

# ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΤΑΞΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

**ΝΕΛΛΗ ΑΣΚΟΥΝΗ**



Εικ. Τέτη Καμούτση

Τα μεταναστευτικά ρεύματα που γνώρισε η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής (για πρώτη φορά στην ιστορία της) από τη δεκαετία του 1980 έφεραν καθοριστικές αλλαγές στην ελληνική κοινωνία. Στο εκπαιδευτικό πεδίο, η μαζική παρουσία παιδιών μεταναστών δημιουργεί νέα δεδομένα και θέτει ερωτήματα που αφορούν όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους γενικούς στόχους του σχολείου, τα προς μετάδοση περιεχόμενα, τις καθημερινές σχολικές πρακτικές. Ο διάλογος για τους «ξένους», πολιτικός και επιστημονικός, συνέβαλε ώστε να αναδειχτούν και οι δικοί μας «άλλοι», δηλαδή οι μειονότητες, εθνοτικές ή πολιτισμικές, στο εσωτερικό του ελληνικού πληθυσμού, επί μακρόν αποσιωπημένες και αόρατες στον δημόσιο λόγο. Δημιουργείται, λοιπόν, σταδιακά και στην Ελλάδα από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 ένα ερευνητικό πεδίο γύρω από τη θεματική που ορίζει η σχέση εκπαίδευσης και εθνοπολιτισμικής ετερογένειας. Το πεδίο αυτό, παρά τη ρευστή φυσιογνωμία του και τα ασαφή όριά του, τείνει να εμφανίζεται ως ιδιαίτερος κλάδος στον χώρο των επιστημών της εκπαίδευσης και ορίζεται συνήθως ως «διαπολιτισμική» ή «πολυπολιτισμική εκπαίδευση».<sup>1</sup>

*Η Νέλλη Ασκούνη διδάσκει κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών.*

Σε αυτό το πλαίσιο, η διερεύνηση της σχέσης των μειονοτικών ομάδων με την εκπαίδευση συνήθως γίνεται με όρους ταυτότητας-ετερότητας και η έμφαση δίνεται στη σημασία ή τη διαχείριση των διαφορών (εθνοτικών, γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών) στο σχολικό πλαίσιο. Αναμφίβολα, οι παράμετροι αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη μελέτη της εκπαιδευτικής ένταξης ή του αποκλεισμού των συγκεκριμένων ομάδων. Ο περιορισμός, όμως, στο επίπεδο των «πολιτισμικών διαφορών» αφενός συρρικνώνει τον σύνθετο χαρακτήρα του ζητήματος, αφετέρου εγείρει σημαντικά ερωτήματα σχετικά με την ίδια την έννοια του πολιτισμού.<sup>2</sup> Οι πολιτισμοί δεν είναι συμπαγή και ομοιόμορφα μορφώματα με δεδομένα όρια μεταξύ τους, και επομένως οι πολιτισμικές διαφορές δεν είναι τόσο παγιωμένες όσο η κοινή αντίληψη τείνει να τις παρουσιάζει ούτε αποτελούν τη γενεσιουργό αιτία των εκπαιδευτικών προβλημάτων που συχνά αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μεταναστών ή των μειονοτήτων. Εστιάζοντας κυρίως σε αυτές, η έρευνα κινδυνεύει να αγνοήσει ή να παραγνωρίσει τη δράση άλλων παραμέτρων, όπως η κοινωνική τάξη ή το φύλο, που καθορίζουν τη σχέση των μειονοτικών ομάδων με την εκπαίδευση και συμβάλλουν στην ενίσχυση των κοινωνικών ιεραρχιών και την παραγωγή των ανισοτήτων. Τα παιδιά των μειονοτήτων δεν είναι μόνο φορείς ενός άλλου πολιτισμού, τον οποίο οφείλει να αναγνωρίσει το σχολείο, ή μιας ταυτότητας διαφορετικής από την κυρίαρχη, αλλά ανήκουν επίσης σε ομάδες που συνήθως τοποθετούνται στις χαμηλότερες βαθμίδες της ταξικής ιεραρχίας και αποκλείονται με πολλούς τρόπους από την πρόσβαση στα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά αγαθά.

Το παρόν κείμενο βασίζεται στην ανάλυση ενός συγκεκριμένου παραδείγματος που αναφέρεται στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, στα κοινωνικά εμπόδια αλλά και τις πρόσφατες αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη σχέση αυτής της ομάδας με την εκπαίδευση. Αναδεικνύοντας τις ταξικές παραμέτρους του ζητήματος προτείνει ένα πλαίσιο ανάγνωσης του σύνθετου χαρακτήρα των κοινωνικών ανισοτήτων. Πριν προχωρήσουμε, όμως, στην παρουσίαση του εν λόγω πεδίου, είναι αναγκαία μια γενικότερη αναφορά στη σημασία που εξακολουθεί να έχει η διερεύνηση των ταξικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, παρά την υποχώρηση της σχετικής προβληματικής για κάποια περίοδο τόσο σε επιστημονικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο.

### **Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες**

Η μελέτη και ερμηνεία της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση αποτέλεσε τον άξονα γύρω από τον οποίο συγκροτήθηκε η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως ιδιαίτερος επιστημονικός κλάδος. Για μεγάλο διάστημα η μελέτη της ανισότητας ήταν προσανατολισμένη στις ταξικές ανι-

σότητες, στη διερεύνηση δηλαδή της σχέσης του σχολείου με την ταξική δομή της κοινωνίας και των διαδικασιών με τις οποίες η εκπαίδευση συμβάλλει στην (ανα)παραγωγή των ταξικών σχέσεων. Παρά τις θεωρητικές διαμάχες ή τις διαφορετικές προσεγγίσεις που συγκροτούνται παράλληλα, η έννοια της κοινωνικής τάξης παραμένει κυρίαρχη μέχρι τη δεκαετία του 1980.

Έκτοτε σε ένα πλαίσιο μεγάλων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών, η εικόνα μεταβάλλεται στο ευρύτερο πεδίο της κοινωνιολογίας.<sup>3</sup> Στο πλαίσιο των λεγόμενων μετα-μοντέρνων θεωρήσεων του κοινωνικού η δυνατότητα των κλασικών ταξικών θεωριών να ερμηνεύσουν τις σύγχρονες κοινωνικές δομές αμφισβητείται. Νέες προσεγγίσεις με βάση τις έννοιες του κοινωνικού φύλου, της φυλής ή της εθνότητας αναδεικνύουν μορφές κοινωνικών ιεραρχήσεων και ανισοτήτων μη αναγώγιμες στην ταξική διαίρεση της κοινωνίας. Η αμφισβήτηση των μεγάλων ενοποιητικών «αφηγήσεων» συνοδεύεται από την έμφαση στον κατακερματισμένο χαρακτήρα, τον πλουραλισμό και την πολυπολιτισμικότητα των μετα-νεωτερικών κοινωνιών, προβάλλοντας νέα εννοιολογικά εργαλεία, όπως η διαφορά και οι ρευστές ταυτότητες.<sup>4</sup> Ιδιαίτερα στο επίπεδο της εκπαιδευτικής έρευνας, η ανάλυση με όρους κοινωνικής τάξης υποχωρεί σημαντικά και το ενδιαφέρον στρέφεται σε άλλες μορφές ανισότητας.

Παρά την αμφισβήτηση του νετερμινιστικού χαρακτήρα των ερμηνευτικών θεωριών της δεκαετίας του 1970, η κοινωνική τάξη παραμένει μια έννοια-κλειδί για την κατανόηση της συμβολής του εκπαιδευτικού θεσμού στην (ανα)παραγωγή και νομιμοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων και ιεραρχήσεων.<sup>5</sup> Είναι άλλωστε ορατή, την τελευταία περίοδο στον χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η τάση να ενταχθεί εκ νέου η ταξική ανάλυση ως βασική συνιστώσα της προβληματικής αυτού του επιστημονικού κλάδου, παίρνοντας υπόψη τις σημαντικές αλλαγές στην ταξική δομή των δυτικών κοινωνιών, κύριο χαρακτηριστικό των οποίων αποτελεί η διόγκωση των μεσαίων στρωμάτων. Σημαντικός αριθμός ερευνών στρέφει το ενδιαφέρον στις εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές των μεσαίων τάξεων, αναδεικνύοντας την εσωτερική τους διαφοροποίηση, αλλά και τις διαδικασίες αναπαραγωγής προνομίων και αποκλεισμών.<sup>6</sup>

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της διαπλοκής και αλληλεπίδρασης φύλου, φυλής/εθνότητας και κοινωνικής τάξης.<sup>7</sup> Άλλωστε, οι κοινωνικές τάξεις δεν είναι ομοιογενή σύνολα και οι ομάδες που τις συναπαρτίζουν χαρακτηρίζονται συχνά από επιμέρους διαφορές στη σχέση τους με την εκπαίδευση. Η ταξική θέση προσδιορίζει ένα πλαίσιο καταναγκασμών, ή αντίστροφα δυνατότητων, το οποίο όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί αναπόδραστη ή πανομοιότυπη συνθήκη για τα κοινωνικά υποκείμενα. Μπορεί για παράδειγμα στις δυτικές χώρες η σχολική επί-

δοση των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα να είναι συνολικά χαμηλότερη από εκείνη των παιδιών των μεσαίων τάξεων, όμως στο εσωτερικό των λαϊκών στρωμάτων τα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών από επιμέρους μεταναστευτικές ή μειονοτικές ομάδες παρουσιάζουν συχνά σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ τους, αλλά και από εκείνες των παιδιών των γηγενών εργατικών στρωμάτων.<sup>8</sup> Η διερεύνηση αυτών των διαφορών πρέπει να λάβει υπόψη όχι μόνο πώς τοποθετείται κάθε ομάδα στην κλίμακα της κοινωνικής ιεραρχίας αλλά και πώς έχει διαμορφωθεί μέσα στον χρόνο η σχέση της με την εκπαίδευση. Κάποιες από αυτές φέρουν μια «συλλογική μνήμη εκπαιδευτικής υστέρησης και σχολικής περιθωριοποίησης», όπως για παράδειγμα η εργατική τάξη στην Αγγλία, ενώ για κάποιες άλλες η μεταναστευτική πορεία εμπεριέχει θετικές εκπαιδευτικές προσδοκίες και αντίστοιχες πρακτικές.<sup>9</sup> Με βάση αυτές τις προσεγγίσεις μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι δομές και οι μορφές της κοινωνικής ανισότητας αλλάζουν, τα ταξικά της θεμέλια όμως παραμένουν ισχυρά. Ιδιαίτερα στη σημερινή συγκυρία της κρίσης με την οικονομική περιθωριοποίηση ή εξαθλίωση ευρύτερων κοινωνικών ομάδων, οι ταξικές ανισότητες στην εκπαίδευση βαθαίνουν και γίνονται όλο και πιο ορατές.

Η διερεύνηση των σύγχρονων εκδοχών της ανισότητας έχει ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση των μεγάλων εκπαιδευτικών αλλαγών που παρατηρούνται τα τελευταία 40 χρόνια στον δυτικό λεγόμενο κόσμο. Οι αλλαγές αυτές, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και διαφορετικούς ρυθμούς ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο κάθε χώρας, συγκλίνουν σε μια κοινή συνισταμένη, τη διεύρυνση της πρόσβασης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Μετά τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη θεαματική αύξηση των μαθητών που ολοκληρώνουν τη μετα-υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το «μαζικό» πανεπιστήμιο είναι ήδη μια πραγματικότητα σε πολλές χώρες. Στην Ελλάδα διαπιστώνουμε εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού στις μικρές ηλικίες, σημαντική μείωση της μαθητικής διαρροής από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πολύ μεγάλη αύξηση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.<sup>10</sup>

Δηλώνουν, όμως, αυτές οι αλλαγές εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης; Η απάντηση δεν μπορεί να είναι αμιγώς θετική. Η επιμήκυνση της φοίτησης για τα μέλη των κοινωνικών εκείνων στρωμάτων που στο παρελθόν εγκατέλειπαν νωρίς το σχολείο, αναμφίβολα συνιστά δείκτη άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Αν όμως εξετάσουμε κάποιες άλλες όψεις, για παράδειγμα τη διαφοροποιημένη αξία των σπουδών και των διπλωμάτων που παρέχουν οι επιμέρους κλάδοι, και άρα τις κοινωνικές προοπτικές που συνεπάγονται για τους κατόχους τους, διαπιστώνουμε ότι η κοινωνική ανισότητα εξακολουθεί να διέπει το εκπαιδευτικό μας σύστημα, από ορισμένες δε απόψεις δείχνει και να βαθαίνει. Η τεχνική εκπαίδευση παραμένει σταθερά

υποτιμημένη και απευθύνεται κυρίως σε μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Η κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με τη σχολή, ακολουθώντας τις ισχυρές εσωτερικές ιεραρχίες που διαμορφώνονται στους κόλπους της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: οι υψηλού κύρους και πιο επιλεκτικές (ως προς την πρόσβαση) σχολές συγκεντρώνουν κατά κύριο λόγο φοιτητές από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.<sup>11</sup> Άλλωστε, ο δρόμος της ελίτ φαίνεται ότι εξακολουθεί να περνάει από ένα διακριτό σύνολο σχολείων, των λεγόμενων «καλών» ιδιωτικών.

Αν για την άνιση ως προς την κοινωνική προέλευση πρόσβαση στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες υπάρχουν επαρκή δεδομένα, ζητήματα σχετικά με τους μηχανισμούς αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο είναι πολύ λιγότερο μελετημένα. Παρά την ευρεία διάδοση κλασικών κοινωνιολογικών θεωριών που αναδεικνύουν τον ταξικά προσδιορισμένο χαρακτήρα της σχολικής γνώσης και των παιδαγωγικών πρακτικών,<sup>12</sup> δεν έχει επαρκώς διερευνηθεί η συνάφεια ή η απόσταση της σχολικής κουλτούρας σε σχέση με τις πολιτισμικές αναφορές επιμέρους κοινωνικών ομάδων ούτε οι κοινωνικές συνέπειες (ως προς την ενίσχυση ή αντίστροφα την άμβλυνση της ανισότητας) των κυρίαρχων παιδαγωγικών πρακτικών.

Βέβαια, ο περιορισμός του ερευνητικού ενδιαφέροντος για τέτοιου είδους ζητήματα εγγράφεται σε ένα ευρύτερο πολιτικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από νεοφιλελεύθερες λογικές, υποχώρηση των αρχών του κράτους-δικαίου και αποδυνάμωση των ριζοσπαστικών ιδεολογιών που τροφοδότησαν τις κριτικές προσεγγίσεις στο χώρο των κοινωνικών επιστημών τις δεκαετίες 1960 και 1970. Η ερευνητική πρακτική, ιδιαίτερα στις κοινωνικές επιστήμες, δεν καθορίζεται αποκλειστικά από κάποια εγγενή στο επιστημονικό πεδίο λογική, αλλά τροφοδοτείται από τα κυρίαρχα κοινωνικά ερωτήματα και βρίσκεται σε στενή (παρότι όχι μονοσήμαντη ή ευθύγραμμη) σχέση με το πολιτικό και ιδεολογικό πεδίο. Σε συνθήκες κυριαρχίας των αξιών της αγοράς, το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση τίθεται κυρίως με όρους αποτελεσματικότητας ή ορθολογικής διαχείρισης και πολύ λιγότερο με όρους κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης.

Είναι, άλλωστε, χαρακτηριστικό ότι σε αυτά τα πολιτικά συμφραζόμενα η αναφορά στις ανισότητες μοιάζει να χάνει τον κριτικό της χαρακτήρα. Από τη μια πλευρά παρατηρείται ευρεία χρήση εννοιών που προέρχονται από το σώμα της κοινωνιολογικής γνώσης τόσο σε θεσμικά κείμενα, όπου η καταπολέμηση της ανισότητας εμφανίζεται ως πάγιος διακηρυγμένος στόχος, όσο και στις καθημερινές αντιλήψεις και ερμηνείες των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα της επίδοσης των μαθητών. Ας σκεφτούμε μόνο πόσο συχνά ο όρος «μορφωτικό κεφάλαιο» εμφανίζεται

στον λόγο των εκπαιδευτικών ως αιτία της σχολικής επιτυχίας. Όμως, φαίνεται ότι αυτά τα στοιχεία της κοινωνιολογικής γνώσης λειτουργούν αποκομμένα από το θεωρητικό τους πλαίσιο και αυτή η αποπλαισίωση εμποδίζει την κριτική τους λειτουργία. Αυτό που τη δεκαετία του '60 λειτούργησε ως ισχυρό σοκ, η ανακάλυψη δηλαδή της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση, και που οδήγησε στην απομυθοποίηση του απελευθερωτικού, δίκαιου και ταξικά ουδέτερου σχολείου, σήμερα εμφανίζεται στον εκπαιδευτικό, αλλά και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο ως ήδη γνωστό, κατακτημένο και περίπου αυτονόητο. Εν τέλει, όμως, φαίνεται σαν να λειτουργεί αυτή η γνώση νομιμοποιητικά για τις κοινωνικές ανισότητες, έχοντας χάσει την ερμηνευτική της δύναμη. Μοιάζει, δηλαδή, σχεδόν προφανές ότι η σχολική επίδοση συνδέεται με την κοινωνική προέλευση, μόνο που αυτό δεν οδηγεί σε αμφισβήτηση της λογικής, των κανόνων και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού.

Πρόκειται συνήθως για επιλεκτική ανάδειξη στοιχείων της σχετικής παλιότερης συζήτησης που αντλεί κυρίως από τη θεωρία της «πολιτισμικής στέρσης» ή του «κοινωνικομορφωτικού ελλείμματος».<sup>13</sup> Σύμφωνα με αυτή την ερμηνεία, την κύρια ευθύνη για την κακή σχολική επίδοση των μαθητών φέρει το «στερημένο –κοινωνικά και πολιτισμικά– οικογενειακό τους περιβάλλον». Η ερμηνεία αυτή περιγράφει με πολύ αρνητικούς όρους τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων και των μειονοτήτων: μιλούν «φτωχή» γλώσσα, «δεν έχουν ερεθίσματα», «έχουν πολύ χαμηλές φιλοδοξίες», ζουν συχνά σε «αποδιοργανωμένες οικογένειες». Αφού, λοιπόν, ζουν σε συνθήκες πολιτισμικής «ένδειας» και δεν έχουν καμιά εξοικείωση με την κουλτούρα, είναι «φυσικό» να αποτυγχάνουν. Μοιάζει, επομένως, αυτονόητο ότι το σχολείο δεν μπορεί να κάνει και πολλά πράγματα για να ανατρέψει την αρχική «ελλειμματική» κατάσταση αυτών των ομάδων. Πρόκειται για ένα ερμηνευτικό σχήμα, διαφορετικό από αυτό των «φυσικών χαρισμάτων», το οποίο όμως λειτουργεί εξίσου ντετερμινιστικά. Στη μία περίπτωση είναι η φύση (η ύπαρξη ή η απουσία «χαρισμάτων») που προκαθορίζει τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, στην άλλη το οικογενειακό (κοινωνικό) περιβάλλον, ανάλογα με τα μορφωτικά-πολιτισμικά του χαρακτηριστικά. Και στις δύο περιπτώσεις το σχολείο, οι γνώσεις που μεταδίδει και οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί, δεν αμφισβητούνται αλλά εμφανίζονται ουδέτερα, απαλλαγμένα από κάθε ευθύνη για την ενίσχυση των αρχικών ανισοτήτων.

### **Κοινωνικά εμπόδια και εκπαιδευτικές αλλαγές στη μειονότητα της Θράκης**

Στη σημερινή συγκυρία στην Ελλάδα, οι μετανάστες και οι μειονότητες ανήκουν στις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες που πλήττονται από την ανισότητα. Επειδή τα εκπαιδευτικά τους προβλήματα είναι ιδιαίτερα εμφανή, συχνά

αντιμετωπίζονται ως οι μόνες κοινωνικές ομάδες που υφίστανται ανισότητες ή διακρίσεις. Από κοινωνιολογική άποψη εκείνο που κατά βάση καθορίζει τη θέση μιας ομάδας ως μειονότητας σε μια δεδομένη κοινωνία δεν είναι ούτε το μέγεθός της ούτε η θεσμική της αναγνώριση ή προστασία των δικαιωμάτων της, όσο το γεγονός ότι υφίσταται διακρίσεις και αποκλείεται έστω και μερικώς από βασικούς τομείς και αγαθά της κοινωνικής και πολιτικής ζωής.<sup>14</sup>

Όπως αναφέρθηκε ήδη, τα εκπαιδευτικά προβλήματα των μειονοτήτων δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο με όρους διαφορετικής ταυτότητας ή πολιτισμικών διαφορών. Αυτές οι παράμετροι δεν δρουν αυτόνομα αλλά βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με ταξικούς προσδιορισμούς που απορρέουν από την κοινωνική θέση των εν λόγω ομάδων και διαμορφώνουν τη σχέση τους με την εκπαίδευση. Ως παράδειγμα που τεκμηριώνει μια τέτοια προσέγγιση χρησιμοποιείται η εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης. Με βάση ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές των μελών της μειονότητας αναδεικνύεται ότι εκτός από τις εθνοτικές και πολιτικές παραμέτρους, καθοριστικοί παράγοντες της σχέσης της μειονότητας με την εκπαίδευση είναι η ταξική σύνθεση της συγκεκριμένης ομάδας και οι κοινωνικοί όροι της ύπαρξής της, δηλαδή η απομόνωση και περιθωριοποίησή της στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας.

Τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από έρευνες που έγιναν στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», μιας μακρόχρονης παρέμβασης (από το 1997 μέχρι σήμερα) που είχε στόχο τη βελτίωση της μειονοτικής εκπαίδευσης, την ενίσχυση της ελληνομάθειας και το άνοιγμα του δρόμου για την εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών της μειονότητας.<sup>15</sup> Οι έρευνες ήταν: α) ποσοτικές, απογραφικού τύπου, και αφορούσαν το κοινωνικο-μορφωτικό προφίλ του μειονοτικού μαθητικού πληθυσμού, τη φοίτηση στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες και τη σχολική διαρροή, και β) ποιοτικές, με αντικείμενο τις ιδιαιτερότητες της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, τα χαρακτηριστικά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και προσδοκίες των μελών της μειονότητας, τη σχέση της εκπαίδευσης με το ζήτημα της ταυτότητας.<sup>16</sup>

Η μειονότητα της Θράκης είναι η μόνη επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα. Η εκπαίδευσή της διέπεται από ιδιαίτερο νομικό καθεστώς, προϊόν διεθνών συμβάσεων, παρέχεται σε ξεχωριστά σχολεία, τα οποία απευθύνονται μόνο σε μειονοτικούς μαθητές και λειτουργούν με δίγλωσσο πρόγραμμα (με τα μαθήματα μοιρασμένα στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα). Το εκπαιδευτικό πρόβλημα της μειονότητας ήταν μέχρι πρόσφατα οξύτατο. Η ανεπάρκεια της μειονοτικής εκπαίδευσης, η οποία διατηρήθηκε για μεγάλο διάστημα, αποτέλεσε κα-

θοριστικό παράγοντα για την κοινωνική περιθωριοποίηση αυτής της ομάδας.

Συνηθώς, οι αναφορές στη μειονότητα και την εκπαίδευση της δίνουν έμφαση στις πολιτικές διαστάσεις του ζητήματος και αυτή η έμφαση είναι αναπόφευκτη, αφού η ιστορική εξέλιξη της μειονότητας βρίσκεται σε στενή εξάρτηση από τις διακυμάνσεις των ελληνοτουρκικών σχέσεων. Αντιπροσωπεύοντας ένα ισχυρό ιδεολογικό εργαλείο, η εκπαίδευση αποτέλεσε πεδίο μακρόχρονης αντιπαράθεσης των δύο χωρών με στόχο τον έλεγχο της μειονότητας. Αν για την τουρκική πολιτική βασική επιδίωξη ήταν η ανάπτυξη και ενίσχυση της τουρκικής συνείδησης της μειονότητας, η πολιτική των ελληνικών αρχών είχε ως κύριο μέλημα τον περιορισμό της τουρκικής επιρροής και τον πολιτικό έλεγχο του μειονοτικού πληθυσμού. Ένα τέτοιο πλαίσιο – είναι προφανές– διαστρέφει τη μορφωτική λειτουργία της μειονοτικής εκπαίδευσης, και προσδίδει σε όλες τις πλευρές της πολιτική διάσταση και σημασία, η οποία συχνά υποκαθιστά το παιδαγωγικό τους περιεχόμενο.

Όμως, οι πολιτικοί καθορισμοί δεν δρουν σε κοινωνικό κενό. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές της μειονότητας δεν καθορίζεται μόνο από τις πολιτικές/ιδεολογικές παραμέτρους, αλλά περιλαμβάνει ως βασικές του συνιστώσες την ταξική σύνθεση της μειονότητας και τις κοινωνικές συνθήκες της ύπαρξής της, δηλαδή τον κλειστό χαρακτήρα και τις πολιτισμικές ορίζουσες μιας κατά βάση αγροτικής παραδοσιακής κοινωνίας. Η απομόνωση της μειονότητας, ο διαχωρισμός της, γεωγραφικός, εκπαιδευτικός, οικονομικός στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας φαίνεται ότι ήταν βασικός άξονας της πολιτικής που ακολούθησαν οι ελληνικές κυβερνήσεις απέναντί της, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1950 και μετά. Μέχρι τότε, στο πλαίσιο μιας κατά βάση αγροτικής κοινωνίας, όπως αυτή της μεταπολεμικής Ελλάδας, οι κοινωνικές συνθήκες ήταν κοινές για τον πληθυσμό της Θράκης, είτε ανήκε στην πλειονότητα είτε στη μειονότητα. Η πολιτική διαχωρισμού όμως που εφαρμόστηκε, είχε ως αποτέλεσμα ο μειονοτικός πληθυσμός να μην ακολουθήσει την εξέλιξη της ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας, παραμένοντας καθηλωμένος στα παραδοσιακά κοινωνικά και οικονομικά του χαρακτηριστικά. Πράγματι το παρόν της μειονότητας παραπέμπει από πολλές απόψεις, εκπαιδευτικές, οικονομικές, κοινωνικές στο παρελθόν της ελληνικής κοινωνίας μερικές δεκαετίες πριν.

Τα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά του μειονοτικού πληθυσμού δείχνουν ότι πρόκειται για ομάδα που τοποθετείται στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Από έρευνα –απογραφή των μαθητών των μειονοτικών σχολείων το 1997–, προέκυψε ότι σχεδόν 50% ήταν παιδιά αγροτών (το ποσοστό αυτό άγγιζε το 60% στον νομό Ροδόπης), ενώ περίπου 40% παιδιά εργατών και τεχνιτών. Αν το επαγγελματικό προφίλ των γονέων αποτυπώνει τη χα-

μηλή κοινωνική θέση των μελών της μειονότητας, το μορφωτικό τους προφίλ συνιστά εύγλωττη ένδειξη της κοινωνικής περιθωριοποίησης αυτής της ομάδας. Το εκπαιδευτικό επίπεδο ήταν εξαιρετικά χαμηλό, με μεγάλη απόκλιση από τους εθνικούς μέσους όρους. Με βάση τα στοιχεία της ίδιας έρευνας, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (78%) ήταν απόφοιτοι Δημοτικού, ενώ μεγάλος είναι ο αριθμός (14% των πατέρων και 20% των μητέρων) όσων δεν είχαν καν ολοκληρώσει το Δημοτικό σχολείο.<sup>17</sup>

Είναι προφανές από τα παραπάνω στοιχεία ότι οι μειονοτικοί μαθητές ανήκουν στις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, εκείνες που πλήττονται κυρίως από την κοινωνική ανισότητα στον χώρο της εκπαίδευσης και χαρακτηρίζονται σε υψηλά ποσοστά από σχολική αποτυχία. Όπως δείχνει το μορφωτικό προφίλ των γονέων, η απόσταση που χωρίζει τα παιδιά της μειονότητας από τη λογική και τις νόρμες του σχολείου είναι μεγάλη. Τα ταξικά αυτά εμπόδια γίνονται οξύτερα λόγω των μεγάλων προβλημάτων των μειονοτικών σχολείων, τα οποία καθορίστηκαν από το συγκεκριμένο πολιτικό πλαίσιο και την πολιτική που για χρόνια ακολούθησαν οι ελληνικές αρχές. Η ανεπάρκεια της μειονοτικής εκπαίδευσης δεν οφείλεται μόνο σε παιδαγωγικά αίτια (το διχοτομημένο αναλυτικό πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων, τα ακατάλληλα για αλλόγλωσσους μαθητές βιβλία και ο τρόπος διδασκαλίας των ελληνικών, την ανεπαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τις συγκεκριμένες συνθήκες). Είναι, επίσης, αποτέλεσμα της πολιτικής σύγκρουσης και της άρνησης από την πλευρά της πλειονότητας να αναγνωρίσει την εθνοτική ταυτότητα της μειονότητας.

Σε σύγκριση με τα δεδομένα της υπόλοιπης Ελλάδας, η εκπαιδευτική εικόνα της μειονότητας παρουσίαζε μέχρι πρόσφατα σημαντική απόκλιση. Στο Δημοτικό σχολείο η φοίτηση φαίνεται ότι είναι γενικευμένη με εξαίρεση μια κατηγορία, τους Τσιγγάνους της μειονότητας, οι οποίοι, όπως άλλωστε συμβαίνει σε όλη την υπόλοιπη Ελλάδα με τα μέλη αυτής της πληθυσμιακής ομάδας, εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής.<sup>18</sup> Η πρόσβαση των παιδιών της μειονότητας στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες παραμένει ακόμη μερική. Το οξύτερο πρόβλημα εντοπίζεται στο επίπεδο του Γυμνασίου. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε στο πλαίσιο του Προγράμματος, η διαρροή από την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, η εγκατάλειψη δηλαδή του σχολείου πριν την ολοκλήρωση του Γυμνασίου, αγγίζει το 65% το 2000 (το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο για τα κορίτσια), ενώ πανελλαδικά εκείνη την περίοδο ήταν 7%.<sup>19</sup> Ένα μέρος αυτού του ποσοστού διαρροής αντιπροσωπεύουν οι μαθητές που αποτυγχάνουν στο επίπεδο του Γυμνασίου. Το πρόβλημα αυτό συνδέεται με τις ανεπάρκειες του μειονοτικού σχολείου, τα μεγάλα δηλαδή γνωστικά αλλά και γλωσσικά κενά (στην ελληνική γλώσσα) που φέρουν οι μειονοτικοί μαθητές κατά την είσοδό τους στο

Γυμνάσιο. Ένα άλλο μέρος, όμως, αποτελούν οι μαθητές (και κυρίως οι μαθήτριες) που εγκαταλείπουν το σχολείο στο τέλος του Δημοτικού και δεν φοιτούν καθόλου στο Γυμνάσιο. Είναι σαφές, με βάση αυτά τα δεδομένα, ότι μικρός μόνο αριθμός κατορθώνει να φτάσει στο Λύκειο και κατ' επέκταση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα έντονα προβλήματα, όμως, είναι η μία όψη της εικόνας. Η άλλη είναι ότι αυτά αμβλύνονται με πολύ γρήγορο ρυθμό. Οι αλλαγές συνδέονται άμεσα με τη μεταστροφή της ελληνικής πολιτικής απέναντι στη μειονότητα με βάση τις αρχές της ισονομίας και ισοπολιτείας, μεταστροφή που αρχίζει να γίνεται ορατή από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Η εκπαίδευση αποτελεί βασική προτεραιότητα αυτής της αλλαγής. Ανάμεσα στα μέτρα που αλλάζουν τα δεδομένα είναι και η ειδική ρύθμιση της «ποσόστωσης», της εισαγωγής δηλαδή στο Πανεπιστήμιο με προνομιακούς όρους, που από το 1995 ανοίγει το δρόμο της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα μέλη της μειονότητας, μέτρο με μεγάλη πολιτική σημασία. Στο ίδιο πλαίσιο αλλαγών εντάσσεται και το μακρόχρονο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» που υλοποιεί μια ευρύτατη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Ένα από τα σημαντικά ερευνητικά ευρήματα είναι η ταχύτητα των εκπαιδευτικών αλλαγών, που αποτελεί η ίδια κοινωνικό γεγονός. Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό πεδίο είναι καταρχάς ποσοτικές, πρόκειται δηλαδή για διεύρυνση της σχολικής φοίτησης των παιδιών της μειονότητας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης παρατηρείται σημαντική αύξηση σε πολύ μικρό διάστημα. Η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο συνιστά μια νέα εκπαιδευτική πρακτική για τις οικογένειες της μειονότητας, η οποία αρχίζει να εκδηλώνεται σποραδικά στα μέσα της δεκαετίας του 1990, είναι σαφές όμως ότι εδραϊώνεται τα τελευταία χρόνια (μετά το 2000). Οι πιο σημαντικές αλλαγές χαρακτηρίζουν τη γυμνασιακή βαθμίδα. Σε διάστημα δεκαπέντε χρόνων ο αριθμός των μαθητών της μειονότητας που φοιτούν στο Γυμνάσιο τετραπλασιάστηκε, και η μαθητική διαρροή σε αυτή τη βαθμίδα, παρόλο που παραμένει ακόμα μεγάλη, μειώνεται με ταχύτατο ρυθμό την περίοδο μετά το 2000.<sup>20</sup>

Οι αλλαγές, όμως, δεν έχουν μόνο ποσοτικό χαρακτήρα. Διακρίνουμε και σαφείς ποιοτικές μεταβολές στις εκπαιδευτικές πρακτικές της μειονότητας. Ανάμεσα στις πιο σημαντικές είναι η αύξηση της συμμετοχής των κοριτσιών στην εκπαίδευση. Ίσως η πιο αποκαλυπτική παράμετρος για το είδος αλλά και την έκταση των αλλαγών που συντελούνται είναι το φύλο. Τα προβλήματα και οι αναστολές που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση των κοριτσιών στο συγκεκριμένο πλαίσιο περιγράφονται συνήθως με πολιτισμικούς όρους, ως αποτέλεσμα των απαγορεύσεων που η ισλαμική παράδοση συνεπάγεται για τις γυναίκες. Όμως, η θρησκευτική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα της μειονό-

τητας δεν μπορεί να θεωρηθεί αυτοτελώς επαρκής εξηγητικός παράγοντας για την κατανόηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού που υφίστανται τα κορίτσια. Το πρόβλημα έχει σαφείς κοινωνικές συνιστώσες. Αρκεί να αναφέρουμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου εντοπίζονται στις ορεινές και απομονωμένες περιοχές, και όχι στις αστικές ή πεδινές.<sup>21</sup> Εκεί, άλλωστε, εντοπίζονται και οι μεγαλύτερες αντιστάσεις στην εκπαίδευση των κοριτσιών. Οι κοινωνικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν τις ορεινές περιοχές ενισχύουν τις πατριαρχικές δομές και ευνοούν την κυριαρχία αντιλήψεων που εγκλείουν τη γυναίκα σε αυστηρά παραδοσιακούς ρόλους και της στερούν τη δυνατότητα πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά. Το κοινωνικό πλαίσιο είναι, λοιπόν, εκείνο που τροφοδοτεί την κυριαρχία της θρησκείας, και μάλιστα στις πιο αυστηρές εκδοχές της, ως ρυθμιστικού παράγοντα των ατομικών συμπεριφορών.

Η σταδιακή άρση των αναστολών στην εκπαίδευση των κοριτσιών συνδέεται στενά με το βαθμιαίο «άνοιγμα» των τοπικών κοινοτήτων, αποτέλεσμα σε μεγάλο βαθμό των φαινομένων μετακίνησης και της τάσης αστικοποίησης που παρατηρούνται στο μειονοτικό πληθυσμό ήδη από τη δεκαετία του 1980. Η αύξηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση των κοριτσιών αποκρυσταλλώνει διεργασίες μεταβολών στο επίπεδο των οικογενειακών δομών και του συστήματος αξιών και αναδεικνύει τη διαμόρφωση νέων κοινωνικών προτύπων στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής κοινωνίας που αλλάζει.<sup>22</sup>

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι στη σημερινή συγκυρία η εκπαίδευση αρχίζει να λειτουργεί ως βασική διόδος για την πραγμάτωση προσδοκιών κοινωνικής κινητικότητας ή, γενικότερα, βελτίωσης της θέσης της μειονότητας στην ελληνική κοινωνία. Η διεύρυνση της σχολικής φοίτησης των παιδιών της μειονότητας είναι ένα κοινωνικό γεγονός, η μελέτη του οποίου αναδεικνύει το σύνθετο χαρακτήρα των κοινωνικών αλλαγών και των διαδικασιών που τις παράγουν. Η αλλαγή προσανατολισμού της ελληνικής πολιτικής απέναντι στη μειονότητα δημιούργησε συνθήκες για την ενίσχυση και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προσδοκιών, οι οποίες παράγονται σε ένα πλαίσιο κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών. Ακουγόταν συχνά μέχρι πρόσφατα ότι η μειονότητα δεν καλλιεργεί την εκπαίδευση των παιδιών της, γιατί δεν αναγνωρίζει την αξία της μόρφωσης, σαν αυτή η απαξία να ήταν σύμφυτο χαρακτηριστικό της «κουλτούρας της». Όμως η αξία της μόρφωσης δεν υπάρχει αφ' εαυτής για τις κοινωνικές ομάδες. Είναι συνάρτηση της κοινωνικής της λειτουργίας και των αγαθών, πραγματικών ή συμβολικών, που διασφαλίζει στους κατόχους της. Για όσο διάστημα η μειονότητα ζούσε σε συνθήκες γεωγραφικής, κοινωνικής και οικονομικής απομόνωσης, σε συνθήκες δηλαδή όπου οι προοπτικές κοινωνικής κινητικότητας είναι ελάχιστες, η εκπαίδευση δεν ήταν δυνατόν

να λειτουργήσει ως αξία, γιατί δεν συνδεόταν με την προοπτική βελτίωσης των συνθηκών ζωής. Παράλληλα, σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι παραδοσιακές κοινωνικές δομές και η έντονη κυριαρχία της θρησκείας ευνοούν τη διατήρηση ενός συντηρητικού πνεύματος και συνεπώς αναστέλλουν τη διεύρυνση της εκπαίδευσης. Από τη στιγμή που η πολιτική απέναντι στη μειονότητα αρχίζει να αλλάζει προς μια θετική κατεύθυνση, αρχίζουν πλέον να γίνονται ορατές σημαντικές μεταβολές στο κοινωνικό και το πολιτισμικό επίπεδο. Η άμβλυνση της απομόνωσης και το βαθμιαίο άνοιγμα των κοινωνικών προοπτικών συνοδεύεται από μια όλο και πιο θετική στάση της μειονότητας απέναντι στο σχολείο. Οι αλλαγές που παρατηρούνται στο εκπαιδευτικό πεδίο δείχνουν, λοιπόν, ότι η εκπαίδευση αποκτά για τη μειονότητα μια ουσιαστική σημασία, ως προϋπόθεση για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής της, που τώρα πλέον αρχίζει να φαίνεται και εφικτή.

Το παράδειγμα των πρόσφατων εκπαιδευτικών αλλαγών στη μειονότητα της Θράκης αναδεικνύει ότι η σχέση των μειονοτικών ομάδων με την εκπαίδευση (όπως άλλωστε κάθε κοινωνικής ομάδας) διαμορφώνεται μέσα από σύνθετες διαδικασίες και δεν μπορεί να μελετηθεί με αναγωγές σε έναν μόνο εξηγητικό παράγοντα. Οι κοινωνικοοικονομικές παράμετροι, παρόλο που δεν καθορίζουν απόλυτα αυτή τη σχέση, έχουν ιδιαίτερη σημασία. Παίρνοντας υπόψη τους ταξικούς καθορισμούς έχουμε περισσότερες πιθανότητες να δούμε πιο καθαρά τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις της ομάδας και να ξεφύγουμε έτσι από μια γενικευτική θεώρηση που αντιμετωπίζει τις μειονοτικές ομάδες ως ενιαίες και ομοιογενείς με μια υποτιθέμενη συμπαγή και αδιαφοροποίητη κουλτούρα. Έχουμε κυρίως πιο κατάλληλα εργαλεία για να διακρίνουμε αν η επίκληση των πολιτισμικών διαφορών συσκοτίζει και άρα νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες.

## ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Ν. Ασκούνη / Α. Ανδρούσου, «Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση», στο *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμ. 2: *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 2001.
- 2 Συχνά, μια τέτοια προσέγγιση βασίζεται σε μια στατική και περιοριστική θεώρηση των πολιτισμών. Βλ. σχετικά: Α. Μπακαλάκη, «Εκδοχές της έννοιας του πολιτισμού στην Ανθρωπολογία», *Σύγχρονα Θέματα* 62 (1997): Ε. Μπαλιμπάρ / Ι. Βαλλερστάιν, *Φυλή, έθνος, τάξη: οι διαφορούμενες ταυτότητες*, μτφρ. Α. Ελεφάντης / Ε. Καλαφάτη, Ο Πολίτης, Αθήνα 1991, σ. 37-38· Ν. Ασκούνη, «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης», στο *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, ό.π.
- 3 Η. Bradley, *Fractured Identities. Changing Patterns of Inequality*, Polity Press, Κέμπριτζ 1996.

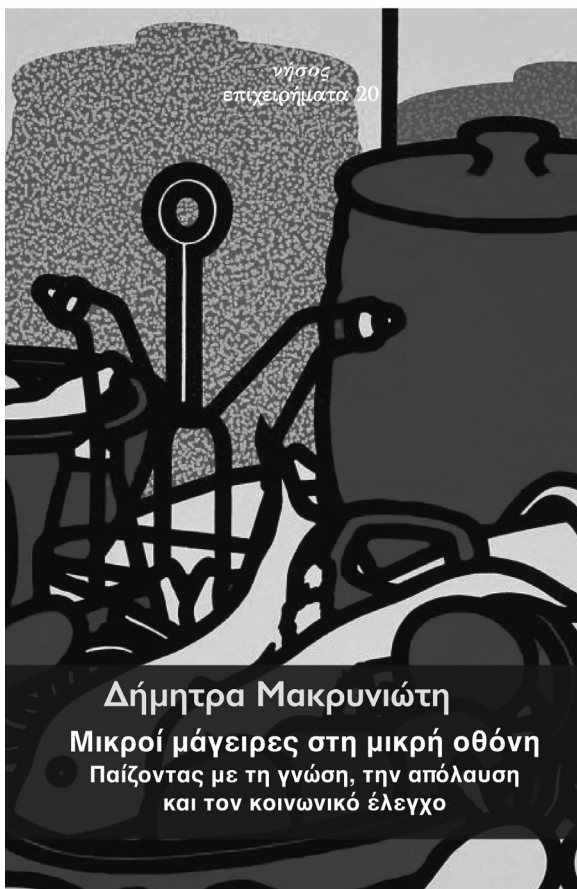
- 4 Κ. Kumar, «The Post-Modern Condition», στο Α. Η. Halsey / Η. Lauder κ.ά., *Education, Economy and Society*, Oxford University Press, Οξφόρδη (Ν.Υόρκη) 1997.
- 5 Ενδεικτικά: Μ. Dury-Bellat / Α. Henriot-van Zanten, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Παρίσι 1992· Μ. Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, PUF, Παρίσι 2002· Α. Lareau, *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*, University of California Press, Berkley 2003.
- 6 Βλ. ενδεικτικά: S. Power, «Missing: A Sociology of Educating the Middle Class», στο J. Demain (επιμ.), *Sociology of Education Today*, Palgrave, Hamshire 2001· S. Ball / C. Vincent, «New Class Relations in Education: the Strategies of the "Fearful" Middle Classes», *aut.*: D. Reay, *Class Work: Mothers' Involvement in their Children's Primary Schooling*, UCL Press, Λονδίνο 1998.
- 7 J. Anyon, «Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working Class and Affluent Females to Contradictory Sex Role Ideologies», στο L. Barton / S. Walker (επιμ.), *Gender, Class and Education*, Falmer Press, Lewes 1983· M. Blair, «Race, Class and Gender in School Research», στο J. Holland / M. Blair / S. Sheldon (επιμ.) *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*, Multilingual Matters-Open University, Clevedon 1995.
- 8 P. A. J. Stevens, «Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in English Secondary Schools: A Critical Review of the Research Literature Between 1980 and 2005», *Review of Educational Research* 77/2 (2007), σ. 147-185.
- 9 D. Reay, «Sociology, Social Class and Education», στο M. W. Apple / S. J. Ball / L. A. Gandin (επιμ.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Routledge, Λονδίνο-Ν. Υόρκη 2010, σ. 396-404.
- 10 ΥΠΕΠΘ, *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο ΤΕΕ)*. Έρευνα, Επτάλοφος, Αθήνα 2006· Α. Φραγκουδάκη, «Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση», στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος α: *κοινωνικές ταυτότητες / ετερότητες – κοινωνικές ανισότητες*, διγλωσσία και σχολείο, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 2001.
- 11 Κ. Θεριανός, «Διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ή "αποκλεισμός μέσα από την ένταξη";» στο *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, 18<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο. Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά*, Ατραπός, Αθήνα 2008.
- 12 Ανάμεσά τους οι πιο σημαντικές είναι: P. Bourdieu / J.-C. Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Παρίσι 1970· B. Bernstein, *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1989.
- 13 Για μια κριτική ανάλυση αυτής της ερμηνείας, βλ. V. Isambert-Jamati, «Les handicaps socioculturels et leurs remèdes pédagogiques», *L'orientation scolaire et professionnelle* 4 (1973).
- 14 S. Trubeta, «"Minorisation" and "Ethnicisation" in Greek Society: Comparative Perspectives on Muslim Immigrants and the Thracian Muslim Minority», *Jahrbücher für Geschichte und Kultur Südosteuropas* 5 (2003), σ. 95-112.
- 15 Πρόκειται για πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, με επιστημονική υπεύθυνη την Άννα Φραγκουδάκη. Το πρόγραμμα εντάσσεται στο ΕΣΠΑ, συγχρηματοδοτείται από ευρωπαϊκά κονδύλια και εθνικούς πόρους και υλοποιείται από πολυπληθή ομάδα ειδικών επιστημόνων, εκπαιδευτικών και συνεργατών άλλων ειδικοτήτων, με φορέα υλοποίησης το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Το έργο του προγράμματος είναι πολύπλευρο. Οι βασικότερες πα-

ρεμβάσεις του αφορούν α) το εσωτερικό του σχολείου (παραγωγή νέων σχολικών βιβλίων και εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές συνθήκες της μειονότητας, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, παροχή ενισχυτικής εκπαίδευσης) και β) το επίπεδο της κοινότητας, μέσα από τη δημιουργία δέκα Κέντρων (ΚΕΣΠΕΜ) που παρέχουν πολλαπλές εκπαιδευτικές-παιδαγωγικές δραστηριότητες και τεσσάρων κινητών μονάδων που μεταφέρουν την εκπαιδευτική δράση του Προγράμματος σε απομονωμένους οικισμούς. Βασική αρχή που χαρακτηρίζει όλη την παρέμβαση είναι η αναγνώριση της ταυτότητας και ο σεβασμός των πολιτισμικών ιδιομορφιών της μειονότητας. Για μια συνολική παρουσίαση του έργου του Προγράμματος, βλ. Θ. Δραγώνα / Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στη μειονότητα της Θράκης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.

- 16 Για μια συνολική παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων, βλ. Ν. Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006.
- 17 *Αυτ.*, σ. 150-161.
- 18 Η μειονότητα απαρτίζεται από Τούρκους, ομιλητές της τουρκικής γλώσσας που αποτελούν και την πολυπληθέστερη ομάδα, Πομάκους, ομιλητές μιας σλαβογενούς γλώσσας, και Τσιγγάνους, μικρό μόνο μέρος των οποίων μιλάει ρομανί. Η τριμερής αυτή κατηγοριοποίηση βασίζεται σε υπαρκτές διαφοροποιήσεις, ταυτόχρονα όμως, όπως άλλωστε κάθε κατηγοριοποίηση, ενέχει τον κίνδυνο μιας σχηματικής απεικόνισης της μειονότητας σε τρία σαφώς διακριτά μέρη. Στην πραγματικότητα τα όρια μεταξύ των

τριών επιμέρους ομάδων στο εσωτερικό της μειονότητας είναι ρευστά, κυρίως γιατί τα κριτήρια του προσδιορισμού τους δεν μπορούν να θεωρηθούν «αντικειμενικά» ή «εμφανή». Από όσο ξέρουμε, η γλώσσα και η εθνοτική προέλευση δεν βρίσκονται σε σχέση πλήρους ή μονοσήμαντης αντιστοιχίας μεταξύ τους. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο ο προσδιορισμός της μειονότητας με όρους θρησκευτικούς, εθνοτικούς ή γλωσσικούς αποτελεί πολιτικό διακύβευμα, όπως άλλωστε και η ταυτότητα των μελών της. Βλ. σχετικά Σ. Τρουμπέτα, *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, Κριτική, Αθήνα 2001. Για την ασταθή φρόνηση στο σχολείο συγκεκριμένων ομάδων στο εσωτερικό της μειονότητας βλ. Γ. Μαυρομμάτης, *Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.

- 19 Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*, ό.π.
- 20 Σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις σχετικής έρευνας που είναι σε εξέλιξη, το ποσοστό της μαθητικής διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι σήμερα μικρότερο από 30%.
- 21 Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*, ό.π., σ. 268-270.
- 22 Τα σύνθετα εμπόδια για την πρόσβαση σε μακρόχρονες σπουδές, αλλά και οι προϋποθέσεις για την υπέρβασή τους αναλύονται στο Μ. Ζωγραφάκη, *Κοινωνικές πορείες γυναικών από τη μειονότητα της Θράκης: ο ρόλος της εκπαίδευσης*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών 2011.



## νέα κυκλοφορία εκδόσεις νήσος



Τι κρύβεται πίσω από τις γεύσεις ενός τηλεοπτικού διαγωνιστικού παιχνιδιού μαγειρικής για παιδιά; Ποια άρρητα μηνύματα διατρέχουν τη φαινομενικά ουδέτερη ενασχόληση με τη μαγειρική; Ποιες γνώσεις προκρίνονται, και ποιες δεξιότητες προμοδοτούνται; Τι είδους διαπροσωπικές σχέσεις προάγονται και ποιος τρόπος ζωής εξυμνείται; Ποιες μορφές υποκειμενικότητας καλλιεργούνται και ποιες προσδοκίες περί παιδικής ηλικίας διατυπώνονται;

Ποιες μορφές ελέγχου ασκούνται και ποιες πειθαρχίες επιβάλλονται με πρόσχημα τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την απελευθέρωση από τα τετριμμένα; Αυτά είναι μερικά από τα κύρια ερωτήματα τα οποία εξετάζει το βιβλίο, αναζητώντας τους παιδαγωγικούς λόγους και τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετεί το τηλεοπτικό παιχνίδι προκειμένου «οι μικροί μάγειρες» να μνηθούν στην εστιατορική μαγειρική.