

## 13.

### ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

---

#### Η εκπαιδευτική πολιτική σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες – Η αναγνώριση του διαφορετικού

*«Ο φιλελευθερισμός δεν μπορεί και δεν πρέπει να αξιώνει την  
πλήρη πολιτισμική ουδετερότητα».*

[Taylor, 1994]

ΣΤΙΣ ΜΕΡΕΣ ΜΑΣ και σε κοινωνικές δομές όπου η πολιτισμική ετερογένεια αυξάνει παράλληλα με την ομογενοποίηση, οι *θεσμικές, πολιτικές και παιδαγωγικές* διαστάσεις της διαχείρισής της αποκτούν σημασία στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο και, κυρίως, εθνικό επίπεδο.

Η μαζική μετακίνηση πληθυσμών, εκούσια ή ακούσια, η οποία προκαλείται από φυσικά αίτια (πλημμύρες, σεισμούς, παλιρροϊκά κύματα, τυφώνες κ.λπ.) ή εξαιτίας πολεμικών συγκρούσεων και διοικητικών πρακτικών (ανταλλαγή πληθυσμών, απελάσεις κ.λπ.) δημιούργησε, τα τελευταία χρόνια του 20ού αιώνα και στις αρχές του 21ου αιώνα, μία πολύπλοκη και πολύπλευρη εικόνα στην δημογραφική και πολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών. Οι αλλαγές αυτές μπορεί να φαίνεται ότι επηρέασαν τις πιο αναπτυγμένες κοινωνίες (με την έννοια ότι οι τελευταίες αποτελούν πόλο έλξης εκατομμυρίων ανθρώπων που μετακινούνται για την εξεύρεση μια καλύτερης τύχης) και συγκέντρωσαν την προσοχή της επιστημονικής έρευνας, αλλά στην ουσία, όπως μας πληροφορεί ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών και οι διάφορες υπηρεσίες του που μελετούν τα φαινόμενα αυτά, επηρεάζονται

οι οικονομικές, κοινωνικές και, φυσικά, εκπαιδευτικές δομές όλων των χωρών του πλανήτη μας, και πλουσίων και φτωχών, αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων, ισχυρών και αδύναμων (UNDP 2005).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα, ως οι κατεξοχήν μηχανισμοί στήριξης των υποκειμένων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης,<sup>59</sup> καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο «στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι» (Γκόβαρης 2001: 11).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ευαισθητοποιούνται και να επιμορφώνονται με κάθε τρόπο, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις συνθήκες της εποχής, αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα χωρίς ανισότητες και διακρίσεις, οι οποίες στηρίζονται σε στείρες προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις και οδηγούν στη δημιουργία αρνητικών αντιδράσεων εκ μέρους των παιδιών.

Οι μαθητές/τριες καλούνται να μάθουν να ανέχονται, να αναγνωρίζουν τον άλλον, τον διαφορετικό, με τον οποίο θα χρειαστεί να έλθουν σε επαφή και να συνεργαστούν κάποια στιγμή στη ζωή τους. Η πολιτισμική ετερότητα, μάλιστα, θεωρείται –στα επίσημα κείμενα τουλάχιστον– ως απαραίτητο στοιχείο «ώστε όλοι να ζουν αρμονικά σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας» (ΥΠΕΠΘ 2003: 3).

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να πραγματευθούμε:

- την έννοια της «πολυπολιτισμικής κοινωνίας»,
- την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μοντέλων που εφαρμόστηκαν σε διάφορα πολυεθνικά περιβάλλοντα,
- την πολιτική και τα συγκεκριμένα (θεσμικά και πρακτικά) βήματα προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης,
- το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα,

59. Αυτό το δέχονται ακόμα και οι ριζοσπαστικές, μαρξίζουσες προσεγγίσεις περί κοινωνικοποίησης, απλώς δεν δίνουν έμφαση στον ουδέτερο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, όπως οι λεγόμενοι *δομολειτουργιστές*, αλλά τονίζουν τον ανισωτικό/αναπαραγωγικό χαρακτήρα της. Ενδεικτικά παραπέμπουμε στα παρακάτω εγχειρίδια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Φραγκουδάκη, (1985) Banks (1987) Blackledge & Hunt (2004) Νόβα-Καλτσούνη (2010).

- τα ζητήματα (*ιδεολογικά, θεσμικά και πρακτικά*) που προκύπτουν για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία.

## Η έννοια της «πολυπολιτισμικής κοινωνίας» και οι σχετικές νοηματοδοτήσεις της

Αν και υπάρχουν πολλές διαφορετικές φιλοσοφικές, επιστημολογικές και ιδεολογικοπολιτικές αφετηρίες, μέσα από τις οποίες ορίζεται τόσο η πολυπολιτισμικότητα όσο και η διαπολιτισμικότητα (βλ. Γκόβαρης 2001), εδώ, για καθαρά αναλυτικούς λόγους, θα θεωρήσουμε ως δεδομένη την πολυπολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων, προηγμένων (σε οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο) κοινωνιών της και θα υιοθετήσουμε την αναγνώριση της διαφορετικότητας και του διαφορετικού ως αφετηριακού σημείου για τον ορισμό της διαπολιτισμικότητας και, εν τέλει, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πορευόμενοι ήδη στα μέσα της δεύτερης δεκαετίας του 21ου αιώνα.

Είναι, όμως, αναγκαίο να ορίσουμε τα συστατικά στοιχεία του παραπάνω ορισμού, δηλαδή τις βασικές έννοιες τις οποίες συχνά στην καθημερινή κουβέντα θεωρούμε ως, λίγο πολύ, αυτονόητες. Πολύ εύκολα, για παράδειγμα, αναφερόμαστε στον «πολιτισμό μας» ως κάτι δεδομένο και διαχρονικό, το οποίο μας ξεχωρίζει από κάποιον άλλον «ξένο πολιτισμό».

Οι συχνές αναφορές στο φαντασιακό «άλλο», το «διαφορετικό», το «ξένο», δεν έχουν να κάνουν, δυστυχώς, μόνον με θεωρητικές επισημάνσεις και ιδεολογικές διαμάχες, αλλά συχνά έχουν άμεσα αποτελέσματα στις ζωές των ανθρώπων στους οποίους αναφέρονται. Ακόμα και στις μέρες μας, 65 χρόνια μετά την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948), ο ρατσισμός και η ξενοφοβία δεν έχουν εκλείψει, αντιθέτως, μπορούμε να πούμε ότι βρίσκονται σε έξαρση, παίρνοντας ως παράδειγμα όχι μόνον τη χρήση βίας από νεοναζί ενάντια σε μετανάστες, αλλά και την εκλογική άνοδο ακροδεξιών και ξεκάθαρα ρατσιστικών κομμάτων σε όλην την Ευρώπη, ιδίως σε χώρες που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν αυξημένα προβλήματα με την εισδοχή μεγάλου αριθμού μεταναστών (από τη Γαλλία και τη Φινλανδία έως τη Ρωσία και την Ελλάδα).

Προσπαθώντας να αναδείξουμε τις εννοιολογικές σημασιοδοτήσεις που αφορούν στη μελέτη των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, θα δώσουμε παρακάτω μερικούς βασικούς ορισμούς οι οποίοι είναι απαραίτητοι, αν όχι για να αποτελέσουν βάση για τους αναγνώστες στο να έχουν μια σφαιρικότερη προσέγγιση των θεμάτων που πραγματευόμαστε, τουλάχιστον για να ξεκαθαρίσουμε, ως συγγραφείς αυτού του βιβλίου, τις δικές μας αφετηριακές έννοιες στην απόπειρα να ορίσουμε, με επιστημονικό τρόπο, τις συνισταμένες του πεδίου μελέτης.

### Πολιτισμός

Η έννοια «πολιτισμός», αν και χρησιμοποιείται καθημερινά στο λεξιλόγιό μας, δεν έχει συστηματικά αποσαφηνιστεί σε τέτοιο βαθμό που να προκύψει μια αδιαμφισβήτητη και νόμιμη νοηματοδότησή του, έτσι ώστε να είναι ξεκάθαρη η χρήση του.

Ο όρος είναι σχετικά πρόσφατος και εμφανίστηκε αρχικά ως παράγωγο της λατινικής λέξης *κουλτούρα* (*cultura*, *καλλιέργεια*), ενώ με τη σημερινή σημασία του άρχισε να χρησιμοποιείται από τον 18ο αιώνα, κυρίως στην γαλλική αριστοκρατική τάξη, ως *κοινωνική κοσμιότητα* (*civilité* > *civilization*) (Ελίας 1997: 71-105). Σύμφωνα με τον Άλφρεντ Βέμπερ (Τσαούσης 1987: 18), ο όρος «κουλτούρα» δηλώνει τον πνευματικό πολιτισμό (ιδέες, πεποιθήσεις κ.λπ.), ενώ ο όρος «πολιτισμός» (*civilization* στα αγγλικά και γαλλικά ή *zivilisation* στα γερμανικά) αναφέρεται στον υλικό πολιτισμό (τεχνολογικά επιτεύγματα, γνώσεις και κατασκευές). Η έννοια του πολιτισμού χρησιμοποιήθηκε αρχικά από την Εθνολογία του 19ου αιώνα, ενώ αργότερα από όλες τις αναπτυσσόμενες κοινωνικές επιστήμες (Κοινωνική Ανθρωπολογία, Κοινωνιολογία, Ψυχολογία), και ανταποκρίθηκε σε ανάγκες ταξινόμησης μεγάλων – και υποτίθεται πολιτισμικά ομοιογενών – γεωγραφικών ενοτήτων (για παράδειγμα, Αφρική) (Γκόβαρης 2001: 132· Τσαούσης 1987: 118-121), καθιερώνοντας μια άτυπη κατάταξη των ανθρώπινων πληθυσμών σε «ανώτερους» και «κατώτερους» πολιτισμούς.<sup>60</sup>

60. Μια πολύ ενδιαφέρουσα συλλογή από εθνολογικές και ανθρωπολογικές έρευνες που έγιναν τον 19ο αιώνα και χρησιμοποίησαν αυτό το απλουστευτικό δίπολο μπορεί να βρει κανείς στο πασίγνωστο έργο του Φ. Ένγκελς, *Η Καταγωγή της Οικογένειας, της Ατομικής Ιδιοκτησίας και του Κράτους* (1975).

Η για πολλές δεκαετίες στατική περιγραφή των πολιτισμών ως κλειστών συστημάτων που επηρεάζουν με αιτιοκρατικό τρόπο την εξέλιξη και τη συμπεριφορά των ατόμων (γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί από τη σημασία που δόθηκε στη διάρκεια των δύο προηγούμενων αιώνων στη σφυρηλάτηση της εθνικής συνείδησης και στη δημιουργία των σύγχρονων εθνών-κρατών) δεν επέτρεψε να εξετασθεί ο δυναμικός χαρακτήρας μιας τέτοιας εννοιολόγησης. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν κριτήρια που μπορεί η επιστημονική έρευνα να χρησιμοποιήσει προκειμένου να αποδώσει ένα όσο το δυνατόν πλουσιότερο νόημα στην έννοια «πολιτισμός». Απλώς, μερικά από τα κριτήρια αυτά είναι ευρέως διαδεδομένα και νόμιμα εργαλεία στα χέρια των επιστημόνων και των ερευνητών, ενώ άλλα όχι τόσο αυτονόητα.

Για παράδειγμα, η γλώσσα είναι ένα από τα βασικότερα κριτήρια ένταξης σε μια ομάδα, ενώ δημιουργεί στο άτομο το αίσθημα του ανήκειν σε αυτήν. Όπως μάλιστα τονίζει ο Π. Λέκκας (1992: 141), «[δ]εν υπάρχει ίσως άλλο κριτήριο που να δηλώνει τόσο συχνά και τόσο απόλυτα την ύπαρξη ενός ξεχωριστού πολιτισμού, όσο η γλώσσα», γιατί «η κατοχή ξεχωριστής γλωσσικής κληρονομιάς είναι το λιγότερο αμφισβητούμενο τεκμήριο».

Η πολιτισμική διαφορετικότητα, όμως, και η αναγνώρισή της, φυσικά, δεν εξαντλείται μόνον σε *εθνοτικές, φυλετικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές* διαφορές, ούτε αναφέρεται μόνον στο δίπολο μειονότητα - πλειονότητα, αλλά περιλαμβάνει και πολύπλοκες *οικονομικές, νομικές, διοικητικές και πολιτικές* συνιστώσες.

Για παράδειγμα, όπως υποστηρίζει ο Α. Γκότοβος (2001), πολύ συχνά ο αντι-αφομοιωτικός λόγος πίσω από ποικίλες διεκδικήσεις για γλωσσική ή ευρύτερα πολιτισμική ιδιαιτερότητα υποκρύπτει πολιτικούς στόχους, τους οποίους προωθούν διάφοροι «προστάτες» εκτός της (κρατικής) επικράτειας, με την «ελπίδα εκβίασης προνομίων με αντάλλαγμα τη χαλάρωση της έντασης και τελικό στάδιο την απόλαυση των προνομίων, με ταυτόχρονη αναπαραγωγή της αποξένωσης» (38-39).

## Εθνος και ταυτότητα

Το έντονο ενδιαφέρον που (επανα)προέκυψε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 για την έννοια «έθνος» μετά την αποδόμηση των καθεστώτων του λεγόμενου «υπαρκτού σοσιαλισμού» στην Ανατολική και Νο-

τιοανατολική Ευρώπη και η δημιουργία –άλλοτε αναίμακτη άλλοτε όχι– νέων κρατών στη βάση εθνοτικών ορίων, έδωσε το έναυσμα για την επιστημονική μελέτη του ζητήματος, και σε θεωρητικό αλλά και σε εμπειρικό επίπεδο.<sup>61</sup>

Όπως αναλύσαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, τον 19ο αιώνα το λεγόμενο *εθνικό κράτος*, ή *έθνος-κράτος*, αποτέλεσε τον κυρίαρχο πολιτειακό τύπο οργάνωσης σε παγκόσμιο επίπεδο μέσα στον 20ό αιώνα, βασιζόμενο στην κατασκευή ενός εθνοκεντρικού λόγου ως βασικού στοιχείου συνοχής και επιβίωσης (Λέκκας 1992· Χομπσμπάουμ 1994). Το έθνος θεωρείται μοναδικό, επειδή αποτελεί εκφραστή ξεχωριστού πολιτισμού, επειδή δηλαδή διακρίνεται από άλλα έθνη εξαιτίας της καταγωγής του, της γλώσσας του, της θρησκείας του και άλλων χαρακτηριστικών τα οποία ανακλύπουν μέσα από την ιστορική έρευνα, αλλά και τις πολιτικές σκοπιμότητες της εκάστοτε χρονικής συγκυρίας (Anderson 1983). Σύμφωνα με την αντίληψη που κληρονόμησε ο ρομαντισμός του 19ου αιώνα, το έθνος «αποτελεί οικουμενική, “φυσική” οντότητα, ανεξάρτητη από το χρόνο και το χώρο, και η εθνική ταυτότητα, αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση κοινωνικής ομοψυχίας και συνοχής» (Αβδελά 1997: 31). Η λεγόμενη *εθνική ταυτότητα* ήρθε να προσφέρει στα μέλη των σύγχρονων κοινωνιών μια νέα βάση –σε σχέση με τις παραδοσιακές, προβιομηχανικές κοινότητες– κοινωνικής συνοχής μέσα από τη δημιουργία της φαντασιακής κοινότητας του έθνους που στηρίζεται στη νέα νοηματοδότηση κοινών πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Anderson 1983).

Σημαντικό σημείο στην εγχάραξη της ιδεολογίας αυτής υπήρξε –και ακόμα είναι– το επίσημο (κρατικό) *εκπαιδευτικό σύστημα* (Αβδελά 1997· Anderson 1983· Βούρη 1992). Η εκπαίδευση, ως ένα τυπικό θεσμικό πλαίσιο συστηματικής παροχής *αγωγής* (Γκότοβος 2002: 1), λειτούργησε μέσα στο κανονιστικό πλαίσιο των νέων εθνών-κρατών, ως

61. Και στη χώρα μας, αλλά και σε άλλες χώρες των Βαλκανίων, οι δεκαετίες του 1990 και 2000 ήταν γεμάτες από την ίδρυση αρκετών Ερευνητικών Κέντρων ή νέων προγραμμάτων σπουδών στο πλαίσιο πανεπιστημιακών τμημάτων, καθώς και από τη διεξαγωγή πλήθους συνεδρίων και την έκδοση πληθώρας επιστημονικών δημοσιεύσεων πάνω στα ζητήματα αυτά (βλ. ενδεικτικά για την Εκπαίδευση ή την Εκπαιδευτική Πολιτική, Ασκούνη 2006· Βούρη 1992· Γεωργιογιάννης 1997· Γκόβαρης 2001· Γκότοβος 2002· Δαμανάκης 2000· Κάμινς 1999· Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998· Κωστόπουλος 2008, 2009· Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997).

εγγυητής της συνοχής των νέων κρατικών οντοτήτων, μέσα από τη μετάδοση της εθνικής –ή εθνικιστικής– ιδεολογικής ταυτότητας στους/στις νέους/ες πολίτες.

Στη βιβλιογραφία περί ανάπτυξης των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, οι έννοιες του «έθνους» και του «κράτους» συσχετίστηκαν σε μεγάλο βαθμό (Anderson 1983· Archer 1979· Green 1990), αφού, παρά την σαφή μεγαλύτερη χωροχρονική και ιδεολογική ευρύτητα του πρώτου σε σχέση με το δεύτερο (Λέκκας 1992), δεν υπήρξε μέσα στον 20ό αιώνα σχεδόν κανένα δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα που να μην αναπτύχθηκε στη βάση της ενεργητικής κρατικής παρέμβασης, αφενός, και με πυρήνα των παιδαγωγικών ιδεών του την ιδιαίτερη σημασία του έθνους και της εθνικής ταυτότητας, αφετέρου (Αβδελά 1997).

### Ετερότητα - διαφορετικότητα

Η μετα-αποικιακή εποχή, η οποία άρχισε με τις ανακατατάξεις στο γεωπολιτικό σκηνικό μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και ολοκληρώθηκε σε δύο βασικά στάδια μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, σήμανε δύο πράγματα: α. αρχικά, μέσα στις δύο πρώτες δεκαετίες μετά τον πόλεμο, οδήγησε στην απαρχή αναζήτησης εθνικής ταυτότητας για τα δεκάδες νεογέννητα κράτη ανά τον κόσμο (στην Αφρική, την Μέση Ανατολή και την Νοτιοανατολική Ασία). Το ίδιο έγινε και μετά την πτώση των καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, όπου τα νέα κράτη μεταπήδησαν απότομα σε νέου τύπου πολιτικές και, κυρίως, οικονομικές δομές, όπου οι έννοιες του «έθνους», του «κράτους», της «εθνικής ταυτότητας», της «εθνικής γλώσσας», της «φυλής», φάνηκε να επαναπροσδιορίζονται όχι πάντα μέσα από ψύχραιμο, ειλικρινή και επιστημονικά βασισμένο διάλογο, αλλά μέσα από συγκρούσεις και ανθρωπιστικές κρίσεις (για παράδειγμα, ο πόλεμος στην πρώην Γιουγκοσλαβία).

Επίσης, η μετα-αποικιακή εποχή σήμαινε μια πρωτοφανή μετακίνηση εργατικού δυναμικού από τις πρώην αποικίες στα μεγάλα μητροπολιτικά κέντρα των πρώην αποικιοκρατών, οι οποίες στήριζαν ένα σημαντικό μέρος της οικονομικής τους ανάπτυξης –από τον πρωτογενή έως τον δευτερογενή και τον τριτογενή τομέα– στο φθινό εργατικό δυναμικό που κατέκλυσε αυτές τις χώρες, με την προσμονή μιας καλύτερης –σε υλικούς όρους τουλάχιστον– ζωής.

Η συνύπαρξη, όμως, τόσο πολλών διαφορετικών ατόμων μέσα στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, οι οποίες υποτίθεται ότι είναι και δημοκρατικές και πλουραλιστικές, στη βάση των ιδανικών του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, δεν είναι κάτι εύκολο, όπως θα δούμε και παρακάτω. Μια πληθώρα πρόσφατων μελετών διερευνούν τους πολλαπλούς και ποικίλους τρόπους αποσταθεροποίησης της εθνι(κιστι)κής τάξης πραγμάτων και την ανάδυση νέων τοπικών, εθνοτικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων που προκύπτουν μέσα από την πολιτική ενσωμάτωσης των εθνοτικο-πολιτισμικών υποκειμένων τους (βλ. ενδεικτικά Γιακουμάκη 2006· Gefou-Madianou 1999· Manos 2003· Παπαταξιάρχης 2006· Τσιμπιρίδου 2006· Υiakoumaki 2006).

Έτσι, αναπτύχθηκε έντονος διάλογος για την έννοια της «ταυτότητας», της «ετερότητας» (ή «διαφορετικότητα»), προκειμένου να λυθούν πολλά από τα ζητήματα που ακόμα εκκρεμούν στην πορεία προς μια ειρηνική συνύπαρξη των λαών· ζητήματα που ξεκινούν από διαφορετικές φιλοσοφικές προσεγγίσεις του ανθρώπου και των δικαιωμάτων του έως την πληθώρα οικονομικών παραμέτρων και νομικών διευθετήσεων που ανακύπτουν στο κοινωνικό πεδίο.

Κατά τους Βρατσάλη & Σκούρτου (2000: 2), η πολιτισμική ετερότητα «είναι ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών της γνώσης και της τεχνολογίας, από τη μία πλευρά, και της αναγκαστικής ή εθελοντικής μετακίνησης μεγάλων ομάδων ανθρώπων, από την άλλη».

Μια ενδιαφέρουσα σύνοψη των ερωτημάτων που ξεπήδησαν τις προηγούμενες δεκαετίες σε διεθνές επίπεδο, τουλάχιστον στην επιστημονική μελέτη των φαινομένων αυτών, έγινε από την Amy Gutmann, στην εισαγωγή που έκανε για ένα βιβλίο του Τσ. Τέιλορ, ενός από τους γνωστότερους εκπροσώπους του φιλοσοφικού ρεύματος του κοινωτισμού (*communitarianism*) (στο Τέιλορ 1997: 38):

«Μήπως μια δημοκρατία εγκαταλείπει τους πολίτες της, ή τους αποκλείει [...] όταν οι βασικοί θεσμοί της αποτυγχάνουν να λάβουν υπόψη τους τις πολιτισμικές του ταυτότητες; Είναι δυνατόν οι πολίτες που έχουν διαφορετικές ταυτότητες να αντιμετωπίζονται ως ίσοι, αν οι δημόσιοι θεσμοί δεν αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ταυτότητές τους, αλλά μόνον κάποια κοινά καθολικά συμφέροντα. [...] Το να γίνονται όλοι σεβαστοί ως ίσοι σημαίνει και κάτι άλλο, εκτός από το να παραχωρούνται σε όλους τα ίδια ακριβώς δικαιώματα που απολαμβάνουν ορισμένοι πολίτες; [...]».



Το πώς απαντώνται αυτά τα ερωτήματα εξαρτάται από διαφορετικές φιλοσοφικές παραδοχές και ιδεολογικοπολιτικές τοποθετήσεις εκείνων που καλούνται να τα διαχειριστούν, αλλά κυρίως εκείνων που καλούνται να δώσουν θεσμικές λύσεις στα ζητήματα συνύπαρξης σε πολυπολιτισμικές συνθήκες.

Κατά πρώτον πρέπει να αναφέρουμε πως υπάρχουν οι θεωρίες της *κοινωνικής τάξης* (*social order theories*), οι οποίες υιοθετούν μια δομολειτουργιστική οπτική της ετερότητας και της πολυπολιτισμικότητας, ενώ προβάλλουν ως μακροπρόθεσμο στόχο την αφομοίωση των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων (βλ. Μάρκου 1995). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές τέτοιων θεωριών – είτε σε επιστημονικό είτε σε πολιτικό επίπεδο –, υπάρχουν φυσικά και αδιαμφισβήτητα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τις διάφορες (φυλετικές ή εθνοτικές) ομάδες, οι οποίες ανταγωνιζόμενες για μια καλύτερη θέση σε μια κοινωνική δομή (κρατική οντότητα, τοπική κοινότητα κ.λπ.), δημιουργούν κινδύνους για την κοινωνική ισορροπία. Σε αυτή την περίπτωση θεωρούν ότι είναι αναγκαία η «αποκατάσταση της κοινωνικής τάξης» (Κάτσικας & Πολίτου 1999: 32).

Σύμφωνα με τις *συγκρουσιακές θεωρίες* (*conflict theories*), οι ταξικές κοινωνίες παράγουν μειονότητες οι οποίες δεν είναι δυνατόν να μελετηθούν σε ατομικό επίπεδο, αλλά μόνον σε αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής δομής (Feagin & Feagin 1996). Οι πιο πρώιμες από αυτές θεωρούν ότι οτιδήποτε έχει να κάνει με εθνοτικές και φυλετικές διαφορές είναι ένα απλό σύμπτωμα της υποκείμενης πραγματικότητας του καπιταλισμού και έτσι «αγνοούνται οι ιδιαιτερότητες των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων», ενώ οι νεότερες (νεομαρξιστικές) προσεγγίσεις πρεσβεύουν ότι «η φυλετική και η κοινωνική διαστρωμάτωση αποτελούν διακριτά αλλά συνδεδεμένα και αλληλεπιδρόντα συστήματα καταπίεσης, που δεν πρέπει απλώς να ανάγονται το ένα στο άλλο» (Κάτσικας & Πολίτου 1999: 35). Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση, «η κατανομή του πλούτου και της δύναμης σε μια κοινωνία καθορίζει την ταξική σύνθεση μέσα σε κάθε ιδιαίτερη (φυλετική ή εθνοτική) ομάδα αυτής της κοινωνίας» (στο ίδιο).

Σύμφωνα με τους Κοινοτιστές (Hohmann, Kymlicka, Taylor), δεν αρκεί σήμερα –όπως η πρακτική των σύγχρονων δυτικών κοινοβουλευτικών δημοκρατιών έδειξε– να περιοριζόμαστε σε μια νοσηματοδότηση της ελευθερίας και της ισότητας, ως γνωρισμάτων που είναι κα-

θολικά και μη επηρεαζόμενα από ιδιαίτερες πολιτισμικές ταυτότητες, είτε αυτές έχουν να κάνουν με το φύλο, είτε με την εθνοτική καταγωγή, είτε με τις θρησκευτικές πεποιθήσεις (αυτό που ονομάζεται *πολιτική της καθολικής αξιοπρέπειας*). Αντίθετα, υποστηρίζουν ότι πρέπει να υποστηριχθεί μια *πολιτική της διαφοράς*, να επαναπροσδιοριστεί η σημασία της απουσίας διακρίσεων και να τεθούν οι εν λόγω διαφορές ως βάση της διαφορετικής αντιμετώπισης. Όπως μας λέει ο Τέιλορ (1997: 91), «[κ]αι η πολιτική της διαφοράς εδράζεται σ' ένα καθολικό δυναμικό, δηλαδή στη δυνατότητα που έχει ο καθένας να διαμορφώνει και να ορίζει την ταυτότητά του είτε ως άτομο είτε ως μέλος μιας πολιτισμικής ομάδας».

### Πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Ο όρος «πολυπολιτισμικός» συχνά χρησιμοποιείται στενά, για να μεταφέρει την απλή και ανακριβή ιδέα ότι παντελώς ευδιάκριτοι και ξεχωριστοί πολιτισμοί είναι παρόντες μέσα σε μία και μοναδική κοινωνία. Όταν χρησιμοποιείται σε κοινωνικό πλαίσιο, είναι ανάγκη να συμπεριλαμβάνει τόσο την κυρίαρχη όσο και τη δημόδη μορφή του λόγου. Ο τρόπος που απεικονίζουμε μια πολυπολιτισμική κοινωνία πρέπει να είναι κάπως χαλαρός. Δεν είναι μόνον τα όρια μεταξύ των ομάδων ασαφή, αλλά οι μειονοτικοί πολιτισμοί, οι θρησκείες και οι εθνότητες είναι πλουραλιστικές στο εσωτερικό τους, όπως, επίσης, τα σύμβολα και οι αξίες των ποικίλων ομάδων που απαρτίζουν τους πολιτισμούς αυτούς είναι ανοιχτά σε διαπραγμάτευση, αμφισβήτηση και αλλαγή. Ακόμη περισσότερο, άνθρωποι από κάθε υπόβαθρο μπορεί να προσδιορίζουν την ταυτότητά τους με αξίες που σχετίζονται με έναν αριθμό πηγών και μπορεί να δημιουργούν νέο πολιτισμό, ανασύροντας, επιλεκτικά, στοιχεία από ποικίλες πηγές. Ένας νέος, μια νέα, θα μπορούσε να είναι ένας *επιδέξιος πολιτισμικός πλοηγός* (Ballard 1994) ή να παρουσιάσει *πολλαπλές πολιτισμικές δεξιότητες* (Jackson & Nesbitt 1993).

### Διαπολιτισμικότητα

«Πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» δεν είναι ταυτόσημες έννοιες, αν και συχνά στην καθημερινή πρακτική συγχέονται. Όπως λέει και ο Δαμανάκης (2000: 39), «[Η] πολυπολιτισμικότητα είναι το

δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο, [και] η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει από αυτήν».

Προσπαθώντας να προσδιορίσουμε τον όρο «διαπολιτισμικός» οδηγούμαστε στην ανάλυση των συνθετικών της λέξης. Αν αποδώσουμε στο πρώτο συνθετικό «διά» την πλήρη σημασία του, γίνεται αντιληπτό ότι περιλαμβάνει έννοιες όπως είναι η αλληλεπίδραση, η διάδραση, η αμοιβαιότητα, η ανταλλαγή, η εξάλειψη κάθε είδους εμποδίων, μία πραγματική αλληλεγγύη. Το δεύτερο συνθετικό «πολιτισμός» περιλαμβάνει την αναγνώριση των αξιών, του τρόπου ζωής και των συμβόλων μέσω των οποίων αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι τον κόσμο που τους περιβάλλει και τις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1997).

Ο Δαμανάκης (2000: 99-106) συνοψίζει τα κυριότερα αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας στα εξής τέσσερα: α) ισοτιμία των πολιτισμών, β) ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, γ) παροχή ίσων ευκαιριών και δ) θέση περί ατομικής προσωπικότητας ως αφετηριακού σημείου και ως στόχου της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πράξης.

Τα αξιώματα αυτά, όμως, ενέχουν μία σειρά από *θεωρητικά/κανονιστικά και πρακτικά προβλήματα*. Στο πρώτο και δεύτερο αξίωμα, για παράδειγμα, ακούγεται πολύ ωραίο και λειτουργικό να υπογραμμίζεται η σημασία των πολιτισμών για την ανάπτυξη της ταυτότητας του «πολυπολιτισμικά κοινωνικοποιημένου ατόμου» (Δαμανάκης 2000: 99), όπως και το γεγονός ότι η διαπολιτισμικότητα αποδέχεται την ύπαρξη όχι μόνον του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και εκείνου της χώρας υποδοχής, αλλά και «ενός ενδιάμεσου πολιτισμού, του λεγόμενου “πολιτισμού των μεταναστών”» (στο ίδιο: 100). Μήπως όμως αυτές οι παραδοχές, αν υιοθετηθούν άκριτα και ισοπεδωτικά στα επίσημα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα, θα οδηγήσουν σε μια πολιτισμική σχετικότητα, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει σε περαιτέρω ανισότητες και διακρίσεις, αφού θα νομιμοποιεί καταστάσεις στο όνομα της ιδιαιτερότητας ή της διαφορετικότητας; Τί γίνεται, για παράδειγμα, στην περίπτωση που «ο κανονιστικός κώδικας μιας ομάδας που ζητά να αναγνωρισθεί, να εισαχθεί στο σχολείο και να εμπλουτίσει το πρόγραμμά του – και αυτό με την επίκληση της πολιτισμικής αυτονομίας ως ανθρώπινου δικαιώματος – περιέχει στοιχεία που βρίσκο-

νται σε δυσαρμονία [...] με ορισμένες από τις αρχές στις οποίες βασίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα» (Γκότοβος 2002: 71);

Σύμφωνα με το τρίτο αξίωμα, η *παροχή ίσων ευκαιριών* μπορεί να αποτελεί ακόμα ένα ιδανικό στις περισσότερες κοινωνίες, αλλά γνωρίζουμε ότι αυτή στην ουσία δεν υφίσταται πουθενά, αφού ζούμε σε καταστατικά ανισοτικές κοινωνίες (για παράδειγμα, η παραδοχή ότι στον καπιταλισμό κάποιοι κατέχουν τα μέσα παραγωγής και κάποιοι άλλοι όχι, αποτελεί καταστατική εστία ανισοτήτων). Γι' αυτόν το λόγο το να συμπεριφέρεσαι σε όλους ακριβώς το ίδιο (ουδέτερα) είναι σαν να αναπαράγεις, στην καλύτερη περίπτωση, τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες και διακρίσεις.

Το τέταρτο αξίωμα (περί *σεβασμού της ατομικής προσωπικότητας*) είναι ένα θεμιτό παιδαγωγικό πρόταγμα το οποίο όχι μόνον συμβαδίζει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και τα πορίσματα των κοινωνικών επιστημών (Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Πολιτική Επιστήμη) για την ανάπτυξη των παιδιών, αλλά αποφεύγει και την ισοπεδωτική και απλουστευτική ταύτιση του ατόμου με μια ομοιογενή, σταθερή, ανιστορική και εν τέλει φαντασική συλλογικότητα (Γκόβαρης 2001· Γκότοβος 2002· Δαμανάκης 2000· Κάτσικας & Πολίτου 1999· Νικολάου 2000). Από την άλλη όμως, μια τέτοια προσέγγιση, αν μείνει προσκολλημένη στο ατομικό επίπεδο (στο «δένδρο»), μπορεί να χάσει τις συλλογικές διεργασίες (το «δάσος») οι οποίες είναι καθοριστικής σημασίας στην κοινωνικοποίηση και την ψυχοσωματική ανάπτυξη του ατόμου, άρα να καταλήξει σε εξατομικευμένες διαπιστώσεις, αποκομμένες από την κοινωνική πραγματικότητα των ατόμων.

## Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο

### Οι διεθνείς συνθήκες και η εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Είναι αρκετό να αποδεχόμαστε σε επίπεδο εξαγγελιών μια γενική *αποδοχή* και τον *σεβασμό* του άλλου, του διαφορετικού, για να ξεπεράσουμε όλα τα προβλήματα – και όχι μόνον τα εκπαιδευτικά – τα οποία δημιουργούνται από τη συνύπαρξη ανθρώπων διαφορετικού πολιτισμικού δυναμικού; Είναι όλα αυτά τα ζητήματα *εκπαιδευτικά* ή πρωτίστως *πολιτικά*, με την έννοια ότι ορίζονται ως τέτοια ύστερα από πο-

λιτικές αποφάσεις; Είναι εύκολο, τέλος, να ορίσουμε με σαφήνεια τι είναι πολιτισμός και τι πολιτισμική, εθνοτική ή φυλετική ταυτότητα; Η ίδια η εκπαιδευτική πρακτική σε όλον τον κόσμο και οι σχεδιασμοί σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο μας προσφέρουν κάποιους αφητηριακούς προβληματισμούς για τα θέματα αυτά.

Διεθνείς οργανισμοί, όπως τα Ηνωμένα Έθνη, το Συμβούλιο της Ευρώπης, καθώς και οι χώρες που έχουν υπογράψει τη Συμφωνία του Ελσίνκι, έχουν προβεί σε διακηρύξεις αρχών υπέρ των γλωσσικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1997). Η Οικουμενική διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα (1948) αναφέρει (Γιούνισεφ [UNICEF] 2008): «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα». Στα δικαιώματα αυτά, όπως είναι φυσικό, συμπεριλαμβάνεται ο σεβασμός στις ταυτότητες του ατόμου (εθνική, εθνοτική, θρησκευτική ή γλωσσική).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζεται στη δεκαετία του '60 στον Καναδά και στην Αμερική. Δημιουργείται μια δυναμική προβληματική γύρω από τη συμβίωση πληθυσμών και αναζητούνται αντισταθμιστικές λύσεις για την σχολική αποτυχία των παιδιών των μειονοτήτων και των μεταναστών (Γκόβαρης 2001, κεφ. 2' Κάμινς 1999, κεφ. 2' Νικολάου 2000, κεφ. 3).

Στη Δυτική και Κεντρική Ευρώπη αλλά και στη Βόρεια Αμερική έρευνες κατά τη διάρκεια των δεκαετιών '70 και '80 έδειξαν ότι οι γόνοι μεταναστών αλλά και ορισμένες ευάλωτες μειονοτικές ομάδες (για παράδειγμα, Αφροαμερικανοί και Λατίνοι στις ΗΠΑ) παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας με πιο σημαντική ένδειξη, αλλά και ταυτόχρονα στοιχείο αναπαραγωγής αυτής της αποτυχίας την (καθ)υστέρηση στην γνωστική επάρκεια (Κάμινς 1999: 75-91 & 104-113). Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι στις χώρες υποδοχής όσοι κατάρτισαν τα αναλυτικά προγράμματα αγνοούσαν την ποικιλία των πολιτισμικών ταυτοτήτων και προσανατολιζόνταν κυρίως σε έναν πολιτισμό.

### Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στον εκπαιδευτικό χώρο

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα Αγωγής που έχουν διατυπωθεί και αξιοποιηθεί από διάφορες χώρες υποδοχής στο πλαίσιο της πολιτικής διαχείρισης των προβλημάτων των αλλοδαπών παιδιών και της ένταξής

τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Βέβαια, πρέπει να τονίσουμε ότι τα μοντέλα αυτά ούτε αποτελούν στεγανά και απόλυτα ξεκάθαρα φιλοσοφικοθεωρητικά ή θεσμικά πρότυπα, ούτε υπονοούν μια εξελικτική ακολουθία εκπαιδευτικής πολιτικής που υιοθετήθηκε σε κάποιες χώρες. Είναι, όμως, σημαντικό να διακρίνουμε για αναλυτικούς λόγους – που έχουν να κάνουν με αυτήν ακριβώς την ανάγκη ορισμού και οριοθέτησης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής – εκείνα τα στοιχεία (φιλοσοφικά, ηθικά, ιδεολογικοπολιτικά, θεσμικά και πρακτικά) που το κάθε μοντέλο προκρίνει έναντι των άλλων (Γκόβαρης 2001: 43).

### 1. Το μοντέλο της αφομοίωσης

Υποστηρικτές του μοντέλου της αφομοίωσης κατά τις μεταπολεμικές δεκαετίες στηρίχθηκαν στις μελέτες μεταναστευτικών ομάδων, τις οποίες διεξήγαγαν στον Μεσοπόλεμο οι ερευνητικές ομάδες των γνωστών Αμερικανών κοινωνιολόγων Park και Burgess από το Πανεπιστήμιο του Chicago (Τσαούσης 1987: 411-415). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι ομάδες διαφορετικής εθνικότητας και πολιτισμού συγχωνεύονται με τον γηγενή πληθυσμό της χώρας υποδοχής.

Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να συγχωνεύσει τα παιδιά που ανήκουν σε διαφοροποιημένες πολιτισμικά ομάδες, ακόμα και να τα αποκλείσει, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αρμονική λειτουργία της κοινωνίας. Έτσι, όταν έρχονται σε επαφή με το σύστημα, πρέπει να προσαρμοστούν ώστε να εξασφαλίζονται η αρμονία και η σταθερότητα, τα οποία είναι και τα πιο σημαντικά στοιχεία. Τα στάδια των διομαδικών σχέσεων που ακολουθεί η διαδικασία αυτή είναι τέσσερα: της *επαφής*, του *ανταγωνισμού*, της *προσαρμογής*, της *ένταξης*, κυρίως σε θέσεις χαμηλού οικονομικού κύρους, και – τέλος – η *αφομοίωση* (Γκόβαρης 2001: 46-51).

Το αφομοιωτικό μοντέλο βρίσκει εφαρμογή στο μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό σχολείο και στοχεύει στο να αφομοιώσει τα αλλοδαπά παιδιά ταχύτερα μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού μόνον της χώρας υποδοχής. Όσο πιο γρήγορα μάθουν τα παιδιά την κυρίαρχη γλώσσα, τόσο λιγότερα προβλήματα δημιουργούνται στις νηπιακές τάξεις. Η επαφή με τον διαφορετικό πολιτισμό και τη διαφορετική μητρική γλώσσα γίνονται υπόθεση της οικογένειας, το σχολείο δεν αναμιγνύεται καθόλου και ουσιαστικά αποκόπτει τους μαθητές από τα πολιτισμικά τους στοιχεία.

## 2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης διαφέρει από αυτό της αφομοίωσης. Αφετηρία αυτού του μοντέλου είναι η πολυεθνική ιδεολογία, όπου οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και της μειοψηφίας παρουσιάζουν «διαφορετικά αλλά και κοινά σημεία» (Γκόβαρης 2001: 51). Σε αυτή την περίπτωση οι αλλοδαποί μαθητές καλούνται να υιοθετήσουν θεσμούς και αξίες της χώρας υποδοχής και ταυτόχρονα να διατηρήσουν στοιχεία από τον δικό τους πολιτισμό. Ως φορείς του δικού τους πολιτισμού μπορούν να δέχονται και να ασκούν επιδράσεις. Η υπάρχουσα παράδοση κάθε εθνικής ομάδας είναι μέρος και συμβάλλει στη δημιουργία της νέας εθνικής ταυτότητας. Έχουν το δικαίωμα σε ίσες ευκαιρίες και ανοιχτή πρόσβαση στο κοινωνικό αγαθό της παιδείας. Υπάρχει μια ανοχή και ταυτόχρονα αναγνώριση στην πολιτισμική ετερότητα, στον βαθμό βέβαια που δεν τίθεται σε κίνδυνο ο κυρίαρχος πολιτισμός (Γκότοβος 2001: 122-125· Κάτσικας & Πολίτου 1999: 39-40).

Στο πλαίσιο αυτό λειτουργούν σχολικά προγράμματα που σκοπεύουν να ενισχύσουν κοινωνικά τις μεταναστευτικές ομάδες, ώστε να ενσωματωθούν στο σχολείο και στην κοινωνία. Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία καλείται να αναπαράγει την εθνική πολιτισμική κληρονομιά, είτε περιθωριοποιώντας τους επικίνδυνους ξένους είτε ενσωματώνοντάς τους σε μια πλασματική ομοιομορφία η οποία θα διατηρεί απλώς την ενδογενή αταξική ανομοιομορφία (Ντίνας, Βαμβακίδου & Κυρίδης 2002). Και εδώ διακρίνουμε στοιχεία του δομολειτουργισμού, αφού το ζητούμενο ουσιαστικά είναι η κοινωνική αρμονία ή η τάξη.

## 3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο βασίζεται στην ιδέα του *πολιτισμικού πλουραλισμού* (Lynch 1986). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δημιουργήσε ένα πλαίσιο στο οποίο μπορούν να αναπτύσσονται και να συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί *χωριστά και μαζί*. Προωθήθηκε η πολιτισμική και γλωσσική πολλαπλότητα στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, ενώ απορρίφθηκαν μονογλωσσικές και μονοπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μελών μιας κοινωνίας εξασφα-

λίζει την κοινωνική συνοχή. Βασική θέση του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η προώθηση των προγραμμάτων αυτών που θα επιτρέψουν στα παιδιά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να βιώσουν στον χώρο του σχολείου την εκπαιδευτική ισότητα και τον σεβασμό ανεξάρτητα από την εθνική, πολιτική και θρησκευτική προέλευσή τους (Μάγος 2002). Βάσει, λοιπόν, αυτής της προσέγγισης, ο ρατσισμός είναι ένα *ατομικό, εξαιρετικό και εν τέλει παθολογικό* φαινόμενο το οποίο στηρίζεται στην άγνοια, ενώ αποσιωπούνται οι δομικές πλευρές του ρατσισμού και αποκλείονται από τις σχετικές αναλύσεις «τα ζητήματα που σχετίζονται με τις σχέσεις κυριαρχίας» (Κάτσικας & Πολίτου 1999: 41).

#### 4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Περίπου στα μέσα της δεκαετίας του '80 εμφανίστηκε το αντιρατσιστικό μοντέλο στη Μ. Βρετανία και στην Ολλανδία, για να αντιπαρατεθεί στα προηγούμενα, με σκοπό να εντοπιστούν όλες οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ευνοούσαν τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρατσισμό και να μετασχηματιστούν. Στόχος ήταν να εξλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις εις βάρος των αλλοδαπών παιδιών στο Νηπιαγωγείο (Γκόβαρης 2001: 65-69).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο ρατσισμός είναι δημιούργημα των θεσμών της κοινωνίας και αποτελεί μια διάσταση η οποία αλληλεπιδρά με άλλες διαστάσεις καταπίεσης (Gillborn 2008, κεφ. 2). Είναι αποτέλεσμα της κυριαρχίας που ασκούν οι κοινωνικές ομάδες πάνω σε κάποιες άλλες. Στόχος είναι η ισότητα στην κοινωνία, στην εκπαίδευση και στη ζωή. Για να πραγματοποιηθεί, είναι αναγκαίο να γίνουν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στην αξιολόγηση, στον τρόπο που σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί αλλά χρειάζεται και ευρύτερη αναθεώρηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δομών (Νικολάου 2000: 129).

#### 5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Σύμφωνα και με αυτά που είπαμε παραπάνω για τη διαπολιτισμικότητα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως εκπαιδευτικός προσανατολισμός, δεν έχει χαρακτήρα αφομοιωτικό αλλά συνιστά ένα άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που οφείλει να διατρέχει όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τα γνωστικά αντικείμενα και βασίζεται στην αξιό-



ποίηση των διαφορετικών εμπειριών και των ιδιαιτεροτήτων που σχετίζονται με τα φυλετικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά σαν πηγής γνώσης και προσωπικής ανάπτυξης. Είναι μια διαδικασία όχι στατική αλλά συνεχώς εξελισσόμενη. Αποτελεί μια διάσταση που δίνει ευκαιρία στο σχολείο και την κοινωνία να βρει τους κατάλληλους τρόπους και τις ανάλογες πρακτικές έτσι ώστε όλοι ισότιμα να ενταχθούν ομαλά στους κόλπους τους και ταυτόχρονα να εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή, την πρόοδο και την ανάπτυξη.

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ/[www.ipode.gr](http://www.ipode.gr)), οι κεντρικοί στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι:

- Η γνώση, η αποδοχή και ο σεβασμός του διαφορετικού.
- Η αλληλοκατανόηση και ο διάλογος μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών.
- Η κατάργηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων.
- Η ισότιμη και δημιουργική συνύπαρξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Μιλώντας για διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αναφέρει η Ανδρούσου, «δεν αναφερόμαστε μόνο στην συνάντηση πολιτισμών (με την εθνική έννοια του όρου) αλλά και την συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι εξ ορισμού ανομοιογενείς ακόμα και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας» (στο Μάγος 2002: 12). Οι σχολικές τάξεις είναι πολλαπλώς ανομοιογενείς ομάδες όχι μόνον εξαιτίας των εθνοτικών διαφορών αλλά κυρίως λόγω παραμέτρων που σχετίζονται με το φύλο, την κοινωνική προέλευση, τη θρησκεία, την καταγωγή, την τοπική διάλεκτο, τους διαφορετικούς ρυθμούς ανάπτυξης και μάθησης, καθώς και των διαφορετικών αναγκών κάθε παιδιού.

Ο Νικολάου (2000) δίνει έναν ευσύννοπτο ορισμό της βασικής αφητηρίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία είναι η «συνύπαρξη [...] όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως προέλευσης, μέσα σε ένα πνεύμα απροκάλυπτης επικοινωνίας και συνεργασίας, με σεβασμό στην ετερότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα», με «εκμετάλλευση, στο μέγιστο, των δυνατοτήτων όλων των παιδιών και συμπόρευση με το δικό τους όραμα για ζωή, όποιο κι αν είναι αυτό» (σελ. 22).

### Κριτική στα μοντέλα

Όπως συμπεραίνει ο Γεωργογιάννης (1997: 51-53), το πρώτο μοντέλο (το αφομοιωτικό) είναι στενά εθνοκεντρικό γιατί απαιτεί από τον μετανάστη να ξεπεράσει ο ίδιος όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στη χώρα υποδοχής και τον καταδικάζει σε έναν ρόλο παρατηρητή, χωρίς να του παρέχει την ευκαιρία να ανακαλύψει και να πραγματώσει τις δικές του δυνατότητες.

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης, αν και επιτρέπει την αποδοχή των διαφοροποιήσεων των μεταναστευτικών ομάδων, αφήνει στα ίδια τα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα χωρίς να παρεμβαίνει. Έτσι, τα παιδιά πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός σχολείου που αγνοεί τις ανάγκες τους. Όταν κάποια πολιτισμικά στοιχεία εισάγονται στο σχολικό πρόγραμμα, δεν αξιολογούνται σύμφωνα με την αξία και τα πρότυπα αυτών αλλά με βάση τα πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού (Γκόβαρης 2001: 51-52).

Τα πολυπολιτισμικά μοντέλα δημιουργούν κινδύνους να καλλιεργηθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα, δημιουργούν κοινωνικό διχασμό, επειδή τονίζουν την πολιτισμική αυτοσυνειδησία τέτοιων ομάδων, και παρακωλύουν την κοινωνική τους ενσωμάτωση, αφού δημιουργούν μια επίπλαστη πολιτική της ταυτότητας, η οποία απομονώνει αντί να συνδέει τα άτομα (Γκόβαρης 2001: 58). Επίσης, σύμφωνα με τους Κάτσικα & Πολίτου (1999: 42), συσκοτίζουν «τα ζητήματα της αδικίας και των δομικών ανισοτήτων» και συχνά «συμβάλλουν στη διάχυση των ευθυνών οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου [...] στους γονείς, τους συλλόγους των [...] μειονοτικών ομάδων και την τοπική κοινωνία», χωρίς να τονίζουν τον «έλεγχο της επικύρωσης των γνώσεων που παρέχονται» από τις «κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές». Έτσι, «σε συνθήκες καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης [...] διευκολύνουν τη διάμόρφωση ευέλκτων και διαφοροποιημένων σχολικών προγραμμάτων, που διαιωνίζουν την κοινωνική θέση των μαθητών που φοιτούν στα επιμέρους σχολεία, μέσα από την πολιτισμικοποίηση αυτής της θέσης» (στο ίδιο).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο, από την άλλη, επικρίνεται ότι δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στα *φυλετικά* και *εθνοτικά* χαρακτηριστικά, αφού θεωρούνται παράγοντες αποκλεισμού, και αγνοεί άλλους παράγοντες

όπως η τάξη, το (κοινωνικό) φύλο κ.λπ. (Κάτσικας & Πολίτου 1999: 46). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001: 69), η αντιρατσιστική προσέγγιση, με το να ταξινομεί ανθρώπους σε ομάδες, αποδίδοντας σε σωματικά γνωρίσματα υποστασιακό χαρακτήρα, «υιοθετεί εκείνες τις θεωρητικές αδυναμίες τις οποίες είχε επισημάνει στην κριτική της στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση».

Σε αντίθεση με τα παραπάνω μοντέλα, το διαπολιτισμικό είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα εκπαίδευσης που –ως ιδεότυπος τουλάχιστον– λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Είναι, με άλλα λόγια, ένα εναλλακτικό μοντέλο (ή μοντέλα), το οποίο τονίζει αυτά που ενώνουν και όχι αυτά που χωρίζουν και διαφοροποιούν τους ανθρώπους.

Βέβαια, περιττό νομίζουμε είναι να τονιστεί εδώ ότι έως σήμερα κανένα συνεκτικό μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν έχει εφαρμοστεί και σε καμιά χώρα του κόσμου, γεγονός που συνδέεται με ό,τι είπαμε παραπάνω για την πολυπλοκότητα των παραγόντων (οικονομικών, πολιτικών, γεωγραφικών, ατομικών, συγκυριακών) που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, για τις δομικές συνιστώσες των όποιων πρωτοβουλιών, αλλά και για τη δυσκολία που συναντούν οι επιστήμονες στο να ορίσουν, με έναν φιλοσοφικά και επιστημολογικά συνεκτικό τρόπο, τι είναι «πολιτισμός», «ταυτότητα» και πολλές άλλες έννοιες που εμπλέκονται στην σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

## Η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – Ο ρόλος της Ενωμένης Ευρώπης

Οι τρεις βασικές ευρωπαϊκές συνθήκες που υπογράφηκαν στη δεκαετία του 1950<sup>62</sup> είχαν καθαρά οικονομικό χαρακτήρα και δεν αναφέρο-

62. Δηλαδή: α) η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ανθρακος και Χάλυβος (ΕΚΑΧ), συνθήκη που υπογράφηκε από τις χώρες Γερμανία, Βέλγιο, Γαλλία, Ιταλία, Λουξεμβούργο και Ολλανδία, στο Παρίσι, στις 18 Απριλίου 1951, β) η Ευρωπαϊκή Οικονο-

νταν σε θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού. Η ελεύθερη κυκλοφορία (διακίνηση) των εργαζομένων που προβλέπεται από τα άρθρα 48 και 49 της ΕΟΚ οδήγησε, όμως, σύντομα στη δημιουργία προβλημάτων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων. Τα προβλήματα εντάθηκαν σημαντικά στις χώρες της Κοινότητας με την παρουσία στην αρχή δεκάδων και αργότερα εκατοντάδων χιλιάδων παιδιών από τρίτες χώρες (μη μέλη της Κοινότητας), με τις οποίες οι χώρες-μέλη της Κοινότητας είχαν συνάψει συμφωνίες για διάθεση εργατικού δυναμικού. Οι συμφωνίες αυτές αποτέλεσαν την απαρχή μιας μαζικής μετακίνησης (μετανάστευσης) εργατικού δυναμικού από τις μεσογειακές χώρες στις βιομηχανικά αναπτυσσόμενες δυτικοευρωπαϊκές χώρες.

Η πρώτη σημαντική ρύθμιση είναι η Οδηγία του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977 (77/486/ΕΟΚ), η οποία ισχύει έως σήμερα και είναι δεσμευτική «όσον αφορά το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα» για όλα τα κράτη-μέλη. Η Οδηγία βασίστηκε στο άρθρο 49 της Συνθήκης της ΕΟΚ (το οποίο αναφέρεται στην ελεύθερη κυκλοφορία-διακίνηση των εργαζομένων) και επιχείρησε να ρυθμίσει τα θέματα εκπαίδευσης των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων.

Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη (ΕΕΠ) – η οποία υπογράφηκε στο Λουξεμβούργο στις 17/02/1986 και στη Χάγη στις 28/02/86, ενώ ισχύει από 01/07/1987 – δεν αναφέρεται άμεσα σε θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού, μπορεί όμως να χαρακτηριστεί ως ο επόμενος μεγάλος σταθμός και για τα εκπαιδευτικά θέματα. Η ΕΕΠ εγκαινίασε μια νέα εποχή, θέτοντας ως στόχο την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση μέσω της κατάργησης α) των φυσικών συνόρων (κατάργηση ελέγχων στους οποίους υποβάλλονται οι πολίτες), β) των τεχνητών συνόρων (ελεύθερη εγκατάσταση των ατόμων που ασκούν ελευθέρια επαγγέλματα, αμοιβαία αναγνώριση τίτλων σπουδών, κινητικότητα σπουδαστών κ.λπ.) και γ) μέσω της κατάργησης των φορολογικών συνόρων (για παράδειγμα, εναρμόνιση των συντελεστών ΦΠΑ).

Το πρόβλημα της πολιτισμικής πολυμορφίας συνδέεται βέβαια άμεσα με το πρόβλημα της οικονομικής ενοποίησης της Ευρώπης. Βα-

---

μική Κοινότητα (ΕΟΚ) και γ) η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (ΕΚΑΕ). Οι δύο τελευταίες συνθήκες υπογράφηκαν από τις παραπάνω χώρες στη Ρώμη στις 25 Μαρτίου 1957.

σικός στόχος όλων των ευρωπαϊκών συνθηκών (από τη Συνθήκη της Ρώμης έως τη Συνθήκη του Μάαστριχτ) είναι η *σύγκλιση* και η *ενιαιοποίηση* των οικονομικών συστημάτων των κρατών-μελών. Αν δεχτούμε ότι μεταξύ οικονομικού και πολιτισμικού συστήματος υπάρχει μια σχέση, προκύπτει εύλογα το ερώτημα: πώς είναι δυνατόν από τη μια να θέτουμε ως κύριο στόχο την άρνηση των οικονομικών αποκλίσεων και την ενιαιοποίηση των οικονομικών συστημάτων, ενώ από την άλλη να επιδιώκουμε τη διατήρηση των πολιτισμικών αποκλίσεων; Με άλλα λόγια, είναι δυνατή η διατήρηση της ευρωπαϊκής πολιτισμικής πολυμορφίας, άρα και των πολιτισμικών αποκλίσεων, στο πλαίσιο ενός ενιαίου ευρωπαϊκού οικονομικού συστήματος, του οποίου κύριο χαρακτηριστικό είναι η οικονομική σύγκλιση;

Τα παραπάνω ερωτήματα δεν έχουν έως σήμερα ικανοποιητικά αναλυθεί και απαντηθεί από τους επιστήμονες και πολύ περισσότερο από τους πολιτικούς. Η πολιτική λύση που προτείνεται από τη συνθήκη του Μάαστριχτ (υπογράφηκε από τους αντιπροσώπους των χωρών-μελών της ΕΟΚ, στην πόλη Μάαστριχτ της Ολλανδίας, την 7η Φεβρουαρίου 1992) στα προβλήματα που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα είναι να διατηρηθεί η υπάρχουσα πολυπολιτισμική πολυμορφία. Η παράλληλη ύπαρξη των πολιτισμών δεν ισοδυναμεί, όμως, με συνύπαρξη. Η σημερινή πολυπολιτισμική κατάσταση συνοδεύεται από έναν έντονο πολιτισμικό ανταγωνισμό, στο πλαίσιο του οποίου οι οικονομικά και πολιτικά ισχυρότερες χώρες επιβάλλουν άμεσα ή έμμεσα τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους (Δαμανάκης 2007).

## Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

### Το μεταναστευτικό φαινόμενο

Από τα μέσα της δεκαετίας του '70 πολλοί Έλληνες μετανάστες από Ευρώπη, Καναδά, Αμερική και Αυστραλία επαναπατρίστηκαν. Η Ελλάδα μετεξελίχθηκε από μια χώρα αποστολής σε μια χώρα υποδοχής μεταναστών. Σύμφωνα με την Έμκε-Πουλοπούλου (1986: 46), την περίοδο 1955-1977 μετανάστευσαν 1.236.290 Έλληνες, ενώ παλιννόστησαν μόλις 237.524. Έκτοτε, το ισοζύγιο «εκροών» και «εισορών» μεταναστών (δηλαδή, η διαφορά Ελλήνων που φεύγουν στην αλλοδαπή και Ελλήνων ή αλλοδαπών που εισέρχονται στην Ελλάδα για μόνιμη εγκα-

τάσταση) είναι αρνητικό: με άλλα λόγια, αυτοί που έρχονται είναι περισσότεροι από εκείνους που φεύγουν από τη χώρα. Αυτό συνδέεται και με τη γενικότερη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης στην Ελλάδα (βλ. και σταδιακή ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ), αλλά και με σημαντικούς περιορισμούς που έθεσαν πλέον οι χώρες υποδοχής (για παράδειγμα, η Γερμανία) στις προϋποθέσεις υποδοχής και παροχής άδειας παραμονής και εργασίας σε ξένους εργαζόμενους (Δρεττάκης 1996· Έμκε-Πουλοπούλου 1986· ΕΣΥΕ 2009· Λινάρδος-Ρυλμόν 1994· Πετρινώτη 1993). Ιδιαίτερα τις αρχές της δεκαετίας του 1990, με αφορμή μάλιστα τις πολιτικές και οικονομικές αλλαγές στην Ανατολική Ευρώπη, μεγάλος αριθμός μεταναστών –κυρίως από την γειτονική Αλβανία– εισέρευσε στην Ελλάδα, δημιουργώντας έτσι νέα δημογραφικά δεδομένα.<sup>63</sup> Πιο συγκεκριμένα, ενώ ο λεγόμενος γηγενής πληθυσμός βαίνει μειούμενος διαρκώς, ο αλλοδαπός πληθυσμός, ιδιαίτερα οι προερχόμενοι από τις φτωχότερες χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων, όπως η Αλβανία και η Βουλγαρία, αυξάνεται με ταχείς ρυθμούς, επιφέροντας έτσι μια εξισοροπητική δύναμη στη γήρανση του πληθυσμού που διαμένει στη χώρα (Δρεττάκης 1999, 2002α,β· ΕΚΚΕ 1996· ΙΝΕ-ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ 2004, 2009· Καβουνίδη 2001· Κόντης 2000).

Στη χώρα μας κατοικούν, σύμφωνα με τα επίσημα δεδομένα της απογραφής του 2001, συνολικά 10.934.000 άτομα, από τα οποία τα 413.000, περίπου, είναι αλλοδαποί, ποσοστό 3,8% (ΕΣΥΕ 2009), ενώ στην τελευταία απογραφή (2011) ο αριθμός τους έφθασε τα 912.000 άτομα, δηλαδή το 8,3% του συνόλου (1,8% είναι πολίτες της Ευρ. Ένωσης και 6,7% πολίτες λοιπών χωρών) (ΕΛΣΤΑΤ 2013: 8). Βεβαίως, εδώ πρόκειται για επίσημα στοιχεία, διότι κάποια ανεπίσημα στοιχεία ανεβάζουν το ποσοστό περίπου στο διπλάσιο (Κατσιμάρδος 2006), συνυπολογίζοντας –ανάμεσα στα άλλα– και τους περίπου 470.000 μετανάστες που διαμένουν παράνομα στην επικράτεια (με στοιχεία του ΕΛΙΑΜΕΠ, σύμφωνα με την εφημερίδα *Ελευθεροτυπία*, 14/01/2011).

63. Σε αυτούς πρέπει να προσθέσουμε και τους παλιννοστούντες (ή ομογενείς) Έλληνες (ή ελληνικής καταγωγής), οι οποίοι, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2000, σελ. 46), «πολλές φορές δεν ομιλούν την ελληνική γλώσσα, είναι φορείς μιας κουλτούρας που διαφέρει σημαντικά από την ελλαδική και αντιμετωπίζουν οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα».

Επίσης, κατά τις εκτιμήσεις του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ, το ποσοστό των ξένων εργαζόμενων στην αρχή της δεκαετίας του '90 ανερχόταν στο 9% του ενεργού πληθυσμού<sup>64</sup> (Λινάρδος-Ρυλμόν 1994: 19), ενώ στις αρχές της δεκαετίας του 2000, σύμφωνα με επίσημα στοιχεία της ΕΣΥΕ, το ποσοστό αυτό ήταν γύρω στο 7,1% (ΕΣΥΕ 2009).

ΠΙΝΑΚΑΣ 13.1. Μεταναστευτικές ροές στην Ελλάδα, τις δεκαετίες '80 & '90 (Εκτιμήσεις από επίσημες αρχές και έρευνες)

Δεκαετίες	Σύνολο επίσημοι πληθυσμού (στο τέλος της δεκαετίας)	Σύνολο μεταναστών (μετανάστες/παλιννοστούντες/πρόσφυγες)	Ποσοστό (%) επί του συνολικού πληθυσμού
1980-1990	10.259.900	600.000*	5,8
1990-2000	10.934.097	347.000 - 413.201**	3,8

\* Εκτίμηση των προσφάτως εισελθόντων

\*\* Επίσημα στοιχεία. Η απόκλιση αφορά είτε σε μεθοδολογικές διαφορές ανάμεσα στους φορείς καταγραφής (για παράδειγμα, Τράπεζα Ελλάδας, ΕΣΥΕ, ΙΠΟΔΕ) είτε στο χρονικό σημείο αυτής (αρχή ή τέλος της δεκαετίας).

Πηγές: Δαμανάκης 2000, πίνακας Α6' ΕΣΥΕ 2009, πίνακες 16 & 31 καθώς και στοιχεία της απογραφής πληθυσμού του 2001

64. Σύμφωνα με την ορολογία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδας (ΕΣΥΕ) – η οποία πλέον ονομάζεται Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) – και τα διεθνή πρότυπα που ακολουθεί αυτή στις Απογραφές Πληθυσμού και τις Έρευνες Εργατικού Δυναμικού, ο ενεργός πληθυσμός αποτελείται από τους *απασχολούμενους* και τους *άνεργους*. *Απασχολούμενοι* ορίζονται «τα άτομα ηλικίας 15 ετών και άνω, τα οποία την εβδομάδα αναφοράς είτε εργάστηκαν έστω και μία ώρα με σκοπό την αμοιβή ή το κέρδος, είτε εργάστηκαν – χωρίς αμοιβή – στην οικογενειακή επιχείρηση είτε δεν εργάστηκαν αλλά είχαν μια εργασία ή επιχείρηση από την οποία απουσίαζαν προσωρινά (λόγω ασθένειας, άδειας, κ.λπ.)». *Άνεργοι* ορίζονται «τα άτομα ηλικίας 15-74 ετών που ήταν χωρίς εργασία την εβδομάδα αναφοράς (δηλαδή δεν θεωρούνται απασχολούμενοι σύμφωνα με τον προηγούμενο ορισμό), ήταν άμεσα διαθέσιμοι για εργασία και είτε αναζητούσαν ενεργά εργασία τις τελευταίες τέσσερις εβδομάδες είτε είχαν βρει μια εργασία που θα αναλάβουν μέσα στους επόμενους τρεις μήνες». Αντίστοιχα, μη ενεργοί ορίζονται αυτοί που δεν χαρακτηρίζονται ούτε απασχολούμενοι ούτε άνεργοι. Περισσότερες πληροφορίες στον διαδικτυακό τόπο (web-site) της ΕΣΥΕ (ΕΛΣΤΑΤ): <http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE>.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι, μέσα από μελέτες που έχουν εκπονηθεί στον ελληνικό χώρο (INE-ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ 2004, ΚΕΘΙ 2007, Ακαδημία Αθηνών 2008), η πλειοψηφία των μεταναστών αξιολογεί ως ευνοϊκές τις συνθήκες διαβίωσης αυτών και της οικογένειάς τους στην Ελλάδα. Η σχέση των μεταναστών με τους κρατικούς και δημόσιους φορείς αποδεικνύεται πολύ σημαντική για τη διαδικασία ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από ένταση και πυκνότητα, ενώ υπογραμμίζεται ο πρωταγωνιστικός ρόλος της αστυνομίας, της τοπικής διοίκησης, του ΟΑΕΔ και του ΙΚΑ αλλά και άλλων δημόσιων υπηρεσιών (INE-ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ 2004).

Ως προς το θέμα των άτυπων κοινωνικών σχέσεων των μεταναστών αποτελεί τον αντισταθμιστικό πόλο δράσης και στρατηγικής της επίσημης πολιτικής και σε αυτές τις σχέσεις εναποτίθενται μία σειρά από λειτουργίες ένταξης και ενσωμάτωσης. Πρέπει επίσης να πούμε ότι από άλλες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί για τους μετανάστες σε άλλες χώρες, κυρίως τις παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών της Δυτικής Ευρώπης, φαίνεται ότι οι κοινωνικοί τους δεσμοί είναι ισχυροί, και είναι αυτοί οι δεσμοί μαζί με τη μεταναστευτική στρατηγική που τους βοηθούν να παραμένουν ενταγμένοι στην κοινωνία υποδοχής.

### Η πολυπολιτισμικότητα στο θεσμικό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών/τριών το σχολικό έτος 1995-1996 ήταν γύρω στα 30.000 άτομα, ενώ το 2005-06 έφθαναν στα 62.000 παιδιά και το 2006-2007 ξεπερνούσαν τα 65.000 παιδιά με τους λεγόμενους *παλινοστούντες* να φθάνουν τους 5.340 (ΕΣΥΕ 2008α, πίν. VI-5 & VI-17 και 2008β, πίν. IV, ΠΠΟΔΕ 2009). Με δεδομένο ότι ο αριθμός του συνόλου των μαθητών/τριών το 2006-07 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 781.749 χιλιάδες άτομα (ΕΣΥΕ 2008α, πίν. VI-11), προκύπτει ότι στα δημοτικά δημόσια σχολεία ο αριθμός των αλλοδαπών και των λεγόμενων *παλινοστούντων* μαθητών/τριών αντιστοιχούσε το 2007 στο 8,3%, περίπου του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Καταγράφονται, επίσης, 122 διαφορετικές εθνικότητες που εκπροσωπούνται στο ελληνικό σχολείο (ΠΠΟΔΕ 2009). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσια, λύκεια και ΤΕΕ/ΕΠΑΛ), ο αριθ-



ΠΙΝΑΚΑΣ 13.2. Εξέλιξη αριθμού αλλοδαπών μαθητών/τριών,\* σε σχέση με την γενικότερη εξέλιξη του αλλοδαπού πληθυσμού στην Ελλάδα

Σχολικό έτος	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Σύνολο μαθητών	Ποσοστιαία αύξηση από προηγούμενη χρονική περίοδο (%)	Σύνολο αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια**	Ποσοστιαία αύξηση από προηγούμενη χρονική περίοδο (%)
1995-96	30.193	10.983	41.176		74.603	
2000-01	62.324	37.877	100.201	143	413.201	454
2005-06	62.644	61.483	124.684	24	604.215	46

\* Περιλαμβάνονται και οι λεγόμενοι παλιννοστούντες, ενώ εξαιρούνται οι μουσουλμάνοι και οι τσιγγάνοι ελληνικής υπηκοότητας

\*\* Τα στοιχεία περί του συνόλου αλλοδαπών στην Ελλάδα για το 2001 βασίζονται στην απογραφή του πληθυσμού από την ΕΣΥΕ, ενώ για τα υπόλοιπα έτη σε προσωρινά στοιχεία της ΕΣΥΕ, με βάση διάφορες επίσημες πηγές. Τονίζεται ότι περιλαμβάνονται νόμιμα και παράνομα διαμένοντες.

Πηγή: Προσωπικοί υπολογισμοί, με βάση στοιχεία του Δαμανάκη (2000: 54-55), των Κάτσικα & Πολίτου (1999: 137), καθώς και ανεπεξέργαστα (δημοσιευμένα στο διαδίκτυο) στοιχεία του ΠΙΟΔΕ και της ΕΣΥΕ (σήμερα ΕΛΣΤΑΤ).

μός των αλλοδαπών μαθητών/τριών το 2006-2007 (τελευταία επίσημα στοιχεία) έφθασε τα 63.886 άτομα σε σύνολο 680.489 μαθητών/τριών, δηλαδή ποσοστό κοντά στο 10% (ΕΣΥΕ 2008α, πίν. VI-11 & VI-17' ΠΙΟΔΕ 2008).<sup>65</sup>

### Θεσμικές διευθετήσεις για την πολυπολιτισμικότητα και την εθνική συγκρότηση

Ο μεγάλος αριθμός παιδιών των απόδημων Ελλήνων που επέστρεψαν στην Ελλάδα, δηλαδή παλιννοστούντων, μαζί με σημαντικό αριθμό παιδιών αλλοδαπών από διαφορετικές χώρες, δημιούργησαν, ιδιαίτερα τα τελευταία 30 χρόνια, νέες εκπαιδευτικές αναγκαιότητες για την ελ-

65. Για την τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν υπάρχουν πρόσφατα αξιόπιστα στοιχεία λόγω και της μη θεσμικής υποχρέωσης συλλογής στοιχείων εθνοτικής/φυλετικής ένταξης από τα ΑΕΙ της χώρας.

ληνική Πολιτεία και την εκπαιδευτική κοινότητα. Επομένως, η ομαλή ένταξη των αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρόβαλε ως κεντρικό ζητούμενο.

Αυτό το ζητούμενο σε παλαιότερες εποχές δεν υπήρχε ούτε καν ως σκέψη. Ιδιαίτερα τις πρώτες δεκαετίες της ολοκλήρωσης των σημερινών γεωγραφικών ορίων της ελληνικής επικράτειας (τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα), η αναγκαιότητα εξασφάλισης εθνικής ομογενοποίησης και δημιουργίας της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, μέσα σε ένα ρευστό γεωπολιτικό περιβάλλον (Βαλκάνια πριν, από, και μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο) οδήγησε τις ελληνικές κυβερνήσεις να λάβουν αυστηρά μέτρα προς την κατεύθυνση του παραγκωνισμού, της υποβάθμισης, ακόμα και της ανοικτής (θεσμικής και εξοθεσμικής) καταπολέμησης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων συγκεκριμένων γλωσσικών, θρησκευτικών και εθνοτικών ομάδων που βρίσκονταν στο βόρειο και βορειοανατολικό τμήμα της χώρας (Αβδελά 1997· Ασκούνη 2006· Δαμανάκης 2008· Κωστόπουλος 2008, 2009).

Σε αυτή την κατεύθυνση, η όποια (θεσμική) φροντίδα για τις ιδιαιτερότητες των κατοίκων των περιοχών αυτών (των λεγόμενων και *Νέων Χωρών*, όπως ονομάζονταν και στα επίσημα κείμενα) εξαντλούνταν στη δημιουργία και στήριξη εκπαιδευτικών δομών οι οποίες θα μπορούσαν να καταργήσουν, ει δυνατόν, τη χρήση κάθε άλλης γλώσσας ή άλλου γλωσσικού ιδιώματος πέρα από την επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους. Σε αυτή την προσπάθεια, ακόμα και το γλωσσικό ζήτημα που ταλάνιζε την Ελλάδα εκείνες τις εποχές<sup>66</sup> τέθηκε κάτω από άλλες βάσεις, αφού πολλοί επιθεωρητές εκπαίδευσης των περιοχών εκείνων (κυρίως της Μακεδονίας), σε γραπτές αναφορές τους (από το 1918 ήδη) έκαναν λόγο για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζον τα γηγενή (αλλόγλωσσα) παιδιά στη σχολική τους φοίτηση εξαιτίας της αρχαϊζουσας γλώσσας, η οποία ήταν «ακατάληπτος και εις αυτά τα έχοντα μητρικήν γλώσσαν την ελληνικήν», γεγονός που προκαλούσε «αποστροφήν προς αυτήν [...] και το μίσος προς τους επιζητούντας την

66. Δηλαδή, οι αντιπαράθεσεις –γλωσσικές αλλά και πολιτικές– ανάμεσα στους υπερμάχους της δημοτικής, από τη μια πλευρά, και της καθαρεύουσας από την άλλη. Μην ξεχνάμε ότι η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας (η «Νεοελληνική, συντεταγμένη, άνευ ιδιωματοισμών και ακροτήτων», όπως γράφτηκε) ως επίσημης γλώσσας διδασκαλίας των ελληνικών σχολείων έγινε μόλις το 1976.

εκμάθησιν ξένης ούσης και δυσχερεστάτης γλώσσης» (Ηλιάδου-Τάχου 2006: 81).

Η μόνη προσπάθεια ανοχής και ανάδειξης των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των σλαβόφωνων πληθυσμών της Μακεδονίας έγινε στα μέσα της δεκαετίας του 1920, προκλύπτοντας βέβαια όχι ως ευαισθητοποίηση του ελληνικής διοίκησης και του επιστημονικού κόσμου στην πολιτισμική ταυτότητα των μειονοτικών πληθυσμών των περιοχών στα βόρεια σύνορα του νεότευκτου κράτους, αλλά ως στρατηγική κίνηση που στόχευε στην εξουδετέρωση της βουλγαρικής προπαγάνδας, αλλά και οποιουδήποτε άλλου γειτονικού κράτους (π.χ. Σερβίας) που επιθυμούσε να εγείρει ζήτημα γλωσσικών ή, ακόμα χειρότερα, εθνικών μειονοτήτων (Βούρη 1992· Ηλιάδου-Τάχου 2006, κεφ. 3· Κυπριανός 2004, κεφ. IV· Κωστόπουλος 2008: 46-111). Πρώτα, μέσα από τις συνθήκες που ακολούθησαν το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Νεϊγί το 1919, Σεβρών το 1920), καθώς και τα Πρωτόκολλα της Γενεύης το 1924, μεταξύ Ελλάδας και Βουλγαρίας, το ελληνικό κράτος δέχτηκε τυπικά –όπως αντίστοιχα και το βουλγαρικό– την υποχρέωση να μεριμνήσει για τις ανάγκες της βουλγαρικής μειονότητας στην Ελλάδα, «ιδιαίτερα στο θέμα της δημοσίας εκπαίδευσεως και της θρησκείας» (Κωστόπουλος 2008: 90). Την ίδια στιγμή μάλιστα, ακόμα και από τα πιο επίσημα χείλη της ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης, τους Επιθεωρητές Εκπαίδευσης, εκφραζόταν η παραδοχή ότι σε πολλές περιοχές της δυτικής και κεντρικής Μακεδονίας, έως και τα μέσα της δεκαετίας του 1920, «ελάχιστα ελληνικάί λέξεις ηκούοντο», και ομιλούμενη γλώσσα, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών ήταν η «Μακεδονοσλαβική» (Ηλιάδου-Τάχου 2006: 113). Βέβαια, δεν υπήρχε καμιά διάθεση εκ μέρους τόσο του ελληνικού κράτους, όσο και του ντόπιου ελληνόφωνου στοιχείου και των εκπροσώπων του, για αναγνώριση γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων, μια και υπήρχε φόβος ότι η έγερση οποιωνδήποτε αξιώσεων για αναγνώριση γλωσσικών και άλλων πολιτισμικών διαφορών θα γεννούσε σίγουρα και φυγόκεντρες τάσεις στις πρόσφατα ενσωματωμένες στην ελληνική επικράτεια περιοχές (Κωστόπουλος 2008: 90).

Στο εύθραυστο πολιτικό κλίμα της δεκαετίας του '20 –όπου, όπως μας ενημερώνει ο Μπουζάκης (2003: 87), είχαμε εναλλαγές 34 κυβερνήσεων και 25 ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας– είναι φανερό ότι τίποτα μακρόπνοο δεν μπορούσε να σχεδιαστεί, πολύ δε περισσότερο να

εφαρμοστεί και να στεριώσει. Κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ή απλή τεχνικο-διοικητική και οικονομική επέμβαση στο καθημερινό εκπαιδευτικό γίνεσθαι, αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός εθνικά, γλωσσικά, θρησκευτικά και πολιτικά ομοιογενούς πληθυσμού σε όλην την ελληνική επικράτεια, κυρίως στις λεγόμενες *Νέες Χώρες* (Αβδελά 1997· Ασκούνη 2006· Βούρη 1992· Ηλιάδου-Τάχου 2006· Κυπριανός 2004· Κωστόπουλος 2008).

Η *διοικητική δομή της εκπαίδευσης* παρέμεινε άκρως συγκεντρωτική και γραφειοκρατική – κάτι που, εν πολλοίς, ισχύει έως και τις μέρες μας. Το *σχολικό δίκτυο* παρέμεινε μονολιθικό, με μοναδική διέξοδο, για όσους επιθυμούσαν ευοίωνες προοπτικές στην αγορά εργασίας, το πέρασμα –μέσα από αυστηρές εξετάσεις– από το εξατάξιο γυμνάσιο και κατόπιν το Πανεπιστήμιο. Η αλήθεια είναι ότι έγιναν μεταρρυθμιστικές προσπάθειες τις περιόδους 1913-1917 και 1928-1932, από τις τότε κυβερνήσεις των φιλελευθέρων,<sup>67</sup> οι οποίες δημιούργησαν παράλληλα δίκτυα (κατώτερης και μέσης) επαγγελματικοτεχνικής κατάρτισης, αλλά αυτά τα δίκτυα έμειναν εν πολλοίς στα χαρτιά, αφού και το ρευστό πολιτικό κλίμα της εποχής δεν τα ευνοούσε (οι συνεχείς εναλλαγές φιλοβασιλικών και αντιβασιλικών κυβερνήσεων), αλλά και η οικονομική δυσπραγία και διοικητική δυσκινησία του ελληνικού γραφειοκρατικού μηχανισμού στην ουσία καταργούσαν οποιαδήποτε προηγούμενη νομοθετική πρωτοβουλία για εναλλακτικές σχολικές διαδρομές, οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν όσους δεν στόχευαν στην ανώτατη εκπαίδευση (Μπουζάκης 2003· Κάτσικας & Θεριανός 2007).

Η παροχή *καθολικής* δημόσιας και δωρεάν στοιχειώδους εκπαίδευσης, παρ' όλο που προβλεπόταν ρητά από το Σύνταγμα του 1911, δεν ήταν αυτονόητη για μεγάλες μερίδες του πληθυσμού, ιδιαίτερα στην ελληνική περιφέρεια. Όπου γινόταν σοβαρή προσπάθεια ίδρυσης σχολικών δικτύων, αυτή εντασσόταν σε μια κίνηση πολιτικής στρατηγικής που είχε να κάνει με την προπαγάνδα, τον φρονηματισμό και την επιβολή των πατριωτικών ιδεωδών σε περιοχές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.<sup>68</sup>

67. Ο Μπουζάκης αναφέρει ότι οι μεταρρυθμίσεις εκείνων των περιόδων αποτελούν «την πρώτη πειστική πρόταση αστικοδημοκρατικής γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 20ού αιώνα» (2003: 78-79).

68. Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος, από την στοιχειώδη αγωγή

Τα *Αναλυτικά Προγράμματα* (ΑΠ) σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και το *εγκεκριμένο διδακτικό υλικό* που τα συνόδευε χαρακτηρίζονταν από την προγονοπληξία και την αρχαιολαγνεία, κάτι που συνεχίστηκε σε όλον τον Μεσοπόλεμο και αρκετά χρόνια μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Παρ' όλες τις σημαντικές αλλαγές που έφεραν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των περιόδων 1913-17 και 1928-32 στα ΑΠ,<sup>69</sup> αυτά παρέμειναν κατά κύριο λόγο προσανατολισμένα στην κλασική παιδεία και τις ανθρωπιστικές επιστήμες, ενώ πολύ λίγη σημασία δόθηκε στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και τη σύνδεση σχολείου και καθημερινής ζωής των μαθητών/τριών (Κάτσικας & Θεριανός 2007· Κυπριανός 2004· Μπουζάκης 2003).

Μέσα στα ίδια τα νομοσχέδια που η κατάθεσή τους γινόταν στη Βουλή σημειωνόταν χαρακτηριστικά ο *ταξικός χαρακτήρας* της εκπαίδευσης, είτε αυτός θεωρούνταν αυτονόητος, όπως –για παράδειγμα– σε Εισηγητική Έκθεση νομοσχεδίου του 1913, όπου γράφτηκε πως «το γυμνάσιον σκοπόν έχει να παράσχη [...] μόρφωσιν εις εκείνους οι οποίοι μέλλουσι να αποτελέσωσι την ανωτέραν εν τη κοινωνία τάξιν» (Μπουζάκης 2007: 506), είτε κατακρινόταν, όπως στην Εισηγητική Έκθεση κάποιου νομοσχεδίου του 1929, όπου σημειωνόταν πως «το εκπαιδευτικό μας σύστημα παρημέλησε την εκπαίδευσιν των μεγάλων λαϊκών μαζών, καταστήσαν την παιδείαν ημών *ολιγαρχικήν*» (Μπουζάκης 2007: 661).

Επιπλέον, η γλώσσα διδασκαλίας ήταν μια νεκρή γλώσσα, γεγονός που δυσχέραινε όχι μόνον τους αλλόγλωσσους μαθητές ή εκείνους

έως και την πιο εξειδικευμένη ανώτατη εκπαίδευση ήταν, όπως γραφόταν και στα νομοσχέδια του καιρού, «ο φρονηματισμός του λαού» και «η εμπέδωσις της εθνικής γλώσσης», παρ' όλο που γινόταν συχνά αποδεκτό ότι «η γνώσις του τυπικού της αρχαίας αττικής διαλέκτου, διά τους μέλλοντας να κατέλθωσιν αμέσως εις τον αγώνα της ζωής δώρον άδωρον» (Απόσπασμα από Εισηγητική Έκθεση σε εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913, όπως παρατίθεται στο Μπουζάκης 2007: 494, 499 και 504 – η υπογράμμιση από τους συγγραφείς).

69. Σε εκπαιδευτικό νομοσχέδιο του 1917 προβλεπόταν η χρησιμοποίηση αναγνωστικών βιβλίων για ορισμένες περιοχές και συγκεκριμένα είδη σχολείων (βλ. Κάτσικας & Θεριανός 2007: 133, και Μπουζάκης 2003: 82-83), κάτι το οποίο –αν εφαρμοζόταν με συνέπεια και σχέδιο– θα μπορούσε να καταστήσει τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρονσα σε μαθητές περιοχών με ιδιαίτερα πολιτισμικά (γλωσσικά και άλλα) χαρακτηριστικά.

με έντονες γλωσσικές ιδιαιτερότητες (τις λεγόμενες ντοπιολαλιές), αλλά και τους ελληνόγλωσσους μαθητές, αφού καμιά σχέση δεν είχε εκείνη η γλώσσα με τη ζωντανή γλώσσα της καθημερινότητάς τους. Επιπρόσθετα, το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων, αλλά και των Διδασκαλείων που προετοιμάζαν τους εκπαιδευτικούς, ήταν φορτωμένο με γνωστικά αντικείμενα που τόνιζαν τον φρονηματικό, κλασικοστραφή και δογματικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και στη μεταρρύθμιση του 1929, σε μίαν εποχή δηλαδή που έγινε προσπάθεια να μειωθούν τα μαθήματα της λεγόμενης κλασικής παιδείας στο ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των βαθμίδων της δημόσιας εκπαίδευσης, παρατηρούμε πως ο συνολικός όγκος τους σε εβδομαδιαία βάση ήταν της τάξης του 1/3 και άνω (Κάτσικας & Θεριανός 2007: 150· σχετικά βλ. και στο Μπουζάκης 2003, κεφ. 6, και στο Μπουζάκης 2007: 843 κ.ε.).

Το *μαθητικό δυναμικό*, ιδιαίτερα σε περιοχές με μεγάλη πολιτισμική (εθνοτική, γλωσσική και θρησκευτική) ανομοιογένεια, παρουσίαζε, σε όλην τη διάρκεια του 20ού αιώνα, μεγάλες αυξομειώσεις, με σαφείς τάσεις είτε μη φοίτησης είτε διαρροής προς τα τέλη της υποχρεωτικής φοίτησης.<sup>70</sup> Σε κείμενο Εισηγητικής Έκθεσης νομοσχεδίων του 1929 γινόταν η παραδοχή ότι, παρ' όλο που ήταν υποχρεωτική – και εκ του Σύνταγματος – η φοίτηση στο Δημοτικό, ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού δυναμικού (περίπου το 1/3 του συνόλου) δεν φοιτούσε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ιδίως τα κορίτσια), αλλά και από αυτούς που φοιτούσαν συρρικνωνόταν υπερβολικά ο αριθμός αυτών που κατάφερναν να φθάσουν στην μέση γενική ή επαγγελματική εκπαίδευση (Μπουζάκης 2007: 654-662). Σε πληθυσμούς με γλωσσικές ιδιαιτερότητες άλλος ένας ανασταλτικός παράγοντας ήταν η δυσνόητη γλώσσα (ας μην ξεχνάμε ότι μιλάμε για την καθαρεύουσα, ούτε καν τη δημοτική) και η επακόλουθη έλλειψη επικοινωνίας με τους φορείς της εκπαίδευσης και το μαθησιακό υλικό.

Διδακτικό προσωπικό εξειδικευμένο στις γλωσσικές – και πολιτισμικές – ιδιαιτερότητες των διάφορων πληθυσμιακών ομάδων της ελ-

70. Με το Σύνταγμα του 1911 η στοιχειώδης εκπαίδευση, δηλαδή η φοίτηση στο Δημοτικό, γίνεται υποχρεωτική (άρθρο 16), ενώ με το Σύνταγμα του 1927 η διάρκεια της γίνεται εξαετής (άρθρο 23). Με το Σύνταγμα του 1975 η υποχρεωτική φοίτηση γίνεται εννεαετής, δηλαδή καλύπτει και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο).

ληνικής επικράτειας δεν υπήρχε, τη στιγμή μάλιστα που και το ίδιο το επίπεδο σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών των κανονικών σχολείων (βλ. Διδασκαλεία Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης) θεωρούνταν άκρως απογοητευτικό, ενώ σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 20ού αιώνα αυτά τα ζητήματα αποτέλεσαν σημείο διαρκών επεμβάσεων και αλλαγών (Ηλιάδου-Τάχου 2006· Μπουζάκης 2005 & 2007).

Οι αναφορές σε μειονότητες και ξενόγλωσσους ή ξενόφωνους πληθυσμούς ολοένα και μειώνονται, ενώ αυτό θα συνεχιστεί για πολλά χρόνια μετά και τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Όπου γίνονταν, περιορίζονταν στο Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο και αναφέρονταν στην προσπάθεια για καλύτερη κατανόηση της ελληνικής γλώσσας εκ μέρους των ξενόφωνων μαθητών, δηλαδή σε μία καθαρά αφομοιωτική λογική (βλ. Μπουζάκης 2007: 708).

### Η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης

Η εκπαίδευση της λεγόμενης *μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης* συνδέθηκε άρρηκτα με τις διπλωματικές σχέσεις και τα γεωπολιτικά συμφέροντα της Ελλάδας και της Τουρκίας. Η γέννηση του ζητήματος ορίστηκε με τη Συνθήκη της Λωζάνης, η οποία υπογράφηκε το 1923, ακριβώς μετά την ήττα των ελληνικών στρατευμάτων στην Μικρά Ασία. Σύμφωνα με αυτήν τη συνθήκη, «οι μουσουλμάνοι το θρήσκευμα Έλληνες πολίτες της Δυτικής Θράκης [...] εξαιρέθηκαν από την υποχρεωτική ανταλλαγή πληθυσμών» ανάμεσα στις δύο χώρες και «τους δόθηκε το δικαίωμα να παραμείνουν ως μειονότητα στην Ελλάδα κάτω από ένα ιδιαίτερο καθεστώς προστασίας» (Ασκούνη 2006: 31). Όπως είναι φυσικό, η εκπαίδευση αποτέλεσε τομέα συνεννόησης των δύο χωρών, αφού με το άρθρο 45 προβλέφθηκε η παροχή *στοιχειώδους εκπαίδευσης* (δηλαδή, επιπέδου Δημοτικού) στην *καθομιλούμενη γλώσσα* της μουσουλμανικής μειονότητας (Μπαλτζιώτης & Τσιτσελίκης 2001).

Από εκεί και πέρα, οι συγκρούσεις και οι παλινωδίες στις σχέσεις μεταξύ των δύο χωρών επηρέασαν άμεσα και την εκπαιδευτική κατάσταση της μειονότητας.<sup>71</sup> Σε κάποιες περιόδους, όταν οι σχέσεις γει-

71. Αρχικά πρέπει να διευκρινιστεί πως, σύμφωνα με τους κοινά αποδεκτά ορισμούς της έως τώρα επιστημονικής έρευνας, όταν μιλάμε για μειονότητα εννοούμε

τονίας μεταξύ των δύο χωρών ήταν ομαλές, έγιναν αρκετές παραχωρήσεις από το ελληνικό κράτος ως προς τις ιδιαιτερότητες της σχολικής αγωγής των μαθητών των μειονοτικών αυτών ομάδων. Είναι χαρακτηριστικό ότι στη διάρκεια μιας μακράς περιόδου ελληνοτουρκικής συνεργασίας, στις αρχές της δεκαετίας του 1950, η ελληνική πλευρά «αναγνωρίζει τον εθνικό προσδιορισμό της μειονότητας, μετονομάζοντας το 1954 τα σχολεία από “μουσουλμανικά” σε “τουρκικά”» (Ασκούνη 2006: 33· βλ. επίσης στο Κανακίδου 1997: 58-59, και στο Κωστόπουλος 2009: 39-52).

Κατά τα άλλα, όμως, η αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων των παιδιών της μειονότητας δεν έγινε ποτέ με έναν συγκροτημένο και παιδαγωγικά έγκυρο τρόπο, αφού το μοναδικό κριτήριο το οποίο επίσημα χρησιμοποιήθηκε –για ευνόητους λόγους– εκ μέρους της ελληνικής Πολιτείας για τον προσδιορισμό της ταυτότητας των συγκεκριμένων πληθυσμών ήταν το *θρησκευτικό στοιχείο*, αγνοώντας κάθε άλλη πολιτισμική ιδιαιτερότητα (Ασκούνη 2006, κεφ. 1· Διβάνη 1995· Κάτσικας & Πολίτου 1999, κεφ. 5· Κωστόπουλος 2009: 19-105). Σε περιόδους, μάλιστα, έντονων εσωτερικών (για παράδειγμα, ο Εμφύλιος στην Ελλάδα, την περίοδο 1946-49) ή εξωτερικών διενέξεων (για παράδειγμα, μετά τα Σεπτεμβριανά του 1955 στην Κωνσταντινούπολη και την επακόλουθη ψύχρανση των ελληνοτουρκικών σχέσεων), η μέριμνα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ελληνικών πληθυσμών με ιδιαίτερα εθνολογικά, γλωσσικά και θρησκευτικά γνωρίσματα ήταν από μηδαμινή έως έντονα καταπιεστική (Κωστόπουλος 2009: 19-105).

Το νομικό καθεστώς της μειονοτικής εκπαίδευσης αποτελεί μια ιδιότυπη συνύπαρξη κανόνων που αφορούν τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση, με την έννοια ότι δόθηκε από την αρχή (με το θεσμικό πλαίσιο που όριζαν η Συνθήκη της Λωζάνης και οι εκάστοτε διακρατικές συμφωνίες) μία μικρή δυνατότητα παρέμβασης των εκ-

---

τρεις (3) διαφορετικού είδους ομαδώσεις: α) τους τουρκογενείς μουσουλμάνους που μιλούν κατά κύριο λόγο την τουρκική γλώσσα, β) τους Πομάκους, σλαβόφωνους μουσουλμάνους οι οποίοι θεωρούνται από πολλούς μελετητές γηγενές φύλο της Θράκης, και γ) τους Τσιγγάνους μουσουλμάνους (Κανακίδου 1997· Κάτσικας & Πολίτου 1999· Ασκούνη 2006· Κωστόπουλος 2009). Ο αριθμός τους, σύμφωνα με υπολογισμούς βασισμένους σε επίσημα στοιχεία ή έρευνες πεδίου, κυμαίνεται μεταξύ 100.000 και 120.000 ατόμων, παρουσιάζοντας μάλιστα μια αξιοπρόσεκτη σταθερότητα (Ασκούνη 2006: 44· Κωστόπουλος 2009: 286-291).



προσώπων της μειονότητας στη διοίκηση των σχολείων, κάτω όμως από τον αυστηρό έλεγχο του ελληνικού κράτους (Ασκούνη 2006· Κωστόπουλος 2009).

Ενώ στα τέλη της δεκαετίας του '80 ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν σε μειονοτικά σχολεία υπολογιζόταν σε 11.722, στις αρχές του 21ου αιώνα (σχολ. έτος 2002-03) έπεσε σε 6.877 μαθητές (Ασκούνη 2006: 65, 128, 145· Κανακίδου 1997: 74). Οι ίδιες τάσεις μείωσης παρατηρούνται και στους μαθητές με μειονοτική καταγωγή, οι οποίοι φοιτούν στα συμβατικά δημόσια σχολεία.

Η φοίτηση των μειονοτικών μαθητών γίνεται κυρίως στα δημοτικά σχολεία (η δέσμευση του ελληνικού κράτους στη Συνθήκη της Λωζάνης αφορούσε μόνον στην παροχή εκπαίδευσης στο επίπεδο του Δημοτικού). Η συνέχιση του σχολείου μετά το Δημοτικό είναι ισχνή και, όπου υφίσταται, συνδέεται άμεσα με την ύπαρξη καθαρά μειονοτικών γυμνασίων και λυκείων, τα οποία είναι πολύ λίγα και λειτουργούν με ένα ιδιότυπο νομικό καθεστώς που έχει αποτελέσει κατά καιρούς σημείο τριβής ανάμεσα στις επίσημες αρχές, την χριστιανική πλειονότητα και τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (Ασκούνη 2006· Κανακίδου 1997· Κάτσικας & Πολίτου 1999· Κωστόπουλος 2009).<sup>72</sup> Παράλληλα, λειτουργούν και τα λεγόμενα «ιεροσπουδαστήρια», τα οποία απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά της μειονότητας, και «συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση των δασκάλων των μειονοτικών σχολείων» (Ασκούνη 2006: 71).<sup>73</sup>

Η πρόσβαση δε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι από πολύ μικρή έως μηδαμινή. Στην ουσία, έως το 1990 η μόνη διέξοδος των μειονοτικών μαθητών ήταν η εισαγωγή στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ), η οποία θεωρείται αντίστοιχη των παλαιών Παιδαγωγικών Ακαδημιών, εντάσσεται στην Ανώτερη και όχι στην Ανώτατη Εκπαίδευση και δέχεται αποφοίτους ιεροσπουδαστηρίων, οι

---

72. Για το πόσο μικρός είναι ο αριθμός των μειονοτικών σχολείων χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι, σύμφωνα με επίσημες πηγές ([www.yperth.gr](http://www.yperth.gr) και [www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)), για την εγγραφή μαθητριών και μαθητών στην πρώτη τάξη των μειονοτικών γυμνασίων διενεργείται κάθε έτος κλήρωση.

73. Στην ουσία πρόκειται για εκπαιδευτικά ιδρύματα που η ίδρυσή τους ανάγεται στην περίοδο της οθωμανοκρατίας (λέγονταν και ιεροδιδασκαλεία ή μεντρεσέδες) στα Βαλκάνια και παρέχουν βασική εκπαίδευση για μουσουλμάνους θρησκευτικούς λειτουργούς.

οποίοι προορίζονται αποκλειστικά για διδασκαλία στα μειονοτικά σχολεία. Το πρόγραμμα σπουδών, όπως μας ενημερώνει η Ασκούνη (2006: 76-77), δεν ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ιδιαιτερότητες ούτε των σπουδαστών (κατά κύριο λόγο μειονοτικών) αλλά ούτε και στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού των μειονοτικών σχολείων, αφού ένα μεγάλο μέρος των παιδαγωγικών ή των γενικών μαθημάτων γίνεται στην ελληνική γλώσσα. Αν λάβουμε υπόψη ότι η πλειονότητα των σπουδαστών είναι σλαβόφωνοι Πομάκοι και χαρακτηρίζονται από ελλιπή γνώση της τουρκικής, τότε καταλαβαίνουμε ότι παρουσιάζονται στους σπουδαστές σοβαρά εμπόδια ακόμα και στο πρόγραμμα που προσφέρεται στην τουρκική γλώσσα.

Το 1995 θεσπίστηκε με νόμο (Νόμος 2341/1995, ΦΕΚ Α' 208, 02.10.1995) η δυνατότητα να ορίζεται «χωριστό ποσοστό θέσεων για την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ αποφοίτων λυκείων που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης» (άρθρο 2, παρ. 1). Με υπουργική απόφαση της επόμενης χρονιάς (28.02.1996) ορίστηκε ότι οι υποψήφιοι από τη μειονότητα θα μπορούν να συμμετέχουν στις Πανελλαδικές Εξετάσεις («Γενικές» ονομάζονταν τότε) και να εισάγονται επιπλέον σε σχέση με το σύνολο των εισακτέων κάθε σχολής ή τμήματος σε ποσοστό 0,5% (ΦΕΚ Β', 05.03.1996). Όπως υποστηρίζει η Ασκούνη (2006: 79), αυτή η πρόβλεψη «συνέβαλε καθοριστικά στη διεύρυνση της φοίτησης των παιδιών της μειονότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και σε μια ευρύτερη μεταβολή της στάσης της μειονότητας απέναντι στην εκπαίδευση γενικότερα». Δυστυχώς, τόσο τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου όσο και η έλλειψη ερευνών πάνω στα μειονοτικά θέματα – τώρα ιδίως που δεν υπάρχουν ειδικά κονδύλια από εθνικούς και κοινοτικούς πόρους, όπως στη δεκαετία του '90 – δεν μας δίνουν τη δυνατότητα να ελέγξουμε την εγκυρότητα μιας τέτοιας αξιολόγησης και πρόβλεψης για τα σημερινά εκπαιδευτικά δεδομένα στη χώρα μας.

Τα πορίσματα των ερευνών – επιστημονικών μελετών αλλά και δημοσιογραφικών καταγραφών – δείχνουν ότι η διαρροή των μαθητών/τριών αυτών από την εκπαίδευση, γενικά, οφείλεται στους εξής παράγοντες (Ασκούνη 2006' Δαμανάκης 2000' Δραγώνα, Φραγκουδάκη & Σκούρτου 2001' Κάτσικας & Πολίτου 1999' Κωστόπουλος 2009' Νικολάου 2000):

- στις δυσκολίες συνεργασίας που έχουν οι οικογένειες με τις κρατικές υπηρεσίες και τις κατά τύπους εκπαιδευτικές αρχές λόγω και

του ευαίσθητου πολιτικού χαρακτήρα των ζητημάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση των μειονοτικών πληθυσμών,<sup>74</sup>

- στις ρατσιστικές συμπεριφορές που –παλαιότερα ιδίως– αποτελούσαν καθημερινό φαινόμενο στιγματισμού των μειονοτικών πληθυσμών,
- στις οικονομικές συνθήκες που παρουσιάζονταν σε περιοχές με αγροτικό χαρακτήρα κατά κύριο λόγο, όπου η αναγκαιότητα για εργατικά χέρια ωθούσε τις οικογένειες να μην στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο ή να τα στέλνουν με μη τακτικούς ρυθμούς,
- στις παραδοσιακές ιδέες που επικρατούσαν –και επικρατούν– στις περιοχές εκείνες σχετικά με τα δικαιώματα στη μόρφωση ανδρών και γυναικών,
- στην ενεργή προπαγάνδα της τουρκικής κυβέρνησης, διαμέσου επίσημων και ανεπίσημων καναλιών, η οποία στοχεύει στην ταύτιση του μουσουλμανικού στοιχείου της Θράκης με εθνικιστικές ιδέες που προωθούν τον παντουρκισμό και την απομάκρυνση των μειονοτικών μαθητών από την παρεχόμενη εκπαίδευση του χριστιανικού πληθυσμού, αφού η συγκεκριμένη εκπαίδευση υποτίθεται πως αποβαίνει εις βάρος της τουρκικής συνιστώσας.

Στο ζήτημα των *Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ)* ακολουθείται ένα ιδιόμορφο σύστημα με βασικό στοιχείο του τον δίγλωσσο χαρακτήρα του. Πιο συγκεκριμένα, στο Δημοτικό, σύμφωνα και με διάφορα Μορφωτικά Πρωτόκολλα που έχουν υπογραφεί από τα δύο κράτη (1951, 1968, 2000) και τους αντίστοιχους νόμους αλλά και υπουργικές αποφάσεις, ένα μέρος του προγράμματος προσφέρεται στην ελληνική γλώσσα (περιλαμβάνει μαθήματα όπως είναι η *Ελληνική Γλώσσα*, η *Ιστορία*, η *Γεωγραφία*, η *Μελέτη Περιβάλλοντος*, η *Κοινωνική & Πο-*

74. Είναι χαρακτηριστικό ότι από το 1967 έως το 1995 υπήρχε στρατιωτικός έλεγχος μετακινήσεων από και προς μια επιτηρούμενη ζώνη που κάλυπτε όλα τα Πομακοχώρια και έφθανε έως τα περίχωρα της Ξάνθης και της Κομοτηνής στον νότο (Λακούνη 2006: 36-37· Κωστόπουλος 2009: 99-104). Επίσης, βάσει του άρθρου 9 του –πρώην πλέον– Κώδικα Ελληνικής Ιθαγένειας, είχε αφαιρεθεί, μεταξύ 1955 και 1998, «η ιθαγένεια 46.638 μουσουλμάνων, με τη δικαιολογία ότι εγκατέλειψαν το ελληνικό έδαφος “άνευ προθέσεως επανόδου”» και «χρειάστηκε τελικά η επίσημη απειλή του Συμβουλίου της Ευρώπης ότι θα κινήσει διαδικασία κατά της Ελλάδας ως ρατσιστικής χώρας», για να καταργηθεί η επίμαχη διάταξη τον Ιούνιο του 1998 (Κωστόπουλος 2009: 148).

λιτική Αγωγή κ.ά.) και το υπόλοιπο στην τουρκική γλώσσα (περιλαμβάνει μαθήματα όπως είναι η *Τουρκική Γλώσσα*, τα *Θρησκευτικά*, τα *Μαθηματικά*, οι *Φυσικές Επιστήμες*, η *Αισθητική & Φυσική Αγωγή* κ.ά.). Αυτό το γεγονός αποτελεί, σύμφωνα με την Κανακίδου (1997: 103), «ένα μικτό σύστημα προσθαφαίρεσης γνωστικών αντικειμένων, τρόπων διδασκαλίας και ωρών, αδυνατώντας να λειτουργήσει ως ενιαίο σύνολο», ενώ δημιουργεί έτσι πολλαπλά προβλήματα στην γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μειονοτικών παιδιών.

Τα βιβλία των μαθημάτων που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα εκδίδονται με ευθύνη των ελληνικών εκπαιδευτικών αρχών. Έως το σχολικό έτος 1999-2000 τα μειονοτικά σχολεία χρησιμοποιούσαν τα ίδια βιβλία με εκείνα που διδάσκονταν στην υπόλοιπη χώρα, ενώ μετά το 2000 αντικαταστάθηκαν από βιβλία που γράφτηκαν ειδικά για τη μειονότητα της Θράκης (βλ. «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» του Υπουργείου Παιδείας), τα οποία έλαβαν υπόψη «την αλλογλωσσία και την εθνικοπολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών» (Ασκούνη 2006: 65). Για το τουρκόφωνο μέρος, το Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968 προβλέπει ότι τα «βιβλία εισάγονται από την Τουρκία, αφού πρώτα ελεγχθούν από τις ελληνικές αρχές, ώστε να μην περιλαμβάνουν στοιχεία προπαγάνδας ή τουρκικά εθνικά σύμβολα» (Ασκούνη 2006: 66). Όπως μας πληροφορεί η Ασκούνη (στο ίδιο), τα βιβλία αυτά έως το 2000 ήταν παλιά και φθαρμένα αντίτυπα τουρκικών σχολικών εγχειριδίων της δεκαετίας του '50, κάτι όμως που άλλαξε μετά το 2000, οπότε έχουμε νέα βιβλία γραμμένα ειδικά για τους μαθητές των μειονοτικών σχολείων.

Για τους σλαβόφωνους (Πομάκους) της περιοχής της ορεινής Θράκης δεν έχει γίνει καμιά σοβαρή προσπάθεια για την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους και τη συγγραφή υλικού στη καθομιλούμενη γλώσσα τους, αφού κάτι τέτοιο αποτέλεσε σημείο τριβής και έντονων αντιδράσεων τόσο από τις κυρίαρχες πολιτικές μερίδες του ελληνικού Κοινοβουλίου όσο και από τους επίσημους εκπροσώπους των μειονοτικών ομάδων και συνομιλητές του επίσημου κράτους, οι οποίοι είναι –κατά κύριο λόγο– τουρκογενείς μουσουλμάνοι με έντονη εθνικιστική ιδεολογία η οποία παραπέμπει στον «τουρκικό» χαρακτήρα όλων των μουσουλμάνων της Θράκης (Ασκούνη 2006· Κωστόπουλος 2009). Μόνον στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '90, με σκοπό μάλιστα την απομάκρυνση των Πομάκων από την επιρροή του

τουρκικού εθνικισμού, το ελληνικό κράτος προσπάθησε, με την εποπτεία κάποιων φιλόλογων και πανεπιστημιακών αλλά και την υλικότεχνική αρωγή του Δ' Σώματος Στρατού (Δ' Σ.Σ.), να δημιουργήσει ένα ελληνοτομακικό λεξικό, μαζί με την αντίστοιχη γραμματική και το συντακτικό, κάτι που επιχείρησαν και διάφορες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) και τοπικοί εκπολιτιστικοί φορείς της Θράκης (Κωστόπουλος 2009: 155-199).

Οι εκπαιδευτικοί των μειονοτικών σχολείων χωρίζονται σε εκείνους που διδάσκουν στο ελληνόφωνο και σε εκείνους που διδάσκουν στο τουρκόφωνο πρόγραμμα. Η πρώτη κατηγορία αποτελείται αποκλειστικά από δημόσιους υπαλλήλους – όταν είναι μόνιμοι βέβαια. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του τουρκόφωνου μέρους παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες και ως προς το υπηρεσιακό καθεστώς αλλά και ως προς το είδος της εκπαίδευσής τους. Η πιο πολυπληθής κατηγορία αποτελείται από αποφοίτους της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) – οι οποίοι διέπονται από το καθεστώς του δημοσίου υπαλλήλου – ενώ οι υπόλοιποι είναι μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με συμβάσεις ιδιωτικού δικαίου. Τέλος, υπάρχει και «ένας μικρός αριθμός “μετακλητών” δασκάλων οι οποίοι υπηρετούν στα μειονοτικά σχολεία στο πλαίσιο της αμοιβαιότητας, σε ίσο αριθμό με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, υπαλλήλους του ελληνικού δημοσίου που διδάσκουν στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης» (Ασκούνη 2006: 68).

### Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα

Στις μεταπολεμικές δεκαετίες το ελληνικό κράτος στο θέμα των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων ακολούθησε μια άκρως αφοιμοιωτική πολιτική στην οποία δεν υπήρχε κανένα ενδιαφέρον και κανένας σεβασμός στη διαφορετικότητα. Η σχετική εκπαιδευτική πολιτική είχε έντονο *προνοιακό-φιλανθρωπικό χαρακτήρα* και αντιμετώπιζε τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές με «ιδιαίτερη “ευσπλαχνία” και “φιλανθρωπία” κατά τις εισαγωγικές, κατατακτικές και προαγωγικές εξετάσεις» (Δαμανάκης 2000: 57). Στο πλαίσιο μιας όχι και τόσο συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής (σύμφωνα με την αποτίμηση του ΙΠΟΔΕ, το 2009), η ελληνική κυβέρνηση επιχείρησε να επιλύσει, κυρίως, το πρόβλημα της εκπαίδευσης των παιδιών των απόδημων Ελλήνων που επέ-

στρεφαν στην πατρίδα με το νομοθετικό διάταγμα 339/74 (ΦΕΚ 61 Α'/11.03.1974) «Περί ιδρύσεως και λειτουργίας Γυμνασίου Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας» στην Αθήνα. Αργότερα, σύμφωνα με τα Προεδρικά Διατάγματα 435/84 και 369/85, ιδρύθηκαν και λειτούργησαν σχολεία απόδημων ελληνοπαίδων στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη αντίστοιχα.

Το 1980 εγκαινιάστηκε ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ), ενώ το 1983 (Νόμος 1404/83) θεσμοθετήθηκαν ως παράλληλοι θεσμοί τόσο οι ΤΥ όσο και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ) για την «ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων ελληνικών οικογενειών» (άρθρο 45, παρ. 1).

Επίσης, η ελληνική πολιτεία έλαβε πρόνοια και για παιδιά αλλοδαπών με το ΠΔ 494/1983, το οποίο θα εφαρμοζόταν για τα «τέκνα που υπόκεινται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση, συντηρούμενα από υπηκόους Κρατών-μελών και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων [νυν Ευρωπαϊκής Ένωσης], που κατοικούν στην Ελληνική Επικράτεια, όπου ασκούν ή έχουν ασκήσει μισθωτή δραστηριότητα» (άρθρο 1, παρ. 2). Βασικός στόχος, όπως διακηρύχθηκε (άρθρο 2), ήταν η «διατήρηση και καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών», καθώς και η προετοιμασία για «επανεένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης, σε περίπτωση παλιννόστησης». Με άλλα λόγια, βλέπουμε να κυριαρχεί ένα ενσωματωτικό μοντέλο (βλ. Γκόβαρης 2001), το οποίο μάλιστα για αρκετά χρόνια έμεινε ανενεργό (βλ. Δαμανάκης 2000: 64).

Τόσο τα παιδαγωγικά μοντέλα που χρησιμοποιήθηκαν, όσο και τα αναλυτικά προγράμματα που αναπτύχθηκαν και η (υπο)στελέχωση των σχολείων αυτών σε ειδικευμένο προσωπικό χαρακτηρίστηκαν ξένα με τη διαπολιτισμική φιλοσοφία και με χαρακτήρα καθαρά ενσωματωτικό για όλους τους αλλοδαπούς μαθητές (Κοινοτικούς ή μη), οι οποίοι αντιμετώπιζονταν ως ελλειμματικοί (Δαμανάκης 2000: Δραγώνα, Φραγκουδάκη & Σκούρτου 2001).<sup>75</sup> Φυσικά, το πρακτικό αποτέλεσμα αυτού του (και) θεσμικού αποκλεισμού ήταν ότι, ακόμη και όπου λειτούργησαν τέτοια σχολεία (είτε ΤΥ και ΦΤ), δεν υπήρξε η αναμενόμε-

75. Είναι χαρακτηριστικό του μοντέλου που ακολουθείται ότι, ακόμα και σε τέτοια σχολεία, με τεράστια γλωσσική ποικιλία (από Ρουμανικά και Ρωσικά έως Φιλιππινέζικα, Σερβικά και Βουλγαρικά), βασική γλώσσα διδασκαλίας οριζόταν η ελληνική, με συμπληρωματική –στην καλύτερη περίπτωση– τη χρήση της αγγλικής!

νη ανταπόκριση των αντίστοιχων αλλοδαπών μαθητών – σε σχέση βέβαια με τη συμμετοχή τους στη σύνθεση του συνολικού πληθυσμού (Κάτσικας & Πολίτου 1999, κεφ. 4· Νικολάου 2000, κεφ. 2).

### Ο Νόμος 2413/96

Τελικά, ύστερα από χρόνια επιστημονικής αναζήτησης, αλλά και σε μια εποχή όπου το ζήτημα της παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών σε αλλοδαπούς μαθητές εντάχθηκε πιο έντονα στην καθημερινή πολιτική ατζέντα, ψηφίστηκε ο Νόμος 2413/1996.

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι, όπως είπαμε και παραπάνω, από τις αρχές της δεκαετίας του '90, με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, ο σεβασμός στην πολιτισμική πολυμορφία έχει ενσωματωθεί στην κοινοτική πολιτική και, ως εκ τούτου, ασκούνται πιέσεις στα κράτη-μέλη να προσαρμόσουν τη νομοθεσία τους σε αυτή την κατεύθυνση (Γκόβαρης & Ρουσσάκης 2008, κεφ. 6). Ταυτόχρονα, μέσα από τα διάφορα χρηματοδοτούμενα προγράμματα των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης, τα οποία άρχισαν από τα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας, έχουν ενθαρρυνθεί οι πρωτοβουλίες για εκπόνηση ερευνητικών προγραμμάτων και παραγωγή μαθησιακού υλικού που σχετίζεται με το νέο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της νέας πραγματικότητας.

Είκοσι ένα χρόνια μετά την ψήφιση του Συντάγματος (1975) και ένδεκα χρόνια μετά την ψήφιση του βασικού νόμου για την δημόσια εκπαίδευση, δηλαδή του Ν. 1566/1985, ο νόμος αυτός ήρθε –υποτίθεται– να λύσει προβλήματα σε ένα θεσμικό –και φυσικά, κοινωνικό– πλαίσιο το οποίο ήταν γεμάτο αντιφάσεις. Πρώτη και κύρια αντίφαση ήταν το γεγονός ότι το ελληνικό Σύνταγμα –και σε συμμόρφωση προς τις κατά καιρούς διεθνείς δεσμεύσεις της χώρας– απαγορεύει μεν τις εθνοτικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή πολιτικές διακρίσεις (άρθρο 5, παρ. 2), την ίδια όμως στιγμή αναγνωρίζει (άρθρο 3, παρ. 1) ως «επικρατούσα θρησκεία το Χριστιανικό Ορθόδοξο Δόγμα». Με αυτή την έννοια, η διαφορετικότητα περιχαρακώνεται, με τον πιο επίσημο τρόπο, σε αυτούς που δεν είναι χριστιανοί ορθόδοξοι (θρησκευτικο-εθνοτικού τύπου αποκλεισμός). Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Ν. 1566/1985 ορίζει ότι το σχολείο πρέπει να βοηθά τους μαθητές να «διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χρι-

στιανικής παράδοσης [...]», την ίδια στιγμή που, αμέσως μετά, δηλώνεται ότι η «ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη» (άρ. 1, παρ. 1, εδ. β) (βλ. και Γουβιάς & Νιώτη 2008: 42).

Ουσιαστικές διατάξεις του Νόμου 2413/1996 περιέχονται στα άρθρα 34 και 35, όπου προσδιορίζονται ο σκοπός, το περιεχόμενο, η οργάνωση και η λειτουργία των σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον νόμο, «σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνώμη του ΙΠΟΔΕ», ενώ με την ίδια διαδικασία «μπορεί να μετατρέπονται άλλα δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης [...] και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία» (άρθρο 35, παρ. 3). Επίσης, προβλέπεται ότι στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται σε όλες τις βαθμίδες «ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη» (άρθρο 35, παρ. 2), ενώ αναφέρεται παρακάτω ότι, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, «συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά κλάδους και ειδικότητες» και «καθορίζονται τα προσόντα των εκπαιδευτικών» που μετατίθενται στα σχολεία αυτά (άρθρο 36, παρ. 1 & 2).

Επίσημα διακηρύχθηκε ότι σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι «η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» και πως γίνεται μια προσπάθεια ώστε τα παιδιά των μεταναστών να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (ΙΠΟΔΕ, 2009). Εντύπωση, πάντως, κάνει το γεγονός ότι σε αυτόν το νόμο (Ν. 2413/1996) τέσσερα μόλις άρθρα είναι αφιερωμένα στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε σχέση με τα τριάντα τρία (33) που σχετίζονται με την «ελληνική παιδεία στο εξωτερικό» (οι λεπτομέρειες εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στο θέμα αυτό παραπέμπονται σε μελλοντικές Υπουργικές Αποφάσεις και ανάλογα Προεδρικά Διατάγματα) και φανερώνει την προχειρότητα με την οποία το ελληνικό κράτος αντιμετωπίζει τα σύγχρονα προβλήματα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και την έλλειψη μακρόχρονης στρατηγικής για την ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Αγωγής (Γουβιάς & Νιώτη 2008· Δαμανάκης 2000· Δρα-



γώνα, Φραγκουδάκη & Σκούρτου 2001· Κάτσικας & Πολίτου 1999· Μιτίλης 1998· Ντούσας 1997).

Το μόνο νέο στοιχείο –για την εποχή που ψηφίστηκε– σε αυτόν το νόμο είναι η δυνατότητα ίδρυσης διαπολιτισμικών σχολείων ή η μετατροπή δημόσιων σχολείων σε διαπολιτισμικά σχολεία. Τα σχολεία αυτά, πέρα από την –συνήθη άλλωστε– έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και στελεχιακού δυναμικού (είναι χαρακτηριστικό ότι από το 1996 έως σήμερα ιδρύθηκαν και λειτουργούν μόνον 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης), κατηγορήθηκαν ως «σχολεία γκέτο» που εμπεριέχουν τη «λογική της ιδιαιτεροποίησης [...] τα οποία θα ενισχύσουν την πολιτική του διαχωρισμού και θα τροφοδοτήσουν τον κοινωνικοπολιτικό ρατσισμό» (Δαμανάκης 2000: 87).

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια –ιδίως την τελευταία δεκαετία– Κοινοτικά Προγράμματα που εντάχθηκαν στο Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Γ΄ ΚΠΣ/2000-2006, με επέκταση στο 2008), όπως το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΕΠΕΑΕΚ II), έδωσαν μεγάλη ώθηση στην έρευνα για θέματα διαπολιτισμικότητας τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Είναι χαρακτηριστικό ότι έως τα τέλη του 2008 (30.11.2008) είχαν ενταχθεί στο ΕΠΕΑΕΚ II ερευνητικά προγράμματα αξίας 62,5 εκ. ευρώ, τα οποία ήταν χρήματα που αφορούσαν σε «ενέργειες» (βλ. ορολογία του ΕΠΕΑΕΚ) σχετικές με την ένταξη μουσουλμανοπαίδων, τσιγγανόπαίδων, παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο, μέσα από την κατασκευή μαθησιακού υλικού, την ανάπτυξη προτύπων μεθόδων διδασκαλίας, τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών και λοιπών δράσεων (ΕΠΕΑΕΚ II, 2008). Όλες αυτές οι ενέργειες προώθησαν τον διάλογο γύρω από την διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα διακυβεύματά της, αν και ο μονοδιάστατος χαρακτήρας της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης παρέμεινε (Γουβιάς & Νιώτη 2008: 47).

### Ερευνητικές διαπιστώσεις και προοπτικές για την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Εδώ θα επιχειρηθεί η εξέταση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από δύο επίπεδα ανάλυσης: 1) το *ιδεολογικό*, το οποίο αναφέρεται σε διαχωρισμούς και αποκλεισμούς, βασισμένους σε ιδεο-

λογικό πλαίσιο αναφοράς, που αναπαράγονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια) και 2) το *πρακτικό/διαδικαστικό*, το οποίο αναφέρεται σε άτυπους και άρρητους διαχωρισμούς και αποκλεισμούς που βασίζονται σε νοοτροπίες, στερεότυπα, προκαταλήψεις και συστήματα συμπεριφορών στην καθημερινή σχολική ζωή, αλλά και συνδέονται με ευρύτερες πρακτικές και διαδικασίες που αναπτύσσονται στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης.

### Ιδεολογικές διαστάσεις

Σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων και, φυσικά, διδακτικού υλικού το ελληνικό σχολείο βρίθεται από παραδείγματα άρνησης της διαφορετικότητας, αλλά και αδυναμίας δημιουργικής διαχείρισής της, όπου υπάρχει κάποιος βαθμός αποδοχής ή σεβασμού του άλλου.

### *Γενικές παρατηρήσεις πάνω στα Αναλυτικά Προγράμματα*

Ο διαχωρισμός των μαθημάτων σε υποχρεωτικά και επιλογής, σε γενικής παιδείας και κατεύθυνσης, οδηγεί, ακόμα και όταν δεν υπάρχουν ανάλογες οδηγίες από τους επίσημους φορείς, σε ιεραρχική κατάταξη των γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, γνωστικά αντικείμενα όπως η Κοινωνιολογία, σκοπός της οποίας είναι «η αξιοποίηση της κοινωνιολογικής σκέψης [...] με απώτερο στόχο τη δημιουργική ένταξη και παρέμβαση σε ένα πολυπολιτισμικό [...] κοινωνικό περιβάλλον» (ΔΕΠΠΣ 17.09.2003: 2-3), υποβιβάζονται σε δευτερεύοντα από τη στιγμή που δεν εξετάζονται σε πανελλαδικό επίπεδο και ο βαθμός τους δεν μετρά για τον υπολογισμό των μορίων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Επίσης, τα νέα ΑΠ αποκλείουν την ετερότητα και διαμέσου του καθαρά ευρωκεντρικού – και γενικότερα δυτικοκεντρικού – λόγου που αναπτύσσουν. Αν τα παραπάνω συνδυαστούν και με την συνεχή αύξηση της διδακτέας ύλης, δηλαδή την υπερφόρτωση των μαθητών – στο όνομα μιας ιδιότυπης κονστρουκτιβιστικής παιδαγωγικής – με όλο και περισσότερες πληροφορίες, μπορούμε να κατανοήσουμε την πίεση που δέχεται ο μέσος μαθητής να αντεπεξέλθει σε ένα άκρως απαιτητικό ΑΠ, στο οποίο η όποια καθυστέρηση (η διαφορετικότητα) θεωρείται «έλλειψη» (Γουβιάς & Νιώτη 2008).

### *Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια*

Μερικά παραδείγματα από τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) και από τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια συγκεκριμένων βαθμίδων της εκπαίδευσης είναι ενδεικτικά τόσο του προσανατολισμού των ΑΠ όσο και –σε ένα άτυπο επίπεδο– των ιδεολογικών στερεοτύπων που επιβιώνουν σε όλο το σύστημα προκήρυξης, συγγραφής και έγκρισης των εγχειριδίων αυτών.

Ήδη από το *Νηπιαγωγείο* και το *Δημοτικό* η Γλώσσα δεν νοείται, καταρχήν, ως σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο, αλλά παρουσιάζεται στους μικρούς μαθητές ως αφηρημένο σύστημα σχέσεων, οι οποίες διέπονται από ορισμένους κανόνες που μάλιστα παρουσιάζονται ως προαιώνια δοσμένοι. Η ελληνική γλώσσα, έτσι, παρουσιάζεται ως μια «διαχρονική συνέχεια» και θεωρείται «στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, δίαυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα» (ΔΕΠΠΣ Γλώσσας 2003: 1). Αρκετές έρευνες έχουν γίνει για τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού και έχουν μελετηθεί στοιχεία για τα στερεότυπα για την οικογένεια και τους ρόλους των φύλων, καθώς και τον τρόπο με τον οποίον παρουσιάζονται, σε αυτά οι διαφυλικές σχέσεις. Μία σειρά από αναλύσεις των αναγνωστικών βιβλίων μετά τη Μεταπολίτευση (Ζιώγου & Δεληγιάννη 1981· Κανταρτζή 2003· Μαραγκουδάκη 2000· Φρειδερίκου 1995) κατέδειξαν ότι η ιδεολογία που εμφανίζεται, μέσα από τα αναγνωστικά, είναι «βαθιά συντηρητική και εθνοκεντρική». Τέλος, η συνεχής αναφορά σε θρησκευτικές πρακτικές της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης (για παράδειγμα, ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2001α: 10-13, 74-78, 146) δεν νομίζουμε ότι βοηθά τον αλλοδαπό/αλλόγλωσσο μαθητή να υιοθετήσει –μέσω της γλώσσας– θετική στάση απέναντι στον ελληνικό πολιτισμό, αλλά ούτε και τον ημεδαπό μαθητή να γνωρίσει –και να εκτιμήσει– κάτι διαφορετικό.

Στα γνωστικά αντικείμενα που έχουν να κάνουν με την εξοικείωση των μαθητών με το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον, όπως το μάθημα «Εμείς και ο Κόσμος», παρουσιάζεται μια ενιαία –συνήθως ειδυλλιακή– εικόνα της επικράτειας, χωρίς γεωγραφικές, συγκοινωνιακές, οικονομικές, γλωσσικές, θρησκευτικές και άλλες διαφορές. Είναι χαρακτηριστικό ότι στοιχεία διαφορετικότητας και ετερότητας εί-

τε αποκρύπτονται είτε παρουσιάζονται ως ξεχωριστή ενότητα (για παράδειγμα, με τίτλους όπως «Άλλα παιδιά στον κόσμο» ή «Παιδάκια του κόσμου»), ενθαρρύνοντας τη διαφοροποίηση από κάτι που παρουσιάζεται ως μακρινό και εξωτικό (ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2004α,β).

Το ΑΠ της Ιστορίας – και φυσικά τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια –, αν και σαφώς βελτιωμένα σε σχέση με το παρελθόν, χαρακτηρίζονται από μια μονογραμμική εξέταση της ιστορικής εξέλιξης, στη βάση του εξελικτικού σχήματος Αρχ. Ελλάδα > Ρώμη > Βυζάντιο > Ελλάδα ή Ευρώπη. Οι αναφορές (βλ. ΔΕΠΠΣ Ιστορίας και αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού, Γυμνασίου & Λυκείου, στο ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2005α-δ) σε άλλους πολιτισμούς είναι λίγες και μόνον σε ό,τι τους συνδέει με τον ελληνικό χώρο (Κάτσικας 2007· Τουλιάτος 2007). Μέσα σε λίγες δεκάδες σελίδες συσσωρεύονται χιλιάδες χρόνια ιστορικής εξέλιξης, την οποία δεν μπορούν να διαχειριστούν οι μαθητές αφού, πολύ απλά, δεν έχουν τον χρόνο να το κάνουν. Μετά το Δημοτικό, η περίφημη σπειροειδής ανάπτυξη των θεμάτων (Bruner), η οποία υποτίθεται ότι αποτελεί παιδαγωγική αρχή (βλ. και ΔΕΠΠΣ, Γενικό Μέρος: 8), ουσιαστικά καταργείται, αφού η διδακτέα ύλη κατανέμεται σε άσχετες (χρονικά και, συχνά, θεματολογικά) μεταξύ τους ενότητες, έχοντας ως αποτέλεσμα την επικράτηση μιας μονογραμμικής ιστορικής αφήγησης.

Σε αντικείμενα που έχουν να κάνουν με την Κοινωνική Αγωγή των μαθητών, παρ' όλο που έχουν βελτιωθεί οι παιδαγωγικές οδηγίες και το μαθησιακό υλικό που μοιράζεται στα σχολεία, είναι σύνηθες φαινόμενο να παρουσιάζονται σε σχολικά εγχειρίδια στερεοτυπικές εικόνες που (δια)χωρίζουν και αποκλείουν το διαφορετικό. Σε ορισμένα βιβλία ο παραπάνω ελληνοκεντρισμός γίνεται πολύ έντονος. Στο βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' Δημοτικού τονίζεται, για παράδειγμα, μόνον η «αντιπροσωπευτική (έμμεση) Κοινοβουλευτική Δημοκρατία» – και μάλιστα με την προεδρευόμενη μορφή της, όπως ισχύει στην Ελλάδα –, λες και είναι το μοναδικό πολιτικό σύστημα που είναι δυνατόν να υπάρξει στον κόσμο ή που έχει υπάρξει στον ελληνικό χώρο, ακόμα και αν γίνεται μια –πάλι ελληνοκεντρική– ιστορική αναδρομή στην κλασική αρχαιότητα, τα βυζαντινά χρόνια και την Τουρκοκρατία (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι. 2003η: 65-88). Στερεότυπα και προκαταλήψεις εξακολουθούν να υπάρχουν και στα βιβλία των Κοινωνι-

κών Επιστημών σε μεγαλύτερες τάξεις, όπου παρατίθενται δεκάδες στερεοτυπικές εικόνες της πραγματικότητας, σε βαθμό που να καθίσταται δύσκολη όχι μόνον η αναγνώριση του «άλλου», αλλά και του «εμείς». Αυτά τα στερεότυπα αναπαράγονται ακόμα και σε αξιολογικά βιβλία όπως εκείνο της Κοινωνιολογίας, τόσο στο νέο (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι. 2006α) όσο και στο παλαιότερο (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι. 2001β) που αντικατέστησε. Έτσι, το παλαιότερο, για παράδειγμα, εμφάνιζε την «παράδοση» και τον «πολιτισμό» ως έννοιες που εξαντλούνταν σε παρελάσεις, παραδοσιακές στολές και επίσημες τελετές (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι. 2001β: 113-122), ενώ το νεότερο, αναφερόμενο στις σύγχρονες μορφές οικογένειας (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι. 2006α: 74-78), αποσιωπά τελείως την παγκοσμίως αυξανόμενη σημασία και νομική κατοχύρωση της συμβίωσης ή του γάμου των ομοφυλόφιλων ζευγαριών.

Τα Μαθηματικά παραμένουν παραδοσιακά στη δόμηση και τους τρόπους αξιολόγησης της μαθηματικής (και προμαθηματικής, βέβαια, για τα νήπια και προνήπια) γνώσης και των αντίστοιχων δεξιοτήτων, αλλά παρουσιάζονται με έναν αυξανόμενο όγκο ύλης στους μαθητές (βλ. ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003στ). Επιπλέον, η πρόοδος των Μαθηματικών παρουσιάζεται – και μέσα από τα λεγόμενα ιστορικά σημειώματα των βιβλίων – ως καθαρά «δυτικό επίτευγμα» και, στην καλύτερη περίπτωση, παρακαταθήκη των αρχαίων Ελλήνων. Αγνοείται έτσι η ιστορική ύπαρξη άλλων (ασιατικών ή αφρικανικών) επιστημονικών παραδόσεων και υποκρύπτεται η συνεισφορά των Αράβων, για παράδειγμα, στην ανάπτυξη των Μαθηματικών (βλ. Άλγεβρα, Ιατρική & Αστρονομία) κατά τη διάρκεια που η πολιτισμένη Δύση βρισκόταν στο σκοτάδι του Μεσαίωνα (Καρζής 1998, κεφ. 4). Σχετικά με αυτό διαπιστώνεται ότι καμία σοβαρή προσπάθεια δεν έχει γίνει – παρ' όλο που στα σχετικά πανεπιστημιακά τμήματα Μαθηματικών ή Παιδαγωγικών Επιστημών αυξάνεται η παρουσία τους – να εισαχθούν στην εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) τα Εθνομαθηματικά, δηλαδή η μελέτη των Μαθηματικών μέσα από τη σχέση τους με το σύνολο της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής (Καλαβάσης & Σταθοπούλου 2000· Καλαβάσης, Καφούση, Σταθοπούλου & Καπέλου 2002· Gutstein 2006).

### Πρακτικές/διαδικαστικές διαστάσεις

Η «διαφορετικότητα» είναι ένα ζήτημα το οποίο έχει διαστάσεις, πέρα από το *θεσμικό* ή το (επίσημο) *ιδεολογικό* επίπεδο, και σε καθαρά *πρακτικό* επίπεδο. Αυτό μάλιστα θα έλεγε κάποιος ότι είναι φυσικό εφόσον δεν έχουν λυθεί τα προβλήματα στα δύο άλλα επίπεδα. Υπάρχουν, όμως, στάσεις και πρακτικές διαχωρισμού, αποκλεισμού και άρνησης αποδοχής του άλλου, οι οποίες δεν μπορούν να εξηγηθούν μόνον με αναφορά στα δύο παραπάνω επίπεδα, παρ' όλο που δεχόμαστε ότι και τα τρία επίπεδα διαπλέκονται σε μια δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλοδιείσδυσης. Αυτές οι στάσεις και πρακτικές μπορεί να αναφέρονται σε ατομικές ή συλλογικές προκαταλήψεις, αλλά και σε έλλειψη έμπρακτης στήριξης των δομών και κάλυψης των στελεχικών αναγκών, σε εθνικό, περιφερειακό, τοπικό και σχολικό επίπεδο, ακόμα και αν έχουν ωριμάσει οι συνθήκες σε θεσμικό και σε επίσημο ιδεολογικό επίπεδο.

### Αξιολογικοί χαρακτηρισμοί και «ετικετοποιήσεις»

Καταρχάς, υπάρχουν οι διαχωρισμοί που βασίζονται στο θρήσκευμα, στη φυλή και στη γλώσσα. Οι λίγες έρευνες που έχουν γίνει στις κοινωνιολογικές ή και ψυχολογικές διαστάσεις των διαπολιτισμικών διαχωρισμών και διακρίσεων κατέδειξαν ότι η συνύπαρξη των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας αποτελεί – πάντα σε συνδυασμό με μια σειρά από ατομικούς, οικογενειακούς και σχολικούς παράγοντες – βάση για δημιουργία ρατσιστικών στερεοτύπων και συμπεριφορών (Κάτσικας & Πολίτου 1999· Μιτίλης 1998). Μάλιστα, έχει αποδειχθεί ότι, όσο περισσότερο διαχωρισμένα είναι τα παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, τόσο περισσότερο εντείνονται οι ρατσιστικές αντιλήψεις εκατέρωθεν, αλλά και επηρεάζεται η σχολική επίδοση των λιγότερο ευνοημένων ομάδων (γλωσσικών, φυλετικών και θρησκευτικών) (Δαμανάκης 2000, ενότητα 4· Κάτσικας & Πολίτου 1999, κυρίως κεφ. 3-5· Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά & Τσιάκαλος 1993· Ντούσας 1998).

Αν και η νομοθεσία (ΠΔ 494/83 & 435/84 και Ν. 2413/96) προβλέπει ότι τόσο τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και οι ΓΥ ή τα ΦΤ λαμβάνουν υπόψη – ανάμεσα στις άλλες – και τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών (μάλιστα στο ΠΔ 494/83 προ-

βλέπεται ρητά η επιδίωξη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης), πρακτικά καμιά σοβαρή πρόβλεψη δεν έχει γίνει για την εισαγωγή ξένων γλωσσών στο ωρολόγιο πρόγραμμα, το μαθησιακό υλικό αλλά και την κατάρτιση/επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στις παραπάνω σχολικές δομές, αγνοώντας ακόμα και τα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας σε θέματα σχέσης διγλωσσίας και επικοινωνιακών δυνατοτήτων σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Όπως λέει και ο Δαμανάκης (2000: 93), «η ελληνική πολιτεία δεν παραχωρεί στις γλώσσες των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών ούτε καν επικουρική λειτουργία, με εξαίρεση τα Σχολεία των Παλιννοστούντων, όπου παραχωρείται στην αγγλική (η οποία, ωστόσο, θεωρείται γλώσσα κύρους) ένας επικουρικός ρόλος».

Με τέτοιες αντιφατικές και αποσπασματικές πολιτικές επιλογές δεν προκαλεί απορία το γεγονός ότι ρατσιστικές συμπεριφορές εκδηλώνονται σε καθημερινή βάση εναντίον, κυρίως, των παιδιών των οικονομικών μεταναστών και των προσφύγων, αλλά και των παιδιών Ελλήνων πολιτών (βλ. αθίγγανους και μουσουλμανόπαιδες).<sup>76</sup>

Γενικά, φαίνεται σε ολόκληρη την ελληνική εκπαίδευση (μαθητές, φοιτητές και εκπαιδευτικούς) να «προβάλλεται η ανάγκη διατήρησης της εθνικής ευταξίας, την οποία ορίζουν αφενός το αίσθημα της τιμής, της φυλετικής καθαρότητας, της εθνικής ομαδοποίησης και αφετέρου της αντιπαλότητας, της εχθρότητας, της άμυνας, των διπολικών, δυαδικών σχέσεων και συναισθημάτων» (Κυρίδης κ.ά. 2002: 14).

## Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέεται δυναμικά με δύο –παράλληλες, αλλά και συχνά συγκρουόμενες– διαδικασίες και με περισσότερα από δύο επίπεδα αλληλεπίδρασης. Από τη μια, έχουμε την ιστορική εξέλιξη του νεοελληνικού κοινωνικού σχηματισμού, τις κρατικές δομές, την γραφειοκρατική τυπολατρία της δημόσιας διοίκησης, τον ρόλο των πολιτικών κομμάτων και των συνδικάτων και της επίσημης Εκκλησίας, στοιχεία που αποκρυσταλλώνο-

76. Για μια επιλογή τέτοιων κρουσμάτων όπως καταγράφηκαν από τα ελληνικά ΜΜΕ βλ. Κάτσικας & Πολίτου (1999, κεφ. 3-5).

νται σε νοοτροπίες δεκαετιών, βαθιά ριζωμένες στις ελληνικές οικογένειες γύρω από την ενιαία και αδιαίρετη εθνική ταυτότητα.

Από την άλλη, έχουμε ευρύτερες πολιτικές αποφάσεις που λαμβάνονται όχι πλέον μόνον σε εθνικό αλλά και σε *υπερεθνικό* επίπεδο, όπου οι πολιτικές προτεραιότητες και οι διπλωματικοί ελιγμοί δεν συμβαδίζουν με ρητορείες και διακηρύξεις που βρίσκουμε στα επίσημα κείμενα. Για να δούμε – μια και πραγματευόμαστε σχετικό θέμα – το γλωσσικό παράδειγμα, μπορεί η Ε.Ε. να λέει ότι προωθεί και τις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες της Κοινότητας, αλλά είναι ηλιού φαεινότερον ότι δεν είναι ζήτημα προτεραιότητας, ούτε και θα μπορούσε να είναι, αφού και η οικονομικοπολιτική πραγματικότητα έχει την δική της δυναμική πορεία (δημοφιλείς γλώσσες = γλώσσες των πολυεθνικών επιχειρηματικών ομίλων & γλώσσες των πολιτικά, οικονομικά και στρατιωτικά ισχυρών) η οποία δεν μπορεί να ανασχεθεί από επιμέρους θεσμικές ρυθμίσεις. Αυτό βέβαια δεν πρέπει να οδηγεί σε μεμψιμοιρίες και αρνητισμούς περί γλωσσικού πλουραλισμού, αλλά αντίθετα χρειάζεται να θέτει το ζήτημα στην πραγματική του διάσταση, η οποία δεν είναι άλλη από την *πολιτική*. Με άλλα λόγια, κανένα ζήτημα δεν αναλύεται, ούτε πρόβλημα λύνεται (εκπαιδευτικό, γλωσσικό, οικονομικό, επιστημονικό, τεχνολογικό κ.λπ.) αν δεν γίνει σωστή εκτίμηση της πολιτικής ισορροπίας δυνάμεων τόσο σε εθνικό όσο και –ολόένα και περισσότερο– σε *υπερεθνικό* επίπεδο. Έτσι και η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να ιδωθεί, και στον εθνικό και στον διεθνή χώρο, ως ζήτημα πολιτικό το οποίο περικλείει και προβλήματα ορισμού της διαφορετικότητας όχι σε μεμονωμένα περιβάλλοντα (το εκπαιδευτικό, για παράδειγμα), αλλά σε ευρύτερο μακροκοινωνικό επίπεδο.

Η ελληνική κοινωνία φαίνεται πως πρέπει πρώτα να λύσει σε *εθνικό επίπεδο* –ίσως μάλιστα με πιο έντονους ρυθμούς απ' ό,τι άλλες δυτικές κοινωνίες– πλείστες *αντιφάσεις* που την κατατρέχουν, πριν καταστεί ικανή να λύσει *γνωστικά* και γενικότερα *παιδαγωγικά ζητήματα* που συνδέονται με την λεγόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η αναγνώριση της ετερότητας, με όποια μορφή και αν αυτή παρουσιάζεται, είναι *αναγκαία* –αν και όχι *ικανή*– συνθήκη για το ξεπέρασμα των προβλημάτων που δημιουργεί η πολυπολιτισμική συνύπαρξη στο νέο οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1997). «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: “εμείς” και οι “άλλοι”». Στο Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *«Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σσ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ακαδημία Αθηνών (2008). *Ελληνική Κοινωνία – Επετηρίς του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Κοινωνίας, Τόμος 8-9: Πορίσματα έρευνας με τίτλο «Η δεύτερη γενιά μεταναστών μεταξύ σχολείου και εργασίας στον αστικό και αγροτικό χώρο»*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η Εκπαίδευση της Μειονότητας στη Θράκη – Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αστρινάκης, Α. (1991). *Νεανικές Υποκουλτούρες – Παρεκκλίνουσες υποκουλτούρες της νεολαίας της εργατικής τάξης. Η βρετανική θεώρηση και η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Βακαλόπουλος, Κ. (2009) [1993]. *Το Μακεδονικό Ζήτημα, 1856-1913*. Αθήνα: ΤΟ ΒΗΜΑ «Βιβλιοθήκη» - Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Βούρη, Σ. (1992). *Εκπαίδευση και Εθνικισμός στα Βαλκάνια: η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904*. Αθήνα: Δόμος.
- Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000). «Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54: 26-33.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Πρακτικά Α΄ Διαβαλκανικού Συνεδρίου, (Πάτρα, 03-05/05/1996). Αθήνα: Gutenberg.
- ΓΙΟΥΝΙΣΕΦ (UNICEF) (2008). *Στοιχεία για τα δικαιώματα του παιδιού*. Ανακτήμένο στις 15.05.2011 από τον δικτυακό τόπο <http://www.unicef.gr>.
- Γκόβαρης, Χρ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουβιάς, Δ. & Νιώτη, Ν. (2008). «Η Αναγνώριση της “Διαφορετικότητας” στο Ελληνικό Σχολείο: ιδεολογικά, θεσμικά και πρακτικά ζητήματα». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 21: 39-62.
- Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2000). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα - Ρέθυμνο: Gutenberg - Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (ΕΔΙΑΜΜΕ).
- Δαμανάκης, Μ. (2008). «Τα “σχολεία των ξενοφώνων” στην περίοδο του μεσοπολέμου». Εισήγηση η οποία συμπεριλήφθηκε στα πρακτικά του 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα *Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*, Πανεπιστήμιο Πατρών 3-5 Οκτωβρίου 2008. Ανακτήμένο στις 09/12/2011 από τον διαδικτυακό τόπο του ΕΔΙΑΜΜΕ: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr>.
- Δημαράς, Α. (1973/74). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: τεκμήρια Ιστορίας* (2 τόμοι). Αθήνα: Ερμής.
- Δήμου, Γ. (1998). *Απόκλιση - Στιγματισμός: αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Διβάνη, Α. (1995). *Ελλάδα και Μειονότητες. Το σύστημα προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. & Σκούρτου, Ε. (2001). *Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες - Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δρεττάκης, Μ. (1996). *Δημογραφικές εξελίξεις στην Ελλάδα 1961-1990*. Αθήνα: Ίδρυμα Αντιμετώπισης Δημογραφικού Προβλήματος.
- Δρεττάκης, Μ. (1999). «Αυξανόμαστε... μόνο χάρη στις γεννήσεις από ξένες!». *Ελευθεροτυπία* 24/08/1999.
- Δρεττάκης, Μ. (2002α). «Κατολισθήση της γεννητικότητας, γήρανση πληθυσμού – Αντιστροφή της μετανάστευσης 1951-2000», *Ελευθεροτυπία* 11/08/2002.
- Δρεττάκης, Μ. (2002β). *Εισροή Μεταναστών και Υπογεννητικότητα 1951-2000*. Αθήνα.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (1996). *Γήρανση και Κοινωνία*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΚΚΕ. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας (ΕΣΥΕ) (2008α). *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδας, 2008*. Αθήνα: ΕΣΥΕ.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας (ΕΣΥΕ) (2008β). *Η Ελλάδα σε Αριθμούς, 2008*. Αθήνα: ΕΣΥΕ.
- Ελευθεροτυπία*, 14/01/2011: «Πρόβλημα της Ευρώπης η εισροή μεταναστών από τον Έβρο» (ηλεκτρον. έκδοση).
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) (2013). «Ανακοίνωση δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του Μόνιμου Πληθυσμού της Χώρας

- σύμφωνα με την Απογραφή Πληθυσμού-Κατοικιών 2011». Δελτίου Τύπου, 23.08.2013. Αθήνα: ΕΛΣΤΑΤ.
- Ελίας, Ν. (Elias, N.) (1997) [1969]. *Η Εξέλιξη του Πολιτισμού. Κοινωνιογενετικές και Ψυχογενετικές Έρευνες – Τόμος Α': Αλλαγές της συμπεριφοράς στα κοσμικά ανώτερα στρώματα της Δύσης* (μτφρ.: Ε. Βακούση). Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Ή. (1986). *Προβλήματα Μετανάστευσης, Παλιννόστησης*. Αθήνα: ΙΜΕΟ, ΕΔΗΜ.
- Ενγκελς, Φ. (1975) [1884]. *Η Καταγωγή της Οικογένειας, της Ατομικής Ιδιοκτησίας και του Κράτους*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2006). *Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία, στο πλαίσιο του μακεδονικού ζητήματος – Το παράδειγμα της Μακεδονίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ (ΙΝΕ-ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ) (2004). *Έρευνα για τις μορφές κοινωνικής ένταξης των οικονομικών μεταναστών στην Περιφέρεια Αττικής, 2003-2004*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) (2008). *Στατιστικά στοιχεία για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ανακτημένο στις 16/11/2010 από τον δικτυακό τόπο <http://www.ipode.gr>.
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) (2009). *Στοιχεία για Αλλοδαπούς και Παλιννοστήσαντες*. Ανακτημένο στις 16/11/2010 από τον δικτυακό τόπο <http://www.ipode.gr>.
- Καβουνίδη, Τ. (2001). «Η μετανάστευση στην Ελλάδα και η γήρανση του πληθυσμού», στο Ηλ. Κικίλιας, Χ. Μπάγκαβος, Π. Τήνιος και Μ. Χλέτσος (επιμ.) *Δημογραφική Γήρανση, Αγορά Εργασίας & Κοινωνική Προστασία: Τάσεις Προκλήσεις & Πολιτικές*, σσ. 105-114. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
- Καλαβάσης, Φ. & Σταθοπούλου, Χ. (2000). «Μαθηματικά και Κουλτούρες: η συνάντηση της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας με τη Μαθηματική Εκπαίδευση». Στο *Πρακτικά 17ου Συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας*. Αθήνα, σσ. 470-481.
- Καλαβάσης, Φ., Καφούση, Σ., Σταθοπούλου, Χ. & Καπέλου, Κ. (2002). «Η διδασκαλία των μαθηματικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Αίγυπτο, την Ελλάδα, την Κύπρο και το Λίβανο». *Θέματα Εκπαίδευσης*, 3 (2-3): 155-166.
- Κάμινς, Τζ. (Cummins, J.) (1999). *Ταυτότητες Υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (μτφρ. Σ. Αργύρη, επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg.
- Κανακίδου, Ε. (1997). *Η Εκπαίδευση στη Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κάτσικας, Χ. (2007). «Στόχοι και Προσανατολισμοί των Νέων Σχολικών Βιβλίων Ιστορίας. Η περίπτωση της Ιστορίας Γυμνασίου». Στο Χ. Κάτσικας & Κ. Θεριανός (επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα* (σσ. 111-122). Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλινοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσιμάρδος, Β. (2006) «Ξένοι είμαστε εμείς οι ίδιοι...». *Παρατηρητής*, 3.
- Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ) (2009). *Η Γυναικεία Μετανάστευση στην Ελλάδα – Ευρήματα Πανελλαδικής Έρευνας*. Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. & Τσιάκαλος, Γ. (1993). *Καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού ως μέσο τοπικής ανάπτυξης. Η σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα.
- Κόντης Α. (2000). «Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής αλλοδαπών μεταναστών», στο Σ. Κωνσταντινίδης και Θ. Πελαγίδης (επιμ.), *Η Ελλάδα στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κωστόπουλος, Τ. (2008) [2000]. *Η Απαγορευμένη Γλώσσα – Κρατική Καταστολή των Σλαβικών Διαλέκτων στην Ελληνική Μακεδονία*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κωστόπουλος, Τ. (2009). *Το «Μακεδονικό» της Θράκης – Κρατικοί Σχεδιασμοί για τους Πομάκους (1956-2008)*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Λαμπριανίδης, Λ. & Λυμπεράκη, Α. (2001). *Αλβανοί Μετανάστες στη Θεσσαλονίκη, Διαδρομές ενημερίας και παραδρομές δημόσιας εικόνας*. Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Λαμπροπούλου, Ε. (1994). *Κοινωνικός Έλεγχος του Εγκλήματος*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Λέκκας, Π. (1992). *Η Εθνικιστική Ιδεολογία – Πέντε Υποθέσεις Εργασίας στην Ιστορική Κοινωνιολογία*. Αθήνα: ΕΜΝΕ – ΜΝΗΜΩΝ.
- Λινάρδος-Ρυλμόν, Π. (1993). *Αλλοδαποί Εργαζόμενοι και Αγορά Εργασίας στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Λυμπεράκη, Α. και Πελαγίδης, Θ. (2000). *Ο φόβος του ξένου στην αγορά εργασίας: ανοχές και προκαταλήψεις στην ανάπτυξη*. Αθήνα: Πόλις.

- Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). *Εκπαίδευση και διάκριση φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1996). «Ξένο εργατικό δυναμικό: τάσεις και το πρόβλημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης», στο ΕΚΚΕ, *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα - Κύρια Θέματα και Προσδιορισμός Προτεραιοτήτων Πολιτικής*, τ. Α' (Εκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Μιτίλης, Α. (1998). *Οι Μειονότητες Μέσα στη Σχολική Τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπαλτζιώτης, Λ. & Τσιτσελίκης, Κ. (2001). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Συλλογή Νομοθεσίας - Σχόλια*. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδ. Α. Σάκουλα.
- Μπανκς, Ο. (Banks, O.) (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μπουζάκης, Σ. (2003) [1986]. *Νεοελληνική Εκπαίδευση (5η έκδοση συμπληρωμένη: Δεκ. 2003)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2007) [1994]. *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα* τ. Α' (4η έκδοση: Ιαν. 2007). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2005) [1994]. *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τ. Β' (4η έκδοση: Οκτ. 2005). Αθήνα: Gutenberg.
- Ναζάκης, Χρ. & Χλέτσος, Μ. (2001). *Μετανάστες και Μετανάστευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολούδη, Φ. (2002). «Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26: 14-17.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντίνας, Κ., Βαμβακίδου, Ι. & Κυρίδης, Α. (2002). «Διαπολιτισμική προσχολική γλωσσική εκπαίδευση: μια πρόταση για την ελληνική πραγματικότητα». Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 2: 11-29.
- Ντούσας, Δ. (1997). *Ρομ και Φυλετικές Διακρίσεις στην Ιστορία, την Κοινωνία, την Κουλτούρα, την Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παντάζης, Σ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (επιμ.) (2006). *Περιπέτειες της ετερότητας: η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πετρινωτή, Ξ. (1993). *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα: μια πρώτη κατα-*

- γραφή, ταξινόμηση και ανάλυση*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων και Οδυσσέας.
- Τσίλτορ, Τσ. (Taylor, Ch.) (1997). *Πολυπολιτισμικότητα* (μτφρ. Φ. Παιονίδης). Αθήνα: Πόλις.
- Τουλιάτος, Σ. (2007). «Η διδασκαλία της Ιστορίας και το νέο βιβλίο της Α' Γυμνασίου». Στο Χ. Κάτσικας & Κ. Θεριανός (επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα* (σσ. 123-140). Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. (1987). *Η Κοινωνία του Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg - Πάντειο Πανεπιστήμιο/ΚΕΚΜΟΚΟΠ.
- Τσιμπιρίδου, Φ. (2006). «Πώς μπορεί κανείς να είναι Πομάκος στην Ελλάδα σήμερα; Αναστοχασμοί για ηγεμονικές πολιτικές σε περιθωριακούς πληθυσμούς», στο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα* (σσ. 105-138). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- ΥΠΕΠΘ (1985). *Ν. 1566 - Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. (ΦΕΚ 167Α/30.09.1985). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). «*Τί είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χομπσμπάουμ, Ε. (Hobsbawm, E.) (1994). *Η Εποχή του Κεφαλαίου: 1848-1875* (μτφρ. Δ. Κούρτοβικ). Αθήνα: ΜΙΕΤ.

### *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια*

- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001α). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για το Δημοτικό - Μέρος Β' (Γ' & Δ' τάξη)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001β). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ (2003). *ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) - Γενικό Μέρος* (ΦΕΚ 304, τ. Β', 13.03.2003). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003α). *ΔΕΠΠΣ Βιολογίας* (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003γ). *ΔΕΠΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας* (ψηφιακό αρχείο).

- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003δ). *ΔΕΠΠΣ Ιστορίας* (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003ε). *ΔΕΠΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής* (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003στ). *ΔΕΠΠΣ Μαθηματικών* (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003ζ). *ΔΕΠΠΣ Φυσικών Επιστημών* (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003η). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004α). *Εμείς και ο Κόσμος. Α' Τάξη Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004β). *Εμείς και ο Κόσμος. Β' Τάξη Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005α). *Ιστορία Γ' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005β). *Ιστορία Δ' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005γ). *Ιστορία Ε' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005δ). *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006α). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (ψηφιακό αρχείο).
- ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006β). *Μαθηματικά Α' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή*. (πρόχειρο ψηφιακό αρχείο το οποίο περιέχεται στο CD-ROM που μοιράστηκε στους εκπαιδευτικούς της Α'θμιας Εκπαίδευσης στην αρχή του σχολικού έτους 2006-07).

### Ξενόγλωσση

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications.
- Bernstein, B. (1970). «Education cannot compensate for society». *New Society*, 387.
- Bernstein, B. (1973). «Social class, language and socialisation». In J. Karabel and A.H. Halsey (eds.) (1977), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

- Bowles, S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalistic America. Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basics.
- Durkheim, E. (1984) [1893]. *The Division of Labour in Society*. London: MacMillan.
- Feagin, J. R. & Feagin, C. B. (1996). *Racial and Ethnic Relations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation. The rise of Education Systems in England, France and the USA*. London: Pallgrave Macmillan.  
[ελληνική μετάφραση: *Εκπαίδευση & Συγκρότηση του Κράτους. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ* (εισ.-μτφρ. Π. Κ. Κιμουρτζής, Γ. Μανιώτη). Αθήνα: Gutenberg]
- Lynch, J. (1986). *Multicultural Education. Principles and Practices*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Manos I. (2003). «To dance or not to dance: Dancing dilemmas in a border region in northern Greece». *European Journal of Anthropology*, 41: 21-32.
- United Nations Development Programme (UNDP) (2005). *Human Development Report, 2005*. New York: United Nations.

(Δια)Δικτυακοί τόποι (web-sites)

- AlfaVita (Δικτυακή Πύλη για την Εκπαίδευση): [www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr)
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ - Κοινωνία της Πληροφορίας: [www.pi-schools.gr/programs/kitp](http://www.pi-schools.gr/programs/kitp)
- ΥΠΕΠΘ: [www.ypepth.gr](http://www.ypepth.gr) & <http://www.minedu.gov.gr/>
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ): [www.kee.gr](http://www.kee.gr)
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ): <http://www.ipode.gr>