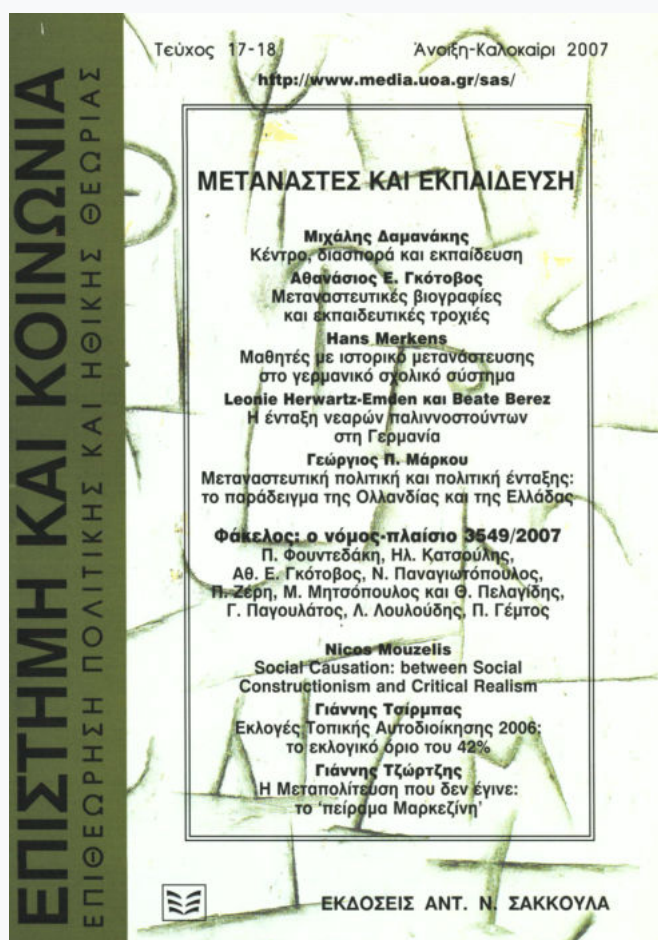


Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας

Τόμ. 17 (2007)

Τόμ. 17-18 (2007): Μετανάστες και Εκπαίδευση



Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές: ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα

Αθανάσιος Ε. Γκότοβος

doi: [10.12681/sas.490](https://doi.org/10.12681/sas.490)

Copyright © 2015, Αθανάσιος Ε. Γκότοβος



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γκότοβος Α. Ε. (2015). Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές: ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 17, 39–99.
<https://doi.org/10.12681/sas.490>

Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές. Ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα.

Αθανάσιος Ε. Γκότοβος*

Η διεθνής παιδαγωγική βιβλιογραφία γύρω από την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών της δεύτερης και τρίτης γενιάς –και γενικά: των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο– ακολουθεί δύο διακριτές ακαδημαϊκές, ερευνητικές αλλά και εκπαιδευτικές παραδόσεις. Η πρώτη από αυτές θεματοποιεί κυρίως τη θεσμική αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά της κοινωνίας υποδοχής απέναντι στις ομάδες των μεταναστών και στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο, καθώς επίσης τις πρακτικές πολιτογράφησης που επικρατούν σε αυτή. Στο επίκεντρο αυτού του ρεύματος βρίσκονται οι *πολιτικές ταυτότητας* της χώρας υποδοχής, ενώ η διαδικασία και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής ένταξης θεωρούνται λίγο-πολύ παράγωγα των πολιτικών αυτών. Η δεύτερη παράδοση φωτίζει περισσότερο τις στρατηγικές των μεταναστών –ατομικές και συλλογικές– απέναντι στην ένταξη, και ιδιαίτερα την ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις του σχολείου της χώρας υποδοχής. Μέχρι τώρα στην Ελλάδα παρατηρούμε σε γενικές γραμμές μια αναπαραγωγή της πρώτης παράδοσης. Το άρθρο αυτό, αξιοποιώντας τη διεθνή και ευρωπαϊκή εμπειρία και έρευνα γύρω από την ένταξη των μεταναστών μαθητών, επιχειρηματολογεί υπέρ της μετατόπισης της έμφασης από τις πολιτικές ταυτότητας στις πολιτικές επίδοσης.

1. Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής: ιδιαιτερότητες του μεταναστευτικού ρεύματος

Ως προς τη μεταναστευτική της πτυχή, η ελληνική κοινωνία διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο ότι άλλαξε πρόσφατα το πρόσμηό της και από χώρα εξαγωγής μεταναστών μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών με αιφνιδιαστικό τρόπο. Στις αρχές του 1990, και εφόσον είχαν προηγηθεί οι κοινωνικο-οικονομικές ανατροπές στις κοινωνίες της Ανατολικής Ευρώπης, το κλίμα πολιτικής α-

* Καθηγητής Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, agotvos@cc.uoi.gr

στάθειας πέρασε και στις χώρες της νοτιοανατολικής Ευρώπης και επηρέασε την πιο προβληματική με τα τότε δεδομένα βαλκανική οικονομία, την αλβανική. Στη χώρα αυτή δημιουργήθηκαν μετά τις πολιτικές ανατροπές εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες για την επιβίωση των κατοίκων της, πολλοί από τους οποίους αναζητούσαν διέξοδο επιχειρώντας τη *de facto* μεταναστευση προς την Ιταλία και την Ελλάδα. Ο πρώτος στόχος στάθηκε δύσκολος για δύο λόγους: την εδαφική ασυνέχεια ανάμεσα στην Αλβανία και την Ιταλία και την αναγκαστική χρήση μέσων θαλάσσιας συγκοινωνίας –τα οποία είναι ευκολότερο να ελεγχθούν– και την εξαιρετικά αυστηρή και περιοριστική ιταλική μεταναστευτική πολιτική, σκοπός της οποίας ήταν να αποτρέψει την ‘απόβαση’ στις ακτές της ενός μεγάλου κύματος ανειδίκευτης εργατικής δύναμης που δεν αντιστοιχούσε στις ανάγκες της ιταλικής βιομηχανικής ή άλλης παραγωγής και ταυτόχρονα τη δημιουργία ενός δυσεπίλυτου ανθρωπιστικού προβλήματος. Ο δεύτερος στόχος, η Ελλάδα, ήταν πιο εφικτός, τόσο επειδή η μετακίνηση προς τον Νότο ήταν ευκολότερη και φθηνότερη –την πρώτη περίοδο οι μετανάστες από την Αλβανία διένυναν μεγάλες αποστάσεις με τα πόδια– καθώς επίσης επειδή η ελληνική αντίδραση στην είσοδο του μεγάλου όγκου *de facto* μεταναστών υπήρξε ασυνήθιστα χλιαρή έως ανεκτική. Παρά το ότι εκ των υστέρων η εν λόγω αντίδραση του κράτους απέναντι στη πρωτοβουλιακή και χωρίς τις προβλεπόμενες διαδικασίες είσοδο εκατοντάδων χιλιάδων μεταναστών από τη γειτονική χώρα παρουσιάστηκε μονομερώς ως εκδήλωση του παραδοσιακού πνεύματος αλληλεγγύης της ελληνικής κοινωνίας προς γειτονικούς λαούς που βρίσκονται σε ανάγκη και συνδέθηκε με αντίστοιχες ιστορικές εμπειρίες ελληνικής προσφυγιάς, η συμπεριφορά αυτή οφείλεται μάλλον στο γεγονός ότι η πολιτική ελίτ εκείνης της εποχής, απασχολημένη με εντελώς διαφορετικές υποθέσεις, δεν μπόρεσε να δει τις κοσμογονικές αλλαγές που συντελούνταν στην Ευρώπη, δεν είχε εκτιμήσει ορθά τις επιπτώσεις τους για την Ελλάδα και δεν είχε διαμορφώσει κανένα σχέδιο αντιμετώπισης αυτών των επιπτώσεων για την ελληνική κοινωνία και οικονομία, με αποτέλεσμα να αιφνιδιαστεί από τις εξελίξεις, απέναντι στις οποίες αντέδρασε με τον συνηθισμένο τρόπο: σπασμωδικά, χαοτικά και αναποτελεσματικά. Κάτω από τις συνθήκες αυτές, χωρίς πρόβλεψη των επιπτώσεων και χωρίς σχέδιο για την αντιμετώπισή τους, αλλά και χωρίς διοικητικό μηχανισμό για την υλοποίηση οποιουδήποτε μεσοπρόθεσμου σχεδίου, η με-

τακίνηση προς τον Νότο μεγάλου αριθμού πολιτών από το γειτονικό κράτος, καθώς επίσης και από άλλα κράτη της ανατολικής Ευρώπης και της Ασίας, η παραμονή –με τις διαρκείς φάσεις νομιμοποίησης– και η απασχόλησή τους δημιούργησε ένα νέο ιστορικό γεγονός για την Ελλάδα: τη μετέβαλε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών και με αυτή την έννοια την εξομοίωσε με τυπικές χώρες υποδοχής μεταναστών στην κεντρική και τη βόρεια Ευρώπη (Γερμανία, Βέλγιο, Ολλανδία, Δανία, Σουηδία) τόσο ως προς τη σύνθεση του πληθυσμού –υπολογίζεται ότι γύρω στο 10% του πληθυσμού της χώρας είναι μετανάστες– όσο και ως προς το πρόβλημα διαχείρισης της γλωσσικής, εκπαιδευτικής, πολιτισμικής, οικονομικής και κοινωνικής ένταξης των μεταναστών. Η εκπαιδευτική ένταξη των γόνων των μεταναστών αποτελεί σήμερα προτεραιότητα σε όλες σχεδόν τις χώρες υποδοχής (βλ., ενδεικτικά, EURYDICE 2004). Δεν μπορούμε να πούμε το ίδιο και για την Ελλάδα, παρότι τις παρεμβάσεις που έχουν γίνει στο παρελθόν και συνεχίζονται και σήμερα για τη διευκόλυνση της ενταξιακής πορείας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση.¹ Υπάρχουν ήδη μεγάλα κενά τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία θα μπορούσε να συνεισφέρει στον δημόσιο διάλογο για την ενταξιακή πορεία των μεταναστών μαθητών, όσο και σε επίπεδο πολιτικής με στόχο την ένταξη. Ο ίδιος ο όρος ‘ένταξη’ παραμένει ακόμη αρκετά ρευστός, γενικός και ασαφής, έτσι ώστε να καθίσταται σχεδόν αδύνατη η οποιαδήποτε σοβαρή αξιολόγηση του τρέχοντος ενταξιακού υποδείγματος αλλά και της αποτελεσματικότητας των θεσμικών παρεμβάσεων για την εφαρμογή του.

Το μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ελλάδα στις δεκαετίες του 1980 και του 1990, και εν μέρει μέχρι σήμερα, συγκροτείται από δύο μεγάλες ομάδες μεταναστών. Η πρώτη είναι η ομάδα των εθνοτικά ‘άλλων’ (μη Ελλήνων) πολιτών τρίτων χωρών που διασχίζουν τα σύνορα της ελληνικής επικράτειας εφοδιασμένοι ή όχι, όπως ήδη επισημάνθηκε, με τη σχετική γραφειοκρατικού χαρακτήρα νομιμοποίηση (τυπικοί μετανάστες, *de facto* μετανάστες). Η δεύτερη αποτελείται από τους ομογενείς της ελληνικής διασποράς, οι οποίοι παλιννοστούν² είτε με την κυριολεκτική έννοια (έλληνες υπήκοοι που είχαν μεταναστεύσει οι ίδιοι ή οι πρόγονοί τους σε ευρωπαϊκή, υπερατλαντική ή άλλη χώρα και επιστρέφουν στην Ελλάδα), είτε μεταφορικά (ελληνικής εθνότητας υπήκοοι τρίτων χωρών που μετεγκαθίστανται στην Ελλάδα για ποικίλους λόγους, κυρίως οικονομικούς). Όχι μόνον η ισχύου-

σα,³ αλλά και όλες οι προηγούμενες νομοθεσίες γύρω από την υποδοχή, την παραμονή, την εργασία και την ένταξη –κυρίως την πολιτική, μέσω της πολιτογράφησης– των δύο ομάδων παραπέμπουν σε διαφορετικές στρατηγικές του ελληνικού κράτους απέναντι σε κάθε μία από αυτές (βλ. Γκότοβος 2005). Εκείνο που διαφοροποιεί την ελληνική περίπτωση σε ό,τι αφορά τη μετανάστευση της πρώτης κατηγορίας είναι η μαζική είσοδος, παραμονή και απασχόληση *de facto*⁴ μεταναστών στη χώρα από τις αρχές του 1990 και μετά, καθώς επίσης το γεγονός ότι η ένταξη επιχειρείται σε μια από τις προβληματικές οικονομίες⁵ κρατών που είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτό που –πέραν των όσων έχουν ήδη αναφερθεί– την εξομοιώνει, επίσης, είναι οι αλληπάλληλες απόπειρες εκ των υστέρων νομιμοποίησης της παραμονής και της εργασίας μεγάλων ομάδων *de facto* μεταναστών⁶ μέσω των επαναλαμβανόμενων ευκαιριών χορήγησης άδειας παραμονής και άδειας εργασίας.

2. Μαθητές με μεταναστευτικές βιογραφίες: ζητήματα εκπαιδευτικής ένταξης

Η συζήτηση γύρω από την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών⁷ –καλύτερα: των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο– είναι κατά κανόνα πολυεστιακή. Μία από τις εστίες στις οποίες συγκεντρώνεται η έμφαση σχετίζεται με την προβληματική της διατήρησης της ταυτότητας του μετανάστη μαθητή, αφορά δηλαδή το εάν και σε ποιον βαθμό το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (εκπαιδευτική και άλλη σχετική με την εκπαίδευση νομοθεσία, εκπαιδευτικό προσωπικό, εκπαιδευτικές πρακτικές) εξασφαλίζει στους μαθητές αυτούς όρους και προϋποθέσεις για τη διατήρηση πολιτισμικών στοιχείων τα οποία η κοινότητα προέλευσης –και ενδεχομένως η οικογένεια του μαθητή, στον βαθμό που η τελευταία κινείται ως προς τους εκπαιδευτικούς της προσανατολισμούς παράλληλα με τη ‘γραμμή’ της μεταναστευτικής κοινότητας ή παροικίας– θεωρεί δική της πολιτισμική κληρονομιά, τα αξιολογεί ως σημαντικά και επιμένει στη διατήρηση και τη μεταβίβασή τους στην επόμενη γενιά. Αυτή η σχολή σκέψης στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης⁸ κυριάρχησε σε ευρωπαϊκές χώρες με σημαντικά ποσοστά μεταναστών μαθητών στις δεκαετίες του 1980 και εν μέρει του 1990, κυρίως μέσω δύο επιχειρημάτων: πρώτον, του επιχειρήματος του αποκαλούμενου ‘διαπολιτισμικού σχολείου’, το οποίο υπο-

τίθεται ότι αναγνωρίζει την πολιτισμική ταυτότητα του 'άλλου' και αναλαμβάνει να τη συντηρήσει και να τη διατηρήσει για τις επόμενες γενιές μεταναστών μαθητών στα πλαίσια της παιδαγωγικής ιδεολογίας της 'ισοτιμίας των πολιτισμών' (ή των πολιτισμικών ταυτοτήτων) και, δεύτερον, μέσω του επιχειρήματος ότι η σχολική επίδοση συνδέεται στενά με την ταυτότητα του μαθητή,⁹ συνεπώς μια ταυτότητα θετικά αναγνωρισμένη και ενισχυμένη μέσω εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών οδηγεί τους μαθητές σε υψηλότερες επιδόσεις με ταυτόχρονη διατήρηση της ιδιαιτερότητας.

Ο δεύτερος τρόπος να εστιάσει κανείς τη συζήτηση για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών δεν είναι τόσο συνηθισμένος στην Ελλάδα, αλλά εδώ και μια δεκαετία περίπου έχει κυριαρχήσει σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης -ιδιαίτερα στη Δανία, στις σκανδιναβικές χώρες, στη Γερμανία και την Ολλανδία- αυτός είναι να την προσανατολίσει στα λειτουργικά για την κοινωνική ένταξη του μαθητή αλλά και για την προσωπική του ανέλιξη αγαθά ('προσόντα': γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και αντίστοιχες πιστοποιήσεις μέσω των σχολικών τίτλων) που ο μετανάστης μαθητής -όπως επίσης κάθε άλλος μαθητής- έχει την ευκαιρία να αποκτήσει στο σχολείο. Έτσι, από τη σκοπιά του μαθητή -που είναι και το κεντρικό υποκείμενο της αλληλεπίδρασης με το σχολείο- αλλά και από τη σκοπιά του (αμέτοχου ή πολιτικά στρατευμένου υπέρ μιας συγκεκριμένης λύσης) παρατηρητή, το σχολείο γίνεται αντιληπτό πρωτίστως είτε ως χώρος διαμόρφωσης ταυτότητας είτε ως χώρος απόκτησης κοινωνικά ανταλλάξιμων και προσωπικά χρηστικών εφοδίων (προσόντων, 'κεφαλαίων').

Βλέποντας κανείς το δημόσιο σχολείο κυρίως ως κοινωνικό θεσμό που είναι ταγμένος να προσφέρει σε όλους τους νέους ευκαιρίες για απόκτηση, συσσωρευση και αξιοποίηση μορφωτικού κεφαλαίου, είναι δύσκολο να μείνει ικανοποιημένος με την εικόνα που εμφανίζει σήμερα το σχολείο εν γένει, και το ελληνικό σχολείο ιδιαίτερα, σε ό,τι αφορά το μαθησιακό αποτέλεσμα για την κατηγορία των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση. Τόσο στο πεδίο της σχολικής διαρροής, όσο και στο πεδίο της επιλογής σχολείου μετά την υποχρεωτική βαθμίδα, αλλά και ως προς το ίδιο το μαθησιακό αποτέλεσμα στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι δείκτες των μαθητών αυτών είναι αρκετά χαμηλοί συγκρινόμενοι με τους αντίστοιχους των υπόλοιπων (γηγενών) μαθητών από συγκρίσιμα κοινωνικά

στρώματα (βλ. OECD 2001, OECD 2004). Αυτό σημαίνει ότι στο μειονέκτημα¹⁰ που συνιστά για τη σχολική πορεία του μετανάστη μαθητή η κοινωνική του προέλευση, προστίθεται και ένα δεύτερο που είναι η γλωσσική και πολιτισμική του απόσταση από τους κώδικες του σχολείου. Οι λύσεις που κατά καιρούς ακούγονται –συνήθως από παιδαγωγούς που οι ίδιοι μάλλον γνωρίζουν τον ουτοπικό τους χαρακτήρα, αλλά δεσμεύονται ιδεολογικά να τις προβάλλουν– ότι το μειονέκτημα αυτό εξουδετερώνεται, αν το σχολείο προσαρμοστεί από πλευράς οργάνωσης, διαδικασιών, στόχων και περιεχομένων στον πολιτισμικό κώδικα των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση, κρύβουν πίσω από το ‘προοδευτικό’ τους περιβλήμα μια συντηρητική ουσία, καθώς λειτουργούν απλά ως παραμυθία σε μια προγραμματισμένη σχολική αποτυχία. Από πρακτικής πλευράς το παιδαγωγικό ζητούμενο είναι διπλό: να πεισθεί το σχολείο –και κυρίως όσοι παίρνουν αποφάσεις γι’ αυτό– να παράσχει έγκαιρα στήριξη στους μαθητές που την έχουν ανάγκη, ώστε να περιοριστεί η οφειλόμενη σε περιβαλλοντικούς παράγοντες διαφορά ανάμεσα στους μαθητές κατά το σημείο εκκίνησης και ταυτόχρονα να πεισθούν οι γονείς να απεγκλωβιστούν από μειονοτικές λογικές της πολιτισμικής θαλπωρής μέσα στην ομάδα των ‘δικών μας’ οι οποίες συντελούν στη δημιουργία, συντήρηση και αναπαραγωγή των παράλληλων δομών και αντί γι’ αυτό να απαιτήσουν από το σχολείο να γίνει αξιόπιστο: να προσφέρει αυτά που υπόσχεται, δηλαδή τη μάθηση, και όχι απλώς να καταγράφει γραφειοκρατικά ό,τι δεν μπόρεσε να προσφέρει, δηλαδή τη σχολική αποτυχία.

3. Ορολογία και πραγματικότητες

Στον μη τεχνικό, καθημερινό λόγο γύρω από τη μετανάστευση και την εκπαίδευση, οι όροι ‘μετανάστες’, ‘ξένοι’, ‘αλλοδαποί’, ‘παλινοστούντες’ και οι σχετικοί εθνικοί και εθνοτικοί προσδιορισμοί (π.χ. Αλβανοί, Ρώσοι, Γερμανοί κ.ά.) χρησιμοποιούνται χωρίς ιδιαίτερη προσοχή στις σημασιολογικές διακρίσεις ανάμεσα στις λέξεις και χωρίς ιδιαίτερες αξιώσεις ακρίβειας. Έτσι π.χ. η λέξη ‘αλλοδαπός’ μπορεί να χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό τόσο των εθνοτικά μη Ελλήνων, όσο και για τον προσδιορισμό των ατόμων που δεν διαθέτουν ελληνική ιθαγένεια, ανεξάρτητα από την εθνοτική τους ένταξη. Το ίδιο ισχύει για τη λέξη ‘ξένος’, με την οποία είναι πιθανό να προσδιορίζεται τόσο ο (εθνοτικά) πολιτογραφημένος αλλογε-

νής, όσο και ο αλλογενής που δεν είναι κάτοχος της ελληνικής ιθαγένειας (αλλογενής αλλοδαπός). Η ελληνική νομοθεσία προέβλεπε και συνεχίζει να προβλέπει δύο διακριτά νομικά ζεύγη –και συνεπώς τέσσερις συνδυασμούς– για τον προσδιορισμό ενός ατόμου από εθνικής (κρατικής) και εθνοτικής πλευράς. Οι ‘πληθυσμοί’ στους οποίους τοποθετείται το άτομο μέσω αυτών των ταξινομήσεων είναι δύο: το ελληνικό κράτος –του οποίου κανείς είναι ή δεν είναι πολίτης (ημεδαπός /αλλοδαπός)– και το ελληνικό έθνος, του οποίου είναι (ομογενής) ή δεν είναι (αλλογενής) μέλος (Γκότοβος 2005). Στα ελληνικά σχολεία, από τα νηπιαγωγεία μέχρι το Λύκειο, φοιτούσαν το σχολικό έτος 2003 130.114 περίπου¹¹ μαθητές, από τους οποίους οι 98.241 ήταν αλλοδαποί, ενώ οι 31.873 ήταν παλιννοστούντες. Η κατανομή των ποσοστών των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών ανά περιφέρεια για το σχολικό έτος 2003 φαίνεται στους ακόλουθους πίνακες:

Πίνακας 1

Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών όλων των βαθμίδων ανά περιφέρεια

Περιφέρεια	Σύνολο μαθητών	Σύνολο αλλοδαπών μαθητών	% επί του συνόλου των μαθητών της περιφέρειας	% επί του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών της χώρας
Αν. Μακεδονία-Θράκη	79849	1740	2,18	1,77
Αττική	493563	48880	9,90	49,76
Βόρειο Αιγαίο	23432	1015	4,33	1,03
Δυτική Ελλάδα	101941	4517	4,43	4,60
Δυτική Μακεδονία	43702	1278	2,92	1,30
Ήπειρος	43080	2276	5,28	2,32
Θεσσαλία	93557	4049	4,33	4,12
Ιόνιο	29767	3056	10,27	3,11
Κεντρική Μακεδονία	261772	12344	4,72	12,57
Κρήτη	91206	5123	5,62	5,21
Νότιο Αιγαίο	47387	3555	7,50	3,62
Πελοπόννησος	77035	5898	7,66	6,00
Στερεά Ελλάδα	74173	4510	6,08	4,59
Σύνολο	1460464	98241	6,73	100

Πηγή: Γκότοβος/Μάρκου 2004α: 28

Πίνακας 2
Κατανομή των παλιννοστούντων μαθητών όλων των βαθμίδων
ανά περιφέρεια

Περιφέρεια	Σύνολο μαθη- τών	Σύνολο παλιννο- στού- ντων	% επί του συνόλου των μαθητών της περιφέρειας	% επί του συνόλου των παλιννοστού- ντων μαθητών της χώρας
Αν. Μακεδονία-Θράκη	79849	4949	6,20	15,53
Αττική	493563	9947	2,02	31,21
Βόρειο Αιγαίο	23432	133	0,57	0,42
Δυτική Ελλάδα	101941	554	0,54	1,74
Δυτική Μακεδονία	43702	446	1,02	1,40
Ήπειρος	43080	660	1,53	2,07
Θεσσαλία	93557	544	0,58	1,71
Ιόνιο	29767	306	1,03	0,96
Κεντρική Μακεδονία	261772	12201	4,66	38,28
Κρήτη	91206	717	0,79	2,25
Νότιο Αιγαίο	47387	485	1,02	1,52
Πελοπόννησος	77035	518	0,67	1,63
Στερεά Ελλάδα	74173	413	0,56	1,30
Σύνολο	1460464	31873	2,18	100,00

Πηγή: Γκότοβος/Μάρκου 2004α: 50

Οι χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία είναι περισσότερες από 140. Αποτελεί ιδιαιτερότητα της ελληνικής μετανάστευσης το γεγονός ότι με βάση τα στοιχεία του 2003 (Γκότοβος/Μάρκου 2004β: 116 κ.ε.) το 80,6 % των πατέρων και το 80,4% των μητέρων των αλλοδαπών μαθητών κατάγονται από την Αλβανία, ενώ η επόμενη στη σειρά χώρα προέλευσης των γονέων είναι η Βουλγαρία με ποσοστό 3%. Ανάλογη ιδιαιτερότητα παρουσιάζεται και αναφορικά με την κατανομή των χωρών προέλευσης των γονέων των παλιννοστούντων μαθητών. Ο πατέρας του 24,1% των παλιννοστούντων μαθητών κατάγεται από τη Γεωργία, του 23,5% από τη Ρωσία και του 16,6% από την Αλβανία (Βορειοηπειρώτες). Για το 24,3% χώρα καταγωγής της μητέρας είναι η Ρωσία, για το 23,9% η Γεωργία και για το 16,5% η Αλβανία (Γκότοβος/Μάρκου 2004β: 249, 250). Με βάση τα στοιχεία αυτά, η Αλβανία είναι

η βασική χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, ενώ η Ρωσία και η Γεωργία οι κύριες χώρες καταγωγής των παλιννοστούντων γονέων.

Γύρω στο 12% των αλλοδαπών μαθητών έχουν διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα μεγαλύτερη από 10 χρόνια, ενώ ποσοστό 10,7% έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Τα ποσοστά για τους παλιννοστούντες είναι 32% και 15,3% αντίστοιχα (Γκότοβος/Μάρκου 2004β: 105, 112, 239, 245).

Καθώς οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο κατανέμονται σε όλη τη χώρα, με βασικά κέντρα την περιοχή της Αττικής και της Θεσσαλονίκης, τα ελληνικά σχολεία στα οποία δεν φοιτούν καθόλου αλλοδαποί ή παλιννοστούντες μαθητές είναι περιορισμένα. Επίσης περιορισμένα είναι τα σχολεία στα οποία το ποσοστό των αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών είναι μεγαλύτερο από 50%.¹²

Από τη σκοπιά της παιδαγωγικής θεωρίας, ωστόσο, αυτό που ενδιαφέρει σε σχέση με τη μελέτη και έρευνα της κοινωνικοποίησης του παιδιού δεν είναι τόσο αν αυτό από νομικής πλευράς ανήκει στην κατηγορία των αλλοδαπών ή των ημεδαπών, αλλά η ίδια η βιογραφία του, δηλαδή η εμπειρία του μέσα και έξω από το οικογενειακό περιβάλλον. Κατά τεκμήριο η εμπειρία αυτή είναι διαφορετική όταν το παιδί προέρχεται από μεταναστευτική οικογένεια (δίγλωσσο περιβάλλον, συχνή αλληλεπίδραση και κοινωνικοί δεσμοί εντός της κοινότητας των ομοεθνών, βιώματα 'ξένου' εκ μέρους των γηγενών κ.ά.). Με αυτή την έννοια ο όρος *μαθητής με μεταναστευτικό υπόβαθρο*, που χρησιμοποιείται πλέον ευρύτερα, είναι πιο συμβατός στα πλαίσια μια θεωρίας της σχολικής κοινωνικοποίησης των γόνων μεταναστευτικών οικογενειών σε σύγκριση με τους όρους 'αλλοδαπός' ή 'ξένος' μαθητής. Ταυτόχρονα είναι ακριβέστερος, καθώς ο μαθητής με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν είναι κατ' ανάγκην αλλοδαπός, κατ' ανάγκην ξένος και κατ' ανάγκην μετανάστης (προσωρινή παραμονή με προοπτική παλιννόστησης). Ιδιαίτερα σε χώρες της Ευρώπης με μακροχρόνια παράδοση μετανάστευσης, η τρίτη γενιά βρίσκεται ήδη στο προσκήνιο, είναι ήδη 'γγηγενείς' –με την έννοια ότι έχουν γεννηθεί στη χώρα που γεννήθηκαν οι γονείς τους– και ανάλογα με τις πολιτικές πολιτογράφησης που ακολουθεί η χώρα υποδοχής, είναι πιθανό να είναι πολίτες της χώρας υποδοχής και να 'υποδέχονται' με τη σειρά τους νέους πλέον μετανάστες που προέρχονται είτε από τη χώρα των απώτερων προγόνων τους είτε από κάποια άλλη.¹³

4. Εκπαιδευτική στρατηγική της οικογένειας: ο μαθητής ανάμεσα στο νέο περιβάλλον, το εθνικό κέντρο, την παροικία και τη μεταναστευτική οικογένεια

Με την έκφραση 'εθνικό κέντρο'¹⁴ γίνεται αναφορά στο κράτος από το οποίο προέρχονται οι μετανάστες, κυρίως σε σχέση με τις δυνατότητες που αυτό έχει να επηρεάζει τους όρους και τις προϋποθέσεις της εκπαίδευσης των 'ομογενών' που ζουν -προσωρινά ή μόνιμα- στην επικράτεια ενός άλλου εθνικού κράτους. Η επιρροή του εθνικού κέντρου στην εκπαίδευση της διασποράς μπορεί να εκδηλωθεί με πολλούς τρόπους: διακρατικές συμφωνίες με το κράτος υποδοχής σε εκπαιδευτικά και άλλα θέματα, ενεργή παρουσία στην οργάνωση της παροικίας και στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παροικιακών οργανώσεων -π.χ. προβολή εκπαιδευτικών αιτημάτων- απέναντι στο κράτος υποδοχής, μεταφορά πόρων (χρηματοδοτήσεις) για την εξασφάλιση μορφών εκπαίδευσης στη διασπορά, νομοθετικές παρεμβάσεις και ρυθμίσεις που αντιστοιχούν σε αιτήματα ομογενειακών οργανώσεων κ.ά. Οι παρεμβάσεις αυτού του τύπου με στόχο την 'πολιτισμική συγκράτηση' της ομογένειας είναι γνωστές από παλιά, όπως επίσης και το ότι το πάγιο νομιμοποιητικό μοτίβο αυτών των παρεμβάσεων αποτελεί διαχρονικά η απόκρουση της αφομοίωσης και η διατήρηση της εθνικής ή πολιτισμικής ταυτότητας.¹⁵ Έχει διατυπωθεί η θέση ότι πίσω από την αντι-αφομοιωτική ρητορική κρύβονται άλλα, διαφορετικής τάξεως κίνητρα, τα οποία οδηγούν το εθνικό κέντρο στις παρεμβατικές του πρωτοβουλίες (Γκότοβος 1997). Το είδος των κινήτρων αυτών σχετίζεται με τη λειτουργία του πολιτικού συστήματος της χώρας προέλευσης, δηλαδή του εθνικού κέντρου. Αυτό που είναι σχετικά πρόσφατο αναφορικά με την επιρροή που μπορεί να ασκεί το εθνικό κέντρο στις παροικίες -και εμμέσως να επηρεάζει τις προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής- είναι οι παρεμβάσεις επικοινωνιακού χαρακτήρα. Μέσω της χρηματοδότησης ειδικών διαύλων επικοινωνίας (π.χ. δορυφορικοί σταθμοί, διαδίκτυο) είναι στις μέρες μας σχετικά εύκολη η δημιουργία ενός υποκατάστατου εικονικού πολιτισμικού περιβάλλοντος στη χώρα υποδοχής, στο οποίο είναι δυνατόν να εστιάζεται πλέον η καθημερινή ζωή της μεταναστευτικής οικογένειας.¹⁶

Όταν το εθνικό κέντρο έχει κατορθώσει να δημιουργήσει εναλλακτικές λύσεις για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών (διασπορά), τότε

η μεταναστευτική οικογένεια καλείται θεωρητικά να αποφασίσει αν θα κάνει χρήση αυτών των εναλλακτικών λύσεων ή όχι. Η επιλογή της εκπαιδευτικής στρατηγικής της οικογένειας κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, όπως π.χ. η σχέση της οικογένειας με την παροικία, επηρεάζεται από τη σχέση ανάμεσα στο εθνικό κέντρο¹⁷ και την οργανωμένη σε κοινότητες διασπορά. Από τη νεότερη ιστορία των μειονοτήτων –κυρίως των γερμανικών μειονοτήτων στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης (Tomiaκ 1991)– γνωρίζουμε ότι οι ίδιες οι ομογενειακές πολιτικές του εθνικού κράτους ποικίλλουν και κινούνται ανάμεσα στην ήπια διεκδίκηση ορισμένων προνομίων για τη διασπορά, όπως π.χ. η διδασκαλία της κοινοτικής γλώσσας, και στην επιθετική καταγγελία της αφομοίωσης με σωτηριολογικού χαρακτήρα αλυστωτικά αιτήματα. Η πολιτικά οργανωμένη διασπορά έχει χρησιμοποιηθεί επίσης –και σε ορισμένες περιπτώσεις συνεχίζει να χρησιμοποιείται– ως προέκταση του εθνικού κράτους στην επικράτεια ενός άλλου κράτους, και με την έννοια αυτή ως κλασικού τύπου μειονότητα, δηλαδή ως βραχίονας της εξωτερικής πολιτικής του εθνικού κέντρου και ως μοχλός για την άσκηση πίεσης απέναντι στο εθνικό κράτος στην επικράτεια του οποίου ζουν οι ομογενείς.¹⁸ Αν η περίπτωση αυτή ισχύει για τα ισχυρά εθνικά κράτη που έχουν μεταναστευτικές ομάδες ή κλασικού τύπου μειονότητες στην επικράτεια μη ισχυρών οικονομικά και στρατιωτικά κρατών, για τα λιγότερο ισχυρά, μικρού μεγέθους εθνικά κέντρα, εφαρμόζονται κατά κανόνα άλλες στρατηγικές. Η παρουσία ισχυρών παροικιών σε μια συγκεκριμένη χώρα μπορεί να σημαίνει την ανάδυση αγορών για προϊόντα του ‘εθνικού κέντρου’ που εξάγονται είτε για να καταναλωθούν από την ίδια την παροικία είτε για να προωθηθούν μέσω των παροικιακών δομών στην ευρύτερη αγορά της χώρας στην οποία αυτή ζει. Στα προϊόντα αυτά ανήκουν και τα εκπαιδευτικά, ιδιαίτερα αν το ‘εθνικό κέντρο’ ευνοεί εκπαιδευτικές πολιτικές ειδικής σύνδεσης του εκπαιδευτικού του συστήματος με τα παιδιά των ομογενών. Η μεγάλη εκπαιδευτική αγορά των φροντιστηρίων –κυρίως με τη μορφή της κατ’ οίκον διδασκαλίας– που έχει δημιουργηθεί στη Γερμανία τα τελευταία δέκα χρόνια και αναπτύσσεται ακόμη περισσότερο ύστερα από την πρόσφατη¹⁹ αποτυχία υψηλού ποσοστού των υποψηφίων για τις ειδικές εξετάσεις εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, είναι ένα κλασικό παράδειγμα του είδους των αγορών που μπορεί να δημιουργήσει στην επικράτεια ενός άλλου κράτους μια συγκεκριμένη πολιτι-

κή του 'εθνικού κέντρου' σε συνδυασμό με ορισμένες άλλες προϋποθέσεις.²⁰ Η εκπαιδευτική στρατηγική της οικογένειας, συνεπώς, υπόκειται στις διακυμάνσεις των επιρροών που ασκεί πάνω της καθένας από τους τρεις συστατικούς παράγοντες ενός τυπικού για τη μεταναστευτική κατάσταση τριγώνου, καθώς και από τη δική της πρόσληψη των εν λόγω επιρροών και την αντίδρασή της σε αυτές. Ο ίδιος ο μετανάστης μαθητής βρίσκεται στο επίκεντρο ισχυρών βουλήσεων με φορείς διαφορετικά και κατά κανόνα ανταγωνιστικά μεταξύ τους κέντρα λήψεως αποφάσεων, η επιρροή των οποίων πάνω στις διάφορες πτυχές της ένταξης (γλωσσική, πολιτισμική, εκπαιδευτική, οικονομική και πολιτική διάσταση) διαμεσολαβείται μέσα από τη μεταναστευτική οικογένεια.

5. Μηχανισμοί συντήρησης της πολιτισμικής απόστασης

Η αναγκαία για την ομαλή ένταξη των μεταναστών (και των μειονοτήτων) διαδικασία πολιτισμικής προσαρμογής και πολιτισμικής εξομοίωσης ενδέχεται να επιβραδυνθεί ή να διακοπεί και να εκτροχιαστεί από δυνάμεις που προέρχονται είτε από τη χώρα υποδοχής είτε από την ίδια τη μεταναστευτική κοινότητα σε συνδυασμό με το εθνικό κέντρο. Δεν είναι καθόλου περίεργο, μάλιστα, το αρνητικό αποτέλεσμα που μια τέτοια πορεία θα είχε αναφορικά με τις προοπτικές ένταξης του ατόμου, να αποτελέσει κάτι που από το εθνικό κέντρο και τους μηχανισμούς του στην παροικία είναι πιθανό να εορταστεί ως θρίαμβος ενάντια στην αφομοίωση, ενώ από άλλους –και κυρίως από τη γραφειοκρατία της χώρας υποδοχής– να καταγραφεί ως αποτυχία της ενταξιακής προσπάθειας. Σε ό,τι αφορά τις δυνάμεις εκτροπής μιας ομαλής ενταξιακής πορείας που σχετίζονται με τη χώρα υποδοχής, οι πιο βασικές φαίνεται πως είναι τρεις:

(α) *Οι δυνάμεις της αγοράς.* Ιδιαίτερα όταν το κράτος υποδοχής αφήνει την υπόθεση της ένταξης των μεταναστών να ρυθμιστεί από το 'αόρατο' χέρι της αγοράς, όταν με άλλα λόγια ακολουθεί μια αντιπαρεμβατική πολιτική στο πεδίο αυτό, είναι πιθανό κάτω από προϋποθέσεις οικονομικής ύφεσης ή παγκοσμιοποίησης και μεταφοράς κεφαλαίων από τη χώρα υποδοχής σε άλλες γεωγραφικές περιοχές με φθηνότερη εργατική δύναμη, ο μετανάστης –ειδικά ο μετανάστης που απασχολείται ως ανειδίκεντος εργάτης και που για τον λόγο αυτόν κινδυνεύει περισσότερο από τις οικονομικές μεταβολές στα πλαίσια της εντατικοποιημένης παγκοσμιοποίησης του κε-

φαλαίον- να χάσει τη δουλειά του και γενικά τη δυνατότητα να βρει ξανά εργασία, με αποτέλεσμα να αναγκαστεί να οργανώσει τη ζωή του πάνω σε μια πολύ στενότερη οικονομική βάση. Η αναζήτηση φθηνότερης κατοικίας αυτόματα θα τον οδηγήσει σε περιοχές (συνήθως προάστια ή φθινές και υποβαθμισμένες συνοικίες στο κέντρο μιας πόλης), όπου ήδη κατοικούν οικογένειες και άτομα με παρόμοια βιογραφικά χαρακτηριστικά. Τα περιβάλλοντα αυτά ενισχύουν νοοτροπίες και πρακτικές που αποκλίνουν (Häußermann 2006) από αυτές της πλειοψηφικής κοινωνίας και παγιδεύουν τα παιδιά σε έναν τύπο κοινωνικοποίησης ο οποίος διευρύνει παρά συρρικνώνει την πολιτισμική απόσταση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Χρήση στην οικογένεια και τον περίγυρο μιας γλώσσας διαφορετικής από τη γλώσσα του σχολείου, αλλά και εθισμός σε έναν τρόπο ζωής που δεν συνδέεται με σχολική επιτυχία και επαγγελματική προοπτική καταλήγουν κατά κανόνα σε περιθωριακές βιογραφίες και κάποτε σε κοινωνικές ταραχές.²¹

(β) *Υποεκπαίδευση.* Υψηλά ποσοστά διαρροής που αφορούν μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, χαμηλές επιδόσεις οι οποίες δεν επιτρέπουν μια επιτυχημένη τροχιά μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, διακοπή της μαθητείας με αποτέλεσμα να εγκαταλείπει ο μαθητής το σχολείο χωρίς καν μια στοιχειώδη επαγγελματική κατάρτιση, ελλειμματική χρήση της επίσημης γλώσσας της χώρας στην οποία ο μαθητής θα ζήσει το υπόλοιπο της ζωής του -όλα αυτά συνιστούν όψεις της υποεκπαίδευσης η οποία πλήττει πολύ περισσότερο μαθητές προερχόμενους από μεταναστευτικές οικογένειες και υποθηκεύει τη διαδικασία της ομαλής ένταξης του ατόμου στην κοινωνία. Αν οι προϋποθέσεις ένταξης της δεύτερης γενιάς στην αγορά εργασίας εξομοιώνονται με εκείνες των γονέων τους (ανειδίκευτη εργασία, εργασία χαμηλής ειδίκευσης), οι οικονομικοί όροι για την απασχολησιμότητα της δεύτερης γενιάς είναι σήμερα πολύ πιο δυσμενείς, εξαιτίας της κινητικότητας που παρατηρείται από την πλευρά του κεφαλαίου. Η υποεκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την ανεργία και την περιθωριακή βιογραφία του ατόμου. Η περιθωριοποίηση διευρύνει την κοινωνική και πολιτισμική απόσταση από την πλειοψηφική κοινωνία και το σχολείο απλώς την αναπαράγει, αδυνατώντας να παρέμβει δραστικά ώστε να ανατρέψει τα μορφωτικά δεδομένα κοινωνικοοικονομικών διεργασιών. Κάτω από αυτές τις

προϋποθέσεις, η διατήρηση της ταυτότητας ταυτίζεται με τη διαδικασία της περιθωριοποίησης και της απένταξης.²²

(γ) *Κουλτούρα απόστασης εκ μέρους της πλειοψηφικής ομάδας.* Σε ορισμένες κοινωνίες, για λόγους που δεν είναι πλήρως κατανοητοί και ερμηνεύσιμοι, η αρχική καχυποψία απέναντι στον μετανάστη και η απόσταση που κατά κανόνα παρατηρείται εκ μέρους των μελών της πλειοψηφικής ομάδας απέναντι στον νεοφερμένο δεν υποχωρούν ιδιαίτερα, ακόμη και όταν παρέλθει αρκετός χρόνος. Η δυσχέρεια αποδοχής του 'άλλου', ενώ στην αρχή παρέπεμπε σε μια εξωτερική διαφοροτικότητα –γλώσσα, τρόποι, χαρακτηριστικά– αργότερα παραπέμπει σε κάτι εσωτερικό, σε κάτι που υποτίθεται ότι υπάρχει στον πυρήνα της προσωπικότητας του 'άλλου'. Μπορεί μεν ο 'άλλος' να έπαψε να είναι πολιτισμικά ξένος –έχει ενταχθεί ή και 'αφομοιωθεί'– αλλά η πληροφορία ότι ανήκει σε άλλο 'γένος' είναι αρκετή να δικαιολογήσει την απόσταση απέναντί του. Σε τέτοιες περιπτώσεις η εθνοτική ταυτότητα –και όχι η πολιτισμική– είναι αυτή που λειτουργεί ως ολιστική ταυτότητα, δηλαδή ως κύρια και πρωταρχική ιδιότητα η οποία αποτελεί πρόκληση και φόντο για όλες τις υπόλοιπες ιδιότητες (ταυτότητες) του υποκειμένου. Το μήνυμα αυτό του 'μη ανήκειν' εκπέμπεται πιο συχνά από τις ηγετικές ομάδες της πλειοψηφικής κοινωνίας σε μετανάστες που κατάφεραν να προωθηθούν –κυρίως μέσω της εκπαίδευσης– σε ανώτερες κοινωνικές θέσεις.²³

Εκτός, όμως, από τις δυνάμεις της κοινωνίας υποδοχής που ασκούν πά-νω στον μετανάστη φυγόκεντρες πολιτισμικές πιέσεις και με τον τρόπο αυτό εντάσσονται στον μηχανισμό απένταξης, υπάρχουν και οι ενδογενείς παράγοντες οι οποίοι καθυστερούν ή ματαιώνουν την ένταξη του υποκειμένου –στην περίπτωσή μας: του μαθητή. Η συνδυαστική δράση όλων αυτών των παραγόντων συγκροτεί ένα σύνδρομο απένταξης το οποίο θα μπορούσαμε να ονομάσουμε 'μειονοτική κουλτούρα'. Μειονοτική κουλτούρα σημαίνει αναζήτηση εκ μέρους του υποκειμένου –αναφορικά με τα παιδιά: εκ μέρους της οικογένειας– περιβαλλόντων μέσα στα οποία κυριαρχούν οι κώδικες (γλώσσα, παράδοση, αξίες, νοοτροπίες, πρακτικές κ.λπ.) της παροικίας ή υποσυνόλου της. Το παροικιακό φαινόμενο μπορεί στην αρχή να συνδέεται με την ανάγκη δημιουργίας ενός πολιτισμικού προγεφυρώματος για τους νέους μετανάστες, αργότερα όμως αποκτά ίδια δυναμική και τείνει να λειτουργεί ανεξάρτητα από την ανάγκη προστασίας και

καθοδήγησης των νέων μεταναστών. Η συντήρηση της μειονοτικής κοινότητας ως στάσης και ως πρακτικής παραπέμπει κατά κανόνα στους εξής επί μέρους παράγοντες:

(α) *παρέμβαση του εθνικού κέντρου*. Η παρέμβαση του εθνικού κέντρου μπορεί –ανάλογα με τον φορέα της– να περιλαμβάνει πλήθος πρακτικών, από απλές χρηματοδοτήσεις μέχρι πολιτικοοικονομικές επενδύσεις. Οι τελευταίες αφορούν την εργαλειοποίηση της παροικίας στα πλαίσια ενός σχεδίου αύξησης της πολιτικής επιρροής του κομματικού συστήματος μεταξύ των ομογενών αλλά ανάμεσα σε επαγγελματικές ομάδες γηγενών και περιλαμβάνει ‘προσφορές’ προς τους ομογενείς (π.χ. ρυθμίσεις στην εκπαιδευτική νομοθεσία για την ίδρυση και λειτουργία οιονεί μειονοτικών σχολείων, τη θέσπιση ειδικών εξετάσεων και τη δημιουργία φοιτητικών θέσεων για τα τέκνα των ομογενών), αλλά και ‘προσφορές’ σε γηγενείς (π.χ. αποσπάσεις εκπαιδευτικών και άλλων υπαλλήλων σε χώρες του εξωτερικού για την κάλυψη αναγκών των ομογενών που ζουν εκεί) με αντάλλαγμα τις κομματικές εξαρτήσεις που οι προσφορές αυτές δημιουργούν και τη μετάφρασή τους σε πολιτικό κεφάλαιο για υποψηφίους ή εν ενεργεία πολιτικούς και πολιτικούς σχηματισμούς.

(β) *παρέμβαση του εκκλησιαστικού οργανισμού*, ο οποίος εμφανίζεται να υπηρετεί θρησκευτικές ανάγκες των μεταναστών, κυρίως όταν η θρησκευτική πίστη του μετανάστη δεν μπορεί να ενταχθεί σε κάποια από τις θρησκευτικές κοινότητες της χώρας υποδοχής. Ανάλογα με την πολιτική του εκκλησιαστικού οργανισμού –ο οποίος σε αντίθεση με το πολιτικό εθνικό κέντρο παρουσιάζει κατά χώρα σημαντική αυτονομία κινήσεων– η παρέμβαση μπορεί να έχει εκπαιδευτικό ή κυρίως θρησκευτικό και λατρευτικό χαρακτήρα. Καθώς η θρησκευτική ταυτότητα είναι πιο αφηρημένη και συμβολική σε αντίθεση λ.χ. με την πολιτισμική ή τη γλωσσική, οι εκκλησιαστικοί οργανισμοί έχουν αποδειχθεί πολύ πιο ευέλικτοι μέσα στον χρόνο και ανθεκτικοί στις αλλαγές που κατ’ ανάγκην επέρχονται στα μέλη της παροικίας, ειδικά όταν οι θρησκευτικοί ηγέτες πετυχαίνουν να ορίσουν τη θρησκευτική ταυτότητα με τρόπο περιεκτικό και ανεξάρτητα από συγκεκριμένα πολιτισμικά, γλωσσικά και εθνικά στοιχεία.

(γ) *οικονομικοί οργανισμοί*. Κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις η παροικία λειτουργεί η ίδια ως αγορά προϊόντων και υπηρεσιών που προέρχονται από το εθνικό κέντρο, αλλά και ως ενδιάμεσος σταθμός για την

προώθηση προϊόντων και υπηρεσιών του εθνικού κέντρου προς την πλειοψηφική κοινωνία. Οι οικονομικοί δεσμοί που συνδέουν την παροικία με τη χώρα προέλευσης των μελών της συντηρούν μια διαρκή επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στους δύο κόσμους. Από την άλλη μεριά, γύρω από την παροικία δημιουργούνται μικρές ή μεγάλες επιχειρήσεις προσφοράς αγαθών, και κυρίως υπηρεσιών, προς τα ίδια τα μέλη της παροικίας, ένα είδος 'παράλληλης οικονομίας' η οποία, διευρύνοντας τις επιλογές του μετανάστη ως χρήστη και καταναλωτή αγαθών και υπηρεσιών, ενισχύει εθνοκεντρικές πρακτικές, δηλαδή έναν από τους κλασικούς μηχανισμούς διατήρησης της διαφορετικότητας –και κυρίως της *πεποίθησης* περί διαφορετικότητας, δηλαδή της αίσθησης της διαφοράς.

(δ) *πρακτικές συντήρησης ταυτότητας*. Οι πρακτικές αυτές περιλαμβάνουν μια σειρά από συμπεριφορές σε επίπεδο οργάνωσης της καθημερινής ζωής που ξεκινούν από το να συχνάζει κανείς σε συγκεκριμένα 'εθνικά' στέκια, και φτάνουν μέχρι την εισαγωγή 'νύφης' (Kelek 2005) από το εθνικό κέντρο, προκειμένου τα παιδιά της νέας οικογένειας στη δεύτερη και τρίτη γενιά να κοινωνικοποιηθούν μέσα σε περιβάλλοντα τα οποία χαρακτηρίζει γλωσσική και πολιτισμική απόσταση από την πλειοψηφική κοινωνία. Η εμφύτευση της 'διαφορετικής' κουλτούρας στην οικογένεια εξομοιώνει κατά κάποιον τρόπο τις προϋποθέσεις κοινωνικοποίησης της τρίτης και τέταρτης γενιάς με εκείνες της δεύτερης. Τον τελευταίο καιρό έχει αρχίσει να ασκείται έντονη κριτική απέναντι σε αυτού του είδους τις πρακτικές συντήρησης της ταυτότητας, οι οποίες εν ονόματι του πολυπολιτισμού συγκαλύπτουν παροικιακές πρακτικές ασύμβατες με κεντρικές αξιακές επιλογές της πλειοψηφικής κοινωνίας (Gülcin 2006).

6. Εκπαίδευση, κοινωνική κινητικότητα και ένταξη των μεταναστών

Οι όροι που εκ των πραγμάτων επιβάλλει η σημερινή εποχή για τη λύση του εκπαιδευτικού προβλήματος των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, και γενικότερα για τη διαχείριση της πολιτισμικής διαφοράς στην εκπαίδευση, είναι πολύ διαφορετικοί σε σύγκριση με εκείνους άλλων εποχών. Αυτό αφορά τους όρους που επέτρεψαν τόσο τα εκ πρώτης όψης πολυπολιτισμικά μοντέλα της κοινοτικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της οθωμανικής εποχής, όσο και εκείνους που επέβαλαν τα βίαια αφομοιωτικά μοντέλα που σχετίζονται με τις ισχυρές τάσεις πολιτισμικής ομογενοποίησης

στα πλαίσια συγκρότησης του εθνικού κράτους. Μπορεί κανείς να επιλέξει να τους αγνοήσει ή μπορεί να τους αγνοήσει από έλλειψη γνώσης για την ύπαρξή τους. Σε κάθε περίπτωση, η προτεινόμενη λύση θα είναι κατ' ανάγκην εξωπραγματική και, στην καλύτερη περίπτωση, μετέωρη και αποσπασματική. Η συνειδητοποίηση των όρων αυτών και η διάθεση αυτοί να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν λύνει αυτομάτως το πρόβλημα, αλλά ανοίγει ένα πεδίο για ρεαλιστικές και βιώσιμες λύσεις. Οι όροι αυτοί είναι σε γενικές γραμμές οι εξής:

Πρώτον, τα σχολεία στην εποχή μας είναι χώροι μαζικής εκπαίδευσης η οποία στηρίζεται στη λειτουργία τεράστιων γραφειοκρατιών (εκπαιδευτικοί οργανισμοί) διαρθρωμένων σε επάλληλα επίπεδα οργάνωσης (κεντρική αρχή, περιφερειακή διοίκηση, σχολική μονάδα). Ανάλογα με το είδος του προτύπου οργάνωσης, άλλοτε ορισμένοι και άλλοτε οι περισσότεροι και πιο βασικοί κανόνες λειτουργίας της σχολικής μονάδας ρυθμίζονται από το κέντρο ή από υπερκείμενη διοικητική αρχή από την οποία και εποπτεύεται η εφαρμογή τους.

Δεύτερον, ο κόσμος στον οποίο θα ζήσουν αργότερα ως ενήλικες πλέον οι μαθητές επηρεάζεται τόσο ως προς την τεχνική (γνώση, τεχνολογία), όσο και ως προς την κανονιστική του διάσταση (αξίες, αρχές, στάσεις, κανόνες) από υπερεθνικά μορφώματα και ισχυρά εθνικά κράτη τα οποία, μέσω της εξαγωγής της γλώσσας και της τεχνολογίας, εξάγουν έμμεσα ή άμεσα και στοιχεία του πολιτισμού τους. Το γεγονός αυτό από μόνο του καθιστά ανένφοκτη και ανεδαφική κάθε απόπειρα της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας για 'αφομοίωση' –με την έννοια της υποκατάστασης ταυτοτήτων– των μεταναστών (αλλά και των μειονοτικών) μαθητών, και εν γένει των ατόμων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Κατά συνέπεια, κάθε φόβος για εκρίζωση της πολιτισμικής ταυτότητας είναι αδικαιολόγητος και κάθε προσπάθεια για την 'προστασία' των μεταναστών και των μειονοτήτων από την 'αφομοιωτική επίθεση' της χώρας υποδοχής –ειδικά όταν αυτή είναι η σημερινή Ελλάδα–²⁴ ακατανόητη. Ερμηνεύσιμη είναι, αντίθετα, η καλλιέργεια του αφομοιωτικού φόβου από επιτήδειους και η προσπάθεια μετάφρασης του φόβου αυτού σε πολιτικό, οικονομικό και ενίοτε ακαδημαϊκό κεφάλαιο.

Τρίτον, τόσο το σχολείο όσο κυρίως η κοινωνία της σύγχρονης εποχής αποτελούν ανταγωνιστικά περιβάλλοντα.²⁵ Το πρώτο έχει σχέση με το εί-

δος της σχολικής διαδρομής και του αντίστοιχου εκπαιδευτικού τίτλου που θα αποκτήσει ο μαθητής, ενώ το δεύτερο σχετίζεται με το είδος της επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης που θα πετύχει ο απόφοιτος. Ο ανταγωνισμός αυτός συνδέεται με τους καθιερωμένους στις σύγχρονες κοινωνίες κανόνες πρόσβασης των πολιτών σε αγαθά και ιδιότητες και γενικότερα με την εξασφάλιση κοινωνικού status. Ανάλογα με το είδος της κοινωνίας, η πρόσβαση των ατόμων σε κοινωνικό status γίνεται είτε με την επενέργεια μηχανισμών πατρωνείας, μέσω των οποίων συγκεκριμένες κατηγορίες ατόμων μπορούν να αποκτήσουν προνομιακά τα απαραίτητα για την κοινωνική εξέλιξη εφόδια, είτε με την επενέργεια μηχανισμών ελεύθερου συμμετοχικού ανταγωνισμού.²⁶ Και στις δύο περιπτώσεις, αλλά ειδικά στη δεύτερη (η οποία αποτελεί και την πιο πιθανή πύλη ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά και των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες), η κεντρική δεξιότητα που θα κρίνει και το αποτέλεσμα του ανταγωνισμού είναι η πλήρης κατοχή και άριστη χρήση του πλειοψηφικού γλωσσικού και πολιτισμικού κώδικα. Περιβάλλοντα πρώιμης κοινωνικοποίησης, προσχολικής και σχολικής αγωγής που έχουν συνειδητοποιήσει την κρισιμότητα του πλειοψηφικού κώδικα για τη σχολική πρόοδο των μεταναστών μαθητών προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στο παιδί. Περιβάλλοντα, αντίθετα, τα οποία πιστεύουν στην προτεραιότητα της συντήρησης της πολιτισμικής διαφοράς και στα οποία η επικοινωνία είναι οργανωμένη με βάση έναν εναλλακτικό, σε σύγκριση με τον πλειοψηφικό, κώδικα οδηγούν στη μείωση της ανταγωνιστικής ικανότητας του μαθητή και δημιουργούν δυσμενείς προϋποθέσεις για την ισότιμη από πλευράς ουσιαστικών ικανοτήτων συμμετοχή του στη διδασκαλία και τη σχολική ζωή εν γένει. Η μόνη λύση που στην περίπτωση αυτή μένει διαθέσιμη για την εξασφάλιση κάποιου είδους κοινωνικής κινητικότητας σε μια μικρή μειοψηφία των καταδικασμένων σε αποτυχία μεταναστών (ή μειονοτικών) μαθητών είναι η θέσπιση ποσοστώσεων στα πλαίσια μιας πολιτικής για θετική διάκριση. Ωστόσο η διοικητική εμφύτευση πρακτικών μιας άλλης –σχετικά μακρινής– εποχής και μιας άλλης κουλτούρας στο σημερινό περιβάλλον, ανεξάρτητα από το πώς αυτές παρουσιάζονται στο κοινό στα πλαίσια μιας υποτιθέμενης χειραφετικής πολιτικής, συνιστούν λιγότερο ‘λύση’ ενός προβλήματος, και περισσότερο ομολογία αδυναμίας για την ουσιαστική επίλυσή του.

7. Μεταναστευτικό υπόβαθρο και σχολική επίδοση

Υπάρχουν σε γενικές γραμμές δύο μεθοδολογίες για την ανίχνευση της συσχέτισης ανάμεσα στο μεταναστευτικό υπόβαθρο του μαθητή και τη σχολική του επίδοση. Στην πρώτη, οι δείκτες της σχολικής επίδοσης είναι η διοικητικής μορφής αξιολόγηση που διενεργείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου (διαγωνίσματα, προαγωγικές, απολυτήριες, εισαγωγικές εξετάσεις). Στη δεύτερη, οι δείκτες της επίδοσης είναι ανεξάρτητοι από τη διοίκηση και τις ανάγκες της για αξιολόγηση αλλά και ανεξάρτητοι από τους εκπαιδευτικούς και τις αντίστοιχες δικές τους ανάγκες και πρακτικές αξιολόγησης. Ερευνητικά ινστιτούτα, εγχώρια ή διεθνή, διαμορφώνουν εργαλεία αποτίμησης γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα και με αυτά αξιολογούν –με την ενθάρρυνση, ανοχή ή συμμετοχή της πολιτείας και της εκπαιδευτικής διοίκησης– το τελικό προϊόν μιας μαθησιακής διαδικασίας. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν π.χ. οι σχετικές εκπαιδευτικές έρευνες του ΟΟΣΑ (OECD 2001, 2004, 2006) και της IEA (Πολυδωρίδη-Κοντογιαννοπούλου κ.ά. 2000, Torney-Purta 2001) με τις οποίες επιχειρείται η διάγνωση του μαθησιακού αποτελέσματος μαθητών διαφόρων χωρών σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά, φυσιογνωστικά μαθήματα, αγωγή του πολίτη κ.ά.). [Ο ΟΟΣΑ έχει εγκαινιάσει εδώ και έξι χρόνια το γνωστό πρόγραμμα αποτίμησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών (PISA, Programme for the International Student Assessment) που βρίσκονται προς το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε μια σειρά χώρες-μέλη του Οργανισμού καθώς επίσης και σε τρίτες χώρες. Στην αποτίμηση του 2000 (PISA 2000) πήραν μέρος 43 χώρες, σε εκείνη του 2003 (PISA 2003) 41 χώρες, στην τρίτη (PISA 2006) 57, ενώ στην επόμενη μέτρηση δήλωσαν συμμετοχή 62 χώρες].

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν πολύ συνοπτικά ορισμένα από τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών, από τα οποία φαίνεται η σχέση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τα φυσιογνωστικά μαθήματα και τη μεταναστευτική εμπειρία.

Οι πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζουν με συνοπτικό τρόπο δεδομένα από τις μετρήσεις των εκπαιδευτικών ερευνών PISA 2000 και PISA 2003 τόσο στο διεθνές περιβάλλον, όσο και για την Ελλάδα:

Πίνακας 3. Επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά, τη γλώσσα και τα φυσιογνωστικά μαθήματα σε συνάρτηση με τον τόπο γέννησης του μαθητή και των γονέων του (μέτρηση 2000)

Χώρα	Γηγενείς μαθητές (Μαθητές και τουλάχιστον ένας από τους γονείς έχουν γεννηθεί στη χώρα μέτρησης)				Μαθητές της πρώτης γενιάς (Ο μαθητής έχει γεννηθεί στη χώρα μέτρησης αλλά οι γονείς του γεννή- θηκαν σε άλλη χώρα)				μη-γγενείς μαθητές (Ο μαθητής και οι γονείς του έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα)			
	Ποσοστό μαθητών		Επίδοση		Ποσοστό μαθητών		Επίδοση		Ποσοστό μαθητών		Επίδοση	
			Μαθηματικά	Γλώσσα			Φυσική	Μαθηματικά			Γλώσσα	Φυσική
Χώρες ΟΟΣΑ												
Αυστραλία	77.4	532	536	531	528	535	523	11.9	513	526	514	
Αυστρία	90.4	515	523	528	453	462	447	5.9	422	429	434	
Βέλγιο	88.0	522	536	511	411	418	401	3.4	431	432	419	
Καναδάς	79.5	538	536	535	539	530	521	9.8	511	522	503	
Τσεχία	98.9	501	504	518	-	-	-	0.5	-	-	-	
Δανία	93.8	504	520	488	409	448	395	3.8	433	447	413	

Φινλανδία	98.7	548	537	539	0.2	-	-	-	1.0	468	441	459
Γαλλία	88.0	512	523	510	9.8	471	487	451	2.2	434	423	408
Γερμανία	84.8	507	510	507	5.1	432	437	423	10.1	419	351	410
Ελλάδα	95.2	478	452	464	0.5	-	-	-	4.3	403	491	386
Ουγγαρία	98.3	482	489	498	0.1	-	-	-	1.6	486	-	472
Ισπανία	99.2	509	516	497	0.2	-	-	-	0.6	-	-	-
Ιρλανδία	97.7	528	503	514	0.9	519	-	-	1.4	573	-	572
Ιταλία	99.1	489	459	479	0.2	-	-	-	0.8	445	-	-
Ιαπωνία	99.9	525	559	553	0.0	-	-	-	0.1	-	-	-
Λουξεμβούργο	65.8	474	472	473	17.8	399	422	407	16.4	370	385	374
Μεξικό	96.4	427	391	425	1.1	378	-	380	2.5	329	309	355
Νέα Ζηλανδία	80.4	538	543	536	6.4	507	503	506	13.2	507	538	510
Νορβηγία	95.4	510	503	506	1.5	464	481	437	3.1	449	436	443
Πολωνία	99.7	482	474	485	0.0	-	-	-	0.2	-	-	-
Πορτογαλία	96.9	472	456	461	1.8	463	434	438	1.4	450	-	420
Ισπανία	98.0	494	478	493	0.6	450	-	-	1.4	460	459	434
Σουηδία	89.5	523	517	518	4.7	485	466	486	5.9	450	446	439
Ελβετία	79.3	514	548	514	9.3	460	489	454	11.4	402	443	407
Ηνωμένο Βασίλειο	90.4	528	534	537	7.0	510	505	519	2.6	456	483	457
Ηνωμένες Πολιτείες	86.4	511	500	506	7.4	478	467	462	6.1	466	451	473

Πηγή: OECD 2001

Πίνακας 4: Επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά, τη γλώσσα και τα φυσιογνωστικά μαθήματα σε συνάρτηση με τον τόπο γέννησης του μαθητή και των γονέων του (μέτρηση 2003)

Χώρα	Γηγενείς μαθητές (Μαθητές και τουλάχιστον ένας από τους γονείς έχουν γεννηθεί στη χώρα μέτρησης)				Μαθητές της πρώτης γενιάς (Ο μαθητής έχει γεννηθεί στη χώρα μέτρησης αλλά οι γονείς του γεννήθηκαν σε άλλη χώρα)				μη-γηγενείς μαθητές (Ο μαθητής και οι γονείς του έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα)			
	Ποσοστό μαθητών			Επίδοση	Ποσοστό μαθητών			Επίδοση	Ποσοστό μαθητών			Επίδοση
	Μαθηματικά	Γλώσσα	Φυσική	Μαθηματικά	Γλώσσα	Φυσική	Μαθηματικά	Γλώσσα	Μαθηματικά	Γλώσσα	Φυσική	Μαθηματικά
Χώρες ΟΟΣΑ	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος	Μέσος όρος
Αυστραλία	77,3	529	529	11,7	522	520	520	11,0	525	517	515	515
Αυστρία	86,7	501	502	4,1	459	428	434	9,2	452	425	422	422
Βέλγιο	88,2	545	523	6,3	454	439	435	5,5	437	407	416	416
Καναδάς	79,9	537	534	9,2	543	519	519	10,9	530	515	501	501
Τουχία	98,7	523	497	0,5	-	-	-	0,8	-	-	-	-
Δανία	93,5	520	497	3,5	449	440	396	3,0	455	454	422	422
Φινλανδία	98,1	546	550	0,0	-	-	-	1,8	-	-	-	-
Γαλλία	85,7	520	505	10,8	472	465	465	3,5	448	426	433	433

Γερμανία	84,6	525	517	529	6,9	432	420	412	8,5	454	431	444
Ελλάδα	92,6	449	477	485	0,5	-	-	-	6,9	402	429	433
Ουγγαρία	97,7	491	482	505	0,1	-	-	-	2,2	-	-	-
Ισλανδία	99,0	517	494	497	0,2	-	-	-	0,8	-	-	-
Ιρλανδία	96,5	503	516	506	1,0	-	-	-	2,5	-	-	-
Ιταλία	97,9	468	478	489	0,4	-	-	-	1,7	-	-	-
Ιαπωνία	99,9	535	499	548	0,0	-	-	-	0,1	-	-	-
Κορέα	100,0	543	535	539	0,0	-	-	-	0,0	-	-	-
Λουξεμβούργο	66,7	507	500	500	15,8	476	454	464	17,4	462	431	441
Μεξικό	97,7	392	407	410	0,5	-	-	-	1,8	-	-	-
Ολλανδία	89,0	551	524	538	7,1	492	475	465	3,9	472	463	457
Νέα Ζηλανδία	80,2	528	528	528	6,6	496	506	485	13,3	523	503	511
Νορβηγία	94,4	499	505	490	2,3	-	-	-	3,4	438	436	399
Πολωνία	100,0	491	497	499	0,0	-	-	-	0,0	-	-	-
Πορτογαλία	95,0	470	481	471	2,3	440	471	457	2,7	-	-	-
Σλοβακία	99,1	499	470	496	0,6	-	-	-	0,3	-	-	-
Ισπανία	96,6	487	483	490	0,6	-	-	-	2,8	-	-	-
Σουηδία	88,5	517	522	516	5,7	483	502	466	5,9	425	433	409
Ελβετία	80,0	543	515	531	8,9	484	462	462	11,1	453	422	429
Τουρκία	99,0	425	442	434	0,5	-	-	-	0,5	-	-	-
Ηνωμένες Πολιτείες	85,6	490	503	499	8,3	468	481	466	6,1	453	453	462
Μέσος όρος ΟΟΣΑ	91,4	505	499	505	4,0	481	475	469	4,6	466	452	453

Πηγή: OECD 2004

Οι επόμενοι δύο πίνακες παρουσιάζουν για την Ελλάδα τις διαφορές που προκύπτουν στις επιδόσεις των μαθητών όταν η μητέρα ή ο πατέρας τους έχει γεννηθεί σε άλλη χώρα

Πίνακας 5
Τόπος γέννησης της μητέρας του μαθητή και επιδόσεις του μαθητή

Τόπος γέννησης της μητέρας του μαθητή	Ποσοστό μαθητών (PISA 2003)	Γλώσσα (αναγνωστική ικανότητα)	Μαθηματικά	Φυσιολογικά μαθήματα	Τεστ δεξιοτήτων
Ελλάδα	87.49	477	449	485	452
Άλλη χώρα	11.52	450	422	457	431
Σύνολο ΟΟΣΑ-η μητέρα γεννήθηκε στη χώρα που έγινε η μέτρηση	87.38	492	493	501	494
Σύνολο ΟΟΣΑ-η μητέρα γεννήθηκε σε άλλη χώρα	11.05	472	474	473	473

Πίνακας 6
Τόπος γέννησης του πατέρα του μαθητή και επιδόσεις του μαθητή

Τόπος γέννησης του πατέρα του μαθητή	Ποσοστό μαθητών (PISA 2003)	Γλώσσα (αναγνωστική ικανότητα)	Μαθηματικά	Φυσιολογικά μαθήματα	Τεστ δεξιοτήτων
Ελλάδα	89.87	477	449	485	452
Άλλη χώρα	9.04	444	415	452	425
Σύνολο ΟΟΣΑ ο πατέρας γεννήθηκε στη χώρα που έγινε η μέτρηση	86.12	473	494	502	494
Σύνολο ΟΟΣΑ ο πατέρας γεννήθηκε σε άλλη χώρα	11.18	473	475	473	474

Από τους παραπάνω πίνακες προκύπτει ότι στις περισσότερες χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα οι επιδόσεις των κλασικού τύπου μεταναστών μαθητών (μη γηγενών) είναι και στις τρεις περιοχές μάθησης συστη-

ματικά χαμηλότερες σε σύγκριση με εκείνες των γηγενών. Η εξομοίωση των μαθητών της δεύτερης γενιάς με τους γηγενείς σε επίπεδο τόπου γεννήσεως –αφού έχουν γεννηθεί στην ίδια χώρα με τους γηγενείς μαθητές– δεν είναι αρκετή για να προκαλέσει εξομοιωμένες επιδόσεις στο τεστ. Το είδος της γλωσσικής κοινωνικοποίησης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην οικογένεια και η αποσπασματική επαφή τους με τη γλώσσα της χώρας στην πρώιμη ηλικία φαίνεται ότι διαφοροποιεί τελικά τις επιδόσεις τους προς τα κάτω. Όπως αναφέρθηκε ήδη, προς την ίδια κατεύθυνση είναι και οι διαφορές που εμφανίζονται όταν συγκρίνονται οι επιδόσεις των γηγενών μαθητών με εκείνες των μη γηγενών. Ο Καναδάς και η Αυστραλία – κλασικές περιπτώσεις χωρών υποδοχής μεταναστών– αποτελούν αξιοπρόσεκτες εξαιρέσεις από τον κανόνα της συστηματικής και αρνητικής διαφοροποίησης των επιδόσεων για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Ίδια περίπου είναι η εικόνα σε ό,τι αφορά τη διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία σε σύγκριση με τους γηγενείς σε μια σειρά από διεθνείς ή τοπικές εμπειρικές έρευνες, από τις οποίες στο άρθρο αυτό μνημονεύονται για προφανείς λόγους μόνον ορισμένες, όπως η έρευνα IGLU (IEA)²⁷, η έρευνα KESS4²⁸ και η έρευνα LAU.²⁹

Στη διεθνή έρευνα της IEA για την αποτύπωση των ικανοτήτων των μαθητών της τετάρτης τάξης του Δημοτικού στη γλώσσα (αναγνωστική ικανότητα), τα μαθηματικά και τα φυσιογνωστικά μαθήματα και στην οποία συμμετείχαν 146.490 μαθητές από 35 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης,³⁰ του ΟΟΣΑ αλλά και τρίτες χώρες, διαπιστώθηκε ότι στις περισσότερες από τις χώρες που συμμετείχαν οι γηγενείς μαθητές προηγούνται αισθητά στις επιδόσεις σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Bos et al. 2003: 37).³¹

Στην ανάλογη έρευνα KESS4, η οποία έγινε το 2003 σε σχολεία του Αμβούργου με δείγμα 14.110 μαθητές της τετάρτης τάξης Δημοτικού με σκοπό τη διάγνωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των αντίστοιχων γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών στις περιοχές της γλώσσας, των μαθηματικών, των φυσιογνωστικών μαθημάτων και της ξένης γλώσσας (αγγλικά) διαπιστώθηκε ανάμεσα στα άλλα ότι ανάμεσα στους γηγενείς μαθητές και τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο εμφανίζονται σημαντικές μαθησιακές διαφορές σε όλα τα πεδία μάθησης που αποτελούσαν αντικεί-

μενο της έρευνας (Bos/Pietsch 2004: 28). Εκτός, όμως, από τις διαφορές αυτές ανάμεσα στις επιδόσεις των γηγενών μαθητών και σε εκείνες των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία ακόμη και σε χώρες με εμπειρία στην αντιμετώπιση προβλημάτων ένταξης μεταναστών μαθητών (Bos et al. 2003: 22), από την έρευνα αυτή προκύπτει επίσης ότι η πιθανότητα για μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο που βρίσκονται στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία να προταθούν για την παρακολούθηση σχολείων αυξημένου κύρους της επόμενης σχολικής βαθμίδας είναι πολύ πιο λίγες συγκριτικά με τις αντίστοιχες των γηγενών συμμαθητών τους (Bos et al. 2003: 28).

Παρόμοια είναι η εικόνα που προκύπτει για την πορεία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσα στο σχολείο από τα αποτελέσματα των διαδοχικών εμπειρικών ερευνών στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος LAU. Εκτός από την υποαντιπροσώπηση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν αυξημένο κύρος (Lehmann et al. 2002: 36, Lehmann et al. 2004: 146) οι επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία εμφανίζονται να υπολείπονται κατά πολύ εκείνων των γηγενών συμμαθητών τους, όχι μόνο στο γλωσσικό μάθημα, αλλά σε όλα τα πεδία μάθησης και σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (Lehmann/Peek 1997: κεφ. 4.4, Lehmann et al. 1999: κεφ. 5.4, Lehmann et al. 2002: 37, Lehmann et al. 2004: 139, 142, Lehmann et al. 2006: 65 κ.ε.).

Αν οι επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο όχι μόνο στην Ελλάδα,³² αλλά και στις περισσότερες άλλες χώρες για τις οποίες διαθέτουμε ερευνητικά δεδομένα είναι όντως συστηματικά χαμηλότερες από τις αντίστοιχες των εξομοιωμένων από πλευράς κοινωνικής προέλευσης γηγενών συμμαθητών τους, τούτο δεν μπορεί να ερμηνευθεί επαρκώς μέσω των κλασικών κοινωνιολογικών θεωριών της σχολικής αποτυχίας προκειμένου για μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Γκότοβος 2004). Ειδικά όταν οι επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο εμφανίζονται χαμηλές όχι μόνο στη γλώσσα, αλλά σε μια σειρά από μαθήματα, ακόμη και στο τεστ δεξιοτήτων (OECD 2006: 33 κ.ε.) –και παρότι σε ορισμένες τουλάχιστον μετρήσεις οι ίδιοι μαθητές εμφανίζουν ισχυρά κίνητρα μάθησης (OECD 2006: 88 κ.ε.) αλλά και δεν φαίνεται να αισθάνονται αποξενωμένοι από το σχολείο (OECD 2006: 108 κ.ε.)– υπάρχει ανάγκη να

στραφεί το ερευνητικό ενδιαφέρον προς άλλες κατευθύνσεις, όπως λ.χ. στο περιβάλλον της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια και, ειδικά, στη χρήση άλλης γλώσσας στην ενδο-οικογενειακή επικοινωνία, στην ενημέρωση των γονέων γύρω από τους κανόνες λειτουργίας και γενικά την κουλτούρα του σχολείου, στην καλή χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής από τους γονείς στην επικοινωνία τους με εκπροσώπους των θεσμών (π.χ. με τη διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου) και ιδιαίτερα στην κρίσιμη σημασία για τις επόμενες φάσεις σχολικής ένταξης του μαθητή παροχή αλλά και χρήση της δυνατότητας για προσχολική αγωγή.³³

8. Στάσεις του σχολείου απέναντι στο 'διαφορετικό'

Στα πλαίσια του καθημερινού λόγου οι όροι 'διαφορά', 'διαφορετικό' και 'διαφορετικότητα' παραπέμπουν συνήθως σε μεμονωμένα βιολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά ή σε συμπλέγματα χαρακτηριστικών που, από την οπτική γωνία του παρατηρητή, ο οποίος υιοθετεί ως βάση σύγκρισης το πολιτισμικό πρότυπο (γλώσσα, αξίες, πρακτικές) που επικρατεί στη χώρα υποδοχής των μεταναστών, καταγράφονται ως διαφορετικά αν συγκριθούν με τα αντίστοιχα της χώρας υποδοχής και κυρίως με αυτά που ο παρατηρητής αντιλαμβάνεται ως πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Από την παρατήρηση αυτή γίνεται αμέσως φανερό, πρώτον, ότι ανάλογα με το είδος της σύγκρισης που επιχειρείται (κοινή, επεξεργασμένη, εξειδικευμένη) και με τον τύπο του παρατηρητή, το πεδίο της διαφοράς -τι εμφανίζεται ως διαφορετικό ανάμεσα στις συγκρινόμενες κουλτούρες ή ομάδες- διευρύνεται ή συρρικνώνεται και, δεύτερον, ότι αίσθηση και συνείδηση διαφοράς δεν έχει μόνον ο παρατηρητής που προέρχεται από την πλειοψηφική ομάδα, αλλά και το άτομο που παρατηρεί τα πράγματα από τη σκοπιά της μειοψηφίας. Η 'κανονικότητα' του μη υποψιασμένου γύρω από τη σχετικότητα της έννοιας αυτής πλειοψηφικού παρατηρητή (ή τουλάχιστον τμήμα της), μπορεί από τη σκοπιά του επίσης ανυποψίαστου μειοψηφικού παρατηρητή να γίνεται αντιληπτή ως 'διαφορά'. Δεν είναι καθόλου βέβαιο, μάλιστα, ότι πλειοψηφικός και μειοψηφικός παρατηρητής θα μπορούσαν εύκολα να συμφωνήσουν πού και πώς διαφέρει ο ένας από τον άλλον -αφήνοντας κατά μέρος την πολύ πιο δύσκολη υπόθεση της συμφωνίας αν η πραγματική ή ως πραγματική λογιζόμενη διαφορά ανάμεσά τους είναι 'θετική' ή 'αρνητική', άξια διατήρησης ή αντικείμενο 'μεταρρύθμισης'.

Ένας από τους λόγους για τους οποίους η συζήτηση για την πολιτισμική διαφορά σχεδόν αυτόματα φέρνει στη σκέψη μας άτομα ή ομάδες που ανήκουν νομιναλιστικά σε ξεχωριστές κατηγορίες (κυρίως με βάση την εθνότητα, τη θρησκευτική πίστη, τη γλωσσική ομάδα και το κοινωνικό στρώμα) είναι το γεγονός ότι οι φορείς της 'διαφορετικότητας' είναι *συγχρονικά υποκείμενα*. Αυτό σημαίνει ότι λόγω της ηλικιακής και της γεωγραφικής εγγύτητας (είναι ηλικιακά συγκρίσιμοι ή εξομοιωμένοι και γεωγραφικά οικείοι, π.χ. παρακολουθούν μάθημα στην ίδια σχολική τάξη) ο ένας αποτελεί αντικείμενο της άμεσης υποκειμενικής εμπειρίας του άλλου. Αυτή η *βιωματική συγχρονία* εκ προδιαγραφής είναι αδύνατον να υπάρξει ανάμεσα σε περισσότερες από τρεις ηλικιακές γενιές μιας και της αυτής ομάδας (εθνικής ή θρησκευτικής κοινότητας). Βιωματική συγχρονία στην τελευταία περίπτωση μπορεί να υπάρξει ανάμεσα στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη γενιά, και υπό την προϋπόθεση ότι ο βιωματικός κόσμος της πρώτης και της τρίτης γενιάς συμπίπτουν έστω εν μέρει, ώστε να προκύψει δυνατότητα παρατήρησης και σύγκρισης. Ήδη από την καθημερινή εμπειρία γνωρίζουμε ότι κατά κανόνα τα εγγόνια σκέφτονται και δρουν με βάση κώδικες οι οποίοι, από τη σκοπιά των πρόσφατων προγόνων τους, ορίζονται ως διαφορετικοί και αντίστροφα. Καθώς όμως τα πεδία δράσης των γερόντων και των νέων είναι σήμερα λίγο-πολύ παράλληλα, η σχετική διαφορετικότητα των κωδίκων απορροφάται από την κοινωνία ομαλά: καλώς εχόντων των πραγμάτων, οι νέοι συμπεριφέρονται ως νέοι και οι γέροντες ως γέροντες, χωρίς να υπάρχουν πιέσεις για προσαρμογή του ενός στους κώδικες του άλλου. Αυτός είναι ο βασικός λόγος που η πολιτισμική διαφοροποίηση η οποία υπάρχει στους κόλπους κάθε κοινωνίας μέσα στη διάρκεια του χρόνου και η οποία εκφράζεται ως διαφορά των κωδίκων ανάμεσα στην τρίτη ηλικία και στους νέους, δεν γίνεται άμεσα αντιληπτή και δεν απαιτεί ιδιαίτερα την κοινωνία.

Στην περίπτωση της βιωματικής συγχρονίας ανάμεσα σε φορείς διαφορετικών κωδίκων, η αγνόηση της διαφοράς είναι πιο δύσκολη υπόθεση και μπορεί να γίνει μόνον υπό προϋποθέσεις. Καταρχήν δεν μπορεί να αγνοηθεί εκεί που τα υποκείμενα είναι υποχρεωμένα να αλληλεπιδράσουν, να συμμετάσχουν δηλαδή σε οργανωμένες κοινωνικές δραστηριότητες – από μια απλή επίσκεψη στο σπίτι μέχρι την από κοινού παραγωγή ενός αυτοκινήτου σε μια μεγάλη εργοστασιακή μονάδα. Είναι λίγες εκείνες οι περι-

πτώσεις αλληλεπίδρασης στις οποίες η δράση των μετεχόντων μπορεί να προσανατολίζεται σε διαφορετικούς μεταξύ τους κώδικες, έτσι ώστε να μην υπάρχει ανάγκη κοινού κώδικα για την εξασφάλιση του συντονισμού ανάμεσα στα αλληλεπιδρώντα μέρη. Αν, λοιπόν, η πολιτισμική 'δυναρχία' είναι σπάνια περίπτωση, είναι προφανές ότι ένταξη του μετανάστη σημαίνει κατ' ανάγκην προσπάθεια συγκρότησης ενός κοινού με την πλειοψηφία πολιτισμικού κώδικα σε εκείνες τουλάχιστον τις περιοχές κοινωνικής αλληλεπίδρασης στις οποίες η παρουσία του πλειοψηφικού κώδικα δεν μπορεί να παρακαμφθεί. Θεωρητικά υπάρχουν διάφοροι τρόποι και μέθοδοι να προκύψει ο κοινός αυτός κώδικας, αλλά οι βαθμοί ελευθερίας για πειράγματα συγκρητισμού είναι εξαιρετικά περιορισμένοι όχι μόνον για ιστορικούς λόγους αλλά και για λόγους πολιτικής ισχύος: ο μετανάστης δεν μεταπηδά από την κοινωνία προέλευσης στη χώρα υποδοχής μέσα σε ένα ιστορικό και πολιτικό κενό, αλλά συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Η κοινωνία υποδοχής κατά κανόνα έχει καθιερωμένο κατά την ιστορική στιγμή εισόδου του μετανάστη –και των παιδιών του μετανάστη– ένα γλωσσικό, πολιτισμικό, οικονομικό, τεχνολογικό και πολιτικό status quo, στο οποίο σκοντάφτουν όλες οι ουτοπίες διαμόρφωσης του κοινού κώδικα από μηδενική βάση με εφαρμογή την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών.³⁴

Πέρα από την αναγκαία για λειτουργικούς λόγους πολιτισμική προσαρμογή του μετανάστη στο νέο περιβάλλον υποδοχής, υπάρχει το πρόβλημα της επιβίωσης του πολιτισμικού κώδικα στις λεγόμενες 'αυτόνομες' σφαίρες, δηλαδή στην προσωπική ζωή του υποκειμένου, στην οποία περιλαμβάνεται και η θρησκευτική του πίστη και πρακτική, και στη σφαίρα του λεγόμενου 'ελεύθερου χρόνου'. Η τύχη αυτών των πτυχών της πολιτισμικής ταυτότητας του μετανάστη και, κυρίως η στάση της πλειοψηφικής κοινωνίας απέναντι στην πολιτισμική διαφορά, πέρασε από διακυμάνσεις. Τη στάση πίεσης και επιμονής για πολιτισμική προσαρμογή και σε αυτόν τον τομέα στην αρχική φάση διαδέχθηκε μια στάση 'εξωτικοποίησης' της διαφοράς η οποία, με τη σειρά της, έδωσε τη σκυτάλη σε μια στάση σεβασμού της διαφοράς, κυρίως με την έννοια της ανεκτικής διάθεσης απέναντι στο 'ξένο',³⁵ η οποία ορισμένες φορές έπαιρνε τη μορφή της ανεκτικότητας και άλλες τη μορφή της ανοχής. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια –και κυρίως μετά το θρησκευτικό περίβλημα που δόθηκε από ορισμένες πλευρές του Ισλάμ αλλά και από δυτικούς διανοητές στην πολιτική και στρατιωτική σύ-

γκρουση ισλαμικών ομάδων, χωρών ή καθεστώτων με οικονομικά και στρατιωτικά ισχυρά κράτη- οι ήδη υπάρχουσες αντιδράσεις τμημάτων των κοινωνιών της Δύσης απέναντι στην ανεκτική στάση που είχε καθιερωθεί για ένα διάστημα ως 'λύση' στο πρόβλημα της πολιτισμικής προσαρμογής εντάθηκαν, ενώ άρχισαν να εμφανίζονται στο προσκήνιο αντίθετες φωνές. Η κριτική στη 'λάθος ανοχή' απέναντι στο 'διαφορετικό' παρουσιάζεται σήμερα ως κριτική ενάντια στις παρωχημένες νοοτροπίες και πρακτικές οι οποίες αντιστρατεύονται κεντρικές αξίες του δυτικού πολιτισμού, όπως αυτές διαμορφώθηκαν τα τελευταία εκατό χρόνια, με πιο σημαντική εκείνη της ελευθερίας του ατόμου από τους καταναγκασμούς μικρών ή μεγάλων κοινότητων ή της ευρύτερης ομάδας, την ελευθερία έκφρασης γνώμης και την ελευθερία διαμόρφωσης της προσωπικής ηθικής πέρα από τους καταναγκασμούς του θρησκευτικού ιερατείου. Αφορμή για την αμφισβήτηση της αρχής του σεβασμού της διαφοράς αποτέλεσαν τόσο η συνειδητή επιμονή φορέων αυτής της διαφορετικότητας στην επιβολή συμβόλων της 'διαφορετικής κουλτούρας' στη δημόσια σφαίρα -με πιο κλασική περίπτωση τη λεγόμενη 'μάχη της μαντίλας' (βλ. Κατσούλης 1999, Χιωτάκης 1999)- όσο και η γνωστοποίηση μέσω της κοινωνικής έρευνας άγνωστων στην πλειοψηφική κοινωνία πρακτικών μέσα στους κόλπους της μειοψηφικής κοινότητας οι οποίες από τη σκοπιά του καθιερωμένου πολιτισμικού κώδικα θεωρήθηκαν σκανδαλώδεις αποκλίσεις.³⁶

9. Αντιρατσιστικές θεωρίες και εκπαίδευση μεταναστών μαθητών

Αυτό που κατέληξε εδώ και μια δεκαετία να ονομάζεται στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία 'αντιρατσιστική παιδαγωγική' (βλ. Κογκίδου κ.ά. 1997) και να προβάλλεται ως νέα προσέγγιση στη μελέτη του φαινομένου της εκπαιδευτικής ένταξης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, δέχεται σε γενικές γραμμές ότι η πορεία ένταξης των ατόμων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην εκπαίδευση και την κοινωνία σημάδεύεται από φαινόμενα ρατσισμού. Με τον τελευταίο όρο υποδηλώνεται η δυσμενής για την προσωπικότητα, τα δικαιώματα και τα συμφέροντα ενός προσώπου *αρνητική διάκριση*, η οποία πυροδοτείται από μόνο το γεγονός ότι ο 'άλλος' ανήκει σε ανεπιθύμητη, στιγματισμένη ή εχθρική κατηγορία προσώπων (εθνοτική, γλωσσική ή θρησκευτική ομάδα, φύλο, φυλή κ.ά.).³⁷ Μια κατεύθυνση της αντιρατσιστικής παιδαγωγικής εστιάζει στα κίνητρα

των φορέων της διάκρισης, δηλαδή στις αιτίες και τους λόγους οι οποίοι ωθούν όσους εκδηλώνουν ρατσιστική συμπεριφορά να την εκδηλώσουν. Ιδεολογικοί και υλικοί παράγοντες αναφέρονται κατά κανόνα ως αιτίες του ρατσισμού εις βάρος των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται λ.χ. η ξενοφοβία, η πίστη στην ανωτερότητα της ομάδας στην οποία ανήκει ο φορέας της διάκρισης, η πεποίθηση για τον ζημιόγono χαρακτήρα της ομάδας στην οποία ανήκει το θύμα της διάκρισης, η διάθεση για 'καθαρότητα' και η διάθεση για επιβολή και ιεραρχία όπου ο 'ξένος' θα καταλαμβάνει τη 'δέουσα' θέση. Στους υλικούς παράγοντες συγκαταλέγονται συγκεκριμένα συμφέροντα του φορέα της διάκρισης όπως λ.χ. κοινωνική θέση, στέγη, εισόδημα, επάγγελμα, κρατική οικονομική ενίσχυση κ.ά., τα οποία στην αντίληψη του φορέα της διάκρισης απειλούνται από την παρουσία και τη συμμετοχή στην κοινωνία των 'ξένων' και γενικά του 'άλλου'.

Μια πρόσθετη κατεύθυνση της αντιρατσιστικής παιδαγωγικής ασχολείται με τα είδη της ρατσιστικής δράσης που εκδηλώνονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα καθώς επίσης με τους όρους εκδήλωσής τους. Ανεξάρτητα από το αν ο ρατσισμός είναι δομικός -όπου θεσμοθετημένοι πλέον κανόνες υπαγορεύουν και επιβάλλουν τη διάκριση εις βάρος ενός προσώπου ή μιας κατηγορίας προσώπων- ή περιστασιακός -όπου η διάκριση εκδηλώνεται ως απόκλιση από κανόνες που την απαγορεύουν ή ως συμπεριφορά που δεν υπάγεται και δεν είναι δυνατόν να υπαχθεί σε κανονιστικές ρυθμίσεις- αυτός εκδηλώνεται στην καθημερινή ζωή με διάφορες μορφές. Μπορεί λ.χ. να εκδηλώνεται με τη μορφή επιθετικής, υποτιμητικής, προσβλητικής ή εχθρικής διάθεσης απέναντι σε ένα πρόσωπο, ανεξάρτητα από το αν ο φορέας της διάκρισης δηλώνει ρητά την αιτία για την οποία συμπεριφέρεται με τον συγκεκριμένο τρόπο. Μπορεί, όμως, να εκδηλώνεται και με πράξεις αποκλεισμού του θύματος της διάκρισης από αγαθά και διαδικασίες στα οποία οι υπόλοιποι έχουν πρόσβαση. Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις ακόμη και η απουσία θετικής παρέμβασης υπέρ των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο προκειμένου αυτοί να καλύψουν την απόσταση που χωρίζει τους μαθησιακούς στόχους του σχολείου από τις δικές τους μαθησιακές προϋποθέσεις χαρακτηρίζεται ως 'ρατσισμός'.³⁸ Σε ό,τι αφορά τους όρους εκδήλωσης της διάκρισης, η έκταση, η συχνότητα, η συμμετοχή τρίτων, ο ρόλος των μηχανισμών ελέγχου (π.χ. ανοχή εκ μέρους του προσωπι-

κού ή του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι σε εκδηλούμενες ρατσιστικές συμπεριφορές) ανήκουν στις παραμέτρους του ρατσισμού που αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης.

Μια τρίτη, τέλος, κατεύθυνση της αντιρατσιστικής παιδαγωγικής ασχολείται με το θέμα των επιπτώσεων της διάκρισης στην ενταξιακή πορεία του μαθητή, ειδικότερα στις επιδόσεις του και τη σχολική του σταδιοδρομία. Έτσι λ.χ. υποστηρίζεται ότι οι χαμηλές επιδόσεις μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο προέρχονται από συμπεριφορές διάκρισης εις βάρος συγκεκριμένων μαθητών. Το ίδιο επιχειρείται και με την ερμηνεία άλλων αρνητικών φαινομένων, όπως ο αυτοαποκλεισμός ή η διαρροή από το σχολείο, τα υψηλά ποσοστά μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σχολεία ειδικής αγωγής σε ορισμένες χώρες και η εγκατάλειψη του σχολείου χωρίς χρήσιμο για την επαγγελματική ένταξη σχολικό τίτλο. Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία των υποστηρικτών αυτής της θέσης, η αρνητική επίδραση της διάκρισης στην επίδοση και εν γένει στη σχολική πορεία του μαθητή διαμεσολαβείται από μια ψυχοκοινωνικού τύπου μεταβλητή: την ταυτότητα. Πίσω από τη λέξη *ταυτότητα* κρύβονται συνήθως οι έννοιες της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, δηλαδή η εικόνα του μαθητή για τον εαυτό και η ίδια η αξιολόγηση του εαυτού, η πεποίθηση που τρέφει για το πρόσωπό του. Η σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση του μαθητή και στη μαθησιογόνα συμπεριφορά (ισχυρά κίνητρα μάθησης, διάθεση συμμετοχής, επένδυση χρόνου και προσπάθειας για τη μάθηση) είναι ήδη γνωστή, το ίδιο και η σχέση ανάμεσα στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και την αυτοεκτίμηση του μαθητή. Ότι η βίωση συμπεριφορών διάκρισης από τον μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο κατά κανόνα δεν είναι συμβατή με υψηλή αυτοεκτίμηση, είναι γεγονός. Είναι, επίσης, πιθανό, μαθητές που βιώνουν στο σχολείο με συστηματικό τρόπο διακρίσεις εις βάρος τους να παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις, όταν δεν μεσολαβούν άλλοι παράγοντες οι οποίοι να αντισταθμίζουν ή να ανατρέπουν την αρνητική επίδραση της διάκρισης στα κίνητρα του μαθητή για μάθηση και στη δημιουργία της αίσθησης του 'ανήκειν'. Αυτό, όμως, δεν συνεπάγεται ότι κάθε περίπτωση χαμηλής επίδοσης και προβληματικής σχολικής πορείας μπορεί και πρέπει να συνδεθεί με τη βίωση εμπειριών διάκρισης, και πως αν μπορούσε να εξουδετερωθεί εντελώς ο παράγοντας 'διάκριση', η εικόνα της επίδοσης θα ήταν κατ' ανάγκην διαφορετική.

Όπως τονίστηκε ήδη, οι λεγόμενες ‘αντιρατσιστικές θεωρίες’ που προβάλλονται συχνά όταν συζητούνται πρακτικά θέματα εκπαίδευσης μεταναστών (βλ. Μάγος 2004, Κογκίδου κ.ά. 1997) στηρίζονται στην παραδοχή ότι η σχολική καθημερινότητα του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της διάκρισης (ρατσισμός). Η διάκριση μπορεί να αφορά την ένταξη του μαθητή σε μια διαφορετική φυλετική κατηγορία (μαύρος/λευκός), εθνοτική ομάδα, θρησκευτική κοινότητα, γλωσσική κοινότητα, πολιτισμική ομάδα μεμονωμένα ή σε συνδυασμό. Πέρα από τη θέση αυτή –η οποία συνήθως είναι υπόθεση του εκφραστή της αντιρατσιστικής θεωρίας και σπανιότερα το αποτέλεσμα εμπειρικής διερεύνησης– οι υποστηρικτές της πρακτικής αντιρατσιστικής παιδαγωγικής υπολαμβάνουν ότι οι εμπειρίες διάκρισης σχετίζονται αιτιακά με τη σχολική επίδοση του μετανάστη μαθητή. Έτσι, οι χαμηλές επιδόσεις αποδίδονται κατά κανόνα στις εμπειρίες διάκρισης που βιώνει ο μαθητής στο σχολείο και που ενδέχεται να προέρχονται τόσο από τους συμμαθητές του όσο και από το διδακτικό προσωπικό ή τον ίδιο τον θεσμό σε επίπεδο οργάνωσης, στόχων και περιεχομένων της αγωγής. Ότι η μεταναστευτική εμπειρία περιλαμβάνει κατά κανόνα και εμπειρίες διάκρισης (βλ. Herwartz-Emden 2000) είναι γεγονός που δεν έχει νόημα να αμφισβητηθεί. Η θέση, όμως, ότι οι εμπειρίες διάκρισης είναι οι μόνες ή οι κυρίαρχες εμπειρίες του μετανάστη μαθητή σε κάποιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προϋποθέτει ότι η όλη αλληλεπίδραση ανάμεσα στον μαθητή και το περιβάλλον του γίνεται πλέον μέσα σε ένα πλαίσιο διάκρισης που έχει επιβληθεί είτε με θεσμικό τρόπο³⁹ (ρατσιστική νομοθεσία) είτε εθιμικά (ρατσιστική σχολική κουλτούρα). Εκτός από το πρόβλημα της εμπειρικής τεκμηρίωσης των υποθέσεων για τη διάκριση που βιώνουν οι μετανάστες μαθητές στο σχολείο, το μεγαλύτερο κενό της αντιρατσιστικής παιδαγωγικής θεωρίας –στον βαθμό που οι κριτικές στις διακρίσεις που παρατηρούνται σε σχολικά περιβάλλοντα συνιστούν ‘θεωρία’– είναι ο ίδιος ο ορισμός της διάκρισης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Το τι συνιστά διάκριση στο σχολείο –αλλά και έξω από αυτό– δεν είναι αυτονόητο. Προϋποθέτει παραδοχές γύρω από τα δικαιώματα, την ισοτιμία των εταίρων και τις δικαιοδοσίες τρίτων. Έτσι η συναίνεση ανάμεσα σε δύο παρατηρητές μιας και της αυτής συμπεριφοράς (‘γεγονός’) μέσα στην τάξη ή σε κάποιο σχολείο (π.χ. μεταχείριση ενός μαθητή) για το αν αυτή συνιστά ή όχι περίπτωση διάκρισης, εξαρτάται από τη σύ-

γκλιση ανάμεσα στις καθημερινές 'θεωρίες' διάκρισης που κάθε παρατηρητής δέχεται ως ισχύουσες και εφαρμόζει στην παρατήρηση των φαινομένων.⁴⁰ Διατυπωμένο διαφορετικά, η συναίνεση ανάμεσα σε δύο παρατηρητές για το αν μια δεδομένη συμπεριφορά συνιστά ή όχι *διάκριση* εξαρτάται από τη θεωρία που οι εν λόγω παρατηρητές πρεσβεύουν σε ό,τι αφορά το μοντέλο *δίκαιης μεταχείρισης*, δεδομένου ότι διάκριση σημαίνει εξ ορισμού απόκλιση από ένα πρότυπο συμπεριφοράς το οποίο επιβάλλει ισότιμη μεταχείριση δύο ατόμων από τρίτους ή μια συγκεκριμένη μεταχείριση απέναντι σε κάθε άτομο που εμφανίζεται στο προσκήνιο της αλληλεπίδρασης μέσα από έναν συγκεκριμένο ρόλο ή ιδιότητα (π.χ. επιβάτης σε λεωφορείο) (βλ. Castles 1997, Γκότοβος 1998, Παπαδημητρίου 2000). Αν υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στους παρατηρητές ως προς το πρότυπο, δεν είναι λογικά δυνατόν να υπάρξει συμφωνία ανάμεσά τους ως προς το αν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά συνιστά ή όχι απόκλιση από το πρότυπο.⁴¹ Αυτό ερμηνεύει τη διαφωνία ανάμεσα σε παρατηρητές (ομιλητές) σχετικά με το αν συνιστά ή όχι διάκριση η απόφαση ενός κράτους να μην επιτρέπει τη συμμετοχή των (αλλοδαπών) μεταναστών στις βουλευτικές εκλογές, να επιβάλλει με άλλα λόγια τη διαφορετική μεταχείριση των αλλοδαπών έναντι των ημεδαπών στο συγκεκριμένο πεδίο. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της χορήγησης της ιθαγένειας σε αλλοδαπούς, όπου επίσης ορισμένοι παρατηρητές ταξινομούν τη (θεσμικά κατοχυρωμένη) άρνηση της πολιτείας να ικανοποιήσει ανεξαρτήτως προϋποθέσεων αντίστοιχο αίτημα αλλοδαπού ως 'ρατσισμός'. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις είναι προφανές ότι οι εκφραστές της κριτικής πρεσβεύουν ένα διαφορετικό πρότυπο συμπεριφοράς του κράτους απέναντι στους αλλοδαπούς που ζουν στην επικράτεια του από εκείνο που ισχύει θεσμικά.⁴² Όταν στο σχολείο ένας μαθητής με μεταναστευτική προέλευση χρειάζεται να απομακρυνθεί από την ομάδα της τάξης του, προκειμένου να παρακολουθήσει για ορισμένες ώρες ταχύρυθμο πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής, γίνεται υποκείμενο διαφορετικής μεταχείρισης, αλλά το αν η μεταχείριση αυτή ταξινομηθεί ως 'ρατσισμός' εξαρτάται από το πρότυπο μεταχείρισης που οι παρατηρητές υιοθετούν ως προς αυτή την κατηγορία μαθητών στο σχολείο. Το ίδιο ισχύει με την αντικειμενική μέτρηση της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, ειδικά όταν έχει ήδη μεσολαβήσει μια περίοδος προσαρμογής του μαθητή στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος: η θέση ότι η χρή-

ση του ίδιου μέτρου στην αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών που εμφανίζουν μαθησιακά κενά με εκείνου που εφαρμόζεται για τους υπόλοιπους συνιστά 'ρατσισμό', παραπέμπει σε μια παραδοχή του εκφραστή της κριτικής ότι δίκαιη μεταχείριση θα συνιστούσε, στη συγκεκριμένη περίπτωση, η βαθμολογική προμодότηση του αδύνατου μαθητή ως αντιστάθμισμα της διαφοράς ανάμεσά τους στο σημείο εκκίνησης.

Μια σειρά από ευρήματα συγκριτικών εμπειρικών ερευνών σε σχέση με τα κίνητρα των μεταναστών μαθητών για μάθηση στο σχολείο, τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες τους για πανεπιστημιακές σπουδές αλλά και την αίσθηση του 'ανήκειν' που έχουν σε σχέση με το σχολείο που φοιτούν, δείχνουν ότι η βασική θέση των υποστηρικτών της αντι-ρατσιστικής θεωρίας στην εκπαίδευση των μεταναστευτικό υπόβαθρο χρειάζεται αναθεώρηση. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της μεγάλης έρευνας του ΟΟΣΑ το 2003 (βλ. OECD 2004, 2006) για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τα φυσιογνωστικά μαθήματα προκύπτει ότι το ενδιαφέρον των μεταναστών μαθητών για μάθηση⁴³ είναι αρκετά αυξημένο, μάλιστα στις περισσότερες χώρες μεγαλύτερο από αυτό των γηγενών μαθητών της ίδιας σχολικής βαθμίδας.⁴⁴ Το ίδιο ισχύει και για δύο άλλες παραμέτρους που επηρεάζουν τη σχολική μάθηση, δηλαδή τις φιλοδοξίες και τις βλέψεις των μαθητών να σπουδάσουν σε πανεπιστήμιο, και την αίσθηση του 'ανήκειν' σε σχέση με το σχολείο στο οποίο φοιτούν.⁴⁵ Είναι δύσκολο να υποθέσει κανείς ότι μαθητές που βιώνουν καθημερινά τη διάκριση στο σχολείο αναμένεται να αναπτύξουν υψηλό ενδιαφέρον για μάθηση και επίσης να αναπτύξουν σε υψηλό επίπεδο την αίσθηση του 'ανήκειν' σε σχέση με το σχολείο τους. Οι χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις των ίδιων μαθητών πρέπει συνεπώς να σχετίζονται κυρίως με άλλους παράγοντες.

10. Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στην ένταξη των μαθητών με μεταναστευτική εμπειρία

Με τον όρο 'μητρική γλώσσα' ενδέχεται να σηματοδοτούνται πολλές και μεταξύ τους διαφορετικές γλωσσικές καταστάσεις ή βιογραφίες γλωσσικής κοινωνικοποίησης. Κριτήρια όπως η σχέση της γλώσσας που χρησιμοποιείται στην οικογένεια με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο ως μέσον διδασκαλίας, η ύπαρξη ή μη μεταναστευτικής βιογραφίας στην

οικογένεια του μαθητή, αλλά και καθαρά ιδεολογικές παραδοχές και δοξασίες προσδιορίζουν μεμονωμένα ή σε συνδυασμό μεταξύ τους πολλές νοηματοδοτήσεις του όρου αυτού. Αυτός είναι ο κύριος λόγος για τον οποίο η παιδαγωγική συζήτηση γύρω από τον ρόλο που έχει ή πρέπει να έχει η (διαφορετική σε σχέση με εκείνη του σχολείου) γλώσσα του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ενταξιακή προσπάθεια του μαθητή δεν είναι ιδιαίτερα βοηθητική, ειδικά όταν οι συνομιλητές δεν προσδιορίζουν με σαφήνεια τι ακριβώς εννοούν με την έκφραση 'μητρική γλώσσα'.

Αν η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην οικογένεια είναι μια διαλεκτική παραλλαγή –με την κλασική γεωγραφική ή την κοινωνική έννοια– της επίσημης γλώσσας, τότε ήδη υπάρχει γλωσσική διαφοροποίηση σχολείου-μαθητή, χωρίς αυτός να συνδέεται καθόλου με μετανάστευση. Στην προκειμένη περίπτωση η μητρική γλώσσα παραπέμπει σε γλωσσική ποικιλία εντός της ίδιας γλώσσας (π.χ. ποντιακή σε σχέση με την επίσημη ελληνική) και όχι σε άλλη (ξένη) γλώσσα. Όταν η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην οικογένεια είναι είτε η επίσημη ενός άλλου κράτους είτε κάποια διαλεκτική της παραλλαγή, τότε η μητρική γλώσσα παραπέμπει όχι απλώς σε μια διαφορετική, αλλά σε μια άλλη (ξένη) γλώσσα. Όταν στην οικογένεια μεταναστών που προέρχεται από χώρα στην οποία υπάρχει μια επίσημη γλώσσα και μια σειρά από μη αναγνωρισμένες (μειονοτικές) γλώσσες, διαφορετικές από την επίσημη και όχι διαλεκτικές της παραλλαγές, και τα μέλη της οικογένειας χρησιμοποιούν για την επικοινωνία τους εντός της οικογένειας την εν λόγω μειονοτική γλώσσα, τότε η μητρική γλώσσα του μαθητή δεν είναι η επίσημη γλώσσα του κράτους από το οποίο προέρχεται η οικογένεια, πλην όμως συχνά από τη σκοπιά του κράτους υποδοχής ως μητρική γλώσσα του μαθητή ορίζεται η επίσημη γλώσσα του κράτους από το οποίο προέρχονται οι γονείς του. Στα πλαίσια του μειονοτικού εθνοκεντρισμού (ή εθνικισμού) –ειδικά όταν στη συγκρότησή του παρεμβάλλεται η γραφειοκρατία του εθνικού κέντρου– ο όρος 'μητρική γλώσσα' έχει μια ξεχωριστή πολιτικο-ιδεολογική λειτουργία, η οποία κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις αυτονομείται σε σχέση με τη γλωσσική πραγματικότητα.⁴⁶ Στην περίπτωση αυτή η μητρική γλώσσα συνδέεται στενά με την εθνοτική ταυτότητα και εργαλειοποιείται στα πλαίσια της στρατηγικής για την επίσημη αναγνώριση και την υπεράσπιση των πολιτισμικών κωδίκων. Είτε πρόκειται για κλασικού τύπου μειονότητα είτε για μεταναστευτική κοινότητα, το ε-

πιχείρημα της μητρικής γλώσσας ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας λειτουργεί ως πολιορκητικός κριός για την κατάργηση του γλωσσικού μονοπωλίου του σχολείου, ουσιαστικά για την επίσημη αναγνώριση μιας άλλης γλώσσας και της επιβολής της παρουσίας της στο σχολείο.

Γύρω από την αναγκαιότητα της παρουσίας της μητρικής γλώσσας στο σχολείο στα πλαίσια μιας ενταξιακής ή μειονοτικής μεταναστευτικής πολιτικής υπήρξε στο παρελθόν και εξακολουθεί να υφίσταται μέχρι τις μέρες μας έντονη αντιπαράθεση (βλ. Baker 2001). Από την πλευρά των υποστηρικτών ενός δίγλωσσου μοντέλου εκπαίδευσης για μεταναστευτικούς ή μειονοτικούς πληθυσμούς, παρατίθενται επιχειρήματα και εμπειρίες επιτυχημένης ένταξης μαθητών που έχουν φοιτήσει σε δίγλωσσα σχολεία (Baker 2001). Το λειτουργικό επίχειρημα ενισχύεται συχνά και από ένα ιδεολογικό, οι εκφραστές του οποίου βλέπουν την ανάγκη για δίγλωσση εκπαίδευση ως προϋπόθεση για την απόκρουση της επερχόμενης 'γλωσσικής γενοκτονίας' (Skuttnabb-Kangas/Phillipson 1994). Με την προϋπόταση διεθνοποίηση των δικτύων επικοινωνίας, της οικονομίας, της τεχνολογίας και της επιστήμης, οι υποστηρικτές των θεσμικά κατοχυρωμένων και κρατικά υποστηριζόμενων δίγλωσσων μοντέλων είδαν να χάνεται ένα μέρος από την ελκυστικότητα των επιχειρημάτων τους, καθώς κατέστη προφανής η ανάγκη για εκμάθηση εκ μέρους όλων των μαθητών μιας τουλάχιστον πρόσθετης (ξένης) γλώσσας, πέρα από την επίσημη του σχολείου. Αποτέλεσμα της εξέλιξης αυτής ήταν να περάσουμε στη συζήτηση τριγλωσσων ή πολύγλωσσων μοντέλων για τη ρύθμιση της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο όχι μόνον για μαθητές με μεταναστευτική προέλευση, αλλά για όλους ανεξαιρέτως. Μέσα στο πλαίσιο αυτό επανακαθορίζεται υποχρεωτικά τόσο η ακριβής σημασία του όρου 'μητρική γλώσσα', όσο και η μορφωτική αξία της γλώσσας της χώρας προέλευσης, ανεξάρτητα από το αν αυτή συνιστά ή όχι μητρική γλώσσα για κάποιους μαθητές. Κάτω από την πίεση εκμάθησης στο σχολείο πρόσθετων γλωσσών με υψηλό διεθνές κύρος (αγγλική, γαλλική, γερμανική, ισπανική, ρωσική, ιαπωνική και κινεζική προς το παρόν), η γλώσσα της χώρας προέλευσης καταλαμβάνει χαμηλότερη θέση στη λειτουργική ιεραρχία των πρόσθετων γλωσσών ως αντικειμένων σχολικής μάθησης. Υψηλή θέση στον κατάλογο των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων κατέχει ακόμη η μητρική -έτσι όπως αυτή ορίζεται κάθε φορά-

γλώσσα μαθητών που ανήκουν σε μεταναστευτικές κοινότητες ή μειονότητες στον λόγο των εθνοκεντρικών μειονοτικών ελίτ, των γραφειοκρατιών της 'μητέρας-πατρίδας' που έχουν λόγους να προβάλλουν το θέμα της καταπάτησης των γλωσσικών δικαιωμάτων συγκεκριμένων ομάδων, μη κυβερνητικών οργανώσεων που ειδικεύονται και ενεργοποιούνται σε θέματα μειονοτικών ταυτοτήτων, καθώς επίσης των υποστηρικτών πολυγλωσσικών σχολείων (π.χ. ευρωπαϊκά σχολεία, δίγλωσσα σχολεία, δίγλωσσα προγράμματα) στα οποία φοιτούν συνήθως μαθητές προερχόμενοι από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Ανεξάρτητα από τη θέση που σύμφωνα με την επιχειρηματολογία των υποστηρικτών των δίγλωσσων μοντέλων για μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο πρέπει να έχει η γλώσσα του οικογενειακού περιβάλλοντος στο σχολικό πρόγραμμα, η ίδια η γλωσσική κοινωνικοποίηση του μαθητή σε μια οικογένεια όπου αποκλειστικά ή κατά κανόνα χρησιμοποιείται μια γλώσσα διαφορετική από αυτή του σχολείου, φαίνεται ότι δεν έχει τις προσδοκώμενες θετικές επιπτώσεις. Η ανίχνευση των ικανοτήτων των μαθητών ηλικίας 15 ετών σε μια σειρά από χώρες στα πλαίσια της διεθνούς έρευνας του ΟΟΣΑ Programme for the International Student Assessment (PISA 2000, 2003) για την οποία έγινε ήδη λόγος, έδειξε ότι μαθητές που χρησιμοποιούν για τις επικοινωνιακές ανάγκες στην οικογένεια μια γλώσσα διαφορετική από εκείνη του σχολείου, εμφανίζουν συστηματικά χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους μαθητές που χρησιμοποιούν στην οικογένεια τη γλώσσα του σχολείου. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών του ΟΟΣΑ δείχνουν στις περισσότερες χώρες στενή συνάρτηση ανάμεσα στη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην οικογένεια και στις επιδόσεις των μαθητών στο τεστ. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στο οικογενειακό περιβάλλον των οποίων χρησιμοποιείται μια γλώσσα διαφορετική από αυτή του σχολείου ή δύο γλώσσες, από τις οποίες η μία είναι ξένη γλώσσα, παρουσιάζουν κατά κανόνα χαμηλότερες επιδόσεις και στις τρεις περιοχές μέτρησης σε σύγκριση με τους μαθητές στους οποίους η γλώσσα του σχολείου και της οικογένειας συμπίπτουν. Τα αποτελέσματα της σύγκρισης από τη μέτρηση του 2000 παρουσιάζονται συνοπτικά στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 7
Επιδόσεις των μαθητών και γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια

Χώρα	Η γλώσσα της οικογένειας είναι διαφορετική από τη γλώσσα του σχολείου				Η γλώσσα της οικογένειας ταυτίζεται με τη γλώσσα του σχολείου			
	Ποσοστό μαθητών	Επίδοση			Ποσοστό μαθητών	Επίδοση		
		γλώσσα	μαθηματικά	φυσική		γλώσσα	μαθηματικά	φυσική
		μέσος όρος	μέσος όρος	μέσος όρος		μέσος όρος	μέσος όρος	μέσος όρος
Αυστραλία	17.0	504	522	496	83.0	534	537	534
Αυστρία	6.7	434	443	439	93.3	515	523	527
Βέλγιο	4.9	403	420	381	95.2	518	531	507
Καναδάς	9.4	506	522	498	90.6	540	536	534
Τσεχία	0.8	-	-	-	99.2	494	499	513
Δανία	6.7	425	446	405	93.3	503	520	488
Φινλανδία	1.3	470	469	472	98.7	548	537	539
Γαλλία	4.0	442	463	431	96.0	510	521	506
Γερμανία	7.9	386	395	390	92.1	500	505	504
Ελλάδα	2.8	407	371	379	97.2	477	451	464
Ισλανδία	1.9	463	-	471	98.1	509	516	497
Ιρλανδία	0.9	-	-	471	99.1	527	503	514
Ιταλία	0.7	-	-	-	99.3	491	460	481
Ιαπωνία	0.3	-	-	-	99.7	525	559	553
Λουξεμβούργο	18.3	367	389	377	81.7	460	462	459
Μεξικό	0.2	-	-	-	99.8	422	388	422
Νέα Ζηλανδία	9.6	469	511	474	90.4	541	545	540
Νορβηγία	5.3	459	456	449	94.7	510	504	506
Πολωνία	0.5	-	-	-	99.5	482	474	486
Πορτογαλία	1.5	416	424	385	98.5	471	455	461
Ισπανία	1.2	456	437	442	98.8	495	478	493
Σουηδία	6.7	456	448	450	93.3	523	517	519
Ελβετία	13.6	414	455	419	86.4	509	543	508
Ην. Βασίλειο	4.1	470	476	481	95.9	528	534	536
ΗΠΑ	10.8	438	430	440	89.2	514	503	509
Μέσος όρος ΟΟΣΑ	5.5	440	454	438	94.5	506	503	504

Πηγή: OECD 2001

Εάν δούμε πώς συμπεριφέρεται το ελληνικό δείγμα στη μέτρηση του 2003, πάντοτε σε σχέση με τον ίδιο προβληματισμό, θα παρατηρήσουμε ότι η γενικότερη τάση επιβεβαιώνεται ξανά και στην Ελλάδα:

Πίνακας 8
Επιδόσεις των μαθητών στην Ελλάδα και γλώσσα επικοινωνίας
στην οικογένεια (μέτρηση 2003)

Χώρα αναφοράς	Ποσοστό μαθητών (PISA 2003)	Γλώσσα (αναγνωστική ικανότητα)	Μαθηματικά	Φυσιογνωστικά μαθήματα	Τεστ δεξιοτήτων
Ελλάδα /χρήση της ελληνικής στο σπίτι	94.94	475	447	484	451
Ελλάδα /χρήση άλλης γλώσσας στο σπίτι	3.18	406	339	426	401
Σύνολο ΟΟΣΑ/ χρήση της γλώσσας του σχολείου στο σπίτι	90.04	494	495	502	495
Σύνολο ΟΟΣΑ/ χρήση άλλης γλώσσας στο σπίτι	4.53	444	450	445	449

Πηγή: OECD 2004

Σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές πολιτικές στο ζήτημα της γλωσσικής ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών στο σύγχρονο σχολείο, τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι η συστηματική έκθεση των αλλόφωνων μαθητών στη γλώσσα του σχολείου συνοδευόμενη από ταυτόχρονη ειδική γλωσσική στήριξη στη γλώσσα του σχολείου (βλ. OECD 2004:134 κ.ε.) αποτελεί την πιο συνηθισμένη πρακτική για την πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις –ειδικά όταν οι μαθητές έχουν μεταναστεύσει σχετικά πρόσφατα– δοκιμάζεται και το μοντέλο της έκθεσης του μαθητή στη γλώσσα του σχολείου σε δύο φάσεις: την προπαρασκευαστική, στην οποία οι αλλόφωνοι μαθητές προετοιμάζονται γλωσσικά σε ξεχωριστά τμήματα παρακολουθώντας ειδικά προγράμματα ταχύρυθμης γλωσσικής αγωγής, για να ενταχθούν αργότερα στο κανονικό από ηλικιακής πλευράς τμήμα (OECD 2004, ό.π.). Σε ό,τι αφορά την παρουσία

της γλώσσας της οικογένειας (όταν αυτή είναι διαφορετική από τη γλώσσα διδασκαλίας) στο σχολείο, υπάρχουν χώρες, όπως λ.χ. η Σουηδία, οι οποίες έχουν υιοθετήσει μια πολιτική υποχρεωτικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις (βλ. EURYDICE 2004), αλλά η επικρατούσα σήμερα τάση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η σταδιακή απεμπλοκή από πρακτικές πρόσθετης συμπληρωματικής διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης, ιδιαίτερα για τη δεύτερη και την τρίτη γενιά. Περιορίζεται και υποχωρεί, επίσης, η πρακτική να χρησιμοποιείται η μητρική γλώσσα ως στοιχείο των προγραμμάτων προετοιμασίας της γλωσσικής ένταξης των μεταναστών μαθητών στο σχολείο της χώρας υποδοχής. Η 'εμβύθιση', πάντως, από μόνη της δεν φαίνεται να είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος γλωσσικής προσαρμογής των μεταναστών με μεταναστευτική βιογραφία στο σχολικό πρόγραμμα. Τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία είναι καλύτερες, όταν τα σχολεία στα οποία φοιτούν συμπληρώνουν τα προγράμματα 'εμβύθισης' με παράλληλη στήριξη των μαθητών στη γλώσσα του σχολείου, ειδικά όταν η στήριξη αυτή βασίζεται σε συστηματικά αναλυτικά προγράμματα, υποστηρίζεται από κατάλληλο διδακτικό υλικό, υλοποιείται από επαρκώς καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και έχει εξειδικευμένους και σαφείς στόχους (βλ. OECD 2006: 79 κ.ε.).

Συμπερασματικά, ο όρος *μητρική γλώσσα* είναι κληρονομημένος από το απώτερο παρελθόν, όταν το παιδί και ο νέος συμμετείχε σε περιορισμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα (σχολικό περιβάλλον, οικογενειακό περιβάλλον, ομάδες συνομηλίκων) τα οποία ήταν εύκολο να ταξινομηθούν με σαφήνεια από πλευράς γλωσσικής χρήσης. Εδώ και μισό περίπου αιώνα πηγές λόγου όπως το ραδιόφωνο, η τηλεόραση, πιο πρόσφατα το διαδίκτυο, αλλά και κάθε μορφής εργαλεία αποθήκευσης και αναπαραγωγής ζωντανού λόγου, έχουν μεταβάλει ριζικά τον επικοινωνιακό χώρο για κάθε παιδί. Η παραδοχή ότι ο μαθητής, όταν βρίσκεται στο σπίτι, εκτίθεται στη μητρική γλώσσα –υπό την προϋπόθεση ότι οι γονείς επικοινωνούν μέσω μιας γλώσσας διαφορετικής από εκείνη του σχολείου– είναι για την εποχή μας αρκετά απλοϊκή. Πέραν του ότι ο χρόνος που διαθέτουν συνήθως οι γονείς να επικοινωνήσουν με τα παιδιά τους έχει περιοριστεί, η δεσπόζουσα γλωσσική παρουσία στην οικογένεια τείνει να γίνει αυτή των πηγών του τηλεο-

πτικού και του έτοιμου, αποθηκευμένου λόγου. Μόνο στην περίπτωση που οι πρακτικές της οικογένειας ευνοούν την παρουσία πηγών αυτού του τύπου που σχετίζονται από πλευράς περιεχομένου με τη χώρα προέλευσης, μπορούμε να πούμε ότι το παιδί δέχεται γλωσσικά ερεθίσματα από τη 'μητρική' γλώσσα όταν βρίσκεται στο οικογενειακό περιβάλλον. Σε αντίθεση με το παρελθόν, όπου η επαφή ενός μετανάστη με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης απαιτούσε την παρουσία ενός διαμεσολαβητή από το εθνικό κέντρο ο οποίος θα αναλάμβανε τη σύνδεση της μεταναστευτικής κοινότητας με τη μητέρα-πατρίδα, σήμερα η επαφή του μετανάστη με γλώσσες και πολιτισμούς διαφορετικούς από εκείνον της χώρας υποδοχής –άρα και με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης των γονέων του– είναι πολύ πιο εύκολη, μπορεί να οργανωθεί πολύ πιο συστηματικά και απαιτεί λιγότερους πόρους. Η επίδραση της τηλεόρασης και των πολυμέσων στη διατήρηση στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας είναι σημαντική, και ορισμένες φορές τέτοια που να δυσχεραίνεται το έργο της ένταξης του παιδιού στην κοινωνία της χώρας υποδοχής (βλ. Butterwegge/Hentges 2006). Όλα αυτά σημαίνουν ότι αν η οικογένεια αναπτύξει στο παιδί ενδιαφέρον για τη σύνδεση με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης, είναι σχετικά εύκολο να δημιουργήσει και να καλλιεργήσει τη σύνδεση αυτή εκτός σχολείου. Το επιχείρημα ότι η σύνδεση οφείλει να γίνεται μέσα στο σχολείο υπό την προστασία του κράτους και ότι το σχολείο πρέπει να αναλάβει την ευθύνη τόσο για την οργάνωση αυτού του τύπου της μάθησης, όσο και για το αποτέλεσμα της μοιάζει αβάσιμο. Ο ρόλος του σχολείου στη σύγχρονη εποχή δεν μπορεί να προσδιορίζεται από τη ρομαντική διάθεση τμημάτων του πληθυσμού, παρότι η συμβολική στροφή μέρους της τρίτης γενιάς μεταναστών στις 'ρίζες' είναι υπαρκτό και ερμηνεύσιμο φαινόμενο. Το σχολείο κρίνεται από το αν είναι σε θέση να μεταβιβάσει έναν κοινό κώδικα (γνώσεις, δεξιότητες, αξίες, αρχές) σε όλους τους μαθητές, στον πυρήνα του οποίου βρίσκονται η επίσημη γλώσσα και οι βασικές γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που απαιτεί η ζωή – δηλαδή η συμβίωση με άλλους– σε μια σύγχρονη κοινωνία. Ούτε μπορεί, αλλά ούτε και αναμένεται από το σχολείο της χώρας στην οποία οι οικογένειες επέλεξαν να ζήσουν να εγγυηθεί τη διατήρηση των επιμέρους γλωσσών και πολιτισμών των χωρών προέλευσης στις επόμενες γενιές. Η αναφορά στην ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών είναι χρήσιμο

να γίνεται στο σχολείο, κυρίως μέσα από τα μαθήματα της Λογοτεχνίας, της Γεωγραφίας, της Ιστορίας και της Οικονομίας (όταν αυτό διδάσκεται). Η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας του κόσμου μπορεί να δημιουργήσει ένα είδος γλωσσικής και πολιτισμικής ενημερότητας τόσο για τον ευρύτερο χώρο, όσο και για την ίδια τη χώρα τους. Εάν μέσα από την πρώτη αυτή επαφή των μαθητών με πρόσθετες γλώσσες και πολιτισμούς δημιουργηθεί σε κάποιους από αυτούς πραγματικό ενδιαφέρον, τότε το σχολείο, ανάλογα με την ευελιξία των δομών του, μπορεί να εξετάσει τη δυνατότητα εμπλουτισμού του σχολικού προγράμματος με τα στοιχεία αυτά στις επόμενες γενιές.

11. Εκπαιδευτικές τροχιές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις

Ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνονται στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους πληθυσμοί που διαφοροποιούνται πολιτισμικά (γλωσσικοί, θρησκευτικοί, πολιτισμικοί κώδικες) τόσο ανάμεσά τους, όσο και απέναντι στην πληθυσμιακά πλειοψηφική ομάδα των γηγενών, εκ των πραγμάτων ασκούνται προς τα μέλη αυτών των ομάδων άτυπες (κοινωνία), πραγματολογικές (οικονομία) και θεσμικές (κράτος) πιέσεις σύγκλισης και προσαρμογής σε δεσπόζοντες κώδικες –και κυρίως στον γλωσσικό και τον πολιτισμικό. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον πλειοψηφικό πολιτισμικό κώδικα και σε εκείνους των μεταναστευτικών παροικιών δεν λαμβάνει χώρα σε πολιτικό και ιστορικό κενό, συνεπώς η φορά της προσαρμογής δεν είναι το αποτέλεσμα μιας ‘ελεύθερης’ διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων.⁴⁷ Οι πιέσεις αυτές δεν είναι κατ’ ανάγκην –και στην εποχή μας σπάνια είναι– αποτέλεσμα μιας πολιτικής για επιβολή των κωδίκων της πλειοψηφίας και γενικότερα της δεσπόζουσας ομάδας (π.χ. εθνότητας) πάνω στους υπόλοιπους με την έννοια της υποχρεωτικής υποκατάστασης κωδίκων, αλλά αποτελεί στοιχειώδη κοινωνική ανάγκη για τη διαμόρφωση ενός κοινού πολιτισμικού κώδικα ως εργαλείου συνεννόησης και συνεργασίας η οποία επιβάλλεται από το ίδιο το γεγονός της συγκατοίκησης πολιτισμικά ετερογενών ομάδων κάτω από συνθήκες πολιτικής δημοκρατίας και αξιοκρατικής πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά. Ειδικά όταν η πολιτική κοινότητα της κοινωνίας υποδοχής παραπέμπει στην ισοπολιτεία και στην αρχή του αξιοκρατικού ανταγωνισμού, η πίεση για προσαρμογή συνδέεται με την πολιτισμική εξομίωση των μελών της κοινωνίας ως προς τον

κοινό κώδικα, ανεξάρτητα από την ύπαρξη, καλλιέργεια και διατήρηση άλλων μερικότερων κωδίκων. Η εκπαίδευση είναι ο θεσμός στον οποίο οι πιέσεις προσαρμογής παίρνουν συγκεκριμένη μορφή ως μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου οι οποίες περιβάλλονται με θεσμικό μανδύα. Στον βαθμό που ο εκπαιδευτικός οργανισμός παραμένει υπόθεση του κράτους, οι στρατηγικές της πολιτείας προκειμένου να ανταποκριθεί στην πρόκληση αυτή είναι σε γενικές γραμμές τρεις (Heckmann 1994):

1. Να βοηθήσει τη διαδικασία της γλωσσικής και πολιτισμικής εξομοίωσης υποστηρίζοντας την ομαλή προσαρμογή του μετανάστη μαθητή στη ζωή του σχολείου στην πρώτη κυρίως φάση της συνάντησής του με αυτό·
2. Να αφήσει τα πράγματα να διαμορφωθούν από μόνα τους με βάση τη δυναμική της αγοράς, τη δυναμική των κοινωνικών ομάδων και τη δυναμική της κοινωνίας των πολιτών·
3. Να προχωρήσει σε χωριστές εκπαιδευτικές προσφορές για την κάθε ομάδα, δηλαδή να οργανώσει μειονοτικές λύσεις για το πρόβλημα της συγκρότησης του ενιαίου κώδικα και κυρίως για το πρόβλημα της θεσμικά υποβοηθούμενης συντήρησης της ετερότητας.

Απέναντι στις στρατηγικές αυτές της πολιτείας πρέπει να δει κανείς και τις στρατηγικές της ομάδας αναφοράς, δηλαδή της κοινότητας στην οποία ανήκει ο μετανάστης μαθητής και η οποία υφίσταται είτε ως παροικία είτε ως παράλληλη κοινότητα, στον βαθμό που η στρατηγική της προσδιορίζεται αυτόνομα ή σε συνάρτηση –και ορισμένες φορές εξάρτηση– από το εθνικό κέντρο και στον βαθμό που η οικογένεια του μετανάστη μαθητή δεσμεύεται από τη ‘γραμμή’ της. Οι πιθανές στρατηγικές της παροικίας είναι, επίσης, τρεις:

1. Να παρακάμψει τις πιέσεις, χωρίς να αναζητήσει ή να επεξεργαστεί εναλλακτική λύση στο ζήτημα της ένταξης·
2. Να παρακάμψει τις πιέσεις –ή όσες από αυτές είναι σε θέση να παρακάμψει– υποκαθιστώντας τους νέους κώδικες με δικούς της, εισαγόμενους από το εθνικό κέντρο ή ‘τοπικούς’ (παροικιακούς)·
3. Να αναγνωρίζει την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της πολιτισμικής προσαρμογής για τα μέλη της και να αναζητήσει λύσεις οι οποίες διευκολύνουν τη σταδιακή προσαρμογή.

Η επιχειρηματολογία της ισότιμης συνύπαρξης πολιτισμικών κωδίκων στον δημόσιο και τον ιδιωτικό χώρο βασίζεται στην ιδεολογική παραδοχή ότι κανένας πολιτισμικός κώδικας δεν μπορεί να θεωρηθεί με αντικειμενικά κριτήρια υπέρτερος κάποιου άλλου, καθώς οποιαδήποτε αξιολόγηση προϋποθέτει ήδη συγκεκριμένα στοιχεία κάποιου πολιτισμικού κώδικα, άρα είναι εκ των πραγμάτων πολιτισμικά δεσμευμένη. Το πρόβλημα με την επιχειρηματολογία αυτού του τύπου –που είναι και η κύρια νομιμοποιητική βάση για τη στήριξη του αιτήματος της αναγνώρισης και της ισότιμης θεσμικής μεταχείρισης διαφορετικών πολιτισμικών κωδίκων σε μια πολιτισμικά ετερογενή κοινωνία– είναι ότι η ισοτιμία των πολιτισμικών μορφών σε θεωρητικό επίπεδο δεν συνεπάγεται και λειτουργική ισοδυναμία τους, με άλλα λόγια ότι μια αντιπαρεμβατική πολιτική βασισμένη πάνω στο επίχειρμα της ισοτιμίας των πολιτισμών θα μπορούσε να έχει ίσως νόημα όταν τα εν λόγω ισοδύναμα πολιτισμικά συστήματα συνδέονται με δύο γεωγραφικά διαφορετικές υλικές πραγματικότητες, όχι όμως όταν ο υλικός κόσμος τον οποίο καλούνται να ‘διαχειριστούν’ τα ανταγωνιστικά μεταξύ τους πολιτισμικά συστήματα είναι ο ίδιος: η κοινωνία της χώρας υποδοχής. Εάν προκύψουν αυτονομημένοι χώροι (π.χ. επαγγελματικοί χώροι) όπου κάποιος κώδικας με μηδενική ή χαμηλή ανταλλακτική αξία στην κοινωνία γίνεται συμβατός γι’ αυτές τις περιθωριακές και αυτονομημένες σφαίρες κοινωνικής δραστηριότητας, και ταυτόχρονα τα μέλη της ομάδας των ‘διαφορετικών’ απορροφώνται επαγγελματικά και κοινωνικά στο ‘συνάφι’, το πρόβλημα της προσαρμογής λύνεται κατά κάποιον τρόπο από μόνο του με τη μέθοδο της περιθωριοποίησης, δηλαδή με τη μέθοδο της εξόδου από το πεδίο του κοινωνικού ανταγωνισμού και της συνδεόμενης με αυτόν παραγωγής. Η ανάγκη προσαρμογής προκύπτει όταν το άτομο είναι υποχρεωμένο –στα πλαίσια της καθημερινής επιβίωσης– να λειτουργήσει μέσα σε κοινωνικούς χώρους (εργασία, κατοικία, διατροφή, μετακίνηση, κατανάλωση κ.ά.) στους οποίους ήδη υφίσταται ένα πολιτισμικό status quo, μια διάταξη κωδίκων (γλώσσα, ήθη, πρακτικές) οι οποίοι δεν είναι ακριβώς επιλογές των ατόμων που τους χρησιμοποιούν ως εργαλεία για την οργάνωση της ζωής τους, αλλά ιστορικά διαμορφωμένες πραγματικότητες, οι περισσότερες από τις οποίες προϋπάρχουν της εμφάνισης των ίδιων των χρηστών τους στο ιστορικό προσκήνιο. Με αυτή την έννοια, για να πραγματοποιηθεί η αλληλεπίδραση με τρίτους, απαιτείται ένα είδος συμπληρωματικό-

τητας, ικανότητας κατανόησης και ικανότητας ανταπόκρισης στη βούληση ή την ανάγκη του 'άλλου'. Άρνηση προσαρμογής στον κώδικα σημαίνει εκ προδιαγραφής ακύρωση της προσπάθειας για κατάκτησή του και χρήση του στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, πράγμα που ισοδυναμεί με αυτοπεριορισμό της επικοινωνιακής εμβέλειας αλλά και της κοινωνικής εμβέλειας του αρνητή. Ο περιορισμός αυτός της επικοινωνιακής και κοινωνικής επάρκειας του υποκειμένου οδηγεί υποχρεωτικά στην περιχαράκωση, δηλαδή στο δραστικό περιορισμό του κύκλου των υποκειμένων με τα οποία ο μετανάστης –και γενικά κάθε πρόσωπο που αντιμετωπίζει αντίστοιχο δίλημμα προσαρμογής στους δεσπόζοντες κώδικες μιας κοινωνίας– μπορεί να αλληλεπιδράσει. Η διαδικασία της πολιτισμικής σύγκλισης δεν μπορεί να έχει την ίδια διάρκεια για όλους τους μετανάστες, καθώς η ταχύτητά της δεν προσδιορίζεται μονομερώς από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά εξαρτάται εν μέρει και από προσωπικές στρατηγικές του ίδιου του υποκειμένου. Σε σύγκριση με αντίστοιχες διαδικασίες σε προηγούμενες εποχές, το πρόβλημα της πολιτισμικής προσαρμογής σήμερα είναι πολύ ευκολότερο. Τούτο σχετίζεται με το γεγονός της πολλαπλότητας των λύσεων που επιτρέπουν οι σημερινοί πολιτισμικοί κώδικες των λεγόμενων 'ανοιχτών' κοινωνιών. Πιο συγκεκριμένα, η προσαρμογή δεν σημαίνει πλέον υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης, από την κοινωνία της χώρας υποδοχής αποδεκτής, λύσης σε κάποιο δίλημμα, αλλά αποδοχή ενός πλαισίου μέσα στο οποίο περιέχονται περισσότερες από μία λύσεις για το ίδιο δίλημμα, λύσεις οι οποίες είναι εξίσου κοινωνικά αποδεκτές. Η πολλαπλότητα των λύσεων σε προβλήματα της καθημερινότητας, και κυρίως σε ζητήματα που άπτονται της προσωπικής σφαίρας, δίνει τη δυνατότητα στο υπό ένταξη υποκείμενο είτε να υιοθετήσει μια από τις επιλογές που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο, είτε να δημιουργήσει μια πρόσθετη επιλογή και να επιχειρήσει να την προθέσει στο ίδιο πάντοτε πλαίσιο διευρύνοντας τα εξωτερικά του όρια.

Το παιχνίδι της πολιτισμικής προσαρμογής του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο υπερβαίνει ασφαλώς τον χρονικό ορίζοντα που συμπίπτει με τη σχολική φοίτηση του παιδιού και επεκτείνεται εκτός σχολείου. Η εμπειρία του σχολείου, όμως, ως εμπειρία συνάντησης με τους κώδικες της πλειοψηφίας και ως πράξη κατάκτησής τους είναι καταλυτικής σημασίας γεγονός για το υπόλοιπο κομμάτι της ένταξής του. Με αυτή την έννοια, οι μειονοτικές λύσεις στο πρόβλημα της πολιτισμικής ένταξης είναι *αγοραφο-*

βικές λύσεις, ακόμη και όταν παρουσιάζονται με τον αντιστασιακό μανδύα του αντι-αφομοιωτικού λόγου.⁴⁸ Όλα τα ερευνητικά στοιχεία δείχνουν ότι εάν ο μαθητής κερδίζει το στοίχημα της κατάκτησης των κωδίκων στο σχολείο, οι πιθανότητες να κερδίζει το ευρύτερο στοίχημα της κοινωνικής ένταξης είναι αυξημένες.⁴⁹ Για να κερδίζει όμως αυτό το πρώτο και κρίσιμο στοίχημα, ενδέχεται να χρειαστεί στην αρχική φάση της εκπαιδευτικής του πορείας αποφασιστική στήριξη από το ίδιο το σχολείο. Το σχολείο με τη σειρά του έχει δύο επιλογές: να προσφέρει τη στήριξη αυτή ή να την αρνηθεί. Στην πρώτη περίπτωση θα έχει βοηθήσει το άτομο, την κοινωνία και τον εαυτό του, ενώ στη δεύτερη κανέναν από τους τρεις. Μετά από αυτά, η κατανόηση των λόγων για τους οποίους μια ευνομούμενη και προνοητική πολιτεία θα μπορούσε να στερήσει από το σχολείο τους αναγκαίους πόρους και τις ελευθερίες που θα του επέτρεπαν να προσφέρει αυτή τη βοήθεια όταν πρέπει και όπως πρέπει, φαίνεται πως απαιτεί άλλες, μη παιδαγωγικές, γνώσεις.

12. Τελικές παρατηρήσεις

Μέχρι τώρα η δημόσια συζήτηση γύρω από την ετερότητα (μειονότητες, μετανάστες) στην Ελλάδα, και ιδιαίτερα γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών μειονοτικών ομάδων ή μεταναστών, μοιάζει να είναι εγκλωβισμένη είτε σε ιδεολογήματα ταυτότητας (αν διατηρείται ή όχι η 'διαφορετικότητα' των συγκεκριμένων ομάδων, πόση πολιτισμική προσαρμογή ή εξομίωση επιβάλλεται και πόση επιτρέπεται), είτε σε μια ρητορική επίσημης αναγνώρισης της διαφορετικότητας και κατοχύρωσης της συνέχειάς της μέσω ειδικών θεσμικών ρυθμίσεων. Ένας από τους λόγους γι' αυτή την εξέλιξη είναι ότι η δημόσια προβολή ιδεολογικών θέσεων επιτρέπει καλύτερα την προβολή της ταυτότητας των εκφραστών τους, δηλαδή των μετεχόντων στον δημόσιο διάλογο για την ετερότητα, ειδικά όταν ο δημόσιος διάλογος για τέτοια θέματα εκφυλίζεται σε τελετουργίες αυτοπροβολής ιδεολογικών 'παρατάξεων', 'σχολών' ή απλώς προσώπων. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι υπάρχει δυσκολία με τα πραγματολογικά δεδομένα, με την απεικόνιση της πραγματικής κατάστασης των μεταναστών και των μειονοτήτων, γενικότερα των ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που ζουν στη χώρα. Η γνώση που έχουμε, π.χ. γύρω από την ένταξη των μαθητών που προέρχονται από μεταναστευτικές ή μειονοτικές οικογένειες, είναι ακόμη

αποσπασματική. Ούτε τα πανεπιστήμια, ούτε οι γνωμοδοτικοί οργανισμοί του κράτους (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) μπόρεσαν μέχρι τώρα –παρά τις φιλότιμες προσπάθειες– να δώσουν ικανοποιητικές περιγραφές και αναλύσεις της κατάστασης που επικρατεί στην εκπαίδευση των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι λόγοι για την αδυναμία αυτή είναι πολλοί, βασικότερος όμως όλων είναι οι περιορισμένοι έως μηδαμινοί πόροι που διαθέτουν οι εν λόγω οργανισμοί για εκπαιδευτική έρευνα, πράγμα που συναρτάται με τον τρόπο που σχεδιάζεται και ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα, τον οποίο –χωρίς να αδικεί διαχρονικά το πολιτικό προσωπικό του Υπουργείου Παιδείας– θα μπορούσε να χαρακτηρίσει κανείς *εμπειροτεχνικό*: δεν υπάρχει λόγος να γίνεται εστιασμένη και συστηματική εκπαιδευτική έρευνα, όταν οι εκπαιδευτικές αποφάσεις συνηθίζεται να λαμβάνονται ερήμην των δεδομένων ή με πρόχειρα δεδομένα υπό το άγχος της τετραετίας. Η γνώση που διαθέτουμε μέχρι σήμερα, πάντως, είναι αρκετή να μας πείσει ότι η εξέλιξη αναφορικά με την εκπαιδευτική ένταξη μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία ή μειονοτικών μαθητών δεν είναι θετική. Σε ό,τι αφορά τη μειονοτική εκπαίδευση, το δίγλωσσο μοντέλο που εφαρμόζεται εδώ και δεκαετίες στη Θράκη για το σύνολο σχεδόν των μουσουλμάνων μαθητών, ανεξαρτήτως εθνοτικής διαφοροποίησης, πρέπει να θεωρηθεί αποτυχημένο, είτε αυτό λειτουργεί με τη συμβατική του μορφή, είτε είναι εμπλουτισμένο με διαπολιτισμικά στοιχεία⁵⁰ –ούτως ή άλλως μειονοτική εκπαίδευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι έννοιες ασύμβατες. Τρεις είναι οι βασικοί δείκτες της αποτυχίας αυτής: η μη-ικανοποιητική γνώση και χρήση της ελληνικής από μαθητές που αποφοιτούν από τα μειονοτικά σχολεία όλων των βαθμίδων, η μεγάλη δυσκολία πρόσβασης των μαθητών αυτής της κατηγορίας στα Λύκεια και στην ανώτατη εκπαίδευση και η εξ αυτού του λόγου υπο-αντιπροσώπewσή τους σε αυτές τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, η απουσία δικτύου ελληνόγλωσσης προσχολικής αγωγής για τους παραπάνω μαθητές και, τέλος, η αμφίβολης αξίας επιρροή που ασκούν στη συγκρότηση μιας ελεύθερης και δημοκρατικής προσωπικότητας τα υπερσυντηρητικά και ασύμβατα με τις ευρωπαϊκές αξίες παιδαγωγικά μηνύματα που εκπέμπει το άτυπο τουλάχιστον εκπαιδευτικό δίκτυο της περιοχής στο οποίο συμμετέχουν οι μειονοτικοί μαθητές.

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών,⁵¹ παρά τις πολύ καλές ή και άριστες σχολικές επιδόσεις μια μικρής μειοψηφίας, μεγάλο τμήμα των μαθητών αυτών παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις οι οποίες δυσχεραίνουν την περαιτέρω πορεία τους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και αργότερα την πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Το πολύ μικρότερο σήμερα, σε σύγκριση με το παρελθόν, ποσοστό διαρροής μαθητών με ρόμικη προέλευση⁵² (Τσιγγάνοι) είναι αναμφίβολα μια θετική εξέλιξη και μια επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά η διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνεχίζει να είναι υψηλή και οι επιδόσεις των μαθητών αυτής της κατηγορίας υπολείπονται κατά πολύ από τις αντίστοιχες των άλλων μαθητών. Μετά από 60 περίπου χρόνια συστηματικής μειονοτικής εκπαίδευσης, μετά από 15 χρόνια εκπαίδευσης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές) και μετά από 10 χρόνια προσπαθειών για ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών με ρόμικη προέλευση, ήρθε ίσως η στιγμή να αλλάξουμε σελίδα και να ασχοληθούμε με το αν και τι κερδίζουν για τον εαυτό τους και την κοινωνία οι μαθητές των οποίων τα περιβάλλοντα προέλευσης παρουσιάζουν γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αντί να συνεχίζουμε την αντιπαράθεση για τις ταυτότητες, υποκρινόμενοι ότι καταπολεμούμε το φάντασμα της 'αφομοίωσης'. Οι μαθητές -από όποια κοινωνική ομάδα και αν προέρχονται- προσδοκούν από το σχολείο μάθηση, δηλαδή γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για τη ζωή τους. Η κοινωνία, επίσης, χρειάζεται πολίτες εγγράμματους, καλλιεργημένους, ενημερωμένους και ικανούς. Είναι καιρός να δούμε τι μερίδιο από αυτό το κοινωνικό αγαθό που ονομάζουμε 'μόρφωση' ή 'παιδεία' καταλήγει στους μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ποιοι ωφελούνται και κυρίως ποιοι αδικούνται από αυτή τη 'διανομή', τι φταίει κάθε φορά και πώς διορθώνεται. Για να γίνει αυτό χρειάζεται πρωτίστως διάθεση να συζητήσουμε δημόσια το ζήτημα, απελευθερωμένοι από την ανάγκη προσαρμογής των προτάσεών μας στην πολιτική ορθότητα και τα κλισέ της εποχής - ή μάλλον: μιας παλιότερης εποχής. Για να συζητήσουμε ορθολογικά και συστηματικά, χρειαζόμαστε δεδομένα. Για να αποκτήσουμε δεδομένα, απαιτούνται πόροι, οργάνωση και τεχνογνωσία για την εκπαιδευτική έρευνα. Προς το παρόν, πάντως, η τεχνογνωσία δεν αποτελεί το μείζον πρόβλημα.

Σημειώσεις

1. Βλ. το κείμενο του Γ. Μάρκου στον παρόντα τόμο. Βλ. επίσης Δαμανάκης 1987, Σακκά/Ψάλτη 2004.

2. Η κριτική στον όρο 'παλιννόστηση' είναι γνωστή και προέρχεται από διαφορετικές πλευρές. Το κύριο σημείο της κριτικής που ασκείται στη χρήση του όρου είναι ότι δεν πρόκειται για ουσιαστική παλιννόστηση, από τη στιγμή που οι περισσότεροι από τους μετακινούμενους δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ούτε οι ίδιοι, ούτε οι άμεσοι πρόγονοί τους. Για άλλους, ο όρος είναι ιδεολογικά φορτισμένος και εν πολλοίς άχρηστος, καθώς η χρήση του προϋποθέτει την ιδέα του 'γένους' (ή 'έθνους') η οποία δεν παραπέμπει σε κάποια νομική πραγματικότητα και, ως εκ τούτου, σύμφωνα με την άποψη αυτή είναι 'ιδεολόγημα'. Και στις δύο περιπτώσεις, η κριτική εντάσσεται στα πλαίσια μιας αντίπαλης, σε σύγκριση με την επίσημη πρακτική θεσμικών ορισμών, πολιτικής ορθότητας σε ό,τι αφορά τους όρους αυτούς. Είναι προφανές ότι η συνειδητή αγνόηση της εθνοτικής ταυτότητας του μετανάστη συνιστά η ίδια πολιτική πράξη αγνόησης μιας ψυχολογικής και ψυχο-κοινωνικής πραγματικότητας και, με αυτή την έννοια, μπορεί να θεωρηθεί ως επιλογή του εκφραστή της εν λόγω κριτικής να εξισώσει την ταυτότητα των μεταναστών, αφαιρώντας το κριτήριο 'εθνοτική ταυτότητα' από το προσκήνιο. Οι έννοιες 'έθνος', 'εθνοτική ταυτότητα', 'ομογένης', 'ομογένεια', 'διασπορά', πάντως, παραπέμπουν σε υπαρκτά κοινωνικά γεγονότα και ψυχικές καταστάσεις και η πρόταση για κατάργηση των λέξεων λόγω του ιδεολογικού τους φορτίου δεν αλλάζει τα ίδια τα κοινωνικά γεγονότα.

3. Ν. 3386/2005

4. Οι μετακινήσεις πληθυσμών πέρα από τα σύνορα μιας επικράτειας είναι φαινόμενο πολύ παλιότερο από τα μεταναστευτικά ρεύματα των τελευταίων 100 χρόνων από την Ευρώπη στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τον Καναδά και την Αυστραλία, τη μετανάστευση από χώρες του ευρωπαϊκού Νότου προς τις χώρες του ευρωπαϊκού Βορρά μετά τη δεκαετία του 1950 και τις πρόσφατες μετακινήσεις πληθυσμών που συνόδευσαν τις καθεστωτικές αλλαγές στην ανατολική και νοτιοανατολική Ευρώπη ή συνδέονται με την ονομαζόμενη 'παγκοσμιοποίηση' (Bade 2002). Η λαθρομετανάστευση είναι ένα ευρύτατα διαδεδομένο φαινόμενο όχι μόνον στην Ευρώπη, αλλά και σε άλλες χώρες υποδοχής μεταναστών, κυρίως στις ΗΠΑ (Bade 2001). Δεν είναι, συνεπώς, το ίδιο το φαινόμενο της λαθρομετανάστευσης που διαφοροποιεί την Ελλάδα ως χώρα προορισμού παράνομων μεταναστών, αλλά η συχνότητα του φαινομένου και η αναλογία ανάμεσα στους νόμιμους και τους παράνομους μετανάστες, στην πρώτη φάση της εισόδου (1990-1996).

5. Είναι γνωστό ότι η είσοδος των μεταναστών στην Ελλάδα δεν αντιστοιχούσε σε δομική ανάγκη της ελληνικής οικονομίας για εργατική δύναμη από το εξωτερικό, αλλά οφείλεται κυρίως στη μη αναμενόμενη κατάργηση των πολιτικο-οικονομικών συστημάτων βαλκανικών χωρών στο τέλος της δεκαετίας του 1980. Το μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ελλάδα δεν υπήρξε απόρροια ελληνικού αιτήματος, αλλά επιβλήθηκε ως πραγματικότητα με την ο-

ποία έπρεπε να συντονιστεί εκ των υστέρων η ελληνική οικονομία. Η συζήτηση για τις επιπτώσεις της μετανάστευσης στην ελληνική οικονομία και κοινωνία ήταν και παραμένει πλούσια σε αντιπαράθεσεις.

6. Παράνομη μετανάστευση παρατηρείται και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Bade 2001). Αυτό που διαφοροποιεί την αντίστοιχη ελληνική εμπειρία είναι κυρίως η έκταση του φαινομένου.

7. Στο πεδίο της ορολογίας που αφορά τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών υπάρχει ακόμη αρκετή σύγχυση. Οι όροι 'αλλοδαπός', 'ξένος', 'αλλοεθνής', 'ομογενής' και 'μετανάστης' χρησιμοποιούνται τόσο στον καθημερινό λόγο, όσο και στον εξειδικευμένο (διοικητικά κείμενα, επιστημονικά άρθρα κ.ά.) χωρίς ιδιαίτερη φροντίδα για νοηματική διάκριση. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος 'μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο' (και στη συντομειμένη του εκδοχή, 'μετανάστες μαθητές') ως γενικός όρος που περιλαμβάνει τόσο τους νομικά αλλοδαπούς (και αργότερα, μετά την πολιτογράφηση, ενδεχομένως ημεδαπούς) μαθητές που οι ίδιοι ή τουλάχιστον οι γονείς τους έχουν μεταναστευτική εμπειρία, όσο και τους νομικά ημεδαπούς μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν μεταναστεύσει σε υπερατλαντική, ευρωπαϊκή ή άλλη χώρα και οι ίδιοι παλιννοστούν στην Ελλάδα. Κριτήριο για μια ενιαία ταξινόμηση διαφορετικών ως προς την εθνότητα αλλά και την υπηκοότητα ατόμων είναι η μεταναστευτική εμπειρία και ό,τι αυτό συνεπάγεται για την πορεία του μαθητή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής.

8. Για τη γενικότερη προβληματική της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης προσαρμοσμένη στην ελληνική περίπτωση, βλ. Δαμανάκης 1997, Μάρκου 1996, Γκότοβος 2003.

9. Η προβληματική αυτή έγινε γνωστή στην Ελλάδα μέσα από τις μεταφράσεις έργων του Cummins (2003). Η βάση του επιχειρήματος βρίσκεται στην ψυχο-κοινωνιολογική θεωρία για την αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με την οποία μια θετική αυτοεκτίμηση του μαθητή επηρεάζει τον βαθμό εμπλοκής του στη μαθησιακή διαδικασία και τελικά το μαθησιακό αποτέλεσμα. Στα πλαίσια της παιδαγωγικής της εφαρμογής (θεωρία για τη διαπραγμάτευση μιας θετικής ταυτότητας στη σχολική τάξη), γίνεται μία, κατά τη γνώμη μου, προβληματική μετατόπιση από την έννοια της προσωπικής ταυτότητας για την οποία ισχύει το (δανεισμένο εν πολλοίς από τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης) ψυχοκοινωνιολογικό επιχειρήμα της αυτοεκτίμησης, στο πεδίο της κοινωνικής ταυτότητας, όπως είναι όλες οι συλλογικές ταυτότητες (εθνοτική, θρησκευτική, πολιτισμική κ.ά.). Είναι ένα πράγμα να υποστηρίζει κανείς ότι η θετική αυτοεκτίμηση του μαθητή συνδέεται - υπό προϋποθέσεις - με το μαθησιακό αποτέλεσμα, και πολύ διαφορετικό το να υποστηρίζει ότι η θετική αυτοαντίληψη πηγάζει κυρίως από τη θετική θεματοποίηση μιας κοινωνικής ταυτότητας στο σχολείο.

10. Προφανώς, σε ό,τι αφορά την πιθανότητα του μαθητή από χαμηλά κοινωνικά στρώματα να εξασφαλίσει καλές επιδόσεις στο σχολείο.

11. Η αποτύπωση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα ελληνικά σχολεία έγινε το 2003 από το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσω

ειδικών εντύπων που εστάλησαν σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας. Τα στατιστικά στοιχεία περιλαμβάνουν απαντήσεις από το 97% περίπου των σχολικών μονάδων και έχουν ελαφρά αυξητική τάση. Βλ. Γκότοβος/Μάρκου 2004α, 2004β.

12. Λιγότερα από το 0,05% των σχολείων της χώρας (συμπεριλαμβανομένων και των τριών βαθμίδων) έχουν ποσοστό μεταναστών μαθητών μεγαλύτερο από το 50%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους παλιννοστούντες μαθητές είναι μικρότερο από το 0,01%. Βλ. Γκότοβος/Μάρκου 2004β: 12, 138.

13. Αν η παιδαγωγική έρευνα περιοριζόταν στους αλλοδαπούς μαθητές που είναι ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, αφήνοντας εκτός πεδίου διερεύνησης τους μαθητές που έχουν παρόμοιες εμπειρίες με τους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά δεν είναι πλέον αλλοδαποί επειδή έχουν αποκτήσει την ιθαγένεια της χώρας υποδοχής, η μελέτη των επιπτώσεων της μεταναστευτικής ιδιότητας στη σχολική κοινωνικοποίηση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα παρουσίαζε σημαντικά κενά.

14. Βλ. κείμενο του Μ. Δαμανάκη στον παρόντα τόμο.

15. Η επίσημη πολιτική του στρατιωτικού καθεστώτος (1967-1974) για την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στη Γερμανία ήταν σε επίπεδο ρητορικής μια 'αντι-αφομοιωτική' πολιτική διαφύλαξης των ελληνοχριστιανικών ιδεωδών ως θεμελιώδους στοιχείου της ελληνικής ταυτότητας.

16. Η συζήτηση γύρω από τα θετικά και τα αρνητικά της εκπαιδευτικής τηλεόρασης εν γένει και της τηλεόρασης ως επικοινωνιακού μηχανισμού σύνδεσης της διασποράς με το εθνικό κέντρο είναι γνωστή. Λιγότερο γνωστές είναι οι επιπτώσεις της 'εθνικής' τηλεόρασης στην κοινωνικοποίηση των παιδιών των μεταναστών - αλλά και των μειονοτήτων - όταν οι οικογενειακές πρακτικές στο ζήτημα της τηλεθέασης αποξενώνουν το παιδί από τους κοινωνικά δεσπύζοντες κώδικες (γλωσσικούς και πολιτισμικούς) της χώρας στην οποία ζει, εκθέτοντάς το συνεδητά ή εθνικά σε μονομερείς τηλεοπτικές επιρροές.

17. Το 'εθνικό κέντρο' εν γένει δεν ταυτίζεται με την κυβέρνηση ή το πολιτικό σύστημα της χώρας προέλευσης, αλλά περιλαμβάνει οικονομικούς, μορφωτικούς, εκκλησιαστικούς και άλλους παράγοντες επίσης. Υπάρχουν, όμως, τρεις ξεχωριστές δυνατότητες του πολιτικού συστήματος να παρεμβαίνει στα ζητήματα εκπαίδευσης της διασποράς, οι οποίες το καθιερώνουν ως τον κατεξοχήν φορέα και εκπρόσωπο του 'εθνικού κέντρου' απέναντι στη διασπορά: η δυνατότητα να είναι επίσημος διαπραγματευτής με τις αρχές της χώρας υποδοχής, η δυνατότητα να νομοθετεί για ημεδαπούς και ομογενείς της διασποράς, και η δυνατότητα να διανέμει πόρους σε φορείς της διασποράς.

18. Σχεδόν σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η ρητορική του εθνικού κέντρου είναι διαχρονικά αλλά και γεωγραφικά πανομοιότυπη: η ομογένεια (διασπορά, μειονότητα) προβάλλεται ως ομάδα ομοεθνών που καταπιέζεται, αδικείται και δίδεται από την πλειοψηφία και η οποία έχει ανάγκη προστασίας. Η προστασία θα προέλθει είτε από το εθνικό κέντρο (π.χ. μέσω μιας στρατιωτικού χαρακτήρα απελευθέρωσης της περιοχής) είτε μέσω ισχυρών τριτών. Η

πρόσφατη ιστορία έχει να επιδείξει ορισμένες περιπτώσεις αυτού του σεναρίου τόσο στην ανατολική Ευρώπη, όσο και στα Βαλκάνια.

19. Στις ειδικές εξετάσεις για ομογενείς του εξωτερικού το έτος 2006.

20. Μία από αυτές είναι η επιθυμία των γονέων για εκπαιδευτική και κοινωνική κινητικότητα των παιδιών τους μέσω πανεπιστημιακών σπουδών. Η πρώτη επιλεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής είναι μια δεύτερη προϋπόθεση. Η απαλλαγή από την πίεση της γλωσσικής και πολιτισμικής προσαρμογής που έρχεται με την ίδρυση στην αλλοδαπή μειονοτικών σχολείων για τα παιδιά των μεταναστών είναι μια τρίτη. Ο εθνοκεντρισμός των γονέων – παρότι αναφέρεται συχνά στη βιβλιογραφία ως κεντρικός παράγοντας – μάλλον έχει πολύ μικρότερο ειδικό βάρος σε σύγκριση με εκείνο με το οποίο συνήθως πιστώνεται.

21. Η περίπτωση των ταραχών στα υποβαθμισμένα προάστια γαλλικών μεγαλουπόλεων το 2005 (βλ. *Καθημερινή* 2005) είναι ενδεικτική της δυναμικής που προκαλεί ο αυτοματισμός της ‘αγοράς’ και η απουσία διορθωτικής κρατικής παρέμβασης. Από την άλλη πλευρά, έχει ασκηθεί κριτική στη δραματοποίηση των εμποδίων που παρουσιάζονται σε κάθε ενταξιακή διαδικασία (Bade 2006: 5) καθώς επίσης στην αγνόηση των θετικών λειτουργιών της παροικίας ως ενός χώρου προσφοράς προσανατολισμού και ταυτότητας στον μετανάστη της πρώτης γενιάς (Bade 2006: 6).

22. Ο όρος ‘απένταξη’ παραπέμπει σε διαδικασίες με αντίστροφη φορά από εκείνες της ένταξης. Πρόκειται για ένα είδος σταδιακής επικοινωνιακής, πολιτισμικής και κοινωνικής απομάκρυνσης του μετανάστη από τους κώδικες και την πραγματικότητα της πλειοψηφικής κοινωνίας και την περιχαράκωση μέσα σε μια παράλληλη κοινωνία και επικοινωνία που λειτουργούν ως υποκατάστατα.

23. Ορισμένοι μετανάστες που έχουν οι ίδιοι βιώσει αυτή την απόσταση, την αποδίδουν στον εθνοτικό τρόπο σκέψης της ελίτ της πλειοψηφικής κοινωνίας. Πιο κοντά στην πραγματικότητα φαίνεται να είναι μια ερμηνεία που βλέπει αυτή την απόσταση περισσότερο ως ταξικό μήνυμα, το οποίο εκπέμπεται από τα μέλη μιας ‘κλάσης’ η οποία δεν έχει μόνο υψηλές θέσεις στην ιεραρχία, αλλά και κοινή ‘αριστοκρατική’ κοινωνική καταγωγή.

24. Φυσικοί σύμμαχοι του μειονοτικού εθνοκεντρισμού και του μειονοτικού εθνικισμού στη μελετημένη κατά κανόνα προσπάθεια να εμφανιστεί η χώρα υποδοχής (στην περίπτωση μας, η Ελλάδα) ως αφομοιωτικό εργαστήρι είναι ο φιλομειονοτικός πατερναλισμός, ο μειονοτικός λαϊκισμός – κυρίως με την πλειοδοσία σε ‘παροχές’ απέναντι στην ομάδα των μεταναστών – και ο λαϊκισμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στα πλαίσια του οποίου η διατήρηση, η αναγνώριση και η διεύρυνση των μειονοτικών/μειοψηφικών δικαιωμάτων νομιμοποιούνται συνήθως με την επίκληση ενός υπερχείνου, υποτίθεται πολιτικά ουδέτερου ή ανεξάρτητου από τον κάθε φορά παραδόξιο συσχετισμό ισχύος, δίκαιου.

25. Στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά στο γεγονός ότι οι νεωτερικές κοινωνίες των εξισωμένων ως προς τα δικαιώματα πρόσβασης σε κοινωνικά αγαθά πολιτών έχουν καθιερώσει διαφορετικούς σε σύγκριση με τις φεουδαλικές κοινωνίες μηχανισμούς ελέγχου της πρόσβα-

σης στα εν λόγω αγαθά και νομομοποίησης των διαφορών ανάμεσα στους πολίτες οι οποίες προκύπτουν στα πλαίσια της διανομής. (Turner 1974). Η διαφοροποίηση των δικαιούχων, ωστόσο, ξεκινά μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο, με βάση τις επιδόσεις του μαθητή και σε συνδυασμό με την εσωτερική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δομών, διανέμει στους αποφοίτους του άνισους ως προς την ανταλλακτική τους αξία σχολικούς τίτλους (επιλεκτική λειτουργία του σχολείου) σε έναν κόσμο που γίνεται διαρκώς επισφαλέστερος ως προς τις βασικές προϋποθέσεις μιας κανονικής διαβίωσης (Dörte 2006).

26. Οι αντίστοιχοι όροι που χρησιμοποιεί ο Turner (1974) είναι *sponsored mobility* και *contest mobility*.

27. IGLU (Internationale Grundschule-Lese-Untersuchung). Βλ. Bos et al. 2003. Πρόκειται για τη διεθνή έρευνα της IEA στην οποία συμμετείχαν 146.490 μαθητές Δημοτικού (4^η τάξη) από 35 χώρες. Βλ. Ogle et al. 2003.

28. KESS4 (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern- Jahrgangsstufe 4). Βλ. Bos/Pietsch 2004.

29. LAU (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung). Η έρευνα αυτή ανήκει στις μακροχρόνιες εμπειρικές έρευνες και αφορά την παρακολούθηση της σχολικής πορείας μαθητών σχολείων του Αμβούργου από την πέμπτη (LAU 5) μέχρι τη δέκατη τρίτη τάξη (LAU 13). Ξεκίνησε το 1996 (LAU 5) και επαναλήφθηκε το 1998 (LAU 7), το 2000 (LAU 9), το 2002 (LAU 11) και το 2005 (LAU 13). Ανάμεσα στις γνωστικές περιοχές που εξετάστηκαν στα πλαίσια αυτής της έρευνας αποτύπωσης των αρχικών μαθησιακών προϋποθέσεων των μαθητών ήταν η γλώσσα, τα μαθηματικά και η ξένη γλώσσα (αγγλικά). Βλ. Lehmann/Peek 1997, Lehmann et al. 1998, Lehmann et al. 2002, Lehmann et al. 2004, Lehmann et al. 2006.

30. Ανάμεσα στις χώρες αυτές ήταν και η Ελλάδα, βλ. Bos et al. 2003.

31. Σε ορισμένες από τις κλασικές χώρες υποδοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (π.χ. Γερμανία) το ποσοστό των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία ξεπερνά το 20%. Βλ. Bos et al. 2003: 33.

32. Η πλειοψηφία των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα ελληνικά Γυμνάσια και Λύκεια εμφανίζει σχετικά χαμηλές επιδόσεις. Έτσι π.χ. ο γενικός μέσος όρος του βαθμού του τίτλου (ενδεικτικού ή απολυτηρίου) με τον οποίο αποφοιτούν οι εν λόγω μαθητές από τις τάξεις του Γυμνασίου, του Λυκείου και του ΤΕΕ κυμαίνεται για τους αλλοδαπούς ανάμεσα στο 12,2 και το 14,5, ενώ τα ίδια νοήματα για τους παλιννοστούντες μαθητές είναι 12,1 και 14,9. Βλ. Γκότοβος/Μάρκου 2004β: 125 και 258.

33. Η σημαντική αξία της προσχολικής αγωγής διαπιστώνεται και επισημαίνεται και από τις διεθνείς έρευνες για τις επιδόσεις των μαθητών. Βλ. OECD 2004: 267.

34. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η καλλιέργεια εθνοκεντρικών πόθων στις μεταναστευτικές κοινότητες από ορισμένους που διαδίδουν το εφικτό της επιβολής ενός 'μικτού κώδικα' στην κοινωνία υποδοχής για μια ευνοϊκότερη κοινωνικοποίηση των μεταναστών μαθη-

τών, ξημίωσε τελικά τους μετανάστες που πίστεψαν στις εξαγγελίες αυτές. Ωφέλησε, όμως, και ωφέλει ιδιαίτερα τους διαφημιστές της εθνοκεντρικής αυτής (μη)λύσης.

35. Η θετική στάση των μαθητών των χωρών υποδοχής απέναντι στο 'διαφορετικό' εντάσσεται στη φιλοσοφία της διατήρησης της μεταναστευτικής ταυτότητας, η οποία για ένα διάστημα είχε αποκτήσει τα χαρακτηριστικά μιας τάσης πολιτικής ορθότητας απέναντι στους μετανάστες. Από διεθνή έρευνα της IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) προκύπτει ότι το ποσοστό των μαθητών που τοποθετούνται υπέρ της διατήρησης της γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών είναι εξαιρετικά υψηλό. Βλ. Torney-Purta et al. 2001.

36. Στο βιβλίο της *Die fremde Braut* η Kelek (2005) αναλύει την πρακτική της 'εισαγόμενης νύφης', δηλαδή του νεαρού κοριτσιού που έπειτα από διαπραγμάτευση με τρίτους (οι οποίοι δρουν για λογαριασμό του μελλοντικού της συζύγου) μεταναστεύει από την Τουρκία για τη Γερμανία σε ηλικία γάμου προκειμένου να παντρευτεί ομοεθνή της δεύτερης ή τρίτης γενιάς, ο οποίος επιλέγει συγκεκριμένο τύπο συζύγου, πολιτισμικά 'αλώβητου' από τις επιρροές της παρακμιακής (δυτικής) κουλτούρας της χώρας υποδοχής. Η γνωστοποίηση αυτών των πρακτικών προκάλεσε σάλο στα μέσα μαζικής επικοινωνίας στη Γερμανία, μεγάλες αντιθέσεις στην ίδια την τουρκική μεταναστευτική κοινότητα, αλλά και έντονες αντιπαραθέσεις ανάμεσα σε υποστηρικτές της 'ανοχής' και σε υποστηρικτές του 'φεμινισμού'.

37. Ο ρατσισμός είναι παλαιά υπόθεση (βλ. Παπαδημητρίου 2000). Έχει επισημανθεί λ. χ. ότι εκτός από τον κλασικό (φυλετικό), υπάρχει και ο πολιτισμικός ρατσισμός, όπως επίσης ότι ο ρατσισμός, μπορεί να είναι 'διπλής κατεύθυνσης' (Λίποβατς 1998: 85).

38. Είναι ακριβώς στο σημείο αυτό που γίνεται φανερό ότι η συνείδηση σχετικά με το τι, σε ποιο περιβάλλον και για ποιο λόγο συνιστά ρατσιστική συμπεριφορά, είναι σε ορισμένες τουλάχιστον περιπτώσεις ανέφικτη. Ο υποστηρικτής ενός 'εξισωτικού' σχολείου π.χ. έχει την τάση να ορίζει ως ρατσισμό κάθε μη παρεμβατική συμπεριφορά του σχολείου υπέρ των αδύνατων μαθητών, όταν τέτοιες θετικές δράσεις είναι απαραίτητες για την εξίσωση των μαθησιακών προϋποθέσεων μεταξύ των μαθητών. Αντίθετα, ο οπαδός ενός παραδοσιακού σχολείου, το οποίο φροντίζει μεν να εξαλείψει τη διάκριση που θα μπορούσε να γίνει εις βάρος συγκεκριμένων μαθητών λόγω της προέλευσής τους, αλλά δεν θεωρεί υποχρέωσή του την εξίσωση των μαθητών ως προς τις μαθησιακές τους προϋποθέσεις, δεν θα χαρακτήριζε εύκολα ένα τέτοιο σχολείο ως ρατσιστικό.

39. Η σύγχρονη ιστορία έχει να δείξει ορισμένα τέτοια παραδείγματα: ο αμερικανικός Νότος, τα εθνικοσοσιαλιστικά καθεστώτα, η Νότιος Αφρική μέχρι πρόσφατα, είναι παραδείγματα θεσμικά εκπροσωπούμενου εκπαιδευτικού - και άλλου - ρατσισμού.

40. Όταν αυτές οι 'θεωρίες' για τη διάκριση υπεισέρχονται στον πρακτικά προσανατολισμένο 'αντιρατσιστικό' λόγο, η παιδαγωγική συζήτηση για τον ρατσισμό στην εκπαίδευση είναι εκ προοιμίου υπονομευμένη.

41. Η συμφωνία ανάμεσα στους παρατηρητές ως προς το αν κάποια συμπεριφορά συνιστά απόκλιση ή όχι είναι ούτως ή άλλως απότοκο διαπραγμάτευσης και όχι κάποιο αυτόμα-

το κοινό συμπέρασμα. Αλλά, όταν υπάρχει συναίνεση για το πρότυπο, είναι ευκολότερη η δημιουργία συναίνεσης για την απόκλιση.

42. Η λέξη 'θεσμικά' αναφέρεται εδώ τόσο σε ρυθμίσεις του εθνικού δικαίου, όσο και στις αντίστοιχες του ευρωπαϊκού και του διεθνούς δικαίου.

43. Οι αναφορές αφορούν τα μαθηματικά, βλ. OECD 2006: 104 κ.ε.

44. Αυτό αφορά τόσο το εγγενές, όσο και το λειτουργικό ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση. Ειδικά αναφορικά με το πρώτο, ποσοστό 38% των γηγενών μαθητών δηλώνουν ότι ενδιαφέρονται για τα μαθηματικά επειδή τους αρέσουν, ενώ, αντίστοιχα, τα ποσοστά για την πρώτη γενιά μεταναστών είναι 48% και για τη δεύτερη 43%. Βλ. OECD 2006: 89.

45. OECD 2006: 104 κ.ε. Τόσο οι μαθητές της πρώτης γενιάς μεταναστών, όσο κυρίως εκείνοι της δεύτερης γενιάς εμφανίζουν υψηλές φιλοδοξίες αναφορικά με την απόκτηση πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και στις 17 χώρες (14 του ΟΟΣΑ και τρεις ανεξάρτητες) από τις οποίες συγκεντρώθηκαν ανάλογα στοιχεία. Επίσης υψηλά είναι τα ποσοστά των μεταναστών μαθητών που εμφανίζουν μια αίσθηση του 'ανήκειν' για το σχολείο τους, αν συγκριθούν με αυτά των γηγενών μαθητών. Έτσι, ποσοστό 78% από τους μετανάστες μαθητές της πρώτης γενιάς δηλώνουν ότι αισθάνονται το σχολείο τους ως χώρο στον οποίο ανήκουν, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τη δεύτερη γενιά είναι 77% και για τους γηγενείς μαθητές 79%. Βλ. OECD 2006: 108.

46. Η ιδεολογικά φορτισμένη χρήση του όρου 'μητρική γλώσσα' έχει οδηγήσει ορισμένες φορές σε παράδοξες καταστάσεις, αιτήματα και πρακτικές. Έτσι π.χ. μπορεί για ιδεολογικούς λόγους να ορίζεται ως μητρική γλώσσα ενός μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο η γλώσσα της χώρας από την οποία προέρχονται οι γονείς του, ερήμην του γεγονότος ότι ο συγκεκριμένος μαθητής έχει μεγαλώσει σε διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον (τροφός, ιδρύματα προσχολικής αγωγής) και γνωρίζει μόνο τη γλώσσα της χώρας στην οποία έχει γεννηθεί και έχει ανατραφεί. Στην περίπτωση αυτή είναι προφανές ότι ένα κατ' ουσίαν ιδεολογικό επιχείρημα (η γλώσσα της κοινότητας ως μορφωτικό αγαθό) μετασχηματίζεται σε παιδαγωγικό επιχείρημα (η εκμάθηση της ξένης γλώσσας προϋποθέτει την καλή γνώση της μητρικής).

47. Οι ρητορικές του παροικιακού και μειονοτικού εθνοκεντρισμού παρουσιάζουν την αλληλεπίδραση αυτή μέσα σε ένα πλαίσιο ιστορικού ρομαντισμού. Οι ρητορικές της αλληλεπίδρασης ισοτίμων πολιτισμικών εταίρων, όμως, έχουν συνήθως άλλη λειτουργία, διαφορετική από εκείνη της έγκυρης απεικόνισης του είδους της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

48. Εδώ και καιρό η κριτική εναντίον της αφομοίωσης, συνηθισμένη στα πλαίσια της πολιτικής ορθότητας περασμένων εποχών, επανεκτιμάται (Alba/Nee 1997, 2003, Brubaker 2001, Esser 2004), κυρίως επειδή ορισμένες ανεπιθύμητες από τη σκοπιά του μειονοτικού εθνοκεντρισμού μορφές ένταξης στα πλαίσια αυτής της πολεμικής στιγματιζόταν συστηματικά ως αλλοίωση ταυτότητας και ως πολιτισμική προδοσία. Βλ. επίσης Fischer 1998, Radtke 1998.

49. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο θεωρείται σήμερα από τα εκπαιδευτικά συ-

στήματα κρατών που έχουν γίνει πρόσφατα χώρες υποδοχής μεταναστών ζήτημα πρώτης προτεραιότητας. Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου 2006.

50. Τα θετικά στοιχεία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας στην εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων από το 1997 μέχρι σήμερα (βλ. <http://www.museduc.gr/index.php>) κινδυνεύουν να ακυρωθούν από το ίδιο το πλαίσιο λειτουργίας της μειονοτικής εκπαίδευσης, το οποίο εκφράζει τις παιδαγωγικές ιδέες όχι μόνον διαφορετικών εποχών, αλλά και ασύμβατων με το δημοκρατικό πολίτευμα παιδαγωγικών ιδεολογιών (όπως π.χ. αυτή πάνω στην οποία στηρίζεται το ελληνoturκικό πρωτόκολλο του 1968).

51. Βλ. το κείμενο του Γ. Μάρκου στον παρόντα τόμο.

52. Βλ. <http://www.uoi.gr/ROMA>

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Alba, R. & V. Nee (1997). 'Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration', *International Migration Review*, 31, H. 4: 826-874.
- Alba, R. & V. Nee (2003). *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bade, K. (2006). 'Integration und Politik- aus der Geschichte lernen?', *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 40-41: 3-6.
- Bade, K. (επιμ.) (2001). *Integration und Illegalität in Deutschland*. Rat für Migration-IMIS.
- Bade, K. (2002). 'Historische Migrationsforschung', στο Oltmer, J. (επιμ.), 'Migrationsforschung und Interkulturelle Studien'. *IMIS-Schriften*, 11: 55-74.
- Bos, W., E., M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin, G. Walther (επιμ.) (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>
- Bos, W. & M. Pietsch (2004). Erste Ergebnisse aus KESS4. *Kurzbericht*. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/kess/kurzbericht.pdf>
- Brubaker, R. (2001). 'The Return of Assimilation. Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany, and the United States', *Ethnic and Racial Studies*, 24, 4: 531-548.

- Butterwegge, Ch. & G. Hentges (επιμ.) (2006). *Massenmedien, Migration und Integration*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castles, S. (1987). *Migration und Rassismus in Westeuropa*. Berlin: EXpress Edition.
- Cohn-Bendit, D. & Th. Schmid (1992). *Babylon Heimat. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie*. Hamburg: Hoffmann and Campe.
- Dollase, R., K. & Ch. Koch (2006). 'Die Integration der Muslime', *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 40-41: 22-26.
- Dörre, K. (2006). 'Prekäre Arbeit und soziale Desintegration', *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 40-41: 7-13.
- Emden-Herwartz, L. (επιμ.) (2000). Einwandererfamilien. *IMIS-Schriften 9*. IMIS: Osnabrück.
- Esser, H. (2004). 'Welche Alternativen zur "Assimilation" gibt es eigentlich?' στο K. Bade, M. Bommes (επιμ.) *Migration-Integration-Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge*, 23: 41-59.
- EURYDICE (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. European Commission, Directorate General for Education and Culture.
- Fischer, M. (επιμ.) (1998). *Fluchtpunkt Europa. Migration und Multikultur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gestring, N. (2005). 'Parallelgesellschaften. Ein Kommentar', στο Gestrin, N., H. Glasauer, Ch. Hannemann, W. Petrowski, J. Pohlau (επιμ.) *Jahrbuch Stadtregion 2004/05*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gülcin, M. (2005). 'Schluß mit Multi-Kulti Illusionen', *Das Parlament*, 11.
- Häußermann, H. (2006). 'Desintegration durch Stadtpolitik', *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 40-41: 14-22.
- Heckmann, F. (1994). 'Ethnische Vielfalt und Akkulturation im Eingliederungsprozess', στο K. J. Bade (επιμ.) *Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung*. München: Ö Beck Verlag.
- Heitmeyer, W. & R. Anhut (επιμ.) (2000). *Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen*. Weinheim/München: Juventa.
- Kelek, N. (2005). *Die fremde Braut. Ein Bericht aus dem Inneren des türkischen Lebens in Deutschland*. Köln: Kippenheuer & Witsch.
- Lehmann, R. S., Hunger, S. Ivanov, R. Gänsfuß, E. Hoffmann (2004). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung-Klassenstufe 11. Ergebnisse einer

- Längsschittsuntersuchung in Hamburg. Hamburg, <http://www.hamburger-bildungsserver.de/>
- Lehmann, R., R. Gänsfuß, R. Peek (1999). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der fünften Klasse an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1998, Hamburg, <http://www.hamburger-bildungsserver.de/>
- Lehmann, R., R. Peek (1997). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der fünften Klasse an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996, Hamburg, <http://www.hamburger-bildungsserver.de/>
- Lehmann, R., R. Peek, R. Gänsfuß, V. Husfeldt (2002). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung-Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschittsuntersuchung in Hamburg. Hamburg, <http://www.hamburger-bildungsserver.de/>
- Lehmann, R., U. Vieluf, R. Nikolova, S. Ivanov (2006). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung-Klassenstufe 13. Erster Bericht. Hamburg, <http://www.hamburger-bildungsserver.de/>
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from Pisa 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Ogle, L., A. Sen, L. Joselyn (2003). International Comparisons in Fourth-Grade Reading Literacy: Findings from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) of 2001, <http://nces.ed.gov/surveys/pirls/>
- Radtke F.-O. (1998). 'Multikulturalismus-Regression in die Moderne?', *Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 7. H. 2: 97-108.
- Schatz, H., Holtz-Bache, Ch., J.-U. Wieland (επιμ.) (2000). *Migranten und Medien. Neue Herausforderungen an die Integrationsfunktion von Presse und Rundfunk*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Scuttnabb-Kangas, T., R. Phillipson (επιμ.) (1994). *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sutterlüty, F. (2006). 'Wer ist was in der deutsch-türkischen Nachbarschaft?', *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 40-41: 26-33.

- Tomiaak, J. (επιμ.) (1991). *Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity*, Vol. I., Dartmouth: New York University Press.
- Torney-Purta, J., R. Lehmann, H. Oswald, W. Schulz (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA
- Turner, R. (1974). 'Modes of social ascent through education. Sponsored and contest mobility', στο Bendix, R., S. Lipset (επιμ.), *Class, Status and Power*, London: Routledge and Kegan Paul.

Ελληνόγλωσσες

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1997). 'Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική πολιτική: το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία', στο ΥΠΕΠΘ: *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Γκότοβος, Α. (2005). 'Τένος και ξένος', στο Α. Παπαστυλιανού (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2004). 'Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα: προβλήματα θεωρίας και μεθόδου στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης' *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1, 38: 61-84.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1998). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. Ε., Γ. Μάρκου (2004α). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Μέρος Α'*, Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Γκότοβος, Α. Ε., Γ. Μάρκου (2004β). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Μέρος Β'*, Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Καθημερινή (2005). 'Η Ευρώπη τρέμει τον "ιό των προαστίων"', 8 Νοεμβρίου.
- Κατσούλης, Η. (1999). 'Αντιστάσεις στην πολυπολιτισμικότητα', *Επιστήμη και Κοινωνία*, 2-3: 53-104.
- Κογκίδου, Δ., Α. Μαρβάκης, Ε. Τρέσσου, Γ. Τσιάκαλος (1997). *Ρατσιστικός λόγος. Βιβλιογραφικός οδηγός*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., Γ. Σταμέλος (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση των μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λίποβατς, Θ. (1998). 'Πολιτισμικός ρατσισμός' στο Ροζάνης, Σ., Κ. Τσουκαλάς, Α. Λιάκος, Η. Κατσούλης, Ν. Τζαβάρας, Θ. Λίποβατς, *Έξι κείμενα για το ρατσισμό*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Μάγος, Κ. (2004). *Ρατσισμός και ΜΜΕ- ο ρόλος του σχολείου*. Αθήνα
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Νόμος 3386/2005. Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια. ΦΕΚ 212/23 Αυγούστου 2005, Τεύχος Α'.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2006). 'Διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας' (Πρακτικά επιμορφωτικής ημερίδας). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπαδημητρίου, Ζ. (2000). *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακκά, Δ., Α. Ψάλτη (επιμ.) (2004). 'Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών'. Πρακτικά ημερίδας. (Υπουργείο Παιδείας/Δημοκράτριο Πανεπιστήμιο Θράκης, δημοσίευση στα πλαίσια Προγράμματος του ΕΠΕΑΕΚ)
- Χιωτάκης, Σ. (1999). 'Η "πολυπολιτισμικότητα" εναντίον της πολυπολιτισμικότητας', *Επιστήμη και Κοινωνία*, 2-3: 105-144.