετεί εκπαιδευτικές στρατηγικές ανάλογες με τους στόχους και τους σκοπούς που θέλει να επιτύχει για τα μέλη των μεταναστευτικών ομάδων. Οι λύσεις που έχουν δοθεί κατά καιρούς, που έχουν αναπτυχθεί από την επιστημονική θεωρία και πρακτική και έχουν εφαρμοστεί πειραματικά στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α., συνοψίζονται εν συντομία στα εξής εκπαιδευτικά μοντέλα:⁹

- *Το αφομοιωτικό μοντέλο:* Κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60 με κυριότερο χαρακτηριστικό του την «ανυπαξία των εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών»¹⁰ των μελών των μεταναστευτικών ομάδων και την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την πλήρη αποδοχή των κανόνων και προτύπων της κοινωνίας υποδοχής. Στην εκπαιδευτική πρακτική έχουμε εφαρμογή

⁷ Αθανάσιος Ε. Γκότοβος, *Οικουμενικότητα, Ετερότητα και Ταυτότητα: Η Επαναδιαπραγμάτευση του Νοήματος της Παιδείας*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2001, σ. 31.

⁸ Ο.π., σ. 30.

⁹ Για μια αναλυτική παράθεση των μοντέλων διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας βλ. Γεώργιος Π. Μάρκου, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα (αυτοέκδοση) 1997, σσ. 218-246. Παντελής Γεωργιογιάννης, *Μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, 1999, σσ. 46-51. Γιώργος Νικολάου, *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο- Από την "Ομοιογένεια" στην Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, σσ. 119-135. Γιώργος Νικολάου, *Διαπολιτισμική- Αντισταθμιστική Εκπαίδευση* (πανεπιστημιακές σημειώσεις), Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών- Μ.Δ.Δ.Ε., Μάιος 2000, σσ. 49-58.

¹⁰ Γεώργιος Π. Μάρκου, *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Εμπόρρωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ.- Γ.Γ.Λ.Ε., 1996, σ. 6.

μέτρων με στόχο τη γρήγορη απορρόφηση των παιδιών των εθνοτικών/ πολιτισμικών ομάδων από τον κυρίαρχο πολιτισμό.

• *Το μοντέλο ενσωμάτωσης:* Εφαρμόστηκε μέχρι το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60 ως συμπληρωματική φιλοσοφία και πρακτική του αφομοιωτικού μοντέλου. Αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητα, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα των «άλλων» και αφορά πλευρές που δεν είναι ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας (θρησκεία, ήθη-έθιμα, παραδόσεις, εορτές, κ.λπ.).¹¹

Σχεδιάζονται και εφαρμόζονται περισσότερο λεπτομερή προγράμματα, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ουσιαστική αλλαγή στη στάση και νοοτροπία της εκπαιδευτικής πολιτικής.

• *Το πολυπολιτισμικό μοντέλο:* Παρουσιάστηκε στη δεκαετία του '70 στις Η.Π.Α., στην Ευρώπη και στην Αυστραλία. Η κυρίαρχη αρχή του, η οποία διαχέεται στα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, είναι ότι η γνώση των πολιτισμών των άλλων θα περιορίσει τις προκαταλήψεις και την άγνοια που οδηγούν στο ρατσισμό.¹² Μέσα σε ένα πνεύμα πολιτισμικού πλουραλισμού όλοι οι πολιτισμοί θεωρούνται ισάξιοι με τον κυρίαρχο.

• *Το αντιρατσιστικό μοντέλο:* Αναπτύχθηκε γύρω στα μέσα και τέλος της δεκαετίας του '80 στην Αγγλία και στην Αμερική. Στηρίχτηκε στην έννοια του «θεσμικού ρατσισμού», δηλαδή στη διαφορετική μεταχείριση των μελών των εν λόγω ομάδων μέσα από τους κρατικούς θεσμούς (νόμους, διατάγματα).¹³ Για την εξάλειψη του ρατσισμού κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή των δομών κράτους και κοινωνίας, ενώ μέχρι τότε δεν είχαν ληφθεί μέτρα μεταρρύθμισης δομικών παραγόντων. Στην εκπαίδευση το ενδιαφέρον προσανατολίζεται πλέον και στους πολιτισμούς καταγωγής.

• *Το διαπολιτισμικό μοντέλο:* Το συναντούμε στη δεκαετία του '80 κατά κύριο λόγο στην Ευρώπη. Ενώ θεωρείται εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, διαφέρει σημαντικά, γιατί δεν απευθύνεται μόνο στα διαφορετικά παιδιά, αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού: γηγενείς, αλλοδαπούς, παλιννοστούντες. Ορίζεται ως μια

¹¹ Π. Γεωργγιάννης, *ό.π.*, σ. 47.

¹² Γ. Π. Μάρκου, *Προσεγγίσεις...*, *ό.π.*, σ. 15.

¹³ Χρήστος Κάτσικας-Εύα Πολίτου, *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση: Εκτός "τάξης" το διαφορετικό;*, πρόλογος: Βασίλης Αλεξίου, Αθήνα, Gutenberg, 1994, σ. 44.

«διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων».¹⁴

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκτός από διαδικασία είναι και αρχή που βασίζεται στην ισοτιμία των πολιτισμών είναι ένα ιδεώδες και όραμα χωρίς σαφή όρια, έτσι ώστε η χαλαρή εφαρμογή της να διαφοροποιείται από κράτος σε κράτος και όχι σπάνια η έννοια και η σημασία της να παρερμηνεύονται.

Σ' αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαία η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Διαπολιτισμική Αγωγή/ Εκπαίδευση». Κατά τις Ελένη Κανακίδου - Βούλα Παπαγιάννη η Διαπολιτισμική Αγωγή «δε νοείται ως εξέλιξη μεθόδων αφομοίωσης, με στόχο την ενσωμάτωση πολιτών ή ομάδων μιας χώρας, ούτε όμως ως μέθοδος χάραξης πολιτισμικών ορίων και συντήρησης των ιδιαιτεροτήτων με την έννοια μιας γκετοποιητικής διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η Διαπολιτισμική Αγωγή προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων».¹⁵ Συγκεκριμένα, η έννοια της Διαπολιτισμικής Αγωγής θέτει στο επίκεντρό της, σύμφωνα με τις συγγραφείς, το σχολείο ως χώρο που αίρει τις εθνικο-πολιτισμικές ανισότητες των ποικίλων ομάδων, επηρεάζοντας καθολικά τη νοοτροπία της εκπαίδευσης και επεμβαίνοντας διορθωτικά στις παραδοσιακές αντιλήψεις και στους στόχους της. Έτσι, ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της Αγωγής περιστρέφεται γύρω από 4 άξονες:

- ♦ Τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις πολιτισμικές διαφορές των ατόμων ή των ομάδων στις οποίες ανήκουν,
- ♦ την αλληλεγγύη μεταξύ τους,
- ♦ το σεβασμό ως ισότιμων με τους άλλους πολιτισμούς, και
- ♦ την αγωγή στην ειρήνη.¹⁶

¹⁴ Μιχάλης Δαμανάκης, *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg, 1993, σ.145. Βλ. επίσης, Γεώργιος Π. Μάρκου, *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ.- Γ.Γ.Λ.Ε., 1996, σ. 41. Γ. Π. Μάρκου, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 245. Π. Γεωργογιάννης, ό.π., σ. 50.

¹⁵ Ελένη Κανακίδου, Βούλα Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2^η 1998, σ. 14.

¹⁶ Ο.π., σ. 45.

Ο Louis Porcher¹⁷ ισχυρίζεται ότι η «διαπολιτισμικότητα» δε συμπίπτει νοηματικά με την «πολυπολιτισμικότητα»· ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια συνέχεια συσχετισμών των διαφόρων πολιτισμών, ο δεύτερος όρος τίθεται σε χρήση για να προσδιορίσει απλουστευτικά μια παράλληλη διαβίωση των πολιτισμών. Η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» προϋποθέτει μια σχέση αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, όπως δηλώνει και η πρόθεση «δια» - δια μέσου -, ενώ η «πολυπολιτισμικότητα» δηλώνει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα όπου συνυπάρχουν διαφορετικές εθνικές ομάδες.¹⁸

Στην Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Council of Europe, The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants. (Final Report), Strasbourg, 1986) η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει ως βασικά χαρακτηριστικά τα εξής:

- αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διαχέεται σε κάθε σχολική δραστηριότητα,
- πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής,
- διευρύνει τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου,
- προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των χωρών καταγωγής και υποδοχής,
- δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής,
- προκαλεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου,
- διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία βλέπονται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες,
- αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την



¹⁷ Louis Porcher, «Glanz und Elend des Interkulturellen» in M. Hohmann – H. Reich (Hrsg), Ein Europa für Minderheiten und Mehrheiten, New York, Waxmann Münster, 1989, σσ. 40-43 (όπως παρατίθεται στο Ε. Κανακίδου – Β. Παπαγιάννη, ό.π., σ. 45).

¹⁸ Γ. Π. Μάρκου, Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας..., ό.π., σσ. 24-25 και υποσημ. 29. Επίσης του ίδιου, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση..., ό.π., σ. 238 και υποσημ. 29.

- ♦ επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.¹⁹

Ο Αθανάσιος Παπάς,²⁰ ερευνώντας τι θα μπορούσε να εννοείται με τον όρο «διαπολιτισμική» εκπαίδευση, προβάλλει τρεις ερμηνείες:

- ♦ εκπαίδευση μέσω πολλών πολιτισμών,
- ♦ εκπαίδευση μέσα σε πολλούς πολιτισμούς,
- ♦ εκπαίδευση για μια πολυπολιτισμική (multicultural) κοινωνία.

Η εκπαίδευση «μέσω» πολλών πολιτισμών προκύπτει από τη χρήση πολυπολιτισμικών στοιχείων, των οποίων τόσο η επιλογή όσο και η παρουσία είναι εξάρτηση της αντίληψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην οποία εμπλέκεται. Η εκπαίδευση «μέσα» σε διάφορους πολιτισμούς επιτυγχάνεται από μια ευρεία εκπαίδευση στην οποία οι πολιτισμικές παραδόσεις περιλαμβάνουν χαρακτηριστικές γνώσεις και τρόπους σκέψης, ώστε στο αναλυτικό πρόγραμμα να ενσωματώνεται η «πολιτισμική διαφορά».

Από την προηγούμενη ερμηνεία προκύπτει η ανάγκη ενός πολιτισμικά πλουραλιστικού προγράμματος μέσω του οποίου θα μπορούν να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και σκοποί για μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διατυπώνεται θεωρητικά στην Ελλάδα, αλλά δεν έχει υλοποιηθεί ως εφαρμογή μέχρι του παρόντος χρόνου. Το ελληνικό σχολείο συνεχίζει να εκδηλώνει αφομοιωτικές και «συμμορφωτικές» πιέσεις,²¹ αν και έχουν γίνει κάποιες εντατικές προσπάθειες στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών (Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, Διαπολιτισμικά Σχολεία, Ευέλικτη Ζώνη²²) για μια περισσότερο

¹⁹ Γ. Π. Μάρκου, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 239-240.

²⁰ Αθανάσιος Ε. Παπάς, *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τ. Α', Αθήνα 1998, σ. 293.

²¹ Δημήτριος Γεώργας - Αντωνία Παπαστυλιανού, *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα - Ψυχολογικές Διεργασίες Προσαρμογής*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, 1993, σσ. 32-33. Βλ. και Γ. Π. Μάρκου, *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας...*, ό.π., σ. 29.

²² Μία επιπλέον καινοτομία του Υπ.Ε.Π.Θ. μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η οποία εντάσσεται στο γενικότερο σχεδιασμό αλλαγής της θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και μέσω της οποίας αξιοποιούνται θετικά οι δυνατότητες των παιδιών με ιδιαίτερα εθνοτικά, πολιτισμικά και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά, είναι η *Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου*. Το εν λόγω μοντέλο της Ευέλικτης Ζώνης βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, προωθεί την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας (projects), την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ενισχύει τη

συστηματική προσπάθεια ένταξής τους στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι δυσκολίες που συναντά κανείς σε πρακτικής φύσεως θέματα προσκρούουν στο διευρυμένο στόχο του διαπολιτισμικού σχολείου, που δεν είναι μόνο η προσοντοποίηση των ξένων μαθητών, αλλά όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας απώτερος στόχος είναι η αναθεωρημένη ανάλυση του σχολικού θεσμού και η δραστηριοποίησή τους για την ποιοτική αναβάθμιση αυτής της δραστηριότητας για τους μαθητές – γηγενείς, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες - η αποτελεσματική διαχείριση του «διαφορετικού», χωρίς να αποτελούν «ειδικές περιπτώσεις» εκείνοι που ανήκουν στη σφαίρα του.²³ Επομένως, το διαπολιτισμικό σχολείο, όπως αποφαίνεται και ο Γεώργιος Μάρκου, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία τόσο στο επίπεδο οργάνωσης όσο και στο επίπεδο της μαθησιακής διαδικασίας και να μπορεί να διασφαλίζει τη συνέχεια και την πολλαπλασιαστικότητα των παρεμβάσεων που προτείνει και εφαρμόζει (σε επίπεδο διοικητικών θεσμών, δομών, σχολικών μονάδων, γεωγραφικών περιοχών και σχολικών βαθμίδων).²⁴

Εν κατακλείδι, η διαπολιτισμική αγωγή δεν αποτελεί έκφραση μιας ειδικής παιδαγωγικής, αλλά τμήμα μιας γενικής αλλά διαφοροποιημένης θεωρίας για την παιδεία. Συγχρόνως, θα πρέπει να αποτελεί και μια απαίτηση να υλοποιηθεί η γενική μορφωτική εντολή του σχολείου στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.²⁵

διερευνητική μάθηση και την κριτική σκέψη. Κατά το χρονικό, όμως, διάστημα της ερευνητικής μου διαδικασίας (2000-2003) λάβαινε χώρα η πιλοτική του εφαρμογή σε ορισμένα σχολεία της επικράτειας: ειδικότερα για το σχολικό έτος 2001-2002 συμμετείχαν 11 Νηπιαγωγεία, 176 Δημοτικά και 52 Γυμνάσια, ενώ για το 2002-2003 επελέγησαν για την εφαρμογή του 149 Νηπιαγωγεία, 563 Δημοτικά και 43 Γυμνάσια. Η σχετική ενημέρωση στα σχολεία του ερευνητικού μου πεδίου ξεκίνησε τον Μάιο του 2003, οπότε δεν πρόλαβε να γίνει εφαρμογή παρά μόνο μετά το πέρας της δικής μου συμμετοχικής παρατήρησης για το λόγο τούτο δεν αποτέλεσε αντικείμενο της εργασίας μου. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την Ευέλικτη Ζώνη, βλ. Σταμάτης Ν. Αλαχιώτης, «Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου», στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, τχ. 6, Σεπτέμβριος 2002, σσ. 5-14. Το ίδιο άρθρο, επίσης, στο *Οδηγός Σχεδίων Εργασίας (Πολυθεματικό Βιβλίο, Ευέλικτη Ζώνη, Διαθεματικότητα)*, Για τον εκπαιδευτικό, Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002, σσ. 5-10. Ενημερωτικά στοιχεία μπορεί να αντλήσει ο ενδιαφερόμενος και από την ιστοσελίδα: www.dj-schools.gr

²³ Γεώργιος Π. Μάρκου (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, 1999, σσ. 12-13.

²⁴ Ο.π., σσ. 13-15.

²⁵ Σπύρος Κρίβας, *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Αθήνα, Gutenberg, ²1998, σ. 239 (α' έκδ., Αθήνα 1995).

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΑΛΒΑΝΙΑΣ

1.1. Καταγωγή των Αλβανών

Την Αλβανία, «τη Χώρα των Αετών» -Σκυπίρια- όπως την αποκαλούν οι κάτοικοί της, τέμνουν ανισομερώς ο ποταμός Γενούσος (Σκούμπη) και η προρομαϊκή οδός Εγνατία, όπως περιγράφει ο αρχαίος γεωγράφος Στράβων και επιβεβαιώνουν τα πορίσματα ερευνών καθηγητών Πανεπιστημίων.¹

Από τον 3^ο αιώνα π.Χ. με την εμφάνιση των Ρωμαίων, μέρος Ελλήνων Ηπειρωτών, υπό την επίδραση της λατινικής γλώσσας, γίνεται δίγλωσσο κι επιβιώνει με το όνομα Βλάχοι (λατινόφωνοι). Η γλωσσική αυτή διάκριση επισημαίνεται από τον Κων/νο Πορφυρογέννητο και ειδικούς επιστήμονες της εποχής μας.²

Από τον 11^ο αιώνα μ. Χ. πλησιάζει από τα ενδότερα της χερσονήσου του Αίμου θρακικός λαός αυτοαποκαλούμενος Skypetare (Σκυπιτάροι).³ Αν και τόσο η καταγωγή του όσο και η ετυμολογία του εθνωνυμίου προτίμησής του αποτελούν πηγή διαφωνιών,⁴ οι περισσότερες επιστημονικές γνώμες συγκλίνουν. Αναφορικά με τη Βαλκανική επικρατούν δύο εκδοχές για την προέλευση του αλβανικού λαού: σύμφωνα με την πρώτη –την οποία υποστηρίζουν οι περισσότεροι Βαλκανολόγοι– οι Αλβανοί ή Αρναούτδες θεωρούνται απόγονοι Θρακών, κατά μία δεύτερη-την οποία ενστερνίζονται οι ίδιοι- απόγονοι Ιλλυριών.⁵

Μετά την εγκατάσταση στην παραμεθόρια περιοχή του Αλβάνου⁶ προσονομάζονται Αλβανοί και επιδρούν γλωσσικά στους γείτονες Ηπειρώτες με αποτέλεσμα :

¹ Αγόρω (Ρίτα) –Ελισάβετ Λαζάρου, Αχγύλεας Λαζάρου, *Εθνικά και Μειονοτικά Θέματα - Στοιχεία ενημερωτικά*, Αθήνα, Εκδόσεις Επιτροπής Ενημερώσεως για τα Εθνικά θέματα, 1993, σσ. 159-162, εδώ στη σ. 162.

² *Op.cit.*

³ *Ο.π.*, σ. 156 και σ. 178 υποσημ. 33.

⁴ Στο βιβλίο του Αχγύλεα Γ. Λαζάρου, *Εθνολογικά και Πολιτισμικά Βαλκανικής*, Ανάπτυκον εκ του Δελτίου της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων «Πλάτων», τ. 49, Αθήνα 1997, σ. 175, αναφέρονται διεξοδικά όλες οι επιστημονικές εκδοχές αναφορικά με την αρχική κοιτίδα καταγωγής των Σκυπιτάρων.

⁵ Βλ. σχετικά *ό.π.*, σ. 175 και υποσημ. 50, επίσης Στέφανος Ν. Σωτηρίου, *Μειονότητες και Αυτορωτισμός*, Αθήνα, Ελληνική Ευρωεκδοτική, 1991, σ. 32.

⁶ Βλ. Σαράντος Ι. Καργάκος, «Αλβανοί, Αρβανίτες, Έλληνες», *εφ. Ελεύθερος Τύπος*, 1 Ιουλίου 1999, σ. 1, όπου στο κεφάλαιο: «Ονομάτων Επίσκεψις», ο ιστορικός και συγγραφέας επισημαίνει : «Το

α) οι εκλατινισμένοι Βλάχοι γίνονται τρίγλωσσοι κι αποκαλούνται Αρβανιτόβλαχοι, β) οι νέοι δίγλωσσοι αποκαλούνται Αρβανίτες και διατηρούν παντού και πάντοτε την Ορθοδοξία και την ελληνική συνείδηση.⁷

Κατά το 15^ο αιώνα, με την εξάπλωση της Οθωμανικής κυριαρχίας, επιβλήθηκε στην Αλβανία σταδιακά από τον κατακτητή το φεουδαρχικό-στρατιωτικό τιμαριωτικό σύστημα (που καταργήθηκε το 18^ο αιώνα) και έγιναν σε μεγάλη κλίμακα επουικισμοί Τούρκων. Ενώ στα νότια δημιουργήθηκε ισχυρή φεουδαρχική κοινωνία, στα βόρεια διατηρήθηκε η οργάνωση σε φάρες.⁸ Οι εκτεταμένοι εξισλαμισμοί είχαν ως αποτέλεσμα να είναι ως τον 20^ο αιώνα οι Αλβανοί κατά 70% μουσουλμάνοι.⁹

Κατά την Τουρκοκρατία σχολεία αλβανικά δεν υπήρχαν και η εθνική γλώσσα δε διδασκόταν. Υπήρχαν, όμως, ελληνικά ιδρύματα. Η μεγάλη διάδοση του ελληνικού πνεύματος στην Αλβανία ήταν ένας από τους ανασταλτικούς παράγοντες για την αφύπνιση της εθνικής συνείδησης της μικρής αυτής ορεινής χώρας ταυτόχρονα με τους άλλους Βαλκανικούς λαούς.¹⁰

* * *

όνομα Αλβανός προέκυψε από το Αλβανόν όρος (Albanum mons), την υψηλότερη κορφή του Λατίου που απέχει περί τα 20 χμ από τη Ρώμη. Στις υπόγειες του Αλβανού όρους ήταν κτισμένη η Άλβα Λόγγα (η αρχική κοιτίδα των Ρωμαίων), η οποία καταπλάκωθηκε από βροχή λίθων, λόγω εκρήξεως ηφαιστείου στα χρόνια του Τύλλου Οστυλίου. Οι προερχόμενοι από την περιοχή του Αλβανού όρους κάτοικοι λέγονταν Albani (Αλμπάνι-Αλβανοί). Albani στρατιώτες φύλαγαν κατά τους χρόνους της ρωμαϊκής κυριαρχίας την περίφημη Εγνατία που ξεκινούσε από το Δυρράχιο κι έφθανε ως το Βυζάντιο. Μαρτυρείται μάλιστα πόλη Αλβανούπολις και επισκοπή Αλβανουπόλεως». Βλ. επίσης στη μελέτη του ίδιου συγγραφέα, *Αλβανοί, Αρβανίτες, Έλληνες*, Αθήνα, Ι. Σιδέρης, 2000, σ. 19 (α' έκδ., Αθήνα 1999).

⁷ Για την ελληνικότητα των Αρβανιτών, βλ. Σαράντος Ι. Καργάκος, «Αρβανίτες και Αλβανοί στην Ελλάδα», στο *Αλβανοί, Αρβανίτες, Έλληνες*, ό.π., σ. 28. Για την ετυμολογία της επωνυμίας «Αρβανίτης» και την ανακριβή ταύτισή της με το όνομα «Αλβανός», βλ. Αχυλλέας Γ. Λαζάρου, «Αλβανοί, Αρβανίτες- Βορειοηπειρώτες: Ερανίσματα ενημερωτικά», *Παρνασσός*, τ. ΛΔ', Αθήνα 1992, σ. 14 υποσημ. 62 και σ. 15, επίσης Σ. Ι. Καργάκος, ό.π., σσ. 18-19 και 211-212.

⁸ Η φάρα αποτελείτο από έναν πυρήνα οικογενειών που συνδέονταν μεταξύ τους με συγγενικούς δεσμούς και λειτουργούσαν με τη μορφή στρατιωτικής και οικονομικής συγκρότησης. Οι φάρες βρίσκονταν σε συνεχείς συγκρούσεις και αντιπαράθεσεις, βλ. Περ. Ροδάκης, «Οι αρβανίτικες φάρες και η κάθοδός τους στον ελλαδικό χώρο», *Ελλοπία*, τχ. 2/ 1990, Α' Μέρος.

⁹ Αλέξανδρος Κ. Παπαδόπουλος, *Ο Αλβανικός Εθνικισμός και ο Οικουμενικός Ελληνισμός- «Άπειρος» Χώρα*, Αθήνα, Λιβάνη ΑΒΕ- «Νέα Σύνορα», 1994, σσ. 144 –145 (α' έκδ., Αθήνα 1992).

¹⁰ Βλ. σχετικά Μαρία Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, «Αλβανίαν», στο *Οι Βαλκανικοί λαοί -Από την τουρκική κατάκτηση στην εθνική αποκατάσταση (14^{ος}-19^{ος} αιών)*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1991, σσ. 81-86.

Η αφύπνιση της εθνικής συνείδησης δεν ήταν ούτε ενιαία ούτε ταυτόχρονη σε όλους τους Βαλκανικούς λαούς. Στη Δύση ο Διαφωτισμός είχε ως πρωταρχικό στόχο την « ελεύθερη σκέψη» η ιδέα του έθνους ακολούθησε. Αντίθετα στη Νοτιοανατολική Ευρώπη κύριο μέλημα των λαών ήταν η απελευθέρωση από τον ξένο ζυγό· οι εκδηλώσεις ελεύθερης σκέψης ακολούθησαν.¹¹ Η κίνηση αυτή των λαών είχε ως ιδανικό την επιστροφή στις παραδόσεις και στις λαϊκές πηγές, δηλαδή σ' ένα ιδανικό παρελθόν, με μια ταυτόχρονη τάση φυγής από την πραγματικότητα. Είναι η ιδέα του «κοινοτικού ανήκειν» - εκφραστής της οποίας υπήρξε ο πατέρας του Ρομαντισμού, Herder - που έχει μεγάλη σημασία για τον άνθρωπο, γιατί επιθυμεί να εκφράζεται μέσα σε μια κοινότητα πίστεως, γλώσσας, αξιών και συναισθημάτων, τα οποία δεν έχουν αποκλειστικά πολιτική χροιά.¹² Η θρησκεία, σύμφωνα με τη νέα κοσμοαντίληψη που εμφανίστηκε ως άρνηση του Διαφωτισμού, θεωρήθηκε αναπόσπαστο στοιχείο του έθνους. Οι λαοί των Βαλκανίων, επομένως, μπόρεσαν να συμμετάσχουν στο νέο ιδεαλιστικό κίνημα του Ρομαντισμού με την αφύπνιση της εθνικής τους συνείδησης.

Η διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης στην Αλβανία¹³ συντελέστηκε τελευταία από τα Βαλκανικά κράτη. Μεγάλο ρόλο, στην αλβανική εθνική αναγέννηση, έπαιξαν οι αλβανικές αποικίες στη Ν. Ιταλία, Ρουμανία, Βουλγαρία, Αίγυπτο, Κωνσταντινούπολη κι Αμερική, που είχαν ιδρύσει οι Αλβανοί της διασποράς.¹⁴ Στους κόλπους των παροικιών γεννήθηκαν η κίνηση για την καθιέρωση του αλβανικού αλφάβητου (εφόσον δεν υπήρχε εθνικό αλφάβητο), της εθνικής αλβανικής φιλολογίας (στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα) και οι ιδέες της ανεξαρτησίας και αυτονομίας. Μέχρι τότε ανασταλτικοί παράγοντες για την ανάπτυξη εθνικής συνείδησης του αλβανικού λαού ήταν η έλλειψη ενότητας, οικονομικής συνεργασίας κι ενιαίας οργάνωσης ανάμεσα στη Βόρεια και Νότια Αλβανία.¹⁵

¹¹ Βλ. αναλυτικά στη μελέτη της ίδιας, *ό.π.*, σσ. 64-69.

¹² Για το κίνημα του Ρομαντισμού, βλ. Άννα Λυδάκη, *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2001, σσ. 32-39, εδώ σ. 35. Δε μιλούμε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δημαράς, για Αναγέννηση, Διαφωτισμό, Ρομαντισμό ή Ουμανισμό αποκλειστικά με τη χρονολογική τους σημασία, αλλά ως ρεύματα, τάσεις ή ροπές αναφορικά με μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Πρβλ. Κ. Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Αθήνα, Ερμής, ²1989, σσ. 24-25 (α' έκδ., Αθήνα 1977).

¹³ Οι Αλβανοί ισχυρίζονται ότι από την εποχή του Σκεντέρμπεη άρχισε να δημιουργείται φυλετική συνείδηση και εθνική ενότητα για πρώτη φορά, βλ. Α. Κ. Παπαδόπουλος, *ό.π.*, σ. 33.

¹⁴ Μ. Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, *ό.π.*, σσ. 81-86.

¹⁵ Στο ίδιο, σσ. 273-294.

Τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, όταν η τουρκική κυβέρνηση με την πολιτική της προκάλεσε τη θρησκευτική διχόνοια ανάμεσα στις θρησκευτικές ομάδες του αλβανικού πληθυσμού και υποδαύλισε το μίσος της μουσουλμανικής πλειοψηφίας κατά των χριστιανικών κρατών, η αντίθεση αυτή προς τους γειτονικούς χριστιανικούς λαούς κι όχι η αντίδραση προς τους κυρίαρχους Τούρκους υπήρξε η αρχική αιτία για την εθνική αφύπνιση των Αλβανών.¹⁶ Ο προσηλυτισμός μεγάλου αριθμού Αλβανών στο Ισλάμ και η ασφάλεια που τους παρείχε η Πύλη τους οδήγησαν να ταυτιστούν με τις επιδιώξεις των Οθωμανών Τούρκων, αντί να υποστηρίζουν αμιγώς αλβανικά ιδεώδη.¹⁷

Η ίδρυση του αλβανικού κράτους είναι αποτέλεσμα των Βαλκανικών πολέμων 1912-13. Οι Αλβανοί αρχηγοί κήρυξαν σε συνέλευση στον Αυλώνα, στις 28 Νοεμβρίου 1912, την ίδρυση του αλβανικού κράτους με τις ευλογίες της Αυστρίας και της Ιταλίας.¹⁸ Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος διέκοψε την ομαλή εξέλιξη της χώρας, πριν καθοριστούν οριστικά τα σύνορά της. Έτσι το 1914 η Αλβανία δεν είχε ούτε συγκεκριμένα σύνορα, ούτε αρχηγό κράτους, ούτε κυβέρνηση μέχρι το τέλος του πολέμου.¹⁹

Με τη συνθήκη του Λονδίνου της 17^{ης} Μαΐου 1913 ιδρύθηκε το αλβανικό κράτος και με το Πρωτόκολλο της Φλωρεντίας, στις 17 Δεκεμβρίου του ίδιου έτους, οριοθετήθηκε η ελληνοαλβανική μεθόριος περικλείοντας στα όρια του αλβανικού κράτους το τμήμα που καθιερώθηκε στη συνέχεια με το όνομα «Βόρειος Ήπειρος».²⁰ Με αυτό τον τρόπο προέκυψε η «ελληνική μειονότητα» στην Αλβανία.²¹

¹⁶ Λένα Διβάνη, *Ελλάδα και Μειονότητες. Το Σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*, Αθήνα, Καστανιώτης, 4^ο2000, σ. 260 (α΄ έκδ., Αθήνα 1999) και Μ. Νυσταζοπούλου –Πελεκίδου, *ό.π.*, σσ. 281-284.

¹⁷ Miranda Vickers, *Οι Αλβανοί-Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, μτφρ.: Εύα Πέππα, Αθήνα, Οδυσσεύς, 1997, σ. 58.

¹⁸ Για περισσότερες λεπτομέρειες αναφορικά με όσα διαδραματίστηκαν μεταξύ Ελλάδας-Αλβανίας για τη Β΄ Ήπειρο από τη χρονική στιγμή του νεοϊδρυθέντος Αλβανικού κράτους ως το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, βλ. Α. Διβάνη, *ό.π.*, σσ. 262-297.

¹⁹ Stefanaq Pollo-Arben Puto, *Histoire de l'Albanie des origines à nos jours*, Roanne, Horvath, 1974 (ελληνική μτφρ.: Μπ. Ακτσόγλου, *Ιστορία της Αλβανίας από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα*, Θεσσαλονίκη 1979, σ. 208 κ.έ.).

²⁰ α) Η. Δημητρακόπουλος, *Τα χερσαία σύνορα της Ελλάδας*, Θεσσαλονίκη, Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, 1991, σσ. 61-76.

β) Για τους όρους του εν λόγω Πρωτοκόλλου βλ. Α. Διβάνη, *ό.π.*, σ. 263 υποσημ. 121. Επίσης Α. Λαζάρου, «Αλβανοί, Αρβανίτες...», *ό.π.*, σ. 25 και Σ. Ι. Καργάκος, *Αλβανοί, Αρβανίτες...*, *ό.π.*, σ. 202.

²¹ Σύμφωνα με μια εκδοχή-που προβάλλεται από βορειοηπειρωτικούς συλλόγους- το όριο ανάμεσα στην ελληνική και αλβανική εθνική ταυτότητα τοποθετείται στον ποταμό Γενούσο. Αυτό το όριο συμπίπτει με τη διαχωριστική γραμμή των δύο κύριων εθνοτήτων της Αλβανίας, των Γκέγκηδων στο βορρά και των Τόσκηδων στο νότο. Κατά μία μέση εκδοχή οριοθετείται η περιοχή νότια της γραμμής Αυλώνας – Πόγραδετς, εδάφη που αντιστοιχούν στις διεκδικήσεις Βενιζέλου κατά τη συνδιάσκεψη Ειρήνης του Παρισιού (1919). Κατά μία τρίτη περιγράφεται ως περιοχή της ελληνικής μειονότητας

1.2. Θρησκεία

Η αλβανική εθνότητα στην πλειοψηφία της αποτελείται από καθολικούς και μουσουλμάνους Γκέγκηδες, που είχαν υποστεί την επίδραση της Δύσης και της Παπικής Εκκλησίας, κι από Τόσκηδες του νότου, που υπάγονταν στο Οικουμενικό Πατριαρχείο. Οι Ορθόδοξοι Αλβανοί είναι όλοι Τόσκηδες, αλλά δεν είναι όλοι οι Τόσκηδες Ορθόδοξοι. Στην πλειοψηφία τους, σύμφωνα με πηγές του 19^{ου} αιώνα, ήσαν Μουσουλμάνοι.²² Η εθνολογική σύνθεση του Ορθόδοξου αλβανικού ποιμνίου είναι ανομοιογενής και διακρίνεται σε 4 φυλετικές εθνότητες :

Η ελληνική εθνότητα: διαμένει στις περιοχές Αργυροκάστρου, Δελβίνου, Αγ. Σαράντα, Χιμάρας και σε όλη την αλβανική επικράτεια.

*Βλάχων ή Κουτσοβλάχων (Αρουμούνων):*²³ διαμένει κυρίως στην περιοχή της Κορυτσάς, ομιλεί την κουτσοβλαχική διάλεκτο και χαρακτηρίζεται από φιλελληνική συνείδηση.

Η αλβανική εθνότητα: εγκατεσπαρμένη σε όλα τα μέρη της Αλβανίας. Αποτελείται από τις 2 υποομάδες των Γκέγκηδων και των Τόσκηδων.²⁴

Η σλαβική εθνότητα: διαμένει στην περιοχή του Πόγραδετς.²⁵

Το Ισλάμ είναι η υπερέχουσα αριθμητικά θρησκεία της χώρας.²⁶

Η Ορθόδοξη Εκκλησία αναγνωρίστηκε ως ελεύθερη κι ανεξάρτητη ταυτόχρονα με την ίδρυση του αλβανικού κράτους με την υπογραφή του Πρωτοκόλλου της Κέρκυρας. Υπέστη, όμως, ένα μεγάλο πλήγμα με την αποδέσμευσή της από το Οικουμενικό Πατριαρχείο, κατά την περίοδο 1913-1940, και

μόνο αυτή που κατοικείται σήμερα από ελληνόφωνο πληθυσμό δηλ. η περιοχή νότια της Βογιούσας (Αώου). Βλ. Θ. Βερέμης κ. ά. (επιμέλεια), *Ο Ελληνισμός της Αλβανίας*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών-ΕΛΙΑΜΕΠ, 1995, σ. 12.

²² Βλ. Μ. Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, *ό.π.*, σσ. 81 κ. έ.

²³ Ο όρος «Αρωμούνος» είναι επιστημονικός νεολογισμός και σημαίνει τον χρήστη ρωμανικού ιδιώματος της ελληνικής χερσονήσου, για την ίδια δε αιτία αποκαλείται «Βλάχος». Βλ. στο Αχιλλέας Γ. Λαζάρου, *Βλαχολογική Προχειρότητα και Επιστήμη*, Λάρισα, Εκδόσεις Επιτροπής Ενημερώσεως για τα Εθνικά θέματα, 1998, σ. 9.

²⁴ Οι Αλβανοί της Ηπείρου αποκαλούνται Τσάμηδες κατά τη δική τους διάλεκτο, οι δε Λιάπηδες είναι Τόσκηδες αλλαξοπιστήσαντες κατά τον ΙΖ' αιώνα (Ιλιάμπες= αλλάζων πίστη). Βλ. Α. Κ. Παπαδόπουλος *ό.π.*, σσ. 111 και 96 αντίστοιχα.

²⁵ Θ. Βερέμης κ.ά. *ό.π.*, σ. 152.

²⁶ Οι ίδιοι συγγραφείς, από την έρευνα που διεξήγαγαν, κατέληξαν στην ιταλική απογραφή του 1942 ως την πλέον αξιόπιστη. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη απογραφή οι Αλβανοί μουσουλμάνοι ανέρχονταν στο 68,9% του συνολικού πληθυσμού.

την επιβολή της αλβανικής γλώσσας στη θεία λειτουργία. Το εγχείρημα αυτό αποτέλεσε μία προσπάθεια εξαλβανισμού του πληθυσμού του ανεξάρτητου κράτους και, παρ' όλες τις προσπάθειες του Οικουμενικού Πατριαρχείου για γεφύρωση του χάσματος, από το 1923 και μετά η προσέγγιση δεν επέτυχε. Αντίθετα αναγνωρίστηκε το Αυτοκέφαλο της Αλβανικής Εκκλησίας με το Συνοδικό Τόμο της 12^{ης} Απριλίου 1937 υπό την επωνυμία Ορθόδοξος Αυτοκέφαλος Εκκλησία της Αλβανίας.²⁷

Κατά τη χρονική περίοδο διακυβέρνησης του Εμβέρ Χότζα (1946-1985) απαγορεύτηκε επίσημα η θρησκευτική λατρεία και η διάθεση θρησκευτικών βιβλίων και εικόνων. Ο Χότζα, ξεπερνώντας ακόμα και τον Στάλιν και τον Μάο, οδήγησε την Αλβανία στην αθεΐα: ήταν το πρώτο κράτος που αυτοανακηρύχτηκε επίσημα πλήρως αθεϊστικό.²⁸ Τον Μάιο του 1990 μια σημαντική στροφή, που πραγματοποιήσε ο Ραμίζ Αλία, ήταν η ανοχή της θρησκευτικής λατρείας - αν και επίσημα το κράτος εξακολουθούσε να είναι αθεϊστικό.²⁹ Από το 1992 μέχρι σήμερα οι κάτοικοι της Αλβανίας απολαμβάνουν το δικαίωμα της ανεξιθρησκείας τους: της μουσουλμανικής, της καθολικής ή της ορθόδοξης πίστης.

1.3. Η αλβανική γλώσσα

Η αλβανική γλώσσα είναι μια ινδοευρωπαϊκή γλώσσα, που ομιλείται από την αλβανική εθνότητα, με διαφορές στις δύο διαλέκτους της περιοχής. Οι διαφορές των δύο ομάδων της αλβανικής εθνότητας, των Γκέγκηδων και των Τόσκηδων, δεν είναι μόνο φυλετικές³⁰ αλλά και γλωσσικές. Οι γλωσσικές διαφορές τους είναι τόσο μορφολογικές όσο και φωνολογικές. Η γκέγκηκη έχει υποστεί επίδραση από τους καθολικούς Μιρδίτες³¹ που χρησιμοποιούσαν το λατινικό αλφάβητο. Αντίθετα η τοσκική είχε επηρεαστεί από την ελληνική, γι' αυτό οι Τόσκηδες χρησιμοποιούσαν τη

²⁷ Ο.π., σ. 150.

²⁸ M. Vickers, *Οι Αλβανοί-Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, ό.π., σ. 270.

²⁹ Στο ίδιο, σ. 295.

³⁰ Σύμφωνα με το Γάλλο ανθρωπολόγο Pittard οι Γκέγκηδες διατηρούν ανθρωπολογικά γνωρίσματα που ομοιάζουν με εκείνα των Ιλλυριών-είναι δολιχοκέφαλοι- ενώ οι Τόσκηδες βραχυκέφαλοι. Έχουν γνωρίσματα που προσομοιάζουν στους Ηπειρώτες, βλ. Α. Κ. Παπαδόπουλος, ό.π., σ. 29.

³¹ Στη Βόρεια Αλβανία διάφορες φάρες αποτέλεσαν ένα είδος ομοσπονδίας όπως οι καλούμενοι Μιρδίτες και οι Μαλισσόροι, (ό.π., σ. 31). Η φυλή της Μιρδίτας ήταν η μεγαλύτερη από τις φυλές των καθολικών. Ένας θρύλος εξηγεί την προέλευση του ονόματος των Μιρδιτών: ζούσαν κάποτε τρεις αδελφοί. Ο πατέρας τους, πεθαίνοντας, δεν τους άφησε τίποτα, εκτός από μια σέλα κι ένα κόσκινο. Ο μεγαλύτερος γιος πήρε τη σέλα (shale), ο δεύτερος το κόσκινο (shoshe) και ο μικρότερος πήρε το

νεοελληνική ως γραπτή γλώσσα. Όλα αυτά, βέβαια, έως το 1908 που καθιερώθηκε στην Αλβανία το αλβανικό αλφάβητο. Μέχρι τότε δεν υπήρχε εθνικό αλφάβητο· έτσι απέδιδαν την αλβανική γλώσσα με λατινικά ή ελληνικά στοιχεία.³² Τον Σεπτέμβριο του 1909, σε συνέδριο στο Ελβασάν, ενεκρίθηκε επίσημα η υιοθέτηση του λατινικού αλφαβήτου αντί του αραβικού ή του ελληνικού. Ήταν ευκολότερο στην εκμάθηση και παρουσίαζε μεγαλύτερη αντιστοιχία με την ηχητική δομή και τα σύμφωνα της αλβανικής γλώσσας από τα άλλα αλφάβητα.³³ Η επίσημη γλώσσα βασίστηκε αρχικά στο πρότυπο της γκέγκικης διαλέκτου η οποία μετά την ανεξαρτησία (1912) υπήρξε η βάση της φιλολογικής γλώσσας. Με τη γλωσσική μεταρρύθμιση του τέλους του Β' Παγκόσμιου Πολέμου υιοθετήθηκε το πρότυπο της τοσκικής διαλέκτου. Το γκέγκικο λεξιλόγιο «εκτοσκίστηκε» αν και πλουσιότερο του τοσκικού.³⁴ Το Συνέδριο του 1972 επικύρωσε αυτή την εκλογή και την επεξέτεινε στην ορθογραφία.³⁵

Ομιλούμενη γλώσσα στο βορρά είναι η γκέγκικη (Gheg), καθώς στα Σκόπια και στο Κοσσυφοπέδιο. Στο νότο ομιλούν την τοσκική (Tosk), καθώς και στις κοινότητες των μεταναστών της Ιταλίας και της Ελλάδας.³⁶

Σύμφωνα με το Γερμανό γλωσσολόγο Mayer: η αλβανική γλώσσα περιλαμβάνει 5.140 αλβανικές λέξεις, 1420 ρωμαϊκές, 540 σλαβικές, 1180 τουρκικές, 840 ελληνικές, 430 ινδογερμανικές και 750 λέξεις άγνωστων φυλών.³⁷ Υπάρχουν πολλές λέξεις ελληνικής προέλευσης ως απόρροια ελληνικών δανείων. Τα άμεσα δάνεια είναι τα λιγότερα, ενώ τα έμμεσα αποτελούν την πλειοψηφία.³⁸ Προφανώς η αλβανική είναι επηρεασμένη από την ελληνική λόγω:

1. της γεινιάσης με την Ελλάδα,

δρόμο του με άδεια χέρια, ευχόμενος στους αδελφούς του καλημέρα (mir dite). Βλ. M. Vickers, *ό.π.*, σ. 150.

³² Μαρία Νυσταζοπούλου – Πελεκίδου, «Ξενόγλωσσα Κείμενα με Ελληνική Γραφή», *Ο Ερασιστής*, 10/ 1972, σσ. 79-85.

³³ M. Vickers, *ό.π.*, σ. 95.

³⁴ Ένας από τους λόγους καθιέρωσης της τοσκικής διαλέκτου ήταν ότι οι ρίζες του αλβανικού κομμουνισμού βρίσκονταν στη Νότια Αλβανία και όχι στη Βόρεια. Τα συμφέροντα των μελών της αλβανικής ηγεσίας ήταν στις περιοχές του κέντρου και του νότου, βλ. M. Vickers, *ό.π.*, σ. 229.

³⁵ Claude Hagège, *Η πνοή της γλώσσας- Δρόμοι και πεπρωμένα των γλωσσών και των διαλέκτων της Ευρώπης*, μτφρ.: Αγγελική Νικολοπούλου, Αθήνα, Κάτοπτρο, 1993, σ. 179.

³⁶ *Ο.π.*, σσ. 178-179.

³⁷ Α. Κ. Παπαδόπουλος, *ό.π.*, σ. 30.

³⁸ Στο *Αλβανικό Λεξικό* της Αλβανικής Ακαδημίας (1984) αριθμούνται 2770 ελληνικά δάνεια, που αποτελούν περίπου 8% του γενικού λεξιλογίου της.

2. της παρουσίας της βυζαντινής διοίκησης,
3. της Ελληνορθόδοξης Εκκλησίας.³⁹

1.4. Η Εκπαίδευση

Η αφύπνιση του πνεύματος της ανεξαρτησίας, μετά το συνέδριο του Βερολίνου (1878), κατέληξε στην καταγγελία των μουσουλμανικών σχολείων που λειτουργούσαν μέχρι τότε και στην ίδρυση του πρώτου αλβανικού σχολείου το 1887 στην Κορυτσά.⁴⁰

Προπολεμικά η Αλβανία ήταν η μοναδική χώρα της Ευρώπης που δεν διέθετε Πανεπιστήμιο. Από το 1945 εξαπολύθηκε συστηματική εκστρατεία κατά του αναλφαριθμητισμού με την εγγραφή χιλιάδων μαθητών στα νυχτερινά σχολεία. Μετά από μια μέρα σκληρής δουλειάς αναγκάζονταν να παρακολουθούν τα υποχρεωτικά μαθήματα Μαρξισμού-Λενινισμού, να μελετούν κείμενα και να παρακολουθούν διαλέξεις για τον διαλεκτικό και τον ιστορικό υλισμό.⁴¹ Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και μέχρι σήμερα η Αλβανία δημιούργησε σταδιακά το εκπαιδευτικό της σύστημα με όλες τις βαθμίδες σχολείων.⁴² Τον Αύγουστο του 1946 εγκρίθηκε νόμος για στοιχειώδη επτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση αρχικά σε πόλεις και αργότερα σε χωριά. Στην περίοδο 1949-1955 ιδρύθηκαν Ανώτατες Σχολές (το 1957 το Πανεπιστήμιο των Τιράνων) και αυξήθηκε ο αριθμός των Μεσαίων Σχολείων. Το 1963 υπογράφηκε Διάταγμα για την αναδιοργάνωση του σχολείου. Θεσμοθετήθηκε η υποχρεωτική παρακολούθηση ενός οκταετούς κύκλου στοιχειώδους εκπαίδευσης για όλους τους κατοίκους της χώρας. Οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

³⁹ Επικρατεί η πεποίθηση ότι οι λαοί των Βαλκανίων, που οι πολιτισμοί τους συνδέονται με τις βυζαντινές παραδόσεις, χάρη στην παρουσία της ελληνικής Εκκλησίας, έχουν διατηρήσει πανομοιότυπα στις γλώσσες τους γνωρίσματα, βλ. C. Hagège, *ό.π.*, σ. 180.

⁴⁰ Στο ίδιο, σ. 178. Επίσης βλ. Βίκτωρ Τέρπος, «Η Ελληνογλώσση εκπαίδευση στην Αλβανία», στο Μιχάλης Δαμανάκης (επιμ.), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, 1997, σ. 121.

⁴¹ M. Vickers, *ό.π.*, σ. 275.

⁴² Βίκτωρ Τέρπος, *ό.π.*, σσ. 121-126, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά όλα τα στάδια εξέλιξης του αλβανικού εκπαιδευτικού συστήματος.

ήταν υποχρεωμένοι να εργαστούν για ένα χρόνο - πριν τις σπουδές τους στην ανώτερη εκπαίδευση - ώστε να «διατηρήσουν την επαφή τους με τις μάζες». Στόχος της συμμετοχής των φοιτητών στην εργασία ήταν να αποθαρρυνθεί η εκδήλωση της οκνηρίας και ο διανοουμενισμός.⁴³ Στην περίοδο 1966-1990 η εκπαιδευτική διαδικασία στηριζόταν στο τρίγωνο: Μάθημα - Παραγωγική Εργασία - Σωματική και Στρατιωτική Αγωγή.⁴⁴ Με την επαναστατικοποίηση των εκπαιδευτικών μεθόδων το παλιό καθεστώς προσδοκούσε να δημιουργήσει έναν «νέο άνθρωπο» και να στραφεί προς μια συλλογική παιδεία.

Από το 1991 και μετά γίνεται μια προσπάθεια εκδημοκρατισμού του σχολείου. Καταργούνται η παραγωγική εργασία και η στρατιωτική αγωγή και αλλάζουν τα προγράμματα και τα βιβλία.

1.5. Η οικοδόμηση και η πτώση του σοσιαλισμού στην Αλβανία

Ο Εμβέρ Χότζα, γραμματέας του ενιαίου Κομμουνιστικού Κόμματος Αλβανίας (ΚΚΑ) – που ιδρύθηκε στις 8 Νοεμβρίου 1941 - ένας από τους οργανωτές του Κόμματος στην Κορυτσά, διανοούμενος μεσοαστικής προέλευσης,⁴⁵ αναγορεύτηκε πρωθυπουργός και Υπουργός Εθνικής Άμυνας στη Δημοκρατική Κυβέρνηση της Αλβανίας στις 20 Οκτωβρίου του 1944. Το επόμενο καλοκαίρι ψηφίστηκε το νέο σύνταγμα που ήταν ακριβές αντίγραφο του γιουγκοσλαβικού. Την άνοιξη του 1946 η Λαϊκή Εθνοσυνέλευση εξέλεξε νέα κυβέρνηση με πρωθυπουργό τον Εμβέρ Χότζα, ο οποίος ανέλαβε: το Υπουργείο Εξωτερικών, Εθνικής Άμυνας, είχε το αξίωμα του αρχηγού των Ενόπλων Δυνάμεων και τη θέση του Γενικού Γραμματέα του ΚΚΑ.⁴⁶

Καθώς η μεταπολεμική Αλβανία αντιμετώπιζε το πρόβλημα της κατεστραμμένης οικονομίας της και της ανοικοδόμησής της, η χώρα τέθηκε στη διάρκεια των σαράντα περίπου ετών διακυβέρνησής της από τον Χότζα υπό ξένες

⁴³ M. Vickers, *ό.π.*, σ. 275.

⁴⁴ B. Τέρπος, *ό.π.*, σ. 125.

⁴⁵ Ο Χότζα, γιος μουσουλμάνου γαιοκτήμονα, γεννήθηκε στο Αργυρόκαστρο το 1908. Σπούδασε στο Γαλλικό Λύκειο της Κορυτσάς και στη συνέχεια στο Παρίσι, στο Πανεπιστήμιο του Μονπελιέ, με υποτροφία του αλβανικού κράτους. Στη συνέχεια πήγε για νομικές σπουδές στις Βρυξέλλες. Το 1936 επέστρεψε στην Αλβανία, για να διδάξει γαλλικά στο παλιό του σχολείο στην Κορυτσά, χωρίς να έχει πάρει κανένα πτυχίο, βλ. M. Vickers, *ό.π.*, σ. 206.

⁴⁶ Στο ίδιο, σσ. 222-223 και 233.

κηδεμονίες: ο «σοσιαλισμός» αρχικά οικοδομήθηκε υπό τη Γιουγκοσλαβική κηδεμονία (από τον Ιούλιο του 1946 μέχρι τον Ιούλιο του 1948) και στη συνέχεια υπό τη Σοβιετική εξάρτηση (από το Σεπτέμβριο του 1948 έως τον Ιούνιο του 1960), ενώ αργότερα συμπαρατάχθηκε με την Κίνα.⁴⁷ Στην περίοδο αυτή η εισροή κεφαλαίων από όλο το ανατολικό μπλοκ συνέβαλε στην ταχεία οικονομική ανάπτυξη της Αλβανίας σε συνδυασμό με τα κατά καιρούς δάνεια από τη Γιουγκοσλαβία, την Ε.Σ.Σ.Δ. και την Κίνα. Τον Ιούλιο του 1978 διακόπηκαν οριστικά οι σχέσεις της με την Κίνα και για πρώτη φορά στη σύγχρονη ιστορία της η Αλβανία δεν είχε ξένο «προστάτη». Επέλεξε τη σχεδόν απόλυτη απομόνωση που την οδήγησε σε μια οικονομική στασιμότητα με πολύ χαμηλά επίπεδα ανάπτυξης.

Η προσωπικότητα του Χότζα βύθισε τη χώρα σε ένα καθεστώς τρομοκρατίας και υποταγής: η μυστική αστυνομία, η Σιγκουρίμι, είχε ως κύριο καθήκον τον εντοπισμό και τη συντριβή των αντιπολιτευτικών στοιχείων. Συχνά εξορίζονταν ή φυλακίζονταν αντικομμουνιστές, όμως συχνές ήταν και οι περιπτώσεις που εξορίζονταν και ολόκληρες οικογένειες μόνο και μόνο επειδή ένα μέλος είχε πει κάποιο ανέκδοτο κατά του Χότζα ή είχε συλληφθεί να ακούει ξένες ραδιοφωνικές μεταδόσεις.

Ο Χότζα έδωσε υπέρμετρη έμφαση στην ανάπτυξη της βαριάς βιομηχανίας και πετρελαιοβιομηχανίας εις βάρος της γεωργίας, ενώ η πλειονότητα του πληθυσμού, το 1962, αποτελείτο από φτωχούς αγρότες.⁴⁸

Στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια η στρατολόγηση των γυναικών στις τάξεις των εργατών είχε συμβάλει στην επίλυση του προβλήματος της έλλειψης εργατικού δυναμικού. Οι γυναίκες, θεωρητικά, ήταν πλέον ίσες με τους άντρες. Στην πραγματικότητα είχαν μεταμορφωθεί σε ιδιοκτησία του κράτους. Εξακολουθούσαν την πολύωρη εργασία στους αγρούς όπως και πριν τον πόλεμο. Η άμβλωση και η αντισύλληψη ήταν παράνομες, γιατί η στάση αυτή ευθυγραμμιζόταν με την κομματική πολιτική που υποστήριζε την αύξηση του πληθυσμού. Στην πράξη, το καθεστώς Χότζα τιμούσε περισσότερο τον παραδοσιακό ρόλο της μητέρας: σε κάθε μητέρα που είχε έξι παιδιά απένεμε το Μετάλλιο της Μητέρας, σε όσες είχαν εννέα παιδιά το Μετάλλιο της Δόξας και σε όσες είχαν δώδεκα το Μετάλλιο της Ηρωίδας

⁴⁷ Οι λόγοι ρήξης της Αλβανίας με τη Μόσχα αρχικά και την Κίνα αργότερα δεν αφορούν το παρόν κεφάλαιο. Για αναλυτικότερη μελέτη του θέματος, βλ. Arnold Sherman, *Αλβανία- Ο τσακισμένος αετός των Βαλκανίων*, μτφρ.: Αθηνά Μαλεβίτη, Αθήνα, Ινδικτός, 2000, σσ. 90-94 και 105-109. Επίσης Μ. Vickers, *ό.π.*, σσ. 236-255 και 278-281.

⁴⁸ Μ. Vickers, *ό.π.*, σσ. 262-263.

Μητέρας. Οι άνδρες, έστω και αν είχαν αποδεχτεί το νέο ρόλο των γυναικών στο δημόσιο βίο, εξακολουθούσαν να τις θεωρούν υποτελείς μέσα στα όρια του σπιτιού.⁴⁹

Παράλληλα το κομμουνιστικό σύστημα έσπασε τους ισχυρούς παραδοσιακούς δεσμούς αφοσίωσης, καταστρέφοντας το δεσμό του καθολικισμού, που κρατούσε ενωμένες τις ορεινές φυλές του Βορρά, για να εξασφαλίσει τον έλεγχο βόρεια. Με την κατάργηση της θρησκείας διευρύνθηκαν οι διαφορές στις περιοχές των Γκέγκηδων και Τόσκηδων.

Μεγάλη δυσaráσκεια στη νεολαία προκαλούσε η έλλειψη πολιτιστικής και πνευματικής ελευθερίας. Ως το 1991 απαγορευόταν η κατοχή ιδιωτικών αυτοκινήτων, ο λαός ταξίδευε με κρατικά αναχρονιστικά λεωφορεία, τρένα, ή ακόμα με ποδήλατα, άλογα και βοϊδάμαξες. Τα δημόσια, όμως, μέσα μεταφοράς ήταν σχεδόν δωρεάν. Μέχρι τα μέσα του 1970 τα ταξίδια στο εξωτερικό ήταν απαγορευμένα, με εξαίρεση την κομματική ελίτ.⁵⁰

Σημειώθηκαν, βέβαια, και σημαντικές βελτιώσεις στον τομέα της υγείας με την καθιέρωση της δωρεάν ιατρικής περίθαλψης για όλους τους πολίτες: ιδρύθηκαν νοσοκομεία, κλινικές και σανατόρια. Η βελτίωση της ιατρικής περίθαλψης οδήγησε στη μείωση της παιδικής θνησιμότητας.⁵¹

Μετά το θάνατο του Χότζα – τον Απρίλιο του 1985 - ο Πρόεδρος Ραμίζ Αλία, επιλεγμένος διάδοχός του, προχώρησε με μια ήπια και προσεκτική πολιτική μεταρρυθμίσεων προς την αποκομμουνιστικοποίηση.

Οι προσεκτικές μεταρρυθμίσεις της σοσιαλιστικής κυβέρνησης ξεπεράστηκαν από τα γεγονότα, όταν οι κλιμακούμενες διαδηλώσεις των φοιτητών (που ήταν αντίπαλοι των συντηρητικών κομμουνιστών) οδήγησαν σε ένα μεγάλο απεργιακό κύμα το καλοκαίρι του 1991 που μετατράπηκε σε γενικευμένη κατάρρευση της τάξης, με αποτέλεσμα ένα μεγάλο τμήμα της κρατικής περιουσίας να καταστραφεί σε ανεξέλεγκτες λεηλασίες και κλοπές.⁵²

Οι εκλογές του 1992 βρήκαν τον δρ. Σαλί Μπερίσα και το Κόμμα του (Δημοκρατικό Κόμμα της Αλβανίας) νικητές με ένα νέο σύνταγμα, που προέβλεπε τη θεσμοποίηση του πολιτικού πλουραλισμού και τη μετονομασία της χώρας από Λαϊκή

⁴⁹ Ο.π., σσ. 268-269.

⁵⁰ Στο ίδιο, σσ. 272-288.

⁵¹ Στο ίδιο, σ. 264.

⁵² Χαράλαμπος Παπασωτηρίου, *Τα Βαλκάνια μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1994, σσ. 205-206. Επίσης Μ. Vickers, ό.π., σσ. 299-304.

Σοσιαλιστική Δημοκρατία σε Δημοκρατία της Αλβανίας με ταυτόχρονη αναθεώρηση του Συντάγματος.⁵³ Ο νέος Πρόεδρος Μπερίσα όρισε ως πρωθυπουργό τον κ. Μέξι, τον Απρίλιο του 1992, για την αποκατάσταση της τάξης.

Η γρήγορη εξάρθρωση του ως τότε μονοκομματικού κράτους οδήγησε στην πλήρη απώλεια της κρατικής αξιοπιστίας, η οποία εκτός από την κατάρρευση της οικονομίας οδήγησε και σε κλιμάκωση της εγκληματικότητας: τα περιστατικά των ληστειών και των βιασμών μεγάλωναν την ήδη έντονη αίσθηση της ανασφάλειας του λαού, ενώ αποθάρρυναν σοβαρά τις ξένες επενδύσεις. Το όνειρο της δημοκρατίας χλώμιασε και ήταν παράλογο να προσδοκούν οι Αλβανοί άμεση ανακούφιση από τη φτώχεια. Η βιομηχανία είχε παραλύσει εξαιτίας της έλλειψης πρώτων υλών και της ξεπερασμένης τεχνολογίας, η ανεργία ήταν μαζική και στην αγροτική παραγωγή επικρατούσε το χάος εξαιτίας της διαρπαγής των κτημάτων και των περιουσιακών στοιχείων των πρώην αγροτικών συνεταιρισμών.⁵⁴

Από τα τέλη του 1990 μέχρι τον Μάρτιο του 1992 περίπου το ένα έκτο του αλβανικού πληθυσμού εγκατέλειψε τη χώρα.⁵⁵ Είχε ήδη αρχίσει η μεγάλη μετανάστευση.

⁵³ Χ. Παπασωτηρίου, *ό.π.*, σσ. 206 και 210, και M. Vickers, *ό.π.*, σ. 309.

⁵⁴ Χ. Παπασωτηρίου, *ό.π.*, σσ. 217-220 και M. Vickers, *ό.π.*, σσ. 320-321.

⁵⁵ Χ. Παπασωτηρίου, *ό.π.*, σ. 207.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη, η ανάλυση και η ερμηνεία των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία κατά την προσαρμογή τους στην πρώτη βαθμίδα της δημόσιας εκπαίδευσης. Μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της υπό εξέταση ομάδας με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας διαμορφώνονται σχέσεις, εκδηλώνονται στάσεις και υιοθετούνται ρόλοι που δρουν καθοριστικά στην όξυνση ή την άμβλυνση των σχολικών δυσκολιών.

Ειδικότεροι, επομένως, στόχοι της έρευνας είναι:

- ♦ Οι επιπτώσεις των υιοθετημένων αντιλήψεων και πεποιθήσεων των Αλβανών μαθητών στην κοινωνική και πολιτισμική τους προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Αναλυτικότερα, αποτελούν αντικείμενο έρευνας οι στάσεις και η νοοτροπία τους απέναντι:

- στον εαυτό τους
- στο σχολείο (τόσο ως χώρο μάθησης όσο και ως πεδίο συναναστροφών)
- στις γλώσσες (μητρική και δεύτερη)
- στον περιβάλλοντα χώρο (γονείς, φίλους, γείτονες).

- ♦ Η ανακάλυψη γενικότερων χαρακτηριστικών της κοινωνικής τους ζωής μέσα από την προσωπική ιστορία και τα βιώματα των μαθητών και των οικογενειών τους. Είναι ευρέως γνωστό ότι το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννιέται και μεγαλώνει το άτομο παίζει σημαντικό ρόλο στη σύνθεση της προσωπικότητάς του, χαρακτηριστική έκφραση της οποίας αποτελεί η συμπεριφορά.

- ♦ Η σχολική τους επίδοση και η διαπίστωση παραγόντων από τους οποίους συναρτάται. Ήτοι:

- κοινωνικο-οικονομικό status του μαθητή (επαγγελματική ενασχόληση γονέων, μορφωτικό επίπεδο),
- ρόλος του σχολείου στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ή μη
- κάλυψη συναισθηματικών αναγκών (από σχολείο ή οικογένεια).

Η ενασχόλησή μου με το συγκεκριμένο αντικείμενο είχε ως πηγή το προσωπικό μου ενδιαφέρον και την ανάγκη να κατανοήσω τη βαθύτερη φύση των προβλημάτων που γεννιόνταν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από μαθητές διαφορετικής εθνικο-πολιτισμικής ομάδας, εφόσον ήμουν για χρόνια και η ίδια, ως «εσωτερικό» μέλος της κοινότητας, κοινωνός και μέτοχος των δρώμενων στη σχολική σκηνή. Μια διαφορετική εντελώς ματιά από αυτή του εκπαιδευτικού θα μου την πρόσφερε μόνο η *ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης*. Γιατί, όπως γράφει ο James Spradley: «Η εθνογραφία είναι ένα εργαλείο που υπόσχεται πολλά: προσφέρει στον παιδαγωγό ένα τρόπο να βλέπει τα σχολεία μέσα από τα μάτια των μαθητών [...] Η εθνογραφία προσφέρει σε όλους μας την ευκαιρία να υπερβούμε το στενό πολιτισμικό μας υπόβαθρο, να βάλουμε κατά μέρος τον κληρονομημένο εθνοκεντρισμό, αν και μόνο για μια σύντομη περίοδο, και να αντιληφθούμε τον κόσμο από την άποψη των άλλων ανθρώπων υπάρξεων που ζουν με διαφορετικά εννοιολογικά συστήματα».¹

Η επιλεχθείσα μέθοδος κρίθηκε η πλέον κατάλληλη, γιατί το υπό έρευνα φαινόμενο αφορά μικρή ομάδα ατόμων, τους Αλβανούς μαθητές, γεωγραφικά συγκεντρωμένη στα δημόσια σχολεία τεσσάρων γειτονικών συνοικιών της περιφέρειας Πειραιά (Χατζηκυριάκειου, Καλλιτολής, Πηγάδας, Βρυώνη) και συνεπώς παρατηρήσιμη. Άλλωστε, δεν στόχευα να αναδείξω τις γενικές τάσεις ενός μεγάλου αριθμού περιπτώσεων - στις οποίες επικεντρώνονται κυρίως οι ποσοτικές ερευνητικές πρακτικές-, αλλά να διαμορφώσω μια ολική εικόνα για κάθε μία από ένα μικρό αριθμό περιπτώσεων και να συγκεντρώσω λεπτομερή στοιχεία για πολλαπλές πτυχές της προσωπικότητας των υποκειμένων του δείγματος.²

Ο *μικροσκοπικός χαρακτήρας* της εθνογραφικής περιγραφής προδιαγράφει ότι ο δρόμος προς το γενικό κατακτάται μέσα από την ενασχόληση με τη λεπτομέρεια, το περιστασιακό και το συγκεκριμένο. Δε γενικεύει διατρέχοντας διαφορετικές περιπτώσεις, αλλά γενικεύει στο εσωτερικό τους· οι μετρήσεις συνδυάζονται με θεωρητικές προβλέψεις, αλλά τα συμπτώματα ανιχνεύονται για θεωρητικές

¹ James P. Spradley, *Participant Observation*, New York: Rinehart and Winston, Holt, 1980, pp. vii-viii.

² Νότα Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2002, σσ. 51-52 (α' έκδ., Αθήνα 1999). Βλ. και Martyn Hammersley, *The Dilemma of Qualitative Method. Herbert Blumer and the Chicago Tradition*, London, Routledge, 1989, p. 165.

ιδιομορφίες - δηλαδή διαγιγνώσκονται.³ Για το σκοπό αυτό θεώρησα σκόπιμο να παρατηρήσω τα δρώντα πρόσωπα μέσα στο φυσικό δομικό τους πλαίσιο, στο οποίο καθημερινά κινούνται, συναλλάσσονται, ενεργούν και συμμετέχουν, εμβαθύνοντας στον τρόπο σκέψης τους, στις συνήθειες και πρακτικές τους, ξεχωριστές και μοναδικές για μια μικρή κοινωνική ομάδα. Η κοινωνία δεν μπορεί να ειδικωθεί ως ένα σύνολο όμοιων ατόμων, ώστε να επιτρέπεται μια ποσοτική μέτρηση των στάσεων και των συμπεριφορών τους, όπως πρεσβεύει η θετικισμός (positivism).⁴ Αντίθετα, η φαινομενολογική - ερμηνευτική προσέγγιση είναι ο καταλληλότερος τρόπος για να εφαρμοστεί η μεθοδολογία του «κατανοεῖν» (verstehen) του Max Weber. «Το φαινόμενο εξετάζεται στο σύνολό του με όλη του την πολυπλοκότητα, χωρίς προσπάθεια να απλουστευτεί, να απαλλαγεί από τα δυσνόητα στοιχεία του, για να μπορέσει να έρθει στα μέτρα του ερευνητή και να μεταβληθεί σε μετρήσιμα ποσά»⁵.

Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο δεν ξεκίνησα από κάποιες θεωρητικές υποθέσεις στις οποίες θα αντιπαρέθετα στη συνέχεια τα εμπειρικά δεδομένα με σκοπό την επιβεβαίωση, απόρριψη ή τροποποίηση της προκαθορισμένης θεωρίας· αρχικά διατύπωσα θεωρητικά ερωτήματα τα οποία στη πορεία μετέβαλα συνεχώς μέχρι να αποσαφηνίσω μια θεωρία *δια μέσου* της ερευνητικής διαδικασίας.⁶ Σ' αυτή την εύκαμπτη και ενέλικτη δομή της ποιοτικής διαδικασίας έγκειται όλη η δυσκολία του ερευνητή: τα θέματα δεν οριστικοποιούνται από την αρχή της έρευνας, αλλά μορφοποιούνται κατά τη διάρκειά της και «οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που κατασκευάζονται είναι, κατά συνέπεια, εδραιωμένες στη διαπλοκή εμπειρικών δεδομένων και θεωρίας...».⁷ Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ανθρωπολόγος Clifford Geertz: «Για τον εθνογράφο το κάθε τι είναι υπόθεση ενός πράγματος που οδηγεί σε άλλο, αυτό σε ένα τρίτο, και αυτό σε ένα (άλλο) που δύσκολα ξέρει κανείς τι». Και συνεχίζει: «Καλούμαστε να δείξουμε πώς ιδιαίτερα γεγονότα και μοναδικές ευκαιρίες, μια συνάντηση εκεί, μια εξέλιξη εδώ, μπορούν να υφανθούν μαζί με μια

³ Clifford Geertz, *Η Ερμηνεία των Πολιτισμών*, μτφρ. – επιστημονική θεώρηση: Θεόδωρος Παραδέλλης, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 2003, σσ. 32, 37 και 65.

⁴ Βλ., για παράδειγμα, B.C. Macpherson, *The Political Theory of Possessive Individualism*, Oxford, Oxford University Press, 1962, p. 3. M. Ginsberg, *Essays in Sociology and Social Philosophy*, Harmondsworth, Penguin Books, 1968, p. 58.

⁵ Πόπη Πηγάκη, *Εθνογραφία- Η Μελέτη της Ανθρώπινης Διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1988, σ. 56.

⁶ Για τις διαφορές ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων έρευνας, βλ. επίσης, Π. Πηγάκη, *ό.π.*, σσ. 69-70. M. Hammersley, *op.cit.*, pp. 155-163, 172-177. Ν. Κυριαζή, *ό.π.*, σσ. 46, 47, 247, 300 (για τις ποσοτικές μεθόδους) και σσ. 51, 257, 282 (αντίστοιχα για τις ποιοτικές). Άννα Λυδάκη, *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2001, σσ. 30-31 και 127-135.

⁷ Ν. Κυριαζή, *ό.π.*, σ. 17.

ποικιλία από συμβάντα και μια συστοιχία από ερμηνείες και να παράγουν την αίσθηση του πώς έχουν τα πράγματα, πώς είχαν και πώς πρόκειται να έχουν».⁸

Είναι σαφές, λοιπόν, ότι η θεωρία δεν αναπτύσσεται χωριστά από τα εμπειρικά στοιχεία, αλλά αμφότερα βρίσκονται σε συνεχή εναλλαγή στο λόγο, ο οποίος έχει αφηγηματική ροή: δείχνοντας τα γεγονότα, ερμηνεύουμε ή ερμηνεύοντας δείχνουμε, σε μια διαλεκτική σχέση περιγραφικού και αναλυτικού υλικού: «...η μετάβαση από το ένα σχήμα στο άλλο γίνεται ανάλογα με τις ανάγκες του νοήματος της κοινωνικής θεωρίας, που συγκρατεί σαν σκελετός όλο το υλικό».⁹ Στο βιβλίο του Frederick Olafson *The Dialectic of Action. A Philosophical Interpretation of History and the Humanities*, που εκδόθηκε το 1979, ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι στις ανθρωπιστικές επιστήμες η περιγραφή γίνεται με τον αφηγηματικό τρόπο, ο οποίος οργανώνει τα πράγματα έτσι ώστε τα «υποκειμενικά» στοιχεία να ενσωματώνονται στα «αντικειμενικά», χωρίς να υφίσταται ανατροπή της διάκρισης ανάμεσα σε ψευδή και αληθή περιγραφή.¹⁰ Αυτό που επιδιώκει ο ερευνητής δεν έχει σχέση με την αντικειμενική «αλήθεια» αλλά με το υποκειμενικό «βίωμα» του γεγονότος· δεν ενδιαφέρεται για το «τι ακριβώς έγινε», αλλά για το «πώς το έζησαν οι συγκεκριμένοι άνθρωποι». Μέσα από την αφήγηση της εμπειρίας, του βιωμένου χρόνου του κάθε ανθρώπου, επιδιώκει να ερμηνεύσει τη λογική του αφηγηματικού λόγου του πληροφορητή, τη λογική στην πράξη ενός τρόπου ζωής.¹¹

Βασική αποστολή του παρατηρητή σε μια επιτόπια έρευνα είναι η «εγγραφή» (πυκνή περιγραφή) του «λεχθέντος» του κοινωνικού λόγου των υποκειμένων από τις εφήμερες περιστάσεις του, ώστε να παγιωθεί με αναγνώσιμους όρους.¹² Πρέπει να πει όσα ελέχθησαν *όπως ακριβώς ειπώθηκαν*. Να καταγράψει τα λεγόμενα τη στιγμή της προφορικής μαρτυρίας. Η αντικειμενικότητα, η ορθότητα ή η αλήθεια των λόγων των αφηγητών δεν μπορεί να αποδειχθεί επιστημονικά, δεδομένου ότι ο ίδιος δε βρίσκεται

⁸ Clifford Geertz, *After The Fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist*, Cambridge: Massachusetts, Harvard University Press, 1995, pp. 2, 3. Ο τίτλος «After the fact», που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας, είναι ένα διτλό λογοπαίγνιο, δύο όροι τροπολογίας σε μια φιλολογική έννοια. Στο φιλολογικό του βαθμό, σημαίνει ψάξιμο για γεγονότα. Στην αρχική του σημασία, σημαίνει τον κύριο τρόπο που μπορεί κανείς να καταλήξει σε συμφωνία με το είδος της μετέπειτα ζωής του, με τα κατανοητά-προηγούμενα φαινόμενα με τα οποία οι ανθρωπολόγοι είναι καταδικασμένοι να συμφωνούν. Στη δεύτερη σημασία του, σημαίνει την μετα-θετικιστική κριτική του εμπειρικού ρεαλισμού, την απομάκρυνση από απλές, ταιριαστές θεωρίες αλήθειας και γνώσης, οι οποίες φτιάχνουν από τον όρο «γεγονός» ένα λεπτό συμβάν (*op.cit.*, pp. 167-168).

⁹ Π. Πηγάκη, *ό.π.*, σ. 168.

¹⁰ Άλκη Κυριακίδου –Νέστορος, «Ο Χρόνος της Προφορικής Ιστορίας», στο *Λογογραφικά Μελέτηματα II*, επιμ.: Νότα Σκουτέρη- Διδασκάλου, Κυρ. Ντελόπουλος, Μαρία Καίρη, Αθήνα, Πορεία, 1993, σ. 262.

¹¹ *Ο.π.*, σ. 260.

¹² C. Geertz, *Η Ερμηνεία των Πολιτισμών*, 6.π., σσ. 32, 38.

αντιμέτωπος με το γεγονός αλλά με το βίωμα του γεγονότος, όπως εγγράφεται στη μνήμη των ερευνώμενων ατόμων. Οι ομοιότητες, όμως, του τρόπου σκέψης τους, τα κοινά βιώματα, οι κοινές αντιλήψεις καταστάσεων και πραγμάτων, η ίδια η ανάλυση της εμπειρίας των μεταναστών προσφέρουν εγγυήσεις για την εγκυρότητα και τη γενίκευση των κυρίαρχων και επαναλαμβανόμενων σχημάτων του υλικού. Ταυτόχρονα, του προσφέρεται η δυνατότητα να πλησιάσει και να εξετάσει συν-χρονικά και δια-χρονικά σε αλληλοδιαπλοκή τα κοινωνικά – συλλογικά και ατομικά – προσωπικά στοιχεία,¹³ όπως προβάλλουν μέσα από τις αφηγήσεις. Όπως σημειώνει και ο Παύλος Πανταζής, η ανάλυση του βιογραφικού υλικού επικεντρώνεται στο σημείο όπου «τέμνονται και συγχωνεύονται το κοινωνικό με το ατομικό»,¹⁴ με την έννοια ότι η προσωπική ιστορία των ερευνώμενων δρομολογείται πάνω σε κοινωνικές τροχιές. Άρα, η προσωπική ταυτότητά τους συλλαμβάνεται από κοινωνικά στοιχεία, που βρίσκονται σε μια διαλεκτική διαδικασία «μέσα» και «έξω». Διαμέσου του «βιο-ιστορικού» (life history) υλικού - που δε συνιστά αυτοβιογραφίες, γιατί αποτελεί μεν αναδρομικές αφηγήσεις ζωής σε πρώτο πρόσωπο, οι οποίες, όμως, δεν έχουν προκληθεί αυτόβουλα αλλά από τρίτους -¹⁵ του δίνεται η δυνατότητα να παρουσιάσει τα πράγματα από την οπτική γωνία των απλών ανθρώπων.

Αυτή η ικανότητα του ερευνητή είναι το δεύτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της εθνογραφικής μεθόδου (το πρώτο είναι η *επαγωγική προσέγγιση του θέματος* στην οποία αναφερθήκαμε προηγουμένως). Ο κοινωνικός ερευνητής πρέπει να είναι προικισμένος με ενορατικότητα,¹⁶ ώστε να βρίσκεται σε μια συνεχή διαλεκτική διαδικασία με το υλικό του. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων εξαρτώνται από την αναπτυγμένη ευαισθησία του ερευνητή και από τον τρόπο που κατανοεί τα υποκείμενα του κοινωνικού χώρου που εξετάζει. «Αυτό που μπορούμε

¹³ Μπιάνκα Μιλιαρίνι, «Μεικτοί γάμοι: Διαδικασίες διαμόρφωσης του ζευγαριού και της οικογένειας», στο Κλήμης Ναυρίδης, Νικόλας Χρηστάκης, *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική Συγκρότηση*, μτφρ. Κατερίνα Ζησίμου, Αθήνα, Καστανιώτης, 1997, σ. 191. Επίσης, Κλήμης Ναυρίδης, *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1994, σ. 90.

¹⁴ Παύλος Πανταζής, «Η συγκρότηση της ταυτότητας εφήβων μεταναστών: Μια μελέτη ιστοριών ζωής», στο Κ. Ναυρίδης, Ν. Χρηστάκης, *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική Συγκρότηση*, ό.π., σ. 249.

¹⁵ Βασίλης Ντισιάκος, *Μαρτυρίες Αλβανών Μεταναστών*, Αθήνα, Οδυσσεάς, 2003, σ. 21. Για αφηγήσεις ζωής, βλ. και Χρυσή Ιγγλέση, *Πρόσωπα γυναικών. Προσωπεία της Συνείδησης: Συγκρότηση της Γυναίκειας Ταυτότητας στην Ελληνική Κοινωνία*, Αθήνα, Οδυσσεάς, 1997, σσ. 65-73 (α' έκδ., Αθήνα 1990). Άννα Λυδάκη, *Οι Τσιγγάνοι στην Πόλη: Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1998, σσ. 88-92.

¹⁶ Για τον ενορατικό – στοχαστικό (reflexive) χαρακτήρα της εθνογραφίας, βλ. Π. Πηγιάκη, ό.π., σσ. 72-73. Isabelle Baszanger & Nicolas Dodier, "Ethnography: Relating the part to the whole", in David Silverman (ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, London, Sage Publication, 1997, 1997 reprinted, pp. 12-13. Karen L. Henwood & Nick F. Pidgeon, "Qualitative research and psychological theorizing", in Martyn Hammersley (ed.), *Social Research: Philosophy, Politics and*

να κατασκευάσουμε (οι εθνογράφοι), εάν κρατάμε σημειώσεις και επιζηήσουμε, είναι οι αθέατες πλευρές των αφηγήσεων που συνδέουν πράγματα που μοιάζουν να έχουν συμβεί: ο συνδυασμός σχεδίων, μετά το γεγονός».¹⁷ Οι ενασχολούμενοι με την επιτόπια παρατήρηση καλούνται να συνδέσουν αρχικά αταίριαστα κομμάτια μεταξύ τους, ακριβώς όπως ένα παζλ, για να δώσουν νόημα και μορφή στο ακατέργαστο υλικό που άντλησαν και να συνθέσουν μια εικόνα του κόσμου και της ζωής των υποκειμένων. Η σύνδεση, η διαπλοκή και η διάδραση των νοημάτων είναι έργο αποκλειστικά δικό τους.

Επομένως, για να φτάσει κανείς στο ποθητό αποτέλεσμα, ειδικά όταν έχει να συναναστραφεί με ανθρώπους εκτός της κοινωνικής νόρμας, θα πρέπει να παραμερίσει στερεότυπα και προκαταλήψεις, να απαλλαγεί από τις πολιτισμικές αποσκευές με τις οποίες γαλουχήθηκε, έτσι ώστε να «εισέλθει» ανεπηρέαστος στον «ξένο» τρόπο ζωής.

2.2. Σχεδιασμός της έρευνας

2.2.1. Επιλογή του δείγματος

Η λεπτομερειακή και εις βάθος περιγραφή ενός μικρού αντιπροσωπευτικού αριθμού περιπτώσεων επέβαλε έναν προσεκτικό, βήμα προς βήμα σχεδιασμό για την επιλογή Αλβανών μαθητών. Στη «μελέτη περίπτωσης» ο παρατηρητής, σε ένα πρώτο στάδιο, επιλέγει περιπτώσεις που πιστεύει ότι αντανakλούν με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά του υπό έρευνα πληθυσμού.

Σε ένα δεύτερο στάδιο, επιλέγει και «αρνητικές» ή «αποκλίνουσες» περιπτώσεις,¹⁸ ώστε να είναι δυνατόν να ερμηνεύονται όλες οι περιπτώσεις, και εκείνες που ξεφεύγουν από το γενικό, το σύνηθες και το τυπικό.

Practice, London, Sage Publication in association with The Open University, 1993, 1994 reprinted, pp. 24-25.

¹⁷ C. Geertz, *op. cit.*, p. 2.

¹⁸ David Silverman, *Qualitative Methodology and Sociology: Describing the Social World*, London, Gower Publishing Company, 1986, pp. 113-114.

Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού προτιμήθηκαν δημοτικά σχολεία της περιοχής Πειραιά όπου φοιτά ένα αυξημένο ποσοστό μαθητών από την Αλβανία. Η επιλογή των σχολείων έγινε από πίνακα σχολείων που έθεσε στη διάθεσή μου το 1^ο Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά. Η έρευνα σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απαιτεί τη χορήγηση σχετικής άδειας διεξαγωγής της από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αφού έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες, εξασφαλίστηκε η υπ. αρ. Φ.15/1379/Γ1/1174 άδεια από το Υπ.Ε.Π.Θ. με τη σύμφωνη γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τα σχολεία ανέρχονταν σε επτά, πέντε (5) δωδεκαθέσια και δύο (2) εννιαθέσια. Αναλυτικότερα:

- 22^ο 12/θέσιο Δ.Σ. Πειραιά (περιοχή Βρυώνη)
- 24^ο 12/θέσιο Δ.Σ. Πειραιά (περιοχή Βρυώνη)
- 23^ο 12/θέσιο Δ.Σ. Πειραιά (περιοχή Χατζηκυριάκειου)
- 32^ο 9/θέσιο Δ.Σ. Πειραιά (περιοχή Χατζηκυριάκειου)
- 34^ο 12/θέσιο Δ.Σ. Πειραιά (περιοχή Καλλιπόλης)
- 33^ο 12/θέσιο Δ.Σ. Πειραιά (περιοχή Πηγάδας)
- 50^ο 9/θέσιο Δ.Σ. Πειραιά (περιοχή Πηγάδας)

Και ενώ είχε συνυπολογιστεί στην έρευνα και το 50^ο 9/θέσιο Δ.Σ., όπως φαίνεται στον πίνακα, ο *θεωρητικός κορεσμός (theoretical saturation)*,¹⁹ δηλαδή η επανάληψη στη συλλογή στοιχείων και η ικανοποιητική κάλυψη των φαινομένων που ενσωματώνουν, περιόρισε το δείγμα σε έξι σχολεία. Από ένα, λοιπόν, συνολικό αριθμό διακοσίων (200) περίπου Αλβανών μαθητών εξετάστηκαν πενήντα (50) αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις.

Οι μαθητές επιλέχθηκαν κατά την προκαταρκτική γνωριμία μου με το χώρο των υπό εξέταση σχολείων, στη διερευνητική περίοδο της έρευνας, απ' όπου άντλησα στοιχεία αναγνωριστικά για την ομάδα των μαθητών με τους οποίους ήθελα να ασχοληθώ. Η δειγματοληψία έγινε από όλες τις τάξεις του δημοτικού -από την Α' μέχρι και την ΣΤ' τάξη- και οι μαθητές ανήκαν στις ηλικίες των 6-13 ετών. Έτσι διαμορφώθηκαν κατηγορίες περιπτώσεων με τα εξής χαρακτηριστικά:

¹⁹ Για το σημείο κορεσμού στην έρευνα πεδίου, βλ. M. Hammersley, *The Dilemma of Qualitative Method...*, op.cit., p. 175. Ν. Κυριαζή, *ό.π.*, σσ. 259 και 271. Α. Λυδάκη, *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*, *ό.π.*, σ. 271.

- Μαθητές γεννημένοι στην Ελλάδα με κανονική φοίτηση στο ελληνικό σχολείο
- Μαθητές γεννημένοι στην Αλβανία και αφιχθέντες στην Ελλάδα σε μεγάλη ηλικία (στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού) με ελλιπή φοίτηση
- Μαθητές γεννημένοι στην Αλβανία και αφιχθέντες στην Ελλάδα σε βρεφική ηλικία με κανονική φοίτηση
- Μαθητές μονόγλωσσοι στην ελληνική γλώσσα
- Μαθητές μονόγλωσσοι στην αλβανική γλώσσα
- Μαθητές δίγλωσσοι

Αντίστοιχα, το δείγμα των οικογενειών τους με τις οποίες βρίσκονται σε συνεχή επαφή –από τις πενήντα (50) οικογένειες ήρθα σε επικοινωνία μόνο με τις τριάντα (30) εξ αυτών (για τους λόγους διαρροής, βλ. στα προβλήματα της έρευνας)- παρουσίασε τα ακόλουθα στοιχεία :

- Οι γονείς έχουν ηλικιακή σύνθεση από 35 έως και 45 έτη
- Οι περιοχές από τις οποίες προέρχονται ανήκουν, κατά κανόνα, στην Κεντρική και Νότια Αλβανία
- Έχουν λάβει στην πλειοψηφία τους δωδεκάχρονη εκπαίδευση
- Έχουν χρόνο παραμονής στην Ελλάδα που κυμαίνεται από ένα (1) έως και δέκα (10) χρόνια
- Προέρχονται κυρίως από αγροτικές οικογένειες
- Αριθμούν στην οικογένεια από τρία έως και πέντε μέλη
- Η γλωσσική τους επάρκεια σε επικοινωνιακό επίπεδο μπορεί να χαρακτηριστεί από «αρκετά καλή» έως «καλή».

Για να αποφευχθεί ενδεχόμενος κίνδυνος ερευνητικής μονομέρειας και να διασφαλιστεί η επιστημονική διαύγεια και φερεγγυότητα, απευθύνθηκαν και στους εκπαιδευτικούς των τάξεων (ειδικοτήτων και μη) καθώς και σε διευθυντές των σχολείων όπως και στο σχολικό σύμβουλο της περιφέρειας, των οποίων κατέγραψα και ανέλυσα τις απόψεις. Άτυπες συνεντεύξεις βάθους πραγματοποιήθηκαν στο σύνολο από τριάντα (30) δασκάλους και διευθυντές.

2.2.2. Μεθοδολογικά Εργαλεία

Κύρια ερευνητικά εργαλεία των ποιοτικών μεθόδων είναι η *συμμετοχική παρατήρηση*, η *εθνογραφική συνέντευξη* και η *ανάλυση περιεχομένου*.

Η συμμετοχική παρατήρηση επιβάλλει την παραμονή του ερευνητή στην κοινωνική σκηνή για μακρύ χρονικό διάστημα σε καθημερινή βάση. Για να είναι επιβίβη η μελέτη σε οτιδήποτε αφορούσε το σκοπό της έρευνας στο σχολείο (βλ. κεφ. 2.1.), δηλ. συμπεριφορά μαθητών, σχέσεις μαθητών -συμμαθητών, σχέσεις δασκάλου -μαθητών, καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας (στην πρωινή προσευχή, στο διάλειμμα, στα μαθήματα) και καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, έπρεπε να παρευρίσκομαι στη σχολική αίθουσα από την έναρξη των μαθημάτων μέχρι και το σχολάσμα. Πριν από την έναρξη των μαθημάτων φρόντιζα να φτάνω έγκαιρα στα σχολεία, ώστε να έχω την ευκαιρία να παρευρίσκομαι και να συνομιλώ με συναδέλφους εκπαιδευτικούς στο γραφείο των δασκάλων. Άλλωστε, αυτός ήταν και ο κατεξοχήν χώρος όπου ανταλλάσσαν τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους για τους Αλβανούς μαθητές των τάξεών τους²⁰ σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα υπήρξε και ο τόπος γνωριμίας μου με τους γονείς των μαθητών. Ο ρόλος μου εστιαζόταν σε αυτόν του *παρατηρητή ως συμμετέχοντος (observer as participant)*,²⁰ με έμφαση στην παρατήρηση. Αφού δήλωσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές την ιδιότητά μου και το σκοπό της έρευνας, για να εκλείψουν η περιέργεια και ο φόβος, φρόντιζα να καθίσω στο βάθος της αίθουσας, σε σημείο που να εξυπηρετεί μεν την παρατήρηση της ομάδας στο σύνολο, αλλά ταυτόχρονα να είναι μη εμφανές στα παιδιά, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία των σχολικών δραστηριοτήτων. Κρατώντας ένα σημειωματάριο κατέγραφα συστηματικά και με πλήρη περιγραφή από τα πιο απλά έως και τα περισσότερα σύνθετα και πολύπλοκα περιστατικά της σχολικής ζωής. Δηλώσεις, γνώμες ή συμπεριφορές που μπορεί εν πρώτοις να μας φανούν ως «μη άξιες λόγου», μεταγενέστερα μπορεί να αποτελέσουν πρωταρχική πηγή πληροφοριών για την επιτυχή έκβαση της έρευνας. Παράλληλα σημείωνα στο χαρτί όλες τις σκέψεις μου, τις κρίσεις ή τις παρατηρήσεις για τα πιθανά συναισθήματα των υποκειμένων, όπως διαγράφονταν μέσα από τις χειρονομίες τους,

²⁰ Για τα είδη της παρατήρησης και το βαθμό συμμετοχής του ερευνητή, βλ. Π. Πηγιάνη, *ό.π.*, σσ. 112-113. J. P. Spradley, *op.cit.*, pp. 58-62. Ν. Κυριαζή, *ό.π.*, σ. 250.

τις εκφράσεις τους - γενικά τη μη λεκτική συμπεριφορά – ή τα λεγόμενά τους. Στις γραπτές σημειώσεις μου συμπεριλάμβανα τις ιδέες που ξεπρόβαλλαν ξαφνικά στο μυαλό μου, σκιαγραφούσα κάθε στάδιο και λεπτομέρεια της ερευνητικής στρατηγικής: το *ποιος* ήταν παρών, *πότε*, σε *ποια χρονική στιγμή* και *κάτω από ποιες συνθήκες*. Τα *memos* ή *memoranda*,²¹ τα λεγόμενα αναλυτικά υπομνήματα, είναι οι στυλοβάτες της έρευνας, «ένα είδος εσωτερικού διαλόγου, που είναι και η ουσία της ενορατικής εθνογραφίας», όπως παρατηρούν οι Martyn Hammersley και Paul Atkinson.

Η εθνογραφική συνέντευξη²² αποτελεί ένα από τα χρησιμότερα εργαλεία του ερευνητή, για να συμπληρώσει, να επιβεβαιώσει και να ελέγξει τα περιγραφικά στοιχεία του. Οι συνεντεύξεις βάθους ήταν δύο ειδών: ελαστικές και «αδόμητες» για τους γονείς και μεγαλύτερους μαθητές και «ημι-δομημένες» για τις μικρότερες ηλικίες παιδιών. Θεώρησα σωστότερο για τους μαθητές των μικρών τάξεων (Α΄ -Β΄ -Γ΄) να χρησιμοποιηθεί ημι-κατευθυνόμενο ερωτηματολόγιο με απλουστευμένες και κατανοητές ερωτήσεις, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο παράγοντας «ηλικία» καθορίζει τη φύση και τη μορφή των ερωτήσεων. Είναι προτιμότερο για παιδιά ηλικίας 6-8 ετών, που δεν γνωρίζουν το «πότε» και το «πού» να σταματήσουν, οι ερωτήσεις να απαιτούν μικρές και συγκεκριμένες απαντήσεις. Το ίδιο, βέβαια, ισχύει και για το χρόνο των συνεντεύξεων που δεν πρέπει να κουράζει για το λόγο αυτό ορίστηκαν, ως μέσος όρος κυμαινόμενου χρόνου, τα δεκαπέντε (15΄) με είκοσι (20΄) λεπτά της ώρας. Αντίθετα, για τους μεγαλύτερους μαθητές δόθηκε έμφαση στον αυθορμητισμό των απαντήσεων με χρονικό περιορισμό τη μισή ώρα: η ελευθερία των ερωτώμενων να μιλήσουν για ό,τι έχει κεντρική σημασία για αυτούς είναι σημαντική και βοηθά το συνεντευκτή να εκμαιεύσει χρήσιμες πληροφορίες για διεπιστημονικές έρευνες. Το μειονέκτημα είναι ότι είναι χρονοβόρες. Με δεδομένο τον περιορισμένο χρόνο που μου διέθεταν οι εκπαιδευτικοί, οι άτυπες συνεντεύξεις δεν πραγματοποιήθηκαν όλες εφάπαξ, αλλά αρκετές σε περισσότερες της μιας συναντήσεις και όχι πάντα στον ίδιο

²¹ Βλ. Martyn Hammersley & Paul Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, London, Routledge, 1995, 1997 reprinted, pp. 191-192 (1st edition, London, Tavistock Publications Ltd, 1983). Π.

Πηγάκη. *ό.π.*, σ. 134. Α. Αυδάκη, *ό.π.*, σ. 151.

²² Για την εθνογραφική συνέντευξη, βλ. J. Powney & M. Watts, *Interviewing in Educational Research*, London, Routledge and Kegan Paul, 1987, passim. Judith Bell, *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, πρόλογος- εισαγωγή- απόδοση: Αναστασία- Βαλεντίνη Ρήγα, Αθήνα, Gutenberg, 1997, σσ. 143-157. Betina Hollstein, "Qualitative research on personal networks. Problems and Perspectives", in John S. Markantonis, Anastasia – Valentine D. Rigas (eds), *Qualitative Analysis in Human Sciences: New Perspectives in Methodology*, 1st International Meeting (December 18th – 19th 1993), Athens, D. Mavrommatis Editions, 1998, pp. 176-179.

χώρο· συνήθως οι διευθυντές μου παραχωρούσαν το γραφείο των δασκάλων αλλά δεν ήταν λίγες οι φορές που οι συνομιλίες διεξήχθησαν στις τάξεις (σε ώρα γυμναστικής, μουσικής, διαλείμματος), στο προαύλιο του σχολείου ή στην αίθουσα των τελετών. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων στον επιθυμητό για τον παρατηρητή χώρο δεν είναι εύκολη υπόθεση· συχνά η πρόσβαση στον τόπο όπου διαβιούν τα υποκείμενα προσκρούει στις αντιρρήσεις τους. Αρκετές φορές – ήταν όμως η εξαίρεση και όχι ο κανόνας των περιπτώσεων - ως τρόπος συνάντησης με τους γονείς των μαθητών ορίστηκε κάποια συνοικιακή καφετέρια ή το προαύλιο του σχολείου. Η άρνηση οφειλόταν είτε στην ντροπή που αισθάνονταν για τις ακατάλληλες κατοικίες τους είτε σε ασθένεια οικείων προσώπων – συνήθως γονέων ή πεθερικών - με τα οποία συγκατοικούσαν. Σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις στάθηκε εφικτό να έχω ιδίαν άποψη του χώρου τους.

Τα πρώτα λεπτά μιας συνέντευξης σηματοδοτούν τη φύση και τον τόνο της. Στην αρχή ενδέχεται να υπάρχει κάποια υπονοούμενη, και ίσως ακόμα και σαφής, άρνηση για το είδος της συνέντευξης. Το συγκεκριμένο πρόβλημα το ξεπερνούσα με την πληροφορία που προσέφερα για την αιτία της συνέντευξης και με τη διαβεβαίωση που έδινα για την εχεμύθεια των λεχθέντων και την ανωνυμία των συνεντευξιζομένων. Είχαν επίσης το αναφαίρετο δικαίωμα να αρνηθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν ήθελαν· έμπρακτα αυτό φάνηκε στην πορεία, γιατί οι ίδιοι πολύ συχνά επαναλάμβαναν στις ιδιαίτερες συνομιλίες μας τα λόγια «είμαστε ξένοι και δεν ξέρουμε τι θα γίνει αύριο». Μετά τις πρώτες εντυπώσεις ακολουθούσε μικρή συζήτηση για τη χρήση του κασετόφωνου και για το πού επιθυμούσαν να τοποθετηθεί. Η χρήση του κασετόφωνου διευκολύνει τον αναλυτή στο σχηματισμό κατηγοριών, γιατί του επιτρέπει να επιλέγει τις λέξεις ή τις παραγράφους που καταγράφει κατά τη μεταγραφή όπως και τον έλεγχο της εγκυρότητας των σημειώσεων. Έχει, όμως, το μειονέκτημα της χρονοβόρας διαδικασίας απομαγνητοφώνησης· χρειάστηκε να διαθέσω εννέα (9) ώρες περίπου για κάθε ώρα απομαγνητοφώνησης.

Σύμφωνα με τους δεοντολογικούς κανόνες μιας άτυπης συνέντευξης, οι «ανοιχτές» ερωτήσεις πρέπει να χαρακτηρίζονται από απλότητα, σαφήνεια και ακρίβεια στη διατύπωση· ερωτήσεις του τύπου: «Είσαι ευχαριστημένος ή δυσαρεστημένος από το σχολείο σου;» δεν είναι σαφείς, γιατί δεν διευκρινίζουν τη σχολική σταθερά για την οποία ο ερωτώμενος θα πρέπει να τρέφει αισθήματα ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας· είναι ο δάσκαλος, τα μαθήματα, οι συμμαθητές ή κάτι

άλλο; Επίσης, οι ερωτήσεις του συνεντευκτή δεν πρέπει να προκαθορίζουν την απάντηση, όπως, για παράδειγμα: «Για ποιο λόγο νομίζεις ότι οι Έλληνες συμμαθητές σου δεν σε κάνουν παρέα;» αντί για της σωστότερα διατυπωμένης ερώτησης «ποια η άποψή σου (ή η γνώμη σου) για τους Έλληνες συμμαθητές σου;». Στην περίπτωση που η απάντηση δεν είναι κατανοητή, έχουμε τη δυνατότητα να ζητήσουμε συμπληρωματικές διευκρινήσεις.

Τέλος, είναι απαραίτητο για τον έλεγχο των δεδομένων που έχουν συλλεγεί από μια ομάδα πηγής πληροφοριών να υπάρχει διασταύρωση και από άλλες πηγές της έρευνας. Ο *τριγωνισμός (triangulation)*²³ των πηγών συνεπάγεται τη σύγκριση των αποτελεσμάτων αναφορικά με το ίδιο φαινόμενο, που παράγονται είτε από διαφορετικές φάσεις της εργασίας πεδίου, είτε από διαφορετικά σημεία των χρονικών περιόδων που λαμβάνουν χώρα ή από τις πλευρές διαφορετικών παρατηρητών (εκτός του εθνογράφου). Ο όρος «τριγωνισμός» προέρχεται, κατά μια ελεύθερη αναλογία, από τη ναυτιλία και την τοπογραφία. Για να εντοπίσει κάποιος τη θέση του στο χάρτη, ορίζει δύο ορόσημα τα οποία την προσδιορίζουν επακριβώς παίρνοντας προσανατολισμούς και από τα δύο· το τρίτο (άγνωστο σημείο) βρίσκεται στην κορυφή του τριγώνου όπου οι δύο γραμμές των γνωστών σημείων διασταυρώνονται. Στην κοινωνική έρευνα, εάν αναφερθούμε στα δεδομένα μονομερώς, διατρέχουμε τον κίνδυνο ένα μη ορατό λάθος να καταστήσει την ανάλυσή μας αναληθή. Εάν, αντίθετα, διαφορετικά είδη δεδομένων οδηγούν στο ίδιο συμπέρασμα, μπορούμε να είμαστε περισσότερο σίγουροι για το αποτέλεσμα. Για να κατοχυρώσω την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, εφαρμόσα τη μέθοδο της τριγωνοποίησης σε όλη τη διαδικασία των συνεντεύξεων. Έχοντας θέσει ερωτήσεις σε κάποιους μαθητές στο σχολείο για επιμέρους ζητήματα της έρευνας, φρόντιζα να υποβάλω τις ίδιες και στους γονείς ή στα αδέλφια (εφόσον είχαν) κατά τις επισκέψεις στα σπίτια τους.

Η *ανάλυση περιεχομένου* είναι, αφενός, το διαγνωστικό εργαλείο για την ανάδειξη και σχηματοποίηση των κατηγοριών, επιτρέπει, αφετέρου, στο συμμετοχικό παρατηρητή να ανακαλύψει το συμβολικό νόημα των μηνυμάτων, την ποιότητα της

²³ M. Hammersley & P. Atkinson, *Ethnography*, op.cit., pp. 230-231. Βλ. επίσης, Todd D. Jick, "Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action", in John Van Maanen (ed.), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, California, Sage Publications, 1985, pp. 135-148 (1st published, U.S.A., Cornell University, 1979). Π. Πηγάκη, *ό.π.*, σσ. 156-157. Louis Cohen and Lawrence Manion, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ.: Χρυσούλα Μητσοπούλου – Μάνια Φιλοπούλου, Αθήνα, Εκφραση, 1997, σσ. 321-346.

σκέψης των αφηγηματικών κειμένων. Ο Καθηγητής Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου του Σικάγο Bernard Berelson δίνει τον ακόλουθο ορισμό: «Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική έρευνας για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του έκδηλου περιεχομένου της επικοινωνίας».²⁴ Ο Berelson διακρίνει τρία χαρακτηριστικά της ανάλυσης: την ανάγκη για αντικειμενικότητα (objectivity), για συστηματικότητα (systematic) και το αίτημα για ποσοτικοποίηση (quantification).²⁵ Η αντικειμενικότητα προϋποθέτει ότι οι κατηγορίες θα πρέπει να καθορίζονται επακριβώς, έτσι ώστε διαφορετικοί αναλυτές να μπορούν, σε διαφορετικές χρονικά στιγμές και ίσως κάτω από διαφορετικές συνθήκες, να τις χρησιμοποιούν για το ίδιο σώμα περιεχομένου διασφαλίζοντας ίδια αποτελέσματα. Η έννοια της συστηματικότητας περιέχει δύο διαφορετικές σημασίες: εκ πρώτης, δηλώνει ότι όλα πρέπει να αναλύονται με τους όρους όλων των σχετικών κατηγοριών· η δεύτερη σημασία του «συστήματος» παίρνει την έννοια μιας γενικότερης εφαρμογής των αποτελεσμάτων της ανάλυσης. Όσο για την ποσοτικοποίηση, αυτή δεν ζητά απαραίτητα τη μετατροπή των αναλυτικών κατηγοριών σε αριθμητικές αξίες. Εκφράζει την πεποίθηση ότι η «ποιοτική» ανάλυση είναι τρόπον τινά και «ποσοτική», στην περίπτωση που υπολογίζεται η συχνότητα με την οποία εμφανίζονται ορισμένα θέματα ή λέξεις, ή στην περίπτωση εκείνη που γίνεται χρήση ποσοτικών λέξεων (όπως «αύξηση», «περισσότερο», «μείωση» κ.ά.).

Ενώ ο Berelson επικαλείται στον ορισμό του χαρακτηριστικά κοινά και σε ορισμούς άλλων ερευνητών,²⁶ δεν ορίζει τι εννοεί με τον όρο «περιεχόμενο» ή ποιο θα μπορούσε να είναι το αντικείμενο της ανάλυσης. Την παράλειψη αυτή συμπληρώνει ο Klaus Krippendorff, γράφοντας: «Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία τεχνική έρευνας, η οποία παράγει πανομοιότυπα και έγκυρα συμπεράσματα για δεδομένα μέσα από τα συμφραζόμενά τους».²⁷ Τα χαρακτηριστικά της αντικειμενικότητας και συστηματικότητας του Berelson εμπεριέχονται στην απαίτηση για πανομοιότυπα (replicable) αποτελέσματα του Krippendorff. Επιπλέον,

²⁴ Bernard Berelson, *Content Analysis in Communication Research*, New York, Hafner Press, 1952, 1984 reprinted, p. 18. Επίσης πρβλ. Ithiel de Sola Pool, Harold D. Lasswell, Daniel Lerner and others, *The Prestige Press: A Comparative Study of Political Symbols*, Cambridge, M.I.T. Press, 1955, 1970 reprinted, p. 26. Robert Philip Weber, *Basic Content Analysis*, London, Sage University Paper, ²1990, p. 9.

²⁵ Για τα χαρακτηριστικά αναλυτικότερα, βλ. B. Berelson, *ό.π.*, σσ. 15-17 και 116-119.

²⁶ Πρβλ., για παράδειγμα, τον ορισμό των Philip J. Stone, Dexter C. Dunphy, Marshall S. Smith, Daniel M. Ogilvie (eds), *The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis in the Behavioral Sciences*, Cambridge, MIT Press, 1966, p. 5.

²⁷ Klaus Krippendorff, *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*, New York, California: Sage Publications, ⁷1989, p. 21 (1st edition, New York 1980).

όταν μιλά για συμφραζόμενα, αναφέρεται στο εμπειρικό περιβάλλον της παρατήρησης, στα φαινόμενα που δεν μπορούν να παρατηρηθούν ευθέως.²⁸

Η ανάλυση περιεχομένου «περιορίζεται κανονικά στο καταφανές (manifest) περιεχόμενο των επικοινωνιών και δεν κατευθύνεται άμεσα υπό ομαλές συνθήκες στους όρους της πρόθεσης που μπορεί να εκφράζει το περιεχόμενο ή στις λανθάνουσες απαντήσεις που μπορεί να αποσπάσει».²⁹ Ωστόσο, σε μια ποιοτική έρευνα ο ερευνητής εκτός από το «τι λέγεται» ψάχνει να φέρει στο φως τα κίνητρα, τις αντιδράσεις και τις εκκλήσεις των ανθρώπων που διαντιδρούν, δηλαδή τα συστατικά στοιχεία της βαθύτερης δομής του λόγου πίσω από τις επιφανειακές μεταβλητές. Η *ανάλυση λόγου* (l'analyse du discours)³⁰ φέρνει στην επιφάνεια τη δομή της οργάνωσης του ή την πορεία παραγωγής του (le processus de production), γνωρίζοντας τόσο τις συνθήκες παραγωγής του (les conditions de production) όσο και τα επιμέρους στοιχεία του γλωσσολογικού συστήματος (συντακτικά, σημασιολογικά, λεξιλογικά, γραμματικά) από τα οποία απαρτίζεται. Ο ίδιος ο λόγος του αφηγητή δεν μπορεί να θεωρηθεί μόνο ως ένα σώμα κανόνων και κωδίκων που συμβολίζει τους τύπους των κοινωνικών σχέσεων όπως αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη των κοινωνικών ομάδων, αλλά και ως ένα μέσον που μας οδηγεί στο εσωτερικό λειτουργικό περιβάλλον του ομιλητή· είναι δηλαδή το αρχικό σημείο μέσω του οποίου ο ερευνητής εξερευνά και επιβεβαιώνει, σ' ένα πρώτο στάδιο, την προσωπική ιστορία του αφηγητή και προσεγγίζει, σ' ένα δεύτερο στάδιο, την υποκειμενότητα της ομάδας στην οποία ανήκουν οι συμμετέχοντες.³¹

Από την ανάλυση των στοιχείων της γλώσσας προκύπτουν νοήματα που υποκρύπτονται, αφανείς σημασίες που καθορίζονται όχι μόνο από τη θέση του παραγωγού του λόγου στις εν δυνάμει αναφορές αλλά και από τη σχέση του με το δέκτη.³² Άλλωστε, όπως σημειώνει ο Wotfall, η ανάλυση λόγου περιλαμβάνει «όχι μόνο το περιεχόμενό του, αλλά το συγγραφέα του (ποιος το λέει;), τη δικαιοδοσία του (σε ποιες περιοχές;), το κοινό του (σε ποιον;), το αντικείμενό του (σχετικά με ποιον;),

²⁸ Ο.π., σ. 23.

²⁹ B. Berelson, *ό.π.*, σ. 16.

³⁰ Laurence Bardin, *L'Analyse de Contenu*, Paris, Presses Universitaires de France, ⁴1986, pp. 220-221 (1^{ère} édition, Paris 1977). Βλ. και Victor Jupp and Clive Norris, "Traditions in documentary analysis", in Martyn Hammersley (ed.), *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*, op.cit., pp. 46-49. Άννα Λυδάκη, *Τόκιοι κι Αλαφροίσκιοι: Λαϊκός Λόγος και Πολιτισμικές Σημασίες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2003, σσ. 64-65.

³¹ Anastasia – Valentine Rigas, "Analyzing the biographical materials: within the context of a new content analysis approach", in John S. Markantonis, Anastasia – Valentine D. Rigas (eds), *Qualitative Analysis in Human Sciences: New Perspectives in Methodology*, op.cit., p. 105.

³² L. Bardin, *ό.π.*, σ. 220.

τον αντικειμενικό του σκοπό (για να πετύχει τι;)).³³ Όσο μεγαλύτερη, λοιπόν, είναι η συναισθηματική σχέση πομπού και δέκτη, τόσο πιο κοντά βρίσκεται ο αναλυτής του λόγου στη σύλληψη των πραγματικών μηνυμάτων των αφηγήσεων.

Η αναλυτική διαδικασία λόγου δεν ακολουθεί τις παραδοσιακές πρακτικές έρευνας, όπου η μέθοδος υπακούει σε ορισμένους κανόνες εφαρμογής και κωδικοποίησης, απαραίτητη προϋπόθεση για την αξιοπιστία του προϊόντος: ικανή και αναγκαία συνθήκη για να συλλάβει ο επικοινωνιακός αναλυτής τα δρώμενα είναι η *αναλυτική διανοητικότητα* (analytic mentality),³⁴ ο τρόπος με τον οποίο ο νους γίνεται μια δημιουργική και ενεργητική δύναμη που αποκρυπτογραφεί και δίνει νόημα, μέσα από μια δυναμική αλληλεπίδραση γλώσσας – πράξης, στις εσώτερες ψυχικές δυνάμεις των ομιλητών. Μόνο με τη λογική ο αναλυτής αποδίδει την αιτιακή σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

Η εθνογραφία συχνά συνεπάγεται ένα συνδυασμό από τεχνικές, για να εκτιμήσει την αξία των πορισμάτων μεταξύ των εννοιών και των δεικτών, εξετάζοντας δεδομένα που σχετίζονται με το εξεταζόμενο φαινόμενο μέσα από ένα πλουραλισμό μεθόδων και τεχνικών. «...Η ύπαρξη του πλουραλισμού δεν είναι τυχαία στην ανάπτυξη ενός πεδίου έρευνας. Εμφανίζεται ως ενσωματωμένος στις κοινωνικά διευθετημένες γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται σε μια επιστήμη».³⁵ Μάλιστα, η Νότα Κυριαζή πιστεύει ότι η ερευνητική στρατηγική που θα προκύψει από το συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων θα οδηγήσει τον ερευνητή σε μια πιο ολοκληρωμένη και σε βάθος αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας.³⁶

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποίησα μεθόδους συμπληρωματικές στην κοινωνική επιστήμη: έθεσα στη διάθεσή μου τόσο ποσοτικές μεθόδους μέτρησης όσο και *αρχεία και έγγραφα*. Το πρώτο πεδίο εφαρμογής με βοήθησε να έχω μια αποτύπωση, για παράδειγμα, του ποσοστού των Αλβανών μαθητών που φοιτούν στα υπό έρευνα δημόσια σχολεία της περιφέρειας Πειραιά έναντι του ποσοστού του εγγεγραμμένου μαθητικού πληθυσμού. Η συγκεκριμένη ποσοτική αποτίμηση

³³ A. Worrall, *Offending Women: Female Law – Breakers and the Criminal Justice System*, London, Routledge, 1990, p. 9.

³⁴ Jonathan Potter, "Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk", in David Silverman (ed), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, London, Sage Publications, 1997, 1997 reprinted, p. 148.

³⁵ Θωμάς Κονιαβίτης, *Πλουραλισμός στην Κοινωνιολογία. Μεθοδολογική Προσέγγιση*, τ. Α', Αθήνα, Οδυσσέας, 2^η 1994, σ. 53 (α' έκδ., Αθήνα 1993).

³⁶ Ν. Κυριαζή, *ό.π.*, σ. 14. Βλ. και Α. Λυδάκη, *ό.π.*, σ. 133.

συγκρινόμενη με το συγκεντρωτικό ποσοστό των Αλβανών μαθητών που φοιτούν στις σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Πειραιά, με διευκόλυνε στην εξαγωγή *ποιοτικών* ερευνητικών συμπερασμάτων. Το δεύτερο πεδίο μου πρόσφερε ενημέρωση - από την πρόσβασή μου στα βιβλία Μητρώου και Προόδου των μαθητών - για στοιχεία της οικογενειακής τους κατάστασης (περιοχή καταγωγής του μαθητή, ημερομηνία γέννησης, όνομα γονέων, επάγγελμα γονέων, τηλέφωνα, διευθύνσεις), από δε το Φάκελο Αποδεικτικών Στοιχείων για τη σχολική τους επίδοση στη χώρα προέλευσης (για όσους, βέβαια, εξ αυτών υπήρχαν πιστοποιητικά μετεγγραφής από τα αλβανικά σχολεία απ' όπου προέρχονταν και με την προϋπόθεση ότι είχαν γεννηθεί στην Αλβανία).

2.2.3. Τα Πρακτικά Προβλήματα

Ο δρόμος του ερευνητή σε μια ποιοτική έρευνα είναι μακρύς και επίπονος. Στην πολύμηνη (ή πολύχρονη) πορεία του μέχρι να φέρει σε αίσιο πέρας την αποστολή του, ο παρατηρητής θα συναντήσει προβλήματα και εμπόδια που θα καθυστερήσουν ή θα δυσκολέψουν το εγχείρημά του. Οι πρώτες δυσκολίες παρουσιάζονται κατά την είσοδό του στην κοινωνική αρένα, τότε που η πρώτη επαφή είναι καθοριστικής σημασίας για την αποδοχή του από τους παρατηρούμενους.

Θυμάμαι, στη δική μου περίπτωση, την έντονη περιέργεια και απορία των παιδιών για το «ποια ήμουν». Μέχρι να αναγγείλουν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων την ιδιότητά μου, κυριαρχούσε ένα κλίμα έντασης και δυσaráσκειας. Αλλά και στη μετέπειτα πορεία για ένα εύλογο χρονικό διάστημα ήμουν το «μάτι» της τάξης που κατέγραφε σιωπηλά τα γενόμενα. Κάποιοι μαθητές της Έκτης τάξης με αποκάλεσαν «Big Sister» -κατ' αντιστοιχία με το «Big Brother»- ήταν η εποχή που προβαλλόταν κατά κόρον το ομώνυμο παιχνίδι σε γνωστό τηλεοπτικό κανάλι. Αντιδράσεις συνάντησα και από ένα μικρό τμήμα εκπαιδευτικών, οι οποίοι πιθανόν πίστευαν ότι μπορούσα να ασκήσω ένα είδος «άρρητης» κριτικής στο παιδαγωγικό τους έργο. Αυτό που οι εκτός του χώρου έβλεπαν ως προτέρημα της έρευνας, το γεγονός, δηλαδή, ότι ανήκα στο σώμα των εκπαιδευτικών, μπορεί να μετατραπεί σε αρνητικό στοιχείο για το συμμετοχικό παρατηρητή που διατηρεί διπλή ιδιότητα από την άλλη πλευρά, πάλι, ο ερευνητής μπορεί να εκληφθεί ως ο «ειδήμων» που έχει λύσεις για όλα τα προβλήματα της σχολικής τάξης. Από το δεύτερο χαρακτηριστικό που συχνά

μου αποδόθηκε, αποκόμισα οφέλη: τις τακτικές και ατελείωτες γόνιμες συζητήσεις με συναδέλφους με έντονους προβληματισμούς και αναπάντητα ερωτηματικά.

Βασικό μέλημα του συμμετοχικού παρατηρητή είναι να κερδίσει τη συμπάθεια και την εμπιστοσύνη των μελών της ομάδας που ερευνά, ώστε να πετύχει την αυθορμησία της συμπεριφοράς τους. Ακόμα, όμως, και σε αυτή την περίπτωση δεν είναι σίγουρο ότι όσοι βρίσκονται υπό παρατήρηση φέρονται με το συνηθισμένο τρόπο ή τροποποιούν σκόπιμα τη συμπεριφορά τους, προκειμένου να δημιουργήσουν εντυπώσεις. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα στάθηκε η περίπτωση του Ρ., 8χρονου Αλβανού μαθητή, ο οποίος μετά από δύο εβδομάδες παρατήρησης περίπου μου είπε: «Ε, αφού ήρθατε εσείς, εγώ μαθαίνω. Ε, αφού βλέπετε εσείς, γι' αυτό ήρθατε για να μην κάνω σκανταλιές». Ο Ρ. από «ζωηρός» μαθητής –όπως χαρακτηρίστηκε από τη δασκάλα του και τους συμμαθητές του- είχε μετατραπεί σε μαθητή «υπόδειγμα».

Ένα δεύτερο πρόβλημα ήταν η μη πραγματοποίηση του αρχικά υπολογισμένου δείγματος των γονέων. Οι περισσότεροι- κυρίως οι μητέρες με τις οποίες ερχόμουν κατά κύριο λόγο σε τηλεφωνική επαφή- δεν είχαν το χρόνο να δώσουν συνέντευξη αν και από την αρχή δήλωνα ξεκάθαρα την ιδιότητά μου και το σκοπό της επίσκεψης. Ένα τμήμα, λουπόν, είκοσι (20) οικογενειών αποτέλεσε το «σκληρό πυρήνα» της αντίστασης³⁷ στην έρευνα. Αυτό φυσικά δεν με εμπόδισε να έχω κάποια επαφή μαζί τους περιστασιακά αλλά όχι συστηματικά όπως με τους υπόλοιπους συνεντευκτές. Η διαρροή του συγκεκριμένου δείγματος δεν υποβάθμισε, κατά την κρίση μου, την ποιότητα ή την ποσότητα του τελικού προϊόντος, γιατί η σχέση με τις οικογένειες -πληροφοριοδότες της έρευνας ήταν τόσο στενή, ώστε το πλούσιο υλικό τόσο από τις αφηγήσεις τους όσο και από τη δική μου παρατήρηση να αναπληρώσει την προηγούμενη απώλεια.

2.3. Φάσεις διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα είχε ως σημείο εκκίνησης τον Οκτώβριο του 2000 και λήξης τον Ιανουάριο του 2003. Όπως κάθε ερευνητική πορεία, ακολούθησε λογικά τρία αλληλένδετα στάδια δραστηριοτήτων, κάθε ένα από τα οποία αποτελούσε εξέλιξη των προηγούμενων:

³⁷ Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ σε συνεργασία με ΕΚΚΕ, *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, επιμ. 1^{ου} Μέρους: Πέτρος Παππάς, επόπτης: Βασίλης Φύλιας, Αθήνα, Gutenberg, 1977, σσ. 54-55.

- Τον ερευνητικό σχεδιασμό
- Την εκτέλεση και
- Την παρουσίαση

Κατά την πρώτη φάση διεξαγωγής της πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας. *Σχεδιάζω* σημαίνει πραγματοποιώ μian ιδέα και επιχειρώ έναν τρόπο παρατήρησης της πραγματικότητας αντιπροσωπευτικά.³⁸ Για να συλλέξω πληροφορίες σχετικές με το αντικείμενο του ενδιαφέροντός μου και τους στόχους μου, έπρεπε να προσδιορίσω, κατά πρώτον, την ταυτότητα των πηγών πληροφορίας και, κατά δεύτερον, να επιβεβαιώσω αν τα ερωτήματα που είχα διατυπώσει αποτελούσαν την κατάλληλη βάση για τη συλλογή των πρώτων δεδομένων. Επομένως, το αρχικό βήμα μου ήταν η επαφή μου με πρόσωπα – κλειδιά που θα με συμβούλευαν για την αποτελεσματική κατεύθυνση των ενεργειών μου. Ο Αναπληρωτής Καθηγητής Κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια Norman Denzin γράφει ότι ο πληροφοριοδότης διαδραματίζει κύριο ρόλο για τον ερευνητή, γιατί, δρώντας ως ένας *de facto* παρατηρητής, χρησιμεύει ως ένα «μέσον βολιδοσκόπησης» για τους εντός (της κοινωνικής σκηνής), που μεταφέρει μια μοναδική άποψη για τα γεγονότα στον ερευνητή που είναι ακόμα «εκτός». Άλλωστε, όπως ο ίδιος σημειώνει παρακάτω, τα πρόσωπα αυτά μπορούν να ειπωθούν ως μια πηγή δεδομένων που αντανακλά μια από τις διαστάσεις της εσωτερικής εγκυρότητας (*internal validity*)³⁹ της συμμετοχικής παρατήρησης.

Αποφάσισα, ως εκ τούτου, το χρονικό διάστημα που μεσολαβούσε μέχρι να εγκριθεί επίσημα η άδεια έρευνας από το αρμόδιο κρατικό όργανο, να ξεκινήσω μian άτυπη προετοιμασία του εδάφους με μian ουσιαστικότερη γνωριμία και συνεργασία με μαθητές της τάξης μου που ανήκαν στην ομάδα που θα εξέταζα, δηλαδή στους αλλοδαπούς μαθητές από την Αλβανία. Οι προτάσεις που μου παρείχαν σχετικά με κίνητρα και καταστάσεις που αισθάνονταν ότι ήταν σημαντικά και εκτυλίσσονταν καθημερινά στα σχολικά δρώμενα υπήρξαν το έναυσμα να στραφώ προς αυτά, προκαλώντας το ενδιαφέρον μου. Τις περισσότερες φορές ο πληροφορητής στέκεται

³⁸ K. Krippendorff, *op.cit.*, p. 170.

³⁹ Ο Denzin διακρίνει τα προβλήματα της εγκυρότητας σε προβλήματα *εσωτερικής εγκυρότητας*, που γεννούν το ερώτημα αν οι παρατηρήσεις αντιπροσωπεύουν πραγματικές διαφορές ή είναι αποκυήματα του μυαλού του ερευνητή, και σε προβλήματα *εξωτερικής εγκυρότητας* (*external validity*), για το αν τα αποτελέσματα της παρατήρησης μπορούν να γενικευθούν σε άλλους πληθυσμούς. Βλ. Norman K. Denzin, *The Research Act in Sociology. The Theoretical Introduction to Sociological Methods*, London, Butterworths, 1970, pp. 199-205 (για το ρόλο του πληροφορητή, βλ. ειδικότερα σ. 202).

σε κάτι και το επαναλαμβάνει συνεχώς, ώστε να σου κινήσει την προσοχή να το παρατηρήσεις συστηματικά. Είχα την ευκαιρία να αντλήσω ιδέες σχετικά με τα θέματα που θα συμπεριλάμβανα στην έρευνα, για στοιχεία προσωπικά και οικογενειακά για κάθε μαθητή ξεχωριστά, που μέχρι τότε αγνοούσα ή είχα προσπεράσει αδιάφορα, πέρα από το ότι μου άνοιξαν την πόρτα σε οικογένειες και φίλους συμπατριώτες χρήσιμους για την περαιτέρω εξέλιξη της έρευνας. Μέχρι τον Μάρτιο του 2001, που ξεκίνησε πλέον επίσημα η έρευνα, πιστεύω ότι ήμουν καθ' όλα έτοιμη για την εκτέλεσή της.

Η εκτέλεση μιας καλά σχεδιασμένης έρευνας είναι το παραγωγικότερο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, όπου το όραμα μετουσιώνεται σταδιακά σε πράξη μέσα από μια σειρά δράσεων. Στόχος η συγκέντρωση του αναγκαίου εμπειρικού υλικού που θα στηρίξει επιστημονικά τα ευρήματα: εφαρμογή της άμεσης παρατήρησης, καταγραφή σημειώσεων (field notes) και αναλυτικών υπομνημάτων, διενέργεια συνεντεύξεων βάθους, μελέτη και ανάλυση σχολικών αρχείων και εγγράφων και αυτο-ενδοσκόπηση. Έχει να κάνει με τη συστηματική οργάνωση της έρευνας. Το δείγμα στο σύνολό του πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού που εξετάζει, η δε φύση του να προσδιορίζεται από το τι απαιτείται για την ανάπτυξη της «θεμελιωμένης θεωρίας». Με το όρο «grounded theory» οι Glaser και Strauss εννοούν το ερέθισμα και την ανάπτυξη θεωρητικών ιδεών από τη συστηματική αναζήτηση του κοινωνικού κόσμου με ποιοτικές μεθόδους.⁴⁰

Το υλικό που καθημερινά συγκέντρωνα δεν παρέμενε συσσωρευμένο χωρίς περαιτέρω σκέψη και επανεξέταση· υποβαλλόταν σε τροποποιήσεις, αναθεωρήσεις και εμπλουτισμό, σε μια συνέχεια μεταξύ της συστηματικής αναζήτησης δεδομένων και της πορείας της έρευνας. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής διευκόλυνε την αποθήκευση και επανάκτηση των δεδομένων και την ταχεία αναδιοργάνωσή τους, όποτε το απαιτούσε η κατάσταση. Οι σημειώσεις κωδικοποιούνταν στο τέλος κάθε ημέρας και ταξινομούνταν σε αρχεία βάσει ενός *θεματικού τίτλου*. Το θέμα, βασική μονάδα της ανάλυσης περιεχομένου, ορίζεται ως: «... μία επικύρωση πάνω σε ένα αντικείμενο. Δηλαδή μία φράση, ή μια σύνθετη φράση, συνήθως ένα νόημα ή μια συμπεκνωμένη φράση, κάτω από την οποία ένα εκτενές σύνολο μοναδικών

⁴⁰ Barney G. Glaser & Anselm L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York, Aldine de Gruyter, 1967, pp. 2-6. Για «θεμελιωμένη θεωρία», βλ. επίσης M. Hammersley, *The Dilemma of Qualitative Method*, op.cit., p. 173. Karen L. Henwood & Nick F. Pidgeon, "Qualitative research and psychological theorizing", in Martyn Hammersley (ed.), *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*, op.cit., pp. 20-22.

διατυπώσεων μπορούν να σχηματοποιηθούν».⁴¹ Το θέμα είναι μια μονάδα σημασιών που ελευθερώνεται φυσικά από ένα κείμενο, το οποίο έχει αναλυθεί σύμφωνα με ορισμένα θεωρητικά κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάγνωσή του. Το κείμενο μπορεί να διαμελίζεται σε συστατικές ιδέες, σε προφορικές δηλώσεις και προτάσεις που φέρουν ορισμένες σημασίες.⁴²

Με γνώμονα το σκεπτικό ότι στο ερευνητικό μου πεδίο όλα εκτυλίσσονταν ανάμεσα σε δύο χώρους, σπίτι και σχολείο, με υποκείμενα καταγραφής πρόσωπα της οικογένειας -παιδιά, γονείς, συγγενείς- και του σχολείου -μαθητές, διδάσκοντες- δημιουργήθηκαν κατηγορίες σχολικού και οικογενειακού χώρου αντίστοιχα. Δόθηκαν τίτλοι σε κάθε πεδίο χωριστά με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των encounters και τις στάσεις τους (ρόλοι, κοινωνικό status, ηλικία, φύλο, επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο, κ.ά.), όπως αυτά προέκυψαν από την *ανάλυση περιεχομένου* των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων και αφηγήσεων. Προσανατολιζόμενη στην ομάδα των Αλβανών μεταναστών στο κέντρο του Πειραιά και εξετάζοντας δομικά χαρακτηριστικά των οικογενειών, που υπαγορεύουν ορισμένες στάσεις και πρακτικές στα παιδιά τους, δημιουργήθηκαν θεματικές ενότητες γύρω από: οικογενειακές αξίες, σχέσεις των δύο φύλων, θρησκευτικές πεποιθήσεις, μορφωτικά προσόντα, επαγγελματικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Στο σχολικό τοπίο ανάλογα θέματα διαμορφώθηκαν για: σχέσεις δασκάλων-μαθητών, συναναστροφές με Έλληνες και Αλβανούς συμμαθητές, τρόπους διδασκαλίας, διδακτικά αντικείμενα, κ.λπ. Έχουμε, δηλαδή, σταδιακά μια εξακτίνωση των θεμάτων σε επιμέρους υποσύνολα με πλαίσιο την οικογένεια και το σχολείο. Από τη συσχέτιση ανάμεσα στις θεματικές κατηγορίες και τις μεταξύ τους συγκρίσεις, προέκυψαν οι λειτουργικές κατηγορίες όπως, για παράδειγμα: η σχολική επίδοση του μαθητή σε σχέση με το επάγγελμα των γονέων, η σχολική του επίδοση σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η ελληνική γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας αναφορικά με την αυτοαντίληψη του μαθητή κ.ά. Από τις όμοιες λειτουργικές κατηγορίες δημιουργήθηκαν οι τυπολογίες προσώπων μαθητών: με κριτήριο την ηλικία (μαθητές μεγάλων τάξεων και μικρών τάξεων), το βαθμό κατοχής της γλώσσας (μονόγλωσσοι στην ελληνική γλώσσα, μονόγλωσσοι στην αλβανική, δίγλωσσοι, διπλά ημίγλωσσοι), το χρόνο άφιξης και παραμονής στο ελληνικό σχολείο (με ελλιπή φοίτηση, με

⁴¹B. Berelson, *op.cit.*, p. 138.

⁴²L. Bardin, *op.cit.*, p. 104.

κανονική φοίτηση). Δημιουργήθηκαν επίσης τυπολογίες γονέων: με κριτήριο τη θρησκεία (Χριστιανοί Ορθόδοξοι, Μουσουλμάνοι, Καθολικοί, άθεοι), τον τόπο καταγωγής (αγροτικής, ημι-αστικής, αστικής προέλευσης) κ.ά. Από τις τυπολογίες δεν εξαιρούνταν οι διαφορετικές, ακραίες ή συγκρουόμενες απόψεις (ή συμπεριφορές), τυχόν ασυνέπειες, ασυμφωνίες και αντιφάσεις, οι οποίες μελετούνταν, αναλύονταν και ερμηνεύονταν. Η δημιουργία αναλυτικών κατηγοριών αυξανόταν με την πρόοδο των ερευνητικών εργασιών.

Αν και η χρήση Η/Υ στη δημιουργία των αναλυτικών κατηγοριών ελαχιστοποιεί το ανθρώπινο λάθος και συμβάλλει σε μια περισσότερο αξιόπιστη εξέλιξη στην κωδικοποίηση των κοινών στοιχείων του ερευνητικού υλικού, η εργασία της κατηγοριοποίησης έγινε χειρωνακτικά (και όχι σε πρόγραμμα του υπολογιστή) για δύο λόγους: πρώτον, η μορφή των μη δομημένων συνεντεύξεων επέβαλε *πρακτικά* την προσωπική επεξεργασία των κειμένων για τον εντοπισμό των διαφορετικών θεμάτων και τη διάκριση των κωδικοποιημένων συστημάτων. Δεύτερον, η προσπάθεια κατανόησης των πράξεων, των κρίσεων και των στόχων των πρωταγωνιστών, η πολυπλοκότητα των τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας δεν μπορούν να περιοριστούν σε έναν τύπο εισερχομένων. Η αναγνώριση των συμβολικών ποιοτήτων των λεχθέντων είναι δυνατή μόνο από τον παρατηρητή που μπορεί να παράγει ιδιαίτερα συμπεράσματα από τα αισθητηριακά δεδομένα του εμπειρικού περιβάλλοντος με τα οποία έρχεται καθημερινά σε άμεση επαφή. Άλλωστε, οι συνεντεύξεις ως μορφές λόγου, δηλαδή ως γλωσσικά συμβάντα, παράγονται συλλογικά, τόσο στη δομή όσο και στο νόημα, από συνεντευκτές και ερωτώμενους.⁴³ η προσέγγιση αυτή μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι η μεταγραφή και ανακάλυψη του νοήματος μιας συνέντευξης είναι αποτέλεσμα της ατομικής προσπάθειας του αναλυτή, με την προϋπόθεση ότι δεν έχουν παρεισφρήσει οι προσωπικές του αντιλήψεις.

Το τελευταίο στάδιο της συγγραφής και *παρουσίασης* της έρευνας είναι κεφαλαιώδες για την αποδοχή και αναγνώριση της συμβολής της στον κόσμο της επιστήμης. Ο συγγραφέας βρίσκεται αντιμέτωπος με διλήμματα για τα αποδεικτικά στοιχεία και ασκεί αυστηρή αυτοκριτική. Τα ερωτήματα που διατυπώνει

⁴³ Elliot G. Mishler, *Συνέντευξη Έρευνας: Νοηματικό Πλαίσιο και Αφήγημα*, μτφρ.: Ντενίς Ρώντα, επιμ.: Γιώργος Καλομοίρης, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1996, σ. 161.

επανελημμένα αφορούν την αξιοπιστία, την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα επανάληψης της έρευνας.⁴⁴

Στόχος της τελικής φάσης είναι να ελέγξει την ποιότητα των αποτελεσμάτων, ώστε να γίνουν δεκτά ως αδιαμφισβήτητα γεγονότα. Η ερμηνεία των πορισμάτων πρέπει να παρουσιάζεται σαν αυταπόδεικτη, φυλακισμένη στην αμεσότητα των ιδίων των λεπτομερειών της.⁴⁵ να ταιριάζει με ό,τι είναι γνωστό ως «αλήθεια», η ανάλυση να εκπροσωπεί κάτι πραγματικό και όχι σχεδόν τυχαία γεγονότα. Το κρίσιμο ζήτημα, εν κατακλείδι, είναι η «αξιολόγηση της σχετικής αληθοφάνειας μιας ερμηνείας, όταν αυτή συγκριθεί με άλλες συγκεκριμένες και δυνητικά αληθοφανείς εναλλακτικές ερμηνείες»⁴⁶ που θα είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε πραγματικότητες του μέλλοντος, για να επιβιώσει διανοητικά. Καθώς νέα κοινωνικά φαινόμενα εισρέουν στο οπτικό μας πεδίο, το θεωρητικό της πλαίσιο πρέπει να είναι ικανό να παράγει υπερασπίσιμες ερμηνείες.⁴⁷ Ο υψηλού δε επιπέδου χαρακτήρας της εθνογραφικής περιγραφής είναι εκείνος που δίνει στο μεγαλύτερο μέρος των όσων λέγονται μια σχεδόν δεδομένη ποιότητα: ο εθνογράφος, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, στο συγκεκριμένο χώρο, με αυτούς τους πληροφοριοδότες, αυτά τα σχόλια και τις εμπειρίες, ένας αντιπρόσωπος ενός ιδιαίτερου πολιτισμού και μέλος μιας ορισμένης τάξης.⁴⁸

Οι προϋποθέσεις για τον τρόπο που παράχθηκε «η αλήθεια» διασφαλίστηκαν, όπως θέλω να πιστεύω, από τον προσεκτικό καθορισμό των κατηγοριών και την εναλλακτική συλλογή των στοιχείων με διασταυρούμενες μεθόδους. Ας μην ξεχνάμε, βέβαια, ότι σε μια διεπιστημονική έρευνα, όπως η έρευνα πεδίου, ο ερευνητής βρίσκεται εκτεθειμένος στις απρόβλεπτες και συνεχείς αλλαγές της παγκόσμιας σκηνής και όπως ανάγλυφα περιγράφει ο Geertz:

Είναι θέμα τρόπου ζωής η ύπαρξή σου να βρίσκεται ταυτόχρονα σε δύο ιστορίες. Η μία από αυτές είναι η γνωστή του ανθρωπολόγου που προβάλλει τον εαυτό του στην τοπική σκηνή ως ένας μικρότερος ηθοποιός, αταίριαστος αλλά άκακος, και ως ένας

⁴⁴ Για τα προβλήματα εγκυρότητας (validity) και αξιοπιστίας (reliability) στην έρευνα, βλ. B. Berelson, *ό.π.*, σσ. 169-174. K. Krippendorff, *ό.π.*, σσ. 129-130, και 155-156. David Silverman, *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, London, Sage, 1993, pp. 146-148, 149-166.

⁴⁵ C. Geertz, *Η Ερμηνεία των Πολιτισμών*, *ό.π.*, σ. 35.

⁴⁶ E. G. Mishler, *ό.π.*, σ. 171.

⁴⁷ C. Geertz, *ό.π.*, σ. 38.

⁴⁸ Clifford Geertz, *Works and Lives. The Anthropologist as Author*, London, Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd, 1988, 1996 reprinted, p. 5 (1st published, Stanford, Stanford University Press, 1988).

μοναχικός παρατηρητής, που ψάχνει να ανακαλύψει ξεχωριστά γεγονότα. Η άλλη ιστορία είναι η λιγότερο γνωστή, σπάνια υπολογιζόμενη, της προσπάθειάς του να υποστηρίξει την περιορισμένη και εξειδικευμένη (επιστημονικά) προσωπικότητά του διαμέσου των τρεχουσών και επίκαιρων γεγονότων της παγκόσμιας πολιτικής σκηνής.⁴⁹

⁴⁹ C. Geertz, *After the Fact...*, op.cit., p. 94.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΛΒΑΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1. Η Ελλάδα χώρα υποδοχής μεταναστών

Μετανάστευση είναι η μόνιμη ή προσωρινή μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου ή ενός κοινωνικού συνόλου.¹ Ως «μόνιμου» μετανάστες ορίζονται από την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας εκείνοι που, ενώ έχουν μόνιμη διαμονή στη χώρα προέλευσης, μεταβαίνουν για να εγκατασταθούν στο εξωτερικό επί χρονικό διάστημα τουλάχιστον ενός έτους. Οι «προσωρινοί» μετανάστες, αντίθετα, μεταβαίνουν στο εξωτερικό για χρονικό διάστημα μικρότερο του έτους.² Ωστόσο, η διάκριση σε προσωρινή και μόνιμη δεν έχει διακριτά όρια γιατί μία προσωρινή αρχικά μετανάστευση μπορεί να εξελιχθεί σε μόνιμη ή το αντίθετο. Βέβαια, με τον όρο «μετανάστευση» δεν εννοούμε μόνο την αλλαγή του τόπου κατοικίας ή εργασίας, αλλά μια πολυσύνθετη διαδικασία η οποία συνδέεται με σημαντικές κοινωνικές παραμέτρους που επηρεάζουν: τα ίδια τα άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία, τις ομάδες στις οποίες ανήκουν ή αισθάνονται ότι ανήκουν οι μετακινούμενοι, τις ομάδες της κοινωνίας υποδοχής και τις κοινωνικές και οικονομικές δομές τόσο της κοινωνίας προέλευσης όσο και της κοινωνίας υποδοχής.³ Η τελευταία μεταβλητή συνιστά ίσως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες εκούσιας ή ακούσιας⁴ μετακίνησης του ατόμου ή της ομάδας από χώρο σε χώρο.

¹ Δ. Γ. Τσαούσης, *Στοιχεία Κοινωνιολογίας*, Αθήνα, Gutenberg, 1979, σ. 111. Επίσης Μ. Δαμανάκης (επιμέλεια- εισαγωγή), *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, 1997, σ. 24. Ο συγκεκριμένος ορισμός άπτεται της κοινωνιολογικής προσέγγισης του θέματος, ορισμοί, όμως, της μετανάστευσης έχουν δοθεί διαφορετικοί και εξαρτώνται: τόσο από την ειδικότητα του ερευνητή (δημογράφου, οικονομολόγου, κοινωνιολόγου) όσο και από τον τρόπο προσέγγισης του θέματος, βλ. Η. Έμκε-Πουλοπούλου, *Προβλήματα Μετανάστευσης, Παλιννόστησης*, Αθήνα, Ινστιτούτο Μελέτης της Ελληνικής Οικονομίας (ΙΜΕΟ)- Ελληνική Εταιρεία Δημογραφικών Μελετών (ΕΔΗΜ), 1986, σ. 21.

² Ηρα Έμκε-Πουλοπούλου, *ό.π.*, σ. 20. Λουκία Μ. Μουσούρου, *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, Αθήνα, Gutenberg, 1991, σ. 25 υποσημ. 1.

³ Αγγελική Κουλιάρη, *Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, Γλώσσα και Κοινωνική Ένταξη: Στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλήτες*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1997, σσ. 8-9.

⁴ Ο John Ogbu είναι ο πρώτος που χρησιμοποιεί τον όρο *εκούσιες* (voluntary) και *ακούσιες* (involuntary) *μειονότητες*, για να διαχωρίσει τις μειονοτικές ομάδες που μετακινήθηκαν στις Η.Π.Α. John U. Ogbu, "Cultural model, Identity, and Literacy", in James W. Stigler et al., *Cultural*

Η μετανάστευση είναι εκούσια όταν είναι προϊόν ελεύθερης απόφασης των ατόμων που μετακινήθηκαν, όταν εκδηλώνει κάποιο είδος «αυτοεπιλογής».⁵ Η επιλογή χαρακτηρίζεται ως ελεύθερη στο βαθμό που δεν επιβάλλεται καταναγκαστικά, πλην όμως είναι αποτέλεσμα έμμεσης βίας, δηλαδή βίας ενσωματωμένης στη δομή του συστήματος που αναγκάζει άτομα με λιγότερες βιοτικές ευκαιρίες να μεταναστεύσουν.⁶ Ουσιαστικά, οι αντικειμενικές συνθήκες εξωθούν τους πολίτες μιας χώρας στη μετανάστευση, γιατί οι άνθρωποι πιστεύουν ότι με αυτό τον τρόπο θα ξεπεράσουν τις αντιξοότητες διαβίωσης.

Οι αντικειμενικοί παράγοντες (κοινωνικοί, οικονομικοί ή δημογραφικοί) που απωθούν τους πολίτες από τη χώρα προέλευσης προς μια άλλη χώρα, τη χώρα υποδοχής, συνιστούν τα αίτια της μετανάστευσης σε αντιδιαστολή με τους υποκειμενικούς παράγοντες που εκφράζουν τα κίνητρα των μεταναστών.⁷ Οι Castles και Kosack μέσω της κοινωνιολογικής θεωρίας της έλξης- απώθησης (pull- push theory), εξηγούν τα αίτια και τα κίνητρα της μετανάστευσης. Ως παράγοντες προσέλκυσης θεωρούν την οικονομική ανάπτυξη της Δυτικής Ευρώπης και τους ικανοποιητικούς όρους απασχόλησης όπως και το βραδύτερο ρυθμό δημογραφικής αύξησης. Ως παράγοντες απώθησης εκλαμβάνουν τα χαμηλά επίπεδα ζωής των χωρών αποστολής: την υποαπασχόληση ή την ανεργία, τους αργούς ρυθμούς ανάπτυξης, τη φτώχεια και το γοργό ρυθμό δημογραφικής αύξησης.⁸

Ιστορικά η μετανάστευση είναι ένα φαινόμενο του οποίου οι ρίζες τοποθετούνται στο μακρινό παρελθόν.⁹ Η σύγχρονη, όμως, εκδοχή του μεταναστευτικού φαινομένου στην Ευρώπη, όπως υποστηρίζουν οι Λαμπριανίδης και Λυμπεράκη, είναι ότι άλλαξε η κατεύθυνση των μεταναστευτικών διαδρομών. Τα

Psychology: Essays on Comparative Human Development, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, pp. 524-526. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα ακούσιων μειονοτήτων των Η.Π.Α. θεωρεί: τους Ινδιάνους της Αμερικής, τους Μαύρους Αμερικάνους, τους Μεξικάνους Αμερικάνους στα νοτιο-δυτικά. Παρόμοιες μειονότητες υπάρχουν στην Ιαπωνία (Buraku) όπως επίσης στη Νέα Ζηλανδία (Maoris).

⁵ Δ. Γ. Τσαούσης, *ό.π.*, σ. 117.

⁶ Μιχάλης Δαμανάκης, *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg, 1993, σ. 25. Δες και Α. Μ. Μουσούρου, *ό.π.*, σ. 20.

⁷ Για τον προσδιορισμό των κινήτρων είναι απαραίτητη η εμπειρική έρευνα, ενώ ο προσδιορισμός των αιτίων μπορεί να στηριχθεί σε στοιχεία απογραφικά και μόνο, βλ. Α. Μ. Μουσούρου, *ό.π.*, σ. 85 υποσημ. 3 και 4.

⁸ S. Castles and G. Kosack, *Immigrant Workers and Class Structure in Western Europe*, London, Oxford University Press, 1973, p. 67.

⁹ Μία ανάλυση των τάσεων που κυριάρχησαν κατά το παρελθόν και των εξελίξεων του φαινομένου στο διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Ο αναγνώστης που ενδιαφέρεται μπορεί να αντλήσει πληροφορίες σχετικές με το θέμα από το βιβλίο του Γ. Π. Μάρκου (επιμ.), *Μετανάστευση και Εργασία στην Ευρώπη: Η Δημιουργία Νέων Κοινωνικών Χώρων*, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, 1999, σσ. 48-85.

κράτη της Νότιας Ευρώπης (Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία και Ελλάδα) μετατράπηκαν μεταπολεμικά –με ιδιαίτερη έξαρση στα μέσα της δεκαετίας του 1980- από χώρες αποστολής σε χώρες υποδοχής μεταναστευτικών ομάδων.¹⁰ Ακριβώς γι' αυτό το λόγο η «σύγχρονη» μετανάστευση χαρακτηρίζεται από τους μελετητές της ως ενδοευρωπαϊκή μετακίνηση και αντιδιαστέλλεται από την «παραδοσιακή» υπερπόντια.¹¹ Επιπλέον, είναι γνωστή και ως «μεταβιομηχανική», γιατί το ξένο εργατικό δυναμικό απασχολείται σε εποχιακές εργασίες και υπηρεσίες εκτός βιομηχανίας, σε αντίθεση με την μεταπολεμική ενδοευρωπαϊκή όπου η εργατική δύναμη είχε ως κύρια ασχολία την απασχόληση σε βιομηχανικούς τομείς.¹²

Οι σύγχρονες μετακινήσεις των λαών είναι αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης, που συνίσταται στη θέση ότι σήμερα ζούμε όλοι σ' έναν κόσμο. Κινητήριες δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης είναι δομικοί, ιστορικοί και ειδικοί παράγοντες με κυρίαρχους τους οικονομικούς – το παγκόσμιο χρηματοοικονομικό σύστημα-, όπως έχουν διαμορφωθεί από την τεχνολογία, την πολιτιστική διάχυση και τη φιλελευθεροποίηση των εθνικών οικονομιών.¹³ Οι διεργασίες που «κινούνται από την τοπική κοινότητα και το έθνος προς μία παγκόσμια αρένα»¹⁴ επέτρεψαν την αλλαγή στη δομή και τη σύνθεση των αναπτυγμένων οικονομιών και το μετασχηματισμό των παλαιών εργασιακών μορφών σε νέες, περισσότερο ευέλικτες στη διεθνή αγορά εργασίας.

Το εργασιακό σύστημα του προηγούμενου αιώνα βασιζόταν σε υψηλό βαθμό τυποποίησης και στους τρεις τομείς του: τόσο στο συμβόλαιο εργασίας, όσο και στις ώρες και θέσεις απασχόλησης. Το πέρασμα από ένα ομοιόμορφο τυποποιημένο σύστημα πλήρους και διαρκούς απασχόλησης σε ένα ριψοκίνδυνο σύστημα ευέλικτης, αποκεντρωμένης μερικής απασχόλησης έλαβε χώρα κάτω από τη λογική

¹⁰ Λότης Λαμπριανίδης- Αντιγόνη Λυμπεράκη, *Αλβανοί Μετανάστες στη Θεσσαλονίκη: Διαδρομές ευημερίας και παραδρομές δημόσιας εικόνας*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 2001, σσ. 71-72.

¹¹ Βλ., για παράδειγμα, Α. Μ. Μουσούρου, *ό.π.*, σσ. 16-17.

¹² S. Castles and G. Kosack, *ό.π.*

¹³ Άντονι Γκίντενς, *Ο κόσμος των ραχδαίων αλλαγών. Πώς επιδρά η παγκοσμιοποίηση στη ζωή μας*, μτφρ.: Κωνσταντίνος Κ. Γεώργας, προλογικά σημειώματα: Γιώργος Α. Παπανδρέου, Νίκος Χριστοδουλάκης, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2001, σ. 48. Βλ. και Ούλριχ Μπεκ, *Τι είναι παγκοσμιοποίηση; Λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις*, μτφρ. από τα γερμανικά: Γιώργος Παυλόπουλος, προλεγόμενα: Νίκος Κοτζιάς, Αθήνα, Καστανιώτης, 1999, σσ. 18-19. Ο Μπεκ σε σημείο της μελέτης του σημειώνει ότι δεν έχουμε να κάνουμε ακόμα με παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, αλλά με *διεθνοποίηση*, γιατί ενισχύονται οι διεθνικές σχέσεις στο επίπεδο του εμπορίου και της παραγωγής στα πλαίσια συγκεκριμένων περιοχών του κόσμου –Αμερική, Ασία και Ευρώπη- και *ανάμεσά τους*. Γι' αυτό σήμερα μιλούμε και για *τριάδισμό* της παγκόσμιας οικονομίας (*ό.π.*, σ. 241).

¹⁴ Α. Γκίντενς, *ό.π.*, σ. 47.

ενός προσανατολισμένου στο κέρδος ορθολογισμού.¹⁵ Από την άλλη πλευρά, το μεγάλο κύμα ανεργίας που μαστίζει τις εργατικές δυνάμεις όλων των βιομηχανικών χωρών συνέβαλε επίσης καθοριστικά στη διόγκωση του προβλήματος. Η αλλαγή στα χαρακτηριστικά της προσφοράς και ζήτησης της αγοράς εργασίας οδήγησε στις αναμφισβήτητες παρεκκλίσεις που εμφανίστηκαν στις διεθνείς τάσεις. Χαρακτηριστικά της προσφοράς αναφορικά με τις πραγματικές τιμές των ημερομισθίων, συνταγματικά κατοχυρωμένα χαρακτηριστικά σχετικά με τους φόρους και τα συστήματα κοινωνικής ασφάλισης, ρυθμίσεις σωματείων και άλλων συνδικαλιστικών οργάνων ακόμα και το γεγονός της αλλαγής των πιστεύω και στάσεων των ανέργων είναι οι κυριότεροι συντελεστές της επικράτησης και παράτασης της ανεργίας.¹⁶ Παράλληλα, η ανάπτυξη της φιλελευθεροποίησης της οικονομικής δραστηριότητας της Ε.Ε., όπως εκφράστηκε μέσα από την αύξηση της *άτυπης* εργασίας,¹⁷ φαίνεται να είναι υπεύθυνη για το νέο - μεταναστευτικό κύμα από την Ανατολή στη Δύση, ιδιαίτερα μετά την πτώση των πρώην «σοσιαλιστικών καθεστώτων». Δημιουργούνται νέες κατηγορίες εργασίας (παράνομη, συμπληρωματική, οικιακή, προσωρινή) και νέες ομάδες εργατών (ανεπίσημοι, πρόσκαιροι, εποχιακοί), αποτέλεσμα της παγκόσμιας ζήτησης για περιφερειακή και ελαστική εργασία.¹⁸

Το νέο πρότυπο ζωής – όπως έχει διαμορφωθεί από την αγορά εργασίας - κινεί την προσέλευση των μεταναστών προς τις χώρες - μέλη της Ε.Ε. και μετατρέπει τα εν λόγω κράτη από χώρες αποστολής σε χώρες υποδοχής. Η Πετρινιώτη εκτιμά ότι το σύνολο αλλοδαπών και παλιννοστούντων στις αρχές της δεκαετίας του '90 στην Ελλάδα ανερχόταν στον αριθμό των 523.000-603.000 ατόμων περίπου,¹⁹ δηλαδή στο 5% του πληθυσμού της χώρας. Η συνεχώς αυξανόμενη εισροή οφείλεται κυρίως:

¹⁵ Ulrich Beck, *Risk Society: Towards A New Modernity*, translated by: Mark Ritter, London, Sage Publications, 1992, 1994 reprinted, pp. 142-143, 149.

¹⁶ Duncan Gallie et al.(ed.), *Social Change and The Experience Of Unemployment*, New York, Oxford University Press, 1994, 1995 reprinted, p. 9.

¹⁷ Ιορδάνης Ψημμένος, «Δημιουργώντας Χώρους Κοινωνικού Αποκλεισμού: Η Περίπτωση των Αλβανών Ανεπίσημων Μεταναστών στο Κέντρο της Αθήνας», στο Κούλα Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg, 1998, σσ. 226-228. Βλ. επίσης Πέτρος Λινάρδος-Ρυλμόν, *Αλλοδαποί Εργαζόμενοι και Αγορά Εργασίας στην Ελλάδα*, Αθήνα, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, 1993, σσ. 22-23 και 27-28.

¹⁸ Ι. Ψημμένος, ό.π. Επίσης Γ. Π. Μάρκου (επιμ.), *Μετανάστευση και Εργασία*, ό.π., σ. 44.

¹⁹ Ξανθή Πετρινιώτη, *Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα. Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση*, μτφρ.: Αλεξάνδρα Πατμανιδίου, Αθήνα, Οδυσσέας και Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων, 1993, σ. 18. Επίσης Μ. Δαμανάκης, *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 44-49.

- στη γεωγραφική θέση των χωρών που επιτρέπει τις παράνομες αφίξεις από την Αλβανία, την Τουρκία και τη Βόρειο Αφρική,
- στον ανοικτό χαρακτήρα των οικονομιών τους που τις αναγκάζει να διευκολύνουν την είσοδο επισκεπτών από διάφορα μέρη του κόσμου,
- στους ιστορικούς δεσμούς -κατά βάση πολιτισμικούς- ανάμεσα στις χώρες προέλευσης και υποδοχής,
- στο δημογραφικό παράγοντα με την αύξηση της υπογεννητικότητας και της δημογραφικής γήρανσης των νοτιών κρατών,
- στον εκσυγχρονισμό των χωρών του νότου τα τελευταία 25-30 χρόνια.²⁰

Ειδικότερα για την Ελλάδα, η μετατροπή της σε χώρα υποδοχής μεταναστών για τους μετακινούμενους από τα Βαλκάνια και τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης συνέπεσε με τη μεταβολή των οικονομικών της συνθηκών, την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τις ευρύτερες ανακατατάξεις στα Βαλκάνια και την Ανατολική Μεσόγειο. Παράλληλα, ο εκδημοκρατισμός της στα μέσα της δεκαετίας του '70 και η εξομάλυνση της πολιτικής της ζωής²¹ ενίσχυσαν τον κύριο όγκο των μεταναστευτικών ρευμάτων προς αυτή την κατεύθυνση. Σε τούτο επιπρόσθετα συνηγόρησε η γεωγραφική της θέση, η οποία την καθιστά, αφενός, εύκολη στην πρόσβαση, αφετέρου, ενδιάμεσο σταθμό μετακίνησης προς άλλες χώρες της Ε.Ε.²²

3.2. Η μεγάλη μετανάστευση των Αλβανών

Η σύγχρονη μετανάστευση των Αλβανών στην Ελλάδα άρχισε από το 1990 και μετά, με ιδιαίτερη κορύφωση το 1992, τη χρονική περίοδο των ριζοσπαστικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, σε μια αρχική προσπάθεια εκδημοκρατισμού της χώρας από τον Αλία (βλ. στο κεφάλαιο 1.5.).

Όπως χαρακτηριστικά περιγράφουν οι ίδιοι οι Αλβανοί μετανάστες, οι λόγοι και τα κίνητρα που τους ώθησαν να μεταναστεύσουν, είναι:

²⁰ Λ. Λαμπριανίδης- Α. Λυμπεράκη, *ό.π.*, σσ. 74-76.

²¹ *Ο.π.*

²² Α. Σταυρινούδη, «Θεωρίες και πολιτικές κοινωνικής ένταξης μεταναστών στη χώρα υποδοχής» στο Α. Κόντης κ.ά., *Ανάλυση και Καταγραφή των Υπαρχόντων Στοιχείων για τη Μετανάστευση και την Παραμονή στην Ελλάδα Αλλοδαπού Εργατικού Δυναμικού*, Αθήνα 1994, σσ. 252-253.

«Μετά ήρθαμε εδώ όπως ήρθανε όλοι για πιο καλή ζωή και, εντάξει, είμαστε ευχαριστημένοι. [...] Εδώ ήρθαμε, δεν ήρθαμε να μένουμε τόσα χρόνια, ήρθαμε να μένουμε δυο-τρία, να μαζέψουμε λεφτά, να πάμε πάλι στην πατρίδα, όπως πάνε οι Ελληνες στη Γερμανία, Αμερική, που πάνε και κάποιος μένει εκεί, κάποιος γυρνάει εδώ, έτσι και εμείς το ίδιο».²³

(Τ., γυναίκα 36 ετών)

«Έγιναν όσα έγιναν στην Αλβανία και διαλύθηκαν όλα, η κατάσταση ήταν πολύ δύσκολη. Και επειδή αυτό (το εργοστάσιο) διαλύθηκε, έπρεπε να ψάχνει (η μάνα) από δω και από κει δουλειά και ήταν πάρα πολύ δύσκολα- και με τρία παιδιά- ούτε ησυχία δεν υπάρχει, δεν υπήρχε στην Αλβανία, δεν είχε ασφάλεια πάνω απ' όλα, έγινε και πόλεμο κι αυτά και είναι δύσκολες οι συνθήκες. [...] Εβδομήντα λεκ δηλαδή όχι δραχμές -γιατί με δραχμές πάνε, πρέπει να 'ναι γύρω στα είκοσι δραχμές- να δουλεύεις για μια μέρα, τι μεροκάμα είν' αυτό; Μπορεί να ήταν όλα φτηνά και όμως έπρεπε να δουλεύεις πάρα πολύ, δέκα ώρες, δεκαπέντε ώρες εβδομήντα (λεκ)».

(Μ., κορίτσι 18 χρονών)

«...Μετά ήρθε η δημοκρατία, δεν είπαμε να μην είχε έρθει, να έρθει, όχι να μπερδέψει τον κόσμο, να έρθει για καλό, εκεί χαλάσανε και πολλά πράγματα: βάζανε φωτιά στα σχολεία, στα νοσοκομεία, στα... έτσι έρχεται η δημοκρατία; Δεν έρχεται έτσι και εκεί ήρθε ανάποδα... η δημοκρατία δεν ήρθε για καλό, και τώρα εκεί όλος ο κόσμος περνάει πάρα πολύ δύσκολα, οι τιμές είναι πάρα πολύ ακριβή, ένα κιλό κρέας είναι χιλιάριο και η μεροκάμα τώρα που παίρνουνε, σαν σύνταξη να λέω, είναι τρεις χιλιάδες τη μέρα, τώρα πρέπει να δουλεύεις δυο μέρες, για να πάρει ένα κιλό κρέας!.. Πάρα πολύ δύσκολα και γι' αυτό, ε, ήρθαμε και λέμε: “Δεν πάμε τώρα στην Αλβανία για να λέμε θα δουλεύουμε,... άμα δεν φιάζει εκεί!”.

(Α., γυναίκα 37 ετών)

«...Επειδή είχε πόλεμο και... ήρθαμε εδώ, για να κάνουμε κάτι καλύτερο».

(Α., αγόρι 12 ετών)

«Δεν ήρθαμε μόνο για τα παιδιά, (ήρθαμε) για καλύτερη ζωή, όπως προσπαθούνε οι άνθρωποι. Είχαμε δουλειά, καλή δουλειά είχα εγώ, ήμουν η ησυχη, αλλά είπαμε να πάει αυτή (η κόρη) μπροστά».

(Μ., 35χρονη Αλβανίδα)

«Όλοι λένε ότι “εγώ δουλεύω για τα παιδιά μου”, αλλά εγώ δεν το λέω, όχι, εγώ δουλεύω για μένα, για να ζήσω, τα παιδιά μες στη ζωή είναι κι αυτά. Εγώ δε ζω για τα παιδιά μου, τέρμα. Εγώ ήρθα για μια καλή ζωή εδώ».

(Φ., 35χρονη Αλβανίδα)

«Με τον Μπερίσια αλλάξαν πολύ τα πράγματα, περισσότερο οικονομικά ήμασταν καλά σε σύγκριση με τους άλλους, όχι καλά όπως εδώ. Αλλά μεγαλώναν τα παιδιά, δεν ήταν/ και άρχισαν οι δυσκολίες: πόλεμος,

²³ Στη μεταφορά αποσπασμάτων προφορικού λόγου επισημαίνονται με ειδική σημειογραφία κάποια στοιχεία του λόγου: οι διακοπές λέξεων ή οι αμοιβαίες επικαλύψεις μεταξύ των ομιλητών σημειώνονται με κάθετη γραμμή «/», οι δισταγμοί ή οι παύσεις με αποσπασματικά «...», οι παραλείψεις λόγων με αποσπασματικά σε αγκύλες [...] και ο ελλιπής ή ασαφής λόγος συμπληρώνεται μέσα σε παρενθέσεις (). Τα λάθη των ομιλητών διατηρούνται αναλλοίωτα. Συχνά παρατηρείται παρατονισμός των ελληνικών λέξεων από τους ομιλητές. Αυτό συμβαίνει, γιατί, ενώ στην αλβανική γλώσσα ο τόνος δε γράφεται, στον προφορικό λόγο όλες οι λέξεις τονίζονται στην παραλήγουσα.

κακομετα/ όχι κακομεταχείριση δεν μπορώ να το πω, πολύ έχει συγκρούσεις ένας με τον άλλο. Γινόντουσαν φόντοι, ας πούμε, στη γειτονιά και ξέρουμε ότι πριν δυο μέρες σκοτώθηκε αυτός με αυτόν, ξέρω 'γω, και φοβόντουσαν. Και στο δρόμο που κυκλοφορούσες, δεν μπορείς, κάποιος μπορούσε να σου πει μια λέξη, έτσι τυχαία, και εσύ να του γυρίσεις μια (λέξη) και αυτός να την πάρει σε κακό αυτή και άντε... Έτσι υπήρχε στην αρχή μια τέτοια ένταση και δεν μπορούσες, κάτι θα 'κανε αυτός για να ...εκδικηθεί. [...] Ελευθερώθηκαν και λέγανε ό,τι θέλανε πια, μερικοί τους αντέχαν, μερικοί...».

(P., 40χρονη γυναίκα)

Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, το κατ' εξοχήν κίνητρο –κοινό σε όλες σχεδόν τις προφορικές μαρτυρίες- για τη μετακίνησή τους στην Ελλάδα είναι η *αναβάθμιση της ποιότητας ζωής τους*. Ο όρος αυτός παίρνει διαφορετικές σημασιολογικές αποχρώσεις και ξεχωριστές ερμηνείες, ανάλογες με την οπτική γωνία που η κάθε οικογένεια τον τοποθετεί και τη βαρύτητα που του αποδίδει. Για ορισμένους Αλβανούς ερμηνεύεται ως «ευκαιρίες για αποταμίευση», για άλλους ως «δυνατότητα για καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών τους» και για τους περισσότερους ως «διέξοδος από την ανεργία και τις πολιτικές εντάσεις».

Οι έκρυθμες πολιτικές και οικονομικές μεταρρυθμίσεις, που επιχείρησε η κυβέρνηση Αλία, μετέτρεψαν τη γείτονα χώρα σε πεδίο συγκρούσεων, αντιπαραθέσεων και βίας. Η ανεργία, συνέπεια της έλλειψης επαρκών δυνατοτήτων απασχόλησης, και το χαμηλό εισόδημα, αποτέλεσμα των οικονομικών ανακατατάξεων, δημιούργησαν δυσοίωνες προοπτικές για το μέλλον των Αλβανών πολιτών και των οικογενειών τους:

«Ε, ήρθαμε, γιατί εκεί και δουλειά δεν είχαμε, γιατί χαλάσε και η δουλειά και όλα, τα λεφτά τα χάσαμε -αυτά που είχαμε- με τις πυραμίδες, όλα τα λεφτά, εγώ έχασα δέκα πέντε εκατομμύρια. Και μείναμε έτσι, εκεί δουλειά δεν υπήρχε πια, με τι θα ζούσαμε;».

(Α., γυναίκα 36 χρονών)

«...Ό,τι είχα και δεν είχα τα 'χασα, τα λεφτά μάς τα 'φαγε ο Μπερίσας ατίμα, μας τα πήρανε όλα, ξέμεινα όπως με γέννησε η μάνα μου και υποσχέθηκα να δουλέψω μόνο για τα παιδιά μου».

(Α., γυναίκα 37 ετών)

«Τα βάλαμε (τα λεφτά) σε πυραμίδα και μείναμε χωρίς λεφτά, ούτε σπίτι ούτε τίποτα...».

(36χρονη Αλβανίδα)

«...Αυτό το σπίτι (που μέναμε) εγώ το πούλησα, πήρα τα λεφτά, τα έβαλα στην Τράπεζα και τα χάσαμε».

(40χρονη Αλβανίδα)

«Κοίταξε, αυτό έγινε (ο πόλεμος) με το σύστημα πυραμίδα,²⁴ αν έχετε ακούσει... που έγινε και έφτασε η κατάσταση του κράτους και ήταν, εγώ θα το θεωρούσα βλακεία μεγάλη και δεν ξέρω πώς το επέτρεψαν να φτάσει ως εδώ, ότι με αυτό που έγινε με τα χρήματα. Εκεί όλοι έχασαν τα σπίτια τους, τις δουλειές/ έχασαν τα πάντα και γι' αυτό σηκώθηκε ο λαός και μετά οι άλλοι. Η άλλη πλευρά πολιτικών άναψε τα αίματα και λέει: "Κάνετε αυτό, αυτό" και... Έπεσε το καθεστώς και έγινε για καλό: άνοιξαν οι δρόμοι, εντάξει, έγιναν και τραγωδίες μεγάλες- ειδικά στην Ιταλία που πνίγηκαν στη θάλασσα τόσοι και αυτό που έγινε στο Οτράντο που πνίγηκαν εκατό και- έγιναν μεγάλες τραγωδίες όμως, εντάξει, καλά έγινε στην αρχή, προχώρησε η χώρα πάρα πολύ καλά, τα σχολεία, έφτιαξαν τους δρόμους, άνοιξαν τις δουλειές, έφυγαν/ οι περισσότεροι ήταν αλλοδαποί και έφεραν χρήματα στη χώρα τους, όμως αυτό που έκαναν σύστημα πυραμίδα κατάστρεψε και όλο το μέρος. Που δηλαδή έδωσαν όλα τα χρήματα και...».

(19χρονο κορίτσι)

Η αλλαγή, που τόσο επιθυμούσαν οι πολίτες του σοσιαλισμού, προέκυψε βίαια και τους βρήκε απροετοίμαστους, σαστισμένους και ανήσυχους για το άμεσο μέλλον. Μιλώντας για την προηγούμενη ζωή τους αναγνωρίζουν ότι έγιναν «σοβαρά ιδεολογικά λάθη» (*graves erreurs idéologiques*), για να χρησιμοποιήσω έκφραση του Ισμαήλ Κανταρέ.²⁵ «Αντί για νίκη, πρόκειται μάλλον για την αναγνώριση ενός λάθους», που συνειδητοποιήθηκε από τους πολίτες με την αλλαγή, «όπου υπήρξε συνέννοχος σχεδόν όλος ο πληθυσμός»,²⁶ ο οποίος ζούσε σε μια φτιαχτή πραγματικότητα:

«...Είχαμε μάθει (έτσι), δεν ηξέραμε και από έξω πώς ζούσατε εδώ, στην Ελλάδα. Α, μα γιατί αυτό που/ αυτό έχεις, οι άλλοι –στην Ιταλία, στην Ελλάδα- δεν έχουν να φάνε, “εμείς είμαστε μια χαρά”, έτσι έλεγε ο Χότζα. “Εδώ σε μας δουλεύουνε, έχουνε αυτό, δουλεύουνε αυτό, τόσο το λάδι, τόσο

²⁴ Στα τέλη του 1996 προκειμένου για την κεφαλαιοποίηση του χρήματος που κυκλοφορούσε στην Αλβανία, εξαπλώθηκαν με επιτυχία σε όλη τη χώρα επενδυτικά προγράμματα «πυραμίδων», που φάνηκαν να έχουν την έγκριση της κυβέρνησης. Παρόμοια προγράμματα είχαν εφαρμοστεί νωρίτερα στις Η.Π.Α., τον Καναδά και σε ορισμένα μέρη της Ευρώπης. Οι πελάτες είχαν λάβει εγγυήσεις ότι οι επενδύσεις ήταν πιο ασφαλείς από τις καταθέσεις στην τράπεζα και ότι υπήρχαν στατιστικές που βεβαίωναν ότι οι προηγούμενοι επενδυτές έγιναν πλούσιοι. Οι Αλβανοί επένδυσαν τις περιουσίες τους, όπου όλα νικάστηκαν στον αέρα. Συνειδητοποίησαν ότι το πρόγραμμα με τις «πυραμίδες» ήταν μια βρόμικη κομπίνια και ότι η κυβέρνηση δεν ήταν διατεθειμένη να κάνει κάτι. Ο Μπερίσα κατηγορήθηκε προσωπικά για την καταστροφή που είχε προκαλέσει σε δεκάδες χιλιάδες ανθρώπους. Βλ. Α. Sherman, *Αλβανία- Ο τσακισμένος αετός των Βαλκανίων*, ό.π., σσ. 244-245.

²⁵ Ισμαήλ Κανταρέ, *Πρόσκληση στο Εργαστήρι του Συγγραφέα*, μτφρ. από τα γαλλικά: Μαρίχεν Τσαλίκη, Αθήνα, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, 1994, σσ. 40-41.

²⁶ Τσβετάν Τόντοροφ, *Ο Εκπατρισμένος*, μτφρ.: Οντέτ Βαρόν- Βασάφ, Αθήνα, Πόλις, 1999, σ. 81. Ο συγγραφέας του βιβλίου, εκούσια ξεριζωμένος από τη Σόφια της Βουλγαρίας, όπου γεννήθηκε και ανατράφηκε, στη Γαλλία, για να τελειοποιήσει την εκπαίδευσή του (μετά το τέλος των ανώτερων σπουδών του), εξομολογείται με τρόπο ευαίσθητο και τρυφερό τις μύχιες σκέψεις του για το ολοκληρωτικό Κράτος. Τοποθετείται στο επίπεδο ενός *συλλογικού βιώματος* βασισμένου στην προσωπική του εμπειρία και στην εμπειρία άλλων ανθρώπων, όπως του την εμπιστεύτηκαν.

αυτό, παίρνω την Ιταλία, την Ελλάδα, στην Αφρική πεθαίνουνε να/ να φάνε, δεν έχει δουλειά”...έτσι λέγανε, ναι».

Σε μια σοσιαλιστική κοινωνία όπου παρατηρείται μια υπολειτουργικότητα του κοινωνικού σώματος, με την έννοια δηλαδή ότι το κοινωνικό σώμα δεν είναι εκείνο που δίνει τις λύσεις, που συμμετέχει άμεσα, συναποφασίζει και συνδιαχειρίζεται, είναι φυσικό να έχουμε ενίσχυση του ρόλου και της σημασίας των μηχανισμών καταναγκαστικής επιβολής εκ των άνω.²⁷ Σε καθεστώτα όπου μια ελάχιστη μειοψηφία ελέγχει τις πεποιθήσεις και τις αξίες ενός μεγάλου αριθμού ανθρώπων, μέσω της προπαγάνδας, των μέσων μαζικής επικοινωνίας, της εκπαίδευσης και του καταναγκασμού, η κοινωνική σταθερότητα είναι αποτέλεσμα μιας «κατασκευασμένης» ή «ψευδούς» συναίνεσης.²⁸ Ο Τσβετάν Τόντοροφ αντιλαμβάνεται τον κοινωνικό κόσμο – στα ολοκληρωτικά καθεστώτα - ως αποτέλεσμα ενός ηθελημένου σχεδίου μέσα στον οποίο το άτομο κατέχει μια θέση «ηθελημένης υποταγής».²⁹ Η έλξη για το ολοκληρωτικό σύστημα, την οποία δοκιμάζουν υποσυνείδητα πάρα πολλοί άνθρωποι, προέρχεται από έναν ορισμένο φόβο για την ελευθερία και την ευθύνη. Ακριβώς όπως ο φυλακισμένος που, ενώ έχει έντονη επιθυμία και διακαή πόθο για την ελευθερία του, αισθάνεται αγωνία, όταν αποφυλακιστεί.³⁰

«Δεν μπορούσες ν’ ανοίγεις το στόμα ελεύθερα. Δεν υπήρχε ελευθερία. Αν έλεγες, στην Αλβανία, πως στην Ελλάδα ζούνε πιο καλύτερα και τα λοιπά, θα σ’ έβαναν είκοσι χρόνια φυλακή».

(Α., 36χρονη γυναίκα)

«Εκεί, άμα θα μάθει κανείς ότι έβλεπε (τηλεόραση), δεν επαίρνε /δεν τηλεόραση και άμα σε έβλεπε κανείς να/ την κεραία να το είχες φιάξει, για να πάρει, επαίρνε μόνο Αλβανοί. Καμιά φορά επαίρνε τη Γιουγκοσλαβία, επαίρνε η... και αυτό θα σε πηγαίνε στη φυλακή. Ήταν αυτό (γέλια). Που γράψανε κάτι εκεί στην/ στην Κίνα τόσο άνθρωποι δε δουλεύουν, τόσα πεθάνανε για της πείνας, τόσο...Όλοι, όλοι εμείς, λέγαμε ότι μια χαρά είμαστε, αφού έχει πιο κακό, εμείς είμαστε μια χαρά».

(Α., 37χρονη Αλβανίδα)

²⁷ Βασίλης Ι. Φύλιας, *Κοινωνικά Σύστήματα- Ιδεολογικο-πολιτικές απόψεις της καπιταλιστικής ανέλιξης, Ουτοπιστές σοσιαλιστές και Καρλ Μαρξ*, Αθήνα, Νέα Σύνορα- Α. Λιβάνης, 1977, σ. 153.

²⁸ David Blackledge, Barry Hunt, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφρ.: Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000, σ. 137.

²⁹ Τ. Τόντοροφ, *ό.π.*, σ. 42. Ο Τόντοροφ αναζητώντας να αναλύσει το ολοκληρωτικό καθεστώς, επισημαίνει τρία βασικά χαρακτηριστικά: α) το γεγονός ότι επικαλείται μια ιδεολογία, β) ότι χρησιμοποιεί την τρομοκρατία, για να προσανατολίζει τη συμπεριφορά του πληθυσμού, γ) ότι γενικός κανόνας της ζωής είναι η υπεράσπιση του ιδιωτικού συμφέροντος και η απεριορίστη βασιλεία της βούλησης για εξουσία (*ό.π.*, σ. 34).

³⁰ *Ο.π.*, σ. 42.

«Δεν υπήρχαν τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα είχανε πατήσει όλα. Δεν είχες προσωπική ζωή, δεν είχες τίποτα δικό σου, όλα ανήκαν στο Κόμμα. Δεν υπήρχε η ελευθερία του λόγου, δεν υπήρχε η ελευθερία και αν το σημαντικότερο βασικό ανθρώπινο δικαίωμα...».

(Μ., 18χρονο κορίτσι)

Η στέρηση της ελευθερίας του λόγου είναι αποτέλεσμα της απουσίας ουσιαστικής πληροφόρησης ή της εσκεμμένης διαστρέβλωσής της για τα παγκόσμια γεγονότα από τα ΜΜΕ, που ελέγχονται από τον κρατικό μηχανισμό. Στόχος η μείωση της δυνατότητας κριτικής σκέψης και αντίληψης του ατόμου, η απομόνωση και περιθωριοποίησή του με τον αποπροσανατολισμό του από την εικόνα του πραγματικού. Υποστηρίζεται ότι η τηλεόραση από «εργαλείο καταγραφής, αποβαίνει εργαλείο δημιουργίας πραγματικοτήτων». Η τηλεόραση καθίσταται «ο κριτής» της πρόσβασης στην κοινωνική και πολιτική ύπαρξη.³¹ Κανείς δεν μπορεί να χαρακτηρίσει ως υπερβολή την έκφραση «μικρός Dieu»³² (δηλ. Θεός), που χρησιμοποιεί ο Pierre Bourdieu αναφερόμενος στην τηλεόραση, αν αναλογιστεί την παντοδυναμία της. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Καρλ Μαρξ για τον Τύπο που δεν είναι ελεύθερος:

Ο λογοκρινόμενος Τύπος -ένας κακός Τύπος- παραμένει κακός και όταν ακόμη αποδίδει καλά αποτελέσματα. Ένας ελεύθερος Τύπος παραμένει καλός κι όταν ακόμη αποδίδει άσχημα αποτελέσματα. [...] Το χαρακτηριστικό του λογοκρινόμενου Τύπου είναι ότι τον καθιστά μια πλαδαρή καρικατούρα χωρίς ελευθερία, ένα πολιτισμένο τέρας, μια φρίκη κι ας είναι ραντισμένος με ροδόσταμο. Η κυβέρνηση ακούει μόνο τη δική της φωνή και αξιώνει από το λαό να συμμετέχει σ' αυτή την αυταπάτη.³³

Εύλογα μπορεί κανείς να αναρωτηθεί, σκεπτόμενος την αλληλόδραση που διέπει την επικοινωνία, γιατί ο λαός, που είναι ο δέκτης των μηνυμάτων της κυβέρνησης, παραμένει παθητικός στη λήψη τους, γιατί δεν αντιδρά στην υπάρχουσα τάξη πραγμάτων.

³¹ Βλ. Pierre Bourdieu, *Για την τηλεόραση*, πρόλογος: Νίκος Παναγιωτόπουλος, μτφρ.: Αλεξάνδρα Σωτηρίου- Καίτη Διαμαντάκου, Αθήνα, Πατάκης, 2001, σ. 33 (α' έκδ., Αθήνα 1998).

³² Κώστας Μποτόπουλος, «Αμφιβολίες μπροστά σ' έναν μικρό Dieu», στην εφ. *Νέα -Πρόσωπα- 21ος αιώνας*, τχ. 115, 19 Μαΐου 2001, σ. 31.

³³ Καρλ Μαρξ (1818-1883), *Τι λέει ο Μαρξ για την Ελευθερία και τη Δημοκρατία -Κείμενα*, Επιλογή- Πρόλογος: Σωκράτης Ραγγάς, Αθήνα, Σωκράτης, 1979, σ. 195.

Σημαντική κοινωνική λειτουργία για το σκοπό αυτό επιτελεί η ιδεολογική γλώσσα, δηλαδή η γλώσσα των ιδεών.³⁴ Η ιδεολογική γλώσσα είναι «λόγος που δίνει νομιμότητα στο λόγο των εκπροσώπων της πολιτικής εξουσίας πέρα και παρά το νόημα, παράγει την αποδοχή των λεγομένων παρά το νόημα και κάποτε παρά την απουσία νοήματος».³⁵ Η γλώσσα αυτή δεν σκοπεύει να πληροφορήσει ή να πείσει το δέκτη, αλλά να νομιμοποιήσει τον πομπό στοχεύοντας να δεσμεύσει το δέκτη να αρνηθεί το ρόλο του, συμμετέχοντας σε μια γενικευμένη απουσία κριτικής. Ο πολίτης, επομένως, οδηγείται από την εκάστοτε ηγεσία σε καθορισμένο τρόπο σκέψης.

Μια δεύτερη λογική εξήγηση του φαινομένου δίνουν οι θεωρητικοί του ρεύματος της συμβολικής διαντίδρασης, Berger και Luckmann: υποστηρίζουν ότι η ταυτότητα των ατόμων, ως προϊόν των ιστορικών συνθηκών ύπαρξης και των κοινωνικών σχέσεων, διαμορφώνεται από την πραγματικότητα, αλλά ενεργεί ταυτόχρονα και ως συστατικό στοιχείο που συμβάλλει στη μορφοποίησή της. Όπως αναφέρουν οι συγγραφείς:

Η ταυτότητα είναι, ασφαλώς, ένα κλειδί της αντικειμενικής πραγματικότητας και, όπως όλες οι αντικειμενικές πραγματικότητες, βρίσκεται σε μια διαλεκτική σχέση με την κοινωνία. Η ταυτότητα διαμορφώνεται από την κοινωνική διαδικασία. [...] Αντιστρόφως, οι ταυτότητες παραγόμενες από την αλληλεπίδραση του οργανισμού (βιολογικού), της ατομικής συνείδησης και της κοινωνικής δομής αντιδρούν στη δοθείσα κοινωνική δομή, διατηρώντας την, τροποποιώντας την ή ακόμα ανακατασκευάζοντάς την.³⁶

Ενώ, λοιπόν, η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται, διατηρείται και ανακατασκευάζεται μέσω της δραστηριότητας των ανθρώπων, εν τούτοις, επειδή περιέχει ό,τι θεωρείται ως γνώση, αποκτά την ιδιότητα του αντικειμένου που δεν μπορεί να αναιρεθεί από το άτομο. Περιέχει ό,τι δίνει νόημα στον κόσμο για τα μέλη

³⁴ Για σχέση ιδεολογικής γλώσσας και κοινωνικής εξουσίας-πολιτικής ή επιστημονικής-, βλ. Άννα Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και Ιδεολογία-Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1987, σσ. 154-181.

³⁵ *Ο.π.*, σ. 155.

³⁶ Peter L. Berger-Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality-A treatise in the Sociology of Knowledge*, Harmondsworth, Penguin Books Ltd, 1967, 1976 repr., p. 194.

της κοινωνίας.³⁷ Υπό αυτό το πρίσμα, το άτομο δεν μπορεί στα πλαίσια του κράτους να αυτονομηθεί, ακριβώς γιατί το κράτος το θέτει υπό κηδεμονία.³⁸

«Έτσι δεν ηξέραμε ούτε την κόκα-κόλα τι ήτανε. Άμα θα εβρίσκα καμιά φορά (γέλια) ήτανε να γελάς, και τα θυμάμαι καμιά φορά, πήγαμε για μπάνιο και, επειδή ήτανε καλά “ε”, λέγαμε, “τα πετάζανε από την Ιταλία, ήρθε στην Αλβανία” και το παίρναμε και το βάλαμε στο μπουφέ (γέλια ξανά). Γιατί δε το ηξέραμε τι ήταν: “Τι ωραία, τι ωραία που είναι!”, καμιά μπουκάλι από σόδα, από τέτοια, το παίρναμε/ στην αρχή που ήρθε ο αδελφός μου, ενενήντα ένα και από/ ήρθε εδώ στην Ελλάδα και μας έφερνε κόκα-κόλες, φάντα, τέτοια και ε, καμιά μπουκάλι μας εδώσε και το μπουκάλι δεν το πετάξαμε, το βάλαμε στο μπουφέ...Μήλα μόνο για τα Χριστούγεννα παίρναμε, δεν είχε μήλα όλο το χειμώνα, πού να είχε! Οι ντομάτες; Ντομάτες μόνο καλοκαίρι. Ήταν, ήτανε!...Είναι κρίμα ότι σε τέτοιο/ να λέω χίλιες εννιακόσια ενενήντα να μην ξέρεις τι είναι κόκα-κόλα κι είναι κρίμα!»

Έτσι μπορούν να μιλάνε μόνο όσοι γνώρισαν την προσωπική ταπείνωση που προκαλεί η διαρκής έλλειψη και των στοιχειωδέστερων καταναλωτικών αγαθών: την ταπείνωση των σιωπηλών και εχθρικών ουρών, την άλλη πάλι που συνίσταται στο να πρέπει να αγοράζεις πάντοτε αυτό που βρίσκεις, κι όχι αυτό το οποίο έχεις ανάγκη. Η συστηματική έλλειψη καταναλωτικών αγαθών προσβάλλει την ηθική αξιοπρέπεια του ατόμου.³⁹ Ο Axel Honneth θεωρεί ότι τα ανθρώπινα όντα μπορούν να θιγούν μ' εκείνο τον ιδιαίτερο τρόπο που ονομάζουμε ηθικό, όταν η ηθική προσβολή καταστρέφει μια ουσιαστική προϋπόθεση της ατομικής ικανότητας δράσης: στο βαθμό δηλαδή που η ηθική αδικία ματαιώνει την προσδοκία του θιγόμενου υποκειμένου- η ικανοποίηση της οποίας ανήκει στους όρους της ταυτότητάς του.⁴⁰ Θα πρέπει,

³⁷ P. L. Berger-T. Luckmann, *ό.π.*, ειδικότερα σσ. 65-70. Επίσης βλ. σχετικά (δευτερογενείς πηγές): α) “Peter Berger και Thomas Luckmann”, στο D. Blackledge, B. Hunt, *ό.π.*, σσ. 129-132. β) «Η κοινωνία της γνώσεως των Μπέργκερ και Λούκμαν», στο N. S. Timasheff, G. A. Theodorson, *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών*, μτφρ. -επιμ.: Δ. Γ. Τσαούση, Αθήνα, Gutenberg, 1983, σσ. 500-504.

³⁸ «Η κοινότητα παραβιάζει την αυτονομία της συνείδησης και της ισότητας», υπογραμμίζει ο Pierre – Joseph Proudhon σε αρκετά σημεία του έργου του. Για τον ουτοπιστή σοσιαλιστή η έννοια της ελευθερίας της νόησης μπορεί να κατακτηθεί μόνο έξω από την κάθε μορφής κοινότητα που αποτελεί το «πρώτο είδος δουλείας». Βλ. Donald R. Kelley & Bonnie G. Smith (eds), *Pierre – Joseph Proudhon: What is Property?*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, 1999 repr., pp.195, 197. Βλ. και σε ελληνική μτφρ.: Ιανής Λο Σκόκκο, *Πιερ- Ζοζέφ Προυντόν: Τι είναι η ιδιοκτησία*, Αθήνα, Γερ. Αναγνωστήδης, χ.χ., σσ. 283, 287.

³⁹ T. Τόντοροφ, *ό.π.*, σ. 80.

⁴⁰ Άξελ Χόνετ, *Από την επικοινωνία στην αναγνώριση- Για την ανανέωση της κριτικής θεωρίας*, μτφρ.-εισαγωγή: Κωνσταντίνος Καβουλάκος, Αθήνα, Πόλις, 2000, σ. 137. Ο Χόνετ διακρίνει τρεις τύπους ηθικών προσβολών, όταν προσβάλλονται ποιοτικά κριτήρια της ίδιας ζωής:

α) τις ηθικές προσβολές που καταστρέφουν την εμπιστοσύνη στην αξία, την οποία έχουν στα μάτια όλων των άλλων οι ίδιες ανάγκες, β) τις ενέργειες που θίγουν τον αυτοσεβασμό και γ) τις ηθικές

σύμφωνα με τη χονετιανή αντίληψη περί ηθικής, να θεωρήσουμε ως στοιχειώδεις τις ηθικές προσβολές που στερούν ένα πρόσωπο από την ασφάλεια ότι μπορεί να ελέγχει τη φυσική του ευημερία.⁴¹ Πώς όμως μπορεί ένα άτομο να προστατεύσει την προσωπική του ακεραιότητα - με την ευρεία έννοια του όρου -, όταν υπάρχει πάντα μια χρόνια έλλειψη του μεγαλύτερου ποσοστού των απαραίτητων για τη ζωή αγαθών; Η προβληματική της κατάστασης αντανakλάται παραστατικά στα λόγια ενός οκτάχρονου αγοριού το οποίο σε ερώτησή μου γιατί δεν θέλει να επιστρέψει στη χώρα του, μου απάντησε αυθόρμητα: «Δεν υπάρχουν σοκολάτες και τέτοια πράγματα...!!!». Τελικά η στέρηση των πολιτών τόσο από καταναλωτικά όσο και από βιοτικά αγαθά ίσως να είναι ένα σχέδιο εσκεμμένης πολιτικής του Κόμματος: υπολογίζοντας τις υλικές ανάγκες του πληθυσμού πάντα κάτω από το πραγματικό τους επίπεδο, «κρατά όλο τον κόσμο, ακόμα και τις προνομιούχες ομάδες κοντά στα όρια της ένδειας».⁴² Η φτώχεια δυσκολεύει τον καθημερινό τρόπο διαβίωσης και δρα αναχρονιστικά, υποβαθμίζοντας ακόμα και την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών του κράτους (τηλεπικοινωνίες, ύδρευση ή ηλεκτρισμό) προς τους πολίτες.

«...Νερό για να πλυθούμε και φως είχαμε μόνο δυο ώρες τη μέρα».

(Μ., κορίτσι 18 χρονών)

«Δυσκολίες έχω περάσει πολύ. Στην Αλβανία όλος ο κόσμος ήταν φτωχός: δεν είχαμε ψυγείο, πλυντήριο δεν είχαμε, μόνο τηλεόραση και κρεβάτια, όλο κρεβάτια. Δεν είχαμε καναπέδες, πολυθρόνες. Μετά πήραμε, το 1992. Ήταν ένα κύκλος στην Αλβανία, ό,τι φιάχναμε εμείς, δεν μπορούσαμε να βγούμε έξω από τον κύκλο ή να μπουν άλλοι (μέσα)».

(Β., 33χρονη Αλβανίδα)

«Στην Αλβανία είναι πολύ δύσκολα. Ακόμα και τώρα που πήγαμε (τον Μάρτιο του 2002) δεν έχει φως και νερό: φως κόβεται από επτά το πρωί μέχρι πέντε το απόγευμα και νερό (έχει) μία ώρα το πρωί, μία ώρα το βράδυ».

(Μ., 36χρονη Αλβανίδα)

«...Στην Αλβανία δεν είχε τηλέφωνο πριν ένα χρόνο (2001) είχε, αλλά εκεί που μένανε ο πατέρας και η μάνα δεν είχε τηλέφωνο, μένανε σε ένα χωριό. Τώρα βάλανε ένα...πώς το λένε...κεραία στην Κέρκυρα, που είναι κοντά με τον Άγιο Σαράντα, και πήρανε ένα κινητό και μιλάνε, όταν θέλουνε».

(Τ., Αλβανίδα 36 ετών)

«Η αλήθεια είναι ότι εκεί είν' ακόμα δύσκολα. Και είναι 2002 το πιο δύσκολο χρόνο. Καλύτερα ήταν ρεύμα και νερό (πριν). Ναι, ήταν καλύτερα. Τώρα έχουν δυσκολέψει πάρα πολύ τα πράγματα».

(Α., 39χρονος Αλβανός)

προσβολές που στοχεύουν να δείξουν στα άτομα ότι οι ικανότητές τους δε χαίρουν αναγνώρισης (ό.π., σ. 140).

⁴¹ *Op. cit.*

⁴² Τζωρτζ Όργουελ, 1984-«Ο Μεγάλος Αδελφός», μτφρ.: Ν. Μπάρτη, Αθήνα, Κάκτος, χ.χ., σ. 189.

«Πήγαινες πέντε η ώρα το πρωί και, άμα τελειώσεις, γάλα δε θα 'παιρνες. "Τέλειωσε", θα έλεγε αυτή (η πωλήτρια). Την άλλη μέρα θα είχες πάει τρεις η ώρα, για να προλάβεις. Με μπουκάλια παίρναμε το γάλα, άμα θα προλάβεις, θα πάρεις δύο μπουκάλια, αλλιώς δεν έχει γάλα.⁴³

Δεν είχε ούτε σακούλες, παίρναμε τσάντα από το σπίτι...Δύο σαπούνια για δεκαπέντε μέρες, ένα κοτόπουλο τη βδομάδα με κουπόνια. Διακόσια γραμμάρια το μήνα παίρναμε καφέ, έπρεπε να πεθάνει κάποιος- να πάρεις χαρτί από το δημαρχείο-, για να πάρεις περισσότερο καφέ, μετά ανοίξανε τα μάτια μας.

Γιατί τα εκάνε αυτά (ο Χότζα), για να μη βλέπουμε εμείς πιο πέρα και να σηκωθούμε και να λέμε: "θα φύγουμε", όπως κάναμε».

Αποψη της Αλβανίδας γυναίκας είναι ότι η άγνοια της υπέρμετρης φτώχειας, στην οποία είχε περιέλθει η χώρα της, ήταν αποτέλεσμα ενός οργανωμένου σχεδίου του κρατικού μηχανισμού. Όπως σημειώνει ο Όργουελ: «Η άγνοια είναι δύναμη».⁴⁴ Στο μέτρο που δεν επιτρέπεται στους πολίτες μιας χώρας να έχουν μέτρο σύγκρισης, είναι φυσικό να μη γνωρίζουν ότι καταπιέζονται. Το Κόμμα κατάφερε να φτιάξει ένα σύστημα σκέψης, όπου συνυπάρχει η αλήθεια με το ψέμα – μάλιστα το ψέμα προπορεύεται της αλήθειας - και ο Όργουελ το αποκαλεί «Διπλή Σκέψη».⁴⁵ Οι υπήκοοι του κράτους βρίσκονται υποταγμένοι σε αυτό το σύστημα πνευματικού εμπαγμού, για να μπορεί η εξουσία να προστατεύει το αλάθητό της. Γράφει χαρακτηριστικά:

Να λες ηθελημένα ψέματα, ενώ πιστεύεις ειλικρινά ότι είναι αλήθεια, να ξεχνάς όλα τα γεγονότα που έχουν γίνει ενοχλητικά και όταν χρειάζεται να τα ανασύρεις και πάλι απ' τη λήθη, μόνο για το χρονικό διάστημα που πρέπει, να

⁴³ Από το βιβλίο του συγγραφέα Φερντινάντ Σταύρου Φάρας, *Οι σημειώσεις του πρόσφυγα*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1997, όπου περιγράφονται οι σκληρές εμπειρίες της ζωής κάτω απ' το αυταρχικό καθεστώς της Αλβανίας της δεκαετίας του '80, παραθέτω χαρακτηριστικά αποσπάσματα, που περιέχονται στις σσ. 17-19: «Ερίξε μια ματιά στη σειρά. Ήταν πάνω από σαράντα άτομα που είχαν βάλει άλλος μπουκάλι κι άλλος μια πέτρα στη σειρά. Αυτός ήξερε πως δεν θα έπαιρναν όλοι. Του φαινόταν περίεργο να ελπίζουν, όταν τους έβλεπε πίσω, στο τέλος της σειράς, όρθιους και νυσταγμένους, ενώ τα κιβώτια ήταν μετρημένα...Η πωλήτρια αποφάσισε να δώσει δύο μπουκάλια γάλα, ένα γιαούρτι και ένα βούτυρο στον καθένα. Ακούγονταν φωνές που έλεγαν «μην τους δίνεις», «αυτός πήρε μία φορά», «μη δίνεις χωρίς να είναι στη σειρά». [...] Γύρισε στο σπίτι με χαρά, γιατί είχε πάρει τέσσερα μπουκάλια γάλα, έτσι την άλλη μέρα δε θα σηκωνόταν μετά τα μεσάνυχτα να πιάσει σειρά. Ενιωθε κάπως ήσυχος. Έφτασε στην πολυκατοικία και άρχισε να ανεβαίνει τα σκαλοπάτια. Όταν έφτασε στο δεύτερο όροφο, γλίστρησε και έπεσε. Τα μπουκάλια έπεσαν στο σκαλοπάτι κι έσπασαν. Το γάλα, άσπρο, άρχισε να τρέχει στα σκαλοπάτια. Κανένα μπουκάλι δεν είχε γλιτώσει. Αυτός κάρφωσε τα μάτια του στο γάλα που έτρεχε στα σκαλοπάτια...».

⁴⁴ Τ. Όργουελ, *ό.π.*, σ. 199.

⁴⁵ Στο ίδιο, σσ. 210-214.

αρνιέσαι την ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας, ενώ την ίδια στιγμή ξέρεις πως η πραγματικότητα αυτή υπάρχει...⁴⁶

Υπάρχει μια αντιπαράθεση δύο αξιών, μια συνεχής αντίθεση ανάμεσα στο καλό-κακό, στο σωστό-λάθος, στην αλήθεια-ψέμα: μια διχοτομική ιδιότητα που προβάλλει τη θετική αξία και τη στηρίζει στην αντιπαράθεση με την αντίθετή της.⁴⁷ Καμία από τις αξίες δεν αποδεικνύεται, ο συλλογισμός του δέκτη στηρίζεται ψεύτικα στην αξία-απαξία που η διχοτόμηση του καλού-κακού κατασκευάζει και παγιώνει.⁴⁸ Επομένως, η *άγνοια της πραγματικότητας* λειτουργούσε ως ένας μηχανισμός παγίδα, για να καταστείλει τον πληθυσμό από τις πιθανές αντιδράσεις ή να τον συγκρατήσει από την εξίσου πιθανή απόφαση εγκατάλειψης της χώρας.

Παρά την ύπαρξη ευάλωτων σημείων στο προηγούμενο σύστημα διακυβέρνησης και την αναγνώριση των αδυναμιών του παλαιού τρόπου ζωής, ένα σεβαστό ποσοστό των Αλβανών μεταναστών γίνεται νοσταλγός του παρελθόντος, της περιόδου διακυβέρνησης Χότζα, σε μια προσπάθεια μυθοποίησής του. Η εμμονή στα περασμένα είναι η άμυνά τους: το παρελθόν λειτουργεί ως ένας μύθος που συνέχει και συνενώνει τα μέλη της ομάδας, γίνεται μια γλώσσα που τους ξεχωρίζει από τους «άλλους», όταν αυτοί εκδηλώνουν μια αποξενωτική διάθεση.⁴⁹ Ορισμένα στοιχεία από τα γεγονότα του παρελθόντος απωθούνται στο ασυνείδητο και άλλα εξιδανικεύονται και αναδύονται στην επιφάνεια με τη μορφή αισθημάτων, συγκινήσεων, επιθυμιών και συναισθημάτων. Η ταυτότητα του κάθε ατόμου αποτελείται από επάλληλα στρώματα συνείδησης: νέα σχηματίζονται διαρκώς, ενώ παλαιότερα σκεπάζονται, για να ξαναφανούν έπειτα από μια ιστορική δόνηση.⁵⁰ Η επικοινωνία με τη χώρα υποδοχής φέρνει στην επιφάνεια καταποντισμένα στρώματα συνείδησης. Ο μετανάστης βρίσκεται εγκλωβισμένος ανάμεσα στην κληρονομημένη ταυτότητα και στην επίκτητη ταυτότητα: η ταυτότητα καταγωγής είναι γέννημα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο γεννήθηκε και ανατράφηκε, η κοινωνική του ταυτότητα είναι προϊόν της κοινωνικής του διαδρομής. Αυτή «η ταυτοποιητική

⁴⁶ Στο ίδιο, εδώ σ. 212.

⁴⁷ Η διχοτομική ιδιότητα είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της ιδεολογικής γλώσσας. Η ιδεολογική γλώσσα είναι λόγος: α) πληθωρικός, β) αξιολογικός, γ) ευφημιστικός, δ) συμφωρματικός, ε) διχοτομικός, στ) αυταπόδεικτος. (Για διεξοδική ανάλυση των χαρακτηριστικών βλ. Α. Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και Ιδεολογία...*, ό.π., σσ. 156-181).

⁴⁸ Ό.π., σ. 176.

⁴⁹ Μιχάλης Γ. Μερακλής, *Ελληνική Λαογραφία-Ήθη και Έθιμα*, Αθήνα, Οδυσσέας, ⁵1996, σ. 13.

⁵⁰ Θάνος Βερέμης, «Στην εποχή της νηφαλιότητας», στην εφ. *Νέα -Πρόσωπα-21^{ος} αιώνας*, τχ. 97, 31 Ιανουαρίου 2001, σ. 18.

ρήξη»⁵¹ - που υπάρχει διαχρονικά και συγχρονικά στη μετανάστευση - συντελείται στον ψυχοπνευματικό κόσμο του ατόμου και του δημιουργεί ένα διπλό αντιφατικό σύστημα αναφοράς. Καταλήγει να βρίσκεται σε μια διαρκή σύγκρουση με αντιφατικές οπτικές για όλα τα πράγματα. Η διαρκής παρουσία του παρελθόντος μέσα στο ασυνείδητο μετασχηματίζεται σε παρόν δημιουργώντας του μια ιδεολογική σύγχυση, που καθορίζει δομικά το ψυχολογικό του βίωμα. Με αυτό τον τρόπο προκαλεί -σε ορισμένα άτομα- σύγχυση και σύγκρουση συναισθηματική και ψυχολογική που τα οδηγεί σε αντιφάσεις και διγνώμιες. Δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν ρεαλιστικά τη μεταναστευτική πραγματικότητα:

«Ήμαστε πιο καλά τότε. Γιατί το λέω αυτό: μπορεί να ήμαστε όλοι φτωχοί, όλοι το ίδιο, αλλά ζούσαμε με ασφάλεια. Γυρίσουμε ό,τι ώρα θέλεις έξω, στο δρόμο. Δεν κινδυνεύεις όπως τώρα, δεν υπάρχει ασφάλεια».

(Μ., 45χρονη γυναίκα)

«Ήταν πιο καλά τότε, ήταν όλοι τα ίδια τότε, όλοι τα ίδια, όλοι παίρναμε μεροκάμες, όλοι, δεν είχε διάφορα- πλούσιοι και τέτοια- τότε ήταν όλοι ίσοι. Τώρα έχει αρχίσει η διαφορά. Γιατί με τη διαφορά αλλάζουν και οι άνθρωποι, σε βλέπουν και με άλλο μάτι, εγώ έχω και είμαι λίγο πιο ψηλή, εσύ δεν έχεις, τότε ήταν όλοι έτσι και δεν τους νοιάζει.

Ναι, τώρα έχει (διαφορά), ε, επειδή τώρα κάποιος ήταν εδώ, κάποιος... είχανε και εκεί, γιατί όποιος είχε χαρτιά και τέτοια τότε ήταν, πώς να το λέω, δεν ήταν δικά μας, ήταν του κράτους, μετά τις αγοράσαμε. Είχα εγώ ένα μαγαζί και το αγοράσα και εφιάξα μαγαζί δικό μου, το αγοράσαμε και πολύ φτηνά όπως αγοράσαμε και τα σπίτια και αυτά, τα κάναμε δικά σας τα σπίτια και αγοράσαμε και τα μαγαζιά και κάναμε μαγαζί και τώρα βάλαμε μέσα, πουλάμε, κάνουν/ κάνουν κάτι, για να ζούνε και τέτοια και βάλανε, βγάσαμε λεφτά τέτοια και είναι η διαφορά τώρα, γιατί άλλο είναι αυτός που έχει ένα μαγαζί και, όπως εδώ, άμα έχεις ένα ωραίο μαγαζί, γιατί δεν έχεις δουλειά, θα βάλεις πιο πολύ λεφτά από ένας που έχει μεροκάμα. Αυτό είναι και κει, άλλο είναι, ζει αυτό που έχει μεροκάμα και άλλο άλλος που έχει μαγαζί και...».

Η ταξική διαφορά, που επισημαίνει η τριανταεφτάχρονη Αλβανίδα, άρχισε, όπως γίνεται φανερό από τα λόγια της, από τη χρονική στιγμή της μετάβασης από το σύστημα κολλεκτιβιστικής ιδιοκτησίας – κύρια χαρακτηριστικά του οποίου ήταν η περιορισμένη κοινωνική διαφοροποίηση⁵² και η δημόσια ιδιοκτησία των οικονομικών

⁵¹ Vincent de Gaulejac, *Η ταξική νεύρωση- Κοινωνική διαδρομή και συγκρούσεις ταυτότητας*, πρόλογος: Max Pages, μτφρ.: Απόστολος Βερβερίδης, επιμ.: Κλήμης Ναυρίδης, Αθήνα, Παπαζήσης, 1987, σ. 98. Ο όρος «ταξική νεύρωση» είναι ένας όρος της κλινικής κοινωνιολογίας και καταδεικνύει τα νευρωτικά φαινόμενα που παράγονται από την κοινωνική μετατόπιση, ανέλιξη ή υποβάθμιση του ατόμου (έννοιες τις οποίες αρχικά είχε διερευνήσει ο Bourdieu).

⁵² Μιλάμε για περιορισμένη, γιατί ο καταμερισμός της εργασίας είναι μια μορφή διαφοροποίησης που διαμορφώνει τις σχέσεις των ανθρώπων αναφορικά με τα μέσα παραγωγής: δημιουργείται μια σχέση εξουσίας και υποταγής ανάμεσα στους εργαζόμενους και σε εκείνους που εκμεταλλεύονται την

πόρων-σε ένα σύστημα όπου η ατομική ιδιοκτησία⁵³ ξέφυγε από τον έλεγχο του κράτους και εμφανίστηκαν οι κοινωνικές ανισότητες. Οι ανομοιότητες εμφανίστηκαν με διάφορους τρόπους κυρίως στο απόθεμα στέγασης.⁵⁴ Είναι ένα αναπόφευκτο αποτέλεσμα της ιστορικής ανάπτυξης της σοσιαλιστικής πόλης και της προσοσιαλιστικής κληρονομιάς: στην αρχική μεταπολεμική φάση αναδόμησης, οι περιορισμένοι πόροι κατεύθυναν την αστική πολιτική προς τις περιοχές που απαιτούσαν τη μικρότερη επένδυση, ενώ ταυτόχρονα η παλιά στέγαση διατηρήθηκε, για να μειωθεί η ανάγκη για νέα διαμερίσματα. Ο ανταγωνισμός για στέγαση παρουσιάστηκε από την έλλειψη όχι μόνο της στέγης γενικότερα, αλλά και του είδους που προτιμάνε οι άνθρωποι. Κάποια άτομα πήραν καλύτερη θέση από άλλους, είτε εξαιτίας του μεγέθους της οικογένειας-που έδινε στους ανθρώπους το δικαίωμα για κρατική παροχή-, είτε λόγω κάποιων ακατάλληλων συνθηκών στέγασης.⁵⁵ Στο αλβανικό σοσιαλιστικό καθεστώς ο ανταγωνισμός για στέγαση και καλύτερο ποιοτικά περιβάλλον αντανakλούσε και κάποια προνομιά προέβλεπε από την πλευρά εκείνων που είχαν κάποια συγκεκριμένα επαγγέλματα, για παράδειγμα στρατιωτικά επαγγέλματα. Επιπλέον η παροχή στέγασης, βάση κρατικών λειτουργιών ή επιχείρησης, έδινε τη δυνατότητα στους εργαζόμενους προτεραιότητας να θεωρείται ως αμοιβή τους μέσα σε ένα κλειστό δίκτυο. Η δύναμη του ανθρώπου, μέσα από την απόδοση ή τη συνεισφορά εργασίας, αναδύεται ως το ουσιαστικό κριτήριο για τη διανομή των κοινωνικών αγαθών στο σοσιαλισμό.⁵⁶

εργασία των άλλων. Σε αυτή την περίπτωση, όμως, το σύνολο των προσώπων που ορίζονται ως εργαζόμενοι βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο ανισότητας. Βέβαια, η κοινωνική διάρθρωση υπάρχει στο σοσιαλισμό, αν και λιγότερο έντονη και με κάποια διαφορετικά χαρακτηριστικά σε σύγκριση με τον καπιταλισμό.

⁵³ Για τον Max Weber η ιδιοκτησία και η έλλειψη της συνιστούν τις βασικές κατηγορίες όλων των ταξικών μορφών. Μέσω αυτών των δύο κατηγοριών η ταξική κατάσταση διαφοροποιείται: γιατί μπορούμε να μιλάμε για «τάξη», όταν ένας αριθμός ατόμων έχει μια κοινή, ιδιαίτερη συνιστώσα των ευκαιριών της ζωής, συνιστώσα που εκπροσωπείται τόσο από οικονομικά συμφέροντα-στην κατοχή αγαθών και στις ευκαιρίες για εισόδημα- όσο και από τις συνθήκες της αγοράς εργασίας. Βλ. H. H. Gerth & C. Wright Mills (eds), *From Max Weber: Essays in Sociology*, London, Routledge and Kegan Paul Ltd, 1970, pp. 180-195, ειδικότερα 181-183 (1st published, London, Lowe & Brydone Ltd, 1948).

⁵⁴ Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι συνιστά την ειδοποιό διαφορά στα δύο μεγάλα κοινωνικο-οικονομικά συστήματα: τον καπιταλισμό και το σοσιαλισμό. Ενώ στο πρώτο σύστημα η επαγγελματική δομή αντανakλάται έντονα στις διαφοροποιήσεις του εισοδήματος –οι οποίες είναι το κλειδί για άλλες πηγές ανισότητας στην υλική κατανάλωση και στις υπηρεσίες-, στο δεύτερο σύστημα ο βαθμός κοινωνικού διαχωρισμού και ανισότητας, που είναι μικρότερος, αφορά κατά κύριο λόγο στη στέγαση, στη μόρφωση, στο επαγγελματικό επίπεδο και (λιγότερο φανερά) στο εισόδημα. Βλ. David M. Smith, “Distribution under Socialism”, in *Geography and Social Justice*, Cambridge-Massachusetts U.S.A., Blackwell Publishers Ltd., 1994, 1996 repr., pp. 209-210.

⁵⁵ Ο.π., σ. 211.

⁵⁶ Ο.π., σ. 213.

«Τώρα είναι και εκεί όπως είναι εδώ, αλλά πριν αυτό που ήταν αστυνόμος και έτσι- τέτοιο δουλειά καλύτερο- (είναι) με σπίτι χωρίς λεφτά, μένουνε έτσι χωρίς λεφτά, αλλά τώρα –από πότε περνάει η δημοκρατία- είναι έτσι όπως είναι εδώ...».

(Τ., 36χρονη Αλβανίδα)

«Γιατί στην αρχή δεν ήταν για να το αγοράσει σπίτι στην Αλβανία.. Εκεί που δουλεύει... το γεωργουστάσιο (το εργοστάσιο) και αυτά έφιαχνε σπίτι για τους αργάτες τους και το δίνει χωρίς λεφτά και τέτοια, χωρίς τίποτα, έτσι ήταν. Αυτό ήταν καλό τότε».

(Α., 36χρονη γυναίκα)

«Τότε δεν είχανε περιουσίες. Το σπίτι, ναι, ήταν δικό μας, αλλά κανένας δεν έβαζε διαθήκη, δεν είχε συμβολαιογράφο για κάτι τέτοια, κατάλαβες; Αλλά αυτό το σπίτι ήταν κρατικό: το έδινε η εταιρεία που δουλεύαμε στους εργάτες, όλες οι εταιρείες δίνανε (σπίτια) έτσι στους εργάτες τους».

(Ρ., 40χρονη γυναίκα)

«...Έτσι κάνανε: δουλεύανε μόνοι τους μετά (όταν) τελειώσανε τη δουλειά, σχολάσανε στο εργοστάσιο και μετά –τ' απόγευμα-, αν Κυριακή ποτέ κάνανε ρεπό, δουλεύανε και, φιάχνουνε ένα πολυκατοικία και παίρνουνε...(ένα διαμέρισμα). Βοηθάνε, βέβαια. Ποιος ήθελε σπίτι, βοηθάμε και εμείς - πόσες ώρες; έξι βάλει πιο πολύ; - παίρνει το σπίτι. Ήτανε λίγο δύσκολα, βέβαια, επειδή ήταν πολλοί αυτοί που ήθελαν σπίτι, αλλά, ε, κάποιιο πήρανε».

(Μ., γυναίκα 43 ετών)

Η κρατική εκτίμηση της συνεισφοράς εργασίας δημιούργησε ξεκάθαρα ανισότητες σε άλλους τομείς της ζωής η εξασφάλιση στέγης ήταν -για εκείνους από τους εργάτες που είχαν τη διάθεση και το χρόνο να προσφέρουν άμισθη εργασία στον κρατικό εργοδότη- μέριμνα της πολιτείας ή της επιχείρησης όπου εργάζονταν. Στην αντίθετη, βέβαια, περίπτωση η στέγαση ήταν ζωτικό πρόβλημα. Οι περισσότεροι Αλβανοί της έρευνας αντιλαμβάνονται ότι μόνο το άνοιγμα στην ατομική πρωτοβουλία θα δώσει την ευκαιρία στους πολίτες μιας χώρας, μέσα από εξωτερικά και σταθμητά κριτήρια όπως η εργασία και το εισόδημα, να αποφασίζουν για την ποιότητα του τρόπου ζωής τους. Όπως λέει η Α.:

«Θα πάνε να δουλέψουνε και οι δυο και, άμα έχουν λεφτά, θα το αγοράσουνε (το σπίτι). [...]Τώρα όμως δε φιάχνουν, τώρα όποιος θέλει, πάει να τ' αγοράσει το σπίτι. Μπορεί, μπορεί, μπορεί (να τ' αγοράσει), άμα έχει λεφτά, μπορεί, μα επειδή δεν έχουνε λεφτά, γι' αυτό σου λέω, πρέπει να δουλέψουνε και οι δυο, για να μαζέψουνε λεφτά/ τώρα δε γίνεται αυτό, για να δουλέψουνε και ν' αγοράσουνε σπίτι, δε γίνεται, γι' αυτό όλοι ήρθανε εδώ, για να μαζέψουνε κάτι λεφτά, για ν' αγοράσουνε σπίτι εκεί γι' αυτό φώναγε το πιο πολύ, γιατί παντρεύουν, θα ανοίξουν σπίτια, αλλά πού θα πάνε;».

«Ε, να μαζέψουν λεφτά οι γονείς μου να πάρουμε ένα σπίτι και μετά...».

(Ε., 13χρονο κορίτσι)

«Στο μέλλον, αν μου δώσει ο Θεός πολλά χρόνια και τα παιδιά μου θα έχουν τακτοποιηθεί, ε, λέω να γυρίσω στο χωριό μου, αν κάνω ένα σπίτι, αν μου δώσει/ γιατί μπορεί να 'χω χωράφια, αλλά σπίτι δεν έχω. Θέλω να το χτίσω μόνη μου, [...] αν μπορέσω, γιατί μέχρι τώρα δε βάζω, μόνο δίνω, πληρώνω».
(P., 40χρονη γυναίκα)

Η Ελλάδα φαντάζει στα μάτια των Αλβανών μεταναστών ως «η χώρα των ευκαιριών», όπου με τον προσωπικό μόχθο και την ατομική προσπάθεια θα γλιτώσουν από την ανέχεια ή την καταπίεση, θα βελτιώσουν τους όρους διαβίωσής τους και θα επενδύσουν μελλοντικά τις οικονομίες τους σε αγορά ακίνητης περιουσίας – γης ή κατοικίας - στη χώρα αποστολής ή πιθανόν και στη χώρα υποδοχής. Οπωσδήποτε ο οικονομικός παράγοντας είναι σημαντικός, ώστε ν' αποτελέσει έναν μακροπρόθεσμο στόχο των Αλβανών.

Ανακεφαλαιώνοντας, είτε γίνεται συλλογικά είτε ατομικά, η μετανάστευση των Αλβανών από το 1990 και έπειτα εμφανίζεται «ως αντίδραση φυγής σε μία κοινωνική καταπίεση που είχε γίνει αφόρητη και στην καταστροφή των παισίων διαβίωσης έξω από την οποία ο λαός δεν μπορούσε παρά να αισθανθεί αποπροσανατολισμένος».⁵⁷ Η προσδοκία τους για *διαφορά επιπέδου ζωής*, σε κάποια από τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, έδρασε καθοριστικά στην επιλογή της απόφασής τους να μεταναστεύουν.

Πολλές φορές συγκρίνοντας τη θέση τους στην Ελλάδα με αυτή του παρελθόντος ή με αυτή των συμπατριωτών τους «πίσω στην πατρίδα», βρίσκουν πολλές αποδείξεις για να πειστούν ότι έχουν περισσότερες και καλύτερες ευκαιρίες στην Ελλάδα, τόσο οι ίδιοι όσο και οι οικογένειές τους. Η επιστροφή στην πατρίδα τους φαίνεται μακρινή και, για τους περισσότερους, η απροθυμία επιστροφής εξωτερικεύεται στις αρνητικές δηλώσεις για τη χώρα καταγωγής:

« Ε, τώρα είναι έτσι τα πράγματα όπως εδώ, όμως, δεν έχει ησυχία, σιγουριά. Δεν μπορείς τώρα να κυκλοφορείς ελεύθερη και άνετα, γιατί μπορείς να πας κάπου και να σου τύχει κάτι, που δεν μπορείς να το φαντάζεσαι».

(Α., 36χρονη γυναίκα)

⁵⁷ Alain Ducellier, *Οι Αλβανοί στην Ελλάδα (13^{ος}-15^{ος} αιών)*. Η μετανάστευση μιας κοινότητας, μτφρ: Κατερίνα Νικολάου, Αθήνα, Ίδρυμα Γουλανδρή - Χορν, 1994, σ. 18. Η μετανάστευση (από όπου το συγκεκριμένο απόσπασμα) στην οποία αναφέρεται ο συγγραφέας τοποθετείται χρονολογικά πριν το 1425, όταν οι Αλβανοί εγκατέλειψαν το δουκάτο τους- μετά την πτώση των Καταλανών κυρίων τους, για να αποτραβηχτούν στην Εύβοια, την Αττική και τη Βοιωτία, όπου δημιούργησαν αλβανικές κοινότητες. Το φαινόμενο της μετανάστευσης των Αλβανών στην Ελλάδα δεν είναι καινούριο, η δε αιτιότητά του, όπως καταδεικνύεται στο απόσπασμα, έχει διαχρονία (δηλ. η αιτιότητα εξελίσσεται στη χρονική της συνέχεια).

«Όταν φύγαμε, ήρθαμε Ελλάδα, είπαμε: “Μένουμε δυο -τρία χρόνια να μαζέψουμε λεφτά”, όμως τώρα δεν μπορούμε (να φύγουμε). Τότε (το 1998) ένα χιλιάρικο δικό μας ήταν πέντε χιλιάδες στην Ελλάδα (μισθός), τώρα (το 2002) ένα χιλιάρικο δικό μας είναι τρεις χιλιάδες στην Ελλάδα. Δεν μπορούμε, βάζουμε άκρη. Τώρα λέμε δε θα φύγουμε: δουλειά δεν έχει, σπίτι δεν έχει ούτε ασφάλεια, τι να κάνουμε Αλβανία;».

(Ι., 33χρονη γυναίκα)

«Δε θέλουμε ποτέ να γυρίσουμε πίσω. Ούτε φως ούτε τίποτα (έχει), νερό έχει με ωράριο».

(Φ., 35χρονη γυναίκα)

«Ήρθα και ήρθα με δυσκολίες. Τώρα γιατί (να γυρίσω); Αν είναι καλύτερα εκεί, γιατί να μην πάμε; Πώς είναι καλύτερα, αφού δεν έχει φως; Τέτοια ώρα δεν έχει φως εκεί. Πώς θα διαβάζουν τα παιδιά, τι θα κάνουν; Καλύτερα είν' εκεί, γιατί είναι πατρίδα τους. Αλλά δεν έχουν (σπίτια), πολύς κόσμος δεν έχουν. Ογδόντα τοις εκατό που θα σου πω δεν έχουν. Εγώ δεν έχω σπίτι, πού να πάω;».

(Α., 39χρονος Αλβανός)

«Εντάξει, τώρα είναι καλά εκεί, όμως για μας είναι λίγο δύσκολο, παρόλο που τώρα έχουνε πάρει ξένα σχολεία τουρκικά, ιταλικά, αλλά είναι ακριβά και αυτά, είναι ακριβά».

(Μ., 18χρονο κορίτσι)

«...Λέω εγώ να πάω εκεί...τώρα θέλω να/ να πάω εκεί, πού θα πάνε τα παιδιά σχολείο, τι δουλειά, σπίτι; Και δε θέλουνε!».

(Τ., Αλβανίδα 41 ετών)

«Τώρα τέλος έχει ηρεμήσει λιγάκι (η ένταση), πόσο; Δύο-τρία χρόνια που 'χει ηρεμήσει. [...] Εγώ τώρα η ζωή μου, λέω, είναι τα παιδιά μου. Αυτά δεν βλέπω να πάνε να κάνουν κάτι εκεί, δεν έχουν τι να κάνουν. Δεν έχω κάποια περιουσία ή κάτι άφησα εκεί και θα πάω να το βρω, δεν έχω. Περιουσία μπορεί να 'χω, χτήμα και τέτοια, αλλά δεν έχω τι να το κάνω να πάνε τα παιδιά μου σπουδασμένα. Θέλω να σπουδάσουν αυτά, τι θα κάνω δηλαδή, οπότε εγώ κλείνομαι, λέω: “Όπου πάνε τα παιδιά μου, εκεί θα πάω”».

(Ρ., 40χρονη Αλβανίδα)

«Δε θέλουμε να γυρίσουμε για το μέλλον των παιδιών. Εφόσον ο κόσμος πέρασε δύσκολα, από το '90 και έπειτα δε τον ενδιέφερε για την εκπαίδευση. Έριξε το βάρος του στο εμπόριο: γιατί έφυγε ο φούρναρης, έφυγε ο μανάβης, έφυγαν όλοι οι εργάτες από το εργοστάσιο, δεν υπήρχαν χέρια για να δουλέψουν και ο καθένας, για να ζήσει, πουλούσε εκεί. Γι' αυτό θέλουμε τα παιδιά να πάρουν ένα δρόμο εδώ».

(Σ., 38χρονη γυναίκα)

Είναι αξιοσημείωτο ότι, σε όλες σχεδόν τις προφορικές μαρτυρίες των γυναικών, οι μητέρες δικαιολογούν την άρνηση επιστροφής τους στην Αλβανία προβάλλοντας ως επιχείρημα τη βελτίωση ζωής και εκπαίδευσης των παιδιών τους. Η μητέρα-μετανάστρια έχει να επιτελέσει διττό ρόλο: τον πατροπαράδοτο ρόλο της «μητέρας» με τις συνακόλουθες υποχρεώσεις του και το ρόλο της «ξενιτεμένης εργάτριας» που θυσιάζει την προσωπική της ζωή, για να επενδύσει στη μόρφωση και

στην κοινωνική ανέλιξη των παιδιών της, που μελλοντικά θα αποτελέσουν τη δεύτερη γενιά μεταναστών.⁵⁸

3.3. Είσοδος στο αστικό περιβάλλον

Στο μεγαλύτερο ποσοστό οι αλβανικές οικογένειες του δείγματος προέρχονται από περιοχές της Κεντρικής Αλβανίας (Ελβασάν, Μπεράτι, Γκράμσι, Λιούσνια, Φιέρι) και της Νότιας (Κορυτσά, Άγιοι Σαράντα, Περμετή, Δέλβινο). Η απουσία οικογενειών από τη Βόρεια Αλβανία, ιδιαίτερα αισθητή στην έρευνα, ίσως έχει την εξήγησή της στον εντονότερο οικονομικό δυναμισμό που διακρίνει τον πληθυσμό της Νότιας Αλβανίας από αυτόν της Βόρειας.⁵⁹ Ίσως πάλι να οφείλεται στη δυσκολία έκδοσης visa, η οποία είναι σχετικά ευκολότερη για άτομα από τη Νότια Αλβανία από ό,τι για τους κατοίκους της Βόρειας περιοχής, οι οποίοι εξυπηρετούνται από την ελληνική πρεσβεία στα Τίρανα.⁶⁰

Η Ελλάδα προτιμάται ως τόπος προορισμού τους για δύο λόγους:⁶¹ κατά πρώτον η κοντινή απόσταση και κατά δεύτερον η παρουσία και η διαβίωση ενός υπολογίσιμου αριθμού συμπατριωτών τους - συγγενών ή μη - στο ελληνικό έδαφος είναι ευνοϊκοί παράγοντες για την επιλογή της. Οι οικογένειες είναι πολυμελείς και το κόστος μεταφοράς για μακρινότερες περιοχές δυσβάσταχτο. Από την άλλη οι συγγενείς, που έχουν προηγουμένα εγκατασταθεί στην ελληνική γη, είναι ένα ηθικό και οικονομικό έρεισμα για τον μετανάστη.

⁵⁸ Σύμφωνα με τους μελετητές της μετανάστευσης, οι γονείς αποτελούν την «πρώτη γενιά» μεταναστών, ενώ τα παιδιά τη «δεύτερη γενιά». Βλ., για παράδειγμα, Κούλα Κασιμάτη, *Μετανάστευση-Παλιννόστηση. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1984, σσ. 66 κ.έ. και Η. Έμκε-Πουλοπούλου, *ό.π.*, σσ. 399 κ.έ. Επίσης Α. Μ. Μουσούρου, *ό.π.*, σσ. 138, 161, 185, και Μ. Δαμανάκης, *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, *ό.π.*, σ. 52. Ο Γεώργιος Μάρκου θεωρεί τον όρο «δεύτερη γενιά» μεταναστών αδόκιμο, γιατί τα παιδιά ουδέποτε μετανάστευσαν, αλλά γεννήθηκαν από γονείς μετανάστες, βλ. Γ. Μάρκου, «Η πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για τα παιδιά των μεταναστών και οι επιπτώσεις της για τον απόδημο Ελληνισμό», εισήγηση στο ΣΤ' Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του*, Φλώρινα, 29-31 Οκτωβρίου 1993, σ. 19 υποσημ. 10.

⁵⁹ Α. Λαμπριανίδης- Α. Λυμπεράκη, *ό.π.*, σ. 186.

⁶⁰ *Ό.π.*, σ. 183.

⁶¹ Οι λόγοι, που επικαλούνται οι Αλβανοί για την προτίμησή τους στη χώρα μας, θα μπορούσαν να είναι επιπρόσθετα λόγοι οικονομικής ή πολιτισμικής φύσεως: όπως, για παράδειγμα, η οικονομική μας ανάπτυξη στα Βαλκάνια, η ιδιαίτερη ιστορική και πολιτιστική μας παράδοση, οι συγγενικοί δεσμοί

«Εδώ μπορούσαμε να έρθουμε...η γνώμη ήτανε να φύγουμε από την Αλβανία, πού θα πάμε...όπου μπορούμε, αυτό ήτανε πιο κοντά και...γειτονιά να πούμε. Και τώρα είναι για μας καλό, δεν ξέρω».

(Μ., 42χρονος άντρας)

«Ε, (ήρθαμε), επειδή εδώ είχαμε κάτι άνθρωποι που είπαμε: “κοίτα, μας βοηθάνε”, άμα θα είχαμε στην Ιταλία, μπορεί να είχαμε πάει και στην Ιταλία, γιατί έτσι είναι, άμα έρχεται κάποιος πριν, θα βοηθάει τον άλλο, τον άλλο, έτσι είναι».

(Α., 37χρονη γυναίκα)

«Δεν το ηξέραμε πώς ήτανε η Ελλάδα, γι’ αυτό αργήσαμε και ήρθαμε οι τελευταίοι (το 1999). Εγώ είχα μάθει από αδελφό, εγώ είχα τον αδελφό μου, η γυναίκα είχε την αδελφή της».

(Φ., 35χρονος άντρας)

Η είσοδος στη χώρα υποδοχής, όπως εμπειρικά διαπιστώθηκε, γίνεται αρχικά από ένα μέλος της οικογένειας-συνήθως από τα αρσενικά μέλη- διερευνητικά θα λέγαμε, για να προετοιμάσει το έδαφος για τα υπόλοιπα μέλη, ώστε να μετριαστούν οι πρώτες δυσκολίες προσαρμογής. Στη συνέχεια, μετά την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος λίγων μηνών, ακολουθούν οι υπόλοιποι, δηλαδή οι γυναίκες, τα παιδιά και οι γεροντότεροι:

«Ο άντρας μου ήρθε ’97, ήρθε Μάιο ’97, εγώ ήρθα έξι μήνες μετά, Οκτώβριο ήρθα, γιατί Οκτώβριο ’97...Να βρει δουλειά, να βρει σπίτι, ήταν μαζί με τον αδελφό μου και μετά ήρθα εγώ με τα παιδιά».

(Α., μητέρα τετραμελούς οικογένειας)

«...Φεύγει ο πατέρας πρώτος το ’90, αλλά ήταν πολύ δύσκολη η κατάσταση της ιθαγένειας και μετά- στα ’94- έρχεται η μαμά [...] Και το ’94 ήρθε η μαμά μετά, εμείς κάτσαμε στην Αλβανία, εγώ έχω τελειώσει δηλαδή το δεύτερο Γυμνάσιο, δεν το τελειώσα, πριν τρία χρόνια ήρθαμε εδώ. [...] Και εδώ είχαμε, η μάνα είχε τ’ αδελφία της, αυτά έχουν έρθει πριν από πολλά χρόνια, εμείς έχουμε τρία χρόνια που ήρθαμε, δύο χρόνια δεν τα ’χουμε κλείσει, δύο-δυόμισι εκεί είμαστε».

(Μ., αδελφή πενταμελούς οικογένειας)

«Ηλθε εδώ πρώτος ο άντρας μου, εγώ έκατσα με δυο παιδιά μόνη εκεί, όμως δεν μπορούσα, μετά δυο μήνες ήρθα κι εγώ».

(Ι., μητέρα τετραμελούς οικογένειας)

«Εγώ έχω έρθει πριν τέσσερα χρόνια- πέντε χρόνια, έχω έρθει, έχω πάει, έχω έρθει, έχω πάει, έχω έρθει -είχα και ένα πρόβλημα με τον πατέρα μου, που ήταν άρρωστος εκεί- πήραμε βίζα, ήρθε εδώ ο πατέρας μου, έκανε εγχείριση στη Θεσσαλονίκη, πήγαμε ξανά, ήρθαμε, ε... [...] Πριν..., όταν άρχισε η Μαρινέλα το σχολείο, το Α΄ τάξη (ήρθαν οι υπόλοιποι)».

(Κ., πατέρας τριμελούς οικογένειας)

«Εγώ ήρθα μόνος, ήρθα από Νοέμβρη '97 μέχρι Μάης- επτά μήνες κάθισα μόνο και πήγα μετά... Εγώ ήρθα με τα πόδια. Ήταν Νοέμβριο, είχε χιόνι, ένα μέτρο χιόνι... Ήτανε και δυο γυναίκες μαζί μας, ήτανε πέντε άτομα, επτά άτομα με τα παιδιά. Ήτανε μέχρις Γρεβενά, μετά πήραμε / όπως έχουν έλθει όλοι, μετά πήραμε τα λεωφορεία, ήρθαμε στην Αθήνα, πήγα στο κουνιάδο μου εδώ... βρήκαμε δουλειά μετά, μετά πέρασε επτά μήνες. Αυτά (τα παιδιά) βγάλανε βίζα εκεί (στην Αλβανία), πήρανε βίζα, αγοράσανε... μαύρη βίζα δηλαδή, το αγοράσαμε με διακόσια πενήντα χιλιάδες (δρχ.), δηλαδή πρεσβείες εκεί βγάζουνε λεφτά με τσουβάλια. [...] Τώρα όχι, δε δίνουν (βίζα). Έχουνε δυο χρόνια που δε δίνουν, έχουν κόψει, τίποτα, καθόλου δε δίνουν».

(39χρονος Αλβανός)

Συχνά άντρες, γυναίκες ή παιδιά έχουν να παλέψουν με το χιόνι, το κρύο, την πείνα, να ξεπεράσουν ατελείωτες ώρες ή μέρες πεζοπορίας προκειμένου να φτάσουν στον τελικό τους προορισμό.

Τα γηραιά μέλη της οικογένειας σπανιότερα ακολουθούν, γιατί:

«Οι γονείς/ εμείς στην Αλβανία τώρα οι γονείς μένουν με το μικρό παιδί... και, ε, μένουν με τον άλλο αδελφό εκεί... που ήτανε η γυναίκα του αδελφού μου με τα παιδιά εκεί, μένανε μαζί, τον βοηθούσανε, μετά από ένα χρόνο πήραμε τη μάνα μου εδώ, έμενε αυτή έξι μήνες, τώρα έχω το πατέρα μου, έχει έρθει ο πατέρας μου... επιστρέφουν, γιατί... ε, εκεί και δε μπορούνε εδώ, μετά βοηθάνε και τον άλλο αδελφό, γιατί έχει μικρά παιδιά, ε, αυτό...».

Σύμφωνα με ένα από τα ήθη τους, που συντηρείται μέχρι τώρα, ο γιος –συχνότερα ο μικρός- κρατά τους γονείς μαζί του, επειδή συνηθίζεται οι γονείς να μη μένουν ποτέ μόνοι.⁶² Οι αντιλήψεις τους, οι νοοτροπίες τους, οι κλίσεις για τη ζωή και τις αξίες

⁶² Η εξήγηση υιοθέτησης της συγκεκριμένης συνήθειας αναπτύσσεται επαρκώς στο βιβλίο των Elisabeth et Jean-Paul Champseix, *L' Albanie ou la logique du désespoir*, Paris, Editions la Découverte, 1992, p. 80: Στην αλβανική ιδεολογία των χρόνων του Χότζα, η πατριαρχική οικογένεια παρουσιαζόταν ως “αρχαϊκή και αντιδραστική”. Έπρεπε, λοιπόν, να αντικατασταθεί από έναν τύπο “μοντέρνας” οικογένειας περισσότερο τρωτής και υποταγμένης στη θέληση του κράτους απ’ ό,τι ήταν μέχρι τότε η ισχυρή και εκτεταμένη φάρα. Η φθορά, στην πόλη, των μεγάλων πατριαρχικών σπιτιών και η οικοδόμηση μικρών διαμερισμάτων σε μεγάλα κρατικά ακίνητα επιτάγυναν αυτή την κοινωνική αλλαγή· οι οικογένειες αναγκάστηκαν να χωρίσουν. Το 1979 20,5% των οικογενειών συμπεριλάμβαναν από 1 έως 3 μέλη. Εν τούτοις, τα παιδιά αρνούσαν ν’ αφήσουν τους γονείς να γερνούν μόνοι και, εάν όλα τα αρσενικά παιδιά δεν μπορούσαν πλέον να συγκατοικούν, ένας παντρεμένος γιος έμενε μαζί τους. Οι πρακτικές αυτές στην Αλβανία εφαρμόζονταν από παλαιότερα χρόνια (1850-1940), βλ. Margaret Hasluck, “The youngest Son (in Albania)”, *Folklore*, τχ. 58, 1940, σ. 93.

Στον ελλαδικό χώρο παρόμοια τακτική ακολουθείται στην παραδοσιακή Μάνη επίσης, όπου, σύμφωνα με στοιχεία που συγκέντρωσε ο Ελευθέριος Αλεξάκης, μετά το χωρισμό των αδελφών από το πατρικό σπίτι, οι γονείς διαμένουν πιο συχνά με το μικρότερο γιο κατά 77%, ενώ μόνο το 23% διαμένει με το μεγαλύτερο γιο. Πρβλ. Ελευθέριος Π. Αλεξάκης, *Τα γένη και η οικογένεια στην παραδοσιακή κοινωνία της Μάνης*, Αθήνα 1980, σσ. 197-202.

Στους Αρβανίτες της Ν.Α. Αττικής η συμβίωση με το τελευταίο παιδί αποτελεί τους κανόνες κατά την περίοδο 1925-1940 αλλά και αργότερα· αποχωρούσαν οι κόρες από την πατρική οικία πρώτες και ακολουθούσαν οι γιοι. Ένα αρσενικό παιδί, συνήθως το τελευταίο (ντζάλε βόγκελζε) παρέμενε με τους

της - όσα εκφράζουν τα ήθη τους⁶³ - μεταφέρονται από την παραδοσιακή αγροτική κοινωνία της χώρας καταγωγής στη σύγχρονη βιομηχανική της κοινωνίας υποδοχής. Η δομή της διευρυμένης οικογένειας (extended family) – η οποία διατηρήθηκε περισσότερο χρόνο στις παραδοσιακές αγροτικές περιοχές⁶⁴ – αντιστέκεται στη ρήξη που υφίσταται η κλειστή κοινωνία των Αλβανών με τον ερχομό τους στην κοινωνία υποδοχής. Η οικογένειά τους αποτελείται από τρεις γενιές: παππούδες, γιους-νύφες και εγγόνια. Η εξουσιαστική πατριαρχική σχέση (patria potestas),⁶⁵ καθοριστικό στοιχείο της αλβανικής κοινωνίας, δεν σπάει: τα αγόρια, μετά το γάμο, μένουν μαζί με τους γονείς.⁶⁶ Η κόρη είναι ελεύθερη να φύγει, να ανοίξει δικό της σπίτι:

«Εμείς το έχουμε, αν παντρεύουν τα παιδιά, θα μένουν με τους γονείς τους, δε θα χωρίσουν μέχρι την ώρα που θα πεθάνουν, θα μένουν στο ίδιο σπίτι με το γιο. Η κόρη παντρεύεται, φεύγει απ' το σπίτι, πάει σαν επισκέπτης στο σπίτι της μητέρας. Αν έχει τρία-τέσσερα παιδιά, θα πάει με το μικρός γιο οι γονείς. Ο μεγάλος βγαίνει έξω, κάνει άλλο σπίτι, ο μικρός κρατάει τους γονείς για όλη τη ζωή.

Εγώ κράτησα τον πεθερό μου και την πεθερά μου. Ο πεθερός μου μετά από έξι μήνες που παντρεύτηκα εγώ, ήτανε άρρωστος, πέθανε. Η πεθερά μου, έχει τώρα τρία χρόνια που ήρθα εγώ εδώ, πέθανε».

(Α., 37χρονη Αλβανίδα)

«Οι μητέρες έχουν ένα τρομερό δέσιμο με τ' αγόρια. Αλλά ένα (δέσιμο) που εμένα στη μια γιαγιά μου, στη μαμά της μαμάς μου, με τσαντίζει πάρα πολύ. Τα παιδιά, αυτό και ο κλασικός διαχωρισμός: παιδιά-κορίτσια. Και ένα απίστευτο αυτό με τα παιδιά, τα αγόρια, (είναι) αυτά τα αγόρια να τα κάνουν ό,τι χρειάζεται, τα κορίτσια, εντάξει, ας κάνουν ό,τι θέλουνε, άλλωστε έχουν φύγει απ' την οικογένεια πια».

(Μ., 20χρονο κορίτσι)

«(Οι γονείς) δεν κάθονται μόνοι τους στο σπίτι, κάθονται μαζί με τους/ άμα είναι σε μεγάλη ηλικία μαζί με τα παιδιά. [...] Εδώ μένουν από τη σύνταξη μόνοι τους, ενώ εκεί πέρα δεν έμεναν μόνοι τους, γιατί τα παιδιά τους έπαιρναν μαζί. Κανονικά το λένε αυτό, έχει δικαίωμα να το διαλέξει (το παιδί). Όπου θέλει αυτός, θα πάει. Με το αγόρι μόνο, όχι με το κορίτσι. Όποιο (αγόρι) θέλει, αλλά πιο πολλά διαλέζουνε νύφη, όποιο είναι, να πούμε, πιο καλή από αυτό, μ' αυτό θα μείνουν».

(Μ., 43χρονος Αλβανός)

γονείς ως το τέλος της ζωής τους και τους γηροκομούσε, βλ. Ελευθέριος Π. Αλεξάκης, *Τα παιδιά της σιωπής: Οικογένεια, συγγένεια και γάμος στους Αρβανίτες της Ν.Α. Αιτικής- Λαυρεωτικής (1850-1940)*, Αθήνα, Παρουσία, 1996, σσ. 84, 85 και υποσημ. 33, 86.

⁶³ Μ. Γ. Μερακλής, *Ελληνική Λαογραφία...*, ό.π., σ. 7 όπου ο συγγραφέας τονίζει ότι τα ήθη αποτελούν ένα άμορφο υλικό συμπεριφοράς των μελών των κοινωνικών ομάδων.

⁶⁴ Μ. Γ. Μερακλής, *Κοινωνική Συγκρότηση-Ελληνική Λαογραφία*, τ. Α', Αθήνα, Οδυσσεάς, 1992, σ. 47.

⁶⁵ Ο.π., σ. 52.

⁶⁶ Στην περίπτωση αυτή κατά την οποία επιλέγεται ως τόπος κατοικίας των συζύγων το πατρικό σπίτι του γαμπρού ή σπίτι κοντά του, μιλάμε για *πατροτοπική οικογένεια*, βλ. Δ. Γ. Τσαούσης, *Στοιχεία Κοινωνιολογίας*, ό.π., σ. 352. (Πρβλ. Μ. Γ. Μερακλής, *Κοινωνική Συγκρότηση...*, ό.π., σ. 48).

«Εμείς στην Αλβανία μένουμε με το αγόρι. Και η πεθερά μου μένει με το μικρό αγόρι, άμα ο μικρός είναι στην Ιταλία, μένει με το δεύτερο. [...] Ε, η πεθερά μου έχει επτά αγόρια, εμείς μένουμε στην Ελμπασάν και πάει ο άντρας μου εκεί και (η πεθερά) λέει: “Τώρα μεγαλώσατε, καθένας θα πάρει το σπίτι της”, λέει. “Εντάξει, τώρα εσύ, μαμά, πού θέλεις να πας; Θα ’ρθεις με μένα στην Ελμπασάν, θα πας στην Κορυτσά, θα πας όπου θέλεις εσύ”. Λέει (εκείνη): “Εγώ θα πάω με τον Εντμόντ, με το μικρό”. Μετά ο Μόντνι πάει στα Τίρανα, στην Ιταλία και η μαμά πάει με το δεύτερο. Πάει η κόρη, κοίταξε, πάει η κόρη για λίγο, αλλά όχι να μένει για πάντα. Αν δεν έχει αγόρι, θα πάει με το κορίτσι. Αλλά, αν έχει αγόρι, δεν πάει ποτέ με την κόρη, πάει με το αγόρι».

(Μ., 45χρονη γυναίκα)

«Άμα δεν έχουνε γιο, μπορούν πάνε κόρη, μα δεν πάνε, δε μένουνε με γαμπρό, δεν τους πάει, μένουνε μόνοι».

(Ε., 34χρονη γυναίκα)

«Τα κορίτσια παντρεύονται και παίρνουν οι άντρες τους γονείς τους μαζί, με την πεθερά (μένουν).

(40χρονη Αλβανίδα)

Μια «μαγική» ιδεολογία διέπει την παραδοσιακή αγροτική οικογένεια στη διανομή ρόλων, που αφετηρία της έχει τη σχέση νύμφης-πεθεράς: περιέχει την προϋπόθεση αποδοχής και ανοχής της πεθεράς από τη νύφη.⁶⁷ Αυτή η τυποποιημένη τελετουργική συμπεριφορά δεν υφίσταται στις νεότερες οικογένειες, όπου η σχέση εξάρτησης από την πεθερά προβάλλεται ως ανωμαλία και τροφοδοτεί μια μόνιμη σύγκρουση.⁶⁸ Η εξήγηση της σύγκρουσης ίσως να δίνεται από τις διαφορετικές αντιλήψεις, που καλλιεργούνται σε κάθε κοινωνία χωριστά, για τα άτομα της τρίτης γενιάς: στις κλειστές κοινωνίες επικρατεί σεβασμός για τους γηραιότερους σε αντίθεση με τις βιομηχανικές κοινωνίες οι οποίες τους αντιμετωπίζουν ως πρόβλημα.

Ισχυρός λοιπόν και συνεκτικός εμφανίζεται ο ιδεολογικός δεσμός παιδιών με γονείς: των αρσενικών μελών της οικογένειας με τους γονείς τους και των θηλυκών μελών με τους γονείς του άντρα που θα παντρευτούν. Αυτή η αλληλοεξαρτώμενη σχέση είναι από τη μια πλευρά ο κυριότερος λόγος της άρνησης των παππούδων και γιαγιάδων να εγκαταλείψουν τη μητρική τους γη, από την άλλη ένας σοβαρός λόγος της «κατ’ ανάγκη» μετακίνησής τους, όταν το μικρότερο «παιδί» με την οικογένειά του έχει μεταναστεύσει στην Ελλάδα. Συνεισφέρουν και αυτοί με τη βοήθειά τους στο μέγαλωμα των εγγονιών, φαινόμενο σύνηθες και στην ελληνική σύγχρονη οικογένεια με εργαζόμενους γονείς:

⁶⁷ Μ. Γ. Μερακλής, *Κοινωνική Συγκρότηση...*, ό.π., σ. 141 υποσημ. 30.

⁶⁸ *Op. cit.*

«Η μητέρα μου είναι με τ' αδελφία μου, έχει το εγγόνι της εδώ στην Ελλάδα. Οι μητέρες κάθονται με τ' αγόρια, με τους γιους, με το μικρότερο γιο κάθονται. Έχω και 'γω την πεθερά μου, αλλά μένει πάντα με το μικρότερο. Ο γιος της αυτός είναι ο μεγαλύτερος. [...] Δεν μπορείς να τον πεις τυχερό, γιατί εγώ έχω νιώσει πολύ μεγάλη δυσκολία που μεγάλωσα μόνη μου τα παιδιά, πολύ».

(Ρ., γυναίκα 40 ετών)

Το συναισθηματικό τους δέσιμο με το γενέθλιο τόπο αποτελεί ένα δεύτερο, εξίσου σημαντικό, ανασταλτικό παράγοντα για τη μετακίνησή τους σε μια άγνωστη χώρα, «ξένη» και «αφιλόξενη». Είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο ότι στα μεγάλα σε ηλικία άτομα είναι εντονότερη η ανάγκη του προσωπικού χώρου και της ασφάλειας, που γεννά καθετί το γνώριμο, το οικείο. Είναι μια φυσιολογική αντίδραση των ηλικιωμένων ατόμων να εμμένουν στα παλαιά και δοκιμασμένα παρά στα καινούρια και διαφορετικά. Δεν παραβλέπουμε και τις περιπτώσεις εκείνες που η προχωρημένη ηλικία, κάποια ασθένεια ή προβλήματα οικονομικής φύσεως δυσχεραίνουν τη μετακίνησή τους:

«Γονείς δεν άφησα (στην Αλβανία), αυτή έχει τη μάνα της. Είναι πολύ μεγάλη, δεν μπορεί (να έλθει)».

(Αλβανός 43 ετών)

«Ε, τώρα έχουμε το σπίτι μας εκεί πέρα, ... έχουν το σπίτι, έχουνε και πρόβλημα με την υγεία τους και του 'τυχε (του πατέρα). Ε, μαζί (είναι): πατέρα με το μητέρα μου, έχω και αδελφή, η μάνα έχει αδελφή, έχει αδελφό, ο πατέρας έχει αδελφή, έχει αδελφό, έχουνε αδελφία».

(Κ., Αλβανός 39 ετών)

«Ε, ήρθαν στην Κρήτη ένα χρόνο- έχω την αδελφή μου μαζί με δύο αγόρια- και δεν μπορούνε. Τέσσερα παιδιά εκεί (στην Κρήτη), ένα στην Αμερική, ένα στην Ιταλία. Φύγαμε και τα έξι παιδιά, μείνανε μόνοι».

(Β., Αλβανίδα 33 ετών)

«Οι γονείς της γυναίκας μου θέλουν να έρθουν, πώς δε θέλουν, δεν μπορούν, πώς θα έρθουν να ζήσουν εδώ; Στην Αμερική, τον πρώτο χρόνο ο κράτος δίνει επίδομα στην οικογένεια να ζήσει μέχρι να βρει δουλειά, εδώ δεν είναι έτσι».

(Φ., Αλβανός 35 ετών)

«Θέλουνε να 'ρθουνε (οι γονείς), πώς δε θέλουνε, μα δεν μπορούν! Είναι κουρασμένοι, έχουνε δουλέψει πολύ αυτά τα χρόνια. Μετά είναι δύσκολα, χαρτιά, βίζα... Ο μπαμπάς παίρνει τώρα (σύνταξη) είκοσι ευρώ- αφού έχουμε τα ευρώ. Όχι όλοι, οι αγρότες, οι άλλοι μπορεί και πενήντα ευρώ. Τι λεφτά; Δε φτάνουν, μόνο για ψωμί και καφέ».

(Ε., 34χρονη Αλβανίδα)

3.4. Ο κοινωνικός χώρος

Το πεδίο της παρούσας έρευνας αποτελεί το αστικό περιβάλλον του Πειραιά: είναι ο κοινωνικός χώρος⁶⁹ μετάβασης των αλβανικών οικογενειών του δείγματος από τις παραδοσιακές και συνεκτικές μορφές της κοινότητας στη σύγχρονη μορφή του αστικού κόσμου. Σ' αυτό το χώρο θα συντελεστεί σταδιακά ο απο-πολιτισμός (déculturation), δηλαδή η απώλεια της κουλτούρας καταγωγής, σε επι-πολιτισμό (acculturation), στην απόκτηση μιας νέας κουλτούρας, της κουλτούρας της χώρας υποδοχής.⁷⁰

Ο επι-πολιτισμός⁷¹ επέρχεται φυσικά και αβίαστα με την πάροδο του χρόνου και είναι μια διαδικασία έμμεσης μάθησης- μιμητικής, θα μπορούσαμε να πούμε- των αξιών, ιδεών και εννοιών που είναι διαθέσιμες στον περιβάλλοντα χώρο. Ο επι-πολιτισμός αποτελεί ένα είδος προσαρμοστικής ικανότητας των ατόμων στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Άλλωστε ο Brian Bullivant (1984) αντιλαμβάνεται τον πολιτισμό αυτό καθ' αυτό ως «μια μορφή μιας διαρκώς εξελισσόμενης “επινόησης προς επιβίωση”, που βασίζεται στην προσαρμοστική αλλαγή, η οποία καθιστά ικανές τις ομάδες να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα επιβίωσης μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον».⁷² Στην προσπάθεια αυτή της προσαρμογής (κοινωνικής, βιοτικής, πολιτισμικής), τα μέλη των μεταναστευτικών ομάδων είτε θα αφομοιωθούν από τον πολιτισμό της πλειονότητας, είτε θα ενσωματωθούν στον κυρίαρχο πολιτισμό.⁷³

⁶⁹ Ο Μ. Δαμανάκης θεωρεί ως βασικά στοιχεία (αυτό)προσδιορισμού μίας εθνοτικής ομάδας τις εξής διαστάσεις-συνθετικά στοιχεία της ταυτότητας: α) την οικονομική διάσταση, β) πολιτική, γ) κοινωνική-ταξική, δ) θεσμική-διοικητική, διδασκαλική, ε) βιογενετική (σ)εθνοτική - πολιτισμική και ζ) γεωγραφική. (Βλ. *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα...*, ό.π., σσ. 24-30).

⁷⁰ Τ. Τόντοροφ, ό.π., σ. 24.

⁷¹ Τον όρο «επι-πολιτισμός» έχουν χρησιμοποιήσει πολλοί συγγραφείς-ερευνητές. Βλ., για παράδειγμα, Αντωνία Παπαστυλιανού, *Η Ψυχολογική Προσαρμογή Μαθητών-Παιδιών Παλιννοστούντων. Έρευνα στους Μαθητές του Γυμνασίου και Λυκείου Βαρνυμπόμπης, Διδακτορική Διατριβή*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1992, passim (η οποία εφαρμόζει στο ερευνητικό της πεδίο το μοντέλο επιπολιτισμού του Καναδού Καθηγητή John Berry). Επίσης Δημήτρης Γεώργας και Αντωνία Παπαστυλιανού, *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοεπιφανών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές Διεργασίες Προσαρμογής*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, 1993, σσ. 19-22. Π. Γεωργογιάννης, *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 46.

⁷² Brian Bullivant, «Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό», στο Sohan Modgil et al., *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί- Προοπτικές*, επιμ.: Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Παύλος Χαραμής, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σσ. 81-82.

⁷³ Για εννοιολογικές διαφορές των όρων «αφομοίωση» (assimilation)-«ενσωμάτωση» (integration) είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η μελέτη της αφομοιωτικής και της ενσωματωτικής προσέγγισης. Βλ.: α) Γ. Π. Μάρκου, *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, ό.π., σσ. 6-7 και 10-11. β) Γ. Π. Μάρκου, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 218-226. γ) Π. Γεωργογιάννης, ό.π., σσ. 46-47. δ) Γ. Νικολάου, *Ένταξη και Εκπαίδευση των*

Στην πρώτη περίπτωση, ο μετανάστης αρνείται το ίδιο του το παρελθόν και ενστερνίζεται τον εθνικό πολιτισμό και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής· ακόμα και στην ακραία αυτή κατάσταση, η αφομοίωση δεν είναι ποτέ ολοκληρωτική, γιατί ακόμα και οι ρόλοι που αναλαμβάνει ή οι ευκαιρίες που του παρέχονται είναι περιορισμένου είδους και σίγουρα υποδεέστερες αυτών της κυρίαρχης ομάδας.⁷⁴ Επειδή τόσο οι ατομικές όσο και οι ομαδικές συμπεριφορές του ξένου πολιτισμού εξομοιώνονται με αυτές του κυρίαρχου, χάνοντας οικεία πολιτισμικά στοιχεία, ο H. Triandis μιλά για *αφαιρετική πολυπολιτισμικότητα*.⁷⁵ αυτό σημαίνει ότι απαιτούνται από τους μετανάστες περισσότερες αλλαγές στις στάσεις και πρακτικές συμπεριφοράς και λιγότερες έως μηδενικές από τα άτομα της κυρίαρχης ομάδας. Στην πραγματικότητα, ο επιπολιτισμός δεν είναι μονόδρομος, είναι μια διαδικασία αμφίδρομη που πρέπει να λειτουργεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι οι πολιτισμοί που συνυπάρχουν μέσα σε μια πλουραλιστική δημοκρατία να μπορούν να συναρθρώνονται σε ένα οργανικό όλο, χωρίς απαραίτητα να χάνονται στοιχεία της μιας ή της άλλης εθνοπολιτισμικής ή φυλετικής ομάδας. Τότε θα μπορούμε να μιλάμε για *προσθετική πολυπολιτισμικότητα*, όταν οι άνθρωποι θα μάθουν να είναι αποτελεσματικοί και να εκτιμούν άλλους που είναι διαφορετικοί στον πολιτισμό. Γιατί όπως υπογραμμίζει ο Γερμανός φιλόσοφος Jürgen Habermas, «σε μια κοινωνία “πολιτισμικής πολλαπλότητας” συνυπάρχουν πρόσωπα, που αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, κομβικά σημεία σ’ ένα απογραφικό δίκτυο πολιτισμών και παραδόσεων, σ’ ένα δίκτυο συσχετισμών ζωής και εμπειρίας που γίνεται διυποκειμενικά αποδεκτό».⁷⁶

Στη δεύτερη περίπτωση, βέβαια, που είναι η πλέον επιθυμητή, ο μετανάστης διατηρεί ορισμένα κεκτημένα χαρακτηριστικά όπως η γλώσσα, οι παραδόσεις, τα ήθη και έθιμα και ταυτόχρονα δέχεται τις επιδράσεις της χώρας υποδοχής, οδηγούμενος

Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, ό.π., σσ. 119-121 και 122-123. ε) Γ. Νικολάου, *Διαπολιτισμική-Αντισταθμιστική Εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 49-52.

⁷⁴ Χρήστος Κάτσικας, Εύα Πολίτου, *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 33.

⁷⁵ Harry C. Triandis, «Προς τον Πλουραλισμό στην Εκπαίδευση», στο Sohan Modgil et al., ό.π., σσ. 155 και 162. Ο Triandis δανείζεται την ιδέα της προσθετικής και αφαιρετικής πολυπολιτισμικότητας αντίστοιχα από την εργασία του Lambert (1973) πάνω στην προσθετική- και αφαιρετική διγλωσσία.

⁷⁶ Γιούργκεν Χάμπερμας, «Προβλήματα πολιτισμικής πολλαπλότητας», μτφρ.: Θ. Γεωργίου, στο Θεοδόσης Θωμάδακης και Κατερίνα Μαυροκεφαλίδου (επιμ.), *Η Ευρώπη αντιμέτωπη με το φαινόμενο του Ρατσισμού*, Αθήνα, Παρασκήνιο, 1995, σ. 23. Ο J. Habermas, οπαδός της θεωρίας του Επικοινωνιακού Λόγου, στρέφεται γενικότερα προς μια υπερβατολογική-πραγματολογική ανάλυση της διυποκειμενικής συγκρότησης των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων. Στη συγκεκριμένη, όμως, εισήγηση επικεντρώνεται και τονίζει τις αντιφάσεις, που είναι το κυρίαρχο στοιχείο της πολλαπλής πολιτισμικής πραγματικότητας. Για ευρύτερη, αναπτυγμένη εκδοχή του άρθρου του βλ. και J. Habermas, *Αγώνες αναγνώρισης στο δημοκρατικό κράτος δικαίου*, προλεγόμενα: Μ. Σταθόπουλος, μτφρ.- επιμ.: Θ. Γεωργίου, Αθήνα, Νέα Σύνορα- Α. Α. Λιβάνη, 1994, σσ. 45 κ.έ.

στο δια-πολιτισμό (transculturation), δηλαδή στην απόκτηση ενός νέου πολιτιστικού κώδικα δίχως να έχει σημειωθεί απώλεια του παλιού.⁷⁷ Ο επι-πολιτισμός είναι ικανή και αναγκαία συνθήκη του δια-πολιτισμού· χωρίς αυτόν δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί το πέρασμα από τη μία κατάσταση στην άλλη.

Με το δια-πολιτισμό ο μετανάστης προσπαθεί, πέρα από την επιβίωση, να δώσει νόημα και ποιότητα στη ζωή του. Είναι ένα ήδη κοινωνικοποιημένο άτομο, που αναπροσαρμόζεται σε νέα δεδομένα και καταστάσεις, που υιοθετεί νέες στάσεις και αντιλήψεις, που υφίσταται τη διαδικασία της *ανακοινωνικοποίησης ή τριτογενούς κοινωνικοποίησης*.⁷⁸ Ταυτόχρονα, όμως, ενσαρκώνει και τις πολιτισμικές μορφές ζωής που έχουν διαμορφώσει την ταυτότητά του.

Ωστόσο, η αναπροσαρμογή της οικογένειας του μετανάστη και του ίδιου στις νέες κοινωνικές συνθήκες γίνεται αφενός με αργούς ρυθμούς- εφόσον είναι μια διαδικασία που πρέπει να προέλθει εκ των «ένδον» και όχι ως αποτέλεσμα εξωτερικών πιέσεων και καταναγκασμών-συντελείται αφετέρου μέσα στο χωρο-χρονικό πλαίσιο της πόλης, που είναι το σημείο αναφοράς τους και ο οριοθετημένος χώρος της καινούριας τους ζωής.

3.4.1. Η πόλη ως κοινωνικός χώρος ένταξης ή αποκλεισμού

Η πόλη είναι ένα μωσαϊκό κοινοτήτων, «φυσικών περιοχών» (natural areas) – περιοχών δηλαδή που απορρέουν από τις θεμελιακές «ανάγκες» του ανθρώπινου είδους- η κάθε μια από τις οποίες χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία ενός ειδικού τύπου πληθυσμού, ο οποίος κατέληξε εκεί από την οικονομική του δυνατότητα να εγκατασταθεί σε μια θέση λιγότερο ή περισσότερο αξιολογημένη.⁷⁹ Η δυνατότητα χρήσης ή κατοχής ορισμένων περιοχών είναι προνόμιο διακεκριμένων ομάδων, που ισχυροποιείται μέσα από τους μηχανισμούς αποκλειστικής πρόσβασης, διαιωνίζοντας την κοινωνική ανισότητα και διαμορφώνοντας τη δομή των σύγχρονων πόλεων με τις

⁷⁷ Τ. Τόντοροφ, *ό.π.*, σ. 26.

⁷⁸ Ο Ιωάννης Πυργιωτάκης εισάγει τον όρο «τριτογενή κοινωνικοποίηση» σε αναλογία με την «πρωτογενή» και «δευτερογενή» κοινωνικοποίηση, για να αποφευχθούν οι συγχύσεις. Δες Ι. Πυργιωτάκης, *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, Αθήνα, Γρηγόρης, ³1989, σ. 28.

⁷⁹ Βλάμη Χασιτάογλου, *Κοινωνικές Θεωρίες για τον αστικό χώρο. –Κριτική ανάλυση*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1982, σ. 39.

υποβαθμισμένες εργατικές συνοικίες από τη μια, και τα πολυτελή και βιώσιμα προάστια από την άλλη.⁸⁰

Η οικονομική δυσπραγία των Αλβανών μεταναστών τούς οδηγεί κατά την αρχική τους προσαρμογή - και κατά μέσο όρο για χρονικό διάστημα από δύο μέχρι τέσσερα έτη -⁸¹ σε συνοικίες του κυρίως δήμου Πειραιά, στις περιοχές της Πηγάδας, του Βρυώνη και στις πρώην προσφυγικές⁸² της Καλλιπόλης και του Χατζηκυριάκειου. Με την εγκατάστασή τους σε αυτές τις περιφέρειες αυξάνεται η πυκνότητα των περιοχών σε αλβανικό πληθυσμό, χωρίς να αποκλείεται η συνύπαρξή τους με ντόπιους. Απλά ενισχύουν σε εργατικό στοιχείο αυτές τις συνοικίες της περιφέρειας, όπου συμβιώνουν τα παλαιότερα μικροαστικά⁸³ και εργατικά στρώματα με τα καινούρια μεταναστευτικά, αγροτικής - στην πλειονότητά τους - προέλευσης.

Η αδυναμία εύρεσης στέγης, λόγω της αυξημένης ζήτησης κατοικιών στην περιοχή, και το υψηλό κόστος των ενοικίων σε διαμερίσματα αφαιρούν το δικαίωμα στις οικογένειες να μπορούν να επιλέγουν από εναλλακτικά περιβάλλοντα ζωής. Πόλοι έλξης είναι μονώροφες ή διώροφες παλιές κατοικίες με βασικές ελλείψεις

⁸⁰ Σήλια Νικολαΐδου, *Η κοινωνική οργάνωση του αστικού χώρου*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1993, σ. 71.

⁸¹ Βάζουμε ένα μέσο όρο παραμονής σε κατοικίες ακατάλληλες για διαβίωση τα δύο-τέσσερα χρόνια, γιατί, όπως αποδεικνύεται από την έρευνα, στη συνέχεια μετακινούνται σε καλύτερης ποιότητας κατοικίες και σε χρονικό διάστημα παραμονής εννέα-δέκα ετών δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις αγοράς διαμερισμάτων στο κέντρο του Πειραιά.

⁸² Ιδιαίτερα μετά το 1922 ο Πειραιάς γνώρισε τη μεγαλύτερη πληθυσμιακή «έκρηξη» με δυσλασισμό του πληθυσμού του, που έφτασε το 1929 τους 251.659 κατοίκους (1920: 133.482 κατ.) μετά την άφιξη των προσφύγων και την εγκατάστασή τους στους συνοικισμούς. Στον Πειραιά εγκαταστάθηκαν 101.185 πρόσφυγες, δηλαδή σχεδόν το 1/10 του συνόλου των προσφύγων που κατέφυγαν στην Ελλάδα, μετά τη Μικρασιατική καταστροφή. [Βλ. Γιάννης Ε. Χατζημανωλάκης, *Το Λιμάνι του Πειραιά στη Διαδρομή των Αιώνων*, Πειραιάς ³1993, σ. 101 και υποσημ. 29 (της ίδιας σελίδας). Επίσης πρβλ. Γιάννη Ε. Χατζημανωλάκη, «Εβδομήντα χρόνια από τη Μικρασιατική καταστροφή», *Πολιτιστική Πράξη*, τχ. 10, Σεπτέμβριος 1992, σ. 24 και Σ. Νικολαΐδου, *ό.π.*, σ. 149 υποσημ. 44 (για σύγκριση του αριθμού των πληθυσμιακών μεταβολών)].

Πρόσφυγες θα μείνουν και θα ριζώσουν στην έως τότε έρημη περιοχή της Πειραιϊκής χερσονήσου, όπου θα δημιουργηθεί η *Νέα Καλλιπόλη*, μία καινούρια συνοικία της οποίας πυρήνας είναι πρόσφυγες από την Καλλιπόλη της Ανατολικής Θράκης πρόσφυγες εγκαθίστανται και στην περιοχή του Χατζηκυριάκειου που είχε αρχίσει να διαμορφώνεται λίγα χρόνια πριν, κατά το 1914-15, με την εγκατάσταση Δωδεκανησίων (από Σύμη, Ρόδο, Κάρπαθο και Καστελόριζο), μετά την κατοχή των νησιών τους από τους Ιταλούς το 1911. (Γιάννης Ε. Χατζημανωλάκης, «Χατζηκυριάκειο». *Το Χρονικό ενός Ιδρύματος*, Πειραιάς, Έκδοση «Χατζηκυριάκειου» Ιδρύματος, 1998, σ. 66).

Σύμφωνα με στοιχεία, το 1927 στην Αθήνα, τον Πειραιά και τα προάστιά τους, το 63% των προσφυγικών οικογενειών ζούσε σε προσφυγικούς οικισμούς και μόνο το 37% σε ιδιωτικές κατοικίες. Η κατάσταση άλλαξε από τη δεκαετία του 1980 και μετά, όταν η κοινωνική διάρθρωση άλλαξε σταδιακά. Ακόμα και οι κεντρικές συνοικίες του Πειραιά έπαψαν να αποτελούν αποκλειστικά τόπο κατοικίας της εργατικής τάξης. (Βλ. Σ. Νικολαΐδου, *ό.π.*, σσ. 112, 114 και 136).

⁸³ Όπως προκύπτει από στοιχεία των βιβλίων Μητρώου των μαθητών στα σχολεία, στα μικροαστικά στρώματα της περιφέρειας κυριαρχεί σε μεγάλο ποσοστό το ναυτικό στοιχείο, με κύριο χαρακτηριστικό το γεγονός ότι ένας υπολογίσιμος αριθμός των θηλυκών μελών των οικογενειών δεν απασχολείται επαγγελματικά: έχει ως κύρια ενασχόληση τα οικιακά.

συνθηκών υγιεινής διαβίωσης, που σπάνια επιλέγονται ως χώρος διαμονής του επαχθούς πληθυσμού:

«Θέλουμε, δεν είναι ότι δε θέλουμε να αλλάξουμε σπίτι, αλλά δεν μπορούμε. Εδώ ήρθαμε για τα παιδιά μας, για πιο καλύτερη ζωή. Όλα τα λεφτά δίνουμε στα φροντιστήρια και για τα τρία παιδιά: εξήντα εφτά χιλιάδες το μήνα. Το σπίτι πενήντα πέντε χιλιάδες, νερό, φως, τэлеφωνο, πού να πάμε; Δε ζούσαμε έτσι στην Αλβανία, ζούσαμε πιο καλύτερα, θα σου δείξω φωτογραφίες να δεις το σπίτι μας.».

(Μ., 45χρονη γυναίκα)

«Έχουμε βρει (σπίτι), έχουμε ψάξει πάρα πολύ. Και εδώ που βρήκαμε, έχουμε κάτσει στο θείο μας, ήτανε δύσκολα, το φαντάζεσαι, αφού είναι οικογένεια και δεν μπορείς να ζήσεις, ψάξαμε στα γραφεία και τέτοια και/ αλλά και τα γραφεία πολλές φορές εγώ δεν έχω εμπιστοσύνη, γιατί... Εδώ είναι σαράντα χιλιάδες (το ενοίκιο), αλλά και οι συνθήκες δεν είναι καλές.

(Επεμβαίνει η μητέρα των παιδιών και συμπληρώνει:) Έχει υγρασία εδώ».

Το σπίτι όπου στεγάζεται η πενταμελής οικογένεια, υπόγειο και ανήλιο, αποτελείται από ένα μοναδικό δωμάτιο, χωρισμένο στη μέση με μια φθαρμένη ντουλάπα, για να δημιουργηθεί η αίσθηση των δύο δωματίων και να ευκολυνθούν οι ενοικιαστές του από τη χρήση δύο ξεχωριστών χώρων. Όπως μαρτυρά το 18χρονο κορίτσι, σε περιπτώσεις αδυναμίας εύρεσης στέγης αναγκάζονται να φιλοξενηθούν από οικογένειες αδελφών, ως προσωρινή λύση στο πρόβλημα στέγασης που αντιμετωπίζουν. Σε περιπτώσεις δε οικογενειών αδελφών, που έρχονται συγχρόνως στη χώρα υποδοχής, προτιμούν να συστεγάζονται σε μονοκατοικίες με περισσότερους χώρους των δύο δωματίων, ώστε να εξυπηρετούνται με χαμηλότερο οικονομικό κόστος.⁸⁴

Αρκετές φορές η άρνηση των Ελλήνων ιδιοκτητών να ενοικιάσουν τα σπίτια τους σε αλλοδαπούς οδηγεί σε μερικό τουλάχιστον κοινωνικό αποκλεισμό.⁸⁵

«Θέλω να αλλάξω σπίτι, έξι μήνες προσπαθώ. Εχτές έκλαιγα στο δρόμο: “Α, δε σας θέλουμε, είσατε από την Αλβανία”, είπανε εχτές που πήγα για σπίτι. “Είναι δικό σου σπίτι, αν δεν θέλεις, δεν πειράζει”, είπα. Μ’ ενοχλεί πάρα πολύ, στενοχώρια που είχα, ξέρεις! Έχουνε δίκιο, δε λέω. Κι εγώ, αν ακούω

⁸⁴ Παρόμοια κατάσταση παρατηρήθηκε και στα μεγάλα και πολύ μεγάλα νοικοκυριά των επαναπατρισθέντων Ποντίων μεταναστών που μετακινήθηκαν στην Ελλάδα κατά τη χρονική περίοδο 1985-1990. Βλ. Κούλα Κασσιμάτη, *Πόντιοι μετανάστες από την Πρώην Σοβιετική Ένωση: Κοινωνική και Οικονομική τους Ένταξη*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Αποδημου Ελληνισμού – Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής, ²1992, σ. 133 υποσημ. 16.

⁸⁵ David M. Smith, “Space”, in *Geography and Social Justice*, ό.π., σ. 45, όπου ο αποκλεισμός χαρακτηρίζεται μερικός, γιατί ως παραδείγματα ολοκληρωτικού αποκλεισμού αναφέρονται από το συγγραφέα η φυλακή, το άσυλο ή η αποικία λεπρών.

έτσι (για Αλβανούς), το ίδιο θα κάνω. Δεν είμαστε όλοι κακός. Τώρα θα φύγω, βρήκα σπίτι σε πολυκατοικία, όμως είναι υπόγειο, κάτω, πολύ κάτω. Τι να κάνω; Έχει αυλή από μέσα, δυο παράθυρα.

Κοίτα υγρασία εδώ! Δύο φορές βάψαμε. (Διακόπτει ο άντρας της τη συζήτηση:) Αυτό σπίτι όλο πόρτα: πόρτα αυτό δωμάτιο, πόρτα αυτό, πόρτα... Κάνει κρύο. Έχουμε αυτό σόμπα για ξύλα μόνο εδώ».

(B., 33χρονη Αλβανίδα και 40χρονος Αλβανός)

«Θέλω να αλλάξουμε σπίτι, όλα που πήρα telefōni (τηλέφωνο): “Είστε Αλβανός, δε θέλω στο πολυκατοικία Αλβανός”. Επεράσα τέσσερα χρόνια μια σπίτι με το υγρασία, με το δεν είχε καλοριφέρ. “Είμαι Αλβανός”, αυτό είναι/ racizmi (ρατσισμός) είναι, τι είναι, μόνο αυτό (να) ήτανε...!».

(36χρονη γυναίκα)

«Για τα σπίτια έχουμε βρει τον μπελά μας, δε σε βάζουνε μέσα (οι Έλληνες). Πήγαμε να βρούμε σπίτι, άκουσε αυτούς (το γιο του και τη νύφη του) να μιλάνε αλβανικά και είπε: “Α, σπίτι δε δίνουμε”. “Τι θέλετε, Αμερικάνους; Εντάξει”. Ή από 80.000 δρχ. που λένε ενοίκιο, μόλις ακούνε Αλβανούς, λένε 100.000. Βρήκαμε δυσκολίες πολλές, όταν ήρθαμε».

(70χρονος άντρας)

Οι παλιές, λαϊκές κατοικίες προβάλλουν ανάμεσα σε καινούριες, πολυτελώς κατασκευασμένες, πολυκατοικίες δημιουργώντας «μια βαθμιαία νόθευση των αστικών χαρακτηριστικών της πόλης».⁸⁶ Τα σπίτια, τις περισσότερες φορές εξωτερικά ετοιμόρροπα, δίνουν μια πρώτη εντύπωση εγκατάλειψης και απομόνωσης των ενοίκων τους. Οι μετανάστες φέρνουν μαζί τους την εικόνα και τη σύνθεση του περιβάλλοντος που κατοικούσαν στον εσωτερικό χώρο «αντανακλώνται όλες οι ανθρώπινες ιδιότητες και καταστάσεις».⁸⁷ Το εσωτερικό του σπιτιού φαίνεται στα μάτια του αυτόχθονα αστού πρωτόγονο και απλό: δύο κύρια δωμάτια με κουζίνα που έχουν πρόσβαση σε μια μικρή αυλή. Ουσιαστική έλλειψη των κατοικιών η κεντρική θέρμανση: οι κάτοικοι αναζητούν τη ζεστασιά και θαλπωρή σε σόμπες υγραερίου ή πετρελαίου. Τα δωμάτια του σπιτιού επιτελούν πολλαπλές χρήσεις και όχι εκείνη μόνο για την οποία έχουν κατασκευαστεί: το ένα από τα υπνοδωμάτια χρησιμεύει για υπνοδωμάτιο των γονέων και του μικρότερου μέλους της οικογένειας, το άλλο για υπνοδωμάτιο των υπόλοιπων παιδιών, για καθιστικό, τραπεζαρία, χώρο υποδοχής, για εργασία και μελέτη:

«Εδώ τρώνε (τα αδέρφια), εδώ διαβάζουνε, όλα εδώ και τα φίλοι, όλα. Δεν είναι εύκολο! Εγώ ειδικά που πρέπει να διαβάζω πολύ, όχι μόνο εγώ και τα παιδιά, δεν/ άμα έρχεται κάποιος γνωστός, τι θα κάνει; Θα διαβάζει, όταν...

⁸⁶ Βασίλης Φίλιας, «Κατοικία και κοινωνικές αρθρώσεις», στο *Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή, 1983, σ. 44.

⁸⁷ Μ. Γ. Μερακλής, *Κοινωνική Συγκρότηση...*, ό.π., σ. 30.

Και εγώ θα έλεγα για το κράτος, για τα σπίτια να κάνει το βασικό...το βασικό βήμα, δηλαδή δεν πρέπει να μείνουν έξω (οι ξένοι), γιατί είναι πολύ βαρύ».

(Μ., κορίτσι 18 ετών)

«Εδώ, κοιτά, κρεβάτι εκείνο κοιμάται Κυριάκος, εκεί Νίκος, εδώ Αγγελική. Το δωμάτιο μυρίζει μούχλα, όλη μέρα έχω ανοικτά παράθυρα, όλη μέρα και χειμώνα, κλείνω μόνο βράδυ, που κοιμούνται τα παιδιά. Εδώ διαβάζουμε, εδώ τρώμε, εδώ γράφουμε».

(45χρονη μητέρα τριών παιδιών)

«Τα παιδιά γράφουνε στην κουζίνα ή πάνω στο τραπέζι εδώ (δείχνει ένα χαμηλό τραπεζάκι στη μέση του καθιστικού), αλλά να είχανε ένα γραφείο! Τυχαίνει και η ώρα που δεν είμαστε εμείς και η Στέλλα πάει κατευθείαν να γράψει, ούτε φαί ούτε ξεκούραση. Είναι δύο δωμάτια και δεν έχουν τα παιδιά, άμα θα είχαν άλλο ένα δωμάτιο, θα ήταν πιο καλύτερα. Αλλά δεν μπορούμε, εδώ δίνουνε 70.000 (δραχμές). Ξέρεις πώς ήτανε; Το μπάνιο, ο τοίχος δίπλα στο μπαλκόνι, μόνο με τούβλα, είχε τρύπες, εγώ έφτιαξα και έβαψα μόνοις».

(Φ., 35χρονος πατέρας τριών παιδιών)

«Πρώτα απ' όλα δεν έχουνα (τα παιδιά), δηλαδή να έχει (η Αναστασία) ένα δωμάτιο που να μάθει, να κάνει, να είναι ήρεμη εκεί, να μη γράφει και να μάθει εδώ και ανοικτά τηλεόραση και...να έχει φως, να έχει...Κρεβατοκάμαρα διαβάζει, εγώ έβαλα μια τραπέζι και...Γιατί εδώ είν' η τηλεόραση, μπορεί να ανοίξουμε εμείς να ακούμε, πώς θα διαβάσει αυτή; (γέλια αμυγχανίας) Είναι λίγο δύσκολα γι' αυτό το πράγμα».

(Α., 39χρονος πατέρας και Ε., 35χρονη μητέρα δύο παιδιών)

Η ανάγκη οριοθέτησης του παιδικού ή εφηβικού χώρου - που για τις ελληνικές αστικές οικογένειες αποτελεί πρωταρχικό μέλημα των γονέων - για τις οικογένειες των Αλβανών θεωρείται πολυτέλεια, τουλάχιστον στο αρχικό στάδιο προσαρμογής. Ακόμα και τα έπιπλα περνούν σε δεύτερη μοίρα, καθώς τα χρήματα ξοδεύονται αλλού⁸⁸ ή αποταμιεύονται για την εκπλήρωση μακροπρόθεσμων στόχων.

Οι τοίχοι είναι διακοσμημένοι με ελάχιστες οικογενειακές φωτογραφίες από ευτυχημένες στιγμές του παρελθόντος στον τόπο καταγωγής ή από την παιδική ηλικία των μεγαλύτερων παιδιών: από αναμνήσεις που υπήρξαν σταθμοί στην οικογενειακή ζωή. Φωτογραφίες στολίζουν κάποια φθαρμένα από το χρόνο σύνθετα – όπου υπάρχουν -, εφόσον οι χώροι πλασιώνονται μόνο από έπιπλα χρήσης. Τη διακόσμηση συμπληρώνουν ψεύτικα λουλούδια και βιβλία, σχολικά ή μη, των νεαρών ενοίκων της κατοικίας.

Είναι συχνές οι προσφορές των κατοίκων της γειτονιάς σε είδη πρώτης ανάγκης ως ένδειξη ανθρώπινου ενδιαφέροντος και κοινωνικής επικοινωνίας. Όπως γράφει ο Henri Lefebvre, συγγραφέας μιας σειράς δοκιμών και μελετών γύρω από τον αστισμό:

⁸⁸ Άννα Λυδάκη, *Ποιτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, ό.π., σσ. 191-192.

Η συνοικία δεν είναι μια τυχαία λεπτομέρεια, μια δευτερεύουσα όψη ή μια συνεισφορά της αστικής πραγματικότητας αλλά η ουσία της (son essence). Είναι μια μορφή οργάνωσης του χώρου και του χρόνου της πόλης. Μορφή πρόσφορη, σημαντική αλλά όχι ουσιαστική, συνδετική περισσότερο παρά δομική. [...]

Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκεί εγκαθιδρύονται, περισσότερο ή λιγότερο διαρκείς και βαθιές. Είναι η μεγαλύτερη από τις μικρές κοινωνικές ομάδες και η πιο μικρή από τις μεγάλες ομάδες. Η γειτνίαση μέσα στο χωρο-χρόνο μεταλλάσσει τις κοινωνικές, χωρικές, πρόσκαιρες αποστάσεις.⁸⁹

Η γειτονιά είναι ένα πλέγμα κοινωνικών σχέσεων που έχει βάση τη γειτνίαση των κατοίκων, την αλληλοβοήθεια και τη συμπαράσταση για το συνάνθρωπο. Η γνώση του γείτονα για το δυσιανό του μειώνει την απόσταση, μετατρέπει το αρνητικό στερεότυπο του «Αλβανού» σε αλληλεγγύη και συμπάθεια δημιουργώντας «ένα είδος αυτόματης παρέμβασης του ενός στη ζωή του άλλου».⁹⁰

«Έπιπλα μας δώσανε όλα, μόνο αυτό τον καναπέ αγοράσαμε. Ήρθαμε μόνο με τις βαλίτσες με τα ρούχα μας, δε φέραμε τίποτα, τίποτα μαζί».

(40χρονη γυναίκα)

«Εγώ δεν έχω πρόβλημα με κανένα Έλληνα στη γειτονιά, που είμαι εγώ, με αυτά που εγώ δεν έχω, με όλους (λέω) “καλημέρα”, με αυτά που έχω ακούσει με άλλους. Με λίγους που ’χω εκεί πάνω στην πολυκατοικία, που ’μαι εγώ, και απέναντι, εκεί στο περίπτερο, δεν έχω τίποτα. Δηλαδή μιλάνε τόσο ωραία, φιλικά, σαν να με ξέρουν από χρόνια, έχω γεννήσει (γεννηθεί) εκεί.

Είναι μια κυρία εκεί, που έχει ένα μικρό ανιψιό σαν το παιδί μου, τέσσερα-αυτός είναι ένα χρόνο δω- και μου φέρνει και παπουτσια, ρούχα, λέει: “αν του κάνουν, κράτα τα”, αλλά μου λέει: “τα ’χα, τα κρατάει ένα μικρός, πόσο τα κρατάει; Δυο μήνες, τρεις, έξι μήνες; Το παιδί μεγαλώνει. Αν τα θέλεις, πάρ’ τα”, μου λέει. “Μα σ’ ευχαριστώ πάρα πολύ, είναι καινούρια! Τα παίρνω, εντάξει” και μου φέρνει συνέχεια, μιλάει τόσο ωραία, τόσο/ καμιά φορά παίρνει και τη γυναίκα δουλειά».

(P., άντρας 34 ετών)

⁸⁹ Henri Lefebvre, “Quartier et vie de quartier”, στο *Du rural à l’urbain - Textes rassemblés par Mario Gaviria*, Paris, Editions Anthropos, 1970, pp. 213, 214. Η σχέση του αστικού κέντρου προς την περιφέρεια είναι, για τον Lefebvre, μία σημαντική μεταβλητή: η συνοικία θα μπορούσε να είναι το πλέον εύκολο σημείο επαφής ανάμεσα στο γεωμετρικό (ομοιογενή και ποσοτικό) χώρο και τον κοινωνικό (διαφοροποιημένο και ποιοτικό) χώρο. Η συνοικία θα αποτελούσε την πόρτα «εισόδου και εξόδου» ανάμεσα σε ποιοτικούς και ποσοτικούς χώρους, το σημείο μετάβασης από τον ένα χώρο στον άλλο.

Ο H. Lefebvre έχει γράψει πολλά βιβλία για το αστικό φαινόμενο ως μορφή της κοινωνικής ύπαρξης. Για τη διευκόλυνση του αναγνώστη που θέλει να ασχοληθεί εκτενέστερα, αναφέρουμε ενδεικτικά τα εξής έργα του ίδιου: α) *Le droit à la ville*, Paris, Anthropos, 1968. β) *La Revolution Urbaine*, Paris, Gallimard, 1970. γ) *La production de l’ espace*, Paris, Anthropos, 1970. δ) *Espace et Politique - Le droit à la ville II*, Paris, Anthropos, 1972.

⁹⁰ Μιχάλης Γ. Μερakλής, *Κοινωνική συγκρότηση...*, ό.π., σ. 35.

«Καλά που δεν είχαμε νοίκιο τότε (στην αρχή), μέναμε σε μια φίλη της κυρίας από δω κάτω, ένα χρόνο δε μας έπαιρνε, αυτό είναι η βοήθειά μας στην αρχή που ήρθαμε, ήταν πάρα πολύ καλή κυρία και μας αφήσε, ένα χρόνο, που μέναμε κει, δεν πληρώσαμε, μόνο πληρώσαμε ρεύμα και το νερό».

(Α., γυναίκα 36 ετών)

«Έχουμε τους γείτονες, είναι καλοί άνθρωποι εδώ γύρω, έρχονται, μιλάνε, ενδιαφέρονται, είναι καλοί. Είναι γυναίκες ηλικιωμένες, είναι καλές. Ίσα-ίσα που τα παιδιά κάνουν και φασαρία καμιά φορά, αλλά δε λένε τίποτα, λένε με το καλό προσοχή και ...όχι, δεν Όταν είχαμε δυσκολίες, μια κοπέλα, που μένει εδώ δίπλα, προσπάθησε να βρει δουλειά με όλα, ό,τι μπόρεσε, τα πάντα».

(Μ., κορίτσι 18 ετών)

Παράλληλα η συνοικία λειτουργεί ως ένα μέσον για το πέρασμα του ατόμου από τον μικρόκοσμο της πόλης στον μακρόκοσμο της κοινωνίας. Η μετάβαση, ωστόσο, εγκυμονεί κινδύνους: γιατί ο χώρος -από τη ζωτική, κοινωνική πλευρά του- εύκολα μετατρέπεται σε μη αναγνωρίσιμο και εχθρικό. Η κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία συνήθως υπονοεί φυσική εγγύτητα, συχνά γίνεται και αποτελεσματικό μέσον αποκλεισμού και ελέγχου.⁹¹ Η θετική εικόνα του Έλληνα για το γείτονα Αλβανό, τον Αλβανό της δυτλανής πόρτας, παίρνει διαστάσεις αρνητικές και απορριπτικές, όταν ο Αλβανός εντάσσεται στο συλλογικό σώμα της εθνογλωσσικής του κοινότητας. Η διαπίστωση αυτή εκφράζεται στην απορία των λόγων μιας Αλβανίδας σαράντα πέντε ετών, με δεκάχρονη παραμονή στην Ελλάδα: «Για κάθε Ελληνίδα μόνο αυτή η Αλβανίδα που της καθαρίζει το σπίτι είναι καλή, όλες οι άλλες κακές. Μα αφού εγώ είμαι καλή, η Μιρέλλα είναι καλή, η Μόνικα είναι καλή, πού είναι οι κακές;». Σ' αυτή την περίπτωση η περιθωριακότητα και η αλλοτριώση του ξένου «δεν εισάγεται από την αγορά, αλλά από την κοινωνική διάκριση, που υλοποιείται μέσω του χειρισμού της ιστορικής μνήμης και της τοπικότητας».⁹²

Η πόλη δεν είναι μόνο η προβολή της κοινωνικής δομής μιας αστικής κοινωνίας μέσα στο δικό της χώρο (κοινωνικό και κατασκευασμένο),⁹³ αλλά και ένας χωρο-χρόνος. Ως κοινωνικός χώρος προβάλλει πάνω στο έδαφός της μια ολόκληρη κοινωνία με την κουλτούρα της, τα ήθη της, τις αξίες της, τους θεμελιώδεις νόμους

⁹¹ David Smith, *ό.π.*, σσ. 45-47, όπου αναλύεται η σχέση των εννοιών του γεωγραφικού χώρου και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

⁹² Νίκος Κομνηνός, *Τεχνολόγεις και Στρατηγικές Ανάπτυξης στην Ευρώπη*, Αθήνα, Gutenberg, 1993, σ. 182.

⁹³ Ο πολεοδόμος Νίκος Κομνηνός ξεχωρίζει τους δύο χώρους της πόλης: Η πόλη ως *κοινωνικός χώρος* τοποθετεί τα άτομα σε κοινωνικές σχέσεις συνεργασίας, ανταγωνισμού και διανομής μεταξύ των δραστηριοτήτων και των κοινωνικών ομάδων που συγκεντρώνονται στο οριοθετημένο χωρικό πλαίσιο. Ως *κατασκευασμένος χώρος* (δηλαδή κατασκευάσμα, δημιούργημα του ανθρώπινου παράγοντα),

της και τις κοινωνικές της αναφορές ως χωροχρόνος, από την άλλη πλευρά, εισβάλλει στο κοινωνικό όλο και το επηρεάζει τόσο με την ιστορία της - όπως είναι αποκρυσταλλωμένη στο παρελθόν-, όσο και με την υπάρχουσα αλλαγή.⁹⁴ Επομένως, κάθε εθνική ομάδα, διαφορετική από την κυρίαρχη, παρέχει εύφορο έδαφος στον οικείο πολιτισμό να κριθεί με τους όρους των δικών του κανόνων και γενικεύσεων. Αξιολογείται ανάλογα με το βαθμό προσέγγισης σε αυτόν. Ενώ κάθε μέλος της εθνικής ομάδας χωριστά μπορεί να γίνει «αόρατο», μέσα από τη συχνότητα επαφής της ενδο-ομάδας με την εξω-ομάδα και τη μείωση της κοινωνικής απόστασης, και να πάψει να θεωρείται ξένο –ως ένα βαθμό- από την κοινωνία υποδοχής, η εθνική ομάδα στην οποία ανήκει διατηρεί όλα τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν «ορατή».⁹⁵

«Λίγο...έτσι κάτι...στην αρχή, να πούμε, έτσι... (έχουμε) δυσκολία κι εμείς (ότι) Αλβανοί δε σου αρέσουνε πολύ, να πούμε, έτσι/ έχει λίγο racízmi (ρατσισμό), πολύ δεν έχουμε. Έχουμε και φίλος- που είναι ένας- έχουμε και καλός και κακός όπως έχει και Αλβανοί, έτσι είναι παντού. [...] Λέμε εμείς στην Αλβανία: “Καλύτερα να βγει μάτι, και να βγει ονόμα”. Και εμείς, οι Αλβανοί, έτσι έχουμε γίνει. Και έχει κάποιος που κάνει κακία και...αλλά τι φταίω εγώ, τι φταις εσύ, αυτό είναι!»

(40χρονος άντρας)

«Που ήρθαμε στην Ελλάδα είναι αυτό που δεν ξέρεις κανέναν, είσαι μόνος...δεν ξέρεις ανθρώπους, ήταν η εποχή που εμείς ήρθαμε αργά και ξέραμε ότι δεν είχαν καλή φήμη για τους Αλβανούς και αυτό- καλό, κακό- σε κάνει να...όχι να ντρέπεσαι, να φοβάσαι λιγάκι. Ναι, αυτό ήτανε η βασική δυσκολία πρώτο».

(Μ., κορίτσι 18 ετών)

Συνειδητά ή ασυνειδητά οι Αλβανοί προσεγγίζονται στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο με τα οικεία στερεότυπα. Τα στερεότυπα είναι μια μορφή κατηγοριοποίησης και γενίκευσης που γίνεται ανάμεσα στους ανθρώπους. [...] Είναι υπεραπλουστεύσεις γεγονότων, που δεν λαμβάνουν υπ' όψη τους τις ατομικές παραλλαγές και διαφορές.⁹⁶

ρυθμίζει σχέσεις συνεργασίας και ανταγωνισμού που αφορούν τα κτίσματα της πόλης, την καθιέρωση προτύπων κατανάλωσης και ιδεολογικών προτύπων (ό.π., σ. 33).

⁹⁴ Henri Lefebvre, “La vie sociale dans la ville”, στο *Du rural à l'urbain*, ό.π., σσ. 147-148.

⁹⁵ Α. Μ. Μουσούρου, *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, ό.π., σ. 134 υποσημ. 3.

⁹⁶ Αναστασία Αζίζι-Καλατζή κ.ά., *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα- Δημιουργία και Αντιμετώπιση*, επιμ.: Γεώργιος Μάρκου, Μαρία Βασιλειάδου, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Γ.Γ.Α.Ε., 1996, σσ. 21, 22. Henri Tajfel, «Κοινωνικά Στερεότυπα και Κοινωνικές Ομάδες», στο *Στάμμος Παπαστάμου* (επιμ. – εισαγωγή), *Διομαδικές Σχέσεις*, μτφρ.: Κωνσταντίνα Τριανταφυλλοπούλου, Αθήνα, Οδυσσεάς, 1990, σσ. 116 και 118.

Η εικόνα που έχει η ελληνική κοινωνία για τη σημερινή Αλβανία και τον Αλβανό είναι συνέπεια των προτύπων και των βασικών αξιολογικών αντιλήψεων, των θεμελιωδών στοιχείων της κυρίαρχης ιδεολογίας, που αποτελούν αναγκαία συνθήκη για τη διατήρηση ενός κοινωνικού συστήματος. Τα άτομα δεν είναι εύκολο να αντιδράσουν σ' αυτές τις ενσταλαγμένες, μέσα από την κοινωνικοποίηση, τοποθετήσεις, γιατί ετεροκατευθύνονται και από άλλα μέσα της κυρίαρχης ιδεολογίας, όπως τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και η προπαγάνδα. Ετεροπροσδιορίζονται από τη «δημοσιοποιημένη» κοινή γνώμη: την κοινή γνώμη την «κατασκευασμένη» από τα Μ.Μ.Ε.⁹⁷ Η εναντίωση σε κατεστημένα, όπως τονίζει ο Β. Φίλιας, δεν είναι ζήτημα ατομικής απόφασης αλλά κοινωνικής ζύμωσης.

«Οι Έλληνες πιστεύουν ό,τι ακούνε στην τηλεόραση, ας πούμε, ακούνε ότι ο Αλβανός έκανε αυτό και λένε ότι ο Αλβανός είναι έτσι και προβλήματα...[...] Καμιά φορά είναι δίκαια (όσα λέγονται), άλλοτε (η τηλεόραση) τα λέει ψέματα, όμως ξέρω γω».

(Α., αγόρι 12 ετών)

«Λάθος είναι (η τηλεόραση), λίγο τα μεγαλώνουν, έτσι το βλέπω εγώ...[...] Πρώτο κάνει Αλβανός. “Είναι Αλβανός, είναι Αλβανός, είναι Αλβανός”, μετά, που βρίσκει η αστυνομία, είναι άλλος. Αυτό με...Γιατί δεν ξέρουν ποιος τό 'κανε και μέχρι να βρούνε ποιος τό 'κανε πραγματικά, λένε ότι είναι ξένοι πάντα».

(άντρας 42 ετών)

«Υπάρχουν μερικοί (Έλληνες) που είναι λίγο ρατσιστές, δηλαδή θέλουν να κάνουν παρέα μόνο με Έλληνες, επειδή τώρα τα 'χουν ρίξει όλα στους Αλβανούς ότι αυτοί κλέβουν κι όλα, φοβούνται και μερικοί».

(Γ., κορίτσι 12 χρονών)

Αυτή η υπολανθάνουσα και υποκείμενη τάση που παρατηρείται, να τα «ρίχνουμε όλα στους Αλβανούς»-σύμφωνα με τα λόγια του μικρού κοριτσιού-, έχει τη ρίζα της στο είδος του εθνικισμού που ο Ν. Μουζέλης χαρακτηρίζει ως *αμυντικό*.⁹⁸ Η άμυνα είναι – κατά τους ψυχαναλυτές – μια έμμεση στρατηγική προστασίας της ακεραιότητας και της ενότητας του ατόμου από εξωτερικές αποτυχίες. Είναι ένας

⁹⁷ Η «δημοσιοποιημένη» κοινή γνώμη αντιδιαστέλλεται από την «κοινή» γνώμη: η δεύτερη είναι η «κοινή» άποψη γύρω από τα προβλήματα της επικαιρότητας. Βλ. Ηλίας Κατσούλης, «Ο αμυντικός χαρακτήρας της σύγχρονης ρατσιστικής βίας στις χώρες υποδοχής μεταναστών», στο Θεοδόσης Θωμαδάκης, Κατερίνα Μαυροκεφαλίδου (επιμ.), *Η Ευρώπη αντιμέτωπη...*, ό.π., σ. 45 υποσημ. 2.

⁹⁸ Νίκος Μουζέλης, *Ο Εθνικισμός στην ύστερη ανάπτυξη- Οκτώ κείμενα*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1994, σσ. 35-52, εδώ σ. 44. Επίσης Ηλίας Κατσούλης, ό.π., σ. 36. Πρβλ. Αντώνης Μανιτάκης, «Εθνικός λόγος: Χθες- σήμερα», στο Αντώνης Λιάκος κ.ά., *Ο Ιανός του Εθνικισμού και η Ελληνική Βαλκανική Πολιτική*, Αθήνα, ο Πολίτης, 1993, σσ. 63-75, ειδικότερα σσ. 70-75. Σ' αυτό το δοκίμιο παρουσιάζεται η αντίθεση του συγγραφέα προς την εθνικιστική ιδεολογία και αναπτύσσονται με σαφήνεια και πειστικότητα τα γωρίσματα του σύγχρονου εθνικού λόγου.

μηχανισμός που λειτουργεί κατά κανόνα σε ασυνείδητο επίπεδο. Στην περίπτωση του εθνικισμού είναι μια τακτική διοχέτευσης των ευθυνών για τα δεινά του τόπου - πολιτικά, οικονομικά ή ηθικο-πολιτισμικά - από μέσα προς τα έξω: στους αλλοδαπούς, στους πρόσφυγες, στους διαφορετικούς, στους «άλλους». Αυτοί είναι οι υπαίτιοι για ό,τι συμβαίνει στη δημόσια ζωή. Οι αποδέκτες της μετάθεσης γίνονται αντικείμενα προκατάληψης, οι δε συμπεριφορές τους μετατρέπονται σε στερεότυπα, τα οποία εδραιώνονται, αναπαράγονται και διαγωνίζονται στο συλλογικό υποσυνείδητο. Και ενώ ο εθνικισμός και ο ρατσισμός είναι άμεσα συναρτώμενοι με το πρόβλημα των στερεοτύπων και της προκατάληψης, ανάγονται κατά κύριο λόγο στο πρόβλημα του εθνοκεντρισμού: είναι ο λόγος που μεροληπτεί υπέρ της ομάδας των «δικών» και υποτιμά την ομάδα των «άλλων», που κατηγοριοποιεί, ταξινομεί, αξιολογεί, κατατάσσει και διαφοροποιεί τις ομάδες μεταξύ τους.⁹⁹

Αναμφισβήτητα οι Αλβανοί, μικροί και μεγάλοι, υποφέρουν από συναισθήματα ντροπής, φόβου, ασημαντότητας, ηθικής αλλοτρίωσης και μειωμένης αυτοεκτίμησης:

«Εγώ στην αρχή έκλαιγα. Δεν ήξερα γλώσσα και ντρεπόμουν, γιατί μίλαγα αλβανικά. Τηλεόραση έλεγε: “Αλβανός κάνει αυτό, Αλβανός εκείνο”. Αλβανός έχει κακό όνομα, γιατί ακούνε Έλληνες τηλεόραση».

(Φ., άντρας 35 ετών)

«...Αυτό που συνήθως τρομάζει έναν Αλβανό είναι ότι κατευθεία, όταν λες “Αλβανός”, κάνει απόσταση (ο Έλληνας)...ε, αυτό λιγάκι...και το ’χω προσέξει πολλές φορές, άμα λες “Αλβανός”, κρατάνε απόσταση. Το ’χω προσέξει, ναι, το ’χω προσέξει πολλές φορές δηλαδή και στους γνωστούς μου και που έχω γνωρίσει...ε, ή, άμα λες “Αλβανός”, πολλές φορές δεν έχουν και αυτοί την εμπιστοσύνη που πρέπει να ’χουν».

(18χρονη κοπέλα)

«Να σας πούμε την αλήθεια, μιλάμε μόνο το δικό μας γλώσσα, όταν είμαστε μόνοι, με παιδιά όχι. Αν είναι η πόρτα ανοιχτή, ντρεπόμαστε, γιατί θα λένε οι άλλοι: “Τι λένε αυτοί; Τι μιλάνε; Αλβανοί είναι;”».

(Μπ., 29χρονη γυναίκα)

Το άτομο με τραυματισμένη ακεραιότητα ωθείται να αντιδρά με συναισθήματα ντροπής, οργής ή αγανάκτησης όχι μόνο από τη στέρηση κοινωνικής αναγνώρισης αλλά και από την αναγκαστική αποδοχή *παραγνώρισης* από τους άλλους. Ο

⁹⁹ Άννα Φραγκουδάκη, Θάλεια Δραγώνα, Αλεξάνδρα Ανδρούσου, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - Η περιγραφή μιας εμπειρίας», στο *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 63, Απρίλιος-Ιούνιος 1997, σσ. 70-71. Θάλεια Δραγώνα, «Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: Ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης», στο Άννα Φραγκουδάκη, Θάλεια Δραγώνα (επιμ.), «*Τι Είν' η Πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1997, σ. 76.

σύγχρονος φιλόσοφος Τσαρλς Ταίηλορ στο δοκίμιό του *Πολυπολιτισμικότητα-Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*, σημειώνει ότι:

Η ταυτότητά μας συγκροτείται εν μέρει από την αναγνώριση ή την απουσία της –και ενίοτε από την εσφαλμένη αναγνώριση που μας επιφυλάσσουν οι άλλοι-, ένα άτομο ή μια ομάδα μπορούν να υποστούν σοβαρή ζημία ή παραμόρφωση, εάν οι άνθρωποι στην κοινωνία όπου ζουν τους μεταδίδουν την περιοριστική, μειωτική και περιφρονητική εικόνα που διατηρούν γι' αυτά.¹⁰⁰

Ως φυσικό επακόλουθο της περιφρόνησης οι Αλβανοί αντιπαραθέτουν τα δικά τους επιχειρήματα ή δημιουργούν κι αυτοί με τη σειρά τους το δικό τους αντιστερεότυπο:

«Ο Αλβανός όπου αλλού νιώθει πιο άνετα, δεν κρύβεται πίσω από το δάχτυλό του. Κανένας δε λέει ότι είναι Αλβανός, όλοι Βορειοηπειρώτες. Εγώ δεν φοβάμαι. Πώς ξέρεις τι είναι οι Αλβανοί, αφού δεν έχεις πάει ποτέ στη χώρα τους, δεν έχεις δει ο ίδιος; Εμείς ζήσαμε 10 χρόνια στην Ελλάδα και μπορούμε να πούμε για τους Έλληνες. Οι Έλληνες ακούνε μόνο ό,τι λέει η τηλεόραση. Σημασία δεν έχουν τα σύνορα, αφού σε λίγο δε θα υπάρχουν, σημασία έχουν οι άνθρωποι μεταξύ τους. Οι Αλβανοί δεν ενδιαφέρονται για την εθνικότητα των ανθρώπων, μόνο να είναι άνθρωπος».

(Β., γυναίκα 45 ετών)

«Πιστεύω έχει να κάνει περισσότερο με πολιτική αυτό, με τη φήμη που ανοίγει, δεν/ δεν είναι ότι...σπάνια οι άνθρωποι θέλουν και τους γνωρίζουν κατευθείαν τους ανθρώπους, άκουσαν έτσι και έτσι, πάει, τελείωσε.

Δεν ξέρω εγώ δεν/ και πολλές φορές τ' ακούω και από τους Αλβανούς να τους βρίζουν (τους Έλληνες) και δε μ' αρέσει. [...] Έχω ακούσει που λένε όλοι: "Είναι Αλβανός" και λέω: "Σιγά, τι έχεις εσύ παραπάνω;"».

«Δε λέω: "είμαι Βορειοηπειρώτης" και τέτοια, Αλβανίδα είμαι, θέλεις; Άμα σου αρέσω, άμα δεν σου αρέσω, αυτή είμαι».

(Α., γυναίκα 37 ετών)

«Εγώ θέλω να πω ο λαός που είναι στην Ελλάδα πρέπει να είναι αγαπημένοι με τους Αλβανούς, γιατί θέλω και ...μην θα έχει σύνορα: Αλβανία και Ελλάδα μην θα έχει σύνορα. Πρέπει και τα παιδιά μην θα τά 'χουμε απ' το χέρι, θα τ' αφήσουν λεύτερα, όπου θέλουν, θα ζούνε. Τα παιδιά μου θα ζούνε όπου/ με τον λαό εδώ, όχι θα κοιτάνε: "Είναι Αλβανός ή είναι Έλληνας". Γιατί κάθε άνθρωπος που έχει αίμα, έχει καρδιά, έχει αίμα».

(Μ., 45χρονη γυναίκα)

«Πολλοί λένε: "Είδες τι κάνανε οι δικοί σου;" "Ποιοι δικοί μου;" "Οι Αλβανοί, οι δικοί σου!" "Δικοί μου είναι μόνο η οικογένειά μου και εγώ

¹⁰⁰ Τσαρλς Ταίηλορ, *Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*, εισαγωγή-επιμ.: Amy Gutmann, μτφρ.: Φιλήμων Παιονίδης, πρόλογος: Κωνσταντίνος Παπαγεωργίου, Αθήνα, Πόλις, ²1999, σσ. 71-72 (α' έκδ., Αθήνα 1997).

κρατάω ευθύνη μόνο για την οικογένειά μου. Δεν μπορώ να κρατάω ευθύνη για τους Αλβανούς!»).

(Σ., 38χρονη γυναίκα)

«Δεν μπορούν (οι Έλληνες), έχουν ακούσει τόσα πολλά, δε φταίνε κι αυτοί έχουν ακούσει τόσα πολλά για εμάς που νομίζουν ότι όλοι (οι Αλβανοί) είναι κακοί. Και όμως υπάρχουν και καλοί άνθρωποι και κακοί. Στενοχωριόμαστε ο κάθε άνθρωπος θα στενοχωριόταν. Αλλά εμείς δεν πάμε και να λέμε: “Κοίτα ο Έλληνας”, ποτέ. Αυτοί έχουν πει: “Κοίτα Αλβανός!” , υπάρχει διαφορά».

(Ο., 16χρονο κορίτσι)

«Νομίζω ότι υπάρχουν δύο κατηγορίες (Ελλήνων): οι άλλοι που πιστεύουν ότι είναι (οι Αλβανοί) καλοί άνθρωποι και τους εμπιστεύονται, αλλά και άλλοι που δεν τους εμπιστεύονται και τους θεωρούν κακούς.

Νομίζω ότι κάποιοι μπορεί να 'χουν δίκιο, να υπάρχουν και καλοί αλλά και κακοί (Αλβανοί), δεν πρέπει να τους κρίνουν όλους».

(Ε., 13χρονο κορίτσι)

Το άτομο που εντάσσεται σε μία κατηγορία, διατηρεί μια διπλή σχέση με τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται: πιστεύει ότι ορθά του αποδίδονται άλλα, ενώ ορισμένα άλλα - όπως κάποιες άκαιρες πληροφορίες που υποσκάπτουν την εικόνα του - όχι. Αυτό συχνά αποδίδεται, κατά τον E. Goffman, ως διαφορά μεταξύ «συντονιστικού προς το εγώ» και «ξένου προς το εγώ».¹⁰¹ Είναι μια ομαλή εξέλιξη των αλληλεπιδράσεων των ατόμων οι οποίες φέρνουν στην επιφάνεια συμβάντα ανακόλουθα με τις πραγματικές αξιώσεις που εγείρονται απέναντι στον εαυτό.¹⁰²

Τα προβλήματα που δημιουργεί ο ευρύτερος κοινωνικός χώρος της πόλης δεν αντανακλώνονται μόνο στις σχέσεις των Αλβανών με τους άλλους, αλλά και στο στενότερο οικογενειακό περιβάλλον, ιδιαίτερα στις σχέσεις των ενηλίκων γονέων με τα παιδιά. Το αρχικό μοτίβο των εμπειριών που προετοιμάζε τα παιδιά των Αλβανών για το παλαιότερο περιβάλλον τα αφήνει να αισθάνονται εξαιρετικά ευάλωτα όπως και οι γονείς. Παρόλο που μπορεί να προστατεύονται από τις παθολογίες της απογοήτευσης και της διάλυσης των ψευδαισθήσεων, που βασανίζουν τα γηγενή παιδιά- που μεγαλώνουν από γονείς που έχουν περισσότερες προσδοκίες απ' ό,τι τα παιδιά τους μπορούν να εκπληρώσουν- φαίνεται να έχουν έλλειψη του θετικού αυτοσεβασμού που χρειάζονται τώρα, για να αντιμετωπίσουν το νέο προσδοκώμενο περιβάλλον.¹⁰³

¹⁰¹ Erving Goffman, *Συναντήσεις: Δύο μελέτες στην κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*, εισαγωγή-μτφρ.: Δημήτρα Μακρυνιώτη, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1996, σ. 197 υποσημ. 22.

¹⁰² Ο.π., σ. 198.

¹⁰³ Robert A. Le Vine, “Infant environments in psychoanalysis. A cross-cultural view”, in James W. Stigler et al., *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*, δ.π., σ. 473.

«Τα παιδιά δε θέλουν, λένε: “Είμαστε στην Ελλάδα, δε θέλουμε να μιλάτε αλβανικά”. Η Στέλλα μου λέει, άμα λέω αλβανικά: “Τις το ελληνικά, αφού ξέρεις, γιατί το λες αλβανικά;”. Δε θέλει να μιλάω (αλβανικά)».

(Μπ., μητέρα 12χρονου κοριτσιού)

«Ο Νίκος δε θέλει να μιλάμε στο δρόμο αλβανικά, ντρέπεται. Φεύγει μακριά, δε θέλει να περπατάμε μαζί».

(Β., μητέρα 13χρονου αγοριού)

Στην κοινωνία καταγωγής οι συνήθειες της βρεφικής ή παιδικής ηλικίας προετοιμάζαν ψυχολογικά τα παιδιά για κοινωνική συμμετοχή σε μια υπαρκτή κοινωνική δομή, η οποία παρήγαγε συγκεκριμένες προσδοκίες. Ενώ αλλάζει η κοινωνική δομή, αλλάζουν το ίδιο και οι προσδοκίες, και μετά από ένα χρονικό διάστημα οι πολιτισμικές αξίες των παιδιών αλλάζουν ανάλογα.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι το μέσο προσδοκώμενο περιβάλλον του παιδιού διαφοροποιείται από πολιτισμό σε πολιτισμό και από μία ιστορική περίοδο σε άλλη – ακόμα και μέσα στην ίδια κοινότητα- χωρίς να δημιουργεί σοβαρή εξασθένηση της λειτουργίας του «εγώ». ¹⁰⁴ Η ισορροπία της λειτουργίας του «εγώ» αντισταθμίζεται από την «πολιτισμική μεταστροφή» ¹⁰⁵ του παιδιού, την οποία οι γονείς δεν μπορούν να εμποδίσουν, αλλά ούτε και να ακολουθήσουν. Η μεταστροφή πραγματοποιείται μέσω της μεταβολής του κώδικα επικοινωνίας και των πρακτικών συμπεριφοράς που έμαθαν στο οικογενειακό και συγγενικό περιβάλλον όπως θα εξετάσουμε σε επόμενα κεφάλαια.

3.4.2. Δυσκολίες προσαρμογής στον κοινωνικό χώρο

3.4.2.1. Γλωσσική επικοινωνία

Στην καινούρια πολιτισμική πραγματικότητα, και μέσα από την καθημερινή ζωή, αρχίζει να καταστρέφεται η σταθερότητα και η ομοιογένεια των ομάδων που συντηρούσε την ενότητα στο «κλειστό» σοσιαλιστικό σύστημα. Στον παλιό τρόπο ζωής η αυτονομία και η εξατομίκευση είχαν υποταχθεί σε συλλογικά είδη ρύθμισης συμπεριφορών, τα οποία, με τη σειρά τους, επέτρεπαν μορφές εξάρτησης, συναισθηματικής συμβίωσης και διαπροσωπικού ελέγχου στις σχέσεις των ενηλίκων. Τα συλλογικά «εγώ» ενδυναμώνονταν από ομαδικές διαδικασίες και θεσμικές

¹⁰⁴ *Op.cit.*

¹⁰⁵ Λίνα Βεντούρα, *Ελληνες μετανάστες στο Βέλγιο*, Αθήνα, Νεφέλη, 1999, σ. 209.

απαιτήσεις. Στη θέση τους τώρα εμφανίζονται νέες ιδεολογίες, διαφορετικά μοντέλα πεποιθήσεων, αξιών και προτιμήσεων, που πρέπει να υιοθετήσουν οι μετανάστες για την ομαλή ψυχο-κοινωνική προσαρμογή τους στο χώρο.

«Κοίταξε, ε, εγώ ήρθα εδώ για/ κατευθεία ένα δρόμο που δεν τον ξέρεις. Και ήρθα για καλύτερα, για τα παιδιά μου, για τον άντρα μου, για... πιο καλύτερα και... στην αρχή... ε... δυσκολεύομαι πολύ, πάρα πολύ δυσκολεύομαι, μετά τι είναι αυτή η οικογένεια και δεν το ξέρει το γλώσσα, τι μου λένε, τι δεν μου λένε, [...] και δεν είχα μάθει αυτό *sistém* (σύστημα), γιατί ήλθαμε σε μία *sistém* από κομμουνιστικό, εδώ στο δημοκρατία. Εδώ είναι για μας, η Ελλάδα είναι πολύ καλύτερα για όλο τον κόσμο, αλλά είναι δύσκολα, γιατί μια οικογένεια που έχει τρία παιδιά μπορεί και να δουλέψει πάρα πολύ, πάρα πολύ, και θα σπουδάσουν τα παιδιά, θα πληρώσουν το νοίκιο, το νερό, τα φώτα, ρούχα, φαγητό, ό,τι είναι τι δεν είναι, θα ζεις μια ζωή κανονικά, θέλει πολλά λεφτά».

(Μ., 45χρονη γυναίκα)

«Ε...όπου/ ό,τι να είναι στην αρχή δύσκολα είναι: δεν ξέρεις πού θα πας, δεν ξέρεις τι θα φας, είναι...ούτε δεν ξέρεις να μιλάς, ούτε τίποτα, δύσκολα είναι στην αρχή, μετά...».

(Αλβανός, 45 ετών)

«Όταν ήλθα από την Αλβανία, απλά περίμενα να ήταν καλύτερα από την Αλβανία και τα βρήκαμε (καλύτερα), αλλά το αποκτήσαμε με μεγάλη δυσκολία».

(Ρ., 40χρονη Αλβανίδα)

«...Τα παιδιά ήτανε μικρά, η γυναίκα μου δεν μπορούσε να δουλεύει, γιατί δεν μπορούσαμε πού να το αφήσουμε, γιατί δεν ήξεραμε ούτε πού να πάμε. Τώρα μπορούνε να πάνε σ' ένα μαγαζί και να γυρίσουνε, τότε δεν ήξεραν τίποτα, δεν ήξεραν τη γλώσσα, δεν ήξεραμε, ε τα πρώτα χρόνια ήτανε δύσκολα».

(Α., Αλβανός 39 ετών)

«Εγώ δεν ήξερα ούτε λέξη, καθόλου. Όταν μλούσα, γέλαγαν, με κορόιδευαν, δεν αισθανόμουν και καλά, αλλά τα πιάσαμε πολύ γρήγορα τη γλώσσα, μόνο τον πρώτο μήνα ήταν πολύ δύσκολα. Είχα και μια κυρία από πάνω, σπιτονοικοκυρά, μου έλεγε λέξεις ελληνικά και έμαθα. Εγώ ήθελα ευγένεια πάνω απ' όλα, γιατί εγώ την ευγένεια την έχω πρώτα, την ανθρωπιά».

(Φ., γυναίκα 35 χρονών)

Ο τρόπος επικοινωνίας ρυθμίζει και το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων των ανθρώπων. Οι δύο αυτές συνιστώσες διαμορφώνουν το *βιωμένο χώρο*, το χώρο της εμπειρίας. Τα κοινωνικά υποκείμενα οικοδομούνται μέσα σε συνθήκες λόγου (discourse) ο οποίος συχνά προϋποθέτει και τις υπάρχουσες δομικές συνθήκες.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Λουκάς Δ. Τσιτσυτής, *Εισαγωγή στην Ανθρωπολογία της Γλώσσας- Γλώσσα, Ιδεολογία, Διαλογικότητα και Επτέλεση*, Αθήνα, Gutenberg, 1998, σσ. 24 και 103 (όπου αναλύεται η σχέση γλώσσας και ιδεολογίας).

Ο λόγος είναι συγχρόνως κύριος φορέας της σκέψης αλλά και κώδικας επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Ο Ελβετός, θεμελιωτής της Δομικής Γλωσσολογίας (Linguistique Structurale), Ferdinand de Saussure, γράφει χαρακτηριστικά:

Η γλώσσα μπορεί ακόμη να συγκριθεί με ένα φύλλο χαρτιού: η σκέψη είναι η μονή σελίδα του φύλλου (recto) και ο ήχος η ζυγή του σελίδα (verso). Δεν μπορούμε να σκίσουμε τη μονή σελίδα χωρίς να σχίσουμε την ίδια στιγμή και τη ζυγή. Το ίδιο στη γλώσσα, δε θα μπορούσαμε ν' απομονώσουμε ούτε τον ήχο από τη σκέψη, ούτε τη σκέψη από τον ήχο.¹⁰⁷

Ο ομιλών χρησιμοποιεί τον κώδικα της γλώσσας για να εκφράσει την προσωπική του σκέψη. Με αυτό τον τρόπο η νόηση, ως ατομική πράξη, εκφράζεται με «ένα σύστημα σημείων», τη γλώσσα,¹⁰⁸ που υπάρχει έξω από το άτομο, και ως εκ τούτου είναι το κοινωνικό μέρος του λόγου.

«Η γλώσσα - language - είναι βασικά πράξη και μάλιστα κοινωνική πράξη».¹⁰⁹

«Εμένα είναι αυτό (το παράπονο): που πάω στα σπίτια, νιώθω καλά, ε, που είμαι έξω, δε νιώθω καλά, αυτό δε νιώθω. Εδώ είμαι και εδώ καλά είμαι, εδώ στη γειτονιά. Δεν είμαι καλά, όταν πάω στο σχολείο της Μ. (της κόρης) –όχι, από μένα είν' αυτό, δεν είναι από άλλους-, γιατί όλοι οι μαμάδες που είν' εκεί και παίρνουν τα παιδιά ήτανε από την πρώτη και εγώ έμεινα κάπου χωρισμένη πάντα, γιατί είμαι έτσι και από χαρακτήρα.

Δεν είναι να πάω, όταν ... ε, όταν γίνομαι φίλη, μετά είμαι άνετα, κάθομαι άνετα, μιλάω, αλλά στην αρχή το έχω δύσκολο. Και τώρα μείνω κάπου ... στα κάγκελα, κάπου έτσι ... δεν ... δεν ... δεν ανακατεύομαι με άλλες γυναίκες που είναι εκεί και με Ελληνίδες. Γιατί ήτανε που δεν ήξερα τη γλώσσα πρώτα και θα με ρωτήσανε, θα με έκαναν κάτι και γω τι θα έλεγα; Αυτό ήτανε. Αν θα ήξερα γλώσσα, θα έμπαίνα/ όταν είναι αυτή η γυναίκα (μια Ελληνίδα γνωστή που τη διευκολύνει στην επικοινωνία) μαζί μου, είμαι πολύ καλά. Πάω, την έχω κοντά μου και λέω: “Καλά είμαι, ω, είμαι!”, νιώθω ένα/ μια ελευθερία, τι να πω, αλλά, όταν δεν την έχω ...».

¹⁰⁷ Ferdinand de Saussure, *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, μτφρ.-σχόλια-προλογικό σημείωμα: Φ. Δ. Αποστολόπουλος, Αθήνα, Παπαζήσης, 1979, σ. 151.

¹⁰⁸ Ο μεταφραστής του έργου του Saussure, Φ. Αποστολόπουλος, στο προλογικό σημείωμά του επισημαίνει ότι ο ελληνικός όρος «γλώσσα» αποδίδεται στα γαλλικά με τη λέξη *langue*, που δηλώνει τον ιδιαίτερο «λόγο» κάθε κοινότητας, σε αντιδιαστολή με τις γαλλικές λέξεις *langage* και *parole*. Η λέξη *langage* δηλώνει τη γενική ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί με το συνάνθρωπό του (ελλ. απόδοση: λόγος), ενώ η λέξη *parole* είναι η «ομιλία», δηλ. η χρήση της «γλώσσας» από κάθε συγκεκριμένο άτομο (δ.π., σ. 21). Ο Καθηγητής της Γλωσσολογίας Γεώργιος Μπαμπινιώτης διακρίνει τις λεπτές εννοιολογικές αποχρώσεις της λέξης «γλώσσα (*langage*)» σε: λόγο (*langue*) ή ενδιάθετο λόγο και ομιλία (*parole*) ή φωνούμενο λόγο, βλ. Γεώργιος Μπαμπινιώτης, *Θεωρητική Γλωσσολογία-Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*, Αθήνα ²1998, σ. 54.

¹⁰⁹ Josiane Boutet, *Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία*, μτφρ: Άννα Ιορδανίδου, Ειρήνη Τσαμαδού, Αθήνα, Γρηγόρης, 1994, σ. 15.

Η ανελευθερία και η κοινωνική απομόνωση που βιώνει η νεαρή Αλβανίδα γυναίκα, προέρχεται από την αδυναμία της να καταλάβει μια άγνωστη γλώσσα, να συνδέσει τις ακουστικές εικόνες, τους ήχους, τα σημαίνοντα (τους φθόγγους) με τις σημασίες τους, τα σημααινόμενα (τις έννοιες). Έτσι μένει έξω από το κοινωνικό γεγονός, γιατί «κάθε επικοινωνιακή πράξη προς ή μεταξύ ανθρώπινων όντων [...] προϋποθέτει ένα σύστημα σημασιών ως αναγκαίο όρο», τονίζει ο Καθηγητής της Σημειωτικής Ουμπέρτο Έκο (Umberto Eco).¹¹⁰ Ακόμα και «η κουλτούρα δεν είναι άλλο από ένα σημειωτικό σύστημα απομνημονευμένων και ταξινομημένων πληροφοριών»,¹¹¹ που δε μεταδίδονται κληρονομικά, αλλά με τη βοήθεια της γλώσσας γίνεται αντληπτή και μεταβιβάσιμη η γνώση τους.

Η επικοινωνία, επομένως, βασίζεται σε έναν κώδικα συμβατικό, ο οποίος είναι διαφορετικός σε κάθε γλωσσική κοινότητα, εφόσον εκφράζει την κοσμοαντίληψη και την ψυχοσύνθεση των μελών της κοινότητας. Συνεπώς, γνωρίζω μια ξένη γλώσσα δε σημαίνει μόνο αναγνώριση φθογγικών συνδυασμών αλλά και κατανόηση σημασιών, οργάνωση του περιεχομένου και της έκφρασης, αυτού που ο Saussure ονόμαζε μορφή της γλώσσας και όχι ύλη.

Ο σύγχρονος γλωσσολόγος Emile Benveniste έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο περιεχόμενο μιας γλώσσας. Να τι γράφει:

Η φύση της γλώσσας, η παραστατική της λειτουργία, η δυναμική της εξουσία, ο ρόλος της μέσα στη ζωή των σχέσεων την καθιστούν μεγάλη σημειωτική μήτρα (la grande matrice sémiotique), μορφώνουσα δομή (la structure modelante) της οποίας οι άλλες δομές αναπαράγουν τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο δράσης.¹¹²

Η μορφή ή δομή της γλώσσας – σύμφωνα με τον στρουκτουραλιστή Benveniste - συνιστά ένα σύστημα σχέσεων, διαφοροποιημένων σε κάθε γλώσσα. Το άτομο, βέβαια, έχει την ικανότητα να αναδιαμορφώνει τις σχέσεις μέσα από μια άλλη

¹¹⁰ Ουμπέρτο Έκο, *Θεωρία Σημειωτικής*, μτφρ.: Έφη Καλλιφατίδη, Αθήνα, Γνώση, ³1994, σ. 28 (α' έκδ., Αθήνα 1988). Ο Έκο υιοθετεί την άποψη ότι μια σημειωτική των σημασιών ανεξάρτητη από τη σημειωτική των επικοινωνιών είναι δυνατόν να καθιερωθεί, θεωρεί αδύνατον, όμως, να καθιερωθεί μια σημειωτική των επικοινωνιών χωρίς τη σημειωτική των σημασιών.

¹¹¹ Umberto Eco, *Η Σημειολογία στην καθημερινή ζωή*, απόδοση-ανθολόγηση: Αντώνης Τσopanόγλου, Θεσσαλονίκη, Μαλλάρης-Παιδεία, ⁴1992, σσ. 68-69 (α' έκδ., Θεσσαλονίκη 1988).

¹¹² Emile Benveniste, "Sémiologie de la langue", *Problèmes de Linguistique Générale*, 2, Paris, Gallimard, 1974, p. 63. Για τον αναγνώστη που επιθυμεί να διαβάσει το συγκεκριμένο δοκίμιο σε ελληνική μετάφραση, βλ. Ε. Μπενβενίστι, «Σημειολογία της Γλώσσας», στο *Κείμενα σημειολογίας*, μτφρ.-πρόλογος: Κωστής Παπαγιώργης, Αθήνα, Νεφέλη, 1981, σσ. 25-53.

γλωσσική οργάνωση και έκφραση, όταν αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο σκέπτεται και αντιλαμβάνεται τον κόσμο του.

«Εγώ τη γλώσσα (την έμαθα) απ' την ανάγκη. Ήρθα εδώ, τα είχα όλα χαμένα, λοιπόν, να σου πω και κάτι: δεν μπορεί κανείς να σε βοηθήσει σ' αυτό το περίπτωση, να σου πει: "Αχ, αυτό το λένε έτσι" και θα σε βοηθήσει, όχι, το ξεχνάς».

(36χρονη γυναίκα)

Η ανάγκη του ατόμου περνά μέσα από φίλτρα επικοινωνίας. «Οι λέξεις και οι αλυσίδες τους, "αντανακλάσεις" πράξεων και αντικειμένων, βρίσκονται επίσης στο δικό τους τρόπο πραγμάτων. Η γλώσσα ενεργεί σαν ένα φίλτρο ή όπως ένα δίχτυ...» γράφει ο Lefebvre. Με άλλα λόγια, η γλώσσα δρα επλεκτικά περιορίζοντας τις επιθυμίες των ανθρώπων μόνο σε όσες ανταποκρίνονται στη νέα πραγματικότητα. Έτσι από την καθημερινή ζωή «γεννιούνται καινούριες λέξεις, στάσεις. Οι καταπιεσμένες επιθυμίες, δυναμώνουν τη φωνή τους διαμέσου μιας πλάγιας έκφρασης. Ψάχνουν να υπάρξουν κοινωνικά».¹¹³

Μέσα από τη διαδικασία αυτή αναδεικνύεται ένα άλλο, εξίσου σημαντικό, χαρακτηριστικό γνώρισμα της γλώσσας: η *δημιουργικότητά της*. Η φυσική χρήση της γλώσσας, η φυσική ομιλία είναι μια δημιουργική δραστηριότητα με την έννοια ότι είναι καινοτόμος, αδέσμευτη από εξωτερικά ερεθίσματα και ταιριαστή στις νέες κάθε φορά και αδιάκοπα μεταβαλλόμενες συνθήκες.¹¹⁴ Η γλωσσική προσαρμογή του ατόμου στις νέες συνθήκες είναι άμεσα εξαρτώμενη από το χρόνο.¹¹⁵ Τα επικοινωνιακά προβλήματα ξεπερνιούνται με την πάροδο του χρόνου εξοικειώνοντας το χρήστη με το γλωσσικό όργανο, που μετατρέπεται σε *χρηστικό εργαλείο*:

«Έμαθα ελληνικά από δουλειά, δουλειά σε κάνει να μάθεις, γιατί, αν πει φρεντικό: "φέρε αυτό", ποιο να φέρεις, άμα δεν ξέρεις; Ήμουν τυχερός, γιατί δούλευα με Έλληνες και έμαθα».

(Φ., άντρας 35 ετών)

¹¹³ H. Lefebvre, "Introduction à la psychosociologie de la vie quotidienne", στο *Du rural...*, ό.π., σ. 98.

¹¹⁴ Noam Chomsky, *Μορφή και Νόημα στις Φυσικές Γλώσσες*, εισαγωγή-μτφρ.-σχόλια: Μάριος Μαρκίδης, Αθήνα, Έρασμος, ³1987, σσ. 9-10 (α' έκδ., Αθήνα 1977).

¹¹⁵ O F. de Saussure στα «Μαθήματα» είχε επιστήσει την προσοχή των μαθητών του στην αξία του χρόνου ως παράγοντα γλωσσικής διαφοροποίησης (και όχι του χώρου) και για να τεκμηριώσει την άποψή του, είχε χρησιμοποιήσει το εύστοχο παράδειγμα των αποίκων μιας περιοχής γράφοντας: «Την επομένη της αποβίβασής τους στην Ε', οι άποικοι που έφυγαν από την Ε μιλούσαν την ίδια ακριβώς γλώσσα που μιλούσαν την προηγούμενη». Κατέληγε ότι ο γεωγραφικός διαφορισμός έπρεπε να μεταφραστεί σε χρονικό διαφορισμό (ό.π., σ. 243).

«Ε, (την έμαθα) με τη δουλειά. Εγώ είμαι τύπος που βλέπω και πολλή τηλεόραση και πιο πολύ η τηλεόραση με βοηθήσει και ε...».

(Α., γυναίκα 37 ετών)

«...Αυτό που με βοήθησε πολύ ήταν η τηλεόραση και τα παιδιά. Έτσι το έμαθα με την τηλεόραση και τα παιδιά, εκεί που παίζαμε και τα λοιπά, και κάποια πράγματα που δεν μπορούσα να τα καταλαβαίνω στη δουλειά, τα έγραφα και το έλεγα μετά, το βράδυ που γύριζα απ' τη δουλειά μου, στην Καίτη, στον Αντρέα, τον αδελφό μου, πώς το λένε και τα λοιπά, και μου εξηγούσε. Δεν μπορώ να πω πως τα έχω μάθει καλά, όμως συζητώ με ανθρώπους. Κοίτα, κάθε μέρα και πιο καλύτερο πάνε τα πράγματα και, αν είμαι πιο ήρεμη, μιλάω πιο καλά. Αν έχω άγχος, τότε είναι που έχω το τρακ και δεν μπορώ να συνεννοηθώ».

(Α., γυναίκα 36 ετών)

3.4.2.2. Θρησκευτικές πρακτικές

Ο Αλβανός μετανάστης, στην προσπάθειά του να γίνει ευρύτερα κοινωνικά αποδεκτός, επιδιώκει να αναπτύσσει κοινωνικές στρατηγικές ένταξης. Στην περίπτωση αυτή, σε μια προσπάθεια πολιτισμικής «σύμπλευσης» με το γηγενές στοιχείο, παρατηρείται υιοθεσία των εθιμοτυπικών ή θρησκευτικών κανόνων και συμβόλων της κυρίαρχης κοινωνίας. Παρά ταύτα, τα αντιθρησκευτικά και αθεϊστικά βιώματα των Αλβανών -των γεννημένων από το 1960 μέχρι και το 1985 περίπου- είναι έντονα και τοποθετούνται πολιτικά στα χρόνια της διακυβέρνησης του Εμβέρ Χότζα.

Με την επικράτηση του καθεστώτος Χότζα, στην Αλβανία, καταργήθηκε πλήρως κάθε θρησκευτική εκδήλωση και επιβλήθηκε επίσημα η *αρνησιθρησκία*. Με το διάταγμα 4337, τον Νοέμβριο του 1967, η θρησκεία τέθηκε εκτός νόμου.¹¹⁶ Εκτός από τις τυπικές διατάξεις ως προς τη μη αναγνώριση της θρησκείας, η μαρξιστική θεωρία δεν αναγνωρίζει τη θρησκεία ούτε ως ανθρώπινο δικαίωμα.¹¹⁷ Η ίδια η Μαρξιστική ιδεολογία λειτουργούσε ως θρησκεία που ήξερε να εκμεταλλεύεται τη θρησκευτική υπόσταση των οπαδών της¹¹⁸ με τη λατρεία των προσωπικοτήτων της, με τις υποσχέσεις της για επίγειους παραδείσους και με την εφαρμογή της

¹¹⁶ Α. Κ. Παπαδόπουλος, *Ο Αλβανικός Εθνικισμός και ο Οικουμενικός Ελληνισμός*, ό.π., σ. 193 (όπου παρατίθεται ημερολόγιο της πρόσφατης βορειοηπειρωτικής ιστορίας από το 1779 ως το 1992).

¹¹⁷ Κατερίνα Μανωλοπούλου-Βαρβιτσιώτη, *Σύγχρονα προβλήματα μειονοτήτων στα Βαλκάνια-Παράγων ένταξης στις σχέσεις των κρατών*, Αθήνα, Ειρήνη Ε.Π.Ε., 1989, σ. 108 υποσημ. 28. Η συγγραφέας σημειώνει ότι, εφόσον για το αλβανικό κράτος η θρησκεία είναι ανύπαρκτη ως δικαίωμα, δεν υπάρχει αντικείμενο παραβίασης.

¹¹⁸ Ζαν Ντιανιέλ, *Ο Θεός είναι φανατικός*; επιμ.-εισαγωγή: Σταύρος Ζουμπουλάκης, μτφρ.: Ανδρέας Πανατζόπουλος, Αθήνα, Πόλις, 1998, σ. 236.

εξομολόγησης, που είχε μετονομάσει σε «αυτοκριτική».¹¹⁹ Στην αλβανική κοινωνία η αθεϊστική εκστρατεία είχε αφετηρία τον εκπαιδευτικό μηχανισμό, μέσω του οποίου προβάλλονταν -όπως άλλωστε σε όλες τις κοινωνίες- και μεταδίδονταν οι ιδέες της:

«...Εμείς έχουμε ζήσει πενήντα χρόνια χωρίς τέτοια. Όταν ήτανε ο Χότζα, αυτός απαγόρευε, δεν επιτρέπει τη θρησκεία, ούτε τίποτα: ούτε εκκλησία ούτε τζαμιά, τα πέταξε όλα, τα γκρέμισε και αυτό ήτανε πολύ ωραία κτίρια που ήτανε η εκκλησία και τζαμιά και αυτός τα γκρέμισε. Μόνο γι' αυτό στο σχολείο (ακούγαμε), μόνο για το Κόμμα, που λένε...για το Χότζα,...μόνο αυτό θα πιστέψει. Και αν θα μεγαλώσεις, μετά (που) θα πας στο Γυμνάσιο, θα κάνεις (μάθημα) μόνο αυτό του Λένιν...Marxism (Μαρξισμό)...πώς το λέτε, αυτό θα είναι πρώτα».

(Μ., άντρας 42 ετών)

«Το '60 ο Χότζα αποφασίζει να βγάλει εκκλησία και τζαμιά...τέρμα.¹²⁰ Εγώ θυμάμαι καλά, ήμουνά πέντε-έξι χρόνος και πήγα στην εκκλησία και τζαμιά, τι είδα εκεί: σπάζουν κεραμίδια, σπάζουν εικόνες...Κάθε πόλη έχει την εκκλησία της μιζέ (μουσείο), ξέρεις μιζέ. Κλειστά όλα μιζέ με εικόνες, με όλα, με όλα μέσα. Στην Κορυτσά ήτανε έξι-εφτά εκκλησίες κλειστά μέχρι το '90».

(Α., 48χρονος άντρας)

«...Και τα άλλα να σκεφτείς πως δεν υπάρχει μάθημα στο σχολείο, εμείς δεν κάναμε για το Θεό. Και ότι πιστεύουμε στο Θεό και τα λοιπά μόνο απ' τους γονείς μας, μας ελέγανε διάφορα. Η μαμά μās έλεγε: "Υπάρχει Θεός και πρέπει να αγαπάμε το Θεό" και πολλά διάφορα...».

(Α., γυναίκα 36 ετών)

«...Δεν κάναμε καθόλου (μάθημα) εμείς, δεν κάναμε, γιατί στις '67 κλείσανε οι εκκλησίες, δε μίλησε ποτέ κανείς για τέτοια, για θρησκευτικά».

(Α., γυναίκα 37 ετών)

«Στην Αλβανία δεν πιστεύαμε πουθενά. Ο δάσκαλος στο σχολείο έλεγε: "Δεν υπάρχει Θεός, Θεός είναι η φύση". Και κορόιδευα τη μαμά μου, που μας μίλαγε από μωρά για Θεό: "Ποιος Θεός; Η φύση τα 'κανε όλα"».

(Κ., γυναίκα 30 ετών)

«...Εγώ, εντάξει, είχα ακούσει (για Θεό), εμένα δε μου μίλαγαν (στο σπίτι), θρησκεία δεν είχα, πίστευαν σαν άνθρωποι, αλλά δεν υπήρχε αυτό. Και, εκτός απ' αυτό, στην Αλβανία λένε ότι η θρησκεία του Αλβανού είναι η Αλβανία, αυτό είναι το σημαντικότερο».

(Μ., κορίτσι 18 ετών)

Για να εκκαθαρίσει την Αλβανία από τα τελευταία θρησκευτικά κατάλοιπα οριστικά, ο Χότζα έθεσε σε ισχύ ένα νέο Σύνταγμα το 1976, το οποίο κήρυσσε παράνομη οιαδήποτε «φασιστική, θρησκευτική, πολεμοκάπηλη, αντισοσιαλιστική

¹¹⁹ Odon Vallet, *Οι Θρησκείες- Μια ανάπτυξη για κατανόηση. Μια μελέτη για στοχασμό*, μτφρ.: Ιάκωβος Μαντάς, Αθήνα, Π.Τραυλός- Ε. Κωσταράκη, 1996, σ. 7.

¹²⁰ Το κλείσιμο των εκκλησιών και τζαμιών αιτιολογείται με την προβολή λόγων προστασίας της δημόσιας τάξης και του δημόσιου συμφέροντος της χώρας, βλ. Κ. Μανωλοπούλου –Βαρβιτσιώτη, *ό.π.*, σ. 109 και υποσημ. 29 (της ίδιας σελίδας).

ενέργεια ή προπαγάνδα». Τα Τίρανα, ένα χρόνο αργότερα, εφάρμοζαν ένα καινούριο ποινικό κώδικα, ο οποίος επέβαλλε ποινές φυλάκισης από τρία ως δέκα χρόνια για «θρησκευτική προπαγάνδα και για την παραγωγή, διανομή ή κατοχή θρησκευτικής λογοτεχνίας».¹²¹ Ήταν ένας αποτελεσματικός τρόπος του Αλβανού δικτάτορα για την εξάλειψη των θρησκευτικών εορτών και εκδηλώσεων.

«...Και στην ηλικία μου αυτό που έχω εδώ τώρα, δεν τα είχα μέχρι πριν τρία χρόνια, δεν ήξερα πώς πήγαινα στην εκκλησία, πώς κάνανε το σταυρό, δεν ήξερα, μάς είχε πει η μαμά μου, όμως δεν μας άφηνε να το κάναμε και τα λοιπά.

Άμα ήθελε η μαμά μου να πάει ν' ανάβει ένα καντηλάκι, κρυφά (πήγαινε) μόνο η μαμά μου, κρυφά τη νύχτα, σ' ένα μέρος που το είχανε γιαπί, παλιά είχε εκκλησίες, τα γκρέμιζε ο Χότζας, όμως εκεί βάλανε κεριά -όποιος πίστευε/ και ξέρεις πώς τα κάνανε; Θα γελάσεις και μ' αυτό, ένα εδώ κι ένα εδώ και βάλανε τα κεράκια μέσα με -κρυφά- άμμο. Δεν είχε εικόνες και τα λοιπά, τα είχανε γκρεμίσει όλα. Όμως αυτός που πίστευε... -αυτό κανείς δεν το ήξερε ποιος πίστευε- γιατί όποιος το έκανε, το έκανε κρυφά, αφού ήταν έτσι!

Ό,τι κάναμε, τα κάναμε κρυφά: θα κάνουμε γενέθλια του Μάριο, δεν θα ήτανε γενέθλια του Μάριο, θα λέγαμε ψέματα και θα κάναμε Χριστούγεννα...Εγώ το θυμάμαι που κάνανε Πάσχα και έλεγε η μαμά: "Να μην σε δούνε στην πόρτα με το κόκκινο αυγό, γιατί θα μας βάλουνε μέσα". Και τα τρώγαμε με φόβο στην κουζίνα και κοιτάζαμε τα χέρια μας να μην λερωθούνε και τα λοιπά, γιατί θα μας έβαλαν φυλακή».

(Α., 37χρονη γυναίκα)

«Η μάνα μου κάθε Κυριακή θα περνούσε όλες τις εκκλησίες, θα άναβε τα καντήλια κρυφά -τα κουκουλώναμε σε πέτρες να μη σβήσει- κι εμείς, παιδιά, περνώγαμε εκεί και τα βλέπαμε κλειστά, το καντήλι που 'χε σβηστεί να το ανάψουμε- βρίσκαμε και κάποτε σπίρτα και το λάδι κι αυτά- και φεύγαμε γρήγορα, γρήγορα μη μας πιάσει (κανείς). Ήταν φόβος, αλλά πολλά πράγματα τα κάναμε. [...] Εγώ ήμουνά έξι χρονών που κλείσαν οι εκκλησίες, μπορεί να 'μουν και τρία- τέσσερα χρονών πριν κλείσουν οι εκκλησίες. Μετά αυτά της θρησκείας απλώς τα κυνηγούσα- όσα θυμόμουν, όσα με οδηγούσε η μάνα μου: "Κοίτα, πρόσεχε, οκτώ Νοέμβρη έχει γιορτή ο άντρας σου, κάνε κάτι!"- Δεν μπορούσα να κάνω το πρόσφορο, να το πάω στην εκκλησία, αυτό δεν τό 'κανα κι όμως η μάνα μου έκανε το πρόσφορο- εκείνη έλεγε τα λόγια τα δικά της, τό 'κοβε, όποιος έφυγε του έδινε πρόσφορο, το 'τρώγαν όλο, όποιος έτυχε εκεί τρώγαν.

Στην πεθερά μου πάντως δεν κάναν πολύ χριστιανικές γιορτές, γιατί ήσαν μες στους κομμουνιστές και τέτοια και φοβόσαν πάρα πολύ στην πόλη, τα Χριστούγεννα δεν κάναν Χριστούγεννα, κάνανε την Πρωτοχρονιά, κατάλαβες; Αυτό συντηθούσαν περισσότερο».

(Ρ., 40χρονη Αλβανίδα)

¹²¹ A. Sherman, *Αλβανία- Ο τσακισμένος αετός των Βαλκανίων*, ό.π., σσ. 101-102. Για το θρησκευτικό περιορισμό και την κατάργηση της θρησκείας, βλ. επίσης Elisabeth et Jean-Paul Champseix, *L'Albanie ou la logique du désespoir*, ό.π., σσ. 73-79.

«Από το '60 μέχρι το '92 δεν υπήρχε θρησκεία. Άμα ήτανε Πάσχα δεν είχε αυγά στην αγορά, άμα ήταν Χριστούγεννα δεν είχε καρύδια για μπακλαβά και γλυκά ούτε ζάχαρη. Είχε πολύ σπιούνες, δέντρο έκοβες και έκανες κρυφά. Εγώ είμαι Μουσουλμανή και εμείς κάνουμε μπαϊράμι (στα τουρκικά «γιορτή»): είκοσι εννέα μέρες δεν τρώμε.¹²² Οι περισσότεροι ήταν σπιούνοι και δεν μπορούσες να κάνεις τίποτα».

(Ε., 35χρονη Αλβανίδα)

«Τώρα για Πάσχα, για τέτοια εκεί, στην Αλβανία, δε γιορτάζανε, γιατί είχαν κλείσει οι εκκλησίες και αυτά, τώρα ανοίξανε και έχουν αρχίσει και έτσι. Εμείς που/ γιατί οικογένειά μου είναι Ορθόδοξη, τα κάνει η μάνα μου αυγά και τέτοια μα όχι έτσι, κρυφτά, να /να μη το μάθει κανείς. Το ξέραμε την ημέρα του Πάσχα, μα όχι να ήταν όπως το κάνουν τώρα, τώρα το γιορτάζουν, οι Ορθοντόξοι και όλοι γιορτάζουνε Πάσχα, οι Μουσουλμάνοι γιορτάζουνε το Ραμαζάνι, όλοι τώρα/ τώρα γιορτάζουνε όπως εδώ, γενέθλια και αυτά όλα, όλοι γιορτάζουν».

«Για την Πρωτοχρονιά ήτανε μόνο έτσι να έπαιρνες ένα λουλούδι απ' έξω και να έφερνες μέσα, δεν ήτανε δέντρο μεγάλο και να έβλεπες φώτα και τα λουπά. Για την αλλαγή του χρόνου ήτανε να κόβουμε ένα δέντρο μικρό και να κάνουμε έναν μπακλαβά, όχι πίτες και τέτοια Θυμάμαι και το δέντρο δεν είχε στολίδια και τέτοια και παίρνουμε χαρτί, το κάνουμε με μπογιά, κάτι σαν χόνι κρυφά. Τα χαρτιά τα κάναμε σαν αψίδα, το ένα με το άλλο, με κόκκινο, με κίτρινο...».

(Α., 37χρονη Αλβανίδα)

«Στην αρχή δε στολίζαμε, δεν είχαμε, δεν ξέραμε, βάζαμε έτσι κάτι φρέσκο δέντρο, κάναμε μα όχι τέτοια, με μπαλάκια, με τέτοια ...με φώτα. Δεν είχε..., μα το κάναμε έτσι: ένα μικρό δεντράκι με/ βάλαμε έτσι μικρά βαμβάκια, βαμβάκια και κάναμε με / ε, κάτι τετράδια που είναι χρώμα, χρώμα, χρωματιστά. Ναι, με αυτά, ε, κάναμε φύλλα, τέτοια, φόρμες, τέτοια και τα στολίζαμε με αυτά, γιατί δεν είχε μπάλες, φώτα και τέτοια...ναι, ναι, ναι, τα φιάχναμε εμείς έτσι, μα τα φιάχναμε, δεν είχε φωτάκια! (γέλια) Μπαλάκια, φωτάκια δεν είχε σαν και δω, που έχουμε και μεις στο πατάρι τώρα!».

(Α., Αλβανίδα 36 ετών)

«Δεν μπορούσες ν' ανάψεις το καντήλι, το έβαζε όποιος ήθελε μέσα στη βαλίτσα το καντήλι. Εγώ δεν πρόλαβα, μόνο το Βαγγέλη - τον πρώτο - βάφτισα, το Χρήστο δεν πρόλαβα, έκλεισαν οι εκκλησίες και τα τζαμιά το '60 και τους παπάδες τούς έβαζαν μέσα».

(Ε., 70χρονη γυναίκα)

«...Και που σου είπα ένα φίλο μου πάει οκτώ χρόνια φυλακή με κόκκινα αυγά, ξέρεις. Αυτός τα καθαρίζει, δεν είδε ένα κομμάτι (που) πάει κάτω, το βλέπει ο άλλος, μετά αστυνομία μπαπ μέσα οκτώ χρόνια».

¹²² Το Ισλάμ (που σημαίνει υποταγή στον Θεό), θρησκεία αποκαλύψεως, χτισμένη πάνω στα κείμενα που τελικά θα αποτελέσουν το Κοράνι, πάνω στα λόγια και στις πράξεις του Προφήτη, είναι εντέλει μια θρησκεία υποδειγματικά ασλή. Οι «πέντε στύλοι» του (δηλ. οι βασικές εντολές του) είναι οι εξής: η σαχάντα, η ομολογία πίστης σε έναν Θεό, τον Αλλάχ, του οποίου απεσταλμένος είναι ο Μωάμεθ, η προσευχή πέντε φορές την ημέρα, η νηστεία των 29 ή 30 ημερών του Ραμαζανιού, η ελεημοσύνη προς τους φτωχούς και το προσκύνημα στη Μέκκα. Βλ. Fernand Braudel, *Η Γραμματική των Πολιτισμών*, μτφρ.: Άρης Αλεξάκης, Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2002 (β' ανατύπωση), σ. 107 (α' έκδ., Αθήνα 2001).

«Η βασική έννοια της ελευθερίας είναι η ελευθερία από τα δεσμά, από τη φυλακή, από τη δουλεία. Όλες οι άλλες έννοιες του όρου αποτελούν απλώς προεκτάσεις αυτής της βασικής έννοιας ή μεταφορές», σημειώνει ένας από τους σημαντικότερους στοχαστές του 20ού αιώνα, ο Sir Isaiah Berlin (Αϊζάια Μπερλίν).¹²³ Ο μεγάλος Ιστορικός των ιδεών διακρίνει δύο μορφές ελευθερίας, τη «θετική» και την «αρνητική» ελευθερία. Η «θετική» ελευθερία συνίσταται στο να μπορεί το άτομο, ως οντότητα ιδιαίτερη και αυτόνομη, να είναι κύριος του εαυτού του, να έχει το δικαίωμα αυτοδιάθεσης. Η «αρνητική» ελευθερία ταυτίζεται με την ελεύθερη επιλογή του ατόμου και την απουσία εμποδίων από τις πιθανές δραστηριότητες και τις επιλογές της ζωής του.

Ιστορικά η διάσταση στα δύο είδη ελευθερίας δημιούργησε μια διάσπαση του Εγώ σε ένα «ανώτερο», «πραγματικό» και «ιδεώδες» Εγώ, που ταυτίζεται με τους κοινωνικούς θεσμούς, τα έθνη, τα κράτη και τα κόμματα, και σε ένα «κατώτερο», «εμπειρικό» ή «ψυχολογικό» Εγώ, που ταυτίζεται με τον καθημερινό εαυτό. Όταν, λοιπόν, το «ανώτερο» Εγώ εξουσιάζει -υπό το μανδύα του κοινού καλού, της γενικής βούλησης- το «κατώτερο» Εγώ, παύει να είναι ελεύθερη η ανθρώπινη δράση.¹²⁴ Στο όνομα της κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας και ευτυχίας οι άνθρωποι συχνά λησμονούν την ίδια την ελευθερία ή υποτάσσονται στις εξωτερικές πιέσεις και τις εσωτερικεύουν. Αυτή η εσωτερικεύση δε σημαίνει απαραίτητα και άρνηση της πίστης. Μπορεί να υπάρχει αποδυνάμωση της συλλογικής πίστης όχι όμως και της ατομικής. Το μεγάλο λάθος του Κομμουνισμού είναι ότι αγνόησε τη φράση του Δαντόν: «Δεν καταστρέφεις αυτό που αντικαθιστάς». Είναι αλήθεια ότι ο ανορθολογισμός της Υπέρτατης Αλήθειας παρηγορεί τους ανθρώπους, το άγνωστο και ανυπέρβατο τούς δίνει δύναμη να αντεπεξέλθουν τις δυσκολίες της ζωής και να προχωρήσουν:

¹²³ Isaiah Berlin, *Τέσσερα Δοκίμια περί Ελευθερίας*, μτφρ.: Γιάννης Παπαδημητρίου, επιμ.: Henry Hardy, Αθήνα, Scripta, 2001, σ. 78.

¹²⁴ Βλ. στο ίδιο, «Δύο έννοιες της ελευθερίας», ό.π., σσ. 253-332. Ο Berlin υπενθυμίζει ότι «η έλλειψη ελευθερίας για την οποία διαμαρτύρονται τα άτομα ή οι ομάδες, πολλές φορές είναι απλώς έλλειψη επαρκούς αναγνώρισης» (ό.π., σ. 308). [Σε αυτό το σημείο συναντάται με δύο άλλους σύγχρονους φιλόσοφους: τον Τσαρλς Ταίηλορ (*Πολυπολιτισμικότητα...*, ό.π.) και τον Άξελ Χόνετ (*Από την επικοινωνία στην αναγνώριση...*, ό.π.)]. Στην πραγματικότητα, όμως, αυτή η επιθυμία για αναγνώριση «μολονότι προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ορισμένης “αρνητικής” ελευθερίας για την ομάδα ως σύνολο, συνδέεται περισσότερο με την αλληλεγγύη, την αδελφосύνη, την αλληλοκατανόηση, την ανάγκη συνεργασίας επί ίσους όρους, με έννοιες δηλαδή οι οποίες τελείως εσφαλμένα ταυτίζονται ενίοτε με την κοινωνική ελευθερία» (ό.π., σσ. 307-318).

«...Λέγαμε μόνο: “ Υπάρχει Θεός”, όμως δε λέγαμε ούτε Χριστιανοί ούτε Μουσουλμάνοι ούτε Ιεχωβά, ούτε τίποτα δε λέγαμε...». Ο Θεός, λέγαμε, ή είναι ένας ή κανένας, δεν μπορεί να είναι Αλλάχ ή Βούδας ή Χριστός».

(28χρονη γυναίκα)

«Το ξέρεις πως πιστεύαμε είναι μόνο ένας Θεός, πώς να σου πω, είν’ ο Θεός έτσι, γιατί δεν ήξεραμε τι είναι, τι δεν είναι, τι έχει, τι δεν έχει. Λέγανε (οι γονείς): “Μόνο ο Θεός ξέρει αυτό το πράγμα”, έτσι ήτανε. Τώρα κοίτα, τα πράγματα στην Αλβανία είναι αλλιώς από την Ιταλία ή στην Ελλάδα: η Ελλάδα είναι μια χώρα που είναι όλοι Ορθόδοξοι, η Ιταλία Καθολικοί, η Αλβανία που είναι, ε, είναι Μουσουλμάνοι, Καθολικοί, Ορθόδοξοι, τώρα ποιον να ακούσεις; Ν’ ακούσεις δηλαδή στο σχολείο (που) είναι πέντε Μουσουλμάνοι, πέντε Καθολικοί, πέντε Ορθόδοξοι, τι».

(Α., 39χρονος άντρας)

Η πίστη, βέβαια, σε ένα Θεό χωρίς θρησκεία είναι εύκολη, αφού δεν απαιτεί τίποτα και δε δεσμεύει σε τίποτα.¹²⁵ Θα μπορούσαμε, εν τούτοις, να διακρίνουμε -από μια άλλη οπτική γωνία- μια θετική πλευρά της αθεϊστικής τακτικής του Χότζα: τη δημιουργία μιας κοινωνίας όπου ο ένας αποδεχόταν τον άλλο ανεξαρτήτως θρησκείας. Αποτέλεσμα ήταν ένας σημαντικός αριθμός μικτών γάμων μεταξύ Χριστιανών και Μουσουλμάνων σε μια προσπάθεια συμφιλίωσης παραδόσεων αιώνων:

«Που ήτανε Χότζα, παντρεύτηκαν έτσι: άμα ήταν Καθολικοί, πήραν Μουσουλμανικοί, άμα ήταν Μουσουλμάνοι πήρανε έτσι, γιατί εγώ πού ήξερα τι είναι αυτός που θα παντρευτώ».

(Ε., 35χρονη γυναίκα)

«Βγήκε ο γιος από το Πολυτεχνείο μαζί με Οθωμανή, δεν μπορούσα να κάνω τίποτα. Δεν ήθελα να πάρει νύφη με πίστη Οθωμανή, αλλά τι να κάνω; Εγώ και το παιδί που είναι ανύπαντρο θέλω να πάρει μια Χριστιανή. Αφού τις πήραν (οι γιοι) και τη μια και τη δυο και είναι καλές, τι σημασία έχει η πίστη;».

(Ε., 70χρονη γυναίκα)

Ο Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και πάσης Αλβανίας Αναστάσιος, αναφερόμενος στην αλβανική κοινωνία, εκφέρει την άποψή του αποφθεγματικά: «Δεν πιστεύω ότι ένα δάσος είναι πιο όμορφο, όταν έχει μόνο ένα είδος δέντρου. Ξέρω ότι είναι ευλογία να υπάρχουν πολλά δέντρα και πολλοί θάμνοι, αρκεί να είναι υγιή».¹²⁶ Υπάρχει ο

¹²⁵ Ζαν Ντανιέλ, ό.π., σ. 34.

¹²⁶ Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και πάσης Αλβανίας Αναστάσιος, «Όχι βία στο όνομα της Θρησκείας», στην εφ. *Νέα -Πρόσωπα* - 21^{ος} αιώνας, τχ. 136, 13 Οκτωβρίου 2001, σ. 16.

θεωρητικός διάλογος μεταξύ των θρησκειών, αλλά υπάρχει και ένας διάλογος ζωής, όταν συμβιώνεις με ανθρώπους άλλων θρησκειών, συνεχίζει ο Αρχιεπίσκοπος. Και πραγματικά τη συμβίωση αυτή τη βίωσαν, κατά το παρελθόν, οι πολίτες της Αλβανίας και εξακολουθούν να συνυπάρχουν *σήμερα* –που υπάρχει πλέον θρησκευτική ελευθερία- σε ένα κλίμα θρησκευτικής ανοχής:

«Στην Αλβανία δεν είναι/ εκεί που είμαι εγώ, στο μέρος που μένω εγώ, έχει Μουσουλμάνες, Ορθοδόξους, Γκέγκες, Τόσκες από όλους,...δεν είναι: αυτό το μέρος είναι μόνο Μουσουλμάνοι, αυτό το μέρος είναι μόνο Ορθοδόξοι, όχι, όλοι μαζί, δεν είχαμε, δεν ήταν αυτό διαφορές, τα/ τέτοια, όχι, όχι, όχι, δεν ήταν...».

«Ο Αλβανός είχες Kristián (Χριστιανούς), είχες Ortodóks (Ορθόδοξους), είχες Myslimán (Μουσουλμάνους), είχες όλη την παρέα, όλοι μαζί...».

(γυναίκα 40 ετών)

«Όχι τώρα και παλιά, που ήτανε, πάνε καλά και με Ορθοδοξία, Χριστιανοί, Καθολικοί, όλου».

(Μ., άντρας 42 ετών)

Ένα μωσαϊκό από άθεους, βαθιά θρησκευόμενους, θρήσκους και άλλους που ακόμα αναζητούν το δικό τους Θεό συνθέτει την αλβανική κοινωνία του 21^{ου} αιώνα. Ενώ οι βαθιά θρησκευόμενοι πέρασαν ατελείωτα χρόνια υπομονής και προσπάθειας για να κρατήσουν άσβεστη τη φλόγα της πίστης τους, υπάρχουν και εκείνοι που, επηρεασμένοι ακόμη από τις ιδέες με τι οποίες τους είχε διαποτίσει το προηγούμενο καθεστώς, αναζητούν απαντήσεις στα ερωτήματα, στις απορίες τους. Μέσα από συνεχή αναζήτηση, σε ένα πνεύμα ερωτηματοθεσίας πάντοτε, ακολουθούν παράξενες λοξοδρομήσεις:

«...Και να σου πω και κάτι άλλο που θα γελάσεις. Πήγαμε στα Τίρανα και γω που πίστευα πολύ στο Θεό, μπορεί να είναι και βλακεία, το λέω όμως, δε φοβάμαι, και ήρθε μια κυρία μεγάλη, Αναστασία τη λέγαμε, και με βλέπει έτσι στενοχωρημένη και μου λέει: “Τι κάνεις;” και τα λοιπά και λέω και εγώ “καλά”. “Μήπως μπορείς”, μου λέει, “να μου δώσεις ένα ποτήρι νερό;” “Ευχαρίστως”, της λέω και το φέρνω μέσα, ήμουν πολύ σε μικρό σπίτι, όπως εδώ, και μου λέει: “Πιστεύεις στο Θεό;”, “ναι, πολύ”, της λέω. “Τον θέλεις το Θεό, θέλεις να διαβάσεις για το Θεό;”, “ναι, θέλω πολύ.” Και βγάζει κάτι βιβλία και μου λέει ο Θεός έχει ένα όνομα που το λένε Ιεχωβά. Να σου πω την αλήθεια εγώ το πίστευα πως ήτανε ο Θεός ο Ιεχωβά, γιατί αυτή μου είπε το λένε έτσι και εγώ πίστευα...»

Πήγα και πήρα και βιβλία. Και μετά με κορόιδευε ο άντρας μου: “Τι βλακείες είναι αυτά!”, γιατί έλεγε (το βιβλίο) ότι για να προσευχηθείς, πρέπει να βάλεις

μαντίλι μπροστά στον άντρα. Και εγώ πήγαινα να το κάνω εκεί, στα Τίρανα, πήρα ένα μαντίλι και μου λέει: “Τι κάνεις τώρα;”. Πήγα σε δύο- τρεις βδομάδες, πήρα και κάτι βιβλία και το άφησα. Δεν ένιωθα τίποτα να με τραβάει. Μπορεί να είναι και σωστό, δεν ξέρω, μα δεν το νιώθω αυτό το αίσθημα να πάω, δε με τραβάει».

Τη θρησκευτική άγνοια της τριανταεπτάχρονης γυναίκας θέλησαν να εκμεταλλευτούν οι διάφορες θρησκευτικές οργανώσεις με το πρόσχημα της μύησης στον Αληθινό Θεό, που εκείνη δε γνώριζε, όχι γιατί δεν ήθελε, αλλά γιατί δεν την έμαθε κανείς. Όπως εξομολογούνται και άλλοι:

«Και να πάω στην εκκλησία, δεν ξέρω τι να κάνω, πού να πάω, από πού να μπω. Δεν ξέρουμε πού πάμε και τι κάνουμε».

(Αλβανός, 39 ετών)

«Εγώ δε θέλω να κάνω αυτό το πράγμα, γιατί δεν μ’ έμαθε κανείς τι να κάνω, όταν/ είχα μια δουλειά που η κυρία με παίρνει πάντα μαζί (στην εκκλησία). “Εγώ δεν ξέρω τι να κάνω”, λέω. “Θα κάνεις έτσι, να πιστεύεις, να κάνεις αυτό”, “εντάξει”. Γι αυτό το ντρέπομαι, που είπα, γιατί δεν ξέρω να το κάνω, ντρέπομαι να το κάνω καλά».

(Αλβανίδα, 35 ετών)

«Τώρα έχουν αρχίσει που, ε, βγάζουνε, ναι, κάτι σαν organizatë (οργάνωση), τέτοια, πώς να το λέω... τέτοια έχουν φιάξει και βγάζουν κάτι βιβλία και τέτοια που γράφουνε αυτά, καλά εμείς μάθαμε εδώ πέρα για αυτά, αλλά και εκεί...».

Ο πατέρας Μηνάς, ιερέας του Ιερού Ναού Αγίας Παρασκευής Καλλιόπολης Πειραιά, Έλληνας καταγόμενος από τη Βόρεια Ήπειρο, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην *ηλικιακή σύνθεση* του αλβανικού πληθυσμού που κατοικεί στην ενορία της Αγίας Παρασκευής, ως προϋπόθεση βασική για την ενστάλαξη και τη μεταλαμπάδευση της θρησκευτικής πίστης:¹²⁷

«Αυτή η γενιά που είναι τώρα από τριάντα πέντε ετών και κάτω είναι άθνη. Δε φταίνει οι άνθρωποι, το σύστημα που ζήσανε τους έχει κάνει έτσι. Είναι δύσκολο ν’ αναπτυχθούν, έζησαν στην αθεΐα: ορκίζονταν στο Κόμμα από την Α’ Δημοτικού. Όπως κάνουμε εμείς την προσευχή πριν από το μάθημα, η προσευχή εκεί ήταν πρώτα για το Κόμμα και μετά για την πατρίδα. Λίγο καλύτερα είναι με τις ηλικίες από τριάντα πέντε και πάνω που είχαν ζήσει και παλαιότερα τη θρησκεία, πριν από τον Χότζα. Αυτοί κράτησαν λίγο την πίστη τους, περισσότερο οι Ορθόδοξοι. Δεν είναι δική μου άποψη, είναι άποψη πολλών ιερέων. Εμείς προσπαθούμε, αλλά έχουμε απογοητευτεί».

¹²⁷ Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2001.

Τα λόγια του ιερέα έρχονται σε πλήρη συμφωνία με τις απόψεις των ίδιων των Αλβανών, κατοίκων της ενορίας:

«Εμείς εκεί/ εγώ που γεννήθηκα '67, δεν ξέρω τίποτα. Ούτε εκκλησία ούτε τζαμιά έχω δει. Μεγαλώσαμε έτσι με το Χότζα, δεν ήξερα τίποτα».

«Κι εγώ, που είμαι (το) '63, δεν θυμάμαι τίποτα, δηλαδή μέχρι '67 που ήτανε, εγώ ήμουνα τεσσάρω χρονών. Και μετά είδα (ότι) μεγαλώσαμε χωρίς θρησκεία, δηλαδή το απαγορεύανε θρησκεία, όλα και τις γιορτές που ήτανε. Τώρα έχει και τζαμιά και εκκλησίες, αλλά οι νέοι δεν πάνε, γιατί δεν ξέρουν. Μόνο οι παλιοί μα και αυτοί δεν πάνε, περάσανε πολλά χρόνια έτσι. Καλό πράγμα είναι αυτό που σήμερα λένε: “Να πάτε όπου θέλετε”. Δεν πάνε ούτε να παντρεύονται εκκλησία, γιατί θα πουν: “Αυτός ήλθε από Ελλάδα, είναι τρελός!”». Δεν ξέρουν οι Αλβανοί, γι’ αυτό δεν πάνε, ντρέπονται».

Όπως τονίζει ο ιερέας Μηνάς - και επαληθεύεται από προηγούμενες μαρτυρίες -, η Ορθοδοξία άντεξε περισσότερο από το Ισλάμ: ίσως γιατί ο Χριστιανισμός, έχοντας αντιμετωπίσει εσωτερικές δοκιμασίες, εγγενείς του πολιτισμού τον οποίο φέρει, - που το Ισλάμ μόνο από μακριά τις διακρίνει- κατόρθωσε να προσαρμοστεί, όχι χωρίς αντιστάσεις, στην τεχνολογία, στον ορθολογισμό ακόμα και στο μαρξισμό και να επιβιώσει.¹²⁸

Στα λόγια τους, όπως τα διαβάζουμε στη συνέχεια, τονίζεται η αναγκαιότητα του θρησκευτικού συναισθήματος, η ανάγκη τους να πιστεύουν, αλλά διαφαίνεται έντονα η διαφοροποίηση ως προς τα μέσα έκφρασης αυτού του συναισθήματος:

«...Υπάρχει ο Θεός. Γιατί εγώ που το νιώθω τον εαυτό μου πολύ δύσκολα, πολύ άσχημα, φωνάζω: “ο Θεός να με βοηθάει”, και με βοηθάει. ...Αλλά Ποιος είναι, κανείς δεν ξέρει!»

(Γ., άντρας 43 ετών)

«...Εγώ, πάντως, και τώρα τα πιστεύω πάρα πολύ, πιστεύω πάρα πολύ στο Θεό, πάρα πολύ, πάρα πολύ σ’ αυτό το Θεό που υπάρχει...Υπάρχει ο Θεός, άμα θέλει και Αυτός θα μας βοηθήσει και σ’ αυτό (να βαφτιστούμε)».

(Α.)

«...Μην κοιτάς, εμείς βαφτιστήκαμε Χριστιανοί, γιατί ακούγαμε για το Θεό από τη μαμά μας. Άλλοι δεν πιστεύουν».

(Κ.)

«Εμείς είμαστε Χριστιανοί: μάνα (ονομάζεται) Ελένη, η Νατάσσα έχει όνομα αδελφής μου, ο Πύρος από Σπύρος».

(Χ., άντρας 40 χρονών)

«Εγώ, αν θα με ρωτήσεις, τίποτα δεν πιστεύω...Αλλά εγώ μόνο αυτό ξέρω

¹²⁸ F. Braudel, *ό.π.*, σσ. 109, 187.

που έχει ένα ο Θεός πώς το λένε...»

(Μ., άντρας 42 ετών)

«Για μένα ο Θεός είναι σαν παρηγοριά, για να σώσεις την ψυχή σου, σαν μια μεγάλη δύναμη. Θέλεις να γίνει το όνειρό σου και το ζητάς από μια μεγάλη δύναμη. Ο Θεός είναι ένας».

(Α., 35χρονος άντρας)

«...Πιστεύω ότι ο Θεός είναι μέσα μας και, ας πούμε, δεν ξέρω αν υπάρχει, υπάρχει, νομίζω ότι υπάρχει, υπάρχει, αλλά ο Θεός είναι μέσα μας».

(Α., αγόρι 12 ετών)

Ο Θεός αποτελεί, κατά κάποιο τρόπο, μια εσωτερική φωνή, μια πηγή εσωτερικής επικοινωνίας. Η επαφή του ατόμου με τα εσωτερικά του αισθήματα εκτιμάται ως μέσο για να επιτύχει την ορθοπραξία, ως μέσο για την πληρότητα της ύπαρξης. «Το αίσθημα της ύπαρξης απογομνωμένο από κάθε άλλη αγάπη είναι καθαυτό ένα πολύτιμο αίσθημα ικανοποίησης και γαλήνης, που θ' αρκούσε από μόνο του [...] για όποιον θα μπορούσε να απομακρύνει απ' τον εαυτό του όλες τις αισθησιακές και γήινες εντυπώσεις...» γράφει ο Rousseau.¹²⁹ Είμαι, ό,τι μου υπαγορεύει ο εαυτός μου. Μια τέτοια άποψη μόνο ένα μικρό παιδί θα μπορούσε να υποστηρίξει, που δεν έχει πλήρως εκκοινωνιστεί, ώστε να δεχτεί τόσες επιρροές και πιέσεις από εξωτερικές συνθήκες, που θα μπορούσαν να το εμποδίσουν να αυτοπροσδιοριστεί.

Οι περισσότεροι Αλβανοί, αγνοώντας τις εσωτερικές τους δυνάμεις, τείνουν να συμμορφωθούν σε εξωτερικές προσταγές, μιμούμενοι τα πρότυπα και τους κανόνες που ορίζει η κοινωνιογενής αναγνώρισή τους. Με τη δημιουργία των πρώτων σχέσεων αλληλόδρασης, που προκύπτουν από την αλλαγή των συνθηκών ζωής, το σημείο προσανατολισμού των μεταναστών στρέφεται αναγκαστικά προς τα έξω. Αντί να ακολουθούν τις προτροπές των δικών τους φυσικών αναγκών, στρέφονται προς τις προσδοκίες τις οποίες προβάλλουν οι επικοινωνιακοί συμπαίκτες τους. Τώρα εμφανίζεται η ανησυχία μιας διαρκούς αυτοπαρουσίας· οδηγούνται σε μια διαρκή ανάγκη να παρουσιάζουν μια ψεύτικη εικόνα του εαυτού τους.¹³⁰ Στην προσπάθειά τους να γίνουν αποδεκτοί από τους άλλους υιοθετούν ένα είδος συμβιβασμού, μια επιφανειακή, «τεχνητή» συμμόρφωση.

¹²⁹ Ζαν-Ζακ Ρουσσώ, *Οι Ονειροπολήσεις του μοναχικού οδοιπόρου*, χρονολόγηση-πρόλογος: Jacques Voisine, μτφρ.: Νίκος Σημηριώτης, Αθήνα, Σ. Ι. Ζαχαρόπουλος, 1989, σ. 89.

¹³⁰ Α Χόνετ, *ό.π.*, σσ. 54 και 56.

Οι βαπτίσεις αποτελούν μια πλευρά αυτής της συμμόρφωσης. Με την προσχώρησή τους στην Ορθοδοξία πιστεύουν ότι θα πάνε να είναι διαφορετικοί, ότι θα είναι όμοιοι με τους ντόπιους:

«Εγώ είμαι Μουσουλμάνος: “Φατμίρ” το όνομά μου, σημαίνει “τυχερός”. Αφεντικό δουλειά ήθελε να με βαπτίσει, θέλει και τώρα, με φωνάζει “Χρήστο”. Τα παιδιά μου δεν ξέρουν ότι είμαι Μουσουλμάνος, κάνω σταυρό σαν τη γυναίκα μου,(που) είναι Χριστιανή. Δε θέλω, γιατί ζούμε Ελλάδα, που είναι όλοι Χριστιανοί, είναι όλοι το ίδιο. Αλβανία δεν είχαμε τέτοιο, ούτε Χριστιανοί ούτε Μουσουλμάνοι ούτε τίποτα. Εμείς από παππούδες μάθαμε για Θεό».

(35χρονος Αλβανός)

«Για να λέμε την αλήθεια εμείς στην Αλβανία δεν πιστεύουμε πουθενά. Τώρα εμείς είμαστε εδώ και πιστεύουμε εδώ· είμαστε Χριστιανοί, αλλά δεν είμαστε Βορειοηπειρώτες που λένε εδώ, Αλβανοί είμαστε από Άγιους Σαράντα, που είναι κοντά με την Κέρκυρα».

(36χρονη Αλβανίδα)

«Βαπτίσαμε ένα παιδί τις προάλλες με γονείς Μωαμεθανούς, από Αμάραντο (το όνομα του παππού) σε Γιώργο. Μόλις βγήκε από την εκκλησία, τον φώναζαν Αμάραντο. Ποια η σημασία της βάπτισης; Και αυτούς που βαπτίζουμε, δεν έρχονται στην Εκκλησία και δεν ξέρομε αν κρατάνε τα ονόματα για λόγους προσωπικούς, δεν μπορώ να το εξηγήσω» (πατέρας Μηνάς).

Αν ο μετανάστης γίνει εκφραστής θρησκευτικών πεποιθήσεων διάφορων του κυρίαρχου συστήματος, θα διακριθεί ως διαφορετικός, ως ξένος. Όταν η διαφορετικότητα στη θρησκεία γίνει πηγή ρατσιστικών τάσεων, τότε και ο αλλοδαπός αντιμετωπίζεται ανάλογα. Αναγκάζεται, όπως είναι αυτονόητο, να διαμορφώσει στάσεις και προσανατολισμούς απαραίτητους για την επιβίωσή του στο κοινωνικό πλαίσιο. Δεν μπορεί, εν προκειμένω, στη χώρα μας να αγνοεί τη θρησκευτικότητα, η οποία είναι συστατικό στοιχείο της ελληνικής κοινωνίας, γιατί θα τονίσει τη διαφορετικότητά του ως προς το θρήσκευμα ή τις θρησκευτικές του ιδέες. Η έννοια του έθνους στα Βαλκάνια, για τον Καθηγητή της Κοινωνιολογίας Νεοκλή Σαρρή, ταυτίζεται με αυτή του θρησκευματος, γιατί η εθνογένεση περνά σ' αυτόν τον ιδιαίτερο –από πολιτικής, οικονομικής, κοινωνικής και εθνολογικής πλευράς- χώρο μέσα από τη θρησκεία. Όπως τονίζει: «αυτά τα έθνη έχουν γεννηθεί μέσα στο δεσποτικό οσμανικό σύστημα όπου η έννοια του έθνους ταυτίζεται με το θρήσκευμα: μιλλέτ ίσον θρήσκευμα, δηλ. έθνος ίσον θρήσκευμα».¹³¹ Και εάν θέλουμε να

¹³¹ Παντελής Γεωργγιάννης, *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*, Πρακτικά 1^{ου} Διαβαλκανικού Συνεδρίου (Πάτρα, 3-5 Μαΐου 1996), Αθήνα, Gutenberg, 1996, σ. 199. Η λέξη

περιορίσουμε την έκταση της έννοιας του θρησκευματος στο Χριστιανισμό, θα θυμηθούμε τα λόγια του Fernand Braudel: «Ο Χριστιανισμός αποτελεί θεμελιώδη πραγματικότητα της δυτικής ζωής, η οποία σημαδεύει, χωρίς πάντα να το ξέρουν ή να το αναγνωρίζουν, ακόμη και τους άθεους».¹³²

Υιοθετώντας τα εξωτερικά τουλάχιστον χαρακτηριστικά γνωρίσματα των πιστών της Ορθοδοξίας, οι Αλβανοί εμφανίζουν μια *πλασματική θρησκευτική ομογενοποίηση*,¹³³ αλλάζοντας ακόμα και το όνομά τους, που ήταν δημιούργημα της αλβανικής πολιτικής ιδεολογίας. Η ονοματοθεσία επιλέγεται με βάση την κοσμοθεωρία που επικρατεί σε κάθε πολιτισμό και αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές αξίες που ισχύουν σε μια κοινωνία. Το όνομα συνιστά στοιχείο της προσωπικής ταυτότητας και δείκτη ένταξης σε μια συλλογικότητα: γιατί η επιλογή του ονόματος συνιστά στρατηγική δημόσιας προβολής του εαυτού και ταυτόχρονα στρατηγική κατασκευής της συλλογικής ταυτότητας.¹³⁴ Η συνηθισμένη στην Ελλάδα πρακτική να δίνεται στο αρσενικό παιδί το όνομα του εκ πατρός παππού και στο θηλυκό παιδί το όνομα της εκ μητρός γιαγιάς - ως έκφραση συγγενικών συναισθηματικών δεσμών - δεν εφαρμοζόταν στην Αλβανία. Στην προκειμένη περίπτωση η απόδοση ενός ονόματος γινόταν από κρατικούς καταλόγους ονομάτων· ο συγκεκριμένος τρόπος ονοματοθεσίας αποτελούσε έναν έμμεσο τρόπο παρέμβασης του κράτους στον ορισμό της ατομικής ταυτότητας και αποσκοπούσε στην αποκοπή του ονόματος από τις συγγενικές ή θρησκευτικές ρίζες του. Η απόδοση, επομένως, του ονόματος υπάκουε σε περιορισμούς:

«μυλλέτ», που χρησιμοποιείται σήμερα για να υποδηλώσει την έννοια του έθνους, σημαίνει θρησκεία. Ουδέποτε μέχρι το 1839 είχε χρησιμοποιηθεί ο όρος «μυλλέτ», για να υποδηλώσει ξεχωρή θρησκευτική/ εθνική κοινότητα. Και τούτο γιατί η έννοια του έθνους είναι συγκεκριμένη μέχρι τότε, αν όχι άγνωστη, στους Οσμανούς και γενικότερα στους μουσουλμάνους. Στο Κοράνιο κατ' επανάληψη υποδηλώνει είτε τους πολυθεϊστές, είτε τη χριστιανική και την ιουδαϊκή πίστη, είτε τέλος την πίστη του Ισλάμ. Αργότερα έλαβε την έννοια των πιστών στον Προφήτη, δηλ. των μουσουλμάνων, έννοια που διατήρησε κυρίως στους ισλαμιστές του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα. Βλ. Νεοκλής Σαρρή, *Οσμανική Πραγματικότητα. Συστηματική Παρά-θεση δομών και λειτουργιών. Το Δεσποτικό κράτος*, τ. Α', Αθήνα, Ι. Δ. Αρσενίδης και ΣΙΑ, 1990, σ. 266. Επίσης του ιδίου, *Ελληνική κοινωνία και τηλεόραση. Σειρά Δοκίμων για το πλατύτερο κοινό*, τ. Β', Αθήνα, Γόρδιος, 1992, σ. 91.

¹³² F. Braudel, *Η Γραμματική των Πολιτισμών*, 6.π., σ. 78.

¹³³ Ο William Graham Sumner χρησιμοποιεί τον όρο «*πολιτιστική ομογενοποίηση*» για να καταδείξει το βαθμό της αφομοίωσης ή της υποβάθμισης που έχει υποστεί το στοιχείο της ξεχωριστής αξίας του ατόμου ή της ομάδας από την κυριαρχούσα ταυτότητα. Βλ. W. G. Sumner, *Folkways*, Boston: Ginn 1906. Εμείς θεωρούμε ότι είναι εύστοχη η χρήση του όρου «*θρησκευτική ομογενοποίηση*» για τη συγκεκριμένη περίπτωση.

¹³⁴ Για μια εκτενέστερη σύνδεση της ονοματικής με την απόδοση προσωπικής ή κοινωνικής ταυτότητας, βλ. Αντώνης Γεωργιάδης, *Αφανείς Διαδρομές- Διαφοροποίηση, Ταυτότητα, Ονοματοθεσία*, Αθήνα, Gutenberg, 1997, σσ. 91-99.

«Δεν τα επιτρέπανε τα ονόματα κάποια εποχή, αλλά εμάς δεν μας άρεσε ο τρόπος που δίνανε τα ονόματα: τα δύο αρχικά του μικρού ονόματος των γονέων τα ενώνανε και έβγαινε το καινούριο όνομα».

(38χρονη γυναίκα)

«...Δε γιορτάζουνε (στην Αλβανία) ονομαστική γιορτή, γιατί δε βάζουνε εκεί ονόματα, (τα δίνουν) όπως θέλουνε οι γονείς».

(36χρονη γυναίκα)

«Θα σου πω εγώ. Από το '67, που ήταν ο Χότζας, το όνομα το βάζανε έτσι: είτε ήταν Μουσουλμάνοι, είτε ήταν Καθολικοί το βάζανε όνομα ούτε Ορθοδόξος ούτε Καθολικός ούτε Μουσουλμάνος. “Μιγκένα” δεν είναι ούτε Ορθοδόξη ούτε Καθολική. Ο άντρας μου το “Αγ” έτσι το βάλαμε. Πήραμε δύο (γράμματα) από το άντρα μου (το όνομα) “Αγκίμ”, έτσι βάζουνε εκεί. Ψωνίζουνε ένα λουλουδί, βάζουνε αυτό, σου αρέσει ένα δώρο, πώς να σου πω. Άμα ακούνε ένα τραγουδιστή- από Ιταλία, Αμερική, που είναι καλός, όμορφος, βάζουνε αυτό. Παλιά ήτανε ότι γεννήθηκε η Αναστασία, θα της βάλανε το όνομα της γιαγιάς της, της μητέρας μου. Αλλάξανε τα πράγματα, παλιά έτσι ήτανε. Μετά έγιναν (ότι) θα βάζουμε ένα όνομα. Πήγαινες εκεί, στα ... - ήτανε γραφεία, δεν ήτανε ούτε σε εκκλησίες ούτε όπως είναι εδώ - είναι σε γραφείο που... δηλώνεις το όνομα, το γράφω εκεί που... υπογράφεις. Έτσι είναι και τίποτ’ άλλο, μόνο σε γραφείο που είναι του κράτους».

(Ε., 36χρονη γυναίκα)

«Τα παιδιά που βάνει το όνομα, δε βάνει το όνομα του πατέρα του, τέτοια. Το όνομα, που γεννήσει τον “Μάρσειγ”, βάνα το όνομα που (έχουν) ...οι μήνες (από το μήνα Μάρτιο).

(37χρονη γυναίκα)

«Το όνομα “Σύλβι” είναι από Σουλβέστερ Σταλόνε, γιατί θέλαμε να γίνει ντούρος, πολεμιστής. Το δικό μου, “Αρτούρ”, από το βασιλιά της Αγγλίας. Σε μας βάζει ο αδελφός το όνομα του μπαμπά, δεν το βάζει η αδελφή».

(35χρονος άντρας)

«Το όνομά μου, “Άιντα”, είναι από όπερα, το ίδιο και του αδελφού μου, “Σέρτζιο”».

(11χρονο κορίτσι)

«Να σου πω: με το Ματθαίο, ήτανε το '96 που γεννήθηκε, όχι το '90- και μόλις είχαν αρχίσει να μπαίνουν οι εκκλησίες- δε μας βγάλαν μεγάλο πρόβλημα. Τη Μαρία την είχα γράψει “Μαργιόλα” και ο μπαμπάς μου τη βάφτισε “Μαρία”. Το όνομά της είναι γραμμένο “Μαργιόλα”. Δεν μπορούσα να βγάλω “Μαρία”. “Μαρία” το ‘χαμε ακούσει, αλλά, επειδή δεν μπορούσαμε “Μαρία”, πώς, πώς, πώς, “Μαργιόλα”. Και η άλλη (κόρη) “Έλντα” και “Έλλη” τη βάφτισε ο παπάς. “Έλντα” έτσι στην τύχη ο θεός της ήθελε “Έλντα” και της έμεινε, ενώ ο κουμπάρος ρώτησε τον παπά: “Αφού την έχουμε φωνάξει τώρα “Έλντα” πώς μπορούμε να της τοβάλουμε να ‘ναι λίγο πιο κοντά;”. Και είπε ο παπάς: “Έλλη” είναι το πιο κοντινό».

(Ρ., 40χρονη Αλβανίδα)

«Εμείς βάζαμε όνομα στα παιδιά από γονείς μας μετά το θάνατο (των γονέων). Όσο ήταν ζωντανοί, δε βάζαμε, εδώ από εσάς το μάθαμε. Η “Εσμεράλντα”, όταν βαφτίστηκε (στην Ελλάδα), πήρε όνομα της γιαγιάς -της μαμάς μου- Ελένη, η Μαρία της μαμάς του άντρα μου».

(40χρονη γυναίκα)

Στη χώρα υποδοχής οι Αλβανοί ακολουθούν τις ονοματοθετικές επιλογές του κυρίαρχου μοντέλου τα νεόκοπα ονόματα Μιγκένα, Εσμεράλντα και Άιντα δίνουν τη θέση τους στα χριστιανικά Αναστασία, Ελένη και Δέσποινα. Ακόμα και τα μουσουλμανικά ονόματα αντικαθίστανται από αρχαιο-ελληνικά.¹³⁵ ο Τελιόν μετονομάζεται σε Αριστοτέλη και ο Αρκίλε σε Αχιλλέα. Η αποκοπή του ονόματος από τις ονοματοθετικές τους συνήθειες εκφράζει την αποκοπή από τον πολιτισμικό ιστό της ομάδας τους.¹³⁶

Στην πραγματικότητα, οι οικογένειες του δείγματος ανακαλύπτουν ποικίλους και διαφορετικούς μηχανισμούς - η κάθε μία ξεχωριστά -, για να ξεπεράσουν τα γλωσσικά ή πολιτισμικά εμπόδια με όσο το δυνατόν πιο ανώδυνο τρόπο. Αναπτύσσοντας στρατηγικές επιβίωσης προβάλλουν, ανάλογα με την κατάσταση, τότε τη μία και τότε την άλλη κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα μετεωριζόμενοι ανάμεσα στην αποδοχή και στην απόρριψη των επιθυμιών τους. Ξεχνώντας προσωρινά έγνοιες, ανέχεια, πίκρες και ματαιώσεις, διακρίνονται για την υπέρμετρη αισιοδοξία και την κοινή πίστη ότι θα έρθουν καλύτερες ημέρες, ακόμα και για εκείνους που το μέλλον προδιαγράφεται αβέβαιο, σε μια προσπάθεια σύζευξης ρεαλισμού και ονείρου:

«Μέχρι τώρα έχουμε περάσει δυσκολίες, να μη λέμε: “είναι όλα τέλεια”, όμως τώρα να πούμε: “Δόξα σοι ο Θεός”, πάμε καλύτερα, δεν λέω πως είμαστε μια χαρά, όμως πάμε καλά».

«Τώρα οι δυσκολίες δεν τελειώνουνε, όχι μόνο για μας μα και για σας,... η ζωή έχει δυσκολίες, ε, μα πάλι δε λέω, τώρα είμαι μια χαρά, δε λέω να είμαι όπως ήμουν, κάθε χρόνο... φαίνεται η αλλαγή, φαίνεται κάθε χρόνο».

(37χρονη γυναίκα)

«Τώρα μια χαρά είμαι (ακούγονται γέλια). Ευχαριστημένος, δεν έχουμε ούτε..., αλλά, εντάξει, ευχαριστημένος. Άμα δουλέψεις, θα ζήσεις».

(άντρας, 43 ετών)

«Εντάξει, εκεί δεν μπορούσες να βρεις δουλειά, εδώ είσαι φτωχή, αλλά αν θέλεις να δουλεύεις, μπορείς να βρεις δουλειά και να κάνεις πάρα πολύ καλή ζωή. Αλλά λέμε να μην είσαι πλούσια, δεν πειράζει, δεν θα είναι όλοι πλούσια, θα έχει και έτσι και έτσι και έτσι».

(γυναίκα 36 χρονών)

¹³⁵ Τα αρχαία ονόματα, που ήταν απόντα μέχρι και τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, συναντώνται στη συνέχεια -από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα μέχρι και το 1950- ως απόρροια μιας νέας κοσμοαντίληψης που εισήλθε στην ελληνική κοινότητα, μιας μεταστροφής που αντικατέστησε τον παλαιό- και κατά κανόνα θρησκευτικό -τρόπο ονοματοθεσίας. Για τη διάχυση της ιστορικής αντίληψης στην ονοματοθεσία, βλ. σχετικά, Α. Γεωργούλας, *ό.π.*, σσ. 199-211.

¹³⁶ Στο ίδιο, σ. 33.

«Θα τα καταφέρουμε, επειδή όλοι μας στην οικογένεια έχουμε προσπαθήσει πάρα πολύ. Και ειδικά οι γονείς μου, που 'χουνε έρθει πριν αρκετά χρόνια και επειδή κι η μαμά μου/ και αυτό το 'χω καταλάβει, επειδή η μαμά μου φεύγει οχτώμιση το πρωί και υπάρχουν και μέρες που γυρίζει και οχτώ το βράδυ και δέκα».

(κορίτσι 12 χρονών)

Πρωταρχικό τους μέλημα η βιοποριστική ανάγκη: εάν «υπάρχει δουλειά», θα ζήσουν και «όλα θα πάνε καλά» με το *πέρασμα του χρόνου* και την *ατομική προσπάθεια*. Εκείνοι που «θα τα καταφέρουν» θ' αξιολογηθούν θετικά τόσο από το πολιτισμικό σύστημα αξιών της χώρας υποδοχής όσο και από αυτό της χώρας καταγωγής, από τους φίλους και συγγενείς που έμειναν πίσω επαινώντας όσους «ξενητεύτηκαν και δημιουργήθηκαν».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΤΟ ΑΛΒΑΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

4.1. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αλβανίας από το 1965 έως και τη δεκαετία 1990¹

Την εποχή της σαραντάχρονης κομμουνιστικής διακυβέρνησης της χώρας η μόρφωση ήταν *στρατευμένη*: στόχος της Σοσιαλιστικής Αλβανίας, στο επίπεδο του οκτάχρονου σχολείου, ήταν η προετοιμασία των πολιτών για συμμετοχή στην κοινωνική και σοσιαλιστική παραγωγή (άρθρο 8).² Από το 1967 και μετά το δίδυμο εκπαίδευση- θρησκεία αντικαθίσταται –στο δεύτερο σκέλος– από την οικονομία. Οι παιδαγωγικές αρχές στηρίζονται πλέον στην παραγωγή και *το εκπαιδευτικό σύστημα σχεδιάζεται για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της οικονομίας*. Λαός και κοινότητα εισέρχονται σ' ένα εμφανές σύστημα καταμερισμού εργασίας:

«Αλλά ήταν αυτό, το κράτος, αν εσύ θα πας στο σχολείο το μεγάλο, το Λύκειο δικό σας, μετά θα σου βρει δουλειά ο κράτος. Και ο κράτος δεν είχε να βρει δουλειά, γιατί δεν είχε ανάγκη. Τα άλλα (παιδιά) έπρεπε να πάνε εργάτες, πρέπει να μάθουνε τρία παιδιά, τα άλλα θα πάνε εργάτες, τα τρία θα κάνουνε κουμάντο».

(Γ., άντρας 43 ετών)

Σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα απόλυτα προσανατολισμένο στους θεμελιώδεις οικονομικούς και κοινωνικούς θεσμούς του κρατικού σοσιαλισμού, η καταπίεση του ατόμου αποτελούσε προετοιμασία για τη ζωή του μέσα στην κοινότητα. Το αλβανικό εκπαιδευτικό σύστημα στόχευε στην παροχή μιας παιδείας που θα εξυπηρετούσε την παραγωγή. Δεν απέβλεπε στην προσφορά στείρας γνώσης αλλά στην εμφύτευση

¹ Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος από την απελευθέρωση και μετά ακολουθεί τέσσερις φάσεις: α) 1^η φάση: 1944-1949, β) 2^η φάση: 1949-1956, γ) 3^η φάση: 1956-1965 και δ) 4^η φάση: 1965 μέχρι σήμερα. Για τα σημαντικότερα σημεία των μεταρρυθμίσεων που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση κάθε περιόδου ξεχωριστά, βλ. Σήφης Μπουζάκης, «Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αλβανίας», στο Σήφης Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι: Η εκπαίδευση στην Ευρώπη*, Αθήνα, Gutenberg, 1988, σσ. 167-168.

² Σταμάτης Γεωργούλης, «Το καθεστώς των ελληνικών σχολείων από την ίδρυση του αλβανικού κράτους μέχρι σήμερα», στο: Θάνος Βερέμης κ.ά. (επιμ.), *Ο Ελληνισμός της Αλβανίας*, Πανεπιστήμιο Αθηνών- ΕΛΙΑΜΕΠ, Αθήνα, Ι. Σιδέρης, 1995, σ. 198. Αλλωστε, στόχος του Νομοθετικού Διατάγματος του 1963 – της δεύτερης μεταρρύθμισης μετά το 1945 – ήταν η σύνδεση του σχολείου με τη ζωή.

«χρήσιμης» γνώσης για τεχνική κατάρτιση και επαγγελματική εξειδίκευση. Οι στόχοι και τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος ήταν σκοπός και όχι μέσον:

«Το σχολείο (στην Αλβανία) ήταν υποχρεωτικό, αν δεν μπορούσες πρωί, πήγαινες βράδυ. Μετά το σχολείο ήταν μέσα στο εργοστάσιο, να μάθεις καλύτερα τη δουλειά σου αν δεν πήγαινε (κάποιος) σχολείο, θα έπαιρνε πιο λίγα από τους άλλους. Ήθελες δεν ήθελες, το τελείωνες. Οι μεγάλες (σε ηλικία) πήγαιναν δυο-τρεις ώρες το απόγευμα και μαθαίνανε να γράφουνε».

(Α., 35χρονος Αλβανός)

«Ήταν αναγκασμένοι οι άνθρωποι να μαθαίνουνε για τη ζωή γιατί είχαν ανάγκη, επειδή ήταν πάρα πολύ φτωχοί».

(Ε., 70χρονη γυναίκα)

Η βασανιστική φτώχεια, άμεση συνέπεια συγκεκριμένων ταξικών πολιτικών, αποτελούσε την κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση του βιοτικού και επαγγελματικού επιπέδου των ανθρώπων μέσω της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα ήταν και παράγοντας ανασταλτικός στην εκπαίδευση μιας σεβαστής μερίδας Αλβανών πολιτών, για παράδειγμα των μελών πολύτεκνων οικογενειών, εφόσον ανάγκαζε τις εν λόγω οικογένειες να επιλέγουν ποια παιδιά θα σπουδάσουν και να αποκλείουν, άθελά τους, από περαιτέρω ακαδημαϊκή πρόοδο ιδιαίτερα τα θηλυκά μέλη τους.

«Έχω τελειώσει το Λύκειο, μετά σταμάτησα για δουλειά. Ήθελα, αλλά δεν... η φτώχεια! Έχει τελειώσει και ο άντρας μου έτσι, έχει κάνει και δυο χρόνια ηλεκτρολόγος».

(Β., Αλβανίδα 33 ετών)

«...Δεν είχα λεφτά να πάω Πανεπιστήμιο. Μου είπε η μαμά και ο πατέρας: “Αννέτα, εσύ τελείωσε αυτό. Αν θα πας εσύ Πανεπιστήμιο, δε θα πάει η άλλη αδελφή Γυμνάσιο”. Γιατί δεν είχανε λεφτά, ήτανε δύσκολα... Μετά τελείωσε η άλλη αδελφή, λέει ο πατέρας, η μάνα: “Θα τελειώσετε όλοι το ίδιο σχολείο, να μην είναι μία έτσι και μία έτσι, να έχω εγώ κάτι εδώ μέσα, να λέω η μία πάει πιο πολύ, έκανε Πανεπιστήμιο και η άλλη δεν” και έτσι έκανα».

(Τ., 36χρονη Αλβανίδα)

«Ε, ήταν λίγο δύσκολα, δεν ήταν στην Αλβανία (εύκολα). Η μητέρα μου ήταν και ήμαστε πολύ φτωχοί, ήμασταν εφτά παιδιά- εγώ ήμουν η τελευταία, η μάνα μου ήταν/ μόνο σύνταξη έπαιρνε κι ήθελα πολύ να πάω (Πανεπιστήμιο)».

(Μ., 40χρονη Αλβανίδα)

Η αυταρχική και συγκεντρωτική δομή του κράτους δεν εξαίρεσε ούτε την εκπαίδευση από τους πολιτικούς χειρισμούς της: όλος ο κόσμος δεν έχει το δικαίωμα να πάει στο Πανεπιστήμιο ή στο σχολείο της αρεσκείας του. «Αν ένα συνηθισμένο άτομο θέλει να κατακτήσει κάποια υλικά πλεονεκτήματα, δικαιώματα ή συμβολικά

προνόμια, θα επιχειρήσει να μπει στο Κόμμα, θέτοντας τον εαυτό του στη θέση όσων κατέχουν την εξουσία. Για τις κάστες οι διαφορές είναι κυρίως πολιτικές».³

«Πρέπει να ήταν στον Κομμουνισμό, στην Κόμμα μέσα, αν δεν ήταν, δεν μπορούσες να τα πάρεις (τα παιδιά). Εγώ δεν πήγα, γιατί ο μπαμπάς δεν ήταν με τον Κομμουνισμό, ήταν με άλλη κόμμα. Κέρδισε τον Κομμουνισμό, μετά δεν το αφήνει να πάει το παιδί σχολείο. Αυτό το παιδί που το άξιζε, πολλές φορές δεν προχωρούσε.

Από το οικογένεια πρέπει να πάει ένα. Και εγώ μ' ενδιαφέρει να πάει ο γιος μου, η κοπέλα αύριο, ας πούμε, θα πάει σ' άλλη σπίτι, εκεί θα κάνει ό,τι θέλει μετά. Εγώ πρέπει να μου πάει ο γιος, που θα κρατάει εμένα, τον πατέρα, δηλαδή ο μικρός γιος...».

(Γ., 43χρονος άντρας)

«...Δεν είχανε τέτοια, τώρα όχι, έχουνε αλλάξει τα πράγματα, εγώ μιλάω για την ηλικία μου, που πήγα εγώ/ πήγα Γυμνάσιο και ο Αντρέας πήγε σχολείο για μηχανικούς και με βγάλανε εμένα, δε με αφήσανε να πάω Πανεπιστήμιο, λέει στον μπαμπά: “Γιατί έχεις το γιο που πάει εκεί και δε σ’ αφήνουμε άλλο (παιδί)”. Πριν είκοσι χρόνια, σου λέω εγώ, γι’ αυτό δεν προχωρήσαμε, μας αφήσανε...»

(Α., γυναίκα 37 χρονών)

«Γιατί έτσι ήταν στην Αλβανία: στην Αλβανία ήτανε η φιλία, ήταν αυτοί που ήσαν κομμουνιστές, ήτανε μέσο όρο μόνο με φίλους και με τέτοια, για Πανεπιστήμια έτσι ήταν, δεν είναι κορίτσια ή αγόρια, όλοι εγώ δεν είχα ποιος/ χωρίς πατέρα μεγάλωσα, ποιος θα 'τρεχε να μου βρει το φίλο και τα λουπά, εγώ ούτε αδελφός μου ούτε αδελφή μου (συνεχίσαμε), το Λύκειο είχαμε σπουδάσει...».

(Ρ., 40χρονη Αλβανίδα)

Για να γίνει αντιληπτό και κατανοητό κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική στην Αλβανία ευνοούσε την απόκτηση τεχνικοεπαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων - σε μια κοινωνία όπου η ειδικευμένη εργατική δύναμη αποτελούσε την πλειονότητα του συνόλου του παραγωγικού συστήματος - κρίνεται απαραίτητη μια σύντομη αναφορά στη δομή του σύγχρονου αλβανικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία είναι σαφώς διαφοροποιημένη από αυτή του αντίστοιχου ελληνικού:

«Στην Αλβανία δεν μπορείς να μην τελειώνες το σχολείο: ήταν υποχρεωτικό τέσσερα χρόνια το δημοτικό και άλλα τέσσερα αυτό που λέτε εσείς Γυμνάσιο, δηλαδή τα οχτώ χρόνια, μετά ήταν άλλα τέσσερα το δικό μας Γυμνάσιο, αυτό που εσείς λέτε Λύκειο. Να θυμάσαι τα τρία τεσσάρια».

(Β., γυναίκα 45 χρονών)

«Το δημοτικό στην Αλβανία είναι οχτώ χρόνια, δεν είναι έξι όπως είναι εδώ

³ Τσβετάν Τόντοροφ, *Ο Εκπατρισμένος*, ό.π., σ. 43.

και τέσσερα το Γυμνάσιο δώδεκα».

(Γ., άντρας 41 χρονών)

«Λύκειο (τελείωσα), όχι γυμνάσιο όπως/ εμείς έχουμε το δημοτικό οκτώ χρόνια, μετά κάνουνε το γυμνάσιο τέσσερις χρόνια, μετά πάνε Πανεπιστήμιο».

(Μ., άντρας 42 χρονών)

Η εκπαίδευση ξεκινά προαιρετικά με:

- **Την προσχολική αγωγή:** (από 3-6 ετών), δηλ. 3 έτη, η οποία προσφέρεται σε βρεφονηπιακούς σταθμούς.

Συνεχίζει υποχρεωτικά με το οκτάχρονο ενιαίο σχολείο που περιλαμβάνει:

- **τον κατώτερο κύκλο:** τις τάξεις Α΄ - Δ΄ (από 6-10 έτη), δηλ. 4 έτη
- **τον ανώτερο κύκλο,** τις τάξεις Ε΄ - Η΄ (από 10-14 έτη), με 4 έτη αντίστοιχα.

Ακολουθεί:

- η **Δευτεροβάθμια Γενική Εκπ/ση**
- ή **Δευτεροβάθμια Τεχνική Εκπ/ση:** Βιομηχανική- Αγροτική- Καλλιτεχνική ή Μέση Ελληνική Παιδαγωγική Σχολή- Ξένων Γλωσσών κ.ά. (από 14-18 ετών) και
- οι **Κατώτερες Επαγγελματικές Σχολές** (για ηλικίες 14-18 ετών).

Στην κορυφή της πυραμίδας δεσπόζει:

- η **Ανώτατη Επαγγελματική Εκπ/ση και τα Ινστιτούτα** (Φυσικής Αγωγής - Παιδαγωγικής- Καλών Τεχνών- Γεωργικών)
- τα **Πανεπιστήμια**.⁴

Στις τάξεις του κατώτερου κύκλου του οκτάχρονου σχολείου ένας δάσκαλος

⁴Βίκτωρ Τέρπος, «Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία», στο: Μιχάλης Δαμανάκης, *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική προσέγγιση*, ό.π., σ. 125. Για μια σύντομη παρουσίαση του αλβανικού εκπαιδευτικού συστήματος, βλ., επίσης, Σήφης Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική II: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά*

διδάσκει όλα τα μαθήματα σε αντίθεση με το δεύτερο τετράχρονο κύκλο όπου διδάσκουν καθηγητές ειδικοτήτων.⁵

Οι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Εκπαίδευσης έχουν αποκτήσει συγχρόνως και πλήρη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (αντίστοιχη με το ελληνικό Τεχνικό Λύκειο), με τη μόνη διαφορά ότι είναι εξειδικευμένοι εργάτες. Σ' αυτή την κατηγορία ειδικεύονται υπάγονται και τα νυκτερινά σχολεία για εργαζομένους.⁶ Οι απόφοιτοι της Δευτεροβάθμιας (Γενικής ή Τεχνικής) Εκπαίδευσης ήταν υποχρεωμένοι να εργαστούν για ένα εύλογο χρονικό διάστημα - πριν τις σπουδές τους στην ανώτερη εκπαίδευση:

«Εγώ έχω τελειώσει Γυμνάσιο και Λύκειο δικό σας, μετά έκανα έξι μήνες δουλειά χωρίς να πληρώνομαι, πώς το λέτε, έκανα...πρακτική. Αυτό ήτανε μέχρι το '90, δουλεύαμε στο δουλειά που ήμαστε χωρίς λεφτά. Από τότε και μετά πράγματα άλλαξαν: τώρα δε δουλεύουν χωρίς λεφτά. Και ο άντρας μου σαν εμένα (σπούδασε), ήμαστε μαζί ίδια τάξη. Εκείνος μετά πήγε στρατιώτης και άνοιξε δουλειά δικό του».

(Ι., γυναίκα 33χρονη)

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση παρέχεται στα Πανεπιστήμια και στα Ινστιτούτα και η διάρκεια σπουδών είναι 4-5 χρόνια, ενώ στις μη πανεπιστημιακές ανώτερες σχολές δεν ξεπερνά ποτέ τα δύο χρόνια. Μία σημαντική ειδοποιός διαφορά των αλβανικών Πανεπιστημίων σε σχέση με τα ελληνικά είναι ότι λειτουργούν και νυκτερινά Πανεπιστήμια για όσους απασχολούνται επαγγελματικά και δεν επιθυμούν να διακόψουν την εργασία τους.⁷ Σ' αυτή την περίπτωση, βέβαια, το αντικείμενο των σπουδών βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με το αντικείμενο εργασίας:

«Εγώ σπούδασα φυσικός, έκανα πέντε χρόνια στο Πανεπιστήμιο των Τυράνων, τέσσερα χρόνια σπουδές και ένα stazh (μαθήτευση), όπως το λέμε, είναι ο χρόνος που κάνεις διδασκαλία. Σπούδασα και μηχανικός ηλεκτρολόγος σε νυκτερινό Πανεπιστήμιο, περίμενε...(Επιστρέφει με το πτυχίο της. Μου δείχνει το πρωτότυπο και τη μετάφραση: κάτω από τη λέξη

συστήματα, Αθήνα, Gutenberg, 1990, σσ. 167-180. Γ. Χαρβαλιάς, *Βαλκάνια: από το διπολισμό στη νέα εποχή*, Αθήνα, Γνώση, 1994.

⁵ Γεώργιος Καψάλης, «Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας στην ελληνική γλώσσα», στο Π. Γεωργιογιάννης (επιμ.), *ό.π.*, σ. 213. Επίσης Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι: Η εκπαίδευση στην Ευρώπη*, *ό.π.*, σ.170.

⁶ Η διεκρίνιση κρίνεται αναγκαία έτσι ώστε, όταν σε επόμενα κεφάλαια αναφερθούμε στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων-μέσα από τις συνεντεύξεις-, να έχουν αποσαφηνιστεί πλήρως και κατ' αντιστοιχία οι διαφορές ανάμεσα στα στάδια εκπαίδευσης των δύο συστημάτων.

⁷ Το 1970 το 42% των Αλβανών φοιτητών ανήκαν στους κανονικούς φοιτητές και το 58% σε αυτούς που σπούδαζαν και εργάζονταν ταυτόχρονα, ενώ το 1983 τα ποσοστά ήταν 74,7% και 25,3% αντίστοιχα. Βλ. Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *ό.π.*, σ. 175.

“μηχανικός- ηλεκτρολόγος” είναι, μέσα σε παρένθεση, γραμμένη η πρόταση “χωρίς απόσπαση από την εργασία της”).

Βλέπεις τι γράφει; Σημαίνει ότι το πρωί δουλεύεις και το βράδυ σπουδάζεις, μαζί με το Γιάννη σπουδαζα στο νυχτερινό Πανεπιστήμιο».

..... (45χρονη Αλβανίδα)

Το Πανεπιστήμιο των Τιράνων ήταν το μοναδικό στην Αλβανία μέχρι το τέλος του ακαδημαϊκού έτους 1990-1991. Αποτελούνταν από 9 σχολές, που περιελάμβαναν τις Φυσικές Επιστήμες, την Ιατρική, τις Οικονομικές Σπουδές, τις Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες και τις Επιστήμες που έχουν σχέση με τη Μηχανική. Υπήρχαν επίσης και 7 Ινστιτούτα συνολικά (στα Τίρανα, στη Σκόδρα, στο Ελμπασάν, στο Αργυρόκαστρο και στην Κορυτσά), τα οποία από το 1991-1992 απέκτησαν status Πανεπιστημίου.⁸

Αν σταθούμε, εν συντομία, στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού, δεν έχει μεγάλες διαφορές από αυτό του ελληνικού. Τα διδασκόμενα μαθήματα είναι παρεμφερή με βασική εξαίρεση το μάθημα των Θρησκευτικών που απουσιάζει από το πρόγραμμα- εφόσον απαγορεύεται να παρεισφρήσουν οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και ιδέες στο σχολείο. Αντ’ αυτού διδάσκεται η «Ηθική και Πολιτική Αγωγή» από μία ώρα εβδομαδιαίως σε όλες τις τάξεις του οκτάχρονου ενιαίου σχολείου.⁹ Επιπλέον διδάσκονται μαθήματα εργασίας με ευθύνη ειδικών (μαστόρων) της παραγωγής.¹⁰

«Κοίτα, ήτανε μάθημα “*edukatë morale*” (ηθική διαπαιδαγώγηση), ο άνθρωπος άμα δεν έχει *edukatë* (ανατροφή), *kultúr* (κουλτούρα), δεν είναι άνθρωπος· εσύ πρέπει να ξέρεις, άμα (είναι) να ξέρεις βιβλίο, να ξέρεις μόνο για σένα. Να κρατάς στο χέρι σου/ να κρατάς όλα τα πράγματα».

(Α., 48χρονος Αλβανός)

«Δεν κάνουμε τέτοια (θρησκευτικά) όπως κάνουνε εδώ, όχι, δεν έχει. Μόνο κάνουμε “*edukatë morale*”, μόνο αυτό κάνουμε και αν θα μεγαλώσεις μετά, θα πας στο Γυμνάσιο και θα κάνεις μόνο αυτό του Λένιν, ... Μαρξισμό, αυτό θα είναι πρώτα. Αν δεν ξέρεις αυτό, δε θα παίρνεις χαρτί».

(43χρονος άντρας)

Το αναλυτικό πρόγραμμα της Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνει τα υποχρεωτικά μαθήματα του «Μαρξισμού-Λενινισμού» από δύο ώρες εβδομαδιαίως

⁸ Cota Dalip, «Το εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαιδευτική πολιτική στην Αλβανία», στο Παντελής Γεωργγιάννης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*, ό.π., σ. 106.

⁹ Βλ. Πίνακα Ι στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), ό.π., σ. 171.

¹⁰ Ό.π., σ. 170.

και τη «Στρατιωτική Αγωγή».¹¹ Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο διακατέχεται από μια έντονη προσπάθεια μύησης των μαθητών στο κομμουνιστικό καθεστώς της χώρας.

«Μετά η Ιστορία, ήταν δύο Ιστορίες εκεί: η μία για όλο τον κόσμο-για την Ελλάδα, Αμερική, Αλβανία- και η άλλη ήταν η Ιστορία του Κόσμου από τον 5^ο χρόνο του Δημοτικού και μετά. Η Ιστορία πήγαινε κλιμακωτά. Μετά η Ιστορία στο Γυμνάσιο συνέχιζε: Μαρξ, Ένγκελς, Λένιν και Στάλιν. Εμείς λέμε εκεί: “Στάλιν –Χότζα μοιάζουν”, γιατί ήταν dictator και οι δυο».

(Α., 39χρονος Αλβανός)

«Ο Χότζας από την πρώτη τάξη του δικού μας Γυμνασίου έβαλε στα σχολεία μάθημα “στρατιωτική αγωγή”: μία μέρα τη βδομάδα για έξι ώρες κάναμε “στρατιωτική αγωγή”, στο Πανεπιστήμιο από ένα μήνα κάθε χρόνο. Οχτώ μήνες σχολείο, ένα μήνα εργοστάσιο για εργάτες ή γεωργία για αγρότες, ένα μήνα στρατόπεδο, αγόρια και κορίτσια - αλλού τα αγόρια, αλλού τα κορίτσια. Ένα μήνα ντυνόμαστε στο χακί.

-Δώσε μου ό,τι όπλο θέλεις, θα το λύσω και θα το δέσω με κλειστά μάτια.»

(Β., γυναίκα 45 χρονών)

4.2. Ελληνικό και αλβανικό εκπαιδευτικό σύστημα: Συγκρίσεις και διαφορές

Οι ορατές διαφορές, τόσο στη δομή και οργάνωση των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων –ελληνικού και αλβανικού– όσο και στους στόχους και στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων τους, καθιστούν αναπόφευκτες τις συγκρίσεις από τους μαθητές και τους γονείς τους:

«Είναι πολύ καλό σχολείο (το ελληνικό), μπορώ να πω ότι είναι πολύ καλύτερο απ’ αυτό που είχαμε στην Αλβανία. Τον τελευταίο καιρό οι δάσκαλοι δε μας διδασκαν τόσο καλά όσο μας διδασκαν στην πρώτη (τάξη), μας παραμελούσαν πάρα πολύ. Τα περισσότερα πράγματα έπρεπε να τα καταλαβαίνουμε μόνοι μας κι αν κάποιος είναι επιμελής, μπορεί να πάρει άριστα στον έλεγχο, αλλά αν δεν είναι επιμελής και δεν του αρέσει το σχολείο, είναι αδύνατον να πάρει άριστα, θα πάρει, τουλάχιστον, κάτω από το οχτώ».

(Γ., μαθήτρια 12 ετών)

«Ε, δεν ξέρω, μ’ αρέσει περισσότερο εδώ, γιατί, ας πούμε, στην Αλβανία το σχολείο δεν ήταν ωραίο- παρόλο που τώρα το ’χουνε φτιάξει... Ε, νομίζω ότι είναι καλύτεροι οι δάσκαλοι (εδώ), μαθαίνουν περισσότερα πράγματα και

¹¹ Βλ. Πίνακα IV στο ίδιο, ό.π., σ. 173.

στην Αλβανία είναι... η δασκάλα μου περισσότερο εκεί που, ας πούμε, είχα “δέκα” και μου ‘βαζε “εννιά” μου ‘τρωγε βαθμούς έτσι... Ναι, αυστηρή ήταν».

(Σ., μαθήτρια 12 ετών)

«Το σχολείο παντού το ίδιο είναι και εδώ, στην Ελλάδα, είναι πιο μαλακό. Εμείς εκεί δεν μπορούσαμε, οι δασκάλοι ήταν πολύ πιο αυστηροί».

(Φ., 35χρονος πατέρας)

«Σχολείο στην Αλβανία πολύ καλό, πολύ δυνατό, σχολείο “diktaturë” (δικτατορία) μαθητής δεν μπορεί να μη διαβάσει..., ξύλο πολύ, στέκεται τιμωρία ένα πόδι, κουτσός, με ένα τσάμνα στην πλάτη γεμάτο νερό. Δάσκαλος δεν είναι φίλος, δε μιλάει με παιδιά..., στα χρόνια μου έτσι είναι σχολείο. Γιώργος, εδώ, περνάει πολύ καλό σχολείο, βλέπω εγώ».

(Φ., πατέρας 43 ετών)

«Είχε στο σχολείο, και στο σχολείο όπως ήτανε, είχε “diktaturë”, δηλ. εδώ μπορεί ο δάσκαλος να κάνει τη δουλειά του, να σου πει: “Αν θέλεις εσύ και σαν γονείς να το προστατεύεις, να το βοηθήσεις”, αλλά εκεί ήτανε αλλιώς τα πράγματα. Ε, ήτανε και δικτατορία, ήτανε! Θα σας τα πω: αν δεν ήσουν/ όχι ότι αν δεν ήσουν, γιατί όλοι δεν θα ήτανε καλοί, δεν μπορούσες να περάσεις την τάξη, δεν μπορούσες να κάνεις τα ...που σου δίνει ο δάσκαλος να τα κάνεις στο σπίτι να πας την άλλη μέρα και δεν θα τα ‘χες κάνει, θα σε κρατούσε απόγευμα στο σχολείο να τα κάνεις εκεί, δυο-τρεις ώρες να τα κάνεις εκεί, μετά να φύγεις σπίτι, όμως να τελειώνεις το σχολείο μέχρι μία η ώρα- δύο ώρες χωρίς να τρως, μετά θα θέλεις δύο ώρες να του γράφεις, για να βάλεις μυαλό, την άλλη μέρα να μην έρθεις αδιάβαστος. Αυτό ήταν και καλό όμως».

(Α., 39χρονος πατέρας)

«...Εμείς δε λέμε (τίποτα) στη δασκάλα που είναι αυστηρή. Θέλουμε να δώσει και ξύλο, γιατί όχι; Εμείς φάγαμε ξύλο και μάθαμε».

(Ε., 35χρονη μητέρα)

Η διάσταση στις απόψεις που έχουν διαμορφώσει οι μαθήτριες και οι γονείς έχει, πιθανόν, τις ρίζες της στη διαφορετική αντίληψη της κατάστασης βάσει του ρόλου τον οποίο αποδίδουν στο δάσκαλο: Ο δάσκαλος, σύμφωνα με τις μαθήτριες, πρέπει να είναι σαφής και ενδιαφέρων (ο εκπαιδευτικός ρόλος), ενώ σύμφωνα με τους γονείς οφείλει να είναι αυστηρός (ο πειθαρχικός ρόλος). Ο Hargreaves αναφέρεται σε δύο βασικούς υπο-ρόλους, τους οποίους εκτελούν οι δάσκαλοι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία: στον υπο-ρόλο του «παιδονόμου» και στον υπο-ρόλο του «εκπαιδευτή»¹². Οι συγκεκριμένοι υπο-ρόλοι είναι αλληλόμετροι και, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, αλληλεπικαλύπτονται. Συνεπώς, η αντίληψη τόσο των μαθητριών όσο και των γονέων για το ρόλο του δασκάλου είναι ένα μέρος μόνο του συνόλου της διαντίδρασης μεταξύ δασκάλου - μαθητή, όπως έχει

¹² David Hargreaves, *Interpersonal Relations and Education*, Student Edition, London, Routledge and Kegan Paul, 1975, p. 120.

διαμορφωθεί σύμφωνα με «το ερμηνευτικό σχήμα» που έχει υιοθετήσει ο καθένας ξεχωριστά. Οι γονείς αναγνωρίζουν και επιδοκιμάζουν έμμεσα - με τα λόγια τους - την ηγεσία του δασκάλου, του εξοπλισμένου με αυθεντία. Ο δάσκαλος, βέβαια, δεν επιβάλλεται αφ' εαυτού, όπως ακριβώς ένας δικτάτορας, αλλά στηρίζεται στη νομιμότητά του, που είναι αποδεκτή από γονείς και μαθητές.¹³ Έρχεται ως ηγέτης διορισμένος από την κρατική εξουσία και διακρίνεται από την κοινωνική δύναμη που προέρχεται από τη νομιμότητα της εξουσίας.¹⁴ Η νόμιμη άσκηση της εξουσίας αδυνατεί από μόνη της να συντελέσει στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας· είναι αναγκαίο να συνοδεύεται και από την αποδοχή του ρόλου του εκπαιδευτικού από την ομάδα. Η αποδοχή του από την ομάδα είναι αποτέλεσμα της αμοιβαίας κοινωνικής σχέσης που διαμορφώνεται ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές του και δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας πιθανής συναίνεσης των μελών της, γιατί από την ίδια της τη φύση «η εξουσία», κατά τη γνώμη του Φουκό, είναι μια «δράση πάνω στη δράση», μια σχέση, ένας τρόπος δράσης πάνω σε πολλά δρώντα υποκείμενα. Με αυτή την έννοια, η εξουσία είναι ένα σύστημα δράσεων στο οποίο τα δρώντα υποκείμενα, επειδή χαρακτηρίζονται από ελευθερία δράσης, είναι ταυτόχρονα ο στόχος δράσης και τα στοιχεία άρθρωσής της.¹⁵

Η εκπαίδευση που δέχεται ένα παιδί, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από μια ολόκληρη σειρά μεθόδων εξουσίας (νόρμες,¹⁶ ποινές ή αμοιβές, πυραμοειδή ιεραρχία), εκφράζει, με τη σειρά της, τις σχέσεις των εξουσιαστικών δυνάμεων της κοινωνίας· είναι αποτέλεσμα των συγκρούσεων των κοινωνικών αξιών, κοινωνικών ιδεών και κοινωνικών πειθαναγκασμών που επιβάλλει το σχολείο και που είναι συχνά

¹³ Αθανάσιος Φ. Τσιπλητάρης, *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*, Αθήνα, Εκδόσεις εκπαιδευτικών «Περιβολάκυ», 1998, σ. 176.

¹⁴ Δημήτριος Γεώργας, *Κοινωνική Ψυχολογία*, τ. Β', Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ. 141. Ο Γεώργας ξεχωρίζει δύο κατηγορίες που προσδιορίζουν τη λειτουργία του ηγέτη: το διορισμένο (*appointed leader*) και τον αναδυόμενο ηγέτη (*emergent leader*). Στην πρώτη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται τα άτομα που διορίζονται από την εξουσία, ενώ στη δεύτερη εκείνα που εκλέγονται από την ομάδα ή αναγνωρίζονται άμεσα ή έμμεσα ως αρχηγοί της. Εμπειρισταμένη και αξιόπιστη ανάλυση για τον ηγετικό ρόλο και τους φορείς του δίνεται από τον συγγραφέα: Peter Hofstaetter, *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*, πρόλογος- επιμ.: Βασίλης Φύλιας, μτφρ.: Τζένη Μαστοράκη, Αθήνα, Νέα Σύνορα, 1978, σσ. 330-348, με ιδιαίτερη αναφορά-τεκμηριωμένη με παραδείγματα- στη θεωρία του «χαρισματικού ηγέτη», σσ. 334 κ. έ. Επίσης, για «χαρισματικό ηγέτη», βλ. και Βασίλης Φύλιας, *Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις*, ό.π., σσ. 17-18. Πρβλ. Jean Maisonneuve, *Η Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, Ι. Ζαχαρόπουλος, 1990, σσ. 95-104, όπου: α) ερμηνεύονται οι όροι «κύρος», «γύητρο» και «επιτροπή» σε αντιδιαστολή με τον όρο «ηγεσία», β) παρουσιάζονται οι ιδιότητες του ηγέτη ως προς τους τρόπους διοικήσεως.

¹⁵ Μισέλ Φουκό, «Δύο δοκίμια για το Υποκείμενο και την Εξουσία», στο *Η Μικροφυσική της Εξουσίας*, μτφρ.-σχόλια: Λίλα Τρουλινού, Αθήνα, Ψυλόν, 1991, σσ. 75-100.

¹⁶ Οι νόρμες είναι κανόνες συμπεριφοράς στους οποίους τα μέλη της ομάδας είναι υποχρεωμένα να συμμορφωθούν. Όλες οι πειθαρχικές τεχνικές επιβάλλουν τις νόρμες. Βλ. Μισέλ Φουκό, «Πειθαρχική εξουσία και Υποτέλεια», στο *Η Μικροφυσική...*, ό.π., σ. 180.

και πολλαπλά ανταγωνιστικές.¹⁷ Το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται σε μια συγκεκριμένη ιδεολογία, απόρροια των ιστορικών γεγονότων και των κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν σε μια κοινωνία. Επομένως, το σχολείο είναι αντανάκλαση ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συστήματος. Αναμφισβήτητα, κληρονομούμε ένα σύνολο ετοιμών νοημάτων ή ερμηνειών από τους προγόνους μας. Οι αντιλήψεις μας, λοιπόν, δεν είναι ανεξάρτητες από την επιρροή της ευρύτερης κοινωνίας της οποίας είμαστε μέλη. Είναι βέβαιο, όμως, ότι μέσω του σχολικού μηχανισμού οι αντιλήψεις αυτές ενδυναμώνονται και αποκρυσταλλώνονται. Εναπόκειται, όμως, σε τελική ανάλυση στο άτομο κατά πόσον θα συμμορφωθεί ή θα συγκρουστεί με το ιδεολογικό οικοδόμημα της κοινωνίας.

Η Μαρία Τζάνη υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι μια κατ' εξοχήν *πολιτική πράξη*: η εξάρτηση του σχολείου από την κοινωνία καθορίζει συγχρόνως τους σκοπούς του σχολικού θεσμού και την εσωτερική του οργάνωση. Είναι, όπως τονίζει, ζήτημα πολιτικών επιλογών αν η κοινωνικοποίηση του ατόμου θα γίνεται με σκοπό την χειραγωγική - αλλοτριωτική ενσωμάτωση του νέου ανθρώπου στην κοινωνία ή με σκοπό τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του υπεύθυνα συμμετέχοντος στην κοινωνία ανθρώπου.¹⁸ Στα σχολεία της Αλβανίας δινόταν έμφαση στις αξίες της υπακοής και της πειθαρχίας, στην αγάπη του μαθητή για το αλβανικό σύστημα. Επιπλέον, το γενικότερο αυταρχικό παιδαγωγικό κλίμα και η περιρρέουσα εκπαιδευτική ατμόσφαιρα δρούσαν αρνητικά για τους αδύνατους μαθητές, οι οποίοι χαρακτηρίζονταν ως «κακοί» και στιγματίζονταν. Όπως πολύ σωστά συμπεραίνει 19χρονο κορίτσι, σημερινή φοιτήτρια ελληνικού Πανεπιστημίου, που βίωσε όλες τις δυσκολίες των βαθμίδων της ελληνικής εκπαίδευσης με εφελτήριο τις πρώτες τάξεις της στοιχειώδους εκπαίδευσης στην Αλβανία:

«Εγώ δεν κατάλαβα μεγάλες διαφορές στον τρόπο διδασκαλίας, όπως διαφέρει ένας δάσκαλος από κάποιον άλλο, έτσι μπορούμε να πούμε ότι διαφέρει, ότι είναι η διαφορά στο σχολείο. [...] Να σου πω κάτι; Το λένε πολλοί, το λένε σχεδόν όλοι οι άνθρωποι αυτοί, το λένε όλοι: “Είναι καλύτερα, είναι πιο δύσκολα τα μαθήματα” κι αυτά. Εγώ σαν Μαρία δεν το πιστεύω και πολύ. Μπορεί να ’ναι μερικοί, ξέρω ’γω, να ’χαν περισσότερες απαιτήσεις. Και εκεί πέρα βλέπω και διαφορετικό τον καλό και κακό μαθητή. Εδώ, απ’ ότι πρόσεξα εγώ, το να ’ναι κάποιος κακός μαθητής δε θεωρείται στίγμα: ‘Είσαι κακός μαθητής’. Όχι πολύ. Εκεί το να ’ναι κάποιος κακός

¹⁷ Μαρία Τζάνη, *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*, Αθήνα, Γρηγόρης, ⁷1999, σσ. 63-64 (α' έκδ.: Αθήνα 1986).

¹⁸ Στο ίδιο, σσ. 64 υποσημ. 2 και 68.

μαθητής ήτανε, ξέρω 'γω, δαχτυλοδειχτούμενος. Το γενικότερο κλίμα (τα δημιουργούσε), ναι, γενικότερα όλο το κλίμα, όχι μόνο, όχι απαραίτητα ο δάσκαλος, αλλά έβαζε κι αυτός το χεράκι του κάπου».

Εκτός από το στυλ αγωγής, διαφορές επισημαίνονται και σε άλλους τομείς των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων:

«...Τώρα τι να πω, αλλάξε και εκεί το σχολείο τώρα με τον καιρό, γιατί στην αρχή που ήταν... το σχολείο που τελειώσαμε εμείς, είχε πολύ, πώς να το πω... οι δασκάλες ηθέλανε πολύ από τους μαθητές κι εδώ δε ζητάνε πολλά, αυτό βλέπω εγώ, εκεί ζητάνε πιο πολλά από τους μαθητές, [...] γιατί βλέπω εδώ, ναι, εκεί το σχολείο- έξι ώρες που κάνει σχολείο- κάνουνε από το πρώτο, είναι η πρώτη ώρα που τελειώνει, πέντε λεπτά κάνουνε διάλειμμα, ενώ εδώ κάθε ώρα βγαίνουνε έξω τα παιδιά, πάνε μισή ώρα μέσα, βγαίνουνε έξω, εκεί δεν είναι έτσι, εκεί ένα διάλειμμα είκοσι λεπτά, μετά από τρεις ώρες δέκα λεπτάκια κάθε ώρες...Ε, μα εκεί δε βγαίνουνε έξω (διάλειμμα) τα παιδιά, ε, μέσα στην τάξη εκεί δέκα λεπτά και αυτά, έτσι είναι, μετά που είναι το δεύτερο, βγαίνουνε έτσι είκοσι λεπτά, μετά πάνε μέσα μέχρι να τελειώσουνε, δέκα λεπτάκια...».

(Α., μητέρα 40 ετών)

«Το σχολείο μ' αρέσει εδώ, στην Ελλάδα. Γιατί εδώ έχει ένα μεγάλο προαύλιο, γιατί εκεί, όταν είχε διάλειμμα, κλείναμε τα τετράδια, ό,τι είχαμε πάνω το βάζαμε στην άκρη, βγάζαμε από τις τσάντες όλα ό,τι είχαμε πάρει από το σπίτι και τρώγαμε, τρώγαμε μέσα στην τάξη. Ήτανε μικρό το διάλειμμα, δε βγαίναμε έξω».

(Λ., 9χρονος μαθητής)

«...Δεν ξέρω τι να το εξηγήσω, έτσι...αλλά...αν θα τελειώσεις, λέμε, το τάξη το έκτο (στην Αλβανία), ξέρεις πιο πολλά πράγματα, βλέπω είναι πιο...δυνατό...όλοι και δημοτικό είναι πιο σκληρό. Ένα παιδί εκεί έχει μάθει πράγματα, που εδώ τα μαθαίνεις στην πρώτη Γυμνασίου...Λίγες λέξεις έχουνε το χρόνο (εδώ), πρέπει να είναι πιο...και, για να πάρεις σκέψεις, λόγια, πρέπει να έχεις μάθει κάτι, για να μιλάς...».

(Μ., 42χρονος πατέρας)

«Αλλά εκεί κάποια πράγματα στα Μαθηματικά τα είχα κάνει εκεί και ήρθα εδώ και τα έκανα σε πιο μεγάλη τάξη, τα 'χα κάνει εκεί σε πιο μικρή (τάξη)».

(16χρονη μαθήτρια)

«Το ελληνικό σύστημα (προτιμώ), γιατί εδώ δεν βά/ δεν έχει πολλά μαθήματα, είναι λίγο πιο είναι λίγο πιο εύκολο, ενώ εκεί μας έβαζε ο δάσκαλος μας έβαζε πιο πολλά μαθήματα, ήταν πιο δύσκολα τα μαθηματικά... στην πρώτη είχαμε μάθει όλη, είχαμε μάθει πολλαπλασιασμό μέχρι το δέκα, ενώ εδώ σιγά-σιγά είχαμε μάθει μόνο πρόσθεση και αφαίρεση. Εκεί που ήμουν (στην Αλβανία), αν και ήμουνα στο σχολείο (λίγο), είχαμε μάθει αυτά που μαθαίνουμε εδώ στο Γυμνάσιο. Στα οχτώ χρόνια που ήταν ο ξάδελφός μου είχε μάθει πιο πολλά από αυτά που μάθανε (εδώ) σ' εμάς».

(Μ., 12χρονος μαθητής)

«...Άμα τελειώσεις το Γυμνάσιο (στην Αλβανία) έχουνε/ είναι πιο πολλές οι γνώσεις και βγαίνουνε μορφωμένοι οι άνθρωποι. Και στην ποσότητα (το

αποδίδω), αλλά είναι και αυτό το άλλο: ότι εδώ είναι χωρισμένο με άλλα στάδια, εκεί όμως υπάρχει περισσότερο ύλη».

(Μ., 18χρονη αδελφή μαθήτριας)

Οι γονείς θεωρούν ως βασικά μειονεκτήματα του ελληνικού σχολείου : την *ανεπαρκή ποσότητα της διδακτέας ύλης και το άσκοπο χάσιμο χρόνου με τα συχνά και μεγάλα διαλείμματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας*. Οι απόψεις τους αρθρώνονται γύρω από δύο εκδοχές: σύμφωνα με την πρώτη, η ανάγκη εξοικονόμησης χρόνου από το αλβανικό σχολείο ήταν απόρροια της έλλειψης των βασικών χρηστικών εργαλείων σχολικής μάθησης, των βιβλίων, - ιδιαίτερα σε κάποιες απόμακρες περιοχές της χώρας -, εφόσον απαραίτητη προϋπόθεση και αναγκαστική λύση στο συγκεκριμένο πρόβλημα ήταν το συνεχές γράψιμο στον πίνακα και η γρήγορη αντιγραφή της καθημερινής σχολικής εργασίας από τους μαθητές στα τετράδιά τους, πρακτική που ήταν γνωστή και στο ελληνικό σχολείο μέχρι και το 1981:

«...Είναι πολύ καλό (στην Ελλάδα) ότι πας στο σχολείο, παίρνεις τα βιβλία και φεύγεις. Εκεί ούτε δεν σου δίνουν βιβλία ούτε υπάρχει κάποιο μέρος που να τ' αγοράσεις/ υπάρχει (κάποιο μέρος) αλλά δεν υπάρχει βιβλία. Κάνουν (μάθημα) με γράψιμο, με γράψιμο. Πρέπει να γράφουν καθημερινά...».

(Κ., Αλβανός 38 χρονών)

«...Πάνω απ' όλα εγώ είμαι ευχαριστημένος μόνο για να βοηθήσει (το ελληνικό σχολείο), δώσει -όχι σ' εμάς για όλο τον κόσμο που είναι εδώ- τα βιβλία, το κράτος δώσει τζάμπα, στην Αλβανία όχι. [...] Εδώ είναι πολλή βοήθεια, είναι, είναι τόσα βιβλία ξέρεις».

(Α., 48χρονος άντρας)

«Τα 'χει όλα (το ελληνικό σχολείο). Παίρνει όλα τα βιβλία χωρίς λεφτά. Στην Αλβανία παίρναμε βιβλία με τα δικά μας τα λεφτά και στο δημοτικό και Γυμνάσιο, Λύκειο, Πανεπιστήμιο...».

(36χρονη Αλβανίδα)

Η απομόνωση της χώρας για 40 περίπου χρόνια άφησε τη χώρα καθυστερημένη σε υλική επένδυση και ανθρώπινο δυναμικό. Τα βιβλία μοιράζονταν δωρεάν κατά ένα μέρος μόνο και κατά ένα άλλο αγοράζονταν από το μαθητικό πληθυσμό. Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους ένα μεγάλο ποσοστό όσων διανέμονταν δωρεάν επιστρεφόταν προς ανακύκλωση του χαρτιού.

Σύμφωνα με τη δεύτερη εκδοχή, ο χαμηλός προϋπολογισμός για την εκπαίδευση στην Αλβανία απείχε πολύ από τα πρότυπα των δυτικοευρωπαϊκών χωρών. Η ανάγκη εκσυγχρονισμού της παιδείας και η υποβάθμιση της ποιότητας αντισταθμιζόταν από ποσότητα γνώσεων.

Μια υπολογίσιμη μερίδα Αλβανών δεν παραλείπει να κρίνει τη *σχολική κτιριακή υποδομή* της χώρας καταγωγής ως ακατάλληλη σε ορισμένες περιοχές της Αλβανίας, ιδιαίτερα στα χωριά, ο κτιριακός εξοπλισμός αποτελούσε ένα σοβαρό εμπόδιο για την εκπαιδευτική ανέλιξη των μαθητών - τις περισσότερες φορές συνέπεια της γενικότερης ένδειας αλλά και των εσωτερικών πολιτικών συγκρούσεων και της βίας - έτσι ώστε η πλειοψηφία των γονέων και των μαθητών να δίνει το προβάδισμα στα ελληνικά σχολικά κτίρια:

«Λοιπόν, διαφορές (έχει) σ' ό,τι αφορά το κτίριο, έτσι δεν είχε θέρμανση, ξέρω 'γω, μερικές φορές κάποια σπασμένα παράθυρα -που μερικές φορές τα βρίσκουμε και δω αυτά, έτσι; Στο κτίριο (βρίσκω διαφορά)- εγώ έχω κάνει μόνο δημοτικό και στην Αλβανία- να σας πω την αλήθεια δεν μπορώ άλλη διαφορά να προσθέσω».

(19χρονη Αλβανίδα)

«Δε λέω ότι..., αλλά έχει εδώ, γιατί εκεί, στην Αλβανία λέω, το σχολείο... πιο καλύτερα/ πιο από την Αλβανία (στην Ελλάδα), την Αλβανία τα παιδιά το χειμώνα κρυώνουνε, γιατί δεν έχουνε βάλει ούτε καλοριφέρ στο σχολείο, τα τζάμια σπασμένα, τώρα τα φιάζουνε σιγά-σιγά, αλλά δεν τους αφήνουνε, δεν τους αφήνουνε, σήμερα τα φιάζουνε, αύριο θα είναι σπασμένα...Ε, γιατί; Γιατί κακός άνθρωποι, το έχει με ποιον το έχει και πάει να σπάει το τζάμι, τι φταίει το παιδί εκεί να..., καλοριφέρα τα σχολεία από τότε, τώρα δεν ξέρω τα καινούρια σχολεία που φιάχνουν, από τότε τα παιδιά πάνε να φοράνε δύο μπουφάν και τρέμουνε έτσι, κρυώνουνε. Είναι εδώ άλλο είναι τα σχολεία, ζεσταίνουν τα παιδιά, κάνουνε...».

(Α., μητέρα 12χρονου μαθητή)

«...Το σχολείο δεν είναι κανονικά όπως είναι εδώ και εκεί πέρα αλλάζα συνεχώς δασκάλους. Ε, γιατί δεν έχει τις ανέσεις που έχει εδώ' του έλειπαν οι δασκάλες, όπως έχω πει, του λείπανε τα πάντα: ούτε βιβλιοθήκη, είχε θρανία, αλλά ήτανε κολλητά-κολλητά και έτσι δεν μπορούσες να κουνηθείς».

(Α., 10χρονη μαθήτρια)

«Αυτό, βέβαια, (το σχολείο) είναι καλύτερο. Ε, επειδή στην Αλβανία είναι/ δεν έχει πολλά λεφτά η Αλβανία, είναι πολύ φτωχή δηλαδή, εντάξει, όχι πάρα πολύ, τα σχολεία μια χαρά είναι τώρα, έχουν φτιαχτεί, όμως όταν ήμουν εγώ, εντάξει, καλά ήταν τα σχολεία, όμως είχαμε διαφορετικές/ όταν ήρθα εδώ, είδα αυτά τα θρανία και δεν καταλάβαινα, ενώ... έχετε δει εδώ στην πόρτα που είναι τα παλιά (τα ξύλινα); Αυτά είχαμε εμείς στην τρίτη (τάξη) και στην πρώτη, δεύτερα...»

(Ν., 11χρονη μαθήτρια)

«Με ικανοποιεί το σχολείο, γιατί στην Αλβανία τα σχολεία δεν ήταν και τόσο καλά, ήταν, ας πούμε, εκεί υπήρχε/ υπήρχε εκεί πόλεμος, οι τοίχοι ήταν καταστραμμένα, ας πούμε, έτσι».

(Α., 12χρονος μαθητής)

«...Εκεί πέρα ήταν χωριό και, εντάξει, ήμασταν όλοι, τετάρτη τάξη, ήμασταν εννιά μαθητές όλοι κι όλοι, κάναμε μάθημα μαζί με τη δεύτερα. Ήμασταν είκοσι επτά μαθητές και οι δυο τάξεις και μας έκανε μάθημα ένας δάσκαλος.

Πηγαίναμε σχολείο στις δέκα και φεύγαμε στις μία. Όπως και να το κάνουμε, δεν ήταν και τόσο ωραίο αυτό εκεί πέρα, υπήρχαν περιπτώσεις... εδώ πέρα δεν υπάρχει καθόλου χώμα, εκεί ήταν γεμάτο χώματα, όταν έβρεχε, δεν μπορούσαμε να βγούμε από τις τάξεις. Έπρεπε να περιμένουμε να στεγνώσει το χώμα, για να μπορέσουμε να παίξουμε έξω».

(Γ., 12χρονη μαθήτρια)

Το μονοθέσιο ή ολιγοθέσιο σχολείο απαντάται σε χωριά όπου οι συνθήκες διαβίωσης υστερούν. Αυτός ο τύπος σχολείου δεν μπορεί να θέσει τους σκοπούς του τόσο ψηλά όσο το πολυτάξιο αστικό σχολείο. Το πρόβλημα της κοινής απασχόλησης και ταυτόχρονης διδασκαλίας παιδιών διαφορετικών τάξεων και ηλικιών, η κακή κατάσταση των αιθουσών και του περιβάλλοντα χώρου, η έλλειψη διδακτικών και εποπτικών μέσων και ο μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που τα στελεχώνουν εντοπίζονται ως βασικές ελλείψεις του ολιγοτάξιου σχολείου.¹⁹ Είναι, παρά ταύτα, η διαμόρφωση του γεωγραφικού χώρου της Αλβανίας τέτοια (ορεινές περιοχές μεγάλης έκτασης) που ευνοεί περισσότερο τη λειτουργία μικρών ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων.

Συνοψίζοντας:

Αλβανοί μαθητές και γονείς επισημαίνουν ουσιαστικές διαφορές και τοποθετούνται αμφότεροι θετικά τόσο στα σχολικά βιβλία όσο και στην υλικοτεχνική υποδομή των ελληνικών σχολείων.

Αντίθετα προς τους μαθητές, οι γονείς του δείγματος διάκεινται αρνητικά στη νεοφιλελεύθερη και εκδημοκρατισμένη συμπεριφορά των Ελλήνων δασκάλων – επικαλούμενοι μεγαλύτερο βαθμό αυστηρότητας και πειθαρχίας -, στην ανεκμετάλλευτη (γι' αυτούς) κατανομή του διδακτικού χρόνου και στο μικρότερο ποσοστό της διδασκείας ύλης (σε σύγκριση και συσχετισμό πάντοτε με την αντίστοιχη αλβανική).

Η διάσταση των γενεών παρουσιάζεται ανάγλυφη στην επιδοκιμασία που δείχνουν οι μαθητές στο πρότυπο του συνεργατικού και καινοτόμου εκπαιδευτικού που τους βοηθά και τους υποστηρίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. αναλυτικότερα κεφ.

¹⁹ Και στην Ελλάδα το σχολείο με ολιγοτάξιο χαρακτήρα πλήττεται από συναφή προβλήματα. Ο Ιωάννης Πυργιωτάκης εντοπίζει, πλέον των άλλων, ως αδυναμία αυτού του τύπου σχολείου τη μη συστηματική επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε συνθήκες ολιγοθέσιου σχολείου, αφού τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας μας προετοιμάζουν τους νεοδιόριστους δασκάλους για τον τύπο του πολυθέσιου σχολείου. Βλ. Ι. Ε. Πυργιωτάκης, *Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1992, σ. 150.

7.1.), ξεφεύγοντας από τις συντηρητικές απόψεις του παρελθόντος. Είναι ένα πρότυπο που ακολουθεί το σύγχρονο παιδαγωγικό ρεύμα και διαποτίζεται από την ιδεολογία του κοινωνικού συνόλου στη νέα χιλιετία που διανύουμε.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΛΒΑΝΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

5.1. Κοινωνικοποίηση και σχολική αγωγή: Μια αποσαφήνιση των δύο εννοιών

Η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία μάθησης με κύριο περιεχόμενο της συστήματα αξιών, κοινωνικών κανόνων, μορφών συμπεριφοράς κ.λπ. που πραγματοποιούνται μέσα από την κοινωνική επαφή και αλληλεπίδραση.¹

Η αλληλεπίδραση οράται ως μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία δημιουργούνται κοινωνικές σχέσεις με άλλους, γιατί μόνο σ' αυτές τις σχέσεις, σύμφωνα με τον Αμερικανό Κοινωνιολόγο George Herbert Mead (1862-1931), θεωρητικό της κοινωνικοψυχολογικής τάσης της συμβολικής αλληλεπίδρασης, το άτομο μπορεί να οικοδομήσει έναν «εαυτό», δηλ. να δημιουργήσει την ταυτότητά του. Το άτομο «γίνεται αντικείμενο του εαυτού του μόνο υιοθετώντας τις στάσεις άλλων ατόμων για τον εαυτό του μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον ή σε συναφή έκφραση εμπειρίας και συμπεριφοράς όπου εμπλέκεται μαζί με αυτά», γράφει ο Mead.² Το άτομο είναι τόσο υποκείμενο όσο και αντικείμενο των σκέψεών του· αυτή η ανακλαστικότητα, όπως τονίζεται από τον Αμερικανό Κοινωνιολόγο, είναι το χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπινου «εαυτού». Η αυτοσυνειδησία αποκτάται, όταν το άτομο δει τον εαυτό του μέσα από τα μάτια των άλλων.

Ο εκπρόσωπος της φονξιοναλιστικής θεωρίας Talcott Parsons αντιλαμβάνεται, με τη σειρά του, την κοινωνικοποίηση ως «τη γνώση των

¹ Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης, *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, ό.π., σ. 19. Ορισμοί της κοινωνικοποίησης έχουν δοθεί, κατά καιρούς, από πολλούς θεωρητικούς. Βλ., επί παραδείγματι, Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης, *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης- Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, 1987, σ. 13. Βασίλης Ι. Φύλιας, *Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής του κοινωνικού συστήματος*, τ. Α', Αθήνα, Νέα Σύνορα, 1980, σσ. 11, 18. Δημήτρης Γ. Τσαούσης, *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας: Ερμηνευτικό, Ελληνο-Αγγλικό όρων, Αγγλο-Ελληνικό όρων, Βιογραφικό*, Αθήνα, Gutenberg, 1989, σσ. 152-153 (α' έκδ., Αθήνα 1984) όπου ο συγγραφέας διακρίνει τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης από την πλευρά του κοινωνικού συνόλου και από την πλευρά του ατόμου.

² Για τη γνωστική διαδικασία της κοινωνικοποίησης, βλ. George H. Mead, *Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Volume 1, edited and with an Introduction by: Charles W. Morris, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1967, p. 138.

απαιτούμενων προσανατολισμών για μια ικανοποιητική λειτουργία των ρόλων».³ Σύμφωνα με τη συλλογιστική του Parsons, αυτή η γνώση, η οποία δεν είναι έμφυτη αλλά συντελείται με τη μάθηση, θα βοηθήσει το άτομο να δράσει με τρόπους που θα εξισορροπήσουν την αλληλεπίδραση. Την έννοια δε της εξισορρόπησης των αξιών τη συλλαμβάνει ο Parsons ως εξής: οι προσδοκίες που αποδίδονται σε κάθε πρόσωπο σύμφωνα με ορισμένα γνωρίσματά του θα πρέπει να είναι συμπληρωματικές και νομιμοποιημένες από ένα σύστημα κανόνων και αξιών, ώστε να μη διαταράσσεται η λειτουργία του κοινωνικού συστήματος. Αυτή η αποδοχή των κοινών σκοπών και αξιών από τα μέλη της κοινωνίας είναι ένα διδαγμένο σύστημα, που παίρνει στο άτομο, σύμφωνα με τον Durkheim, τη μορφή μιας «συλλογικής συνείδησης».

Αν και ο G. H. Mead δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον όρο της *αλληλεπίδρασης* σε αντίθεση με τον T. Parsons που αποδίδει βαρύτητα στον όρο του *κοινωνικού ρόλου*, αμφότεροι οι ερευνητές μάς παραπέμπουν στη λειτουργία των ρόλων, που παίρνει δεσπόζουσα θέση στον ορισμό της κοινωνικοποίησης. Ο Erving Goffman στο θεωρητικό του σχήμα για τον κοινωνικό ρόλο αναγνωρίζει ότι η ατομική συμπεριφορά προσεγγίζεται ως ερμηνεία ή επιτέλεση (performance) ενός ρόλου σε συνάρτηση με το σώμα των κοινωνικών κανόνων που ρυθμίζουν την ερμηνεία αυτή τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.⁴ Συνεπώς, «οι ρόλοι» είναι οι προσδοκώμενες συμπεριφορές των ατόμων που προκύπτουν από τον εν δυνάμει διακανονισμό των σχέσεων μεταξύ τους ή μεταξύ των ομάδων και καθορίζουν τη θέση τους στην κοινωνική δομή. Αναγνωρίζουμε ότι οι κανόνες της αλληλεπίδρασης δεν προσδιορίζουν απόλυτα την ανθρώπινη συμπεριφορά, εν τούτοις το άτομο οικειοποιείται τον πολιτισμό της συγκεκριμένης κοινωνίας όπου ζει και αναπτύσσεται, γιατί ακριβώς «η ισχύς των κανόνων τού προσδίδει ένα στοιχείο προβλεψιμότητας στην κοινωνική του ζωή και του υπαγορεύει να επιδείξει έναν εαυτό έτοιμο να επιβεβαιώσει και να συντηρήσει αυτήν την προβλεψιμότητα».⁵ Εξαρτάται, βέβαια, πάντα από το άτομο να καθορίσει τις ατομικές διαστάσεις ελευθερίας, κοινωνικής δράσης και αυτονομίας του κατά το παίξιμο ρόλων⁶ μέσω της αλληλεπίδρασής του και με επιδίωξη μια εκ νέου ενσωμάτωση.

³ Talcott Parsons, *The Social System*, London, Routledge & Kegan Paul Ltd, 1967, p. 205 (1st published, London 1951).

⁴ E. Goffman, *Συναντήσεις: Δύο μελέτες στην Κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*, ό.π., σ. 19.

⁵ *Op. cit.*

⁶ Ο όρος «ρόλος» δεν είχε αρχικά κοινωνιολογική χροιά, αλλά θεατρική. Ο Jacob Moreno, στο χώρο της Ψυχιατρικής, αντιλαμβάνεται τη θεατρική διάσταση του ρόλου και τον «αποσυντηρικοποιεί», χρησιμοποιώντας τον ως μέθοδο πρόληψης και θεραπείας των ψυχώσεων και των νευρώσεων με επιτυχίες εφαρμογές στο πεδίο της ψυχικής υγείας και της εκπαίδευσης. Βλ. σχετικά Νεοκλής Σαρής,

Όπως γίνεται αντιληπτό, η κοινωνικοποίηση δεν ερμηνεύεται μόνο ως διαδικασία ενσωμάτωσης του ατόμου στην κοινωνία, αλλά και ως διαδικασία διείσδυσης του πολιτισμού.⁷ Είναι μάθηση πολιτισμικών προτύπων, γλώσσας, δεξιοτήτων, πολιτιστικής σκέψης, με άλλα λόγια μάθηση αυτού που ο Herskovits αποκάλεσε ως *εκπολιτισμό*.⁸ Η εκπολιτιστική διαδικασία επιδρά στη διαμόρφωση της ατομικής συμπεριφοράς, χωρίς, ωστόσο, να περιορίζει τη δυνατότητα της ανθρώπινης δράσης· άτομο και πολιτισμός βρίσκονται σε ένα αλληλοσυνδεόμενο πλέγμα σχέσεων. Όλα τα επιμέρους στοιχεία του πολιτισμού αποτελούν τεκμήρια μιας ορισμένης δομής των ανθρώπινων σχέσεων, της κοινωνίας και ενός είδους ανθρώπινης συμπεριφοράς, σημειώνει ο Norbert Elias, συνεχίζοντας: «Ο “πολιτισμός”, τον οποίο συνήθως θεωρούμε ως ένα αγαθό που απλώς περιέχεται, έτοιμο όπως μας εμφανίζεται, στην κατοχή μας, χωρίς να ρωτούμε πώς τέλος πάντων φθάσαμε σ’ αυτό το σημείο, είναι μια διαδικασία ή τμήμα μιας διαδικασίας μέσα στην οποία βρισκόμαστε οι ίδιοι».⁹ Η απάντηση του ατόμου στο είδος αυτό της μάθησης στο οποίο αναφέρθηκε ο Herskovits συναρτάται από τη βούληση και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, που καθορίζουν την έκταση και το βαθμό υιοθέτησης ή μη συγκεκριμένων στοιχείων της πολιτισμικής διαδικασίας.

Κατά τον πολυγραφότα συγγραφέα Helmut Fend, η κοινωνικοποίηση θα μπορούσε να γίνει κατανοητή ως μια διαδικασία της εσωτερίκευσης των αξιών και των κανόνων της κοινωνίας.¹⁰ Υπάρχουν αξίες και κανόνες συμπεριφοράς που συνδέονται με ιδιαίτερους θεσμούς, όπως ο θεσμός του σχολείου. Για παράδειγμα, οι ηθικές αξίες μεταδίδονται, σύμφωνα με τον Durkheim,¹¹ κατά τη διάρκεια της «δεύτερης παιδικής ηλικίας», δηλ. της σχολικής ηλικίας· σ’ αυτή την περίοδο της ζωής του παιδιού πρέπει καίρια να του προσφέρουμε την ηθική εκπαίδευση. Εάν οι βάσεις της ηθικής δεν συγκροτηθούν τότε, δε θα διαμορφωθούν ποτέ. Νωρίτερα το

Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία, στην Ομαδική Ψυχοθεραπεία και το Ψυχόδραμα, Αθήνα, Δανιάς, 1995, σσ. 174-210 (α’ έκδ., Αθήνα, Γραμμή, 1985).

⁷ Hans Peter Henecka, *Βασική κατεύθυνση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, μτφρ.: Γ. Σ. Κακαλέτρης, Αθήνα, Καστανιώτης, 1989, σ. 119.

⁸ Melville J. Herskovits, *Man and His Works. The Science of Cultural Anthropology*, New York 1960, p. 39. Για εννοιολογικές αποχρώσεις των όρων «κοινωνικοποίηση»-«εκπολιτισμός», βλ. M. H. Segall, P. R. Dasen, G. W. Berry, W. H. Poortinga, *Διαπολιτισμική Ψυχολογία: Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό-πολιτιστικό πλαίσιο*, επιμ.: Δ. Γεώργας, μτφρ.: Μ. Τερζίδου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1993, σσ. 45-49 και 343-348.

⁹ Norbert Elias, *Η Διαδικασία του Πολιτισμού. Μία Ιστορία της Κοινωνικής Συμπεριφοράς στη Δύση*, μτφρ.: Θεόδωρος Λουπασάκης, επιμ.: Κώστας Λιβιεράτος, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1997, σσ. 102-103 (α’ έκδ., Αθήνα 1996). Τις αντιλήψεις του Elias υποστήριξαν θεωρητικοί όπως ο Giddens με τη θεωρία της *δομοποίησης* και ο Bourdieu με την έννοια του *habitus*.

¹⁰ Χέλμουτ Φεντ, *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση*, μτφρ.: Γ. Σ. Κακαλέτρης, Αθήνα, Καστανιώτης, 1989, σσ. 143, 182.

¹¹ Emile Durkheim, *L'éducation morale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1974, pp. 15-16.

παιδί δε διαθέτει το πνευματικό υλικό που μπορεί να επαρκέσει για έννοιες και σύνθετα συναισθήματα που βρίσκονται στη βάση της ηθικής μας. Πιστεύει - αντίθετα με την πολύ διαδεδομένη γνώμη ότι η ηθική διαπαιδαγώγηση προέρχεται πριν απ' όλα από την οικογένεια - ότι το έργο του σχολείου στην ηθική ανάπτυξη του παιδιού μπορεί και πρέπει να είναι ύψιστης σημασίας: η οικογένεια από μόνη της επαρκεί για να διεγείρει και να διατηρεί στην καρδιά των μελών της τα συναισθήματα τα απαραίτητα για την ύπαρξή της. Αντίθετα, το σχολείο είναι ο μόνος ηθικός χώρος όπου το παιδί μπορεί να μάθει μεθοδικά να υπολογίζει οιαδήποτε αναφορά για την πατρίδα και να την αγαπά.¹²

Η λέξη *μεθοδικά*, που μεταχειρίζεται ο Durkheim, μας τονίζει ότι το σχολείο είναι ο χώρος όπου ασκείται σκόπιμη αγωγή, όπως την ορίζει ο Wolfgang Brezinka: «Η αγωγή είναι τα σκόπιμα και προγραμματισμένα μέτρα, οι σκόπιμες πράξεις, μέσω των οποίων οι ηλικιωμένοι προσπαθούν να υπεισέλθουν στη δημιουργία της παιδικής ύπαρξης, με σκοπό να υποστηρίξουν τις μαθησιακές ικανότητες ή να τις ενεργοποιήσουν...».¹³ Η διαφορά της διάστασης «κοινωνικοποίηση» από τη διάσταση «αγωγή» έγκειται στο ότι η πρώτη συντελείται *απρογραμμάτιστα* και *ασυνείδητα* (άτυπα), ενώ η δεύτερη *συνειδητά* (τυπικά ή άτυπα) και *προγραμματισμένα*, για να επιδιώξει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ως αγωγή χαρακτηρίζονται και οι επιδράσεις των ενηλίκων και ευρύτερα του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος πάνω στο παιδί.¹⁴ Αυτό το πέρασμα από το «εγώ» στο «εμείς» πραγματοποιείται στο σχολείο όπου το άτομο από τους «σημαινόντες άλλους» (significant others) – είναι τα πρόσωπα που το περιβάλλουν στο στενό οικογενειακό περιβάλλον και που επιδρούν επάνω του συναισθηματικά - θα προσανατολιστεί σε έναν «γενικευμένο άλλο» (generalized other) –είναι η οργανωμένη κοινότητα ή η κοινωνική ομάδα που προσδίνει στο άτομο τη μοναδικότητα του «εαυτού».¹⁵ Είναι, όμως, πολύ δύσκολο οι αξιολογικοί προσανατολισμοί των θεσμών της «δευτερογενούς» κοινωνικοποίησης, η οποία συντελείται μέσα από τη λειτουργία του σχολείου, να συμφωνήσουν με τους εσωτερικευμένους μηχανισμούς κατά τη φάση της «πρωτογενούς» κοινωνικοποίησης στους κόλπους της οικογένειας. Και επιβάλλεται αυτή η μετάβαση να γίνει ομαλά, γιατί χάρη στη μάθηση του σχολείου ο άνθρωπος γίνεται «κοινωνικοπολιτισμική»

¹² Ο.π., σ. 67.

¹³ Wolfgang Brezinka, *Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit*, 1964, όπως παρατίθεται στο Χέλμουτ Φεντ, *ό.π.*, σ. 53.

¹⁴ Π. Δ. Ξωχέλλης, *ό.π.*, σ. 11.

¹⁵ G. H. Mead, *ό.π.*, σ. 154.

προσωπικότητα, δηλ. εκπληρώνει ως μέλος της κοινωνίας όλες εκείνες τις εμπειρίες και λειτουργίες μάθησης που είναι απαραίτητες για έναν σωστό μέτοχο της κοινωνικής πράξης.¹⁶

5.2. Σχολική ένταξη των Αλβανών μαθητών στο δημοτικό σχολείο

Οι μαθητές, με την είσοδό τους στο σχολείο, δεν μπορούν να αποποιηθούν μια σειρά υφιστάμενων *a priori* κοινωνικοποιήσεων, οι οποίες έχουν ήδη συντελεστεί στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον. Έργο του σχολείου είναι να βελτιώσει ή να τροποποιήσει την οικογενειακή συμπεριφορά, το σύστημα των προδιαθέσεων που ο Pierre Bourdieu ονόμασε *habitus*. Οι διαθέσεις ή έξεις αρχικά παράγονται στο πρωτογενές κύτταρο της κοινωνικοποίησης, την οικογένεια, και συμπληρώνονται μεταγενέστερα στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Ο Bourdieu υποστηρίζει: «η πρωταρχική παιδαγωγική πράξη (*action pédagogique*)-πρωταρχική εκπαίδευση- η οποία συμπληρώνεται στην παιδαγωγική εργασία (*travail pédagogique*), παράγει χωρίς προηγούμενο ένα πρωτογενές *habitus*, χαρακτηριστικό μιας ομάδας ή μιας τάξης που βρίσκεται στη βάση της παραπέρα σύστασης κάθε άλλου *habitus*». ¹⁷ Η οικογένεια, εν ολίγοις, εγχαράσσει το δρόμο επιτυχίας ή αποτυχίας του ατόμου και το σχολείο τον διαιωνίζει, αναπαράγοντας τη δομή των ταξικών σχέσεων και νομιμοποιώντας την κοινωνική ανισότητα. Γιατί «η επιτυχία κάθε σχολικής εκπαίδευσης, και γενικότερα κάθε δευτερογενούς παιδαγωγικής εργασίας, εξαρτάται θεμελιωδώς από την πρωταρχική εκπαίδευση που προηγήθηκε, κυρίως και προπάντων εφόσον το Σχολείο αρνείται αυτή την προτεραιότητα με την ιδεολογία του και την πρακτική του παράγοντας από τη σχολική ιστορία μία ιστορία χωρίς προϊστορία». ¹⁸ Το σχολείο μεταδίδει στους μαθητές του ένα σύνολο διαθέσεων σε σχέση με το ίδιο, μία «προδιάθεση» που είναι κοντά στον πολιτισμό του. Το παιδί που μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον με συστήματα αξιών, θρησκευτικών πεποιθήσεων ή αντιλήψεων διάφορων του επίσημου σχολικού θεσμού βρίσκεται άοπλο και εγκαταλειμμένο

¹⁶ H. P. Henecka, *ό.π.*, σ. 47.

¹⁷ Pierre Bourdieu et Jean- Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d' enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970, p. 58. Βλ. και Νίκος Μουζέλης, «*Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην Κοινωνιολογία της δράσης*», στο Pierre Bourdieu, *Κοινωνιολογία της Παιδείας, Δέκα ανακοινώσεις*, συντονισμός –επιμ.: Ιωάννα Λαμπίρη- Δημάκη, Νίκος Παναγιωτόπουλος, Αθήνα, Καρδαμίτσα- Δελφίνι, 1995, σσ. 54-62.

¹⁸ P. Bourdieu et J. –C. Passeron, *ό.π.*, σσ. 58-59.

μπροστά στη σχολική παιδεία και απέχει πολύ από τις παιδαγωγικές πρακτικές που οδηγούν στη σχολική επιτυχία.

Ιδιαίτερα ο αλλοδαπός μαθητής από την Αλβανία που καλείται να φοιτήσει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σ' ένα σύστημα ξένο προς αυτόν, αντιμετωπίζει αφενός τις εκπαιδευτικές ανισότητες που διαχέουν την ελληνική εκπαίδευση, αφετέρου τις άνισες προϋποθέσεις με τις οποίες εκκινεί τη σχολική του φοίτηση.

Το πρώτο σημείο αναφοράς μάς παραπέμπει σε μια ουσιαστική διάκριση των μαθητών από την Αλβανία: σε μαθητές που έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής ή που έφθασαν στη βρεφική ηλικία και σε εκείνους που αρχικά γεννήθηκαν στην πατρίδα καταγωγής και μετακινήθηκαν στην Ελλάδα σε μεταγενέστερο χρόνο. Για τους δεύτερους οι εκπαιδευτικές ανισότητες οξύνονται διαφοροποιώντας τα αποτελέσματα της σχολικής διαδικασίας σημαντικά, αν συγκριθούν με αυτά των μαθητών της πρώτης κατηγορίας.

Όσον αφορά το δεύτερο αρνητικό παράγοντα ένταξης των Αλβανών μαθητών: οι άνισες προϋποθέσεις έναρξης της σχολικής τους φοίτησης επιτείνουν τις ήδη υφιστάμενες αδυναμίες της κοινωνικοποιητικής σχολικής διαδικασίας. Αυτές οφείλονται:

1. Σε μια *συνεχή κινητικότητα* η οποία σχετίζεται τόσο με την αλλαγή τόπου κατοικίας όσο και με τη συνεχή αλλαγή σχολείων με σκοπό την αναζήτηση του πλέον κατάλληλου για εργαζόμενους γονείς. Επωφελούμενοι από τη θέσπιση του θεσμού των Ολοήμερων Σχολείων,¹⁹ αναζητούν εκείνο που θα πληροί τις προϋποθέσεις για φύλαξη των παιδιών τους και μετά το πέρας των μαθημάτων. Οι διευθυντές των υπό έρευνα σχολείων της περιοχής Πειραιά λέγουν χαρακτηριστικά:

«Όντως (οι Αλβανοί μαθητές) παρουσιάζουν σε σύγκριση με τους Έλληνες μαθητές μίαν αυξημένη κινητικότητα: το 2001-2002 οι 7 στους 10 μαθητές, που έχουν έλθει από άλλα σχολεία, είναι Αλβανοί. Αλλά η αλλαγή των σχολείων δε γίνεται από το σχολείο μας σε άλλο, αλλά αντίθετα έρχονται από άλλα σχολεία με μετεγγραφή - και από απομακρυσμένα σχολεία αλλά και από γειτονικά της περιοχής. Η αλλαγή των σχολείων έχει να κάνει με το θέμα της φύλαξης: προσπαθούν να βρουν ένα σχολείο που θα τους εξυπηρετεί. Είναι

¹⁹ Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου εξυπηρετεί κοινωνικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς. «Ο κοινωνικός του σκοπός προσδιορίζεται από την ενίσχυση του ρόλου της μέριμνας από την πολιτεία, με την παροχή ενός ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στους μαθητές, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου η ανάγκη εξεύρεσης εργασίας και για τους δύο γονείς είναι αυξημένη». Ο σκοπός και το περιεχόμενο του Ολοήμερου Σχολείου καθορίζονται από την Φ13.1/885/88609/Γ1, 3-9-2002 εγκύκλιο του Υπ.Ε.Π.Θ. Το πρόγραμμα λειτουργίας του –που περιλαμβάνει πρωινή (7.00'-8.00') και απογευματινή (12.50'-16.00') ζώνη- ρυθμίζεται από την Φ. 13.1/812/77250/Γ1, 23-7-2002 εγκύκλιο του Υπ.Ε.Π.Θ.

και περιπτώσεις αλλαγής κατοικίας αλλά και περιπτώσεις συγγενικές, φεύγουν, δηλ., για να έχουν παρέα συγγενείς τους».

(Δ/ντής 32^{ου} Δ. Σ. Πειραιά)

Παρεμφερή στοιχεία δίνονται και από τη διεύθυνση του 23^{ου} Δ. Σ. Πειραιά όπου σημειώνεται ότι από την αρχή του σχολικού έτους 2001 μέχρι και τα μέσα Φεβρουαρίου του 2002 από τους 8 μαθητές που αποχώρησαν από το σχολείο οι 7 ήταν Αλβανοί.

Έχοντας στη διάθεσή μας μια συγκεντρωτική αποτύπωση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά (πίνακας 1), παρατηρούμε ότι οι Αλβανοί μαθητές εκπροσωπούν δυναμικά το τμήμα του «ξένου» μαθητικού πληθυσμού με ποσοστό που αγγίζει το 8,42% (2.382 μαθητές). Μάλιστα εντυπωσιάζει το γεγονός ότι το ποσοστό παρουσίας τους είναι *τριπλάσιο* σχεδόν του ποσοστού που προκύπτει από το άθροισμα των λουιτών αλλοδαπών και παλιννοστούντων, που φτάνει μόλις το 3,51% (993 μαθητές).

Ειδικότερα, η συγκέντρωση μαθητών από την Αλβανία σε ορισμένα σχολεία της περιοχής απεικονίζεται εύλογα στους πίνακες 2, 3, 4, 5, 6 και 7 (βλ. παράρτημα Ι). Σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας, παρατηρείται υψηλό ποσοστό συγκέντρωσης αλλοδαπών μαθητών από την Αλβανία επί συνόλου μαθητικού πληθυσμού: στο 23^ο 12/θέσιο Δ. Σ. Πειραιά 29,7%, στο 22^ο 12/θέσιο Δ. Σ. 28,7%, στο 32^ο 9/θέσιο Δ. Σ. 22,6% και ακολουθούν με φθίνουσα πορεία το 24^ο 12/θέσιο Δ. Σ. με 22,2% το 34^ο 12/θέσιο Δ. Σ. με 10,6% και το 33^ο 12/θέσιο Δ. Σ. με το χαμηλότερο ποσοστό του 9,2%. Στην αυξημένη συγκέντρωση μαθητών στα σχολεία της περιοχής του Χατζηκυριάκειου συντηγoreί το γεγονός ότι η περιοχή αυτή βρίθεται από παλαιές μονοκατοικίες με χαμηλή εκμισθωτική αξία. Επιπλέον, λειτουργούν τμήματα διευρυμένου ωραρίου και ενισχυτικής διδασκαλίας αλλόγλωσσων μαθητών. Αντίθετα, στην περιοχή της Καλλιπόλης έχουμε πτωτική τάση συγκέντρωσης, εφόσον απουσιάζει η εφαρμογή Ολοήμερου Σχολείου (τουλάχιστον μέχρι και το διδακτικό έτος 2002-2003), η δε περιοχή της Πηγάδας δεν ευνοεί την εξαιρετικά μεγάλη συγκέντρωση λόγω του υψηλού κόστους των ενοικίων. Άξιον προσοχής είναι ότι οι γονείς καταφέρνουν με διάφορους τρόπους σχεδόν πάντοτε να εγγράφουν τα παιδιά τους σε σχολεία της αρεσκείας τους:

«Οι γονείς των Αλβανών μαθητών είναι πολύ πονηροί: βρίσκουν χίλιους τρόπους για να πάνε τα παιδιά τους όπου θέλουν εκείνοι, στο σχολείο που τους αρέσει. Ειδικά τα προηγούμενα χρόνια αυτό το φαινόμενο ήταν έντονο. Μου έφερναν υπεύθυνες δηλώσεις ότι φιλοξενούνται από άλλους και μένουν στην τάδε οδό, εγώ δεν μπορούσα να ελέγξω κατά πόσον ήταν αλήθεια και τα έγραφα. Φέτος (2002-2003) αυτό δεν το αντιμετωπίσαμε».

(Δ/ντρια 24^{ου} Δ. Σ. Πειραιά)

2. Σε καθυστέρηση της φοίτησης των Αλβανών μαθητών λόγω της άγνοιας των γονέων σε θέματα γραφειοκρατικού περιεχομένου ή σε πλημμελή παρακολούθηση των καθημερινών μαθημάτων εξαιτίας ποικίλων οικονομικο-επαγγελματικών δυσκολιών των γονέων κατά την αρχική τους προσαρμογή.

Είναι ευρύτερα γνωστό ότι το σχολείο πέρα από τον κοινωνικοποιητικό και παιδαγωγικό ρόλο του έχει καταλήξει σήμερα να λειτουργεί και ως ένας γραφειοκρατικός οργανισμός. Οι σχέσεις ανάμεσα στα υποκείμενα είναι ρυθμισμένες δεσμευτικά για τον καθένα μέσα από νόμους, εγκυκλίους και παραδοχές με βάση την αρχή της ιεραρχίας.²⁰ Στο ελληνικό σχολείο ο συγκεντρωτισμός και η ιεραρχική οργάνωση, ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατίας, αποτελούσαν ανέκαθεν κύρια χαρακτηριστικά του γνωρίσματά.²¹ Επομένως, είναι φυσικό επακόλουθο η αυστηρή και «κατά γράμμα» τήρηση συγκεκριμένων σχολικών κανονισμών, αφού στην αντίθετη περίπτωση, της μη ορθής εφαρμογής τους, αναμένεται η επιβολή κυρώσεων από την κορυφή της ιεραρχίας. Ως εκ τούτου, οι διευθυντές του εκάστοτε σχολικού οργανισμού αδυνατούν να παρατυπήσουν σε διοικητικές διαδικασίες για την εξυπηρέτηση των γονέων των Αλβανών μαθητών:

«Η Στέλλα ήρθε Σεπτέμβριο του '89, η Στέλλα έκατσε σπίτι ένα χρόνο- εννέα χρονών (ήταν)- ήταν λάθος αυτό, τότε δεν ξέραμε γλώσσα, τίποτα, κανένας δεν μας βοήθησε. Δεν ξέραμε για σχολείο, για χαρτιά, τίποτα. Τότε ήταν δύσκολα, γιατί ήταν σκούπα και μάζευε όλους τους Αλβανούς, τους έστελνε πίσω».

(Χ., πατέρας 12χρονης μαθήτριας)

«Ο γιος μου πάει τρίτη δημοτικού σε άλλο σχολείο. Έκατσε δυο μήνες (από) σχολείο, γιατί δεν τον πήρανε στο σχολείο εδώ που έπρεπε, επειδή ήθελαν χαρτί για να τον γράψουν από την Αλβανία. Εγώ δεν μπορούσα τότε να το φέρω και είπα: “Πάρτε το μόνο να παρακολουθεί, να μη χάνει, μην το γράφετε” και εγώ πάω μετά το χαρτί, αλλά τίποτα».

(Ι., μητέρα 7χρονης μαθήτριας)

²⁰ Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου, *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη: Το Σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*, Αθήνα, Σμυρνιωτάκης, 1994, σ. 44.

²¹ Ο.π., σ. 46. Για λεπτομερέστερη και περισσότερη στοιχειοθετημένη ανάλυση του ζητήματος της γραφειοκρατικής οργάνωσης του σχολείου, παραπέμπουμε στον Olive Banks, *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφρ.: Τάσος Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1987, σσ. 327-341.

«Η Άιντα στην αρχή, ναι, αυτή τα κρατούσε (τα αδέρφια της). Μετά άρχισε η ίδια σχολείο... τρίτη-τετάρτη (τάξεις) το έκανε σε τέσσερις μήνες, γιατί πήγε στην τετάρτη. [...] Έχασε ένα χρόνο σχολείο, επειδή ήθελαν πιστοποιητική για να γεννηθεί (πιστοποιητικό γεννήσεως), εγώ δεν ήξερα πού να πάω. Και συμβόλαιο του σπιτιού δεν είχα, γιατί μείναμε με τον αδελφό του άντρα μου εκεί, ήταν δύσκολα σου λέω. Ήθελαν όλα να είναι (εντάξει) και όταν πήγε η Άιντα την πρώτη μέρα, η διευθύντρια ήθελε το δικό μου συμβόλαιο. Αλλά εγώ εδώ μένω με την ανιψιά μου στην πρώτη, όταν ήρθα. Και το συμβόλαιο ήταν στ' όνομά της, δεν είναι... Πήγαμε και κάναμε μια υπεύθυνη δήλωση, η ανιψιά μου, που έγραψε εκεί όλα και πήγε η Άιντα σχολείο και μας βοήθησε γι' αυτό ένας κύριος εδώ».

(Μ., μητέρα 10χρονης μαθήτριας)

Από την παράθεση των αποσπασμάτων γίνεται ευδιάκριτο ότι, ενώ για τους γηγενείς η προσκόμιση των νόμιμων δικαιολογητικών εγγραφής ή μετεγγραφής θεωρείται μια απλή διαδικασία, μια διαδικασία ρουτίνας, δεν ισχύει το ίδιο για τους Αλβανούς γονείς. Συχνά παρόμοιες καθυστερήσεις λειτουργούν ανασταλτικά για τους ξένους μαθητές, οι οποίοι καθυστερούν σχολικά σε σχέση με τη θεσμοθετημένη ηλικία φοίτησης. Αρκεί ένας χρόνος καθυστέρησης στο δημοτικό για να αποκλειστεί κάθε πιθανότητα καλής επίδοσης ή συνέχισης της φοίτησης στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.²²

3. Σε *αδυναμία κατανόησης* του τρόπου λειτουργίας του ελληνικού σχολείου: κύρια αιτία συνιστά, κατά πρώτον, ο διάφορος τρόπος λειτουργίας των αλβανικών σχολείων και, κατά δεύτερον, η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας και ο μειωμένος βαθμός συνεννόησης με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων.

«Έχω πρόβλημα συνεννόησης, γιατί πολλοί απ' αυτούς δε μιλάνε ελληνικά ή και να μιλάνε το επίπεδο συνεννόησης είναι πάρα πολύ χαμηλό και δεν μπορώ να... τι θα τους πω, δεν μπορώ να τους πω όσα θέλω».

(δασκάλα Α' τάξης, 24^ο Δ.Σ.)

Στις συγκεντρώσεις ή μηνιαίες συναντήσεις των εκπαιδευτικών των τάξεων συχνά έρχονται αντιπρόσωποι των γονέων –συγγενείς ή Έλληνες γείτονες– οι οποίοι κατέχουν αρκετά καλά ή καλά την ελληνική γλώσσα και είναι σε θέση να συνεννοηθούν περισσότερο ικανοποιητικά από τους γονείς. Αυτή, όμως, η έλλειψη

²² Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης- Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1985, σ. 59.

άμεσης επικοινωνίας δε βοηθά στη σωστή διαπροσωπική επαφή γονέων-εκπαιδευτικών:

«Ο θεός πηγαινότανε και στη δασκάλα και ρώτησε πώς πάει, γιατί εμείς δεν ηξέραμε (τη γλώσσα). Ήξερε όμως αυτός, ήξερε λίγο περισσότερο από εμάς». (Μ., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

4. Στην έλλειψη προσχολικής προετοιμασίας και αγωγής. Η «δευτερογενής» κοινωνικοποίηση αρχίζει πολύ ενωρίτερα της ηλικίας των 6 ετών αρχίζει από την ηλικία των τριών ετών, όταν το παιδί αρχίζει να διανύει το στάδιο της προσχολικής ηλικίας. Στο χώρο του νηπιαγωγείου το παιδί θα έρθει σε επαφή με τους συνομηλίκους του και θα αναπτύξει την προσωπικότητά του. Θα βοηθηθεί να διαμορφώσει την ταυτότητά του, να περάσει προοδευτικά από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία και να καλλιεργήσει τις κοινωνικές του ικανότητες.²³ Στο γενικό πλαίσιο σύνταξης του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου προσδιορίστηκε η ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του νηπίου με βάση τρεις θεμελιακές γενικότερες επιδιώξεις. Το νήπιο πρέπει:

- Να γνωρίσει τον εαυτό του
- Να επικοινωνήσει με τους άλλους
- Να επιδράσει αμφίδρομα στο περιβάλλον που ζει.²⁴

Σκοπός της προσχολικής αγωγής δεν είναι η πρόσκτηση γνώσεων, αλλά «να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωστά σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά, μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».²⁵ Με δεδομένο ότι η προσχολική εκπαίδευση έχει ως στόχο να εξασφαλίσει όχι μόνο την κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη αλλά και την προετοιμασία του παιδιού για τα επόμενα στάδια εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη για τους Αλβανούς μαθητές, καθώς επιτρέπει την έγκαιρη διάγνωση προβλημάτων. Η είσοδος δε του παιδιού στην προσχολική αγωγή αποτελεί καθαρά ευθύνη του οικογενειακού περιβάλλοντος

²³ Γιώργος Αραβανής και Ευαγγελία Αραβανή, «Προσχολική ηλικία και κοινωνική ανάπτυξη», στην εφ. *Διαπαιδαγώγηση*, Έτος 14°, αρ. φ. 167, Φεβρουάριος 2002, σ. 17.

²⁴ Υπ.Ε.Π.Θ. (Π. Ι.), *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο- βιβλίο νηπιαγωγού*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., χ.χ., σ. 11.

²⁵ Νόμος υπ' αρ. 1566/85. Βλ. επίσης και Π.Δ. υπ' αρ. 486/89, άρθρο 1, ΦΕΚ 208/ τ. Α' 26-9-1989, σ. 1.

Οι εκπαιδευτικοί των πρώτων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων της έρευνας, που έχουν εντυφώσει στα εκπαιδευτικά θέματα, αναφέρονται πρωτίστως στην προσχολική εκπαίδευση, την παράλειψη της οποίας θεωρούν υπαίτια πολλών μαθησιακών δεινών:

«Σίγουρα η προσχολική αγωγή έχει βαρύτητα. Θεωρώ ότι αυτά (τα Αλβανάκια) έχουν χειροτεχνικές δεξιότητες, γιατί αυτά έχουν ζήσει πιο ελεύθερα από τα δικά μας, αλλά στη μάθηση ...,γι' αυτό είναι απαραίτητο το νηπιαγωγείο».

(Δασκάλα Α' τάξης, 32° Δ. Σ.)

Οι γεννημένοι στην Ελλάδα Αλβανοί μαθητές έχουν ξεκινήσει από πολύ νωρίς την εκπαίδευσή τους. Ο χρόνος παραμονής τους ευνοεί τις καλές συνθήκες σχολικής φοίτησης' έτσι οι αποκλίσεις τους τα πρώτα χρόνια της σχολικής πλέον εκπαίδευσης δεν είναι άξιες λόγου: μπορούν να συγκριθούν με πανομοιότυπες δυσκολίες των ελληνοπαίδων.

«Δεν έκανα τίποτα το ιδιαίτερο (για να ενταχθούν), γιατί ήρθαν από την αρχή της πρώτης, έχουν γεννηθεί εδώ οι περισσότεροι και έχουν πάει νηπιαγωγείο».

(Δασκάλα Α' τάξης, 24° Δ. Σ.)

«Όλα τα παιδιά εκτός από δύο τα έχω από την πρώτη ασφαλώς και υπάρχουν διαφορές, μέχρι να ενταχθούν τα καινούρια παιδιά. Καταρχήν, όλα αυτά τα παιδιά χωρίς καμία αμφιβολία, τα 'χω εγώ δηλαδή τώρα στην τάξη μου –δεν έχω λίγα, έχω 6 από τα 18- είναι ικανά να πάνε όχι μόνο στο Γυμνάσιο αλλά και στο Λύκειο και στο Πανεπιστήμιο, τουλάχιστον τα τέσσερα απ' αυτά είναι ικανά να φτάσουν πολύ πολύ ψηλά –όπως μπορώ να δω από τώρα, είναι πολύ νωρίς, αλλά... σε σχέση με τους συμμαθητές τους' αντιθέτως έχω παιδιά ελληνόπουλα που, κατά την κρίση μου, δεν είναι ικανά να πάνε ούτε στην άλλη τάξη, όμως θα πάνε».

(Δασκάλα Γ' τάξης, 24° Δ. Σ.)

Τόσο από τις μαρτυρίες των δασκάλων όσο και από τη δική μου συμμετοχική παρατήρηση καταγράφεται ότι προβλήματα κοινωνικοποίησης και σχολικής ένταξης αντιμετωπίζουν οι Αλβανοί μαθητές που είτε παρακολούθησαν το αλβανικό νηπιαγωγείο είτε δεν παρακολούθησαν καθόλου αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Γιατί ακόμα και στην πρώτη περίπτωση, η σχετική ασυμφωνία παιδαγωγικών τρόπων και σχολικών δομών των χωρών αποστολής και υποδοχής καθυστερεί τη σχολική ανέλιξη των αλβανοπαίδων.

«Δύο –τρεις μήνες ήταν το πρόβλημα, ιδιαίτερα γι' αυτά που ήρθαν στην πρώτη, που δεν πήγαν και νηπιαγωγείο. Η Μαρία δυσκολευόταν και έκλαιγε, όταν δεν μπορούσε να μιλήσει. Υπήρχε πρόβλημα επικοινωνίας».

(Δασκάλα Δ' τάξης, 23° Δ.Σ.)

«Εκεί (στην Αλβανία) είχε πάει νηπιαγωγείο, αλλά δεν ήξερε τη γλώσσα στην πρώτη τάξη».

(Ε., μητέρα 9χρονης μαθήτριας)

«Στη γλώσσα λίγο δυσκολευόμουν, γιατί δεν είχα κάνει νήπιο (στην Ελλάδα) και δεν ήξερα πολλά».

(Α., 9χρονη μαθήτρια)

Η προσχολική αγωγή, πέρα από εργαλείο απαραίτητο για την παρεμπόδιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών από την Αλβανία, θα μπορούσε να λειτουργεί ως ένας τόπος διαμεσολάβησης για το παιδί του μετανάστη ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Το νηπιαγωγείο θα μπορούσε ν' αγωνιστεί ενάντια στις προκαταλήψεις ως κοινός τόπος συνάντησης και συνύπαρξης όλων των διαφορετικών ομάδων της κοινότητας. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και των πρώτων τάξεων του δημοτικού φαίνονται απαλλαγμένα ακόμα από προκαταλήψεις και φόβους, έτσι όπως είναι απασχολημένα με την ανάπτυξη, με τη μάθηση και με τις καινούριες απολαύσεις που αντλούν από τις πρώτες εξωοικογενειακές σχέσεις. Για να προληφθεί μία μελλοντική αίσθηση ατομικής κατωτερότητας, πρέπει η προσχολική εκπαίδευση να οδηγήσει σε μια ελπίδα για «σχέση εργατικότητας» (“industrial association”), για ισότητα με όλους αυτούς που αφοσιώνονται στα ίδια επιτεύγματα και στις ίδιες περιπέτειες κατά τη μάθηση.²⁶

Καταλήγοντας, η σχολική εκπαίδευση είναι ένα μόνο μέρος του συστήματος των ανισοτήτων σε μια κοινωνία: μέσα από ένα ευρύτατο και ετερογενές σύνολο μεταβλητών που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία - και γι' αυτό το λόγο είναι δύσκολο να εντοπιστούν με ακρίβεια - ο ρόλος του σχολείου αναζητείται στη διαιώνιση κυρίως παρά στη δημιουργία ανισοτήτων. Η εκπαιδευτική ανισότητα μπορεί να διακριθεί σε εξωτερική και εσωτερική:

- Η εξωτερική «εισάγεται» στο σχολικό χώρο από το περιβάλλον του παιδιού και έχει τη μορφή κοινωνικής (θέση στην κοινωνική ιεραρχία), οικονομικής (επάγγελμα γονέων), πολιτιστικής (μορφωτικό επίπεδο οικογένειας), ή άλλης ανισότητας.

²⁶ Erik H. Erikson, *Childhood and Society*, England: Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books in association with the Hogarth Press, 1965, p. 237 (1st published, U.S.A., W.W. Norton & Co. Inc., 1950). Βλ. και σε ελληνική μτφρ.: Μ. Κουτρομπάκη, *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1990, σσ. 257-258.

- ♦ Η εσωτερική είναι εκείνη για την οποία ευθύνεται κυρίως το σχολείο. Εφόσον η εκπαίδευση κατά μία ευρύτερη θεώρηση δεν είναι ανεξάρτητη διαδικασία, αλλά κοινωνικό, οικονομικό και επαγγελματικό μέτρο, το πρόβλημα δεν είναι μόνο σχολικό αλλά κατ' εξοχήν κοινωνικό.

Η οικογένεια, ως μικρόκοσμος της κοινωνίας, είναι φορέας ενός άλλου σημαντικού μέρους του συστήματος των ανισοτήτων και υπεύθυνη για την επιτυχή κοινωνική και σχολική πορεία του Αλβανού μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΗΝ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ

6.1. Σχολική επίδοση και οικογενειακό περιβάλλον

6.1.1. Πρωτογενής κοινωνικοποίηση και οικογένεια

Το οικογενειακό περιβάλλον είναι κεφαλαιώδης παράγοντας τόσο για τη δημιουργία μιας ισόρροπης και δυναμικής προσωπικότητας του παιδιού όσο και για την πρόσκτηση γλωσσικών εφοδίων που θα του επιτρέψουν την κοινωνική και σχολική του αποδοχή.

Η οικογένεια, ως κοινωνική ομάδα, έχει δομή. Αυτή συνίσταται σε ένα σταθερό πλέγμα κοινωνικών θέσεων και κοινωνικών ρόλων, σε ένα δίκτυο σχέσεων μεταξύ κοινωνικών θέσεων και κοινωνικών ρόλων.¹ Αν και σήμερα η οικογενειακή δομή στην ελληνική κοινωνία έχει μεταβληθεί σημαντικά -ως αποτέλεσμα μιας γενικότερης αναδόμησης των “θεσμών-κέλυφος”²- η συναισθηματική επικοινωνία εξακολουθεί να έχει κεντρική σημασία στην οικογενειακή ζωή. Η οικογένεια είναι μια ομάδα ενωμένη με ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς και αυτή η δυναμική της «γνήσιας σχέσης»³ κυριαρχεί έντονα στη σημερινή πυρηνική οικογένεια, περισσότερο έντονα, θα υποστηρίξουμε, παρά ποτέ. Η «γνήσια σχέση» βασίζεται στην ισότητα και στον αμοιβαίο σεβασμό των μελών η εμπιστοσύνη, η οικειότητα και ο διάλογος είναι τα χαρακτηριστικά της γνώρισμα. Αυτή, εν τούτοις, η στενή διαπροσωπική επαφή των μελών της καθιστά τις σχέσεις παιδιών-γονέων πιο εύθραυστες και ευαίσθητες

¹ Λουκία Μ. Μουσούρου, *Κοινωνιολογία της Σύγχρονης Οικογένειας*, Αθήνα, Gutenberg, 1998, σσ. 23-24.

² «Θεσμούς-κέλυφος» αποκαλεί ο Άντονι Γκίντενς όλους εκείνους τους θεσμούς (παράδοση, οικογένεια, εργασία, έθνος) που, ενώ φέρουν το ίδιο όνομα και εξωτερικά εμφανίζονται αμετάβλητοι, στο εσωτερικό τους έχουν υποστεί ριζικές αλλαγές. Βλ. Άντονι Γκίντενς, *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών-Πώς επιδρά η παγκοσμιοποίηση στη ζωή μας*, προλογικά σημειώματα: Γιώργος Α. Παπανδρέου, Νίκος Χριστοδουλάκης, μτφρ.: Κωνσταντίνος Δ. Γεώργμας, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002, σσ. 54 και 104.

³ Η «γνήσια σχέση» συνιστά για τον Γκίντενς ένα ιδεώδες, που δεν υπήρχε σε παραδοσιακότερους τύπους κοινωνικών δεσμών, *ό.π.*, σσ. 106-110.

απ' ό,τι ήταν κατά το παρελθόν. Η οικογενειακή ζωή είναι το θεμέλιο, κατά τον Γκίντενς, μιας *δημοκρατίας των «συναισθημάτων»*. Σε μια παρόμοια δημοκρατία τα παιδιά μπορούν και πρέπει να έχουν τη δυνατότητα της ανταπάντησης και δεν είναι αποδεκτά μόνο ως παρουσίες.⁴ Η καλλιέργεια του χαρακτήρα του εξελισσόμενου ατόμου επέρχεται μέσα από την ενεργό αλληλο-επενέργειά του με τους ενήλικες, τους οποίους και μιμείται. Το οικογενειακό πρότυπο αποτελεί το πρότυπο συμπεριφοράς για την αυτοεικόνα και αυτο-ολοκλήρωση του νέου ατόμου, την κινητήρια δύναμη για τον προσανατολισμό των μελλοντικών του αξιών. Αυτός είναι και ο σπουδαιότερος λόγος που η οικογένεια είναι το πρωταρχικό «παιδαγωγικό και κοινωνικό κύτταρο απ' το οποίο προέρχεται ο “εύρυθμος” άνθρωπος».⁵

Στην αλβανική οικογένεια οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν να οργανώσουν τη ζωή τους στο σπίτι σύμφωνα με τα πρότυπα του παραδοσιακού πολιτισμού τους, γιατί αγαπούν τις στενές σχέσεις που συνδέονται με την παραδοσιακή μορφή οικογενειακών επαφών. Παρά ταύτα, η επαφή τους με τον ελληνικό πολιτισμό επιφέρει μεταβολές: συντελείται μια διαφοροποίηση της αρχικής δομής, γιατί «βρίσκονται μπροστά σε ένα συνεχές παραδοσιακού-σύγχρονου, δηλαδή ανισότητας-ισότητας».⁶ Οι μορφές αυτές, που χαρακτήριζαν το αλβανικό οικογενειακό πλαίσιο ως άκαμπτο, απορροφώνται από τα ευρύτερα σχήματα της αστικής νεωτερικότητας και ως εκ τούτου υφίσταται μια ασάφεια, μια αντιφατικότητα και μια ένταση μεταξύ των γενεών:

«Βλέπω στην Ελλάδα τα παιδιά καπνίζουνε και κορίτσια έτσι με το τσιγάρο στο χέρι στο δρόμο, στο σχολείο. Δε γίνεται αυτό στην Αλβανία, ποτέ, στο σχολείο ποτέ. Εγώ, το πρωί που πάει στη δουλειά, καπνίζει δυο-τρία τσιγάρα εδώ (στο σπίτι), στο δρόμο δεν καπνίζει δε μ' αρέσει. Τα κορίτσια τόσο καρδιά έχει, τόσο... Πού πας μωρέ, πού πας; Θα 'ρθει μια μέρα (που) εγώ πρέπει να είμαι ευχαριστημένος μη μου βάλουνε εμένα χέρι (τα παιδιά μου). Άμα να πάει όπως γίνεται δω, ευχαριστώ πάρα πολύ!».

(Χ., άντρας 48 ετών)

«Όχι, δε φοβάμαι για τα παιδιά. Έτσι με είχε πει και μια κυρία, γιατί τα παιδιά μου από τότε πάνε στην εκκλησία: “Μαρία”, μου είπε, “τα παιδιά δε γίνονται (έτσι), παιδιά δικό σου”. Και λέω έτσι θέλω τα παιδιά, δε θέλω ποτέ να κάνουνε έτσι με αυτό τα καρφάκια, τα παιδιά δεν είναι σαν... Έτσι εγώ τα παιδιά έχω μάθει ότι όπου που πάτε, όπου καθίσετε, θέλει να έχετε μία κουλτούρα, όχι, θα παίρνετε σαν ανθρώπους, γιατί ο άνθρωπος γι' αυτό χωρίζεται από τα ζώα, για το λόγος που έχει, γι' αυτό εμείς προσπαθούμε να

⁴ Ό.π., σ. 109.

⁵ Γεώργιος Ε. Αραβάνης, *Κοινωνιολογία και Αγωγή*, Αθήνα, Ι. Φελέκης, 1979, σ. 56.

⁶ Λουκία Μ. Μουσσούρου, ό.π., σ. 74.

κρατήσει την κουλτούρα μας και αυτό θα δίνουμε και αυτό θέλω και τα παιδιά δικό μου, όπου πάνε, αυτή κουλτούρα θα κρατάνε. [...] Αν θα κρατάω το *kultúr* που έχουμε εγώ, σαν μαμά, τα παιδιά θα είναι άριστα».

(Μ., γυναίκα 45 ετών)

Το «μπόλιασμα» της αλβανικής κουλτούρας με την ελληνική κοινωνία επέφερε ένα «σοκ»⁷ στην αλβανική οικογένεια γι' αυτό και η υπερβολική αντίδραση των γονέων σε κάθε νεωτερισμό (κάπνισμα, στυλ χτενίσματος ή ντυσίματος) της κοινωνίας υποδοχής. Κάποιοι γονείς έχουν πειστεί ότι εμμένοντας στις παραδόσεις τους, στην κουλτούρα τους, στην πνευματική τους κληρονομιά και ακολουθώντας τον πολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας προέλευσης, θα επηρεάσουν ποικιλοτρόπως την κοινωνικο-πολιτιστική ταυτότητα των απογόνων τους. Κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι η αλλαγή των στάσεων και πεποιθήσεων των παιδιών τους είναι ένα αναπόφευκτο γεγονός. Οι νέοι της μετανάστευσης, ωστόσο, αναπτύσσονται με τη «*διπολιτισμική ταυτότητα*»⁸ των δύο συστημάτων των χωρών καταγωγής και υποδοχής ανάμεσα στις οποίες αμφιταλαντεύονται. Έχουν άπειρες δυσκολίες να οικοδομήσουν ένα μελλοντικό όραμα για τους ίδιους και την κοινωνία που να είναι συγκροτημένο, άρτια δομημένο και συναφές με την καθημερινή πραγματικότητα. Το εκπαιδευτικό και πολιτισμικό περιβάλλον του κυρίαρχου πολιτισμού διέπεται από νόρμες και αξίες διάφορες και συχνά αντιφατικές με τις οικογενειακές.

Αρκετοί από τους μαθητές του δείγματος ηλικίας 11-13 ετών -ειδικά αυτοί που μετακινήθηκαν σε μεγαλύτερη ηλικία και πρόλαβαν να αποκτήσουν κάποιες παραστάσεις από την κοινωνία καταγωγής- προσπαθώντας να ξεπεράσουν τη διαφορετικότητά τους, υιοθετούν καθ' υπερβολή τις δομές της σύγχρονης κοινωνίας. Αυτή η συμπεριφορά της «*υπεραναπλήρωσης*» (*overcompensation*)⁹ των εφήβων - όπως αποδίδεται από την ψυχολογία - είναι ένα είδος αντισταθμίسمatos για τα ιδιαίτερα στερημένα χρόνια τους στην κοινωνία αποστολής και συνιστά συχνά πηγή συγκρούσεων με τους γονείς τους. Οι γονείς, θέλοντας να εμποδίσουν την «πολιτισμική μεταστροφή» των παιδιών τους (βλ. σχετικά και κεφάλαιο 3.4.1.), τα διαπαιδαγωγούν σύμφωνα με τις αρχές του πατροπαράδοτου περιβάλλοντος, των παραδοσιακών σχημάτων (*culture patterns*) στα οποία οι ίδιοι κοινωνικοποιήθηκαν.

⁷ Για το «πολιτισμικό σοκ» βλ. H. C. Triandis, *Culture and Social Behavior*, Inc. U.S.A., Mc Graw - Hill, 1994, pp. 262-265.

⁸ Μιχάλης Δαμανάκης, *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 91-99.

⁹ Erik H. Erikson, *Childhood and Society*, ό.π., σ. 187. (Και στην ελληνική μτφρ.: Μ. Κουτρομπάκη, *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*, ό.π., σ. 203).

Αυτός ο συντηρητισμός (των γονέων) δικαιολογείται είτε με μια μυστικιστική θεώρηση του παραδοσιακού οικογενειακού σχήματος είτε με απόπειρες ορθολογικής απόδειξης της λειτουργικότητας του σχήματος αυτού όχι μόνο στο «παραδοσιακό» αλλά και στο «σύγχρονο» κοινωνικό πλαίσιο.¹⁰

6.1.2. Οικογενειακές αξίες

Προερχόμενοι από προβιομηχανικό περιβάλλον, οι γονείς των Αλβανών μαθητών χαρακτηρίζονται από προσήλωση σε ένα κλειστό σύστημα αξιών, που διακρινόταν για την αυστηρότητα των ηθών, τη διαφοροποίηση των ρόλων των δύο φύλων και την πίστη σ' έναν ιδιότυπο κώδικα τιμής:

«Να σκεφτείς πως στην Αλβανία, τότε που ήμουνα εγώ κοριτσάκι, όλοι ήτανε πολύ κλειστός άνθρωπος, δεν φοράγανε καλά ρούχα και τα λουπά και το θυμάμαι σαν να είμαι τώρα, πριν είκοσι πέντε χρόνια - ήμουνα δεκατεσσάρων χρονών κοριτσάκι, είχα τελειώσει το σχολείο- θα άρχιζα το Γυμνάσιο και πάω, ράβω ένα πολύ ωραίο φόρεμα και η μαμά, μόλις με είδε, μου λέει: “Δεν ντρέπεσαι! πού θα πας έξω και θα βγεις με αυτό το φόρεμα;” και τα λουπά και έκλαιγα και αυτή τη στιγμή ήρθε ο μπαμπάς και μου λέει: “Μην ακούς τη μητέρα σου, πολύ ωραία είναι, με «γεια σου», να το κρατήσεις και να πας όπου θέλεις”, μου λέει. Πήρα χαρά, πέταγα και το κράτησα τελικά το φόρεμα».

(Α., 37χρονη γυναίκα)

«Συνέχεια άντρας είναι ο αρχηγός της οικογένειας. Ο άντρας πάντα, έτσι είναι. Η γυναίκα δεν ήταν αρχηγός, αναλόγως με τα οικογενειακά της καθεμιάς: μερικές δουλεύαν σπίτι και άλλες καθόντουσαν. (Τις αποφάσεις) και οι δυο μαζί τώρα, αλλά πριν...».

(43χρονος άντρας)

«Ο άντρας μου μεγάλωσε σε χωριό (έξω από το Φιέρι), πού να σηκώσει κεφάλι εκεί γυναίκα, εγώ μεγάλωσα διαφορετικά, είχα μάθει αλλιώς από τη μαμά μου. Εκείνοι ήταν πολύ πίσω, δεν ξέρω. Η συννυφάδα μου πλένει τα πόδια του πεθερού μου και τώρα. Και σε μας θα περάσει (αυτή τη συνήθεια) χρόνο με το χρόνο».

(Φ., γυναίκα 35 ετών)

«Εκεί είναι ο άντρας πιο πολύ. Πιο μετά δεν ξέρουμε, έχουμε χρόνια (να πάμε) και δεν ξέρουμε, αλλάξαν τα πράγματα, αλλά πριν ήτανε ο άντρας. Θα κάνεις αυτό που θέλει ο άντρας. Εγώ δεκαέξι χρόνια ποτέ ούτε η μαμά, περάσαμε με τον μπαμπά πάρα πολύ καλά. Έτυχε, όμως, έτυχε, αλλά οι άλλοι... ήτανε έτσι: ο άντρας ό,τι ήθελε».

(Τ., 36χρονη Αλβανίδα)

¹⁰ Λουκία Μ. Μουσσούρου, *Η ελληνική οικογένεια*, Αθήνα, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 1984, σσ. 82-83.

«Από Τίρανα και από κάτω είναι αλλιώς, δεν είναι “εγώ είμαι οδηγός”, μόνο στο Βόρεια (Αλβανία), όπως στην Κρήτη. Όχι μέσα στην πόλη, στο χωριό έξω».

(Χ., άντρας 40 ετών)

«Ε, βέβαια, ο άντρας είναι (ο αρχηγός). Δεν ξέρω για σας, μα, ε ο άντρας πρέπει να είναι... Ε, τότε η γυναίκα ήταν μόνο για τις δουλειές, οι άντρες καθό/ μόνο η γυναίκα δούλευε τότε,... λέω τότε, όχι/ και εγώ δεν το έχω ζήσει, όχι, λέω πριν, όπως έχουμε ακούσει: ο μπαμπάς μου, που λέει τώρα για τον παππού, η μάνα του-η γιαγιά μου-δούλεψε και τέτοια. Οι άντρες ήταν έτσι για καφενεΐα, για...ήταν, στην Αλβανία έτσι ήταν. Πιο πολύ δουλεύαν οι γυναίκες, λέω για χωριά και τέτοια, γιατί στις πόλεις δουλεύαμε, αρχίζανε νωρίς, δουλεύαμε και οι γυναίκες και οι άντρες. Και τώρα δουλεύουν όλοι (στα χωριά), δε λέω, μα τώρα..., δε παίρνανε ποτέ γνώμη από τις γυναίκες..., στο χωριό λέω πιο πολύ, -και πιο πολύ στα βόρεια- εκεί ήταν πιο πολύ το «Κανούν», που λέμε, αυτό που οι γυναίκες... που δεν έχουνα βγει να μιλήσουνε ποτέ».

(Α., 36χρονη γυναίκα)

Οι διαφορές των βιωματικών εμπειριών της γενιάς των γονέων από τη γενιά των παιδιών είναι εμφανείς. Η αλβανική οικογένεια ήταν καθαρά αντροκρατική. Η γυναίκα δεν είχε λόγο στο πατριαρχικό οικογενειακό πλαίσιο, υπήρχε και δρούσε αναφορικά προς τον άντρα.¹¹ Ο περιορισμένος ρόλος της στις αποφάσεις και στην ευθύνη της οικογένειας τής επέβαλε την αποδοχή της ανωτερότητας του άντρα και την κατωτερότητα της δικής της θέσης.¹² Η οικονομική ανεξαρτησία ήταν

¹¹ Η αντρική κυριαρχία διαawnίζεται από γενιά σε γενιά, ακριβώς επειδή εσωτερικεύεται από τις γυναίκες. Οι γυναίκες δεν υπήρξαν μόνο θύματα αλλά και ενεργά υποκείμενα, που στήριξαν την πατριαρχία και ταυτόχρονα επέζησαν αυτής. Αυτό ισχύει για όλες τις πατριαρχικές κοινωνίες (τυπικό παράδειγμα: το σύγχρονο ελληνικό χωριό ή η Βόρεια Γαλλία του 19^{ου} αιώνα), όπου θεμελιακές κατηγορίες σκέψης μετατρέπονται σε εσωτερικευμένα σχήματα. (Βλ. Ντ.Βόλντμαν κ.ά. «Πολιτισμός και Εξουσία των Γυναικών: Δοκίμιο Ιστοριογραφίας», μτφρ.: Ειρήνη Ριζάκη, στο Έφη Αβδελά, Αγγελίκα Ψαρρά (επιμ.), *Σιωπηρές Ιστορίες: Γυναίκες και Φύλο στην Ιστορική Αφήγηση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1997, σ. 345). Άλλωστε, κάτω από τα επιφανειακά επίσημα ρήγματα εξουσίας ανάμεσα στα δύο φύλα, οι γυναίκες είχαν και εκείνες κάποιες μορφές εξουσίας, συνήθως πιο άτυπες, όπως εξουσία απέναντι σε άλλες γυναίκες, εξουσία στα του «οίκου», αυτοεπιβεβαίωση κ.ά. (Γκιζέλα Μπोक, «Ιστορία των Γυναικών και Ιστορία του Φύλου: Όψεις μιας Διεθνούς Συζήτησης», μτφρ.: Κωστούλα Σκλαβενίτη, στο Ε. Αβδελά, Α. Ψαρρά (επιμ.), *ό.π.*, σ. 436).

¹² Είναι γνωστό πως, στο πλαίσιο ενός πατρογαμμικού συστήματος, οι γυναίκες θεωρούνται συχνά πολίτες δεύτερης κατηγορίας, μέσω των οποίων δεν μεταβιβάζεται η περιουσία. (Ρωζάνη Κωνσταντίνου (επιμ.), *Οικογένειες του Παρελθόντος. Μορφές οικιακής οργάνωσης στην Ευρώπη και τα Βαλκάνια*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1996, σ. 128). Έτσι οι κόρες των Αλβανών δεν κληρονομούσαν μερίδιο της παραγωγικής περιουσίας. Έπαφναν ένα γαμήλιο μερίδιο που αποστέλετο από προσωπικά είδη - ρουχισμό, έπιπλα, λευκά είδη, κ.ά. - όπως καταθέτουν στις μαρτυρίες τους:

«Στην Αλβανία είναι αλλιώς τα πράγματα, ξέρεις γιατί; Γιατί εδώ, στην Ελλάδα, κρατάνε τις κορίτσες για προίκα, στην Αλβανία κρατάνε τους γιους. Αν εγώ έχω ένα κορίτσι και ένα γιο, θα προσπαθήσω να κάνω ό,τι πρέπει για το γιο μου και το σπίτι θα το έχει ο γιος μου. Η κόρη, αν παντρευτεί, είναι έτσι τα πράγματα, να πάρει ένα κρεβατοκάμαρα -προίκα είναι αυτό- ό,τι θέλει για το σπίτι, όμως όχι σπίτι».

«Η νύφη εκεί δεν παίρνει σπίτι όπως εδώ. Η νύφη εκεί παίρνει μόνο αυτό, παίρνει... όλα ό,τι χρειάζονται για το/ τέτοια: ασημενικά (ασημικά), σεντόνια, πετσέτες, όλα, όλα, όλα τα κάνει, ρούχα, ό,τι θέλει, ό,τι χρειαστεί όλα, μα σπίτι όπως εδώ όχι, το σπίτι το έχει ο γαμπρός».

χαρακτηριστικό του αντρικού ρόλου, παρά το γεγονός ότι και η γυναίκα συνεισέφερε στην παραγωγή. Ίσως γιατί το φύλο είναι ένα πεδίο όπου νοηματοδοτούνται οι σχέσεις εξουσίας. Είναι και η φύση του παραδοσιακού οικογενειακού σχήματος που «εκφράζει και αναπαράγει την έννοια της εξουσίας: του άντρα πάνω στη γυναίκα, του ενήλικα πάνω στο παιδί - όπως και την αντίστοιχη της έννοια της εξάρτησης: της γυναίκας από τον άντρα και του παιδιού από τον ενήλικα».¹³ Έτσι, από τη σχέση μάνας – παιδιού αναδύεται η δύναμή της στα παιδιά της, περιοχή που εξουσιάζει λόγω του βιολογικού της ρόλου και των κοινωνικών δομών αντίθετα, ο άλλος πόλος του ρόλου της εμφανίζεται ως σχέση υποταγής στην εξουσία του συζύγου. Το αντιφατικό πρότυπο «δυνατή μάνα – αδύνατη γυναίκα»¹⁴ κατέχει κεντρική θέση στη δομή της αλβανικής οικογένειας.

Άλλωστε, έκφραση της ισχύος και του ελέγχου των αντρών πάνω στις γυναίκες ήταν και το ιδίωμα της τιμής. Σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο κυριαρχούσε ο ανταγωνισμός για την «τιμή», οι γυναίκες εκπροσωπούσαν την ακεραιότητα της ομάδας υπαγωγής: η τιμή των γυναικών δεν αναπαριστούσε μια ιδιότητα του γυναικείου σώματος, αλλά αποτελούσε δείκτη της ακεραιότητας της πατρογραμμικής ομάδας και της κοινωνικής της ισχύος.¹⁵

«Έχει βεντέτα στην Αλβανία. Η Αλβανία είναι σαν Κρήτη σκοτώνανε στην Αλβανία για τέτοια πράγματα, για besa. Besa είναι λόγος, όχι θα δώσω εγώ το λόγο μου και..., θα τον κρατήσω μέχρι να πεθάνω. Η γυναίκα στην Αλβανία είναι το πρώτο: σκοτώνουν για γυναίκα, για αδελφή. Μα βόρεια της Αλβανίας είναι δύσκολα και τώρα. «Κανούν» έσκιζε Χότζα, τώρα έβαλε πάλι ο κόσμος, όχι ο κράτος. Το '90, που ήμουν, πολύ κόσμος ήτανε μέσα για «Κανούν». Για ένα σκύλο στην Αλβανία σκοτώθηκαν 36 άντρες το 1939. Βόρεια αυτά, κάτω ήτανε κόσμος με Kultur».

(48χρονος Αλβανός)

Άγραφοι φυλετικοί κώδικες ρύθμιζαν τις έριδες μεταξύ τους. Η μπέσα (besa),¹⁶ δεσμευτική υπόσχεση για να κρατήσει κάποιος το λόγο του, ως η μόνη υποχρέωση,

¹³ Λουκία Μ. Μουσούρου, *Η ελληνική οικογένεια*, ό.π., σ. 82.

¹⁴ Χρ. Ιγγλέσι, *Πρόσωπα Γυναικών, Προσωπεία της Συνείδησης...*, ό.π., σσ. 95-96.

¹⁵ Γζάνα Πομάτα, «Η Ιστορία των Γυναικών: Ένα Ζήτημα Ορίων», στο Έ. Αβδελά, Α. Ψαρρά (επιμ.), *Σιωπηρές Ιστορίες*, ό.π., σσ. 199-200.

¹⁶ Ο Ismail Kadaré με το μοναδικό και ιδιαίτερο τρόπο του μας περιγράφει τη βαρύνουσα σημασία της «besa», της πίστης στην υπόσχεση, μέσα από την αλληγορική νουβέλα της Ντορουντιν – αλβανική παραφθορά του ελληνικού θρύλου «Το τραγούδι του νεκρού αδελφού»: Η ιστορία διαδραματίζεται στην Αλβανία του δωδέκατου ή δέκατου τρίτου αιώνα – όταν οι πρίγκιπες που κυβερνούσαν τη χώρα παντρεύονταν αποκλειστικά μεταξύ τους – με κύρια πρόσωπα τα εννέα αγόρια και τη μια μοναχοκόρη της οικογένειας Βρανά. Όταν η μητέρα αρνείται να παντρεύσει τη θυγατέρα της με έναν ξένο, ο ένας

δινόταν σε διάφορες περιστάσεις και πολλές φορές περιελάμβανε υποσχέσεις για να ματαιώνει διαφωνίες και έχθρες. Πολλές περιπτώσεις βεντέτας διαπράττονταν στο όνομα της γυναίκας (συζύγου, μάνας ή αδελφής) για εκδίκηση· ωστόσο οι γυναίκες εξαιρούνταν από τις διενέξεις και τις αιματηρές συμπλοκές και εάν κάποιος άνδρας συνόδευε μια γυναίκα, υπαίτια για την απαρχή μιας ενδοφωτριακής βεντέτας, θεωρείτο και αυτός απαράβιαστος.¹⁷ Το εύλωτο των γυναικών εξέφραζε το εύλωτο της κοινωνικής ευταξίας.¹⁸

«Besa λέμε εμείς, ο Αλβανός έχει besa, δηλαδή έχει λόγο, δίνει υπόσχεση με λόγια όχι με χαρτιά, με συμφωνίες. Be σημαίνει αυτός που δίνει λόγο, που βάζει όρκο πάνω σε κάτι και τον κρατάει. Η αλβανική κοινωνία λειτουργούσε περισσότερο με άγραφο νόμο, με κανόνες, παρά με το Σύνταγμα».

(B., 45χρονη Αλβανίδα)

Η κοινωνική ηθική τους και ο κοινωνικός έλεγχος βασίζονταν σε άγραφο δίκαιο και όχι σε θεσμοθετημένους κανόνες: η «ένορκη υπόσχεση» (besa), η «ενδοφωτριακή βεντέτα», την οποία οι Αλβανοί αποκαλούν «gjak» (αίμα), και το βιβλίο των κανόνων ηθικής, το επονομαζόμενο «Κανούνι» (Κανούν)¹⁹ - κατά κανόνα στη Βόρεια Αλβανία - ήταν οι συνηθέστερες πρακτικές των Αλβανών σε ζητήματα τιμής.²⁰

Οι διαφορές, που προαναφέραμε, συναντώνται με μεγαλύτερη ένταση στη Βόρεια Αλβανία όπου η εθνοτική υποκοιτούρα των Γκέγκηδων χαρακτηριζόταν από τη φυλετική οργάνωση (clan) και την υπερβολική αφοσίωση των μελών της φάρας. Ζώντας μέχρι και λίγο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο σε μια ορεσίβια κοινωνία, οι Γκέγκηδες - οι περισσότεροι Μουσουλμάνοι - ήταν περισσότερο

από τους γιους, ο Κωνσταντίνος, της υπόσχεται ότι ο ίδιος θα σεβαστεί την *μπέσα*, την ηθική δέσμευση: «Εγώ θα σ' την ξαναφέρω, όταν το επιθυμήσεις», είναι τα λόγια του Κωνσταντίνου στη μητέρα του. Η Ντορουντίν φεύγει όμως, με τον ξένο για τη μακρινή Βοημία, ο πόλεμος ξεσπά, οι εννέα γιοι πεθαίνουν και η μητέρα καταριέται το γιο που δεν κράτησε την υπόσχεσή του. Τότε ο Κωνσταντίνος βγαίνει από τον τάφο του, για να βρει την αδελφή του. Τη φέρνει πίσω καθάλα στ' αλόγο και κανείς δεν πιστεύει την Ντορουντίν, όταν βεβαιώνει ότι την έφερε ο νεκρός εδώ και τρία χρόνια αδελφός της. Βλ. Ισμαήλ Κανταρέ, *Ποιος έφερε την Ντορουντίν*;, μτφρ.: Μάριου Σοφιανού, Αθήνα, Ροές, 42001 (α' έκδ., Αθήνα 1987).

¹⁷ Μέχρι και το 1920 το 20% των ανδρικών θανάτων περίπου οφειλόταν σε βεντέτα αίματος.

¹⁸ Τ. Πομάτα, *ό.π.*, σ. 201.

¹⁹ Το «Κανούν» είναι ένα βιβλίο συλλογής κανόνων της Βόρειας Αλβανίας, οι οποίοι ρυθμίζουν ενδοφωτριακές σχέσεις και αφορούσαν στην ηθική της οικογένειας και του γάμου· μεταξύ άλλων καθόριζε την εκδίκηση του αίματος, τις υποχρεώσεις φιλοξενίας, κ.ά. Είχε συνταχτεί την εποχή του Σκεντέρ Μπέη από το συνεργάτη του Λεκ Ντουκαγκίν.

²⁰ Alain Ducellier, *Οι Αλβανοί στην Ελλάδα (13ος - 15ος αιώνας). Η μετανάστευση μιας κοινότητας*, μτφρ.: Κατερίνα Νικολάου, Αθήνα, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 1994, σ. 9 υποσημείωση 1. Όπως τονίζεται από το συγγραφέα παρόμοιες κοινωνικές πρακτικές συναντώνται στη Μακεδονία, στο Μαυροβούνιο και στη Βόρεια Ελλάδα.

πολιτισμικά απομονωμένοι από τους Τόσκηδες του Νότου. Οι Τόσκηδες, απολαμβάνοντας μεγαλύτερη επαφή με ξένους πολιτισμούς – αρκετοί ταξίδεψαν και πριν το 1939 σε ξένες χώρες για να κερδίσουν χρήματα, να αγοράσουν γη ή να μορφωθούν -, ήταν γενικά πιο εκδηλωτικοί, ειλικρινείς και επινοητικοί.²¹

Όπως είναι επόμενο, οι ισχυρές παρακαταθήκες του παρελθόντος έχουν διαμορφώσει τις στάσεις των μελών της αλβανικής οικογένειας και έχουν συμβάλει ώστε οι γονείς να παρουσιάζουν, σε γενικές γραμμές, μια «πολιτισμική καθυστέρηση» (*cultural lag*),²² προβάλλοντας το πρότυπο οικογένειας της δεκαετίας του '60, με «ψυχολογικές ταυτίσεις και λειτουργία κοινωνικών προτύπων»,²³ καθαρά αγροτικού χαρακτήρα. Αρνούνται αρχικά να ενστερνιστούν ολοκληρωτικά το πολιτισμικό και αξιοκρατικό σύστημα της Ελλάδας, η κατάσταση όμως διαμορφώνεται διαφορετικά για όσους παραμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα στη χώρα μας: εντάσσονται εν μέρει και αποδέχονται σταδιακά αρκετά από τα κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία μας. Κινητοποιούνται οι μηχανισμοί κοινωνικής προσαρμογής που αποτελούν προσπάθεια μετάβασης σε άλλο είδος, αγώνα ανύψωσης στον καθαυτό αστικο-καπιταλιστικό τρόπο ζωής, που είναι το ιδεώδες μιας αδιαμφισβήτητης κοινωνικής θέσης.²⁴

Οι νεότερες γυναίκες, γενόμενες τις ελευθερίες που τους παραχώρησε ο καινούριος τρόπος ζωής, έχουν αποποιηθεί τις παλαιότερες αντιλήψεις περί οικογενειακών υποχρεώσεων, είτε γιατί οι καταπιεστικές όψεις της οικογένειας του παρελθόντος δεν την καθιστούν πρότυπο σήμερα, είτε γιατί οι κοινωνικές μεταβολές που μεταμόρφωσαν τις προηγούμενες μορφές γάμου και οικογένειας είναι ως επί το πλείστον αμετάκλητες.²⁵

²¹ Available from: <http://lcweb2.loc.gov/frd/cs/altoc.html> [Updated April 1992, accessed 13 September 2001].

²² William F. Ogburn, "Cultural lag as Theory", in *On Culture and Social Change-Selected Papers*, edited and with an Introduction by: Dudley, Duncan, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1964, pp. 86-95. Η αρχική ιδέα της «πολιτιστικής καθυστέρησης» αποδίδεται στον William Ogburn, ο οποίος την ορίζει ως εξής: «Μια πολιτιστική καθυστέρηση επέρχεται, όταν το ένα από τα δύο πολιτισμικά μέρη, τα οποία συσχετίζονται, αλλάζει πριν ή σε μεγαλύτερο βαθμό από το άλλο μέρος...» (ό.π., σ. 86). Από τη στιγμή, επομένως, που υπάρχει συσχέτιση και αλληλεξάρτηση των μερών, μια ταχεία αλλαγή στο ένα μέρος του πολιτισμού, απαιτεί επαναδιευθέτηση, μέσω άλλων αλλαγών, και στο άλλο μέρος (ή στα άλλα μέρη). Περί των αιτίων της πολιτισμικής καθυστέρησης, βλ. και William Fielding Ogburn, *Social Change. With Respect to Cultural and Original Nature*, with a new introduction by Hendrik M. Ruitenbeek, New York, A Delta Book, 1966, pp. 256-265.

²³ Βασίλης Ι. Φύλιας, 'Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής του κοινωνικού συστήματος', τ. Β', Αθήνα, Νέα Σύνορα, 1980, σ. 194.

²⁴ *Op. cit.*

²⁵ Anthony Giddens, *Κοινωνιολογία*, μτφρ.-επιμ.: Δημήτρης Γ. Τσαούσης, Αθήνα, Gutenberg, 2002, σ. 245.

«Ο αρχηγός της οικογένειας είναι ο άντρας και δεν λέω πως πρέπει να είναι ο άντρας, δεν μου αρέσει, γιατί ο άντρας δουλεύει και η γυναίκα δουλεύει, γιατί η γυναίκα πρέπει να κάνει αυτό που κάνει όλη την ημέρα στη δουλειά και στο σπίτι και ο άντρας όχι; Αυτό δεν είναι σωστό, πρέπει να κάνουνε οι δύο, κι εγώ με τον άντρα μου κάνουμε οι δύο, δεν μπορώ να πω πως συμβαίνει σε μας αυτό, όμως στην Αλβανία, είναι έτσι τα πράγματα: ο άντρας είναι πάνω από τη γυναίκα και ό,τι λέει ο άντρας θα γίνει, ό,τι θέλει ο άντρας θα κάνει (η γυναίκα), και η γυναίκα φυσικά, αν δεν το θέλει ο άντρας της κοντό φούστα, δεν θα το φοράει, ας της αρέσει, δεν θα το φοράει με τίποτα. Αν δεν θέλει ο άντρας να βάφεις, δεν θα βαφτείς, έτσι είναι στην Αλβανία. Εδώ είναι πολύ αλλιώς τα πράγματα, εμένα μ' αρέσει αυτό εδώ».

(37χρονη γυναίκα)

Η μετατόπιση των στάσεων των ανδρών είναι έντονη, δεδομένου ότι προσεγγίζουν τις νεότερες αξίες με σχετική ευκολία και μιλούν για ισότητα των δύο φύλων, ίση κατανομή των οικογενειακών υποχρεώσεων και συνεργασία με ειλικρίνεια και ανεκτικότητα. Στην κοινωνία υποδοχής οι σχέσεις των δύο φύλων μετασχηματίζονται, διεπόμενες από αρχές συμπληρωματικότητας και ανταλλαγής, ξεφεύγοντας από την εξουσιαστική δομή του γενέθλιου πολιτισμού:

«Όχι, και οι δυο τώρα και οι δυο, γιατί (συ)ζητάμε, μιλάμε, δεν/ έτσι να λέει ο άντρας μου: “Θα κάνω αυτό και να μη σε νοιάζει εσένα!”, όχι, δεν έχουμε τέτοια, τέτοια δεν έχουμε στην οικογένεια, μαζί παίρνουμε/ πάρουμε αποφασίσεις, θα πάρουμε αυτό, θα το πάρουμε, δεν θα το πάρουμε... Τώρα η γυναίκα ψηφίζει, ναι, ναι, τώρα έτσι γίνεται».

(Αλβανίδα 37 χρονών)

«Μαζί, μαζί με τον άντρα μου (η διαχείριση του σπιτιού). Δουλεύουμε όλη τη βδομάδα, Σαββάτο, Κυριακή λέμε: «Πόσα έχουμε; Τόσα. Τι έχουμε να πάρουμε αυτή τη βδομάδα; Έχουμε το νοίκιο, έχουμε το ρεύμα, το τηλέφωνο», πληρώνουμε, άμα μένουν, (είναι) καλά, άμα δε μένουν... Κάθε σπίτι πρέπει να έχει το πλάνο της, ε, θα πάρουμε τίποτα αυτή τη βδομάδα, τα παιδιά θέλουνε τίποτα άλλο, ρούχα, τέτοια, τέτοια θέλουνε; Όχι, δε θέλουνε...».

(γυναίκα 36 ετών)

«Στην Αλβανία είναι οι άντρες, όμως σε μας οι δυο μας όποιος χρειάζεται, μόνο λέμε ο ένας στον άλλο: “Πήρα τόσα (λεφτά) και είναι τόσα” και τα λοιπά. Ξέρουμε, συζητάμε τι μας χρειάζεται, τι μπορούμε να πάρουμε και τι δεν μπορούμε να πάρουμε, όμως ποτέ ο ένας δεν κάνει το κεφάλι του».

(37χρονη γυναίκα)

«Ο άντρας μου δε μ' απαγορεύει ποτέ και στην Αλβανία τώρα (να 'χω λόγο). Εγώ, άμα περάσω στην Αλβανία, έχω την κουβέντα πιο μεγάλη, που έχουμ' πάει, και εδώ. Πάω εκκλησία, πάω εκδρομή μόνη, όπου θέλω».

(γυναίκα 45 χρονών)

«Κοίτα πώς είναι τώρα. Η γυναίκα μου δεν είναι η αδελφή μου, είναι σαν ένα φίλο. Κοίτα, τώρα, σήμερα είναι δεκατέσσερα Φεβρουαρίου και στην

Αλβανία, έτσι είναι. Τις Γυναίκες σήμερα ένα δώρο και στην Αλβανία».
(48χρονος άντρας)

Ανάμεσα στα δύο φύλα οι γυναίκες είναι ευκολότερα προσαρμόσιμες και δεκτικές στον εκσυγχρονισμό που υπαγορεύει η φιλοξενούσα χώρα. Αυτή η ελαστικότητα του γυναικείου φύλου συμβάλλει θετικά στο ξεπέρασμα των άκαμπτων οικογενειακών αρχών με τις οποίες οι άντρες της οικογένειας ανατράφηκαν:

«Η αλήθεια είναι ότι ο άντρας μου στην αρχή ήταν πολύ αυστηρός με τα παιδιά, γιατί έτσι είχε μεγαλώσει αυτός. Σιγά-σιγά κατόρθωσα να τον αλλάξω, να φέρεται σαν κι εμένα. Η ευγένεια είναι το πρώτο μες στην οικογένεια, το να είναι σωστά παιδιά».

(Σ., μητέρα δύο μαθητών 8 και 12 ετών)

Οι οικογενειακές πεποιθήσεις και τα πιστεύω της πρώτης γενιάς μεταναστών συναρτώνται από το φύλο, την ηλικία, το χρόνο προσαρμογής τους στην Ελλάδα, τη διάθεσή τους για μόνιμη ή προσωρινή παραμονή και τις μελλοντικές προσδοκίες τους (οι δύο τελευταίες μεταβλητές θα διερευνηθούν σε επόμενο κεφάλαιο).

Ως απάντηση στο ερώτημα που γεννιέται για το ποιοι είναι, σε τελική ανάλυση, οι παράγοντες εκείνοι που ευθύνονται για τους αξιακούς προσανατολισμούς των παιδιών, ο Basil Bernstein προτάσσει τη θεωρία του για το είδος κοινωνικού ελέγχου που ασκεί η οικογένεια. Σύμφωνα με τα θεωρητικά δεδομένα του Άγγλου Κοινωνιολόγου, υπάρχει στενή σχέση μεταξύ του είδους της οικογένειας και του βαθμού διαχωρισμού των ρόλων των μελών της. Ο Bernstein προτείνει τη διάκριση σε οικογένειες προσανατολισμένες σύμφωνα με τη «θέση» (*les familles positionnelles*) ή *ρολοκεντρικές* και σε οικογένειες προσανατολισμένες σύμφωνα με το «πρόσωπο» (*les familles à orientation "personnelle"*) ή *προσωποκεντρικές*.²⁶ Στις οικογένειες τις προσανατολισμένες σύμφωνα με «τη θέση» το πεδίο των αποφάσεων είναι λειτουργία ενός επίσημου κανονισμού των μελών της. Κυριαρχεί ένας σαφής διαχωρισμός ρόλων, οι σχέσεις και οι επαφές μεταξύ γονέων και παιδιών είναι αυστηρές. Οτιδήποτε αφορά τις σχέσεις παιδιών με ομηλικούς είναι ρυθμισμένο αυστηρά από τους γονείς στις ανώτερες τάξεις, ενώ στις λαϊκές τάξεις υπάρχει σχετική αυτονομία. Αντίθετα, στις οικογένειες με προσανατολισμό «το πρόσωπο» κύριο χαρακτηριστικό είναι η ανοιχτή δικαιοδοσία στις αποφάσεις, στις

²⁶ Basil Bernstein, *Langage et classes sociales: codes sociolinguistiques et contrôle social*, présentation de Jean-Claude Chamboredon, Paris, Les Editions de Minuit, 1975, pp. 203-219.

κρίσεις του καθενός και στις αλλαγές, η οποία είναι περισσότερο λειτουργία ψυχολογικής ποιότητας. Το παιδί συζητά με τους γονείς του χωρίς να τίθεται σε εξουσιαστικούς κανόνες και η κοινωνικοποίησή του δεν αφήνεται ποτέ στις επιδράσεις των συνομηλίκων. Έρευνες σχετικές με την εργατική τάξη υποστηρίζουν με δυναμισμό ότι η παραδοσιακή οικογένεια είναι του τύπου: οικογένεια «θέσης» με ένα αδύναμο ποσοστό κοινωνικής κινητικότητας, μια κοινωνική απομόνωση - που κατευθύνεται από ομοιότητα ενδιαφερόντων και οικονομικών λειτουργιών - και μια ροπή των μαθητών στη σχολική αποτυχία.²⁷

Το σύστημα κοινωνικού ελέγχου του Bernstein συσχετίζεται άμεσα με την κοινωνική τάξη και το είδος της επικοινωνίας γονέων - παιδιών. Η μεν κοινωνική τάξη είναι άμεσα συνυφασμένη με την οικονομική κατάσταση των γονέων - σε σημείο ώστε σήμερα να μιλάμε πλέον για «οικονομικές τάξεις» - και το επάγγελμα,²⁸ το δε είδος επικοινωνίας συνδέεται στενά με τον τρόπο σκέψης και ομιλίας των γονέων, με τις πρακτικές ανατροφής των παιδιών και με τον τρόπο μεταβίβασης των προσανατολιστικών αξιών από τους γονείς στα παιδιά.

6.1.3. Επαγγελματική ενασχόληση γονέων

Η σχολική αποτυχία της εργατικής τάξης, όπως επισημάνθηκε προηγουμένως από τον Bernstein, δεν είναι ένα πάγιο γεγονός για τον αλλοδαπό μαθητή: μπορεί αναμφίβολα να αμβλυνθεί ή να περιοριστεί αισθητά, εάν συμβάλλει θετικά προς αυτή την κατεύθυνση η οικογένεια. Το οικογενειακό περιβάλλον είναι πιθανόν να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει μια καλή σχολική επίδοση.

Μία από τις πηγές των δυσκολιών που συναντά ο Αλβανός μαθητής στο σχολείο είναι η ανασφάλεια που ενισχύεται από την ανικανότητα των γονέων να

²⁷ Ο.π., σ. 216.

²⁸ Ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς ισχυρίζεται ότι «βρισκόμαστε μπροστά σε μια αύξουσα ασάφεια των ταξικών ομάδων, που εμφανίζονται συχνά ως μερικής μόνο εμβέλειας, αφού ολόένα περισσότερα άτομα εισέρχονται ταυτόχρονα σε πολλές, και ενδεχομένως αντιφατικές εκ πρώτης όψεως μεταξύ τους, μορφές σχέσεων εργασίας, απασχόλησης και κοινωνικής ενσωμάτωσης». Και συνεχίζει ότι «το φαινόμενο αυτό δεν εμφανίζεται μόνο διαχρονικά με τη μεταβολή των κοινωνικών θέσεων μέσα από τις διαδικασίες της κοινωνικής κινητικότητας. Εμφανίζεται επίσης και συγχρονικά με την ταυτόχρονη σύμπτωση πολλαπλών “ταξικών” ιδιοτήτων στον ίδιο φορέα – άτομο» (Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1986, σσ. 156-157). Μπορεί δηλ. να πει κανείς ότι οι φορείς - άτομα τείνουν να επανδρώνουν ταυτόχρονα πολλές ταξικές θέσεις, γιατί η κατανομή των φορέων στις θέσεις δεν είναι δυνατόν να οργανώνεται κοινωνικά με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε φορέας να καταλαμβάνει αρχικά μία και μόνο θέση (ό.π., σ. 156).

αναλάβουν υπεύθυνα την κατάσταση που έχει δημιουργηθεί από τη μετανάστευση. Ανασχετικοί παράγοντες της κατάστασής τους είναι το επίπεδο φτώχειας και οι ακατάλληλες βιοτικές συνθήκες, που έχουν προκληθεί από την έλλειψη μόνιμης απασχόλησης ή από την υποαπασχόληση των περισσότερων. Γνωρίζουμε, πράγματι, ότι η επαγγελματική κατάσταση του πατέρα και της μητέρας είναι καθοριστική συνιστώσα του περιβάλλοντος του παιδιού.

Με την άφιξη των γονέων στην κοινωνία υποδοχής, η τάση της κυρίαρχης ομάδας - αλλά και των κρατικών θεσμών - να δημιουργεί ένα σύγχρονο «υποπρολεταριάτο»²⁹, κατατάσσοντάς τους κάτω από το κατώτερο κοινωνικό στρώμα της, τους περιθωριοποιεί, με αποτέλεσμα να αναγκάζονται να αναλαμβάνουν εργασίες για τις οποίες δεν ενδιαφέρεται πλέον το ελληνικό εργατικό δυναμικό. Απασχολούνται σε εργασίες χειρωνακτικές, βαριές και κακοπληρωμένες. Ο Ρ. Μ. Glavanis τους αποκαλεί «Νέους Εύλωτες στην Ευρωπαϊκή Ένωση»,³⁰ γιατί προσφέροντας εργασία στην αγορά έναντι χαμηλής αμοιβής, συνεισφέρουν στη μεγιστοποίηση της παραγωγής υπεραξίας και κέρδους. Το μοντέλο μετανάστευσης, το οποίο στηρίζεται στις απόψεις του Marx περί πολιτικής οικονομίας,³¹ θεωρεί τη μετανάστευση ως ένα φαινόμενο αναπόσπαστα συνδεδεμένο με την ανάπτυξη του καπιταλιστικού συστήματος και τις συνθήκες παραγωγής του. Χωρίς τις εργατικές εφεδρείες των λιγότερο αναπτυγμένων χωρών θα ήταν αδύνατη η συσσώρευση κεφαλαίου στις βιομηχανικές χώρες της Ευρώπης. Και αυτό διότι το κεφάλαιο μπορεί να ανατρέχει στον εφεδρικό στρατό ξένων εργατών ανάλογα με τις ανάγκες του: σε περιόδους ύφεσης και οικονομικής κάμψης πουλούν την εργατική τους δύναμη σε τιμές πολύ χαμηλές και σε περιόδους πλήρους απασχόλησης και αύξησης της παραγωγής γεμίζουν τα κενά που δημιουργούνται από την επαγγελματική και

²⁹ Βλ. Μιχάλης Δαμανάκης (επιμέλεια-εισαγωγή), *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα - Διαπολιτισμική προσέγγιση*, ό.π., σ. 26. Επίσης Μιχάλης Δαμανάκης, *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 32. Βασίλης Φύλιας, «Το πρόβλημα του μετανάστη της δεύτερης γενιάς», στο *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή, 1983, σ. 112.

³⁰ Ρ.Μ. Glavanis, «Οι Νέοι Εύλωτες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Η Μουσουλμανική Φωνή ως απάντηση σε Τύπο και διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού», στο Ιορδάνης Ψημμένος, *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια - Κοινωνικός Αποκλεισμός Στην Αθήνα*, Glory Book - Παπαζήσης, 1995, σ. 13.

³¹ Μια κοινωνία βρίσκεται σε κατάσταση αυξανόμενου πλούτου, όταν η συσσώρευση του κεφαλαίου αυξάνει τον καταμερισμό της εργασίας και ο καταμερισμός της εργασίας αυξάνει τον αριθμό των εργατών αντίστροφα η αύξηση του αριθμού των εργατών αυξάνει τον καταμερισμό της εργασίας, όπως ακριβώς η αύξηση του καταμερισμού εργασίας αυξάνει τη συσσώρευση κεφαλαίου. Βλ. Καρλ Μαρξ, *Οικονομικά και Φιλοσοφικά Χειρόγραφα*, εισαγωγή: Λούτσιο Κολλέτι, μτφρ.: Μπάμπης Γραμμένος, Αθήνα, Γλάρος, 1975, σ. 48.

κοινωνική άνοδο των ντόπιων εργατών.³² Χρησιμοποιούν δηλαδή για «κατασταλτική λειτουργία» (*Pufferfunktion*)³³. Με αυτή τη διαδικασία η εργασία τους «φυλετικοποιείται»³⁴ και υπεύθυνες για τον καθορισμό της διαδικασίας φυλετικοποίησης θεωρούνται οι πολιτικές του «εθνικού - φυλετικού αποκλεισμού»:³⁵

«Δουλεύω σε τροφοδοσίες πλοίων. Ο ρατσισμός είναι πολύ άγριος εδώ, σ' εσάς. Είναι πιο φανερό εδώ, ενώ στην Αυστρία, στη Γερμανία λένε: "Κάνεις τη δουλειά, σε πληρώνω!" Δε σε ρωτάει από πού είσαι. Και εδώ στη δουλειά μου μού είπανε στην αρχή: "Ξένο, Αλβανό δε θέλουμε!", πήρανε δυο τρεις φορές Έλληνα και τους έφυγε. Οι Έλληνες κυνηγάνε το εύκολη δουλειά. Μετά έξι μήνες με συμβόλαιο δοκιμαστικά με πήρανε, γιατί Έλληνας δεν πήγαινε. Είμαι τροφοδοσία πλοίων, λίγα λεφτά, ζόρικη δουλειά. Μετά έξι μήνες για δοκιμή, αύξηση μου δώσανε : από 170.000 δρχ. πήγε 190.000. Με είδε που ήμουνα δουλευταράς και με πήρανε μόνοι τους».

(Α., 35χρονος άντρας)

«Εμείς οι ξένοι δουλεύουμε πάρα πολύ και στα δύσκολα δουλειά. Είπα: «κάθε άνθρωπος έχει την τύχη του», μέχρι τώρα είμαστε μια χαρά, γιατί δουλεύουμε. Ένα Σάββατο, μια Κυριακή δουλεύουμε, δε διασκεδάζουμε».

(Φ., 35χρονος άντρας)

Οι ανάγκες της καθημερινότητας και το άγχος της επιβίωσης στο νέο εργασιακό περιβάλλον - ιδιαίτερα σε μια ανταγωνιστική κοινωνία - είναι απειλητικά. Λειτουργεί, επομένως, ένας έμμεσος καταναγκασμός για αποδοχή όχι μόνο των όρων αλλά και του τόπου εργασίας που προσφέρει ο εργοδότης. Ο καταναγκασμός αυτός τελικά σημαίνει κατάργηση κάθε ελευθερίας κίνησης, γιατί αυτή προϋποθέτει τη δυνατότητα να εκλέξει κανείς ανάμεσα από περισσότερες προσφορές. Η λεγόμενη αστική κοινωνία υποτίθεται, έλεγε ο Μαρξ, ότι εξασφαλίζει κοινωνική κινητικότητα

³² Μάριος Νικολινάκος, *Καπιταλισμός και μετανάστευση-Πολιτική Οικονομία του προβλήματος των ξένων εργατών στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης*, μτφρ.: Αγγέλα Βερυκοκάκη- Αρτέμη, Αθήνα, Παπαζήσης, 1974, σσ. 76, 79 και 112.

³³ Ο.π., σ. 19. Η «κατασταλτική λειτουργία» δεν επιτελείται μόνο στη φιλοξενούσα χώρα αλλά και στη χώρα αποστολής, εφόσον οι ξένοι εργάτες εξάγουν τις δυνάμει υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτικές εντάσεις.

³⁴ Ο Barry Troyna χρησιμοποιεί τον όρο «φυλετικοποίηση» για να περιγράψει τις σύνθετες διαδικασίες μέσα από τις οποίες καθιερώνονται φυλετικοί ορισμοί. Βλ. Barry Troyna, *Racism and Education*, Buckingham, Philadelphia 1993, p. 13. Εδώ χρησιμοποιείται μεταφορικά, για να καταδείξει τη διαστρωμάτωση και ιεραρχία που παράγεται και αναπαράγεται, στο πλαίσιο της καπιταλιστικής οργάνωσης και παραγωγής, στο εσωτερικό του εργασιακού στοιχείου βάσει των φυλετικών διαφορών.

³⁵ P.M. Glavanis, *ό.π.*, σσ. 13-16.

και ελευθερία κίνησης. Και αυτή, όμως, η ελευθερία κίνησης είναι θεωρητική, πλασματική.³⁶

Ας δούμε, όμως, τι έχουν να μας πουν οι ίδιοι για το είδος της εργασίας τους:

«Σε σπίτι δουλεύω καθαρίστρια, ναι, ο άντρας μου είναι/ στην αρχή δυο χρόνια δούλευε στο μετρό, που έφτιαχνε, μετά τελείωσε η δουλειά στο μετρό και δουλεύει σε μια ψαροταβέρνα».

(Α., 37χρονη γυναίκα)

«Δεν είναι για εμένα καλά, για τα παιδιά μου είναι καλά, γιατί εγώ κουράζομαι πολύ: έξι με εννιά δουλεύω σε γραφεία για πλοία με συνεργεία, μετά από εννιά μέχρι τρεις- τέσσερις σε σπίτια. Πολλές φορές κάνω δυο ή τρεις δουλειές. Κάθε μέρα γενική καθαριότητα: έρχομαι σπίτι σου γενική, την άλλη μέρα σπίτι άλλης γυναίκας γενική, κάθε μέρα... Ο άντρας μου δούλευε πριν τρεις μήνες ηλεκτρολόγος, τώρα είναι βοηθός σιδηρά».

(Β., 33χρονη γυναίκα)

«Δουλεύω σε εταιρεία με στρώματα, τη Spring Strom. Φτιάχνω τα σκελετά στα κρεβάτια και ό,τι δουλειά έχει μετά: κεφαλάρι, τέτοια».

(Φ., άντρας 35 ετών)

«Εγώ δουλεύω σε μια εταιρεία με σίδηρα που φτιάχνουνε ράφια. Η γυναίκα μου δουλεύει ψαροταβέρνα “ο Σωτήρης” λαντζιέρα, μαγειρεύει κίολας».

(Ν., άντρας 33 ετών)

«Δουλεύω στα σπίτια, καθαρίζω, ο άντρας μου είναι ελαιοχρωματιστής, δεν ήξερε τίποτα, εδώ έμαθε».

(Φ., γυναίκα 35 ετών)

«Τώρα εδώ εγώ καθαρίζω σπίτια και ο σύζυγός μου έχει φυλλάδιο σε καράβι και έχει δουλέψει σε διάφορες δουλειές: σε γκαζάδικο σαν οδηγός βυτίου και έχει δουλέψει σε κεραίες Telestet ηλεκτροκόλληση, τώρα 3-4 χρόνια δουλεύει σε διαφημιστική εταιρεία».

(Σ., γυναίκα 38 ετών)

«Εδώ ο άντρας μου είναι αλουμινάς, εγώ καθαρίζω σπίτια, πάω στην εκκλησία μόνιμα, Σάββατο-Κυριακή πάω μόνιμα και κάνω ό,τι μπορώ: καθαρίζω, κάνω καφέ, ό,τι είναι, πλύνω πιάτα, πλύνω όλη την εκκλησία, ό,τι είναι, ό,τι είναι δουλειά κάνω».

(Μ., 45χρονη γυναίκα)

«Εδώ δουλεύω οικοδόμος, από την αρχή δούλεψα δύο χρόνια κηπουρός στην Αθήνα, στο Καλαμάκι. Μετά έφυγα από κει, γιατί ήταν/ δεν ήταν καλή μεροκάματο, πήγα οικοδόμος. Αλλά εδώ βρήκα για κηπουρός, κηπουρός δούλεψα».

(Α., 39χρονος Αλβανός)

«Ε, ηλεκτροκόλλητής δουλεύω. Η γυναίκα μου, όταν βρει καμιά σπίτι να καθαρίσει, καμιά γυναίκα που θέλει... (Έχει) μόνιμη (δουλειά), αλλά μόνο σε μια μέρα όλη την εβδομάδα, σ' ένα σπίτι».

(43χρονος Αλβανός)

«Εδώ γαζώνω παιδικά, για προίκα μωρού: κουρτίνες, παπλώματα, όλα. Τώρα δουλεύω μόνο δυο-τρεις φορές τη βδομάδα, γιατί μαγαζί έκλεισε. Γαζώνω

³⁶ Βασίλης Ι. Φύλιας, *Κοινωνικά Συστήματα -Ιδεολογικο-πολιτικές απόψεις της καπιταλιστικής ανέλιξης, Ουτοπιστές σοσιαλιστές και Καρλ Μαρξ*, ό.π., σ. 109.

εδώ, σπίτι, δουλειά μου δίνει η αφεντικίνα για κουρτίνες, σεντόνια, ό,τι θέλεις. Η τέχνη δε σ' αφήνει χωρίς ψωμί».

(Αλβανίδα 35 χρονών)

Όλοι οι άντρες του δείγματος εργάζονται ως χειρώνακτες σε οικοδομές, ηλεκτροσυγκολλητές σε μεταλλουργεία, ως βοηθοί σε ταβέρνες ή ως ξυλουργοί και ελαιοχρωματιστές, ενώ οι γυναίκες, στη συντριπτική τους πλειοψηφία (N=27/30), ως οικιακές βοηθοί σε σπίτια, γραφεία και εστιατόρια. Είναι άξιον παρατήρησης ότι οι γυναίκες απασχολούνται σε καθαρά οικιακά επαγγέλματα, γυναικείας φύσεως.³⁷ Ο φυλετικός καταμερισμός μεταφέρεται και στο είδος της απασχόλησης, εγκλωβίζοντας το γυναικείο φύλο αποκλειστικά και μόνο στο χώρο του «σπιτιού», χωρίς διέξοδο για εύρεση εργασίας σε άλλους τομείς. Η απασχόληση αμφότερων των φύλων είναι ευκαιριακή και εντάσσεται στην κατηγορία του *ανειδίκευτου* εργάτη. Μας θυμίζει τον περιπλανώμενο εργάτη του μέλλοντος ή αλλιώς τον «επισκέπτη εργάτη», τον «Gastarbeiter»³⁸ - όπως έχει επισημανθεί στη Γερμανία - τον κινητό και περιστασιακά απασχολούμενο ανειδίκευτο εργάτη.

Για να ανταποκριθούν οι Αλβανοί γονείς στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας στην νέα κοινωνία όπου έχουν μετακινηθεί, αναγκαστικά υποβάλλονται σε μια κοινωνική *καθοδική κινητικότητα*.³⁹ Στην κοινωνία αποστολής αντλούσαν μια ασφαλή επιβεβαίωση στις σχέσεις τους με άλλους ενηλίκους μέσα από τον εργασιακό χώρο, εφόσον απασχολούνταν σε κρατικά επαγγέλματα που

³⁷ Η γυναικεία μετανάστευση ιστορικά ήταν πάντοτε συνδεδεμένη με την *οικιακή οικονομία* και, όπως υποστήριξε ο στατιστικολόγος Ravenstein (1885, 1889), η γυναικεία μετανάστευση γι' αυτό το λόγο υπερτερούσε των ανδρών. Βλ. Γ. Π. Μάρκου (επιμ.), *Μετανάστευση και Εργασία στην Ευρώπη*, ό.π., σ. 131.

³⁸ Πρόσφατα η έννοια του «Gastarbeiter» έγινε συνώνυμη με τους Τούρκους μετανάστες που ταξίδεψαν στη (πρώην) Δυτική Γερμανία με την ελπίδα να βρουν δουλειά. Τους δόθηκαν προσωρινές άδειες παραμονής που επέτρεπαν στην κυβέρνηση να τους εκδιώκει ή να τους επιτρέπει να παραμένουν σύμφωνα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Στις αρχές του 1980, όταν η Δυτική Γερμανία δοκιμάστηκε από υψηλή ανεργία, τα αισθήματα φιλοξενίας της εργατικής τάξης προς τους Τούρκους αυξήθηκαν κατακόρυφα. Βλ. Ellis Cashmore & Barry Troyna, *Introduction to Race Relations*, London, New York, Philadelphia, The Falmer Press, ²1990, p. 59. Επίσης Β. Φίλιας, «Το πρόβλημα του μετανάστη...», ό.π., σ. 111 και Μ. Νικολινάκος, ό.π., σσ. 8-9.

³⁹ Ο όρος *κοινωνική κινητικότητα* αναφέρεται στις κινήσεις των ατόμων και των ομάδων μεταξύ διαφόρων κοινωνικο-οικονομικών θέσεων. Η κάθετη κινητικότητα υποδηλώνει την κίνηση προς τα πάνω ή προς τα κάτω στην κοινωνικο-οικονομική κλίμακα. Όσοι αποκτούν εισόδημα, περιουσία ή κοινωνική θέση λέμε ότι είναι *ανοδικά κινητικοί*, ενώ εκείνοι που κινούνται προς την αντίθετη κατεύθυνση λέμε ότι είναι *καθοδικά κινητικοί*. Υπάρχουν δύο τρόποι να μελετήσουμε την κοινωνική κινητικότητα. Ο πρώτος είναι να μελετήσουμε τη σταδιοδρομία των ίδιων των ατόμων στη διάρκεια της οικονομικά ενεργού ζωής, τρόπος που ονομάζεται *συνήθως ενδογενεακή* κινητικότητα. Ο δεύτερος τρόπος είναι να αναλύσουμε το βαθμό που τα παιδιά ακολουθούν τις επαγγελματικές επιλογές των γονέων ή των παππούδων. Η κινητικότητα διαμέσου των γενεών ονομάζεται *διαγενεακή* κινητικότητα. Βλ. Δημήτρης Γ. Τσαούσης, *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, Αθήνα

απαιτούσαν εξειδίκευση - ήταν οι λειτουργικές ανάγκες του σοσιαλιστικού συστήματος που προκάλεσαν τον εργασιακό αυτό προσανατολισμό - και τους παρείχαν κοινωνική καταξίωση και σταθερή ταυτότητα:

«Στην αρχή, εγώ, εκεί που μένουμε εμείς, είναι μέρος που βγάζουν..., που βγάζουν πετρέλαιο, είναι μέρος τέτοιο. Φιέρι, Φιέρι είναι μέρος πετρελίου και δουλεύαμε εκεί με...ε, σαν συνεργείο... Εγώ έκανα τις εξετάσεις του πετρελίου... θα τα, θα τα πω... όπως κάνουνε εγώ για...laboratorë (εργαστήριο ανάλυσης πετρελαίου) τα λέμε εμείς εκεί, σε laborator δουλεύα, ναι, με..του εξετάσεις του πετρελίου. Ο άντρας μου ήταν μηχανικός ε, σε αυτοκινητά, ήταν λεωφορεία που...,γιατί δε δουλεύαμε εκεί κοντά, ήταν είκοσι λεπτά η δουλειά μακριά, και είχε λεωφορεία και τέτοια και ήταν ένα συνεργείο που έφτιαχνε λεωφορεία, αυτοκινητά και τέτοια του συνεργείο και ήταν μηχανικός».

(35χρονη γυναίκα)

«Έχω δουλέψει tornitorë (τορναδόρος) σε εργοστάσιο, εδώ δε δουλεύουν γυναίκες tornitorë, μόνο άντρες. Ο άντρας μου (δούλευε) ηλεκτρολόγος. Δύο χρόνια εγώ δούλεα και ο άντρας μου έπαιρνε εκατόν πενήντα lek, σαράντα-σαράντα πέντε χιλιάδες δραχμές περίπου».

(B., 33χρονη γυναίκα)

«Τελείωσα το σχολείο γι' αυτή τη δουλειά, δώδεκα χρόνια, Γενικό και Τεχνικό Γυμνάσιο: "Industriale mekanike" (βιομηχανικός μηχανικός). Ασχολήθηκα με πετρέλαιο, αλλά όχι με τεχνολογία αλλά με μηχανικό κλάδο. Σ' αυτό το Γυμνάσιο είχαμε μάθει λίγο απ' όλα».

(Φ., άντρας 35 ετών)

«Εγώ (δούλεα) εργοστάσιο που φτιάχνανε φάντα, κόκα-κόλα, όταν άρχισα δουλειά, τότε μπήκανε τα εργοστάσια. Φάντα, κόκα-κόλα υπάρχουν πριν, εργοστάσια όχι, το 1987 μπήκανε».

(Μπ., 29χρονη γυναίκα)

«Εγώ δεν έκανα δουλειά ο άντρας δουλεύει αστυνόμος, όχι αστυνόμος με μπλε ρούχα με πράσινη ρούχα για στρατιώτης».

(Τ., 36χρονη γυναίκα)

«Έχω σπουδάσει για γαζώτρια, επαγγελματική δουλειά. Συνεχίζω και εδώ, αλλά εκεί γαζώνανε για φαντάρους στολές, στρατιωτική δουλειά».

(Ε., 35χρονη Αλβανίδα)

«Δούλεψα σε εταιρεία στο Φιέρι εννέα χρόνια σαν γεωλόγος, ο άντρας μου δίδασκε σε Γυμνάσιο γυμναστής, αλλά ήταν και προπονητής και παίκτης σε ομάδα».

(Φ., 35χρονη γυναίκα)

«Ήμουν γραμματέας στο Δημαρχείο, ο άντρας μου έχει ένα μαγαζί με ρούχα, με τέτοια, το νοικιάσαμε το '98 που φύγαμε».

(Ι., 33χρονη γυναίκα)

«Τελείωσα για ζωγραφική τέσσερα χρόνια, μετά πήγα δασκάλα για τα παιδιά, για ζωγραφική, τραγούδια, εύκολα (μαθήματα). Τεχνική Σχολή για ζωγραφίες (τελείωσα) και/ είναι για ζωγράφος, γιατί για δασκάλα είναι/ πάει σε

Πανεπιστήμιο. [...] Αλλά σε μικρό χωριό (δούλεψα), μικρό χωριό -πώς να σου πω- γιατί/ μακριά, χωριό που δεν μπορούσε, είχε ανάγκη για δασκάλα... στην Κορυτσά, Βραμψ το λένε».

(Ε., Αλβανίδα 35 ετών)

«Τελείωσα Τεχνικός Λύκειος, μετά πήγα ένα χρόνο για τοπογράφος, και δούλεψα τοπογράφος τέσσερα χρόνια, όταν ήταν στο Σοσιαλισμό. Μετά, το '90 που έφυγε ο Σοσιαλισμός, ήρθε ο Μπερίσα, δεν είχε ούτε ευκαιρίες ούτε τίποτα. Δηλαδή διαλύθηκαν όλα και πήγα αστυνομικός επτά χρόνια, μέχρι το '97».

(Α., άντρας 39 χρονών)

«Εγώ έκανα μετά, όταν τελείωσα το σχολείο, γιατί είμαι απ' την άλλη πόλη, δεν είμαι/ είναι το Πρεμετή-πιο κάτω λίγο- δούλεψα εκεί τρία χρόνια σε εργοστάσιο για γλυκά-κομπόστο, τέτοια πράγματα- [...] μετά παντρεύτηκα, πήγα στην πόλη (Φιέρι) και δούλεψα σαν/ σε μια ταμείο που πληρώνουνε το νερό. Δεν τα έχουμε εμείς εκεί όπως είναι εδώ που πληρώνεις/ εκεί είναι τρία ταμεία και όλη η πόλη πληρώνει εκεί, σε ένα κτίριο. Και δούλεψα εκεί επτά χρόνια, οχτώ».

(Μ., 35χρονη Αλβανίδα)

«...Εκεί ήμουν τεχνικός, ήμουν σαν εργολάβο που είχα δυο-τρεις οικοδομές, που ήμουν υπεύθυνο γι' αυτά, είχα αργάτες, είχα υδραυλικός, είχα ηλεκτρολόγος, είχα... όπως είναι εδώ μια πολυκατοικία που είναι ένας μηχανικός, που έχει το δικό του όμως το κτίριο, έχει το δικό του κτίριο και παίρνει συνέχεια που σηκώνουν την πολυκατοικία. Εκεί όμως το είχε το κράτος/ εγώ ήμουν σε περιφέρεια που ο κράτος σήκωσε πολυκατοικίες -που έκαμε- και είχε μηχανικός, είχε...και εγώ ήμουν κράτος μηχανικός».

(Κ., 35χρονος άντρας)

Εθισμένοι σε ένα διαφορετικό εργασιακό καθεστώς στην πατρίδα τους-η εργασία ήταν θέμα κρατικής μέριμνας-, αποδέχονται την καινούργια κατάσταση στον επαγγελματικό τομέα προσπαθώντας να ξεπεράσουν την αβεβαιότητα που περιβάλλει την έννοια της «ενήλικης ταυτότητας»⁴⁰ η μετακίνηση στην κλίμακα της κοινωνικής ιεραρχίας προς τα κάτω αποτελεί τροχοπέδη στην κατάκτηση της αίσθησης μιας ηθικής ταυτότητας. Οι ειδικότητες που απαιτούνταν στον τομέα της εργασίας στη χώρα καταγωγής έχουν αντικατασταθεί από εργασίες που δεν επιτρέπουν την εφαρμογή ειδικών γνώσεων ή την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Στη γενέτειρά τους εξασκούσαν όλων των ειδών τα επαγγέλματα: μηχανικοί ή ηλεκτρολόγοι, γεωλόγοι ή τοπογράφοι, υπάλληλοι ή ιδιώτες, εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι των εικαστικών, της μουσικής, γυμναστές). Όλοι, ανεξαιρέτως φύλου, τοποθετούνταν στην υπηρεσία της βιομηχανίας και των κρατικών επιχειρήσεων. Η «απο-ειδίκευση» και η «απο-συνλογικοποίηση» της εργασίας που υφίστανται στην κοινωνία υποδοχής με τη

⁴⁰ Φρανκ Φουρέντι, *Γονική Παράνοια: Απαλλαγείτε από τις φοβίες σας και γίνετε σωστοί γονείς*, μτφρ.: Ιωάννης Περαντωνάκης, Αθήνα, Μπουκουμάνης, 2002, σ. 200.

μερική απασχόληση ή τη «μαύρη εργασία» - χωρίς συμβόλαιο, ασφάλιση ή μονιμότητα - έχει γεννήσει ανασφάλειες. Αβεβαιότητες υπάρχουν και στους τρόπους με τους οποίους λειτουργούν τόσο σε σχέση με τον εαυτό τους όσο και στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους, μέσα και έξω από την οικογένεια:

«Εγώ δε βάφομαι με κόκκινο να φτιαχτώ όπως εσείς, γιατί ποιος θα με δει, εδώ δε με ξέρει κανείς. Και στη δουλειά που πάω, είναι εδώ κοντά, πάω έτσι. Είναι και το άλλο: άμα σε δουν να πας με χρυσά, με κόκκινο, με καλά ρούχα, μπορεί να πουν: “Αυτή δουλεύει, καθαρίζει σπίτια για λεφτά, έχει ανάγκη, κοίτα πως είναι ντυμένη!”, γι’ αυτό δε θέλω. Αυτό μου ‘χει λείψει, να κοιταχτώ στον καθρέφτη, να πω: “Α, τι ωραία είσαι!”».

(N., 33χρονη γυναίκα)

«Δούλεψα σε μια άλλη κυρία ένα χρόνο περίπου και να σου πω την αλήθεια έλεγε: “Α, εσύ δεν έχεις ανάγκη για να βγεις έξω!”, δηλαδή έλεγε με τον εαυτό της πως δεν ξέρεις να κάνεις τη ζωή’ όχι γιατί δεν ξέρω να κάνω τη ζωή μου, είναι το περιβάλλον έτσι, γιατί σκέπτομαι πάνω απ’ όλα τα παιδιά μου, δε σκέπτομαι τώρα τη ζωή μου [...] Εγώ θα ήθελα πάρα πολύ να είχα τη δικιά μου δουλειά και ο άντρας μου το ίδιο. Να ανοίξεις κάτι δικό σας, να ξέρεis πως πρέπει να το κάνεις για τον εαυτό σου, όχι για τον άλλον, να ευχαριστήσεις τον άλλον».

(Α., 37χρονη γυναίκα)

Ο εγκλωβισμός των νεαρότερων γυναικών σε μια εργασία μη δημιουργική, χωρίς ενδιαφέρον και προσωπική ευχαρίστηση, δίνει την εντύπωση ότι οι δραστηριότητες είναι ολοκληρωτικά καθορισμένες από τις ταξικές ή φυλετικές διακρίσεις. Το είδος της οικιακής απασχόλησης τούς αφαιρεί τα δικαιώματα για ισότιμη συμμετοχή με τον ντόπιο γυναικείο πληθυσμό στην κοινωνική ζωή ή στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων. Οι μονότονα επαναλαμβανόμενοι ρυθμοί της εργασίας τις αποσυνδέουν από τις έννοιες της αυτο-πραγμάτωσης, της πληρότητας και προσωπικής ανάπτυξης. Ακολουθώντας έναν μονόδρομο χωρίς επιστροφή - «one - way ticket»⁴¹ - οδηγούνται στον κατακερματισμό της ανθρώπινης προσωπικότητας και ειδικότερα στη σύνθλιψη της γυναικείας υπόστασης. Οι μητέρες κυρίως, περισσότερο ευαισθητοποιημένες και επιφορτισμένες με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, εφόσον εκφράζουν καλύτερα τη συναισθηματική ζωή της οικογένειας,

⁴¹ Annie Phizacklea, *One- Way Ticket*, London, Routledge, 1983. Η ίδια συγγραφέας, σε μεταγενέστερη έρευνά της στη Μεγάλη Βρετανία (στην πόλη Coventry) στον τομέα της γυναικείας οικιακής απασχόλησης, συνάγει το συμπέρασμα ότι για τις γυναίκες της μειοψηφίας, και ειδικότερα για τις γυναίκες της πρώτης γενιάς από την Ασία, οι «γλωσσικές δυσκολίες» και η «απουσία δεξιοτήτων» επαναλαμβάνονται ως οι βασικές εξηγήσεις για τη δυtlά μειονεκτική τους θέση. Τονίζει δε ότι δεν υπάρχει αμφιβολία ότι επωφελούνται από ιδεολογίες που εδράζονται στο γένος και τη φυλή. Βλ. Annie Phizacklea & Carol Wolkowitz, *Homeworking Women: Gender, Racism and Class at Work*, London, Sage Publications, 1995, p. 64.

θεωρούν τους εαυτούς τους ανεπαρκείς στα θέματα της ανατροφής και εκπαίδευσης και έχουν καταληφθεί από φοβίες και εμμονές. Η διαρκής γονική απουσία, που επιβάλλεται από το είδος της εργασίας, δημιουργεί αισθήματα ενοχών και τύψεων - τυπική εκδήλωση του άγχους ενός γονέα που πιστεύει ότι δεν κάνει αρκετά για το παιδί του. Διέρχονται μια «φάση γονικής χρονικής ανεπάρκειας»,⁴² όπου συνεχώς εκφράζουν παράπονα ότι ο χρόνος τους δεν επαρκεί για να εκπληρώσουν τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις:

«Τού 'χουμε προσφέρει και θα προσπαθήσουμε ακόμα πιο πολύ. Ο άντρας μου δεν ασχολείται καθόλου, μόνο εγώ. Αλλά, αν εγώ ήμουν πιο πολύ πάνω της, θα ήτανε καλύτερη. Λίγο παραπάνω (να ήμουν), θα ήτανε καλύτερα».

(Φ., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

«Στο Μάνθο δεν έχει λείψει τίποτα, στα δύο κορίτσια μου, όμως, δεν τους έχω δώσει όσα στο Μάνθο, γιατί δούλευα πάρα πολύ. [...] Ξέρεις το Μάνθο τον προσέχω, όχι γιατί είναι ιδιαίτερος ο Μάνθος, απλώς έτυχε που συμμαζεύτηκα λιγάκι απ' τις δουλειές όπως ήρθαμε στην αρχή που είπα: "Να δουλέψω, να δουλέψω, να δουλέψω, δεν ξέρω τι μου γίνεται, πώς γυρίζουμε πίσω, μήπως και τα λουιά", λέω».

(Ρ., μητέρα μαθητή 12 ετών)

«Ε, στο πρώτη είχε λιγάκι (προβλήματα), επειδή ούτε ήξερε τη γλώσσα ούτε εγώ δεν ήμουνα εδώ, επειδή κάθισε μόνος χωρίς εμένα, να πούμε, επειδή εγώ ήμουνα ακόμα σ' αυτό δύο γέρους που είπα (για δουλειά) και στο σχολείο έκανε σαν τρελός, μαλώσε με τα παιδιά στην αρχή έτσι, φωνάζει οι δάσκαλοι εμένα και μετά τώρα πάει μια χαρά ήρθα κι εγώ, άλλο ήμουν το προσέχει πιο πολύ - χωρίς μητέρα ήταν, κοντά δυο χρόνια χωρίς μητέρα».

(Μ., μητέρα μαθητή 8 ετών)

«... Τώρα έρχεται (η Μ.), τα κάνει μαθήματα μόνη της - εγώ είμαι στη δουλειά - μόνο εγώ έχω αυτό που με πειράζει, γιατί είμαι σε άλλα σπίτια και ετοιμάζω άλλα παιδιά να πάνε σχολείο και αυτή ετοιμάζεται μόνη της» (ξεσπάει σε λυγμούς).

(Ν., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

«Δεν μπορείς παρά να κερδίζεις το χρόνο σου», γράφει ο Ζαν Μπωντριγιάρ.⁴³

Στις σύγχρονες κοινωνίες της κατανάλωσης, όπως η δική μας, ο χρόνος υπόκειται σε καθεστώς εμπορευματοποίησης: πουλιέται και αγοράζεται, καταναλώνεται. Καθώς η αξία χρήσης του δεν είναι διαχωρίσιμη από την ανταλλακτική του αξία, οι δραστηριότητές του περιβάλλονται τα ίδια χαρακτηριστικά με το χρόνο εργασίας: οι κανόνες και οι καταναγκασμοί, η ιδεολογία της αλλοτριωμένης εργασίας

⁴² Φρανκ Φουρέντι, *ό.π.*, σ. 174.

⁴³ Ζαν Μπωντριγιάρ, «Το δράμα των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου ή Όταν δεν μπορείς να χάνεις το χρόνο σου», στο Αλεξάνδρα Κορωνάιου, *Κοινωνιολογία του Ελεύθερου Χρόνου*, μτφρ.: Κική Κασαμπέλη, Γιάννης Σταυρακάκης, Αθήνα, Νήσος, 1996, σ. 205.

μετατίθενται στα περιεχόμενα του ελεύθερου χρόνου.⁴⁴ Η διάκριση ελεύθερου και εργάσιμου χρόνου καθίσταται μια ουτοπία. Σ' αυτό το πλαίσιο, λείπει η ισορροπία ανάμεσα στο χρόνο εργασίας, το χρόνο που αφιερώνεται στο σπίτι, στην οικογένεια και τον ελεύθερο χρόνο. Η έλλειψη απελευθέρωσης χρόνου από την εργασία καθιστά απαγορευμένες τις πολιτιστικές ή κοινωνικές δραστηριότητες για την πλειονότητα των γονέων και μαθητών:

«Ε, δε θα έχουμε πάει (θέατρο, σινεμά), να λέω την αλήθεια... Δεν είναι η όρεξη, μα, όπως λέμε για το χρόνο, είναι αυτό: γιατί ο άντρας μου έχει τη δουλειά, εγώ Κυριακή, που μπορούμε να βγαίνουμε, είμαι στη δουλειά. Καμιά μέρα φεύγει εντέκα, καμιά Κυριακή, και έρχεται δύο τη νύχτα. Γιατί ο άντρας μου δε δουλεύει πρωί, δουλεύει απογεύμα, και έτσι παίρνει τα παιδιά από το σχολείο, είναι αυτός στο σπίτι. Έρχομαι, φεύγει ο άντρας μου...μα μια μέρα που λέμε: “θα πάμε”, ανθρώποι έχουμε και εμείς, γιατί οι ανθρώποι, που έχουμε, ο ένας αρρωσταίνει, ο άλλος, πάμε κάπου εκεί, κάπου...ναι, γι' αυτό. Και, ε, ...δεν έχουμε πάει, να λέω...την αλήθεια...»

(Α., μητέρα 12χρονου μαθητή)

«Να σου πω σπάνια (βγαίνουμε) λόγω της δουλειάς, είναι και το άλλο: μια Κυριακή είναι ελεύθερη, έχω και υποχρεώσεις να κάνω. Ένας έχει βγει απ' το νοσοκομείο, ο άλλος έχει / ήταν άρρωστος, έπρεπε να πάω να τον δω, είμαστε όλοι εδώ: όλο το σόι του άντρα μου πολύ μεγάλο μου είναι το δικό μου είναι μεγάλο. Ύστερα και μια Κυριακή που είμαι – όλο το πρωί μέχρι και τρεις η ώρα – θα μείνω μες στο σπίτι, να τους μαγειρέψω κάτι καλύτερο, γιατί είναι Κυριακή και περιμένουν, θα τους κάνω πρωινό κάτι άλλο, να το νιώσουν ότι είναι η μαμά μες στο σπίτι σήμερα».

(Ρ., μητέρα 12χρονου μαθητή)

«Εγώ δουλεύω Κυριακή όλη μέρα, ρεπό έχω μόνο Τρίτη. Δουλεύω από πέντε το απόγευμα μέχρι μία μπορεί και δύο τη νύχτα. Σήμερα (ημέρα ρεπό) μου λέει η Ε. (η κόρη): “Πότε θα πάμε όλοι μαζί, μαμά;”, αλλά δεν μπορούμε. Εγώ (θα ήθελα) να είχα μια δουλειά μέχρι τρεις-τέσσερα, αυτό είναι, για να είμαι με τα παιδιά, με τον άντρα μου. Θέλω να βγω κι εγώ, αλλά αυτό...».

(Ι., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά βιώνουν καθημερινά τις δυσκολίες που προκύπτουν από την εργασία των γονέων: μερικά εξ αυτών έχουν απόλυτη συναίσθηση των γονικών δυσχερειών, άλλα παρουσιάζουν επιθετικότητα και βίαιες αντιδράσεις στις σχολικές συναναστροφές - το πρόβλημα παίρνει οξύτερες διαστάσεις στις «χωλές» οικογένειες,⁴⁵ όταν το παιδί μεγαλώνει σ' ένα σπίτι όπου η

⁴⁴ Ο.π., σσ. 204 και 205.

⁴⁵ Πρόκειται για συζυγικές οικογένειες που έχουν διασπαστεί σε δύο τμήματα, γιατί μη οικογενειακοί λόγοι (όπως επαγγελματικές υποχρεώσεις, μετανάστευση κ.λ.π.) αναγκάζουν τους συζύγους να ζουν χωριστά επί μακρά χρονικά διαστήματα, βλ. Α. Μ. Μουσουρού, *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, ό.π., σ. 96.

απουσία της μητέρας είναι ολοκληρωτική -, όπως στην περίπτωση της Μ. Κάποια άλλα αρνούνται να παραδεχτούν την εργασιακή οικογενειακή πραγματικότητα και κρύβονται κάτω από το μανδύα ενός ψεύτικου τίτλου επαγγέλματος των γονέων, όπως για παράδειγμα «ιδιωτικός υπάλληλος». Το ψέμα των παιδιών εκφράζει την ωραιοποίηση της τωρινής κατάστασης και την απόκρυψη όλων των ανομολόγητων αναγκών και επιθυμιών τους. Είναι ένας μηχανισμός που τους επιτρέπει να υπομένουν τις συγκεκριμένες συνθήκες ζωής παρεμβαίνοντας διορθωτικά στην πραγματικότητα:

«Ο μπαμπάς μου μια μέρα δουλεύει, μια μέρα δε δουλεύει, δυο μέρες δουλεύει, δυο δε δουλεύει. Στενοχωριέμαι, γιατί δεν παίρνουμε λεφτά».

(Γ., 8χρονος μαθητής)

«Μερικές φορές δεν μπορούμε (να είμαστε όλοι μαζί), γιατί δεν μπορούν, επειδή έχουνε δουλειά. Στενοχωριέμαι, αλλά δε γίνεται διαφορετικά, πρέπει να δουλέψουν. Μια φορά στενοχωρηθήκαμε πολύ με τον αδελφό μου, γιατί η μαμά είχε αργήσει, είχε γυρίσει στις έντεκα και κλαίγαμε».

(Ν., 8χρονος μαθητής)

«Η μητέρα μου είναι ιδιωτικός υπάλληλος... δηλαδή ασχολείται με τις σκάλες, τις καθαρίζει».

(Α., 12χρονος μαθητής)

«Θα ήθελα να μη δούλευα ή να δούλευα κάποια δουλειά που...ο Χρήστος ντρέπεται να πει ότι καθαρίζω σπίτια, είναι πολύ ευαίσθητο παιδί και τα κρατάει μέσα του· απλώς ασχολούμαι περισσότερο μαζί του».

(Σ., μητέρα 12χρονου μαθητή)

Η εργασία είναι δείκτης κοινωνικού status και γοήτρου. Η κοινωνική ύπαρξη του ανθρώπου «φωτίζεται μέσα από τη γενικά αποδεκτή ταύτιση ανάμεσα στο Είναι, στο Πράττειν και στο Επαγγελματικώς Εργάζεσθαι».⁴⁶ Στην ηλικία μετάβασης από την παιδικότητα στην ενηλικίωση, όπου το άτομο αναζητεί την ταυτότητά του, το παιδί έχει ανάγκη από μια κοινωνικά αποδεκτή επιβεβαίωση της θέσεως των γονιών του, γιατί η έννοια του «επαγγέλματος» έχει αποκτήσει μιαν ευρύτατη ιδεολογική φόρτιση: συγκροτεί την κεντρική μήτρα κοινωνικής σηματοδότησης του ατόμου, οριοθετώντας την κοινωνική του «ταυτότητα».⁴⁷

⁴⁶ Κ. Τσουκαλάς, *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, ό.π., σ. 178.

⁴⁷ Ό.π., σ. 206 υποσημ. 12.

Ο S. Freud κάνει λόγο για μια τριπλή δομή της προσωπικότητας του ατόμου:⁴⁸ για το Προεγώ (ή Εκείνο -Id), το Υπερεγώ (Überich) και το Εγώ (Ich). Το Προεγώ - που παλαιότερα ονομαζόταν «σύστημα - Ασυνείδητο» - είναι το πεδίο των απωθημένων εννοήσεων, συναισθημάτων και φαντασιώσεων του ατόμου· το Υπερεγώ - ή Ιδεώδες του Εγώ - επιδιώκει να ελέγχει τη συμπεριφορά του Εγώ μέσω ηθικών αρχών και κανόνων συμπεριφοράς που επιβάλλονται έξωθεν και το Εγώ αντιπροσωπεύει ουσιαστικά τον εξωτερικό κόσμο, την πραγματικότητα, που κρατά σε ισορροπία όλο το σύστημα, διαπραγματευόμενο μεταξύ του υποσυνειδήτου και του εξωτερικού κόσμου. Όλες οι μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού ή οι ψυχοαναστροφές εστιάζονται στη σύγκρουση μεταξύ του Προεγώ και του Υπερεγώ. Στη διάρκεια της πρώιμης περιόδου το παιδί είναι πολύ αδύναμο για να αντισταχεί ενεργητικά στον εξωτερικό κόσμο και η αντίληψή του πολύ περιορισμένη για να δει το αναπόφευκτο κάτω από το πρίσμα της λογικής και να υποταχεί σε αυτό. Σ' αυτή τη φάση της ανωριμότητας και εξάρτησης το Εγώ πασχίζει με κάθε τρόπο να αμυνθεί ενάντια στην αντικειμενική δυσαρέσκεια και στους κινδύνους που το απειλούν.⁴⁹ Τελικά, ασυνείδητοι διακανονισμοί χρησιμοποιούνται από το παιδί για να εναρμονίσει τον εσωτερικό του κόσμο με τις εξωτερικές απαιτήσεις.

Βέβαια, το είδος της εργασίας του γονέα δεν επηρεάζει μόνο άμεσα τον ψυχολογικό κόσμο του παιδιού, αλλά και έμμεσα· η οικονομική στέρηση αντανακλάται και σε άλλες σφαίρες της καθημερινής του ζωής, ασκώντας αρνητικές επιρροές και στη σχολική του επίδοση. Οι αληθινοί δείκτες της υλικής στέρησης είναι η αδυναμία των γονέων να καταβάλλουν χρήματα για την πληρωμή εξόδων, που αφορούν στην αγορά βιβλίων ή στη συμμετοχή των μαθητών σε εκδρομές και επισκέψεις, δηλαδή για πολιτιστικές εκδηλώσεις. Αυτό και μόνο, που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «ατροφικότητα παραστάσεων»,⁵⁰ συνδέεται με το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

«Εμείς προσπαθούμε να κάνουμε, όμως το δύσκολο είναι ότι δεν μπορούμε να βοηθήσουμε στο σχολείο, είναι και τα οικονομικά. Καμιά φορά που λέει (η μικρή κόρη): “Θα πάμε εκδρομή στο σχολείο”, για μας είναι δύσκολα. Της

⁴⁸ Σ. Φρόυντ, *Το Εγώ και το Εκείνο*, μτφρ.: Κ.Α. Μεραναίου, Αθήνα, Γκοβόστη, χ.χ., σσ. 19-47. Επίσης Άννα Φρόυντ, *Το Εγώ και οι Μηχανισμοί Άμυνας*, μτφρ.: Θεόδωρος Παραδέλλης, Αθήνα, Καστανιώτης, 1978, σσ. 3-10.

⁴⁹ Άννα Φρόυντ, *ό.π.*, σ. 72.

⁵⁰ Β. Ι. Φύλιας, *Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής...*, τ. Α', *ό.π.*, σ. 42.

λέμε: “Μια φορά ο Η. (ο μεγάλος γιος), μια φορά εσύ”. Μου λέει, γιατί βλέπει τα άλλα παιδιά που αγοράζουν και λέει: “Γιατί αυτά έχουν λεφτά;”».

(Ι., μητέρα 7χρονης μαθήτριας)

«Το ξέρεις (ότι) με βοηθάει μια κυρία που είναι έξω, πώς να σου πω, δύο-τρεις μέρες το βιβλίο που έδωσε η κυρία που είναι/ ότι πώς να σου πω βιβλία μου έχει (δώσει) για τα παιδιά- γιατί μεγαλώσαν τα παιδιά της-να πάρει για τα παιδιά, γιατί μιλάμε για όλα..., για παραμύθια, για...».

(Ε., μητέρα 9χρονης μαθήτριας)

«Λίγω εγώ αγοράζω (βιβλία), άμα έχω πάρει απ’ την εκκλησία [...] απ’ όπου πάω στο σπίτι -το σπίτι όπου καθαρίσω- όπου βρω βιβλίο, το λέω: “Μπορεί να το πάρω εγώ το βιβλίο;” πιο περισσότερο πάρω στην εκκλησία, ναι, και το γυρίζω πάλι, το διαβάζει (η κόρη) και το... Όχι, δεν/ δεν μπορούμε (θέατρο) για το λεφτά».

(Μ., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

«Όχι, δεν έχω αγοράσει (βιβλία). Αν έχουν τα παιδιά περιοδικά -τα κορίτσια- παίρνει, διαβάζει (ο Μ.), αλλά δεν μπορώ περιοδικά για παιδιά αυτό «Προς την Νίκη»», που έπαιρνε, το διάβαζε, αυτά τα διαβάζει».

(Ρ., μητέρα 12χρονου μαθητή)

«Σήμερα έχει πάρει ένα άλλο περιοδικό -κάθε μήνα το παίρνει- «Προς την Νίκη» κάθε μήνα. [...] Τα αγοράσω καμιά φορά και μας δίνουν εκεί που δουλεύω, μας δίνουν και βιβλία για το Μάριο, επειδή τον ξέρουν και έχει ένα γιο μικρός και μου δίνουν: “Παίρνε αυτό, γιατί είναι για το Μάριο”».

(Μ., μητέρα 8χρονου μαθητή)

«Είναι λίγο δύσκολα αυτά (το θέατρο, οι πολιτιστικές επισκέψεις), δεν υπάρχουν πιθανότητες/ κοίτα, η μαμά πρέπει να δουλεύει, δεν είναι αυτό, άμα θα είχαμε περισσότερο χρόνο..., αλλά πρέπει να προσπαθούμε για πιο βασικά πράγματα».

(Μ., 18χρονο κορίτσι)

Οι γονείς δανείζονται βιβλία από τα παιδιά των οικογενειών στις οποίες εργάζονται ή από την εκκλησία. Κάποιοι μαθητές, ελάχιστοι, προμηθεύονται έναντι μικρού χρηματικού ποσού το Ορθόδοξο Χριστιανικό μηνιαίο νεανικό περιοδικό «Προς την Νίκη», σε όσα από τα σχολεία της περιφέρειας μοιράζεται. Ο μόχθος για την κάλυψη ζωτικών αναγκών, όπως η Μ., νεαρό κορίτσι, αποκαλύπτει, δεν αφήνει περιθώρια για σπατάλες σε πνευματικά ενδιαφέροντα. Η απουσία επενδυτικών πρακτικών, που επεκτείνεται ακόμα και στη μη παροχή φροντιστηριακών μαθημάτων για κάλυψη των μαθησιακών κενών των παιδιών τους, -που οι ίδιοι δεν είναι σε θέση να αναπληρώσουν- σίγουρα δεν οφείλεται σε αδιαφορία των γονέων, όπως επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις:

«Δε ζούνε όλοι το ίδιο στην Ελλάδα: άλλοι είναι φτωχοί, άλλοι πλούσιοι, παντού είναι έτσι. Ποιος είναι αυτός που δε θέλει να έχουν τα πάντα τα παιδιά του; Για τα παιδιά δουλέψω, δε με νοιάζει τίποτε άλλο, το 90% για τα παιδιά».

(Φ., πατέρας μαθήτριας 12 ετών)

«Θέλω περισσότερα να τους δώσω, απ' όλα. Ξέρεις πως ήρθα εδώ στην Ελλάδα; Με μια βαλίτσα. Φορούσα εγώ ό,τι μου δίνανε, ο άντρας μου, τα παιδιά. Τώρα δε ψωνίζω από λαϊκή, ψωνίζω από μαγαζί».

(Β., μητέρα μαθητή 8 και μαθήτριας 12 ετών)
«Εδώ (στην Ελλάδα) δεν έχουμε κάνει ό,τι πρέπει και στα ξένη γλώσσα, αν είχαμε περισσότερα λεφτά και τα λουπά θα το έβαζα σε .. πως το λένε... φροντιστήριο ... Ε, βέβαια, και αν και στη γλώσσα ελληνική να είχα λεφτά και να έπαιρνα μια δασκάλα, μια ώρα την ημέρα να το πλήρωνω, θα ήτανε καλύτερα για το παιδί...».

(Α., μητέρα μαθήτριας 13 ετών)
«Όχι, όχι, όχι, φροντιστήριο όχι, δεν μπορώ τώρα στο παιδί, Λύκειο να».

(Ρ., μητέρα 12χρονου μαθητή)
«...Και τώρα πρώτο χρόνο είναι που πάει και Αγγλικά, γιατί πέρσι δεν μπορούσα και ξέρεις, θέλουν λεφτά όλοι αυτά!».

(Μ., μητέρα 8χρονου μαθητή)
«Αν θα ήταν ο άντρας, θα ήτανε πάρα πολύ διαφορετικά, άμα ήταν ο άντρας μπορώ να παίρνω και μια δασκάλα σπίτι να βοηθάει σε ποιο είχε δυσκολία το παιδί έτσι όπως ήρθαν τα πράγματα...».

(Τ., μητέρα 11χρονης μαθήτριας)
«Εγώ θα προσπαθώ, γι' αυτό δουλεύω, για τα παιδιά μου δουλεύω και τραβήξω και κουράζομαι για τα παιδιά μου, να έρχεται η μέρα να πάει φορο..., ξέρω 'γω, ε, να τελειώνει το Λύκειο, να πάει σε...Πανεπιστήμιο, να ιδώ, γιατί μπορεί να πάει, ένας θείος μου, που έχω εδώ, πήγε στην Πάτρα η κόρη της ε να νοικιάζει σπίτι, να βάλω κάτι λεφτά στην άκρη, για να προσπαθώ να τα έχω για τα παιδιά μου. Γι' αυτό δουλεύω τώρα που έχω και είμαι νέα και έχω δύναμη, για να που/ να έρχεται η στιγμή για τα παιδιά, μα θα πάει Πανεπιστήμιο, μπορεί να πάει κάπου αλλού, να έχω, να μη λείει το παιδί μετά: "Μαμά, θέλω να σπουδάσω!", μα δεν έχω λεφτά εγώ, να της λέω το παιδί: "δεν έχω λεφτά να σε στείλω σε σχολείο", δεν το θέλω αυτό».

(Α., μητέρα μαθητή 12 ετών)

Η «πολιτιστική υστέρησης»⁵¹ των παιδιών των Αλβανών μεταναστών - η ίδια κατάσταση ισχύει και για τα ντόπια παιδιά των κατώτερων τάξεων⁵² - οφείλεται στην αποδιοργάνωση της οικογένειας λόγω της φτώχειας και όχι σε κάποια εγγενή ανικανότητα ή διαφορά. Μια καλή εκπαιδευτική ατμόσφαιρα στο σπίτι εμπλουτίζει

⁵¹ Η έννοια της «πολιτιστικής υστέρησης» έγινε γνωστή στη δεκαετία του '60, σε μια προσπάθεια ερμηνείας των εκπαιδευτικών προβλημάτων παιδιών από οικογένειες νέγων και λευκών οικογενειών κατώτερων τάξεων, βλ. Olive Banks. *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 194.

⁵² Ο Μανόλης Χρυσάκης σε έρευνά του, το 1993 για τις εκπαιδευτικές ανισότητες που το ισχύον σύστημα παροχής παιδείας προκαλεί σε φτωχά νοικοκυριά, κατέληξε ότι ένα ποσοστό της τάξεως του 15% των φτωχών παιδιών στην Ελλάδα εγκαταλείπει τη στοιχειώδη εκπαίδευση, γιατί οι γονείς δεν μπορούν να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που προσφέρουν τόσο ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης όσο και η άρση των τυπικών φραγμών για την πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βλ. Μανόλης Χρυσάκης, «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες», στο *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα -Κύρια Θέματα και Προσδιορισμός Προτεραιοτήτων Πολιτικής*, Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, τ. Α', Αθήνα, Εθνικό Ίδρυμα Κοινωνικών Ερευνών, 1996, σσ. 83-129.

τις λεκτικές και γνωστικές περιοχές και ευνοεί τη σωστή διανοητική ανάπτυξη του μαθητή.

Για την επανόρθωση του κοινωνικο-πολιτιστικού ελλείμματος, οι μαθητές αντιπαραθέτουν το εξαντλητικό διάβασμα και τον κόπο που καταβάλλουν, για να φτάσουν τους άλλους μαθητές' δεν μπορούν «παρά επίμονα και μόνο να αποκτήσουν ότι είναι δεδομένο για το παιδί της ελίτ, το πνεύμα, το στυλ και αυτή τη γνώση ζωής, που σε μια τάξη, που αποτελούν την κουλτούρα της, είναι φυσικά».⁵³

«... Είχα, ξέρω 'γω, στην πέμπτη δημοτικού ήταν όλα πέντε, έξι, εφτά και στην έκτη δέκα, δεκάρια είχα. Ε, με πολύ διάβασμα, με πείσμα (ξεπέρασα τις δυσκολίες). Εγώ η αλήθεια είναι ότι δεν το κατάλαβα, γιατί είχα μάθει, ξέρω 'γω, στο πολύ διάβασμα».

(Μ., 19χρονο κορίτσι)

«...Εντάξει, κι εγώ στην Αλβανία αυτό είχα (δε διάβαζα) έτσι, γιατί τα 'πανα, αλλά τώρα έχω δυσκολίες, αν εκεί διάβαζα (τα μαθήματα) μια φορά και τα 'λεγα, τώρα πρέπει να διαβάζω τρεις φορές και δεν μπορώ να τα λέω, αλλά πάνω μόνο τις βάσεις».

(Μ., 18χρονο κορίτσι)

Η αξιοποίηση των ατομικών δυνατοτήτων των μαθητών στον υπέρτατο βαθμό είναι η σίγουρη οδός για την κατάκτηση των στόχων τους. Η πορεία της μέχρι τώρα ζωής τους έχει αποδείξει ότι τίποτα και κανένας δεν πρόκειται να τους χαριστεί σε μια κοινωνία όπου «η τυπική ισότητα ευνοεί τους ευνοημένους και αδικεί τους αδικημένους».⁵⁴ Η άποψη ενός 12 χρονου μαθητή από το Φιέρι αντανακλά αυτή τη συνειδητοποίηση της πραγματικότητας: «Και άμα δεν ήταν δίκαιοι, ας πούμε, δεν εξαγοράζονται οι βαθμοί με λεφτά, ας πούμε, να πάει η μαμά σου να δώσει λεφτά να πάρεις αυτούς τους βαθμούς, εγώ τους παίρνω δίκαια, ας πούμε, δεν αγοράζονται, (τους παίρνω) με τον κόπο μου». Με τα λόγια του εκφράζει τη ρεαλιστική άποψη ότι πρέπει να αγωνιστεί μόνος, ότι δεν μπορεί να βασιστεί κάπου' οι βαθμοί δε χαρίζονται

⁵³ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers: Les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 1985. Σε ελληνική μτφρ. : Νίκος Παναγιωτόπουλος, Μαρία Βιδάλη, *Οι Κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα, Ινστιτούτο του βιβλίου- Μ. Καρδαμίτσα, 1993, σ.68. Οι Pierre Bourdieu και Jean - Claude Passeron το 1964 αποδεικνύουν-ύστερα από μακρά έρευνα- ότι το πανεπιστημιακό σύστημα λειτουργεί ως σύστημα επιλογής και κοινωνικού διαχωρισμού υπέρ των ανώτερων τάξεων και εις βάρος των μεσαίων. «Οι φοιτητές δεν μπορούν παρά να πιστεύουν», γράφουν, «στη χαρισματικότητα-που τους προίκισε η πολιτισμική κληρονομιά- παρά να κατακτούν με μόχθο τεχνικές που καταδικάζουν τους εαυτούς τους σε μια εικόνα της σχολικής επιτυχίας, στην οποία η μόνη που μπορεί να δράσει -όταν το χάρισμα λείπει- είναι η μαγεία» (στην ελληνική μτφρ., ό.π., σ. 113).

⁵⁴ Pierre Bourdieu, "L'Ecole Conversatrice", *Revue Française de Sociologie*, VII/3, juillet-septembre 1966, p. 374, όπως παρατίθεται στο Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 89.

όπως και τίποτα δεν θα του χαριστεί ως «μάννα εξ ουρανού». «Δεν αγοράζονται» με ανταλλάγματα υλικής φύσεως. Είναι μια άρνηση που περικλείει έναν ρεαλισμό, η επίγνωση μιας κατάστασης που έχει βιώσει ατομικά μέσα στο χρονικό διάστημα παραμονής του, όπου η απάντηση είναι ανάλογη με τις συνθήκες που επικρατούν.

Είναι αυτή η έλλειψη κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος που καταδικάζει τα παιδιά στο ίδιο χαμηλό κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχονται, γιατί υπόκεινται σε σωρευτικά διαρθρωμένες διαδικασίες, ιεραρχικά δομημένες και μεταβιβάσιμες από γενιά σε γενιά.⁵⁵ Η φτώχεια, βέβαια, δεν αποτελεί υπολειμματικό αλλά δομικό φαινόμενο: οι ίδιες οι δομές μιας κοινωνίας εξακολουθούν να γεννούν αυτή τη φτώχεια, διαχωρίζοντας την κοινωνία σε δύο κόσμους, στους «ενσωματωμένους» και στους «αποκλεισμένους», στους «in» και στους «out».⁵⁶ Αυτή η μορφή φτώχειας, που ξεκινά από την έλλειψη εκείνης της μορφής απασχόλησης που θα προσφέρει όλων των ειδών τις κοινωνικές «εγγυήσεις», προσλαμβάνει τη μορφή κοινωνικής αστάθειας και αποκλεισμού· η μετάθεση της προβληματικής από το οικονομικό στο κοινωνικό πεδίο είναι σημαντική, γιατί η φτώχεια γίνεται πλέον αντιληπτή ως συνώνυμο της μικρότερης κοινωνικής ενσωμάτωσης.⁵⁷ Με την κοινωνική διάκριση και τον κοινωνικό αποκλεισμό ολοκληρώνεται «ο φαύλος κύκλος της πενίας».⁵⁸

Αναμφίβολα, μια μονομερής και μονοδιάστατη θεώρηση του θέματος θα οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα, γιατί το μέλλον του αλλοδαπού μαθητή δεν είναι αυστηρά προδιαγεγραμμένο· η επίδοσή του δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από την κοινωνική θέση και το επάγγελμα των γονιών του. Καταλυτικοί παράγοντες για την υπερπήδηση των εμποδίων θα σταθούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή και η στάση των γονιών στον επαγγελματικό προσανατολισμό του και στον καθορισμό της εικόνας του.

⁵⁵ Michel Messu, «Φτώχεια και αποκλεισμός στη Γαλλία», στο François-Xavier Merrien, *Αντιμέτωποι με τη Φτώχεια: Η Δύση και οι φτωχοί χτες και σήμερα*, επιμ.: Χριστίνα Κωνσταντινίδου, μτφρ.: Μαρία Κορασίδου, Αθήνα, Κατάρτι, 1996, σ. 176.

⁵⁶ Ό.π., σ. 180.

⁵⁷ Στο ίδιο, σσ. 194-195.

⁵⁸ Ιωάννης Παρασκευόπουλος, *Εξελικτική Ψυχολογία*, τ. 1, Αθήνα 1982, σ. 164.

6.1.4. Επάγγελμα και προσδοκίες γονέων

Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται από τους Αλβανούς γονείς ως το μοναδικό μέσον για την αλλαγή κοινωνικού status των παιδιών. Γιατί ακριβώς σήμερα σχολείο και εκπαίδευση είναι έννοιες περισσότερο συνυφασμένες με την απασχόληση στην αγορά εργασίας παρά με τη μόρφωση και ανύψωση του ατόμου.⁵⁹ Το σχολείο είναι φορέας επιλογής και ενσωμάτωσης του ατόμου στον κόσμο της εργασίας. Οι βαθμίδες της εκπαίδευσης αποτελούν το στάδιο της πρωτογενούς επιλογής επαγγέλματος.⁶⁰

Ο προσανατολισμός των μαθητών από την Αλβανία προς το επιθυμητό επάγγελμα και οι επιλογές τους δεν είναι ανεπηρέαστες από οικογενειακές κατευθύνσεις. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς: «η οικογενειακή κινητικότητα εμφανίζεται, σε όλες τις κοινωνικές κατηγορίες, ως ένα διαρκές στοιχείο του δυναμικού τους ορίζοντα, τουλάχιστον στο φανταστικό επίπεδο».⁶¹ Και συνεχίζει ότι «...άσχετα από τις αντικειμενικές δομικές τους προδιαγραφές, οι κινητικές βλέψεις εκφράζονται με ένα σύστημα στάσεων, οραμάτων και προσδοκιών, που κρυσταλλώνονται σε μία σειρά τρεχουσών κοινωνικών πρακτικών».⁶² Έγινε, βέβαια, σαφές - από την προηγούμενη ανάλυση - ότι οι γονείς δεν ακολουθούν κάποια συγκεκριμένη εκπαιδευτική στρατηγική, μέσω της οποίας να τους δίνεται η δυνατότητα πίεσης και ώθησης των παιδιών τους προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Εν τούτοις, προωθούν άλλες στρατηγικές μέσα από

⁵⁹ Γιώργος Ψαχαρόπουλος, «Προβλήματα μετάβασης από το σχολείο στο χώρο εργασίας», στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης - Ι. Ν. Κανάκης (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα*, εισαγωγή: Ανδρέας Μ. Καζαμίας, Αθήνα, Γρηγόρης, 1992, σ. 329. Ο συγγραφέας της μελέτης παρουσιάζει την έννοια του σχολείου κατά πολύ διαφοροποιημένη σε σχέση με το παρελθόν, όταν «παιδεία» σήμαινε-ιδίως στην αρχαία Ελλάδα-απελευθέρωση του ανθρώπου από τη δουλειά, για να σκεφτεί ή να παιδευτεί (ό.π.). Η Παιδεία στην Αρχαία Ελλάδα δεν είχε καμία σχέση με την παραγωγή αντίθετα, για τους αρχαίους Έλληνες η Παιδεία είχε χαρακτήρα καθαρά πολιτικό: φιλοσοφία της ήταν πώς ο νέος άνθρωπος θα γίνει καλός πολίτης, για να διαγωνιστεί το πολίτευμα της πόλης του. Πρβλ. το συστηματικό και εμπειρισταωμένο έργο του Κένεθ Τζ. Φρίμαν, *Τα Σχολεία στην Αρχαία Ελλάδα*, μτφρ.-σχόλια: Αλέξανδρος Κόντος, Αθήνα, Δομός, 2001.

⁶⁰ Κούλα Κασιμάτη, *Επιλογή Επαγγέλματος: Πραγματικότητα ή Μύθος*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1989, σσ. 45 και 52. Όπως διατείνεται η συγγραφέας το άτομο βιώνει τις διαδικασίες επιλογής επαγγέλματος ανάλογα με το επίπεδο και το είδος της εκπαίδευσης που κατορθώνει να φθάσει. Διακρίνει τις μεταβλητές που καθορίζουν την επιλογή του επιπέδου εκπαίδευσης και επαγγέλματος σε δύο κατηγορίες: α) σε παράγοντες του *μικροκοινωνικού περιβάλλοντος* όπως: οικογένεια, φύλο, αξίες, ταξική ένταξη του ατόμου και β) σε μεταβλητές *μακροκοινωνικού περιβάλλοντος* που αφορούν στις κοινωνικές δομές όπως: οικονομική - κοινωνική ανάπτυξη, εκπαιδευτικό σύστημα και σχέση του με την απασχόληση (ό.π., σσ. 46-47 και διάγραμμα Ι στη σ. 47).

⁶¹ Κ. Τσουκαλάς, ό.π., σ. 267.

⁶² Ό.π., σ. 268.

την οικογένεια για την επίτευξη αυτού του σκοπού, όπως, για παράδειγμα, μια διαρκή αντίσταση σε κάθε μελλοντικό μη ανεξιζήμιτο σχέδιο ζωής:

«Εγώ θέλω να σπουδάσει ο Αρμάντος, τώρα είναι δε θέλω και να το πιάσω, να της (του) λέω να σπουδάσει αυτό που θέλω εγώ. Εγώ μπορεί να θέλω να είναι και γιατρός και δικηγόρος, ό,τι καλύτερο για το παιδί. Τώρα δε θέλω και αυτό, γιατί, καμιά φορά, θέλω ακόμα να θέλει το παιδί να πάει και να σπουδάσει, μα το πρώτο, που θέλω, είναι να σπουδάσει..., μετά ό,τι θέλει, ό,τι θα του αρέσει...».

(Α., μητέρα μαθητή 12 ετών)

«Θα διαλέξει μόνος του ό,τι θέλει, αυτό είναι, να το πούμε: “θα γίνες γιατρός, δασκάλος!” θα πούμε, Ξέρω ’γω; Σημασία έχει να σπουδάσει, αυτό λέω, δεν είναι θέμα σε ποια ... δουλειά, αυτό είναι. Αυτό (το μέλλον) είναι στα χέρια του Μαρσέιγ, αυτό, αν θέλει να διαβάσει, να μάθει ό,τι θέλει, εδώ είναι ανοικτός ο δρόμος, ό,τι θέλει να κάνει, να κάνει».

(πατέρας μαθητή 12 ετών)

«Θέλω να σπουδάσουνε, μόνο αυτό θέλω. Να πάνε Πανεπιστήμιο, δε με νοιάζει, ε, να γίνουνε κάτι. Αν έχεις κάνει κάτι, ξέρεις, δεν είναι έτσι; Κάτι θα βρίσκουνε δουλειά».

(Β., μητέρα μαθητή 8 και μαθήτριας 12 ετών)

«Να σπουδάσει, να κάνει Πανεπιστήμιο οπωσδήποτε, αλλά τι να το διαλέξει μόνη της με τα χρόνια. Να σπουδάσει, να μάθει γλώσσες, γιατί τα οικονομικά μας δεν μας επιτρέψανε τόσο. Για να ασφαλίσει τη ζωή της, να έχει ένα καλό μέλλον, να γίνει κάτι. Εγώ σε πέντε δουλειές θα πήγαινε, για να σπουδάσουν τα παιδιά. Εγώ το να σπουδάσουν το βλέπω σαν μέλλον των παιδιών. Ας σπουδάσουν και ας μην κάνουν τίποτα».

(Φ., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

«Ο Μάριο θέλω να γίνει καλό παιδί, αλλά θέλει να γίνει καπετάνιος. Εγώ θέλω να γίνει ό,τι είναι ευχαριστημένος, εγώ δε λέω: “Θα γίνεις τέτοιο και θα γίνεις”, θα σπουδάσει όπως είναι ευχαριστημένος, να δούμε τι τύχη θα έχει. Ε, αλλιώς είναι αν σπουδάσει κάποιος, γίνεται αλλιώς, πο... καλός, πο...εντάξει και θα δουλεύει, πάλι καλά θα είναι. Ποιος (όποιος) σπουδάσει, αν θέλει να βρει τη δουλειά- όχι μόνο αυτό που σπουδάσει, θα βρει και άλλο δουλειά. Δε χρειάζεται/ δε με πειράζει καθόλου, γιατί θα βρει δουλειά –όπου θα βρει -αν είναι...πώς να σου πω...».

(Μ., μητέρα 8χρονου μαθητή)

«Δεν έχω αποφασίσει τι θέλω, αυτό είναι πολύ μικρός ακόμα. Μια λέει θα γίνω γιατρός, την άλλη δικηγόρος. Θα το βρει μόνος το δρόμο του, θα το διαλέξει, εμείς θα το βοηθήσουμε. Και το θέλουμε κοντά μας. Θέλω καλύτερη ζωή για τον Σύλβερ, να γίνεται κάτι, τώρα δεν υπάρχει τίποτα εύκολο. Έχω ένα (παιδί) και θέλω να είναι ο καλύτερος (στο σχολείο). Ναι, το σχολείο είναι πρώτο για μας. Αν είσαι άξιος, σε παίρνει ο καθένας (για δουλειά)».

(Ε., μητέρα 8χρονου μαθητή)

«...Μου λέει (η κόρη) καμιά φορά: “Μαμά, καμιά” - στην τάξη της που δεν απαντά, που δε νοιάζεται για το σχολείο -, μου λέει: “δε θα μάθει”. Και της λέω: “Αυτή που δε μαθαίνει τώρα, αν εσύ θα μάθεις σωστά, θα έρθει μια μέρα στο γραφείο σου και θα σου πει (κάνοντας ότι χτυπά την πόρτα): “Μαρινέλα, θα μου δίνεις, έχεις δουλειά για μένα;”, αν εσύ θέλεις μάθει. Αν εσύ δεν θα μάθεις, συ θα πας σε μια φίλη που έχεις σήμερα στο σχολείο σου, στην τάξη

σου, και θα πεις: “Θέλω δουλειά”. Γι’ αυτό πρέπει να μάθεις! [...] Να δημιουργείς για τον εαυτό σου, έτσι πρέπει».

(Μ., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

Η προσδοκία των γονέων για ανώτατες σπουδές των παιδιών τους είναι καθολική.⁶³ Επιθυμούν, καταρχήν, να σπουδάσουν οπωσδήποτε τα παιδιά τους και μετά να ακολουθήσουν ως επάγγελμα «ό,τι θέλουν» η επιλογή επαγγέλματος φαίνεται, με μια πρώτη ματιά, να αφήνεται στα χέρια τους, στην ελευθερία της δικής τους απόφασης. Θεωρούν ότι οι σπουδές είναι ένα εφόδιο σημαντικό στη ζωή τους, που θα τους ανοίξει την πόρτα στην κοινωνική αποδοχή και επιτυχία και θα τους βγάλει από επαγγελματικά αδιέξοδα. Ουσιαστικά, οι ανεκπλήρωτες επιθυμίες και τα ιδανικά που είχαν οι γονείς για τον εαυτό τους μεταβιβάζονται στα παιδιά και η εκπλήρωσή τους στην περίπτωση των παιδιών βιώνεται ως δική τους ικανοποίηση, είτε μέσω της ταύτισης με τα παιδιά, είτε μέσω της αγάπης του αντικειμένου.⁶⁴ Το σύνολο των αναπαραστάσεων που διαμορφώνουν μέσα τους οι γονείς για το μέλλον των παιδιών τους, δηλαδή το γονεϊκό σχέδιο, περιλαμβάνει δύο όψεις: από τη μια ένα σκοπό προς εκπλήρωση, από την άλλη μια *προβολή*, που σημαίνει ότι αποδίδουν στους απογόνους τους τις συνειδητές ή ασυνειδητές επιθυμίες που προέρχονται από αυτούς.⁶⁵

Το κοινωνικό σχέδιο, που είναι φορέας των προσδοκιών του οικογενειακού και πολιτιστικού περιβάλλοντος, ορίζεται κάθε φορά από την κοινωνική θέση που κατέχουν οι γονείς και από τη σχέση που διατηρούν μ’ αυτή τη θέση. Γι’ αυτό, το γονεϊκό σχέδιο βρίσκεται πάντοτε σ’ αντιστοιχία με τις κοινωνικές συνθήκες ζωής με

⁶³ Όλες οι εμπειρικές έρευνες, που έχουν γίνει κατά καιρούς με το ίδιο αντικείμενο μελέτης, καταλήγουν σε συναφή ευρήματα: Πρβλ., για παράδειγμα, Καλλιόπη Μουστακά-Κούλα Κασσιμάτη, «Φύλο, οδοί και επιθυμίες γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους», στο *Η Προβληματική της εμπειρικής έρευνας. Δύο εφαρμογές με επίκεντρο το παιδί: η επαγγελματική του αποκατάσταση, οι αντιλήψεις του για τη χώρα του*, Αθήνα, Έκδοση Αεροπούλειου Πολιτιστικού Κέντρου Δήμου Χαλανδρίου, 1984, σσ. 48-49. Μαρία Τζάνη, *Σχολική Επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα, Γρηγόρης, ²1988, σσ. 170-171 (α’ έκδ., Αθήνα 1983).

⁶⁴ Erich Fromm, «Μελέτη από τη σκοπιά της κοινωνικής ψυχολογίας», στο M. Horkheimer, E. Fromm, H. Marcuse, *Αυθεντία και Οικογένεια*, επιμ.: Γεράσιμος Κουζέλης, μτφρ.: Λευτέρης Αναγνώστου, Αθήνα, Νήσος, 1996, σ. 137.

⁶⁵ Vincent de Gaulejac, *Η ταξική νεύρωση - Κοινωνική διαδρομή και συγκρούσεις ταυτότητας*, πρόλογος: Max Pages, μτφρ.: Απόστολος Βερβερίδης, επιμ.: Κλήμης Ναυριδής, Αθήνα, Παπαζήσης, 1987, σσ. 66-67.

τις οποίες έρχονται ή ήρθαν - κατά το παρελθόν - οι γονείς αντιμετώποι κατά τη δική τους πορεία:⁶⁶

«Δεν ξέρω ακόμα με την Έλενα, γιατί το βλέπω, προσπαθώ τώρα να πάει καλά. Εμένα μου αρέσει αυτό: να γίνει λογίστρια. Ε, μου αρέσει, επειδή ήθελα να γίνω εγώ. Το καλύτερο για τα παιδιά αυτό είναι: να σπουδάσουν. Την Έλενα το βλέπω ότι είναι λίγο δύσκολο, γιατί είναι μικρή και δεν ξέρω ακόμα. Αυτή θέλει να γίνει μοντέλο, εγώ δεν θέλω, γιατί δεν ξέρω, έχει κίνδυνο, τόσα γίνονται!».

(Ι., μητέρα 7χρονης μαθήτριας)

«Σκέφτομαι να σπουδάσουν και οι δύο, γιατί βλέπω ότι εάν θα σπουδάσουν όλο και κάτι καλύτερο από εμάς θα γίνουν. Ο ίδιος θέλει να γίνει επιστήμονας' αυτό το λέει πριν πολλά χρόνια, δεν το λέει τώρα. Θέλω να σπουδάσει και αυτός (ο μικρότερος γιος)».

(Σ., μητέρα μαθητών 8 και 12 ετών αντίστοιχα)

«...Κι η Αγγελική θα γίνεται εδώ γιατρέ, όχι θα γίνεται ό,τι θέλει, μα εμένα μ' αρέσει θα γίνει γιατρός. [...] Γιατί θα έχει καρδιά -και έχει η Αγγελική καρδιά- και θα δώσει ζωή στο κόσμο, μόνο γι' αυτό θέλω, όχι για το λεφτά, μόνο να δώσει ζωή στο κόσμο. Έτσι το θέλω, γιατί εγώ στην Αλβανία έχουμ/ κάνα, κάνα/ ήμουν φτωχή και έκανα ό,τι μπορούσα και σπούδασα, ό,τι μπορούσα και δεν είχα ούτε μπαμπά ούτε μαμά. Κάνα ό,τι μπορούσα και σπούδασα και αν δεν μπορούσα για το χρήματα και εγώ θα σπούδα/ τελείωσα το Πανεπιστήμιο, τόσο κουράγιο έκανα.

...Γι' αυτό εγώ λέω και τα παιδιά θα δώσουν κάτι και για την Ελλάδα και για την Αλβανία».

(Μ., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

«Καταρχήν θέλω να είναι καλός μαθητής και να πάμε όπως παν τα κορίτσια (οι αδελφές του), μετά στη ζωή του ό,τι θέλει να γίνει. Να σπουδάσει, αυτό θέλω, να τελειώσει το Πανεπιστήμιο και μετά ό,τι προκύψει, δεν... Εγώ το έχω καημό, γιατί έχω βγει πρώτη και δεν μπόρεσα να σπουδάσω».

(Ρ., μητέρα 12χρονου μαθητή)

«Εγώ θέλω (να σπουδάσει) δασκάλα, γιατί εγώ δεν τελείωσα. Εγώ θέλω έτσι, πώς να σου πω, μου αρέσει, γιατί εγώ δεν τελείωσα το σχολείο. Ένα παιδί που το βλέπεις έτσι που διαβάζει, πώς να σου πω, δεν μπορεί να αφήσει/ εγώ άφησα το μισό το σχολείο, γιατί ήτανε πιο δύσκολα αυτή η εποχή. Εγώ ήμουνα -τέσσερα χρόνια μακριά πήγαινα, που έφυγα από το χωριό μου- δεκατέσσερα χρονών, ήμουν δεκατέσσερα χρονών που πήγα μακριά τέσσερα χρόνια. Άμα ήμουνα πολύ μικρή...».

(Ε., μητέρα 9χρονης μαθήτριας)

«Εμείς πάρα πολύ μ' αρέσει γιατροί, αλλά εδώ είναι δύσκολα, το ξέρω αυτό. Εγώ τι όνειρα έχω τώρα: να μεγάλωνα τα παιδιά, να έχουνε τύχη όπως/ όχι όπως το είχα εγώ. Θέλω να σπουδάσουνε τα παιδιά, αυτό. Αυτό το έχω, το έχω γιατί, κοίτα, η ζωή πάει... ψηλά, δεν πάει κάτω. Εγώ πριν δεκαοκτώ χρόνια τελείωσα σχολείο- Πανεπιστήμιο/ όχι Πανεπιστήμιο, Λύκειο στην Αλβανία, ο άντρας τελείωσε Πανεπιστήμιο. Γιατί εγώ είχα πάρα πολύ καλή μαθήτρια στην Αλβανία, και γι' αυτό θέλω και τα παιδιά».

(Τ., μητέρα 11χρονης μαθήτριας)

⁶⁶ Ό.π., σσ. 68-69.

Μια ομάδα γονέων που δεν αποδέχονται την υπάρχουσα κατάσταση πραγμάτων ποθούν για τα παιδιά τους μια κοινωνική προαγωγή μέσω του σχολείου και κάνουν ό,τι μπορούν με πειθώ, με συμβουλές και με συνεχείς παραινήσεις, για να επισημάνουν στα παιδιά τους την κοινωνική απόσταση που οι ίδιοι δεν διέτρεξαν, για διάφορους ο καθένας λόγους:

«Από τη Στέλλα περιμένουμε το πιο καλύτερο. Άμα θέλει η Στέλλα όπου να πάει, εγώ θα κάνω το καλύτερο. Πρώτα πρέπει να με ακούσει, γιατί δε ξέρει η Στέλλα για τη ζωή όσα εγώ, ξέρει για το σχολείο, όχι για τη ζωή. Εγώ τώρα το βλέπω, επειδή είναι καλή μαθήτρια, γι' αυτό το λέω, να κάνει (κάτι) για το καλό του. Η Στέλλα να λέει μόνο (για) το σχολείο, να καταλαβαίνει τι κάνει. Αυτό για τη Στέλλα μπορεί να είναι όνειρο, γιατί δεν το καταλαβαίνει, είναι η ηλικία του».

(Φ., πατέρας 12χρονης μαθήτριας)

«...Την παίρνω και μαζί μου εκεί που δουλεύω και της λέω: “Θέλεις να δουλεύεις όπως δουλεύω εγώ; Δεν είναι που εγώ δεν έμαθα μαθήματα, ήρθε η ζωή έτσι, τα πράγματα όπως ήταν εκεί και θες εσύ να δουλεύεις έτσι;”. Και της λέω, ε, (ότι) θέλω να πάει Πανεπιστήμιο, όχι γιατί θέλω το παιδί μου να είναι τι να είναι, αλλά να έχει καλύτερη ζωή πρώτα, να μη/ να βρει μια θέση κάπου, να έχει φίλους καλοί, γιατί αν θα κάθεται, δε θα μαθαίνει, θα κάθεται σπíti, θα κάνει παιδιά και θ’ ακούει τον άντρα της τι θα πει. Να μην έχει ανάγκη για λεφτά, για κάτι, γιατί με το σπíti της τα ’χεις όλα. Και της λέω: “Μάθε”, αν θα πάει -ξέρεις τι λέω γι’ αυτό;- “αν θα πας σχολείο, δε θα παντρευτείς και νωρίς, δε θα παντρευτείς, δεκαοχτώ χρόνων να κάνεις παιδιά!”».

(Ν., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

Στα λόγια της Ν. αντικατοπτρίζεται η λαχτάρα της οικονομικής άνεσης και ανεξαρτησίας για την κόρη της, ο φόβος μήπως το παιδί της επαναλάβει, μιμηθεί ή συντηρήσει τα δικά της λάθη, όπως την αναπαραγωγή της δικής της ζωής: έναν πρώιμο γάμο που συνδεόταν με την απουσία επαγγέλματος και που σε μια παραδοσιακή κοινωνία ήταν «ισόβια και συμβολικά επιβεβαιωτικός κοινωνικός αυτοσκοπός».⁶⁷ Ο γάμος από τον οποίο η γυναίκα εξαρτιόταν εσωτερικά ήταν ένα απλό υποκατάστατο της επαγγελματικής της ζωής.⁶⁸ λειτουργούσε ως ασφαλιστική οικονομική δικλείδα τόσο για την ίδια όσο και για τα παιδιά της.

⁶⁷ Κ. Τσουκαλάς, *ό.π.*, σ. 270.

⁶⁸ Στις Η.Π.Α., βρέθηκε από έρευνες ότι η μεταβλητή που διαφοροποιεί περισσότερο την ηλικία κατά το γάμο είναι η θέση στο επάγγελμα: όσο χαμηλότερη είναι η θέση στο επάγγελμα τόσο πιο πρώιμος είναι ο γάμος. Στη Γαλλία η πρώιμη γαμήλιότητα είναι τόσο εντονότερη μεταξύ των γυναικών όσο μεγαλύτερη είναι η έλλειψη ειδικειών τους. Επιπλέον, η μέση ηλικία κατά το γάμο γίνεται μεγαλύτερη καθώς το εκπαιδευτικό επίπεδο της γυναίκας ανεβαίνει. Βλ. Α. Μισέλ, *Κοινωνιολογία της*

Η Α., μητέρα 12χρονου μαθητή, εκφράζει την επιθυμία της ο γιος της να κάνει όλα όσα εκείνη δεν μπόρεσε να πραγματοποιήσει, να γίνει «κάποιος», δηλαδή ένας άλλος. Λογική διαφοροποίησης που ενθαρρύνει την ατομικότητα, την αυτονομία και την αντίθεση:⁶⁹

«...Να είναι κάποιος..., να είναι/ να λέω αυτό, να μη μένει μετά και..., να μένει σαν και μένα, να δουλεύει αργά... αυτό τους λέω...».

Η Ρ. έχει την πεποίθηση ότι η μόρφωση είναι σφραγίδα μιας έμφυτης εσωτερικής ανωτερότητας, που μετατρέπει τον άνθρωπο προς το καλύτερο, τον μεταλλάσσει σε άτομο «κάπως αλλιώς»:

«Εντάξει, εγώ έχω τη δική μου γνώμη και τους το έχω πει ότι: “Θέλω να τελειώσετε Πανεπιστήμιο, μετά ό,τι προκύψει, ό,τι φέρει η τύχη δουλειά (ακούγονται γέλια), γιατί μπορεί και με το Πανεπιστήμιο να μην πάσετε δουλειά”, να μη/ δε λέω, απλώς να έχουν τη γνώση, τίποτ’ άλλο δε θέλω, να ’ναι πιο μορφωμένα. Άλλο είναι το Λύκειο που τελειώνεις και άλλο όταν τελειώνεις Πανεπιστήμιο. Ο άνθρωπος μορφώνεται κάπως αλλιώς».

Τα παιδιά ανταποκρίνονται ευνοϊκά στις γονικές τοποθετήσεις έχοντας μάθει να βλέπουν το επαγγελματικό οικοδόμημα από την πλευρά των γονιών τους και πειθαρχούν στις απόψεις των γεννητόρων τους. Οι προσδοκίες σπουδών είναι εξίσου υψηλές με αυτές των Ελλήνων μαθητών. Εμφανίζεται μια έντονη πίστη των παιδιών για επιτυχία και μια σταθερή προτίμηση προς τα παραδοσιακά, θεωρητικά επαγγέλματα του γιατρού ή δικηγόρου, επαγγέλματα ανώτερα από άποψη κοινωνικού γοήτρου, κύρους και δύναμης.

Η διαφοροποίηση των δύο φύλων - που επιβάλλεται από τους διαφορετικούς ρόλους που υποδύονται στο κοινωνικό πλαίσιο - διαφαίνεται και στην επιλογή του επαγγέλματος: η γυναικεία εργασία, όπως διαπιστώνει η Κούλα Κασμάτη,⁷⁰ περιορίζεται, ακόμα και στις σύγχρονες αναπτυγμένες κοινωνίες, σε επαγγέλματα που

Οικογένειας και του Γάμου - Βασικά στοιχεία για την ελληνική οικογένεια, μτφρ.- επιμ.: Λ. Μ. Μουσούρου, Αθήνα, Gutenberg, ²1983, σ. 181 (α' έκδ., Αθήνα 1981). Και στο γαλλικό πρωτότυπο, Andrée Michel, *Sociologie de la famille et du mariage*, Paris, Presses Universitaires de France, 1972, pp. 151-152. Πρβλ. Λουκία Μ. Μουσούρου, *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, ό.π., σσ. 44-45.

⁶⁹ Vincent de Gaulejac, ό.π., σ. 70.

⁷⁰ Κούλα Κασμάτη, *Έρευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης. Η Επιλογή του Επαγγέλματος: Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρική Διερεύνηση*, Μελέτη Ι, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1991, σσ. 65-66. Επίσης της ίδιας, *Επιλογή επαγγέλματος. Πραγματικότητα ή Μύθος*, ό.π., σσ. 66-67.

στο βάθος αντανακλούν το σχήμα «κυριαρχία» του άντρα προς «υποταγή» της γυναίκας. Αυτή η υποταγή εκφράζεται με επαγγέλματα που συνδέονται με το σπίτι και το παιδί, όπως της δασκάλας που έρχεται πρώτο στις προτιμήσεις των κοριτσιών της έρευνας:

«(Θα ήθελα να σπουδάσω) δασκάλα ή γιατρός. Μ' αρέσει πολύ η δασκάλα, έχω δει το τι κάνουν οι δασκάλες και μ' αρέσει, αλλά και το γιατρός, έχω δει στην τηλεόραση και μ' αρέσει αυτό που κάνουν.

Η μαμά μου θέλει να γίνω δικηγόρος, αλλά, εντάξει, λέει: “Ό,τι θέλεις να γίνεις, αρκεί αυτό να μην είναι τίποτα κακό”. Με βοηθάει πολύ, όσο μπορεί η μαμά μου, κι έτσι πιστεύω ότι θα τα καταφέρω».

(Γ., μαθήτρια 12 ετών)

«Εγώ θέλω να γίνω δασκάλα γυμναστικής, θέλω να γίνω γιατρός, θέλω να μάθω κομπιούτερ.

Νομίζω ότι θα πετύχω τους στόχους μου, γιατί οι συγγενείς και οι γονείς μου με υποστηρίζουν και με βοηθάνε δείχνοντάς μου τον καλό δρόμο και να κάνω μόνο το καλό».

(Ε., μαθήτρια 13 ετών)

«Θα ήθελα να μείνω εδώ και να σπουδάσω δασκάλα ή νοσοκόμα, για να βοηθάω τους ανθρώπους. Αφού τα καταφέρνω τώρα, γιατί να μην τα καταφέρω μετά;»

(Α., μαθήτρια 10 ετών)

«Θέλω (να σπουδάσω) μαθηματικός ή γιατρός. Ε, τους αρέσει, λένε ότι είναι καλύτερα να γίνω γιατρός ή άμα θέλω και μαθηματικός, ό,τι μ' αρέσει περισσότερο. Όχι, δεν ξέρω (τι μαθήματα θ' ακολουθήσω), αλλά θα μου άρεσε να γίνω, έχω δει στην τηλεόραση που κάνουν εγχειρήσεις κι αυτά...».

(Σ., 12χρονη μαθήτρια)

«Ή γιατρός ή δικηγόρος. Οι γονείς μου λένε: “Ό,τι κι αν γίνει, να προσπαθήσεις γι' αυτό, να βάλεις τον κόπο σου, να προσπαθήσεις, να διαβάσεις”. Με βοηθάνε, ε, μου λένε: “Μην κάνεις αυτό, τα κακά πράγματα, μη βγαίνεις με πολλούς φίλους, μην πας σε καφετέριες, γιατί είναι μικρός, όταν μεγαλώσεις και πας στο Λύκειο, πήγαινε, τότε έχεις το δικαίωμα. Είσαι μεγάλος (τότε), κάνε ό,τι θες».

(Α., μαθητής 12 ετών)

«Θα ήθελα πολλά πράγματα να σπουδάσω: επιστήμονας ή γιατρός. Επιστήμονας γιατί θέλω ν' ανακαλύψω πολλά πράγματα, γιατί μ' αρέσει».

(Ν., μαθητής 8 ετών)

«Θέλω κι εγώ πάρα πολύ να σπουδάσω αν προσπαθήσω περισσότερο να διαβάσω πάρα πολύ. Όχι, το θέλω και μόνη μου, θέλω να είμαι κάποια στη ζωή μου, τέλος πάντων».

(Ν., 12χρονη μαθήτρια)

«Θα ήθελα να γίνω καθηγήτρια Πανεπιστημίου. Η μαμά μου και η νονά μου και 'γω το θέλω και ο πατέρας μου. [...] Ε, γιατί είναι πιο σπουδαίο και γι' αυτό, άμα γίνω κάτι άλλο δε θα 'ναι τόσο σπουδαίο. Όμως θέλω να δούνε ότι κουράστηκα για να το αποκτήσω αυτό».

(Ε., 8χρονη μαθήτρια)

Όπως βλέπουμε, τα παιδιά επηρεάζονται από τις φιλοδοξίες και τις αξίες που υπαγορεύονται ηθελημένα ή αθέλητα από τους γονείς και αυτό είναι φυσικό, αφού η «απόσταση» που τα χωρίζει από τους ενήλικες είναι πολύ μικρή: τα παιδιά μετέχουν στις συνθήκες ζωής των ωρίμων, στις δυσκολίες και στις λύπες τους. Οι γονείς τους τούς μιλούν στο λιγοστό ελεύθερο χρόνο τους για τα προβλήματα της δουλειάς κι εκείνα εκπληρώνουν «χρήσιμες υποχρεώσεις, πετυχαίνουν χρήσιμα πράγματα, χωρίς να χάνονται στους ρεμβασμούς τους» ό,τι κάνουν φέρει τη σφραγίδα του αυθεντικού: ούτε χίμαιρες, ούτε παιδαριώδες πνεύμα». ⁷¹

«...Τα παιδιά ζουν στην πραγματικότητα από μικρά, δεν τους άφησα ποτέ να ονειρεύονται και να φαντάζονται διάφορα. Η αλήθεια είναι ότι εγώ δεν μπορώ να έχω άποψη, γιατί δεν ξέρω τι θα θέλουν αυτοί να γίνουνε, αυτό θα δείξει αργότερα. Τη στιγμή που θα βρεθούν δυο-τρεις ευκαιρίες, θα προσπαθώ να τους συμβουλευώ. [...] Προσπαθώ, λέω στα παιδιά συνέχεια ότι δουλειά της μαμάς δεν είναι αυτή. Κάθομαι και μιλάω, τους ρωτάω κάθε μέρα -δεν είναι απαραίτητο τι ώρα θα γυρίσω-μιλάω».

(μητέρα δύο μαθητών)

«Η μητέρα μου έρχεται αργά, αλλά, όταν έρχεται, μας μιλάει. Ε, μας λέει, ας πούμε, ότι πρέπει να σπουδάσουμε, για να μη δουλεύουμε έτσι όπως δουλεύουνε οι γονείς μου. Να, ας πούμε, να γίνουμε κάτι, να μάθουμε Αγγλικά, να μάθουμε ξένες γλώσσες διάφορες και μετά, πώς να το πω, στη ζωή έτσι. Φαίνονται όλα σωστά αυτά που λέει».

(Σ., 12χρονη μαθήτρια)

Η ανάγκη που γεννά ο τρόπος ζωής και οι αντικειμενικές αντιξοότητες αναπτύσσουν υπευθυνότητες από πολύ μικρή ηλικία σε όλους τους τομείς της οικογενειακής ζωής διαμορφώνονται χαρακτήρες πολύ λιγότερο εξαρτημένοι από τους γονείς σε σχέση με τα γηγενή παιδιά, τα οποία λειτουργούν «σαν περιφερειακοί, συχνά παθητικοί αποδέκτες παρά σαν κεντρικοί συμμετέχοντες». ⁷² Η αυτονομία και η ωριμότητα οικοδομούνται μόνες τους από τη δύναμη των καταστάσεων. Παράλληλα με τα σχολικά καθήκοντα έχουν να εκπληρώσουν και άλλες οικογενειακές υποχρεώσεις, που συχνά δυσκολεύουν ή καθυστερούν τη σχολική τους πρόοδο:

«Σαν μαμά εγώ, σαν μαμά τα παιδιά καταλαβαίνει και εμείς σαν...πόσο δουλεύουμε. Τα παιδιά θέλουνε κάτι, γιατί θέλουνε να πάνε έξω, θέλουνε ρούχα πιο ωραία/ πιο καλύτερα, πιο ωραία, θα κοιτάζουνε, μα δε ζητάνε ποτέ.

⁷¹ Ζωρζ Σνύντερ, *Σχολείο, Τάξη και Πάλη των Τάξεων*, μτφρ.: Νίκος Μακρής, Αθήνα, Σ. Ι. Ζαχαρόπουλος, 1981, σ. 391.

⁷² Robert A. Le Vine, "Infant environments in psychoanalysis. A cross-cultural view", in James W. Stigler et al., *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*, ό.π., σ. 470.

[...] Ο μεγάλος πάει ένα μήνα δουλειά το καλοκαίρι, δυο μήνες δουλεύει. Και είτε: “Μαμά, εγώ έχω μαζέψει διακόσια χιλιάρικα, ορίστε!”. Πάει στη νονά του: “Να δώσει η νονά μου δυο χιλιάρικα, ορίστε, μαμά!”. Εμείς θα βοηθάμε τα παιδιά και τα παιδιά θα βοηθήσουν εμένα. Είναι αναλόγως, δεν είναι...».

(Μ., μητέρα τριών μαθητών)

«Εμείς προσπαθούμε, προσπαθούμε - εγώ και η γυναίκα μου - για της Μαρινέλας μη λείψει τίποτα' μπορούμε, προσπαθούμε, δουλεύουμε. [...] Αυτό δεν έχουμε κάνει πιο πολύ: να την προσέχουμε, να τη κάνουμε έτσι, με πράγματα και τέτοια. Αλλά καμιά φορά λέω για τη Μαρινέλα από αυτό - αυτά τις δυσκολίες που έχουμε - έχει μάθει πολύ. Έχει μάθει να ετοιμάζεται να φάει, να κάνει τα μαθήματά της μόνη, να πάει στα μαγαζιά να πάρει κάτι, να ξέρει τα λεφτά: πού θα πάνε, πόσα κάνουν, πόσα... Α, και από ανάγκη τα έχει μάθει αυτά, όχι γιατί θέλω εγώ να τα μάθει. Γιατί θέλουμε δε θέλουμε εμείς, πρέπει να ..., αυτό είναι».

(Μ., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

«Δούλευα εγώ και η Ελένη φρόντιζε τη μικρή, αν δεν ήταν η Ελένη, δε θα μπορούσα να δουλεύω, έχει μεγάλη υπευθυνότητα. Αυτή από μωρό φρόντιζε τη Μαρία, την άλλαξε, την τάιζε, όλα. Η μικρή πιο πολύ ήθελε την Ελένη παρά εμένα».

(Φ., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

«Βοηθάω τη μαμά: κρατάω τ' αδέρφια, καθαρίζω το σπίτι, πλένω τα πιάτα, τα βάζω να κοιμηθούν... διαβάζω, έχω και χρόνο να διαβάσω. Πρώτα, όταν θα γυρίσω απ' το σχολείο, διαβάζω, κάνω τα μαθήματα, μετά τρώω και πλένω τα πιάτα και μετά παίρνω τα αδέρφια μου και πάμε στην πλατεία κάθε απόγευμα. Εγώ έχω αναλάβει τ' αδέρφια, εξάλλου δεν είμαι και τόσο μικρή πια...»

(Α., 9χρονη μαθήτρια)

Σ' αυτές τις περιπτώσεις οι ρόλοι των παιδιών εναλλάσσονται με αυτούς των γονέων. Οι υποχρεώσεις της Α., μεγαλύτερης κόρης, που αναπληρώνει τη μητέρα στη φροντίδα των μικρότερων παιδιών, της αφαιρούν τον πολύτιμο χρόνο για να ασχοληθεί επαρκώς με τα μαθήματά της.

6.1.5. Μορφωτικό επίπεδο γονέων

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι αντιστρόφως ανάλογο του είδους της εργασίας τους. Εν τούτοις, δε συνιστά παράγοντα που καθορίζει την κοινωνική θέση της αλβανικής οικογένειας από τη στιγμή που δεν προβάλλεται προς τα έξω. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα η εικόνα – ανάκλαση του πνευματικού κόσμου τους δεν

προσλαμβάνεται από τους γύρω στην πραγματική της διάσταση δημιουργώντας έτσι παρερμηνείες και συχνά παρεξηγήσεις.⁶¹

«Και εγώ και ο άντρας μου έχουμε τελειώσει (σχολείο), για πετρελαίου (πετρελαίου) ήτανε εκεί, μηχανικό ήτανε και το σχολείο, σαν να τελειώσουμε εδώ το Γυμνάσιο, δώδεκα χρόνια έχουμε κάνει -και εγώ και ο άντρας μου- και οι δυο».

(Α., 36χρονη γυναίκα)

«Ναι, στρατιωτική σχολείο τελείωσε ο άντρας μου. Και εγώ τελείωσα για πολυκατοικίες που φτιάξουνε Τεχνικό Γυμνάσιο, αλλά δεν είχα λεφτά να πάω Πανεπιστήμιο».

(Δ., 43χρονος άντρας και Τ., 36χρονη γυναίκα)

«Έχω τελειώσει μόνο το Λύκειο, ναι, ναι, το Γυμνάσιο το λέμε εκεί, εδώ Λύκειο, ναι. Εγώ το Γενικό έχω κάνει, αυτός Τεχνικό απλά ήτανε οι δυνάμεις του έτσι που πήγε πρώτος μηχανικός. [...] Δίπλωμα έτσι του Πανεπιστημίου δεν το 'χει, έχει αυτό του πρώτου μηχανικού που το παίρνει στη δουλειά».

(Ρ., 40χρονη γυναίκα και Μ., 48χρονος άντρας)

«Έχω τελειώσει δώδεκα χρόνια: οχτώ δημοτικό και τέσσερα "Πολυτεχνείο Μεσαίο", εκεί λέγεται έτσι, είναι επαγγελματικό σχολείο –politechnikúm profesional (Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο)- και μαθαίνεις όλες τις ειδικότητες. Όταν στο Πολυτεχνείο μαθαίνεις τα γενικά, τα καταφέρνεις όλα.

»Εγώ έχω σπουδάσει δέκα χρόνια: οχτώ χρόνια δημοτικό και δύο Τεχνική Σχολή για γαζώτριά».

(Α., 36χρονος άντρας και Ε., 35χρονη γυναίκα)

«Εγώ έχω τελειώσει Τεχνική (Σχολή) mekanik, ναι, μηχανικών. Εκεί θα κάνεις οχτώ χρόνια δημοτικό και μετά θα κάνεις και τέσσερα μηχανικών: αυτό που λέμε Τεχνικό Λύκειο. Μετά σταματήσαμε και αρχίσαμε δουλειά. [...] Και ο σύζυγός μου έτσι έχει τελειώσει μηχανικών...».

(Μ., 40χρονη γυναίκα και Α., 43χρονος άντρας)

«Τελείωσα Τεχνικό Λύκειο δώδεκα χρόνια: εμείς δεν είχαμε συγκεκριμένη ειδικότητα, ήτανε (Σχολή) Γενική –Τεχνική ηλεκτρική μηχανική, έχω γνώσεις γενικές. Την ίδια σχολή έχει τελειώσει και ο άντρας μου, αλλά νυχτερινό σχολείο –συγχρόνως δούλευε το πρωί και το απόγευμα πήγαινε σχολείο. Αυτός δεκατρία χρόνια, ένα χρόνο επιπλέον είναι το νυχτερινό Τεχνικό Λύκειο».

(Σ., 38χρονη γυναίκα και Η., 39χρονος άντρας)

«Ε, εντάξει, εμείς -εγώ και η Μόνικα- τέτοιο σχολείο μέχρι δώδεκα χρόνια σχολείο έχουμε τελειώσει, το Πανεπιστήμιο δεν το έχουμε τελειώσει. [...] Γυμνάσιο και το Λύκειο έχω τελειώσει, Τεχνικό Σχολείο για οικοδομή... τέσσερα χρόνια ήτανε αυτό.

»Έχω τελειώσει το Λύκειο εγώ. Μετά έκανα ένα χρόνο για Τεχνολογία για να φιάξω γλυκά, κομπόστο, τέτοια πράγματα μετά. [...] Αυτό είναι αν θέλεις να δουλεύεις κάπου αλλού, είναι μετά απ' το Λύκειο, μπορείς να βγάλεις ένα σχολείο ένα χρόνο για διάφορα πράγματα».

(Κ., 38χρονος άντρας και Μ., 35χρονη γυναίκα)

⁶¹ Είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακός ο αριθμός φύλων και συναδέλφων εκπαιδευτικών στους οποίους πρυτανεύει η άποψη ότι το μορφωτικό επίπεδο των Αλβανών γονέων των σχολείων της περιφέρειας είναι χαμηλό και συνδέεται άρρηκτα με την εργασία που εκτελούν στη χώρα υποδοχής.

«Λύκειο (έχω τελειώσει) –εμείς έχουμε το δημοτικό οχτώ χρόνια μετά κάνουνε το γυμνάσιο τέσσερις χρόνια- αλλά δεν έχω κάνει...Γυμνάσιο είναι κάποιο για δουλειά/ μηχανή, για ηλεκτροκολλητής και τέτοια.

»Και εγώ το Λύκειο που είναι... που είναι αυτό που κάνει έτσι ...υφάσματα, για να φιάχνει υφάσματα [...] Αυτό "tekstili" το λένε έτσι (εννοεί την υφαντουργία)».

«Εγώ έχω τελειώσει το Γυμνάσιο και εδώ είναι Λύκειο, ναι, και το τελειώσαμε...πολύ καλά εκεί, πολύ καλά, με το βαθμούς. Μετά εγώ πήγα φροντιστήριο για μάγεια και ο άντρας μου (το ίδιο), ε, kurs (φροντιστήριο, διδασκαλία) και πήραμε τα...πτυχία για μάγεια' αυτό ήτανε έξι μήνες. Ναι, δεν είναι έξι μήνες, μα κάθε χρονιά δίνουμε εξετάσεις στη δουλειά που είχα, που ήσουν και πήραμε μεγάλο τίτλο με το, ε, κατηγορία, τι κατηγορία είναι: ο άντρας μου ήτανε την κατηγορία την επτά, πιο μεγάλη, ήταν σεφ στην Αλβανία, ναι, 23 χρόνια, εγώ τέσσερα (κατηγορία), μάγισσας».

(Μ., 45χρονη γυναίκα και Α. 48χρονος άντρας)

«Ο άντρας μου (παρακολούθησε) το Γυμνάσιο, αλλά δεν τα είχε πάει καλά. Μέχρι τετάρτη ήτανε καλός, μετά τα παράτησε. Εγώ έχω τελειώσει την ογδόη δημοτικού».

«Γυμνά/ όχι, Γυμνάσιο για μηχανικός (έχω τελειώσει). Ο άντρας έχει/ ήταν πολύ καλός στα Μαθηματικά, αλλά την άφησε στη μέση λόγω οικονομικούς λόγους».

(Ε., 41χρονη γυναίκα)

«Εγώ σπούδασα φυσικός και μηχανικός ηλεκτρολόγος σε νυχτερινό Πανεπιστήμιο. [...] Μαζί με το Γιάννη (τον άντρα της) σπούδαζα στο νυχτερινό Πανεπιστήμιο».

(Β., 45χρονη γυναίκα και Γ., 48χρονος άντρας)

Επί συνόλου τριάντα οικογενειών(N: 30) -από τις οποίες έγινε η δειγματοληψία - οι είκοσι επτά (N: 27) οικογένειες - και ως προς τα δύο μέλη τους - έχουν αποφοιτήσει από Γενική ή Τεχνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (βλ. κεφάλαιο 4.1.), με δώδεκα χρόνια σπουδών κατά μέσο όρο, έχουν δηλαδή λάβει *ανώτερη μόρφωση*, και μόνο τρεις περιπτώσεις αποτελούν απόκλιση από τον κανόνα: αμφότερα τα μέλη των δύο εξ αυτών είναι απόφοιτοι του δημοτικού, της δε τρίτης κάτοχοι τίτλων Πανεπιστημιακών σπουδών.

Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας είναι εκείνο που υπαγορεύει την παραμονή του ατόμου στο σχολείο ή όχι μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση και αυτό που επηρεάζει τη συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά. Πολλάκις συνδέεται με τη διατήρηση ή την αποσταθεροποίηση της ταυτότητας των παραληπτών - παιδιών η επιθυμία να πραγματοποιήσουν οι γονείς μία προαγωγή στο εργασιακό και κοινωνικό επίπεδο είναι μια ισχυρή προτροπή για όσους έχουν μορφωτικά προσόντα να ενατενίζουν την ενασχόληση με ένα αναβαθμισμένο επάγγελμα. Η επιστροφή στη

χώρα καταγωγής για τους πλέον μορφωμένους και τους λιγότερο ενταγμένους στη χώρα μας είναι ένα δυναμικό σχέδιο ζωής, που μεταφέρεται στους μικρούς μαθητές και τους επηρεάζει ποικιλοτρόπως. Η μετανάστευση δημιουργεί μακροπρόθεσμες βλέψεις στους ενήλικες για οικονομική ευμάρεια και κοινωνική άνοδο. Η μη επίτευξη των στόχων τους συνδέεται με μια προσωρινή παραμονή στη φιλοξενούσα χώρα και μια στροφή τους προς εναλλακτικές λύσεις. Σ' αυτή την περίπτωση το ελληνικό κράτος, στο οποίο είχαν εναποθέσει τα όνειρα και τις ελπίδες τους, διαψεύδει τις προσδοκίες τους και μεταβάλλεται σε έναν ενδιάμεσο και μεταβατικό σταθμό προς άλλες χώρες απ' όπου αναμένουν μεγαλύτερη υποστήριξη και πραγμάτωση των επιθυμιών τους:

«Διαλέξαμε λάθος χώρο. Η μετανάστευση στην Ελλάδα είναι πικρή, αλλού είναι γλυκιά. Ο θεός μου, που μετανάστευσε στην Αμερική, ο ανιψιός μου στην Ιταλία δεν είναι σαν κι εμάς. Έχουν φτιαχτεί, ενώ εμείς μετά 10 χρόνια όχι. Η Ελλάδα δε μας άφησε ευκαιρίες. Δε φταίτε εσείς, φταίει η κοινωνική σας πολιτική. Δε θέλουμε να κάνουμε αυτό που έχουμε σπουδάσει, αλλά να μπορέσουμε κάτι καλύτερο. Έχω σπουδάσει φυσικός και μηχανικός ηλεκτρολόγος στο Πανεπιστήμιο των Τιράνων, ο άντρας μου μηχανικός ηλεκτρολόγος. Εγώ καθαρίζω σπίτια, έχω 7 οικογένειες, είμαι πολύ καλή σ' αυτό που κάνω. Ο άντρας μου δουλεύει οικοδομή».

(Β., γυναίκα 45 ετών)

Ταυτόχρονα αποδίδουν σημασία σε αξίες που θεωρούνται σημαντικές για το μέλλον των παιδιών τους και βρίσκονται στην κατάλληλη θέση για να προαισθανθούν ότι είναι δύσκολα πραγματοποιήσιμες:

«Η κόρη μας ήθελε να σπουδάσει γιατρός. Τη στείλαμε στην Αμερική, γιατί εδώ δεν μπορούσε, γιατί για να μπει Ιατρική, πρέπει να έχεις είκοσι σε όλα τα μαθήματα και στη “Γλώσσα” έχει δεκαεπτά –δεκαοχτώ, για μένα είναι κακός (βαθμός).

Τι να κάνουμε; Εδώ δεν μπορούσε, στην Αμερική προετοιμάζονται από τη Β' Λυκείου».

(μητέρα μαθήτριας 16 ετών)

«...Κοίτα, όνειρα έχω πολλά, όμως το βλέπω πως δεν βγαίνουνε. Γιατί το βλέπω (ότι) δεν έχει αυτό το αριθμό (βαθμό) που θέλω εγώ, για να βγει γι' αυτό το όνειρο».

(μητέρα μαθήτριας 13 ετών)

Η μόρφωσή τους δεν είναι μέσον που θα προσφέρει στα παιδιά τους ασφάλεια και σιγουριά, αφού η γλωσσική ανεπάρκεια στέκεται απροσπέλαστο εμπόδιο για όλους - μορφωμένους ή μη. Παρά ταύτα, είναι ένα μέσον άσκησης πίεσης, ελέγχου,

επίβλεψης και καθοδήγησης στη σχολική εργασία για εκείνους από τους γονείς που αισθάνονται υποχρεωμένοι να στηρίζουν τους απογόνους τους:

«Για τη βοήθεια που λέτε, εγώ τον βοηθάω, τα άλλα παιδιά (τα αδέρφια) έχουν τα μαθήματά τους. Ε, συγκεκριμένα στη «Γλώσσα» όχι και πολύ, απλώς θα του ζητήσω αυτά που θέλει: το «Γράφω και μαθαίνω», τις λέξεις της καρτέλας, με τι τελειώνουν αυτά τα «ε» και «υ» που έχουνε, εμείς δεν τα είχαμε. Ναι, και πώς γράφονται, με τι «ο», ό,τι έχει ορθογραφία. Τα γράμματα τα ξέρω όλα, να διαβάζω ξέρω, να τα γράψω τα γράφω, αλλά δεν μπορώ να τα βρω ποιο θέλει αυτή η λέξη, τι θέλει. Εγώ παίρνω το βιβλίο και του λέω: “Αυτή η λέξη πώς θα τη γράψεις;”, πώς γράφεται σωστά. Στη «Γλώσσα» (τον βοηθάω), στα «Μαθηματικά» δεν τον έχω βοηθήσει. Στα άλλα - Ιστορία και τέτοια, Θρησκευτικά και τώρα Γεωγραφία και Φυσική - ναι. Θα το διαβάσει δυο - τρεις φορές, η δασκάλα του ήταν με ερωτήσεις κάθε μάθημα και αυτό με βοήθησε πάρα πολύ. [...] Άρχισε από τρίτη τάξη, τέταρτη να τον βοηθάω, να κάθομαι με ώρες. Μπορεί να 'χω ανάγκη από οικονομικά - αλλά μπορεί και να μην έχω, το ψωμί μου θα το βγάλω - αλλά τη βοήθειά μου θα τη δίνω, γιατί την έχω νιώσει πάντα μου. Γι' αυτό εδώ, δε φεύγω απ' τα παιδιά».

(Ρ., μητέρα 12χρονου μαθητή)

«Κοίτα, κι εγώ βοήθησα πάρα πολύ που ήταν στο νήπιο, πώς να το κάνει δεξιά, από κάτω πάνω έτσι, αυτό που είναι πρώτη τάξη παντού που πας-Αγγλικά να κάνει- έτσι (βοηθώ), γι' αυτό ήταν λίγο εύκολα για την Αναστασία».

(Ε., μητέρα 9χρονης μαθήτριας)

«Εγώ το βοήθησα, το πήρα Παρασκευή, Σαββάτο, Κυριακή, το πήρα μαζί εκεί που ήμουν και διαβάζουμε μαζί. Ο παππούς εκεί που ήμουν (στη δουλειά της φροντίζει έναν ηλικιωμένο) το βοηθάει και η Ορνέλα (η αδελφή του) το βοηθάει πολύ, βέβαια, κάθε μέρα. [...] Τον βοηθάω στην Ιστορία και ο Μάριος θα μου πει εμένα και εγώ είμαι έτοιμη να διαβάζω όλη Ιστορία».

(Μ., μητέρα 8χρονου μαθητή)

«Εμείς μπορούμε μόνο μ' αυτό (να βοηθήσουμε): ότι ενδιαφερόμαστε για να μάθει, να δηλαδή να δίνουμε (βοήθεια), όχι να δείχνουμε ότι τι να κάνει, πώς να γράφει, πώς να κάνει, αλλά να τα βάλουμε να δουλεύει. Πώς θα δουλεύει!...».

(Α., πατέρας 7χρονου μαθητή και 9χρονης μαθήτριας)

Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους χαρακτηρίζουν τα παιδιά τους «έξυπνα» οι γονείς των «καλών» μαθητών, υποεκτιμώντας τη σχολική τους επίδοση, επιθυμούν από τους γόνους τους «περισσότερη προσπάθεια» και εκτιμούν ότι οι όποιες αδυναμίες του μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης είναι θέμα έλλειψης επαρκούς διαβάσματος ή προσοχής:

«Ο Αρμάντος είναι πολύ έξυπνος, μα καμιά φορά βαριέται. Της (του) λέω εγώ: “Να το τελειώσεις (τα μαθήματα)”, “τώρα, τώρα, μαμά”, γιατί έχει κάποια μαθήματα και τέτοια, που ήτανε εύκολα και τέτοια, και...ε, αυτά τα διαβάζει δυο-τρεις φορές και τα λέει ο Αρμάντος” εμένα μου φαίνεται,

καταλαβαίνεις, γιατί δεν το ξέρω ότι είναι εύκολο το διάβασμα και αυτά και της λέω: “Τι διαβάζεις μισή ώρα; Πότε το τελείωσες;”, “Ρε, μαμά, ήταν εύκολο, ήταν αυτό”. Μα εγώ προσπαθώ συνέχεια και τους λέω: “Αρμάντο, τελείωσες;”, μα είναι έξυπνος και άμα θέλει και αυτό...».

(μητέρα 12χρονου μαθητή)

«Εγώ το βλέπω σαν παιδί έξυπνος, έτσι το βλέπω, διαβάζει, όχι πολύ, διαβάζει λίγο, δεν έχει υπομονή, αλλά διαβάζει Ιστορία και μου τη ... γρήγορα, ας πούμε, δεν είναι τόσο δύσκολα. Καμιά φορά, ε, με το ζόρι το μάθει αλλά καμιά φορά με λέει πολύ γρήγορα. [...] Αλλά λέω – νομίζω – καλός θα γίνει, έτσι νομίζω. Έτσι θέλω και έτσι νομίζω».

(Μ., μητέρα 8χρονου μαθητή)

«Πρέπει να δουλεύει ακόμα. Εγώ δεν του πω: “Έκανες, δεν έκανες”, είναι θέμα της προσοχής άμα γράφει και δεν μπορούμε να το βοηθήσουμε, αφού και μες δεν ξέρουμε καλά. Όχι (ότι) δεν ξέρουμε να διαβάζουμε, αλλά πάλι δεν ξέρουμε... Όχι, είμαι, ευχαριστημένη είμαι, μα ακόμα πιο πολύ, γιατί έχει ακόμα. Ξέρεις γιατί; Άμα παίρνει μια φορά εννιά με δέκα, μπορεί να πάρει δέκα, μα ξέρεις γιατί δεν το παίρνει; Γιατί: “το ξέρω, μαμά, αυτό, αυτή τη φορά αυτό το ξέρω.” Άμα μπορεί να το ξέρει, μα κάτι πρέπει να διαβάζει πάλι».

(Ε., μητέρα 9χρονης μαθήτριας)

«Εμένα μου φαίνεται καλός, γιατί διαβάζει μόνος, γράφει μόνος, δεν έχει βοήθεια. Μαθαίνει εύκολα, είναι έξυπνος, δε διαβάζει πολύ. Μόνο ένα πράγμα έχει: θέλει να διαβάζει βιβλία εξωσχολικά, δεν του λέω εγώ όχι, μόνο με τη Νατάσσα. Η Νατάσσα, καλή είναι και η Νατάσσα. Η Νατάσσα είναι άλλο παιδί, τακτικό, αλλά πρέπει να διαβάσει πολύ, για να περάσει καλά στο σχολείο, αυτό λέω».

(Β., μητέρα μαθητή 8 χρονών και μαθήτριας 12 χρονών)

«Εγώ μ’ αυτά που τραβάω «καλό» (τον κρίνω), όχι «πολύ καλό». Πάει να πει αν δεν του δώσω τη βοήθεια, δεν πιστεύω να πάει τόσο καλά».

(Ρ., μητέρα 12χρονου μαθητή)

«Είναι έξυπνο παιδί, αλλά είναι τεμπέλης. Δε συγκεντρώνεται, αυτό είναι, δεν έχει/ μόνο σ’ αυτό που παίρνει απ’ το σχολείο, το λέει η δασκάλα, αυτό θυμάται...».

«Ξέρω ’γω, εγώ τον βλέπω (να) διαβάζει αυτά, αυτά, μπορεί να ...πάει και πο καλά, αυτό βλέπω. Αλλά μπορεί να κάνει...μπορεί να προχωράει περισσότερο, να».

(πατέρας μαθητή 12 ετών)

Υπάρχει μια συνεχής και ακόρεστη έμφυτη τάση στον άνθρωπο που τον ωθεί να θέλει να γίνει καλύτερος απ’ ό,τι είναι. Η αξιολόγηση, όμως, των Αλβανών μαθητών από τους γονείς βασίζεται αποκλειστικά σε ενδογενείς παράγοντες και παραβλέπονται οι εξωγενείς - όπως, για παράδειγμα, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες βρίσκονται τα άτομα -, δηλαδή τα κοινωνικά κριτήρια, που για το μεγαλύτερο αριθμό των μελών της υπό εξέταση ομάδας είναι προσπελάσιμα, γιατί, όπως πρεσβεύουν: «Ο άνθρωπος ξεπερνά τις δυσκολίες, όταν υπάρχει θέληση»:

«Όχι, όταν θέλει, όταν θέλει το παιδί, αν θέλει, μαθαίνει. [...] Το παιδί όπου θέλει, αν θέλει να διαβάσει, διαβάσει. Νύχτα, νύχτα. Εγώ διάβαζα με κερί στην Αλβανία. Ε, κόβαν καμιά φορά (το φως), δεν ξέρω γιατί, μετά εγώ παίρνω κερί και διαβάζω, διαβάζω, διαβάζω και ...πήγα μετά με το σχολείο, εγώ πήγα σε μια γωνία, άνοιξα το βιβλίο και ...διάβαζα».

(Μ., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

«Εγώ, όταν ήμουν στην πρώτη τάξη, έκανα τα μαθήματα όπου ήμουν και έξω να ήμουν, στη σκάλα να ήμουν. Η Μαρινέλα δεν το 'χει αυτό - στην πρώτη τάξη - γιατί δεν ήξερε φαίνεται και δεν είχε έτσι... να γράφει. [...] Μετά άλλαξε η Μαρινέλα στη δεύτερη τάξη και τώρα εμείς έρχεται, τα κάνει μαθήματα μόνη της - εγώ είμαι στη δουλειά...».

(Ν., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

«Επειδή έχουμε μεγαλώσει σε δύσκολες συνθήκες, αυτό έχουμε το πιο σημαντικό: θέληση πάνω απ' όλα».

(Μ., 18χρονο κορίτσι)

Παρέκκλιση από τις απόψεις της πλειοψηφίας συνιστούν οι γνώμες μιας ομάδας γονέων οι οποίοι, προσπαθώντας να εξισορροπήσουν την οικονομική, φυλετική και πολιτισμική απόσταση που χωρίζει την κυρίαρχη ομάδα από τη δική τους «υποδεέστερη» κοινωνική ομάδα, ψάχνουν να βρουν ή να δημιουργήσουν διαστάσεις κατά τις οποίες θα γίνει εμφανής η ανωτερότητά τους.⁶² «Έχουν την τάση μιας επιλεκτικής υπερτίμησης των ενδο-ομαδικών επιδόσεων, συμμετέχοντας στη δημιουργία διομαδικών κοινωνικών αναπαραστάσεων που θα διατηρήσουν ακέραια τη θετική εικόνα της ομάδας υπαγωγής τους».⁶³ Υπερτιμούν τις ικανότητες των παιδιών τους και τις προεκτείνουν και στους υπόλοιπους μαθητές της εθνοτικής - πολιτισμικής τους ομάδας:

«Τα παιδιά μας το πίνουνε αμέσως η Ηλιάνα, η πρώτη, ήρθε σχολείο Ιανουάριο- ήρθαμε Σεπτέμβριο εγώ- και πήγαινε πολύ καλά, τό 'πιασε αμέσως τα μαθήματα, μάθαινε να γράφει, να διαβάζει».

(Τ., μητέρα 11χρονης μαθήτριας)

«...Μέχρι τότε, που είμαι (ήμουν) στην Αλβανία, ήταν ο πρώτος, ήταν ο πρώτος (μαθητής). Και τώρα είναι μια χαρά, στα Μαθηματικά είναι ας (άσος), μαθηματικά είναι... Όλοι οι Αλβανοί εδώ είναι πάρα πολύ καλοί μαθητές εδώ... είναι και αυτό το λένε όλοι».

(Α., μητέρα 12χρονου μαθητή)

«...Τα δικά μας (παιδιά) είναι έξυπνα, αν τους δίνεις λίγη σημασία, προχωράνε».

(Φ., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

⁶² Στάμος Παπαστάμου, *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1989, σσ. 194-195.

Του ιδίου (επιμ.- εισαγωγή), *Διομαδικές Σχέσεις*, ό.π., σ. 31.

⁶³ Ο.π., σ. 195.

6.2. Σχολική επίδοση και γλώσσα

Ο R. Brown (1973)⁶² ορίζει τη γλώσσα ως ένα σύστημα επικοινωνίας με σημασία, ικανότητα για μετάθεση και παραγωγικότητα. Από τον τριμερή ορισμό του Brown για τη γλώσσα προκύπτουν τρία στοιχεία: Πρώτον, ότι οι λέξεις πρέπει να σημαίνουν τα ίδια πράγματα για όλους όσους μιλούν μια γλώσσα· δεύτερον, ότι πρέπει η επικοινωνία να είναι δυνατή και στα τρία χρονικά επίπεδα, δηλαδή στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον· τρίτον, ότι από ορισμένο αριθμό ήχων ή σημασιών πρέπει να παράγεται ένα απεριόριστος αριθμός μηνυμάτων.

Η γλώσσα χρησιμοποιείται ως επικοινωνιακό εργαλείο, εκτελώντας κοινωνική λειτουργία (βλ. κεφάλαιο 3.4.2.1.)· ταυτόχρονα είναι και όργανο ατομικής σκέψης, γιατί «γλώσσα σημαίνει ένα σύστημα σημασιολογικών και γραμματικών κανόνων, βγαλμένο από την πραγματική διεργασία του λέγειν».⁶³ Κατά τη συνομιλία μας με τους άλλους ομιλητές εκφράζουμε μέσω του γλωσσικού οργάνου τις προσωπικές μας αντιλήψεις, τις σκέψεις μας και τις διαθέσεις μας. Είναι, λοιπόν, η γλώσσα λειτουργία άρρηκτα συνδεδεμένη με τη λειτουργία της σκέψης ή αυτόνομη δραστηριότητα; Με το ερώτημα αυτό έχει ασχοληθεί πλήθος γλωσσολόγων και γνωστικών επιστημών.

Ο Ελβετός ψυχολόγος και παιδαγωγός Jean Piaget προσπάθησε να αποδείξει πως η γλωσσική παιδική έκφραση προσδιορίζεται από τη λογική του. Ο Piaget διακρίνει τη γλώσσα του παιδιού σε *εγωκεντρική* και *κοινωνικοποιημένη*.⁶⁴ Η εγωκεντρική γλώσσα έχει ως κύριο γνώρισμα ότι το παιδί τη χρησιμοποιεί για λογαριασμό του χωρίς να απευθύνεται σε κανέναν από τους συνομιλητές του· ζητά απλά από τους άλλους ένα φαινομενικό ενδιαφέρον, μια ψευδαίσθηση ότι το ακούνε και το καταλαβαίνουν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, το παιδί «μονολογεί συλλογικά».⁶⁵ Αντίθετα, η κοινωνικοποιημένη γλώσσα δρα επάνω στο συνομιλητή,

⁶² R. Brown, *A First Language: The early stages*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973, όπως παρατίθεται στο Judith Hartland, *Γλώσσα και Σκέψη*, μτφρ.: Κυριακή Σύρμωλη, επιμ.: Αναστασία Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ³1997, σ. 8 (α' έκδ., Αθήνα 1995).

⁶³ Adam Schaff, *Γλώσσα και γνώση*, Αθήνα, Ι. Ζαχαρόπουλος, χ.χ., σ. 133.

⁶⁴ Jean Piaget, *The Language and the Thought of the Child*, translated by: Marjorie and Ruth Gabain, London and New York, Routledge and Kegan Paul Ltd, ³1959, pp. 9-10 (1st published, London 1926). Σε ελληνική μτφρ.: Μαρίας Αβαριτσιώτη, *Η Γλώσσα και η Σκέψη του Παιδιού. Μελέτες για τη λογική του παιδιού*, πρόλογος-επιμ.: Σταυρούλα Σαμαρτζή, Αθήνα, Καστανιώτης, 2001, σσ. 34-35.

⁶⁵ Ο.π., σ. 40 (και στην ελληνική μτφρ., ό.π., σ. 69). Όλες οι ιδιομορφίες της παιδικής γλώσσας και νόησης προκύπτουν από τον εγωκεντρισμό. Άμεσο αποτέλεσμα του παιδικού εγωκεντρισμού είναι και ο *συγκρητισμός*. Ο συγκρητισμός της σκέψης είναι μια ενδιάμεση μορφή ανάμεσα στην αυτιστική και

μεταδιδοντάς του τη σκέψη του παιδιού. Ο πρωτογενής ρόλος της γλώσσας πριν από την κοινωνικοποίηση της σκέψης είναι να συνοδεύει και να ενισχύει την ατομική δραστηριότητα. Δεν υπάρχει, επομένως, κοινωνική σκέψη πριν από την ηλικία των 7 ή 8 ετών. Μέχρι αυτό το χρονικό σημείο, η σκέψη παραμένει καθαρά ατομική, ασυνειδήτη, μη προσαρμοσμένη στην εξωτερική πραγματικότητα, χωρίς να μπορεί να μεταδοθεί με τη γλώσσα· είναι η σκέψη την οποία ο Bleuler πρότεινε να ονομάζουμε *αυτιστική*. Αντίθετα, η έλλογη νόηση ή *νοήμων σκέψη*, επειδή κοινωνικοποιείται προοδευτικά, προχωρεί με έννοιες χάρη στη γλώσσα, που συνδέει τη σκέψη με τις λέξεις⁶⁶ αυτή η διαδικασία παρατηρείται στη σκέψη του παιδιού μεταξύ των 7 και 11 ετών. Το σχήμα του Ελβετού παιδαγωγού ακολουθεί τη διαδοχή: εξωγλωσσική αυτιστική σκέψη - εγωκεντρική γλώσσα και σκέψη - κοινωνικοποιημένη γλώσσα και έλλογη σκέψη. Η ερμηνευτική προσέγγιση της θεωρίας του, επομένως, καταλήγει ότι η γλώσσα καθορίζεται από τον τρόπο σκέψης.

Ο Ρώσος ψυχολόγος Lev S. Vygotsky υποστηρίζει ότι σκέψη και λέξη δεν συνδέονται μεταξύ τους με δεσμά που υπάρχουν εξ αρχής. Στις απαρχές της παιδικής εξέλιξης διαπιστώνουμε ένα *προ-νοητικό στάδιο* κατά τη διαμόρφωση της γλώσσας (*pre-linguistic thought*) και ένα *προ-γλωσσικό στάδιο* στην εξέλιξη της σκέψης (*pre-intellectual language*).⁶⁷ Η προ-γλωσσική σκέψη είναι το είδος της σκέψης κατά το οποίο το παιδί δεν είναι σε θέση να μεταφράζει τη σκέψη του σε γλώσσα, αν και έχει αναπτυχθεί η ικανότητα νόησης. Εκφράζεται με φωνολογικά συστήματα, τα οποία αποτελούν την προ-νοητική γλώσσα, αλλά δεν εκφράζουν τη σκέψη του. Η σύνδεση γλώσσας και σκέψης «δημιουργείται, μεταβάλλεται και εξαπλώνεται γοργά προς όλες τις πλευρές στην πορεία της εξέλιξης».⁶⁸ Ο Vygotsky πιστεύει ότι η εγωκεντρική γλώσσα του Piaget μεταβάλλεται στο κατώφλι της σχολικής ηλικίας σε *εσωτερική γλώσσα*. Ενώ η εξωτερική γλώσσα είναι η διαδικασία της μεταμόρφωσης της σκέψης σε λέξη, δηλαδή η εξαντικειμενίκευση της σκέψης, η εσωτερική γλώσσα είναι, κατά μια αντίστροφη διαδικασία, μια «εξάτμιση» της γλώσσας στη σκέψη, χωρίς αυτό να

στη λογική νόηση και πρόκειται για υποκειμενική σύνθεση· είναι «σχηματισμός συμπαγών ομάδων, συνολικών σχημάτων, που συνδέουν τις προτάσεις και δημιουργούν επαγωγές χωρίς να υπάρχει ανάλυση» (για εκτενέστερη μελέτη και πληρέστερη ανάλυση του όρου, βλ. *ό.π.*, σσ. 136 κ.έ.).

⁶⁶ Στο *ίδιο*, σσ. 43 και 45 (στην ελληνική μτφρ., *ό.π.*, σσ. 72 και 74).

⁶⁷ Λεβ Βυγκότσκι, *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφρ.: Αντζελίνα Ροδή, Αθήνα, Γνώση, 1988, σσ. 355-356. Βλ. και Ρία Μ. Πήτα, *Ψυχολογία της Γλώσσας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998, σ. 150. Γεώργιος Δ. Δράκος, *Ζητούμενα Ζητήματα: Παιδαγωγική Διαδικασία και Δράση. Αγωγή – Ειδική Αγωγή Λόγου και Ομιλίας. Ψυχολογία Γλώσσας*, Αθήνα, «Περιβόλακι» & Ατραπός, ¹1999, σσ. 119-120 (α' έκδ., Αθήνα 1996).

⁶⁸ Λ. Βυγκότσκι, *ό.π.*

σημαίνει ότι η γλώσσα εξαφανίζεται στην εσωτερική της μορφή· παραμένει νόηση συνδεδεμένη με τη λέξη. Είναι, απλά, σε σημαντικό βαθμό μια νόηση με καθαρές σημασίες.⁶⁹

Μια τρίτη ψυχολογική προσέγγιση, σχετική με το δεσμό γλώσσας και σκέψης, είναι η υπόθεση της *γλωσσικής σχετικότητας* (*linguistic relativity*) των Edward Sapir και Benjamin Lee Whorf. Ο Whorf, εμπνεόμενος από τις ιδέες του δασκάλου του, γλωσσολόγου και εθνολόγου Sapir, διαπλάσσει ένα σύστημα σκέψης ισχυριζόμενος ότι οι διαφορές μεταξύ των γλωσσών οφείλονται στα διαφορετικά αντιληπτικά ρεπερτόρια του κόσμου που μας περιβάλλει. Όπως διαπιστώνει: «Όλοι οι παρατηρητές δεν οδηγούνται από την ίδια φυσική απόδειξη στην ίδια εικόνα του κόσμου, εκτός και αν τα γλωσσικά τους υπόβαθρα είναι όμοια, ή αν μπορούν κατά κάποιο τρόπο να συγκριθούν».⁷⁰ Οι γλώσσες ποικίλλουν ως προς τα λεκτικά τους σύνολα· μπορεί να βρούμε κατηγορίες εννοιών που, ενώ υπάρχουν σε μία γλώσσα, δεν υπάρχουν σε άλλη. Ακόμα και συγγενείς γλώσσες, όπως τα Γαλλικά και τα Αγγλικά, δεν έχουν ισοδύναμες έννοιες. Η λεξιλογική ποικιλία δημιουργεί αντιληπτική ποικιλία.

Ωστόσο, η γλώσσα δημιουργεί μια εικόνα της πραγματικότητας, αλλά δεν ανταναικλά την ύπαρξη ενός αντικειμενικού κόσμου από τη στιγμή που η γνώση έχει και υποκειμενική χροιά.⁷¹ Στο άρθρο του “Seeing through Language” ο Donald Davidson διευκρινίζει: «Δε βλέπουμε τον κόσμο μέσω της γλώσσας, όπως δε βλέπουμε τον κόσμο μέσα από τα μάτια μας αλλά με αυτά».⁷² Η γλώσσα δεν μπορεί να διαμεσολαβεί ανάμεσα σε μας και την πραγματικότητα, αφού είναι μέρος μας. Και συνεχίζει: «Υπάρχει μια βάσιμη αναλογία ανάμεσα στο “έχω μάτια και αυτιά” και στο “έχω γλώσσα” και τα τρία είναι όργανα μέσω των οποίων ερχόμαστε σε άμεση και κατευθείαν επαφή με το περιβάλλον μας. Δεν είναι μεσάζοντες, οθόνες, μέσα επικοινωνίας ή παράθυρα».

Αντίθετα, το παράθυρο για να μάθουμε μια γλώσσα είναι ο εγκέφαλος. Ο Noam Chomsky ονομάζει τη γλώσσα «διανοητικό όργανο» (*mental organ*).⁷³ Η

⁶⁹ Στο ίδιο, σ. 426.

⁷⁰ Benjamin Lee Whorf, *Language, Thought and Reality*, Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1956, p. 214. Βλ. και Adam Schaff, «Εθνογλωσσολογία: Η υπόθεση Sapir-Whorf», στο *Γλώσσα και Γνώση*, ό.π., σσ. 89-129.

⁷¹ A. Schaff, ό.π., σ. 210.

⁷² Donald Davidson, “Seeing through Language” in John Preston (ed.), *Thought and Language*, Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1997, p. 18.

⁷³ Noam Chomsky, *Rules and Representations*, New York, Columbia University Press, 1980, pp. 138-139.

γλώσσα της σκέψης – η διανοητική γλώσσα (mentalese language) - είναι μια εσωτερική γλώσσα (inner language) που δε μαθαίνεται, αλλά αναδύεται ως μέρος της γενετικής μας κληρονομιάς και προηγείται της ομιλούμενης γλώσσας, όπως καταλήγουν σήμερα πολλοί σύγχρονοι θεωρητικοί.⁷⁴ Η γλώσσα, γενικότερα, επηρεάζει τον τρόπο σκέψης μας, γιατί μέσω αυτής μαθαίνουμε τις λέξεις και τις έννοιες που συγκροτούν τον κόσμο μας. Η γλωσσική δομή κατευθύνει τον τρόπο που ερμηνεύουμε την πραγματικότητα, αλλά δεν αρκεί από μόνη της για να έχουμε μια εικόνα του κόσμου. Υπάρχει ενότητα γλώσσας και σκέψης, αλλά δεν υπάρχει ταυτότητα ούτε αλληλοαποκλεισμός.⁷⁵

Από την άλλη πλευρά, δεν είναι αρκετή μόνο η έμφυτη αντιληπτική δυνατότητα του παιδιού για την ανάπτυξη του γλωσσικού του κώδικα. Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το εξωγλωσσικό κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσονται οι γλωσσικές του δομές. Θα πρέπει η σημασία της γλώσσας να αναγνωρίζεται όχι μόνο ως οργάνου επικοινωνίας αλλά και ως προς την κοινωνική της δυναμική. Η γλώσσα ταυτίζεται με την κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσεται το άτομο. Όπως γράφει ο Γιώργος Βέλτσος: «Η γλώσσα υπάρχει “φύσει” αλλά συγχρόνως και “θέσει”», δηλαδή υπάρχει «ως ενέργεια και ως αποτέλεσμα κοινωνικο-οικονομικών διαδικασιών».⁷⁶ Οι κοινωνικές και ταξικές προϋποθέσεις της ομάδας στην οποία ανήκει το άτομο διαμορφώνουν τις συνθήκες ανάπτυξης και πλούτου του γλωσσικού του συστήματος.

Ο Bernstein με την έννοια του γλωσσικού κώδικα επεξέτεινε τη γλώσσα στην ταξική της διάσταση. «Η ομιλία» για τον Άγγλο κοινωνιολόγο «είναι ένα μήνυμα, η γλώσσα είναι ένας κώδικας».⁷⁷ Είναι «μία σειρά από κανόνες στους οποίους οφείλουν να συμμορφωθούν όλοι οι κώδικες της ομιλίας, αλλά είναι το σύστημα των κοινωνικών αναφορών που καθορίζει την ξαφνική εμφάνιση ορισμένου κώδικα ομιλίας, την προτίμηση σε κάποιον άλλο...».⁷⁸ Από αυτή την άποψη, κάθε ευκαιρία που προσφέρεται στο παιδί να μιλά ή να ακούει συμβάλλει στην εσωτερίκευση της κοινωνικής δομής και στη διαμόρφωση της κοινωνικής του ταυτότητας. Όσο

⁷⁴ Steven Pinker, *The Language Instinct*, New York, Harper Collins, 1995, pp. 101, 102, 278.

⁷⁵ A. Schaff, *ό.π.*, σσ. 184 και 210.

⁷⁶ Γιώργος Σ. Βέλτσος, *Κοινωνία και Γλώσσα (Για την αμίλητη και τη μιλημένη γλώσσα)*, πρόλογος: Νίκος Πουλαντζάς, Αθήνα, Παπαζήσης, 21976, σσ. 15 και 23.

⁷⁷ Basil Bernstein, *Langage et classes sociales: codes socio-linguistiques et contrôle social*, *ό.π.*, σ. 126.

⁷⁸ *Ό.π.*, σ. 127.

ενηλικιώνεται, η κοινωνική δομή γίνεται η ψυχολογική του πραγματικότητα τυποποιώντας τις πράξεις του λόγου του.

Ο Bernstein διακρίνει δύο γενικούς τύπους γλωσσικού κώδικα: τον «περιορισμένο» (code restreint) και τον «επεξεργασμένο» (code élaboré).⁷⁹ Η μεν πρώτη μορφή χαρακτηρίζεται από απλουστευμένες δομές λόγου και φτωχό λεξιλόγιο, η δε δεύτερη από ένα σύνθετο σύστημα ιεραρχικά δομημένων εννοιών με τις οποίες οργανώνεται η πραγματικότητα. Οι ομιλητές ευαισθητοποιούνται και στις πιο λεπτές λεκτικές αποχρώσεις και διευκολύνονται στην ανταλλαγή και χρήση εξατομικευμένων και προσωπικών συμβόλων. Ο Bernstein καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά της ανώτερης τάξης κοινωνικοποιούνται μέσα σε ένα κλίμα που ευνοεί τον «επεξεργασμένο» κώδικα επικοινωνίας σε αντίθεση με τα παιδιά των λαϊκών, εργατικών τάξεων που εξασκούν έναν «περιορισμένο» κώδικα. Ο κώδικας που το παιδί μεταφέρει στο σχολικό περιβάλλον συμβολίζει την κοινωνική του ταυτότητα, το συνδέει με την οικογένειά του και τις σχέσεις της κοινότητάς του και το κατατάσσει σταδιακά σε ένα είδος σχέσεων που οικοδομούν την ψυχολογική του πραγματικότητα, πραγματικότητα που ενισχύεται από τον τρόπο ομιλίας του. Ικανή και αναγκαία συνθήκη της σχολικής επιτυχίας ενός παιδιού είναι η απόκτηση ενός «επεξεργασμένου» γλωσσικού κώδικα. Έτσι, έμμεσα καταδικάζονται τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικά τάξεων.

Ο William Labov⁸⁰ αμφισβήτησε τη θεωρία της «λεκτικής υστέρησης». Αν ένα παιδί μιλά σε ένα διαφορετικό κώδικα από αυτόν της επίσημης γλώσσας του σχολείου, δε σημαίνει ότι υστερεί γλωσσικά ούτε ότι η σκέψη του είναι περιορισμένη. Αντιπαραθέτει ως παράδειγμα τα παιδιά των μαύρων στις Η.Π.Α. τα οποία, έχοντας ως μητρική άλλη αγγλική διάλεκτο από την ομιλούμενη στο σχολείο, αποτύγχαναν μαζικά. Πραγματική όμως αιτία της αποτυχίας τους, όπως αποδείχτηκε εμπειρικά, ήταν ότι είχαν συνηθίσει να μιλούν σε μια διαφορετική γλώσσα. Η κοινωνική και στερεοτυπική διάκριση ήταν κατά κύριο λόγο υπεύθυνη για το σχολικό αποκλεισμό των μαθητών.

Όλα τα παραπάνω υποδηλώνουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα τη σύγκρουση που θα γεννηθεί ανάμεσα στη γλώσσα που το σχολείο θέλει να μεταδώσει και τη γλώσσα που τα παιδιά των Αλβανών μεταναστών φέρνουν στο σχολικό περίγυρο. Σε ένα δυναμικό πεδίο αλληλεπίδρασης σχολείου και οικογένειας θα

⁷⁹ Στο ίδιο, σσ. 129-143.

⁸⁰ William Labov, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit, 1976.

αναδυθούν διαφορές ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα λόγου ανά περιβάλλον: χρήση της μητρικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον, εκπαίδευση ενός «επεξεργασμένου» κώδικα στο σχολικό περιβάλλον και διγλωσσία στο κοινωνικό περιβάλλον (όταν άλλη γλώσσα χρησιμοποιούν με τους φίλους και άλλη με τους συγγενείς και λοιπούς ομοεθνείς). Το παιδί από την Αλβανία προσεγγίζει τη σχολική εργασία με τη γλωσσική ικανότητα που διαθέτει και του δημιουργούνται κωλύματα σε τρεις τομείς: σε επικοινωνιακές καταστάσεις, στην παραγωγή και κατανόηση της ελληνικής (σε προφορικό και γραπτό λόγο) και στην κατάκτηση των γραμματικών-συντακτικών και λεκτικών της δομών.

6.2.1. Η γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας

Το ενιαίο και αδιαφοροποίητο γλωσσικό σχολικό σύστημα δεν έχει προνοήσει για ένα προπαρασκευαστικό στάδιο εισαγωγής και προετοιμασίας του αλλοδαπού μαθητή στην επίσημη ελληνική σχολική γλώσσα. Στη χώρα μας δεν έχουν ακόμη δημιουργηθεί οι προϋποθέσεις για τη δημιουργία διγλωσσών τάξεων στα ελληνικά σχολεία. Η άμεση ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στις κανονικές τάξεις έχει συνέπειες στις σχέσεις τους με το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους και στη συνολική σχολική τους απόδοση. Τα παιδιά που μετανάστευσαν κατά τη βρεφική ηλικία ή γεννήθηκαν στην ελληνική κοινωνία είχαν την ευκαιρία να φτάσουν σε ένα όριο επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα σχετικά νωρίς, γιατί για την απόκτηση της ακαδημαϊκής ικανότητας (βλ. κεφάλαιο 6.2.2.) - όπως έρευνες σε άλλες χώρες απέδειξαν - απαιτείται, κατά κανόνα, χρονικό διάστημα πέντε έως επτά χρόνων.⁸¹ Η σχολική, όμως, πραγματικότητα, που περιμένει τους μαθητές που φτάνουν σε σχετικά μεγαλύτερη ηλικία στη σχολική κοινότητα είναι σκληρότερη. Οι δάσκαλοι των σχολείων του Πειραιά όπου έγινε η έρευνα, επικεντρώνονται στο γλωσσικό πρόβλημα λέγοντας:

⁸¹ Jim Cummins, "Knowledge, Power and Identity in teaching English as a second language", in F. Genesee (ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*, New York, Cambridge University Press, 1994, pp. 33-58. Του ιδίου, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, εισαγωγή-επιμ.: Ελένη Σκούρτου, μτφρ.: Σουζάνα Αργύρη, Αθήνα, Gutenberg, 1999, σσ. 104-105. Σπυριδούλα Βαρλόκωστα και Λήδα Τριανταφυλλίδου, «Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Δομημένες προφορικές συνεντεύξεις ως διαγνωστικό εργαλείο», στο Νιόβη Αντωνοπούλου, Αναστάσιος Τσαγγαλίδης, Μαρία Μουμτζή (επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας. Αρχές- Προβλήματα- Προοπτικές*, Πρακτικά δημορίδας, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2-3 Απριλίου 1999, σ. 72.

«Καταρχήν τα προβλήματα είναι μαθησιακά, ως εκ τούτου ακολουθούν τα ψυχολογικά και τελευταία τα κοινωνικά. Τα μαθησιακά πηγάζουν σίγουρα από το οικογενειακό περιβάλλον αλλά είναι και θέμα χρόνου παραμονής στη χώρα. Περισσότερα προβλήματα αντιμετωπίζουν (οι Αλβανοί) στο μάθημα της Γλώσσας, λόγω του γεγονότος ότι δεν είναι η μητρική τους γλώσσα».

(δασκάλα ΣΤ΄ τάξης, 32° Δ. Σ.)

«Το συνηθέστερο πρόβλημα είναι η δυσκολία στη γλώσσα, γιατί τα παιδιά δε μιλάνε ελληνικά στο σπίτι τους, η δυσκολία στην κατανόηση των πιο δύσκολων λέξεων, ε, πολλές φορές και στην επικοινωνία, πρέπει ν' απλουστεύουμε τη μορφή συζήτησης, αυτά είναι κυρίως τα προβλήματα. Έχουνε φτωχό λεξιλόγιο. Φτωχό λεξιλόγιο, χρησιμοποιούν τα πιο κοινόχρηστα, αυτά που, ε, μιλάνε με τους συμμαθητές τους, γιατί στο σπίτι τους δε μιλάνε ελληνικά. Ε, φυσικό και απόρροια της ζωής των γονιών- τα περισσότερα απ' αυτά τα παιδιά περνούν τη μέρα μόνα τους στο σπίτι, έχουν την ευκαιρία από την τηλεόραση να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και αυτό είναι καλό στην προκειμένη περίπτωση...».

(δασκάλα Γ΄ τάξης, 24° Δ. Σ.)

«Δεν μπορώ να πω ότι το ίδιο πρόβλημα είναι για όλα τα παιδιά. Η δυσκολία είναι ότι κάποιες λέξεις που είναι αυτονόητες για τους άλλους (Ελληνες) μαθητές, γι' αυτούς είναι άγνωστες. Η δυσκολία εντοπίζεται στο λεξιλόγιο και στο γεγονός ότι κάποια παιδιά έρχονται απροετοίμαστα κάποιες φορές. [...] Ανομοιογένεια υπάρχει και στα Ελληνάκια, αλλά αυτά τα παιδιά ήρθαν στην Α΄ τάξη χωρίς να ξέρουν τη γλώσσα. Στην Α΄ τάξη δεν επιτρέπεται φροντιστηριακό και αυτό είναι λάθος, δεν ξέρουν να μιλάνε, δεν κατανοούν τη γλώσσα».

(δασκάλα Δ΄ τάξης, 23° Δ. Σ.)

«Έχουνε πρόβλημα στο γράψιμο- στις καταλήξεις για τα γένη, στους αριθμούς Ενικό και Πληθυντικό- στη γραμματική γενικότερα. Πέρα απ' τη γραμματική σε ορισμένα γράμματα, ίσως επειδή στη γλώσσα τους τα ακούνε αλλιώς. Αυτοί που έχουν φροντίδα προχωρούν, οι άλλοι που δεν έχουν βοήθεια, αντιμετωπίζουν πρόβλημα. Όπως και στους Έλληνες, το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει την επίδοση».

(δασκάλα Β΄ τάξης, 24° Δ. Σ.)

Οι ευθύνες της γλωσσικής δυσπραγίας επιρρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποκλειστικά στο οικογενειακό περιβάλλον αγνοώντας το σχολικό μηχανισμό, φορέα της κυρίαρχης γλώσσας. Όλες οι γλωσσικές πρακτικές μετριούνται σε αναφορά με την επίσημη γλώσσα που γίνεται «η θεωρητική νόρμα»⁸² σε επίσημους χώρους όπως το σχολείο ή σε επίσημες περιπτώσεις. Αυτή η μορφή έκφρασης ανάμεσα σε άλλες (μία γλώσσα στην περίπτωση της διγλωσσίας,

⁸² Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L' économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982, p. 27. Για τον αναγνώστη που ενδιαφέρεται για μια κοινωνιολογική ανάλυση της διαδικασίας παραγωγής και αναπαραγωγής της νόμιμης γλώσσας, παραπέμπουμε στο κεφάλαιο 1: "La production et la reproduction de la langue légitime", σσ. 23-58. Επίσης του ιδίου, *Language and Symbolic Power*,

μία χρήση της γλώσσας στην περίπτωση μιας κοινωνίας διαιρεμένης σε τάξεις) εκλαμβάνεται ως η μόνη νόμιμη, προϊόν της κρατικής κυριαρχίας.⁸³ Οι δάσκαλοι την επιβάλλουν και την καλλιεργούν μέσω αναρίθμητων πρακτικών διόρθωσης· η σωστή έκφραση, δηλαδή η διορθωμένη, οφείλει την ουσία των κοινωνικών της ιδιοτήτων στο γεγονός ότι παράγεται από εκφραστές που κατέχουν τη διδακτική πρακτική γλωσσικών κανόνων θεσμοθετημένων από το κυρίαρχο σύστημα.⁸⁴ Μέσα από τις μικρο-επιδράσεις (micro-interactions) μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, οι δάσκαλοι αναπαράγουν τον τύπο των κοινωνικών-πολιτικών μακρο-επιδράσεων (macro-interactions) μεταξύ των κυρίαρχων ομάδων (dominant groups), των οποίων οι δομές είναι ως επί το πλείστον εξουσιαστικές, και των υποδεέστερων κοινοτήτων (subordinated communities).⁸⁵ Η κατάκτηση της γνώσης και η διαμόρφωση της προσωπικότητας των υπό εξέλιξη ατόμων τίθενται υπό διαπραγμάτευση· περιορίζονται οι δυνατότητές τους να ερμηνεύσουν τη δική τους πραγματικότητα και ταυτότητα.⁸⁶ Ως μέτρο αναφοράς και σύγκρισης της γλωσσικής ποικιλίας του κώδικα των Αλβανών μαθητών έχουν οι δάσκαλοι τον «επεξεργασμένο» κώδικα της ελληνικής. Έτσι το λεξιλόγιο των ξένων μαθητών κρίνεται «φτωχό και κοινόχρηστο», δηλαδή στερημένο από την ποικιλία και τον πλούτο σημασιών και εννοιών της σχολικής (γλωσσικής) αγοράς. Το σχολείο ενισχύει τα φράγματα αυτών των παιδιών, τα οποία για να ξεπεράσουν το γλωσσικό ανταγωνισμό υποχρεώνονται να εφεύρουν τρόπους για να αντισταθμίσουν τη γλωσσική τους ιδιαιτερότητα:

«Εβλεπα τηλεόραση, έβλεπα τους ηθοποιούς που μιλούσανε κι έμαθα μερικά πράγματα κι έτσι μπορούσα να τα καταλάβω. Αλλά και η αλβανική τηλεόραση (όταν πηγαίναμε) πολλές φορές έδειχνε σειρές που μιλούσανε Έλληνες και από κάτω έγραφε αλβανικά. Τα 'παιρνα, τα 'γραφα σε κάποιο χαρτί και τα διάβαζα. Τά 'μαθα απ' έξω. ...Τα ξέρω πολύ καλύτερα από πέρσι, τα ξέρω, μπορώ να γράφω και να διαβάζω, αλλά υπάρχουν μερικές λέξεις οι οποίες είναι δύσκολες και δεν μπορώ να τις καταλάβω, αλλά έχω μερικά λεξιλόγια σπίτι μου και, πριν τις διαβάσω, ψάχνω σ' αυτά και καταλαβαίνω. Αλλά είμαι πολύ καλύτερα από πέρσι και μπορώ να κάνω περισσότερα μαθήματα κιελπίζω φέτος να βγω καλύτερα απ' ό,τι πέρσι».

(Γ., μαθήτρια 12 χρονών)

edited and introduced by: John B. Thompson, translated by: Gino Raymond and Matthew Adamson, Cambridge, Polity Press, 1991, 1994 repr., pp. 43-65.

⁸³ P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire...*, ό.π., σ. 28.

⁸⁴ Στο ίδιο, σσ. 51, 52.

⁸⁵ Jim Cummins, «Deconstructing the “Literacy Crisis”: Scripts, Imagination, Power and Identity», in *The International Journal of Learning* [on line], Volume 8, 2001. Available from: www.thelearner.com [Accessed 20 September 2003].

⁸⁶ Jim Cummins, *Ταυτότητες Υπό Διαπραγμάτευση*, ό.π., σσ. 43-44.

«Το πρώτο που έμαθα στην Αλβανία ήταν το “έτσι κι έτσι”, μετά εδώ τα άλλα που ξέρω τώρα είναι που τα ‘χω μάθει από την τηλεόραση. Ε, έβλεπα συνέχεια κούκλες, ταινίες, τα πάντα. (Αν είχα μια λέξη), ε, τη σημείωνα, μετά το ‘βαζα σε ένα κομπιούτερ και μετά τό ‘μαθα. Τον πρώτο καιρό έπαυνα το λεξιλόγιο».

(Α., μαθήτρια 10 ετών)

«Η πρώτη χρόνο που πήγε η Στέλλα στο σχολείο, τετάρτη (τάξη), η δασκάλα τρελάθηκε, γιατί η Στέλλα ήτανε η πρώτη. Του λέει (η Στέλλα): “Είμαι καινούρια και είμαι Αλβανίδα”. Η Στέλλα ήρθε Σεπτέμβριο του ‘89, έκατσε σπίτι ένα χρόνο, εννέα χρονών. Αυτό το χρόνο που η Στέλλα κάθισε σπίτι, έμαθε με την τηλεόραση και μετά πήρε κάτι βιβλία, που της έδωσε η ξαδέλφη».

(Μπ., μητέρα μαθήτριας 12 χρονών)

«Όχι, κανένας δεν με βοήθησε, επειδή δούλευαν. Έμαθα μόνη μου’ έβλεπα στην τηλεόραση κάποιες λέξεις, ξέρω ‘γω, πώς γράφονται... Ναι, είχε, ας πούμε, ξένες ταινίες και τις μετάφραζε ελληνικά ο μπαμπάς και έβλεπα πώς γράφονται και στη συνέχεια κάθε μέρα, ας πούμε, έβλεπα τηλεόραση και έμαθα. Ε, σιγά-σιγά (έμαθα) και ήμουν και με την ξαδέλφη μου, μου ‘λεγε, ας πούμε, κάποιες λέξεις, μιλούσε με τον αδελφό της ελληνικά και έμαθα και εγώ».

(Σ., 12χρονη μαθήτρια)

«Η μαμά ξέρει ελληνικά, στα μαθήματα όμως δεν μπορεί (να βοηθήσει). Όταν έχω μια δυσκολία, πάω στον ξάδελφό μου, που είναι 9 χρονών - σαν και μένα αλλά μια τάξη μεγαλύτερη, τετάρτη, - και ξέρει καλά ελληνικά και αυτός και η μαμά του».

(Α., μαθητής 8 ετών)

«Ε, συμμετείχα και παρακολουθούσα το μάθημα και μελέταγα αρκετά στο σπίτι μου και έτσι κατάφερα να τα μάθω όλα. Ε, ... στα Μαθηματικά με βοηθούσε λίγο η μαμά και στα άλλα (στη Γλώσσα) λίγο η ξαδέλφη μου, τα άλλα τά ‘κανα μόνη μου. Επειδή είναι ξένη (η μαμά), μόνο στα Μαθηματικά με βοηθάει και λίγο στη Μελέτη. Ε, ... (πήγαινα) στη ξαδέλφη μου που ‘ναι μεγάλη και μπορεί να με βοηθήσει’ η ξαδέλφη μου πάει, ε, ... Α’ Λυκείου».

(Ε., 8χρονη μαθήτρια)

Οι μαθητές είναι πρόθυμοι να καλύψουν τα κενά που υπάρχουν ανάμεσα στο λεξιλόγιο του σχολικού εγχειριδίου και στο δικό τους⁸⁷ η ικανότητα υπάρχει, μένει να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού ολοκληρώνεται όταν κατακτά και τα τρία γλωσσικά επίπεδα: το φωνολογικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό⁸⁷ γιατί «η γλώσσα αποτελείται από φωνολογικά σύνολα με σημασιολογικό περιεχόμενο, τα οποία συνδεόμενα με ορισμένους κανόνες δομής μεταφέρουν πλήρη νοήματα».⁸⁷ Η ανάπτυξη του σημασιολογικού επιπέδου, η οποία σήμερα κρίνεται σημαντική, αναφέρεται στη μάθηση και κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου της γλώσσας, που περιλαμβάνει την ανάπτυξη τεσσάρων

⁸⁷ Ρ. Μ. Πήτα, *Ψυχολογία της Γλώσσας*, ό.π., σ. 109.

(4) κυρίως τομέων: εμπλουτισμό του λεξιλογίου, απόκτηση της έννοιας των λέξεων, γνώση της εννοιολογικής συσχέτισης των λέξεων και της δομής τους στην πρόταση.⁸⁸ Ο γλωσσικός δηλαδή κώδικας ανάγεται σε σημασιολογικές μονάδες, σε λέξεις, που αποτελούν την πρώτη ύλη βάσει της οποίας δομείται ο λόγος.⁸⁹

Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου είναι μια διαδικασία υποχρεωτική για την ευχέρεια και την αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία. Τα λεξιλόγια και οι συντάξεις τους, οι ήχοι των γλωσσών είναι εκείνα που διαμορφώνουν τη λεκτικότητα της γλώσσας.⁹⁰ Μαθαίνοντας λέξεις, κατακτώντας τα συστατικά μέρη της γλώσσας, σου δίνεται η δυνατότητα να επικοινωνείς με άλλους ανθρώπους, αλλά δεν σου μαθαίνουν το πώς να επικοινωνείς. Αυτή είναι μια διαδικασία που εναπόκειται στον ατομικό παράγοντα· ο άνθρωπος επιλέγει τα ηχητικά σημεία που θα του χρησιμεύσουν αρχικά για να συνεννοηθεί και στη συνέχεια θα συνθέσει ήχους κοντινούς με εκείνους που υποδείχνουν γειτονικές παραστάσεις με σκοπό την υποδήλωση νέων παραστάσεων πάνω στο πρότυπο των πρώτων. Έτσι συγκροτείται η καθαυτό γλώσσα με μια σειρά αναλογιών, που προεκτείνουν το ηχητικό μέρος της.⁹¹ Για το μη γηγενή μαθητή η διεργασία αυτή σημαίνει επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών και «φιλτράρισμα» των πλέον απαραίτητων, λειτουργικών και εύχρηστων για τις επικοινωνιακές του ανάγκες. Οι Αλβανοί μαθητές καταφεύγουν για τη διεύρυνση του λεξιλογικού και σημασιολογικού τους ορίζοντα σε λεξικά του εμπορίου, στην τηλεόραση, σε μεγαλύτερα αδέρφια ή ξαδέλφια. Είναι τα μοναδικά μέσα που τους διατίθενται για να ξεπεράσουν τα γλωσσικά χάσματα στη δεύτερη γλώσσα, με δεδομένο το γεγονός ότι οι γονείς τους κάνουν καθημερινή χρήση της αλβανικής γλώσσας στο σπίτι και γνωρίζουν από ελάχιστα έως καλά την ελληνική μόνο στον προφορικό λόγο:

«Διαβάζω,... ξένη ταινία και τέτοια τα διαβάζω, τώρα δεν προλαβαίνω όλες λέ/μα τα καταλαβαίνω όλα, σε δέκα λέξεις που δείχνει, που γράφει από κάτω, εγώ μπορώ να τις δω, δυο λέξεις τώρα... είναι... Όχι, όχι, να γράφω όχι, όχι,

⁸⁸ Κωνσταντίνος Δ. Πόρποδας, *Γνωστική Ψυχολογία. Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας. Λύση Προβλημάτων*, τ. Β', Αθήνα 1993, σσ. 73-74.

⁸⁹ Ναπολέων Σπ. Μήτσης, «Το λεξιλόγιο υπό το πρίσμα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Προτάσεις για μια ανανεωμένη διδακτική προσέγγισή του στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας», στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τχ. 1, 2001, σσ. 50-51.

⁹⁰ Μισέλ Φουκό, *Οι λέξεις και τα πράγματα: Μια αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου*, μτφρ.: Κωστής Παπαγιώργης, Αθήνα, Γνώση, 1986, σ. 138.

⁹¹ Ο.π., σ. 165.

μόνο να διαβάζω, τι μου φέρνουν τα παιδιά, χαρτιά από το σχολείο και αυτά, τα καταλαβαίνω, τα ξέρω όλα, τα διαβάζω μόνη μου, να γράφω όχη».

(Α, μητέρα 12χρονου μαθητή)

«Εγώ μιλάω, καταλαβαίνω, να γράφω δεν μπορώ και η γλώσσα η ελληνική μου φαίνεται δύσκολη, έχει πολλά “ι”. Εμείς στην Αλβανία δεν έχουμε έτσι. Έχουμε 36 γράμματα, αλλά ένα “ι”».

(Ι., μητέρα 7χρονης μαθήτριας)

«Ελληνικά μιλάμε, γιατί τα παιδιά μιλάνε ελληνικά. Ο Πύρο δεν ξέρει ούτε να γράφει ούτε να διαβάζει. Τώρα θα πάει τρεις μήνες στην Αλβανία, το καλοκαίρι, και θα μάθει κάτι. Εγώ δεν ήξερα ούτε μια λέξη και τώρα έμαθα: καταλαβαίνω, γράφω, αλλά να διαβάζω όχι. Μ’ αρέσει να διαβάζω πολύ, να/θέλω να μάθω, δεν έχω χρόνο, τότε;».

(Β., μητέρα μαθητή 8 ετών)

«Ξέρω να διαβάζω, να γράφω... Κάθομαι, ξέρουμε να γράφουμε, μα γιώτα, ήτα, ε, λίγο. Αμα δεν ξέρω πού είναι λάθος, πώς να στο πω, δεν κάνω καλά/καμιά λέξη να κάνουμε, τα μισά (είναι) λάθη (ακουγονται γέλια)».

(Α., πατέρας 7χρονου μαθητή και 9χρονης μαθήτριας)

«Όχι, να διαβάζω λίγο, να γράφω με την Ίνα (την κόρη) έμαθα, όποτε πάει η Ίνα σχολείο εδώ και μετά το άφησα έτσι και... [...] Κοίτα, εγώ καμιά φορά μιλάω λίγο, αν μου πείτε εσείς αυτό αλβανικά, εγώ μπορώ να σε βοηθάω, αλλά ελληνικά δεν μπορώ».

(Τ., μητέρα 11χρονης μαθήτριας)

Αν και η είσοδος των μαθητών σε ένα καλλιεργημένο λεξιλόγιο δεν ευνοείται από τις συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος, η ελληνική γλώσσα κατακτάται σε ελάχιστο χρονικό διάστημα. Αναπτύσσουν στρατηγικές, ώστε να μπορούν να εκφράζονται και να ανταποκρίνονται σε καταστάσεις που απαιτούν υψηλότερο βαθμό γλωσσικής επάρκειας.⁹² Έτσι εμφανίζεται το φαινόμενο της ανάπτυξης του επικοινωνιακού κώδικα σε διάστημα δύο - τριών μηνών υπό συνθήκες πίεσης, ώστε να αντεπεξέλθουν στις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Είναι γεγονός ότι η γλώσσα μαθαίνεται ευκολότερα ως επικοινωνιακό παρά ως μαθησιακό εργαλείο. Συχνά παρακάμπτονται ολόκληρες τάξεις προκειμένου να συμβαδίσουν ηλικιακά με τους γηγενείς συμμαθητές τους:

⁹² Παρατηρήθηκε από έρευνα, στην οποία καταγράφηκε η γλωσσική συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών των δευτεροβάθμιων δημοτικών σχολείων της Αθήνας, ότι χρησιμοποιούν ήδη από τα αρχικά στάδια δομές που συνήθως εμφανίζονται σε πιο προχωρημένα στάδια σε ενήλικους, που μαθαίνουν την ελληνική σε οργανωμένη τάξη. Βλ. Σπυριδούλα Βαρλοκώστα & Λήδα Τριανταφυλίδου, «Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Δομημένες προφορικές συνεντεύξεις ως διαγνωστικό εργαλείο», στο Νιόβη Αντωνοπούλου, Αναστάσιος Τσαγγαλίδης, Μαρία Μουμιτζή (επιμέλεια), *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/ Δεύτερης γλώσσας: Αρχές- Προβλήματα- Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ιούνιος 2000, σ.75.

«Ηρθαμε το 1997. Επειδή δεν ήξερα καλά να μιλάω τη γλώσσα, με πήγανε πρώτη (τάξη) –σε ένα χρόνο πρώτη και δεύτερα- και μετά πήγα κανονικά τετάρτη. Έχω βγάλει εδώ πρώτη, δεύτερα, τετάρτη, πέμπτη και έκτη τώρα».

(Μ., μαθητής 12 ετών)

«Δεν το θεωρώ καθόλου δύσκολο (το σχολείο) γενικά τη γλώσσα την έμαθα σε τρεις μήνες και δεν είναι υπερβολή αυτό που σας λέω. Όλη μέρα ήμουν στο σχολείο, άκουγα τους συμμαθητές μου να μιλάνε και είχα ειδική δασκάλα. Όταν δεν ήξερα μια λέξη, ρωτούσα τη ξαδέλφη μου -η μία είναι δώδεκα, η άλλη δεκαεπτά. Ήμουν τρίτη (όταν ήρθα), έκανα το μισό της τρίτης –μέχρι το Νοέμβριο- αλλά, επειδή ήμουν ένα χρόνο μεγαλύτερος, πήδηξα μία τάξη και πήγα στην τετάρτη».

(Γ., μαθητής 11 ετών)

Η πλειονότητα των μαθητών αναγκάζεται να αναπληρώσει τα γλωσσικά και μαθησιακά κενά με αλματώδεις ρυθμούς. Τα ερεθίσματα για την εκμάθηση της ελληνικής δίνονται καθημερινά στη γειτονιά, από τις συναναστροφές με συνομηλίκους, στο σχολείο, στην τηλεόραση, στην πλατεία. Εκτός γλωσσικού περιβάλλοντος, χωρίς αναγωγή στη γλωσσική χρήση, οι λέξεις παραμένουν έννοιες ρευστές, στοιχεία κενά μόνο όταν ενταχθούν σε συμφραζόμενα, αποκτούν συγκεκριμένη σημασία, λειτουργία και ταυτότητα. Εσωτερικεύονται μόνο μέσα από τη γλωσσική άσκηση και χρήση.⁹³ Οι γονείς συνδράμουν αρκετές φορές και ενισχύουν την προσπάθεια των παιδιών - ομιλητών:

«Τη γλώσσα την έμαθε (ο γιος) από παντού: και από μένα, επειδή παρακολουθούσα την τηλεόραση - γιατί και 'γω δεν ήξερα τη γλώσσα και προσπαθούσα να μιλήσω και τα παιδιά με διορθώνανε - μετά που μπήκαν στον παιδικό σταθμό ακόμα και τώρα (στο σχολείο)».

(Σ., μητέρα 8χρονου και 12χρονου μαθητή)

«Μάθαινα, στο σχολείο που είμαστε – τις πιο πολλές ώρες είμαστε στο σχολείο - θες δε θες θα μάθεις ελληνικά».

(Ο., 16χρονη μαθήτρια)

«Τηλεόραση (ελληνικά), έξω με το φίλο ελληνικά. Όλη μέρα με τηλεόραση, με τα αφεντικά, τις κούκλες, ε, αυτά μιλάνε πιο καθαρά και πιο σιγά και μπορεί να μάθει (ελληνικά), αυτό είναι».

(πατέρας μαθητή 12 χρονών)

«Ε, που άκουγα στην τάξη τα μαθήματα και τους συμμαθητές που διάβαζαν και που μιλάγανε (έμαθα). Ε, όταν ερχόμουν την άλλη μέρα (σχολείο) ρωτούσα την κυρία τι είναι να μου δείξει, αλλά υπήρχε, ήτανε και ο θεός μου και έτσι ρώταγα και το θείο. Ήτανε τρία χρόνια (εδώ), πριν έρθουμε εμείς, ήτανε πιο παλιά και με βοηθούσε. Είχε και το γιο του και έτσι μιλάγαμε μαζί στο σπίτι».

(Μ., μαθητής 12 ετών)

⁹³ Ν. Σπ. Μήτσης, ό.π., σ. 54.

«...Είναι πιο καλά ελληνικά να μιλάω. Επειδή εδώ (στο σχολείο) μόνο ελληνικά μιλάω και δε μιλάω/ στο σπίτι μου με τη μαμά μου μιλάω πιο πολύ ελληνικά παρά αλβανικά, θέλει να μάθει και αυτή».

(N., 12χρονη μαθήτρια)

«(Προτιμώ) τα ελληνικά. Γιατί τώρα/ μετά... που 'χω έρθει εδώ και αρκετό καιρό έχω ξεχάσει λίγο τα αλβανικά, μιλάω, έχω μάθει τα ελληνικά και μου 'ναι πιο άνετα. Και η μαμά έχει μάθει και ο μπαμπάς και μπορούμε να μιλάμε και ελληνικά και αλβανικά. Όταν... γιατί η αδελφή μου μιλάει μόνο ελληνικά (πηγαίνει νήπια και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα), ε, ... τότε τα χρησιμοποιούμε. Και αλβανικά καταλαβαίνει, αλλά της μιλάμε πιο πολύ στα ελληνικά».

(E., 8χρονη μαθήτρια)

«Ήρθε εδώ δύο χρονών ο Μάνθος και έμαθε ευθεία τα ελληνικά. Τα ήξερα εγώ. Εγώ μιλούσα με τα παιδιά ελληνικά στο σπίτι, γιατί τ' άρχισαν κι αυτά οι μεγάλες να μη θέλουν να μιλήσουν αλβανικά. Με τον πατέρα τους μιλάνε αλβανικά, δεν μπορεί, ενώ με μένα μιλούσαν ελληνικά συνέχεια, γιατί θέλαν και να το μάθουν καλύτερα, γιατί ήσαν στο σχολείο σαν πιο μεγάλες μαθητές και βλέπαν λίγο διαφορά. Και θέλαν να την χρησιμοποιούν πιο πολύ, οπότε μιλούσαν συνέχεια ελληνικά».

(P., μητέρα 12χρονου μαθητή)

«Η E. (η κόρη) δεν ξέρει τίποτα αλβανικά, μόνο να μιλάει. Εγώ τώρα μ' ενδιαφέρει να μάθει ελληνικά, για να τα πάει καλά με σχολείο και καμιά φορά μιλάω κι εγώ ελληνικά».

(I., μητέρα μαθήτριας 7 ετών)

Για τους μαθητές από την Αλβανία η ελληνική επιλέγεται ακόμα και στις εξωσχολικές δραστηριότητες ως γλώσσα με τη μεγαλύτερη λειτουργική αξία.⁹⁴ Η *γλωσσική σύγκλιση* (John Edwards, 1989)⁹⁵ αντικατοπτρίζει την επιθυμία του μαθητή - ομιλητή για αποδοχή από το κυρίαρχο γλωσσικό περιβάλλον και του αποφέρει προσωπικά οφέλη: επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα, έναν ορισμό της ταυτότητάς του που να συμβαδίζει με εκείνη των μελών της ευρύτερης ομάδας και μια θετικότερη στάση των τελευταίων απέναντί του. Η γλώσσα «λειτουργεί τελικά όχι ως μέσο επικοινωνίας αλλά περισσότερο ως μέσο εξαναγκασμού για την εναρμόνιση και

⁹⁴ Από ευρήματα έρευνας του WITS Multiliteracies Research Project 2000-2001 σε σχολεία της Νοτίου Αφρικής έγινε γνωστό το εξής παράδοξο: Ενώ στα σχολεία της περιοχής υπάρχει ελευθερία επιλογής ανάμεσα σε έντεκα (11) επίσημες γλώσσες - η Νότιος Αφρική είναι μια πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική, μεσαίου εισοδήματος χώρα στον υπό "εξέλιξη" κόσμο -, προτιμάται από τους αλλόγλωσσους μαθητές η αγγλική γλώσσα στην εκπαίδευση. Εκτιμούν τη γλώσσα για τη λειτουργικότητά της, ως γλώσσα ισχύος, για τη χρησιμότητά της στο παρόν και στο μέλλον. Βλ. Pippa Stein & Denise Newfield, "Agency, Creativity, Access and Activism: Literacy Education in Post - Apartheid South Africa", in *The International Journal of Learning* [on line], Volume 8, 2001. Available from: www.thelearner.com [Accessed 20 September 2003].

⁹⁵ Αγγελική Κουλιάρη, *Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, Γλώσσα και Κοινωνική Ένταξη...*, ό.π., σ. 26.

την ενσωμάτωσή»⁹⁶ του αλλόγλωσσου μαθητή στη σχολική τάξη. Είναι μία λύση ανάγκης:

«Τα ελληνικά προτιμώ, επειδή καταλαβαίνω πιο πολύ, προτιμώ στα ελληνικά. [...] Ε, έχω συνηθίσει με τα ελληνικά και, ας πούμε, αλβανικά δεν μπορώ να γράψω, μπορώ να γράψω, αλλά όχι όπως έγραφα, όπως ήταν στην Αλβανία».

(Α., μαθητής 12 ετών)

«Μιλάω με τη μητέρα μου ελληνικά περισσότερο, γιατί θέλει να μάθει κι αυτή και, εντάξει, κάποιες φορές αλβανικά, αν δεν καταλαβαίνει κάτι».

(Σ., 12χρονη μαθήτρια)

«Ε, έχω/ επειδή η Αλβανία κιόλας έχει καταστραφεί και μ' αυτά όλα και είναι καλύτερα εδώ και θέλω να γίνω/ να σπουδάσω. Ε, άμα πήγαινα, ας πούμε, κάποτε εκεί (θα ήθελα) να έκανα εκεί κάποια δουλειά Όχι, μόνο ελληνικά (μιλώ), γιατί αλβανικά, ας πούμε, δε θα τα χρειαστώ και πολύ».

(Σ., 12χρονη μαθήτρια)

«Ελληνικά (προτιμώ). Τώρα επειδή ο θεός (ήταν) στην Αλβανία και μου τα είπε όλα, δε θέλω να ξαναγυρίσω πια. [...] Γιατί είναι πολύ δύσκολο, δεν έχει θάλασσα κοντά και όλο βρέχει».

(Α., 10χρονη μαθήτρια)

«Ε, εντάξει, ελληνικά (μιλάμε στο σπίτι), αλλά μου λείπει η μητέρα να μην ξεχάσω και τη γλώσσα, άμα δεν ξέρω μια λέξη στα αλβανικά, τη λέω ελληνικά. [...] Έχει μεγάλη σημασία (η ελληνική), γιατί πολλές γλώσσες θέλω να μάθω: ελληνικά, αγγλικά, γαλλικά, πάρα πολλές. Και αυτό με βοηθάει έτσι ώστε να μπορέσω να πάρω το δίπλωμά μου και να μπορέσω να βγάλω μια δουλειά, γιατί τ' αλβανικά, ε, δεν τα μπορώ και τόσο να τα μιλάω καλά, ενώ, άμα δε μάθω μια γλώσσα, δε θα μάθω μια δουλειά να κάνω».

(Χ., μαθήτρια 12 ετών)

«... (Σημασία έχει) ότι μπορώ να, ότι μπορώ να μιλάω και όταν κάνω μια ζωή και είναι μια γλώσσα – αντί να κάνω φροντιστήριο, κάνω κανονικό σχολείο – όπως, για να μην χρειάζομαι, άμα ήμουν στην Αλβανία, θα έκανα φροντιστήριο για να 'χω μια παραπάνω γλώσσα. Εδώ την κάνω σχολείο».

(Μ., μαθητής 12 ετών)

«Δεν τα χρειάζομαι τα αλβανικά, τι να το κάνω, αφού έχω μάθει τα ελληνικά; Ξέρετε, εγώ έχω γεννηθεί στην Ελλάδα. Ξέρω να διαβάζω αλβανικά, δεν ξέρω να γράφω. Ξέρετε γιατί δεν έχω μάθει αλβανικά; Γιατί ο μπαμπάς λέει ότι, αφού μαθαίνω αγγλικά, θα μάθω και αλβανικά, γιατί μοιάζουν λίγο. Αγγλικά φέτος άρχισα, γιατί έμαθε ο μπαμπάς ότι θα κάνουμε στην τετάρτη και είπε ν' αρχίσω για να ξέρω, όταν θα κάνουμε στο σχολείο».

(Α., μαθητής 8 ετών)

«Έχει λιγότερη σημασία (η αλβανική), αφού βρισκόμαστε εδώ πέρα, γιατί εδώ δεν υπάρχουν άνθρωποι που να ξέρουν την αλβανική γλώσσα».

(Μ., 11χρονος μαθητής)

«Δεν ξέρω, δε νομίζω ότι θα μου χρησίμευε (η αλβανική) σε κάτι, αφού δεν είναι πασίγνωστη γλώσσα. Αφού ακόμα και ο μπαμπάς έχει ξεχάσει να γράφει αλβανικά».

(Ε., 13χρονη μαθήτρια)

⁹⁶ Ο.π., σ. 72.

Ενδεχομένως τα βιώματά τους από την κοινωνία υποδοχής να τους έχουν εμφυσήσει την πεποίθηση ότι η γλώσσα τους δεν είναι δυνατόν να εκτιμηθεί ισότιμα προς τη δεσπόζουσα ελληνική, «αφού δεν είναι μια πασίγνωστη γλώσσα». Στα μάτια των μικρών Αλβανών η αξία και το κύρος της υποβαθμίζονται. Η χρήση της αποφεύγεται συστηματικά από τους ίδιους τους χρήστες στο χώρο του σχολείου· ακόμα και όταν χρησιμοποιείται αναγκαστικά στην αρχική περίοδο ένταξης και από μαθητές με πλήρη άγνοια της ελληνικής, συνοδεύεται από κινήσεις αμηχανίας και χαμηλό τόνο φωνής, ενέργειες που εκδηλώνουν ανασφάλεια και μια διάθεση απόκρυψης και μυστικοπάθειας. Κρύβουν όσο γίνεται περισσότερο τα ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά μιας στιγματισμένης μειοψηφίας:

«(Αισθάνομαι καλύτερα), όταν είμαι με Ελληνίδες περισσότερο, γιατί, ας πούμε, έτσι ντρέπομαι περισσότερο με Αλβανίδες, ε, δεν ξέρω, έχω έτσι, όταν μιλάω, ντρέπομαι. Επειδή κιόλας μιλάμε ελληνικά και, επειδή είναι Αλβανίδες αυτές, δεν μπορώ».

(12χρονη μαθήτρια)

Η αλβανική έχει το δικό της οριοθετημένο χώρο χρήσης για τους αλλόφωνους μαθητές και σίγουρα αυτός δεν είναι η ελληνική σχολική κοινότητα. Η γνώση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας τούς δίνει εξουσία, δύναμη και ισχύ στις οικογενειακές σχέσεις από πολύ μικρή ηλικία, ήδη από την τρίτη τάξη του δημοτικού. Έχοντας την εμπειρία και τη γνώση της πλειονοτικής γλώσσας, παίρνουν πρωτοβουλίες και παίζουν από νωρίς το ρόλο του ενήλικα παίρνοντας τη θέση των γονέων στις καθημερινές συναλλαγές ως διερμηνείς.⁹⁷ Κουβαλούν το φορτίο της οικογένειας, ακόμη και των μικρότερων αδελφών, από τη στιγμή που υποκαθιστούν τους γονείς στον τομέα της μελέτης των παιδιών τους. Αυτή η διαχείριση των σχέσεων είναι ένα αρνητικό στοιχείο για τη μητρική γλώσσα που χάνει μέρος της αξίας της στη συνείδηση των μαθητών και συγχρόνως ένα πλεονέκτημα για τη δεύτερη γλώσσα που αναβαθμίζεται.

«Έχει πολλή σημασία (η ελληνική γλώσσα), γιατί άμα δεν ήξερα ελληνικά, δε θα μπορούσα να συμμετέχω στο μάθημα, δεν θα καταλάβαινα ούτε θα ήμουνα καλός μαθητής...Και, ας πούμε, άμα πάω κάπου, η μαμά μου δεν ξέρει

⁹⁷ Για το ρόλο των «αλλοδαπών» παιδιών ως διερμηνέων, βλ. το αυτοβιογραφικό κείμενο – σχόλιο της Βασίλειας Κούρτη - Καζούλλη, «Τι έφερες μαζί σου στο σχολείο;», στο: Jim Cummins, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*, ό.π., σ. 38. Επίσης Colin Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, εισαγωγή – επιμ. – γλωσσάριο: Μιχάλης Δαμανάκης, μτφρ.: Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Αθήνα, Gutenberg, 2001, σσ. 163-165.

κάποιες λέξεις, τη βοηθάω και την αδελφή μου, στα μαθήματα, και τον μπαμπά... Ο μπαμπάς (ξέρει ελληνικά) όχι και τόσο καλά, αλλά καταλαβαίνει, ξέρει... και μιλάει, εντάξει».

(Α., μαθητής 12 ετών)

Αντίθετα από τις απόψεις των απογόνων τους περί της χρησιμότητας της ελληνικής στη ζωή τους, οι γονείς των μαθητών προσπαθούν να επιβάλλουν τη διατήρηση της αλβανικής στα παιδιά τους και αποκλίνουν οι ίδιοι γλωσσικά από την πλειοψηφία - στην προσπάθειά τους να ορίσουν την καθημερινή επικοινωνία με όρους διομαδικούς. Είναι ένας τρόπος να κρατήσουν ζωντανή τη συνειδηση της αλβανικής κοινότητας και να ξεχωρίσουν από τις άλλες κοινότητες μέσω των συμβολικών τους σημείων, των λέξεων. Τα μέλη της αισθάνονται ότι έχουν κάτι κοινό που τα ενώνει μεταξύ τους και συγχρόνως τα διαφοροποιεί, κατά ένα σημαντικό τρόπο, από τα μέλη άλλων κοινωνικών οντοτήτων. Η πραγματικότητα και η αποτελεσματικότητα των ορίων (boundary) της κοινότητας - η αρχή και το τέλος της - η ίδια η κοινότητα εξαρτώνται από την οικοδόμηση των συμβόλων της.⁹⁸ Μέσω του χειρισμού της μητρικής γλώσσας οι Αλβανοί εκφράζουν την αντίθεσή τους στις άλλες κοινωνικές ομάδες.

«Αλβανικά (μιλάμε) στο σπίτι. Τα παιδιά καμιά φορά και ελληνικά, γιατί δε θέλω να ξεχνάει η μικρή, γιατί ήρθε δύο χρονών εδώ και αλβανικά τα μιλάει έτσι, μισά-μισά, και θα το ξεχάσει μετά, γι' αυτό δε μιλάμε (ελληνικά), μη ξεχάσουν και τη γλώσσα τους! Γιατί το σχολείο, δε λέω, το ελληνικό θα τα μιλάνε στο σχολείο, δεν είναι πρόβλημα τώρα, γιατί στην αρχή είπαν να μιλάνε και στο σπίτι για να τα μάθουνε, τώρα δεν έχουν πρόβλημα τα παιδιά».

(Α., μητέρα μαθητή 12 ετών)

«Αλβανικά μιλάμε. Τώρα δεν ξεχνάμε τα αλβανικά, μπορεί να ξεχνάμε κάτι λέξεις ... λέμε, αλλά/ (αν) δεν τα χρησιμοποιείς τακτικά. Ο Μάρσειγ (ξέρει) να γράφει και να διαβάζει».

(πατέρας μαθητή 12 ετών)

«Διαβάζω (σε αλβανική γλώσσα). Παίρνει η μαμά κάθε Παρασκευή την εφημερίδα (την αλβανική) και με βάζει να διαβάζω και έμαθα απ' εκεί».

(Μ., 12χρονος μαθητής)

«Έχουνε τα παιδιά -δεν είναι μόνο για την Αναστασία ή τα δικά μου (παιδιά), είναι για όλους- έχουνε και άλλες δυσκολίες. Σήμερα δηλαδή είναι στην τετάρτη τάξη μπορεί να είναι και ένα χρόνο και δύο και τρία, μπορεί να είναι και δέκα, θα πάει στην Αλβανία, δεν ξέρει ούτε τίποτα, θα ξεκινάει από... και όλα, ό,τι έχει μάθει εδώ, θα πάει εκεί...».

(Ε., μητέρα 9χρονης μαθήτριας)

«Και βέβαια (να μην την ξεχάσουν τα αδελφία). Θα είναι η μητρική τους γλώσσα, είναι οι ρίζες τους. Και εγώ το 'χω παρατηρήσει και στην τάξη μου,

⁹⁸ Anthony P. Cohen, *The Symbolic Construction of Community*, London, Ellis Horwood Ltd., 1985, 1989 repr., pp. 12-19.

που 'χω Αλβανούς, πολλές φορές δεν τα ξέρουν στ' αλβανικά ή δεν ξέρουν να γράφουνε, γιατί έχουν πολλά χρόνια (στην Ελλάδα). Αλλά εγώ όμως δεν το θεωρώ σωστά. Εγώ μπορεί να κάτσω εδώ να περάσω καλά, αλλά δεν πα να πει ότι δεν μπορώ να ξαναγυρίσω εκεί!!! Και τι θα πω στους δικούς μου ότι έχω μάθει ελληνικά και...».

(Μ., 18χρονη Αλβανίδα)

«Με τη Μαρινέλα καθόλου δε μιλή/ δε μιλάω εγώ ποτέ (ελληνικά). Της λέω: “Θα μιλήσουμε μόνο όταν έχουμε ανάγκη. Εμείς οι δύο. Γιατί εγώ θα 'ρθει μια μέρα που θα μάθω ελληνικά, εσύ να μην ξεχνάς τη γλώσσα μας.” Γιατί να μάθουμε μια γλώσσα, πληρώνουμε, πληρώνουμε χρόνια. Τώρα να ξέρουμε και να το ξεχάσουμε; [...] Και (αν) εμείς πάμε στην Αλβανία, ε, με τα παιδιά πώς θα μείνει μετά, να μη μιλάει, όπως ήμουνα εγώ, όταν ήρθα εδώ;».

(Μ., μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

«Λοιπόν, να το ξεχάσουνε τα παιδιά τελείως την αλβανική δεν το θέλω, γιατί δεν είμαι σίγουρη και εδώ πώς θα είναι τα πράγματα, γιατί και εδώ εγώ, αν μία μέρα να μην πάω στη δουλειά, δεν θα έχω τι να προσφέρω την άλλη μέρα».

(Α., μητέρα 13χρονης μαθήτριας)

Η αξία και η θέση που αποδίδουν οι ομιλητές-μετανάστες στη μητρική τους γλώσσα είναι εξαρτώμενη και από την απόφαση για παλιννόστηση στη χώρα καταγωγής τους. Οι περισσότεροι γονείς δηλώνουν ότι επιθυμούν να μάθουν τα παιδιά τους αλβανικά, γιατί δεν είναι σίγουροι πώς θα διαμορφωθούν οι μελλοντικές συνθήκες παραμονής στη χώρα μας. Η αβεβαιότητα στο οικονομικό και εργασιακό επίπεδο και η χωρίς πλάνο και πρόγραμμα διαβίωση στον ελληνικό χώρο τους ωθούν να θέλουν να προικίσουν τα παιδιά τους με τα γλωσσικά εφόδια που θα τους επιτρέψουν την κοινωνική «επανένταξη» τους στην περίπτωση μιας ενδεχόμενης επιστροφής στο γενέθλιο τόπο.

6.2.2. Η γλώσσα ως μέσον διδασκαλίας και κατανόησης ή αποκλεισμού

Ο Jim Cummins διακρίνει δύο όψεις της γλωσσικής ικανότητας: τη γλώσσα που υποστηρίζεται από το μαθησιακό περιβάλλον και αναφέρεται στην ανάπτυξη των *βασικών διαπροσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων* (Basic Interpersonal Communicative Skills) και τη γλώσσα που δεν υποστηρίζεται παρά σε ελάχιστο βαθμό από το μαθησιακό πλαίσιο και αποδίδεται ως *νοητική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* (Cognitive Academic Language Proficiency). Στην πρώτη περίπτωση, τα γλωσσικά εργαλεία είναι αυτοματοποιημένα, δεν απαιτούν ενεργό γνωστική

συμμετοχή και υποστηρίζονται από γλωσσικές ή παραγλωσσικές ενδείξεις σχετικές με το νόημα (χειρονομίες, επιτονισμό κ.ά.). Στη δεύτερη περίπτωση, απαιτείται από τους μαθητές η εκτέλεση νοητικά απαιτητικών δραστηριοτήτων με ταυτόχρονη όμως πλαισιακή υποστήριξη (προηγούμενη γνώση, υψηλά κίνητρα), για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στη νοητική πρόκληση (cognitive challenge).⁹⁹

Τα υποκείμενα στις καθημερινές επικοινωνιακές δραστηριότητες σκέπτονται σε πρακτική βάση αντικαθιστώντας τις λεκτικές και λογικές λειτουργίες με καταγραφικές. Οι λέξεις δε χρησιμοποιούνται για να κωδικοποιήσουν τα αντικείμενα σε εννοιολογικά σχήματα, αλλά για να αναδείξουν την πρακτική σχέση αυτών των αντικειμένων.¹⁰⁰ Ο επικοινωνιακός λόγος περιορίζεται σε καταγραφικές, πρακτικές λειτουργίες σε αντίθεση με το μαθησιακό λόγο που επεκτείνεται σε θεωρητικές νοητικές πράξεις, σε επεξεργασμένη σκέψη, που το παιδί μαθαίνει στο σχολείο. Η προγραμματισμένη από το δάσκαλο εκπαίδευση βοηθά στη μετάβαση από την οπτική και περιφερειακή στην εννοιολογική και κατηγορική σκέψη· αυτό το είδος σύνθετης και αφηρημένης σκέψης « δεν επιδρά μόνο στο ρόλο που αναλαμβάνουν οι λέξεις σε μια διαδικασία κωδικοποίησης, αλλά μεταβάλλει, επίσης, την ίδια τη φύση των λέξεων: το μήνυμα που περιέχουν».¹⁰¹ Η διδασκαλία στηρίζεται στον αφηρημένο και αποπροσωποποιημένο χαρακτήρα των λεκτικών σχημάτων. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο έγκειται η δυσκολία κατανόησης της σχολικής γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές: ότι το λεκτικό σχήμα είναι ανεξάρτητο από τα εμπειρικά σημεία αναφοράς από τα οποία είχε προέρθει. «Καθώς εξαφανίζονται από τη σχολική τάξη οι οπτικές και άλλες μορφές πληροφοριών, οι δεξιότητες για την επεξεργασία των αντίστοιχων πληροφοριών χάνουν τη σπουδαιότητά τους για την κατάσταση της μάθησης και πιθανόν γίνονται εμπόδια».¹⁰²

⁹⁹ J. Cummins, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση...*, ό.π., σσ. 100-103.

¹⁰⁰ Α. Ρ. Λούρια, *Γνωστική Ανάπτυξη*, μτφρ.: Μανίνα Τερζίδου, επιμ.: Αναστασία Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ²1995, σσ. 97, 111. Από έρευνες του Alexander Romanovich Luria σε 55 άτομα ηλικίας 18-65 ετών του Ουζμπεκιστάν σε ταξινόμησεις αντικειμένων σύμφωνα με την ομοιότητα ή σύμφωνα με τη συμμετοχή τους στην καθημερινή ζωή, προέκυψε το συμπέρασμα ότι ομαδοποιούσαν τα αντικείμενα σε πρακτικά σχήματα αντί να τα κατηγοριοποιούν. Τα υποκείμενα της έρευνας, ως επί το πλείστον αναλφάβητοι χωρικοί ορεινών ή πεδινών περιοχών, τοποθετούσαν όλα τα αντικείμενα μαζί χρησιμοποιώντας το κριτήριο «της αναγκαιότητας». Για παράδειγμα, τους ζητήθηκε να ομαδοποιήσουν τα αντικείμενα: σφυρί, πριόνι, κούτσουρο και τσεκούρι· τα εργαλεία τοποθετήθηκαν όλα μαζί, γιατί « το σφυρί, το πριόνι και το τσεκούρι χρειάζονται μαζί, αλλά πρέπει να υπάρχει και το κούτσουρο. Γιατί ακόμα και αν έχουμε εργαλεία, πάλι χρειαζόμαστε ξύλα, για να τα χρησιμοποιήσουμε» (βλ. ό.π., σσ. 59-112).

¹⁰¹ Ό.π., σ. 63.

¹⁰² Sylvia Scribner and Michael Cole, «Συνέπειες της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στη γνωστική ανάπτυξη», στο Στέλλα Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Σκέψη, τ. Β'*, μτφρ.: Έλση Χουρτζαμάνογλου, Αθήνα, Gutenberg, 1992, σ. 226.

Ταυτόχρονα, η βραχύχρονη παραμονή των συγκεκριμένων μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής ή τα Φροντιστηριακά Τμήματα δε βοηθά στην απόκτηση της απαιτούμενης γλωσσικής επάρκειας για την παρακολούθηση των κανονικών τάξεων σε βάσεις ισοτιμίας σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη των γλωσσικών και γνωστικών τους δεξιοτήτων:

«...Έκανα παλιά (Τ.Υ.), αλλά δεν είναι τόσα πολλά τα λάθη μου, μερικά μικρά λάθη, γι' αυτό (σταμάτησα). [...] Όλα στα ελληνικά τα καταλαβαίνω. Μόνο δυο-τρία πράγματα στη γραμματική που με δυσκολεύουν όπως ο Αόριστος που δεν τα καταλαβαίνω... Μόνο στο γράψιμο λίγο που με μπερδεύει η Ορθογραφία. Δεν ξέρω ακόμα (να γράφω καλά Έκθεση) αν και έχω κάποια βιβλία τώρα απ' το Γυμνάσιο που/ γράφουμε "Σκέφτομαι και Γράφω" αλλά χωρίς βοήθειες. Ενώ τώρα στο Γυμνάσιο κάτι βιβλία που έδωσαν –είναι για κάθε μάθημα και με βοηθάνε- και είναι δυο-τρία βιβλία στην έκθεση και με βοηθάει πώς να γράφεις έκθεση».

(Μ., μαθητής 12 ετών)

«Εδώ που είναι η Έλενα δεν έχει βοήθεια από μάθημα. Πρέπει να έχει κι αυτό (το φροντιστηριακό) για τα δικά μας παιδιά, γιατί είναι πολύ δύσκολα και με η γλώσσα. Ο Ήντη στο άλλο σχολείο είχε τέτοια βοήθεια και είναι πολύ καλά».

(Ι., μητέρα 7χρονης μαθήτριας)

«Άμα θα ήταν ο Αρμάντος στην Αλβανία και δε θα είχε δυσκολίες με τη γλώσσα και μ' αυτό, θα ήταν πάρα πολύ καλός και ήταν. Μέχρι τότε που είμαι, ήταν ο πρώτος, ήταν ας (άσος)».

(Α., μητέρα μαθητή 12 ετών)

Οι μαθητές που γνωρίζουν να χειρίζονται μία γλώσσα με διαφορετικό βιωματικό ή πολιτισμικό περιεχόμενο από την παιδευμένη γλώσσα, δυσκολεύονται στην πρόσληψη και αφομοίωση των καινούριων δομών, με αποτέλεσμα αρκετά συχνά να μοιάζουν να κυνηγούν έναν κινούμενο στόχο: τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, που δεν περιμένουν να τα φτάσουν αυτοί που μαθαίνουν τη γλώσσα του σχολείου.¹⁰³

«...Γιατί ε, εγώ που δεν ήξερα στην πρώτη και στη δεύτερα (τάξη) καλά, τότε έμαθα (στην τρίτη) και ήταν λίγο αργά».

(Ι., 13χρονος μαθητής)

Η καθυστέρηση στη μαθησιακή διαδικασία έχει το κόστος της: μια αξιολόγηση που δεν είναι ευθέως ανάλογη των πραγματικών νοητικών τους δυνατοτήτων.

¹⁰³ Β. Κούρτη-Καζούλλη, *ό.π.*, σ. 40 υποσημ. 3.

«Πάντως στην Αλβανία όλους τους βαθμούς μου τους είχα «δέκα», δεν είχα κανέναν που να είχα κακό. Όχι, δεν είναι (εδώ) πιο χαμηλοί, απλώς επειδή είναι διαφορετική γλώσσα και δεν μου είναι και πολύ εύκολη -ναι, εντάξει, δεν είναι και πολύ δύσκολη- και μπορεί να παίρνω και κανένα εννιάρι, κανένα οχτάρι...».

(Ν., 12χρονη μαθήτρια)

«...Όταν άρχισε η πρώτη τάξη και μετά (στην Αλβανία) το 'χα ρίξει στο διάβασμα, γι' αυτό ήμουν και η πρώτη σ' όλη την τάξη. Στην τρίτη (τάξη) είχαν βάλει τη φωτογραφία μου σε μια κορνίζα που βάζανε τα καλύτερα παιδιά του σχολείου. [...] (Εδώ) η "Γλώσσα" μ' αρέσει, αλλά δεν μπορώ να συμμετέχω...».

(Γ., 9χρονη μαθήτρια)

Η αδυναμία της Γ. για συμμετοχή στο γλωσσικό μάθημα ¹⁰⁴ οφείλεται σε αυτό που ο Cummins ονομάζει έλλειψη παιδιακής υποστήριξης, δηλαδή ενσωμάτωσης των νέων γλωσσικών στοιχείων στις πρότερες γνωστικές δομές. Στη λειτουργία των γνωστικών σχημάτων βρίσκονται δύο νοητικές ενέργειες, σύμφωνα με τον Piaget, συνδεδεμένες με κάθε κατάσταση μάθησης: η αφομοίωση και η συμμόρφωση.¹⁰⁵ Η αφομοίωση – με την ευρύτερη έννοια του όρου – είναι η δράση του οργανισμού πάνω στα αντικείμενα που περιβάλλουν το παιδί και εξαρτάται από προγενέστερες συμπεριφορές. Του επιτρέπει να αναγνωρίσει, να κατατάξει και να συντονίσει το νέο πληροφοριακό υλικό με το ήδη υπάρχον. Αν η πληροφορία δεν μπορεί να ενταχθεί σε κάποιο από τα οργανωμένα γνωστικά σύνολα, απορρίπτεται. Αν πάλι ενταχθεί, το παιδί, για να εναρμονίσει τη συμπεριφορά του με το περιβάλλον, τροποποιεί και συμμορφώνει τον αφομοιωτικό κύκλο. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνει την καλύτερη προσαρμογή του στις νέες συνθήκες. Η προσαρμογή, επομένως, ορίζεται ως εξισορρόπηση της αφομοιωτικής και συμμορφωτικής διαδικασίας, δηλαδή ως εξισορρόπηση των ανταλλαγών μεταξύ του υποκειμένου και των αντικειμένων.

Από τη χρονική στιγμή που ο μαθητής από την Αλβανία εισέρχεται σε ένα μονογλωσσικό σχολικό περιβάλλον, δεν μπορεί να κάνει χρήση της προηγούμενης

¹⁰⁴ Από την πρόσβαση μας στα βιβλία Μητρώου και Προόδου των μαθητών και στο Φάκελο Αποδεικτικών Στοιχείων πληροφορηθήκαμε τη σχολική επίδοση της Γ. στην τέταρτη τάξη του αλβανικού σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη βαθμολογία της: Αλβανική γλώσσα: 9, Λογοτεχνική ανάγνωση: 9, Φυσιογνωσία: 10, Κοινωνική Αγωγή: 10, Φυσική: 10, Μουσική: 10, Ζωγραφική: 10, Χειροτεχνία: 10. Αντίθετα, η βαθμολογία της στα αντίστοιχα μαθήματα του ελληνικού σχολείου υπολείπετο κατά πολύ από τους παραπάνω βαθμούς (με το μικρότερο βαθμό στο μάθημα της Γλώσσας: 7).

¹⁰⁵ Ζαν Πιαζέ, *Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης*, μτφρ.: Ελένη Βέλτσου, Αθήνα, Καστανιώτης, 1988, σσ. 17-19 και 61-64. Βλ. και Εμμανουήλ Α. Κολιάδης, *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτικής Πράξης. Γνωστικές Θεωρίες*, τ. Γ', Αθήνα 1997, σσ. 113-115. Margaret Donaldson, *Η Σκέψη των παιδιών*, εισαγωγή- επιμ.: Στέλλα Βοσνιάδου, μτφρ.: Α. Καλογιαννίδου και Α. Αρχοντίδου, Αθήνα, Gutenberg, 1995, σσ. 174-178.

εμπειρίας του στη μητρική του γλώσσα. Τα προβλήματα γίνονται εμπόδια για την κατανόηση των λεκτικών σχημάτων. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών αναπτύσσει αισθήματα λανθάνουσας αντιπάθειας για το γλωσσικό μάθημα και στρέφεται σε διδακτικά αντικείμενα με «λιγότερη γλώσσα»:

«Επειδή αυτά (η Γραμματική, η Ορθογραφία) είναι λίγο δύσκολα και το μόνο που δεν / επειδή δεν τα καταλαβαίνουν (οι μαθητές), δίνονται περισσότερο στα Μαθηματικά, γι' αυτό δίνουν περισσότερα. Ναι, όμως δεν είναι το ίδιο (η δυσκολία) σαν να κάνεις Μαθηματικά και κάτι άλλο...υπάρχουν λιγότερα/ λιγότερη γλώσσα. Υπάρχει και είναι πράξεις περισσότερα, βλέπεις, πας στο μυαλό σου αυτό που βλέπεις και το κάνεις».

(Μ., 18χρονη μαθήτρια)

«Η “Γλώσσα” έχει πολλές λέξεις που δεν τις καταλαβαίνω, έχει ορθογραφικές δυσκολίες... είναι πραγματικά δύσκολη. [...] Περισσότερο με ικανοποιούν τα Μαθηματικά, γιατί τα Μαθηματικά είναι σε όλες τις χώρες τα ίδια...».

(Μ., 11χρονος μαθητής)

«Τα Μαθηματικά και τα Θρησκευτικά ήταν το πιο εύκολο. Η Γλώσσα είναι λίγο δύσκολη για τα ορθογραφικά. Παλιότερα είχα πολλά ορθογραφικά λάθη και προσπαθώ. Τώρα ακόμα έχω αυτό το πρόβλημα, αλλά...Διαβάζω πολύ, τις λέξεις τις μαθαίνω και τις ξαναγράφω. [...] Στη Νεοελληνική Γλώσσα είχα πέσει “εννιά”».

(Ε., μαθήτρια 13 ετών)

«(Μ' αρέσουν) τα Μαθηματικά, Ιστορία, Φυσική...και, ε, λίγο η ζωγραφική, δεν έχει σημασία, τέλος πάντων, ε, τα Θρησκευτικά. Η Γλώσσα λίγο, γιατί δεν ξε/ καταλαβαίνω τόσο πολλά και το άλλο μπερδεύομαι στο «Σκέφτομαι και Γράφω» και... αυτά δε μ' αρέσουν, μόνο η Γλώσσα λίγο/ όχι, μου αρέσουνε αλλά, ας πούμε/ δυσκολεύομαι σε κάποιες λέξεις, ας πούμε, δυσκολεύομαι... και όσο προσπαθώ, γράφω».

(Α., μαθητής 12 ετών)

«Τα Τεχνικά, επειδή ζωγραφίζουμε,... τα Μαθηματικά μ' αρέσουν πιο πολύ και αυτά. Γιατί στα Μαθηματικά είμαι πιο καλή και μου αρέσει πιο πολύ δηλαδή να λύνω...».

(Ε., 8χρονη μαθήτρια)

«Τα Μαθηματικά ήταν (όταν πρωτοήρθα) το αγαπημένο μου μάθημα, επειδή κίόλας δεν ήξερα καλά να μιλώ, ε, μ' άρεσε περισσότερο...»

(Σ., 12χρονη μαθήτρια)

«Στα Μαθηματικά πάμε με τη σειρά. Στην αρχή οι νόμοι ίδιοι: και στα Μαθηματικά και Φυσική και Χημεία. Τα θεωρώ πιο ενδιαφέροντα. Διάβαζα το πρόβλημα και τό 'λυνα με τον ίδιο τρόπο. Καταλάβαινα (το πρόβλημα), με λίγα λόγια που ήξερα, κάτι καταλάβαινα».

(Ο., 16χρονη μαθήτρια)

«Η αριθμητική στην αριθμητική δυσκολεύομαι λιγάκι αλλά μόνο στη διαίρεση. Μ' αρέσει, γιατί η κυρία μας τα κάνει εκεί και τα μαθαίνω. Στη Γλώσσα δυσκολεύομαι λιγάκι περισσότερο και στα Θρησκευτικά στη Γλώσσα δυσκολεύομαι στην Ορθογραφία, στα Θρησκευτικά δυσκολεύομαι ν' απαντήσω σε κάποιες ερωτήσεις που μας βάζει η κυρία».

(Α., μαθητής 8 ετών)

Τα Μαθηματικά διεκδικούν την πρώτη θέση στις προτιμήσεις των παιδιών. Βασική θέση του Ά., 8χρονου μαθητή, είναι ότι η ευκολία του μαθήματος εξαρτάται από το ότι τα Μαθηματικά μαθαίνονται στο χώρο του σχολείου με τη βοήθεια της δασκάλας. Έτσι μειώνονται οι ώρες μελέτης στο σπίτι, όπου πιθανόν δεν του παρέχεται βοήθεια από κανέναν. Από την άλλη πλευρά, η μαθηματική γλώσσα ξεχωρίζει από την καθομιλουμένη και από τη γλώσσα άλλων επιστημών εξαιτίας κάποιων συγκεκριμένων γνωρισμάτων, τα οποία καθιστούν τη μάθησή της περισσότερο προσφιλή στους διγλωσσους μαθητές.

Κατά πρώτον, τα μαθηματικά σύμβολα είναι φορείς νοημάτων: στα Μαθηματικά χρησιμοποιείται ένα σύστημα αριθμών και σχεδιασμάτων που είναι απεικονίσεις των μαθηματικών εννοιών και σχέσεων και συντομεύουν ακόμα περισσότερο την ήδη λιτή μαθηματική έκφραση. Αυτή η *πυκνότητα στην έκφραση* των μαθηματικών νοημάτων αποβλέπει στη συντόμηση του γραπτού και προφορικού λόγου και κατ' επέκταση της μαθηματικής σκέψης.¹⁰⁶

Κατά δεύτερον, αυτό που ενδιαφέρει σε κάθε μαθηματική έκφραση είναι το δίπολο: σωστό ή λάθος. Το σωστό απορρέει από ορισμούς ή αξιώματα που διατυπώθηκαν προηγουμένως ή από θεωρήματα και πορίσματα που νωρίτερα αποδείχτηκαν. Οι έννοιες έχουν συγκεκριμένο και μονοσήμαντα ορισμένο όνομα ή σύμβολο, ώστε να μη χωρεί αμφισβήτηση, διχογνωμία ή παρανόηση.¹⁰⁷ Έτσι, η *αντικειμενικότητα* της μαθηματικής γλώσσας σε συνδυασμό με την απουσία του προσωπικού τρόπου έκφρασης είναι ακόμα ένα χαρακτηριστικό που κάνει περισσότερο ελκυστική αυτή την ξεχωριστή διάλεκτο στους ξένους μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται να χειριστούν την ελληνική γλώσσα.

Το τρίτο όμως και σπουδαιότερο σημείο, που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, είναι ότι οι προτάσεις του «τυπικού κώδικα της αριθμητικής» - όπως τον ονομάζει ο Hughes - είναι *ελεύθερες πλαίσιον*: δεν αναφέρονται σε κάποιο ειδικό αντικείμενο ή σε μια οντότητα, «δεν αναφέρονται», δηλαδή, «σε οτιδήποτε ειδικά, ωστόσο είναι σχετικές με περίπου το καθετί».¹⁰⁸ Ο τυπικός κώδικας είναι ένας αφηρημένος κώδικας που αναπαριστά ένα μεγάλο εύρος αντικειμένων. Η μετάφραση ανάμεσα σε

¹⁰⁶ Κώστας Βάινας- Μαρία Βάινα, «Μαθηματική Γλώσσα και Γλώσσα του μαθήματος των Μαθηματικών (1^ο Μέρος)», στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 48, Σεπτέμβριος - Οκτώβριος 1989, σσ. 48, 51.

¹⁰⁷ *Ο.π.*, σσ. 46, 50.

¹⁰⁸ Martin Hughes, «Ποια δυσκολία υπάρχει στη μάθηση της αριθμητικής;», στο Στέλλα Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, ό.π., σ. 173.

συγκεκριμένες παραστάσεις και στις τυπικές είναι πιο εύκολη, γιατί περιλαμβάνει αριθμούς και γι' αυτό το λόγο υπάρχει μεγαλύτερη εξοικείωση από το περιβάλλον.¹⁰⁹

Είναι η επιστήμη που βοηθά στην αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων της ίδιας της ζωής. Η γνώση, η σκέψη και η κατανόηση δημιουργούνται με την πρακτική εφαρμογή σε καταστάσεις όπου τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά είναι μέρος της πρακτικής εφαρμογής:

«Όταν άλλαξαν τα λεφτά και μπήκε το “ευρώ”, πολύ γρήγορα τα έμαθαν (οι Αλβανοί μαθητές) και, βέβαια, τα μετέφεραν στα Μαθηματικά, στους λογαριασμούς».

(δασκάλα Β' τάξης, 24^ο Δ.Σ.)

«Στα Μαθηματικά, θα έλεγα, ότι δεν εμφανίζουν παρόμοια προβλήματα, γιατί η γλώσσα των Μαθηματικών είναι μέσα από την καθημερινή πραγματικότητα και έτσι δεν έχουν ιδιαίτερα προβλήματα κατανόησης».

(δασκάλα ΣΤ' Τάξης, 32^ο Δ.Σ.)

«...Εκείνο που μου κάνει εντύπωση είναι ότι τα κορίτσια, ε, έχουν τη μαθηματική σκέψη των αγοριών, πράγμα που υπάρχει μια διαφοροποίηση στα παιδιά των Ελλήνων: τα κορίτσια είναι πιο μεθοδικά, αλλά τα αγόρια έχουνε μεγαλύτερο εύρος. Στα παιδιά από την Αλβανία παρατηρώ ότι αυτή η διαφορά είναι ελάχιστη έως τίποτα μεταξύ των δύο φύλων. Στα παιδιά από την Αλβανία παρατηρώ ότι αυτό ελαχιστοποιείται. Είναι πάρα πολύ ικανά στη μαθηματική σκέψη. Η προσωπική μου γνώμη είναι ότι είναι ευφυής φυλή· εγώ εκεί το αποδίδω, γιατί η μαθηματική σκέψη είναι εκείνο που κατ' εξοχήν επισημαίνει κάποιο πράγμα, την ευφυΐα τους...Και ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους τα καθημερινά, στις σχέσεις τους τις διαπροσωπικές, στις σχέσεις τους μαζί μου».

(δασκάλα Γ' τάξης, 24^ο Δ.Σ.)

Αν και η γλώσσα των αριθμών προϋποθέτει δημιουργική σκέψη, κριτική ικανότητα, φαντασία και εναλλακτικούς τρόπους συλλογισμού και είναι ο διδακτικός τομέας που απαιτεί από τους μαθητές ακρίβεια, σαφήνεια, λιτότητα και μεθοδικότητα - αρετές της αυστηρά πρακτικής σκέψης -, εν τούτοις δεν μπορούμε να γενικεύσουμε το συμπέρασμα και να ισχυριστούμε ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές του δείγματος διαθέτουν όλα τα παραπάνω γνωρίσματα. Η ανεπαρκής γλωσσική κατάρτιση είναι ένα αρνητικό στοιχείο για αρκετούς στην κατάκτηση των μαθησιακών μηχανισμών του μαθήματος στο αναγκαίο βάθος και εύρος.

Η ολιστική θεώρηση της γλώσσας και η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, αρχές στις οποίες στηρίζονται τα νέα αναλυτικά προγράμματα, διευρύνουν το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα

¹⁰⁹ Ο.π., σ. 185.

με περιεχόμενο και υφή κοινωνικού - ανθρωπολογικού χαρακτήρα. Ο μαθητής από την Αλβανία αναπτύσσει μια ιδιαίτερη σχέση συμπάθειας με το μάθημα της Ιστορίας, αν και θα περίμενε κανείς ότι η εξειδίκευση στην ορολογία και η πληθωρική ροή πληροφοριών θα δρούσαν ανασχετικά στην αγάπη του για το μάθημα αυτό:

«Η Γεωγραφία, εντάξει, η Ιστορία μ' αρέσει. [...] Στην Ιστορία μ' αρέσει, επειδή είναι ενδιαφέρονσα».

(Χ., μαθήτρια 12 ετών)

«Ε, η Μελέτη (μ' αρέσει), η Ιστορία, η Ιστορία στους λαούς, θέλω να μάθω Ιστορία, σε όλους να πω Ιστορία».

(Σ., μαθητής 10 ετών)

«Η Ιστορία μ' αρέσει, γιατί μαθαίνεις μύθους και για τη ζωή των αρχαίων (λαών)...».

(Ν., 8χρονος μαθητής)

«...Γιατί μ' αρέσει και η Ιστορία, όμως μερικά μαθήματα που μας βάζει η κυρία είναι λίγο μεγάλα, όμως μπορώ να τα μάθω, γιατί τα μαθαίνω απ' το σχολείο και έτσι μου 'ναι πιο εύκολα. Τα άλλα μαθήματα δεν έχουν τίποτα να το μάθεις απ' έξω, μόνο στη Μελέτη όμως είναι λίγα. Στην Ιστορία μόνο μερικές αρχαίες λέξεις (με δυσκολεύουν)».

(Ε., 8χρονη μαθήτρια)

«Τώρα μόνο στην Ιστορία δυσκολεύομαι λίγο, αλλά, εντάξει, το διαβάζω πολλές φορές και μαθαίνω».

(Σ., 12χρονη μαθήτρια)

«...Με δυσκολεύει λίγο η Ιστορία, γιατί δεν ξέρω πολύ καλά την ελληνική Ιστορία... δεν δεν είναι εύκολο, γιατί η ελληνική Ιστορία είναι διαφορετική και εγώ είμαι από άλλη χώρα».

(Μ., 11χρονος μαθητής)

Η σχέση που αναπτύσσεται με την Ιστορία δεν εξαρτάται μόνο από τη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά συγκροτούν άποψη για ιστορικά θέματα ή αντλούν πληροφορίες γι' αυτά και από το περιβάλλον προέλευσης και από την περιβάλλουσα πολιτιστική και πολιτική ατμόσφαιρα.¹¹⁰ Το οικογενειακό περιβάλλον συνήθως κληροδοτεί μια συγκεκριμένη γλώσσα αναφοράς στην ιστορία και ψυχολογικές δομές υποδοχής που χαρακτηρίζονται από ηθικές και συγκινησιακές ταυτίσεις, αχρονικότητα, προσωποποίηση των ιστορικών διαδικασιών και επιμονή σε καθιερωμένες βεβαιότητες.¹¹¹

Στην προκειμένη περίπτωση υπάρχει μια διάσταση ανάμεσα στην ιστορική συνείδηση που καλλιεργεί το οικογενειακό περιβάλλον και τις προσλαμβάνουσες

¹¹⁰ Ιωάννης Σακκάς, «Διδασκαλία, προγράμματα και μορφές πρόσληψης της Ιστορίας», στο *Εκπαιδευτικά*, τχ. 57-58, Ιούλιος-Δεκέμβριος 2000, σ. 82.

¹¹¹ Στο ίδιο, ό.π.

ιστορικές γνώσεις και παραστάσεις που μεταδίδονται μέσω του σχολικού εγχειριδίου ή του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, στα δημόσια σχολεία του Πειραιά η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας ακολουθεί το ρεύμα του παραδοσιακού τρόπου αναδίφησης και ανάκλησης των πληροφοριακών στοιχείων του κειμένου, απαιτώντας από τον αλλοδαπό μαθητή την πιστή αναπαραγωγή των επιμέρους κεφαλαίων με τις δυσκολίες αποστήθισης και συγκράτησης εννοιών του ιστορικού λεξιλογίου που αυτή συνεπάγεται.

«Λίγο στην ορολογία των δευτερευόντων (δυσκολεύονται), έχουν πρόβλημα έκφρασης και αποστήθισης. Η Ιστορία της τρίτης τους αρέσει πολύ. Βλέπω ότι ενδιαφέρονται και προχωράνε από μόνα τους προετοιμάζοντας τα μαθήματα τα επόμενα».

(δασκάλα Γ' τάξης, 32° Δ.Σ.)

«Ναι, και Ιστορία στην τρίτη (τους αρέσει). Ε... Ιστορία δεν την καταλαβαίνουν και πολύ, δε τη θυμούνται και πολύ την ελληνική Ιστορία, όχ».

(δασκάλα Τ.Υ., 33° Δ.Σ.)

Παρά τις αδυναμίες που τους προκαλεί η πολυπλοκότητα των νοημάτων και η πολυσημία του ιστορικού λεξιλογίου, η Ιστορία κρίνεται ενδιαφέρουσα από τους μικρούς ακροατές και αναγνώστες, είτε γιατί έλκονται από τον αφηγηματικό τρόπο παράθεσης των ιστορικών γεγονότων, είτε γιατί το καινούριο, το διαφορετικό και το μυθώδες ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους.

Όσο για το «Εμείς και ο Κόσμος» και τα Θρησκευτικά:

«Το “Εμείς και ο Κόσμος” τους αρέσει πάρα πολύ, στα Θρησκευτικά έχουν πάρα πολλές απορίες, μερικές φορές έτσι με ρωτάνε και τα λουπά: μερικά παιδιά αναφέρονται ότι δεν έχουν ναούς, εκκλησίες, Θεούς και ότι θα ήθελαν τελικά να βαφτιστούν, ότι δεν θα βρουν νονά και κάτι τέτοια προβλήματα απ’ ό,τι λένε. Τους απασχολεί και τους φαίνεται περίεργο που ζουν στην Ελλάδα και ο γάμος (είναι) διαφορετικός, τα έθιμα για το γάμο, για τη βάφτιση και τα λουπά, όλα αυτά τους φαίνονται καινούρια πράγματα».

(δασκάλα Τ.Υ.)

«Θρησκευτικά μαθαίνουμε πολλά πράγματα για το Θεό, να είμαστε καλοί άνθρωποι, να μη μαρτυράμε τα πράγματα που δεν πρέπει, να μοιραζόμαστε τα πράγματα με τους άλλους και να βοηθάμε τους φτωχούς».

(Ν., 8χρονος μαθητής)

Τα θέματα του πρώτου γνωστικού αντικείμενου αντλούνται από την καθημερινότητα της ζωής (οικογένεια, γάμος, φιλία, περιβάλλον κ.ά.), του δεύτερου ορίζονται από

περιεχόμενα που δίνουν απαντήσεις σε προβληματισμούς της παιδικής ηλικίας σε σχέση με το Θεό, την Εκκλησία και την Ιερή Ορθόδοξη παράδοση, αντικείμενο άγνωστο και απόν από την αλβανική εκπαίδευση και κοινωνία (βλ. Κεφ. 3.4.2.2. και 4.1.).

Στις μεγάλες τάξεις, όπου το «Εμείς και ο Κόσμος» αντικαθίσταται από την «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή», τα συναισθήματα συμπάθειας μεταβάλλονται σε συναισθήματα αντιπάθειας και αδιαφορίας για το αντίστοιχο διδακτικό αντικείμενο:

«...Έτσι και έτσι είναι η Κοινωνική (Αγωγή). Έχει δύσκολες λέξεις κάποιες και δεν μπορώ να τις καταλάβω. Αλλά κάποιες λέξεις, ας πούμε, που δεν ήξερα, μου τα εξηγούσε η δασκάλα μου και έτσι καταλάβαινα».

(Σ., 12χρονη μαθήτρια)

«Την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (αντιπαθώ), δε μ' αρέσει. Ε, δεν μιλάει όπως/ δηλαδή δεν είναι για παιδιά αυτό, είναι άλλο: μιλάει πιο πολύ για την πολιτική, για τη δημοκρατία, για τη χούντα, δεν μ' αρέσουν αυτά, δεν... Ε, έχει κάποια κεφάλαια συγκεκριμένα για την οικογένεια, ε, για την ...πολλά πράγματα: για την οικογένεια, τα παιδιά, το σχολείο. Μόνο αυτά, όχι τα άλλα για την πολιτική, (εκείνα) δεν μ' αρέσουν».

(Ν., 12χρονη μαθήτρια)

«Ελλείψεις έχουν στα Θρησκευτικά, γιατί δεν έχουν εμπειρία, στην Αγωγή του Πολίτη, γιατί δεν ενδιαφέρονται για τα κοινά».

(δασκάλα ΣΤ΄ τάξης, 32° Δ.Σ.)

Τα διδακτικά εγχειρίδια των τάξεων του Δημοτικού αδυνατούν να εκπληρώσουν το στόχο τους: να κάνουν εύκολη και δυνατή την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων τους από το ετερογενές και ανομοιόμορφο μαθητικό δυναμικό της σχολικής τάξης, ώστε να γίνουν οικεία και αρεστά στους μαθητές και τούτο διότι δεν υιοθετούν δύο βασικά χαρακτηριστικά: την ευκαμψία και την αυθεντικότητα, που διευκολύνουν την ενσωμάτωση των πληροφοριών στο αξιακό σύστημα των μαθητών - μεταναστών.¹¹² Παράλληλα, η βιωματική (emotive) διάσταση του μηνύματος από τον αναγνώστη, η οποία ορίζεται από την πολυποικίλη φόρτιση - ιδεολογική, συναισθηματική, ψυχολογική, πολιτιστική και κοινωνικο-πολιτική διάσταση - κάθε μηνύματος,¹¹³ διαφοροποιεί τη σημασία του, αλλάζοντας και τον τρόπο ερμηνείας του. Σε μια γλώσσα άγνωστη η αποκωδικοποίηση του μηνύματος από το δέκτη είναι πολύ πιθανό να μην συμπέσει με το νόημα που έχει το μήνυμα για τον πομπό. Αυτή η νοηματική αναντιστοιχία μεταξύ του μηνύματος που εκπέμπεται και εκείνου που

¹¹² Β. Τοκαλίδου, *Εισαγωγή στη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1986, σσ. 104-105.

¹¹³ Γεώργιος Μπαμπινιώτης, *Θεωρητική Γλωσσολογία*, 6.π., σσ. 33-34.

προσλαμβάνεται γίνεται εμφανής και στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, ως τρίτης γλώσσας, στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Εδώ όμως σημειώνεται το εξής παράδοξο:

«...Στο 22^ο δημοτικό σχολείο και κυρίως στην Έκτη τάξη υπάρχουν πολλοί μαθητές με σημαντικές ελλείψεις που οφείλονται κατά μεγάλο μέρος στο ότι ήρθαν κατά τη διάρκεια –ή στο μέσον– της σχολικής φοίτησης στο ελληνικό σχολείο. Για παράδειγμα: όταν μεταφράζουμε κάποια αγγλική λέξη στα ελληνικά, πολλές φορές μου ζητούν να τους εξηγήσω την ελληνική λέξη ή δεύτερη περίπτωση, στην ορθογραφία ζητάνε κάποιοι να γράψουν μόνο την αγγλική λέξη και όχι την αντίστοιχη ελληνική σε μετάφραση, γιατί δυσκολεύονται να την αποδώσουν. Ή πάλλι κάνουν περισσότερα λάθη στις ελληνικές παρά στις αγγλικές λέξεις».

(Καθηγητής Αγγλικών, 22^ο-24^ο Δ.Σ.)

Οι μαθητές της δεύτερης γλώσσας βρίσκονται σε αδυναμία να αποδώσουν τα καινούρια γλωσσικά inputs (εισερχόμενες πληροφορίες) στην τρίτη γλώσσα, ακριβώς γιατί δεν μεταφράζουν τα νέα στοιχεία στη μητρική τους γλώσσα, αλλά σε μία άλλη στην οποία δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν νοηματικά. Συνέπεια της περιορισμένης γνώσης της σχολικής γλώσσας είναι το χαμηλό επίπεδο επίδοσης και σε μια τρίτη ξένη γλώσσα:

«Λίγο στ' Αγγλικά (δυσκολεύομαι), επειδή στην τετάρτη δεν ήξερα καθόλου Αγγλικά, επειδή στην τρίτη στην Αλβανία κάναμε μόνο Γαλλικά, όχι Αγγλικά και έτσι έμαθα/ δεν έκανα, έκανα ορθογραφία, δεν καταλάβαινα τις λέξεις ούτε ήξερα να διαβάσω καθόλου. Λίγο την αλφαβητική (αλφαβήτα) την ήξερα, όχι πάρα πολύ».

(Ν., μαθήτρια 12 ετών)

«Αγγλικά στο δημοτικό δεν έκανα καθόλου. Πήγαινα σε άλλη αίθουσα και μάθαινα τα ορθογραφικά. Τώρα μαθαίνω, στο Γυμνάσιο, Αγγλικά και Γαλλικά. Στα Αγγλικά, που δεν παρακολουθούσα, είναι ο πιο χαμηλός βαθμός...»

(Ε., μαθήτρια 13 ετών)

«...Αλλά ίσως ξένες γλώσσες (θα μπορούσαν να προστεθούν), δεν ξέρω, αλλά, επειδή μερικά παιδιά δεν έχουν τα χρήματα για να πάνε σε φροντιστήριο να μάθουν τέτοιες γλώσσες ή κομπούτερ, άμα δεν τα έχει το σχολείο τους, δεν μπορούν να τα μάθουν, κι έτσι όταν μεγαλώσουν, δεν θα ξέρουν απ' αυτά τα πράγματα και θα δυσκολευτούν να βρουν δουλειά».

(Γ., μαθήτρια 12 ετών)

«(Στην Αλβανία) υπάρχουν, Αγγλικά έχουνε οι δάσκαλοι, ε, όλα, αναλόγως τις δασκάλες που υπάρχουν, γιατί δεν είναι όλοι οι δάσκαλοι εκεί πέρα έτσι. Αν πας σε άλλες πόλεις, υπάρχουν δάσκαλοι, σε μεγαλύτερες πόλεις

υπάρχουν όλες οι γλώσσες: τα ελληνικά, τα αγγλικά, τα γαλλικά κι αυτά, τα πιο κύρια... Το Μπεράτι, όμως, είναι μικρή (πόλη)».

(Μ., 12χρονος μαθητής)

Αυτή η διαπίστωση μας παραπέμπει στο αξίωμα ότι οι γλώσσες δεν κατακτώνται μεμονωμένα, αλλά σε εξάρτηση η μία από την άλλη. Δεν αποτελούν ποσοτικές μονάδες που λειτουργούν προσθετικά, αλλά είναι ένα πλέγμα αμοιβαίων σχέσεων.¹¹⁴ Μια διαταραχή στην πορεία συγκρότησης της δομής της μιας επιφέρει διαταραχές στην ανάπτυξη της δομής της άλλης.

Το ακριβότερο ίσως τίμημα της αδυναμίας πρόσβασης των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στη γλώσσα είναι ότι πλήττεται το αυτοσυναισθημά τους, η αίσθηση της ταυτότητάς τους. Από τις εκτιμήσεις του στο παρελθόν και τα προηγούμενα επιτεύγματά του στο σχολείο το παιδί διαμορφώνει τις υποκειμενικές του προσδοκίες για τις παροντικές ή μελλοντικές επιδόσεις του. Ο βαθμός επιτυχίας ή αποτυχίας κάθε επόμενου επιτεύγματος, θα του αναπτύξει αντίστοιχα μια γενικευμένη προσδοκία επιτυχίας ή αποτυχίας. Πολλές φορές οι αποδέκτες της αποτυχίας αποσύρονται από τη μαθησιακή διαδικασία και είτε απομονώνονται στον κόσμο τους, είτε αντιδρούν με έντονα θυμικά φορτισμένες συμπεριφορές ή αχχογόνες καταστάσεις.

«Η Στέλλα έχει πολύ άγχος για τα μαθήματα. Θέλει να είναι πολύ σωστή γι' αυτό, να νιώθει που είναι εντάξει. Γίνεται νευρική».

(Φ., πατέρας 12χρονης μαθήτριας)

«Στ' άλλα μαθήματα δεν είναι κακό (το παιδί), μόνο στη «Γλώσσα» και μια μέρα μου λέει: “Μπορείς να 'ρθεις στη δασκάλα να το πεις να μη βάλει εμένα/ να κατεβάσει το βαθμό”, γιατί δεν ξέρει πού να βάλει το «τον» (άρθρο) ακριβώς, μπορεί να τα βάλει αλλού και μου λέει: “Εγώ δεν είμαι Ελληνίδα για τέτοια πράγματα και μ' αρέσει να είμαι πιο πάνω”, το θέλει.

(Γ., πατέρας μαθήτριας 13 χρονών)

Η δήλωση της μαθήτριας στον πατέρα της: “Εγώ δεν είμαι Ελληνίδα για τέτοια πράγματα” τονίζει, αφενός, το βαθμό διαφοροποίησής της από τους υπόλοιπους γηγενείς μαθητές στη γλώσσα, αφετέρου τη διαμαρτυρία της στην αρνητική αξιολόγηση της δασκάλας της, αποτέλεσμα ματαιώσης των προσωπικών της εκπαιδευτικών φιλοδοξιών.

¹¹⁴ Ελένη Σκούρτου, «Η Παραδειγματική Σχέση Πρώτης και Δεύτερης γλώσσας και οι Παιδαγωγικές της Συνέπειες», στο Π. Γεωργιάδης (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, ό.π., σσ. 135, 141.

Σε άλλες περιπτώσεις τα υποκείμενα αναδιπλώνονται ψυχολογικά αναπτύσσοντας στρατηγικές υποχώρησης ή φυγής σε μιαν αναπόφευκτη σχολική πραγματικότητα:

«Στην αρχή ήταν πολύ δύσκολα, προσπαθούσα κι εγώ κι εκείνη (η Έλενα) έκλαιγε. Η δασκάλα, που πήγαινα να τη δω, μου έλεγε: “Έχω πολλά παιδιά και δεν μπορώ, δεν μπορώ”. Κάθε πρωί με την Έλενα: “Πονάει το κεφάλι μου”, “πονάει η κοιλιά μου”, είχε προβλήματα με τη γλώσσα, τώρα εντάξει».

(Ι., μητέρα 7χρονης μαθήτριας)

«Πέρσι ήταν δύσκολα. Δε με ήθελαν στην τάξη, δεν καταλάβαινα κιάλας τι θα κάνω στα μαθήματα και δεν ήθελα να 'ρθω στο σχολείο. Έλεγα στη μαμά μου ότι πόναγε συνέχεια η κοιλιά μου...»

(Γ., 12χρονη μαθήτρια)

Οι δύο Αλβανίδες μαθήτριες προσπαθούν ν' αποφύγουν τα δυσάρεστα γεγονότα της σχολικής ζωής με το να αρνούνται καταστάσεις που πρέπει ρεαλιστικά ν' αντιμετωπίσουν. Η φυγή¹¹⁵ επιτυγχάνεται με το να «αρρωστήσουν». Οι ταραγμένες σχέσεις της Γ. με τους συμμαθητές της και οι μαθησιακές δυσκολίες και των δύο παιδιών τα κάνουν ευάλωτα, ανίκανα ν' αντιμετωπίσουν αγγιγόνες προκλήσεις με ευελιξία.

Η μειωμένη αυτο-εκτίμηση των μαθητών, ακόμα και των άριστων, διαγράφεται στις απαντήσεις τους στην ερώτησή μου: «Πώς αξιολογείτε τον εαυτό σας στην τάξη»:

«Είμαι μέτρια μαθήτρια και προσπαθώ να βελτιωθώ. Χρειάζεται λίγη περισσότερη (προσπάθεια), αλλά εγώ δεν τα καταφέρνω. Δεν ξέρω (γιατί)».

(Ε., 13χρονη μαθήτρια)

«Και καλός (μαθητής) και κακός (είμαι) άμα μάθω λίγο πιο πολύ, θα είμαι καλός. Μου λέει ο πατέρας μου ότι δεν αρκεί αυτή η προσπάθεια, θέλει και άλλη. Πιστεύω ότι πρέπει. Αλλά δεν ξέρω τι να κάνω: μισό μυαλό είναι στα μαθήματα, μισό στο παιχνίδι».

(Λ., μαθητής 9 χρονών)

«Έχω ψάξει και μερικά πράγματα δεν τα/ έτσι είναι κάπως δύσκολα και προσπαθώ όπου μπορώ, δεν μπορώ να πάω παραπάνω, αν δεν μπορώ... πώς να σας το εξηγήσω... Λιγάκι τα Μαθηματικά, λιγάκι αυτά (με δυσκολεύουν) τα άλλα είναι εύκολα μαθήματα, δηλαδή μπορώ να τα συγκρατήσω, ενώ στα Μαθηματικά είναι κάπως... [...] Εντάξει, ότι προσέχω στον κύριο, αλλά μερικές φορές με παρασύρουνε τα παιδιά και ξεχνιέμαι, αλλά μετά μπορώ και

¹¹⁵ Η φυγή ως έμμεση στρατηγική προσαρμογής αναπτύσσεται στο Martin Herbert, *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας*, τ. Α', επόπτης: Ιωάννης Ν. Παρασκευόπουλος, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ¹⁰1998, σ. 98.

συγκρατούμαι. Και εντάξει, δεν ξέρω, είμαι καλή μαθήτρια και... ε, αυτά, τι να πω άλλο;».

(Χ., 12χρονη μαθήτρια)

«(Πιστεύω) ότι είμαι «καλή» (μαθήτρια), όχι πάρα πολύ καλή, απλά «καλή», «μέτρια». Δεν ξέρω, δεν είμαι δηλαδή η καλύτερη στην τάξη μου, δεν είμαι εγώ η καλύτερη στην τάξη. Πολύ θα 'θελα (να ήμουν), αλλά δεν είμαι, προσπαθώ να μάθω περισσότερα. Δεν ξέρω (τι φταίει) ότι μπορεί να βαριέμαι ή ότι δεν έχω πολύ χρόνο...».

(Ν., 12χρονη μαθήτρια)

«Μεσαίος, κάτω (απ' το μεσαίος), ε, σας το 'πα: έχω χάσει πολλά μαθήματα. Άμα μάθαινα απ' την πρώτη καλά, θα 'μουν ένας απ' τους καλύτερους [...] ναι, αλλά δεν έμαθα...».

(Ι., 13χρονος μαθητής)

«Λίγο περισσότερη προσπάθεια, ναι, γιατί στο σπίτι δε διαβάζω τόσο πολύ, όσα αυτά που ακούω και από την εισήγηση της κυρίας τα βάζω, τα προσέχω και αυτά τα θυμάμαι πιο πολύ απ' ότι όταν διαβάζω σπίτι. Αλλά θα μπορούσα να διαβάσω και μερικές φορές σπίτι μα τα ξέρω όλα/ ε, μερικές φορές βαριέμαι. Λέω, τα ξέρω αυτά από το σχολείο, ό,τι ακούω, και λέω: “Άστα, μη διαβάζεις πάλι!”».

(Μ., 12χρονος μαθητής)

«Ε, λίγο ήμουν φέτος (καλός μαθητής). Ε, πήρα άριστα, Γ, Β, Γ, Β, Γ, Β, μόνο ένα άριστα στη μουσική.»

(Ρ., μαθητής 8 χρονών)

«Εγώ στην αρχή νόμιζα ότι ήμουν καλή και στην τετάρτη τάξη νόμιζα ότι θα είχα βγει με όλα «δέκα», μόνο που στην Ιστορία μου 'χε βάλει «εννιά» και έτσι νευρίασα και λέω στον πατέρα μου: “Γιατί μου 'βαλε «εννιά», αφού ήμουν η καλύτερη, τα 'λεγα όλα;” Και μου λέει (ο μπαμπάς): “Δεν πειράζει, εσύ να διαβάζεις και δεν πειράζει!”».

(Σ., 12χρονη μαθήτρια)

Οι μαθητές αυτο-περιγράφονται ως «λίγο καλοί», «καλοί» ή «μέτριοι», αποφεύγοντας συστηματικά στην πλειονότητά τους να χρησιμοποιήσουν το χαρακτηρισμό «πολύ καλός» ή «άριστος», γεγονός που αποδεικνύει το χαμηλό βαθμό αυτο-αντίληψης που τους διακρίνει. Δεν τολμούν ίσως να προβάλλουν τον εαυτό τους και, για να μην προκαλέσουν, προσπαθούν να περάσουν απαρατήρητοι συμπεριφορά συχνή ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που οι δάσκαλοι κρίνουν ότι κάποιοι από αυτούς τους μαθητές διακρίνονται με υψηλές επιδόσεις και πρωτεία, όπως διαφαίνεται στα επόμενα αποσπάσματα:

«Μπορώ να πω ότι κάποια απ' τα καλύτερα παιδιά (της τάξης) είναι αυτά: άριστοι μαθητές και διαθέτουν και ήθος».

(δασκάλα Γ' τάξης)

«...Ο Μάνθος είναι ένα παιδί το οποίο δε διαφέρει καθόλου από τους Έλληνες. Στην αρχή νόμιζα ότι ήταν Έλληνας, έψαξα, μετά από ένα μήνα περίπου, που ήταν να περάσω κάποια χαρτιά, ανακάλυψα ότι δεν είναι

Έλληνας, ε, και είναι ένα παιδί σαν να μεγαλώνει σε μια οικογένεια ελληνική, αρκετά ανεβασμένου επιπέδου: με προσοχή, άριστος, με αρκετές ικανότητες να προχωρήσει».

(δασκάλα, ΣΤ΄ τάξης)

Επιπλέον, στις προηγούμενες δηλώσεις των μαθητών η θετική ή αρνητική αυτο-εκτίμησή (self esteem) τους αποτυπώνεται ως μια σχέση ανάμεσα στην επίδοσή τους και τη βαθμολογική τους απόδοση, που είναι το μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση μετατρέπεται στα χέρια των χρηστών- εκπαιδευτικών από διαγνωστικό εργαλείο μάθησης σε εργαλείο ποινής ή αμοιβής που ταξινομεί τους μαθητές σε δύο κατηγορίες: στους «καλούς» και «επιτυχημένους» και στους «κακούς» και «αποτυχημένους». Κάθε μέλος της σχολικής τάξης παίρνει τη θέση του στην κλίμακα της βαθμολογικής ιεραρχίας, προκαθορίζοντας και τη γενικότερη θέση του στη σχολική ομάδα. Έτσι η ευθύνη του μαθητή μετατοπίζεται στην προσωπική προσπάθεια που καταβάλλει για τη μάθηση και στις παραλείψεις του. Κατά συνέπεια, η σχέση «αξιολόγηση- αποτυχία- απόρριψη» εμφανίζεται άδικη, αφού, όταν εφαρμόζεται, μεροληπτεί κοινωνικά.

6.2.3. Σχολείο και διγλωσσία

Διγλωσσία είναι η εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους.¹¹⁶ Ένα άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί ως δίγλωσσο, όταν, σύμφωνα με τη Βασιλεία Τριάρχη – Herrmann (1983), «διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται, προφορικά ή γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δύο γλωσσικά συστήματα. Μια ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον».¹¹⁷

¹¹⁶ Ελένη Σκούρτου, «Οδηγεί η διγλωσση εκπαίδευση πάντα στη διγλωσσία;», στο Π. Γεωργγιάννης (επιμ.), *ό.π.*, σσ. 145-146.

¹¹⁷ Βασιλεία Τριάρχη – Herrmann, *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, 2000, σ. 45, όπου παρουσιάζεται πληθώρα ορισμών του όρου «διγλωσσία» από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, όπως, για παράδειγμα, των Mackey (1968), Weinreich (1964), Oksaar (1971), Malberg (1973), κ.ά.

Περιβάλλοντα, ωστόσο, στα οποία μιλιούνται δύο διαφορετικές γλώσσες, ανάλογα με τους χώρους χρήσης τους, είναι χώροι *ασταθούς διγλωσσίας*, η οποία δεν αποτελεί παρά μια μεταβατική φάση στην πορεία γλωσσικής προσαρμογής ιδιαίτερα στα άτομα της δεύτερης ή τρίτης μεταναστευτικής γενιάς.¹¹⁸ Γιατί για τους γόνους της πρώτης γενιάς μεταναστών το πρόβλημα της μητρικής γλώσσας δεν είναι μόνο πρόβλημα επιβίωσης, αλλά πρόβλημα πλήρους και ισότιμης ένταξης στη χώρα υποδοχής των γονέων.¹¹⁹ Άρα είναι λογικό, για ευνόητους λόγους, με το πέρασμα του χρόνου η γλωσσική μετατόπισή τους να γίνει προς την κυρίαρχη γλώσσα, την ελληνική. Από τη στιγμή μάλιστα που η αλβανική γλώσσα δε χρησιμοποιείται «ως γέφυρα προς τη γλώσσα του σχολείου»,¹²⁰ στερείται ως χώρο χρήσης το σχολικό χώρο και αποκλείεται άμεσα.

Οι μαθητές - χρήστες της αλβανικής και ελληνικής γλώσσας ταυτόχρονα επιλέγουν τη γλώσσα που θα χρησιμοποιήσουν κατά περίπτωση. Αυτή η διπολικότητα της χρήσης μεταφράζεται για μεν τον ενδοσχολικό χώρο σε υποχρεωτική χρησιμοποίηση των ελληνικών, για την επαφή δε με συνομιλητές όμοιας διγλωσσίας σε εναλλαγή κωδίκων (code switching) τότε στη μία ή στην άλλη γλώσσα και τότε και στις δύο μαζί. Επιτυγχάνεται με αυτό τον τρόπο ο *λειτουργικός γλωσσικός διαχωρισμός*,¹²¹ δηλαδή εφαρμόζεται η αρχή «ένα πρόσωπο – μια γλώσσα» κατά τη δίγλωσση συναλλαγή των παιδιών. Σε κάθε τομέα χρησιμοποιείται χωριστά άλλη γλώσσα: στο σχολείο τα ελληνικά και στο σπίτι τότε τα ελληνικά τότε τα αλβανικά, ανάλογα με το βαθμό κατοχής της ελληνικής από τους γονείς ή τους στενότερους συγγενείς (παππούδες, γιαγιάδες, θείους, ξαδέλφια).

«Γιατί, ας πούμε, με κάποιους φίλους μου, ε, μιλάω (ελληνικά) και επίσης δεν μπορούμε, ας πούμε, στο σπίτι μου μιλάω αλβανικά και δεν ξεχνάω τη γλώσσα μου... με τη θεία μου, οι παππούδες μου, ο παππούς μου με όλα τα μέλη της οικογένειάς μου ρωτάμε και μας παίρνουνε και αυτοί (τηλέφωνο από την Αλβανία)».

(Α., μαθητής 12 ετών)

«Η ελληνική (χρησιμοποιείται), γιατί τώρα δεν μπορώ να μιλάω πιο πολύ αλβανικά, γιατί στο σπίτι πιο πολύ ελληνικά μιλάμε. Εντάξει, όταν πάω το

¹¹⁸ Α. Ε. Γκότοβος, «Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική περιχαράκωση: Το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία», στο Ελένη Καραντζόλα (επιμ.), *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*, Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ., 1997, σ. 43.

¹¹⁹ Α. Φ. Χριστίδης- Ελένη Καραντζόλα, «Εισαγωγή», στο *Η Γλωσσική Εκπαίδευση...*, ό.π., σ. 13.

¹²⁰ Ελένη Σκούρτου, ό.π., σ. 150.

¹²¹ Β. Τριάχη – Heftmann, ό.π., σ. 103. Βλ. επίσης σχετικά Colin Baker, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 56-59.

καλοκαίρι (Αλβανία), ε, μιλάω με τους συγγενείς μου. Αλλά όλοι οι θείοι μου και οι θείες μου είναι εδώ, δεν έχω κάτι, μόνο τον παππού και τη γιαγιά έχω».

(Α., 9χρονη μαθήτρια)

«Ναι, (μιλάω αλβανικά) στο σπίτι με όλη την οικογένειά μου. Και ελληνικά μιλάμε καμιά φορά και ελληνικά μιλάω και έξω. Μιλάω ελληνικά και ελάχιστες φορές τη μητρική μου γλώσσα».

(Ν., 8χρονος μαθητής)

«Έχει σημασία (η αλβανική), γιατί είναι η γλώσσα της πατρίδας μου. Τη χρησιμοποιώ, όταν μιλάω με τους γονείς μου, με τα ξαδέλφια μου, γιατί και αυτά δεν μπορούν να καταλάβουν τόσο πολύ (ελληνικά). Μπορώ να μιλάω με τους συγγενείς μου, ενώ όμως με την ελληνική γλώσσα μπορώ να μιλάω, ε, με όλους τους φίλους μου».

(Μ., 11χρονος μαθητής)

«Ναι, άμα ήτανε να μας βοηθούσε (το σχολείο) να θυμόμαστε και τ' αλβανικά, να μην τα ξεχνάμε, θά 'τανε καλό, γιατί, για παράδειγμα, ο παππούς μου δεν μπορεί να μάθει ελληνικά, εγώ πρέπει να του μιλήσω αλβανικά. Κι άμα εγώ τα ξεχάσω, αφού όλη την ημέρα περνάω στο σχολείο και μιλάω με τις φίλες μου ελληνικά, δεν μπορώ να μιλήσω στον παππού μου».

(Ε., μαθήτρια 13 χρονών)

Η 13χρονη μαθήτρια εξομολογείται το φόβο της για τον ορατό κίνδυνο που απειλεί να εξαφανίσει την πρώτη της γλώσσα. Πράγματι, η ασυνέχεια στο επικοινωνιακό περιβάλλον «ενδέχεται να σηματοδοτεί την απαρχή μιας πορείας προς τη γλωσσική ομοιογένεια»¹²² και προς μια επακείμενη γλωσσική αντιστροφή: την εξέλιξη από μια μονογλωσσία με βάση την αλβανική προς μια μονογλωσσία με βάση την ελληνική. Φτάνουμε, τότε, να μιλάμε για το γνωστό στα ελληνικά δεδομένα φαινόμενο της *αφαιρετικής διγλωσσίας* του Lambert (1975),¹²³ κατά το οποίο παραμελείται η πρώτη γλώσσα του παιδιού με τη συνεχή χρήση της δεύτερης:

«Αλβανικά έτσι, πολύ λίγα, πάρα πολύ λίγα (ξέρω), μου τα έμαθε η μητέρα μου. Να γράφω δεν έχω μάθει, αλλά είναι κάπως ίδια με τ' Αγγλικά και κάτι ξέρω, αλλά να διαβάζω με δυσκολία, έτσι αργά-αργά».

(12χρονη μαθήτρια)

«Ε, έχω ξεχάσει τη γλώσσα, γιατί αυτή είναι/ πρέπει να ξέρουμε όλοι, γιατί είναι η δικιά μας, η αλβανική γλώσσα, και όσο και αν δεν χρειάζεται έτσι, είναι μια γλώσσα παραπάνω για μας».

(Μ., 12χρονος μαθητής)

«...Μόνο ο θεός μου, όταν έρχεται, μου λέει, ας πούμε, κάποιες λέξεις αλβανικά και δεν τις ξέρω, τις λέω αλλιώς και με βοηθάει και λέει: “Δεν είναι

έτσι!”, ας πούμε, λέει: “Ξέχασες τ' αλβανικά;” και με κοροϊδεύει».

(Σ., 12χρονη μαθήτρια)

¹²² Α. Ε. Γκότοβος, *ό.π.*, σ. 43.

¹²³ Β. Τριάρχη – Hermann, *ό.π.*, σ. 67. Επίσης, C. Baker, *ό.π.*, σ. 180.

«Δυσκολεύομαι λίγο αλβανικά, θέλω να τα θυμηθώ όταν πάω στην Αλβανία, αλβανικά μιλώ, ε, με τους/ με τα ξαδέλφια μου, εντάξει, αλβανικά βέβαια μόνο. Να γράφω (αλβανικά) έτσι κι έτσι, να διαβάζω δεν μπορώ και τόσο καλά. Έχω συνηθίσει εδώ με του τόνους, επειδή δεν έχει τόνους εκεί είναι όπως στ' Αγγλικά μόνο ένας τόνος υπάρχει- μόνο στο «υ»- τόνο δεν υπάρχουν άλλου, δεν έχει τόνο. Όταν διαβάζω δηλαδή «το νερό», το μπερδεύω, επειδή έχω συνηθίσει με τους τόνους εδώ και το μπερδεύω στ' αλβανικά και μου λένε: “Τι διαβάζεις, αραβικά;”...».

(N., 11χρονη μαθήτρια)

«Όχι, (δε θέλω να γυρίσω πίσω), γιατί δεν ξέρω και εκεί ούτε να γράφω ούτε να μιλώ καλά, δεν μπορώ».

(A., 9χρονη μαθήτρια)

«...Όταν ήρθα εδώ, τα ξέχασα τα αλβανικά. Λίγα αλβανικά ξέχασα και ... δεν μπορώ. [...] Μιλάμε ελληνικά (στο σπίτι), γιατί μας έχουνε μαθαίνει...Ε, καμιά φορά λέμε αλβανικά.... Και μετά χορεύουμε. Και ό,τι λέει αυτός, τραγουδάει αυτός (ο τραγουδιστής), τραγουδάω και εγώ, για να ξέρω τ' αλβανικά».

(P., μαθητής 8 χρονών)

Οι αλλόφωνοι μαθητές από την Αλβανία, διαισθανόμενοι τον κίνδυνο απώλειας της γλώσσας τους, προσπαθούν να διατηρήσουν «τα δικαιώματα της πατρικής γλώσσας, αυτής που μας έρχεται από τους πατέρες μας και που μας κάνει κι εμάς με τη σειρά μας πατέρες και κτήτορες μιας παιδείας που ακριβώς η ιστορία μεταμορφώνει σε “φύση”»¹²⁴ με κάθε δυνατό τρόπο· η γλώσσα χρησιμοποιείται σε μια από τις εκφάνσεις της πολιτιστικής τους ζωής, όπως το τραγούδι. Το τραγούδι είναι μέρος του πνευματικού βίου¹²⁵ ενός λαού, όχι μόνο κτήμα του αλλά και δημιουργήμα του. Αυτός που επαναλαμβάνει το άσμα «κάμνει χρήσιν κοινού κτήματος»,¹²⁶ γιατί στο τραγούδι συγκεντρώνονται τα συναισθήματα, οι σκέψεις και τα νοήματα που βρίσκονται σε συμφωνία με τα δικά του και τον αντιπροσωπεύουν. Δεν είναι μόνο ομοίωμα της ψυχής του ως προς το περιεχόμενό του, αλλά συστατικό στοιχείο της κουλτούρας, των αναμνήσεων και της παράδοσής του ως προς το μέσον εξωτερίκευσής του, τη γλώσσα. Η λαϊκή μουσική, λοιπόν, βοηθά τον ξένο μαθητή να έχει επαφή με την πρώτη του γλώσσα και να αντισταθεί στο μελλοντικό μαρασμό της, τον οποίο του επιφυλάσσει η παρατεταμένη διαμονή στη φιλοξενούσα χώρα. Σε

¹²⁴ Ρολάν Μπαρτ, *Η Επικράτεια των Σημείων*, μτφρ.: Κατερίνα Παπαϊακώβου, Αθήνα, Ράππα, ²1984, σ. 13 (α' έκδ., Αθήνα, Κέδρος, 1980).

¹²⁵ Οι λαογράφοι έχουν κάνει γενικά αποδεκτή μια τριμερή διάκριση του υλικού της επιστήμης τους σε: υλικό, κοινωνικό και πνευματικό βίο, με παραπέρα υποδιαίρεσεις. Βλ. ενδεικτικά, Γεώργιος Α. Μέγας, *Εισαγωγή εις την Λαογραφίαν*, Αθήνα ³1978, σσ. 100-106. Μιχάλης Γ. Μερακλής, *Κοινωνική Συγκρότηση*, ό.π., σ. 12.

¹²⁶ Γεώργιος Α. Μέγας, ό.π., σ. 201.

μια «σχέση υποταγής» ανάμεσα σε μια γλώσσα κυρίαρχη και σε μια γλώσσα κυριαρχούμενη υπάρχει σύγκρουση και δίλημμα: ή η επιβληθείσα γλώσσα θα υποκαταστήσει αργά αλλά σίγουρα την κυριαρχούμενη ή οι χρήστες της θα εργαστούν για μια κανονιστική ρύθμισή της (δηλ. για μια χρήση της ρυθμισμένη από κανόνες σε όλες τις επικοινωνιακές συνθήκες) πολεμώντας τις αφομοιωτικές ροπές.¹²⁷

Από το ένα άκρο το αδιαφοροποίητο σχολικό πρόγραμμα για τους «αλλοδαπούς» μαθητές, από το άλλο η απουσία διγλωσσων προγραμμάτων δρομολογούν τα υποκείμενα της έρευνας προς μια κατεύθυνση επιζήμια. Γιατί έχει επανειλημμένα εξακριβωθεί εμπειρικά (SkutnabbKangas/Toukoumaa, 1976, Fthenakis et al., 1985) ότι η ολοκληρωμένη μάθηση της μητρικής γλώσσας του διγλωσσου μαθητή δρα αποτελεσματικά στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας.¹²⁸ Εν τούτοις, από τους γονείς της αλβανικής μεταναστευτικής κοινότητας που εξετάζουμε δεν προβλήθηκε το αίτημα της ένταξης της γλώσσας της χώρας προέλευσης στο σχολικό πρόγραμμα, εκτός από τις επόμενες δύο περιπτώσεις:

«Ε, βέβαια, γιατί να μην το θέλαμε (την αλβανική γλώσσα) στο σχολείο, ευχαρίστως. Τελικά και για το γιο μου που δεν ξέρει καθόλου, το πιο καλύτερο θα ήταν».

(Α., μητέρα Αλβανίδας μαθήτριας 13 ετών)

«...Σ' αυτό (στη γλώσσα) και το μόνο που μπορεί να τα βοηθήσει (τα αλλοδαπά παιδιά) είναι ίσως/ μπορεί και να κάνουν και ειδική σχολή... για τους ξένους».

(Αλβανίδα 18 ετών)

Τσως να κυριαρχεί η αίσθηση ότι μια υποκατάσταση του γλωσσικού μαθήματος στο σχολικό πρόγραμμα από την πρώτη γλώσσα (την αλβανική) είναι ένα άπιαστο όνειρο που δεν πρόκειται ποτέ να πάρει σάρκα και οστά. Ενδέχεται επίσης να επικρατεί ενδόμυχα η άποψη ότι μια μελλοντική πιθανή εφαρμογή είναι ένα ρίσκο που θα θέσει τους ίδιους τους Αλβανούς μαθητές σε ένα φαύλο κύκλο περιθωριοποίησης και απομόνωσης από τον εντόπιο σχολικό πληθυσμό.

¹²⁷ Henri Boyer, *Langues en Conflit: Etudes Sociolinguistiques*, Paris, L'Harmattan, 1991, p. 19.

¹²⁸ Μ. Δαμανάκης, *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών*, ό.π., σ. 95. Του ιδίου, *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 103. Βλ. σχετικά και Γεώργιος Δ. Δράκος, *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας, Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία. Παιδογλωσσολογικές και Λογοθεραπευτικές Στρατηγικές Αποκατάστασης στην Προσχολική και Σχολική Ηλικία*, Αθήνα, «Περιβόλακ» & Ατραπός, 1999, σ. 306.

Πράγματι, όπως αποφαινεται και ο Αθανάσιος Γκότοβος,¹²⁹ ένας παρόμοιος σχεδιασμός θα θέσει την εκπαίδευση σε νέα προβλήματα που αφορούν τις διαδικασίες ορισμού της επίσημα παρεχόμενης παιδείας, σε προβλήματα πολιτικής νομιμοποίησης παρόμοιων αποφάσεων. Ένα μορφωτικά διαμερισματοποιημένο σχολείο θα παράγει αναγκαστικά ένα δυναμικό κοινωνικής σύγκρουσης στη δεσπίζουσα άποψη ως προς το τι συνιστά μορφωτικό αγαθό. Ένας παρόμοιος, λοιπόν, πολυκεντρικός οργανισμός θα υποχρεωθεί να περιορίσει τις ενιαίες και δεσμευτικές ρυθμίσεις στο περιεχόμενο και στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Η πολυδιάσπαση των μορφωτικών αγαθών και το αίτημα για καθιέρωση εναλλακτικών και ισότιμων σχολικών τίτλων θα αποκρουστεί από το τμήμα της πολιτικής εκπροσώπησης της πλειοψηφίας και θα τροφοδοτηθεί η σύγκρουση ανάμεσα στα δύο αντιμαχόμενα μέρη. Σ' αυτή την περίπτωση, η εκπαιδευτική νομιμοποίηση και χρήση της γλωσσικής ετερότητας πιθανότατα να οδηγήσει σε εκπαιδευτική περιχαράκωση, παγιδεύοντας γονείς και μαθητές στο κοινωνικό περιθώριο· μπορεί να λειτουργήσει παράλληλα και «ως άλλοθι του εκπαιδευτικού οργανισμού της χώρας υποδοχής σε ό,τι αφορά την ευθύνη του στην ανοχή ή την ενθάρρυνση της σχολικής αποτυχίας».¹³⁰

Τα αμιγή αλβανικά σχολεία από την άλλη – ως αίτημα της 18χρονης Αλβανίδας -, στην περίπτωση που υλοποιηθούν σαν πρακτική, θα μετατραπούν σε «εθνικά σχολεία» (όπως στην περίπτωση της Γερμανίας)¹³¹ που αθέλητα θα περιθωριοποιήσουν, μέσα από την απομόνωση και τη διάκριση, τους ξένους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο θα διαμορφωθεί ενδεχόμενα για τα μέλη της μεταναστευτικής ομάδας *εθνοτική ταυτότητα* εκεί όπου υπήρχε μόνο πολιτισμική.¹³²

Επανερχόμενοι στο προηγούμενο ζήτημα, κατά πόσον προβάλλεται από τους γονείς του δείγματος η τάση για την εισαγωγή του μαθήματος των αλβανικών στις σχολικές τάξεις, αν και σημειώθηκε μια ένδειξη αδιαφορίας, καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι διάκινεται θετικά προς την πολυγλωσσία στην εκπαίδευση δίνοντας άμεση προτεραιότητα σε γλώσσες διεθνούς κύρους και αίγλης, σε γλώσσες που τυγχάνουν γενικότερης αποδοχής, όπως τα αγγλικά, τα γαλλικά ή τα γερμανικά.

¹²⁹ Αθανάσιος Ε. Γκότοβος, *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002, σσ. 196-203.

¹³⁰ *Ο.π.*, σ. 209.

¹³¹ Μιχάλης Δαμανάκης, «Αναζήτηση μιας Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τα Παιδιά των Μεταναστών στην Ευρώπη», στο Ε. Καραντζόλα (επιμ.), *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*, ό.π., σ. 34.

¹³² Α. Ε. Γκότοβος, ό.π., σ. 203 υποσημ. 36.

Είναι, άλλωστε, οι γλώσσες που προτιμώνται και προβάλλονται από την ελληνική κοινωνία.

«Εγώ στο σπίτι μου θα μιλάω αλβανικά και έξω ελληνικά και ο Σύλβερ μάθει και μια γλώσσα στο σχολείο -αγγλικά, γερμανικά- όποια θέλει. Εμείς λέμε στην Αλβανία: “Όσες γλώσσες ξέρεις, τόσα βραχιόλια έχεις στο χέρι”. Και τα παιδιά στην Αλβανία τώρα (2002) μιλάνε ιταλικά»¹³³ είναι εύκολη γλώσσα και τα γράμματα είναι τα ίδια».

(Ε., μητέρα 6χρονου μαθητή)

«Καλά είναι να ξέρει πολλές γλώσσες, όχι να ξεχάσεις, να μάθει. (Επεμβαίνει η μητέρα της μαθήτριας) Εγώ της λέω έτσι: “ Πόσα γλώσσες ξέρει, τόσο φορές είς” άνθρωπος/ τόσα κεφάλια έχεις”, λέμε εμείς, δεν ξέρω τώρα. (Συνεχίζει ο πατέρας:) Όταν θα μάθεις αγγλικά, θα ξεχάσεις τα ελληνικά; Άμα θα μάθεις γαλλικά, θα ξεχάσεις το άλλο; Καλύτερα είναι να...».

(γονείς μαθήτριας 8 ετών)

«Κοίτα, είναι δύσκολο, γιατί θα μάθει ελληνικά - έχει μάθει, βέβαια, καλά ελληνικά -, θα μάθει και αγγλικά, θα μάθει και αλβανικά. Γι’ αυτό δε θέλω να μάθει τώρα αλβανικά, (αλλά) αφού τελειώσει αυτό το πράγμα. Αγγλικά θέλω, ελληνικά θέλω, πώς θα καταλαβαίνει! Γιατί αλβανικά είναι εύκολα να μάθει μετά, γιατί είναι ίδιο με τα λατινικά».

(Ε., μητέρα μαθήτριας 9 ετών)

* * *

Η Ελένη Σκούρτου αναφέρεται στον κίνδυνο της «ημιγλωσσίας» στην οποία μπορεί να περιέλθουν τα παιδιά των μεταναστών με την εισαγωγή τους στο σχολείο. Η «ημιγλωσσία» ή «διπλή ημιγλωσσία» παρουσιάζεται, όταν «καμία από τις γλώσσες του διγλωσσου ατόμου δεν αναπτύσσεται επαρκώς».¹³⁴ Όταν η εξέλιξη στην πορεία της μητρικής γλώσσας στα πρώτα σχολικά έτη διακοπεί απότομα, ενώ δεν έχει προλάβει να συγκροτηθεί η δομή της, και αντικατασταθεί από τη δεύτερη γλώσσα, τότε διαταράσσονται και οι δύο γλώσσες. Αυτός είναι ένας από τους λόγους που οι ερευνητές του φαινομένου επισημαίνουν την ενθάρρυνση χρήσης της πρώτης γλώσσας των διγλωσσων παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον. Όπως, όμως, έγινε εμφανές από τα προηγούμενα αποσπάσματα λόγου ενός μέρους του δείγματος των

¹³³ Στην Αλβανία σε πολλά σχολεία οκταετούς διάρκειας από το 1961, από την πέμπτη τάξη της βασικής εκπαίδευσης, διδάσκονταν τα ρώσικα – στην ύπαιθρο αυτό άρχισε το 1970 -, ενώ στα Γυμνάσια (τα αντίστοιχα δικά μας Λύκεια) διδάσκονταν τα ρώσικα συν μια άλλη δυτική γλώσσα: αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά. Από το 1990 τα πράγματα άλλαξαν. Άρχισαν να κερδίζουν έδαφος τα ιταλικά, τα αγγλικά και τα γερμανικά. Βλ. Rahmi Memushaj, «Μια επισκόπηση της διγλωσσίας στην Αλβανία», στο Π. Γεωργιογιάννης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*, ό.π., σ. 206.

¹³⁴ Ε. Σκούρτου, «Η Παραδειγματική Σχέση Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας», ό.π., σ. 138. Για τη «διπλή ημιγλωσσία» ως χαρακτηριστικό γνώρισμα παιδιών μειονοτήτων, βλ. και Β. Τριάρχη-Herrmann, ό.π., σσ. 78-81. C. Baker, ό.π., σσ. 52-54.

Αλβανών μαθητών, δεν υπάρχει ο χρόνος για συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια καλλιέργειας της πρώτης γλώσσας των μαθητών από την οικογένεια, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η αλβανική στον προφορικό λόγο και από ελάχιστα έως μηδενικά και στο γραπτό λόγο. Τα υποκείμενα γίνονται, ως εκ τούτου, ημίγλωσσα στη μητρική γλώσσα διατρέχοντας έναν σοβαρό βαθμό επικινδυνότητας στην επιβράδυνση του ρυθμού ανάπτυξης και της δεύτερης γλώσσας· γιατί το παιδί που χειρίζεται από πολύ μικρό δύο διαφορετικές γλώσσες, χρησιμοποιώντας δύο διαφορετικές ονομασίες για το ίδιο πράγμα, συνειδητοποιεί ότι δεν ταυτίζεται το σημαίνον με το σημαινόμενο.¹³⁵ Στη βάση αυτού του μηχανισμού μεταφέρει γλωσσικά στοιχεία από τη δυνατότερη γλώσσα, τη μητρική, στην αδύνατη, για να συμπληρώσει κενά γνώσης στη δεύτερη. Είναι ένα φαινόμενο στενά συνδεδεμένο με τη *γλωσσική εγρήγορση*¹³⁶ του δίγλωσσου ατόμου. Αυτή η εμπειρία, βέβαια, βοηθά στην ταχύτερη προσέγγιση της αφαιρετικής σκέψης, καθώς τα δίγλωσσα άτομα κατανοούν τη διπλή ονομασία των πραγμάτων· χρησιμοποιώντας στοιχεία και από τα δύο γλωσσικά συστήματα και μεταφέροντας γνώση από τη μια γλώσσα στην άλλη,¹³⁷ μεταδίδουν σκέψεις και ιδέες με αποτελεσματικότερο τρόπο στους ακροατές τους.

«...Και δε μπερδεύει η Μαρινέλα, δε βάλει λέξεις ελληνικά στα αλβανικά. Εγώ καμιά φορά ξεχνάω και μου λέει: “Επ! γιατί βάλει;”. Γιατί εγώ της λέω να μη βάλεις ποτέ, να μη μπερδεύεις τη γλώσσα και άλλο που θέλω εγώ να μη ξεχνάει είναι τώρα που/ γιατί πάει αγγλικά, τα γράμματά μας είναι, ε, ...μουιάζουνε, είναι το ίδιο (με) λατινικά γράμματα και βοηθάνε πολύ τώρα, βοηθάνε πολύ τώρα που μάθει αγγλικά, τα ξέρει. Τα γράφει όμορφα, τα ξέρει τι είναι».

(Μ., μητέρα μαθήτριας 8 ετών)

«(Το πρόβλημα είναι) ότι δεν καταλαβαίνουν πολλά πράγματα (τα αδελφια μου) ή κάτι που τα μαθαίνουν τώρα τελευταία, δεν ξέρουν να τα μεταφέρουν στ’ αλβανικά. [...] Και εγώ ανάλογα. Είναι μερικές λέξεις (ελληνικές), που αυτά που δεν καταλαβαίνω, στα αλβανικά προσπαθώ να μεταφράσω».

(Μ., 18χρονο κορίτσι)

«Μερικές λέξεις στα ελληνικά δεν μπορώ να τις μεταφράσω στη γλώσσα μου. Θέλω να μάθω αλβανικά, αλλά δεν μπορώ· όχι πως δεν έχω το χρόνο, αλλά πώς θα τα μάθω τώρα;».

(Ν., 8χρονος μαθητής)

¹³⁵ Ε. Σκούρτου, *ό.π.*, σ. 140.

¹³⁶ Στο *ίδιο*, σσ. 140-141. Επίσης, Ελένη Σκούρτου, *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος, 1998, σσ. 56-57.

¹³⁷ Όπως επισημαίνει και ο Baker, το φαινόμενο της «παρεμβολής» (Interferenz), δηλαδή της έλλειψης διαφοροποίησης των γλωσσών, θα μπορούσε να οριστεί ως «μεταφορά» και να ενταχθεί στη φυσική πορεία της δίγλωσσης ανάπτυξης (C. Baker, *ό.π.*, σ. 162). Πρβλ. Β. Τριάρχη – Hertmann, *ό.π.*, σ. 121.

Στην πρώτη περίπτωση, ο τρόπος που το 8χρονο κορίτσι κρατά χωριστά τις γλώσσες του, αποτελεί ένδειξη ότι το γλωσσικό κεφάλαιο που είχε φέρει μαζί του αξιοποιήθηκε από το οικογενειακό πλαίσιο ταυτόχρονα με τη δεύτερη (ελληνικά) και τρίτη (αγγλικά) γλώσσα. Όπως διαπιστώθηκε από την επαφή και συνομιλία μας με τα μέλη της οικογένειάς του, οι γονείς φρόντιζαν επισταμένα να αξιοποιούν την «ασθενή» γλώσσα, παρέχοντάς του καθημερινά - τόσο η μητέρα όσο και ο παππούς - μαθήματα εκμάθησής της. Η συχνότητα χρήσης και η συστηματική παροχή βοήθειας συνέβαλαν στη γλωσσική βιωσιμότητα της αλβανικής από τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Άλλωστε, ας μην ξεχνούμε ότι τα αίτια μιας γλωσσικής διαταραχής τοποθετούνται σε ένα σύστημα περιβαλλοντικών, κοινωνικο-οικονομικών και ατομικών παραγόντων (βιολογικές και γνωστικές ικανότητες). Στις δύο επόμενες περιπτώσεις, αντίθετα, οι μαθητές δεν είναι σε θέση να κάνουν μεταφορά γνώσης, λόγω της αιφνίδιας διακοπής μάθησης της μητρικής τους γλώσσας και της εγκατάλειψής της από «τα πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης» (Fishman, 1971).¹³⁸

6.3. Σχολική επίδοση και αυτοαντίληψη

6.3.1. Σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών

Η ιδιότητα του ανθρώπου ως κοινωνικού όντος τον τοποθετεί σε μια ατέρμονη και συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης με τα άτομα και τις ομάδες που τον περιβάλλουν κατά τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση. Η αναφορά του σε ένα συλλογικό σχήμα είναι αναγκαία για τη διαμόρφωση της κοινωνικής του ταυτότητας. Κάθε μοναδικό άτομο ορίζεται από τις συμβολικές και τις συνηθισμένες σχέσεις με έναν καθορισμένο αριθμό άλλων ατόμων που ανήκουν ή δεν ανήκουν στην ίδια κοινωνική υπο-ομάδα.

Η κοινωνική ύπαρξη οργανώνεται γύρω από δύο άξονες: ο πρώτος άξονας είναι ο άξονας του «ανήκειν» ή της ταυτότητας, ο οποίος προσδιορίζει τις ποικίλες

¹³⁸ Ο Joshua Fishman ονομάζει «πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης» τους θεσμούς εκείνους που ορίζουν τη λειτουργία της γλώσσας εξ ολοκλήρου, δηλ. πολιτεία, οικογένεια, εκκλησία, αγορά εργασίας, ενώ το σχολείο ορίζεται ως «δευτερεύον σύστημα αξιολόγησης», βλ. Ε. Σκούρτου, «Οδηγεί η διγλωσση εκπαίδευση...», *ό.π.*, σσ. 148-149.

κατηγορικές ταυτότητες του ατόμου· ο δεύτερος άξονας, ο οποίος αναφέρεται στις σχέσεις, καλείται να «παίζει» ανάμεσα στις αφηρημένες και σχετικές κατηγορίες του «όμοιου» και του «διαφορετικού». Το ουσιώδες αντικείμενο της τυπικής δράσης στις διαφορετικές της μορφές είναι να οργανώνει αυτή τη διπλή δυολικότητα (ατομικό/ συλλογικό, όμοιο/ διαφορετικό) από την οποία κυριαρχείται. Βασικός της σκοπός είναι να εγκαθιδρύει, να αναπαράγει ή να ανανεώνει τις ατομικές και συλλογικές ταυτότητες.¹³⁹ Ο ίδιος ο πολιτισμός, άλλωστε, σε όλες τις περιπτώσεις – είτε ως ένα σύνολο από τεχνολογικά ή θεσμικά «χαρακτηριστικά», είτε ως συμπλήρωμα της κοινωνίας - καθορίζει μια *συλλογική μοναδικότητα*: συλλογική σε οτιδήποτε ανταποκρίνεται στο τι μοιράζεται ένας αριθμός ατόμων· μοναδικότητα σε οτιδήποτε τους διακρίνει από άλλους ανθρώπους.¹⁴⁰ Συνεπώς, υπάρχει μια διπλή κίνηση όπου ο Εαυτός, για να κερδίσει την επιβεβαίωση, ταυτίζεται ή διαφοροποιείται σε σχέση με έναν Άλλο - πρότυπο, και συγχρόνως ο Άλλος κι ο Εαυτός διατηρούν σχέσεις αμοιβαίας εξάρτησης.¹⁴¹ Μέσα από την αλληλεπίδραση των δύο αυτών αλληλένδετων και συνάμα αντιτιθέμενων πόλων διαμορφώνεται η υποκειμενική και η αντικειμενική κοινωνική ταυτότητα.

Η σχολική τάξη είναι μια πρωτογενής ομάδα όπου μέσα από ένα πυκνό πλέγμα σχέσεων μεταξύ των μελών της (δάσκαλος, μαθητές) αναπτύσσεται μια διαλεκτικο-δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης της οποίας το είδος και η ποιότητα εξαρτώνται από τις συνθήκες δράσης των μελών.¹⁴² Συνήθως μέσα από τον καθημερινό συγχρωτισμό και την επικοινωνία εξελίσσεται μια σχέση αλληλεξάρτησης, συναισθηματικής επαφής, συνεργασίας και αλληλεγγύης. Ο μαθητής ταυτίζεται με τους ομηλικούς μιμούμενος πρότυπα του κοινωνικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με τη θεωρία «κοινωνικογνωστικής μάθησης» του Αμερικανού ψυχολόγου Albert Bandura.¹⁴³ Από κοινωνικογνωστικής άποψης, τα άτομα δεν οδηγούνται στη μάθηση ούτε από εσωτερικές δυνάμεις μόνο ούτε από

¹³⁹ Marc Augé, *A Sense for the Other. The Timeliness and Relevance of Anthropology*, translated by: Amy Jacobs, Stanford: California, Stanford University Press, 1998, p. 28.

¹⁴⁰ Ο.π., σ. 54.

¹⁴¹ Marisa Zavalloni, Christiane Louis – Guérin, *Κοινωνική Ταυτότητα και Συνείδηση. Εισαγωγή στην Εγω-οικολογία*, επιμ. – πρόλογος: Αναστασία – Βαλεντίνη Ρήγα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ³1996, σ. 253.

¹⁴² Δημήτρης Τσαρδάκης, *Η Γένεση του Κοινωνικού Ανθρώπου*, Αθήνα, Βιβλία Για Όλους, ²1987, σ. 112.

¹⁴³ Albert Bandura, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, U.S.A.: Stanford University, Englewood Cliffs: Prentice – Hall, 1986, pp. 18-22. Επίσης, Εμμανουήλ Α. Κολιάδης, *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες*, τ. Β', Αθήνα ³1995, σσ. 63-68.

εξωτερικά ερεθίσματα που διαμορφώνονται αυτόματα. Η ανθρώπινη λειτουργία εξηγείται με τους όρους ενός μοντέλου τριαδικής αμοιβαιότητας στο οποίο συμπεριφορά, γνώση και περιβαλλοντικά αίτια, όλα ενεργούν ως καθοριστικές δυνάμεις αλληλεπίδρασης, η μία πάνω στην άλλη. Η φύση των ατόμων καθορίζεται μέσα από αυτή την προοπτική σύμφωνα με ορισμένες βασικές ικανότητες.

Κεντρική αρχή της κοινωνικής μάθησης είναι ότι υπάρχει έμφυτη η ικανότητα του ανθρώπου για μίμηση μορφών συμπεριφοράς άλλων ανθρώπων μέσα από την παρατήρηση¹⁴⁴ και ως αποτέλεσμα της κοινωνικής αμοιβαιότητας ανάμεσα στο αναπτυσσόμενο άτομο και στους «σημαντικούς άλλους» του οικογενειακού περιβάλλοντος αρχικά και στους δασκάλους και συνομηλίκους μεταγενέστερα. Μέσα από τη «μάθηση δι' αντιπροσώπου», εδραιώνονται μορφές σκέψης, στάσεις και κανόνες που κατευθύνουν τις πράξεις του νέου ατόμου, δημιουργούν νέες μορφές συμπεριφοράς ή εξαλείφουν παλαιότερες.

Στην ομάδα, επομένως, συμπαραδελώνονται αυτόματα όλες οι ιδιότητες που αποδίδονται σ' αυτά τα πρότυπα (γονείς, δασκάλους, φίλους κ.ά.): όλα τα μέλη που περιγράφονται απ' αυτό το σημαίνον (την ομάδα) λαμβάνουν την ίδια αυτή συμπαράδελωση και τους αποδίδονται τα ίδια θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά.¹⁴⁵ Ο μαθητής τάσσεται με τα μέλη της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει και συνδέεται μαζί τους με ισχυρούς δεσμούς συμπάθειας ή αντιπάθειας, φιλίας ή αντιπαλότητας, ανταγωνισμού ή άμυνας. Η μορφή της επικοινωνίας καθορίζει και το είδος των συναναστροφών. Καταλήγουμε ότι το σχολείο δεν είναι μόνο ένα πεδίο γνώσεων, αλλά κυρίως ένα κοινωνικό υποσύστημα με κοινωνικοποιητική λειτουργία.¹⁴⁶

«Ε, μαθαίνω πράγματα καινούρια, αυτό που δεν έχω ξαναδεί και έχω κάνει φίλιες στο σχολείο, με κάποια παιδιά παίζουμε και μ' αρέσει».

(Σ., 12χρονη Αλβανίδα μαθήτρια)

«(Μ' αρέσει) γιατί μαθαίνω και συναντώ φίλες και φίλους».

(Ε., 8χρονη Αλβανίδα μαθήτρια)

«(Μ' αρέσει) ε, γιατί εκεί μαθαίνω γράμματα και εκεί μορφώνομαι, μαθαίνω τρόπους, πολλά και αποκτώ καινούριους φίλους, γνωριμίες».

(Χ., Αλβανίδα μαθήτρια 12 ετών)

¹⁴⁴ Για τη «μάθηση με παρατήρηση» (observational learning), βλ. A. Bandura, *ό.π.*, σσ. 47-105.

¹⁴⁵ M. Zavalloni, C. – L. Guérin, *ό.π.*, σ. 254.

¹⁴⁶ Δ. Τσαρδάκης, *ό.π.*, σ. 90. Για τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου, βλ. και Θανάσης Βακαλιός, *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1994, σσ. 77-81.

Για το μαθητή από την Αλβανία το σχολείο ορίζεται ως ο χώρος που θα του επιτρέψει να συνάψει συναισθηματικούς δεσμούς με άτομα της ηλικίας του, που θα του ανοίξει νέους ορίζοντες γνωριμιών στο άγνωστο και καινούριο περιβάλλον όπου έχει εγκατασταθεί. Οι ευκαιρίες άλλωστε που του παρέχονται καθημερινά για φιλίες είναι ελάχιστες, αφού ο περιορισμένος ελεύθερος χρόνος του και η εργασία των γονέων δεν ευνοούν τις κατάλληλες συνθήκες για τη δραστηριοποίησή του στον τομέα αυτό.

Ωστόσο, η αδυναμία επικοινωνίας και η διαφορετικότητα θέτουν σύνορα στα μέλη της «ξένης» ομάδας και χαράζουν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα σ' αυτούς και τους γηγενείς συμμαθητές τους, που κρατάνε χωρισμένες στο χώρο και στο χρόνο τις κοινωνικές ομάδες. Η ανεπάρκεια στο νέο γλωσσικό κώδικα είναι μία από τις καθοριστικές αρνητικές ορίζουσες του πεδίου των κοινωνικών επαφών. Ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα εγγράφονται τα λόγια μιας εννιάχρονης μαθήτριας από το Λούκοβο των Αγίων Σαράντα:

«Θα μπορούσαν πολλοί Αλβανοί που έχουνε έρθει –όπως κι εγώ- για πρώτη φορά στην Ελλάδα και δεν ξέρουν καθόλου τη γλώσσα, θα μπορούσαν, αν πηγαίνανε στα σχολεία, να καταλαβαίνουν, επειδή τα ελληνικά παιδιά θα μπορούσαν να μάθουνε λίγα απ' τα αλβανικά γράμματα και λέξεις, θα μπορούσαν να συζητήσουν με τα παιδιά, επειδή έτσι θα διευκόλυναν τους Αλβανούς να κάνουνε περισσότερες φιλίες με τους Έλληνες».

Ουσιαστικά, η μαθήτρια κάνει μια έμμεση έκκληση για παρέμβαση του σχολείου στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού πλαισίου αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, με την εξασφάλιση μιας «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» όπου θα επενεργούν γλωσσικά η «οικεία» ομάδα με την «ξένη», ανταλλάσσοντας στοιχεία των πολιτισμών τους και διευκολύνοντας στην άμβλυνση ή ακόμα και στην άρση των διαφορών. Με τον τρόπο αυτό, θα αποθαρρυνθεί η άτυπη κοινωνική διάκριση που διέπει τις δι-ομαδικές σχέσεις των συνομηλίκων:

«Ε, πρώτα αντιμετώπισα τα μαθήματα, που δεν τα καταλάβαινα, ε και τους φίλους μου. Ε, δε με α/ δε με συμπαθούσανε πολύ, δε με συμπαθούσανε, γιατί είμαι καινούριος και δεν με ξέρανε τόσο καλά. Λίγο στην αρχή και μετά με συμπαθούσανε, παίζαμε μαζί κάτι...».

(Α., 12χρονος Αλβανός μαθητής)

«Εμένα μ' αρέσει (να παίζω), αλλά δε με θέλουν. Μου λένε: “Φύγε, δεν παίζεις” και παίζω μόνος».

(Ε., Αλβανός μαθητής 7 ετών)

«(Έχω) πάρα πολλούς (φίλους), δηλαδή όλοι φίλοι μου είναι, απλά μερικοί εντάξει. Ε, ναι, εντάξει, μερικοί επειδή, όταν ήρθα στην αρχή, με αντιπαθούσαν λίγο, καινούρια ήμουνα και/ αλλά τώρα εντάξει, τα πάω καλά με όλους. Σαν συμμαθήτρια μ' έχουν φίλη, όχι σαν κανονική φίλη, έτσι όπως είναι και μοιράζονται τα μυστικά, αλλά μ' αυτά τα κορίτσια -που είπα- μ' αυτά μοιραζόμαστε τα μυστικά. Βέβαια, τώρα είμαι και καινούρια, αλλά στο χωριό μου (ένα χωριό του Ναυπλίου) όλες - Έλληνες ήτανε - εγώ ήμουνα (ξένη), όλες φίλες μου ήτανε».

(Χ., Αλβανίδα μαθήτρια 12 ετών)

«Ναι, ναι, παίζουνε (οι Έλληνες ποδόσφαιρο), αλλά μερικές φορές δεν έρχονται να παίξουν μαζί μας, δεν... δεν μας θέλουνε. Ε, μερικές φορές ... δεν ξέρω τώρα, μερικές φορές όταν ήμουνα μικρός, δεν ήθελαν να παίξουν μαζί μου, μάλλον δεν με ήξεραν καλά φαίνεται. Όχι, τώρα πια έχω φίλους, τους ξέρω καλά όλους και μπορώ να κάθομαι μαζί τους».

(Μ., 11χρονος Αλβανός μαθητής)

Παγιδευμένοι από στερεότυπα και προκαταλήψεις που έχουν καλλιεργηθεί από το οικογενειακό περιβάλλον των Ελλήνων συμμαθητών τους ή από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας της χώρας υποδοχής, οι Αλβανοί μαθητές διαχωρίζονται και απομακρύνονται από τους εντόπιους συνομηλίκους με το πρόσχημα του «καινούριου» συμμαθητή, και, επομένως, του προσωρινά μη αποδεκτού στη συνείδηση των μελών. Ενεργοποιούνται μηχανισμοί ταυτοποίησης για τα μέλη της εσω-ομάδας και ταυτόχρονα διαφοροποίησης από τα μέλη της εκτός-ομάδας. Οι ομάδες ταυτότητας είναι οι συστατικές και προσδιοριστικές του Εαυτού, που παραπέμπουν σε κατηγορίες του *είναι* αντίθετα, οι ομάδες διαφοροποίησης βιώνονται ως εξωτερικότητες και συσχετίσεις, που παραπέμπουν σε κατηγορίες *σχέσης*.¹⁴⁷

Οι ιδιότητες των μελών της ομάδας διαφοροποίησης αξιολογούνται αρχικά αρνητικά, γιατί δεν έχουν σχέση με τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τα ατομικά ενδιαφέροντα των μελών της «οικείας» ομάδας. Η μείωση της φυσικής απόστασης που επέρχεται με την καθημερινή επαφή και συνεκπαίδευση εξομαλύνει τις διαχωριστικές παραμέτρους και η αρνητικά φορτισμένη εικόνα του «αλλοδαπού» σταδιακά γίνεται ελκυστικότερη. Στην πραγματικότητα, όμως, οι υποτιθέμενες διαφορές των δύο ομάδων δεν έχουν ξεπεραστεί ολοκληρωτικά. Από τις συνεντεύξεις τόσο με Έλληνες όσο και με Αλβανούς μαθητές διαγράφεται καθαρά η επιφυλακτικότητα και μια τάση αμφισβήτησης που συνεχίζουν να διατηρούν οι μεν για τους δε:

¹⁴⁷ M. Zavalloni, C. – L. Guérin, *ό.π.*, σσ. 286, 287.

«Επειδή έχω έρθει καταρχήν στη δικιά τους χώρα και θα μ' άρεσε να 'χω αληθινούς φίλους, οι οποίοι είναι Έλληνες και να 'ναι πραγματικοί μου φίλοι, όμως, επειδή υπάρχουν μερικά κορίτσια από την τάξη που το "παίζουν" φίλες, όμως δεν με συμπαθούν.»

(Γ., Αλβανίδα μαθήτρια 12 χρονών)

«Ο Γιουντζήν είναι ένα πάρα πολύ καλό παιδί, δεν μας έχει πειράξει ποτέ, είναι "άριστος" μαθητής, εκφράζεται πάρα πολύ ωραία, αλλά δεν τον παίζουν συνεχώς και δεν τον νοιάζει να παίζει με τους άλλους, για να μην τσακωθεί με κάποιον συμμαθητή μας και, άμα τον πειράζουνε, μιλάει, δε θέλει να χτυπιέται. Προτιμά να κάθεσαι πάντα με την αδελφή του σ' ένα παγκάκι. [...] Εντάξει, τον συμπαθώ, αλλά όχι τόσο όσο τους άλλους (Έλληνες), γιατί πέρσι ήρθε, είναι καινούριος».

(Σ., 11χρονος Έλληνας μαθητής)

«Ω! Έχω (φιλία) άσχετα που είναι από άλλη χώρα, αλλά όχι στενή, μιλάμε για το σχολείο, ε. Άλλους φίλους (Έλληνες) έχω στενούς».

(Β., 11χρονος Έλληνας μαθητής)

«Εμείς τους φερόμαστε πολύ καλά, παίζουμε μαζί τους και δεν πιστεύω να έχουν πρόβλημα μ' εμάς, γιατί με όλα τα παιδιά έχουμε φιλία. [...] (Συνεχίζοντας όμως να μιλά για κάποια συμμαθήτριά του από την Αλβανία:) Πιστεύω ότι το βλέπουνε σαν να είναι κάτι διαφορετικό απ' αυτούς, σαν να έχει κάτι, να 'ναι κατώτερη, γιατί άμα είσαι στη χώρα σου και γω λέω, ας πούμε: "Αυτός είναι από ξένη χώρα και είναι διαφορετικός από μας", αλλά αυτό δεν είναι σωστό, γιατί είμαστε όλοι άνθρωποι».

(Γ., 12χρονος Έλληνας μαθητής)

Το αίσθημα της φυλετικής κατωτερότητας, που επικαλείται ο Έλληνας μαθητής, είναι σύμφυτο με το πρόβλημα της ομοιότητας ή διαφοράς των εθνοτικών/πολιτισμικών ομάδων. Είναι το άλλο πρόσωπο του «φυλετισμού», έννοιας κοινής και συχνόχρηστης, που χαρακτηρίζει την ύπαρξη φυλετικών διακρίσεων και οδηγεί στη φυλετική κατηγοριοποίηση του ανθρώπινου γένους. Εδράζεται στην κοινωνική σημασία που προσδίδεται από τους οπαδούς του «σε ορισμένες βιολογικές ιδιότητες των ανθρώπινων ομάδων, τις οποίες και επικαλούνται στη συνέχεια ως αποδεικτικό στοιχείο για τη δήθεν ύπαρξη ανώτερων και κατώτερων "φυλών"».¹⁴⁸ Οι φυλές τοποθετούνται σε ένα αξιακό πλαίσιο, σε μια μοναδική ιεραρχία αξιών σε αναφορά προς την οποία εκφέρονται καθολικές κρίσεις. Ο «φυλετισμός» δεν απέχει πολύ από τον «ρατσισμό» στον οποίο εμπεριέχεται, εφόσον με το δεύτερο υποδηλώνεται κάθε μορφή κοινωνικής διάκρισης¹⁴⁹ (φυλετική, θρησκευτική, ταξική, ηλικιακή κ.ά.).

¹⁴⁸ Ζήσης Δ. Παπαδημητρίου, *Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός. Εισαγωγή στο Φυλετικό Μίσος. Ιστορική, Κοινωνιολογική και Πολιτική Μελέτη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, σσ. 28 και 30. Για την έννοια του φυλετισμού, πρβλ. και Etienne Balibar, «*Racisme et nationalisme*», en Etienne Balibar et Immanuel Wallerstein, *Race, Nation, Class: Les Identités Ambigües*, Paris, Editions La Découverte, 1990, pp. 54-92.

¹⁴⁹ Ζ. Δ. Παπαδημητρίου, *ό.π.*, σ. 23 υποσημ. 4.

Μάλιστα ο Γκότοβος διαχωρίζει το «θεσμικό» από τον «πολιτισμικό» ρατσισμό, ένα είδος ρατσισμού με έντονη παρουσία στην εκπαίδευση. Ο πολιτισμικός ρατσισμός μας παραπέμπει στις διακρίσεις της καθημερινότητας οι οποίες, ενώ δεν είναι θεσμικά έγκυρες, υπάρχουν ως γνωρίσματα της πολιτισμικής παράδοσης μιας κοινότητας, κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας.¹⁵⁰

Ο Tzvetan Todorov παρουσιάζει το δόγμα του ρατσισμού ως ένα σύνολο από προτάσεις που συνοψίζονται περιεκτικά στις εξής πέντε: στην ύπαρξη φυλών, στη συνέχεια μεταξύ φυσικού και ηθικού, στη δράση της ομάδας πάνω στα άτομα, στην ιεραρχική κλίμακα των αξιών και στην πολιτική τη θεμελιωμένη στη γνώση.¹⁵¹ Τόσο ο φυλετισμός όσο και ο ρατσισμός, σύμφωνα με το συγγραφέα, είναι συστήματα ιδεών συλλογικής ψυχολογίας, από τη φύση τους εχθρικά σε κάθε ατομική ιδεολογία. Οι ουραγοί τους αντιμετωπίζουν μονόπλευρα την πραγματικότητα, χωρίς να ασκούν κριτικό έλεγχο της αλήθειας, γενικεύοντας τα επιμέρους χαρακτηριστικά σε καθολικά ή κρίση τους αφορά περισσότερο ποιότητες πνευματικές παρά ηθικές.

Να ποια είναι η γνώμη που εκφέρει ο Πέτρος, Έλληνας μαθητής της ΣΤ΄ τάξης, για τις διανοητικές ικανότητες κάποιων Αλβανών συμμαθητών του :

«...Γιατί σε κάποια παιδιά που είναι κατώτερα, μπορεί να δίνει βαθμούς (η δασκάλα), σε άλλα όχι κατώτερα ως προς τα μαθήματα, γιατί μερικά παιδιά είναι καλοί μαθητές, ενώ άλλα όχι».

Στο πλάνο των φυσικών ή πολιτισμικών διαφορών, η κρίση παίρνει εύκολα τη μορφή μιας εκτίμησης που αποτιμάται σε όρους υποβιβασμού και υποτίμησης. Η μορφωτική θέση των ξένων αξιολογείται υποκειμενικά από τους αυτόχθονες ως υποδεέστερη βάση της μη ανταπόκρισής τους στις δεσπόζουσες γνωστικές αξίες και αρχές της σχολικής κοινότητας.

Όπως λέει και ένας άλλος:

«...Γιατί οι άλλοι μαθητές, οι άλλοι ξένοι μαθητές δεν είναι στα μαθήματα άριστοι όπως ο Μάνθος. Ο Μάνθος είναι/ μπορεί να' ναι Αλβανός, αλλά - εντάξει, Αλβανός είναι απ' την πρώτη εδώ- αλλά είναι άριστος μαθητής, δηλαδή ακόμα και μένα μ' έχει περάσει: είναι ένα βαθμό πιο πριν από μένα,

¹⁵⁰ Αθανάσιος Ε. Γκότοβος, *Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής*, Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ.- Γ.Γ.Λ.Ε., 1996, σ. 64 και υποσημ. 5 καθώς και σ. 93.

¹⁵¹ Tzvetan Todorov, *Nous et les Autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Editions du Seuil, 1989, pp. 114-117.

είναι πολύ καλός μαθητής, είναι άριστος. Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα μ' αυτόν, είναι πολύ καλός».

Για όσους από τους ξένους μαθητές διαθέτουν το τεκμήριο του «αριστεύειν», η ενσωμάτωση στην κυρίαρχη ομάδα είναι σχετικά ανώδυνη· η δυσανεξία μειώνεται αισθητά για τους «πολύ καλούς» μαθητές, οι οποίοι διακρίνονται από μια αίσθηση ανωτερότητας και υπεροχής έναντι των «μεσαίων» ή «κακών» στο σχολικό σύνολο. Οι αριστούχοι διαφοροποιούνται θετικά από πλευράς status σε σχέση με τους υπόλοιπους ομοεθνείς συμμαθητές τους, που θεωρείται ότι προέρχονται από μια μη ευνοημένη κοινωνική κατηγορία. Η πλειοψηφία των Ελλήνων μαθητών διαμορφώνει θετικότερη στάση για μαθητές της μειοψηφίας οι οποίοι είναι προικισμένοι με προσόντα κυρίως πνευματικά.¹⁵² Οι ίδιοι οι φορείς του θετικού χαρακτηριστικού δείχνουν να γνωρίζουν καλά ότι το κύρος τους διασφαλίζεται από την ιδιαίτερη επίδοσή τους, μέσω της οποίας αναγνωρίζονται και κυριαρχούν στο σχολικό χώρο, και αντιλαμβάνονται υποσυνείδητα ότι μια ενδεχόμενη απώλεια της ιδιότητάς τους θα σημάνει αυτόματα και τον αποκλεισμό τους από τους «μη ημέτερους»:

«Εγώ έτσι νομίζω, ότι άμα δεν ήμουν καλή μαθήτρια, δε θα μ' έκαναν παρέα. Όπως τον Άγγελο που, ας πούμε, δεν τον κάνουν παρέα αλλά και με τα/ με την Νατάσσα και την Μπεσμήρα, που είναι Αλβανίδες, δε νομίζω ότι κάνουνε παρέα ούτε με τη Σοφία που είναι...δε νομίζω να κάνουνε. Δεν ξέρω, μπορεί να είναι και η φιλία, ας πούμε, που γνωρίζονται από μικροί, δεν ξέρω».

(Σ., 12χρονη μαθήτρια)

Το πέραςμα του «άλλου» από το αρνητικό στερεότυπο σε ένα αποδεκτό πρόσωπο χρειάζεται χρόνο. Στο μεταξύ, η συγκαλυμμένη εχθρότητα, η καχυποψία και η «ετικετοποίηση», που συνοδεύουν κάθε ξένο σώμα που εισβάλλει στην ασφάλεια και ηρεμία της καθημερινής σχολικής ρουτίνας και απειλεί να διασαλεύσει το σχολικό status quo, είναι αναπόφευκτη:

«Η Ανίτα δεν δεν νομίζω να 'ναι καλή, γιατί κάθε φορά τσακώνομαι μαζί της. Γιατί όλο με βρίζει, κυρία. Χωρίς να της κάνω τίποτα και με βρίζουνε. Και τ'

¹⁵² Οι παρατηρήσεις του Αχγλλέα Μίτλη, που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της πειραματικής διαδικασίας στη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ Ελλήνων μαθητών και αλλοδαπών σε σχολεία όπου φοιτούν μειονότητες, επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα του συγκεκριμένου συμπεράσματος. Ο ίδιος καταγγίλει μάλιστα ότι τα παιδιά της μειονότητας που είναι ευπαρουσίαστα, έξυπνα ή ελκυστικά έλκουν περισσότερο τους συμμαθητές τους από τα παιδιά τα αντικοινωνικά, τα επιθετικά ή τα κακοντυμένα. Βλ. Αχγλλέας Μίτλης, *Οι Μειονότητες στη Σχολική Τάξη. Μια Σχέση Αλληλεπίδρασης*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1998, σ. 234.

άλλα κορίτσια με λένε κλέφτρα, ναι, και τ' αγόρια. Τώρα, όταν τους χάνεται ένα πράγμα, με λένε εμένα. Ο δάσκαλος με εμπιστεύεται πάρα πολύ και δεν τους πιστεύει».

(Α., 10χρονη μαθήτρια)

«Δε μου 'χουν κάνει φέτος τόσο μεγάλο πόλεμο, αλλά πέρσι, πώς να σας το εξηγήσω, έγιναν διάφορα πράγματα: ότι έχω ψείρες, παραδείγματος χάρη, ότι είμαι βρόμικη. Όταν παίζανε παιχνίδια αυτές και προσπαθούσε η Μαρίκα να με βάλει να παίξω, επειδή η Άντα είναι σαν αρχηγός των κοριτσιών, αυτά τα κορίτσια προσπαθούσαν να με βγάλουν, έλεγαν: "Αυτή είναι βρόμικη" - τέτοια πράγματα - "να την πάρουμε να μας κολλήσει κι εμάς έτσι;"».

(Γ., 12χρονη μαθήτρια)

Οι γηγενείς μαθητές αναζητούν στα υποκείμενα της απόκλισης τις φανταστικές ευθύνες για οιαδήποτε ανέντιμη και κατακριτέα πράξη εκτυλίσσεται στην καθημερινή σχολική δράση. Οι παραπλήσιοι στόχοι εναντίον των οποίων στρέφεται το γενικευμένο ερέθισμα είναι οι outsiders, οι Αλβανοί μαθητές. Έτσι απαλλάσσονται οι ίδιοι από τον ορατό πραγματικό ή φανταστικό κίνδυνο, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μιας πλασματικής συλλογικής συνείδησης, το γνωστό σύνδρομο του «αποδιοπομπαίου τράγου» (scapegoating).¹⁵³ Οι «άλλοι» είναι οι «μιαροί», οι «κλέφτες», εκείνοι που σφραγίζονται με όλα τα στερεοτυπικά ανεπαθήματα ή κατώτερα χαρακτηριστικά που υποτίθεται πως έχει η ομάδα τους, δίχως να λαμβάνονται υπόψη τα πραγματικά τους προσόντα. Διαστρεβλώνεται σκόπιμα η εικόνα των «μη δικών», που δε διαθέτουν τις αρετές –καθαριότητα, τιμότητα- που «εμείς» διαθέτουμε. Όπως τονίζει ο Φεντερικό Μαγιόρ, Γενικός Διευθυντής της UNESCO, οι εικόνες του άλλου, όπως δημιουργήθηκαν στο πέρασμα των αιώνων και συντηρούνται σήμερα από τη μισαλλοδοξία και το νέο ρατσισμό, παραμένουν φορτισμένες με μια ισχυρή νοσηρότητα, προβάλλοντας μια πολιτιστική πραγματικότητα η οποία υπερισχύει της βιολογικής και κοινωνιολογικής αλήθειας.¹⁵⁴ Στις πλείστες των περιπτώσεων αποδίδεται στους «ξένους» μία *πιθανή κοινωνική ταυτότητα* (virtual social identity) - κατά την ορολογία του Goffman - η οποία βρίσκεται σε μεγάλη ασυμφωνία με την *πραγματική κοινωνική ταυτότητα* (actual social identity).¹⁵⁵ Η κατηγορία στην οποία εντάσσουμε το άτομο ή οι ιδιότητες του χαρακτήρα του δεν είναι πραγματικές, αλλά κατασκευάζονται «για σκοπό» (in effect)

¹⁵³ Ζ. Δ. Παπαδημητρίου, *Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός*, ό.π., σ. 47. Επίσης David Milner, «Φυλετική Προκατάληψη», στο Στάμος Παπαστάμου (επιμ.- εισαγωγή), *Διομαδικές Σχέσεις*, ό.π., σσ. 67-68.

¹⁵⁴ Κατερίνα Στενού, *Εικόνες του Άλλου. Η Ετερότητα: Από τον Μύθο στην Προκατάληψη*, μτφρ.: Σάρα Μπενβενίστε - Μαρία Παπαδήμα, Αθήνα, Εξάντας- UNESCO, 1998, σσ. 9-10.

¹⁵⁵ Erving Goffman, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, England, Penguin Books, 1968, 1984 reprinted, pp. 12-13.

και είναι διάφορες εκείνων για τις οποίες θα μπορούσε, εκ των πραγμάτων, να αποδείξει την κατοχή.

Συχνά η λεκτική επίθεση, με τη χρήση ανάρμοστων χαρακτηρισμών, προκαλεί αντιδράσεις και συναισθήματα της ίδιας εμβέλειας με την άσκηση σωματικής βίας. Η δύναμη των λέξεων έγκειται στο γεγονός ότι αναφέρονται σε μια ιδιαιτερότητα - υπαρκτή ή φανταστική - του φορέα η οποία, από τη στιγμή που κατονομάζεται και προσδιορίζεται στο σχολικό χώρο, προκαλεί την ψυχική οδύνη του στόχου της επιθετικότητας.¹⁵⁶ Ο Jacques Derrida σημειώνει για τη δύναμη του ρατσιστικού λόγου: «Δεν υπάρχει ρατσισμός χωρίς μια γλώσσα. Η φυλετική βία δεν είναι μόνον λέξεις, αλλά της χρειάζεται μια λέξη. Παρότι μνημονεύει το αίμα, το χρώμα, τη γέννηση, [...] ο ρατσισμός προδίδει πάντα τη διαστροφή ενός ανθρώπου, “ζώου ομιλούντος”»¹⁵⁷.

«Επειδή ήμουν από την Αλβανία, οι συμμαθητές μου με βρίζανε, με λέγανε με λέγανε “Αλβανάκι” και τέτοια. Και με λέγανε και “τούβλο”, γιατί δεν ήμουν καλή μαθήτρια, δεν ήξερα ελληνικά. Με βρίζανε. Αλλά εγώ δεν τά’λεγα στη μαμά μου να μη στενοχωριέται. Και εγώ δεν τους έδινα σημασία, μετά όμως, ε, δεν με κοροΐδευαν πια και έχουμε γίνει φίλοι».

(Α., 9χρονη μαθήτρια)

«Επειδή ήμουνα Αλβανίδα και λέγανε: “Είσαι καινούρια, είσαι Αλβανίδα, δεν είσαι σαν και μας”, έλεγαν και με πληγώνανε. [...] Από την τετάρτη και ύστερα δεν είχα κανένα παράπονο, ε, δεν είχα προβλήματα καθόλου. Όχι δεν είχα, απλώς κάποια αγόρια λέγανε, κάποια αγόρια στην τάξη μου, τώρα με έχουν συνηθίσει».

(Ν., 11χρονη μαθήτρια)

Για τους περισσότερους μαθητές του δείγματος η εθνική ιδιότητα εκλαμβάνεται ως μειονεξία· η λέξη «Αλβανός» ή «Αλβανίδα» λειτουργεί υποτιμητικά για τα παιδιά. Βιώνουν την εθνική τους ταυτότητα ως «προσωπικό στίγμα»,¹⁵⁸ το οποίο θέλουν να αποποιηθούν, να βγάλουν από πάνω τους, για να μην προκαλούν τα σχόλια, τους υπαινιγμούς και την περιφρόνηση των Ελλήνων συμμαθητών τους. Είναι μια

¹⁵⁶ Ε. Κούρτη, «Γλώσσα και Επιθετικότητα», στο Ι. Ν. Νέστορος (επιμ.), *Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια, στο Σχολείο και στην Κοινωνία*, πρόλογος: Γ. Γραμματικάκης, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1996, σ. 72.

¹⁵⁷ Jacques Derrida, *Η Τελευταία Λέξη του Ρατσισμού*, μτφρ.: Χ. Γ. Λάζος, Αθήνα, Άγρα, 1992, σ. 11.

¹⁵⁸ Χριστίνα Βέικου, «Ζώντας ανάμεσα σε “Άλλους”». Η βίωση ενός εκούσιου αποκλεισμού», στο Ρωζάνη Κωνσταντίνου, Μαρίνα Πετρονάκη, *Ορια και Περιθώρια- Εντάξεις και Αποκλεισμοί*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2000, σ. 139.

πρακτική που καλλιεργείται από το οικογενειακό περιβάλλον: είναι η πεποίθηση των Αλβανών γονέων ότι τα παιδιά τους δεν πρέπει να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα, για να μη γίνουν στόχος - αθέλητα αρκετές φορές - διάκρισης και αδικίας. Μαθαίνουν στα παιδιά τους ότι το βάρος της φυλετικής ετερότητας πρέπει να μετατίθεται σε κυρίαρχα πρότυπα για την ελληνική κοινωνία. Έτσι, αποφεύγοντας την αποδοκιμασία των γηγενών, παρακάμπτουν αντιδράσεις που πυροδοτεί ο ιδεολογικός έλεγχος της ετερότητας.¹⁵⁹

«Δεν κάνω αυτό που πρέπει σε οικονομικά, όλα τ' άλλα, όμως, προσπαθήσω να τα κάνω σωστά. Και να πάει ντυμένη στο σχολείο, θέλω να μη ξεχωρίζει να πούνε: "Α! αυτή είναι Αλβανίδα"».¹⁶⁰

(μητέρα 13χρονης μαθήτριας)

«Όπως μπορεί η μαμά με βοηθάει. [...] Με βοηθάει πάρα πολύ αυτό, όλα μου τα παίρνει (τα βιβλία), ευτυχώς, κι έτσι θέλει δηλαδή να μοιάσω με τις φίλες μου απ' την Ελλάδα, δε θέλει να με χωρίσει απ' αυτές και γι' αυτό κάνει τα πάντα. Με τις φίλες μου απ' την Αλβανία είμαστε όλες ίσες. Πηγαίναμε η μια στο σπίτι της άλλης, ντυνόμασταν το ίδιο, μιλούσαμε την ίδια γλώσσα και λέγαμε ό,τι θέλαμε, ήμασταν το ίδιο με τις φίλες μου και δε χρειαζόταν βοήθεια καθόλου».

Το πλησίασμα με τους Έλληνες μαθητές δε γίνεται αυθόρμητα. Χρειάζεται, λοιπόν, ηθική υποστήριξη και ενθάρρυνση από τα οικεία στο παιδί πρόσωπα. Αντίθετα, οι παρέες με συντοπίτες είναι εύκολες, γιατί ενισχύονται τα αισθήματα προσωπικής ασφάλειας και συλλογικής επιβίωσης ανάμεσα στους Άλλους, βιώνοντας έναν εκούσιο αποκλεισμό.¹⁶¹

«...Με τους Αλβανούς μπορώ να μιλήσω ελεύθερα. Ξέρουνε πώς αισθάνομαι! Αλλά όμως με Έλληνα δεν θα με καταλάβει ιδιαίτερα, όταν του μιλάω. [...] Είναι είναι συμπατριώτες μου και με καταλαβαίνουν καλύτερα. ...Ξέρουν τις συνήθειές μου, γιατί εμείς στην Αλβανία έχουμε συγκεκριμένες συνήθειες. Και κάνουμε κάποια πράγματα που τα κάνουμε συνέχεια, κάνουμε συνεχώς

¹⁵⁹ Μαρίνα Πετρονιώτη, *Το Πορτραίτο μιας Διαπολιτισμικής Σχέσης: Κρυσταλλώσεις, Ρήγματα, Ανασκευές*, με τη συμμετοχή της Κορνηλίας Ζαρκιά, Αθήνα, UNESCO/ ΕΚΚΕ, Πλέθρον, 1998, σ. 165.

¹⁶⁰ Το γεγονός ότι δεν θέλει η κόρη να ξεχωρίζει από τις συμμαθήτριές της, επιβεβαιώνεται από το εξής σχολικό περιστατικό: Κάποια φορά, στο μάθημα της Ιστορίας, όταν η δασκάλα έθετε ερωτήσεις έλεγχου της κατανόησης του κειμένου, η μοναδική που απάντησε σε μία δύσκολη ερώτηση ήταν η Ε. Η δασκάλα, θέλοντας ίσως να την επαινέσει, είπε ενώπιον των συμμαθητών της: «Ντροπή σας! Το ξέρει η Αλβανίδα και δεν το ξέρουν οι Έλληνες!» Η Ε πικράθηκε, γιατί θεώρησε ότι η χροιά της φωνής της δασκάλας της ήταν υποτιμητική. Έτσι εξέλαβε το χαρακτηρισμό «Αλβανίδα» ως πιθανή αιτία διαχωρισμού της από τις Ελληνίδες συμμαθήτριές της.

¹⁶¹ Χ. Βέικου, *ό.π.*, σ. 132.

ίδια πράγματα».

(Μ., 11χρονος μαθητής)

«Αισθάνομαι ανακούφιση, επειδή είναι δικοί μου. Τους ξέρω, ενώ, όπως και να το κάνουμε, όταν μιλάω μ' ένα Έλληνα, δεν καταλαβαίνω πολλά πράγματα απ' αυτά που λέει, δεν αισθάνομαι σιγουριά...

Εντάξει, ζούμε διαφορετικά. Εμείς έχουμε συνηθίσει, δε μας πειράζει δηλαδή, αν δεν έχουμε δικό μας δωμάτιο. Εδώ ξέρω ότι υπάρχουν μερικά κορίτσια τα οποία, αν δεν έχουν δικό τους δωμάτιο, δεν μπορούν να κοιμηθούν. Και πολλά κορίτσια τα οποία έχουν έρθει στην Ελλάδα, όταν ζούσαν εκεί πέρα (στην Αλβανία), ήθελαν το δικό τους κρεβάτι [δωμάτιο]. Δε μας πειράζει ό,τι και να τρώμε, ενώ υπάρχουν μερικά κορίτσια που κρατάνε δίαιτα.

Υπάρχουν παιδιά που μένουν, παραδείγματος χάρη, όπως πήγα στο σπίτι της Φρειδερίκης κι είχε ένα πάρα πολύ ωραίο σπίτι, ενώ το δικό μου δεν είναι τόσο ωραίο κι έχω πει ψέματα ότι μένω στον τρίτο όροφο, ενώ μένω σε υπόγειο. Αν τους έλεγα ότι μένω σε υπόγειο, σίγουρα θα 'χαν άλλη γνώμη απ' αυτή που έχουν για μένα.

Ειδικά αυτά τα κορίτσια που έχουμε στην τάξη τα οποία, εντάξει, δίνουν μεγάλη σημασία στο πώς ντύνεται ένας άνθρωπος και στο πού μένει και σ' αυτά τα πράγματα».

(12χρονη μαθήτρια)

Αισθήματα ανακούφισης, ψυχικής ευφορίας και σιγουριάς γεννά η συναναστροφή των Αλβανών με ομοίους. Το μοίρασμα κοινών συνθηγιών, το μεγάλωμα σε ιδιαίτερα στερημένες συνθήκες, ο κοινός τόπος αντιλήψεων, νοοτροπίας και νοημάτων για τον κόσμο, ακόμα και η «κοινή μοίρα» δημιουργούν ρήγματα ανάμεσα στην ομάδα παραγωγής με την κυρίαρχη και γέφυρες που την ενώνουν με τους συμπατριώτες. Τα παιδιά έχουν μάθει να ζουν σε λιγότερο πολυτελή σπίτια, να ντύνονται με φτηνότερα ρούχα, να μοιράζονται το ίδιο δωμάτιο με άλλους. Όλα αυτά είναι στοιχεία που μπορεί να γίνουν αιτίες προκατάληψης εναντίον τους, σε μια κοινωνία που έχει μάθει να ζει διαφορετικά και που αξιολογεί αρνητικά καθένα από αυτά τα δεδομένα της κατάστασής τους. Γι' αυτό και καταφεύγουν στο ψέμα, μία από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να προστατέψουν το αυτοσυναισθημά τους, όπως η Γ. Η 12χρονη Αλβανίδα νιώθει τόσο ανασφαλής και μειονεκτική στο σχολείο, ώστε ο μόνος τρόπος να προφυλάξει τον εαυτό της είναι να πει ψέματα για την κατοικία της. Ένα ψέμα ειπωμένο στην κατάλληλη στιγμή μπορεί να σημάνει πολλά για την αποδοχή της από τους γύρω. Πρόκειται για το ψέμα άμυνας,¹⁶² που της προσδίδει κοινωνική υπόσταση και καθιστά λιγότερο οφθαλμοφανή τη διαφορά.

¹⁶² Martin Herbert, *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας*, τ. Β', επόπτης: Ιωάννης Ν. Παρασκευόπουλος, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ¹¹1998, σσ. 78-82 (α' έκδ., Αθήνα 1996).

Και άλλες τακτικές, όπως η ομοιομορφία και η συμμόρφωση, τίθενται στην υπηρεσία των ξένων μαθητών, προκειμένου ν' αποφευχθεί η σύγκρουση και να ενεργοποιηθεί η προσαρμογή, που θα επαναφέρει την ομαλότητα στις κοινωνικές σχέσεις. Ο εξελληνισμός του ονόματός τους είναι μια διαδικασία αυθόρμητη που επιχειρείται από τους Έλληνες μαθητές χάριν της ομοιογένειας. Η μετονομασία τους από «Γιούργκεν» στο ελληνικότερο «Γιώργος» ή από «Σουέλα» στο πιο εύηχο «Στέλλα» είναι κάτι που δεν ξενίζει και δεν προκαλεί έκπληξη ή αντιδράσεις στα υποκείμενα της έρευνας.

«“Γιούργκεν” πα(ει) να πει /ήταν ένας παίκτης που έπαιζε μπάλα, ήταν ένας καλός παίκτης –γιατί ο μπαμπάς μου ήταν φανατικός με τη Γερμανία- μου ’βαλε ένα όνομα. Όχι, (δε μ’ ενοχλεί), γιατί οι συμμαθητές μου δυσκολεύονται να με λένε “Γιούργκεν” και δε με πειράζει».

Οι αποδέκτες τη δέχονται αδιαμαρτύρητα ως μια λογική κίνηση απλοποίησης των ξενόφερτων ονομάτων και σύμφωνης με τους κυρίαρχους κανόνες. Πρόκειται, όπως παραδέχονται και οι δράστες της ονοματικής μεταλλαγής, «για μια άτυπη τελετουργία βάφτισης, μια διαδικασία ονοματοποιίας, ενδεικτική της μετακίνησης από τη σφαίρα του άγνωστου σε εκείνη του οικείου».¹⁶³

«Ε, εφόσον είμαστε εδώ πέρα στη χώρα μας, μιλάμε με τα ονόματά της, λέμε τα ονόματα της Ελλάδας, όπως τη “Σουέλα” τη λέμε “Στέλλα” εμείς. Ναι, όπως μας έρχεται. [...] Δε λένε τίποτα, όχι, γιατί μπορεί, ας πούμε, στην Αλβανία να σημαίνει “Στέλλα”!».

(12χρονος Έλληνας μαθητής)

Η ομάδα των γηγενών φαίνεται ελκυστική, γιατί εκπροσωπεί το «κοινωνικά επιθυμητό» οι Αλβανοί είναι πολλές φορές πρόθυμοι να επιτρέψουν στον εαυτό τους να δεχτούν τις πιέσεις των «άλλων», προκειμένου να κερδίσουν την εύνοιά τους. Έτσι, τείνουν είτε συνειδητά, τις περισσότερες φορές, είτε ασυνείδητα να διαμορφώσουν τις γνώμες, τις διαθέσεις τους ή τη συμπεριφορά τους, ώστε να μοιάζουν με τις γνώμες, τις διαθέσεις και τη συμπεριφορά της ομάδας των «μη οικείων».¹⁶⁴

¹⁶³ Μ. Πετρονάκη, *ό.π.*, σ. 179.

¹⁶⁴ Δημήτριος Γεώργας, *Κοινωνική Ψυχολογία*, τ. Β', *ό.π.*, σ. 47.

«Αναγκάζομαι να κάνω ό,τι θέλουν τα κορίτσια, γιατί, εντάξει, άμα πω “όχι” στην Άντα, δε θα μου συμπεριφέρονται μ’ αυτό τον τρόπο. Κάποτε είχα πει “όχι” και είχαν δημιουργηθεί διάφορα προβλήματα και δε θα ’θελα να μείνω μόνη».

Το κορίτσι περιορίζει τη διεκδικητική συμπεριφορά του, ωθούμενο από την επιθυμία του να μην εξοστρακιστεί από την ομάδα. Η εξάρτησή του από τα υπόλοιπα μέλη και η ευαισθησία του το αφήνουν ακάλυπτο στις επιρροές των άλλων κοριτσιών, που κατέχουν θέσεις ιεραρχικά ανώτερες. Είναι πρόδηλο ότι η μικρή εμπιστοσύνη στον εαυτό του αυξάνει την τάση του για συμμόρφωση.

Ο Μ., μαθητής της πέμπτης τάξης, εκμυστηρεύεται με τη σειρά του:

«(Όταν πρωτοήρθα), δεν είχα φίλεις, δεν ήξερα κανέναν. Ένωθα περίεργα. Ένωθα, ν... νόμιζα ότι δεν είμαι σαν τους άλλους, γιατί οι άλλοι είχανε, είχανε φίλους μαζί, ήτανε, ο ένας ήξερε τον άλλον, εγώ ήμουνα μόνος. Προσπάθησα να πιάσω φίλεις. Μίλαγα με όλους, ... προσπαθούσα να τους κάνω να πιστέψουνε ότι μπορώ να γίνω ένας απ’ αυτούς».

Σ’ αυτή την περίπτωση, ο 11χρονος μαθητής επιθυμεί τη συνταύτιση με τους Έλληνες συμμαθητές του, θέλει «να τους κάνει να πιστέψουν ότι μπορεί να γίνει ένας απ’ αυτούς», αρνούμενος την πραγματική του ταυτότητα.¹⁶⁵ Αναζητώντας την ενδοομαδική ευνοιοκρατία, το αγόρι φορά το προσωπείο αντί του προσώπου και ευθυγραμμίζεται με την κυρίαρχη ομάδα με μοναδικό αντίτιμο την προσχώρησή του στην ομάδα των φίλων. Το άτομο κατασκευάζει και παρουσιάζει από το σύνολο των πιθανών κοινωνικών ταυτοτήτων οποιαδήποτε ταυτότητα εξαρτάται από την κατάσταση. Η εξήγηση αυτή μας παραπέμπει στην αντίληψη της *ταυτότητας κατάστασης* (*situational identity*) του Robin Cohen. Ο τρόπος που (το άτομο) χειρίζεται την ταυτότητα κατάστασης κάθε φορά είναι ανάλογος με τις συνθήκες. Όπως ένας παίκτης που κρύβει χαρτιά από τους άλλους παίκτες, έτσι και το άτομο τραβάει έναν βαλέ - ή μια θρησκεία, μια εθνικότητα ή έναν τρόπο ζωής - σαν μια

¹⁶⁵ Το συγκεκριμένο φαινόμενο, στην ακραία βέβαια μορφή του, μας θυμίζει την αντίδραση της *λανθασμένης ταύτισης* στο γνωστό πείραμα των Αμερικανών Ψυχολόγων Clark και Clark: σε έρευνά τους για τις φυλετικές στάσεις των παιδιών, χρησιμοποίησαν κούκλες, παρουσιάζοντας σε κάθε μαύρο υποκείμενό τους μια μαύρη και μια λευκή κούκλα και ρωτώντας τα ποια από τις δύο κούκλες τους μοιάζει περισσότερο. Το 1/3 περίπου των παιδιών είπαν ότι τους έμοιαζε η λευκή κούκλα. Η απάντηση των παιδιών θεωρήθηκε ένδειξη της απροθυμίας τους να ταυτιστούν με την πραγματική φygούρα, εξαιτίας των μειωτικών αξιολογήσεων για τους μαύρους. K. B. Clark & M. P. Clark, “Racial Identification and Preference in Negro Children”, in T. M. Newcomb & E. L. Hartley (eds), *Readings in Social Psychology*, New York, Holt, 1947.

συγκεκριμένη επιλογή επιθυμητή και κατάλληλη ανά περίπτωση.¹⁶⁶ Η άρνηση, όμως, του μαθητή για την ομάδα του είναι πρόσκαιρη, εξυπηρετεί την ανάγκη του για συντροφικότητα και σίγουρα δε σημαίνει απόρριψη της καταγωγής του. Απτή απόδειξη της βεβαιότητάς μας γι' αυτή τη διαπίστωση δίνουν τα λεγόμενα του αγοριού κατά τη διάρκεια της συνέντευξης: «Δεν ξέρω, αλλά ούτε Έλληνας αισθάνομαι ούτε και τελείως Αλβανός. Αλλά όμως αισθάνομαι (Αλβανός), γιατί συνεχώς με τους φίλους μου όταν μιλάω, μιλάω συνέχεια αλβανικά και όμως Έλληνας, γιατί στο σχολείο μου πάντα, όταν μιλάμε, μιλάμε συνέχεια ελληνικά και... δεν μπορώ να διαλέξω».

Θέλοντας να βρουν τη θέση τους στον καινούριο τρόπο ζωής, τα παιδιά των μεταναστών εμπλέκονται σε μια διαρκή αναζήτηση του «ανήκειν» στην προσπάθεια να ξεπεράσουν την αναποφασιστικότητα της ταυτότητας και να εσωτερικεύσουν *μία* μόνο μέσα από τις *πολλαπλές συλλογικές*,¹⁶⁷ που άλλοτε αλληλοσυγκρούονται και άλλοτε αλληλοαναιρούνται. Τα σύνορα, ωστόσο, στο σχηματισμό της ταυτότητας είναι ασαφή και διαπερατά. Υπό αυτό το πρίσμα, ο σχολικός χώρος γίνεται ένας διφορούμενος χώρος, καθώς το «αλλοδαπό» παιδί ωθείται σε ταυτόχρονες εντάξεις μέσα σε διαφορετικές ομάδες.¹⁶⁸

«(Έλληνες φίλους έχω) μόνο δύο· ο ένας, ο Άγγελος, έχει φύγει και σήμερα θα φύγει ο άλλος, ο Χρήστος. Αυτοί οι δύο είναι από την Ελλάδα. Έχω πάρα πολλούς Αλβανούς από την τετάρτη. Και με τους δύο (μ' αρέσει) γιατί ειδικά στην Ελλάδα που κάνω μάθημα, θέλω και με Έλληνες».

(Α., μαθητής 8 ετών)

«Φίλους έχω όλους στην αρχή είχα το Μάριο, πήγαινα μαζί του για να με γνωρίσει και καθόμουν με το Μάριο. Τώρα μόνο ο Μάριος με φροντίζει απ' όλους. Μου αρέσει και με Αλβανούς και με Έλληνες, δε θέλω να ξεχωρίσω. Να, ας πούμε, φίλη μου είναι και η Αφροδίτη που είναι και Ελληνίδα και Αλβανίδα».

(Α., μαθητής 9 ετών)

«(Φίλους) έχω όλα τα κορίτσια και μερικά αγόρια. Και τους δύο, γιατί δεν είναι κακό και θα ήθελα να 'χω ένα φίλο απ' τη χώρα μου και έναν άλλο από τη χώρα που ήρθα. Στη γειτονιά μου δεν έχω, γιατί είναι μεγάλα κορίτσια, δεν έχω καμία, αλλά έχω στο σχολείο και στ' Αγγλικά μου».

(Α., 9χρονη μαθήτρια)

¹⁶⁶ Robin Cohen, *Frontiers of Identity: The British and the Others*, London, Longman, 1994, p. 205.

¹⁶⁷ Για τη συγκρότηση της κοινωνικοψυχολογικής ταυτότητας από πολλαπλές συλλογικές ταυτότητες, βλ. Βασίλης Καραποστόλης, *Μορφές της Κοινωνικής Δράσης*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1984, σσ. 41-42. Α. Ε. Γκότοβος, *Οικουμενικότητα, Ετερότητα και Ταυτότητα*, ό.π., σ. 102. Σ. Παπαστάμου (επιμ. – εισαγωγή), *Διομαδικές Σχέσεις*, ό.π., σ. 47.

¹⁶⁸ Β. Καραποστόλης, ό.π.

«Εγώ προτιμώ και από τις δύο (χώρες), όμως να 'χουν καλό χαρακτήρα, ότι από πού να 'ναι: απ' τη/ Ρωσία να 'ναι, οτιδήποτε να 'ναι, αλλά να είναι ευγενικοί με όλους αυτό θέλω [...] Στην Αλβανία έχω πάρα πολλές φίλες απ' το σχολείο, στη γειτονιά μου μόνο μια φίλη, την έβλεπα πιο πολύ στο σχολείο· τις πιο πολλές τις είχα απ' το σχολείο, πάλι όμως τις είχα και κοντά στη γειτονιά».

(N., 12χρονη μαθήτρια)

«Έχω (φίλους) εδώ στην πλατεία πολλούς, έχω και κει που μένω. Βγαίνω κάθε μέρα, άμα έχω ελεύθερο χρόνο, βγαίνω και παίζω. Είναι Έλληνες, είναι από άλλες χώρες, είναι Ρουμάνοι δηλαδή και οι Έλληνες. Όλοι το ίδιο είναι, γιατί παίζουμε μαζί, παίζουμε το ίδιο, τα ίδια παιχνίδια και...».

(M., 12χρονος μαθητής)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Σήμερα, στην πολυπολιτισμική και πολύχρωμη κοινωνία μας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει ξεφύγει από τα μονολιθικά και στεγανά όρια άλλων εποχών. Ο δάσκαλος δεν είναι πλέον η διδακτική αυθεντία, η αρχή και το τέλος της γνωστικής διαδικασίας με κυρίαρχο και μοναδικό σκοπό τη στείρα μετάδοση γνώσης. Η ιστορικότητα του ρόλου του –όπως άλλωστε και κάθε κοινωνικού ρόλου-, που συνδέεται με το κανονιστικό και ερμηνευτικό του πλαίσιο στην ίδια κοινωνία σε διάφορες ιστορικές εποχές, τον επαναπροσδιορίζει.¹ Το έργο του καθορίζεται πλέον από τον πολυσύνθετο και πολυδύναμο ρόλο του που είναι τριπλής φύσεως: επαγγελματικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό.

Ο επαγγελματικός ρόλος υπαγορεύεται από τον επαγγελματία εκπαιδευτικό και αντικατοπτρίζει τις προσωπικές του επιλογές και αντιλήψεις ως δημόσιος λειτουργός έχει αυξημένες υποχρεώσεις (από αυτές του δημοσίου υπαλλήλου) και υπόκειται στις γραφειοκρατικές μορφές άσκησης κρατικού ελέγχου. Δέχεται πιέσεις και περιορισμούς από δομικούς, θεσμικούς και ιδεολογικούς παράγοντες (θεσμοποιημένοι κανόνες, γονείς, ανώτεροι φορείς εξουσίας κ.ά.).

Ο παιδαγωγικός ρόλος είναι σύμφυτος με την τέχνη της αγωγής και χειραγώγησης του παιδιού. Ως καθήκον της αγωγής τίθεται η φροντίδα για την ανάπτυξη δύναμης στο παιδί και η προστασία της στα πλαίσια του λογικού. Ο Ρουσσώ εισάγει την έννοια της «αρνητικής αγωγής», σύμφωνα με την οποία δεν υπαγορεύεται στον παιδαγωγό τι να κάνει, αλλά τι να αποφεύγει. Το παιδί δε διδάσκεται ευθέως τι είναι ελευθερία αλλά τι δεν είναι: πρέπει να επικεντρωθεί στον εαυτό του και να μάθει τα όριά του χωρίς την επέμβαση μιας αυθεντίας. Η τέχνη του παιδαγωγού συνίσταται στο να φτάσει το παιδί μέσα από τις πράξεις του, τα λάθη του και τις παραλείψεις του να υπακούει στον εαυτό του.² Το πρότυπο της ρουσσωϊκής αγωγής μοιάζει με τη «σωκρατική» μαιευτική μέθοδο, όπου μέσα από το διάλογο δασκάλου - μαθητή και την προσποίηση άγνοιας του παιδαγωγού, το παιδί

¹ Δημήτρης Τσαρδάκης, *Η Κοινωνική Θεωρία των Ρόλων*, Αθήνα, Σκαρβαβίος, 1992, σ. 110.

² Βασίλικη Γρηγοροπούλου, *Αγωγή και Πολιτική στον Ρουσσώ*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 2002, σσ. 15-16, 79-80 και 101-107. Πρβλ. επίσης Γεωργίου Ε. Αραβανή, «Ο Αιμίλιος του Rousseau: Κριτική ανάλυση από ψυχοπαιδαγωγική άποψη», στο *Θέματα Φιλοσοφίας και Ψυχοπαιδαγωγικής*, Αθήνα 1984, σσ. 79, 81.

προσανατολίζεται στην κατάκτηση της αλήθειας και της γνώσης. Σύγχρονη μορφή του σωκρατικού τρόπου διδασκαλίας, η οποία όμως δεν αποτελεί επιβίωση ή αναβίωσή του αλλά μια σύγχρονη προσπάθεια της λειτουργικότητας ορισμένων βασικών διδακτικών τρόπων,³ είναι ο διαλεκτικός τύπος διδασκαλίας. Στη διαλεκτική διαδικασία μάθησης χρησιμοποιούνται εναλλακτικές μέθοδοι, παρακαμπτήριοι δρόμοι, αναγνώριση και διερεύνηση του λάθους, συνένευνα δασκάλου-μαθητή και γενικά παραγωγικές διαδικασίες μάθησης σε δυναμικούς χώρους ανέλιξης του μαθητή.⁴ Είναι παιδοκεντρική και ως τέτοια στοχεύει στην κινητοποίηση εσωτερικών διαδικασιών του δέκτη.

Ο Basil Bernstein, στη θεωρία του περί πολιτισμικής αναπαραγωγής της γνώσης, ανέλυσε διεξοδικά αυτό τον τύπο της παιδαγωγικής πρακτικής, ορίζοντάς τον ως αόρατη παιδαγωγική.⁵ Στην (Αόρατη Παιδαγωγική) Α.Π. η εκπαιδευτική σχέση παύει να είναι τελετουργική και ιεραρχική, συντελείται απελευθέρωση της γνώσης και η περιχάραξη (framing), δηλαδή ο βαθμός ελέγχου που κατέχουν δάσκαλος και μαθητές στην επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό (pacing) και τη χρονική διάταξη της γνώσης, προοδευτικά αποδυναμώνεται. Αντίθετα, στην (Ορατή Παιδαγωγική) Ο.Π. οι κανόνες ρυθμιστικής τάξης και τάξης λόγου είναι ρητοί (ιεραρχία, διαδοχή/ βήμα, κριτήρια). Η μετατόπιση του εκπαιδευτικού κώδικα από την ορατή παιδαγωγική σε αόρατη αντιστοιχεί σε πέρασμα από το «παραδοσιακό» και συντηρητικό σχολείο σε μια «προοδευτική» ή ριζοσπαστική πρακτική.

Ο κοινωνικός ρόλος αναδεικνύεται από την ιδιότητα του εκπαιδευτικού ως συντελεστή κοινωνικής μάθησης, η οποία δίνει μια καινούρια διάσταση στο επάγγελμά του.⁶ Ο δάσκαλος «ως φορέας σημασιών, ως επιλεκτικός και καθοδηγητικός μεσολαβητής στις σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με την υλική και γνωστική εργαλειοθήκη και με την κοινωνική πραγματικότητα»⁷ είναι ο συνδετικός κρίκος του τμήματος αυτού του μη παραγωγικού πληθυσμού με την κοινωνία. Συγκαταλέγεται στους «σημαντικούς Άλλους», που θα επιδράσουν καθοριστικά στη

³ Χρ. Π. Φράγκος, *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1977, σ. 422.

⁴ Ο.π., σ. 423.

⁵ Για τους δύο γενετικούς τύπους της αόρατης και ορατής παιδαγωγικής, βλ. Basil Bernstein, *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, εισαγωγή- μτφρ.- σημειώσεις: Ιωσήφ Σολομών, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, ²1991, σσ. 122-126 (α' έκδ., Αθήνα 1989). Για τις έννοιες της ταξινόμησης και περιχάραξης, ό.π., σσ. 24-31 και 67-70.

⁶ Αχυλλέας Καψάλης, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα, Κυριακίδης, 1989, σσ. 490-493.

⁷ Θεοπούλα Ανθογαλίδου, *Κοινωνική Κριτική και Ιδεολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Οδυσσεάς,

³1998, σ. 88 (α' έκδ., Αθήνα 1990).

διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της προσωπικότητάς του. Δάσκαλος και μαθητές αποτελούν «μια διαπροσωπική δυαδική ενότητα, η οποία λειτουργεί ως αλληλοσυμπληρούμενο σύστημα».⁸ Οι σχέσεις, λοιπόν, που διαμορφώνονται σε αυτό το αξεχώριστο όλον είναι συμπληρωματικές και τελούν υπό αμοιβαία αλληλεπίδραση. Η παρουσία του ενήλικα στη μάθηση είναι απαραίτητη, γιατί στηρίζει το μαθητευόμενο παρέχοντας πληροφορίες και παρεμβαίνοντας στις δυσκολίες. Η παρέμβασή του δε θα είναι συνεχής, αλλά θα μειώνεται σταδιακά με την πρόοδο των εργασιών· το είδος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που ορίζεται από τη συγκεκριμένη σχεσιοδυναμική δασκάλου-μαθητών απεικονίζει τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» του Vygotsky.⁹

Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού δε σταματά εδώ· οι τεχνολογικές και επιστημονικές αλλαγές και εξελίξεις έχουν φορτίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού στην κοινωνία με νέες ιδιότητες: του «επιστήμονα» και του «κριτικού» των πολιτισμικών μορφών της κοινωνίας. Αυτή η ιδεολογικοπολιτική διάσταση του ρόλου προωθεί την κριτική σκέψη της παιδαγωγικής αυτονομίας και ορθώνει το ανάστημά της στις δομές κυριαρχίας του σύγχρονου κράτους.¹⁰ Απεγκλωβίζει τον εκπαιδευτικό από παρελθόντα σχήματα σκέψης και συμπεριφοράς, που τον κρατούσαν παγιδευμένο σε δογματικές και αυταρχικές μαθησιακές διαδικασίες. Η παιδεία, υποστηρίζει ο Βραζιλιάνος Παιδαγωγός Paulo Freire,¹¹ δεν είναι απλή μεταβίβαση γνώσεων ή πολιτισμού· δεν είναι «η διαιώνιση των αξιών μιας δοσμένης κοινότητας», ούτε προσπάθεια προσαρμογής του μαθητή στο περιβάλλον του. Είναι πάνω απ' όλα «άσκηση ελευθερίας», πράξη απελευθέρωσης παιδαγωγού και μαθητή.

Πράγματι, από τις εκάστοτε σχέσεις διδάσκοντα-μαθητευόμενου και τις μορφές συμπεριφοράς του πρώτου εξαρτάται η ποιότητα της παιδαγωγικής πράξης και η εξέλιξη της δομής των παιδαγωγικών ρόλων. Όταν η δομή των ρόλων είναι

⁸ Χρ. Π. Φράγκος, *ό.π.*, σ. 410.

⁹ Η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο *πραγματικό* αναπτυξιακό επίπεδο, όπου συγκαταλέγονται όλες οι λειτουργίες ενός παιδιού που έχουν ολοκληρώσει ένα συγκεκριμένο κύκλο ανάπτυξης, και στο *επίπεδο δυνάμει* ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων υπό την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους. Η διαφορά συνίσταται στο ότι το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο καθορίζει λειτουργίες που έχουν ήδη ωριμάσει, ενώ το δεύτερο επίπεδο λειτουργίες που βρίσκονται στη διαδικασία ωρίμανσης. Για διεξοδικότερη ανάλυση των θέσεων του Vygotsky επί του θέματος, βλ. L. S. Vygotsky, *Νοūs στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, επιμ.: Στέλλα Βοσνιάδου, μτφρ.: Άννα Μπίμπου, Στέλλα Βοσνιάδου, Αθήνα, Gutenberg, 1997, σσ. 147-148. Και Αριστοτέλης Ράπτης, Αθανασία Ράπτη, *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση*, τ. Α', Αθήνα (αυτοέκδοση) ⁵1999, σσ. 94-95.

¹⁰ Δ. Τσαρδάκης, *ό.π.*, σσ. 118-119.

¹¹ Θεόφραστος Γέρου, «Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα», στο Πάουλο Φρέιρε, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, μτφρ.: Γιάννης Κρητικός, Αθήνα, Ράπτης, 1974, σσ. 19-20.

αυστηρά τυπική, τότε ρόλοι ελέγχου και πειθαρχίας κυριαρχούν στη συμπεριφορά του δασκάλου.¹² Στην αυταρχική ή δεσποτική συμπεριφορά ο δάσκαλος είναι το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας· τα πάντα απορρέουν από το πρόσωπό του και καταλήγουν σ' αυτό: ο προγραμματισμός, η οργάνωση, οι στόχοι και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, η οποία κρίνεται περισσότερο ως ποσοτική και λιγότερο για την ποιότητά της. Η επίδραση της μάθησης είναι μονόπλευρη.

Όταν οι σχέσεις δασκάλου- μαθητή γίνονται αντιληπτές με λιγότερο άκαμπτο τρόπο, γεννιέται το *ρυθμιστικό ή δημοκρατικό* μοντέλο συμπεριφοράς, το οποίο χαρακτηρίζεται για την αμοιβαία παιδαγωγική αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητών και τη δημοκρατική ατμόσφαιρα της τάξης. Προωθείται ο διάλογος, η συνεργασία και αναπτύσσονται αισθήματα σεβασμού και αλληλεγγύης. Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συμβούλου και καθοδηγητή, που ενθαρρύνει, βοηθά και ενισχύει την ατομική προσπάθεια σε κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας, ειλικρίνειας και υπευθυνότητας.

Μια ενδιαίμεση μορφή των δύο προηγούμενων είναι το *ελευθεριάζον* (*laissez-faire*) ή *μη παρεμβατικό* στυλ αγωγής, το οποίο διακρίνεται για την παθητικότητα και την αδιαφορία του εκπαιδευτικού, ο οποίος αφήνει στα χέρια της μαθητικής ομάδας την ευθύνη, το συντονισμό και τη διεκπεραίωση της εργασίας, χωρίς να παρέχει ο ίδιος συγκεκριμένους προσανατολισμούς. Διασπάται η ενότητα της τάξης και δημιουργείται σύγχυση και αναρχία. Από το στυλ αγωγής και τη συμπεριφορά του παιδαγωγού προσδιορίζεται και το πλέγμα των προσδοκιών που αναμένεται από τους μαθητές να εκπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί.

7.1. Πώς οι Αλβανοί μαθητές αντιλαμβάνονται το ρόλο του δασκάλου

Με τον όρο «ρόλου», όπως έχουμε ήδη αναφέρει (βλ. κεφ. 5.1.), νοούνται τα πρότυπα συμπεριφοράς, που συνδέονται με την προσδιορισμένη κοινωνικά θέση ενός ατόμου μέσα σε μία κοινότητα, και που θεμελιώνουν τον επιθυμητό ή κοινά αποδεκτό χαρακτήρα της συμπεριφοράς του. Οι ρόλοι συνδέονται με τυποποιημένες

¹² Για μορφές συμπεριφοράς, βλ. Maurice Debesse- Gaston Mialaret, *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες: Κοινωνιολογία της Παιδείας (κοινωνικές πλευρές της αγωγής)*, τ. 6, μτφρ.: Γιώργος Κ. Παπαγεωργίου, Αθήνα, Δίπτυχο, 1985, σσ. 75-76. Δημήτρης Τσαρδάκης, *Ο Άνθρωπος στα Δίχτυα της Manipulation: Μια Κοινωνικο-ψυχολογική Μελέτη στην Περιοχή της Έρευνας, της Επικοινωνίας και της Συμπεριφοράς*, Αθήνα, Σκαρβαΐος, 1983, σσ. 137-138. Χρ. Π. Φράγκος, *ό.π.*, σσ. 411-413. Α. Τσιπλητάρης, *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*, *ό.π.*, σσ. 206-207 και 226-227.

προσδοκίες, τις οποίες τα άτομα οικειοποιούνται επιδιώκοντας την κοινωνική συναίνεση και αποδοχή.

Στην εκπαίδευση οι σκοποί του συστήματος εξυπηρετούνται μέσα από τη μεταβίβαση και παραλαβή ρόλων ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Ο δάσκαλος ανταποκρίνεται στο ρόλο του σύμφωνα με το πώς ερμηνεύει τους προκαθορισμένους σκοπούς της αγωγής. Οι μαθητές, από την πλευρά τους, αφομοιώνουν τους σκοπούς αυτούς σε διαφορετικό βαθμό, ωθούμενοι από τις δικές τους προσδοκίες. Με αυτό τον τρόπο οι προκαθορισμένοι σκοποί φιλτράρονται από τους εταίρους της παιδαγωγικής σχέσης, με αποτέλεσμα τη μη ταύτιση των πραγματικών με τους προκαθορισμένους σκοπούς. Είναι, λοιπόν, ένα συνηθισμένο φαινόμενο συχνά να μην συμπίπτουν οι απόψεις δασκάλου - μαθητών στη διαδικασία της γνώσης.

Οι παραστάσεις, που σχηματίζουν οι Αλβανοί μαθητές αναφορικά με τον Έλληνα δάσκαλο ομαδοποιούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

«Είναι πολύ καλή, δεν έχουμε/ εγώ στην Αλβανία είχα μια δασκάλα, ας πούμε, την πρώτη που είχα, ήταν πολύ καλή, μας τα εξηγούσε όπως η κυρία Πόπη και μας πρόσεχε και μ' αρέσει αυτό να τα εξηγεί πάντοτε».

(Α., μαθητής ΣΤ' τάξης)

«Η δικιά μου η δασκάλα έχει ευγένεια με τους ανθρώπους και όλα τα παιδιά βοηθάει να μάθουμε- ειδικά αυτά τα παιδιά που ξερουν άλλη γλώσσα, όπως εμένα που είμαι από την Αλβανία, μας τα εξηγεί όλα».

(Α., μαθητής Γ' τάξης)

«Είναι πολύ καλή,... μας βοηθάει όλους μας... και όταν κάποιος δεν καταλαβαίνει, μας τα εξηγεί ξανά».

(Ε., μαθήτρια Γ' τάξης)

«Ότι είναι πολύ καλός, δεν πρέπει να φωνάζει ή ότι μπορεί να/ κι εύχομαι να μη μας αφήσει ποτέ. Μ' έχει βοηθήσει στα φυλλάδια, στα βιβλία...»

(Α. μαθήτρια Δ' τάξης)

«Οι καθηγητές μου με βοηθάνε πάρα πολύ εδώ πέρα, ώστε να τα καταλαβαίνω καλύτερα...Με χαροποιεί ότι δεν με ξεχωρίζουν από τα άλλα παιδιά οι καθηγητές και με βοηθάνε για να ανέβω πιο ψηλά, αυτό είναι και το όνειρό μου».

(Ε., μαθήτρια Α' Γυμνασίου)

Απόλυτη συμφωνία των μαθητών του δείγματος προκύπτει στο πρώτο γνώρισμα του καλού εκπαιδευτικού, που επικεντρώνεται στον *τομέα της διδασκαλίας*.¹³ Μαθητές

¹³ Συναφή συμπεράσματα προέκυψαν και για Έλληνες μαθητές από πρόσφατη έρευνα σε δείγμα 470 ατόμων που φοιτούσαν σε 40 Ε' και ΣΤ' τάξεις δημόσιων Δημοτικών σχολείων των νομών Αττικής, Έβρου, Ροδόπης και Λευκάδας. Από τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκαν ως κυριότερα γνώρισματα του καλού εκπαιδευτικού, κατά σειρά προτεραιότητας, η διδασκαλία, η συμπεριφορά και η κατανόηση των μαθητικών προβλημάτων. Βλ. Σπύρος Ευαγγελόπουλος, «Πώς οι

και των δύο φύλων συγκεντρώνουν την ουσία της μόρφωσης σε δύο θετικές κρίσεις: ο δάσκαλος «τους εξηγεί καλά» και «τους βοηθάει». Η πρώτη προτίμησή τους είναι λογικό να συγκλίνει σε θέματα διδακτικής βοήθειας, αφού είναι η βασική ανάγκη των μαθητών που δεν ξέρουν τη γλώσσα ή δεν έχουν βοήθεια στο σπίτι. Για τον «πληθυσμό της σκιάς» (*population de l' ombre*),¹⁴ που δεν έχει την τύχη να γεννηθεί και να μεγαλώσει σε περιβάλλον που θα τον προικοδοτήσει με πλούτο και κοινωνική επιρροή, ώστε να υπερκεράσει τις άνισες σχολικές δομές - αντανακλάσεις των εθνικών, κοινωνικών ή ταξικών ανισοτήτων (ή το αντίστροφο) – αποτελεί προτεραιότητα το αντιστάθμισμα του «μορφωτικού μειονεκτήματος»,¹⁵ που έχει να κάνει με τη διδακτική παρέμβαση και υποστήριξη του σχολείου.

Σήμερα η μετάδοση της γνώσης επιχορηγείται από την οικογένεια της μεσαίας τάξης και πληρώνεται με την αλλοτρίωση και αποτυχία των παιδιών των υποπρονομιούχων ομάδων, και δη της κατώτερης εργατικής τάξης. Τα διδακτικά περιεχόμενα, τα πρότυπα διαγωγής, ήθους και συμπεριφοράς και οι αξίες τους είναι φορείς πολιτισμικών και ταξικών μεροληπτικών αποκλίσεων (*bias*). Ακόμα και η εμπειρεχόμενη ιδεολογική βάση του ίδιου του παιδαγωγικού αναμεταδότη (*relay*) δρα επιλεκτικά υπέρ αυτών που μπορούν να προσλάβουν αυτό που αναμεταδίδεται.¹⁶ Η σχολική αποτυχία γίνεται φαινόμενο κοινωνικά επιλεκτικό. Ωστόσο, οι αλλοδαποί μαθητές στηρίζουν όλες τις ελπίδες τους για σχολική πρόοδο καθ' ολοκληρία στο σχολείο και στο δάσκαλο. Από την άλλη, για κάθε τυχόν αστοχία τους ενοχοποιούνται οι ίδιοι, με μετατόπιση των ευθυνών από το σχολείο ή την κοινωνία στο άτομό τους, αναγνωρίζοντας ότι «από το μαθητή εξαρτάται το πώς θα είναι ο δάσκαλος»:

«Άμα είναι καλοί οι μαθητές, θα έχουνε μια ξεχωριστή συμπάθεια γι' αυτούς, αλλά, άμα δεν είναι καλοί, σίγουρα θα τους μαλώνουν μερικές φορές. Έτσι εξαρτάται απ' το μαθητή για το πώς θα είναι και ο δάσκαλος».

(Γ., μαθήτρια 12 ετών)

μαθητές /τριες θέλουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη», στο *Νέα Παιδεία*, τχ. 96, Φθινόπωρο 2000, σσ. 70-83.

¹⁴ Rachid Benatting, *Les Migrants en Europe, Quel avenir éducatif et culturel?* Paris, Conseil de l'Europe. L' Harmattan, 1987, p. 30.

¹⁵ Ζωρζ Σνόντερ, *Σχολείο, Τάξη και Πάλη των Τάξεων*, μτφρ.: Νίκος Μακρής, Αθήνα, Ζαχαρόπουλος, 1981, σσ. 370-374.

¹⁶ B. Bernstein, *ό.π.*, σσ. 134-135.

Η εξουσία των μαθητών βρίσκεται στη δυνατότητά τους να ικανοποιούν (ή όχι) τις ανάγκες και τις επιθυμίες του δασκάλου. Όταν ανταποκριθούν θετικά, ο δάσκαλος αναλαμβάνει την υποχρέωση να μειώσει τη συναισθηματική τους αβεβαιότητα, μέσα από τις στάσεις του, προκειμένου να ικανοποιήσει και εκείνος τις δικές τους συγκινησιακές ανάγκες. Όταν πάλι δεν υποτάσσονται, αναμένεται αρνητική στάση: την καλοσύνη την πριμοδοτεί με συμπάθεια, την ανυπακοή με τιμωρία ή άλλου είδους κυρώσεις. Είναι εμφανές ότι «η παιδαγωγική συναλλαγή εγγράφεται στα πλαίσια μιας συνθηκολόγησης»,¹⁷ μιας άτυπης συμφωνίας ανάμεσα στα δύο μέρη, όπου λαμβάνει χώρα ένα συνεχές «δούναι» και «λαβείν».

Οι μικροί κριτές τοποθετούν ως δεύτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα του εκπαιδευτικού τη συμπεριφορά του:

«Μερικές φορές, όταν κάνεις κάτι κακό, ας πούμε, όχι και τόσο ιδιαίτερα, δεν σε μαλώνουν και πολύ, όπως κάνουν στην Αλβανία... Δεν είναι τόσο κακοί οι δάσκαλοι και όλοι συμπεριφέρονται καλά. Όταν είχα δυσκολίες, μου έδειξαν τι πρέπει να κάνω, πώς, μου έδειξαν τα πάντα που χρειάζεται, όταν είχα δυσκολίες».

(Μ., μαθητής ΣΤ΄ τάξης)

«Μ' αρέσει στο δάσκαλο, στον κύριο Στέργιο, μ' αρέσει που είναι πολύ διασκεδαστικός, κάνει καλό μάθημα, δε φωνάζει ποτέ, (μιλάει) με καλό τρόπο, με λόγια, όλα τα λέει καλά, δε φωνάζει, έχει καλό χαρακτήρα...».

(Ν., μαθήτρια ΣΤ΄ τάξης)

Συγκρινόμενη η κοινωνικο-ενσωματική¹⁸ συμπεριφορά του Έλληνα εκπαιδευτικού με τις μορφές δεσποτικής συμπεριφοράς του Αλβανού δασκάλου δημιουργεί ευνοϊκές εντυπώσεις υπέρ του πρώτου (βλ. σχετικά Κεφ. 4.2.)¹⁹ προτιμούν έναν ανεκτικό, πράο και ήρεμο παιδαγωγό, με καλό χαρακτήρα, που θα συμπαρασταθεί στις δυσκολίες τους και θα τους παροτρύνει:

«Ε, είναι καλή η συμπεριφορά τους... (Θα ήθελα ο δάσκαλος), ας πούμε, να μου λέει: "Γιάννη, διάβαζε για να τα πηγαίνεις πιο καλά, να ανεβάσεις τους βαθμούς σου, να μην κάνεις αταξίες, να είσαι φίλος με τους φίλους σου, να μην τσακωνόσαστε..."».

(Ντ., μαθητής ΣΤ΄ τάξης)

«...Έλεγαν (οι δάσκαλοι): "γράψε τα μαθηματικά σου" ή ξέρω 'γω τι θα είχαμε και ούτε που μου λέγανε: "έρχεσαι άγραφτος, διάβαζε το μάθημα, άμα μπορείς", λέγανε και εγώ διάβαζα λίγο εκεί και, όταν ερχόμουνα αύριο, λίγο

¹⁷ Debesse- Mialaret, ό.π., σ. 105.

¹⁸ Δ. Τσαρδάκης, *Ο Άνθρωπος στα Δίχτυα της Manipulation*, ό.π., σ. 137.

μόνο ήξερα, επειδή έτσι μου λέγανε: “λίγο”, εγώ τα πέρναγα καλά και μου λέγανε: “Μπράβο, καλά τα κατάφερες!”...».

(Ν., μαθητής Δ' τάξης)

Η νουθεσία, οι υποδείξεις και οι διδαχές είναι κινητήρια δύναμη για τους «αλλοδαπούς» μαθητές, που χρειάζονται κίνητρο για ενθάρρυνση και αναγνώριση τώνονται η αυτο-εκτίμησή τους και ενδυναμώνεται η ταυτότητά τους. Επιθυμούν από το δάσκαλο να τους παρακινεί να έχουν περισσότερες απαιτήσεις από τον εαυτό τους, στο μέτρο βέβαια που το επίπεδο εγρήγορσης και προσδοκιών ανταποκρίνεται στη συνολική δυναμικότητά τους.

Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων (Ε'- ΣΤ') δίνουν σημασία στην κοινωνικο-αισθηματική πλευρά της διδασκαλίας, με αναφορά στα *κοινωνικά γνωρίσματα* του ανθρώπου-παιδαγωγού. Το ότι η κατηγορία αυτή δε μνημονεύεται καθόλου από τους μαθητές των μικρότερων τάξεων σημαίνει ότι οι μικρότερες ηλικίες δεν σκέπτονται αυτή τη διάσταση της προσωπικότητας, γιατί οι συγκεκριμένες ιδιότητες βρίσκονται έξω από τα ενδιαφέροντα του παιδιού και το «στερεότυπο» του εκπαιδευτικού. Φαίνεται όμως ότι το αναπτυσσόμενο άτομο, ωριμάζοντας και ενδιαφερόμενο για τα «κοινά», συμπεριλαμβάνει στο πεδίο των γνωρισμάτων και αυτή την πλευρά. Η εφηβεία σηματοδοτεί μια μετατόπιση των τάσεων και παιδευτικών απαιτήσεων του μαθητή από ιδιότητες διδακτικής υφής σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.¹⁹ Ο δάσκαλος, ως μεσάζοντας μεταξύ μαθητή και κοινωνικής-πολιτισμικής ζωής, ως μεταδότης κοινωνικών αξιών και κανόνων, είναι το μέσον για να κατανοήσουν τις αντιφάσεις και ιδιαιτερότητες του κοινωνικού «πράττειν».

«Είναι ο καλύτερος (δάσκαλος), δεν ξέρω, εκτός από τα μαθήματα μάς μαθαίνει τρόπους, θα έχετε ακούσει κι εσείς μπορεί να καθυστερεί λίγο το μάθημα, αλλά μας μαθαίνει τρόπους και μας δίνει παραδείγματα για τη ζωή. Γι' αυτό μ' αρέσει πολύ».

(Χ., μαθήτρια ΣΤ' τάξης)

«Ε, εγώ κανονικά, όπως όλη η τάξη, ήταν οι καλύτεροι δάσκαλοι που είχαμε, ήτανε οι δύο τελευταίοι: η κυρία Κατερίνα και ο κύριος Ηλίας που έφυγε. Και ... ήτανε μάθαμε πολύ καλά, μας εξηγούσαν τα πάντα και μας βοηθούσαν και για θέματα στο Γυμνάσιο: μας έλεγαν τι πρέπει για να προσέχουμε, γιατί αυτά θα τα έχουμε και στο Γυμνάσιο για να μας/ γιατί μερικοί έξω απ' το σχολείο

¹⁹ Βλ. και παλαιότερη έρευνα του Κωνσταντίνου Μάνου σε εφήβους για τον «αρεστό» ή μη εκπαιδευτικό, όπου οι μαθητές έδωσαν έμφαση σε προσωπικά χαρακτηριστικά του απ' ότι στις γνώσεις. Κωνσταντίνος Γ. Μάνος, *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση*, (Μέρος Πρακτικό) - τ. Β', Αθήνα 1997, σσ. 141-144.

μας λένε ότι το Γυμνάσιο είναι δύσκολο, και το λέγαμε αυτό στους δασκάλους μας και οι δάσκαλοι μας βοηθούσαν, μας λέγανε διάφορα πράγματα για το Γυμνάσιο, για να μη φοβόμαστε».

(Μ., μαθητής ΣΤ΄ τάξης)

Η κοινωνική προαγωγή, δηλαδή η προετοιμασία για τη ζωή, και η αγωγή για κοινωνικοποίηση για την ένταξη του εφήβου στον ευρύτερο κόσμο, είναι οι σπουδαιότεροι στόχοι της σχολικής αγωγής. Τα τελευταία δύο γνωρίσματα, *διασχετικής υφής*,²⁰ παίρνουν την τρίτη θέση στη σκιαγράφηση του πορτρέτου του «σωστού» εκπαιδευτικού από τους Αλβανούς μαθητές. Οι μαθητές αρέσκονται να ακούν το δάσκαλό τους να τους προετοιμάζει για τη μελλοντική «ενεργό» ζωή και να τους εξοπλίζει με τα εφόδια για να αντεπεξέλθουν επάξια στις επαγγελματικές και κοινωνικές συνθήκες, που θα τους εξασφαλίσουν όχι απλά το «ζην» αλλά το «ευ ζην».

Ζητήματα ελέγχου και πειθαρχίας δε θίγονται παρά από ελάχιστους μαθητές, που ανήκουν στην ηλικιακή βαθμίδα των 11-13 ετών, οι οποίοι αξιούνουν μεγαλύτερο βαθμό αυστηρότητας:

«...Νομίζω θά 'θελα (να υπάρχει αυστηρότητα). Γιατί εμείς όσο να 'ναι, όταν κάποιος καθηγητής μπαίνει στην τάξη μου, δεν το εκτιμώ πολύ αυτό όλοι μας. Ναι, τη ζητάμε εμείς τα παιδιά, όλοι και εμείς. Όλα τα παιδιά το ζητάμε αυτό: να είναι λίγο πιο αυστηρό (το σχολείο)».

(Ο., 13χρονη μαθήτρια)

«(Θα ήθελα) ε, να είναι λίγο αυστηρός, να μας μαθαίνει καλά, δηλαδή να μην μας αφήνει κενά, ε, να μας κάνει και τ' αστεία πού και πού, ε, να μας βάζει κανονικά μαθήματα - ούτε πολλά ούτε λίγα - , ε, και όπως είναι κανονικά ο κύριος».

(Χ., μαθήτρια 12 ετών)

«Θα ήθελα να ήταν λίγο πιο αυστηρή (η κυρία) και να μας έβαζε περισσότερες ασκήσεις στο σπίτι».

(Γ., 11χρονος μαθητής)

Για μια μικρή μερίδα μαθητών/ αποδεκτών της μάθησης ο χαλαρός εκπαιδευτικός δεν είναι πρότυπο προς μίμηση· δε χάρει της αναγκαίας εκτίμησής τους και στα μάτια τους φαίνεται άβουλος και αδύναμος να επιβάλλει την τάξη για να διεξαχθεί η διδασκαλία σε περιβάλλον ηρεμίας, ευπρέπειας και ομαλότητας. Δεν είναι σπάνιες οι φορές που ο δάσκαλος, προκειμένου να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την αποδοχή

²⁰ Διασχετικής υφής είναι τα γνωρίσματα που αφορούν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Βλ. Γιάννης Δ. Κατερέλος, *Θεωρία και Πράξη στην Εκπαιδευτική Σχέση: Κοινωνιοψυχολογική Δυναμική της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σσ. 151-153 και 184.

των μαθητών του, εξελίσσει, ασυνείδητα, μια χαλαρή συμπεριφορά, που αποκλίνει από το τυποποιημένο κλισέ πειθαρχίας με το οποίο οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι. Τέτοιους δασκάλους τους αγαπά κανείς για την επιεικεία τους, την καλοσύνη τους (που στη πραγματική της διάσταση είναι αδυναμία) και για τη χαρά, όταν η πειθαρχία χαλαρώνει.²¹ Η πειθαρχία, όμως, και η αυστηρότητα πρέπει να έρχονται αυθόρμητα ως φυσικές συνέπειες μιας σχέσης συμπάθειας να πηγάζουν από τη δύναμη του δασκάλου, δηλαδή από την ικανότητά του να είναι το στήριγμα του μαθητή, και από τη διαρκή παρουσία της συναισθηματικής του διαθεσιμότητας.²² Στην αντίθετη περίπτωση, φτάνει στο άλλο άκρο: όταν καταστρατηγείται η ομαλή λειτουργία της τάξης, αδυνατεί να την επαναφέρει, ώστε να καταστείλει τη φασαρία, τις φωνές και την αναταραχή, που παρακωλύουν τη δημιουργικότητα τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής εργασίας. Βέβαια, η επιβολή των παραδεκτών ορίων ελέγχου, που επικαλούνται οι μαθητές, δεν πρέπει να πραγματοποιείται, όπως είναι ευνόητο, με ειρωνείες, καταναγκασμό, απειλές και συναισθηματικό εκβιασμό, αλλά με θεμιτά και ήπια μέσα.

Τι νομίζουν, όμως, οι Αλβανοί μαθητές ότι προσδοκούν οι εκπαιδευτικοί από αυτούς;

«Ε, να 'μαι μια καλή μαθήτρια νομίζω, να του απαντάω σε όλα και να είμαι καλή...»

(Σ., 12χρονη μαθήτρια)

«Να μάθω καλά, γιατί του χρόνου θα πάω Γυμνάσιο, τι, εκεί δεν έχει... Περιμένει... να τα βάλω καλά στο μυαλό μου και να προσέχω, γιατί όλο μιλάω. Περιμένει να γίνω καλό παιδί, γιατί στην αρχή όλο μάλωνα».

(Ι., 13χρονος μαθητής)

«Περιμένουν πάντα κάτι καλύτερο να καταφέρω. Τώρα στη έκτη τα 'χω καταφέρει καλά, κατάφερα να γίνω καλύτερος απ' ό,τι ήμουνα... σε στις άλλες τάξεις – απ' την πρώτη ως την τρίτη - ήμουνα εντάξει, τετάρτη, πέμπτη όμως είχα κάποιες δυσκολίες, μετά στην έκτη. Κατά τα άλλα εντάξει, τώρα στην έκτη τα κατάλαβα, είναι εύκολο τώρα πια».

(Μ., 11χρονος μαθητής)

«Να είμαι καλή μαθήτρια και να τα πάω καλύτερα απ' ό,τι πάω. [...] (Ένας δάσκαλος περιμένει) να είναι (ο μαθητής) καλό παιδί, να ακούει τους γονείς του, τη δασκάλα του, το δάσκαλό του...».

(Μ., 10χρονη μαθήτρια)

«Η κυρία Σοφία τι περιμένει από μένα; Να είμαι πιο καλή μαθήτρια, να το καταφέρω να είμαι πάρα μα πάρα πολύ καλή, να διαβάζω, αυτά...».

(Α., 10χρονη μαθήτρια)

²¹ Ζωρζ Μοκό, *Ψυχανάλυση και Εκπαίδευση*, μτφρ. από τα γαλλικά: Νανά Παπαγιάννη, Αθήνα, Καστανιώτης, 1997, σ. 176.

²² Στο ίδιο, *ό.π.*

Ο σωστός μαθητής, που απολαμβάνει της προσοχής και του ευμενούς ενδιαφέροντος του δασκάλου, είναι, για τα υποκείμενα της έρευνας, ο «καλός» και «υπάκουος» μαθητής, αυτός που δε δημιουργεί προβλήματα στις σχολικές συναναστροφές. Η διαμόρφωση των προσδοκιών του δασκάλου γίνεται με κριτήρια που υποβάλλονται από τις κυρίαρχουσες δομές του κοινωνικού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού χώρου. «Γονείς και εκπαιδευτικοί αποκωδικοποιούν συχνά συμπεριφορές [...] σε μια ισοπεδωτική στάση, με την κατίσχυση αυτού του μονοσήμαντου και ανέξοδου “μοντέλου”». ²³ Ο «καλός» μαθητής ταυτίζεται ενίοτε και με το χαρακτηρισμό «καλό» παιδί, όπως εγγράφεται στις μαρτυρίες των μαθητών, ενώ ο «κακός» είναι ο απείθαρχος, ο ατίθασος, ο παραξίαις' επίδοση και προσωπικά χαρακτηριστικά γίνονται ένα και κρίνονται με τα ίδια μέτρα και σταθμά.

Το παιδί, με τη σειρά του, διεκδικεί τη συναισθηματική προσέγγιση και τη συμπάθεια του διδάσκοντα «με μια μεγαλύτερη προσπάθεια» στις αυξημένες απαιτήσεις του, συμμορφούμενο με τα παραδείγματα που έχει από το περιβάλλον του. Μεγιστοποιεί το ρόλο της αυθεντίας του εκπαιδευτικού, γιατί οι γύρω του έχουν ενσταλάξει την αντίληψη ότι «η φιγούρα του δασκάλου δεν είναι ποτέ απλή και ποτέ ελαφριά: η πολιτιστική συνοδεία της, το νοηματικό εκτόπισμά της είναι ογκώδες και ριζώνει στο βάθος του παρελθόντα και μέλλοντα χρόνου». ²⁴ Το πνευματικό και ηθικό κύρος του είναι τέτοιο, ώστε τα λόγια και τα έργα του να μην αμφισβητούνται. Το παραδοσιακό σχολείο στηρίζεται ολοκληρωτικά στο μηχανισμό αυτό. Η κλασική παιδαγωγική επιδιώκει να προσφέρει την καλλιέργεια μιας «εξωτερικής αλληλεγγύης» ²⁵ - έννοια που εισήγαγε ο Piaget εβδομήντα περίπου χρόνια πριν - όπου οι νεοφώτιστοι και μιμητές της παράδοσης αισθάνονται «μονομερή» σεβασμό για τους κατόχους του κανόνα. Είναι ένα είδος πνευματικού εξαναγκασμού, που επιφέρει μια ταύτιση των ιδεών δασκάλου-μαθητή. Συνεπώς, είναι λογικό κάθε ενέργεια του παιδιού να πρέπει να τυγχάνει της ευαρέσκειας και αναγνώρισης του μέντορά του:

²³ Μαρία Κάλα-Έλενα Θεοδοροπούλου, *Ο Εκπαιδευτικός*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ³1999, σ. 175.

²⁴ *Ο.π.*, σ. 218.

²⁵ Αντίθετα, η «εσωτερική αλληλεγγύη» υπάρχει, όταν τα άτομα διαμορφώνουν μόνα τους τον κανόνα και τον αποδέχονται στο πλαίσιο αμοιβαίου σεβασμού. Βλ. Jean Piaget, *Περί Παιδαγωγικής*, επιστημονική θεώρηση: Σταυρούλα Σαμαρτζή, μτφρ.: Μαρία Αβαριτισιώτη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, σσ. 82-83.

«...Έτσι δεν ξέρω τι να σκέφτεται (ο δάσκαλος). Ας πούμε, όταν πέφτω για ύπνο, λέω, ας πούμε: “Απάντησα καλά στο σχολείο και πώς τα πήγα;” Και λέω μετά: “Τι θ’ αρέσει σ’ αυτόν τον κύριο να ’ναι ευχαριστημένος;” έτσι, αλλά δεν ξέρω».

(12χρονη μαθήτρια)

«Θέλω να προσπαθήσω να μάθω, θέλω να προσπαθήσω και δεν ξέρω τι θα περιμένει από μένα, αλλά... νομίζω κι τα δύο: και καλά και άσχημα, δεν ξέρω ότι μπορεί να μαθαίνω/ δεν ξέρω γι’ αυτόν αν μαθαίνω, εγώ πάντως για τον εαυτό μου στο σπίτι μου διαβάζω, δεν ξέρω αν νομίζει πως εγώ μαθαίνω ή όχι, δεν ξέρω τι νομίζει, αλλά θα ’θελα νομίζω (να πιστεύει) το καλύτερο για μένα. [...] Ότι μπορεί να του μιλάω πολύ ή να του... ή να του ζητάω κάτι και να μην μπορεί να το κάνει, δεν ξέρω...».

(Ν., 12χρονη μαθήτρια)

Ταυτόχρονα, η ανάγκη των μαθητριών να διατηρήσουν την αγάπη του δασκάλου τους, είναι εκτός των άλλων, και ως ένα βαθμό, ικανοποίηση του αυτοσυναισθήματος. Ταυτίζονται με τις επιθυμίες του, τους κανόνες και τις επιταγές του, επιδιώκοντας τη συναισθηματική τους κάλυψη. Η συναισθηματική εξάρτηση φτάνει μέχρι του σημείου να μη θέλουν να τον δυσαρεστούν ή να αποφεύγουν «να τον ζητούν πράγματα» που θεωρούνται αδύνατα να πραγματοποιηθούν.

7.2. Προσδοκίες του δασκάλου από τους Αλβανούς μαθητές

Η κατηγορία των προβλημάτων των Αλβανών μαθητών, σύμφωνα με τους προσδιορισμούς των εκπαιδευτικών, που εμποδίζει την ενσωμάτωσή τους στο σχολικό χώρο, είναι τα *προβλήματα ήθους και συμπεριφοράς*. Οι φορείς της εκπαίδευσης τα υπερτονίζουν, διευκρινίζοντας παράλληλα το περιεχόμενο που αποδίδουν στην έννοια «συμπεριφορά»:

«(Προβλήματα) είναι η προσαρμογή μέσα στο σχολικό περιβάλλον και προβλήματα συμπεριφοράς δηλαδή πρώτα τα Ελληνάκια τα δικά μας δεν τα θέλουμε στις παρέες, κάνουν κλίκες και τα παιδιά αυτά τα έχουν στο περιθώριο. Όσον αφορά το θέμα συμπεριφοράς, επειδή τα παιδιά αυτά έρχονται από άλλο περιβάλλον και δεν υπακούνε στους κανόνες του σχολείου μας, υπάρχει μια αγένεια, μια ασέβεια, αλλά όχι από όλα τα παιδιά. Για παράδειγμα, μιλάνε στον Ενικό, λένε βρομόλογα και ορισμένα δεν πειθαρχούν ή μπορεί και να κοροϊδεύουν, να κάνουν κάποιες χειρονομίες, γκριμάτσες. Διαφορές έχουν περισσότερο με τα Ελληνάκια».

(δασκάλα Γ΄ τάξης, 32° Δ.Σ.)

«Γενικότερα (προβλήματα) στη συμπεριφορά τους: αισθάνονται μειονεκτικότερα από τα άλλα παιδιά, σαν αποτέλεσμα δείχνουν επιθετικές τάσεις τόσο απέναντι στους συμμαθητές τους όσο απέναντι στο δάσκαλο. Παραδείγματος χάρη, όταν τους κάνω ερωτήσεις, είναι δισταχτικά στις απαντήσεις τους, δε λένε ελεύθερα τη γνώμη τους, φοβούνται το λάθος της απάντησης, ίσως γιατί έχουν να αντιμετωπίσουν την αποδοκιμασία των συμμαθητών τους».

(δασκάλα ΣΤ΄ τάξης, 32^ο Δ.Σ.)

«(Προβλήματα) συμπεριφοράς περισσότερο και μετά μάθησης. Οφείλονται δε στην οικογενειακή κατάσταση, στο ότι οι γονείς δεν ασχολούνται μαζί τους, για να τους μάθουν ποια είναι τα όρια και είναι θέμα περισσότερο κοινωνικής παιδείας».

(δασκάλα Α΄ τάξης, 32^ο Δ.Σ.)

«Για μένα είναι επιφυλακτικοί απέναντί μας και θα έλεγα ότι κάθονται με το όπλο μην τους πάρεις κάποιο δικαίωμα. Τέτοια εντύπωση (ακούγονται γέλια) μου δίνει, παρόλο που εδώ, σαν σχολείο και σαν πολιτική, τα 'χουμε αγκαλιάσει όλα τα παιδιά, με το παραμικρό εξηγείρονται και ο μόνος τρόπος που 'χουν μάθει ν' αντιδρούν είναι με το ξύλο. Ε, τώρα φυσικά δε λέω ότι ευθύνονται μόνο τα ίδια, διαφορές μεταξύ των παιδιών υπάρχουν έτσι κι αλλιώς πάντα και πάντα (πάλι γέλια) η πρώτη αντίδραση είναι μια σφαλιάρα, μια κλοτσιά για όσο μικρότερες είναι οι ηλικίες, αλλά σ' αυτά τα παιδιά φαίνεται πιο έντονο. Είναι στον τρόπο διαπαιδαγώγησης, που είναι εντελώς διαφορε/ που είναι όπως ήτανε την προηγούμενη γενιά μας, τέτοια εντύπωση μου δίνει καθαρά, ναι, είναι ότι δεν υπάρχει συζήτηση μεταξύ των παιδιών και η διαπαιδαγώγηση είναι ότι, αν κάνει κάτι, θα υπάρχει τιμωρία, θα υπάρχει τιμωρία και μάλιστα και σωματική τιμωρία».

(δασκάλα ΣΤ΄ τάξης, 34^ο Δ.Σ.)

Κυρίαρχα προβλήματα είναι η ασέβεια, η αγένεια, η έλλειψη πειθαρχίας και οι επιθετικές τάσεις, όλα συγκαταλέγονται στις παραβατικές και «αποκλίνουσες» συμπεριφορές, που ταλανίζουν και ταλαιπωρούν επί καθημερινής βάσης τους διαχειριστές της εκπαιδευτικής γνώσης. Στο σύνολο των περιπτώσεων του εκπαιδευτικού λόγου επισημαίνονται τα αρνητικά σημεία και οι ανεπάρκειες των αλλοδαπών μαθητών από την Αλβανία, ως παράγωγα του ακατάλληλου οικογενειακού περιβάλλοντος, της έλλειψης δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης και κοινωνικής παιδείας.

Ως προς το πρώτο σκέλος των διαπιστώσεων, καίριο είναι να θυμηθούμε τα λόγια του Καθηγητή των Επιστημών της Αγωγής, Bernard Charlot, για τον προορισμό του σχολείου: υποστηρίζει, λοιπόν, ότι το σχολείο στην πράξη λειτουργεί με τη λογική της ανικανότητας και όχι της ικανότητας. Ενώ θα έπρεπε να εντοπίζει και να προσανατολίζει τους νέους με βάση τις δεξιότητές τους, στην πραγματικότητα επιδιώκει τον εντοπισμό των λαθών, των ατελειών και των μειονεκτημάτων, για να

τους κατευθύνει, μέσω διαδοχικών αποκλεισμών, στη σχολική αποτυχία.²⁶ Ο κάθε μαθητής μαθαίνει, κατά τη διάρκεια της προσωπικής του σχολικής πορείας, ποια είναι η προσωπική του στάση απέναντι στη γνώση και ποια είναι η θέση του στη σχολική ιεραρχική κλίμακα, όπως του υπαγορεύεται από το δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Όταν αισθάνεται προσωπική ανεπάρκεια, για διάφορους λόγους (από άγνοια της γλώσσας, από έλλειψη υποστήριξης ή λόγω του χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού status των γονέων), βιώνει την αποτυχία και εξωθείται στο περιθώριο, αναπτύσσοντας αντικοινωνικές συμπεριφορές. Η αντικοινωνικότητα, η απείθεια, η επιθετικότητα, όταν εκδηλώνονται εναντίον του δασκάλου, η αμφισβήτηση του ρόλου του γενικότερα, εκλαμβάνονται ως προσωπική προσβολή και ανταποδίδονται ανάλογα· ο δάσκαλος αντιδρά σαν το παιδί να ήταν ενήλικος και παρεξηγεί αρκετές φορές ακόμα και τη χαμηλή επίδοση, που τη θεωρεί ως περιφρόνηση του μαθητή στην προσφορά του μορφωτικού αγαθού.²⁷

«Κοίταξε να δεις, θέλω να βλέπω ότι προσπαθούνε και απ' το σπίτι. Ας μην μου τα 'χουν όλα σωστά, αλλά να βλέπω μία προσπάθεια. Αυτό βλέπω: απ' τους γονείς αδιαφορία, οπότε και τα παιδιά αδιαφορία, οπότε κατά συνέπεια και εγώ...».

(δασκάλα Β' τάξης)

Ως προς το δεύτερο σκέλος, ας αναρωτηθούμε κατά πόσον το βάρος των ευθυνών μπορεί να μετατεθεί αποκλειστικά στο οικογενειακό ή στο κοινωνικό περιβάλλον, απαλλάσσοντας το σχολικό μηχανισμό. Δεν θέτει κανένας σε αμφισβήτηση ότι τα παιδιά των μεταναστών μεγαλώνουν σ' έναν οικογενειακό χώρο όπου είναι πολύ πιθανόν να καλλιεργούνται οι προϋποθέσεις για τη συσσώρευση επιθετικού δυναμικού και τη μεταφορά της σύγκρουσης στο σχολείο. Η στενότητα των κατοικιών, όπου ζουν οι οικογένειες, τα αδιέξοδα του οικογενειακού προγραμματισμού, η επαγγελματική δυσαρέσκεια, οι κοινωνικές ενοχλήσεις

²⁶ Bernard Charlot, *Το Σχολείο Αλλάζει: Κρίση του Σχολείου και Κοινωνικοί Μετασχηματισμοί*, μτφρ.: Ελένη Μκοναφάτου, Νώντας Παπαγεωργίου, Αθήνα, Προτάσεις, 1992, σ. 193.

²⁷ Βασίλης Κ. Βουιδάκης, «Κοινωνικά αίτια της κυκλικής, κάθετης και οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης», στο Ι. Ν. Νέστορος (επιμ.), *Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια, στο Σχολείο και στην Κοινωνία*, ό.π., σσ. 61-62. Η κυκλική, κάθετη και οριζόντια επιθετικότητα, όπως επεξηγεί ο συγγραφέας του δοκμίου, εμφανίζεται στο σχολικό χώρο σε τέσσερις (4) ομάδες διαπροσωπικών σχέσεων: από τους διδασκόντες προς τους μαθητές, από τους μαθητές προς τους διδασκόντες, μεταξύ των διδασκόντων και μεταξύ των μαθητών (ό.π., σσ. 61-64). Πρβλ. Λουκία Μπεζέ, «Βία στο σχολείο και βία του σχολείου: Τρεις παρανοήσεις και πολλά ερωτηματικά», στο Λουκία Μπεζέ (επιμ.), *Βία στο Σχολείο... Βία του Σχολείου...*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998, σ. 63.

γενικότερα ελαττώνουν τις συναισθηματικές εκδηλώσεις των γονέων προς τα παιδιά, δημιουργούν ενδοοικογενειακές προστριβές και ενισχύουν την τάση τους για επιθετική συμπεριφορά.²⁸ Αλλά η οικογένεια δεν είναι η μόνη υπεύθυνη για τη γένεση και εμφάνιση επιθετικών διαθέσεων λογοδοτεί και ο θεσμός του σχολείου με την εξουσιαστική του δομή. Ο μαθητής γνωρίζει ότι μπορεί να κερδίσει την αναγνώριση, μόνο όταν υποτάσσεται στην εξουσία των ενηλίκων/ δασκάλων, άποψη που διαχέει την παραδοσιακή αγωγή. Ο εξαναγκασμός σε υποταγή στους ανωτέρους ξυπνά την επιθυμία να έρθει και αυτός κάποιες φορές πάνω από τους άλλους. Επειδή αδυνατεί, λόγω της φυσικής αδυναμίας του, να αμυνθεί στους μεγάλους, απωθεί όλα τα απειλητικά βιώματα στο υποσυνείδητο, όπου διατηρούνται σε λανθάνουσα κατάσταση. Όταν αισθάνεται μη αναγνωρισμένος, παραμελημένος ή εγκαταλειμμένος, παρουσιάζει εχθρική στάση στο περιβάλλον, ασκώντας επιθετικότητα και βία σε εξλαστήρια θύματα ή «υποκατάστατους στόχους»,²⁹ δηλαδή σε άτομα που μπορεί να καταπιέσει με τη σειρά του, τους ομηλικούς του.

«...Τα πρώτα χρόνια υπήρχε (η επιθετικότητα) σε υπερβολικό βαθμό, δηλαδή δεν πίστευα σε αυτά που έβλεπα: μιλάμε για ξύλο στην αυλή κάτω, ε, πραγματικά ένιωθα ότι αυτά τα παιδιά μετέφεραν στο σχολικό περιβάλλον τα βιώματα που είχαν από την πατρίδα τους, δηλαδή να δείρει τώρα ένα παιδάκι -εγώ το 'χω ζήσει αυτό- εννιά χρονών και δέκα το συμμαθητή του και να του κοπανάνει το κεφάλι στην αυλή κάτω. Τόσο βία που να μην σκέπτεται ότι μπορεί να τον αφήσει στον τόπο, να μην μπορούμε να τους χωρίσουμε' μιλάμε για επεισώδια εδώ, σ' αυτό το σχολείο τουλάχιστον, πάρα πολύ...».

(δασκάλα Ε' τάξης, 34^ο Δ.Σ.)

«Λοιπόν, εκτός από τη βιαιότητα, ας πούμε, ε, στην αρχή τα πιάνεις με το καλό, κάτι κάνουνε' γενικά σου λέω σαν παιδιά, γιατί κανείς ποτέ δεν κατηγορήθηκε, δεν παρεξηγήθηκε για το όταν δεν ξέρει γράμματα, για το χαρακτήρα όμως κατηγορούνται. Λοιπόν, πρώτα-πρώτα είναι βίαιοι, όμως άμα είναι μερικά παιδάκια που δεν είναι βίαιοι στην αρχή, γίνονται, βρε παιδί μου, βλέποντας τους Αλβανούς. [...] Αυτό, ξέρεις τι, αυτό βγαίνει πολύ στην επιφάνεια...».

(δασκάλα Β' τάξης, 22^ο Δ.Σ.)

²⁸ Βασίλης Κ. Βουιδάσκης, *Η Επιθετικότητα σαν Κοινωνικό Πρόβλημα στην Οικογένεια και στο Σχολείο (Συμβολή στην Κοινωνιολογία της Παιδείας)*, Αθήνα, Γρηγόρης, ²1987, σσ. 112, 116 (α' έκδ., Αθήνα 1986). Του ίδιου, «Κοινωνικά αίτια της κυκλικής, κἀθετης...», ό.π., σσ. 55-56.

²⁹ Είναι η γνωστή θεωρία «της αποστήρησης» (*frustration*) των Dollard et al. (1939). Βλ.: Δ. Τσαρδάκης, *Ο Άνθρωπος στα Δίχτυα της Manipulation*, ό.π., σσ. 40 και 51. Α. Μίτλης, *Οι Μειονότητες μέσα στη Σχολική Τάξη: Μία Σχέση Αλληλεπίδρασης*, ό.π., σ. 69. Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., *Επιθετικότητα στο Σχολείο: Προτάσεις για Πρόληψη και Αντιμετώπιση*, Αθήνα 2000, σ. 11. Νικόλαος Πετρόπουλος, *Αντωνία Παπαστυλιανού, Μορφές Επιθετικότητας, Βίας και Διαμαρτυρίας στο Σχολείο (Γενεσιουργοί Παράγοντες και Επιπτώσεις)*, Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2001, σσ. 19-20.

Η έμφυλη διαφορά γίνεται έκδηλη και στη μαθητική προσωπικότητα. Οι στερεοτυπικές ιδιότητες του φύλου, που επιβάλλονται από την κοινωνική τάξη πραγμάτων, προβάλλονται στη σχολική συμπεριφορά. Τα αγόρια, ιδιαίτερα των μικρότερων ηλικιών, εκδηλώνουν περισσότερο σωματική παρά λεκτική επίθεση, ως δείγμα αντρικής συμπεριφοράς, και είναι ατίθασα, λιγότερο πειθαρχημένα, ανυπότακτα. Τα κορίτσια, αντίθετα, πιστές εικόνες – πρότυπα κοινωνικότητας, περισσότερο ώριμες συναισθηματικά και βιολογικά, παρουσιάζονται από τους δασκάλους συνεσταλμένα, πρόσχαρα, γεννημένα για να επιδεικνύουν χάρη και ευγένεια. Το σχολείο έχει μια «εξημερωτική» λειτουργία, πιο αισθητή στα κορίτσια και εναρμονισμένη με την προσωπικότητά τους, η οποία ενισχύει την αγωγή στην πραότητα και στην κοινωνική και συναισθηματική εξάρτηση που τους καλλιεργεί το οικογενειακό περιβάλλον.³⁰ Οι δάσκαλοι επενδύουν στη συμπεριφορά «χαμηλών τόνων» των κοριτσιών, που εκπορεύεται από χώρους καθαρά γυναικίους, όπως υπαγορεύει ο κοινωνικός καταμερισμός των ρόλων των δύο φύλων:

«Τα κορίτσια αυτής της εθνικότητας είναι συνεσταλμένα, είναι πιο ευγενικά, πιο προσεκτικά σε θέμα συμπεριφοράς απέναντί μου. Τα αγόρια πιο ατίθασα, πιο αγνή, πιο ανυπάκουα».

(δασκάλα Γ' τάξης, 32° Δ.Σ.)

«Τα κορίτσια είναι πιο υπεύθυνα από τα αγόρια, τα αγόρια κοιτάνε να ξεγλιστρήσουν».

(δασκάλα Δ' τάξης, 23° Δ.Σ.)

«Πρώτα-πρώτα είναι άτακτοι –τ' αγόρια- είναι επιθετικά και βίαια πολύ. Τα κορίτσια είναι ονειρεμένα: και μαθήτριες καλές –όλα τα κορίτσια- και ευγενικά, πρόσχαρα, χαριτωμένα παιδιά. Τ' αγόρια όμως ούτε μαθητές καλοί είναι, δηλαδή οι δύο κάτι κουτσοπροσπαθούνε, οι άλλοι τρεις όμως είναι τελείως αναίσθητοι, τελείως. Δεν έχουνε ενδιαφέρον. Και είναι βίαιοι...».

(δασκάλα Β' τάξης, 22° Δ.Σ.)

Εκτός από την επιθετικότητα, κοινό στοιχείο - με συχνότητα επανάληψης στις προφορικές μαρτυρίες -, παρατηρείται και ένα δεύτερο χαρακτηριστικό:

«Είναι πονηρά, ξύπνια, γι' αυτό μπορούν και τόσο γρήγορα και προσαρμόζονται».

(δασκάλα Β' τάξης, 24° Δ.Σ.)

«Είναι έξυπνοι, έχουν θάρρος, θράσος – με την καλή έννοια, τέλος πάντων, - δεν ντρέπονται να πουν τη γνώμη τους, ε, είναι πολύ, εντάξει, και ομιλητικοί πολλές φορές, κοινωνικοί και πονηροί, όπως είπα και προηγουμένως. [...] Έχουν και πονηριά μέσα σε πρώτο βαθμό. Ε, τι κάνουν, εντάξει, όχι με την

³⁰ Χρ. Ιγγλέση, *Πρόσωπα Γυναικών, Προσωπεία της Συνείδησης...*, ό.π., σ. 44.

κακή έννοια ότι θα κλέψουν, θα ... μερικές φορές την ώρα του μαθήματος, μετά από κάποια ώρα που έχουν δουλέψει, βρίσκουν μια δικαιολογία, ε, ... αντί να πουν : “ Δεν μπορώ να λύσω την άσκηση!”, “βαρέθηκα!” και τα λοιπά, (βρίσκουν) όλο περιεργες δικαιολογίες: “Να πάω για νερό” ή “στην τουαλέτα” και τα λοιπά, για να γλιτώσουν το... ».

(δασκάλα Τ.Υ, 33° Δ.Σ.)

Το γνώρισμα του χαρακτήρα που η δασκάλα αποκαλεί «πονηριά» είναι οι συγκαλυμμένες προσπάθειες των μαθητών, που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στους ρυθμούς της μάθησης, να υπεκφύγουν τις δύσκολες καταστάσεις ή πάλι τη μονοτονία και την πλήξη ενός μαθήματος, που τους φαίνεται «ξένο» και αδιάφορο. Ειδικά οι Αλβανοί μαθητές που είναι στα αρχικά βήματα ένταξης στην ελληνική τάξη, χωρίς κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία εισόδου, έχουν συχνά τη θέση σιωπηλών παρουσίων, βουβών παθητικών αποδεκτών ενός λόγου άγνωστου και ακατάληπτου, τον οποίο προσπαθούν να αποκρυπτογραφήσουν μέσω άλλων ομόγλωσσων συμμαθητών τους, περισσότερο προχωρημένων. Αυτοί αποτελούν τη μόνη σανίδα σωτηρίας τους, για να βγουν από το μαθησιακό αδιέξοδο, ενώ παράλληλα συνεργούν επαρκώς - μέσω της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου – προς όφελος της ομάδας, για να διατηρηθούν τόσο οι ευνοϊκές ψυχολογικές συνθήκες για τις δραστηριότητες όσο και η ισορροπία της λειτουργίας του συστήματος:

«Επειδή πρώτα δεν ήξερα, δεν καταλάβαινα – οι άλλοι μαθητές με μάθαιναν – εγώ δεν ήξερα ό,τι έλεγε η κυρία και τά 'γραφα, καλά τι έγραφα, ό,τι έβλεπα στον πίνακα έγραφα...».

(Γ., μαθητής ΣΤ' τάξης)

Ο λόγος του ενήλικα, όταν εμφανίζεται με την καταναγκαστική μορφή ενός μαθήματος, οδηγεί σε βερμπαλισμό,³¹ που αποτελεί το αναπόφευκτο προϊόν μιας παιδείας από την οποία απουσιάζει η συνεργασία και ο διάλογος με το παιδί. Η σχολική γνώση, η οποία είναι αποκομμένη από κάθε δημιουργική δραστηριότητα, παίρνει τη μορφή ενός αντικειμένου άμεσα μεταβιβάσιμου. Έτσι, η σχέση δασκάλου – μαθητή έχει αφηγηματικό³² και όχι επικοινωνιακό χαρακτήρα. Η εκπαίδευση

³¹ Βλ. σχετικά, J. Piaget, *Περί Παιδαγωγικής*, ό.π., σ. 97. B. Charlot, ό.π., σ. 332.

³² Ο Σπύρος Ευαγγελόπουλος, σε σχετική έρευνα, επισημαίνει ότι ο δάσκαλος χρησιμοποιεί το 51,61% του διαθέσιμου διδακτικού χρόνου για λεκτική επικοινωνία στην τάξη (διδασκαλία, οδηγίες, παρατηρήσεις) και μόνο το 38,30% της διδακτικής ώρας χρησιμοποιείται από τους μαθητές για απαντήσεις, απορίες και λοιπά λεκτικά μηνύματα, γεγονός που μας ωθεί στο συμπέρασμα ότι η προσέγγιση στη μάθηση είναι περισσότερο δασκαλοκεντρική. Βλ. Σπύρος Ευαγγελόπουλος, *Θέματα*

γίνεται «μια πράξη αποταμίευσης όπου οι μαθητές είναι τα ταμειευτήρια και ο δάσκαλος ο καταθέτης»³³ (ανακοινώσεων, αφηγήσεων, πληροφοριών), με άλλα λόγια, γνώσης. Στην «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να ρυθμίζει την πρόσληψη και αφομοίωση της γνώσης, σε αντίθεση με τον «προβληματίζοντα» εκπαιδευτικό του οποίου καθήκον είναι να μεταφέρει τη γνώση «από το επίπεδο της δόξας (της απλής γνώμης) στο στάδιο τη αληθινής γνώσης, στο επίπεδο του λόγου».³⁴

Στην ελληνική τάξη ζητείται από τους Αλβανούς μαθητές να εφαρμόσουν και να χρησιμοποιήσουν ένα αντικείμενο στο οποίο δεν έχουν καταφέρει να βρουν κάποιο νόημα, μια γνώση ανακόλουθη με το περιβάλλον τους στην οποία αποδίδουν ασαφείς σημασίες. Αποτέλεσμα είναι ότι ο γνωστικός χαρακτήρας της παιδαγωγικής πράξης παράγει απαιτήσεις των εκπαιδευτικών μόνο στο αντίστοιχο πεδίο αναφοράς, παραμερίζοντας προσδοκίες συναισθηματικής και ηθικής φύσεως :

«Τι μπορώ να του προσφέρω (του Αλβανού μαθητή); Τουλάχιστον να διαβάξει και να γράφει σε πρώτο βήμα, μετά να μπορέσει να προχωρήσει στην κατανόηση. Εγώ μπορεί να έχω υψηλές προσδοκίες, αλλά πώς να πας απότομα, πώς να φτάσεις στο *maximum*, όταν δεν έχουν κατακτήσει τα βασικά;».

(δασκάλα Γ΄ τάξης, 23^ο Δ.Σ.)

«Ε, θα ήθελα τουλάχιστον να ενταχθούν, ως ένα σημείο, στην τάξη. Δε λέω αν θα γίνουν οι σούπερ, οι άριστοι μαθητές της τάξης τους –δεν ξέρω αν αυτό μπορεί να γίνει ποτέ [...] τουλάχιστον να αισθάνονται καλά στην ομάδα της τάξης τους, “καλά” με την έννοια της γνώσης, ότι μπορώ, όταν η δασκάλα της τάξης μου με ρωτάει κάτι, να σηκώσω το χέρι με θάρρος να απαντήσω, να έχω την αυτοπεποίθηση ότι μπορώ να γράψω μία πρόταση σωστά, ότι αυτό που διαβάζω είναι σωστό...[...] Αυτή ήταν η δικιά μου προσδοκία: να ενταχθούν εν μέρει, όσο αυτό είναι δυνατόν και όσο μπορέσω εγώ να βοηθήσω, υπό τις συνθήκες που λέμε ότι δουλεύουμε, να μπορέσουν να παρακολουθήσουν τη δασκάλα της τάξης τους και να πάρουν από κει κάποια πράγματα. Υψηλές (προσδοκίες) όχι, τουλάχιστον κοίταξε να δεις, ότι μπορώ να ξεχωρίσω ότι υπάρχουν και από αυτά τα παιδάκια ένα –δύο, μη φανταστείς ότι είναι όλα, ότι είναι πάρα πολύ έξυπνα και ότι μπορούν να καταφέρουν πολύ περισσότερα από τ’ άλλα παιδιά, το έχω ξεχωρίσει ήδη· όμως ως ένα σημείο μπορώ να τα βοηθήσω...».

(δασκάλα Τ.Υ., 24^ο Δ.Σ.)

«Μετράμε με άλλο μέτρο το λέμε (το “άριστος”), δηλαδή και εγώ, όταν θα πω έναν “άριστο” μαθητή μου, ο οποίος έχει έλθει από την Αλβανία, δεν τον

Παιδαγωγικής Ψυχολογίας: Η Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη, τ. Α΄, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998, σσ. 57, 59.

³³ Πάουλο Φρέιρε, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, ό.π., σ. 78. Ειδικότερα για την «τραπεζική» και την «προβληματίζουσα» αντίληψη της εκπαίδευσης, βλ. ό.π., σσ. 77-97.

³⁴ Ο.π., σ. 90.

συγκρίνω με τον “άριστο” το δικό μας “άριστος” με τα δεδομένα...Ελάχιστες φορές είναι ίδιες (οι προσδοκίες) σε λίγα παιδιά: λίγα παιδιά είναι αυτά που πραγματικά δεν τα ξεχωρίζουν, λίγα όμως».

(δασκάλα Ε΄ τάξης, 34^ο Δ.Σ.)

Το προσδοκώμενο για τον προερχόμενο από την Αλβανία μαθητή είναι χαμηλό, σε σύγκριση με τα αναμενόμενα - σε επίδοση και δυνατότητες - από τους υπόλοιπους ντόπιους μαθητές. Η διάκριση είναι ορατή στις δηλώσεις και τεκμηριώνεται με σαφήνεια: κατά πρώτον, η αξιολόγηση των Αλβανών μαθητών ως «αρίστων» δε γίνεται με τα ίδια κριτήρια που ισχύουν για τους γηγενείς μαθητές: κατά δεύτερον, η μελλοντική πρόβλεψη της δασκάλας: «δεν ξέρω αν αυτό (αν, δηλαδή, θα γίνουν άριστοι ή σούπερ μαθητές), μπορεί να γίνει ποτέ», λειτουργεί ως ένα είδος «αυτο-εκπληρούμενης» προφητείας (the self fulfilling prophesy).³⁵ Η δομή της αντίληψης του γνωστικού μεταδότη για τα υποκείμενα της παιδευτικής διαδικασίας προκαθορίζει και επηρεάζει τη συμπεριφορά και την ανάπτυξή τους. Ο μαθητής κατέχεται από την προκατασκευασμένη για το άτομό του εικόνα του δασκάλου, η οποία είναι απόρροια στερεοτυπικής γνώσης. Όπως γράφει ο Robert Merton: «Η προφητεία που αυτο-επιβεβαιώνεται είναι, στην αρχή, ένας ψευδής ορισμός της κατάστασης ο οποίος προκαλεί μία νέα συμπεριφορά που κάνει την αρχικά ψευδή αντίληψη να αποβεί αληθινή».³⁶ Επομένως, μια ευνοϊκή πρόγνωση για το μαθητή ρυθμίζει με τέτοιο τρόπο την προσδοκία του δασκάλου, ώστε η θετική συμπεριφορά του να οδηγήσει το μαθητή στη διαμόρφωση θετικών ρολών και στάσεων απέναντι στο σχολείο. Στην αντίθετη περίπτωση, κατευθύνεται αρνητικά στην επίτευξη των στόχων του. Στην προκειμένη μαρτυρία της δασκάλας της Τ.Υ. η διάψευση, που προκαλεί η χαμηλή επίδοση και η αδυναμία ανταπόκρισης των μαθητών από την Αλβανία στο σχολικό πρόγραμμα, δημιουργεί τη μοιρολατρική τοποθέτησή της, η οποία ενδέχεται να αποβεί επιζήμια στην αξιολόγησή τους ή στην περαιτέρω ακαδημαϊκή πορεία τους. Σε γενικές γραμμές, διαπιστώνεται μία τάση του σώματος των εκπαιδευτικών να κρατούν τα παιδιά της αλβανικής μειοψηφίας σε μια κατάσταση χαμηλότερων προσδοκιών, εκτός από κάποιες εξαιρέσεις:

«Ίδιες (προσδοκίες) με των άλλων (μαθητών), γιατί εγώ δεν τα ξεχώρισα,

³⁵ R. Rosenthal & L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

³⁶ Robert K. Merton, «The Self Fulfilling Prophesy», in *Social Theory and Social Structure*, New York, Free Press, 1957, p. 423.

δηλαδή ασχολήθηκα πάρα πολύ μαζί τους από την πρώτη τάξη».

(δασκάλα Β΄ τάξης, 24^ο Δ.Σ.)

«Σε κάποια παιδιά απ' αυτά έχω τις ίδιες προσδοκίες, σε κάποια άλλα απλώς θέλω να μάθουν καλά την ελληνική γλώσσα και ορισμένα βασικά πράγματα από την Ιστορία μας, τη θρησκεία μας».

(δασκάλα Α΄ τάξης, 24^ο Δ.Σ.)

«Ναι, ίσα. Γιατί έχω και άλλα παιδιά Ελληνάκια, που έχουν τρομερές αδυναμίες, στα ίσα (τα έχω) και γι' αυτά ανησυχώ πολύ. Ε, ... δε θα τό 'λεγα (ότι είμαι πιο ελαστική), το ίδιο είμαι. Περισσότερο την προσπάθεια αξιολογώ, παρά την απόδοση».

(δασκάλα ΣΤ΄ τάξης, 34^ο Δ.Σ.)

«Τις ίδιες απαιτήσεις έχω, ό,τι περιμένω και από τους Έλληνες. Τι, θα τα ξεχωρίσω; Με ενδιαφέρει να καταλάβουν τα παιδιά ότι τα αγαπώ και δεν τα ξεχωρίζω, γιατί τον αδύνατο πάντα τον στηρίζω».

(δασκάλα Δ΄ τάξης, 23^ο Δ.Σ.)

Εάν εμβαθύνει κανείς στο λόγο των ομιλητριών, θα λάβει αντιφατικά υπόδηλα μηνύματα. Η υιοθέτηση του ορισμού «ίδιες ή «ίσες» προσδοκίες από τις εκπαιδευτικούς είναι εν μέρει συμβατή με την πραγματικότητα. Θεωρούν τους εαυτούς τους αμερόληπτους και δίκαιους στην κρίση τους και για τις δύο πλευρές, ενώ συγχρόνως υπαινίσσονται ότι οι μαθητές από την Αλβανία έχουν «τρομερές αδυναμίες» ή κατατάσσονται στο ίδιο επίπεδο με τους «αδύνατους» Έλληνες μαθητές της τάξης, τους οποίους στηρίζουν και μεταχειρίζονται προνομοιακά. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει, για άλλη μια φορά, τον ελιτίστικο και επιλεκτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και το πόσο επηρεάζει, έστω και άτυπα, όσους διδάσκουν στην κατώτερη βαθμίδα της.

7.3. Προβλήματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής τάξης

7.3.1. Παιδαγωγικές μέθοδοι και επικοινωνία

Ενώ ο εκπαιδευτικός μηχανισμός περιθωριοποιεί και αποκλείει μαθητές που ανήκουν σε ομάδες ευαίσθητες, που συγκαταλέγονται στην κατηγορία «υψηλού κινδύνου» (students at risk)³⁷ για σχολική αποτυχία – όπως τα παιδιά των Αλβανών

³⁷ Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, «Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτυχίας και αποκλεισμού», στο Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Γιώργος Πλειός (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση*, Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ. 213. Βλ., επίσης, Αντωνία Παπαστυλιανού, «Η διακοπή φοίτησης στους μαθητές – παιδιά ομογενών παλιννοστούντων στην

μεταναστών –, ο εκπαιδευτικός είναι ο καταλύτης που, με την παρέμβασή του, θα αναστρέψει την κατάσταση δρώντας αντισταθμιστικά. Εν τούτοις, ο διδάσκων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αδυνατεί να αντεπεξέλθει ικανοποιητικά σε όλο το φάσμα των υπο-ρόλων που του έχει ανατεθεί από την κοινωνία. Επιφορτισμένος να εκπληρώνει υποχρεώσεις σε ένα έργο γνωστικά, κοινωνικά και ηθικά απαιτητικό, νιώθει πιεσμένος, ανασφαλής και συναισθηματικά φορτισμένος.

«Μας έχουν πάντως ρίξει να κολυμπήσουμε στα βαθιά νερά. Και, εντάξει, τα πρώτα χρόνια ήταν ξαφνικό, μας βρήκε απροετοίμαστους. Τι κάνουν, όμως, τώρα (οι ιθύνοντες) μετά από τόσα χρόνια γι' αυτή την κατάσταση;»

(δασκάλα Γ' τάξης, 23^ο Δ.Σ.)

«Η αλήθεια (είναι) ότι και εγώ πνίγηκα και έβλεπα ότι μήνα με το μήνα έμπαινα στο πνεύμα και έβλεπα τι χρειαζόνταν. Στην αρχή ίσως να έκανα και λάθη, δηλ. να/ πραγματικά χανόμουν, δεν ήξερα πώς να ξεκινήσω και τι να κάνω, απλώς, ζώντας το παιδί μέσα στην τάξη κάθε μέρα, έβλεπα, προσπαθούσα να καλύψω τα κενά του – καταλαβαίνεις τι χρόνο μου έπαιρνε αυτό και μέχρι να τ' ανακαλύψω, να βρω τρόπους να το βοηθήσω...»

(δασκάλα Ε' τάξης, 32^ο Δ.Σ.)

Οι κυρίως υπεύθυνοι της κατάστασης είναι για τους διδάσκοντες οι «αθύνοντες», τα πολιτικά πρόσωπα που ρυθμίζουν και διακανονίζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τους κατηγορούν για αμέλεια και αδιαφορία να μεριμνήσουν ουσιαστικά για μέτρα και βελτιώσεις σε θέματα που άπτονται του σχολικού χώρου. Οι ίδιοι έχουν την αίσθηση ότι «κολυμπούν στα βαθιά νερά», ότι «πνίγονται» και αναζητούν εμπειρικές λύσεις για να βγάλουν τους «αλλοδαπούς» μαθητές από τα αδιέξόδά τους (μαθησιακά και ψυχολογικά). Καταλαμβάνονται από άγχος και αβεβαιότητα για το «πώς» και το «τι» να κάνουν για να επιτύχουν τους στόχους τους. Συχνά λόγω ευσυνειδησίας περνάνε μια κρίση προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας, βιώνοντας την όποια αποτυχία ως προσωπική ευθύνη· κάποιες φορές εμφανίζεται το φαινόμενο της γενικής κόπωσης/ εξάντλησης (*burn out*),³⁸ που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς του δυτικού κόσμου.

«...Λίγο πολύ καταλαβαίνεις τώρα τι είναι (το να δουλεύεις με ξένους μαθητές), εγώ πού δυσκολεύτηκα στην αρχή πολύ και πού ήταν το άγχος μου το μεγάλο – και συνεχίζει να είναι, βέβαια, τώρα έχει καταλαγιάσει κάπως· στρεσαρίστηκα από το γεγονός ότι δεν ήξερα τι να κάνω.[...] Κάνουν (οι

Ελλάδα: Στοιχεία και διαστάσεις του προβλήματος», στο Ρίτσα Παπαθεοφίλου, Στέλλα Βοσνιάδου (επιμ.), *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου: Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*, Αθήνα, Gutenberg, 1998, σ. 209.

³⁸ Α. Παπαστυλιανού, *ό.π.*, σ. 224.

μαθητές) μόνο αυτά που κάνω εγώ, δεν ξέρω πώς θα συνδυαστούν όλα αυτά και τι θα βγει!».

(δασκάλα, 24^ο Δ.Σ.)

Λόγω της φύσεως του επαγγέλματός τους και της εξειδικευμένης επιστημονικής γνώσης που κατέχουν, οι δάσκαλοι πρέπει να μπορούν να επιλέγουν τις μορφές της διδακτικής τους παρέμβασης, αλλά και το περιεχόμενο και τους γενικότερους προσανατολισμούς της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της *επαγγελματικής τους αυτονομίας*, η οποία αποτελεί δομικό στοιχείο της διδακτικής κουλτούρας.³⁹ Στο ελληνικό σχολείο κυριαρχεί η ατομική, και όχι η συλλογική, επαγγελματική αυτονομία,⁴⁰ που περιορίζει το δάσκαλο αποκλειστικά στην τάξη του, στερώντας του το προνόμιο να ανατροφοδοτείται από τους συναδέλφους, να δέχεται συλλογική στήριξη και βοήθεια και να εμπλέκεται σε συνθήκες εναλλακτικών και καινοτόμων προσεγγίσεων. Έτσι διαμορφώνονται συνθήκες επαγγελματικού συντηρητισμού, από τις οποίες λείπει ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός και η υλοποίησή του με συνέπεια και συνέχεια. Οικοδομούνται σχέδια δράσης πρόσκαιρα και μη συστηματικά για μαθητές με μορφωτικές, ταξικές και οικονομικές ελλείψεις:

«Τα ξεπερνούν (τα προβλήματα) στην τάξη – ορισμένα, όχι όλα – με βοήθεια ατομική δική μου: το να τα φέρνω κοντά μου την ώρα του μαθήματος, την ώρα που τα άλλα παιδιά απασχολούνται, ή, αν έχω κάποιο κενό, την ώρα του κενού ή ακόμα και στο τέλος του μαθήματος ή της ημέρας».

(δασκάλα Γ΄ τάξης, 32^ο Δ.Σ.)

«Τους παίρνω ένα τέταρτο δίπλα μου, τους δίνω και βιβλία, ξέρω 'γω, να διαβάσουν πιο πολύ – πέρσι τους είχα δώσει και βιβλία που 'χα εγώ και είχα φέριε σ' όλους τους Αλβανούς βιβλία ειδικά για να μάθουνε τα γράμματα και τους τα 'χα δώσει. [...] Και τους βάζω και άλλες ασκήσεις από την πρώτη».

(δασκάλα Β΄ τάξης, 22^ο Δ.Σ.)

Οι θέσεις του συνόλου των εκπαιδευτικών συμπυκνώνουν τον τρόπο της προσφερόμενης βοήθειας στην *εξατομικευμένη διδασκαλία*. Αυτή προσφέρεται στις μεικτές τάξεις σε διαθέσιμο χρόνο, συνήθως κατά τη διάρκεια της σιωπηρής ανάγνωσης στο γλωσσικό μάθημα, στα διαλείμματα ή ακόμα σε κάποιο διδακτικό κενό, και εναπόκειται στην προαίρεση και στο ένθερμο ενδιαφέρον του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Από την παρατήρηση σημειώθηκε υψηλός βαθμός υιοθέτησης και εφαρμογής της προαναφερθείσας τακτικής από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

³⁹ Η. Γ. Μασαγγούρας, *ό.π.*, σ. 213.

⁴⁰ Για τις δύο μορφές της διδακτικής κουλτούρας και τις διαφορές τους, βλ. *ό.π.*, σσ. 214-222.

Η εξατομίκευση της διδασκαλίας, βασική αρχή κάθε παιδαγωγικής δράσης και μία από τις μορφές του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας, υπάγεται στην ελευθερία επιλογής του εκπαιδευτικού για χάραξη του μεθοδολογικού σχεδιασμού μέσα στα όρια της μερικής παιδαγωγικής του αυτονομίας⁴¹ χαρακτηρίζουμε την αυτονομία μερική, επειδή ο διδάσκων περιορίζεται στην πράξη από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική (αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, διδακτικά εγχειρίδια, εποπτικά μέσα) και τους σκοπούς της. Μάλιστα ο Χρήστος Κάτσικας και ο Γιώργος Καββαδίας σημειώνουν ότι στην ουσία ο τρόπος διδασκαλίας προσδιορίζεται από την πολιτική ηγεσία έτσι, ώστε να επικρατεί προτυποποίηση και ομοιομορφία στη διδακτική πραγματικότητα και συνεχίζουν συμπεραίνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί «παίζουν ένα δευτερεύοντα – διεκπεραιωτικό ρόλο πληρώνοντας το τίμημα της εκπαίδευσης».⁴¹ Ακόμα και το βιβλίο του δασκάλου χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ως γενικός «μπούσουλας», ενώ αρχική του πρόθεση ήταν να τους κατατοπίσει και να τους διευκολύνει στην εκσυγχρονισμένη θεματολογία των περιεχομένων των βιβλίων.⁴²

Όλα τα προαναφερόμενα συντελούν ώστε οι δάσκαλοι, στην πλειοψηφία τους, να εμπλέκονται στην πράξη σε παραδοσιακές πρακτικές, ενώ ιδεολογικά διαπιστώνεται, από την προσωπική επαφή και τις συνομιλίες, ότι εγκρίνουν και επαυξάνουν κάθε πρωτοπόρα εφαρμογή. Προς αποφυγή παρεξήγησης, σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι ο όρος «παραδοσιακή» χρησιμοποιείται με την έννοια ότι αποφεύγουν να εφαρμόσουν σύγχρονες και περισσότερο προοδευτικές μεθόδους όπως, για παράδειγμα, την ομαδοσυνεργατική, το θεατρικό παιχνίδι ή σχέδια εργασίας (projects). Έτσι, περιορίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο και στις ερωταποκρίσεις των μαθητών κατά το στάδιο επεξεργασίας και ανάλυσης του περιεχόμενου των γνωστικών αντικειμένων. Ένας από τους πιθανούς λόγους μπορεί να είναι η έλλειψη εξοικείωσης στις καινοτόμες προσπάθειες ή η γνωστική και ψυχολογική ανεπάρκεια απέναντι σε νέους προσανατολισμούς. Από την άλλη πλευρά, είναι πολύ πιθανόν οι κεκτημένες συνήθειες να τους δημιουργούν συναισθήματα εφησυχασμού και αποτελεσματικότητας, αύξουσας ικανότητας

⁴¹ Χρήστος Κάτσικας, Γιώργος Κ. Καββαδίας, *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000. Εκπαιδευτικοί, Μαθητές και Σχολική Πραγματικότητα*, πρόλογος: Θεόδωρος Μυλωνάς, Αθήνα, Gutenberg, 1996, σσ. 156 και 168. Επίσης, Φωτεινή Κοσσυβάκη, *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Αθήνα, Gutenberg, 1998, σ. 137.

⁴² Μαρία Τζάνη, Τασία Παμουκτσόγλου, *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: «Ταυτόν και Αλλοτριomorφοδιάπον»*, Αθήνα (αυτοέκδοση) ²1998, σ. 216 (α' έκδ., Αθήνα 1997).

ελέγχου σε περιβάλλοντα μάθησης παλαιά και δοκιμασμένα. Πάντως, τα επιχειρήματα που αναφέρουν είναι:

«Αυτά τα παιδιά θέλουν ιδιαίτερη αντιμετώπιση λόγω γλώσσας. Ποιος χρόνος μου μένει, όταν υπάρχει η ανομοιογένεια στην τάξη; Και πάλι προσπαθώ: την ώρα που οι άλλοι διαβάζουν το παρακάτω στη σιωπηρή ανάγνωση, εκμεταλλεύομαι την ώρα να αναπληρώσω τα κενά».

(Ε., δασκάλα Γ' τάξης)

«Θα ήθελα περισσότερο χρόνο για τα παιδιά με πιο αργούς ρυθμούς, δηλαδή να έχω τη δυνατότητα έστω και μια ώρα την εβδομάδα να ασχολούμαι με μαθητές που 'χουν πιο αργούς ρυθμούς και θα μπορούσαν να έχουν το ίδιο αποτέλεσμα με τους πιο καλούς μαθητές».

(Α., δασκάλα Ε' τάξης)

«Επιλέγω την κατευθυνόμενη μορφή διδασκαλίας, για να μπορέσω να ευθυγραμμίσω το ανομοιογενές υλικό της τάξης και να εντάξω όλους τους μαθητές. Δεν ξέρω αν ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας είναι ο πλέον σωστός...».

(Σ., δασκάλα Δ' τάξης)

Η πίεση του χρόνου κρατά το δάσκαλο εγκλωβισμένο στην ύλη του σχολικού εγχειριδίου. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εξαντλήσει την ύλη που προδιαγράφεται από το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα σε προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια. Με δεδομένο ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα δε συνεκτιμά τις ιδιαιτερότητες και τους ρυθμούς όλων των μαθητών και δεν εξαιρεί εκείνους που προσαρμόζονται με πιο αργούς ρυθμούς, δε δίνεται στους Αλβανούς μαθητές η αναγκαία πίστωση χρόνου για να ανανήψουν από τις υπαρκτές γλωσσικές δυσκολίες. Το ζήτημα του θεσμοποιημένου σχολικού χρόνου δεν έχει απασχολήσει την πολιτεία και δεν έχει αναθεωρηθεί, παραμένοντας ένα σταθερό και αμετακίνητο σημείο της σχολικής παιδείας και σύμβολο μιας αναχρονιστικής αντίληψης για τη διαχείριση του χρόνου της σχολικής εργασίας από τους μαθητές.⁴³ Ο σχολικός χρόνος που υιοθετεί ένα ελαστικό και ευέλικτο ωράριο, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως ένα βασικό παιδαγωγικό εργαλείο για αλλοδαπούς μαθητές, γιατί θα επέτρεπε τη διαφοροποίηση του παιδαγωγικού σχεδιασμού στα πλαίσια μιας ευέλικτης οργάνωσης σε εξίσου

⁴³ Αλεξάνδρα Κορωναίου, «Η αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του σχολικού χρόνου στη σημερινή εποχή», στο *Virtual School, The Sciences of Education On line*, τ. 1, τχ. 2, Αύγουστος 1998. Available from: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressKoronaίου.html> (όπως παρατίθεται στο *Εκπαιδεύοντας Εκτός Σχολείου: Η Συμβολή των Οπτικοακουστικών Μέσων και των Νέων Τεχνολογιών*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002, σ. 8 υποσημ. 6). Για την αναγκαιότητα της αναδιοργάνωσης στη δομή του σχολικού χρόνου, βλ. επίσης, Ευστρατία Σοφού, «Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση», στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, τχ. 6, Σεπτέμβριος 2000, σσ. 223-238.

ευέλικτους χώρους. Η άκαμπτη, όμως, οργάνωση του χρόνου σε συνδυασμό με την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού υπονομεύουν την ποιότητα της προσφερόμενης γνώσης και δημιουργούν μεγάλα αντικίνητρα στην επιλογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Αποτέλεσμα είναι τρεις μόνο περιπτώσεις δασκάλων από τις τριάντα, που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες του Πειραιά τις οποίες ερεύνησα, να έχουν δοκιμάσει πρακτικά το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο.

«Εφαρμόζω, όμως, και τη διδασκαλία με ομάδες: στην Ιστορία, στα Θρησκευτικά και το “Εμείς και ο Κόσμος”, με ομάδες των 4-6 ατόμων. Η κοινωνία είναι ομάδα. Κοιτάω να αξιοποιήσω τον έξυπνο, τον ευφυή προς όφελος των αδύνατων της ομάδας και συνολικά. Δηλαδή το αποτέλεσμα είναι ομαδικό και δε νιώθει μειονεκτικά ο αδύνατος μαθητής».

(δασκάλα Δ΄ τάξης)

«Εφάρμοσα δύο συστήματα: ομαδοσυνεργατική και μαθητοκεντρική διδασκαλία. Την πρώτη την εφάρμοσα για δύο μήνες περίπου και προσδοκούσα να βοηθήσω στην καλύτερη ενσωμάτωση των Αλβανών στην τάξη. Την εφάρμοσα στα Μαθηματικά, στη Γλώσσα, σχεδόν σε όλα τα μαθήματα αλλά κυρίως στα θεωρητικά. Δεν μπορώ να πω ότι εντάχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, πάντως βοήθησε αρκετά τα παιδιά. Εγώ βασικά είδα περισσότερη συμμετοχή, άμιλλα, βοήθεια από καλύτερους μαθητές – σε μεγάλο βαθμό –, περισσότερα κίνητρα για μελέτη.

Συγκρίνοντας την παραδοσιακή μαθητοκεντρική με την ομαδοσυνεργατική παρατήρησα ότι ο αλλοδαπός μαθητής, στην πρώτη περίπτωση, είναι περισσότερο απομονωμένος, δεν παίρνει πολλές πρωτοβουλίες, δε συγκεντρώνεται στο μάθημα και έχει μειωμένη αυτοπεποίθηση. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση, συμμετέχει ενεργητικά, έχει αναπτυγμένο αυτοσυναισθήμα και αποτελεσματική συνεργασία με τους Έλληνες συμμαθητές του. Θα έλεγα ότι καλό θα ήταν να εφαρμόζεται σε μικτές τάξεις, αν όχι για όλη τη διάρκεια τουλάχιστον για ένα εύλογο χρονικό διάστημα, ώστε να υπάρχει ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας».

(δασκάλα ΣΤ΄ τάξης)

Αν στόχος του σχολείου είναι να ενσωματώσει τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών που αποκλίνουν από το στερεότυπο μοντέλο μαθητή του ελληνικού σχολικού συστήματος, το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο σαφώς συγκεντρώνει αυξημένα πλεονεκτήματα. Από την αρχή του 20^{ου} αιώνα αποτελεί βασική προϋπόθεση διερευνητικής μάθησης και διδακτική επιλογή της Νέας Αγωγής.⁴⁴ Προωθεί το πνεύμα της συνεργασίας στο δειλό και αδέξιο μαθητή, ο οποίος επωφελείται από τις ικανότητες του ικανού και προσφέρει στο κοινό έργο· ο θαρραλέος και επιδέξιος, με τη σειρά του, συμπαραστέκεται στον πιο αδύνατο, μαθαίνει να καταστέλλει τον εγωισμό του και συνηθίζει έμπρακτα στην αλληλεγγύη.

⁴⁴ Ηλίας Μатσαγγούρας, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα, Γρηγόρης, 2000, σ. 17.

Επικρατεί ένα είδος ισότητας και αμοιβαιότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις, που προωθεί το διάλογο, την αυτενέργεια, την αλληλοβοήθεια, την εσωτερική πειθαρχία και την ανάληψη προσωπικής και συλλογικής ευθύνης.⁴⁵ Η αλλαγή, βέβαια, στη δομή των σχέσεων – την οποία προϋποθέτει το είδος αυτό μάθησης – πρέπει να γίνει με ταυτόχρονη αλλαγή στη δομή του χώρου· η τάξη μπορεί να θεωρηθεί «ως ένα continuum, ένα σύστημα από μια δομή χώρου και μια δομή σχέσεων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους».⁴⁶ Η χωροταξική οργάνωση αποβλέπει στη διαμόρφωση μιας προβλεπόμενης από το σύστημα παιδαγωγικής σχέσης, που αντανακλάται μέσα από συγκεκριμένες μορφές σχολικής εργασίας.⁴⁷ Η διάταξη των θρανίων σε σειρές, η λεγόμενη μετωπική διάταξη, προσανατολίζει τους πρωταγωνιστές της επικοινωνίας προς αυταρχικές παιδαγωγικές αντιλήψεις. Αντίθετα, η κυκλική ή ημικυκλική διάταξη στο χώρο, δημιουργεί αισθήματα δημοκρατίας, ισότητας και ενότητας⁴⁸ το ίδιο ισχύει και για την τοποθέτηση των θρανίων σε σχήμα Π. Η αναδιάταξη των θρανίων επιβάλλεται για το σχηματισμό ομάδων τεσσάρων έως έξι ατόμων.

Στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο, που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί, οι ομάδες ήταν ετερογενείς ως προς την επίδοση και ως προς το φύλο· ανά τακτά χρονικά διαστήματα άλλαζαν ως προς τη σύνθεση με τη μεσολάβηση των δασκάλων. Η χρησιμοποίηση της μεθόδου στη διδασκαλία δε γινόταν αμιγώς, αλλά κυρίως στα δευτερεύοντα μαθήματα στη φάση των εργασιών άσκησης, εμπέδωσης και έκφρασης· η αποκλειστικότητα της, άλλωστε, σε όλα τα μαθήματα θα οδηγούσε σε μια «νέα διδακτική μονομέρεια».⁴⁹ Η ανάθεση ομαδικών εργασιών με κατανομή θέματος θεωρήθηκε χρονοβόρο και δύσκολο εγχείρημα, γι' αυτό εγκαταλείφθηκε. Προαπαιτούσε εξάσκηση των μαθητών στην τεχνική εργασίας και στο ομαδικό πνεύμα, γεγονός που επισήμανε την αναγκαιότητα εφαρμογής της σε προηγούμενες τάξεις.

⁴⁵ Ιωάννης Ν. Κανάκης, *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας – Μάθησης με Ομάδες Εργασίας* (Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή), Αθήνα 1987, σ. 72.

⁴⁶ Δημήτρης Γερμανός, «Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στην ελληνική εκπαίδευση», στο Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός...*, ό.π., σ. 283. Του ιδίου, *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, προλεγόμενα: Χρήστος Φράγκος, Αθήνα, Gutenberg, 1993, σσ. 35-36.

⁴⁷ Δ. Γερμανός, «Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας...», ό.π., σ. 282. Επίσης, Χ. Κάτσικας, Γ. Κ. Καβαδιάς, ό.π., σ. 121.

⁴⁸ Ελένη Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, *Η Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων: Η μη Λεκτική Επικοινωνία στις Διαπροσωπικές Σχέσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998, σ. 125.

⁴⁹ Ι. Ν. Κανάκης, ό.π., σ. 166.

7.3.2. Εξωγενείς μεταβλητές

Η ανάληψη πρωτοβουλιών των διδασκόντων δεν περιορίζεται μονομερώς από ενδογενείς παράγοντες, αλλά προσκρούει γενικότερα και σε άλλες εξωγενείς μεταβλητές. Οι αντιδράσεις που πυροδοτούνται από τους γονείς των μαθητών, Έλληνες και Αλβανούς, σε θέματα συγχρωτισμού των παιδιών τους είναι μία από αυτές:

«Κάποια χρονιά που είχα πρώτη τάξη, οι γονείς μου ζήτησαν να κάνουμε ένα τμήμα πρώτης που να περιέχει μαθητές από την Αλβανία και ένα τμήμα με δικούς μας μαθητές. Τους εξήγησα ότι αυτό δε γίνεται και τους έφερα για παράδειγμα τους Έλληνες της Γερμανίας. Τους είπα: “Πώς θα σας φαινόταν εσάς, αν πηγαίνατε μετανάστες στη Γερμανία ή σε κάποια άλλη χώρα, να χωρίζανε τα παιδιά σας από τα άλλα παιδιά, να τα ξεχωρίζαν σε τμήμα που να ήταν μόνο Ελληνάκια και στο ίδιο σχολείο να μην είχαν καμία επαφή με τα Γερμανάκια; Θα το θέλατε;” Και τους εξήγησα ότι ποτέ δεν ξέρουμε τι μπορεί να συμβεί αύριο στον καθένα από εμάς μπορεί να συμβεί κάτι και να βρεθούμε εμείς στη θέση τη δική τους, στην ίδια κατάσταση. Αυτό κάπως τους ηρέμησε».

(δασκάλα Γ΄ τάξης)

Η αναφορά και η υπενθύμιση των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία γίνεται από τη δασκάλα της τρίτης τάξης για να απογυμνωθεί ο ξενοφοβικός λόγος των ντόπιων γονέων από τα αρνητικώς φορτισμένα στοιχεία του και να προσανατολιστεί προς μια θετικότερη εικόνα των Αλβανών. Οι αυτόχθονες γονείς και κηδεμόνες των παιδιών υπερασπίζονται το δικαίωμα να διαφυλάξουν τη σχολική τάξη πραγμάτων από την εισβολή των ξένων, που καταπατούν τα δικαιώματα των γηγενών και μονοπωλούν την προσοχή των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Εμμένουν να πιστεύουν ότι οι υπηρεσίες των δασκάλων πρέπει να τίθενται μόνο στη δική τους διάθεση, εφόσον «διορίζονται και πληρώνονται από την ελληνική κυβέρνηση»:

«Από την αρχή προσπάθησα να βάλω ένα Αλβανάκι με ένα Ελληνάκι, αλλά οι γονείς φωνάζουν κι εγώ έκανα πόλεμο. Εγώ είμαι η δασκάλα της τάξης, δε θα μου πουν εκείνοι τι θα κάνω. [...] Στην τάξη μου δε χωράει ρατσισμός, γιατί εγώ δεν το επιτρέπω. Αυτό είναι δική μου δουλειά, εγώ θα σκεφτώ σε ποια θέση θα καθίσουν τα παιδιά. [...] Μια μαμά είχε πει: “Εσύ από την αλβανική κυβέρνηση πληρώνεσαι ή από την ελληνική; Γιατί δεν φροντίζεις τα αδύνατα Ελληνάκια;”».

(δασκάλα Δ΄ τάξης)

«...Έχει τύχει περίπτωση γονιού ότι ο Αλβανός έχει χτυπήσει το παιδί του, έχει κάνει φασαρία⁵⁰ συνήθως δε σε θέματα κλοπής όλοι (οι γονείς) στα Αλβανάκια τα ρίχνουνε».

(δασκάλα Γ' τάξης)

«...Είχα μόνο μία κρούση – και αυτό είναι αστείο – από κάποιον γονέα ο οποίος μου είπε ότι: “Θα πάρω το παιδί μου από την τάξη / από αυτό το σχολείο”, ε, για να μη συναναστρέφεται με Αλβανό. Αυτό από μόνο του μιλάει...».

(δασκάλα Γ' τάξης)

Οι δάσκαλοι προσπαθούν να επιφέρουν ισορροπία σε αντιφατικές αντιδράσεις. Οι κηδεμόνες των Ελληνοπαίδων διαμαρτύρονται για τη συναναστροφή των παιδιών τους με τους ξένους μαθητές. Υπάρχει ο κίνδυνος να δεχτούν επιρροές αμφιβόλου ηθικής αξίας, όπως θέλουν να πιστεύουν, να παρασυρθούν και να ξεστρατίσουν. Η άλλη πλευρά μέμφεται το σχολικό σύστημα για τη ρατσιστική του ιδεολογία (για ρατσισμό - εθνικισμό, βλ. και κεφ. 3.4.1.). Είναι απόλυτα πεπεισμένοι ότι οι πάντες είναι προκατελημμένοι απέναντί τους και επιστρατεύουν αμυντικές τακτικές για να προστατευτούν από το στιγματισμό και τις διακρίσεις. Κανένα από τα δύο κοινωνικά στρώματα δεν είναι ευχαριστημένο και απόλυτα προστατευμένο από την επιλογή σε ένα σχολείο «υπερ-επλεκτικό».⁵⁰ Έτσι, οι πιέσεις από το ανθρώπινο δυναμικό και των δύο πλευρών συγκλίνουν πάνω στον εκπαιδευτικό:

«Οι ίδιοι (οι Αλβανοί) έρχονται προκατελημμένοι ότι είμαστε εμείς ρατσιστές. Στην αρχή, για παράδειγμα, της χρονιάς έγιναν κοινές εγγραφές στα συστεγαζόμενα σχολεία και μετά μοιράστηκαν οι αλλοδαποί μαθητές και στα δύο σχολεία. Επειδή το παιδί Αλβανού γονέα έπεσε τυχαία στο άλλο σχολείο απ' αυτό που φοίτησε στο νηπιαγωγείο, με είπε “ρατσίστρια”. “Το παιδί μου έχει γεννηθεί στην Ελλάδα”, είπα, “δεν είναι αλλοδαπός. Αλλά εσείς, οι Έλληνες, είστε ρατσιστές».

(δασκάλα Β' τάξης)

«Έχουν μια δυσπιστία έναντι των Ελλήνων και οι Έλληνες δεν τους αποδέχονται πλήρως. Οι Έλληνες γονείς δε θέλουν τα παιδιά τους να κάθονται με παιδιά των Αλβανών. Οι περισσότεροι όμως (Αλβανοί) έχουν οι ίδιοι το πρόβλημα του “ρατσισμού”, (πιστεύουν) ότι εμείς τους θεωρούμε ρατσιστές και η επιθετικότητα των παιδιών τους οφείλεται σ' αυτό ίσως».

(διευθύντρια 24^{ου} Δ. Σ.)

Ανακεφαλαιώνοντας, τα προβλήματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας έγκεινται: στη δομή της παιδαγωγικής σχέσης, δηλαδή στην επικοινωνία και στις παιδαγωγικές μεθόδους, στην υλική υποδομή του χώρου και στις

⁵⁰ B. Charlot, *Το Σχολείο Αλλάζει...*, ό.π., σ. 46.

κοινωνικές ομάδες (σύλλογο γονέων, γονείς μαθητών) που, με τις δυσανάλογες για τα ελληνικά δεδομένα απαιτήσεις, παρεισφρέουν με ποικίλους τρόπους και παρακωλύουν την άσκηση του παιδευτικού έργου των λειτουργών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με όρους καθολικής παιδαγωγικής αυτονομίας. Όλοι οι λόγοι συνδυαστικά ερμηνεύουν την αδυναμία του συστήματος και των φορέων του να χειριστούν εποικοδομητικά τη διαφορετικότητα και να δράσουν στην «επί ίσοις όροις» ενσωμάτωσή της στο σχολικό μικρόκοσμο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

8.1. Ο υποστηρικτικός ρόλος των Τάξεων Υποδοχής στη μαθησιακή διαδικασία

Οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) απευθύνονται σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές που δυνάμει φοιτούν σε κανονικά σχολεία, αλλά παρουσιάζουν προβλήματα σχολικής υποεπίδοσης, και λειτουργούν ως παράλληλες βοηθητικές τάξεις.

Ο θεσμός των Τμημάτων Υποδοχής¹ εγκαινιάζεται με την υπουργική απόφαση Φ. 818-2/ζ/4139/20-10-80. Με το Ν. 1404/83, ΦΕΚ 173/2411/1983, ανοίγει ο δρόμος για την καθιέρωσή τους - μαζί με τον εναλλακτικό θεσμό των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) - αρχικά για «την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών» (άρθρο 45)² μεταγενέστερα προστίθεται στη διάταξη με το Ν. 1894/1990, ΦΕΚ 110 τ. Α', η φράση «ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων» (άρθρο 2) και με το Προεδρικό διάταγμα 494/83² ρυθμίζεται η φοίτηση και για τους λοιπούς αλλοδαπούς μαθητές

Οι πρώτες προπαρασκευαστικές Τ.Υ. ιδρύονται και λειτουργούν στη δεκαετία του 1980 σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Θεσσαλονίκης για τα παιδιά των επαναπατριζομένων από τη Γερμανία³ είναι ενταγμένες στο κανονικό σχολείο, αλλά λειτουργούν αυτόνομα με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα όμως δεν είναι ικανοποιητικά από το συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας (ακατάλληλα διδακτικά μέσα και εγχειρίδια, έλλειψη ειδικευμένων εκπαιδευτικών, διαχωρισμός και στιγματισμός παλιννοστούντων μαθητών) και ο θεσμός ατονεί.³ Επανέρχεται στο προσκήνιο με νέα μορφή λειτουργίας, τα σχολικά έτη 1989-1990, στα δημοτικά σχολεία

¹ Για μια σφαιρική και περισσότερο λεπτομερή θεώρηση του θεσμικού πλαισίου που αφορά την «ίδρυση και λειτουργία» των Τ.Υ., βλ. Μ. Δαμανάκης, «Αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών», στο Ε. Καραντζόλα (επιμ.), *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*, ό.π., σσ. 36-41. Του ιδίου, *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, ό.π., σσ. 57-61. Ευανθία Μουρελάτου (επιμ.), «Το θεσμικό πλαίσιο», στο Γ. Π. Μάρκου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Αγωγή: Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, ό.π., σσ. ii -3-ii 8.

² Η Υπουργική απόφαση Φ 2/378/Γ1/1124/8-12-94, ΦΕΚ 930 τ. Β', 14-12-1994 λειτουργήσει συμπληρωματικά προς το Π.Δ. 494/83, εμπεριέχοντας ειδικότερες ρυθμίσεις σχετικά με τις προϋποθέσεις της λειτουργίας των Τ.Υ.

³ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Προβλήματα Κοινωνικής και Σχολικής Ένταξης των Παιδιών Παλιννοστούντων Ομογενών*, Αθήνα Μάρτιος 1999, σσ. 14-15.

Αχαρνών (Μενιδίου) για τις ανάγκες των επαναπατριζόμενων Ποντίων μαθητών,⁴ και στη συνέχεια ο εν λόγω θεσμός επεκτείνεται στις σχολικές μονάδες όλης της επικράτειας, συμπεριλαμβάνοντας στους κόλπους του παιδιά παλιννοστούντων ομογενών και αλλοδαπών.

Τα προγράμματα ενισχυτικής παρέμβασης για μαθητές με μορφωτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες είναι διαφοροποιημένα από αυτά που διδάσκονται στις μεικτές τάξεις και έχουν στόχο την προετοιμασία και εισαγωγή των μαθητών στη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής μέσα από ειδικά διδακτικά εγχειρίδια, ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο γλωσσικής τους επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα (την ελληνική). Οι μαθητές εγγράφονται στην κανονική τάξη, όπως προβλέπεται, σύμφωνα με την ηλικία τους και παρακολουθούν 1-2 ώρες ημερησίως μαθήματα (κυρίως γλωσσικά) στο παράλληλο τμήμα. Το θεσμικό σχήμα παρέμβασης επιτρέπει στο Σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο, αφού εκτιμήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, να λειτουργήσει Τ.Υ. δύο μορφών: τις Τ.Υ. Ι, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής (18-22 ώρες) και τις Τ.Υ. ΙΙ, όπου εφαρμόζεται μεικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών (7-13 ώρες) μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία.⁵ Στις ερευνώμενες σχολικές μονάδες του Πειραιά δε λειτουργήσε ο πρώτος τύπος των Τ.Υ., μόνο ο δεύτερος και όχι σε όλα τα σχολεία· σε δύο εξ αυτών λόγω αδυναμίας υλοποίησης του προγράμματος (μικρός αριθμός μαθητών), συστάθηκαν μόνο Φ.Τ.⁶

Η ανάγκη για τη λειτουργία τέτοιων τμημάτων ειδικών μαθημάτων, που προωθούν την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας και την προετοιμασία για τη σχολική εργασία, είναι επιτακτική, αλλά παρακινδυνευμένη από την άποψη της κοινωνικής εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστών· αυτό διότι τα τμήματα ειδικών μαθημάτων έξω από το τακτικό σχολικό πρόγραμμα ενδέχεται να επιφέρουν, όπως έχει επανειλημμένα

⁴ Παναγιώτης Κοτσιώνης, «Η προβληματική της μετανάστευσης και της παλιννόστησης στη χώρα μας από εκπαιδευτική σκοπιά», στο *Διαβάζω*, τχ. 285, Απρίλιος 1992, σ. 48. Επίσης του ιδίου, «Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Πόντιοι μαθητές στην κοινωνική και σχολική ένταξή τους», στο Ασπασία Καλούτση (επιμ.), *Παιδί και Πληθυσμιακές Μετακινήσεις. Ψυχολογικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Προβλήματα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1993, σ. 40.

⁵ Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999, ΦΕΚ 1789 τ. Β', 28-9-99, για την «Ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. και Φ.Τ.», με την οποία παύει να ισχύει η προηγούμενη.

⁶ Στα Φ.Τ. παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία διάρκειας μέχρι 10 ωρών την εβδομάδα, από τις οποίες οι 2 διατίθενται για μελέτη και προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, και λειτουργούν μετά το πέρας των τακτικών μαθημάτων.

τονιστεί από θεωρητικούς και ερευνητές,⁷ μεγαλύτερη περιθωριοποίηση και απομόνωση των αλλοδαπών μαθητών.

Ένα δεύτερο πρόβλημα, που αναφέρεται κατά την εφαρμογή, είναι ότι, αν και στις σχετικές εγκυκλίους και αποφάσεις⁸ αναφέρεται ως προαιρετικό μέλημα, εκτός των άλλων, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης των μαθητών, ουδέποτε υλοποιήθηκε πρακτικά. Το άνοιγμα του σχολείου στην πολιτισμική πολλαπλότητα και την αναγνώριση των διαφορών έμεινε «στα λόγια», στηρίζοντας με τον μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό χαρακτήρα του τη λογική ομοιογένειας και αφομοίωσης.⁹ Η γλωσσική ετερογένεια των γλωσσικά και πολιτισμικά αποκλινουσών ομάδων αγνοείται, αν και συνιστά «τη μετάβαση από την αντίληψη του “ελλείμματος” στην αντίληψη της “διαφοράς”, που στην ουσία συνδέεται με την εμφάνιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».¹⁰ Άλλωστε, η δίγλωσση και διπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζεται στην Ευρώπη με την προετοιμασία για ενδεχόμενη παλιννόστηση στη χώρα καταγωγής.¹¹

Παρά τα προηγούμενα αρνητικά σημεία του θεσμού των Τ.Υ. και τις ελλείψεις και αδυναμίες του (βλ. επόμενο κεφ.), οι Αλβανοί μαθητές του δείγματος τάσσονται υπέρ της παρακολούθησης των Τ.Υ., και η αποκοπή τους από τη σχολική τάξη, για όσες ώρες κρίνεται απαραίτητο από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων (κανονικού και ειδικού δασκάλου), δε φαίνεται να επηρεάζει ανασταλτικά τη συνολική τους παρουσία· το αντίθετο μάλιστα, βρίσκουν εκεί τα γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ερείσματα, που δεν εξασφαλίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα και την παιδαγωγική σχέση της κανονικής τάξης.

«Και εδώ (μ’ αρέσει) και στην τάξη μου· εδώ μ’ αρέσει να διαβάζω και να γράφω, στην τάξη η αριθμητική».

(Ε., μαθητής 7 χρονών)

⁷ Andriana Buffardi, «Μετανάστευση και ένταξη στο κοινωνικό σύνολο», στο Γιώργος Τσιάκαλος, *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη*, επιμ. Ελένη Σπανού, μτφρ.: Έφη Παπαδάκου, Τερέζα Μπούκη, Γιάννα Δουράμπη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σ. 351.

⁸ Γ1/453/958/6-10-92, Φ 2/378/Γ1/1124/8-12-94, ΦΕΚ 930 τ.Β', 14-12-94.

⁹ Γ. Π. Μάρκου, *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας. Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 59.

¹⁰ Γεώργιος Π. Μάρκου, «Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα», στο Ανδρέας Μ. Καζαμίας, Μιχάλης Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, 1995, σ. 162.

¹¹ Αυτό το γεγονός συνιστά, σύμφωνα με τον Μάρκου, την ειδοποιό διαφορά των χωρών της Ευρώπης με την αμερικανική ήπειρο, όπου η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική δικαιολογείται από τη στιγμή που τα μέλη των μειονοτικών ομάδων είναι πολίτες της χώρας όπου ζουν (ό.π., σ. 171 υποσημ. 14).

«Εδώ (μ' αρέσει) γιατί εδώ διαβάζουμε, κάνουμε μαθήματα. Εδώ νιώθω πιο καλά. Θέλω να μάθω, να είμαι καλός μαθητής».

(Γκ., μαθητής 8 χρονών)

«Με βοηθάει εκεί που δυσκολεύομαι, να κάνω αυτά τα μαθήματα που δεν μπορώ να τα κάνω στην τάξη. Δυσκολεύομαι στη γραμματική και στο "Σκέφτομαι και γράφω" σε δέκα γραμμές τι μας λέει το κείμενο».

(Λ., μαθητής 9 χρονών)

«Γιατί μου βγαίνουν λίγο τα δύσκολα. Μαθαίνω κάποια πράγματα εκεί, μαθαίνω και απ' την κυρία (της τάξης) και δεν έχω τόσο δύσκολα».

(Α., μαθητής 8 ετών)

«Και στην κυρία Δέσποινα (μαθαίνω) και στον κύριο Θοδωρή. Αλλά δε θα 'χα προχωρήσει τόσο (το τονίζει με ιδιαίτερη έμφαση) πολύ».

(Α., 10χρονη μαθήτρια)

«Μας έχει βοηθήσει (η δασκάλα), μας εξηγεί πολλά πράγματα, μας βοηθάει και στη γλώσσα. Εκεί (στην Τ.Υ.) είμαι κάπως καλός, γιατί εκεί συγκεντρώνομαι, έχει πολλή ησυχία. Θα ήθελα να μιλάγαμε και στην (κανονική) τάξη για προβλήματα, όπως για τον μπαμπά και τη μαμά που δεν ξέρει τη γλώσσα για να με βοηθήσει».

(μαθητής 8 ετών)

Οι Τ.Υ. διευκολύνουν τους Αλβανούς μαθητές στην κατανόηση των γλωσσικών μαθημάτων, στην υπέρβαση των δυσκολιών και στην επιτάχυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι ο χώρος όπου βιώνουν την «πολιτισμική ασφάλεια» από τη συναναστροφή με μαθητές του ίδιου πολιτισμού,¹² κατοχυρώνοντας ταυτόχρονα τη θέση τους ανάμεσα στους γηγενείς συμμαθητές τους και την πρόοδό τους σε επίπεδο κανονικής τάξης. Είναι το πεδίο όπου διεξάγονται συζητήσεις σε προσωπικό επίπεδο με το διδάσκοντα, που συντείνουν στην απελευθέρωση των συναισθημάτων και την απαλλαγή από τις φοβίες και τις «ετικέτες» που φέρουν όταν επανέρχονται στις τακτικές δραστηριότητες. Ενθαρρύνεται έτσι η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται των συνηθειών, των πολιτισμικών αξιών και του τρόπου ζωής των μαθητών τους· τους δίνεται η ευκαιρία να αντλήσουν στοιχεία από τα εκπαιδευτικά βιώματά τους στη χώρα καταγωγής, ώστε να μπορέσουν να διαμεσολαβήσουν στον εκπαιδευτικό της κανονικής τάξης, για να αξιολογηθεί το προηγούμενο μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, ελαχιστοποιούνται οι σχολικές ελλείψεις τους με τη στήριξη, την εμπύχωση, την καθοδήγηση του δασκάλου της παράλληλης τάξης, ο οποίος κινητοποιεί εσωτερικές διαδικασίες του μαθητή:

«...Δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το κανονικό μάθημα, ενώ στην Τ.Υ. είναι πιο προσεκτικοί, αλλά δημιουργούν λιγότερα προβλήματα, γιατί ασχολείται μαζί

¹² Γιώργος Μάρκου, «Προβλήματα σχολικής ένταξης παλιννοστούντων μαθητών», στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 84-85, 1994, σ. 163.

τους και ... τους αρέσει αυτό. Θέλουν να αφιερώνεις κάποια ώρα απ' το μάθημα, για να σου πουν τι έκαναν στο σπίτι με τη μαμά και με τον μπαμπά την προηγούμενη μέρα, να σου μιλήσουν για την Αλβανία, αυτά πρέπει να τα ακούσεις αυτά, να κάτσεις να τ' ακούσεις και μετά ν' αρχίσουν το μάθημα».

«Ναι, έχω δει (διαφορές) από την άποψη ότι θέλουν πάρα πολύ να έρχονται στην τάξη, να μιλάνε για τα προσωπικά τους, να λένε σκέψεις διάφορες και για άσχετα θέματα, τα οποία δεν μπορούν να πουν στην κανονική τάξη ν' ακούσεις, ας πούμε, του κάθε παιδιού τι έκανε στο σπίτι του την προηγούμενη μέρα με τη μάνα του, τον πατέρα του. [...] Μερικά παιδιά αναφέρονται ότι δεν έχουν ναούς, εκκλησίες, Θεούς και ότι θα ήθελαν τελικά να βαπτιστούν' ότι δε θα βρουν νονά και κάτι τέτοια προβλήματα απ' ό,τι λένε. Τους απασχολεί και τους φαίνεται περίεργο που ζουν στην Ελλάδα και ο γάμος διαφορετικός, τα έθιμα για το γάμο, για τη βάφτιση και τα λοιπά, όλα αυτά τους φαίνονται καινούρια πράγματα».

(δασκάλα Τ.Υ., 33° Δ.Σ.)

«...Κοίτα να δεις, αναπτύσσεται προσωπική σχέση δασκάλας- μαθητή. Είναι σαν να 'χεις τώρα δύο παιδάκια, τρία παιδάκια, τέσσερα το πολύ και ν' ασχολείσαι μόνο με αυτά. Είναι μια ομάδα με αρχηγό, βέβαια, εντάξει, τη δασκάλα, με την οποία όμως δεν αισθάνονται το φόβο, την τιμωρία, την επίπληξη των άλλων παιδιών μέσα στην τάξη ή, ... πώς να σου πω, έρχονται κοντά με τη δασκάλα, γιατί θεωρούν ότι είναι ο δικός τους άνθρωπος, που θα τα βοηθήσει να γίνουν όπως και τα άλλα. [...] Θα πλησιάσουνε περισσότερο τη δασκάλα της Τ.Υ. παρά ακόμα κάποια παιδάκια, για να κάνουν παρέες, [...] και γίνονται πλέον ένα είδος, πώς να σου πω, "το Κολλητήρι του Καραγκιόζη"(γέλια), ναι, έτσι γίνεται, και από παιδιά τα οποία στην αρχή είναι λίγο απρόσιτα...».

(δασκάλα Τ.Υ., 24° Δ.Σ.)

«Και μόνο το ότι είχαν έναν άνθρωπο στα διαλείμματα, σε οτιδήποτε τους συνέβαινε, να έρχονται, να μιλάνε ανοιχτά, δηλαδή πραγματικά με θεωρούσαν σαν δικηγόρο τους. Οτιδήποτε συνέβαινε στο σχολείο, έρχονταν σε μένα να λύσουν το πρόβλημά τους, να μεσολαβήσω ή να μου πουν το παράπονό τους' και τίποτα να μην τους μάθαινα, αυτή η εμπιστοσύνη πραγματικά, όταν τα ένιωθα να με αισθάνονται τόσο δικό τους άνθρωπο, νομίζω ότι (ήταν) σαν να πρόσφερα κάτι...».

(δασκάλα Τ.Υ., 34° Δ.Σ.)

Ο δάσκαλος της Τ.Υ. γίνεται ο εξομολόγος των αλλοδαπών μαθητών από την Αλβανία, ένα είδος «δικηγόρου», που αναλαμβάνει να διευθετήσει δίκαια τις διαφορές και να επιλύσει τα σχολικά τους προβλήματα, και όχι μόνον. Αποποιείται τον εξουσιαστικό του ρόλο και, συμμετέχοντας σε διαδικασίες ενεργητικής και ενσυναισθητικής ακρόασης, γίνεται σύμμαχος στο πλευρό τους και συμπάσχων. Λειτουργεί ως υποδοχέας για τα συναισθήματα που κατακλύζουν το παιδί αν του ανταποκριθεί με αγάπη, του στέλνει το μήνυμα ότι υπάρχει κάποιος να κρατά αυτό το κομμάτι που του προκαλεί άγχος, φόβο, αβεβαιότητα, χωρίς να διαλύεται ο ίδιος. Έτσι παύει να νιώθει παντοδύναμα, απειλητικά, τρομαχτικά εκείνα τα κομμάτια του εαυτού

του, τα οποία απογυμνώνονται από την οδυνηρή πλευρά τους.¹³ Γίνεται ο «δικός τους» άνθρωπος, που «δρα ως προσωρινή εμπεριέχουσα κατάσταση για το υπερβολικό τους άγχος».¹⁴ Τσως αυτό το γεγονός και μόνο να συνειδητοποιείται από τους μαθητές που δείχνουν έναν άλλο «εαυτό», αρκετές φορές ανακόλουθο με εκείνον που εμφανίζουν στην κανονική τάξη.

Ο Σ., μαθητής της τρίτης δημοτικού με ετήσια διάρκεια παραμονής στο ελληνικό σχολείο, εικονογραφεί με ακρίβεια στη συμπεριφορά του τις προηγούμενες επισημάνσεις. Παιδί με βεβαρημένο οικογενειακό ιστορικό – χωρισμένοι γονείς, συμβίωση στην Ελλάδα με μητριά, μητέρα απούσα με μόνιμη διαμονή στην Αλβανία – και μαθησιακές ελλείψεις από τη φοίτησή του στην πρώτη τάξη του αλβανικού σχολείου, ξεκίνησε τις ουσιαστικές προσπάθειες πρώτης ανάγνωσης και γραφής στη δεύτερη τάξη, έχοντας παράλληλη υποστήριξη της Τ.Υ. μόνο στην τρίτη. Παρουσίαζε, όπως διαπίστωσα με καθημερινή παρατήρηση δύο μηνών, προβληματική συμπεριφορά. Πότε περιπλανιόταν άσκοπα στην αίθουσα, πότε έπιανε κουβέντα με τον αδελφό του, Ρ., και το συμμαθητή του Δ.· άλλοτε έλειπε για μεγάλα διαστήματα στην τουαλέτα, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνει ποτέ την εργασία του στο σχολείο. Ο Σ. είχε περιγραφεί και δρούσε ως διαταρακτικός μαθητής. Αντίθετα, κατά την εργασία του στην Τάξη Υποδοχής παρουσίαζε υψηλότερο βαθμό συμμετοχής απ' ό,τι στην κανονική του τάξη, έκδηλο ενδιαφέρον για μάθηση και ένα αρκετά ικανοποιητικό ποσοστό εργατικότητας.

Η καλή διάθεση της δασκάλας της Τ.Υ., η ευαισθητοποίησή της σε επικοινωνιακές και συνεργατικές διδακτικές πρακτικές, η ενθαρρυντική και θετική στάση της, με γνώμονα την επιβράβευση και την ενίσχυση της προσπάθειας, η υπομονή και η επιμονή της αναπλήρωναν τα κενά και διευκόλυναν την ανάδυση και ανάδειξη των θετικών στοιχείων της προσωπικότητας του μαθητή. Το μήνυμα που είχε πάρει η δασκάλα, ότι η δουλειά του σχολείου ήταν πολύ δύσκολη για τα δεδομένα του μαθητή, διαμόρφωσε θετικές εναλλακτικές ερμηνείες της συμπεριφοράς και στράφηκε σε δράση που αντανάκλουσε την ερμηνεία αυτή.¹⁵ Το εγχείρημα της δασκάλας διευκόλυνε τόσο ο

¹³ Ίσκα Σάλτζμπεργκερ – Ουίτενμπεργκ κ.ά., *Η Συναισθηματική Εμπειρία της Μάθησης και της Διδασκαλίας*, μτφρ.: Ελένη Τζελέπογλου, Αθήνα, Καστανιώτης, 1996, σ. 119.

¹⁴ *Ο.π.*, σ. 121.

¹⁵ Από την οικοσυστημική σκοπιά, τα προβλήματα δε θεωρούνται αποτέλεσμα των ελλείψεων του ατόμου ή των ανεπαρκειών του. Αντίθετα, θεωρούνται μέρος μιας συγκεκριμένης μορφής κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Για τις τεχνικές της θετικής υποδήλωσης της λειτουργίας που χαρακτηρίζουν τις οικοσυστημικές προσεγγίσεις, βλ. Alex Molnar, Barbara Lindquist, *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο: Οικοσυστημική Προσέγγιση*, επιμ.: Α. Καλαντζή – Αζίζι, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, ειδικότερα σσ. 111 κ.έ.

μικρός αριθμός μαθητών όσο και τα διαφοροποιημένα διδακτικά εγχειρίδια της ενισχυτικής διδασκαλίας, όπως μου επεσήμανε και η ίδια:

«...γιατί, βέβαια, (στην κανονική τάξη) δεν έχουν το χρόνο, η δασκάλα έχει τόσα παιδιά να κοιτάξει, δεν μπορεί να αφιερώσει χρόνο να ακούσει [...] οπότε στην Τ.Υ. όχι μόνο ασχολούμαστε μαζί τους στα μαθήματα αλλά γενικότερα. [...] Λοιπόν, (θα πρότεινα) πιο πολλή συζήτηση με τα παιδιά αυτά, ένα περιβάλλον πιο ανθρώπινο, πιο... να τους δίνει την ευκαιρία να μιλάνε περισσότερο...».

Από όσα αναπτύχθηκαν, γίνεται προφανής η προσφορά της Τ.Υ., ως συμπληρωματικού διαγνωστικού εργαλείου, στη μαθησιακή και κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου. Προλαμβάνει τη σχολική αποτυχία επεμβαίνοντας διορθωτικά, και, αν λαμβάνονταν σχετικά μέτρα από τους αρμόδιους φορείς για τη βελτίωση των μεταβλητών που συντείνουν στη δυσλειτουργία της, θα μπορούσε να συμβάλλει ικανοποιητικά στους επιδιωκόμενους σκοπούς της αγωγής και της προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

8.2. Αδυναμίες και προβλήματα στη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής

Στην οδηγία που περιέχεται στην υπ' αριθμ. 1/1999 πράξη του τμήματος Α/θμιας Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, προτείνεται προς τους δασκάλους των Τ.Υ. να βοηθηθούν από τα βιβλία του δασκάλου που συνοδεύουν τα ειδικά εγχειρίδια, ώστε να αξιοποιήσουν τα δεύτερα αποτελεσματικά στη διδασκαλία τους. Στα βιβλία του δασκάλου εμπεριέχονται οδηγίες σχετικές με τους στόχους του διδακτικού υλικού, τις εναλλακτικές δυνατότητες χρήσης του, συμπλήρωσης ή εμπλουτισμού του. Η «φιλοσοφία» του διδακτικού υλικού είναι το κυρίαρχο στοιχείο των οδηγιών, δεσμευτική ως ένα βαθμό, και όχι η μεθοδολογία.¹⁶ Ο δάσκαλος, λοιπόν, χωρίς να έχει τις εξειδικευμένες γνώσεις (για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, τη διγλωσσία, τις πολιτιστικές ταυτότητες των παιδιών), που απαιτούνται για την ανάληψη του έργου εκπαίδευσης αλλοδαπών (ή παλιννοστούντων) μαθητών, καλείται με μόνο βοήθημα τις «Οδηγίες»:

¹⁶ Υπ.Ε.Π.Θ., *Πρόγραμμα Παραγωγής Διδακτικού Υλικού για την Ελληνόγλωσση Διδασκαλία των Ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας: Εισαγωγή στο Θεωρητικό Πλαίσιο του Προγράμματος*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 2000, σσ. 27-28.

- να επιλέξει τις προς διδασκαλία ενότητες με κριτήριο τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Επειδή τα βιβλία αυτά είναι γραμμένα για τα Ελληνόπουλα του εξωτερικού (Αμερικής και Γερμανίας), άρα προσανατολισμένα σε διαφορετικό κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον από το ελληνικό, έχει την επιπλέον υποχρέωση να τα τροποποιήσει, προσαρμόζοντας τα μαθήματα - ως προς το θέμα και το περιεχόμενο - στην ελληνική πραγματικότητα,
- να διαγνώσει και να αξιολογήσει τα προβλήματα και τις δυνατότητες των μαθητών σε αρχικό στάδιο, για να τους κατατάξει στο επίπεδο αρχαρίων ή προχωρημένων ανάλογα με το βαθμό γλωσσομάθειας στην ελληνική και το χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα,
- να συνεργαστεί με το δάσκαλο της κανονικής τάξης για την επιτυχία της διδακτικής πράξης στις Τ.Υ..

Για να συνδράμει με επιτυχία στην εφαρμογή των ειδικών Αναλυτικών Προγραμμάτων, να αξιοποιήσει επαρκώς τα διατιθέμενα διδακτικά μέσα και να στηρίξει την παιδευτική διαδικασία, οφείλει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος και επιμορφωμένος. Στην πράξη όμως, αποδεικνύεται – από τα ερευνητικά δεδομένα - ότι απουσιάζουν τα κατάλληλα εκπαιδευμένα άτομα για να στελεχώσουν τις θέσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τμήματα παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών:

«Όχι, καθόλου (δεν είχα ενημέρωση). [...] Συμβουλευτήκα το βιβλίο του δασκάλου και πήρα ιδέες, αν και είχα και κάποια πληροφόρηση από μόνη μου, από το Πανεπιστήμιο λίγο παλαιότερα αλλά και από άλλα πανεπιστημιακά βιβλία. Είχα διαβάσει για Διαπολιτισμική Αγωγή και διάφορα πράγματα».

(αναπληρώτρια εκπαιδευτικός Τ.Υ.)

«Δεν έχει γίνει σεμινάριο σε δασκάλους που ασχολούνται με το τμήμα υποδοχής: τι πρέπει να κάνουμε, δηλαδή πώς να ξεκινήσουμε; Εγώ, όταν ήρθα εδώ / καταρχήν δεν υπάρχουν όλα τα βιβλία, απευθύνθηκα στο γραφείο για βιβλία, μου είπαν: “Πρέπει να δεις τα επίπεδα”, όταν τους πήρα και τους είπα για τα επίπεδα, μου είπαν: “Θα σου στείλουμε κάποιο έντυπο εμείς που θα συμπληρώσεις και θα βρεις τα επίπεδα”, δεν έχει σταλεί ακόμα. Προσπάθησα μόνη μου και, ρωτώντας από δω και από κει συναδέλφους που έχουν κάνει τμήμα υποδοχής, πήρα γνώμη πώς θα ’τανε και ξεκίνησα με γνώμονα μόνο το δικό μου σκεπτικό και το δικό μου ..., πώς να σου πω, και πώς νομίζω εγώ ότι πρέπει να ξεκινήσω με τα παιδιά. Γιατί ακόμα δεν μας έχει επισκεφτεί κάποιος σύμβουλος που να πάρω μια εξειδικευμένη συμβουλή: “Αυτό πρέπει να κάνεις ή δεν το κάνεις σωστά, κάνε κάτι άλλο!”».

(μόνιμη εκπαιδευτικός Τ.Υ.)

«Τίποτα, όχι (δεν είχα ενημέρωση). Ε, είχε κάνει ο σχολικός σύμβουλος μια φορά, ... ε, δε νομίζω ότι μας βοήθησε και πολύ, τίποτα, πιο πολύ ήτανε διαδικαστικό το θέμα: το πώς θα λειτουργούμε, να μην τους παίρνουμε πάντα από τα ίδια μαθήματα, δηλαδή πράγματα που, εντάξει, απλά τα γνωρίζαμε και εμείς,

ε, δε νομίζω ... Εγώ νομίζω ότι ποτέ κανείς δεν μας κάλεσε για κάποιο σεμινάριο το πώς θα φερθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί σαν σύνολο, σαν σχολική μονάδα, σ' αυτά τα παιδιά, εντάξει; Να μας πουν ότι: "Έχουμε μια ιδιομορφία εδώ πέρα, μπήκανε καλώς ή κακώς τα παιδιά αυτά στα σχολεία μας, πρέπει να προσέξετε πώς θα συμπεριφερθείτε", πέντε πράγματα, πέντε οδηγίες, τέλος πάντων, τις οποίες εγώ δεν μπορώ να τις ξέρω από τις περιπτώσεις που έχω».

(μόνιμη εκπαιδευτικός Τ.Υ.)

Η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης παρουσιάζεται εντονότερη στο χώρο των Τ.Υ., όπου οι συνάδελφοι αντιμετωπίζουν διλήμματα οργανωτικά και λειτουργικά σε επίπεδο δομικό και κοινωνικής δυσπροσαρμοστίας σε επίπεδο έμφυτου δυναμικού.

Η οδηγία με αρ. πρωτ. Φ1/8/86492/Γ1, 27-8-2002, ορίζει ότι: «οι σχολικοί σύμβουλοι μετά τη στελέχωση των Τ.Υ. και Φ.Τ. πραγματοποιούν παιδαγωγικές συναντήσεις με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να εφαρμόσουν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και την παρουσίαση του διδακτικού υλικού στήριξης». Ωστόσο, οι ενημερωτικές συναντήσεις με τους σχολικούς συμβούλους των περιφερειών στις οποίες υπάγονται οι σχολικές μονάδες, εάν και όταν πραγματοποιηθούν, περιορίζονται σε διαδικαστικά θέματα αφήνοντας στην κρίση του εκπαιδευτικού να δοκιμάσει τα καινούρια προγράμματα και να πειραματιστεί με τα διαθέσιμα διδακτικά εγχειρίδια ή άλλο αυτοσχέδιο υλικό, βασιζόμενος στην προσωπική του μόρφωση.

Έχουν παρέλθει ανεπιστρεπτί οι εποχές που στην παιδαγωγική σκέψη και πράξη επικρατούσε σταθερότητα στα κοινωνικά δεδομένα και η γνώση ενός αντικειμένου ήταν επαρκής προϋπόθεση για την επιτυχία της διδασκαλίας. Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής τάξης και ο κοινωνικός πλουραλισμός επιβάλλουν τον τύπο του «στοχαστικοκριτικού» δασκάλου (reflective teacher) στον αντίποδα του «τεχνοκράτη»: ο στοχαστικοκριτικός δάσκαλος προβληματίζεται για τις φιλοσοφικές, επιστημολογικές, κοινωνικές, ηθικές πλευρές της εκπαίδευσης, αναζητώντας τις σχέσεις των σχολικών δρώμενων αναφορικά με το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου.¹⁷ Επειδή ο χώρος προβληματισμού αυτού του τύπου εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά διευρυμένος, η συνεχής και συστηματική κατάρτισή του θα συμβάλει στην ενίσχυση της ιδεολογικής εμβέλειας των παιδαγωγικών αντιλήψεων, ώστε να αναλάβει πρωτοβουλίες για

¹⁷ Ηλίας Μανταγούρας, «Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας», στο Α. Μ. Καζαμίας, Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση...*, ό.π., σσ. 459-460.

εναλλακτικές και αντίπαλες (με το σύστημα) σχολικές πρακτικές.¹⁸ Στις περισσότερες των περιπτώσεων η θετική εμπειρία, που έρχεται να ενισχύσει τη θεωρία, δεν υπάρχει και η επιμόρφωση κυμαίνεται από αποσπασματική, μικρής χρονικής εμβέλειας, έως ανύπαρκτη.

Η σύμβουλος της Α' και Β' περιφέρειας Πειραιά, κ^α Κανάκη,¹⁹ εκφράζει αντίθετη από τους εκπαιδευτικούς άποψη για το θέμα της προετοιμασίας τους:

«Ειδικά γι' αυτό το θέμα δεν έχουν γίνει ειδικά σεμινάρια ή ημερίδες' δεν έχουμε όμως οργανώσει ημερίδα που να μην έχει εμπλακεί αυτό το θέμα. Εγώ σαν σύμβουλος κινούμαι σε δύο επίπεδα: δειγματικές διδασκαλίες, μία κάθε μήνα, δώρη σεμιναριακή συζήτηση και ημερίδα σε επίπεδο περιφέρειας, τουλάχιστον μία φορά το χρόνο, οπότε καλούνται και Πανεπιστημιακοί ως ομιλητές».

Οι δειγματικές διδασκαλίες, οι δίωρες συζητήσεις και οι ημερίδες δεν αναπληρώνουν τις πραγματικές προσωπικές ανάγκες²⁰ και δεν προσφέρουν τις αναμενόμενες λύσεις στα προβλήματα των δασκάλων. Αυτό που τους λείπει, σε τελική ανάλυση, είναι η ενεργοποίησή τους σε μεθόδους σύμφωνες με την αρχή της «σύζευξης θεωρίας και πράξης». Στις ενεργητικές μεθόδους επιμόρφωσης²¹ ο εκπαιδευόμενος έχει άμεση επαφή με το αντικείμενο που ασχολείται, υπάρχει συνεχής ανατροφοδότηση και εφαρμογή, που καλλιεργεί την ικανότητα προσαρμογής και αυτενεργεί σε δημιουργικές μαθησιακές πράξεις. Στις Τ.Υ. η ευρύτητα περιεχομένου και μεθόδων μάθησης και η ποικιλία επιπέδων και ηλικιών των παιδιών επιβάλλουν ένα είδος επιμόρφωσης μέσα στο ίδιο το σχολείο. Η ενδοσχολική επιμόρφωση²² προτείνεται ως η πλέον κατάλληλη, γιατί ο χώρος

¹⁸ Γρηγόρης Καλομοίρης, «Μπορούν να συμβάλουν οι εκπαιδευτικοί στην προώθηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση», στα Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου, (Αθήνα, 7-9 Απριλίου 1994) με θέμα: Νώντας Παπαγεωργίου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Αθήνα, Υπ. Προεδρίας της Κυβέρνησης – Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1995, σσ. 66-69.

¹⁹ Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στις 19 Μαρτίου του 2003.

²⁰ Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος δεν ταυτίζονται. Η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας με βάση την ανάλυση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος χαράσσει μια ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική και αξιολογεί το εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με τους στόχους που έχει θέσει και τα κριτήρια επίτευξής τους. Στη συνέχεια διερευνώνται τα εκπαιδευτικά προβλήματα και μελετάται η συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε αυτά. Βλ. Δημήτρης Βεργίδης, «Από τις σχολές επιμόρφωσης στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», στο Α. Μ. Καζαμίας, Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση...*, ό.π., σ. 491 και σχήμα 1.

²¹ Για παθητικές και ενεργητικές μεθόδους (επι)μόρφωσης ενηλίκων, βλ. Γιώργος Ν. Γαλάνης, *Ψυχολογία της (Επι)μόρφωσης Ενηλίκων: Θεωρητικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Παπαζήσης, ²1995, σσ. 313-317 (α' έκδ., Αθήνα 1993).

²² Αθανασία Ζησιμοπούλου, «Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ελληνική εμπειρία ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής», στα Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, με θέμα: *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα: Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2003 (σε ηλεκτρονική μορφή αρχείου). Η ερευνήτρια πραγματοποιώντας έρευνα σε 296 εκπαιδευτικούς της χώρας (Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης), που είχαν συμμετάσχει κατά το σχολικό

της σχολικής μονάδας είναι οικείος και πιο εύκολα προσβάσιμος, η σύνδεση θεωρίας και πράξης άμεση και η βοήθεια των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ουσιαστική. Επιπλέον, μπορεί να πάρει τη μορφή ενός συστηματικού προγράμματος ενσωμάτωσης των νεοδιοριζόμενων μέσα από διαδικασίες προσανατολισμού, συμβουλευτικής καθοδήγησης και πρακτικής άσκησης.

Με το σκεπτικό ότι η ευρύτερη συμμετοχή των αλλοδαπών παιδιών σε κανονικές τάξεις προϋποθέτει την παροχή διαφοροποιημένης βοήθειας με ενισχυτικές διαδικασίες από δασκάλους άρτια εκπαιδευμένους στην αγωγή, η ενδοσχολική επιμόρφωση θα πρέπει να επεκταθεί και να συμπεριλάβει εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:

«Πρώτη φορά ήρθα σε επαφή με αλλοδαπούς και δεν έχω πολύχρονη πείρα, οπότε έχω περισσότερα ερωτηματικά και απορίες από τους λοιπούς εκπαιδευτικούς».

(δασκάλα ΣΤ' τάξης, 32° Δ.Σ.)

«Όχι, δε θυμάμαι κάτι συγκεκριμένο γι' αυτό το θέμα (τη διαπολιτισμική εκπαίδευση). Κάποια μεμονωμένα πράγματα έχω ακούσει από το σύμβουλο».

(δασκάλα Γ' τάξης, 32° Δ.Σ.)

«Όχι, όχι, τίποτα δε μας έχει γίνει. Και μάλιστα που κάναμε στα φροντιστηριακά (μαθήματα), εγώ στ' Αλβανία, τίποτα. Απλώς με ό,τι νομίζω εγώ και με τα βιβλία που μου δίνουν τη βγάζω».

(δασκάλα Β' τάξης, 22° Δ.Σ.)

Ειδικότερα, η συνεχής και οργανωμένη ενημέρωση θα διευκολύνει τους δασκάλους των παράλληλων τάξεων στον εντοπισμό των ιδιαιτεροτήτων των μελών της διαφορετικής ομάδας αναφοράς και στην κατάταξή τους στο επιθυμητό γλωσσικό-γνωστικό επίπεδο. Για καθαρά οργανωτικούς και ψυχολογικούς λόγους οι μαθητές χωρίζονται με κριτήριο την ηλικία και το βαθμό κατοχής της ελληνικής σε ομοιογενείς ομάδες: αρχαρίων μικρών τάξεων (Β', Γ'), αρχαρίων μεγάλων (Δ', Ε', ΣΤ'), προχωρημένων μικρών τάξεων (Β', Γ') και αντίστοιχα προχωρημένων μεγάλων (Δ', Ε', ΣΤ'). Με τον τρόπο αυτό διαχωρισμού ο ειδικός δάσκαλος δέχεται μια ομάδα μαθητών από κάθε τάξη, εκ περιτροπής, καθημερινά. Παρά τη μεθόδευση των ενεργειών και εδώ παρουσιάζονται οι σχετικές δυσχέρειες εφαρμογής:

«Λοιπόν, θα ήθελα τα τμήμα/ τα επίπεδα μάλλον, θα ήθελα να είναι χωρισμένα καλύτερα: θα προτιμούσα να έλειπαν τα παιδιά αυτά, τα Ελληνάκια ή να είναι σε

άλλες ώρες και τα λουπά, να μην είναι μαζί με τους Αλβανούς και τους άλλους αλλοδαπούς, ώστε να μπορέσω ν' ασχοληθώ περισσότερο μαζί τους» αυτό δηλαδή επιδρά αρνητικά στην Τ.Υ., στη λειτουργία της. [...] Ο χρόνος δεν κατανέμεται όσο θέλουνε αυτά και ένα άλλο πρόβλημα (είναι) ότι θα ήθελα να ασχοληθώ περισσότερες ώρες. Αναγκάστηκα απ' το πρόγραμμα να πάω σε άλλες τάξεις, στις κανονικές τάξεις, λόγω ότι υπάρχει έλλειμμα και τα λουπά και πήγαινα σ' άλλες τάξεις, οπότε ο χρόνος λιγότερος».

«Δηλαδή όταν δε λειτουργεί σωστά, με τις παρούσες συνθήκες που σου 'χω πει, ότι το αφήνουμε για μια βδομάδα το τμήμα υποδοχής, μπαίνουμε σε άλλη τάξη, όταν λείπει κάποιος συνάδελφος, ε – βέβαια, το κάνω αυτό με όλη την καλή διάθεση, επειδή προτείνεται και από τη διεύθυνση και από το γραφείο και πιστεύω, και απ' ό,τι έχω συζητήσει και με άλλους, (ότι) όλο το κάνουνε – αλλά να μη γίνεται υπέρβαση, η οποία έτσι κι αλλιώς γίνεται, οπότε εκεί που ξεκινάς μια δουλειά, τη σταματάς απότομα τα παιδιά ξαναπάν στις τάξεις τους, μένουν εκεί, καθυστερούν, ξαναέρχονται στην τάξη, άντε πάλι από την αρχή, άντε πού είμαστε, άντε πού μείναμε... και αυτοί που είναι να προχωρήσουν αρκετά, προχωρούν πολύ λιγότερο απ' ό,τι θα μπορούσαν».

Όπως γίνεται ευδιάκριτο από τη συνέντευξη, καταστρατηγούνται οι όροι λειτουργίας των Τ.Υ., με την είσοδο Ελλήνων μαθητών με μαθησιακά προβλήματα. Έτσι στο ήδη ανομοιογενές υλικό έρχονται να προστεθούν και γηγενείς, των οποίων η παρουσία και παραμονή στο τμήμα δε δικαιολογείται. Από την άλλη πλευρά, επιβραδύνονται οι συνολικοί ρυθμοί μάθησης, εφόσον για μεγάλα χρονικά διαστήματα οι ειδικοί δάσκαλοι καλύπτουν τα κενά των κανονικών τμημάτων αναπληρώνοντας τους εκπαιδευτικούς, όταν απουσιάζουν. Είναι μια λύση ανάγκης που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολείων, η οποία μακροπρόθεσμα έχει ανασχετική επίδραση στους Αλβανούς και λουπούς αλλοδαπούς. Είναι μια όψη του φαινομένου χαμηλής εκπροσώπησης Αλβανών μαθητών προχωρημένου επιπέδου, που παρατηρείται στις Τ.Υ. των δημόσιων πρωτοβάθμιων σχολείων του Πειραιά. Διαπιστώνεται μια στασιμότητα των μαθητών στο αρχάριο επίπεδο, δυσανάλογη με το χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα.²³

«...Ας πούμε, για παράδειγμα, υπάρχουν παιδιά που, όταν λέω “προχωρημένα”, εννοώ ότι μπορούν να μιλάνε πάρα πολύ ωραία τα ελληνικά, αλλά στο γράψιμο... ε ... ή θα κολλάνε τις λέξεις και δε θα βγαίνει νόημα ή θα είναι χάλια η ορθογραφία τους, οπότε θέλουνε πιο πολλή βοήθεια στα γραπτά. [...] Με

²³ Πρβλ. και Lida Triantafyllidou & Spyridoula Varlokosta, «Immigrant children in mainstream classrooms in Greece: assessing their language proficiency», in Katerina Nicolaidis & Marina Mattheoudakis (eds), *Proceedings of 13th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, Thessaloniki, Greece: School of English, Aristotle University of Thessaloniki, 2000, p. 488. Σπυριδούλα Βαρλοκώστα, Μαρία Μάρκου, Λήδα Τριανταφυλλίδου, «Γλωσσόμαθησιακή πορεία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Εργαλεία αξιολόγησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας», στα Πρακτικά διημερίδας με θέμα: *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης /πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*, Ρέθυμνο, Ιανουάριος 2001, σ. 131.

αρκετό (χρόνο παραμονής). Δηλαδή είναι κάποια χρόνια ... τρία - τέσσερα χρόνια, ας πούμε, μερικά έχουν γεννηθεί και στην Ελλάδα, αλλά είναι και πολλά που έχουν / ήταν στην Ελλάδα χρόνια και δεν πήγαιναν σχολείο...».

«Εγώ αυτό που διάβασα από την εγκύκλιο είναι ότι οι δάσκαλοι της τάξης, της κάθε τάξης, προτείνουν ποια παιδάκια θεωρούν και κρίνουν απαραίτητο να παρακολουθήσουν το τμήμα υποδοχής. [...] Τα οποία παιδάκια αυτά έχω παρατηρήσει ότι μπορεί να είναι τρίτη δημοτικού, να είναι τετάρτη δημοτικού, που είναι αρκετά μεγάλα, και όμως έχουν φτάσει σ' αυτή την τάξη χωρίς να ξέρουν να διαβάζουν, να μιλούν καλά – βασικό –, να διαβάζουν καλά – σχεδόν καθόλου μερικά –, τη γραμματική τη βάζω σε τελευταία μοίρα, γιατί δεν ξέρουν καν να γράφουν».

«Στο (επίπεδο) “αρχαρίων”, λίγους “προχωρημένους”. Ας πούμε, είχα δεκαπέντε / όχι δώδεκα περίπου (συνολικά), “προχωρημένους” είχα τρεις. Έχουν από μηδέν έως ... τρία χρόνια (στην Ελλάδα), υπάρχουν, όμως, και περιπτώσεις που ήταν από την Α' δημοτικού εδώ και συνέχισαν, είναι τώρα στη έκτη δημοτικού και δε γράφουν και δε διαβάζουν...».

Είναι γνωστό ότι όλο και περισσότερα παιδιά γεννιούνται μέσα σε περιβάλλον όπου επικρατεί η γλώσσα της χώρας υποδοχής· ωστόσο, αυτό δεν εξασφαλίζει από μόνο του την αυξημένη απόδοση των μειονοτικών παιδιών στο σχολείο. Οι μειονοτικές ομάδες εξακολουθούν να υποφέρουν από ανεπάρκειες της γλωσσικής τους εκπαίδευσης.²⁴ Η γέννηση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα δεν είναι επαρκής προϋπόθεση για να διασφαλιστεί ένα υψηλό επίπεδο γνώσης και κατοχής της ελληνικής γλώσσας. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε παλιννοστούντες μαθητές, που έχει εκπονηθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τονίζεται ότι : «Οι μαθητές των 6 χρόνων φοιτούν κανονικά στην Α' τάξη και αν τύχουν - στην αρχή ιδιαίτερα - της απαιτούμενης προσοχής, δεν πρέπει να συναντήσουν πολλές δυσκολίες στην εκμάθηση του μηχανισμού της γλώσσας».²⁵ Τα συμπεράσματα για τους Αλβανούς μαθητές του δείγματος δεν επαληθεύουν τη συγκεκριμένη επισήμανση· ενώ η φοίτηση στα ενισχυτικά τμήματα θα έπρεπε, υπό ομαλές συνθήκες, να διαρκεί «δύο συνεχή διδακτικά έτη - σε εξαιρετικές περιπτώσεις τρία» (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999, παρ. 2), για να επανενταχτεί ο μαθητής στην κανονική τάξη και να παρακολουθήσει απρόσκοπτα τα μαθήματα, ένα καθόλου ευκαταφρόνητο μέρος του μαθητικού πληθυσμού από την Αλβανία φθάνει να φοιτά στις τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς να έχει κατακτήσει τους βασικούς μηχανισμούς κατανόησης της γλώσσας ως συστήματος, δηλαδή τη δομή

²⁴ Uwe Berndt, «Πολιτικές εκπαίδευσης μειονοτήτων: Η περίπτωση της Γερμανίας», στο Γ. Τσιάκαλος, *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός...*, ό.π., σ. 220.

²⁵ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αναλυτικό Πρόγραμμα της Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας σε Παλιννοστούντες Μαθητές*, Αθήνα Απρίλιος 1996, σ. 17.

και τη λειτουργία της (γραμματική – συντακτικό). Αυτό, λοιπόν, αποδεικνύει είτε ότι δεν τους παρέχεται η απαιτούμενη προσοχή στην αρχή είτε ότι τους προσφέρεται ανεπαρκώς. Το σύστημα αδυνατεί να τους εντάξει «επί ίσοις όροις» με τους αυτόχθονες, γιατί, ενώ τους προσφέρει το μέσον (Τ.Υ. και Φ.Τ.), δεν το εφαρμόζει σωστά, έτσι ώστε να τους δίνει τη δυνατότητα να μπορούν οι ίδιοι να αποφασίζουν για τη ζωή τους και το μέλλον τους.

Η δυσκαμψία του συστήματος λειτουργίας των Τ. Υ. οφείλεται στο ότι δεν εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις αναφορικά με την απόκτηση *ετοιμότητας* εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς και χρήσης των διδακτικών μέσων. Οι κύριες αιτίες εστιάζονται – εκτός των προηγούμενων αναφορών – στην έλλειψη μόνιμου και κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού, γεγονός που ενέχει τον κίνδυνο ανίκανοι και φυγόπονοι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους την τύχη των παιδιών²⁶ με αυτό τον τρόπο εξυπηρετούνται άλλου είδους σκοπιμότητες:

«...Νομίζω ότι φταίνε οι εκπαιδευτικοί που είχαν αναλάβει τις Τ.Υ. – και εδώ μπαίνει ο άλλος παράγοντας τώρα: ότι η Τ.Υ. λειτουργεί τελικά όχι για να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά, αλλά για να βοηθήσουμε τη λειτουργία του σχολείου για όλα τα παιδιά γενικότερα²⁷ ρίχνουμε τον εκπαιδευτικό που θεωρούμε ακατάλληλο για τάξη κανονική σε Τ.Υ. Πόσο μάλλον να είναι κατάλληλος για Τ.Υ., όταν είναι ακατάλληλος υπό ομαλές συνθήκες!».

(δασκάλα Τ.Υ.)

«Οι Τ.Υ. εξυπηρετούν και άλλες σκοπιμότητες: εξυπηρετούν συναδέλφους που δεν μπορούν να απασχοληθούν σε κανονικές τάξεις²⁸ ενώ θα έπρεπε να τοποθετείται ο ικανότερος δάσκαλος!».

(διευθυντής 23^{ου} Δ.Σ.)

Αφετέρου, η σχετική διάταξη της υπουργικής απόφασης παρέχει το δικαίωμα κάλυψης των κενών θέσεων σε αναπληρωτές ή ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, που έχουν όρεξη για δουλειά, αλλά δεν είναι εξοπλισμένοι κατάλληλα, όντας άπειροι. Το χρονικό διάστημα απασχόλησής τους είναι σύντομο (απασχολούνται με σύμβαση ορισμένου χρόνου εργασίας), εφόσον το επόμενο διδακτικό έτος δεν είναι σίγουρο ότι θα διδάσκουν στην ίδια σχολική μονάδα. Η στοιχειοθέτηση αρχείου κάθε μαθητή χωριστά για την πορεία της προόδου του θα ωφελούσε πολύ εν προκειμένω έτσι ώστε, σε περίπτωση αντικατάστασης του ειδικού δασκάλου στη μέση της σχολικής χρονιάς ή και αργότερα, να υπάρχει κατάσταση αξιολόγησης του επιπέδου και των δεξιοτήτων του μαθητή,²⁶ που θα απαλλάξει τον καινούριο εκπαιδευτικό από τη χρονοβόρα διαδικασία σύνταξής της.

²⁶ Υπόδειγμα Ειδικού Μητρώου Αλλοδαπών/ Παλιννοστούντων Μαθητών δίνεται στο βιβλίο του Γ. Π. Μάρκου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Αγωγή: Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, ό.π., σσ. ii-15 και ii-16.

Το δελτίο προόδου είναι χρήσιμο να συμπληρώνεται στο αρχικό στάδιο ένταξης του μαθητή στην παράλληλη τάξη. Όπως προτείνεται από το διευθυντή του 23^{ου} σχολείου:

«Θα έπρεπε να υπάρχει, όπως παλιά, ατομικό δελτίο μαθητή, όπου να δίνεται μια γενικότερη εικόνα, ένα είδος βιογραφικού σημειώματος, όχι μόνο για τις περιπτώσεις που φεύγουν οι μαθητές σε άλλο σχολείο, αλλά και για τις περιπτώσεις που αλλάζει ο δάσκαλος – για κάποιο λόγο – στη μέση της χρονιάς. Από πού θα αντλήσει στοιχεία ο επόμενος για το μαθητή; Μέχρι να τον γνωρίσει από την αρχή, θα περάσει ένας μήνας».

* * *

Τα διδακτικά εγχειρίδια έχουν συγγραφεί από ομάδα του Π.Ι. και του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και έχουν σχεδιαστεί για να συμβάλουν στην επιτυχία των ειδικότερων στόχων και σκοπών των θεματικών ενοτήτων, όπως ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας. Τα διαφοροποιημένα βιβλία που χρησιμοποιούνται κατά επίπεδο και τάξη στις Τ.Υ. (αλλά και στα Φ.Τ.) είναι εν συντομία:²⁷

- Επίπεδο Αρχαρίων (Β'-Γ' τάξεων): Ελληνική Γλώσσα - τχ. α' (Π.Ι.), Γεια σας, παιδιά, τχ. β', Τμήμα Β' (Π.Τ.Π. Ιωαννίνων),
- Επίπεδο Προχωρημένων (Β'-Γ' τάξεων): Μαθαίνω Ελληνικά 2 - τχ. α' και β' (Π.Ι.),
- Επίπεδο Αρχαρίων (Δ'-Ε'-ΣΤ' τάξεων): Ανοίγω το Παράθυρο 1 - τχ. α' και β', Ελληνικός Πολιτισμός 1 και 2,
- Επίπεδο Προχωρημένων (Δ'-Ε'-ΣΤ' τάξεων): Ανοίγω το Παράθυρο 2 - τχ. α' και β', Ελληνικός Πολιτισμός 1 και 2.

Τα βιβλία απευθύνονται σε Έλληνες ομογενείς, που φοιτούν σε σχολικές μονάδες του εξωτερικού, επομένως δεν έχουν να κάνουν με το πραγματικό γλωσσικό επίπεδο των Αλβανών μαθητών, που έχουν, πριν από την άφιξή τους στην Ελλάδα, μικρή ή καθόλου επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό. Για το λόγο αυτό, οι

²⁷ Για αναλυτική παρουσίαση, βλ. Μαρία Ευαγγελίου - Χαμπέση, Βασιλική Δημητράκοπούλου, «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Τάξεις Υποδοχής», στα Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, με θέμα: *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα: Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, ό.π.. Επίσης, Χριστίνα Μύηση, Βασιλική Πασχαλιώρη, «Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική – Μελέτη υποθέσεων συγκεκριμένων χωρών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», στα Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, ό.π.. Των ιδίων, «Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 8, Σεπτέμβριος 2003, σ. 93.

δάσκαλοι απαιτείται να είναι τροφοδοτημένοι με ποικίλες εκπαιδευτικές στρατηγικές, ώστε να προσαρμόσουν τα διδακτικά μέσα στο ρυθμό εκμάθησης της γλώσσας κάθε μαθητή (δεξιότητες, ταλέντο, προσοχή που δίνουν) και στον τρόπο εκμάθησής της (οπτικό, ακουστικό):²⁸

«Ε, εγώ, να σου πω την αμαρτία μου, δε χρησιμοποίησα καθόλου ούτε το υλικό που μου είχαμε δώσει, το οποίο ήταν ελλιπές και δεν ανταποκρινόταν καθόλου στην πραγματικότητα: ε, πήρα τα βιβλία εκείνα που ήταν για τους “αρχάριους” από την τάξη υποδοχής – μόνο αυτά μου έκαναν λιγάκι, γιατί είχε πλούσιο ορθογραφικό υλικό, εποπτικό υλικό – και από κει κι έπειτα προσπαθούσα μόνη μου να φτιάχνω φυλλάδια – υπάρχουν πάνω (στην τάξη) και τα υλικά τα οποία έδινε στους μαθητές -, χρησιμοποίησα πολλά εξωσχολικά βιβλία γραμματικής...».

«...Και αναγκάζομαι τώρα χωρίς βιβλία, γιατί ούτε τα βιβλία βοηθάνε, δε βοηθάνε να σου πω γιατί: γιατί αυτά τα βιβλία έχουν γραφτεί για παιδιά που (πρέπει) ήδη να έχουν μια γνώση ... οπότε τι γίνεται; Βασίζομαστε, λέμε, στην ολική μέθοδο, ναι, αλλά όταν τα παιδιά δεν ξέρουν καν, βλέπουν, ας πούμε, εικόνα, αλλά δεν μπορούν, δηλαδή είναι σαν να υπάρχει μέσα τους ένα σκοτάδι, σαν να πας σε μια ξένη χώρα και να μην ξέρεις τίποτα. Εδώ και τα βιβλία (πρέπει) να είναι απλουστευμένα: εικόνες, λεξούλες, εικόνες, προτασούλες. Και αναγκάζομαι τώρα να κάνω καρτέλες, που θα έκανα, αν ήμουνα στην πρώτη δημοτικού, παίρνω βιβλία β' ή γ' τεύχος για πιο προχωρημένα παιδιά από δευτέρα ή τρίτη δημοτικού, τα παιδιά ξαναπάν στις τάξεις τους και δεν κάνουν τις ασκήσεις της τάξης τους, κάνουν μόνο αυτά που τους βάζω εγώ...».

Οι δάσκαλοι λειτουργούν ως σχεδιαστές – οργανωτές του διατιθέμενου υλικού: το τροποποιούν, το απλοποιούν, το συνθέτουν, το αναδιοργανώνουν, δημιουργώντας συγχρόνως και δικό τους υποστηρικτικό υλικό. Αρχίζουν στο γραπτό λόγο με την ολική προσέγγιση, στο επίπεδο των αρχαρίων, και σταδιακά προχωρούν στην αναλυτικοσυνθετική, όταν οι μαθητές έχουν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν αρκετά γράμματα. Χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο τα τεύχη για «αρχάριους» μαθητές, δίνοντας βάρος στο λεξιλόγιο, βασικό μέσον επικοινωνίας και συνεννόησης. Τα βιβλία επικρίνονται για τη σύνθετη και πολύπλοκη δομή τους, που αποτελείται σε αναγνωστικό κοινό υψηλότερου γλωσσικού επιπέδου:

«...Δηλαδή το βλέπω ότι το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν πολλές φορές είναι πολύ αναπτυγμένο, οπότε (οι μαθητές) δεν μπορούν να σε παρακολουθήσουν και, αν θες εσύ πάλι και βλέπεις απλά το θέμα που έχει το βιβλίο και τους το λες εσύ με τα απλά λόγια, με τα πιο καθημερινά, για να γίνεις κατανοητός, κατεβαίνεις

²⁸ Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, *Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στην Προτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2000, σ. 6.

στο επίπεδο, διαφορετικά το όριο που χρησιμοποιούνε στα βιβλία αυτά δεν μπορεί, δηλαδή, αν θα κατορθώσει το παιδάκι αυτό και αν θα μπορεί να κάνει ανάγνωση μόνο του, δε θα καταλάβει τίποτα».

Οι εκπαιδευτικοί, εκτός από την ακαταλληλότητα των βιβλίων, έχουν να αντιταλέψουν με υποτυπώδη εποπτικά μέσα, οπτικοακουστικό υλικό ή άλλου είδους έντυπο υλικό (απουσιάζουν τα δίγλωσσα λεξικά, άλλα πιθανά βοηθήματα γραμματικής ή εκπαιδευτικά βιβλία διδακτικής μεθοδολογίας, παιδαγωγικών θεμάτων και ψυχολογίας). Τα ενδοσχολικά δίκτυα πληροφόρησης, με πρώτο και ουσιαστικότερο τη σχολική βιβλιοθήκη, ατροφούν. Οι σχολικές βιβλιοθήκες διαθέτουν αναχρονιστικό υλικό, δεν ανατροφοδοτούνται και υπολειπόμενες, ευνοώντας όλο και περισσότερο την έλλειψη φιλιανγνώσιας των μελών της κοινότητας.

Και ενώ το σχολείο διακηρύσσει ότι ενδιαφέρεται για την ενσωμάτωση των μαθητών των μεταναστευτικών ομάδων στον ιστό του, εμφανίζεται να ληπαίνει το έδαφος της έλλειψης αναγνωστικής πρακτικής για τα παιδιά των μη ευνοημένων – οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά – στρωμάτων.²⁹ Οι Αλβανοί μαθητές της έρευνας, που δεν έχουν τις καταναλωτικές συνήθειες των οικονομικά εύρωστων τάξεων, τρέφουν την αγάπη τους για ανάγνωση ενός καλού λογοτεχνικού βιβλίου στο τμήμα Παιδικής Δημοτικής Βιβλιοθήκης του Α΄ Διαμερίσματος Πειραιά. Η υπάλληλος, κ^α Άννα Λαμπροπούλου, υπεύθυνη επί σειρά ετών στο τμήμα, στις ιδιαίτερες συνομιλίες μας³⁰ έδωσε απαντήσεις στις απορίες μου:

«Τα παιδιά αυτά ήρθαν στη βιβλιοθήκη. Τα πιο μεγάλα δεν ήξεραν ορθογραφία και δυσκολεύονταν, έρχονταν και τα βοηθούσα σε ό,τι χρειαζόνταν. Όταν έρχονται εδώ, νιώθουνε χαρά, αισθάνονται άνετα τα παροτρύνω να μάθουν την ελληνική μυθολογία, την ιστορία μας, τον πολιτισμό μας, χωρίς βέβαια να απαρνηθούν το δικό τους. Γιατί ποιον έχουν να τα κατευθύνει, να τους γνωρίσει κάποια πράγματα; Εγώ έμαθα στους γονείς αυτών των παιδιών πώς να τα βοηθήσουν οι γονείς δεν ξέρουν και δεν μπορούν, γιατί εργάζονται σκληρά από τα χαράματα ως το βράδυ. Προσπαθώ να τους δώσω να καταλάβουν ότι μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά, να τους μιλούν περισσότερο για διάφορα θέματα, να τα ρωτούν για το σχολείο».

Το προσωπικό της βιβλιοθήκης υποκαθιστά το σχολείο όχι μόνο στο δανεισμό βιβλίων αλλά και στο έργο ενημέρωσης των Αλβανών γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Διαπαιδαγωγημένοι σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα από το

²⁹ Χρήστος Κάτσικας, «Σχολικές βιβλιοθήκες και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το μέλλον της αναγνωστικής συμπεριφοράς στο σχολείο: μια προϋπόθεση επιβίωσης και ανάπτυξης των σχολικών βιβλιοθηκών», στο *Διαβάζω*, τχ. 427, Μάρτιος 2002, σ. 46.

³⁰ Οι συνομιλίες μας πραγματοποιήθηκαν γύρω στα μέσα Απριλίου του 2002.

ελληνικό, δε γνωρίζουν τους στόχους, την πολιτική και τους τρόπους λειτουργίας του σχολείου.³¹ Πέρα, όμως, από αυτή την προβληματική, δεν μπορούν να καταλάβουν το πραγματικό νόημα και περιεχόμενο πολύ απλούστερων πληροφοριών: ποιες σχέσεις αναπτύσσονται ανάμεσα στο παιδί τους, τον εκπαιδευτικό και τη γνώση, ποιος είναι ο δικός τους ρόλος, ο ρόλος τους ως γονέων, πώς τους βλέπουν οι εκπαιδευτικοί, τι καταλαβαίνουν και τι δεν καταλαβαίνουν από τη συμπεριφορά τους, πώς ερμηνεύουν το δισταγμό τους να έρχονται συχνά στο σχολείο.³² Οι δάσκαλοι, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, αντιλαμβάνονται τη μη τακτική παρουσία των γονέων στο σχολείο ως αδιαφορία:

«Λοιπόν, το δεύτερο πρόβλημα είναι ότι – που αντιμετώπισα εγώ – είναι το ότι, πώς να σου πω, δεν έχω τη σύμπτωση και τη σύμπτωση των γονέων σ' αυτό. Οι γονείς νομίζουν, μόλις ακούνε, ας πούμε, Τμήμα Υποδοχής, ότι θα 'ναι κάποιο φροντιστήριο που θα 'ρθουν τα παιδιά, θα κάθεται η δασκάλα, θα τους λύνει τις ασκήσεις που θα 'χουν απ' την τάξη τους ή, αν δεν έχουνε, αυτές που τους βάζω εγώ, θα τους τις λύνουμε εδώ, θα πάνε στο σπίτι ωραία και καλά, μια χαρά και τα παιδιά θα προοδεύουν, ας πούμε».

«...Εντάξει, γιατί οι γονείς σίγουρα όλου/ ξεκινά με βάση ότι οι περισσότεροι γονείς είναι αδιάφοροι. Έχουν τις δουλειές τους, δεν ενδιαφέρονται, τ' αφήνουν στο σχολείο και περιμένουν από το σχολείο ό,τι μπορέσει και τους βοηθήσει...»

«(Συνεργασία) όχι με όλους. Με το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων τώρα ναι, αλλά όχι τα πρώτα χρόνια. Ίσως και γιατί εργάζονταν, αλλά και γιατί θεωρούσαν απόμακρο το δάσκαλο. Τώρα η αντίληψη έχει αλλάξει».

Η σύμπτωση και η σύμπτωση των γονέων υπάρχει (βλ. σχετικά κεφ. 6.1.5.) ανεξάρτητα από την έλλειψη συμμετοχής τους στις μηνιαίες συγκεντρώσεις ή στις προγραμματισμένες προσωπικές συναντήσεις με τους δασκάλους των τάξεων. Πολλοί γονείς πιστεύουν ότι τέτοιες εκδηλώσεις είναι πολύ δημόσιες για να κάνουν ερωτήσεις ή να ζητήσουν απαντήσεις για την πρόοδο των παιδιών τους ενώπιον άλλων. Πιθανόν να φοβούνται μήπως τους ασκηθεί κριτική για την αποτυχία τους στην καθοδήγηση που δίνουν· πιθανόν να συνηγορούν και άλλοι λόγοι: ο επικοινωνιακός φραγμός, η κοινωνική και φυλετική μειονεξία που γεννά η διαφορετικότητα σε ένα περιβάλλον ανοίκειο ή οι εξουθενωτικοί ρυθμοί εργασίας με το ακανόνιστο ωράριο:

³¹ Θεωρώ άξιο λόγου να επιστημάνω, σ' αυτό το σημείο, ότι στις κατ' ιδίαν συνομιλίες μου με τους γονείς, όποτε επισκεπτόμουν τα σπίτια τους, ζητούσαν τη γνώμη μου ως «ειδικού» για τον τρόπο που έπρεπε να διαβάζουν τα παιδιά τους, για την καταλληλότητα των εξωσχολικών βιβλίων που προμηθεύονταν ή για οτιδήποτε άλλο, σχετικό με το σχολείο, τους απασχολούσε.

³² Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., *Δημοτικό Σχολείο και Γονείς: Οικοδομώντας μια Δημιουργική Σχέση*, Αθήνα 2000, σ. 58.

«Όχι, δεν πηγαίνω κάθε φορά, αλλά πηγαίνω. Κάθε τρίμηνο δύο και τρεις φορές, όχι περισσότερο να μην πω και ψέματα... Όχι, δε λέω η δασκάλα μας είναι πάρα πολύ καλή, αλλά οι μανάδες... Όλες με πλησιάζανε, μου μιλούσανε (στο προηγούμενο σχολείο) και τα λουπά' εδω δεν είναι το ίδιο. Ίσως είναι και ο τύπος μου που ήμουνα, αλλά ο ίδιος τύπος είμαι και εκεί κάτω και εδώ. Δεν μπορώ να πω ότι άλλαξα. Δεν σε πλησιάζουν εδω. Εντάξει, δεν έχω πάει και πολλές φορές να τις βάλω και πολύ, πολύ φταιξίμο, αλλά είναι λίγο έτσι οι γονείς».

(Ρ., Αλβανίδα μητέρα 12χρονου μαθητή)

«Εγώ (πηγαίνω) κάθε τρεις μέρες, κάθε βδομάδα. Μπορεί να είμαι πρώτη εγώ που ρωτάει πιο πολύ στη δασκάλα (για) το Μάριο. Μόνο το πρωί, ας πούμε: “Καλημέρα, πώς πάμε εμείς;” “Εντάξει, καλά”, λέει η κυρία Ελένη. Καμιά φορά: “Α! Δεν πάμε καλά, δεν είναι ήσυχος” “Εντάξει!”. Μα το πρωί στις οχτώ μπορώ. Ας πούμε, καμιά φορά στις έξι - τότε περιμένουν -, περιμένει και η κυρία εκεί και το ρωτάω».

(Μ., Αλβανίδα μητέρα 8χρονου μαθητή)

«Πρέπει να πάω κάθε μέρα σχεδόν, ναι, και θα δω εγώ τι είναι, τι δεν είναι, ποιος είναι, γιατί εγώ το καταλαβαίνω πού ... πού μένει το παιδί μου, πού είναι (καλό), πού δεν είναι, γι' αυτό πρέπει εγώ θα είμαι πιο κοντά. Εγώ δεν έχω καιρός, για να πάω να παρακολουθήσει, θα 'χω πάει αλλά όχι σαν πρέπει πρέπει εγώ να παρακολουθήσω το παιδί».

(Μ., Αλβανίδα μητέρα 8χρονης μαθήτριας)

Παράλληλα, από τη στιγμή που οι γονείς αφήνουν στη φροντίδα του δασκάλου το παιδί τους, οικοδομείται μια «αναγκαστική» σχέση εμπιστοσύνης στο πρόσωπό του, η οποία σταδιακά ενισχύεται από τη γλωσσική ανεπάρκειά τους και την οικονομική αδυναμία τους να επενδύσουν στην εκπαίδευση:

«Πιστεύουνε ότι το Τμήμα Υποδοχής, η δασκάλα που το κάνει, είναι, ε, πώς να σου πω, έχει αναλάβει αυτό που κάνει υπεύθυνα, ότι θα βοηθήσει, όσο μπορέσει να βοηθήσει, και αφήνονται στη μοίρα τους. Εμπιστοσύνη σίγουρα θα έχουν στη δασκάλα, γιατί τη θεωρούν, ας πούμε, εντάξει, ότι είναι μορφωμένη κοπέλα, θα ξέρει τι πρέπει να κάνει, οπότε στηρίζονται σ' αυτό...».

(δασκάλα Τ.Υ.)

Βέβαια, η απαίτηση της παρουσίας των γονέων από τους εκπαιδευτικούς είναι δείκτης σεβασμού και αναγνώρισής τους, που διαμορφώνει ταυτόχρονα μια νέα «παιδαγωγική ηθική», σύμφωνα με την οποία ως «καλός» γονέας χαρακτηρίζεται εκείνος που επισκέπτεται τακτικά το σχολείο.³³ Δε λείπει, ωστόσο, από το σύνολο και η μερίδα εκείνη των εκπαιδευτικών που, συνειδητοποιημένοι ως προς το μέγεθος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες των μεταναστών σε μια ξένη χώρα, τους δικαιολογούν και τους αφήνουν ανοιχτές τις πόρτες της επικοινωνίας:

³³ Γ. Νικολάου, *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο...*, ό.π., σ. 285.

«Ναι, σε αρκετές περιπτώσεις (έχω συνεργασία), σε άλλες όχι. Οι γονείς δεν αδιαφορούν, αλλά είναι οι βιοτικές ανάγκες που τους κάνουν να μην μπορούν να έρθουν τις ώρες των συναντήσεων» δουλεύουν από το πρωί μέχρι το βράδυ. Εγώ πάντως τους έλεγα ότι: “Εσείς δε θ’ ακολουθείτε την τακτή ημέρα, αλλά μπορείτε όποτε θέλετε να έρχεστε”».

(δασκάλα Γ΄ τάξης)

Οικογένεια και σχολείο βρίσκονται σε ένα διαλεκτικό πεδίο αλληλεπίδρασης με σχέσεις συμπληρωματικότητας. Σε καμία περίπτωση το έργο του σχολείου δεν υποκαθιστά το έργο της οικογένειας και το αντίστροφο. Η αποτελεσματικότητα της γονεϊκής συμμετοχής στο σχολείο δεν θα επιτευχθεί μονομερώς με την ατομική πρωτοβουλία των μάχιμων εκπαιδευτικών. Είναι απαραίτητο να οργανωθεί και να λειτουργήσει ενδοσχολική υπηρεσία συμβουλευτικής καθοδήγησης, διαρθρωμένη με επιστημονικό προσωπικό ειδικοτήτων (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχοπαιδαγωγοί), που θα δράσουν επικουρικά προς αυτή την κατεύθυνση. Ο εκπαιδευτικός ασκεί ούτως ή άλλως άτυπη συμβουλευτική σε γονείς και μαθητές στην καθημερινή σχολική ζωή αλλά σε πρώτο επίπεδο, όπου η διαδικασία εξαρτάται από τις δεξιότητες και στάσεις του μαθητή με ανάλογη πληροφόρησή η ελληνική πραγματικότητα δεν αφήνει, προς το παρόν, πολλά περιθώρια για εκπαίδευση συμβούλων τρίτου επιπέδου, δηλαδή συμβούλων καλά προετοιμασμένων για αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς των συμβουλευόμενων και εμπλοκή τους ως ενεργητικών μετόχων στη συμβουλευτική διαδικασία.³⁴

Πέρα από αυτό, μπορούν να εκδίδονται σχετικά φυλλάδια από το σχολείο, στην αρχή κάθε σχολικού έτους, τα οποία θα περιλαμβάνουν αναλυτικές οδηγίες για τις εργασίες που πρέπει να κάνει το παιδί στο σπίτι καθημερινά και τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς θα το ενθαρρύνουν. Είναι ένας τρόπος έγκυρης και έγκαιρης γενικευμένης παρουσίας των απαιτήσεων και προσδοκιών του ελληνικού σχολείου σε γονείς – μαθητές και της αντίστοιχης εισαγωγής και προετοιμασίας τους στο πνεύμα που διέπει τη σχολική πρακτική.

³⁴ Κωνσταντίνος Γ. Μάνος, *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση*, τ. Α΄ - Θεωρία, Έρευνα, Αθήνα (αυτοέκδοση) 1997, σσ. 122-125 και 141. Όπως σημειώνει η Χρυσούλα Κοσμίδου – Hardy οι υπηρεσίες που σχετίζονται με το χώρο της Συμβουλευτικής και της Αυτογνωσίας ανήκουν κυρίως στο χώρο της ιδιωτικής δραστηριότητας, έτσι ώστε να μπορούν να εξυπηρετούνται από αυτές μόνο τα άτομα εκείνα που έχουν την οικονομική άνεση να πληρώσουν. Αυτό καθιστά αναγκαία την υποβοήθηση των κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερων ομάδων από την Πολιτεία σε θέματα άμεσης πληροφόρησης, βλ. Χρυσούλα Κοσμίδου – Hardy, «Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Πληροφόρησης: Από την παθητική πληροφόρηση στην κριτική ανάγνωση της πληροφορίας», στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τχ. 36-37, Μάρτιος και Ιούνιος 1996, σ. 62 υποσημ. 5.

ΣΥΝΟΨΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι παγκόσμιες κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις, οι αλλαγές από τις μεταναστευτικές επιρροές και επιμειξίες, η τεχνολογική πρόοδος επιβάλλουν εκπαιδευτικούς μετασχηματισμούς για τον αποτελεσματικό χειρισμό καταστάσεων που βρίσκονται πλέον έξω από κάθε παραδοσιακό σχήμα.

Εν τούτοις, η ελληνική δημόσια εκπαίδευση χαρακτηρίζεται, όπως καταδείξαμε, από αναλυτικά προγράμματα ανεπαρκή για τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των Αλβανών μαθητών, από αμφίβολης ποιότητας παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους και από μια μονοσήμαντη αντιμετώπισή τους στη βάση της υιοθέτησης του προτύπου : «καλός» – «κακός» μαθητής.

Η διαπολιτισμικότητα, ως ένας τρόπος διδασκαλίας και σκέψης που θα διαπερνά το αναλυτικό πρόγραμμα στο σύνολό του και ως μια γενική φιλοσοφία που θα το εμποτίζει, εκπίπτει από την αρχική ιδεολογική της υπόσταση· γίνεται μια πολιτική του κυρίαρχου πολιτισμού, που δεν απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, εφόσον αντανακλά και παγιώνει ορισμένους τύπους οργάνωσης του χωρο-χρόνου, των κοινωνικών σχέσεων και ανταλλαγών, της γνώσης.

Παράλληλα, η αλλαγή της στάσης του συνόλου, διδασκόντων και διδασκομένων, απέναντι στη διαφορετικότητα - απαραίτητη προϋπόθεση για μια δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών - δεν είναι εφικτή από τη στιγμή που το σχολείο αναπτύσσει πολιτικές μόνο για τους μαθητές της μειοψηφίας (Φροντιστηριακά Τμήματα, Τάξεις Υποδοχής) αντί όλου του μαθητικού πληθυσμού. Καλλιεργούνται διακρίσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις και αντιμετωπίζονται ως «Αλβανοί» ακόμα και η μερίδα εκείνη των μαθητών, που είναι γεννημένοι και μεγαλωμένοι στον Ελλαδικό χώρο. Παγιδευμένοι από προκαταλήψεις και συγκαλυμμένη εχθρότητα, νιώθουν το σχολικό χώρο ως ένα διφορούμενο χώρο μέσα από τον οποίο αναζητούν την ταυτότητά τους. Κινητοποιούν μηχανισμούς συμμόρφωσης και ομοιομορφίας, προκειμένου να ενεργοποιήσουν την ομαλή προσαρμογή στις κοινωνικές σχέσεις με τους ομηλικούς και διεκδικούν τη συμπάθεια των διδασκόντων καταβάλλοντας «μεγαλύτερες προσπάθειες» στις απαιτήσεις τους, ώστε να υπερκεράσουν την προκατασκευασμένη για το άτομό τους εικόνα, που τους κρατά σε επίπεδο χαμηλών προσδοκιών.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί, όπως έγινε σαφές από τα ερευνητικά δεδομένα, βάζουν τους Αλβανούς μαθητές και τα προβλήματά τους, κατά ένα λανθάνοντα τρόπο, vis-à-vis με τις οικογένειες και τον πολιτισμό τους. Αυτή, βέβαια, η άποψη αληθεύει ως ένα βαθμό· η κοινωνικοποιητική λειτουργία της αλβανικής οικογένειας βρίσκεται σε αντίθεση και αρκετές φορές συγκρούεται με την αντίστοιχη λειτουργία του σχολικού μηχανισμού μέσα από:

- Γονείς διαπαιδαγωγημένους σε ένα πολιτισμικό και αξιοκρατικό σύστημα διάφορο του ελληνικού· προβάλλοντας το πρότυπο της παραδοσιακής οικογένειας της δεκαετίας του '60, αρνούνται την πολιτισμική μεταστροφή των απογόνων τους.
- Γονείς με επαγγελματικά εφόδια, που υποβαθμίζονται ή αχρηστεύονται στην κοινωνία υποδοχής, επισύροντας την κοινωνική απαξίωση, την ανασφάλεια και την αβεβαιότητα στο οικογενειακό περιβάλλον.
- Χαμηλό βιοτικό επίπεδο που ερμηνεύεται από δυσκολία πρόσβασης σε πολιτιστικά αγαθά και απουσία αναγκαίων επενδύσεων για την προαγωγή της εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Αν και το μορφωτικό τους επίπεδο είναι, κατά μέσο όρο, υψηλό – έχοντας λάβει στην πλειοψηφία τους ανώτερη εκπαίδευση – δεν είναι μέσον άσκησης θετικού επηρεασμού των μαθητών από τη στιγμή που διαμεσολαβεί η παράμετρος της γλωσσικής ανεπάρκειας. Αντίθετα, οι δυσχερείς κοινωνικές συνθήκες ζωής και η γονεϊκή πορεία προσανατολίζουν τις επαγγελματικές προτιμήσεις και επιλογές των παιδιών τους προς επαγγέλματα που απαιτούν ανώτατες σπουδές.

Η *ασυνέχεια σχολείου και οικογένειας* τροφοδοτείται, συν τοις άλλοις, από τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου· η σύνδεση και υποταγή του εκπαιδευτικού μηχανισμού στην κρατική εξουσία μεταφέρει τις αξίες, στάσεις και συμπεριφορές της πλειοψηφούσας ομάδας και αφήνει το γλωσσικό της αποτύπωμα στις καθημερινές συναλλαγές. Η γλώσσα επιλέγεται σύμφωνα με τη χρησιμότητά της και τη λειτουργικότητά της στο επικοινωνιακό περιβάλλον, με αποτέλεσμα το μαρasmus της πρώτης (μητρικής) γλώσσας των Αλβανών μαθητών. Έτσι, το προηγούμενο γλωσσικό τους κεφάλαιο παραμένει αναξιοποίητο και η ελληνική καθομιλουμένη γίνεται από μαθησιακό εργαλείο μέσον εκπαιδευτικού αποκλεισμού.

Επομένως, η αναντιστοιχία σχολικής και οικογενειακής παιδείας συνιστά έναν από τους δείκτες εκκίνησης της σχολικής φοίτησης των αλλοδαπών μαθητών από την Αλβανία υπό άνισες προϋποθέσεις, οι οποίοι ενισχύονται δρώντας αθροιστικά:

- ♦ από μια διαρκή κινητικότητα αναφορικά με τη μετακίνησή τους από σχολείο σε σχολείο της ίδιας ή άλλης περιφέρειας,
- ♦ από καθυστέρηση της σχολικής φοίτησης,
- ♦ από έλλειψη προσχολικής προετοιμασίας και αγωγής,
- ♦ από αδυναμία κατανόησης του τρόπου λειτουργίας του ελληνικού σχολείου.

Όλοι οι *δομικοί παράγοντες* του δημόσιου δημοτικού σχολείου συντηρούν μια πολιτική, που ελάχιστα συντελεί στην ενσωμάτωση των ξένων μαθητών, αν και έχουν ενταθεί τα τελευταία χρόνια τα θεσμικά μέτρα για την ενίσχυση των μαθητών αυτών (Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα). Και τούτο γιατί η παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών των κανονικών τάξεων περιορίζεται από:

- ♦ άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα, που τους κρατούν καθηλωμένους στην ύλη του σχολικού εγχειριδίου και του βιβλίου του δασκάλου,
- ♦ ανελαστικά και μη ευέλικτα ωρολόγια προγράμματα, που δημιουργούν μεγάλα αντικίνητρα στην επιλογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Αποτέλεσμα είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία (N=27) των δασκάλων, που υπηρετούν στις ερευνηθείσες σχολικές μονάδες του Πειραιά, εμπλέκεται στην πράξη σε παραδοσιακές πρακτικές, ενώ ιδεολογικά διαπιστώνεται, από την προσωπική επαφή και τις συνομιλίες, ότι εγκρίνει και επαυξάνει κάθε πρωτοπόρα εφαρμογή,
- ♦ παιδαγωγική σχέση δασκάλου – μαθητή, που έχει αφηγηματικό και όχι επικοινωνιακό χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, ο γνωστικός χαρακτήρας της παιδαγωγικής πράξης παράγει απαιτήσεις των εκπαιδευτικών μόνο στο αντίστοιχο πεδίο αναφοράς (δηλαδή στο γνωστικό), παραμερίζοντας προσδοκίες συναισθηματικής και ηθικής φύσεως,
- ♦ πιέσεις και αντιδράσεις των γονέων και κηδεμόνων γηγενών μαθητών και μη σε θέματα σχέσεων και συγχρωτισμού των παιδιών τους. Αποδεικνύεται ότι οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις συνεχίζουν να διαχέονται στον παιδαγωγικό χώρο, με μια εμμονή του συνόλου διδασκόντων και

διδασκομένων σε αναχρονιστικές στάσεις και σε μια μονολιθική νοοτροπία απέναντι στη διαφορετικότητα,

- ♦ επιμόρφωση αποσπασματική, μικρής χρονικής εμβέλειας, έως ανύπαρκτη. Η ενδοσχολική επιμόρφωση και η ενεργοποίηση των δασκάλων σε μεθόδους σύμφωνες με την αρχή «σύζευξης θεωρίας και πράξης» απουσιάζουν,
- ♦ διδακτικά εγχειρίδια, που επικρίνονται για τη σύνθετη και πολύπλοκη δομή τους, που αποτελείται σε αναγνωστικό κοινό υψηλότερου γλωσσικού επιπέδου,
- ♦ υποτυπώδη εποπτικά μέσα, οπτικοακουστικό υλικό ή άλλου είδους έντυπο υλικό. Τα ενδοσχολικά δίκτυα πληροφόρησης ατροφούν και οι σχολικές βιβλιοθήκες δεν ανατροφοδοτούνται και υπολειπονται, ευνοώντας όλο και περισσότερο την έλλειψη φιλαναγνωσίας των μελών της κοινότητας. Έτσι, οι Αλβανοί μαθητές του κυρίως Δήμου Πειραιά καταφεύγουν για δανεισμό βιβλίων στο Τμήμα Παιδικής Δημοτικής Βιβλιοθήκης του Α΄ Διαμερίσματος.

Ταυτόχρονα, και στον τομέα των Τάξεων Υποδοχής, εμφανίζονται σοβαρές ελλείψεις και αδυναμίες ενώ έχουν θεσπιστεί για να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά, ως παράλληλες βοηθητικές τάξεις, στα προβλήματα σχολικής υποεπίδοσης των αλλοδαπών μαθητών από την Αλβανία, που δυνάμει φοιτούν στα κανονικά πρωτοβάθμια σχολεία της Περιφέρειας Πειραιά, αναφέρονται διλήμματα οργανωτικά και λειτουργικά σε επίπεδο δομικό από τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν τα εν λόγω τμήματα:

- ♦ Οι διαδικασίες προσανατολισμού, συμβουλευτικής καθοδήγησης και πρακτικής άσκησης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, που κατά κανόνα καλύπτουν τις θέσεις, είναι ανενεργές.
- ♦ Η πλήρωση των κενών θέσεων από αναπληρωτές ή ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με σύντομο χρονικό διάστημα απασχόλησης δυσχεραίνει την απόκτηση ετοιμότητας εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας.
- ♦ Η καταστρατήγηση των όρων λειτουργίας των τμημάτων, είτε με την αναπλήρωση των κενών των εκπαιδευτικών των κανονικών τάξεων από τους ειδικούς δασκάλους, είτε με την εισροή και γηγενών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες επιβραδύνουν τους συνολικούς ρυθμούς μάθησης.

- Τα διδακτικά εγχειρίδια, γραμμένα για τα Ελληνόπουλα του εξωτερικού (Αμερική, Γερμανία), άρα προσανατολισμένα σε διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον από το ελληνικό, δημιουργούν την πρόσθετη υποχρέωση στους διδάσκοντες να τροποποιήσουν και να αναπροσαρμόσουν το διδακτικό υλικό στήριξης.
- Η έλλειψη συμμετοχής των Αλβανών γονέων στις προγραμματισμένες συναντήσεις με τους δασκάλους των Τ.Υ., εξαιτίας του επικοινωνιακού φραγμού, της κοινωνικής και φυλετικής μειονεξίας και των εξοθενωτικών ρυθμών εργασίας, εκλαμβάνεται ως αδιαφορία και εντείνει τις εντάσεις μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και των κηδεμόνων.
- Επιπλέον, η παρουσία ενδοσχολικής υπηρεσίας συμβουλευτικής καθοδήγησης, διαθρωμένης από επιστημονικό προσωπικό ειδικοτήτων (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχοπαιδαγωγοί), που θα συνέδραμε επικουρικά προς αυτή την κατεύθυνση, εξακολουθεί να είναι προνόμιο μόνο των ιδιωτικών χώρων δραστηριότητας.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, μια στασιμότητα των Αλβανών μαθητών του δείγματος στο αρχάριο επίπεδο, δυσανάλογη με το χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα, και μια χαμηλή εκπροσώπηση από μαθητές προχωρημένου επιπέδου. Ο χώρος, ωστόσο, των Τ.Υ. τούς εξασφαλίζει τα γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ερείσματα, που προσφέρονται ανεπαρκώς από το αναλυτικό πρόγραμμα και τη μορφή του πλαισίου μέσα στο οποίο η γνώση μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην κανονική τάξη.

Από την προηγούμενη σύντομη αλλά σφαιρική παρουσίαση των παραμέτρων που καθορίζουν τη μορφογενετική φύση και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας για τους Αλβανούς μαθητές, στους οποίους επικεντρώνεται η ερευνητική προσπάθεια, ξεκαθαρίζεται το πεδίο των κοινωνικο-πολιτισμικών - ενδοσχολικών και εξωσχολικών - και υποκειμενικών παραγόντων από τους οποίους συναρτώνται τα εκπαιδευτικά τους προβλήματα.

Οι Αλβανοί μαθητές αποτελούν μια εθνοτική ομάδα που συμβιώνει στο αστικό περιβάλλον του Πειραιά με τους γηγενείς και θα εξακολουθεί να παραμένει και να συνεκπαιδεύεται με τον ντόπιο μαθητικό πληθυσμό στα δημοτικά δημόσια σχολεία της περιοχής. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονέων τους, το κατ' εξοχήν κίνητρο - κοινό σε όλες σχεδόν τις προφορικές μαρτυρίες- για τη μετακίνησή τους στην Ελλάδα είναι η αναβάθμιση της ποιότητας ζωής τους. Ο όρος αυτός παίρνει

διαφορετικές σημασιολογικές αποχρώσεις και ξεχωριστές ερμηνείες, ανάλογα με την οπτική γωνία από την οποία η κάθε οικογένεια τον αντιμετωπίζει και τη βαρύτητα που του αποδίδει. Για ορισμένους Αλβανούς ερμηνεύεται ως «ευκαιρίες για αποταμίευση», για άλλους ως «δυνατότητα για καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών τους» και για τους περισσότερους ως «διέξοδος από την ανεργία και τις πολιτικές εντάσεις». Ένα, όμως, είναι το βέβαιο, όπως αποκρυσταλλώνεται στις προφορικές μαρτυρίες: για μεν τους γονείς, που αποτελούν την πρώτη γενιά μεταναστών, μια ενδεχόμενη παλιννόστηση δεν είναι εφικτή προς το παρόν και τοποθετείται στο πολύ μακρινό μέλλον, για δε τα παιδιά τους, στο μέτρο που η απόφαση είναι εξαρτώμενη από το βαθμό αφομοίωσής τους από την κοινωνία υποδοχής, ίσως και να μην επιδιωχθεί ποτέ.

Στόχος, επομένως, των πολιτικών πρακτικών, για να έχουν οι μαθητές την ευκαιρία και τις δυνατότητες να πραγματοποιήσουν ανοδική επαγγελματική κινητικότητα και σχολική επιτυχία, πρέπει να είναι η παρέμβασή τους στην αναβάθμιση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού προϊόντος¹ πρώτο βήμα του εγχειρήματος ως είναι η μέριμνα για την επιστημονική κατάρτιση του βασικότερου μοχλού του εκπαιδευτικού συστήματος, του εκπαιδευτικού, στον τομέα της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η δυνατότητα του σχολείου να μεταδώσει γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες θα είναι ουσιαστική, όταν η πολιτεία εκπαιδεύσει κατάλληλα άτομα, ικανά να στηρίξουν οιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής. Εθελουφλούμε περιμένοντας ριζικές αλλαγές σε θέματα οργανωτικά, θεσμικά, παιδαγωγικά, που θεμελιώνουν το εκπαιδευτικό οικοδόμημα. Η κρίση, όμως, νομιμοποίησης του σχολείου εγγράφεται στα πλαίσια μιας γενικότερης κρίσης των κοινωνικών σχέσεων,¹ η οποία θα ξεπεραστεί με τη συνδρομή εκπαιδευτικών που θα μπορούν να διευρύνουν τις ευκαιρίες των ξένων μαθητών:

- ♦ υιοθετώντας συστήματα σχέσεων και επικοινωνίας, που θα αφυπνίζουν τα συναισθήματα σεβασμού, αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης της ετερότητας,
- ♦ με ελιγμούς απελευθερωμένους από τις δεσμεύσεις των σχολικών εγχειριδίων και του βιβλίου του δασκάλου,
- ♦ με επιλογή ευέλικτων μέσων και μεθόδων διδασκαλίας,

¹ B. Charlot, *Το Σχολείο Αλλάζει*, ό.π., σσ. 48, 49 και 60.

- με δυναμική και συνεργατική αντιμετώπιση των αδυναμιών και προβλημάτων στη ρίζα του κακού.

Πάνω και πέρα από όλα όμως χρειαζόμαστε κάτι που λείπει από τα ελληνικά σχολεία και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια Κριτική Παιδεία, αγωγή με κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό, επικοινωνιακή αγωγή και αυτογνωσία, στοιχεία που θα βοηθήσουν τους αποδέκτες του μορφωτικού αγαθού να συνειδητοποιήσουν τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ταυτότητά τους, τις στάσεις και τον γενικότερο τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο που τους περιβάλλει.²

² Χρυσούλα Κοσμίδου – Hardy, *ό.π.*, σ. 68.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΠΙΝΑΚΕΣ
2. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Ποσοστό των Αλβανών μαθητών επί συνόλου μαθητικού πληθυσμού της Δ/νσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά κατά το σχολικό έτος 2002-2003

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ %
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	28280	100,00
ΕΛΛΗΝΕΣ	24905	88,06
ΑΛΒΑΝΟΙ	2382	8,42
ΛΟΙΠΟΙ (αλλοδαποί και παλιννοστούντες)	993	3,51

Πηγή: Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Ποσοστό Αλβανών μαθητών επί συνόλου τάξης και σχολείου στο 33^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά (περιοχή Πηγάδας) κατά το σχολικό έτος 2000-2001

ΟΛ. ΑΞΗ	ΑΓΟΡΙΑ			ΚΟΡΙΤΕΙΑ			ΣΥΝΟΛΟ			
	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	%
Α'	15	2	1	30	4	-	45	6	1	11,5
Β'	23	1	-	16	1	-	39	2	-	4,9
Γ'	20	1	-	18	3	1	38	4	1	9,3
Δ'	15	-	-	15	5	-	30	5	-	16,7
Ε'	25	1	-	25	1	-	50	2	-	3,8
ΣΤ'	17	3	-	23	3	2	40	6	2	12,5
ΣΛΕΙΟ	115	8	1	127	17	3	242	25	4	9,2

Πηγή: Στοιχεία από έρευνα της συγγραφέως σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιοχής Πειραιά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Ποσοστό Αλβανών μαθητών επί συνόλου τάξης και σχολείου στο 23^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά (περιοχή Χατζηκυριάκειου) κατά το σχολικό έτος 2001-2002

ΟΛ. ΑΞΗ	ΑΓΟΡΙΑ			ΚΟΡΙΤΕΙΑ			ΣΥΝΟΛΟ			
	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	%
Α'	13	2	-	10	3	-	23	5	-	17,6
Β'	9	5	1	7	2	-	16	7	1	29,2
Γ'	10	8	-	8	4	2	18	12	2	37,5
Δ'	12	7	-	11	3	1	23	10	1	29,4
Ε'	10	4	1	3	3	-	13	7	1	33,3
ΣΤ'	6	-	-	5	5	-	11	5	-	31,3
ΣΛΕΙΟ	60	26	2	44	20	3	104	46	5	29,7

Πηγή: Στοιχεία από έρευνα της συγγραφέως σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιοχής Πειραιά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Ποσοστό Αλβανών μαθητών επί συνόλου τάξης και σχολείου στο 32^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά (περιοχή Χατζηκυριάκειου) κατά το σχολικό έτος 2001-2002

ΚΟΛ. ΑΞΗ	ΑΓΟΡΙΑ			ΚΟΡΙΤΣΙΑ			ΣΥΝΟΛΟ			
	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	%
Α'	10	2	-	10	4	-	20	6	-	23,0
Β'	9	3	-	9	3	-	18	6	-	25,0
Γ'	7	1	-	13	2	-	20	3	-	13,0
Δ'	6	2	-	7	3	-	13	5	-	27,8
Ε'	8	4	-	8	1	-	16	5	-	23,8
ΕΤ'	7	2	1	8	3	-	15	5	1	23,8
ΣΛΕΙΟ	47	14	1	55	16	-	102	30	1	22,6

Πηγή: Στοιχεία από έρευνα της συγγραφέως σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιοχής Πειραιά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Ποσοστό Αλβανών μαθητών επί συνόλου τάξης και σχολείου στο 34^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά (περιοχή Καλλιπόλης) κατά το σχολικό έτος 2001-2002

ΚΟΛ. ΑΞΗ	ΑΓΟΡΙΑ			ΚΟΡΙΤΣΙΑ			ΣΥΝΟΛΟ			
	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	%
Α'	14	-	-	8	1	-	22	1	-	4,3
Β'	21	2	-	14	1	-	35	3	-	7,9
Γ'	21	5	-	14	1	-	35	6	-	14,6
Δ'	22	3	-	15	1	-	37	4	-	9,8
Ε'	19	3	-	18	3	-	37	6	-	13,9
ΕΤ'	25	3	4	15	2	-	40	5	4	10,2
ΣΛΕΙΟ	122	16	4	84	9	-	206	25	4	10,6

Πηγή: Στοιχεία από έρευνα της συγγραφέως σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιοχής Πειραιά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Ποσοστό Αλβανών μαθητών επί συνόλου τάξης και σχολείου στο 24^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά (περιοχή Βρυώνη) κατά το σχολικό έτος 2002-2003

ΚΟΛ. ΑΞΗ	ΑΓΟΡΙΑ			ΚΟΡΙΤΣΙΑ			ΣΥΝΟΛΟ			
	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	%
Α'	5	6	-	8	3	1	13	9	1	39,1
Β'	10	5	-	9	1	1	19	6	1	23,0
Γ'	6	4	-	7	2	-	13	6	-	31,6
Δ'	11	1	-	8	2	-	19	3	-	13,6
Ε'	9	1	-	12	2	-	21	3	-	12,5
ΕΤ'	10	1	-	8	2	-	18	3	-	14,3
ΣΛΕΙΟ	51	18	-	52	12	2	103	30	2	22,2

Πηγή: Στοιχεία από έρευνα της συγγραφέως σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιοχής Πειραιά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Ποσοστό Αλβανών μαθητών επί συνόλου τάξης και σχολείου στο 22^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά (περιοχή Βρυώνη) κατά το σχολικό έτος 2002-2003

ΟΛ. ΛΞΗ	ΑΓΟΡΙΑ			ΚΟΡΙΤΣΙΑ			ΣΥΝΟΛΟ			
	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΒΑΝΟΙ	ΛΟΙΠΟΙ	%
Α'	4	5	-	8	2	3	12	7	3	31,8
Β'	7	5	-	10	3	1	17	8	1	30,7
Γ'	6	3	-	5	4	2	11	7	2	35,0
Δ'	7	3	1	5	3	1	12	6	2	30,0
Ε'	11	2	2	11	2	-	22	4	2	14,3
ΣΤ'	4	4	-	9	3	-	13	7	-	35,0
ΣΧΟΛ. ΛΕΙΟ	39	22	3	48	17	7	87	39	10	28,7

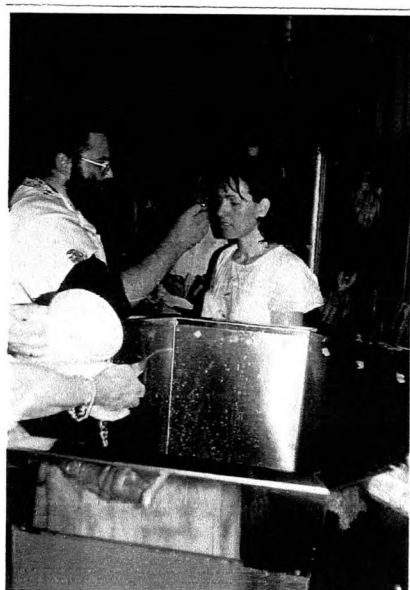
Πηγή: Στοιχεία από έρευνα της συγγραφέως σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιοχής Πειραιά.

Πρόσοψη διώροφης μονοκατοικίας στο Χατζηκυριάκειο



...και το εσωτερικό της αυλής της

Παραδοσιακός γάμος εκεί...



Βάφτιση εδώ...



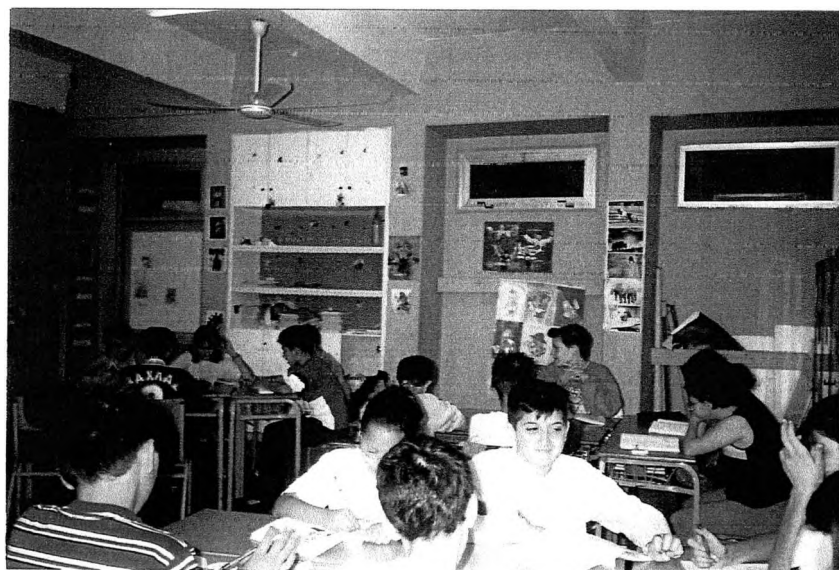
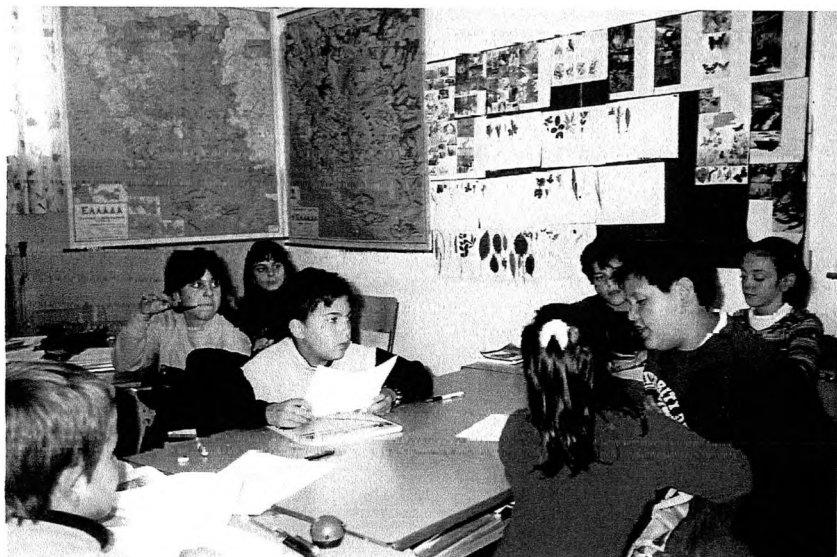
Πρόσωπα σε στιγμιότυπα καθημερινότητας και εορταστικών ημερών



Και άλλα στιγμιότυπα καθημερινής ζωής στη χώρα υποδοχής



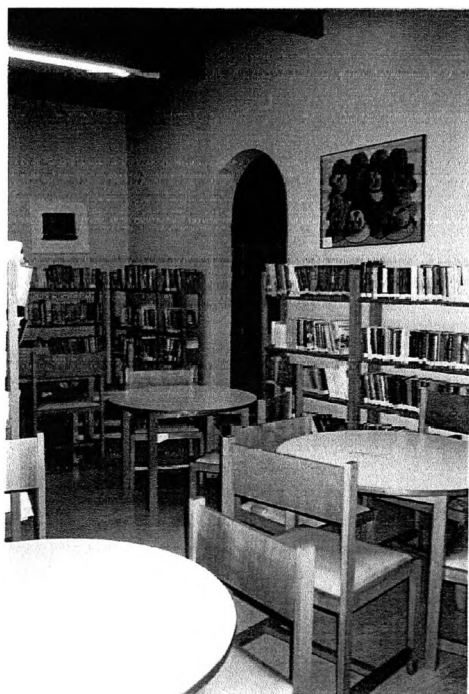
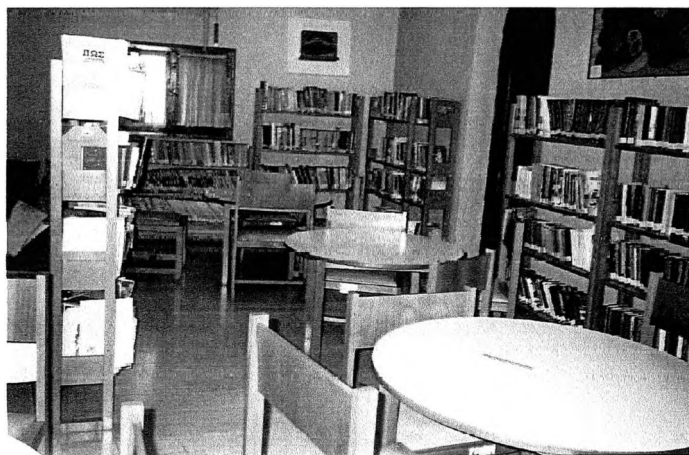
Ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας



...και χωροταξική οργάνωση



Η βιβλιοθήκη των νεαρών ενοίκων



Η Παιδική Δημοτική Βιβλιοθήκη του Α' Διαμερίσματος Πειραιά

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΒΔΕΛΑ Έφη - ΨΑΡΡΑ Αγγέλικα (επιμ.), *Σιωπηρές Ιστορίες: Γυναίκες και Φύλο στην Ιστορική Αφήγηση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1997.
- AZIZI - ΚΑΛΑΝΤΖΗ Αναστασία, ΖΩΝΙΟΥ - ΣΙΔΕΡΗ Αθηνά, ΒΛΑΧΟΥ Αναστασία, *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα - Δημιουργία και Αντιμετώπιση*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Γ.Γ.Λ.Ε., 1996.
- ΑΛΑΧΙΩΤΗΣ Ν. Σταμάτης, «Η ευέλικτη ζώνη του σχολείου», στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, τχ. 6, Σεπτέμβριος 2002, σσ. 5-14.
- ΑΛΕΞΑΚΗΣ Π. Ελευθέριος, *Τα Γένη και η Οικογένεια στην Παραδοσιακή Κοινωνία της Μάνης*, Αθήνα 1980.
- ΑΛΕΞΑΚΗΣ Π. Ελευθέριος, *Τα Παιδιά της Σιωπής: Οικογένεια, Συγγένεια και Γάμος στους Αρβανίτες της Ν.Α. Αττικής - Λαυρεωτικής (1850-1940)*, Αθήνα, Παρουσία, 1996.
- ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ, Αρχιεπίσκοπος Αλβανίας, «Όχι βία στο όνομα της Θρησκείας», στην εφ. *Νέα - Πρόσωπα- 21^{ος} αιώνας*, τχ. 136, 13 Οκτωβρίου 2001, σ. 16.
- ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ Θεοπούλα, *Κοινωνική Κριτική και Ιδεολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Οδυσσέας, ³1998 (α' έκδ., Αθήνα 1990).
- ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ Νιόβη, ΤΣΑΓΓΑΛΙΔΗΣ Αναστάσιος, ΜΟΥΜΤΖΗ Μαρία (επιμ.), *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/ Δεύτερης γλώσσας: Αρχές- Προβλήματα - Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ιούνιος 2000.
- ΑΡΑΒΑΝΗΣ Ε. Γεώργιος, *Κοινωνιολογία και Αγωγή*, Αθήνα, Ι. Φελέκης, 1979.
- ΑΡΑΒΑΝΗΣ Ε. Γεώργιος, *Θέματα Φιλοσοφίας και Ψυχοπαιδαγωγικής*, Αθήνα, χ.ε., 1984.
- ΑΡΑΒΑΝΗΣ Ε. Γεώργιος, «Ο Αιμίλιος του Rousseau: Κριτική ανάλυση από ψυχοπαιδαγωγική άποψη», στο *Θέματα Φιλοσοφίας και Ψυχοπαιδαγωγικής*, ό.π., σσ. 75-87.
- ΑΡΑΒΑΝΗΣ Γεώργιος & ΑΡΑΒΑΝΗ Ευαγγελία, «Προσχολική ηλικία και κοινωνική ανάπτυξη», στην εφ. *Διαπαιδαγώγηση*, Έτος 14^ο, αρ. φ. 167, Φεβρουάριος 2002, σσ. 16-17.

ΒΑΪΝΑΣ Κώστας - ΒΑΪΝΑ Μαρία, «Μαθηματική γλώσσα και γλώσσα του μαθήματος των Μαθηματικών (1^ο Μέρος)», στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 48, Σεπτέμβριος- Οκτώβριος 1989, σσ. 45-52.

ΒΑΚΑΛΙΟΣ Θανάσης, *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1994.

ΒΑΡΛΟΚΩΣΤΑ Σπυριδούλα, ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΟΥ Λήδα, , «Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Δομημένες προφορικές συνεντεύξεις ως διαγνωστικό εργαλείο», στο Αντωνοπούλου Νιόβη, Τσαγγαλίδης Αναστάσιος, Μουμτζή Μαρία (επιμ.), *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/ Δεύτερης γλώσσας: Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές*, ό.π., σσ. 71-80.

ΒΑΡΛΟΚΩΣΤΑ Σπυριδούλα, ΜΑΡΚΟΥ Μαρία, ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΟΥ Λήδα, «Γλωσσομαθησιακή πορεία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Εργαλεία αξιολόγησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας», στα Πρακτικά διημερίδας με θέμα: *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης /πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*, Ρέθυμνο, Ιανουάριος 2001, σσ. 127-142.

ΒΕΪΚΟΥ Χριστίνα, «Ζώντας ανάμεσα σε “Άλλους”. Η βίωση ενός εκούσιου αποκλεισμού», στο Κανταντζόγλου Ρωξάνη, Πετρονάη Μαρίνα, *Όρια και Περιθώρια - Εντάξεις και Αποκλεισμοί*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2000, σσ. 131-150.

ΒΕΛΤΣΟΣ Σ. Γιώργος, *Κοινωνία και Γλώσσα (Για την αμίλητη και τη μιλημένη γλώσσα)*, πρόλογος: Νίκος Πουλαντζάς, Αθήνα, Παπαζήσης, ²1976.

ΒΕΝΤΟΥΡΑ Λίνα, *Ελληνες Μετανάστες στο Βέλγιο*, Αθήνα, Νεφέλη, 1999.

ΒΕΡΓΙΔΗΣ Δημήτρης, «Από τις σχολές επιμόρφωσης στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», στο Καζαμιάς Μ. Ανδρέας, Κασσωτάκης Μιχάλης, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, 1995, σσ. 477-494.

ΒΕΡΕΜΗΣ Θάνος, ΚΟΥΛΟΥΜΠΗΣ Θ., ΝΙΚΟΛΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Η. (επιμ.), *Ο Ελληνισμός της Αλβανίας*, Πανεπιστήμιο Αθηνών- ΕΛΙΑΜΕΠ, Αθήνα, Ι. Σιδέρης, 1995.

ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ Στέλλα, *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Σκέψη*, τ. Β΄, μτφρ.: Έλση Χουρτζαμάνογλου, Αθήνα, Gutenberg, 1992.

ΒΟΥΪΔΑΣΚΗΣ Κ. Βασίλης, *Η Επιθετικότητα σαν Κοινωνικό Πρόβλημα στην Οικογένεια και στο Σχολείο (Συμβολή στην Κοινωνιολογία της Παιδείας)*, Αθήνα, Γρηγόρης, ²1987 (α' έκδ., Αθήνα 1986).

ΒΟΥΪΔΑΣΚΗΣ Κ. Βασίλης, «Κοινωνικά αίτια της κυκλικής, κάθετης και οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης», στο Νέστορος Ι. Ν. (επιμ.), *Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια, στο Σχολείο και στην Κοινωνία*, πρόλογος: Γ. Γραμματικάκης, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ²1996, σσ. 52-67.

BOURDIEU Pierre, *Κοινωνιολογία της Παιδείας-Δέκα Ανακοινώσεις*, επιμ.: Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη, Νίκος Παναγιωτόπουλος, Αθήνα, Καρδαμίτσα - Δελφίνι, 1995.

ΓΑΛΑΝΗΣ Ν. Γιώργος, *Ψυχολογία της (Επι)μόρφωσης Ενηλίκων: Θεωρητικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Παπαζήσης, ²1995 (α' έκδ., Αθήνα 1993).

ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δημήτρης, *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής: Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*, προλεγόμενα: Χρήστος Φράγκος, Αθήνα, Gutenberg, 1993.

ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δημήτρης, «Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στην ελληνική εκπαίδευση», στο Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Πλειός Γιώργος (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση*, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ²1999, σσ. 281-299.

ΓΕΡΟΥ Θεόφραστος, «Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα», στο Φρέιρε Πάουλο, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, μτφρ. Γιάννης Κρητικός, Αθήνα, Ράππας, 1974, σσ. 9-24.

ΓΕΩΡΓΑΣ Δημήτριος, ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΑΝΟΥ Αντωνία, *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα - Ψυχολογικές Διεργασίες Προσαρμογής*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, 1993.

ΓΕΩΡΓΑΣ Δημήτριος, *Κοινωνική Ψυχολογία*, τ. Β', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ⁴1995 (α' έκδ., Αθήνα 1986).

ΓΕΩΡΓΟΠΙΑΝΝΗΣ Παντελής (επιμ.), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία-Πρακτικά 1^{ου} Διαβαλκανικού Συνεδρίου*, Αθήνα, Gutenberg, 1996.

ΓΕΩΡΓΟΠΙΑΝΝΗΣ Παντελής, *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, 1999.

ΓΕΩΡΓΟΥΛΑΣ Αντώνης, *Αφανείς Διαδρομές - Διαφοροποίηση, Ταυτότητα, Ονοματοθεσία*, Αθήνα, Gutenberg, 1997.

ΓΕΩΡΓΟΥΛΗΣ Σταμάτης, «Το καθεστώς των ελληνικών σχολείων από την ίδρυση του αλβανικού κράτους μέχρι σήμερα», στο Βερέμης Θάνος κ.ά.(επιμ.), *Ο Ελληνισμός της Αλβανίας*, ό.π., σσ. 183-237.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Ε. Αθανάσιος, *Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Α.Ε., 1996.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Ε. Αθανάσιος, «Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική περιχαράκωση: Το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία», στο Καραντζόλα Ελένη (επιμ.), *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997, σσ. 43-53.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Ε. Αθανάσιος, *Οικουμενικότητα, Ετερότητα και Ταυτότητα: Η Επαναδιαπραγμάτευση του Νοήματος της Παιδείας*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2001.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Ε. Αθανάσιος, *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002.

GLAVANIS M. P., «Νέοι Είλωτες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: “Η Μουσουλμανική Φωνή” ως απάντηση σε Τύπο και διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού», στο Ψημμένος Ιορδάνης, *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια - Κοινωνικός Αποκλεισμός Στην Αθήνα*, Αθήνα, Glory Book-Παπαζήσης, 1995, σσ. 13-16.

ΓΡΗΓΟΡΟΠΟΥΛΟΥ Βασιλική, *Αγωγή και Πολιτική στον Ρουσσώ*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 2002.

DALIP Cota, «Το εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαιδευτική πολιτική στην Αλβανία», στο Γεωργογιάννης Παντελής (επιμ.), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία- Πρακτικά 1^{ου} Διαβαλκανικού Συνεδρίου*, ό.π., σσ. 105-110.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μιχάλης, *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg, 1993.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μιχάλης (επιμ.-εισαγωγή), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα - Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, 1997.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ Μιχάλης, «Αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρώπη», στο Καραντζόλα Ελένη (επιμ.), *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997, σσ. 33-42.

ΔΗΜΑΡΑΣ Θ. Κ., *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Αθήνα, Ερμής, ³1989 (α' έκδ., Αθήνα 1977).

ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ Η., *Τα Χερσαία Σύνορα της Ελλάδας*, Θεσσαλονίκη, Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου, 1991.

ΔΙΒΑΝΗ Λένα, *Ελλάδα και Μειονότητες - Το Σύστημα Διεθνούς Προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*, Αθήνα, Καστανιώτης, ⁴2000 (α' έκδ., Αθήνα 1999).

ΔΡΑΓΩΝΑ Θάλεια, «Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: Ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης», στο Φραγκουδάκη Άννα, Δραγώνα Θάλεια (επιμ.), «Τι Είν' η Πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1997, σσ. 72-105.

ΔΡΑΚΟΣ Δ. Γεώργιος, *Ειδική Παιδαγωγική των Προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας. Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία. Παιδοψυχολογικές και Λογοθεραπευτικές Στρατηγικές Αποκατάστασης στην Προσχολική και Σχολική Ηλικία*, Αθήνα, «Περιβολάκι» & Ατραπός, 1999.

ΔΡΑΚΟΣ Δ. Γεώργιος, *Ζητούμενα Ζητήματα: Παιδαγωγική Διαδικασία και Δράση. Αγωγή – Ειδική Αγωγή Λόγου και Ομιλίας. Ψυχολογία Γλώσσας*, Αθήνα, «Περιβολάκι» & Ατραπός, ²1999 (α' έκδ., Αθήνα 1996).

ΕΘΝΙΚΟ ΊΔΡΥΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ, *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα - Κύρια θέματα και Προσδιορισμός Προτεραιοτήτων Πολιτικής*, Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, Τόμοι Α'-Β', Αθήνα, 1996.

ΕΜΚΕ- ΠΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ Ήρα, *Προβλήματα Μετανάστευσης Παλιννόστησης*, Αθήνα, Ινστιτούτο Μελέτης της Ελληνικής Οικονομίας (ΙΜΕΟ), Ελληνική Εταιρεία Δημογραφικών Μελετών (ΕΔΗΜ), 1986.

ΕΥΑΓΓΕΛΙΟΥ – ΧΑΜΠΕΣΗ Μαρία, ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Βασίλική, «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Τάξεις Υποδοχής», στα Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα: Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2003 (ηλεκτρονική μορφή αρχείου).

ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ Σπύρος, *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας: Η Λεκτική Επικοινωνία στην Τάξη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.

ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ Σπύρος, «Πώς οι μαθητές/τριες θέλουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη», στο *Νέα Παιδεία*, τχ. 96, Φθινόπωρο 2000, σσ. 70-83.

ΖΗΚΟΣ Σταύρος, *Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα και Ενιαίο Σχολείο*, Αθήνα 1990.

ΖΗΣΙΜΟΠΟΥΛΟΥ Αθανασία, «Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ελληνική εμπειρία ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής», στα Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα: Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2003 (ηλεκτρονική μορφή αρχείου).

ΘΩΜΑΔΑΚΗΣ Θεοδόσης & ΜΑΥΡΟΚΕΦΑΛΙΔΟΥ Κατερίνα (επιμ.), *Η Ευρώπη Αντιμέτωπη με το Φαινόμενο του Ρατσισμού*, Αθήνα, Παρασκήνιο, 1995.

ΚΑΖΑΜΙΑΣ Μ. Ανδρέας, ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ Μιχάλης, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, 1995.

ΚΑΪΛΑ Μαρία - ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ Έλενα, *Ο Εκπαιδευτικός*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ³1999.

ΚΑΛΟΜΟΙΡΗΣ Γρηγόρης, «Μπορούν να συμβάλουν οι εκπαιδευτικοί στην προώθηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση;», στα Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου, (Αθήνα, 7-9 Απριλίου 1994) με θέμα: Παπαγεωργίου Νώντας (επιμ.), *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Αθήνα, Υπ. Προεδρίας της Κυβέρνησης – Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1995, σσ. 66-69.

ΚΑΛΟΥΤΣΗ Ασπασία (επιμ.), *Παιδί και Πληθυσμιακές Μετακινήσεις-Ψυχολογικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά προβλήματα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1993.

ΚΑΝΑΚΗΣ Ν. Ιωάννης, *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας – Μάθησης με Ομάδες Εργασίας (Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή)*, Αθήνα 1987.

ΚΑΝΑΚΙΔΟΥ Ε., ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1994.

ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ Ελένη (επιμ.), *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*, Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ., 1997.

ΚΑΡΑΠΟΣΤΟΛΗΣ Βασίλης, *Μορφές της Κοινωνικής Δράσης*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1984.

ΚΑΡΓΑΚΟΣ Ι. Σαράντος, «Αλβανοί, Αρβανίτες, Έλληνες», στην εφ. *Ελεύθερος Τύπος*, 1 Ιουλίου 1999, σσ. 1-8.

ΚΑΡΓΑΚΟΣ Ι. Σαράντος, *Αλβανοί, Αρβανίτες, Έλληνες*, Αθήνα, Ι. Σιδέρης, ²2000 (α' έκδ., Αθήνα 1999).

ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κούλα, *Μετανάστευση-Παλιννόστηση. Η Προβληματική της Δεύτερης Γενιάς*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), 1984.

ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κούλα, *Επιλογή επαγγέλματος. Πραγματικότητα ή Μύθος;* Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1989.

ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κούλα, *Ερευνα για τα Κοινωνικά Χαρακτηριστικά της Απασχόλησης- Η Επιλογή του Επαγγέλματος: Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρική Διερεύνηση*, Μελέτη Ι, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 1991.

ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κούλα, *Πόντιοι Μετανάστες από την Πρώην Σοβιετική Ένωση - Κοινωνική και Οικονομική τους Ένταξη*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, ²1992.

ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κούλα (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, Αθήνα, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg, 1998.

ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χρήστος - ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ Κ. Γιώργος, *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000. Εκπαιδευτικοί, Μαθητές και Σχολική Πραγματικότητα*, πρόλογος: Θεόδωρος Μυλωνάς, Αθήνα, Gutenberg, 1996.

ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χρήστος - ΠΟΛΙΤΟΥ Εύα, *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός "Τάξης" το "Διαφορετικό";* πρόλογος: Βασίλης Αλεξίου, Αθήνα, Gutenberg, 1999.

ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χρήστος, «Σχολικές βιβλιοθήκες και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το μέλλον της αναγνωστικής συμπεριφοράς στο σχολείο: μια προϋπόθεση επιβίωσης και ανάπτυξης των σχολικών βιβλιοθηκών», στο *Διαβάζω*, τχ. 427, Μάρτιος 2002, σσ. 45-49.

ΚΑΤΣΟΥΛΗΣ Ηλίας, «Ο αμυντικός χαρακτήρας της σύγχρονης ρατσιστικής βίας στις χώρες υποδοχής μεταναστών», στο. *Θωμαδάκης Θ &. Μαυροκεφαλίδου Κ* (επιμ.), *Η Ευρώπη Αντιμέτωπη με το Φαινόμενο του Ρατσισμού*, ό.π., σσ. 30-46.

ΚΑΥΤΑΝΤΖΟΓΛΟΥ Ρωξάνη (επιμ.), *Οικογένειες του Παρελθόντος. Μορφές Οικιακής Οργάνωσης στην Ευρώπη και τα Βαλκάνια*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1996.

ΚΑΥΤΑΝΤΖΟΓΛΟΥ Ρωξάνη - ΠΕΤΡΟΝΩΤΗ Μαρίνα, *Ορια και Περιθώρια - Εντάξεις και Αποκλεισμοί*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2000.

ΚΑΨΑΛΗΣ Αχλλέας, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα, Κυριακίδης, 1989.

ΚΑΨΑΛΗΣ Γεώργιος, «Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας στην ελληνική γλώσσα», στο Γεωργογιάννης Παντελής (επιμ.), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία - Πρακτικά 1^{ου} Διαβαλκανικού Συνεδρίου*, ό.π., σσ. 213-224.

ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΚΕ.Δ.Α.), *Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2000.

ΚΟΙΔΙΑΡΗ Αγγελική, *Ξένος στην Ελλάδα: Μετανάστες, Γλώσσα και Κοινωνική Ένταξη. Στάσεις της Ελληνικής Κοινωνίας Απέναντι στους Μετανάστες Ομιλητές*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1997.

ΚΟΛΙΑΔΗΣ Εμμανουήλ, *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τ. Α' (Συμπεριφοριστικές θεωρίες), Αθήνα 1991.

ΚΟΛΙΑΔΗΣ Εμμανουήλ, *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τ. Β' (Κοινωνικογνωστικές θεωρίες), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ³1995.

ΚΟΛΙΑΔΗΣ Εμμανουήλ, *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τ. Γ' (Γνωστικές θεωρίες), Αθήνα 1997.

ΚΟΜΝΗΝΟΣ Νίκος, *Τεχνοπόλεις και Στρατηγικές Ανάπτυξης στην Ευρώπη*, Αθήνα, Gutenberg, 1993.

ΚΟΝΙΑΒΙΤΗΣ Θωμάς, *Πλουραλισμός στην Κοινωνιολογία. Μεθοδολογική Προσέγγιση*, τ. Α', Αθήνα, Οδυσσέας, ²1994 (α' έκδ., Αθήνα 1993).

ΚΟΝΤΗΣ Α. κ.ά., *Ανάλυση και Καταγραφή των Υπαρχόντων Στοιχείων για τη Μετανάστευση και την Παραμονή στην Ελλάδα Αλλοδαπού Εργατικού Δυναμικού*, Αθήνα 1994.

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γίτσα, *Σημειώσεις Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, 1989.

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ Γίτσα, *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική: Κοινωνιολογική Ανάλυση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995.

ΚΟΡΩΝΑΙΟΥ Αλεξάνδρα, *Κοινωνιολογία του Ελεύθερου Χρόνου*, μτφρ.: Κική Καψαμπέλη, Γιάννης Σταυρακάκης, Αθήνα, Νήσος, 1996.

ΚΟΡΩΝΑΙΟΥ Αλεξάνδρα, *Εκπαιδευοντας Εκτός Σχολείου: Η Συμβολή των Οπτικοακουστικών Μέσων και των Νέων Τεχνολογιών*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002.

ΚΟΣΜΙΔΟΥ – HARDY Χρυσούλα, «Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Πληροφόρησης: Από την παθητική πληροφόρηση στην κριτική ανάγνωση της πληροφορίας», στο *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τχ. 36-37, Μάρτιος και Ιούνιος 1996, σσ. 56-71.

ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ Φωτεινή, *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Αθήνα, Gutenberg, 1998.

ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ Παναγιώτης, «Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Πόντιοι μαθητές στην κοινωνική και σχολική ένταξή τους», στο Καλούτση Ασπασία (επιμ.), *Παιδί και Πληθυσμιακές Μετακινήσεις - Ψυχολογικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Προβλήματα*, ό.π., σσ. 34-44.

ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ Παναγιώτης, «Η προβληματική της μετανάστευσης και της παλιννόστησης στη χώρα μας από εκπαιδευτική σκοπιά», στο *Διαβάζω*, τχ. 285, Απρίλιος 1992, σσ. 38-51.

ΚΟΥΡΤΗ- ΚΑΖΟΥΛΛΗ Βασιλεία, «Τι έφερες μαζί σου στο Σχολείο;», στο Cummins Jim, *Ταντότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, εισαγωγή- επιμ.: Ελένη Σκούρτου, μτφρ.: Σουζάνα Αργύρη, Αθήνα, Gutenberg, 1999, σσ. 37-41.

ΚΟΥΡΤΗ Ε., «Γλώσσα και επιθετικότητα», στο Νέστορος Ι. Ν. (επιμ.), *Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια, στο Σχολείο και στην Κοινωνία*, πρόλογος: Γ. Γραμματικάκης, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ²1996, σσ. 68-81.

ΚΡΙΒΑΣ Σπύρος, *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Αθήνα, Gutenberg, ²1998 (α' έκδ., Αθήνα 1995).

ΚΥΡΙΑΖΗ Νότα, *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ⁴2002 (α' έκδ., Αθήνα 1999).

ΚΥΡΙΑΚΙΔΟΥ-ΝΕΣΤΟΡΟΣ Άλκη, *Λαογραφικά Μελετήματα II*, επιμ.: Νότα Σκουτέρη- Διδασκάλου, Κυρ. Ντελόπουλος, Μαρία Καϊρή, Αθήνα, Πορεία, 1993.

ΚΥΡΙΑΚΙΔΟΥ- ΝΕΣΤΟΡΟΣ Άλκη, «Ο Χρόνος της Προφορικής Ιστορίας», στο *Λαογραφικά Μελετήματα II*, ό.π., σσ. 258-270.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Ι. Χαράλαμπος, *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη: Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' Αυτόν*, Αθήνα, Σμυρνιωτάκης, 1994.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ Χαράλαμπος, ΠΛΕΙΟΣ Γιώργος (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση*, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ²1999.

ΛΑΖΑΡΟΥ Αγόρω (Ρίτα) -Ελισάβετ, ΛΑΖΑΡΟΥ Γ. Αχλλεύς, *Εθνικά και Μειονοτικά Θέματα - Στοιχεία Ενημερωτικά*, Αθήνα, Εκδόσεις Επιτροπής Ενημερώσεως για τα Εθνικά θέματα, 1993.

ΛΑΖΑΡΟΥ Γ. Αχλλεύς, *Εθνολογικά και Πολιτισμικά Βαλκανικής*, Ανάπτυπον εκ του Δελτίου της Εταιρείας Ελλήνων φυολόγων «Πλάτων», τ. 49, Αθήνα 1997.

ΛΑΖΑΡΟΥ Γ. Αχλλεύς, *Βλαχολογική Προχειρότητα και Επιστήμη*, Λάρισα, Εκδόσεις Επιτροπής Ενημερώσεως για τα Εθνικά θέματα, 1998.

ΛΑΖΑΡΟΥ Γ. Αχλλεύς, «Αλβανοί, Αρβανίτες, Βορειοηπειρώτες - Ερανίσματα ενημερωτικά», Ανάτυπον εκ του ΛΔ΄ Τόμου του περιοδικού *Παρνασσός*, Αθήνα 1992.

ΛΑΜΠΡΙΑΝΙΔΗΣ Λόης - ΛΥΜΠΕΡΑΚΗ Αντιγόνη, *Αλβανοί Μετανάστες στη Θεσσαλονίκη: Διαδρομές Ενημερίας και Παραδρομές Δημόσιας Εικόνας*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 2001.

ΛΙΑΚΟΣ Αντώνης κ.ά., *Ο Ιανός του Εθνικισμού και η Ελληνική Βαλκανική Πολιτική*, Αθήνα, ο Πολίτης, 1993.

ΛΙΝΑΡΔΟΣ - ΡΥΛΜΟΝ Πέτρος, *Αλλοδαποί Εργαζόμενοι και Αγορά Εργασίας στη Ελλάδα*, Αθήνα, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, 1993.

ΛΥΔΑΚΗ Άννα, *Οι Τσιγγάνοι στην Πόλη - Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1998.

ΛΥΔΑΚΗ Άννα, *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2001.

ΛΥΔΑΚΗ Άννα, *Τσικιοι κι Αλαφροϊσκιωτοι: Λαϊκός Λόγος και Πολιτισμικές Σημασίες*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2003.

ΜΑΝΙΤΑΚΗΣ Αντώνης, «Εθνικός λόγος: Χθες-Σήμερα», στο Λιάκος Αντώνης κ.ά., *Ο Ιανός του Εθνικισμού και η Ελληνική Βαλκανική Πολιτική*, ό.π., σσ. 63-75.

ΜΑΝΟΣ Γ. Κωνσταντίνος, *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση*, (Θεωρία, Έρευνα) τ. Α΄, Αθήνα (αυτοέκδοση) 1997.

ΜΑΝΟΣ Γ. Κωνσταντίνος, *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση*, (Μέρος Πρακτικό), τ. Β΄, Αθήνα (αυτοέκδοση) 1997.

ΜΑΝΩΛΟΠΟΥΛΟΥ - ΒΑΡΒΙΤΣΙΩΤΗ Κατερίνα, *Σύγχρονα Προβλήματα Μειονοτήτων στα Βαλκάνια- Παράγων Έντασης στις Σχέσεις των Κρατών*, Αθήνα, Ειρήνη Ε.Π.Ε., 1989.

ΜΑΡΚΟΥ Π. Γεώργιος, «Η πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για τα παιδιά των μεταναστών και οι επιπτώσεις της για τον Απόδημο Ελληνισμό», εισήγηση στο ΣΤ΄ Παιδαγωγικό Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του*, Φλώρινα, 29-31 Οκτωβρίου 1993, σσ. 1-19.

ΜΑΡΚΟΥ Γεώργιος, «Προβλήματα σχολικής ένταξης παλιννοστούντων μαθητών», στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 84-85, 1994, σσ. 132-168.

- ΜΑΡΚΟΥ Π. Γεώργιος, «Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα», στο Καζαμιάς Μ. Ανδρέας., Κασσωτάκης Μιχάλης, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, ό.π., σσ. 150-173.
- ΜΑΡΚΟΥ Π. Γεώργιος, *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης κι η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Γ.Γ.Λ.Ε., 1996.
- ΜΑΡΚΟΥ Π. Γεώργιος, *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε., 1996.
- ΜΑΡΚΟΥ Π. Γεώργιος, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα (αυτοέκδοση) 1997.
- ΜΑΡΚΟΥ Π. Γ. (επιμ.), *Μετανάστευση και Εργασία στην Ευρώπη: Η Δημιουργία Νέων Κοινωνικών Χώρων*, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, 1999.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Ηλίας, «Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας», στο Καζαμιάς Μ. Α., Κασσωτάκης Μ., *Ελληνική Εκπαίδευση...*, ό.π., σσ. 456-476.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Γ. Ηλίας, «Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτυχίας και αποκλεισμού», στο Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Πλειός Γιώργος (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός...*, ό.π., σσ. 211-227.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Γ. Ηλίας, *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα, Γρηγόρης, 2000.
- ΜΕΓΑΣ Α. Γεώργιος, *Εισαγωγή εις την Λαογραφίαν*, Αθήνα ³1978.
- MEMUSHAJ Rahmi, «Μια Επισκόπηση της Διγλωσσίας στην Αλβανία», στο Γεωργογιάννης Παντελής (επιμ.), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*, ό.π., σσ. 203-210.
- ΜΕΡΑΚΛΗΣ Γ. Μιχάλης, *Ελληνική Λαογραφία - Κοινωνική Συγκρότηση*, τ. Α', Αθήνα, Οδυσσέας, 1992.
- ΜΕΡΑΚΛΗΣ Γ. Μιχάλης, *Ελληνική Λαογραφία - Ήθη και Έθιμα*, Αθήνα, Οδυσσέας, ⁵1996.
- ΜΕΡΑΚΛΗΣ Γ. Μιχάλης, *Θέματα Λαογραφίας*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1999.
- ΜΗΤΣΗΣ ΣΠ. Ναπολέων, «Το λεξιλόγιο υπό το πρίσμα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Προτάσεις για μια ανανεωμένη διδακτική προσέγγισή του στον

τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας», στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τχ. 1, 2001, σσ. 50-60.

ΜΙΛΕΣΗ Χριστίνα, ΠΑΣΧΑΛΙΩΡΗ Βασιλική, «Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική – Μελέτη υποθέσεων συγκεκριμένων χωρών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», στα Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα: Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2003 (ηλεκτρονική μορφή αρχείου).

ΜΙΛΕΣΗ Χριστίνα, ΠΑΣΧΑΛΙΩΡΗ Βασιλική, «Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 8, Σεπτέμβριος 2003, σσ. 82-96.

ΜΙΤΙΛΗΣ Αχλλέας, *Οι Μειονότητες Μέσα στη Σχολική Τάξη: Μια Σχέση Αλληλεπίδρασης*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1998.

ΜΟΥΖΕΛΗΣ Νίκος, *Ο Εθνικισμός στην Υστερη Ανάπτυξη - Οκτώ Κείμενα*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1994.

ΜΟΥΡΕΛΑΤΟΥ Ευανθία (επιμ.), «Το θεσμικό πλαίσιο», στο Γ. Π. Μάρκου (επιμ.), *Διαπολιτισμική Αγωγή: Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, ό.π., σσ. ii-3-ii 16.

ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ Μ. Λουκία, *Η Ελληνική Οικογένεια*, Αθήνα, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 1984.

ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ Μ. Λουκία, *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*, Αθήνα, Gutenberg, 1991.

ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ Μ. Λουκία, *Από τους Γκασταρμπάιτερ στο Πνεύμα του Σένγκεν*, Αθήνα, Gutenberg, 1993.

ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ Μ. Λουκία, *Κοινωνιολογία της Σύγχρονης Οικογένειας*, Αθήνα, Gutenberg, 1998.

ΜΟΥΣΤΑΚΑ Καλλιόπη, ΚΑΣΙΜΑΤΗ Κούλα, *Η Προβληματική της Εμπειρικής Έρευνας. Δύο εφαρμογές με Επίκεντρο το Παιδί: Η Επαγγελματική του Αποκατάσταση, οι Αντιλήψεις του για τη Χώρα του*, Αθήνα, έκδοση Αετοπούλειου Πολιτιστικού Κέντρου Δήμου Χαλανδρίου, 1984.

ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γεώργιος, *Θεωρητική Γλωσσολογία - Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*, Αθήνα ²1998 (α' έκδ., Αθήνα 1980).

ΜΠΕΖΕ Λουκία (επιμ.), *Βία στο Σχολείο... Βία του Σχολείου...*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.

- ΜΠΕΖΕ Λουκία, «Βία στο σχολείο και βία του σχολείου: Τρεις παρανοήσεις και πολλά ερωτηματικά», στο *Βία στο Σχολείο... Βία του Σχολείου...*, ό.π., σσ. 61-77.
- ΜΠΟΤΟΠΟΥΛΟΣ Κώστας, «Αμφιβολίες μπροστά σ' έναν μικρό Dieu», στην εφ. *Νέα- Πρόσωπα- 21^{ος} αιώνας*, τχ. 115, 19 Μαΐου 2001, σσ. 30-31.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σήφης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική Ι: Η Εκπαίδευση στην Ευρώπη*, Αθήνα, Gutenberg, 1988.
- ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ Σήφης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙ: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Ξένα Εκπαιδευτικά Συστήματα*, Αθήνα, Gutenberg, 1990.
- ΝΑΥΡΙΔΗΣ Κλήμης, *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1994.
- ΝΑΥΡΙΔΗΣ Κλήμης, ΧΡΗΣΤΑΚΗΣ Νικόλας, *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική Συγκρότηση*, μτφρ.: Κατερίνα Ζησίμου, Αθήνα, Καστανιώτης, 1997.
- ΝΕΣΤΟΡΟΣ Ν. Ι. (επιμ.), *Η Επιθετικότητα στην Οικογένεια, στο Σχολείο και στην Κοινωνία*, πρόλογος: Γ. Γραμματικάκης, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ²1996.
- ΝΙΚΟΛΑΟΥ Γεώργιος, *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο - Από την "Ομοιογένεια" στην Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- ΝΙΚΟΛΑΟΥ Γεώργιος, *Διαπολιτισμική - Αντισταθμιστική εκπαίδευση*, (πανεπιστημιακές σημειώσεις) Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών- Μ.Δ.Δ.Ε., Μάιος 2000.
- ΝΙΚΟΛΙΝΑΚΟΣ Μάριος, *Καπιταλισμός και Μετανάστευση - Πολιτική Οικονομία του Προβλήματος των Ξένων Εργατών στις Χώρες της Δυτικής Ευρώπης*, μτφρ.: Αγγέλα Βερυκοκάκη - Αρτέμη, Αθήνα, Παπαζήσης, 1974.
- ΝΙΤΣΙΑΚΟΣ Βασίλης, *Μαρτυρίες Αλβανών Μεταναστών*, Αθήνα, Οδυσσέας, 2003.
- ΝΥΣΤΑΖΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΕΛΕΚΙΔΟΥ Μαρία, *Οι Βαλκανικοί Λαοί - Από την Τουρκική Κατάκτηση στην Εθνική Αποκατάσταση (14^{ος}-19^{ος} αιών)*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, ²1991.
- ΝΥΣΤΑΖΟΠΟΥΛΟΥ – ΠΕΛΕΚΙΔΟΥ Μαρία, «Ξενόγλωσσα κείμενα με ελληνική γραφή», *Ο Ερανιστής*, τχ. 10, 1992, σσ. 79-85.
- ΞΩΧΕΛΛΗΣ Δ. Παναγιώτης, *Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης –Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, ⁴1987.
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, *Προβλήματα Κοινωνικής και Σχολικής Ένταξης Παιδιών Παλιννοστούντων Ομογενών - Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, Αθήνα Μάρτιος 1999.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, *Αναλυτικό Πρόγραμμα της Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας σε Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές*, Αθήνα Μάρτιος 1999.

ΠΑΝΤΑΖΗΣ Πάυλος, «Η συγκρότηση της ταυτότητας εφήβων μεταναστών: Μια μελέτη ιστοριών ζωής», στο Ναυρίδης Κλήμης, Χρηστάκης Νικόλας, *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική Συγκρότηση*, ό.π., σσ. 239-260.

ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ Νώντας (επιμ.), *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*, Αθήνα, Υπ. Προεδρίας της Κυβέρνησης – Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1995.

ΠΑΠΑΔΑΚΗ - ΜΙΧΑΗΛΙΔΗ Ελένη, *Η Σιωπηλή Γλώσσα των Συναισθημάτων: Η μη Λεκτική Επικοινωνία στις Διαπροσωπικές Σχέσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ⁴1998.

ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Δ. Ζήσης, *Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός. Εισαγωγή στο Φυλετικό Μίσος. Ιστορική, Κοινωνιολογική και Πολιτική Μελέτη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ Κ. Αλέξανδρος, *Ο Αλβανικός Εθνικισμός και ο Οικουμενικός Ελληνισμός – «Άπειρος χώρα»*, Αθήνα, Α. Α. Λιβάνης, ⁴1994 (α' έκδ., Αθήνα 1992).

ΠΑΠΑΘΕΟΦΙΛΟΥ Ρίτσα, ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ Στέλλα (επιμ.), *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου: Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις*, Αθήνα, Gutenberg, 1998.

ΠΑΠΑΣ Ε. Αθανάσιος, *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τ. Α', Αθήνα 1998.

ΠΑΠΑΣΤΑΜΟΥ Στάμος, *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1989.

ΠΑΠΑΣΤΑΜΟΥ Στάμος (επιμ.), *Διομαδικές Σχέσεις*, μτφρ.: Κωνσταντίνα Τριανταφυλλοπούλου, Αθήνα, Οδυσσέας, 1990.

ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΑΝΟΥ Αντωνία, *Η Ψυχολογική Προσαρμογή των Μαθητών - Παιδιών Παλιννοστούντων*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1992.

ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΑΝΟΥ Αντωνία, «Η διακοπή φοίτησης στους μαθητές – παιδιά ομογενών παλιννοστούντων στην Ελλάδα: Στοιχεία και διαστάσεις του προβλήματος», στο Παπαθεοφίλου Ρίτσα, Βοσνιάδου Στέλλα, *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου...*, ό.π., σσ. 207-231.

ΠΑΠΑΣΩΤΗΡΙΟΥ Χαράλαμπος, *Τα Βαλκάνια Μετά το Τέλος του Ψυχρού Πολέμου*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1994.

ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ιωάννης, *Εξελικτική Ψυχολογία*, τ. 1, Αθήνα 1982.

ΠΕΤΡΙΝΙΩΤΗ Ξανθή, *Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα. Μια Πρώτη Καταγραφή, Ταξινόμηση και Ανάλυση*, μτφρ.: Αλεξάνδρα Πατμανίδου, Αθήνα, Οδυσσεάς και Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων, 1993.

ΠΕΤΡΟΝΩΤΗ Μαρίνα, *Το Πορτραίτο μιας Διαπολιτισμικής Σχέσης: Κρυσταλλώσεις, Ρήγματα, Ανασκευές*, με τη συμμετοχή της Κορνηλίας Ζαρκιά, Αθήνα, UNESCO/ ΕΚΚΕ., Πλέθρον, 1998.

ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Νικόλαος, ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΑΝΟΥ Αντωνία, *Μορφές Επιθετικότητας, Βίας και Διαμαρτυρίας στο Σχολείο (Γενεσιουργοί Παράγοντες και Επιπτώσεις)*, Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2001.

ΠΗΓΙΑΚΗ Πόπη, *Εθνογραφία - Η Μελέτη της Ανθρώπινης Διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1988.

ΠΗΤΑ Μ. Ρία, *Ψυχολογία της Γλώσσας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.

ΠΟΡΠΟΔΑΣ Δ. Κωνσταντίνος, *Γνωστική Ψυχολογία. Η Διαδικασία της Μάθησης. Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας, Λύση Προβλημάτων*, τ. Β', Αθήνα 1993.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ε. Ιωάννης, *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, πρόλογος: Ιωάννα Λαμπίρη- Δημάκη, Αθήνα, Γρηγόρης, ³1989 (α' έκδ., Αθήνα 1984).

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ε. Ιωάννης, *Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1992.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ε. Ιωάννης – ΚΑΝΑΚΗΣ Ν. Ιωάννης (επιμ.), *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή Πραγματικότητα;* εισαγωγή: Ανδρέας Μ. Καζαμιάς, Αθήνα, Γρηγόρης, 1992.

ΡΑΠΤΗΣ Αριστοτέλης, ΡΑΠΤΗ Αθανασία, *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση*, τ. Α', Αθήνα (αυτοέκδοση) ⁵1999.

ΡΟΔΑΚΗΣ Π., «Οι αρβανίτικες φάρες και η κάθοδός τους στον ελληνικό χώρο», *Ελλοπία*, τχ. 2-3-4, 1990, Α'-Β' Μέρος.

ΣΑΚΚΑΣ Ιωάννης, «Διδασκαλία, Προγράμματα και Μορφές Πρόσληψης της Ιστορίας», στα *Εκπαιδευτικά*, τχ. 57-58, Ιούλιος- Δεκέμβριος 2000, σσ. 77-88.

ΣΑΡΡΗΣ Νεοκλής, *Οσμανική Πραγματικότητα. Συστηματική Παρά-θεση Δομών και Λειτουργιών. Το Δεσποτικό Κράτος*, τ. Α', Αθήνα, Ι.Δ. Αρσενίδης και Σ.Ι.Α., 1990.

ΣΑΡΡΗΣ Νεοκλής, *Ελληνική Κοινωνία και Τηλεόραση. Σειρά Δοκίμων για το Πλατύτερο Κοινό*, τ. Β', Αθήνα, Γόρδιος, 1992.

ΣΑΡΡΗΣ Νεοκλής, *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία, στην Ομαδική Ψυχοθεραπεία και το Ψυχόγραμμα*, Αθήνα, Δανιάς, 1995 (α' έκδ., Αθήνα, Γραμμή, 1985).

ΣΚΟΥΡΤΟΥ Ελένη, «Η Παραδειγματική Σχέση Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας και οι Παιδαγωγικές της Συνέπειες», στο Γεωργογιάννης Παντελής (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, ό.π., σσ. 131-143.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ Ελένη, «Οδηγεί η Δίγλωσση Εκπαίδευση πάντα στη Διγλωσσία;», στο Γεωργογιάννης Παντελής (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, ό.π., σσ. 145-155.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ Ελένη, *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος, 1998.

ΣΟΦΟΥ Ευστρατία, «Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση», στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, τχ. 6, Σεπτέμβριος 2000, σσ. 223-238.

ΣΠΟΥΔΑΣΤΗΡΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΠΑΣΠΕ σε συνεργασία με ΕΚΚΕ, *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, επιμ. 1^{ου} Μέρους: Πέτρος Παππάς, επόπτης: Βασίλης Φύλιας, Αθήνα, Gutenberg, 1977.

ΣΤΑΥΡΙΝΟΥΔΗ Α., «Θεωρίες και πολιτικές κοινωνικής ένταξης μεταναστών στη χώρα υποδοχής», στο Κόντης Α. κ.ά., *Ανάλυση και Καταγραφή των Υπαρχόντων Στοιχείων για τη Μετανάστευση και την Παραμονή στην Ελλάδα Αλλοδαπού Εργατικού Δυναμικού*, ό.π., σσ. 212-270.

ΣΩΤΗΡΙΟΥ Ν. Στέφανος, *Μειονότητες και Αλυτρωτισμός*, Αθήνα, Ελληνική Ευρωεκδοτική, 1991.

ΤΕΡΠΟΣ Βίκτωρ, «Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αλβανία», στο Δαμανάκης Μιχάλης (επιμ. -εισαγωγή), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα - Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, ό.π., σσ. 121-126.

ΤΖΑΝΗ Μαρία, *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας*, Αθήνα, Γρηγόρης, ²1988.

ΤΖΑΝΗ Μαρία, ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ Τασία, *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. «Ταντόν και Αλλοτριμορφοδιάιτον»*, Αθήνα (αυτοέκδοση) ²1998 (α' έκδ., Αθήνα 1997).

ΤΖΑΝΗ Μαρία, *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*, Αθήνα, Γρηγόρης, ⁷1999 (α' έκδ., Αθήνα 1986).

ΤΟΚΑΤΛΙΔΟΥ Β., *Εισαγωγή στη Διδασκαλία των Ζωντανών Γλωσσών*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1986.

ΤΡΙΑΡΧΗ - HERRMANN Βασιλεία, *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, 2000.

ΤΣΑΟΥΣΗΣ Γ. Δημήτρης, *Στοιχεία Κοινωνιολογίας*, Αθήνα, Gutenberg, 1979.

ΤΣΑΟΥΣΗΣ Γ. Δημήτρης, *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας: Ερμηνευτικό, Ελληνο-Αγγλικό όρων, Αγγλο-Ελληνικό όρων, Βιογραφικό*, Αθήνα, Gutenberg, 1989 (α' έκδ., Αθήνα 1984).

ΤΣΑΟΥΣΗΣ Γ. Δημήτρης, *Η Κοινωνία του Ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, Αθήνα, Gutenberg, 1995 (α' έκδ., Αθήνα 1983).

ΤΣΑΡΔΑΚΗΣ Δημήτρης, *Η Γένεση του Κοινωνικού Ανθρώπου*, Αθήνα, Βιβλία Για Όλους, ²1987.

ΤΣΑΡΔΑΚΗΣ Δημήτρης, *Ο Άνθρωπος στα Δίχτυα της Manipulation: Μια Κοινωνικο-ψυχολογική Μελέτη στην Περιοχή της Έρευνας, της Επικοινωνίας και της Συμπεριφοράς*, Αθήνα, Σκαρβαβίος, 1983.

ΤΣΑΡΔΑΚΗΣ Δημήτρης, *Η Κοινωνική Θεωρία των Ρόλων*, Αθήνα, Σκαρβαβίος, 1992.

ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ Γιώργος, *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη*, επιμ. Ελένη Σπανού, μτφρ.: Έφη Παπαδάκου, Τερέζα Μπούκη, Γιάννα Δουράμπεη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999.

ΤΣΙΠΛΗΤΑΡΗΣ Αθανάσιος, *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*, Αθήνα, εκδόσεις εκπαιδευτικών «Περιβολάκι», ³1998.

ΤΣΙΤΣΙΠΗΣ Δ. Λουκάς, *Εισαγωγή στην Ανθρωπολογία της Γλώσσας- Γλώσσα, Ιδεολογία, Διαλογικότητα και Επιτέλεση*, Αθήνα, Gutenberg, ²1998 (α' έκδ., Αθήνα 1995).

ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ Κωνσταντίνος, *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη Μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1986.

Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., *Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο - Βιβλίο Νηπιαγωγού*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., χ.χ.

Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., *Επιθετικότητα στο Σχολείο: Προτάσεις για Πρόληψη και Αντιμετώπιση*, Αθήνα 2000.

Υπ.Ε.Π.Θ., *Πρόγραμμα Παραγωγής Διδακτικού Υλικού για την Ελληνόγλωσση Διδασκαλία των Ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής*

Γλώσσας: Εισαγωγή στο Θεωρητικό Πλαίσιο του Προγράμματος, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 2000.

Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., *Δημοτικό Σχολείο και Γονείς: Οικοδομώντας μια Δημιουργική Σχέση*, Αθήνα 2000.

Υπ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., *Οδηγός Σχεδίων Εργασίας (Πολυθεματικό Βιβλίο, Ευέλικτη Ζώνη, Διαθεματικότητα)*, Για τον Εκπαιδευτικό, Αθήνα 2002.

ΦΑΡΑΣ Φερντινάντ-Σταύρος, *Οι Σημειώσεις του Πρόσφυγα (Διηγήματα)*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1997.

ΦΙΛΙΑΣ Ι. Βασίλης, *Κοινωνικά Συστήματα – Ιδεολογικο-πολιτικές Απόψεις της Καπιταλιστικής Ανέλιξης, Ουτοπιστές Σοσιαλιστές και Καρλ Μαρξ*, Αθήνα, Νέα Σύνορα, 1977.

ΦΙΛΙΑΣ Ι. Βασίλης, *Όψεις της Διατήρησης και της Μεταβολής του Κοινωνικού Συστήματος*, τ. Α΄-Β΄, Αθήνα, Νέα Σύνορα, 1980.

ΦΙΛΙΑΣ Βασίλης, *Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή, 1983.

ΦΙΛΙΑΣ Βασίλης, «Το πρόβλημα του μετανάστη της δεύτερης γενιάς», στο *Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις*, ό.π., σσ. 108-112.

ΦΡΑΓΚΟΣ Π. Χρήστος, *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1977.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Άννα, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1985.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Άννα, *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική Προσέγγιση της Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1987.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Άννα, ΔΡΑΓΩΝΑ Θάλεια (επιμ.), «Τι Είν' η Πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1997.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Άννα, ΔΡΑΓΩΝΑ Θάλεια, ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ Αλεξάνδρα, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών- Η περιγραφή μιας εμπειρίας», στο *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 63, Απρίλιος- Ιούνιος 1997, σσ. 70-75.

ΧΑΡΒΑΛΙΑΣ Γ., *Βαλκάνια: Από το Διπολισμό στη Νέα Εποχή*, Αθήνα, Γνώση, 1994.

ΧΑΣΤΑΟΓΛΟΥ Βύμα, *Κοινωνικές θεωρίες για τον Αστικό Χώρο.- Κριτική Ανάλυση*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1982.

ΧΑΤΖΗΜΑΝΩΛΑΚΗΣ Ε. Γιάννης, *Το Λιμάνι του Πειραιά στη Διαδρομή των Αιώνων*, Πειραιάς³ 1993.

ΧΑΤΖΗΜΑΝΩΛΑΚΗΣ Ε. Γιάννης, «Εβδομήντα χρόνια από τη Μικρασιατική καταστροφή», *Πολιτιστική Πράξη*, τχ. 10, Σεπτέμβριος 1992, σσ. 24-35.

ΧΑΤΖΗΜΑΝΩΛΑΚΗΣ Ε. Γιάννης, «Χατζηκυριακείο». *Το Χρονικό ενός Ιδρύματος*, Πειραιάς, Έκδοση «Χατζηκυριακείου» Ιδρύματος, 1998.

ΧΡΗΣΤΙΔΗΣ Φ. - Α., ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ Ελένη, «Εισαγωγή», στο ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ Ελένη (επιμ.), *Η Γλωσσική Εκπαίδευση...*, ό.π., σσ. 13-14.

ΧΡΥΣΑΚΗΣ Μανόλης, «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες», στο *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα- Κύρια Θέματα και Προσδιορισμός Προτεραιοτήτων Πολιτικής*, ό.π., σσ. 83-129.

ΨΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ Γιώργος, «Προβλήματα μετάβασης από το σχολείο στο χώρο εργασίας», στο Πυργιωτάκης Ε. Ι. - Κανάκης Ν. Ι. (επιμ.), *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή Πραγματικότητα*, ό.π., σσ. 329-338.

ΨΗΜΜΕΝΟΣ Ιορδάνης, *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια- Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Αθήνα*, Αθήνα, Glory Book – Παπαζήσης, 1995.

ΨΗΜΜΕΝΟΣ Ιορδάνης, «Δημιουργώντας χώρους Κοινωνικού Αποκλεισμού: Η περίπτωση των Αλβανών ανεπίσημων μεταναστών στο κέντρο της Αθήνας», στο Κασσιμάτη Κούλα (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*, ό.π., σσ. 221-273.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ - ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ¹

ALTHUSSER L., “Idéologie et appareils idéologiques d’Etat”, *La Pensée*, 151, juin 1970.

AUGÉ Marc, *A Sense for the Other. The Timeliness and Relevance of Anthropology*, translated by: Amy Jacobs, Stanford: California, Stanford University Press, 1998.

BAKER Colin, *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, εισαγωγή-επιμ.- γλωσσάριο: Μιχάλης Δαμανάκης, μτφρ.: Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Αθήνα, Gutenberg, 2001.

BALIBAR Etienne, «Racisme et nationalisme», en Balibar Etienne et Wallerstein Immanuel, *Race, Nation, Class: Les Identités Ambiguës*, Paris, Editions La Découverte, 1990, pp. 54-92.

BALIBAR Etienne et WALLERSTEIN Immanuel, *Race, Nation, Class: Les Identités Ambiguës*, Paris, Editions La Découverte, 1990.

BANDURA Albert, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, U.S.A.: Stanford University, Englewood Cliffs: Prentice – Hall, 1986.

BANKS Olive, *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφρ., Τάσος Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1987.

BARDIN Laurence, *L’ Analyse de Contenu*, Paris, Presses Universitaires de France, ⁴1986 (1^{ère} édition, Paris 1977).

BASZANGER Isabelle & DODIER Nicolas, “Ethnography: Relating the part to the whole”, in Silverman David (ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, London, Sage Publication, 1997, 1997 reprinted, pp. 8-23.

BECK Ulrich, *Risk Society: Towards A New Modernity*, translated by: Mark Ritter, London, Sage Publications, 1992, 1994 reprinted.

BELL Judith, *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, πρόλογος –εισαγωγή –απόδοση: Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα, Αθήνα, Gutenberg, 1997.

¹ Στην παρουσίαση της μεταφρασμένης βιβλιογραφίας έχει υιοθετηθεί η γραφή του ονόματος του συγγραφέα όπως εμφανίζεται στο εξώφυλλο του βιβλίου.

BENATTIG Rachid, *Les Migrants en Europe. Quel Avenir Educatif et Culturel?* Paris, Conseil de l' Europe, L' Harmattan, 1987.

BENVENISTE Emile, "Sémiologie de la langue", στο *Problèmes de Linguistique Générale*, II, Paris, Gallimard, 1974, pp.43-66.

BERELSON Bernard, *Content Analysis in Communication Research*, New York, Hafner Press, 1952, 1984 reprinted.

BERGER L. Peter and LUCKMANN Thomas, *The Social Construction of Reality - A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Harmondsworth, Penguin Books Ltd, 1967, 1976 reprinted.

BERLIN Isaiah, *Τέσσερα Δοκίμια περί Ελευθερίας*, μτφρ.: Γιάννης Παπαδημητρίου, επιμ.: Henry Hardy, Αθήνα, Scripta, 2001.

BERLIN Isaiah, «Δύο έννοιες της ελευθερίας», στο *Τέσσερα Δοκίμια περί Ελευθερίας*, ό.π., σσ. 253-332.

BERNDT Uwe, «Πολιτικές εκπαίδευσης μειονοτήτων: Η περίπτωση της Γερμανίας», στο Τσιάκαλος Γιώργος, *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός...*, ό.π., σσ. 217-221.

BERNSTEIN Basil, *Langage et Classes Sociales - Codes Socio-linguistiques et Contrôle Social*, présentation de Jean-Claude Chamboredon, Paris, Les Editions de Minuit, 1975.

BERNSTEIN Basil, *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, εισαγωγή-μτφρ. - σημειώσεις: Ιωσήφ Σολομών, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, ²1991 (α' έκδ., Αθήνα 1989).

BLACKLEDGE David, HUNT Barry, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφρ.: Μαρία Δεληγιάννη, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000.

BOANTMAN Ντανιέλ κ.ά., «Πολιτισμός και εξουσία των γυναικών: Δοκίμιο ιστοριογραφίας», μτφρ.: Ειρήνη Ριζάκη, στο Αβδελά Έφη, Ψαρρά Αγγέλικα (επιμ.), *Σιωπηρές Ιστορίες...*, ό.π., σσ. 329-366.

BOTTOMORE T. B., *Κοινωνιολογία - Κεντρικά Προβλήματα και Βασική Βιβλιογραφία*, εισαγωγή, μτφρ., επιμ.: Δημήτριος Γ. Τσαούσης, Αθήνα, Gutenberg, ²1974 (α' έκδ., Αθήνα 1973).

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean - Claude, *La Reproduction: Eléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.

BOURDIEU Pierre, *Ce Que Parler Veut Dire. L' Economie des Echanges Linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean - Claude, *Les Héritiers : Les Etudiants et la Culture*, Paris, Les Editions de Minuit, 1985 (ελλην. μτφρ.: Νίκος Παναγιωτόπουλος, Μαρία Βιδάλη, *Οι Κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα, Καρδαμίτσα, 1993).

BOURDIEU Pierre, *Language and Symbolic Power*, edited and introduced by: John B. Thompson, translated by: Gino Raymond and Matthew Adamson, Cambridge, Polity Press, 1991, 1994 reprinted.

BOURDIEU Pierre, *Για την Τηλέραση*, πρόλογος: Νίκος Παναγιωτόπουλος, μτφρ.: Αλεξάνδρα Σωτηρίου - Καίτη Διαμαντάκου, Αθήνα, Πατάκης, ³2001 (α' έκδ., Αθήνα 1998).

BOUTET Josiane, *Εισαγωγή στην Κοινωνιο-γλωσσολογία*, μτφρ.: Άννα Ιορδανίδου, Ειρήνη Τσαμαδού, Αθήνα, Γρηγόρης, 1994.

BOWLES S. & GINTIS H., *Schooling in Capitalist America*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976.

BOYER Henri, *Langues en Conflit: Etudes Sociolinguistiques*, Paris, L'Harmattan, 1991.

BRAUDEL Fernand, *Η Γραμματική των Πολιτισμών*, μτφρ.: Άρης Αλεξάκης, Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2002 - β' ανατύπωση (α' έκδ., Αθήνα 2001).

BROWN R., *A First Language: The Early Stages*, Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1973.

BUFFARDI Andriana , «Μετανάστευση και ένταξη στο κοινωνικό σύνολο», στο Τσιάκαλος Γιώργος, *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη*, ό.π., σσ. 347-355.

BULLIVANT Brian, «Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό», στο Modgil Sohan et al., *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές*, επιμ.: Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Παύλος Χαραμής, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σσ. 65-85.

ΒΥΓΚΟΤΣΚΙ Λεβ, *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφρ.: Αντζελίνα Ροδή, Αθήνα, Γνώση, 1988.

CASHMORE Ellis & TROYNA Barry, *Introduction to Race Relations*, London, New York, Philadelphia, The Falmer Press, ²1990.

CASTLES S. and KOSACK G., *Immigrant Workers and Class Structure in Western Europe*, London, Oxford University Press, 1973.

CHAMPSEIX Elisabeth et Jean - Paul, *L'Albanie ou la Logique du Désespoir*, Paris, Editions La Découverte, 1992.

CHARLOT Bernard, *Το Σχολείο Αλλάζει: Κρίση του Σχολείου και Κοινωνικοί Μετασχηματισμοί*, μτφρ.: Ελένη Μποναφάτου, Νώντας Παπαγεωργίου, Αθήνα, Προτάσεις, 1992.

CHOMSKY Noam, *Rules and Representations*, New York, Columbia University Press, 1980.

CHOMSKY Noam, *Μορφή και Νόημα στις Φυσικές Γλώσσες*, εισαγωγή - μτφρ.: Μάριος Μαρκίδης, Αθήνα, Έρασμος, ³1987 (α' έκδ., Αθήνα 1977).

CLARK B. K. & CLARK P. M., "Racial Identification and Preference in Negro Children", in Newcomb T. M. & Hartley E. L. (eds), *Readings in Social Psychology*, New York, Holt, 1947.

COHEN P. Anthony, *The Symbolic Construction of Community*, London, Ellis Horwood Ltd., 1985, 1989 reprinted.

COHEN H. Dorothy, STERN Virginia, BALABAN Nancy, *Παρατηρώντας και Καταγράφοντας τη Συμπεριφορά των Παιδιών*, μτφρ.: Δήμητρα Ευαγγέλου, εισαγωγή-επιμ.: Στέλλα Βοσνιάδου, Αθήνα, Gutenberg, 1995.

COHEN Louis – MANION Lawrence, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ.: Χρυσούλα Μητσοπούλου – Μάνια Φιλοπούλου, Αθήνα, Έκφραση, 1997.

COHEN Robin, *Frontiers of Identity: The British and the Others*, London, Longman, 1994.

CUMMINS Jim, "Knowledge, Power and Identity in teaching English as a second language", in Genesee F. (ed.), *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, New York, Cambridge University Press, 1994, pp. 33-58.

CUMMINS Jim, *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, εισαγωγή-επιμ.: Ελένη Σκούρτου, μτφρ.: Σουζάνα Αργύρη, σχόλιο: Βασιλεία Κούρτη - Καζούλλη, Αθήνα, Gutenberg, 1999.

CUMMINS Jim, «Deconstructing the “Literacy Crisis”: Scripts, Imagination, Power and Identity», in *The International Journal of Learning* [on line], Volume 8, 2001. Available from: www.thelearner.com.

DAVIDSON Donald, “Seeing through Language”, in Preston John (ed.), *Thought and Language*, Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1997, pp. 15-27.

DEBESSE Maurice, MIALARET Gaston, *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες: Κοινωνιολογία της Παιδείας (Κοινωνικές Πλευρές)*, τ. 6, μτφρ. - προλεγόμενα: Γιώργος Κ. Παπαγεωργίου, , Αθήνα, Δίπτυχο, 1985.

DENZIN K. Norman, *The Research Act in Sociology. The Theoretical Introduction to Sociological Methods*, London, Butterworths, 1970.

DONALDSON Margaret, *Η Σκέψη των Παιδιών*, μτφρ.: Δήμητρα Ευαγγέλου, εισαγωγή-επιμ.: Στέλλα Βοσνιάδου, Αθήνα, Gutenberg, 1995.

DUCELLIER Alain, *Οι Αλβανοί στην Ελλάδα (13^{ος}-15^{ος} αιών).* *Η Μετανάστευση μιας Κοινότητας*, μτφρ.: Κατερίνα Νικολάου, Αθήνα, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, 1994.

DURKHEIM Emile, *L’ Education Morale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1974.

ECO Umberto, *Η Σημειολογία στην Καθημερινή Ζωή*, απόδοση - ανθολόγηση: Αντώνης Τσοπάνογλου, Θεσσαλονίκη, Μαλλιάρης, ⁴1992 (α’ έκδ., Θεσσαλονίκη 1988).

EKO Ουμπέρτο, *Θεωρία Σημειωτικής*, μτφρ.: Έφη Καλλιφατίδη, Αθήνα, Γνώση, ³1994 (α’ έκδ., Αθήνα 1988).

ELIAS Norbert, *Η Διαδικασία του Πολιτισμού. Μία Ιστορία της Κοινωνικής Συμπεριφοράς στη Δύση*, μτφρ.: Θεόδωρος Λουπασάκης, επιμ.: Κώστας Λιβιεράτος, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, ²1997 (α’ έκδ., Αθήνα 1996).

ERIKSON H. Erik, *Childhood and Society*, England: Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books in association with the Hogarth Press, 1965 (1st published, U.S.A., W. W. Norton & Co. Inc., 1950).

ΕΡΙΚΣΟΝ Έρικ, *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία*, μτφρ.: Μ. Κουτρομπάκη, Αθήνα, Καστανιώτης, 1990.

ΦΕΝΤ Χέλμουτ, *Κοινωνική Ένταξη και Εκπαίδευση*, μτφρ. Γ. Σ. Κακαλέτρης, Αθήνα, Καστανιώτης, 1989.

ΦΟΥΚΟ Μισέλ, *Οι Λέξεις και τα Πράγματα: Μια Αρχαιολογία των Επιστημών του Ανθρώπου*, μτφρ.: Κωστής Παπαγιώργης, Αθήνα, Γνώση, 1986.

ΦΟΥΚΟ Μισέλ, «Δύο δοκίμια για το Υποκείμενο και την Εξουσία», στο *Η Μικροφυσική της Εξουσίας*, μτφρ.-σχόλια: Λύλα Τρουλινού, Αθήνα, Ύψιλον, 1991, σσ. 75-100.

ΦΟΥΚΟ Μισέλ, *Η Μικροφυσική της Εξουσίας*, μτφρ.-σχόλια: Λύλα Τρουλινού, Αθήνα, Ύψιλον, 1991.

ΦΟΥΡΕΝΤΙ Φρανκ, *Γονική Παράνοια: Απαλλαγείτε από τις Φοβίες σας και Γίνετε Σωστοί Γονείς*, μτφρ.: Ιωάννης Περαντωνάκης, Αθήνα, Μπουκουμάνης, 2002.

ΦΡΕΪΡΕ Πάουλο, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, μτφρ.: Γιάννης Κρητικός, Αθήνα, Ράππας, 1974.

ΦΡΙΜΑΝ ΤΖ. Κένεθ, *Τα Σχολεία στην Αρχαία Ελλάδα*, μτφρ. -σχόλια: Αλέξανδρος Κόντος, Αθήνα, Δομός, 2001.

FROMM Erich, «Μελέτη από τη σκοπιά της κοινωνικής ψυχολογίας», στο Horkheimer M., Fromm E., Marcuse H., *Αυθεντία και Οικογένεια*, επιμ.: Γεράσιμος Κουζέλης, μτφρ.: Λευτέρης Αναγνώστου, Αθήνα, Νήσος, 1996, σσ. 121-192.

ΦΡΟΪΝΤ Άννα, *Το Εγώ και οι Μηχανισμοί Άμυνας*, μτφρ.: Θεόδωρος Παραδέλλης, Αθήνα, Καστανιώτης, 1978.

ΦΡΟΪΝΤ Σ., *Το Εγώ και το Εκείνο*, μτφρ. Κ. Α. Μεραναίου, Αθήνα, Γκοβόστη, Παπαζήσης χ.χ.

GALLIE Duncan et al. (ed.), *Social Change and The Experience Of Unemployment*, New York, Oxford University Press, 1994, 1995 reprinted.

GAULEJAC Vincent de, *Η Ταξική Νεύρωση - Κοινωνική Διαδρομή και Συγκρούσεις Ταυτότητας*, πρόλογος: Max Pages, μτφρ.: Απόστολος Βερβερίδης, επιμ.: Κλήμης Ναυρίδης, Αθήνα, 1987.

GEERTZ Clifford, *Works and Lives. The Anthropologist as Author*, London, Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd, 1988, 1996 reprinted (1st published, Stanford, Stanford University Press, 1988).

GEERTZ Clifford, *After the Fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist*, Cambridge: Massachusetts, Harvard University Press, 1995.

GEERTZ Clifford, *Η Ερμηνεία των Πολιτισμών*, μτφρ. - επιστημονική θεώρηση: Θεόδωρος Παραδέλλης, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 2003.

GENESEE F. (ed.), *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, New York, Cambridge University Press, 1994.

GERTH H. H. & MILLS C. Wright (eds), *From Max Weber: Essays in Sociology*, London, Routledge and Kegan Paul Ltd., 1970 (1st published, London, Lowe & Brydone Ltd., 1948).

ΓΚΙΝΤΕΝΣ Άντονι, *Ο Κόσμος των Παγδαίων Αλλαγών - Πώς Επιδρά η Παγκοσμιοποίηση στη Ζωή μας*, προλογικά σημειώματα: Γιώργος Α. Παπανδρέου, Νίκος Χριστοδουλάκης, μτφρ.: Κωνσταντίνος Δ. Γεώργιας, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002.

GIDDENS Anthony, *Κοινωνιολογία*, μτφρ. - επιμ.: Δημήτρης Γ. Τσαούσης, Αθήνα, Gutenberg, 2002.

GINSBERG M., *Essays in Sociology and Social Philosophy*, Harmondsworth, Penguin Books, 1968.

GLASER G. Barney and STRAUSS L. Anselm, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, New York, Aldine De Gruyter, 1967.

GOFFMAN Erving, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, England, Penguin Books, 1968, 1984 reprinted.

GOFFMAN Erving, *Συναντήσεις: Δύο μελέτες στην Κοινωνιολογία της Αλληλεπίδρασης*, μτφρ.-εισαγωγή: Δήμητρα Μακρυνιώτη, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1996.

HABERMAS Jürgen, *Αγώνες Αναγνώρισης στο Δημοκρατικό Κράτος Δικαίου*, προλεγόμενα: Μιχάλης Σταθόπουλος, μτφρ. - επιμ.: Θεόδωρος Γεωργίου, Αθήνα, Νέα Σύνορα - Α. Α. Λιβάνη, 1994.

HAGEGE Claude, *Η Πνοή της Γλώσσας – Δρόμοι και Πεπρωμένα των Γλωσσών και των Διαλέκτων της Ευρώπης*, πρόλογος: Claude Hagège, μτφρ.: Αγγελική Νικολοπούλου, Αθήνα, Κάτοπτρο, 1993.

HAMMERSLEY Martyn, *The Dilemma of Qualitative Method. Herbert Blumer and the Chicago Tradition*, London, Routledge, 1989.

HAMMERSLEY Martyn (ed.), *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*, London, Sage Publication in association with The Open University, 1993, 1994 reprinted.

HAMMERSLEY Martyn & Atkinson Paul, *Ethnography: Principles in Practice*, London, Routledge, ²1995, 1997 reprinted (1st published, London, Tavistock Publications Ltd, 1983).

- ΧΑΜΠΕΡΜΑΣ Γιούργκεν, «Προβλήματα πολιτισμικής πολλαπλότητας», μτφρ.: Θεόδωρος Γεωργίου, στο Θωμαδάκης Θ. και Μαυροκεφαλίδου Κ. (επιμ.), *Η Ευρώπη αντιμέτωπη με το φαινόμενο του Ρατσισμού*, ό.π., σσ. 13-29.
- HARTLAND Judith, *Γλώσσα και Σκέψη*, μτφρ.: Κυριακή Σύρμαλη, επιμ.: Αναστασία Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ³1997 (α' έκδ., Αθήνα 1995).
- HENECKA Hans Peter, *Βασική κατεύθυνση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, μτφρ.: Σ. Γ. Κακαλέτρης, Αθήνα, Καστανιώτης, 1989.
- HENWOOD L. Karen & PIDGEON F. Nick, "Qualitative research and psychological theorizing", in Hammersley Martyn (ed.), *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*, London, Sage Publication in association with The Open University, 1993, 1994 reprinted, pp. 14-32.
- HERBERT Martin, *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας*, επόπτης μεταφραστής: Ιωάννης Ν. Παρασκευόπουλος, τ. Α'-Β', 10^η – 11^η έκδοση αντίστοιχα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- HERSKOVITS J. Melville, *Man and His Works. The Science of Cultural Anthropology*, New York 1960.
- HOFSTAETTER Peter, *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*, πρόλογος - επιμ.: Βασίλης Φίλιας, μτφρ.: Τζένη Μαστοράκη, Αθήνα, Νέα Σύνορα, 1978.
- HOLLSTEIN Betina, "Qualitative research on personal networks. Problems and Perspectives", in Markantonis S. John, Rigas D. Anastasia – Valentine (eds), *Qualitative Analysis in Human Sciences: New Perspectives in Methodology*, 1st International Meeting (December 18th – 19th 1993), Athens, D. Mavrommatis Editions, 1998, pp. 173-186.
- HONNETH Axel, *Από την Επικοινωνία στην Αναγνώριση - Για την Ανανέωση της Κριτικής Θεωρίας*, μτφρ. - εισαγωγή: Κωνσταντίνος Καβουλάκος, Αθήνα, Πόλις, 2000.
- HORKHEIMER M., FROMM E., MARCUSE H., *Αυθεντία και Οικογένεια*, επιμ.: Γεράσιμος Κουζέλης, μτφρ.: Λευτέρης Αναγνώστου, Αθήνα, Νήσος, 1996.
- HUGHES Martin, «Ποια δυσκολία υπάρχει στη μάθηση της αριθμητικής;», στο Βοσνιάδου Στέλλα, *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Σκέψη*, ό.π., σσ. 165-190.
- JICK D. Todd, "Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action", in Van Maanen John (ed.), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, California, Sage Publications, ⁴1985, pp. 135-148.

JUPP Victor and NORRIS Clive, “Traditions in documentary analysis”, in Hammersley Martyn (ed.), *Social Research: Philosophy, Politics and Practice*, London, Sage Publication in association with The Open University, 1993, 1994 reprinted, pp. 37-51.

KANTAPE Ισμαήλ, *Πρόσκληση στο Εργαστήρι του Συγγραφέα*, μτφρ. από τα γαλλικά: Μαρίχεν Τσαλίκη, Αθήνα, εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, 1994.

KELLEY R. Donald & SMITH G. Bonnie (eds), *Pierre – Joseph Proudhon: What is Property?*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, 1999 reprinted.

KRIPPENDORFF Klaus, *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*, New York, California: Sage Publications, ⁷1989 (1st edition, New York 1980).

LABOV William, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit, 1976.

LAVE Jean, “The culture of acquisition and the practice of understanding”, in Stigler W. James et al. (ed.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, pp. 309-326.

LEFEBVRE Henri, *Du Rural à l' Urbain – Textes Rassemblés par Mario Gaviria*, Paris, Editions Anthropos, 1970.

LE VINE A. Robert, “Infant environments in psychoanalysis. A cross - cultural view”, in Stigler W. James et al. (ed.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*, ό.π., pp. 454-473.

ΛΟΥΡΙΑ Ρ. Α., *Γνωστική Ανάπτυξη*, μτφρ.: Μανίνα Τερζίδου, επιμ.: Αναστασία Κωσταρείδου- Ευκλείδη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ²1995.

MACPHERSON C. B., *The Political Theory of Possessive Individualism*, Oxford, Oxford University Press, 1962.

MAISONNEUVE Jean, *Η Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, Ι. Ζαχαρόπουλος, 1990.

MARKANTONIS S. John, RIGAS D. Anastasia – Valentine (eds), *Qualitative Analysis in Human Sciences: New Perspectives in Methodology*, 1st International Meeting (December 18th – 19th 1993), Athens, D. Mavrommatis Editions, 1998.

ΜΑΡΞ Καρλ, *Οικονομικά και Φιλοσοφικά Χειρόγραφα*, εισαγωγή: Λούτσιο Κολλέτι, μτφρ.: Μπάμπης Γραμμένος, Αθήνα, Γλάρος, 1975.

ΜΑΡΞ Καρλ (1818-1883), *Τι λέει ο Μαρξ για την Ελευθερία και τη Δημοκρατία – Κείμενα*, επιλογή - πρόλογος: Σωκράτης Ραγγάς, Αθήνα, εκδόσεις «Σωκράτης», 1979.

MEAD H. George, *Mind, Self and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*, Volume I, edited and with an Introduction by: Charles W. Morris, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1967.

MERRIEN François - Xavier, *Αντιμέτωποι με τη Φτώχεια: Η Δύση και οι Φτωχοί Χθες και Σήμερα*, επιμ.: Χριστίνα Κωνσταντινίδου, μτφρ.: Μαρία Κορασίδου, Αθήνα, Κατάρτι, 1996.

MERTON K. Robert, *Social Theory and Social Structure*, New York, Free Press, 1957.

MESSU Michel, «Φτώχεια και αποκλεισμός στη Γαλλία», στο Merrien François - Xavier, *Αντιμέτωποι με τη Φτώχεια: Η Δύση και οι Φτωχοί Χθες και Σήμερα*, ό.π., σσ. 171-208.

MICHEL Andrée, *Sociologie de la Famille et du Marriage*, Paris, Presses Universitaires de France, 1972.

ΜΙΑΙΑΡΙΝΙ Μπάνκα, «Μεικτοί γάμοι: Διαδικασίες διαμόρφωσης του ζευγαριού και της οικογένειας», στο Ναυρίδης Κλήμης, Χρηστάκης Νικόλας, *Ταντότητες: Ψυχοκοινωνική Συγκρότηση*, ό.π., σσ. 187-209.

MILNER David, «Φυλετική προκατάληψη», στο Παπαστάμου Στάμος (επιμ.) *Διομαδικές Σχέσεις*, ό.π., σσ. 64-112.

ΜΙΣΣΕΛ Α., *Κοινωνιολογία της Οικογένειας και του Γάμου - Βασικά Στοιχεία για την Ελληνική Οικογένεια*, μτφρ. - επιμ.: Α. Μ. Μουσσούρου, Αθήνα, Gutenberg, ²1985 (α' έκδ., Αθήνα 1981).

MISHLER G. Elliot, *Συνέντευξη Έρευνας - Νοηματικό Πλαίσιο και Αφήγημα*, επιμ.: Γιώργος Καλομοίρης, μτφρ.: Ντενίζ Ρώντα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1996.

MODGIL Sohan, GAJENDRA Verma, KANKA Mallick, MODGIL Celia, *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές*, πρόλογος-επιμ.: Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Παύλος Χαραμής, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997.

MOKO Ζωρζ, *Ψυχανάλυση και Εκπαίδευση*, μτφρ. από τα γαλλικά: Νανά Παπαγιάννη, Αθήνα, Καστανιώτης, 1997.

MOLNAR Alex, LINDQUIST Barbara, *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο σχολείο - Οικοσυστημική Προσέγγιση*, μτφρ. - επιμ.: Αναστασία Καλαντζή - Αζίζι, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ⁹1999 (α' έκδ., Αθήνα 1993).

ΜΠΑΡΤ Ρολάν, *Η Επικράτεια των Σημείων*, μτφρ.: Κατερίνα Παπαϊακώβου, Αθήνα, Ράππα, ²1984 (α' έκδ., Αθήνα, Κέδρος, 1980).

ΜΠΕΚ Ούλριχ, *Τι είναι Παγκοσμιοποίηση; Αλθασμένες Αντιλήψεις και Απαντήσεις*, μτφρ. από τα γερμανικά: Γιώργος Παυλόπουλος, προλεγόμενα: Νίκος Κοτζιάς, Αθήνα, Καστανιώτης, 1999.

ΜΠΕΝΒΕΝΙΣΤ κ.ά., *Κείμενα Σημειολογίας*, επιλογή- μτφρ.: Κωστής Παπαγιώργης, Αθήνα, Νεφέλη, 1981.

ΜΠΕΝΒΕΝΙΣΤ Ε., «Σημειολογία της Γλώσσας», στο *Κείμενα Σημειολογίας*, ό.π., σσ. 25-53.

ΜΠΟΚ Γκιζέλα, «Ιστορία των γυναικών και ιστορία του φύλου: όψεις μιας διεθνούς συζήτησης», μτφρ.: Κωστούλα Σκλαβενίτη, στο Αβδελά Ε., Ψαρρά Α. (επιμ.), *Σιωπηρές Ιστορίες...*, ό.π., σσ. 411-438.

ΜΠΩΝΤΡΙΓΙΑΡ Ζαν, «Το δράμα των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου ή Όταν δεν μπορείς να χάνεις το χρόνο σου», στο Κορωναίου Αλεξάνδρα, *Κοινωνιολογία του Ελεύθερου Χρόνου*, ό.π., σσ. 199-210.

NEWCOMB T. M. & HARTLEY E. L. (eds), *Readings in Social Psychology*, New York, Holt, 1947.

NICOLAIDIS Katerina, MATTHEOUDAKIS Marina (eds), *Proceedings of the 13th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, Thessaloniki, Greece: School of English, Aristotle University of Thessaloniki, 2000.

NTANIEL Ζαν, *Ο Θεός είναι Φανατικός; Δοκίμιο για τη Θρησκευτική Ανικανότητα του Πιστεύειν*, θεώρηση μετάφρασης- επιμ.- εισαγωγή: Σταύρος Ζουμπουλάκης, μτφρ.: Ανδρέας Πανταζόπουλος, Αθήνα, Πόλις, 1998.

OGBU U. John, "Cultural model, identity, and literacy", in Stigler W. James et al. (ed.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*, ό.π., pp. 520-537.

OGBURN FIELDING William, "Cultural lag as Theory" in *On Culture and Social Change- Selected Papers*, edited and with an Introduction by: Dudley Duncan, Chicago and London, The University of Chicago Press, 1964, pp. 86-95.

OGBURN FIELDING William, *Social Change. With Respect to Cultural and Original Nature*, with a new Introduction by: Hendrik M. Ruitenbeek, New York, A Delta Book, 1966.

ΟΡΓΟΥΕΛ Τζωρτζ, 1984 - «Ο Μεγάλος Αδελφός», μτφρ.: Ν. Μπάρτη, Αθήνα, Κάκτος, χ.χ.

PARSONS Talcott, *The Social System*, London, Routledge & Kegan Paul Ltd, 1967 (1st published, London 1951).

PHIZACKLEA Annie, *One - Way Ticket*, London, Routledge, 1983.

PHIZACKLEA Annie & WOLKOWITZ Carol, *Homeworking Women: Gender, Racism and Class at Work*, London, Sage Publications, 1995.

PIAGET Jean, *The Language and the Thought of the Child*, translated by: Marjorie and Ruth Gabain, London and New York, Routledge and Kegan Paul Ltd., ³1959 (1st published, London 1926).

PIAGET Jean, *Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1987.

PIAGET Jean, *Περί Παιδαγωγικής*, μτφρ.: Μαρία Αβαριτισιώτη, επιστημονική θεώρηση: Σταυρούλα Σαμαρτζή, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000.

ΠΙΑΖΕ Ζαν, *Η Γλώσσα και η Σκέψη του Παιδιού. Μελέτες για τη Λογική του Παιδιού*, πρόλογος - επιμ.: Σταυρούλα Σαμαρτζή, Αθήνα, Καστανιώτης, 2001.

PINKER Steven, *The Language Instinct*, New York, Harper Collins, 1995.

POLLO Stefanaq, PUTO Arben, *Histoire de l'Albanie des Origines à nos Jours*, Roanne Horvath, 1974 (ελλην. μτφρ.: *Η Ιστορία της Αλβανίας από την Αρχαιότητα μέχρι Σήμερα*, Θεσσαλονίκη 1979).

POOL Ithiel de Sola, LASSWELL D. Harold, LERNER Daniel and others, *The Prestige Press: A Comparative Study of Political Symbols*, Cambridge, M.I.T. Press, 1955, 1970 reprinted.

POTTER Jonathan, "Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk", in Silverman David (ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, London, Sage Publications, 1997, 1997 reprinted, pp. 144-160.

POWNEY J. & WATTS M., *Interviewing in Educational Research*, London, Routledge and Kegan Paul, 1987.

PRESTON John (ed.), *Thought and Language*, Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1997.

ΠΡΟΥΝΤΟΝ Πιερ-Ζοζέφ, *Τι Είναι η Ιδιοκτησία*, μτφρ.: Ιανής Λο Σκόκκο, Αθήνα, Γερ. Αναγνωστίδης, χ.χ.

RIGAS Anastasia – Valentine, "Analyzing the biographical materials: within the context of a new content analysis approach", in Markantonis S. John, Rigas D. Anastasia – Valentine (eds), *Qualitative Analysis in Human Sciences: New Perspectives in Methodology*, 1st International Meeting (December 18th – 19th 1993), Athens, D. Mavrommatis Editions, 1998, pp. 101-116.

ROSENTHAL R. & JACOBSON L., *Pygmalion in The Classroom*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

ΡΟΥΣΣΩ Ζαν-Ζακ, *Οι Ονειροπολήσεις του Μοναχικού Οδοιπόρου*, χρονολόγηση και πρόλογος: Jacques Voisine, μτφρ.: Νίκος Σημηριώτης, Αθήνα, Σ. Ι. Ζαχαρόπουλος, 1989.

ΣΑΛΤΖΜΠΕΡΓΚΕΡ – ΟΥΙΤΕΝΜΠΕΡΓΚ Ίσκα, ΧΕΝΡΙ Τζάνα, ΟΣΜΠΟΡΝ Έλζι, *Η Συναισθηματική Εμπειρία της Μάθησης και της Διδασκαλίας*, μτφρ.: Ελένη Τζελέπογλου, Αθήνα, Καστανιώτης, 1996.

SAUSSURE Ferdinand de, *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, μτφρ.- σχόλια-προλογικό σημείωμα: Φώτης Δ. Αποστολόπουλος, Αθήνα, Παπαζήσης, 1979.

SCHAFF Adam, *Γλώσσα και Γνώση*, Αθήνα, Ι. Ζαχαρόπουλος, χ.χ.

SCRIBNER Sylvia & COLE Michael, «Συνέπειες της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στη γνωστική ανάπτυξη», στο Βοσνιάδου Στέλλα (επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας: Σκέψη*, ό.π., σσ. 210-234.

SEGALL H. M., DASEN R. P., BERRY W. G., POORTINGA H. W., *Διαπολιτισμική Ψυχολογία: Η Μελέτη της Ανθρώπινης Συμπεριφοράς σε Παγκόσμιο Οικολογικό-Πολιτιστικό Πλαίσιο*, επιμ. ελλην. έκδοσης: Δημήτριος Γεώργας, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1993.

SHERMAN Arnold, *Αλβανία - Ο Τσακισμένος Αετός των Βαλκανίων*, μτφρ.: Αθηνά Μαλεβίτη, Αθήνα, Ίνδικτος, 2000.

SILVERMAN David, *Qualitative Methodology and Sociology: Describing the Social World*, London, Gower Publishing Company, 1986.

SILVERMAN David, *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, London, Sage, 1993.

SILVERMAN David (ed), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, London, Sage Publications, 1997, 1997 reprinted.

SMITH M. David, *Geography and Social Justice*, Cambridge Massachussets U.S.A., Blackwell Publishers Ltd, 1994, reprinted 1996.

ΣΝΥΝΤΕΡ Ζωρζ, *Σχολείο, Τάξη και Πάλη των Τάξεων*, μτφρ.: Νίκος Μακρής, Αθήνα, Σ.Ι. Ζαχαρόπουλος, 1981.

SPRADLEY P. James, *Participant Observation*, New York: Rinehart and Winston, Holt, 1980.

STEIN Pippa & NEWFIELD Denise, “Agency, Creativity, Access and Activism: Literacy Education in Post - Apartheid South Africa”, in *The International*

Journal of Learning [on line], Volume 8, 2001. Available from: www.thelearner.com.

ΣΤΕΝΟΥ Κατερίνα, *Εικόνες του Άλλου. Η Ετερότητα: Από τον Μύθο στην Προκατάληψη*, μτφρ.: Σάρα Μπενβένιστε - Μαρία Παπαδήμα, Αθήνα, Εξάντας-UNESCO, 1998.

STIGLER W. James, SHWEDER A. Richard, GILBERT Herdt (ed.), *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

STONE J. Philip, DUNPHY C. Dexter, SMITH S. Marshall, OGILVIE M. Daniel (ed.), *The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis in the Behavioral Sciences*, Cambridge, MIT Press, 1966.

ΤΑΙΗΛΟΡ ΤΣΑΡΑΣ, *Πολυπολιτισμικότητα - Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*, εισαγωγή - επιμέλεια: Amy Gutmann, πρόλογος: Κωνσταντίνος Παπαγεωργίου, μτφρ.: Φιλήμων Παιονίδης, Αθήνα, Πόλις, ²1999 (α' έκδ., Αθήνα 1997).

TAJFEL Henri, «Κοινωνικά Στερεότυπα και Κοινωνικές Ομάδες», στο Παπαστάμου Στάμος (επιμ.), *Διομαδικές Σχέσεις*, ό.π., σσ. 113-140.

TIMASHEFF S. N., THEODORSON A. G., *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών*, μτφρ.: Δημήτριος Γ. Τσαούσης, Αθήνα, Gutenberg, 1983.

TODOROV Tzvetan, *Nous et les Autres. La Réflexion Française sur la Diversité Humaine*, Paris, Editions du Seuil, 1989.

TONTOΡΟΦ Τσβετάν, *Ο Εκπατισμένος*, μτφρ.: Οντέτ Βαρών-Βασάρ, Αθήνα, Πόλις, 1999.

TRIANDIS C. Harry, «Προς τον Πλουραλισμό στην Εκπαίδευση», στο Modgil Sohan et al. (ed.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές*, ό.π., σσ. 130-162.

TRIAANTAFILIDOU Lida, VARLOKOSTA Spyridoula, "Immigrant children in mainstream classrooms in Greece: Assessing their language proficiency", in Nicolaidis Katerina, Mattheoudakis Marina (eds), *Proceedings of the 13th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, op.cit., pp. 477-489.

TROYNA Barry, *Racism and Education*, Buckingham, Philadelphia 1993.

VALLET Odon, *Οι Θρησκείες - Μια Ανάπτυξη για Κατανόηση. Μια Μελέτη για Στοχασμό*, μτφρ.: Ιάκωβος Μαντάς, Αθήνα, Π. Τραυλός- Ε. Κωσταράκη, 1996.

VAN MAANEN John (ed.), *Qualitative Methodology*, Beverly Hills, California, Sage Publications, ⁴1985 (1st published, U.S.A., Cornell University, 1979).

VICKERS Miranda, *Οι Αλβανοί - Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία*, μτφρ.: Εύα Πέππα, Αθήνα, Οδυσσέας, 1997.

VYGOTSKY S. Lev, *Νοys στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, επιμ.: Στέλλα Βοσνιάδου, μτφρ.: Άννα Μπίμπου και Στέλλα Βοσνιάδου, Αθήνα, Gutenberg, 1997.

WEBER Robert Philip, *Basic Content Analysis*, London, Sage University Paper, ²1990.

WHORF Benjamin - Lee, *Language Thought and Reality*, Cambridge, M.A.: M.I.T. Press, 1956.

WORRALL A., *Offending Women: Female Law – Breakers and the Criminal Justice System*, London, Routledge, 1990.

ZAVALLONI Marisa, GUERIN Christiane - Louis, *Κοινωνική Ταυτότητα και Συνείδηση. Εισαγωγή στην Εγω-οικολογία*, επιμ.- πρόλογος: Αναστασία – Βαλεντίνη Ρήγα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, ³1996.

