

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

«Εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των μειονοτήτων που ζουν
μόνιμα στην Ελλάδα»



Βασιλική Κοντογιάννη-Βασιλική Μπέλλου

ΠΤΥ
ΚΟΝ

ΑΘΗΝΑ 1999

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΞΟΜΟΙΩΣΗΣ

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΑ

- **B.N.** = Βρεφονηπιακός Σταθμός
- **Γ.Γ.Λ.Ε.** = Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
- **Ι.Β.Σ.Α.** = Ίδρυμα Βρεφονηπιακών Σταθμών Αθήνας
- **Μ.Ο.** = Μειονοτική Ομάδα
- **Π.Κ.Α.** = Προσχολικά Κέντρα Αγωγής
- **Τ.Υ.** = Τάξεις Υποδοχής
- **Φ.Τ.** = Φροντιστηριακά Τμήματα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μειονότητα: Ορισμός

Μειονοτικό πρόβλημα: Έννοια

Η Ελλάδα ως κέντρο υποδοχής-Διαφορές ομάδων

Νομοθεσία και υποδομή για την περίθαλψη προσφύγων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΟΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Μουσουλμάνοι

Τσιγγάνοι

Παλιννοστούντες

α. Πόντιοι από την πρώην Σοβιετική Ένωση

β. Βορειοηπειρώτες

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ
ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΠΟΥ ΖΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Γενικά

Προσδιορισμός της ταυτότητας μέσω διαδικασιών
αποκλεισμού και ένταξης

Θεωρητική προσέγγιση

Παιδιά μειονοτικών ομάδων, απέναντι στο κοινωνικό
σύνολο που ζουν

Διαπολιτισμική προοπτική

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΗΚΟΥΝ ΣΕ
ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

Εκπαιδευτική πολιτική μειονοτικών ομάδων

Νομικό πλαίσιο εκπαίδευσης παιδιών μειονοτικών ομάδων

Διαδικασία ένταξης μαθητών σε Τάξεις Υποδοχής και
Φροντιστηριακά Τμήματα

Λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών

Τμημάτων - Στόχος

Προσχολική Αγωγή

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ο όρος διαπολιτισμικός

Στόχοι της Διαπολιτισμικής Αγωγής

Το διαπολιτισμικό μάθημα

Η οργάνωση της μαθητικής τάξης

Τα γνωστικά αντικείμενα	38
Η γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο και ως μέσον διδασκαλίας	38
Τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης	42
Τα θεωρητικά μαθήματα	42
Τα μαθήματα Τέχνης	44
Εκπαίδευση εκπαιδευτικών	45
Η Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ελλάδα	46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ-

ΕΠΙΣΗΜΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	48
Μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης	48
Τσιγγάνοι	50
Εκπαίδευση αλλοδαπών (τρίτοκοσμοί)	52
Παλιννοστούντες (Πόντιοι μετανάστες από την πρώτη Σοβιετική Ένωση)	53
Παλιννοστούντες Βορειοηπειρώτες	54

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	59
-----------	----

ΕΠΙΛΟΓΟΣ	61
----------	----

ΕΠΙΣΥΝΑΠΤΟΜΕΝΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α' Ν. 1404 Άρθρο 45	64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β' Ν. 1894 Άρθρο 2	66

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

67

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η κατάρτιση της πτυχιακής μας μελέτης, θα θέλαμε να είναι περισσότερο ολοκληρωμένη. Αλλά, μετά το σεισμό της 7/9/1999, αντιμετωπίσαμε σοβαρά εργασιακά προβλήματα. Ακατάλληλο το κτίριο των παιδικών σταθμών, στο οποίο φιλοξενούνται 480 παιδιά. Έτσι, άρχισε ένας αγώνας για την τακτοποίηση των παιδιών του Ι.Β.Σ.Α. Οι δυσκολίες ήταν μεγάλες, διότι εξαιτίας της ιδιομορφίας του παιδικού σταθμού (βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας, Πλατεία Αμερικής, και φιλοξενεί παιδιά από Αλβανία, χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, παιδιά από Φιλιππίνες κ.λ.π.), έπρεπε εμείς που έχουμε την ευθύνη των σταθμών να είμαστε πολύ προσεκτικοί, γιατί η παραμικρή μας λανθασμένη κίνηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ρατσιστική αντιμετώπιση. Ο χρόνος εργασίας δεν επαρκούσε, με αποτέλεσμα να μας απορροφά και χρόνο εκτός εργασίας. Γι'αυτό το λόγο θα θέλαμε να δείξετε, όπως το έχετε κάνει στο παρελθόν, την κατανόησή σας στον τρόπο που θα κρίνετε την πτυχιακή μας μελέτη.

Βασική προϋπόθεση στην κατάρτιση της πτυχιακής μας μελέτης αποτέλεσαν:

- 1) Ο χρονικός περιορισμός που είχαμε, λόγω του προβλήματος που αναφέραμε (σεισμός).
- 2) Περιοριστήκαμε μόνο σε ορισμένες μειονότητες, χωρίς να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν άλλες στην Ελλάδα.

Οι μειονότητες που αναπτύξαμε είναι:

- α) Μουσουλμάνοι.
- β) Τσιγγάνοι.
- γ) Παλιννοστούντες.
- δ) Πόντιοι από πρώην Σοβιετική Ένωση.
- ε) Βορειοηπειρώτες.
- ζ) Τριτοκοσμικοί.

Επίσης ασχοληθήκαμε μόνο με την προσχολική αγωγή και όχι με τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης.

- 3) Η συλλογή των στοιχείων και η καταγραφή έγινε σε συνεργασία και των δύο.

Θα θέλαμε αρχικά να ευχαριστήσουμε τον καθηγητή μας Κο Γρ. Λ. Παγκάκη που εμπιστεύτηκε και ανέθεσε στα πρόσωπά μας αυτή την πτυχιακή εργασία και στη συνέχεια μας παρείχε την αμέριστη συμπαράστασή του στο δύσκολο για την υλοποίησή της δρόμο.

Η πλούσια βιβλιογραφία που προτάθηκε από τον ίδιο (για μας άγνωστες ακόμη και οι πηγές εξεύρεσης), η άψογη συμπεριφορά του απέναντί μας, μα κύρια η υπέροχη και αρμονική συνεργασία μας, αποτέλεσμα όλων αυτών αποτελεί η πτυχιακή μας εργασία.

Η πολύχρονη εμπειρία μας στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής ήταν σημαντικός (ίσως και βασικός) σύμμαχος στη διάρκεια αυτής της προσπάθειας, ιδιαίτερα μέσα από την καθημερινή μας επαφή με παιδιά οικογενειών που ανήκαν στις μειονοτικές ομάδες που ζουν στην Ελλάδα.

Παιδιά από τριτοκοσμικές χώρες αρχικά (στις αρχές του 1980), που το πρώτο που αντιμετώπιζαν ανάμεσα στην ομάδα του Β/Ν Σταθμού ήταν το διαφορετικό χρώμα, ήταν για μας σημαντική ευαισθητοποίηση στο «άλλο». Γονείς φοβισμένοι, χωρίς να γνωρίζουν την γλώσσα, μα να τους ενδιαφέρει περισσότερο πώς να μας ευχαριστήσουν.

Στην εμπειρία μας προστέθηκε και η είσοδος παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση και Αλβανία.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ ανήκει και στους άγνωστους, μα πολύ σημαντικούς, υπαλλήλους του Υπουργείου Εξωτερικών, της Διεύθυνσης Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού και της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης για το πλούσιο συγγραφικό έργο που μας «δάνεισαν», για να ενημερωθούμε για τις προσπάθειες που καταβάλλει η πολιτεία σ'αυτές τις ομάδες των ανθρώπων. Επίσης το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και ιδιαίτερα τον Κύριο Γεωργίου Παναγιώτη (δάσκαλο), που εργάζεται στη Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που μας ενημέρωσε για την νομοθεσία που ισχύει σήμερα.

Τέλος, θα θέλαμε να αφιερώσουμε αυτή την πτυχιακή μας εργασία στα παιδιά, στα Ελληνόπουλα πρώτης, δεύτερης, τρίτης γενιάς, που ζουν, εκπαιδεύονται και εργάζονται σε χώρες μακρινές από την πατρίδα τους και που ακόμη και στο άκουσμα της λέξης «Ελλάδα» δακρύζουν.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αρκεί μια ματιά στους δρόμους, στα εμπορικά καταστήματα, στους χώρους εργασίας, στις γειτονιές (έστω και των πολυκατοικιών), στα μέσα μαζικής συγκοινωνίας και κύρια στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, για να διαπιστώσει κανείς ότι η πολυπολιτισμική κοινωνία είναι πλέον μια πραγματικότητα.

Η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών που συμβιώνουν στον ίδιο χώρο, δεν είναι κάτι καινούργιο. Είναι τόσο παλιό φαινόμενο όσο και η ανθρωπότητα, και είναι αποτέλεσμα των πληθυσμιακών μετακινήσεων. Διαπιστώνουμε ότι τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα που προκύπτουν από αυτές τις μετακινήσεις, γίνονται ολοένα και περισσότερα άμεσα αντιληπτά και βιώνονται οξύτερα από τους ανθρώπους και τις κοινωνικές ομάδες.

Οι συχνότεροι λόγοι που οδηγούν τους ανθρώπους να εγκαταλείψουν τις πατρίδες τους ή την ταυτότητά τους, συνδέονται με γεγονότα που απειλούν την επιβίωσή τους όπως οι πόλεμοι, οι διώξεις, οι προκαταλήψεις, τα κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα ως αποτέλεσμα κοινωνικών ανισοτήτων.

Η ιστορία όμως και η πραγματικότητα απέδειξαν για άλλη μια φορά στην εποχή μας ότι η αλλαγή τόπου διαβίωσης ή η αναζήτηση μιας άλλης πολιτισμικής ταυτότητας δεν αρκούν για να λύσουν τα ατομικά και ομαδικά προβλήματα και ότι κανένα πολιτικό μέτρο δεν λειτούργησε αποτελεσματικά προς αυτήν την κατεύθυνση, όταν και εφόσον οι σχέσεις των ανθρώπων δεν οικοδομούνται στη βάση της δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης, της αλληλοκατανόησης και της δημοκρατίας.

Ακόμη και σήμερα εκδηλώνεται όλο και πιο έντονα η τάση στους ανθρώπους να αναζητούν την ατομική και κοινωνική τους ταυτότητα μέσα από τα στενά όρια της παράδοσης και του οικείου πολιτισμού παλεύοντας καθημερινά ανάμεσα σε μια χαώδη ποικιλία πολιτισμών, τρόπων ζωής, νοοτροπιών και νέων αξιών.

Ο στόχος αυτής της εργασίας είναι να καταγραφεί αυτή η έννοια που λέγεται μειονοτική ομάδα ανθρώπων που ζουν στην Ελλάδα. Μέσα από την καταγραφή γίνεται μια μικρή ιστορική αναδρομή σχετικά με την κάθε μειονοτική ομάδα. Αυτή η καταγραφή ολοκληρώνεται με το κυρίως θέμα της εργασίας που

είναι η εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες και ζουν στον Ελλαδικό χώρο.

Η εκπαίδευση που εκφράζει πια μια μορφή εξουσίας και ίσως την πιο θεμελιώδη για τη σωστή αντιμετώπιση του κράτους προς τον πολίτη. «Το σχολείο» σε όποια βαθμίδα και αν ανήκει δημιουργεί τέτοιες προϋποθέσεις που οι άνθρωποι, οι αυριανοί πολίτες θα συνειδητοποιήσουν ότι το δικαίωμα του άλλου να είναι διαφορετικός, ισχύει και από αντίστροφα. Ότι δεν χρειάζονται «ετικέτες», μα παραδοχή και συνύπαρξη.

Βέβαια, η βίωση του θεσμού της εκπαίδευσης από όλους τους ανθρώπους δεν είναι η ίδια.

Ο ίδιος ο θεσμός - ως εξουσία -, επιτάσσει τα ίδια πράγματα σε ανθρώπους διαφορετικούς μη λαμβάνοντας υπόψη τη ζωή τους πέρα από το θεσμό αυτό, τις συγκυρίες, τους επιμέρους κώδικες των κοινωνικών συνόλων που συναποτελούν την Ελληνική πραγματικότητα η οποία κάθε άλλο παρά ομογενής είναι.

Τέλος, μέσα από αυτή την καταγραφή, ας ελπίσουμε ότι τουλάχιστον στον τομέα της εκπαίδευσης, ο «άλλος» είναι διαφορετικός, μπορεί να θέλει να μείνει διαφορετικός και όλοι οι υπόλοιποι, «οι άλλοι», στόχο να έχουν την δημιουργική συνύπαρξη και επικοινωνία για το μέλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ-ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μειονότητα: Ορισμός

Η έννοια της μειονότητας διαμορφώθηκε μαζί με την έννοια του Εθνικού κράτους γιατί η σύμπτωση των κρατικών με τα Εθνικά σύνορα, δεν ήταν παρά μια ακόμη δημοφιλής ουτοπία.

Τι σημαίνει όμως ετυμολογικά ο όρος μειονότητα;¹

«(η) ουσιαστικό, κ. μείων, συγκριτ. του επιθέτου ολίγος (κ. μειονότης-τητος) πλήθος λιγότερο από το μισό ενός συνόλου. Η (ειδικώς) ομάδα πολιτών ενός κράτους που διαφέρει κατά την καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία από τον επικρατούντα πληθυσμό». Συνεχίζοντας διαβάζουμε «λόγω των διαφορών αυτών η υποομάδα αυτή δεν έχει τη δυνατότητα για πλήρη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή του χώρου που ανήκει».

Μειονοτικό πρόβλημα: Έννοια

Τα τυχόν προβλήματα ή δυσκολίες που αντιμετωπίζει κυρίως το κράτος που έχει μειονοτικές ομάδες. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι λέγοντας π.χ. ότι η Ελλάδα έχει μειονοτικό πρόβλημα έχει επικρατήσει η άποψη ότι το απρόσωπο κράτος, η πολιτεία, έχει το τυχόν πρόβλημα και όχι (που είναι πιο ουσιαστικό) η ίδια η μειονοτική ομάδα². Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στην Ελλάδα πολύ επιγραμματικά μπορούμε να πούμε πως η χώρα ζει μια αυξημένη εισροή (όπως θ'αναφερθούμε και στα παρακάτω κεφάλαια) μεταναστών, γενικά τα τελευταία χρόνια που αποτελούν ένα μείζον πρόβλημα σ'αυτό το μεταναστευτικό κύμα, συμπεριλαμβάνονται παλιννοστούντες (Πόντιοι, Βορειοηπειρώτες), αλλοδαποί (κυρίως Πακιστανοί, Ιρακινοί και Φιλιππινέζοι) που μαζί με τους τσιγγάνους, Πομάκους και Μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης αποτελούν ένα μεγάλο μειονοτικό πρόβλημα στη χώρα μας.

Υπολογίζεται ότι το ποσοστό των αλλοδαπών στην Ελλάδα αναλογεί στο 5% του γενικού πληθυσμού, ενώ ένας στους δώδεκα εργαζόμενους είναι αλλο-

¹ Λεξικό Τεγόπουλος-Φυτράκης.

² Άννα Λιδάκη, Οι Τσιγγάνοι στην πόλη, σελ. 52.

δαπός (νόμιμος και μη)³. Σύμφωνα με την έκθεση⁴ προς την Ευρωπαϊκή Κοινότητα στα πλαίσια του σχεδιασμού του Επιχειρησιακού Προγράμματος Καταπολέμησης του Αποκλεισμού από την Αγορά εργασίας που πραγματοποιήθηκε το 1994, υπολογίζεται ότι οι Έλληνες πρόσφυγες παλιννοστούντες και μετανάστες φτάνουν τους 495.000⁵, αριθμός που σήμερα έχει 3πλασιασθεί.

Η σημερινή κατάσταση με τις μετακινήσεις οικογενειών εθνικών και πολιτισμικών μειονοτήτων δημιουργεί κάποιες ενδιαφέρουσες απόψεις, όπως:

- Πώς βιώνουν τα άτομα αυτά την εμπειρία να είναι διαφορετικοί σε σχέση με την πλειοψηφία και με κέντρο αναφοράς την εθνική και πολιτιστική ταυτότητά τους;
- Πώς βιώνεται η όποια περιθωριοποίηση και ποιες οι πιθανές συνέπειές της για το άτομο;
- Και τέλος, ποια μορφή και προσέγγιση μπορεί να έχουν οι παρεμβάσεις σε επίπεδο χάραξης πολιτικής και της εφαρμογής της, με στόχο την άμβλυνση των παραγόντων που οδηγούν στην κοινωνική περιθωριοποίηση και αποκλεισμό με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθεί η δυναμική και υγιής κοινωνική ενσωμάτωση για την αρμονική συμβίωση των ατόμων ακόμη και όταν είναι διαφορετικά.

Η Ελλάδα ως κέντρο υποδοχής - Διαφορές ομάδων

Η Αθήνα, ή καλύτερα η ευρύτερη περιφέρεια της αναπτύσσεται και εξελίσσεται με όλα τα χαρακτηριστικά μητρόπολης της ευρωπαϊκής πρωτεύουσας. Συγκεντρώνοντας το ένα δεύτερο περίπου του Ελληνικού πληθυσμού, το σύνολο σχεδόν των κρατικών υπηρεσιών και των κέντρων λήψης αποφάσεων, αλλά και τη χαρακτηριστική συσσώρευση κεφαλαίων εργασίας, παρουσιάζει και δύο άλλα γνωρίσματα της μητρόπολης. Την έλξη για εσωτερική μετανάστευση όπως την γνωρίσαμε ιδίως στις προηγούμενες δεκαετίες, αλλά και την υποδοχή των ξένων: προσφύγων, μεταναστών και αλλοδαπών⁶.

Στις παλαιότερες εποχές, έπαιξε κεντρικό ρόλο στην υποδοχή και εγκατάσταση των προσφύγων από την Μικρά Ασία και την επίσημη αναγνώρι-

³ Μιχάλης Δαμανάκης, *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, σελ. 46-47.

⁴ Ο.π.

⁵ Ο.π.

⁶ Μπόμπας Λεωνίδας για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα, σελ. 59-63.

ση του μόνου και αναγνωρισμένου μειονοτικού προβλήματος, τη Μουσουλμανική κοινωνία της Δυτικής Θράκης⁷.

Όπως έχει παρατηρηθεί τελευταία, κατέχει η Ελλάδα σημαντική θέση στην υποδοχή προσφύγων - μεταναστών από όμορα ή και γειτονικά κράτη: Την Αλβανία, την Πολωνία, την Ρουμανία κ.α. Στους επαναπατριζόμενους Ελληνικούς πληθυσμούς του Πόντου καλείται να ανταποκριθεί η Ελλάδα σε θέματα κοινωνικής και οικονομικής ένταξης, ενώ προσφέρει ένταξη και στους Βορειοηπειρώτες (δίνοντας τον τελευταίο καιρό την πράσινη κάρτα).

Η πόλη που εκπροσωπεί το κράτος είναι κατά μεγάλο ποσοστό απροετοίμαστη και ήδη βεβαρημένη με τα ζητήματα στέγασης και οι λύσεις για την εγκατάσταση των προσφυγικών αυτών ομάδων βρίσκονται εκ των ενόντων. Τελικά, όπου εγκαθίστανται οι ομάδες αυτές έστω και προσωρινά δημιουργούν το δικό τους ζωτικό χώρο, αφήνουν τα δικά τους ίχνη στην πόλη.

Έστω κι αν η εγκατάσταση κάποιων ατόμων είναι προσωρινή, η παρουσία της ομάδας που την αποτελούν είναι μακρόχρονη. Έχουν ν'αντιπαρέλθουν δυσκολίες σε πολλά επίπεδα. Εκτός από τις στάσεις ξενοφοβίας και φυλετικών διακρίσεων σε βάρος τους, εκτός από τη μειονοτική τους θέση εξαιτίας ως επί το πλείστον της παράνομης παρουσίας τους, αναγκάζονται να προσαρμοστούν σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα και να αντιμετωπίσουν το λεγόμενο πρόβλημα της υποδοχής. Πρέπει να σημειωθεί ότι πέρα από τη μη κρατική οργάνωση στον τομέα της υποδοχής των ξένων, πρέπει να ληφθεί υπόψη και το γεγονός ότι η «κοινότητα» που δημιουργούν δεν είναι ομοιογενής. Οι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιούν και αντιλαμβάνονται την πόλη είναι συνάρτηση ορισμένων παραγόντων - του χρόνου άφιξης, η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και η οικονομική - κοινωνική καταγωγή τους. Π.χ. οι περισσότεροι ζουν κατά ομάδες 2-5 ατόμων απομονωμένοι σε υπόγεια διαμερίσματα.

Μια σχετική διαφορά ως προς τον τρόπο επίλυσης των περισσοτέρων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν όλες αυτές οι ομάδες, έχουν οι παλιννοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση και μικρή ομάδα (όσοι έχουν visa) από την Αλβανία.

⁷ Μπόμπας Λεωνίδας για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα, σελ. 59-63.

Γνωρίζουν οι κάτοικοι ότι είναι απόγονοι δεύτερης και τρίτης γενιάς Ελλήνων Ποντίων ή Βορειοηπειρωτών. Γι'αυτούς η Ελλάδα αντιπροσωπεύει την μητέρα πατρίδα, ενώ για τους υπόλοιπους «ξένους» η Ελλάδα είναι μια ξένη χώρα που έτυχε να την επισκεφτούν για κάποιο σκοπό (οικονομικό ή χώρα διέλευσης για κάπου αλλού). Η δυναμική αυτή της μητέρας - πατρίδας είναι τόσο σημαντική τόσο στο φαντασιακό-συμβολικό επίπεδο όσο και στην πράξη.

Με την προοπτική της μόνιμης εγκατάστασης οι ενέργειες, τόσο για την προσωπική τους εξέλιξη (γάμος, επάγγελμα) όσο και για τη στέγαση (κατοικία ανάλογη με τις οικονομικές δυνατότητες) αλλά και η συμβολική της κοινωνικής δυναμικής της οικογένειάς τους εντείνονται, διαμορφώνονται και προσανατολίζονται όσο είναι δυνατόν προς την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

Συνέπεια αυτού είναι ότι και οι απαιτήσεις που έχουν από αυτήν και το κράτος είναι όπως θα περίμενε κανείς ανάλογες. Όμως ούτε το κράτος φαίνεται να ανταποκρίνεται στις πραγματικές και φαντασιακές προσδοκίες τους, ούτε οι Έλληνες πολίτες φαίνονται πρόθυμοι ως ισότιμα μέλη.

Νομοθεσία και υποδομή για την περίθαλψη προσφύγων

Με την υπογραφή της Συνθήκης της Γενεύης (1951)⁸ και του Πρωτοκόλλου της Ν.Υόρκης (1967) η Ελλάδα δεσμεύτηκε να προσαρμόσει τη Νομοθεσία αλλά και την κοινωνική της υποδομή σε θέματα που αφορούν τους πρόσφυγες των οποίων έχει επίσημα αναγνωρισθεί η προσφυγική ιδιότητα. Σύμφωνα με τον νόμο 1975, ΦΕΚ 184, τεύχος Α προβλέπεται «ίδρυση, διοικητική υπαγωγή και λειτουργία κέντρων περίθαλψης προσφύγων». Η πολιτεία όμως εμφανίζεται ανεπαρκής εκτός όλων των άλλων και στο άμεσο πρόβλημα της στέγασης.

Η μόνη οργανωμένη λύση που προσφέρει το κράτος είναι το κέντρο Αλλοδαπών Πολιτικών Προσφύγων Λαυρίου. Έχει ιδρυθεί το 1947 και μπορεί να προσφέρει φιλοξενία, τροφή, περίθαλψη και εκπαίδευση σε 300 με 350 άτομα⁹.

Η διαδικασία είναι η εξής: όπως προβλέπει ο νόμος ο αλλοδαπός που θα μπει στη χώρα πρέπει να εμφανισθεί αμέσως στην τοπική αστυνομία. Αν δεν

⁸ Μαρίνα Πετρονάκη, *Το πορτραίτο μιας διαπολιτιστικής σχέσης*, σελ. 104, 105.

⁹ Ο.π.

έχει ταξιδιωτικά έγγραφα κρατείται (αν τον ανακαλύψουν) λίγες μέρες σε κρατητήριο και όταν το αρμόδιο Υπουργείο αποφασίσει για την τύχη του (με κριτήρια την οικογενειακή του κατάσταση και το ιστορικό του, ακολουθεί την πορεία του). Συνήθως εντάσσονται πολύ γρήγορα (ειδικά οι ενήλικοι) στην αγορά εργασίας (σε ποσοστό 90% παράνομα). Η συντριπτική πλειοψηφία εγκαθίσταται στην Αθήνα, ενώ τα τελευταία χρόνια προσπαθούν ειδικές υπηρεσίες Υπουργείων να τους προσανατολίσουν σε αγροτικές και τουριστικές περιοχές¹⁰.

Έρευνες¹¹ έχουν αποδείξει ότι από τις αρχές της δεκαετίας του '80 οι ξένοι πια δεν έρχονται μόνοι τους, μα με τις οικογένειές τους. Έτσι η παρουσία αυτών των παιδιών στην Ελλάδα στοιχειοθετεί και θεμελιώνει ένα ιδιαίτερο σχολικό ζήτημα. Μεγάλος αριθμός παιδιών σχολικής ηλικίας δεν εμφανίζονται καν στα σχολεία (έλλειψη απαραίτητων δικαιολογητικών κ.λ.π.).

Η απουσία ειδικών ρυθμίσεων από πλευράς της Ελληνικής κοινωνίας ξεκινά από τον τομέα υποδοχής, συμπεριλαμβάνει όλα τα προβλήματα, μα κύρια διαγράφεται στα εκπαιδευτικά ζητήματα των παιδιών. Το ότι υπάρχουν σήμερα λίγες ημέρες πριν την έναρξη του νέου αιώνα με τον άνθρωπο να πλησιάζει το θείο, παιδιά που δεν γνωρίζουν γραφή, ανάγνωση, ιστορία, αριθμητική, χρεώνεται σ' όλους τους πολίτες αυτού του πλανήτη.

¹⁰ Μαρίνα Πετρονιώτη, *Το πορτραίτο μιας διαπολιτισμικής σχέσης*, σελ. 108-111.

¹¹ Ο.π.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΟΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Είναι γνωστό, ότι η Ελλάδα είναι η χώρα της Ανατολικής Ευρώπης με τη μεγαλύτερη συνοχή και ομοιογένεια του πληθυσμού της. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, πέρα από τη γνωστή και επαινετή εθνική ομοψυχία, τη γέννηση μιας καθολικής σχεδόν αντίληψης καθαρότητας της φυλής, η οποία όπως θα δούμε και παρακάτω ήταν μια από τις σημαντικότερες αιτίες της απρόθυμης υποδοχής, από μια μερίδα του εγχωρίου πληθυσμού των προσφάτως εισελθόντων μειονοτήτων στη χώρα. Υπολογίζεται ότι το ρεύμα των προσφάτως εισελθόντων στην Ελλάδα ανέρχεται στις 1.600.000 περίπου και αποτελεί το 10% του συνολικού πληθυσμού της Ελλάδας¹².

Η μόνη μειονότητα που αναγνωρίζεται στην Ελληνική επικράτεια και προστατεύεται από τη συνθήκη της Λωζάνης (1923)¹³ είναι η μουσουλμανική μειονότητα η οποία προέκυψε από τη συγχώνευση μουσουλμάνων, Πομάκων και Τσιγγάνων και αριθμεί περίπου 200.000 άτομα. Σύμφωνα πάντα με τη συνθήκη της Λωζάνης στην Ελλάδα διαβιούν, εκτός της μουσουλμανικής και δύο άλλες μειονότητες εγκατεστημένες από τα πανάρχαια χρόνια, οι Αρμένιοι και οι Εβραίοι, οι οποίες απολαμβάνουν πλήρη εθνικά δικαιώματα.

Τα τελευταία χρόνια όμως η Ελλάδα όπως και οι υπόλοιπες χώρες της Νότιας Ευρώπης, μετατρέπονται σταδιακά από παραδοσιακές χώρες αποστολής μεταναστών σε χώρες και υποδοχής. Το φαινόμενο αυτό είχε αρχίσει να συντελείται πριν γίνει αντιληπτό από την κοινή γνώμη και τις κυβερνήσεις, κι έτσι ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μετακινούμενων από την Αφρική και κυρίως από την Ασία βρέθηκε στις χώρες αυτές, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Η περίπτωση της Ελλάδας στο θέμα της μετανάστευσης προς αυτή χαρακτηρίζεται από το πλήθος των παλιννοστούντων ομογενών, οι οποίοι ύστερα από κοσμογονικές αλλαγές που συντελέσθηκαν στην Ανατολική Ευρώπη ήρθαν και έρχονται κατά κύματα σε αναζήτηση καλύτερης ζωής¹⁴.

¹² Σωτηρίου Στέφανος, *Μειονότητες και αλυτρωτισμός*, σελ. 101, 103, 104.

¹³ Ο.π.

¹⁴ Μουσούρου Λουκία, *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και Ευρώπη*, σελ. 164, 165.

Η έννοια της μειονότητας διαμορφώθηκε μαζί με την έννοια του εθνικού κράτους γιατί η σύμπτωση των κρατικών με τα εθνικά σύνορα δεν ήταν παρά μία ακόμη δημοφιλής ουτοπία. Όταν το εθνικό κράτος άρχισε να αποκτά κάποια χαρακτηριστικά κράτους πρόνοιας άνοιξε και ο δρόμος για την προστασία των μειονοτικών ομάδων.

Οι πρώτες εγγυήσεις προστασίας αφορούσαν τις θρησκευτικές μειονότητες που ενίοτε ταυτιζόταν με τις εθνικές, ιδίως στα Βαλκάνια. Η πρώτη εγγύηση που δόθηκε σε εθνική μειονότητα περιλαμβανόταν στην τελευταία πράξη του συνεδρίου της Βιέννης¹⁵ όπου Ρωσία, Πρωσία και Αυστρία εγγυήθηκαν την προστασία της πολωνικής καταγωγής υπηκόων τους. Το μεγάλο θεωρητικό ζήτημα που προέκυψε τότε εξακολουθεί να υφίσταται κατά κάποιο τρόπο και σήμερα, μιας και δεν έχει διατυπωθεί ακόμη ένας πλήρης και ικανοποιητικός ορισμός της εθνικής μειονότητας.

Το ασφαλέστερο κριτήριο τελικά φαίνεται να είναι η πίστη των ανθρώπων ότι ανήκουν σ'ένα έθνος, μια πίστη που διαμορφώνεται μέσα από κοινά χαρακτηριστικά και κοινούς αγώνες.

Σε ό,τι έχει σχέση με την καθιέρωση της μειονοτικής προστασίας μπορούμε να πούμε ότι στον 19ο αιώνα και σε συνέχεια στον 20ο διαμορφώνονται δύο τάσεις¹⁶: α) Η παροχή πολυμερών εγγυήσεων απέναντι στις μειονοτικές ομάδες, β) η καθιέρωση διακρίσεων μεταξύ των κρατών. Παρατηρούμε ότι μέχρι και σήμερα οι υποχρεώσεις της μειονοτικής προστασίας βάρυναν συνήθως κάποια κράτη της Ανατολικής Ευρώπης και «ακουγόντουσαν» τα τυχόν προβλήματα που προέκυπταν. Τα «φιλελεύθερα» κράτη της Δυτικής Ευρώπης και Βόρειας Αμερικής εθεωρούντο φυσικά υπεράνω υποψίας καταπιέσεων.

Όπως προαναφέρθηκε, η μόνη μειονότητα που είναι αναγνωρισμένη στην Ελλάδα είναι η Μουσουλμανική. Όταν η Τουρκία έχασε το μεγαλύτερο μέρος της Δυτικής Θράκης στους Βαλκανικούς πολέμους οι Μουσουλμάνοι¹⁷ που ζούσαν σ'αυτήν την περιοχή συγκεντρώθηκαν σε ειδικές γειτονιές στις μεγάλες πόλεις κυρίως στην Ξάνθη, στη Κομοτηνή και στην Αλεξανδρούπολη. Στην ύπαιθρο είχαν σχηματίσει αμιγώς μουσουλμανικά χωριά που κυρίως

¹⁵ Διβάνη Λένα, *Ελλάδα και μειονότητες*, σελ. 25.

¹⁶ Διβάνη Λένα, *Ελλάδα και μειονότητες*, σελ. 26.

¹⁷ Διβάνη Λένα, *Ελλάδα και μειονότητες*, σελ. 167.

αποτελούνται από τους Πομάκους. Οι Πομάκοι «ορεσίβιοι» Μουσουλμάνοι, σλάβοι την καταγωγή και ασπασθέντες τον ισλαμισμό, διακρινόμενοι δια την λιτότητα και την εργατικότητα των, ου μην αλλά και δια τον φανατισμό των και την τυφλή προς τον προφήτη αφοσίωση», οι Πομάκοι που κατοικούσαν σε συμπαγείς κοινότητες στη Δυτική Ροδόπη και την κοιλάδα του Νέστου, επιθυμούσαν την ελευθερία και την ασφάλειά τους και πίστευαν ότι μπορούσαν να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην Ελλάδα παρά σε Βουλγαρία ή Τουρκία. Η κατανομή των μειονοτήτων στους παραπάνω νομούς σύμφωνα με την συνθήκη της Λωζάνης έγινε όπως απεικονίζεται στον πίνακα που ακολουθεί.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Τούρκοι	30.000 Ν.Ξάνθης	50.000 Ν.Ροδόπης	10.000 Ν.Έβρου
Πομάκοι	14.000 «	8.000 «	500 «
Τσιγγάνοι	500 «	2.000 «	500 «
ΣΥΝΟΛΟ	44.500	60.000	11.000

Ό,τι έχει σχέση με την εκπαίδευση της μειονότητας της Δυτικής Θράκης θ'αναφερθούμε σε άλλο κεφάλαιο.

Από τα τέλη του 1980¹⁸ οι Έλληνες Πομάκοι που ζουν στην Σοβιετική Ένωση, εμφανίζουν μια έντονη τάση για επαναπατρισμό. Είναι Έλληνες Πόντιοι που δεν κατορθώνουν ή δεν επιθυμούν να μεταναστεύσουν στο Ελληνικό κράτος κατά τη δεκαετία του 1920. Αποτελούν πληθυσμό τότε γύρω στους 300.000¹⁹ με ελληνική εθνική ταυτότητα ο οποίος τα επόμενα 60 χρόνια βρίσκεται εγκλωβισμένος σ'ένα πολυεθνικό κράτος, όπου διαφορετικές θεωρίες και πολιτικές πρακτικές για τον εθνισμό και διεθνισμό καθορίζουν τις διαδικασίες μετεξέλιξης της συλλογικής του ταυτότητας, το δικαίωμα παραμονής στον τόπο διαμονής στα παράλια της Μαύρης θάλασσας ή τη βίαια μεταφορά τμήματος του πληθυσμού σε απομακρυσμένες περιοχές, όπως στη Κ.Ασία και τη δυνατότητα μετανάστευσης στο Ελληνικό κράτος.

Στο τέλος της δεκαετίας του '80 οι Έλληνες Πόντιοι εμφανίζουν τάσεις μετανάστευσης προς την Ελλάδα και το κατορθώνουν.

¹⁸ Μ.Γ. Βαρβούνης, *Η καθημερινή ζωή των Πομάκων*, σελ. 72.

¹⁹ Κασιμάτη Κούλα, *Πόντιοι μετανάστες*, σελ. 28.

Από το 1990 ανάλογο ρεύμα παλιννοστούντων εισρέει στην Ελλάδα και από την Αλβανία με ρυθμούς που για τον πληθυσμό αυτής πρέπει να προκαλέσουν έντονο προβληματισμό για το μέλλον της²⁰. Είναι γεγονός ότι και παλαιότερα η Ελλάδα αποτέλεσε τόπο υποδοχής Αλβανών (τον 14ο αιώνα) και ακόμη υπάρχουν τα ίχνη αυτής της εισροής σε αρκετά χωριά της Αττικής, Βοιωτίας και αλλού με τους γνωστούς σε όλους Αρβανίτες.

Ένα μεγάλο μέρος των προερχομένων από την Αλβανία²¹ μεταναστών είναι καταγωγής Ελληνικής από τα χωριά της Βορείου Ηπείρου. Δεν είναι δυνατή όμως η οργάνωση μιας σταδιακής και προγραμματισμένης παλιννόσθησής τους εξαιτίας της ταυτόχρονης λαθρομετανάστευσης Αλβανών και της ανύπαρκτης συνεργασίας με τη χώρα αποστολής, η οποία με τη σειρά της φαίνεται ανίκανη να ελέγξει το ρυθμό και τη διαδικασία της μετανάστευσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Ελλάδα υπολογίζει περί το 1.000.000 ομογενών που ζουν στην Αλβανία, ενώ κατά τις επίσημες αλβανικές στατιστικές δεν ξεπερνούν τις 100.000.

Ο ρόλος του Ελληνικού κράτους έναντι των μειονοτικών ομάδων που ζουν στην Ελλάδα

• Μουσουλμάνοι

Η Τουρκία στους Βαλκανικούς πολέμους του 1915 έχασε το μεγαλύτερο μέρος της Δυτικής Θράκης (αφού η Ανατολική ήταν πια στην κυριαρχία της Βουλγαρίας)²² δίνοντας την διοίκησή της στα διασυμμαχικά στρατεύματα.

Ο Βενιζέλος αντιμετωπίζοντας έντονα το πρόβλημα της φυγής των Ελλήνων από τον Εύξεινο Πόντο, ορίζει αντιπρόσωπο της Ελλάδας στη Διασυμμαχική Δοίκηση της Θράκης τον άλλοτε Ελληνοοθωμανό βουλευτή Χ.Βαμβακά. Αποστολή του ήταν να καταγράψει τα προβλήματα της ευαίσθητης αυτής περιοχής, κάτι που το πέτυχε κερδίζοντας έτσι την εμπιστοσύνη των υπολοίπων μελών έναντι των απαιτήσεων για κατοχή αυτής της περιοχής από την Βουλγαρία.

²⁰ Μιτίλης Αχιλλέας, *Η επιρροή των μειονοτήτων πάνω στην πλειονότητα της σχολικής τάξης*, σελ. 106.

²¹ Ο.π.

²² Διβάνη Λένα, *Ελλάδα και μειονότητες*, σελ. 167.

Επίδοση διεκδικήτρια βέβαια παρέμεινε και η Τουρκία. Οι Έλληνες όμως και οι Τούρκοι της Δυτικής Θράκης είχαν έντονες και οδυνηρές αναμνήσεις από τους πολέμους των Τούρκων και των Βουλγάρων. Με απόφαση του Ελληνικού κράτους δημιουργείται μειονότητα στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης από Μουσουλμάνους Τούρκους και Πομάκους παραχωρώντας τους εδάφη (χωράφια και σπίτια).

Οι Έλληνες της Δυτικής Θράκης σε ποσοστό 70% κατοικούν στο νομό Έβρου και το υπόλοιπο 30% στους δύο νομούς. Οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης ζουν συγκεντρωμένοι σε ειδικές γειτονιές στις μεγάλες πόλεις και σε συγκεκριμένα μουσουλμανικά χωριά. Αποφεύγουν να κατοικήσουν με τους Έλληνες²³.

Με τη συνθήκη της Λωζάνης (27/7/1923) δίνονται μειονοτικές εγγυήσεις υπέρ των υπηκόων που διαφέρουν ως προς την εθνικότητα, τη γλώσσα, τη φυλή ή το θρήσκευμα. Όρο τον οποίο δέχτηκε η Ελλάδα γιατί πίστευε ότι θα ισχύει και για τους Έλληνες που ζούσαν στην Κωνσταντινούπολη από το 10ο αιώνα π.Χ. περίπου.

Από τότε μέχρι και σήμερα παρατηρούμε ότι η μόνη διεθνώς αναγνωρισμένη ως μειονότητα στην Ελλάδα είναι η Μουσουλμανική της Δυτικής Θράκης²⁴.

• Τσιγγάνοι

Οι Rom όπως επιθυμούν να ονομάζονται οι Τσιγγάνοι σ'όλο τον κόσμο, αποτελούν μια ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα, που άλλοτε ελκύει και προκαλεί το ενδιαφέρον - το ρομαντικό στερεότυπο του τσιγγάνου έχει εμπνεύσει πολλούς καλλιτέχνες και έχει κινήσει την περιέργεια διαφόρων μελετητών - και άλλοτε ενεργοποιεί με την παρουσία τις εχθρικές συμπεριφορές από την ευρύτερη κοινωνία, η οποία τις περισσότερες φορές αρνείται να δεχτεί τη διαφορά και να αντιμετωπίσει τους τσιγγάνους ισότιμα. Ωστόσο εκείνοι επιμένουν στη διατήρηση της κοινωνικής και πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας, διαφυλάσσοντας την ταυτότητά τους. Τα ήθη²⁵ - οι κανόνες της τσιγγάνικης κοινωνίας - εξακολουθούν να ορίζουν ιδιαίτερου τύπου κοινωνικές συμπεριφορές. Τα

²³ Διβάνη Λένα, *Ελλάδα και μειονότητες*, σελ. 176.

²⁴ Γ.Δ. Μααγκριώτης, *Πομάκοι ή Ροδοπαίοι-Έλληνες Μουσουλμάνοι*, σελ. 39.

²⁵ Μερακλής Μιχάλης, *Ελληνική Λαογραφία, τόμος Β'*, σελ. 7-12.

έθιμα²⁶ - οι τελετουργικές τους εκδηλώσεις - εξακολουθούν να είναι ζωντανά, παρά το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές αποτελούν ακόμη και γι'αυτούς επιβιώσεις, πολιτισμικές εκδηλώσεις άλλων καιρών, που δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες συνθήκες της ζωής τους.

Διασκορπισμένοι σ'όλο τον κόσμο έχουν παντού την ίδια αντιμετώπιση, είτε πρόκειται για νομάδες είτε για μόνιμα εγκατεστημένους, είναι παντού οι οικείοι ξένοι. Οικείοι γιατί όλοι οι μη τσιγγάνοι έχουν εμπειρίες από την παρουσία τους. Όλοι τους θυμούνται είτε να ζουν κοντά τους έστω προσωρινά, είτε να'ναι περαστικοί από το χώρο τους, αλλά και ξένοι, γιατί ποτέ δεν μπόρεσαν ή δεν θέλησαν να γίνουν δικοί τους. Τα τελευταία χρόνια όμως τα πράγματα δείχνουν ν'αλλάζουν και οι τσιγγάνοι εμφανίζονται αποφασισμένοι να δηλώσουν την παρουσία τους και να διεκδικήσουν την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων τους από τους άλλους, ζητώντας ισότιμη μεταχείριση και βοήθεια.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έδειξε ενδιαφέρον, ανεγνώρισε επίσημα τη ρομανί (τσιγγάνικη γλώσσα)²⁷ και εκπροσωπούνται πλέον ως εθνική μειονότητα στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το οποίο από το 1979 δέχτηκε την «Διεθνή Ένωση Ρομανί». Ήδη ένα σημαντικό ποσοστό των κοινοτικών πόρων διατίθεται για την εκπόνηση και εφαρμογή προγραμμάτων που σχετίζονται με τη μελέτη και την κάλυψη αναγκών των τσιγγάνων και τη λύση των προβλημάτων τους.

Στην Ελλάδα οι Τσιγγάνοι ζουν από τον 14ο αιώνα και παρά²⁸ το γεγονός της μακρόχρονης παραμονής τους στη χώρα μας δεν έχουν ενσωματωθεί στην ευρύτερη κοινωνία, με αποτέλεσμα στους τόπους μόνιμης ή περιοδικής διαμονής τους να εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται ως οι διαφορετικοί, οι μη ενταγμένοι.

Οι περισσότεροι σ'όλη την διάρκεια της ιστορικής τους παρουσίας είναι είτε νομάδες που εργάζονται ευκαιριακά σε αγροτικές ή οικοδομικές εργασίες ή ασχολούνται με το εμπόριο.

Κατά τα τελευταία χρόνια οι συνθήκες της ζωής τους άλλαξαν και οι περισσότεροι αναγκάστηκαν ν'αποκτήσουν μόνιμο τόπο διαμονής μέσα στις πόλεις. Την ανάγκη αυτή προκάλεσε η σύγχρονη κοινωνία με την ανάπτυξη της

²⁶ Ο.π.

²⁷ Λιδάκη Άννα, *Οι τσιγγάνοι στην πόλη*, σελ. 25.

²⁸ Δ. Βεργίδης, «Νεορατσισμός στο σχολείο. Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων», σελ. 54, περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.

τεχνολογίας, τη δημιουργία νέων μορφών οργάνωσης της παραγωγής και ο μαρασμός της ζωής στην ύπαιθρο.

Βασικό πρόβλημα που αναδύθηκε με τη μόνιμη εγκατάσταση των Τσιγγάνων είναι ο αναλφαβητισμός των περισσότερων. Παλαιότερα όταν οι Τσιγγάνοι ζούσαν ως νομάδες η γνώση ανάγνωσης και γραφής δεν ήταν απαραίτητη. Και αργότερα όμως, όταν την κύρια απασχόληση των Τσιγγάνων αποτελεί το εμπόριο, μπορούν να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις της δουλειάς τους χωρίς να κατέχουν το γραπτό λόγο. Άλλωστε η δική τους γλώσσα, γλώσσα που ορίζει πάντα ταυτότητες και τρόπους - είναι προφορική και η εγγραμματοσύνη αφορούσε στους «άλλους» που έπρεπε να γράφουν και να διαβάζουν. Εκείνοι είχαν μάθει να βασίζονται τις σχέσεις τους, στην άμεση επικοινωνία, στον προφορικό λόγο, στη μνήμη, όπως γινόταν πάντα όταν οι άνθρωποι δεν είχαν ακόμη υποστεί τη βία του γράμματος, όταν ακόμη η ψυχρή τσιγγάνικη κοινωνία δεν χρησιμοποιούσε την τεχνητή μνήμη που αυξάνει βέβαια τη δυνατότητα του ανθρώπου να διαφυλάττει τις γνώσεις του, αλλά παράλληλα περιορίζει την άμεση επικοινωνία.

Με την μόνιμη εγκατάστασή τους όμως ο αναλφαβητισμός προβάλλει ως πρόβλημα. Ακόμη κι αν δεν συμφωνούν με την αξία που αποδίδουν οι άλλοι στο σχολείο ακόμη κι αν το θεωρούν απαξία, συχνά έρχονται αντιμέτωποι με την αναγκαιότητα του γραπτού λόγου της εγγραμματοσύνης. Έτσι το σχολείο αναγκαστικά είτε με την αποδοχή είτε με την απόρριψή του μπαίνει στη ζωή τους και αλλάζει τον τρόπο θέασης του κόσμου.

Με άλλα λόγια, είτε δέχονται την αναγκαιότητα του σχολείου και επιθυμούν να φοιτήσουν τα παιδιά τους σ' αυτό - σε μια προσπάθεια ισότιμης συνύπαρξής τους με τους άλλους - είτε αρνούνται την αξία του και εμμένουν σταθεροί σε ό,τι μέχρι τώρα εκείνοι είχαν αποδεχόμενοι το ρόλο του σχολείου.

Στην Ελλάδα οι Τσιγγάνοι διακρίνονται σε διάφορες ομάδες²⁹ ανάλογα με την γενεαλογική τους καταγωγή (παίρνουν το όνομα του Γενάρχη του), τη γεωγραφική περιοχή ή τη χώρα από την οποία προέρχονται, τη γλωσσική διάλεκτο, το θρήσκευμα, το βαθμό εγκατάστασης και την επαγγελματική τους ενασχόληση.

²⁹ Γεωργίου Έξαρχος, *Περιοδικό Έπιλον, Ελευθεροτιμία με το άρθρο Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι*, σελ. 13, 15, 29, 33.

Γενικά στη χώρα μας οι Τσιγγάνοι δεν εκδιώχθηκαν ποτέ, άλλωστε ένα πλούσιο και φημισμένο χωριό έπρεπε να έχει πάντα τον παπά και τον γύφτο του (ο πρώτος για να καλύπτει τις πνευματικές ανάγκες των χωριανών και ο δεύτερος τις πρακτικές ανάγκες).

Ο ακριβής αριθμός των Τσιγγάνων που ζουν στην Ελλάδα δεν είναι γνωστός. Υπολογίζεται ότι είναι (χωρίς επίσημα στοιχεία) στις 120.000-200.000³⁰. Άλλοι στις 800.000 με 1.000.000 πανελλαδικά, θέλοντας να τονίσουν ότι αποτελούν μια πολυπληθή ομάδα που δεν μπορεί να αγνοηθεί.

Στη χώρα μας συγκεντρώνονται σε περισσότερες από 38 περιοχές³¹ (Β.Πελοπόννησος, Θεσσαλία, Βόρεια Ελλάδα, Αιτωλοακαρνανία και στην Αττική στην Αγία Βαρβάρα, Μενίδι, Άνω Λιόσια, Ζεφύρι, Ελευσίνα, Μέγαρο, Χαλάνδρι, Σπάτα, Ρέντη, Δραπετσώνα). Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας και της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης το 62% ζουν σε σπίτια, το 25% σε σκηνές, το 10% σε παράγκες και το υπόλοιπο σε παλιά λεωφορεία³².

Η ζωή των Τσιγγάνων σύμφωνα με τους ίδιους έχει γίνει πολύ δύσκολη γιατί δεν υπάρχει στήριξη από το κράτος. Η απόφαση με αριθμό 125 του 1981 της ΕΟΚ προτείνει τη σύσταση ενός νομικού οργάνου που θα εγγυάται στους ανθρώπους του ταξιδιού τη δυνατότητα να αποκτήσουν έγγραφη ταυτότητα, γεγονός που θα τους επιτρέψει να ταξιδεύουν σ'όλες τις χώρες-μέλη της ΕΟΚ.

• Παλιννοστούντες

α. Πόντιοι από την πρώην Σοβιετική Ένωση

«Τι κάνει τους ανθρώπους και αφήνουν τα κατοικημένα μέρη³³, τις φωλιές τους και φεύγουν, χωρίς να ξέρουν για πού φεύγουν. Μήνες ακόμη και χρόνια τρέχουν στα προξενία διαφόρων ξένων χωρών. Αφήνοντας πίσω τα πάντα. Την αγαπημένη τους δουλειά, τους φίλους. Πολλές φορές μάλιστα και τα παιδιά τους ή τους γονείς τους. Με ποια κριτήρια αποφασίζουν αυτοί οι άνθρωποι να φύγουν;»

³⁰ Γεωργίου Έξαρχος, *Περιοδικό Έψιλον, Ελευθεροτιμία με το άρθρο Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι*, σελ. 13, 15, 29, 33.

³¹ Ο.π.

³² Λιδάκη Άννα, *Τσιγγάνοι στην πόλη, μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*, σελ. 32.

³³ Κασμάτη Κούλα, *Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση*.

Απόψεις ενός Ρώσου δημοσιογράφου (Μπαρμπαλιούκ Β. στην Εφημερίδα «Πριμπόι» στις 26/3/1991) πάνω στη μεταναστευτική τάση της Ελληνικής μειονότητας που ζούσε στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Αυτή η τάση παρατηρείται έντονη την τελευταία 20ετία.

Σύμφωνα με τα ιστορικά³⁴ στοιχεία που ακολουθούν οι Έλληνες Πόντιοι που είναι εγκατεστημένοι στην πρώην Σοβιετική Ένωση ανήκουν σε δύο κατηγορίες:

- α) Στους Έλληνες που εγκαταστάθηκαν με την δημιουργία των Ελληνικών αποικιών στην αρχαιότητα στις ακτές της Μαύρης Θάλασσας και στην περιοχή της Κριμαίας (που έμεινε ελληνική μέχρι τον 13ο αιώνα).
- β) Αργότερα στην διάρκεια και προς το τέλος του Α' Παγκοσμίου Πολέμου μεγάλος αριθμός Ποντίων εκτοπίστηκαν από τους Τούρκους από την Ελληνική περιοχή του Εύξεινου Πόντου προς τη Ρωσία.

Οι Έλληνες του Πόντου μαζί με τους Έλληνες της Ρωσίας πλησιάζουν το 1920 τα 1.500.000 άτομα. Η εγκατάστασή τους σε συμπαγείς μάζες γύρω από τη Μαύρη Θάλασσα δεν δυσκολεύει τις δραστηριότητές τους που εκτείνονται σ' όλη τη Ρούσικη αυτοκρατορία. Στηριζόμενοι σε μεγάλο ποσοστό στο εμπόριο, διατηρούν αναλλοίωτο τον Ελληνικό πολιτισμό μέσα από την οργανωμένη ελληνική παιδεία. Αν και η Τσαρική Ρωσία προσπάθησε συστηματικά να περιορίσει τα στοιχεία της ελληνικής τους ταυτότητας, με υποχρεωτική φοίτηση των Ελληνοπαίδων σε Ρωσικά σχολεία, οι Έλληνες αντιστέκονται μα δεν πετυχαίνουν τίποτε παρά μόνο με την Οκτωβριανή Επανάσταση. Έτσι η Τσαρική Ρωσία κλείνει τα Ελληνικά σχολεία, εισαγάγει την ελληνική (ως ξένη γλώσσα) 1 ώρα την ημέρα. Η Οκτωβριανή Επανάσταση, και η λενινιστική πολιτική ως αποδοχή των εθνικών γλωσσών, επιτρέπει στους Έλληνες να οργανώσουν την Ελληνική Παιδεία και να ιδρύσουν Ελληνικά σχολεία. Το 1938 στην Σταλινική περίοδο η πολιτική που εφαρμόζεται, αναγκάζει τα σχολεία να κλείσουν, οδηγεί χιλιάδες Έλληνες που αντέδρασαν σε εξορίες, εκτελέσεις και δημεύσεις των περιουσιών τους. Πολλοί εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα σχολεία αυτά ή σε εκδοτικούς οίκους καταδιώχτηκαν και αρκετοί εκτελέστηκαν. Μετά το 1949 με την άφιξη των πολιτικών προσφύγων στην Τασκένδη, η

³⁴ Περιοδικό «Ελλοπία», τεύχος 10, Απρίλιος-Μάϊος 1992, Βεργέτη Μαρία με το άρθρο «Μεταναστευτικά κύματα Ποντίων από την Σοβιετική Ένωση στην Ελλάδα από τις αρχές του 20ου αιώνα μέχρι σήμερα. Πληθυσμός και προβλήματα ένταξης».

Σοβιετική εξουσία επέτρεψε τη λειτουργία Ελληνικών σχολείων. Το 1956 όταν αποκαθλώνεται ο Σταλινισμός, προωθείται η ιδέα ανασυγκρότησης της Ελληνικής Παιδείας σ' όλη τη Σοβιετική Ένωση. Η κατάσταση όμως είναι εκρηκτική λόγω διαφορετικών εθνοτήτων σ' ένα κράτος.

Οι Πόντιοι που αποφάσισαν να μεταναστεύσουν από την πρώην Σοβιετική Ένωση στην Ελλάδα, μπήκαν σε μια διαδικασία και κυρίως σε μια φάση προετοιμασίας, η οποία αφορούσε το ψυχολογικό τους τομέα, μα και να συνηθίσουν στην ιδέα του ξεριζωμού από μια χώρα ξένη, μα και την εγκατάσταση σε μια χώρα που ήταν η πατρίδα τους, μα οι περισσότεροι δεν την γνώριζαν. Ένα μεγάλο ποσοστό των παλιννοστούντων έχει έρθει τουλάχιστον μια φορά στην πατρίδα για να ψάξει να βρει, να δει μακρινούς συγγενείς και βέβαια πού θα ριζώσουν.

Η μετανάστευση αυτή που ξεκίνησε το 1975 έχει χαρακτήρα «αλυσιδωτής εγκατάστασης». Οι πρώτοι που μετανάστευσαν έλκουν άλλα μέλη της οικογένειας ή της ομάδας που γνωρίζουν προετοιμάζοντας κάπως τις συνθήκες για τους επόμενους ή τουλάχιστον δημιουργούν ένα κλίμα οικειότητας.

Οι Πόντιοι της Σοβιετικής Ένωσης κατόρθωσαν μέσα από μια ποικιλία διαδικασιών και πρακτικών που εκ των πραγμάτων υιοθετήθηκαν, για να ικανοποιηθεί το συνεχώς ογκούμενο ρεύμα που ζητούσε να έλθει στην Ελλάδα.

Κατά την είσοδό τους στην Ελλάδα πραγματοποίησαν κάποιες μετακινήσεις σε σχέση με τη μελλοντική τους μόνιμη εγκατάσταση. Οι μετακινήσεις ήταν με βάση τα βιώματα που είχαν (κοντά σε συγγενείς) ή τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν (εύρεση εργασίας). Το 80% απορρόφησε ο νομός Αττικής και ένα 20% ο νομός Θεσσαλονίκης³⁵.

Σήμερα παρατηρούμε ότι οι μετακινήσεις ναι μεν πολλαπλασιάστηκαν, αλλά ένα ποσοστό έχει ήδη εγκατασταθεί ως εξής:

- 30% στο Δήμο Αχαρνών
- 20% στο Δήμο Καλλιθέας
- 10% στο Δήμο Αιγάλεω
- 10% στο Δήμο Ασπροπύργου
- 20% στη Δυτική Θράκη (Ν. Ξάνθης και Ροδόπης)

³⁵ Δαμανάκης Μιχάλης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, σελ. 42-45.

- 20% σε διάφορους νομούς της Β.Ελλάδας

(μαζί και ο νομός Θεσ/νίκης)

Ακόμη και σήμερα όμως οι Πόντιοι παλιννοστούντες μπορεί να εγκαταστάθηκαν σε ορισμένες περιοχές γιατί είχαν εκεί συγγενείς και φίλους συντοπίτες ή γνωστούς, όμως δεν θα είχαν αντίρρηση ένα μεγάλο ποσοστό να μετακινηθεί οπουδήποτε αρκεί να εξασφαλίσει καλύτερους όρους διαβίωσης. Μπορεί δηλαδή το κοινωνικό περιβάλλον να είναι παράγοντας εγκατάστασης σε συγκεκριμένη περιοχή - σημείο αλλά δεν είναι πάντοτε στοιχείο παραμονής σ'αυτήν γιατί τα βιοτικά προβλήματα κάνουν εντονότερη την παρουσία τους και ιεραρχούν τις προτιμήσεις των μεταναστών μας.

Εκτός από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Παλιννοστούντες Πόντιοι στον εργασιακό χώρο και στην κοινωνική τους ζωή τα προβλήματα που συναντούν στο θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών τους είναι τεράστια.

Τα παιδιά αυτά έχουν ν'αντιμετωπίσουν το κυριότερο πρόβλημα της εκπαίδευσης - τη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Κι είναι φανερό ότι η μη γνώση της ελληνικής γλώσσας πέρα από εκπαιδευτικές δυσκολίες έχει και δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία των παιδιών αυτών με τα υπόλοιπα. Οι γονείς που πρώτοι αυτοί αντιμετωπίζουν το επικοινωνιακό πρόβλημα δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αυτό το πρόβλημα. Έτσι έρχεται το κράτος και μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής δημιουργεί τις προϋποθέσεις που να μην παρατηρηθούν εκπαιδευτικές ανισότητες, δημιουργώντας Τ.Υ. και Φ.Τ. ή στα αστικά κέντρα ειδικά σχολεία Παλιννοστούντων (θ'αναφερθούμε στα παρακάτω κεφάλαια).

β. Βορειοηπειρώτες

Από το 1913 η Βόρειος Ήπειρος κομμάτι αναπόσπαστο της Ελλάδας που καταμαρτυρείται από τον 4ο π.Χ. αιώνα από τον ιστορικό Πτολεμαίο, ανήκει μέσω διεθνών συμφωνιών στο κράτος της Αλβανίας³⁶.

Η διγλωσσία ή και η τριγλωσσία των κατοίκων της περιοχής αυτής έγινε σύμβολο αγώνα για την απόδειξη και διατήρηση της ελληνικότητάς τους. Βάσει της υπογραφής του πρωτοκόλλου της Κέρκυρας το 1914 οι Βορειοηπειρώτες κατάφεραν να διατηρήσουν το δικαίωμα χρήσης της ελληνικής γλώσσας και της

³⁶ Ι. Ρούσσος, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμος 12ος*.

διατήρησης της ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας. Η Αλβανία όμως ως κράτος, στόχο είχε την αποδυνάμωση αυτής της ομάδας των κατοίκων της Β. Ηπείρου. Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος βρίσκει τους Βορειοηπειρώτες να αγωνίζονται δυναμικά κατά των δυνάμεων κατοχής της Ελλάδας, γεγονός που αναγνωρίζεται από τις κατοπινές ελληνικές κυβερνήσεις χωρίς όμως θετικά αποτελέσματα ως προς την ένταξή της με τη μητέρα-πατρίδα. Η ελληνική παιδεία και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας που είχε αναγνωρισθεί στο Δικαστήριο της Χάγης το 1935, αλλά και από τα Ηνωμένα Έθνη των οποίων μέλος είναι η Αλβανία, έχει υποβαθμιστεί και περιοριστεί σε δύο ώρες διδασκαλία την εβδομάδα στις 3 πρώτες τάξεις μόνο του Δημοτικού, ενώ εντάθηκε η διδασκαλία της Αλβανικής. Τέλος, το 1967 με διατάγματα του Αλβανικού κράτους ακυρώθηκαν όλα τα παλαιότερα που αφορούσαν δικαιώματα των Βορειοηπειρωτών και ακολούθησαν εξευτελισμοί, αποσχισματισμοί ιερέων και δασκάλων διώξεις και γκρέμισμα εκκλησιών κ.λ.π.

Παρά τις αντιξοότητες όμως οι Βορειοηπειρώτες διατήρησαν αλώβητα τα πολιτιστικά τους στοιχεία στη χώρα που ζούσαν ως μειονότητα και διαφύλαξαν την εθνική τους ταυτότητα.

Η μετακίνηση αυτού του λαού έγινε μικτό άνοιγμα³⁷ των συνόρων με την Αλβανία το 1990. Βέβαια, πρέπει να αναφερθεί ότι σήμερα στην Ελλάδα δεν είναι μόνο Βορειοηπειρώτες μα και καθαρά Αλβανοί. Οι περισσότεροι έρχονται παράνομα στη χώρα μας και μόνο τα τελευταία 2 χρόνια γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής τους. Το ελληνικό κράτος τους εντάσσει όλους σε Αλβανούς και δεν έχει γίνει καμιά προσπάθεια να ζήσουν αυτοί οι άνθρωποι με νόμιμα μέσα και όχι μονίμως παράνομα. Έχει υπολογιστεί ότι από την Αλβανία στην Ελλάδα ζουν περίπου 2.000.000 άτομα. Από αυτό τον αριθμό το 1.000.000 κατοικεί στο λεκανοπέδιο Αττικής και το υπόλοιπο στις υπόλοιπες περιοχές της Ελλάδας. Λέγεται ότι δεν υπάρχει ούτε χωριό σήμερα που να μην έχει Αλβανό.

Το βιοτικό τους επίπεδο είναι πολύ χαμηλό. Ζουν πολλά άτομα μαζί σε υπόγεια διαμερίσματα πολυκατοικιών που συχνά εναλλάσσονται οι ένοικοι. Έτσι παρατηρήθηκε μια δυσκολία στην ανεύρεση στέγης (οι Έλληνες ιδιοκτήτες δεν ενοικιάζουν τα σπίτια τους σε αλλοδαπούς και κύρια σε Αλβανούς).

³⁷ Μιτλής Αχιλλέας, *Η επιρροή των μειονοτήτων πάνω στην πλειονότητα της σχολικής τάξης*, σελ. 106-108.

Το 90% των Αλβανών³⁸ - ανδρών εργάζεται σε χειρωνακτικές εργασίες, ευκαιριακές τις περισσότερες φορές - χωρίς σύμβαση, ασφάλεια κ.λ.π. Το ίδιο ποσοστό στις γυναίκες εργάζεται στο καθαρισμό κατοικιών.

Όσοι από αυτούς έχουν έρθει με τις οικογένειές τους στην Ελλάδα δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να πηγαίνουν σχολείο και παρατηρείται αύξηση αναλφαβητισμού και βέβαια εκμετάλλευσης των ίδιων των παιδιών τους λόγω προώθησης τους σε εργασίες περίεργες (παιδιά των φαναριών)³⁹.

Με την επίσημη καταγραφή τους από το κράτος ίσως να βοηθηθούν πέρα από την ανεύρεση εργασίας, κατοικίας κ.λ.π. στο κυριότερο, να μπορούν τα παιδιά να έχουν αυτό που πρέπει. Αγωγή και εκπαίδευση και να μην παρατηρείται εκπαιδευτική ανισότητα σ'αυτούς τους ανθρώπους μαζί με την κοινωνική.

³⁸ Κάτσικας Χ.-Καββαδίας Γκ., *Η Ελληνική Εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*, σελ. 49-51.

³⁹ Μιτίλης Αχιλλέας, *Επιρροή των μειονοτήτων πάνω στην πλειονότητα της σχολικής τάξης*, σελ. 107.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΠΟΥ ΖΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Γενικά

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο το οποίο προσλαμβάνει τόσο οικονομικές όσο και μη οικονομικές διαστάσεις. Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού αν και σχετίζεται άμεσα με την έννοια της φτώχειας, δεν ταυτίζεται μ'αυτήν ιδίως στην περίπτωση που η τελευταία εκφράζεται σε εισοδηματικούς όρους. Από την άλλη πλευρά, στην αναζήτηση των αιτιακών παραγόντων τόσο της φτώχειας όσο και του κοινωνικού αποκλεισμού, πέρα από την οικονομική συγκυρία και η εισαγωγή της πολυδιάστατης προσέγγισης στη διεύρυνση των φαινομένων, μπορεί να συμβάλλει όχι μόνο στην καλύτερη περιγραφή αλλά και στην αρτιότερη ερμηνεία τους. Κάτω από αυτό το πρίσμα η σχέση της εκπαίδευσης με τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη φτώχεια εμφανίζεται αρκετά πολύπλοκη και εντάσσεται σ'ένα πλέγμα αιτιακών διεργασιών στο πλαίσιο ενός κύκλου συσσωρευτικής αιτιότητας όπου ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός και το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ασκούν μια κλασσική φτωχογόνο δράση και παράλληλα η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την εμφάνιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Ο στόχος είναι να διερευνηθεί η αμφίδρομη αιτιακή σχέση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό στην Ελλάδα, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του πολυδιάστατου αυτού φαινομένου και την καταγραφή του. Επίσης η διατύπωση προτάσεων πολιτικής για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού μέσω της εφαρμογής της κατάλληλης γι'αυτό το σκοπό, κοινωνικής πολιτικής.

Προσδιορισμός της ταυτότητας μέσω διαδικασιών αποκλεισμού και ένταξης

Η Ελλάδα, γνωστή ως χώρα αποστολής μεταναστών, άρχισε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 να δέχεται ένα σημαντικό αριθμό παλιννοστούντων Ελλήνων και την τελευταία δεκαετία, ένα συνεχώς αυξανόμενο αριθμό αλλοδαπών εργαζομένων (νόμιμα ή παράνομα) και τα μέλη των οικογενειών τους.

Ο ακριβής αριθμός των αλλοδαπών στην Ελλάδα είναι άγνωστος. Οι αριθμοί των εργαζομένων κυμαίνονται από μερικές δεκάδες χιλιάδες (αριθμός νομίμων εργαζομένων) μέχρι μερικές εκατοντάδες χιλιάδες (αριθμός παρανόμων). Η μετεξέλιξη της Ελλάδας από χώρα αποστολής και σε χώρα υποδοχής μεταναστών, τη βρήκε απροετοίμαστη από τον τομέα της υποδοχής και αποκατάστασης. Εκτός των μειονοτικών ομάδων που κατοικούσαν στην Ελλάδα από τις αρχές του αιώνα μας, η μετακίνηση ατόμων ελληνικής καταγωγής από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία χαρακτηρίστηκε μειονότητα και ας ισοδυναμεί με μετανάστευση. Τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας, οι κάτοικοι αυτής της χώρας, παρατηρώντας ότι το επίσημο κράτος δεν έχει προγραμματισμένη υποδοχή ακόμη και των μεταναστών του, δεν δέχτηκε τον ξένο. Απόκτησε ακόμη τον προσδιορισμό της ταυτότητάς του μέσα από καθαρά προσωπικά κριτήρια και αυτόματα (στατιστικά σε μεγάλο ποσοστό τον αποκλείουν από την ομάδα και τον θεωρούν ξένο). Κι αυτό γιατί τα κριτήρια για την αναγνώριση της ταυτότητας του άλλου μπορούν κάθε φορά να εφαρμοστούν διαφορετικά και επειδή οι διαδικασίες του αποκλεισμού ή της ένταξης δεν είναι απαλλαγμένες από προκαταλήψεις και στερεότυπα, είναι πιθανή τόσο η απόρριψη όσο και η αποδοχή.

Ένας παλιννοστών για να εκφράσει τα συναισθήματά του για τον τόπο που τον θεωρεί πατρίδα του θα πρέπει να το πει. Η γλώσσα όμως είναι άγνωστη. Πώς θα τον πιστέψει και αυτόματα θα τον δεχτεί ο μόνιμος κάτοικος αυτής της χώρας;

Παράδειγμα απλό και καθημερινό που γίνεται σαφές πόσο δύσκολη διαδικασία είναι ο προσδιορισμός της ταυτότητας του άλλου και πόσο επώδυνη μπορεί να καταστεί η διαδικασία της κοινωνικής ένταξης των ατόμων αυτών.

Φαίνεται ότι αρχίζει να διαμορφώνεται μια αρνητική στάση απέναντι στους ξένους. Ακόμη και τα άτομα που δεν ενοχλούνται από την παρουσία τους

γενικά παίρνουν αρνητική στάση όταν θίγονται τα συμφέροντά τους άμεσα ή έμμεσα. Ο υφαίρπων ρατσισμός φαίνεται έντονα στο γεγονός ότι δεν θέλουμε στην ίδια πολυκατοικία «ξένο», στο σχολείο που πάνε τα παιδιά μας, στη γειτονιά που ζούμε, στο φίλο ή συνάδελφό μας κ.α.

Ακόμη έρευνες⁴⁰ που δείχνουν ότι το πρόβλημα της απόρριψης το έχουν άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, έχει καταρριφθεί. Αυτό σημαίνει ότι το πρόβλημα της προκατάληψης δεν είναι μόνο θέμα διαπαιδαγώγησης και σωστής ενημέρωσης, μα περισσότερο ένα θέμα που περιέχει κοινωνικοπολιτικές παραμέτρους.

Στο σημείο αυτό να σημειωθεί, ότι το πρόβλημα της ένταξης αφορά περισσότερο τους ίδιους τους «ξένους» και όχι τους μόνιμους κάτοικους, οι οποίοι παρά τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης, εργασίας κ.α. πρέπει να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια για να εκμεταλλευτούν όλες τις δυνατότητες που υπάρχουν στο χώρο της διαμονής τους.

Θεωρητική προσέγγιση

Παρ'όλο που οι περισσότεροι αλλοδαποί εργαζόμενοι δεν έχουν μαζί τους τα μέλη της οικογένειάς τους, ο αριθμός των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών αυξάνει συνεχώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αναγκάζει την πολιτεία να λαμβάνει μέτρα αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων αυτών των μαθητών.

Όπως προκύπτει από στατιστικά στοιχεία το σχολικό έτος 1995-1996 φοιτούσαν στα σχολεία γενικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 30.000 παλιννοστούντες και 15.000 αλλοδαποί μαθητές. Βέβαια αυτός ο αριθμός σε σχέση με την πραγματικότητα είναι πλασματικός γιατί δεν υπολογίζουν τους μαθητές που φοιτούν σε ξένα σχολεία, π.χ. Αμερικανικό κολλέγιο κ.λ.π., μαθητές που ξεφεύγουν από τις στατιστικές όταν οι Διευθυντές των σχολείων δεν στέλνουν έγκυρα και έγκαιρα τα στοιχεία και μαθητές που δεν φοιτούν καθόλου⁴¹.

Στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές προστίθενται και οι μαθητές της μόνης μειονότητας όπως προαναφέρθηκε, που επίσημα είναι

⁴⁰ Μπόμπας Λεωνίδας, *Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα*, σελ. 22.

⁴¹ Μπόμπας Λεωνίδας, *Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα*, σελ. 60.

αναγνωρισμένη στο ελληνικό κράτος, της μουσουλμανικής και τα παιδιά των τσιγγάνων.

Ο ακριβής αριθμός των τσιγγάνων μαθητών δεν είναι γνωστός γιατί δεν αναφέρονται στις στατιστικές ως ξεχωριστή ομάδα μιας και είναι Έλληνες πολίτες. Επίσης η αποχή και η διαρροή αυτών των μαθητών από την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι πάρα πολύ υψηλή. Οι εκπρόσωποι των τσιγγάνων ομιλούν για 100.000, οι επίσημες αρχές του κράτους γύρω στις 20.000. Στα παρακάτω κεφάλαια θα γίνει πλήρης αναφορά με στοιχεία σε ό,τι έχει σχέση με την εκπαίδευση παιδιών της μειονοτικής ομάδας των μουσουλμάνων και των τσιγγάνων. Επίσης θ'αναφερθούμε και στην εκπαίδευση παιδιών που οι οικογένειές τους μετανάστευσαν από τριτοκοσμικές χώρες (Ασία, Αφρική κ.α.).

Παιδιά μειονοτικών ομάδων, απέναντι στο κοινωνικό σύνολο που ζουν

Στη σημερινή εποχή η μετακίνηση των ατόμων είναι συχνή και αποτελεί ένα πρακτικό τρόπο ζωής. Οικογένειες μεταναστεύουν για ανεύρεση εργασίας, εγκατάσταση σε άλλη χώρα («πατρίδα» βλ. παλιννοστούντες από Ρωσία, Βορειοηπειρώτες από Αλβανία). Άτομα κάθε κοινωνικού, μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου εγκαθίστανται σε μια τρίτη χώρα και έτσι αναπόφευκτα δημιουργούνται διαπολιτιστικές οικογένειες.

Τα παιδιά είναι θαυμάσια πλάσματα. Είναι ικανά να αντιπαρέρχονται με πρακτικό τρόπο τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, εφόσον βέβαια αισθάνονται ασφάλεια και αγάπη στο χώρο που ζουν. Έρευνες⁴² έχουν αποδείξει ότι δεν φτάνει η οικογενειακή αρμονία για να μην διαταράσσονται ψυχολογικά μα και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Πληγώνονται και αισθάνονται τρομαγμένα ψυχολογικά και παγιδευμένα σε μια αρνητική συναισθηματική ανάπτυξη όπου αισθάνονται απομονωμένα, απορρίπτονται ή πολλές φορές δέχονται κακή κριτική για την ταυτότητά τους.

⁴² Μαστοράκη Έλενα, *Οικογένειες εθνικής μειονότητας στην Ευρώπη: Ευρωπαϊκό Φόρουμ για την οικογένεια*, σελ. 524.

Διαπολιτισμική προοπτική

Η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Παιδείας και της ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που ανήκουν στις μειονοτικές ομάδες, έχει τονιστεί πολλές φορές καθώς η κρατούσα πρακτική στα ελληνικά σχολεία ήταν αυτή της πλήρους ισοπέδωσης και αδιαφορίας για τις γνώσεις και τις ικανότητες που απέκτησαν αυτοί οι μαθητές κατά την παραμονή τους στη χώρα αποστολής και η τοποθέτησή τους σε μικρότερες τάξεις από την κανονική για να επαναλαμβάνουν πολλές φορές αντικείμενα γνώσεων γνωστά.

Έτσι στα ήδη αυξημένα προβλήματα (προσαρμογή γλώσσας κ.λ.π.) των μαθητών αυτών έρχονται να προστεθούν και τα ψυχολογικά γιατί βλέπουν να αχρηστεύεται το προηγούμενο κομμάτι της ζωής τους και επειδή αρκετοί από αυτούς ήταν εμφανώς μεγαλύτεροι σε ηλικία από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας σχετικά νέος για την ελληνική πραγματικότητα θεσμός, σκοπός του οποίου είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως 17/6/96 σελ. 2450).

Τα σχολεία αυτά είτε ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, είτε προέρχονται από μετατροπή άλλων δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το πρόγραμμα αυτών των σχολείων είναι παρόμοιο μ'αυτά των δημοσίων προσαρμοσμένο όμως στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Με απόφαση του ΥΠΕΠΘ μπορεί να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα προσθέτων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη.

Λεπτομερής παρουσίαση της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΗΚΟΥΝ ΣΕ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

Εκπαιδευτική πολιτική μειονοτικών ομάδων

Στη δεκαετία του '70 η σχετική εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται με τα Βασιλικά και Προεδρικά Διατάγματα (ΒΔ 585/72, Π.Δ. 578/78, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ. 155/78) αυτής της περιόδου που αντιμετωπίζουν τους μαθητές αυτής της ομάδας με ιδιαίτερη «ευσπλαχνία» και «φιλανθρωπία» γενικά στις προαγωγικές εξετάσεις όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Κατά κανόνα η βάση για την εισαγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή με την προαγωγή από τάξη σε τάξη είναι το οκτώ. Αυτή η μείωση των απαιτήσεων αφορά προπάντων τα γλωσσικά μαθήματα κατά το πρώτο και το δεύτερο έτος της φοίτησης. Με την έναρξη της δεκαετίας του 1980 η εκπαιδευτική πολιτική περνά από τη λογική της παροχής πίστωσης χρόνου και μείωσης των απαιτήσεων στη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων.

Νομικό πλαίσιο εκπαίδευσης παιδιών Μ.Ο.

Το 1980 εγκαινιάστηκε με σχετική υπουργική απόφαση (Φ 818/2/2/4139/23-10-80) ο θεσμός των τάξεων υποδοχής. Το 1983 θεσμοθετούνται (Ν.1404/83) τόσο οι τάξεις υποδοχής (Τ.Υ.) όσο και ο νέος θεσμός των φροντιστηριακών τμημάτων (Φ.Τ.).

Περιληπτικά ο Νόμος 1404 του 1983 στο άρθρο 45 αναφέρεται στην ίδρυση και λειτουργία των Τ.Υ. και Φ.Τ., στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα ανωτέρω, καθώς επίσης και στις δαπάνες λειτουργίας των Τ.Υ. και Φ.Τ.

Επίσης και ο Νόμος 1894 του 1990 στο άρθρο 2 αναφέρεται τροποποιημένος στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ.

Διαδικασία ένταξης μαθητών σε Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

Για να ενταχθεί ο μαθητής σε Τμήμα Υποδοχής και Φροντιστηριακό Τμήμα πρέπει να:

- 1) Υπάρχει δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί το παιδί του να παρακολουθήσει Τμήμα Υποδοχής ή Φροντιστηριακό Τμήμα.
- 2) Είναι το επίπεδο της Ελληνικής γλώσσας τέτοιο που να μην επιτρέπει στο παιδί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης στην οποία έχει γραφτεί. Σ'αυτήν την περίπτωση αποφασίζει ο Σύλλογος των διδασκόντων σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο.

Λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων

Σ τ ό χ ο ς

Για να λειτουργήσει Τ.Υ. και Φ.Τ. είναι απαραίτητο η ομάδα των παιδιών να είναι από 9 έως 17 μαθητές.

Ο διδάσκων σ'αυτό το τμήμα προέρχεται από χώρο του σχολείου που παρακολουθεί ο μαθητής το Φ.Τ. και ειδικότερα από το σύλλογο διδασκόντων ώστε να μη γίνεται συνεχής εναλλαγή του διδακτικού προσωπικού και κατά συνέπεια τα παιδιά αυτά να έχουν πάντα το πρόβλημα προσαρμοστικότητας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής και σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση (Φ2/378/Γ1/1124, 3ε) θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη και η κάλυψη ειδικών αναγκών αυτών των παιδιών. Να υπάρχει δηλαδή διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, η διδακτική, παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη των παιδιών αυτών.

Η ρύθμιση αυτής της Υπουργικής απόφασης και υλοποίησή της μεταφέρει την αρμοδιότητα πρόσληψης του κατάλληλου προσωπικού στον οικείο Νομάρχη ύστερα από πρόταση του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου.

Έρευνες όμως έδειξαν ότι η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης δεν διδάσκονται στα σχολεία (όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων) που παρακολουθούν μαθήματα παιδιά Μ.Ο. Η πρακτική που ακολουθείται ακόμη και σήμερα είναι η λογική της γρήγορης ένταξης στις κανονικές τάξεις και της σταδιακής αφομοίωσης των παιδιών από αυτές.

Ένα σχολείο - το 16ο Δημοτικό Σχολείο⁴³, βάσει στοιχείων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων - μόνο Πανελλαδικά έχει εντάξει στο διδακτικό προσωπικό ψυχολόγους και κοινωνιολόγους για την ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη των παιδιών καθώς και δασκάλους χορού και μουσικής.

Σημειώνεται ότι κι αν ακόμη διδάσκοντας τη γλώσσα της χώρας προέλευσης στις Τ.Υ. ή Φ.Τ. δεν θα ήταν αρκετό για την ολοκληρωμένη εκπαίδευση, διότι το δικαίωμα των μαθητών να παραμένουν σ'αυτά τα τμήματα είναι από μερικούς μήνες έως 2 χρόνια.

Άλλωστε τα τμήματα αυτά λειτουργούν ως παράλληλες βοηθητικές τάξεις και όχι σαν ξεχωριστές ανεξάρτητες όπως ίσχυε παλιότερα ώστε να μπορούν οι μαθητές να παρακολουθούν στις κανονικές τάξεις όπου είναι εγγεγραμμένοι, τα μαθήματα που δεν απαιτούν υψηλή κατοχή της Ελληνικής γλώσσας. Επίσης αυτά τα τμήματα λειτουργούν έως 8 ώρες τη βδομάδα εκτός του κανονικού διδακτικού ωραρίου με στόχο την παροχή πρόσθετης διδακτικής βοήθειας σε μαθητές που την έχουν ανάγκη, ενώ στα φροντιστηριακά τμήματα μπορούν να φοιτούν όλοι οι μαθητές που δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα.

• Προσχολική Αγωγή

Όπως γνωρίζουμε όλοι η αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών που είναι στην προσχολική ηλικία είναι τόσο σημαντική ώστε να αποκαλείται θεμέλιος λίθος για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου. Χαρακτηριστικό είναι το ποσοστό που δίνεται από μεγάλους παιδαγωγούς, σχετικά με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου 60% μέχρι τα πρώτα 4 χρόνια, 20% μέχρι και τα 10 και το υπόλοιπο 20% μέχρι τα 16 χρόνια⁴⁴.

Για το λόγο αυτό ό,τι έχει σχέση με την προσχολική αγωγή των παιδιών που ανήκουν στις μειονοτικές ομάδες είναι πραγματικό άξιο λόγου.

Πρωταρχικός στόχος στα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι να ληφθεί υπόψη η διγλωσσία, η πολιτεία καλείται να σεβαστεί τη γλώσσα που γνωρίζει το παιδί αυτής της ηλικίας που είναι η μητρική. Επομένως, τα Κέντρα Προσχολικής Αγωγής απαιτούν εκπαιδευτές που να γνωρίζουν τη γλώσσα αυτών των παιδιών που φιλοξενούνται σ'αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης, διότι λειτουργούν ως επί το πλείστον από τις 7 το πρωί έως τις 4 το απόγευμα.

⁴³ Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

⁴⁴ Προσχολική Αγωγή, Πανεπιστήμιο Μόσχας.

Η αγωγή και η εκπαίδευση γίνεται μέσα από την κάλυψη των σωματικών αναγκών με ανάλογες δραστηριότητες. Οι γονείς των παιδιών που φοιτούν στα Π.Κ.Α. έχουν ένα σημαντικό πρόβλημα τις περισσότερες φορές. Επειδή δεν έχουν την φροντίδα να διαβάσουν τα παιδιά τους νοιώθουν χαρά, όταν τα παιδιά τους παίζουν, κοιμούνται, τρώνε και μαθαίνουν κάποια πράγματα. Όλοι αυτοί οι λόγοι οδηγούν την πολιτεία να σταθεί δίπλα στα Κ.Π.Α., να τα βοηθήσει και να τα επανδρώσει με εκπαιδευτές που να γνωρίζουν την μητρική γλώσσα αυτών των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Ο όρος «διαπολιτισμικός»

Δεν θα είχε νόημα ν'αναφέρεται κανείς στη Διαπολιτισμική Αγωγή χωρίς προηγουμένως να διευκρινιστεί ο όρος «διαπολιτισμικός» ο οποίος χρησιμοποιείται ως επιθετικός προσδιορισμός, δίνοντας μια νέα διάσταση στην έννοια της Αγωγής. Ο όρος «διαπολιτισμικός» δεν είναι πολύ διαδεδομένος στην Ελλάδα και δεν έχει επικρατήσει επίσημα ως προσδιορισμός της Αγωγής που να την διαφοροποιεί από τα γνωστά είδη Αγωγής όπως π.χ. Αντισταθμιστική Αγωγή ή Αγωγή των Παλιννοστούντων κ.λ.π.

Σ'αυτό το σημείο θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν την οριοθέτηση του όρου και τη διαφοροποίησή του από τον όρο «πολυπολιτισμικός». Έτσι μερικοί με τον όρο της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών, ενώ με τον όρο διαπολιτισμικός εκφράζουν τη σχέση και τους συσχετισμούς μεταξύ των πολιτισμών. Ο Porcher⁴⁵ διατυπώνει την άποψη ότι «το διαπολιτισμικό δεν είναι ταυτόσημο νοηματικά με το πολυπολιτισμικό. Στην εννοιολόγηση του διαπολιτισμικού διακρίνεται μια συνέχεια συσχετισμών των διαφόρων πολιτισμών η οποία βέβαια δεν καθορίζεται και δεν προσδιορίζεται απλουστευτικά από μια παράλληλη διαβίωση.

Η χρήση του όρου «διαπολιτισμικός» υπονοεί απαραίτητα, εφόσον αποδοθεί στη πρόθεση «δια» η πλήρης σημασία της, την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη. Εάν ο όρος κουλτούρα αποδοθεί σ'όλο του το εύρος, υπονοεί την αναγνώριση των αξιών του τρόπου ζωής, των συμβόλων με τα οποία οι ανθρώπινες υπάρξεις τόσο ως άτομα όσο και ως ομάδες αναφέρονται στις σχέσεις με τους άλλους και αντιλαμβάνονται τον κόσμο, σημαίνει αναγνώριση και αποδοχή της σημασίας τους του τρόπου με τον οποίο ενεργούν και της διαφοράς τους (Συμβούλιο της Ευρώπης, Στρασβούργο 1986).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, ο όρος διαπολιτισμικός δίνει σοβαρές προεκτάσεις στην έννοια της Αγωγής όπως και στα περιεχόμενά της, εξετάζοντας την πολύπλοκη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου

⁴⁵ Κανακίδου Ελένη- Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 21.

από μια καινούργια οπτική γωνία σε μια νέα κοινωνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Η διαπολιτισμική αντίληψη δεν εξαντλεί την κοινωνικοποίηση και την εκπαίδευση του ατόμου στην μετάδοση εμπειριών, γνώσεων, παραδόσεων και αξιών.

Ο στόχος που διαφαίνεται είναι η διαμόρφωση κοινωνικών ατόμων, ικανών να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να ερμηνεύουν τα αντιφατικά και πολλαπλά ερεθίσματα.

Στόχοι της Διαπολιτισμικής Αγωγής

Ιστορικές ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές έρευνες⁴⁶ έχουν προβάλλει μέσα από πολυάριθμες μελέτες ως κεντρικό και οικονομικό, το φαινόμενο της Αγωγής, η οποία λειτουργεί σ'όλες τις κοινωνίες ως κοινωνικό αγαθό και κοινωνική αξία, ως ένα σύστημα δηλαδή ηθικών αρχών, με κύριο στόχο την απαραίτητη κάλυψη των αναγκών της επικοινωνίας της κοινωνικοποίησης και της μετάδοσης της πολιτιστικής κληρονομιάς ανθρώπων και ομάδων.

Είναι απαραίτητο να γίνει ένας διαχωρισμός μεταξύ της Παιδαγωγικής ως επιστήμης και της εκπαιδευτικής πράξης σχετικά με τους στόχους που επιδιώκουν και να σημειωθεί ότι πρόκειται για δύο διαφορετικά επίπεδα κοινωνικών διαδικασιών.

Η παιδαγωγική⁴⁷ ως επιστήμη εμφανίζεται σ'ένα επίπεδο θεωρητικής σκέψης και κριτικής ανάλυσης που αντλεί το υλικό της από την εκπαιδευτική πρακτική την οποία όμως και καθοδηγεί. Απώτερος σκοπός της παιδαγωγικής επιστήμης είναι να εφοδιάσει την εκπαιδευτική πρακτικού αφού ανιχνεύει τις ανάγκες της με ερμηνευτικά, εννοιολογικά και μεθοδολογικά πλαίσια ώστε γα κάνει δυνατή τη μεγιστοποίηση της δυναμικής αντιστοιχίας κοινωνικών αναγκών.

Η εκπαίδευση⁴⁸ εκφράζεται μέσα από τη σχέση δύο κοινωνικών ρόλων, διδάσκοντα-διδασκομένου, σε μια διαδικασία ανάπτυξης και εμπλουτισμού των

⁴⁶ Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 44.

⁴⁷ Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 44-45.

⁴⁸ Ο.π.

προσωπικών ικανοτήτων και της προσωπικότητας των εταίρων ως εκπαιδευτικής πράξης.

Η Αγωγή, η Παιδαγωγική και η Εκπαιδευτική πράξη αποκτούν διαπολιτισμικές διαστάσεις μέσα από τις κοινωνικοιστορικές συνθήκες της εξέλιξης των κοινωνικών, σε χώρους συνάντησης πολλών και διαφορετικών πολιτισμών. Έτσι ο διαπολιτισμικός αυτός χαρακτήρας της Αγωγής επικεντρώνεται σε τέσσερις⁴⁹ άξονες που αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους της:

- α) στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών,
- β) στην αλληλεγγύη,
- γ) στο σεβασμό ως ισοτίμων των άλλων πολιτισμών,
- δ) στην αγωγή, στην ειρήνη.

Ο ρόλος του σχολείου αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την προώθηση της εκπαίδευσης με διαπολιτισμικές διαστάσεις.

Στη διαπολιτισμική της διάσταση η εκπαιδευτική πρακτική νοείται ως επικοινωνία μέσα από την οποία οι εταίροι (διδάσκοντες-διδασκόμενοι) αυτοπραγματώνονται καλλιεργώντας την ατομικότητά τους σε μια σχέση αλληλοεπίδρασης. Μέσα από την κατάλληλη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την οργάνωση ανάλογης μεθοδολογίας μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα στοιχεία του οικείου πολιτισμού που φέρνουν στο σχολείο με την μορφή βιωμάτων.

Ειδικότερα κατά την εκπαιδευτική πράξη στο σχολείο οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής εφαρμόζονται με την επιδίωξη των παραπάνω επιμέρους στόχων.

Τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και οι μέθοδοι⁵⁰ διδασκαλίας πρέπει:

- Να λαμβάνουν υπόψιν το περιβάλλον της ζωής και της μάθησης, καθώς και το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή.
- Να συμβάλλουν στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού και στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών.

⁴⁹ Ο.π.

⁵⁰ Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 46-47.

- Να διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία.
- Να αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία.
- Να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία.
- Να αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις.

Η σχολική τάξη πρέπει να οργανώνεται και να αναπτύσσει τη δυναμική της κατά τρόπο ώστε:⁵¹

- Να λειτουργεί ως συμπλήρωμα του παιδικού κόσμου και ως προέκταση παράλληλα στον κόσμο των ενηλίκων.
- Να εξασφαλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιείς βάσεις για μελλοντικές σχέσεις.
- Να προσφέρει ως πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και ως ικανή συνθήκη διαμόρφωσης ταυτότητας των ατόμων μέσα από τις σχέσεις τους.
- Να ενισχύει τις αντιστάσεις των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και στην παθητική αφομοίωση.

Επιπλέον το σχολείο ως κοινωνική μονάδα και ως θεσμός θα πρέπει να στηρίζει τον διάλογο με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης και ιδιαίτερα με τους γονείς τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζει ως συνεργάτες και να ενισχύει τους δεσμούς οικογένειας-κοινότητας με απώτερο στόχο τη συναισθηματική ισορροπία των νεαρών μελών της κοινωνίας.

Το διαπολιτισμικό μάθημα

Σε πολλά διαπολιτισμικά σχολεία το διαπολιτισμικό μάθημα ταυτίζεται με ιδιότητες και λειτουργίες που αποδίδονται στη γλώσσα αφού οι μετανάστες και άλλες μειονότητες έχουν κατά κανόνα δικό τους γλωσσικό ιδίωμα. Έτσι το βάρος στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνεται στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας η οποία ομιλείται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των

⁵¹ Ο.π.

μαθητών. Είναι όμως ευρέως γνωστό ότι η γλώσσα μαθαίνεται στο σχολείο μέσα σε πολύ ειδικές μαθησιακές καταστάσεις και με πολύ ειδικούς συνειρμούς. Όταν λοιπόν τα παιδιά πρέπει να τη χρησιμοποιήσουν συναντούν δυσκολίες και αναγκάζονται έτσι να καταφεύγουν στην άρνηση να μιλήσουν, στη χρήση άλλων επικοινωνιακών μέσων και στη χειρότερη περίπτωση στην αυτοαπομόνωση.

Το προφίλ όμως του διαπολιτισμικού μαθήματος δε διαγράφεται για μια και γύρω από μια ομάδα πολιτισμική ώστε να θέτει αυτόματα όρια διάκρισης και διαφοροποίησης από τον ευρύτερο μαθησιακό χώρο, ούτε είναι προσανατολισμένο μονοδιάστατα στην επικοινωνιακή επάρκεια, αλλά είναι ένα σύνολο διδακτικών δραστηριοτήτων που αναφέρονται στο σύνολο των σχέσεων μεταξύ των ομάδων. Σε καμία περίπτωση το διαπολιτισμικό μάθημα δεν μπορεί να θεωρηθεί ένα ξεχωριστό αντικείμενο του οποίου το περιεχόμενο θα αναφέρεται σε άλλους πολιτισμούς, γιατί τότε εγκυμονεί τον κίνδυνο μετατροπής της Διαπολιτισμικής Αγωγής σε Λαογραφία⁵².

Το Διαπολιτισμικό μάθημα πρέπει να αποτελεί τη γενική αρχή πάνω στην οποία στηρίζονται τα περιεχόμενα και η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων.

Σύμφωνα με την αρχή αυτή οι κατηγορίες οικείο-ξένο, καλό-κακό, ωραίο-άσχημο κ.α. που συναντώνται στην ύλη κάθε μαθήματος αποτελούν ερέθισμα και πηγή για τη διερεύνηση και ανακάλυψη πολιτισμικών στοιχείων διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ τους, σε αναφορά με τους πληθυσμούς και γενικότερα στοιχειοθετούν υποθέσεις και προβληματισμούς γύρω από το πώς και γιατί πάντα μέσα στο πλαίσιο των μαθημάτων. Οι μαθητές παρακινούνται για να βλέπουν ότι όλα είναι αποτέλεσμα μιας ιστορικής εξέλιξης, ότι κάθε πολιτισμός έχει τις τοπικές, ιστορικές παραλλαγές του, ότι είναι οι συνθήκες που διαφοροποιούν τις ιδιότητες των ανθρώπων και τις σχέσεις μεταξύ τους και όχι οι υποκειμενικές αξιολογήσεις.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί η δυσκολία - που επισύρει και τις περισσότερες κριτικές - αφενός της σχετικοποίησης των αξιών, των κανόνων και των γνωστικών αντικειμένων, αφετέρου της εξισορρόπησης ομοιοτήτων και διαφορών. Ως προς το πρώτο σκέλος της δυσκολίας ευνοϊκότερα για το

⁵² Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 50.

διαπολιτισμικό μάθημα είναι γνωστικά αντικείμενα θεωρητικής κατεύθυνσης, δηλαδή αυτά που αναφέρονται στη θρησκεία, στην ιστορία, στα συστήματα αξιών και στους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς. Είναι όμως βέβαιο ότι η σχετικοποίηση θρησκευτικών, κοινωνικών και ηθικών κανόνων δυσκολεύει ιδιαίτερα την αποδοχή και την πρόσκησή τους από τους μαθητές, αλλά και το χειρισμό τους από τους δασκάλους, αφού για τους ανθρώπους αξίες και κανόνες ισχύουν ως απόλυτα και δεσμευτικά στοιχεία του πολιτισμού⁵³.

Το διαπολιτισμικό μάθημα όμως μπορεί να σχεδιαστεί και για τις θετικές επιστήμες και μπορούν ν'αναπτυχθούν προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας για τα μαθηματικά, τη φυσική, τη χημεία, τη βιολογία. Ως προς το δεύτερο σκέλος της δυσκολίας, διατυπώνονται οι απόψεις ότι ο τονισμός των διαφορών ως έκφραση υπερβολικού ζήλου, μπορεί να έχει τα ίδια αρνητικά αποτελέσματα με την απόρριψή τους, δηλαδή διεύρυνση και εκλογίκευση των προκαταλήψεων μέσα από τη διαμόρφωση αρνητικών στερεότυπων και αντιστεροτύπων⁵⁴.

Ορισμένοι μελετητές διερευνούν τη συνάρτηση του βαθμού⁵⁵ δυσκολίας, που εμφανίζει η εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών στο μάθημα, με διάφορους παράγοντες όπως την ηλικία των μαθητών, τις δυνατότητες του δασκάλου, τη σύνθεση της σχολικής ομάδας και της τάξης.

Γενικά υποστηρίζεται⁵⁶ ότι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν μια συνέπεια και συνέχεια στη μάθηση. Διατυπώνεται συχνά το ερώτημα αν θα πρέπει η διαπολιτισμική αντίληψη να αποτελεί τη βάση σχεδιασμού και της ανώτατης εκπαίδευσης. Είναι πολύ βασικό για την εκπαιδευτική εξέλιξη του μαθητή να μην αντιμετωπίζει σύγχυση και αντινομίες στις μαθησιακές δραστηριότητες και τα γνωστικά περιεχόμενα στις διάφορες σχολικές βαθμίδες. Αναφορικά με το τελευταίο υπάρχει έντονος προβληματισμός γύρω από τη σχέση παραδοσιακής και επίσημης αγωγίας, δηλαδή σχετικά με την αλληλουχία και τη συνέπεια της αγωγής από την οικογένεια στο σχολείο.

⁵³ Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 51.

⁵⁴ Ο.π.

⁵⁵ Ο.π.

⁵⁶ Ο.π.

Η οργάνωση της μαθητικής τάξης

Ένα ζήτημα σχετικό με την εκπαιδευτική πράξη είναι τα κοινωνικά και δημογραφικά δεδομένα των ομάδων στις οποίες απευθύνεται η Διαπολιτισμική Αγωγή και η δυνατότητα της καθολικής της εφαρμογής στους τυπικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς.

Η πρακτική της πολυπολιτισμικής αγωγής έδειξε ότι τόσο οι παράλληλες τάξεις και τα ειδικά σχολεία όσο και η εκπαίδευση στα απομονωμένα μεταναστευτικά γκέτα δεν έφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Σχετικές έρευνες⁵⁷ έδειξαν ότι η λειτουργία πολυπολιτισμικών σχολείων με μεικτές τάξεις δεν γεφυρώνουν τις διαφορές, αλλά το προϊόν της εκπαιδευτικής διαδικασίας χαρακτηρίζεται από μία ευρύτερη διαφοροποίηση που γίνεται πιο εμφανής κι έξω από το σχολείο. Ένα πολύ ενδιαφέρον παράδειγμα⁵⁸ προέρχεται από την εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη. Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα θα έλεγε κανείς ότι πρόκειται για ένα πολύ δημοκρατικό πολυπολιτισμικό σχεδιασμό. Όμως τα αποτελέσματα είναι απογοητευτικά και γι'αυτό δεν φαίνεται να ευθύνεται η σύσταση της σχολικής τάξης, αφού υπάρχουν και αμιγείς και μεικτές τάξεις, αλλά μάλλον ο πολυκεντρισμός των προγραμμάτων, των περιεχομένων, η κατανομή και εκπαίδευση των δασκάλων.

Η οργάνωση της σχολικής τάξης φαίνεται ότι δεν έχει ιδιαίτερη βαρύτητα ως μεμονωμένος παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εκείνο που κατά κύριο λόγο απασχολεί παιδαγωγούς και ψυχολόγους είναι ο βαθμός διαφοροποίησης και σχετικοποίησης των μαθημάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα στις τρεις πρώτες τάξεις και η αποτελεσματικότητα της σχετικοποίησης περιεχομένων και μεθόδων αναφορικά με τη δεκτικότητα των μαθητών στις αμιγείς και στις μεικτές τάξεις.

⁵⁷ Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 53.

⁵⁸ Ο.π.

Τα γνωστικά αντικείμενα

Πολλές έρευνες⁵⁹ έχουν δείξει ότι αντιδράσεις των μαθητών όπως η επιθετικότητα, η αντίσταση στη μάθηση, η άρνηση και η αποτυχία οφείλονται σε μεγάλο βαθμό σε πολιτισμικά στοιχεία και στον υποβιβασμό της προσωπικότητας του μαθητή και του χώρου προέλευσής του.

Σε καμία περίπτωση ο μαθητής δεν επιτρέπεται να αισθάνεται μειωμένος και ότι αυτό που φέρνει από το σπίτι του, ο τρόπος ζωής της οικογένειάς του, δεν έχει καμία αξία ή είναι υποδεέστερης σημασίας, αλλά θα πρέπει να του δίνεται η δυνατότητα να αναγνωρίζει στοιχεία της οικείας κουλτούρας στο μάθημα.

Μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά αναβαθμίζονται η γλώσσα και ο πολιτισμός μιας μειονότητας και βελτιώνεται το καταπιεσμένο συναίσθημα της αυτοεκτίμησης. Αν ρίξουμε μια ματιά στα περιεχόμενα των βιβλίων μιας τάξης του Δημοτικού Σχολείου θα διαπιστώσουμε ότι παρουσιάζονται σκηνές σχηματικές και λογοτεχνικές της ζωής της υπαίθρου, της οικογένειας, της διοίκησης τόσο εξιδανικευμένες, που δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα και απέχουν πολύ απ'αυτά που βιώνουν καθημερινά τα άτομα. Αυτή η εξιδανίκευση διαμορφώνει προσδοκίες που αργότερα διαψεύδονται και συχνότατα ιδιαίτερα στα παιδιά των Μ.Ο. λειτουργούν ως πρόφαση διαμόρφωσης ανιστερεοτύπων.

Δεν αμφισβητείται βέβαια το γεγονός ότι, ιδανικά και ιδανικές καταστάσεις πρέπει να μεταφέρουν στα παιδιά. Όμως αυτό θα πρέπει να γίνεται παράλληλα με την πραγματικότητα, γιατί μόνο τότε θα μπορέσει ένα παιδί ν'αναπτύξει κριτική και επιλεκτική ικανότητα, να μάθει ότι ιδανικές καταστάσεις κατακτούνται μέσα από επιλογές και προσπάθειες και δεν προσφέρονταν έτοιμες, ότι η πραγματικότητα μπορεί να μεταβληθεί και ότι αυτό είναι ένα βασικό κίνητρο της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Η γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο και ως μέσον διδασκαλίας

Σ'ένα πολυπολιτισμικό σχολείο απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών και η επίσημη στη χώρα που ζουν. Η διγλωσσία⁶⁰ είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που προέρχεται από τη

⁵⁹ Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή* σελ. 54.

⁶⁰ Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 56.

γλωσσική επικοινωνία-επαφή δύο πληθυσμιακών ομάδων οι οποίες διαφέρουν σε ορισμένα χαρακτηριστικά.

Η διγλωσσία διακρίνεται σε τρεις τύπους:

α) Σύνθετη διγλωσσία⁶¹ όταν η πρόσκτηση των δύο γλωσσών γίνεται παράλληλα από το άτομο, όπως συμβαίνει σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας. Σ'αυτή την περίπτωση εικάζεται ότι ο ομιλών διαθέτει μόνο ένα σύστημα στο οποίο έχουν αποθηκευτεί στοιχεία των δύο γλωσσών και το άτομο ανάλογα χρησιμοποιεί τα μεν ή τα δε στοιχεία. Αυτό που χαρακτηρίζει τη σύνθετη διγλωσσία είναι ότι για την ίδια σημασία και το ίδιο περιεχόμενο μιας λέξης υπάρχουν δύο παράλληλες εκφράσεις.

β) Η συντονισμένη διγλωσσία⁶². Σ'αυτήν την περίπτωση πρόκειται για ένα άτομο που ήδη γνωρίζει μια γλώσσα όταν αρχίζει να μαθαίνει μια άλλη, διαθέτει δηλαδή ένα σύστημα επεξεργασίας στην πρωτοαποκτηθείσα γλώσσα την οποία ήδη χρησιμοποιεί, για δε τη μεταγενέστερη γλώσσα αναπτύσσει απλά ένα ξεχωριστό λεξιλόγιο στο οποίο συγκεντρώνονται τα περιεχόμενα των λέξεων.

γ) Η υπαγόμενη διγλωσσία⁶³ είναι η περίπτωση κατά την οποία ένα παιδί έχει ήδη αναπτύξει σε κάποιο ικανοποιητικό βαθμό το δικό του σύστημα και μαθαίνει μια ξένη γλώσσα. Οι ξένες λέξεις λειτουργούν σαν ετικέτες που έρχονται να προστεθούν στον συνδυασμό περιεχομένου και συμβόλου που υπάρχει στο ήδη διαμορφωμένο λεξιλόγιο, με άλλα λόγια η σημασία και το περιεχόμενο των εννοιών κατανοούνται στην προγενέστερη γλώσσα και μεταφράζονται στην ξένη γλώσσα τα σημεία και τα σήματα. Το άτομο σ'αυτή την περίπτωση δεν διαθέτει ειδικό λεξιλόγιο και οι έννοιες και οι ήχοι παράγονται από τη μητρική πρώτη γλώσσα, γι'αυτό κατά κανόνα η προφορά των ξένων λέξεων και ο ρυθμός των εκφράσεων προσιδιάζουν σ'αυτά της μητρικής γλώσσας⁶⁴.

Η διγλωσσία δεν είναι μια αμετάβλητη κατάσταση. Η εκμάθηση ή απώλεια μιας γλώσσας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει και μαθαίνει το άτομο. Κλασσικό παράδειγμα αποτελούν τα άτομα που μεταναστεύουν σε μια χώρα όπου ομιλείται μια διαφορετική

⁶¹ Ο.π.

⁶² Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 57.

⁶³ Ο.π.

⁶⁴ Ο.π.

γλώσσα και αναγκάζονται για να επικοινωνήσουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της πλειονότητας στο ευρύτερο περιβάλλον αλλά συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, στην προσωπική τους ζωή και στο πλαίσιο της κοινότητας που ζουν (Τσιγγάνοι).

Η απόφαση της UNESCO το 1953⁶⁵ στο άρθρο 2 προβάλλει το αίτημα να αρχίζει κάθε παιδί τη βασική του εκπαίδευση στη μητρική του γλώσσα. «Το καλύτερο μέσο για τη διδασκαλία ενός παιδιού είναι η μητρική του γλώσσα. Από ψυχολογικής άποψης η μητρική γλώσσα είναι το πιο σημαντικό σύστημα σημάτων που εξασφαλίζει αυτόματα την ικανότητα έκφρασης και κατανόησης. Κοινωνικά είναι το μέσο ταύτισης του παιδιού με τα μέλη της κοινότητας από την οποία κατάγεται. Από παιδαγωγικής άποψης η μητρική γλώσσα συμβάλλει στην περισσότερο άμεση προσαρμογή στις μαθησιακές διαδικασίες απ'ότι μια μη οικεία γλώσσα.

Είναι γνωστό ότι τα θεμέλια της προσωπικότητας του ατόμου μπαίνουν στην πρώιμη παιδική ηλικία και ότι σ'αυτό το διάστημα η μητρική γλώσσα έχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο. Η σημασία της έγκειται στη λειτουργία της στη γενική εξέλιξη του παιδιού στην πνευματική και κοινωνική του ανάπτυξη, στη συναισθηματική του ισορροπία. Η συναισθηματική του εξέλιξη επηρεάζει τη πνευματική και κοινωνική του εξέλιξη και η συναισθηματική του ισορροπία εξαρτάται από την πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη.

Κατά την έναρξη της σχολικής περιόδου - εκπαίδευσης - το παιδί διαθέτει ένα ενεργό λεξιλόγιο που φτάνει στις 5.000 λέξεις⁶⁶ και ένα μη ενεργό που μπορεί να χρησιμοποιεί ως αντιληπτικό μέσο το οποίο αριθμεί περί τις 27.000 λέξεις⁶⁷. Η επιλογή των λέξεων και η ικανότητα σχηματισμού εννοιών δίνουν σημαντικές πληροφορίες για την πνευματική εξέλιξη του παιδιού.

Με την είσοδό του στο σχολείο στο οποίο χρησιμοποιείται μια άλλη γλώσσα, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με μια άλλη πραγματικότητα όπου αντιλαμβάνεται ότι η μητρική του γλώσσα είναι άνευ σημασίας και πολλές φορές έχει αρνητικές συνέπειες. Αυτό προκαλεί στο παιδί συναισθηματική και κοινωνική ανασφάλεια, που συνεπάγεται μαθησιακές δυσκολίες, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό του από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

⁶⁵ Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 59.

⁶⁶ Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 60-61.

⁶⁷ Ο.π.

Κατά αντίληψη⁶⁸ το μάθημα της μητρικής γλώσσας θα πρέπει να προσφέρεται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία παράλληλα με την κυρίαρχη γλώσσα και να σχεδιάζεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εμπλουτίζει τα Αναλυτικά προγράμματα, που να δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης στα πολυπολιτισμικά στοιχεία και τη σημασία της ιδιαιτερότητας.

Από τις καταγραφές⁶⁹ σε διεθνές επίπεδο μπορούμε να διακρίνουμε τα παρακάτω μοντέλα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας που εφαρμόζονται κυρίως σε χώρες υποδοχής μεταναστών και σε χώρες με μειονοτικούς πληθυσμούς.

α) Το μάθημα γίνεται μόνο στην επίσημη γλώσσα του κράτους, τη δεύτερη γλώσσα για τα παιδιά. Αυτό σημαίνει για τα παιδιά που δεν την γνωρίζουν ένα «σοκ» κατά την είσοδό τους στο σχολείο. Η σχολική αποτυχία, η διακοπή της φοίτησης, τα αισθήματα ανασφάλειας, μέχρι την άρνηση της οικογένειας και της καταγωγής είναι οι πιο συχνές συνέπειες της απόρριψης της μητρικής γλώσσας από τους επίσημους θεσμούς (Τσιγγάνοι, Αλβανοί κ.λ.π.).

β) Το μάθημα γίνεται μόνο στη μητρική γλώσσα των παιδιών με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους από τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης όπου ισχύει η επίσημη γλώσσα του κράτους και τη συντήρηση χαμηλών βαθμών πνευματικής ανάπτυξης των μελών της μειονότητας.

γ) Το μάθημα γίνεται στη μητρική γλώσσα των παιδιών και προσφέρεται η επίσημη γλώσσα του κράτους ως γνωστικό αντικείμενο επιλογής. Αυτή η ρύθμιση έχει ως αποτέλεσμα την ατελή εκμάθηση της επίσημης γλώσσας με τις ίδιες συνέπειες όπως στη β' περίπτωση.

δ) Η φοίτηση στο σχολείο αρχίζει στη μητρική γλώσσα και σταδιακά περνάει στην επίσημη γλώσσα του κράτους. Πρόκειται για το πολύ γνωστό υποκαταστατικό μοντέλο.

ε) Το μάθημα γίνεται στην επίσημη γλώσσα του κράτους και η μητρική γλώσσα προσφέρεται ως αντικείμενο επιλογής με συνέπεια τη βαθμιαία εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας.

στ) Χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες τόσο ως αντικείμενα γνωστικά όσο και ως μέσα διδασκαλίας.

⁶⁸ Ο.π.

⁶⁹ Ο.π.

Το είδος της διγλωσσίας που σχεδιάζει μια κρατική διοίκηση και τα μοντέλα που επιλέγει για την διδασκαλία, των γλωσσών ως γνωστικών αντικειμένων και ως μέσων διδασκαλίας, εκφράζουν την πολιτική μιας κυβέρνησης για τη γλώσσα και τον πολιτισμό μιας μειονότητας που ζει στην επικράτειά της και το είδος των σχέσεων των διμερών και διεθνών.

Τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης

Πολλοί υποστηρίζουν⁷⁰ ότι στα γνωστικά αντικείμενα θετικής κατεύθυνσης όπως η φυσική, η χημεία, η βιολογία, τα μαθηματικά και η αριθμητική δεν είναι δυνατόν να δοθεί κάποια διαπολιτισμική διάσταση. Το βασικό ερώτημα όμως είναι τι διαπολιτισμικό πρόβλημα θα μπορούσε να προκαλέσει ο νόμος της βαρύτητας, το πυθαγόρειο θεώρημα κ.λ.π.

Όμως γνωρίζουμε όλοι ότι οι νόμοι της φύσης, τα αξιώματα, διατυπώνονται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια και είναι γνωστό ότι υπάρχουν αριθμητικά συστήματα διαφορετικά από τα καθιερωμένα στο δυτικό κόσμο, όπως υπάρχουν και χημικές αντιδράσεις και χημικά προϊόντα που παράγονται με διαφορετικό τρόπο και για διαφορετικούς λόγους από αυτούς που μας είναι ήδη γνωστοί.

Τα θεωρητικά μαθήματα

Τα θεωρητικά μαθήματα όπως η ιστορία, η γεωγραφία, η αγωγή του πολίτη, τα θρησκευτικά, η κοινωνιολογία που συνήθως διακρίνονται από την έλλειψη άμεσων εποπτικών μέσων και ιδιαίτερα η ιστορία που χαρακτηρίζεται από έλλειψη βιωματικής πρόκλησης μπορούν να διδάσκονται έτσι ώστε να αναπτύσσουν τα αισθήματα αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων και των ομάδων, τη συμπάθεια, την αντιεθνικιστική και αντιρατσιστική σκέψη⁷¹.

Μια διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία της ιστορίας απαιτεί αλλαγή μεθόδων και θεμάτων. Η διαπολιτισμική ιστορία δεν πρέπει να είναι αφιέρωμα στην ανάλυση των προϋποθέσεων της θεσμοθετημένης εξουσίας και της ιστορικής της νομιμοποίησης. Τα βιβλία μέσα από τα οποία διδάσκεται η ιστορία πρέπει να είναι γραμμένα για παιδιά και να μην περιορίζονται σε μια σύντομη περίληψη και αποσπασματική παράθεση επιστημονικών συγγραμμά-

⁷⁰ Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 63.

⁷¹ Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 64.

των με αναφορές σε ιστορικά γεγονότα, σταθμούς που προτρέπουν σε απομνημόνευση. Η περιεχόμενη όψη θα πρέπει να είναι ουσιαστική, να διδάσκεται σε σχέση και αλληλουχία με τη σύγχρονη πραγματικότητα, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοούν και να εξηγούν σύγχρονα φαινόμενα, να συνειδητοποιούν το ρόλο και τη σημασία της παράδοσης για την κοινωνία και το σύγχρονο κόσμο.

Τέλος, μια διαπολιτισμική ιστορία δεν μπορεί να διδάσκεται εθνοκεντρικά.

Η γεωγραφία είναι το κατεξοχήν διαπολιτισμικό πεδίο, αφού φέρνει στα παιδιά τόπους και χώρες από όλη την υφήλιο. Βασικός στόχος του μαθήματος της γεωγραφίας είναι να δώσει στο μαθητή να καταλάβει ότι ο κόσμος είναι εδώ για να τον εξερευνήσει, να γνωρίσει τις ομορφιές του και τις ασχήμιες του, τους ανθρώπους και τις διαφορές τους, την άρρηκτη σχέση τους και την αλληλοεπίδρασή τους με τη φύση.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση της γεωγραφίας είναι επίσης μια σπουδαία ευκαιρία για την ευαισθητοποίηση των μαθητών αναφορικά με την προστασία του περιβάλλοντος. Επίσης τη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης μέσα από την αντίληψη της συνυπευθυνότητας για κάθε ανθρώπινη παράβαση στη φύση. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί, ότι δεν αρκεί να διδάσκεται στο μάθημα η ενότητα π.χ. «Αίγυπτος» και η αναφορά του δασκάλου να είναι μόνο στο όνομα της πρωτεύουσας ή στο πόσους κατοίκους έχει, μα να αναφέρει τη σημερινή κατάσταση σε σχέση με τη χώρα που κατάγονται ή ζουν τα παιδιά.

Το μάθημα των θρησκευτικών θεωρείται από τα δύσκολα αντικείμενα για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αρχής, αφού η θρησκεία επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων.

Βασικός στόχος του μαθήματος από τη διαπολιτισμική άποψη, θα πρέπει να είναι η μετάδοση γνώσεων στους μαθητές γύρω από τις διάφορες θρησκείες, διαφορές τους και τις ομοιότητές του, τις επιρροές τους στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων στην τέχνη και στη λογοτεχνία.

Το μάθημα των θρησκευτικών θα πρέπει να είναι απαλλαγμένο από το στερεότυπο της μοναδικότητας και της αποκλειστικότητας ενός συστήματος πίστης και στη διδασκαλία θα πρέπει να τονίζεται η οικουμενικότητα του θρησκευτικού αισθήματος της ανάγκης των ανθρώπων να πιστεύουν, αλλά και

η διαφοροποίηση των μέσων έκφρασης αυτού του αισθήματος και αυτής της ανάγκης.

Τέλος, το μάθημα της κοινωνιολογίας και της αγωγής του πολίτη δεν πρέπει να έχουν το ύφος του προσηλυτισμού.

Τα μαθήματα τέχνης

Οι τέχνες ενισχύουν την προσωπικότητα του παιδιού και με το διαπολιτισμικό μάθημα της τέχνης, οι μαθητές μπορούν να μάθουν την έκφραση μέσα από τη μουσική, το θέατρο, τη ζωγραφική, τη χειροτεχνία κ.λ.π. άλλων πολιτισμών.

Η καλλιτεχνική έκφραση έχει διττή σημασία για την Διαπολιτισμική Αγωγή. Ο μαθητής εξοικειώνεται με το χώρο της καλλιτεχνικής έκφρασης και συνειδητοποιεί βαθμιαία ότι ο χώρος αυτός δεν έχει σύνορα. Η πληροφόρηση για τους άλλους ανθρώπους και τον πολιτισμό τους που προσφέρεται με τα καλλιτεχνικά μαθήματα είναι καλύτερη από αυτή που μπορεί να προσφέρουν οι σπουδές της ανθρωπολογίας.

Στα διαπολιτισμικά σχεδιασμένα αναλυτικά προγράμματα το περιεχόμενο και η ύλη αναφορικά με το μάθημα της μουσικής πρέπει να βασίζεται σε κοινά στοιχεία που έχουν εντοπιστεί στη μουσική συμπεριφορά και γλώσσα.

Τα παιδιά μέσα από τη μουσική πρέπει να αποκτήσουν εμπειρίες, να εξοικειωθούν με την ποικιλία της διαφοροποιημένης έκφρασης των ανθρώπων. Έχει σημειωθεί ότι για τα καλύτερα αποτελέσματα της διδασκαλίας της μουσικής τέχνης, το μάθημα πρέπει να διδάσκεται σε συνεργασία με άλλα καλλιτεχνικά μαθήματα όπως ο χορός, το θέατρο, η ποίηση και η λογοτεχνία με στόχο το ξεπέρασμα των φραγμών μεταξύ των ανθρώπων.

Με τα θεατρικά κείμενα και τη δραματοποίησή τους τα παιδιά γνωρίζουν καλύτερα την ανάπτυξη του ανθρώπου.

Η συλλογική δουλειά που σε κάθε περίπτωση χαρακτηρίζει τη δραματοποίηση, ενισχύει τη συλλογικότητα των παιδιών, το αίσθημα ευθύνης ως μέλους μιας ομάδας ανεξάρτητα από καταγωγή, γλώσσα, εθνότητα.

Οι ικανότητες για τη δραματοποίηση εξασκούνται με το θεατρικό παιχνίδι που τα παιδιά μαθαίνουν να εξεύρουν το ρόλο κάποιου άλλου προσώπου, το

περιβάλλον, το πλαίσιο και την ιστορική κατάσταση στην οποία λειτουργεί και να παίρνουν θεατρικές αποφάσεις (αναπαράσταση του ρόλου του).

Μέσα από τη θεατρική τέχνη ενισχύει η ισότητα, η αλληλοκατανόηση και ο αλληλοσεβασμός.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Το διαπολιτισμικό μάθημα προβάλλει μεγάλες απαιτήσεις αφού στηρίζεται στην αρχή της εξισορρόπησης διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών και τη συστηματική καταπολέμηση των προκαταλήψεων.

Είναι φανερό ότι ο δάσκαλος που έχει μεγαλώσει και έχει μορφωθεί μακριά από τα προβλήματα και την πραγματικότητα ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, να είναι αρνητικός στο «διαφορετικό». Το Συμβούλιο της Ευρώπης χρηματοδότησε ένα πρόγραμμα⁷² του οποίου τα συμπεράσματα υιοθετήθηκαν ως αποφάσεις από την Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης, το Σεπτέμβριο του 1984.

Για την εκπαίδευση των δασκάλων που καλούνται να διδάξουν σε διαπολιτισμικά σχολεία μεταξύ άλλων απαιτείται ο δάσκαλος:

- Να είναι γνώστης διαφόρων μορφών πολιτισμικής έκφρασης που υπάρχουν στον οικείο εθνικό πολιτισμό και σε μειονοτικές πράξεις μπορούν να βλάψουν τα άτομα.
- Να πιστεύουν ότι είναι καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης.

Αποδεχόμενοι ότι:

«Όλοι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα και απαιτούν συγκεκριμένη ποιότητα ζωής»,

«η ελευθερία του ατόμου έχει τα όριά της εκεί που αρχίζει να δημιουργείται περιορισμός για ένα άλλο άτομο» και

«η επίλυση των διαφορών με βίαια μέσα μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την εξομάλυνση των προβλημάτων, παράλληλα όμως τα μέσα αυτά επιφέρουν και τη βιολογική εξόντωση των ανθρώπων και του ζωτικού τους χώρου»⁷³.

⁷² Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 73-74.

⁷³ Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 74.

Η Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ελλάδα

Η Ελλάδα δεν θεωρείται ασφαλώς χώρα υποδοχής μεταναστών με την έννοια της δεκαετίας του 1960. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια συνεχώς αυξανόμενη εισροή αλλοδαπών από τις χώρες της Μέσης Ανατολής, την Αλβανία και μια μαζική μετανάστευση Ποντίων από τη Σοβιετική Ένωση.

Η Ελληνική πολιτεία παρά το γεγονός ότι είχε να επανεντάξει παιδιά παλιννοστούντων κυρίως από τη Δυτική Ευρώπη, δεν διαμόρφωσε μέχρι σήμερα κάποια εικόνα συγκροτημένη πολιτικής ένταξης των ατόμων που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά πλαίσια. Αυτή η έλλειψη πολιτικής άποψης έχει τις επιπτώσεις της και στην εκπαιδευτική πολιτική.

Προγράμματα σχολικής εκπαίδευσης που να απευθύνονται σε πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετική μητρική γλώσσα και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δεν υπάρχουν οργανωμένα σε πολυπολιτισμική και ακόμη λιγότερο σε διαπολιτισμική βάση.

Για τους μετανάστες που επαναπατρίζονται από τις διάφορες δυτικοευρωπαϊκές χώρες, εφαρμόζεται το μονόγλωσσο αφομοιωτικό πρόγραμμα σε μονοπολιτισμική βάση, αφού θεωρείται ότι η μητρική γλώσσα των παιδιών είναι η επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης και του κράτους.

Έχει παρατηρηθεί ότι αυτά τα παιδιά εντάσσονται στο κανονικό μονοπολιτισμικό σχολείο μετά από κάποια προπαρασκευαστική φοίτηση σε ειδικά τμήματα ή σε παράλληλες τάξεις για την βελτίωση της ελληνικής γλώσσας.

Τα προβλήματα γενικά από την έλλειψη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού εμφανίζονται πολύ εντονότερα μετά το 1990 με τη μαζική είσοδο των Ελληνοποντίων.

Αξιοσημείωτη όμως και σοβαρή προσπάθεια σχεδιασμού Διαπολιτισμικής Αγωγής στην Ελλάδα αποτελεί η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δ.Θράκης. Οι σχέσεις της μουσουλμανικής μειονότητας με τον ευρύτερο πληθυσμό ρυθμίζονται με τη Συνθήκη της Λωζάνης το 1923⁷⁴, η οποία ορίζει και τη μειονότητα ως θρησκευτική στις οποίας τα μέλη παραχωρείται το δικαίωμα της ελεύθερης άσκησης των θρησκευτικών καθηκόντων και τη χρήση της τουρκικής γλώσσας ως μητρικής.

⁷⁴ Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, σελ. 84.

Με το πρωτόκολλο που έχει υπογραφεί το 1968⁷⁵ από την Ελλάδα και την Τουρκία ρυθμίζεται η λειτουργία των σχολείων της μουσουλμανικής μειονότητας.

Τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα λεγόμενα μειονοτικά σχολεία μπορούν να χαρακτηριστούν ως τα πλέον δημοκρατικά και στο περιεχόμενό τους διακρίνονται ορισμένες από τις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής αγωγής. Τα μαθήματα και οι διδακτικές ώρες είναι κατανομημένα τόσο στην επίσημη ελληνική γλώσσα, όσο και στην τουρκική και μάλιστα αξίζει να σημειωθεί ότι η σχέση των ωρών διαμορφώνεται 47% προς 55% υπέρ της μητρικής γλώσσας⁷⁶.

Παρά όμως το διαπολιτισμικό σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων οι μουσουλμάνοι μαθητές εμφανίζουν πολύ χαμηλό επίπεδο μόρφωσης και σχεδόν μηδενική συμμετοχή στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η μόνη εκπαίδευση που μπορεί να χαρακτηριστεί ως η πλησιέστερη στις αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής είναι της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης.

⁷⁵ Ο.π.

⁷⁶ Ο.π.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ- ΕΠΙΣΗΜΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέχρι τη στιγμή της μαζικής εισόδου παλιννοστούντων ομογενών στη χώρα μας, η μόνη κρατική μέριμνα για την εκπαίδευση των μειονοτήτων, αφορούσε τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, καθώς ήταν η μόνη ορατή και ουσιαστική ορατή μειονότητα⁷⁷.

Το σκηνικό όμως άλλαξε δραματικά με την είσοδο στη χώρα χιλιάδων νέων μαθητών, παλιννοστούντων ή αλλοδαπών, από διάφορες χώρες προέλευσης και κυρίως από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία.

Μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης

Από επίσημα στοιχεία του κράτους (Υπουργείο Παιδείας 1925-1930)⁷⁸ οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης εκπαιδεύουν τα παιδιά τους σε 400 περίπου μουσουλμανικά γραμματοδιδασκαλεία, στοιχειώδη δηλαδή λαϊκά στοιχεία. Όλοι οι μαθητές έπαιρναν και παίρνουν μέχρι και σήμερα βιβλία δωρεάν από την τουρκική κυβέρνηση. Η μουσουλμανική μειονότητα έχει πλήρη ελευθερία να επιλέγει και να διορίζει τους δασκάλους της. Οι ελληνικές αρχές απλώς εγκρίνουν τους διορισμούς. Τα μειονοτικά στοιχεία της Δ.Θράκης καθορίζουν ελεύθερα το πρόγραμμά τους με σύμφωνη γνώμη του Υπουργείου Παιδείας της Τουρκίας και απλώς την υπενθύμιση της ελληνικής κυβέρνησης να προσαρμόζεται όσο το δυνατόν προς τις στοιχειώδεις παιδαγωγικές και υγειονομικές αρχές.

Το πρόγραμμα καθορίζεται από επιτροπή που αποτελείται από εξέχουσες και παραδεκτές από την Τουρκία προσωπικότητες εκπαιδευτών και διευθυντών αυτών των σχολείων. Αυτοί φροντίζουν να είναι εναρμολωμένο με το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της χώρας. Όλα τα μαθήματα διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα. Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται μόνο μια ώρα ημερησίως.

⁷⁷ Διβάνη Λένα, *Ελλάδα και Μειονότητες*, σελ. 24, 168.

⁷⁸ Ο.π.

Στο ίδιο ακριβώς πλαίσιο κινείται και η εκπαίδευση μιας άλλης μειονότητας που ζει στη Δυτική Θράκη και επίσημα ανήκει στην μουσουλμανική μειονότητα, οι Πομάκοι⁷⁹.

Η πομακική λέξη *Metsiten*⁸⁰ που χρησιμοποιείται για να δηλώσει το σχολείο, σημαίνει και τζαμί καθώς όλοι οι κάτοικοι δεν κάνουν διάκριση ανάμεσα στα ιδρύματα. Παλαιότερα αυτά τα δύο ιδρύματα είχαν κοινό ταμείο (όπως και στη μουσουλμανική μειονότητα), σήμερα ενισχύεται από το ταμείο του τζαμιού η εκπαίδευση εν γένει. Επίσης παλαιότερα ταυτιζόταν ο *Imamis* (ιερέας) με το *Hotza* (δάσκαλος), αφού ούτε διαφορά υπήρχε σε γνώσεις, σε ικανότητες και κατά πλείστον όλη η αγωγή στο σχολείο ήταν θρησκευτικής και εθνικιστικής κατεύθυνσης.

Αυτή την εποχή ο *Imamis*⁸¹ και ο *Hotza* έχουν γνώσεις τρίτης τάξεως Γυμνασίου, ενώ ορισμένοι δεν γνωρίζουν γραφή, ανάγνωση ή αριθμητική και το βέβαιο είναι ότι δεν έχουν παιδαγωγικές ή διδακτικές γνώσεις.

Αυτή η ανεπάρκεια σε συνδυασμό με ζητήματα τουρκικής μειονότητας έφερναν συνήθως σε σύγκρουση τον *Hotza* με τον Έλληνα δάσκαλο, αφού ο πρώτος προσπαθούσε έμμεσα και πλάγια να υποσκάψει το κύρος του δεύτερου και να παρεμβάλλει στο έργο του.

Οι χοτζάδες⁸² είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι που αμείβονται από τους κατοίκους, υποδεικνυόμενοι από τη Σχολική Εφορία και διορίζονται από τον Νομάρχη Ξάνθης με Ζετή Θητεία που μπορεί να ανανεωθεί. Τους επιτηρεί ο επιθεωρητής μουσουλμανικών σχολείων της Ξάνθης.

Με το πέρασμα του χρόνου τα μειονοτικά σχολεία εξελίσσονται, αποκτούν οργάνωση, συγκεκριμένη διδακτική ύλη, οικονομική διαχείριση και ικανοποιητική φοίτηση. Η τουρκική προπαγάνδα προσπαθεί να μετατρέψει τα σχολεία των Πομάκων σε κύρια όργανα προβολής των θέσεών της, εξασφαλίζοντας πολλές ιδιαιτερότητές τους με πρώτη την ιδιαίτερη γλώσσα τους και τη συνείδηση της διαφορετικότητάς τους από τους υπόλοιπους μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης. Πάντα με κριτήριο τη μουσουλμανική θρησκεία και την τουρκική γλώσσα, που δεν είναι η μητρική τους, αλλά τους επιβάλλεται μέσω

⁷⁹ Βαρβούνης Μ., *Η καθημερινή ζωή των Πομάκων*, σελ. 13, 67.

⁸⁰ Ο.π.

⁸¹ Ο.π.

⁸² Βαρβούνης Μ., *Η καθημερινή ζωή των Πομάκων*, σελ. 68.

της μειονοτικής εκπαίδευσης, καλλιεργούν μια τεχνητή τουρκική εθνική συνείδηση που δεν δικαιολογείται από ιστορικά και πολιτισμικά δεδομένα.

Οι δαπάνες για τη λειτουργία και τη συντήρηση του σχολείου βαρύνουν όλους τους κατοίκους του χωριού. Ακόμη και τη διατροφή του Χότζα⁸³. Σε μεγάλο ποσοστό των Πομάκων παρατηρείται αναλφαβητισμός που πλησιάζει και το 90%⁸⁴. Παρατηρείται άτακτη φοίτηση των μαθητών, μεγάλη ακαταλληλότητα των μουσουλμάνων δασκάλων και έντονη καχυποψία στους Έλληνες δασκάλους. Επίσης η αδιαφορία των γονέων-πομάκων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους είναι μεγάλη.

Σημειώνουμε τέλος, ότι δεν υπάρχει τίποτε οργανωμένο από την ελληνική κυβέρνηση κι έτσι ό,τι ισχύει από το 1925 ισχύει και σήμερα.

Τσιγάννοι

Βρισκόμαστε στο τέλος του 20ου αιώνα και η ελληνική κοινωνία έχει σημειώσει σημαντικές προόδους στην οικονομική, τεχνολογική και επιστημονική εξέλιξη. Τι κι αν συμβαίνουν όλα αυτά; Στις παρυφές της ελληνικής κοινωνίας η μειονότητα των Roma ζει και κινείται ουσιαστικά στερούμενη το θεμελιώδες δικαίωμα για μόρφωση. Είναι αναλφάβητη.

Αλλά τι είναι αναλφαβητισμός; Ας δούμε τον ορισμό που δίνει η UNESCO.

«Αναλφάβητος είναι όποιος δεν έχει αποκτήσει τις αναγκαίες γνώσεις και ικανότητες για την άσκηση όλων των δραστηριοτήτων για τις οποίες η γραφή, η ανάγνωση και η αριθμητική είναι απαραίτητες».

Στην περίπτωση των Roma υπάρχουν δύο κατηγορίες αναλφάβητων:

- α) Αυτοί που δεν πήγαν ποτέ σχολείο, οι λεγόμενοι οργανικά αναλφάβητοι.
- β) Αυτοί που πήγαν σε κάποιες τάξεις στο σχολείο αλλά διέκοψαν την φοίτησή τους, οι λεγόμενοι λειτουργικά αναλφάβητοι.

Επίσης υπάρχουν κι αυτοί που φοίτησαν κανονικά στο σχολείο αλλά δεν έχουν το απαραίτητο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων για τις οποίες ο αλφαβητισμός είναι απαραίτητος ώστε να λειτουργούν ως ολοκληρωμένα άτομα.

⁸³ Βαρβούνης Μ., *Η καθημερινή ζωή των Πομάκων*, σελ. 71.

⁸⁴ Ο.π.

Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι από την απελευθέρωση της χώρας μας ως το 1978⁸⁵ οι Τσιγγάνοι ζουν και κινούνται στον Ελλαδικό χώρο, στερούνται της ελληνικής υπηκοότητας, δεν είναι πουθενά πολιτικογραφημένοι, σε κανένα δήμο ή κοινότητα και δεν έχουν ατομικά, πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα. Δεν μπορούν να ψηφίσουν ή να εργαστούν ως δημόσιοι υπάλληλοι μιας και δεν έχουν την ιδιότητα του έλληνα πολίτη.

Το κυριότερο δεν έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση μιας και το να γραφτείς στο σχολείο απαιτούσε διάφορα πιστοποιητικά από την Κοινότητα και οι Roma τέτοια έγγραφα δεν έχουν. Μ'αυτό τον τρόπο αποκλείονται εκατοντάδες τσιγγανόπουλα από τη μόρφωση.

Σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΕΠΘ⁸⁶ κατά το σχολικό έτος 1993-1994 το σύνολο των μαθητών τσιγγάνικης καταγωγής που φοιτούσαν στο Δημοτικό Σχολείο σ'όλη την Ελλάδα ήταν 2.422 παιδιά, τη στιγμή που ο πληθυσμός των μικρών ROMA που δεν φοιτούσε σε σχολείο ξεπερνούσε τις 30.000.

Η κοινωνική απόρριψη και αποβολή που συχνά παίρνουν τη μορφή ρατσιστικών εκδηλώσεων σε συνδυασμό με την ευαισθησία των μικρών και των μεγάλων Roma, οδηγεί τους τσιγγάνους μακριά από τα σχολεία και την αποσπασματική και άτακτη παρακολούθηση των μαθημάτων.

Οι διωγμοί των μικρών Roma από τα σχολεία, οι διακρίσεις σε βάρος τους, οι προσβλητικές και στερεότυπες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται εναντίον τους, οι διωγμοί τσιγγάνικων μειονοτήτων που έχουν κατασκηνώσει σε παρυφές των χωριών και των πόλεων και άλλα πολλά, καθιστούν δύσκολη, αν όχι αδύνατη, κάθε προσπάθεια που καταβάλλουν για τη μόρφωσή τους.

Παραθέτουμε ένα γεγονός που συνέβη πριν χρόνια σε περιοχή της Ελλάδας για να παρατηρήσουμε καλύτερα αυτό που στα βιβλία γράφεται ως ρατσισμός.

Σ'ένα Δημοτικό Σχολείο⁸⁷ φοιτούν 23 Τσιγγανόπουλα. Οι «λευκοί» σταματούν τα παιδιά τους από το σχολείο και μέσω ενεργειών στις κρατικές υπηρεσίες αναφέρουν ότι τα παιδιά τους δεν θα φοιτήσουν ξανά αν δεν εκδιωχθούν τα Τσιγγανόπουλα. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μετέωροι. Έτσι χαμηλώνουν οι τόνοι όταν η κρατική μέριμνα αποφάσισε να λειτουργήσει τάξη

⁸⁵ Λιδάκη Άννα, *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη*, σελ. 31.

⁸⁶ Έκθεση εξ'ονόματος της Νομικής Επιτροπής περί της θέσεως των Τσιγγάνων στην Κοινότητα. Έτος 1995, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

⁸⁷ Λιδάκη Άννα, *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη*, σελ. 69.

που θα αποτελείται μόνο από Τσιγγανόπουλα σε τροχόσπιτο κοντά στο χώρο που κατασκήνωσαν οι Roma.

Αυτός ο αποκλεισμός έχει ποικιλόμορφες ιδιότητες. Τα παιδιά των Roma νοιώθοντας αυτό τον αποκλεισμό την επόμενη χρονιά δεν φοίτησαν σε μεγάλο ποσοστό στο σχολείο και προτίμησαν να ακολουθήσουν τους γονείς τους στην αγορά εργασίας.

Η ψυχή των μικρών Roma δεν είναι από ασφάλι. Νοιώθουν απορριπτέα από ένα τραγικά μεγάλο μέρος των υπολοίπων μαθητών και γονιών και ζώντας σ'ένα τεταμένο και εχθρικό περιβάλλον, σ'όλα σχεδόν τα σχολεία του κράτους απογοητεύονται γρήγορα και παρατούν την εκπαίδευση στη μέση.

Αξίζει να σημειωθεί σε σχέση με την εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων, η ομάδα των Τσιγγάνων χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό απαρχαιωμένο.

Η απόρριψη και η προκατάληψη ξεκινάει από το ίδιο το κράτος που αυτή η ομάδα δεν ανήκει πουθενά μέχρι τα ίδια τα παιδιά που αντιδρούν στην ιδέα του συμμαθητή-τσιγγάνου.

Μεταφέρεται στους ίδιους τους Τσιγγάνους. Θέλουν να διατηρήσουν την διαπολιτισμική τους ταυτότητα. Να έχουν την δυνατότητα ακόμη κι αν είναι γυρολόγοι να μπορούν τα παιδιά τους να γράφονται σε καινούργια σχολεία κι όχι να μπλέκουν στην διαδικασία της γραφειοκρατίας.

Εκπαίδευση αλλοδαπών (τριτοκοσμικοί)

Η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα προβλήματα των ξένων στις χώρες υποδοχής⁸⁸.

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αποτελεί ένα από τους σπουδαιότερους παράγοντες για τη διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών των ξένων και την επαφή με τους γονείς τους, τα ήθη, τα έθιμα και την παράδοση της χώρας προέλευσής τους.

Το ελληνικό κράτος δεν έχει ασχοληθεί ακόμη με το πρόβλημα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας για τα παιδιά των ξένων. Κι αυτό γιατί δεν υπάρχει επίσημο κάποιο νομοθέτημα από το ΥΠΕΠΘ σχετικά με αυτή την ομάδα παιδιών. Τα παιδιά αυτά εγγράφονται στα σχολεία, παρακολουθούν (!) τα μαθήματα και κοινώς κανείς δεν νοιάζεται γι'αυτά. Παρατηρούμε επιπτώσεις

⁸⁸ Ζωγράφος Ανδρέας, *Η κατάσταση των τριτοκοσμικών εργατών στην Ελλάδα*.

στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και όμως το σχολείο δεν διαθέτει κάποιον ειδικό που να βοηθήσει αυτά τα παιδιά μα και τις οικογένειές τους.

Η διαφορά είναι ταξική. Όταν οι «ξένοι» βρεθούν στη χώρα μας και είναι οικονομικώς ευκατάστατοι, τα παιδιά τους φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία που δυστυχώς έναντι των κρατικών είναι σωστά στελεχωμένα με τους κατάλληλους εκπαιδευτικούς και ειδικούς συνεργάτες σε ό,τι έχει σχέση με την ψυχολογική-κοινωνική στήριξη των παιδιών αυτών. Έτσι, όπως και στην ομάδα των Roma, τα παιδιά των αλλοδαπών που προέρχονται από την εργατική τάξη, φοιτούν στο σχολείο «τυπικά» και μόλις παρουσιασθεί πρόβλημα διακόπτουν και κανείς δεν ενδιαφέρεται.

Η απουσία ειδικών ρυθμίσεων από πλευράς της ελληνικής πολιτείας σχετικά με τα εκπαιδευτικά ζητήματα των αλλοδαπών καταγράφεται στα επίσημα στοιχεία του κράτους. Παρά το γεγονός ότι ένας σημαντικός αριθμός αλλοδαπών παιδιών βρίσκονται στην Ελλάδα και παρά το ότι υπάρχουν αρκετά παιδιά αλλοδαπών στα περισσότερα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας, η επίσημη ελληνική πολιτεία και το καθ'ύλην αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας δεν έχουν αρχίσει ακόμη να υιοθετούν ειδικά μέτρα και ρυθμίσεις για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών.

Παλιννοστούντες (Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση)

Οι Έλληνες του Πόντου⁸⁹ που δεν κατορθώνουν ή δεν επιθυμούν να μεταναστεύσουν στο ελληνικό κράτος κατά τη δεκαετία του 1920, αποτελούν πληθυσμό με ελληνική εθνική ταυτότητα, ο οποίος τα επόμενα εξήντα χρόνια βρίσκεται εγκλωβισμένος σ'ένα πολυεθνικό κράτος όπου διαφορετικές θεωρίες και πολιτικές πρακτικές για τον εθνισμό και διεθνισμό καθορίζουν τις διαδικασίες μετεξέλιξης της συλλογικής του ταυτότητας, το δικαίωμα παραμονής στον τόπο διαμονής του στα παράλια της Μαύρης Θάλασσας ή τη βίαιη μεταφορά τμήματος του πληθυσμού σε απομακρυσμένες περιοχές.

Η καταγραφή στοιχείων του ποντιακού ελληνισμού της Σοβιετικής Ένωσης είναι αδύνατη. Αν και μειονότητα στη χώρα της υπερ Ρωσίας, δεν αντιμετωπίσθηκε ποτέ σαν μειονότητα. Όταν τη δεκαετία του 1980 άρχισαν να επαναπατρίζονται οικογένειες Ελληνοποντίων στη χώρα μας, παρατηρήθηκε

⁸⁹ *Κασιμάτη Κούλα, Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση, σελ. 28.*

από το ελληνικό κράτος ότι ακόμη και η τρίτη γενεά τη μόνη γλώσσα που γνώριζαν (σε ό,τι έχει σχέση με το ελληνικό στοιχείο) ήταν η Ποντιακή διάλεκτος. Και βέβαια αυτή η διάλεκτος που αγγίζει την αρχαία ελληνική δεν την κατέχουν οι Ρωσοπόντιοι από τα σχολεία, αλλά μόνο από γενιά σε γενιά. Το κράτος της πρώην Σοβιετικής Ένωσης δεν δέχτηκε ποτέ τον Έλληνα δάσκαλο για τα παιδιά αυτά που φοιτούν στα Ρωσικά σχολεία, μα ούτε το ελληνικό κράτος ζήτησε ποτέ τη συνεργασία σ' αυτό το επίπεδο μ' αυτή τη χώρα.

Τα παιδιά αυτά «ξένα» στην πατρίδα τους όπως τους έχουν διδάξει οι παλαιότεροι εντάσσονται στα σχολεία χωρίς να καταλαβαίνουν τίποτε. Έπρεπε να περάσουν αρκετά χρόνια ώστε το Υπουργείο Παιδείας να αποφασίσει να δημιουργήσει τάξεις υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα γι' αυτά τα παιδιά.

Παλλиноστούντες Βορειοηπειρώτες

Από τα τέλη του 1990 ρεύμα παλλиноστούντων εισρέει στην Ελλάδα από την Αλβανία με ρυθμούς που για τον πληθυσμό της χώρας αυτής πρέπει να προκαλέσουν έντονο προβληματισμό για το μέλλον της.

Ένα μεγάλο μέρος των προερχόμενων από την Αλβανία μεταναστών είναι ελληνικής καταγωγής⁹⁰ από τα χωριά της Β.Ηπείρου, όμως δεν είναι δυνατή η οργάνωση μιας σταδιακής και προγραμματισμένης παλιννόστησής τους εξαιτίας της ταυτόχρονης λαθρομετανάστευσης Αλβανών και της ανύπαρκτης συνεργασίας με τη χώρα αποστολής, η οποία με τη σειρά της φαίνεται ανίκανη να ελέγξει τον ρυθμό και την διαδικασία της μετανάστευσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Ελλάδα υπολογίζει περί τις 500.000 ομογενών που ζουν στην Αλβανία, ενώ κατά τις Επίσημες Αλβανικές αρχές στατιστικές δεν ξεπερνούν τις 60.000.

Λόγω της ανυπαρξίας προγραμματισμού στους ρυθμούς παλιννόστησης αλλά και της παρατεινόμενης οικονομικής κρίσης η Ελλάδα δεν μπόρεσε να εφαρμόσει μια ικανοποιητική πολιτική επαγγελματικής αποκατάστασης των παλλиноστούντων αρνούμενη ουσιαστικά να τους υποδεχτεί (η επίσημη ελληνική θέση είναι ότι οι έλληνες αλβανοί βρίσκονται στην Ελλάδα σαν πρόσφυγες και όχι σαν επαναπατρισθέντες).

⁹⁰ Μπίλης Αχιλλέας, *Η επιρροή των μειονοτήτων πάνω στην πλειονότητα της σχολικής τάξης*, σελ. 106.

Αυτό αναγκαστικά οδήγησε τους Ελληνοαλβανούς σε ημιαπασχόληση σε βαριές και ανεπιθύμητες από τους ντόπιους εργασίες, αλλά συνοδεύτηκε και από την εμφάνιση μερικών αρνητικών φαινομένων που ενδιαφέρουν άμεσα στην έρευνα αυτή και αναφερόμαστε στην παιδική επαιτεία και την έξαρση της εγκληματικότητας.

Τα παιδιά των Βορειοηπειρωτών και Αλβανών ενώ είναι κανονικά εγγεγραμμένα στα σχολεία (ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) απουσιάζουν συχνά, καθιστώντας έτσι προβληματική την παρουσία τους σ' αυτό.

Δεν δέχονται να παρακολουθήσουν τα Φ.Τ. και ένα ποσοστό 99% διακόπτει την εκπαίδευσή του στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού⁹¹.

⁹¹ Τα στοιχεία αυτά είναι από τον δάσκαλο κ. Γεωργίου Παναγιώτη, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, υπεύθυνο στην Δ/ση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

«Εκπαίδευση χωρίς σύνορα»

Οι κοσμογονικές αλλαγές στα τέλη του αιώνα μας, κοινωνικές και οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτικές, προκαλούν συχνά μετακινήσεις πληθυσμιακών ομάδων, οι οποίες συντελούν στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Τα νέα δεδομένα που διέπουν τη σύνθεση των συγκεκριμένων κοινωνιών απαιτούν μια σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική και φιλοσοφία που να στηρίζει οικουμενικές αξίες, να είναι αντιρατσιστική και να διασφαλίζει την ειρήνη.

Γιατί η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στον τομέα της πρόληψης και της εξάλειψης των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας που αποτελούν και τις μεγαλύτερες απειλές κατά της κοινωνικής συνοχής. Επιπρόσθετα ο αποκλεισμός από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι το πρώτο στάδιο στη διαδικασία της περιθωριοποίησης.

Είναι ξεκάθαρο πως η Ευρωπαϊκή Ένωση και φυσικά και η Ελλάδα απαιτούν ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Υπολογίζεται πως ο αριθμός των παιδιών που έρχεται σε επαφή είτε εντός του σχολείου είτε έξω από αυτό με άτομα που μιλούν γλώσσες διαφορετικές από τη μητρική τους, ανέρχεται περίπου στο 50% των παιδιών σχολικής ηλικίας στο σύνολο των κρατών μελών.

Σε ορισμένες περιοχές αστικών κέντρων τα σχολεία που παρουσιάζουν πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία αντιπροσωπεύουν το 50-70% του συνόλου των σχολείων. Στη χώρα μας περίπου το 6% των μαθητών χαρακτηρίζεται από θρησκευτικές, πολιτισμικές ή γλωσσικές ιδιαιτερότητες.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται μια εννοιολογική διασαφήνιση. Το νοηματικό περιεχόμενο του όρου «πολυπολιτισμικός» αντιστοιχεί σε μια περιγραφική αντίληψη της πραγματικότητας που αναφέρεται στην απλή διαπίστωση της συνύπαρξης πολλών πολιτισμικών αναφορών στον ίδιο χώρο, ενώ η έννοια του διαπολιτισμικού προϋποθέτει τη δυναμική αλληλοεπίδραση των ποικίλων πολιτισμών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινά από την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών και της ιδιαίτερης αξίας των πολιτισμών.

Ως σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη στηρίζεται σε τρεις αρχές:

- την ισοτιμία των πολιτισμών (που προέρχεται από την εθνολογία)
- την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (η αποδοχή δηλαδή της αξίας του μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τη φυλετική, εθνική και κοινωνική προέλευσή του αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απρόσκοπτη εξέλιξή του) και
- την παροχή ίσων ευκαιριών (εξάσκηση δηλαδή των ευκαιριών για τους μαθητές που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση).

Σύμφωνα με τα προγράμματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτείται η προώθηση καινοτομιών, με σκοπό την ανάπτυξη και εμπέδωση των εννοιών του αλληλοσεβασμού και της ισοτιμίας των πολιτισμών, της ανεκτικότητας και της συνεργασίας μέσα σ'ένα ευρύτερο πλαίσιο αλληλοαποδοχής και αλληλοκατανόησης.

Στη χώρα μας το ΥΠΕΠΘ κατά την τελευταία τριετία έχει κάνει σημαντικά βήματα σ'αυτόν τον τομέα. Υιοθέτησε θεσμικά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με το Νόμο 2413/96 και υλοποιεί πολλά και μεγάλα προγράμματα για τους τσιγγανοπαίδες, τους μουσουλμανοπαίδες, τους παλιννοστούντες, τους αλλοδαπούς κ.α. Όλα αυτά με βάση τα αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τα οποία γίνονται παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, ενώ ήδη λειτουργούν δεκαεπτά σχολεία πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια.

Το πιο σημαντικό είναι πως η ενίσχυση και η επέκταση αυτών των προγραμμάτων αποτελούν ήδη ένα σημαντικό κεφάλαιο, του στρατηγικού και επιχειρησιακού σχεδιασμού του Υπουργείου για την περίοδο 2000-2006. Η επέκταση δε αυτή θα αφορά την προσχολική αγωγή, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αξίζει να σημειωθεί πως η διαπολιτισμικότητα πρέπει να διαπερνά όλες τις πολιτικές που αφορούν μια κοινωνία και όχι μόνο την εκπαίδευση, επειδή η διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης και η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού απαιτούν ολιστική αντιμετώπιση.

Για παράδειγμα, οι τοπικές και οι περιφερειακές αρχές λόγω της στρατηγικής θέσης που κατέχουν, αφού βρίσκονται κοντά στον πολίτη, μπορούν ν'ανταποκριθούν στις ειδικές ανάγκες και απαιτήσεις των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων και να κινητοποιηθούν αποτελεσματικά για την προώθηση του σεβασμού της πολιτισμικής πολύμορφης (μέσα από διοργάνωση εκθέσεων, αθλητικών εκδηλώσεων κ.λ.π.) και ιδίως όταν αυτές διοργανώνονται σε δημόσιους χώρους.

Στόχος της σημερινής εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να είναι η δυναμική ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, πολιτισμικό, γλωσσικό και εθνικό τους υπόβαθρο.

Α. Οργανώσιμες σχολικές πολιτικές επιδιώξεις

1. Να αναδύονται ως συνειδήσεις του παιδιού εκτός και ως προάκτορες πολιτικής στον κόσμο των ενήλικων
2. Να εξοπλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιή βάσεις για μελλοντικές σχέσεις.
3. Να προσφέρει αποκλειστική ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού και να σπινάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του «από» του και στην ολοκλήρωση της ταυτότητάς του.
4. Να επιβάλει το διάλογο με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης και να πραγματοποιήσει την στροφή από τις οικογενειακές των ταύριων αυτών, αντιλαμβανόμενος, όπως ως συντηγμένης ενσωματωμένος στο χώρο οικογένειας, με απόλυτο στόχο την κοινωνική πορεία των ατόμων της κοινωνίας.

Β. Τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας να

1. Λειτουργούν υπόψη το περιβάλλον της ζωής και της μόρφωσης και κατ'εξοχή μαθητή
2. Συσχετίζουν στη διάρκεια του γνηστικού και συναισθηματικού ελέγχου του παιδιού και στην ανάπτυξη, μάθηση και εξερεύνηση μεταξύ των μαθητών

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η αδυναμία των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες Μ.Ο. να ενταχθούν στις κοινωνικές ομάδες, να δημιουργήσουν επαφές μέσω του παιχνιδιού, αργότερα του διαβάσματος ή γραψίματος, να κατανοήσουν κάθε τι που ακούνε (από παραμύθι έως μαθήματα) στα Ελληνικά, δημιουργεί τεράστιες δυσκολίες στην απόδοση και επίδοσή τους παρά τις προσπάθειες που καταβάλουν.

Για τη βελτίωση των συνθηκών σ'όλα τα εκπαιδευτικά κέντρα, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης που θα συνέβαλλαν αποφασιστικά στον εκμηδενισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού, προτείνουμε τα ακόλουθα:

A. Οργάνωση της σχολικής τάξης έτσι ώστε:

1. Να λειτουργεί ως συμπλήρωμα του παιδικού κόσμου και ως προέκταση παράλληλα στον κόσμο των ενηλίκων.
2. Να εξασφαλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιείς βάσεις για μελλοντικές σχέσεις.
3. Να προσφέρει απεριόριστη ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του παιδιού και να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του «εγώ» του και στην ολοκλήρωση της ταυτότητάς του.
4. Να στηρίζει το διάλογο με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης και να προσφέρει αυτή την επαφή κύρια στις οικογένειες των παιδιών αυτών, αντιμετωπίζοντάς τους ως συνεργάτες ενισχύοντας έτσι το δεσμό οικογένειας-κοινωνίας, με απότερο στόχο την κοινωνική ισορροπία των ατόμων της κοινωνίας.

B. Τα Αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας να:

1. Λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον της ζωής και της μάθησης του κάθε μαθητή.
2. Συμβάλλουν στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού και στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών.

3. Διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και εμπρόθεσμα στην κοινωνία.
4. Εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρωπίνη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία.
5. Αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες καταπολεμώντας κάθε μορφή ρατσισμού.
6. Ενισχύουν την πολιτισμική ταυτότητα αυτών των παιδιών.

Γ. Οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται ώστε όταν διδάσκουν σε εκπαιδευτικούς χώρους που φιλοξενούνται παιδιά που προέρχονται από οικογένειες Μ.Ο. να:

1. Γίνεται το μάθημα στη μητρική τους γλώσσα και η επίσημη γλώσσα του κράτους να διδάσκεται σταδιακά.
2. Γνωρίζουν πολιτιστικά στοιχεία από τις χώρες που προέρχονται τα παιδιά.
3. Συνεργάζονται με ειδικούς επιστήμονες και φορείς για την σωστή κοινωνική ένταξη των παιδιών αυτών.

Δ. Να υπάρχει σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα συμβουλευτικός σταθμός που θα είναι επανδρωμένος με τους παρακάτω ειδικούς:

1. Ψυχολόγους-Παιδοψυχολόγους.
2. Κοινωνιολόγους.
3. Δασκάλους ειδικής αγωγής.
4. Δασκάλους επιμέρους μαθημάτων.

Αυτό το συμβουλευτικό κέντρο να έχει άμεση επαφή πρώτα με τις οικογένειες αυτών των παιδιών.

Βασικός στόχος της παιδείας που παρέχεται στα άτομα Μ.Ο. πρέπει να είναι η ολοκληρωμένη ένταξή τους στη κοινωνία που ζουν και εργάζονται. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, κάθε εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να ενισχύει πραγματικούς δεσμούς μεταξύ του κράτους απ'το οποίο προέρχονται, με το κράτος που ζουν χωρίς να προκαλούν συγκρούσεις και αντιφάσεις σε επίπεδο κοινωνικοποίησης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι προφανές ότι οι συχνότεροι λόγοι που οδηγούν τους ανθρώπους να εγκαταλείψουν τις πατρίδες τους ή την ταυτότητά τους συνδέονται με γεγονότα που απειλούν την επιβίωσή τους όπως οι πόλεμοι, οι διώξεις, οι προκαταλήψεις, τα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, ως αποτελέσματα κοινωνικών ανισοτήτων.

Η ιστορία όμως και η πραγματικότητα απέδειξαν για άλλη μια φορά ότι στην εποχή μας η αλλαγή τόπου διαβίωσης ή η αναζήτηση μιας άλλης πολιτισμικής ταυτότητας δεν αρκούν για να λύσουν τα ατομικά και ομαδικά προβλήματα και ότι κανένα πολιτικό μέτρο δεν λειτούργησε αποτελεσματικά προς αυτήν την κατεύθυνση, όταν και εφόσον οι σχέσεις των ανθρώπων δεν οικοδομούνται στη βάση της δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης, της αλληλοκατανόησης και της δημοκρατίας.

Σήμερα κάτω από τις ασφυκτικές πιέσεις των νέων συνθηκών στις διεθνείς σχέσεις εμφανίζεται περισσότερο επιτακτική η ανάγκη εκδημοκρατισμού των δομών επαφής και επικοινωνίας των πολιτισμών και των λαών. Η αναζήτηση τρόπων ειρηνικής συνύπαρξης και συνεργασίας όλων των ανθρώπων αποτελεί το κεντρικό αίτημα των καιρών μας και βρίσκεται στο στόχαστρο κάθε πολιτικής δραστηριότητας σε παγκόσμιο επίπεδο.

Παράλληλα όμως εκδηλώνεται όλο και πιο έντονα η τάση στους ανθρώπους να αναζητούν την ατομική και κοινωνική τους ταυτότητα μέσα στα στενά όρια της παράδοσης και του οικείου πολιτισμού, παλεύοντας καθημερινά ανάμεσα σε χαώδη ποικιλία πολιτισμών, τρόπων ζωής, νοοτροπιών και νέων αξιών. Αυτός ο καθημερινός αγώνας εκδηλώνεται με τη μορφή μιας σημαντικής άρνησης της πραγματικότητας από άτομα και ομάδες που τείνει να διαμορφώνεται πλέον οικουμενικά.

Η καλύτερη πρόταση που έγινε μέχρι σήμερα, ως μια προσπάθεια δημοκρατικών κυβερνήσεων και προοδευτικών παιδαγωγών, είναι η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Αγωγής σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης για τα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες.

Βέβαια, η Διαπολιτισμική Αγωγή δεν πρέπει να θεωρηθεί πανάκεια για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αυτές οι ομάδες ατόμων. Είναι μια

προσπάθεια εμπλουτισμού διδακτικών στόχων και μεθόδων που αφορούν αποκλειστικά την τυπική εκπαίδευση.

Τα νεαρά άτομα, τα παιδιά, οι αυριανοί πολίτες πρέπει να μάθουν να ανέχονται και να αναγνωρίζουν τον «άλλο», τον «διαφορετικό» με τον οποίο αφού θα καθίσουν δίπλα-δίπλα στο θρανίο του σχολείου, κάποια στιγμή στη ζωή τους όταν θα χρειαστεί να συνδυαστούν μαζί του να μην είναι η στάση τους εν γένει αρνητική.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1ο

Το σκεπτικό περιγράφει τον άρθρο 4 του Ν.1404 έχω ως εξής:

Τέλος υποδότης:

1. Τα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να ιδρύονται, με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, τόπος υποδότης και φροντιστηριακό κτήριο για την οριζή προσφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.
2. Με τις ίδιες αποφάσεις μπορεί να οργανωθούν, σύμφωνα εκπαιδευτικών που δίδονται στις τόπος υποδότης και τα φροντιστηριακά κτήρια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
3. Οι δαπάνες λειτουργίας των τόπων υποδότης των φροντιστηριακών κτηρίων, σύμφωνα με τον προϋπολογισμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο οποίο αναγράφεται σε κάθε περίπτωση, το ποσό που θα καταβληθεί.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1ο

Ν.1404 άρθρο 45

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2ο

Ν.1894 άρθρο 2

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1ο

Το ακριβές περιεχόμενο του άρθρου 4 του Ν.1404 έχει ως εξής:

Τάξεις υποδοχής:

1. Σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να ιδρύονται, με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.
2. Με τις ίδιες αποφάσεις μπορεί να οργανώνονται σεμινάρια εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα της προηγούμενης παραγράφου.
3. Οι δαπάνες λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, των φροντιστηριακών τμημάτων, σεμιναρίων των εκπαιδευτικών βαρύνουν τον προϋπολογισμό εφόδων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στο οποίο εγγράφονται οι σχετικές πιστώσεις.
4. Στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα φροντιστηριακά τμήματα καταβάλλεται αποζημίωση κατά ώρα διδασκαλίας και στους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούν τα σεμινάρια της παραγράφου 2, καθώς και στους εισηγητές και οργανωτές των σεμιναρίων αυτών καταβάλλεται ειδικό επίδομα, το ύψος των οποίων καθορίζεται με κοινές αποφάσεις των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.
5. Η ανάθεση διδασκαλίας στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα γίνεται σε δημόσιους εκπαιδευτικούς με αποφάσεις των προϊσταμένων των οικείων διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
6. Στους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν σε όμοια φροντιστηριακά τμήματα κατά το σχολικό έτος 1981-82 και εφεξής, καθώς και στους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στα σεμινάρια κατά τα σχολικά έτη αυτά ως και στους εισηγητές και διοργανωτές τους, καταβάλλεται ωριαία αποζημίωση ή ειδικό επίδομα αντίστοιχα που καθορίζεται κατά τη διαδικασία της παραγράφου 4.

7. Τα θέματα που προκύπτουν από την εφαρμογή αυτού του άρθρου ρυθμίζονται με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Το παραπάνω άρθρο αντικαταστάθηκε το 1990 από το άρθρο 2 του Ν.1894 ως ακολούθως:

Νόμος 1894 ΦΕΚ 110/27-4-1990

Άρθρο 2

Το άρθρο 45 του Ν.1404/1983 αντικαθίσταται ως εξής:

Άρθρο 45

Τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα:

1. Σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να ιδρύονται με αποφάσεις του οικείου νομάρχη τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνα Ελλήνων μεταναστών ή επαναπατριζόμενων.
2. Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης, μπορεί να ρυθμίζονται θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, τα εφαρμοζόμενα προγράμματα σπουδών, τα προσόδια του προσωπικού που διδάσκουν σ'αυτά, τα χρησιμοποιούμενα βιβλία, καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια.
3. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις και για την κάλυψη ειδικών αναγκών μπορεί να προσλαμβάνονται με σύμβαση ορισμένου χρόνου και ωριαία αντιμισθία, μετά από απόφαση του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου, ιδιώτες που μπορούν να ανταποκριθούν στις ειδικές διδακτικές ανάγκες των τάξεων των τμημάτων του παρόντος άρθρου ή ανατίθεται διδασκαλία σε δημόσιους υπαλλήλους με ωριαία αποζημίωση. Το ύψος της ωριαίας αυτής αντιμισθίας ή αποζημίωσης καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2ο

Μελετώντας το άρθρο 2 Ν.1894/90 με το προηγούμενο άρθρο 45 Ν.1404/83 διαπιστώνουμε τις εξής σημαντικές διαφοροποιήσεις:

- Η διαδικασία ίδρυσης τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων γίνεται πιο ευέλικτη με τη μεταφορά της αρμοδιότητας από τον Υπουργό Παιδείας στον εκάστοτε Νομόρχη.
- Άλλαξε ο όρος «τέκνα» Ελλήνων μεταναστών σε Επαναπατριζόμενους.
- Ανατίθενται όλα τα θέματα (οργανωτικά, εκπαιδευτικά και οικονομικά) των διδασκόντων σε Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα σε υπουργικές αποφάσεις.
- Εισάγεται ο νεωτερισμός της ιδέας «ανάθεση διδασκαλίας των Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων» σε ιδιώτες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βαρβούνης Μιχάλης, Η καθημερινή ζωή των Πομάκων. Εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα (1998).
2. Γεωργίου Παναγιώτης (δάσκαλος), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
3. Δαμανάκης Μιχάλης, Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα (1997).
4. Διβάνη Λένα, Ελλάδα και μειονότητες, Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα (1995).
5. Κανακίδου Ε.-Παπαγιάννη Β., Διαπολιτισμική Αγωγή, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (1994).
6. Κασιμάτη Κούλα, Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση, Υπουργείο Πολιτισμού-Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
7. Κάτσικας Χρήστος-Καββαδίας Γιώργος, Η Ελληνική Εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα (1996).
8. Λυδάκη Άννα, Οι τσιγγάνοι στην πόλη-Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα (1998).
9. Μαστοράκη Έλενα, Οικογένειες εθνικής μειονότητας στην Ευρώπη. Ευρωπαϊκό Φόρουμ, Αθήνα Μάιος 1998 από το Ίδρυμα για το παιδί και την οικογένεια.
10. Μερακλής Μιχάλης, Εκπαίδευση Τσιγγάνων-Ανάπτυξη διδακτικού υλικού, Τόμος Β', Ελληνική Λαογραφία.
11. Μιτίλης Αχιλλέας, Η επιρροή των μειονοτήτων πάνω στην πλειονότητα της σχολικής τάξης, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα (1997).
12. Μουσούρου Λουκία, Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα (1991).
13. Μπόμπας Λεωνίδας, Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα, Εκδόσεις Φολόη, Αθήνα (1994).
14. Γ.Δ. Μαγκριώτης, Πομάκοι ή Ροδαπαίοι-Έλληνες Μουσουλμάνοι, Θεσσαλονίκη.
15. Πετρονιώτη Μαρίνα, Το πορτραίτο μιας διαπολιτισμικής σχέσης, Εκδόσεις Πλέθρον, Αθήνα (1993).

16. Σωτηρίου Στέφανος, Μειονότητες και αλυτρωτισμός, Εκδόσεις Πλέθρον, Αθήνα (1991).
17. Τεγόπουλος-Φυτράκης, Ελληνικό Λεξικό, Εκδόσεις Ελευθεροτυπία.
18. Ι. Ρούσσος, Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμος 12ος, Εκδόσεις Εκδοτική Αθηνών.
19. Φραγκουδάκη Άννα, Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα (1986).

Έκθεση εξ ονόματος της Νομικής Επιτροπής περί της θέσεως των τσιγγάνων στην Κοινότητα, έτος 1998, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

1. Περιοδικό «Ελλοπία»,
Απρίλιος-Μάϊος 1992, τεύχος 10ο.
2. Μαρία Βεργέτη,
περιοδικό «Έψιλον», Ελευθεροτυπία.
Απρίλιος 1994.
«Αυτοί είναι οι τσιγγάνοι» του Γεωργίου Εξαρχου.
3. Κοινωνική Εργασία, τεύχος 23.
Σεπτέμβριος 1991.
«Η κατάσταση των τριτοκοσμικών στην Ελλάδα» του Ανδρέα Ζωγράφου.
4. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 81.
Οκτώβριος 1985.
«Νεορατσισμός στο σχολείο. Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων» του
Δημήτρη Βεργίδη.
5. Προσχολική Αγωγή από το Πανεπιστήμιο της Μόσχας.

NOMOI

1404/83	ΦΕΚ 173	Τ.Α.
1894/90	ΦΕΚ 110	Τ.Α.
1975/91	ΦΕΚ 184	Τ.Α.
2413/96	ΦΕΚ 124	Τ.Α.

Π.Δ.

155/1978	ΦΕΚ 33	Τ.Α.
----------	--------	------

Εγγραφές μεταγραφές και εξετάσεις μαθητών της αλλοδαπής.

117/1978	ΦΕΚ 26	Τ.Α.
----------	--------	------

Περί εγγραφής μαθητών ξένων σχολείων σε ελληνικά Λύκεια της ημεδαπής.

[illegible]

ΠΤΥΧΟΝ
370.115
5392

BIBΛΙΟΘΗΚΗ

Υπ.Βιβλ.Χαροκόπειου Παν/μίου.954916

* 7 6 6 4 *



HU

