



**ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ  
ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ  
ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ  
ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΛΒΑΝΙΑ»**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ**

**ΚΟΝΤΟΥ ΣΤΑΜΑΤΙΑ  
ΧΟΚΟΥΡΟΓΛΟΥ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΑ**

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ**

**ΝΙΚΟΣ ΠΑΠΑΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ**

**ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2004**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Προλογικό σημείωμα.....	6
Εισαγωγή.....	7

### Α ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΜΕΤΑΝΑΣΤΗ

1.1 Η έννοια του μετανάστη .....	10
1.2 Αίτια μετανάστευσης .....	11
1.2.1 Φυσικοί παράγοντες.....	11
1.2.2 Οικονομικοί παράγοντες.....	11
1.2.3 Κοινωνικοί παράγοντες .....	12
1.2.4 Ψυχολογικοί παράγοντες.....	13
1.3 Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης στην χώρα υποδοχής .....	13
1.3.1 Δημογραφικές επιπτώσεις.....	13
1.3.2 Οικονομικές επιπτώσεις .....	14
1.3.3 Κοινωνικές επιπτώσεις.....	14
1.3.4 Επιπτώσεις στην πολιτική της χώρας υποδοχής.....	14
1.4 Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης στην χώρα αποστολής.....	17
1.4.1 Δημογραφικές επιπτώσεις.....	17
1.4.2 Οι επιπτώσεις στην αγορά εργασίας .....	17
1.4.3 Κοινωνικές – πολιτικές επιπτώσεις.....	17
1.5 Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης στους μετανάστες .....	18

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> ΕΦΗΒΟΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ & ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

2.1 Ιδιαιτερότητες της εφηβείας.....	19
2.2 Διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου .....	21
2.2.1 Διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου .....	24
2.2.2 Διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου .....	27
2.2.3 Παράγοντες διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης .....	30
2.2.4 Τύποι διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης.....	32
2.2.4.1 Αναφορικά με τους τύπους Α (Διαχωρισμός – Εθνοκεντρικός τύπος).....	33

2.2.4.2 Αναφορικά με τους τύπους Β ( Αφομοίωση – Υπερπροσαρμοσμένος τύπος) .....	34
2.2.4.3 Αναφορικά με τους τύπους Γ ( Περιθωριοποίηση – Περιθωριακός (Αμφιταλαντευόμενος) τύπος) .....	36
2.2.4.4 Αναφορικά με τους τύπους Δ ( Ένταξη – Διπολιτισμικός τύπος).37	

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>**

#### **Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΔΥΟ ΚΟΣΜΩΝ**

3.1 Έφηβος και εαυτός.....	41
3.2 Έφηβος και οικογένεια .....	44
3.3 Έφηβος και συνομήλικοι .....	46
3.4 Έφηβος και κοινότητα .....	47

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

#### **ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ**

4.1 Ορισμοί διγλωσσίας .....	49
4.2 Είδη διγλωσσίας.....	53
4.3 Γνωστικές θεωρίες της διγλωσσίας .....	55
4.3.1 Η θεωρία της ζυγαριάς .....	55
4.3.2 Το μοντέλο της δεξαμενής της σκέψης ή η αναλογία των παγόβουνων .....	56
4.3.3 Η θεωρία των οριακών επιπέδων (κατωφλίων).....	56

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>**

#### **ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ .....**

59

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>**

#### **Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

6.1 Εισαγωγικά – ανάλυση εννοιών .....	61
6.1.1 Το αναλυτικό & το ωρολόγιο πρόγραμμα .....	62
6.1.2 Οργάνωση σχολικής ζωής.....	64
6.1.3 Η διαφορετικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και το εκπαιδευτικό υλικό .....	65
6.1.4 Η κατάρτιση & η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .....	67
6.1.4.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα .....	69
6.2 Η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης .....	71
6.2.1 Θεωρητικά μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας .....	71
Α. Αφομοιωτικό μοντέλο .....	71
Β. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	72

Γ. Πολυπολιτισμικό μοντέλο .....	72
Δ. Αντιρατσιστικό μοντέλο .....	73
6.2.2 Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία : Εννοιολογική διασαφήνιση.	74
6.2.3 Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	75
6.2.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	79
1. Η καλοπροαίρετη – αφελής διαπολιτισμική προσέγγιση.....	79
2. Η a priori – διατηρήσιμη ετερότητα .....	80
3. Η εγω- και εθνο- κεντρικά διαγνωσμένη ετερότητα.....	80
4. Η σχετικοποιημένη ετερότητα .....	81
6.3 Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	81
6.3.1 Μέτρα και ρυθμίσεις για τους αλλοδαπούς «μειονεκτούντες» μαθητές στην Ελλάδα πριν το νόμο 2413/1996 .....	81
6.3.2 Η αλλαγή του πνεύματος των θεσμικών ρυθμίσεων με το νόμο 2413/1996.....	84

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>**

### **ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ – Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ .....**

7.1 Σύνδεση μειονοτικής κοινωνικής εργασίας με τον μειονοτικό εξυπηρετούμενο.....	91
7.2 Ο κοινωνικός λειτουργός και τα στάδια της κρίσης των μεταναστών .	92
7.2.1 Το τραύμα της μετανάστευσης .....	92
7.2.2 Συνειδητοποίηση .....	93
7.2.3 Συγκρούσεις .....	94
7.3 Προβλήματα και προκλήσεις στην κοινωνική εργασία με μετανάστες..	95

## **Β ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Εισαγωγή.....	96
8.1 Σκοπός της έρευνας.....	96
8.2 Διαδικασία της έρευνας.....	96
8.3 Το εργαλείο της έρευνας .....	97

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>****ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

9.1 Δημογραφικά στοιχεία των μελών του δείγματος .....	98
9.1.1 Οι αλλοδαποί μαθητές και οι γονείς τους.....	98
9.2 Η σχέση με το σχολείο .....	103
9.3 Οι κοινωνικές σχέσεις .....	107
9.4 Το πολιτιστικό προφίλ.....	111
9.4.1 Χώρα προέλευσης.....	111
9.4.2 Ελλάδα .....	114

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10<sup>ο</sup>**

<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>117</b>
---------------------------------------	------------

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>119</b>
------------------------	------------

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>128</b>
---------------------------	------------

## ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Ο σχεδιασμός, η οργάνωση και εκπόνηση μιας πτυχιακής εργασίας είναι μια επίπονη διαδικασία που αποτελείται από πολλά αλληλοσυνδεδεμένα στοιχεία και στάδια. Είναι μια δυναμική πορεία που μοιάζει με ένα ταξίδι : περιλαμβάνει τον φαντασικό σχεδιασμό του , την αναζήτηση μέσων και τρόπων επίτευξής του, τον σχεδιασμό του βάσει των ρεαλιστικών στοιχείων της πραγματικότητας , την πρόβλεψη των αντιξοοτήτων και εμποδίων , που είναι και αυτά ζωτικά και απαραίτητα στοιχεία , την συλλογή εφοδίων και προμηθειών και τέλος την εφαρμογή , την πορεία , την συλλογή εμπειριών και την ολοκλήρωση του εγχειρήματος .

Οι ταξιδιώτες συλλέγουν πολλά από το ταξίδι τους , την εμπειρία , την αυτογνωσία , τη χαρά της εξερεύνησης αγνώστων γαιών , την υπερκέραση των εμποδίων, την επικοινωνία , αλλά δεν είναι μόνοι . Προχωρούν στο ταξίδι τους με την αρωγή ανθρώπων, που τους προμηθεύουν με γνώσεις, πίστη, ψυχικά εφόδια. Και όλοι αυτοί αξίζουν – και τυγχάνουν – ισάξια αναγνώριση και τιμή.

Έτσι, ένα μεγάλο ευχαριστώ στον κ. Νίκο Παπαχριστόπουλο , επιβλέποντα καθηγητή , για την πολύτιμη αρωγή του σε κάθε τομέα του εγχειρήματος προσφέροντας τις καίριες και ξεκάθαρες παρατηρήσεις του. Τον ευχαριστούμε για την υποστήριξη , τη συμπαράσταση και την ενθάρρυνση που μας παρείχε , τη συνεργασία και την αισιοδοξία – χαρακτηριστικό που τον διακρίνει ακόμα και στις πιο δύσκολες περιστάσεις .

Επίσης , θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον κ. Μπικάκη , διευθυντή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου , τον κ. Πετράκη , διευθυντή του 1<sup>ου</sup> Γυμνασίου Ηρακλείου , τον κ. Ψυχαράκη , διευθυντή του 2<sup>ου</sup> Γυμνασίου , τον κ. Ταμιωλάκη , διευθυντή του 3<sup>ου</sup> Γυμνασίου , τον κ. Κασσωτάκη , διευθυντή του 4<sup>ου</sup> Γυμνασίου , τον κ. Νικτάρη , διευθυντή του 9<sup>ου</sup> Γυμνασίου , τον κ. Ιατράκη , διευθυντή του Εσπερινού Γυμνασίου , τον κ. Ψυχάρη , διευθυντή του 4<sup>ου</sup> Ενιαίου Λυκείου και τον κ. Αλεξάκη , διευθυντή του 4<sup>ου</sup> Τ.Ε.Ε , όπως και τους μαθητές των σχολείων γιατί χωρίς αυτούς δεν θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση και η ολοκλήρωση της έρευνάς μας μέσα στο σχολικό χώρο .

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετανάστευση είναι ένα διαχρονικό κοινωνικό φαινόμενο το οποίο στην εποχή μας έχει προσλάβει μεγάλες διαστάσεις : Ένας στους πενήντα κατοίκους της γης είναι μετανάστης ή πρόσφυγας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα , ένας στους σαράντα κατοίκους των χωρών – μελών είναι σήμερα αλλοδαπός.

Με τον όρο μετανάστευση δεν αναφερόμαστε μόνο στην αλλαγή του χώρου κατοικίας ή και εργασίας , αλλά σε μια πολυσύνθετη διαδικασία η οποία συνδέεται με σημαντικές κοινωνικές παραμέτρους που επηρεάζουν :

- Τα ίδια τα άτομα , τους προσανατολισμούς τους , τον τρόπο συμπεριφοράς τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο .

- Τις ομάδες στις οποίες ανήκαν ή ανήκουν ή αισθάνονται ότι ανήκουν μετακινούμενοι και τις ομάδες τις οποίες συναντούν και με τις οποίες θα συναλλαγούν στην χώρα υποδοχής .

- Την κοινωνία υποδοχής.

- Τις κοινωνικές και οικονομικές δομές της κοινωνίας

Για χιλιάδες χρόνια , οι άνθρωποι μετακινούνταν μέσα στο χώρο με απώτερο σκοπό την αντιμετώπιση του υπερπληθυσμού , της έλλειψης αποθεμάτων γης , των αθλίων οικονομικών συνθηκών και των καταπιεστικών ή απολυταρχικών κοινωνικών καθεστώτων .

Τις τελευταίες δεκαετίες , κυρίως μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο , η Ευρώπη μετατράπηκε σε κατεξοχήν χώρα υποδοχής μεταναστών . Καθώς μεγαλώνει το οικονομικό χάσμα μεταξύ Βορρά και Νότου , Δύσης και Ανατολής , μετανάστες από τον τρίτο κόσμο συρρέουν στην Ευρώπη χωρίς να είναι πλέον επιθυμητοί επειδή έχουν μειωθεί οι δυνατότητες εργασιακής τους απορρόφησης .

Επιπλέον , η κατάρρευση των καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης δημιούργησε ένα νέο ρεύμα μετανάστευσης , κάτω από διαφορετικούς όρους , που διαμορφώνει την νέα πραγματικότητα . Έτσι το ελληνικό έδαφος , για πρώτη φορά στην νεότερη ιστορία της , μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών .

Στον ευρύτερο ελληνικό χώρο το πρόβλημα της μετανάστευσης έλαβε μεγάλη διάσταση μετά το 1990 , όταν χιλιάδες Αλβανοί άρχισαν να περνούν τα ελληνικά σύνορα . Ο αριθμός των αλλοδαπών που ζουν στη χώρα μας – και ανάμεσά σ' αυτούς δεν περιλαμβάνονται οι Πόντιοι από την πρώην Σοβιετική Ένωση - υπολογίζονται σε 500.00–600.000 άτομα, περίπου δηλαδή το 5% του ελλαδικού πληθυσμού ! με σαφώς αυξητικές τάσεις.

Η ένταξη των μεταναστών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής διαφορετικό από αυτό το οποίο προέρχονται , δημιουργεί από την μία ένα ζήτημα προσαρμογής και από την άλλη θέτει το αίτημα της διατήρησης της δικής του πολιτιστικής ταυτότητας . Και στις δυο αυτές περιπτώσεις ο σεβασμός του διαφορετικού πρέπει να τίθεται με βάση την αμοιβαιότητα .

Δεσμοί αλληλεγγύης μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων και των μελών τους αλλά και ο αυτοπροσδιορισμός γίνονται στοιχεία αποδοχής , συνύπαρξης και αναγνώρισης σε ένα ευρύτερο πολυπολιτισμικό πλαίσιο . Όσο εύκολο είναι να καλλιεργηθούν αισθήματα εχθρότητας , ξενοφοβίας και φυλετισμού από το ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας ως σημείο αποδοχής , τόσο πιο εντατικό γίνεται το αίσθημα της ανάγκης να αναδειχθεί η αγωνία των ανθρώπων που ζητούν μια νέα ευκαιρία και ζουν με το όνειρο μιας καλύτερης ζωής .

Οι δυσκολίες και τα προβλήματα της ένταξης των μεταναστών στη χώρα υποδοχής έχουν να κάνουν από τη μια με τις πολιτικές αξίες της χώρας υποδοχής και από την άλλη με τα εθνικά , γλωσσικά , πολιτισμικά , θρησκευτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ομάδων .

Η εισροή Αλβανών μεταναστών στη χώρα μας από το 1990 , έχει επιτρέψει την σταδιακή ενσωμάτωση των ατόμων αυτών στην ελληνική κοινωνία κυρίως μέσω της εκπαίδευσης και της εργασίας. Αυτό το γεγονός αποτέλεσε το βασικό κίνητρο για την επιλογή του θέματος της εργασίας μας .

Η εργασία μας έχει ως θέμα την διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας των εφήβων μεταναστών από την Αλβανία σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα της ελληνικής κοινωνίας . Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε για αυτή την εργασία επιλέχθηκε με σκοπό την διαπίστωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι Αλβανοί μετανάστες , κατά την εισαγωγή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα , αλλά και των διαφορών τους σε επίπεδο επιδόσεων και συμπεριφοράς σε σχέση με τους αυτόχθονες συνομηλικούς τους . Επίσης , είχε σαν σκοπό τη διερεύνηση του κατά πόσο μπορούν οι έφηβοι να βιώσουν αρμονικά τη σύγκρουση μεταξύ των προτύπων από τη χώρα προέλευσης και τις απαιτήσεις στη χώρα υποδοχής .

Η εργασία μας χωρίζεται σε δυο μέρη . Το **πρώτο μέρος** , θεωρητικό , περιλαμβάνει τις εξής θεματικές ενότητες :

- 1. Η έννοια του μετανάστη :** Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η έννοια του μετανάστη , καθώς και τα αίτια του μεταναστευτικού φαινομένου (οικονομικά , κοινωνικά , φυσικά , πολιτισμικά ψυχολογικά κ.α.) .
- 2. Έφηβοι μετανάστες και διαδικασία κοινωνικοποίησης :** Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται οι κοινωνικές συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση του έφηβου μετανάστη στη χώρα υποδοχής.
- 3. Διαμόρφωση ταυτότητας μεταξύ δυο κόσμων (χώρα προέλευσης και χώρα υποδοχής ) :** Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι επιμέρους συνιστώσες (οικογένεια , συνομηλικοί , ευρύτερη κοινότητα) οι οποίοι καθορίζουν τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού για τον έφηβο μετανάστη , υπό το πρίσμα της αντιφατικότητας των δυο αυτών κόσμων .
- 4. Διγλωσσία :** Αναλύεται το φαινόμενο της διγλωσσίας , τα διάφορα είδη διγλωσσίας , καθώς και οι διάφορες γνωστικές θεωρίες που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί .
- 5. Γλώσσα και πολιτισμός :** Εξετάζεται η αλληλεπίδραση της γλώσσας με τον πολιτισμό .
- 6. Ο ρόλος της εκπαίδευσης :** Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται μια αναφορά στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και στις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες που αυτό αναπαράγει .



**7. Θεωρία και πράξη – Ο ρόλος της κοινωνικής εργασίας :** Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στην μειονοτική κοινωνική εργασία και επιχειρείται μια προσπάθεια σύνδεσης της επιστήμης της κοινωνικής εργασίας με τον εθνοπολιτιστικό παράγοντα .

Το **δεύτερο μέρος** της εργασίας μας παρουσιάζει την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα Γυμνάσια και τα Λύκεια του Δήμου Ηρακλείου . Επίσης αναπτύσσονται και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα αυτή .

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

### Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΜΕΤΑΝΑΣΤΗ

#### 1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΜΕΤΑΝΑΣΤΗ

Σύμφωνα με το Δ. Τσαούση , μετανάστης είναι εκείνος ο οποίος αλλάζει προσωρινά ή μόνιμα τον τόπο κατοικίας του<sup>1</sup> . Οι μετανάστες διακρίνονται ουσιαστικά σε δυο βασικές κατηγορίες :

##### **1. ΝΟΜΙΜΟΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ**

Νόμιμος μετανάστης θεωρείται αυτός ο οποίος έχει εισέλθει νόμιμα σε μια χώρα και μπορεί να ζητήσει άδεια παραμονής . Για την Ελλάδα , νόμιμος είναι αυτός ο οποίος μετά από δικό του αίτημα για παροχή άδειας παραμονής , έχει το δικαίωμα να διαμένει νόμιμα στο ευρύτερο ελληνικό έδαφος πέρα από το χρονικό διάστημα των τριών μηνών .

Στις απογραφές του ελληνικού πληθυσμού , η Ε.Σ.Υ.Ε. μετρά τον αριθμό αλλοδαπών οι οποίοι βρίσκονται στη χώρα . Τα αριθμητικά όμως αυτά δεδομένα δεν είναι ασφαλή γιατί αναφέρονται στους αλλοδαπούς που έτυχε να βρίσκονται στην χώρα κατά την ημέρα της απογραφής .

Οι περισσότεροι από τους νόμιμους μετανάστες προέρχονται κυρίως από τις Ευρωπαϊκές χώρες . Στην πλειοψηφία τους , το 60% είναι άνδρες ηλικίας κάτω των σαράντα ετών και απασχολούνται κυρίως στον τριτογενή τομέα της οικονομίας<sup>2</sup> .

##### **2. ΠΑΡΑΝΟΜΟΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ**

Παράνομοι είναι οι μετανάστες οι οποίοι έχουν περάσει λαθραία από τα σύνορα μιας χώρας , χωρίς να συγκεντρώνουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά για παραμονή στη χώρα αυτή .

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού , ο αριθμός των παράνομων μεταναστών ανέρχεται στα 100.000 άτομα<sup>3</sup>. Ανεπίσημες , όμως , πηγές θεωρούν πως ο αριθμός τους δεν αποκλείεται να φτάνει και τα 600.000 άτομα<sup>4</sup>.

Η κατεξοχήν κατηγορία παράνομων μεταναστών στην Ελλάδα είναι οι οικονομικοί μετανάστες . Εκτός όμως από τους παράνομους μετανάστες , στην πληθυσμιακή αυτή κατηγορία εμπίπτουν οι εποχιακοί εργάτες , οι ξένοι φοιτητές , καθώς και οι αλλοδαποί με άδεια παραμονής αλλά όχι και άδεια εργασίας<sup>5</sup>.

1. Δ. Τσαούσης , *Η κοινωνία του ανθρώπου* , Gutenberg , Αθήνα 1984 , σσ. 238

2. Κ. Βγενόπουλος , *Μετανάστες και πρόσφυγες στη σύγχρονη Ελλάδα* , Εκλογή , τεύχος 107 , Αθήνα Οκτώβριος-Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1995 , σσ. 363

3. Το ίδιο.

4. Το ίδιο, σσ. 364

5. Ν. Κουλούρης- Θ. Παπαθεοδώρου, *Οδηγός του μετανάστη* , ΙΣΤΑΜΕ , Αθήνα 2000 , σσ. 25

## **1.2 ΑΙΤΙΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ**

Οι βασικοί παράγοντες οι οποίοι ευνοούν τη διαδικασία της μεταναστευτικής κίνησης εντάσσονται σε τέσσερις γενικές κατηγορίες :

- 1) Φυσικοί παράγοντες
- 2) Οικονομικοί παράγοντες
- 3) Κοινωνικοί παράγοντες
- 4) Ψυχολογικοί παράγοντες

### **1.2.1 ΦΥΣΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει τα φυσικά φαινόμενα όπως ξηρασία , πλημμύρες , καθώς προκαλούν μεταβολές στο ευρύτερο φυσικό περιβάλλον μιας περιοχής καθιστούν δύσκολη τη διαδικασία επιβίωσης σε αυτή . Η επίδραση των παραγόντων αυτών είναι τόσο μεγάλη όσο πιο χαμηλό είναι το επίπεδο της τεχνολογικής εξέλιξης μιας περιοχής , καθιστώντας έτσι εντονότερη την εξάρτηση ενός πληθυσμού από τη φύση και τη συμβολή της στην παραγωγή .

Επιπλέον , η συνεχής εξαθλίωση των συνθηκών ζωής του αγροτικού πληθυσμού , εξαιτίας της ανισομερούς ανάπτυξης του χωριού σε σχέση με την πόλη , καθώς και η ανισοβαρής ανταλλαγή βιομηχανικών και αγροτικών προϊόντων , συντελούν στην απομάκρυνση των ανθρώπων από την ύπαιθρο.

Οι άνθρωποι αναγκάζονται να αναζητήσουν νέες δυνατότητες απασχόλησης και σε άλλες περιοχές πέρα από τον τρόπο διαβίωσής τους . Έτσι με βάση αυτά , παρατηρείται μια μετακίνηση των ατόμων που κατοικούν στις αγροτικές κυρίως περιοχές προς τις αστικές ή και το εξωτερικό .

### **1.2.2. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

Η σταθερή και μόνιμη απασχόληση , η καλύτερη αμοιβή εργασίας , οι κοινωνικές παροχές που αποτελούν ουσιαστικό συμπλήρωμα της αμοιβής και οι δυνατότητες αποταμίευσης είναι στοιχεία που επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα τον υποψήφιο μετανάστη .

Η διαδικασία αναζήτησης σταθερής και μόνιμης απασχόλησης από τους αγρότες και εργάτες είναι ένας από τους κύριους λόγους προσέλευσης των μεταναστών στο εξωτερικό . Επίσης , η αναζήτηση σταθερής και μόνιμης απασχόλησης αποτελεί βασικό κίνητρο μετανάστευσης και για πολλούς επιστήμονες που εργάζονται στο εξωτερικό σε σχέση με την ανεύρεση πρόσφορου εδάφους για απόδοση και διάκριση .

Επιπλέον , η αμοιβή της εργασίας είναι ένα ακόμα κίνητρο το οποίο προσελκύει το μεταναστευτικό πληθυσμό . Οι συνθήκες εργασίας παίζουν καθοριστικό ρόλο στην απόφαση των μεταναστών , όπως και οι παροχές ασθένειας , μητρότητας , εργατικών και επαγγελματικών ατυχημάτων , ανεργίας και οι οικογενειακές παροχές , όταν είναι πιο ευνοϊκοί στη χώρα υποδοχής ευνοούν τη μεταναστευτική κίνηση .

Τέλος , οι δυνατότητες αποταμίευσης αποτελεί ένα από τα πιο ουσιαστικά κίνητρα μετανάστευσης .

### **1.2.3 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

Οικογενειακοί λόγοι , λόγοι υγείας , η αναζήτηση ευκαιριών για μόρφωση και ψυχαγωγία , θρησκευτικοί ή πολιτικοί διωγμοί αποτελούν τους κατεξοχήν κοινωνικούς παράγοντες που ευνοούν την μετανάστευση .

Σε κοινωνικό επίπεδο υπάρχουν :

- Η αρνητική στάση του ευρύτερου πλαισίου της κοινωνίας υποδοχής .
- Αλλαγή της κοινωνικής δομής λόγω δημιουργίας ενός υποστρώματος κάτω από το κατώτερο κοινωνικό στρώμα της χώρας υποδοχής .
- Δημιουργία γκέτο σε ορισμένα αστικοβιομηχανικά κέντρα με συνέπεια επιμέρους κοινωνικές εντάσεις .
- Κίνδυνος διαταραχής της κοινωνικής ειρήνης σε περιόδους οικονομικής κρίσης ( εχθρότητα κατά των ξένων κ.α. ) .
- Επιβάρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος , κυρίως στα αστικά κέντρα και εντάσεις μεταξύ ντόπιων και αλλοδαπών γονέων .

Οι οικογενειακοί λόγοι , ως βασική αιτία μετανάστευσης , έχουν άμεση σχέση με τη συγκέντρωση ολόκληρης της οικογένειας στη χώρα υποδοχής. Επιπλέον και ο γάμος με αλλοδαπό είναι παράγοντας παραμονής στο εξωτερικό .

Οι λόγοι υγείας σε κάποιες περιπτώσεις αποτελούν παράγοντα μετανάστευσης πέρα από το γεγονός πως αποτελούν και βασικό εμπόδιό της . Όταν οι παροχές φροντίδας υγείας σε σοβαρές παθήσεις δεν είναι αρκετές , κάποιιοι στρέφονται προς το εξωτερικό , ιδιαίτερα όταν εκεί υπάρχουν συγγενείς . Συνήθως , όμως , η κακή υγεία αποτελεί ουσιαστικό λόγο παλιννόστησης .

Οι σπουδές μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα μετανάστευσης σε άλλη χώρα όταν το εκπαιδευτικό σύστημα δε δίνει σε όλους ευκαιρίες για μόρφωση ή παρουσιάζει αρκετές ελλείψεις υποδομής . Η φοιτητική μετανάστευση αποτελεί ένα συνηθισμένο φαινόμενο τα τελευταία χρόνια για τη χώρα μας . Κάθε χρόνο , ένας σημαντικός αριθμός νέων που δεν έχει γίνει δεκτός στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας αναγκάζεται να φύγει στο εξωτερικό . Η αδυναμία σπουδών σε κάποιες ειδικότητες ή η πεποίθηση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προσφέρει ικανοποιητική εκπαίδευση αποτελούν κύρια κίνητρα . Αρκετοί από αυτούς παραμένουν και μετά το τέλος των σπουδών τους γιατί βρίσκουν καλύτερες αμοιβές , καλύτερες συνθήκες εργασίας και δυνατότητες παραγωγής .

Τέλος , η μετανάστευση για πολιτικούς και θρησκευτικούς λόγους είναι σήμερα μια εξίσου σημαντική αιτία μετανάστευσης όπως και η μετανάστευση για οικονομικούς λόγους .

#### **1.2.4. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

Είναι απόρροια κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων . Η απογοήτευση από τη ζωή της υπαίθρου , που πηγάζει από το αίσθημα ότι στο χωριό δεν υπάρχει μέλλον , η ανία της ζωής εκεί , η επιθυμία κοινωνικής ανέλιξης , το αίσθημα της ασφάλειας που δίνει η σταθερή και μόνιμη απασχόληση , η επιθυμία για διαβίωση σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον , η σύγκριση της ζωής τους με εκείνους που μεταναστεύουν στις πόλεις και το εξωτερικό , δημιουργούν αίσθημα ανησυχίας και απογοήτευσης στους κατοίκους της υπαίθρου .

Όσοι από τους μετανάστες επέστρεφαν , έστω και προσωρινά , περιέγραφαν την παραμονή τους στο εξωτερικό με ελκυστικό τρόπο , αποκρύπτοντας τις εξαντλητικές συνθήκες εργασίας , την περιφρόνηση κ.τ.λ. . Η ζωή στις πόλεις του εξωτερικού και του εσωτερικού ασκεί μια έλξη στους ανθρώπους της υπαίθρου , γιατί τους φαίνεται πιο εύκολη και λιγότερο μονότονη .

Ένας άλλος ουσιαστικός παράγοντας είναι η δημιουργία κοινοτήτων στις χώρες υποδοχής όπου προσφέρουν πληροφόρηση και συμπαράσταση στο μεταναστευτικό πληθυσμό . Πολλοί υποψήφιοι μετανάστες προτιμούν , για το λόγο αυτό , πόλεις του εξωτερικού παρά τα αστικά κέντρα της χώρας τους .

Η επαφή των μεταναστών με συγγενείς και φίλους αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα μετανάστευσης δημιουργώντας τη λεγόμενη «αλυσιδωτή μετανάστευση» . Η εγκατάσταση ενός μέλους της οικογένειας στο εξωτερικό εξασφαλίζει την δυνατότητα στους συγγενείς του , να μπορέσουν να μεταναστεύσουν και οι ίδιοι στο ίδιο μέρος .

Τέλος , η τάση για περιπέτεια , η απαίτηση νέων εμπειριών , το γόητρο του πολυταξιδεμένου μπορεί να αφορούν μόνο οριακές περιπτώσεις αλλά δεν παύουν να παίζουν επιταχυντικό ρόλο σε συνδυασμό με την αναζήτηση μόνιμης και σταθερής απασχόλησης και κοινωνικής εξέλιξης .

### **1.3. ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ**

#### **1.3.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ**

Από την βιβλιογραφία που μελετήθηκε , προκύπτει ότι με την είσοδο των μεταναστών υπάρχει μεν μια αύξηση του πληθυσμού της χώρας υποδοχής αλλά , επίσης , δημιουργείται μια αλλαγή στην δομή της πληθυσμιακής πυραμίδας .

Αυτή η αλλαγή οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότεροι μετανάστες που εισέρχονται στην χώρα υποδοχής είναι νέοι , είκοσι έως τριανταπέντε ετών , βρίσκονται στην ομάδα ηλικιών που είναι πιθανόν να έχουν ή να αποκτήσουν παιδιά , προέρχονται από χώρες με υψηλή γεννητικότητα αλλά παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά γονιμότητας από τις αντίστοιχες ομάδες ηλικιών στην χώρα τους.

### **1.3.2 ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ**

Η οικονομία της χώρας υποδοχής επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από το ξενόφερτο εργατικό δυναμικό , οι επιπτώσεις του οποίου όμως δεν καθορίζονται επακριβώς . Η ασυμφωνία των απόψεων οφείλεται στο γεγονός ότι οι οικονομετρικές εκτιμήσεις είναι εύθραυστες ως προς την ακρίβεια των αποτελεσμάτων τους επειδή εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις παραδοχές που ενσωματώνονται στην κατασκευή του οικονομικού μοντέλου .

Σε σχέση με τους Έλληνες εργαζόμενους , η απασχόληση ενός αρκετά μεγάλου αριθμού αλλοδαπών με μικρότερο κόστος για τον εργοδότη σε ορισμένους τομείς , όπως οικοδομή , είτε τους στερεί από θέσεις εργασίας , είτε τους αναγκάζει να περιορίσουν τις διεκδικήσεις τους , προκειμένου να μην υποκατασταθούν από το διαθέσιμο φθηνότερο εργατικό δυναμικό . Η άποψη αυτή δεν μπορεί να γενικευτεί καθώς πολλοί αλλοδαποί εργαζόμενοι απασχολούνται σε ειδικότητες που έχουν εγκαταλείψει οι Έλληνες εργαζόμενοι . Οι μετανάστες αυτοί καλύπτουν ελλείψεις εργασίας που θεωρούνται κατώτερες , ανειδίκευτες ή ημιειδικευμένες . Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι μετανάστες ανταγωνίζονται ντόπιους εργάτες αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η προσφορά εργασίας των τελευταίων σε τέτοιες εργασίες δεν επαρκεί .

Όσο αφορά τους εργοδότες και της επιχειρήσεις , είναι γεγονός πως η ύπαρξη φθηνού εργατικού δυναμικού συγκρατεί το κόστος παραγωγής αγαθών ή υπηρεσιών . Παρατηρείται μια ελαστικότητα στην αγορά εργασίας λόγω της κινητικότητας και των χαμηλών μισθών των αλλοδαπών εργαζόμενων . Από την άλλη , όμως , η αναζήτηση φθηνής εργασίας στο χώρο των αλλοδαπών εμποδίζει και καθυστερεί την αναδιάρθρωση επιχειρήσεων , την εισαγωγή νέων τεχνολογιών και την αξιοποίηση κατάλληλα εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού . Επιπρόσθετα , το καθεστώς της παράνομης απασχόλησης ή της ύπαρξης φθηνού εργατικού δυναμικού , έστω και νόμιμου , δεν επιτρέπει στον εργοδότη μακροπρόθεσμους προγραμματισμούς των δραστηριοτήτων του , αφού κατά βάση ο απασχολούμενος αλλοδαπός και ο παράνομα απασχολούμενος αλλοδαπός είναι εκ των πραγμάτων προσωρινά εργαζόμενος .

Σε σχέση με την πολιτεία , οι επιπτώσεις είναι εξίσου σημαντικές . Η μη καταγεγραμμένη και αφανής απασχόληση δεν επιτρέπει τη στοιχειώδη παρακολούθηση της έλλειψης της απασχόλησης και της ανεργίας σε διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας αλλά και σε επιμέρους επαγγέλματα και ειδικότητες . Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένα καθεστώς παραοικονομίας , που αφαιρεί σημαντικούς πόρους από την πολιτεία . Αξίζει να σημειωθεί ότι η αφανής απασχόληση εμποδίζει την πολιτεία στην παρέμβασή της σε θέματα σχεδιασμού προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και χάραξης πολιτικών ανάπτυξης της απασχόλησης .

Αναφορικά με την ίδια την οικονομία , το ξένο εργατικό δυναμικό αποτελεί βασικό στοιχείο των οικονομικών και κυρίαρχα των ευρωπαϊκών οικονομιών . Τα οικονομικά συστήματα λειτουργούν με βάση την παρουσία των ξένων εργατών . Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σύστημα να λειτουργεί ομαλά με την παρουσία ξένων εργατών , που βασίζεται στη λογική των φθηνών εργατικών χεριών . Η κατάσταση όμως αυτή δημιουργεί οικονομίες δυο ταχυτήτων ,

οικονομίες εξαρτημένες και οικονομίες κυρίαρχες και διαιωνίζει την κατάσταση ενός συστήματος το οποίο βασίζεται στην εκμετάλλευση κάποιων από κάποιους άλλους .

Τέλος , σε σχέση με την κοινωνική ασφάλιση , οι περισσότεροι από τους αλλοδαπούς χωρίς άδεια είναι ανασφάλιστοι με αποτέλεσμα να εννοείται εκτεταμένη φοροδιαφυγή , γεγονός που , επίσης , περιορίζει και τα έσοδα των οργανισμών κοινωνικής ασφάλισης με αποτέλεσμα να επιδεινώνεται η ήδη κρίσιμη κατάσταση της κοινωνικής ασφάλισης στη χώρα υποδοχής .

### **1.3.3 ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ**

Μια σημαντική κοινωνική συνέπεια της μετανάστευσης για τη χώρα υποδοχής είναι η μετατροπή μιας πρόσχαρης ανειδίκευτης εργατικής δύναμης , αποτελούμενης από αλλοδαπούς διαφόρων προελεύσεων , σε εθνικές μειονότητες που έχουν εγκατασταθεί μόνιμα .

Οι μειονότητες αυτές , τις περισσότερες φορές , δεν έχουν καλές σχέσεις με τους μόνιμους κατοίκους , με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται και να δημιουργούν ποικίλα κοινωνικά προβλήματα . Αυτό γίνεται , γιατί οι μετανάστες επιθυμούν να αναπτύξουν τις δικές τους κουλτούρες και θεσμούς και να διατηρούν τους δεσμούς με τον πολιτισμό καταγωγής τους , συμπεριφορά που ενοχλεί τους κατοίκους ορισμένων χωρών .

Επίσης , οι διακρίσεις που υφίστανται οι μετανάστες τους παρεμποδίζουν να υιοθετήσουν τον πολιτισμό της νέας τους πατρίδας , που τους αποθαρρύνουν και συχνά τους αποτρέπουν από την προσπάθεια αυτή .

Τέλος , άλλες κοινωνικές επιπτώσεις για τη χώρα υποδοχής είναι , συνοπτικά , οι εξής :

- Συμβολή των αλλοδαπών στην επέκταση και βελτίωση του συστήματος κοινωνικών ασφαλίσεων και παροχών χωρίς οι ίδιοι να έχουν πάντα τα ίδια δικαιώματα με τους ντόπιους .
- Δημιουργία γκέτο σε ορισμένα αστικοβιομηχανικά κέντρα με συνέπεια επιμέρους κοινωνικές εντάσεις .
- Επιβάρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος , κυρίως στα αστικοβιομηχανικά κέντρα και εντάσεις μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών γονέων .
- Μεταφορά τυχόν πολιτικών διαμαχών και συγκρούσεων από τη χώρα προέλευσης στη χώρα υποδοχής .
- Κίνδυνος διαταραχής της κοινωνικής ειρήνης σε περιόδους οικονομικής κρίσης ( εχθρότητα κατά των ξένων , ρατσιστικές τάσεις κ.α. ) .

### **1.3.4 ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ**

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η Ελλάδα δεν έχει συνεκτική μεταναστευτική πολιτική και σίγουρα ούτε πολιτική ενσωμάτωσης . Ο νέος νόμος για τους όρους εισόδου , παραμονής και εργασίας των αλλοδαπών , ο οποίος ψηφίστηκε από την Ελληνική Βουλή τον Μάιο του 2001 (Ν. 2910/2001), αντικαθιστά το νόμο του 1991 . Δεν μεταβάλλει δραστικά τις προϋποθέσεις για παραμονή και άδεια εργασίας , συνεχίζει να θέτει ανώτατο όριο στον αριθμό αδειών , προβλέπει τη δημιουργία και άλλων θέσεων στις αστυνομικές

δυνάμεις προκειμένου να εξασφαλιστεί καλύτερος έλεγχος των συνόρων , κάνει πιο αυστηρές της διαδικασίες απέλασης υπεισέρχεται με περισσότερη λεπτομέρεια στη διαδικασία αναγνώρισης προσφύγων .

Γενικά , ο νέος νόμος αποκαλύπτει τις πιέσεις που αισθάνθηκε η ελληνική κοινωνία από την αύξηση των μεταναστών και συμμορφώνεται με την άποψη που εκφράστηκε στις περισσότερες συσκέψεις εμπειρογνομόνων ότι «τα εξωτερικά σύνορα των κρατών – μελών πρέπει να ελέγχονται αποτελεσματικά , προκειμένου να επιτύχουν οι πολιτικές ενσωμάτωσής τους.»<sup>6</sup>

Εντούτοις , η επίσημη στάση που έχει υιοθετηθεί μέχρι τώρα συμμορφώνεται μόνο με το πρώτο μέρος της άποψης αυτής . Δεν έχει γίνει καμία προσπάθεια να αντιμετωπιστούν ρεαλιστικά οι υπάρχοντες μετανάστες ή εκείνοι που αναμένεται να έρθουν στο μέλλον . Οι αδυναμίες στη διοικητική δομή της χώρας αποκαλύπτονται από τη στιγμή που το κράτος δεν έχει ακριβείς πληροφορίες για το μέγεθος του προβλήματος ή για την λύση του .

Ένα ζωτικό πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση των πραγματικών διαστάσεων του φαινομένου της μετανάστευσης είναι οι καλύτερες στατιστικές πληροφορίες για τους αριθμούς , την προέλευση και τα κοινωνικο – οικονομικά χαρακτηριστικά των εισερχομένων , τα είδη των εργασιών για τις οποίες μισθώνονται και οι οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις από την παρουσία τους .

Ένας παράγοντας που φορτίζει συναισθηματικά το πρόβλημα της μετανάστευσης είναι η ξαφνική αύξηση των εισερχομένων τα τελευταία χρόνια , καθώς και ο παράγοντας της εθνικότητας . Ο τελευταίος παραπέμπει στο γεγονός ότι οι υπήκοοι από γειτονικές χώρες απαρτίζουν ένα μεγάλο τμήμα αυτής της ξαφνικής αύξησης . Αν αυτές οι γειτονικές χώρες έχουν τεταμένες σχέσεις με την Ελλάδα , τότε οι μετριοπαθείς αντιδράσεις υπονομεύονται και το αίσθημα απειλής αυξάνεται . Επομένως , ένας παράγοντας που ενθαρρύνει την υιοθέτηση μιας πολιτικής ενσωμάτωσης είναι η πολιτική σταθερότητα και η εθνική ασφάλεια , κάτι που δεν εξαρτάται , φυσικά , από τις ενέργειες μόνο του κράτους αλλά και από τις αλληλεπιδράσεις ολόκληρου του περιφερειακού συστήματος , ακόμα και από την πολιτική εξωτερικών παραγόντων .

Οι προοπτικές διατύπωσης και υιοθέτησης μιας μεταναστευτικής πολιτικής , για το αμοιβαίο όφελος των μεταναστών και της χώρας φιλοξενίας , εξαρτάται από την ακριβέστερη μέτρηση και εμπειρική ανάλυση των πραγματικών μεγεθών , καθώς και τους πραγματικού αντίκτυπου που έχουν οι μετανάστες . Μόνο η Ελλάδα βρίσκεται προς το παρόν σε μια περιοχή όπου γειτονικά κράτη διαλύονται , νέα κράτη δημιουργούνται στα σύνορά της , τα ίδια τα σύνορα τίθενται υπό αμφισβήτηση , πολιτικά καθεστώτα σε όμορα κράτη καταρρέουν και εθνικά μειονοτικά ζητήματα ανακύπτουν .

Αυτή η εξωτερική αβεβαιότητα δημιουργεί ένα δυσμενές κλίμα για σοβαρή και ήρεμη μελέτη μιας πολιτικής για τη μετανάστευση , η οποία να έχει ως αναπόσπαστη συνιστώσα μια πολιτική κοινωνικής ενσωμάτωσης ενός μέρους , τουλάχιστον , των μεταναστών .

---

6. Ξανθή Πετρινώτη , *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα* , Οδυσσεάς , Αθήνα 1993 , σσ.101



## **1.4. ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΑΠΟΣΤΟΛΗΣ**

### **1.4.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ**

Όσο αφορά την χώρα αποστολής , γίνεται αμέσως φανερό η ελάττωση του πληθυσμού αλλά και η αλλαγή της δομής της πληθυσμιακής πυραμίδας λόγω αποδημίας των νεαρών ατόμων . Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα την αύξηση του πληθυσμού των υπερηλίκων και την ανάπτυξη μιας κοινωνίας γερόντων σε ορισμένες περιοχές.

### **1.4.2. ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Εκείνοι οι οποίοι μετανάστευσαν δεν ήταν αναγκαστικά άνεργοι , συνέβαλαν όμως στην ελάττωση της πίεσης που δημιουργούσε η προσφορά εργασίας σε μια αγορά και μια οικονομία η οποία δεν είχε τη δυνατότητα να απορροφήσει την προσφορά αυτή . Ως λύση αντιμετώπισης της ανεργίας , η μετανάστευση είναι και ένας τρόπος αντιμετώπισης των κοινωνικών πιέσεων που αυτή δημιουργεί και που ενδέχεται να απειλούσαν την ισχύουσα τάξη πραγμάτων .

Με την μετανάστευση των νεαρών ατόμων , των οποίων την ανατροφή και εκπαίδευση επιβαρύνθηκε η χώρα προέλευσης , και την εκμετάλλευση της εργατικής τους δύναμης από τη χώρα υποδοχής , προκύπτει μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα πρόβλημα έλλειψης εργατικού δυναμικού σε συγκεκριμένους κλάδους ή περιοχές . Υπενθυμίζεται ότι το 1972 έγινε εισαγωγή Αλβανών εργατών στο ελληνικό έδαφος .

Τέλος , η μείωση των δυνατοτήτων αύξησης της παραγωγής αλλά και η μείωση της ελαστικότητας στην αγορά εργασίας έχει σαν αποτέλεσμα τη στασιμότητα της χώρας αποστολής .

### **1.4.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ – ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ**

➤ Εξασθένηση του συστήματος ασφαλίσεων και κοινωνικών παροχών λόγω της μείωσης των παραγωγικών δυνάμεων και κατά συνέπεια και των κοινωνικών εισφορών .

➤ Εξαγωγή κοινωνικών και πολιτικών εντάσεων και συγκρούσεων μέσω της αποδημίας και επομένως σταθεροποίηση του συστήματος .

## **1.5. ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ**

Στην πλειοψηφία μετακινείται φτωχός πληθυσμός με στόχο την εύρεση εργασίας και σκοπό τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου . Οι περισσότεροι μετανάστες , μπορεί να εργάζονται και σε δεύτερη δουλειά προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες τους , μέσα στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η αποταμίευση , καθώς είναι βασικός τους σκοπός .

Έτσι οι μετανάστες που εισέρχονται στην χώρα υποδοχής , χωρίς οικονομική ευχέρεια , με ένα μισθό ο οποίος είναι πιο χαμηλός από των ντόπιων , θα πρέπει να εγκατασταθούν , να καλύψουν ανάγκες και να αποταμιεύσουν χρήματα για να στείλουν στην πατρίδα τους ή να επιστρέψουν οι ίδιοι .

Συνέπεια όλων των παραπάνω είναι οι κακές συνθήκες διαβίωσης των μεταναστών . Οι κατοικίες στις οποίες επιλέγουν να ζήσουν είναι σε κακή κατάσταση και αυτό γιατί οι μετανάστες δεν έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν κάτι καλύτερο λόγω των μισθών που λαμβάνουν από την εργασίας τους . Επίσης , παρατηρείται και το φαινόμενο του συνωστισμού πολλών ατόμων σε αυτές τις κατοικίες , για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις καθημερινές οικονομικές ανάγκες τους .

Η απασχόληση , επίσης , των μεταναστών χαρακτηρίζεται από διακυμάνσεις όπως η εποχικότητα , η συχνή αλλαγή εργοδότη και συνθηκών , η έλλειψη τυπικών εργασιακών και κοινωνικών δικαιωμάτων ασφάλισης . Αυτές οι διακυμάνσεις συμβάλλουν στη δημιουργία και στη διατήρηση συναισθημάτων ασφαλείας αλλά και επιδεινώνουν περισσότερο την οικονομική τους κατάσταση .

Επιπροσθέτως , παρουσιάζονται πολλά εμπόδια στη χρήση ορισμένων κοινωνικών υπηρεσιών και ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης . Οι μετανάστες έχουν πρόσβαση μόνο στα δημόσια νοσοκομεία , ενώ για ότι άλλο προκύψει είναι υποχρεωμένοι να πληρώνουν . Βέβαια , ο μισθός που παίρνουν δεν επαρκεί για τις απαιτήσεις με αποτέλεσμα να καλύπτονται οι ανάγκες τους από προϊόντα χαμηλής ποιότητας .

Τέλος , οι μετανάστες απασχολούνται σε εργασίες ως υπηρετικό προσωπικό , με συνέπεια να αποκόβονται από τα δίκτυα υποστήριξής τους , να ισοπεδώνεται η προσωπικότητά τους και να οδηγούνται σε οικονομική και πολιτισμική αποξένωση .

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΕΦΗΒΟΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ & ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

#### 2.1 ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΦΗΒΕΙΑΣ

Η ομάδα των εφήβων μεταναστών που μας απασχολεί στην εργασία μας έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες . Υπάρχει όμως ένας βασικός παράγοντας που συνδέει τους έφηβους από την Αλβανία με τους έφηβους κάθε άλλης κοινωνικής , εθνικής ή φυλετικής καταγωγής . Πρόκειται για την ίδια την εφηβεία ως περίοδο ψυχοσωματικής ανάπτυξης του ανθρώπου , μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από βιοσωματικές , νοητικές , συναισθηματικές και κοινωνικές αλλαγές .

Αρχικά , σε σχέση με το βιοσωματικό τομέα , μπορούμε να αναφερθούμε στις ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν σε όλες τις παραμέτρους του σώματος : στα χαρακτηριστικά του προσώπου , στο βάρος , στο ύψος , στην μυϊκή διάπλαση. Καθοριστική είναι και η συμβολή των ορμονικών μεταβολών που μαζί με την αφύπνιση της σεξουαλικότητας (οργανική και συναισθηματική ετοιμότητα) προσδίδουν τον χαρακτήρα που διαφοροποιεί τους έφηβους από τα παιδιά<sup>7</sup> .

Καθώς αλλάζει η εμφάνιση του εφήβου, αλλάζει και η συμπεριφορά του . Η συνειδητοποίηση των σωματικών μεταβολών προκαλεί αλλαγή στην εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του και δημιουργεί ένα εύρος ποικίλων συναισθηματικών αντιδράσεων . Η συναισθηματική ζωή του εφήβου περιγράφεται γεμάτη μεταπτώσεις και ταλαντεύσεις ανάμεσα σε αντιφατικές και συγκρουόμενες διαθέσεις , όπως μεταξύ υπερδιέγερσης και λήθαργου , πάθους και αδιαφορίας , χαράς και στεναχώριας , ευφορίας και μελαγχολίας . Οι σκέψεις και οι πράξεις του έχουν περισσότερο συναισθηματικό τόνο . Όλη αυτή η συναισθηματική αναστάτωση μπορεί να αποδοθεί στην ιδιαίτερη λειτουργία του νευρικού συστήματος και των ενδοκρινών αδένων συνδέεται, όμως , πρωτίστως με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και τον τρόπο που το άτομο αντιδρά σε αυτά τα ερεθίσματα.

Κατά την περίοδο αυτή , το άτομο ανακαλύπτει το άλλο φύλο , δημιουργεί παρέες , απομακρύνεται από την οικογενειακή μονάδα . Έτσι διαμορφώνονται νέες σχέσεις μέσα από τις οποίες εκδηλώνονται νέες συναισθηματικές αντιδράσεις . Σύμφωνα με την Άννα Φρόντ , οι έφηβοι χρησιμοποιούν συγκεκριμένους μηχανισμούς άμυνας , κυρίως της διανοητικοποίησης και της απομόνωσης , για να αντιμετωπίσουν τις εντάσεις που προκαλεί η αφύπνιση της σεξουαλικότητας<sup>8</sup> .

7. Ι . Παρασκευόπουλος , *Εξελικτική ψυχολογία* , τόμος 4<sup>ος</sup> , Αθήνα , σσ.162

8. Τ. Τριανταφύλλου , *Ψυχολογία* , Ευγενίδιου ιδρύματος , Αθήνα 1989 , σσ. 100

Πέρα από τις αλλαγές στο συναισθηματικό τομέα , παρουσιάζονται αλλαγές και στις νοητικές λειτουργίες . Η εμφάνιση των αφαιρετικών νοητικών πράξεων δίνει μια άλλη διάσταση στην αντίληψη και κατανόηση του κόσμου<sup>9</sup> . Η σκέψη μπορεί να κινείται στο χώρο όχι μόνο του συγκεκριμένου , αλλά και στο χώρο των υποθέσεων . Ο έφηβος μπορεί να κατανοεί και να επεξεργάζεται όχι μόνο ότι υπάρχει ή έχει υπάρξει στην πραγματικότητα αλλά και ότι θα μπορούσε να υπάρξει στο μέλλον . Μέσα από αυτή τη διαδικασία , ο έφηβος μπορεί να συλλαμβάνει για κάθε θέμα εναλλακτικές λύσεις , πέρα από αυτές που βρίσκουν εφαρμογή στην πραγματικότητα , και να θέσει προτάσεις οι οποίες θα βοηθήσουν στην επίλυση των κοινωνικών και ατομικών προβλημάτων .

Στον κοινωνικό τομέα , η τάση για ανεξαρτητοποίηση από τους ενήλικους φτάνει στο αποκορύφωμά της . Ο έφηβος νιώθει έντονη την επιθυμία να διακόψει τον ψυχολογικό δεσμό και να ανεξαρτητοποιηθεί από την οικογένεια . Η έντονη αυτή επιθυμία του εφήβου για αυτονομία και ανεξαρτητοποίηση γίνεται , συχνά , αιτία προστριβών και διακοπής της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εφήβου .

Παράλληλα , η επιθυμία του εφήβου για κοινωνική αποδοχή οδηγεί στη συμμετοχή του σε ομάδες , σε παρέες συνομηλίκων . Η κοινωνική αυτή διερεύνηση βοηθάει τον έφηβο να διαμορφώσει τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους . Μέσα από τις σχέσεις που δημιουργεί δοκιμάζει και δοκιμάζεται , αναζητά όρια και δυνατότητες σε μια προσπάθεια να αυτοπροσδιοριστεί .

Η εφηβεία είναι η περίοδος όπου αποκρυσταλλοποιείται η ταυτότητα του ατόμου . Η οικογένεια , οι συνομήλικοι , ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος είναι μερικές από τις πηγές από όπου ο έφηβος αντλεί στοιχεία για την ταυτότητα του . Οι καθημερινές εμπειρίες γίνονται οδηγοί στην διαδικασία αυτή . Τα σύνολα αυτά αποτελούν , φορείς κοινωνικοποίησης οι οποίοι αναλαμβάνουν να δώσουν στον έφηβο τη θέση που του έχουν ήδη κατασκευάσει . Στόχος , λοιπόν , της εφηβείας είναι η κατάληξη του ατόμου σε συγκεκριμένη θέση – ρόλο μέσα στην κοινωνική δομή .

Σε σχέση με το θέμα του ρόλου και της κοινωνικοποίησης στα πλαίσια της εφηβείας , θα πρέπει να επισημανθούν κάποια σημεία . Καταρχήν , η κοινωνική θέση και ο ρόλος είναι κατάληξη της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας . Αυτό σημαίνει ότι για την κοινωνία των ενηλίκων οι έφηβοι δεν αποτελούν «αναγνωρίσιμη κατάσταση» ή τμήμα της κοινωνικής δομής που να θεωρείται λειτουργικό από την άποψη της παραγωγικότητας , άρα κατά κάποιο τρόπο αμέτοχο – ανενεργό . Με λίγα λόγια , η εφηβεία θεωρείται καθαρά μια μεταβατική περίοδος , είναι ένας χρόνος προετοιμασίας και προεργασίας .

Επίσης , θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι οι περισσότερες πηγές από όπου αντλήθηκαν πληροφορίες - γνώσεις για τους εφήβους προσδιορίζουν τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των εφήβων από την σκοπιά των ενηλίκων .

---

9. Ι. Παρασκευόπουλος , *Εξελικτική ψυχολογία* , τόμος 4<sup>ος</sup> , Αθήνα , σσ.16

Με αυτό το τελευταίο παρουσιάζεται η αντιμετώπιση της εφηβείας ως καθαρά μεταβατική περίοδο τονίζοντας και την κυριαρχία της κοινωνίας των ενηλίκων . Καθετί που αφορά τον έφηβο ξεκινά από τον στόχο που έχει τεθεί , δηλαδή την ένταξη και κατάληξη στον κόσμο , στην κοινωνία των ενηλίκων . Οι ανάγκες , τα δικαιώματα , οι υποχρεώσεις τους προσδιορίζονται από τους ενήλικες και με διάφορους τρόπους οι έφηβοι παραμένουν «εξαρτημένοι» από τους ενήλικες .

Ένα άλλο σημείο , που πρέπει να θιχθεί , έχει σχέση με την κοινωνία ως παράγοντα που προσδιορίζει την εφηβεία με τον δικό της τρόπο . Η κάθε κοινωνία πλάθει τον έφηβο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της . Το γεγονός αυτό , έχει ερευνηθεί ως προς την επίδραση της κοινωνίας στην διαμόρφωση ψυχολογικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών <sup>10</sup> .

Ο έφηβος , λοιπόν μεταβαίνει στην κοινωνία των ενηλίκων μέσα από τέτοιες καθοριστικές επιδράσεις . Αυτό σημαίνει ότι τον περιμένει μια συγκεκριμένη θέση και ένας συγκεκριμένος ρόλος τον οποίο θα του ζητηθεί να διεκπεραιώσει . Η κοινωνία αυτή είναι πολύ πιο τυπική , συγκεκριμένη από ότι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους έχει κινηθεί μέχρι τώρα . Αυτό σημαίνει , επίσης , ότι δεν έχει πλέον την ελευθερία της «μη δέσμευσης» σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους με τους οποίους αλληλεπιδρά . Μέχρι και την εφηβεία η αλληλεπίδραση αυτή δεν είχε κοινωνικές δεσμεύσεις . Αυτό συμβαίνει κυρίως , γιατί η κοινωνία δεν έχει απαιτήσεις από τα παιδιά και τους εφήβους . Οι ρόλοι τους είναι πιο απλοποιημένοι και αυτό γιατί η παιδική και η εφηβική ηλικία θεωρείται χρόνος προετοιμασίας και προεργασίας για την μελλοντική ανάληψη ευθυνών , δικαιωμάτων και υποχρεώσεων στην κοινωνία των μεγάλων .

## **2.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ**

Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία δεν είναι σύγχρονα φαινόμενα , αλλά χαρακτηρίζαν τις ανθρώπινες κοινωνίες πριν από χιλιάδες χρόνια . Αντίθετα , η μονοπολιτισμικότητα και η μονογλωσσία είναι εκείνα τα φαινόμενα που εμφανίζονται σχετικά πρόσφατα και που οφείλονται , κυρίως , στη δημιουργία των εθνικών κρατών . Αυτό μαρτυρεί και το γεγονός ότι στα 200 περίπου κράτη που υπάρχουν πάνω στη γη και στα οποία μιλιέται επίσημα μία γλώσσα , ανεπίσημα μιλιούνται γύρω στις 4.000 – 5.000 γλώσσες<sup>11</sup> .

Προκύπτει , λοιπόν , ότι ενώ ο κανόνας και το φυσιολογικό για τα περισσότερα κράτη είναι η πολυγλωσσία , και παρόλο που από τη σκοπιά της γλωσσολογίας όλες οι γλώσσες είναι ίσες , στην πράξη πολιτικοί , κοινωνικοί και οικονομικοί λόγοι αναγκάζουν τη μεγάλη πλειοψηφία των δίγλωσσων ατόμων να αποδεχτεί τη γλώσσα της εκάστοτε κυρίαρχης ομάδας , ως μοναδική γλώσσα επίσημης επικοινωνίας .

10. Α. Κοσμόπουλος, *Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας* , Γρηγόρη , Αθήνα 1990 , σσ. 136

11. T. Skutnabb – Kangas, J. Cummins, *Minority education: From shame to struggle* . , Multilingual Matters, Clevedon 1988, σσ.9

Έτσι , καταπατούνται τα γλωσσικά δικαιώματα διαφόρων εθνοτικών ομάδων και μειονοτικές γλώσσες χάνονται μπροστά στο κύρος μερικών κυρίαρχων γλωσσών .

«Η Διαπολιτισμική Αγωγή ως κοινωνικοποιητική διαδικασία, η οποία αφορά τον προσανατολισμό ατόμων και ομάδων μέσα στην πραγματικότητα, διεξάγεται στο θεσμοθετημένο πλαίσιο της παιδείας και έχει άμεση σχέση με πολιτικές επιλογές, χρειάζεται ένα γενικό ερμηνευτικό σχήμα με άξονες και ένα εξηγητικό μοντέλο *κοινωνικοποίησης*, μια αρχή και μια μεθοδολογία, ικανές να φωτίζουν τις σχέσεις της παιδαγωγικής διαδικασίας στο κοινωνικό, ψυχολογικό και πολιτικό επίπεδο και να καθιστούν προβλέψιμες τις μεταβλητές τους»<sup>12</sup>.

Η παραπάνω διαδικασία, της προσαρμογής του ανθρώπου στις κοινωνικές συνθήκες και η εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων αποτελεί έναν απλοϊκό ορισμό της έννοιας της κοινωνικοποίησης και είναι μια από τις βασικές υπηρεσίες που το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας προσφέρει στους νέους πολίτες.

Με την έννοια της κοινωνικοποίησης έχουν ασχοληθεί διεξοδικά επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων και γι' αυτό υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1922 από τον Durkheim<sup>13</sup>.

Έκτοτε έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί, ανάλογα με την ιδεολογική τοποθέτηση αλλά και την κοινωνική επιστήμη, που ο καθένας υπηρετεί. Κοινά στοιχεία είναι :

1. Η έννοια της εσωτερίκευσης : κατά τον T. Parsons : «Κοινωνικοποίηση είναι η εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί»<sup>14</sup>.

2. Η μεταλαμπάδευση των κοινωνικών αξιών και αρχών από τις παλαιότερες γενιές στις νεώτερες.

3. Η διατήρηση της ενότητας μέσα από το πλέγμα των αξιών και των κανόνων, πάλι σύμφωνα με το στρουκτουραλιστικό – φονξιοναλιστικό μοντέλο του T. Parsons<sup>15</sup>.

4. Η συστηματική αλληλεπίδραση των δρώντων προσώπων σε μια κοινωνία και η εκμάθηση κοινών ορισμών και σημασιών, σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο της συμβολικής αλληλεπίδρασης του Mead, αλλά και

12. Ε. Κανακίδου– Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική αγωγή* , Ελληνικά γράμματα , Αθήνα 1994, σσ.19

13. Ι. Πυργιωτάκης , *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* , Γρηγόρης , Αθήνα 1996 ,σσ.15.:«...το παιδί που, όσο αφορά τις μελλοντικές του ιδιότητες, διαθέτει αποκλειστικά και μόνο ασαφείς διαπλάσιμες διαθέσεις πρέπει να προετοιμαστεί από τους ενήλικους οποιασδήποτε κοινωνίας για τη ζωή, μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας αυτής. Καθήκον λοιπόν της αγωγής είναι να ενεργοποιήσει και να ενισχύσει στο παιδί τις ψυχικές, πνευματικές και ηθικές δυνάμεις που απαιτούν από αυτό η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και το εκάστοτε κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει. Ως στόχος της αγωγής ορίζεται η δημιουργία του κοινωνικού όντος».

14. Α. Κυρίδης, *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*, Αφοί Κυριακίδη , Θεσσαλονίκη 1996, σσ.85.

15. Το ίδιο, σσ. 85

άλλα στοιχεία, καθώς και η διαπίστωση ότι πρόκειται για μια δια βίου διαδικασία.

Ακόμα αναγκαίο είναι να αναφέρουμε τέσσερα βασικά μοντέλα κοινωνικοποίησης που προέρχονται απ' την επιστήμη της Ψυχολογίας :

**1. Το ψυχαναλυτικό**, που υποστηρίζει την τριμερή δομή της προσωπικότητας, η οποία αποτελείται από το Εκείνο, τα ασυνείδητα και ανεξέλεγκτα ένστικτα που ζητούν να ικανοποιηθούν, το Εγώ, την αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του, την προσωπική του ταυτότητα και το Υπερ – εγώ, που είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής μάθησης, είναι η ενσωμάτωση στην συμπεριφορά των παιδιών των γονεϊκών προτύπων, αξιών και στάσεων, που τα παιδιά αποκτούν μέσα από την ταύτιση με τον γονέα του ίδιου φύλου, δηλαδή με το τέλος της επώδυνης κατάστασης που βιώνουν τα παιδιά και που ονομάζεται «οιδιπόδειο σύμπλεγμα».

Η Βοσνιάδου αναφέρει : «Αποτέλεσμα της εσωτερίκευσης των εξωτερικών κανόνων και απαγορεύσεων είναι η δημιουργία της συνείδησης που εκτελεί εσωτερικά πολλές από τις λειτουργίες ελέγχου που εκτελούν εξωτερικά οι γονείς. Κίνητρα για την εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων είναι η ανησυχία για τη φυσική τιμωρία και ο φόβος για την απώλεια της αγάπης του γονέα. Αποτέλεσμα της εσωτερίκευσης είναι το αίσθημα ενοχής που αισθάνεται κάποιος όταν παραβιάζει τους κανόνες που του επιβάλλει η συνείδησή του»<sup>17</sup>.

**2. Το μοντέλο της συμπεριφοριστικής θεωρίας** του Skinner, όπου η συμπεριφορά των παιδιών καθοδηγείται μορφοποιείται μέσα από την ενίσχυση-αμοιβή των κοινωνικά αποδεκτών πράξεων και την απόσβεση – τιμωρία των μη αποδεκτά κοινωνικά πράξεων.

**3. Το μοντέλο της κοινωνικής μάθησης** του Bandura, όπου τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων και τη μίμηση προτύπων και τέλος

**4. Η γνωστική θεωρία του Piaget**, όπου τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την αφομοίωση των πληροφοριών και την **ερμηνεία** των πράξεων των γονιών τους<sup>18</sup>.

Ανεξάρτητα , όμως , από τη δυναμική που δημιουργείται ανάμεσα στις κυρίαρχες και μειονοτικές γλώσσες , το άτομο , ως αυθύπαρκτη οντότητα , για να υπάρξει σωστά και να αναπτύξει μια ισορροπημένη προσωπικότητα , έχει ανάγκη να νιώσει ότι η μητρική του γλώσσα και η πολιτισμική του ταυτότητα είναι αποδεκτά από την ευρύτερη κοινωνία . Αυτό σημαίνει ότι οι κοινωνίες που σέβονται αυτή την ανάγκη των ανθρώπων και έχουν στους κόλπους τους ομάδες με διαφορετικό πολιτισμό ή γλώσσα , θα πρέπει να αναπτύξουν μια τέτοια διπολιτισμική και διγλωσσική εκπαιδευτική πολιτική που θα συμβάλλει στη σωστή κοινωνικοποίησή τους . Θα προσφέρει , δηλαδή , τη δυνατότητα σε κάθε άτομο να καλλιεργήσει τα ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία της ομάδας του και , συγχρόνως , να συμβάλλει ενεργά στην κοινωνική , πολιτική και οικονομική ζωή της χώρας στην οποία ζει .

17. Στ. Βοσνιάδου, *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, γ' τόμος , Gutenberg , Αθήνα 1992 , σσ. 14

18. Μ. Νασιάκου, *Η Ψυχολογία σήμερα*, Σειρά: *Γενική Ψυχολογία 1*, Παπαζήσης , Αθήνα 1992.

Κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης αυτών των ομάδων θα πρέπει να αποδεχτούμε τον «ενδιάμεσο πολιτισμό»<sup>19</sup> τους ως ισότιμο με τους πολιτισμούς της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής και να βοηθήσουμε τους φορείς του αναπτύξουν την ταυτότητα και τη γλώσσα τους μέσα σε ένα διπολιτισμικό και διγλωσσικό περιβάλλον .

### **2.2.1 ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ**

Για να συζητήσουμε , καταρχήν , τον τρόπο με τον οποίο το παιδί διαμορφώνει την ταυτότητά του σε ένα διπολιτισμικό και διγλωσσικό περιβάλλον θεωρούμε ως πιο κατάλληλο το θεωρητικό πλαίσιο του E.E. Erikson, που αναφέρεται στην ανάπτυξη της ταυτότητας .

Για τον Erikson, όπως τον παραθέτει ο K.R. Muhlbauer<sup>20</sup>, η ταυτότητα είναι απόρροια της ομαλής συνύπαρξης του ατόμου με την κοινωνία . Είναι το εννοιολογικό εκείνο όργανο που συνδέει την προσωπική ανάπτυξη με την κοινωνική πραγματικότητα , έτσι ώστε η εξέλιξη της προσωπικότητας να μπορεί να εξηγηθεί ως ατομική διαδικασία ωρίμανσης και κοινωνική διαδικασία αγωγής .

«Η ταυτότητα του Εγώ αρχίζει να σχηματίζεται , όταν η χρησιμότητα των πολλαπλών ταυτίσεων τελειώνει . Αυτό προκύπτει από την επιλεκτική αποκήρυξη και αμοιβαία αφομοίωση των ταυτίσεων της παιδικής ηλικίας και την απορρόφησή τους σε μια νέα διαμόρφωση , η οποία εκ περιτροπής , εξαρτάται από τη διαδικασία από την οποία μια κοινωνία προσδιορίζει την ταυτότητα του νέου ατόμου , αναγνωρίζοντάς το ως κάποιον ο οποίος πρέπει να γίνει (να εξελιχθεί) ο εαυτός του και ο οποίος με το να είναι ο εαυτός του , θεωρείται δεδομένος»<sup>21</sup>.

Συνεπώς , η ολοκλήρωση της μορφής της ταυτότητας του Εγώ δεν είναι μόνο το άθροισμα των ταυτίσεων της παιδικής ηλικίας του ατόμου . Είναι η αυξημένη εμπειρία της ικανότητας του Εγώ να ολοκληρώνει όλες τις ταυτίσεις με τις περιπέτειες της λίμπιντο , με τις ικανότητες που αναπτύχθηκαν χάρη σε κάποιο ταλέντο και με τις ευκαιρίες που προσφέρθηκαν στους κοινωνικούς ρόλους . Η αίσθηση της ταυτότητας του Εγώ , επομένως , είναι η προκύπτουσα πεποίθηση στην εσωτερική ομοιότητα και συνέχεια της σημασίας του ατόμου για τους άλλους .

---

19. Μ. Δαμανάκης , *Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή, Αφετηρία , στόχοι , προοπτικές*, Εκπαιδευτικά 16 , Αθήνα 1989, σσ. 81. Με τον όρο «ενδιάμεσο πολιτισμό» εννοούμε τον πολιτισμό που αναπτύσσουν οι μειονοτικές ομάδες στις χώρες υποδοχής. Ο νέος αυτός πολιτισμός είναι η δυναμική μεταβολή του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μειονοτήτων κάτω από την επίδραση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής.

20. K. Muhlbauer, *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και Έρευνα*, Μετάφραση: Δήμητρα Κομοκίδη, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985, σσ. 43

21. Erik Erikson, *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*, Καστανιώτης, Αθήνα 1975, σσ.122



Ο Erikson χωρίζει την ανάπτυξη του ανθρώπου από τη γέννηση μέχρι το θάνατο σε οκτώ φάσεις . Μέσα σε αυτό τον κύκλο της ανθρώπινης ζωής , η ταυτότητα αποκτά ανάλογα θετικές ή αρνητικές ιδιότητες και διαμορφώνεται αντίστοιχα με επιτυχία ή μη .

Επιτυχημένη διαμόρφωση της ταυτότητας θεωρείται ότι έχουμε όταν το άτομο αναπτύξει κατά τη διάρκεια της εξέλιξής του αισθήματα εμπιστοσύνης , αυτονομίας , πρωτοβουλίας , εργατικότητας , οικειότητας και ακεραιότητας , αισθήματα , δηλαδή , που θα τον βοηθήσουν να αισθάνεται τον εαυτό του ως κάτι ενιαίο και συνεχές .

Τη διαδικασία αυτή την ονομάζει ο Erikson – σύμφωνα με τον Μ. Δαμανάκη<sup>22</sup> – «Σύνθεση του Εγώ» ή «Εγωσύνθεση» και είναι η προσπάθεια του Εγώ να επεξεργαστεί όλα τα ερεθίσματα , τις εμπειρίες και τα βιώματά του , να ξεπεράσει τις αντιφάσεις του και να συνθέσει τα στοιχεία αυτά σε ένα ενιαίο σύνολο , προκειμένου να μπορέσει να επιβιώσει ψυχολογικά . Μέσω αυτής της διαδικασίας το άτομο εκφράζει την ατομικότητά του , το δικαίωμα της διαφορετικότητάς του , καθώς είναι μια καθαρά προσωπική διαδικασία , προβάλλοντας προς τα έξω μια ενιαία και μοναδική οντότητα .

Ο σχηματισμός της ταυτότητας ούτε αρχίζει , ούτε τελειώνει με το πέρας της παιδικής ή ακόμη της εφηβικής ηλικίας . Είναι μια διαδικασία που πραγματοποιείται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου και που στο μεγαλύτερο μέρος της γίνεται ασυναίσθητα τόσο από το άτομο , όσο και από την κοινωνία .

Η ταυτότητα αποκτάται κατά την πορεία της κοινωνικοποίησης και έχει διπλή υπόσταση : μια προσωπική και μια κοινωνική . Με τον όρο «προσωπική ταυτότητα» εννοούμε την προσωπική ιστορία του ατόμου , τις προσωπικές του εμπειρίες , τα βιώματά του , όλα αυτά που το κάνουν μοναδικό και το ξεχωρίζουν από τα άλλα άτομα .

Με τον όρο «κοινωνική ταυτότητα» εννοούμε αυτό που ενώνει το άτομο με τα άλλα άτομα , το κάνει να είναι όμοια με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας και εναρμονισμένο με το περιβάλλον του . Η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας είναι μια σύνθετη έννοια και περιλαμβάνει άλλες «επιμέρους ταυτότητες» όπως : ταυτότητα φύλου , εθνική ταυτότητα , πολιτισμική ταυτότητα , κ.λ.π. .

Ωστόσο , εκείνο που πρέπει να προσέξουμε είναι ότι η προσωπική και η κοινωνική ταυτότητα είναι δυνατόν κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης να διαφοροποιηθούν και να διαταραχθούν , με αποτέλεσμα να υπάρξουν παθολογικές καταστάσεις .

Ιδιαίτερος κίνδυνος για μια τέτοια προοπτική υπάρχει στην περίπτωση των μεταναστών που θα μελετήσουμε και γενικότερα , των μειονοτήτων . Και αυτό διότι η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι πιο σύνθετη στα άτομα που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες , απ'ότι σε εκείνα που ανήκουν στην πλειοψηφία μιας κοινωνίας . Αυτό συμβαίνει , επειδή επιτυχημένη και ισορροπημένη ταυτότητα στο μειονοτικό άτομο σημαίνει σύνθεση των διπολιτισμικών και διγλωσσικών του εμπειριών , βιωμάτων , αλλά και αντιφάσεων σε ένα ενιαίο σύνολο .

---

22. Μ. Δαμανάκης, *Μετανάστευση & εκπαίδευση* , Gutenberg , Αθήνα 1993 , σσ. 92

Ο Erikson θεωρεί τη διαμόρφωση μιας ισορροπημένης ταυτότητας ως απόρροια της αμοιβαίας ισορροπίας ανάμεσα στο παιδί και στο περιβάλλον του<sup>23</sup>. Στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού, οι γονείς του αποτελούν το περιβάλλον του. Μια ισορροπημένη ταυτότητα του Εγώ των γονέων αποτελεί στις περισσότερες περιπτώσεις πρότυπο για το σχηματισμό της ταυτότητας των παιδιών, ώστε να λειτουργούν με επιτυχία σε αντιφατικές ή και αντίθετες συνθήκες μέσα σε ένα ξένο πολιτιστικό περιβάλλον, χωρίς να υπάρχει απειλή διατάραξης του Εγώ τους. Στην αντίθετη περίπτωση, οι γονείς προσπαθούν να ορθοποδήσουν στο νέο περιβάλλον έχοντας υψηλές απαιτήσεις από τα παιδιά τους, ενώ συγχρόνως αδυνατούν να τους προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια. Ως αντίδραση σε αυτή την κατάσταση, τα παιδιά εκδηλώνουν προς τα έξω μορφές επιθετικότητας και απογοήτευσης.

Εκτός από την οικογένεια, αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου παίζει και το σχολείο. Στην περίπτωση των μειονοτικών μαθητών, απαιτείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα λαμβάνει υπόψη του τη βιογραφία τους και θα τα βοηθήσει να αναπτύξουν αισθήματα αυτοεκτίμησης, εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και στον κοινωνικό τους περίγυρο, ώστε να δημιουργήσουν ένα ισορροπημένο Εγώ.

Ωστόσο, η πραγματικότητα μας δείχνει ότι οι μειονοτικοί μαθητές, στην πορεία τους για ένταξη στη νέα κοινωνία, δοκιμάζουν συνεχείς αποτυχίες και αρνητικές εμπειρίες τόσο από τη σχολική τους ζωή, όσο και από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Με αποτέλεσμα, συχνά να οδηγούνται στη διαμόρφωση μιας αρνητικής ταυτότητας, σύμφωνα με την οποία αισθήματα μειωμένης αυτοεκτίμησης, μειονεκτικότητας και ντροπής κυριαρχούν.

Τέλος, η ταυτότητα βρίσκεται σε συνεχή αλληλεξάρτηση με τις διαπροσωπικές σχέσεις. Το άτομο καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες, για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες ποικίλων κοινωνικών ρόλων και να εμφανιστεί στους άλλους ως άτομο κανονικό, μοναδικό, που θα διεκδικήσει το σεβασμό και την εκτίμησή τους για την προσωπική του βιογραφία. Ισορροπία στις διαπροσωπικές σχέσεις επιτυγχάνεται όταν οι έτεροι αποδέχονται την ανάγκη του άλλου για εσωτερική ισορροπία.

Αντίθετα, η πίεση για μονόπλευρη προσαρμογή σε προσδοκίες και κανόνες της μιας ή της άλλης κουλτούρας είναι δυνατόν να οδηγήσει σε σύγκρουση του ατόμου με τον εαυτό του ή με τον κοινωνικό του περίγυρο.

---

23. Γ. Χασάπης, *Ψυχολογία της προσωπικότητας*, 2<sup>ος</sup> τόμος, Βασιλόπουλος, Αθήνα 1980, σσ.78

## **2.2.2 ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ**

Ο όρος «ταυτότητα» είναι ένας όρος – κλειδί για τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες , γιατί μέσα από διάφορα μονοπολιτισμικά ή πολυπολιτισμικά προγράμματα , οι κοινωνίες αυτές στοχεύουν στη διαμόρφωση της γλωσσικής ικανότητας και της πολιτισμικής ταυτότητας, είτε μόνο των μειονοτικών παιδιών είτε τόσο των παιδιών των μειονοτικών ομάδων , όσο και της κυρίαρχης ομάδας . Συνεπώς , η πολιτισμική ταυτότητα που υιοθετεί ένα παιδί , καθρεπτίζει και την πολιτική που ακολουθεί η κοινωνία στην οποία ζει σε σχέση με τις μειονότητες .

Συγκεκριμένα, η «πολιτισμική ταυτότητα» αποκτάται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κοινωνικοποίησης, είναι μέρος της κοινωνικής ταυτότητας και παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της ταυτότητας του Εγώ .

Ωστόσο, ενώ η κοινωνική ταυτότητα δημιουργείται στα πλαίσια της ίδιας της κοινωνίας και βοηθάει το άτομο να ορίσει τον εαυτό του σε σχέση με τους διάφορους ρόλους και με τις άλλες κοινωνικές ομάδες αυτής της κοινωνίας, η πολιτισμική ταυτότητα γίνεται συνειδητή, ιδιαίτερα όταν το άτομο γίνει γνώστης της ύπαρξης άλλων πολιτισμών μέσα ή έξω από την κοινωνία του<sup>24</sup>. Το άτομο αποκτά θετική πολιτισμική ταύτιση με μια ομάδα μέσα από την θετική αντιπαράθεση αυτής της ομάδας με άλλες ομάδες.

Επιπλέον, η πολιτισμική ταυτότητα των ατόμων προσδιορίζεται συχνά σε σχέση με την εθνική τους ταυτότητα. Συγκεκριμένα, σε ορισμένες χρονικές περιόδους της ιστορίας η πολιτισμική ταυτότητα θεωρείται ότι ταυτίζεται με την εθνική ταυτότητα. Σε άλλες πάλι χρονικές περιόδους , χωρίς κρίσεις και εθνικιστικές εντάσεις , η πολιτισμική ταυτότητα δεν εξαντλείται στα εθνικά χαρακτηριστικά ενός λαού<sup>25</sup>, αλλά περιλαμβάνει και άλλα στοιχεία που αναδύονται μέσα από την πράξη της καθημερινής ζωής. Έτσι, τόσο η πολιτισμική όσο και η εθνική ταυτότητα αναπροσαρμόζονται συνεχώς στο πέρασμα της ιστορίας. Η μόνη διαφορά είναι ότι στην περίπτωση της εθνικής ταυτότητας η αναπροσαρμογή αυτή κινείται στο μακροεπίπεδο, καθώς γίνεται εμφανής μόνο εφόσον τη διαχρονική πορεία του έθνους. Αντίθετα, η αναπροσαρμογή της πολιτισμικής ταυτότητας παρατηρείται και στο μικροεπίπεδο, κατά τη διάρκεια δηλαδή της ζωής του ατόμου. Σε αυτή την περίπτωση ,συνήθως, η εθνική ταυτότητα είναι στατική .

Αντιδιαστέλλοντας, λοιπόν, την εθνική από την πολιτισμική ταυτότητα θα λέγαμε ότι η πολιτισμική είναι ένας πολύ δυναμικός μηχανισμός, ο οποίος τροποποιείται συνεχώς από την επίδραση που του ασκούν διάφορα κοινωνικά και ψυχολογικά γεγονότα καθ' όλη τη διαχρονική πορεία του ατόμου<sup>26</sup>.

---

24. J. Hamers – M. Blanc, *Bilingualism and bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, σσ.117

25. Χρ. Γιανναράς , *Ελληνότροπος πολιτική , εξ αντιθέτου κριτήρια και προτάσεις* , Ίκαρος , Αθήνα 1996 , σσ.11

26. J. Hamers – M. Blanc, *Bilingualism and bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, σσ.121

Επίσης, μια άλλη διαφοροποίηση μεταξύ της εθνικής και της πολιτισμικής ταυτότητας που ενισχύει την άποψη της μη ταύτισης των δύο εννοιών είναι ότι η πρώτη κινείται, ως επί το πλείστον, στη σφαίρα του μύθου, ενώ η δεύτερη στη σφαίρα της πραγματικότητας.

Συγκεκριμένα, η εθνική ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα από την υποκειμενική παρουσίαση του παρελθόντος από τους σύγχρονους. Έτσι η χρονική απόσταση από τα γεγονότα δικαιολογεί στοιχεία αφαίρεσης και εξιδανίκευσης. Στην εξιδανικευμένη αυτή εικόνα για το παρελθόν που έχουν όλοι, προστίθεται συχνά και η εξιδανίκευση του παρόντος για οτιδήποτε λόγω της γεωγραφικής τους απόστασης από την «μητέρα – πατρίδα», αλλά και της εχθρικότητας του περιβάλλοντος όπου ζουν<sup>27</sup>.

Άρα, η εθνική ταυτότητα που διαμορφώνεται είναι συνήθως "εικονική" - όπως την αποκαλεί ο Μ. Δαμανάκης<sup>28</sup> - και διαφέρει κατά πολύ από την πολιτισμική τους ταυτότητα. Η διαφορά αυτή οφείλεται στο ότι η πολιτισμική ταυτότητα είναι η εικόνα που τα άτομα αυτά έχουν σχηματίσει μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες της καθημερινής ζωής για τον εαυτό τους και, γενικότερα, για την πολιτιστική τους ομάδα. Όπως επίσης, και η προσωπική τους εκτίμηση για την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους σε αντιπαράθεση με την εικόνα που έχουν άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων.

Έτσι, παρόλο που δεχόμαστε την άποψη ότι είναι άλλο πράγμα η εθνική ταυτότητα ενός λαού και άλλο η πολιτισμική του, δεν θα πρέπει να αμφισβητούμε τη μικρή ή μεγάλη επίδραση της «εικονικής εθνικής ταυτότητας» στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας και των συμπεριφορών προσαρμογής που αναπτύσσει το μέλος μιας μειονοτικής ομάδας σε μια προσπάθεια σύνθεσης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης (που συχνά περιορίζεται σε μια εξιδανικευμένη εικόνα) και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής.

Παράλληλα, η διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων δεν περιορίζεται μόνο στο σχηματισμό εικόνων για τον εαυτό τους. Περιλαμβάνει ακόμη, σύμφωνα με τον Coopersmith - όπως αναφέρει σχετικά στο βιβλίο της η Μ. J. Taylor<sup>29</sup> - και την ανάπτυξη συναισθημάτων και συμπεριφορών σχετικά με το περιεχόμενο και την ποιότητα των εικόνων αυτών. Έτσι, ενδέχεται αυτές οι εικόνες που βλέπουν με τα μάτια του μυαλού τους να τους αρέσουν και να τις θαυμάζουν. Ωστόσο, μπορεί να τους δημιουργούν αισθήματα δυσαρέσκειας ή ακόμα και εχθρικότητας, σχετικά με τον «εαυτό» που έχουν διαμορφώσει.

---

27. Α. Βακαλιός, *Πολιτισμικές καταβολές & προσλαμβάνουσες παραστάσεις και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*, στο: Δαμανάκης Μ. , *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση* , Gutenberg , Αθήνα 1997, σσ.145

28. Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση* , Gutenberg, Αθήνα 1997, σσ.34

29. Μ. Taylor, *Caught between, a review of research into the education of pupils of West Indian origin*, NFER- Nelson, London 1981, σσ.162

Αυτό εξαρτάται αφενός από το κατά πόσο τα άτομα αυτά εκτίθενται σε ρατσιστικά περιβάλλοντα και αφετέρου από το πώς εσωτερικεύουν τη διαμάχη ανάμεσα στην επιθυμητή εικόνα του εαυτού τους και σε αυτό που πραγματικά είναι, μαζί με τα μηνύματα που λαμβάνουν για τον εαυτό τους από την κοινωνία γενικά. Ωστόσο, είναι δυνατόν παιδιά μειονοτικών ομάδων να αποδέχονται για την ομάδα τους την άποψη που η κοινωνία τους έχει μεταβιβάσει και ακόμη, να διατηρούν ένα υψηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης, επιλέγοντας και ερμηνεύοντας με το δικό τους τρόπο τις πληροφορίες που λαμβάνουν σχετικά με τον εαυτό τους και την ομάδα στην οποία ανήκουν<sup>30</sup>.

Η ανάπτυξη, λοιπόν, θετικής ή αρνητικής στάσης του παιδιού απέναντι στην ταυτότητά του και γενικότερα στην πολιτισμική του ομάδα υπαγορεύεται από τη στάση που υιοθετεί για την ομάδα του η κοινωνία που το περιβάλλει, αλλά και από το πώς το ίδιο το άτομο βιώνει τη στάση αυτή.

Η διαμόρφωση, όμως, της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου συντελείται μέσα από τις διαδικασίες της πολιτισμοποίησης και της επιπολιτισμοποίησης που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το άτομο πλέον εσωτερικεύει κάποιο νέο πολιτισμό.

Η λειτουργία της «πολιτισμοποίησης» εξελίσσεται παράλληλα με την πρωταρχική κοινωνικοποίηση και είναι η διαδικασία κατά την οποία μεταβιβάζονται στο άτομο η γλώσσα, τα ήθη, τα έθιμα και γενικά στάσεις και συμπεριφορές που απαρτίζουν τον πρωταρχικό του πολιτισμό και που το καθιστούν ικανό να κατανοεί και να επικοινωνεί με τα άλλα μέλη της κοινωνίας του<sup>31</sup>.

Η πολιτισμοποίηση, δηλαδή, αναφέρεται στην εσωτερίκευση του πολιτισμού της κοινωνίας στην οποία γεννιέται και μεγαλώνει το άτομο. Ωστόσο, όταν το άτομο από την αρχή της ύπαρξής του αλληλεπιδρά με ένα καθαρά διπολιτισμικό περιβάλλον, τότε η πολιτισμοποίηση αναφέρεται στην εσωτερίκευση και των δύο πολιτισμών, όπως, βέβαια, το ίδιο το άτομο τους έχει συνθέσει.

Διαφορετική προς τη διαδικασία της πολιτισμοποίησης είναι η διαδικασία της επιπολιτισμοποίησης, κατά την οποία το άτομο, αφού έχει φτάσει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο πολιτισμοποίησης με τον πολιτισμό ή τους πολιτισμούς της κοινωνίας του, έρχεται σε επαφή με έναν άλλο πολιτισμό, στον οποίο πρέπει να προσαρμοστεί.

Η επιπολιτισμοποίηση, δηλαδή, είναι μια νέα πολιτισμοποίηση, αφού το άτομο θα πρέπει να μάθει τη γλώσσα και γενικά όλα τα πολιτισμικά στοιχεία αυτού του νέου πολιτισμού με τον οποίο έρχεται σε επαφή και να προσαρμοστεί εκ νέου τη συμπεριφορά του σε αυτά .

---

30. M. Taylor, *Caught between, a review of research into the education of pupils of West Indian origin*, NFER- Nelson, London 1981, σσ.172

31. J. Hamers – M. Blanc, *Bilingualism and bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, σσ.123

Πρόκειται, ουσιαστικά, - σύμφωνα με τον J.W. Berry που υιοθετεί την άποψη των Redfield, Linton και Herkovits<sup>32</sup> - για μια πολιτισμική αλλαγή, η οποία είναι αποτέλεσμα μιας συνεχούς και άμεσης επαφής μεταξύ δύο διαφορετικών ομάδων. Και οι δύο διαδικασίες (πολιτισμοποίηση, επιπολιτισμοποίηση), ωστόσο, οδηγούν στη διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας.

### **2.2.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Για τη διπολιτισμική κοινωνικοποίηση μπορούμε να αναφέρουμε κάποιους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό διπολιτισμού των ατόμων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες<sup>33</sup>. Σύμφωνα με την De Anda, οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής: **α)** πολιτιστική επικάλυψη, **β)** ύπαρξη πολιτιστικών μεταφραστών, διαμεσολαβητών και προτύπων, **γ)** διορθωτική ανατροφοδότηση, **δ)** δεξιότητα λύσης προβλημάτων, **ε)** γλώσσα.

❖ **Πολιτιστική επικάλυψη**: Πρόκειται για το σημείο στο οποίο συναντώνται οι δύο πολιτισμοί, για κοινό έδαφος ή σημείο όπου συγκλίνει το περιεχόμενό τους. Αφορά στο βαθμό που οι δύο πολιτισμοί μοιράζονται κοινές αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις και αντιλήψεις. Ο βαθμός πολιτιστικής επικάλυψης και ο βαθμός αναγνώρισης της από το άτομο της μειονοτικής ομάδας έχει σχέση με την διαβίωσή του στα δύο διαφορετικά περιβάλλοντα.

Το άτομο αναγνωρίζοντας την επικάλυψη αυτή έχει τη δυνατότητα να προσαρμόζει την συμπεριφορά του στις απαιτήσεις των δύο αυτών διαφορετικών χώρων. Τα άτομα της μειονοτικής ομάδας εκτίθενται στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η επαφή αυτή αρχίζει αφού το παιδί έχει διαμορφωθεί κοινωνικά μέσα στην οικογένεια και την μειονοτική ομάδα. Η αναγνώριση της πολιτιστικής επικάλυψης και διαφοράς ανάμεσα στις μειονοτικές και πλειονοτικές θεμελιακές αξίες και κανόνες αρχίζει από την παιδική ηλικία και συνεχίζεται σε όλη την διάρκεια της ζωής.

❖ **Πολιτιστικοί μεταφραστές, διαμεσολαβητές και πρότυπα**: Πολιτιστικοί μεταφραστές θεωρούνται τα άτομα που έχουν κοινωνικοποιηθεί διπολιτισμικά με επιτυχία και είναι αποτελεσματικοί εκπρόσωποι για την προώθηση της διπλής αυτής κοινωνικοποίησης προς τα μέλη της μειονότητας.

Διαμεσολαβητές είναι τα άτομα τα οποία προέρχονται από την χώρα υποδοχής και χρησιμεύουν ως τροφοδότες πληροφοριών και ως οδηγοί. Ένα τέτοιο ρόλο μπορούν κάλλιστα να πραγματώσουν νομικοί και κοινωνικοί λειτουργοί. Τέλος, πρότυπα είναι άτομα από την μειονοτική ομάδα που συχνά λειτουργούν ως οδηγοί ή πρότυπα της μειονότητας.

32. J. Berry, *Acculturation and mental health*, in: Pierre R. Dasen, J.W. Berry, Norman Satorius (eds): *Health and Cross – Cultural Psychology, Towards applications*. Sage, London 1988, σσ.207

33. D. De Anda, *Bicultural Socialization: Factors affecting the minority experience*, *Social Work* (29)

Βέβαια η παρουσία και η επαφή με πολιτιστικούς μεταφραστές , διαμεσολαβητές και πρότυπα δεν εγγυάται μια επιτυχημένη διπολιτισμική κοινωνικοποίηση από μόνη της . Κάποιες συγκρούσεις θεωρούνται δεδομένες να παρουσιαστούν , καθώς τα μέλη των μειονοτικών ομάδων , άλλα λιγότερο και άλλα περισσότερο , έχουν κυριευτεί από μια αίσθηση κατωτερότητας που αποδίδεται κυρίως από την πλειοψηφία στην μειονοτική κατάσταση και θέση .

❖ **Διορθωτική ανατροφοδότηση:** Εδώ περιλαμβάνεται ο βαθμός και το είδος τόσο της θετικής όσο και της αρνητικής ανατροφοδότησης που προέρχεται από τις μειονοτικές και από τις πλειονοτικές ομάδες στην προσπάθειά τους να παράγουν κανονιστικές μορφές συμπεριφοράς . Με τον τόπο αυτό επιχειρείται μια διασαφήνιση για το ποια συμπεριφορά είναι κατάλληλη και θα τείνει αποδοχής . Επίσης , το άτομο οριοθετείται με βάση τους κανόνες της μειονοτικής και πλειονοτικής ομάδας που έτσι βοηθούν το άτομο να λειτουργήσει όσο το δυνατόν καλύτερα .

❖ **Δεξιότητες λύσης προβλημάτων :** Οι δεξιότητες αυτές καλλιεργούνται μέσα από κάθε πολιτισμό και επηρεάζουν συχνά το βαθμό της διπολιτισμικής κοινωνικοποίησης που είναι εφικτός για κάθε μέλος της μειονοτικής ομάδας . Η De Anda κάνει λόγο για αναλυτικές δεξιότητες μέσω των οποίων το μειονοτικό άτομο μπορεί να ξεχωρίσει τις δικές του αξίες από τις αξίες του πολιτισμού του κυρίου ρεύματος . Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός των αναλυτικών δεξιοτήτων , τόσο μεγαλύτερη είναι η ποικιλία των στρατηγικών αντιμετώπισης του πολιτισμού του κυρίου ρεύματος και της έντασης της διπολιτισμικότητας .

Το θέμα των δεξιοτήτων απαντά σε κάποια ερωτήματα , όπως το γιατί δεν γίνονται όλα τα μέλη διπολιτισμικά ; ή γιατί δεν έχουν όλοι τις απαιτούμενες δεξιότητες λύσης προβλημάτων που συνβοηθούν την διπολιτισμική κοινωνικοποίηση . Όμως δεν έχουν όλοι τις ίδιες δυνατότητες και ευκαιρίες . Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αναζητηθούν οι μεταβλητές που επηρεάζουν την πετυχημένη διπολιτισμική κοινωνικοποίηση και οι μεταβλητές που εμποδίζουν κάποιους άλλους σε ένα τέτοιο άνοιγμα .

❖ **Γλώσσα :** Η χρήση της γλώσσας κατά συγκεκριμένο τρόπο από μια πολιτιστική ομάδα συχνά προσδιορίζει το ποιος είναι μέλος της και ποιος όχι . Μια γλώσσα ειδική , η ανάπτυξη ενός ειδικού κώδικα επικοινωνίας , είναι μια διαδικασία ταύτισης των ατόμων με κάποια εθνική , επαγγελματική υποομάδα . Συχνά οι λέξεις , οι φράσεις , τα σύμβολα , οι ιδιωτισμοί γίνονται σημεία αναγνώρισης του ενός υποπολιτισμού από τους άλλους αλλά και σημείο αναγνώρισης μεταξύ των μελών του ίδιου υποπολιτισμού .

Μέσα από τη χρήση μιας γλώσσας ή διαφόρων γλωσσικών παραγώγων , τα μέλη μιας υποομάδας και υποπολιτισμού ταυτίζονται και εκφράζουν την ταυτότητά τους . Κατά την De Anda , όσοι κατορθώνουν να μάθουν την γλώσσα ενός πολιτισμού έχουν περισσότερη πρόσβαση σε μεγαλύτερο αριθμό διαμεσολαβητών , προτύπων και καταστάσεων μάθησης . Βέβαια , η χρήση μιας γλώσσας μπορεί να βοηθήσει αλλά και να εμποδίσει την διπολιτισμική κοινωνικοποίηση , όπως στην περίπτωση που η μια γλώσσα δεν έχει σχέση με τον πολιτισμό της πλειοψηφίας και την γλωσσική του έκφραση .

## **2.2.4 ΤΥΠΟΙ ΔΙΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Ο J. W. Berry, ο οποίος έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με τη διαδικασία της επιπολιτισμοποίησης, την αναλύει σε πέντε φάσεις<sup>34</sup>. Στη φάση πριν από την επαφή, όπου υπάρχουν δύο ανεξάρτητες πολιτισμικές ομάδες με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους η καθεμιά. Στη φάση της επαφής κατά την οποία οι ομάδες συναντώνται, αλληλεπιδρούν και εμφανίζονται νέες αιτίες άγχους (επιπολιτισμικό άγχος)<sup>35</sup>. Σε αυτή τη φάση η ανταλλαγή πολιτισμών και συμπεριφορών, καθώς επίσης και η αλλαγή των ομάδων έχει αρχίσει. Συνήθως, αλλά όχι πάντα, τη φάση της επαφής ακολουθεί η φάση της σύγκρουσης ή διαμάχης κατά την οποία ασκείται πίεση στην πιο αδύναμη ομάδα, για να αλλάξει τον τρόπο ζωής της. Κατά τη φάση αυτή το άτομο διακατέχεται από πολύ άγχος, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει από μέρους του προθυμία για αλλαγή. Τη φάση της διαμάχης διαδέχεται η φάση της κρίσης, όπου γίνονται προσπάθειες για λύση της σύγκρουσης. Τελικά, στη φάση της προσαρμογής οι σχέσεις των ομάδων σταθεροποιούνται παίρνοντας τη μορφή ενός από τους τέσσερις τύπους της επιπολιτισμοποίησης που προτείνει ο J.W. Berry και οι οποίοι είναι: **α)** διαχωρισμός, **β)** αφομοίωση, **γ)** περιθωριοποίηση, **δ)** ένταξη.

Σε αυτή την τυπολογία του Berry θεωρούμε σκόπιμο να αντιπαραθέσουμε την τυπολογία του Δαμανάκη ο οποίος υποστηρίζει ότι κατά τη διαδικασία της "Εγωσύνθεσης" τα άτομα που δέχονται επιδράσεις από δύο διαφορετικούς κοινωνικοπολιτισμικούς κόσμους είναι δυνατόν να υιοθετήσουν τους εξής τύπους συμπεριφοράς: **α)** εθνοκεντρικός τύπος, **β)** υπερπροσαρμοσμένος τύπος, **γ)** αμφιταλαντευόμενος (περιθωριακός) τύπος **δ)** διπολιτισμικός τύπος<sup>36</sup>.

Εκείνο που πρέπει να τονίσουμε από την αρχή είναι ότι και οι δύο τυπολογίες δεν είναι μοναδικές στο χώρο. Εμείς, ωστόσο, τις παίρνουμε για να συζητήσουμε ενδεικτικά και να περιγράψουμε τις διάφορες συμπεριφορές προσαρμογής που εκδηλώνουν τα άτομα τα οποία σε κάποια δεδομένη στιγμή της ζωής τους βρίσκονται αντιμέτωποι με μια γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα στα πλαίσια της κοινωνίας τους.

Ωστόσο, παρόλο που μεταξύ των δύο ερευνητών υπάρχει μια τάση για κοινή ερμηνεία αυτών των συμπεριφορών, παρουσιάζεται μια ποικιλία στον ορισμό κάθε συμπεριφοράς. Αυτό οφείλεται στο ότι ο κάθε ερευνητής προσεγγίζει το θέμα από διαφορετική οπτική γωνία. Ο Berry επικεντρώνει το ενδιαφέρον του σε τρόπους συμπεριφοράς και τακτικές που αναπτύσσει η

34. J. Berry, *Acculturation and mental health*, in: Pierre R. Dasen, J.W. Berry, Norman Sortorius (eds): *Health and Cross – Cultural Psychology, Towards applications*. Sage, London 1988, σσ.210

35. Το επιπολιτισμικό άγχος συνδέεται θεωρητικά και εμπειρικά με τη διαδικασία της επιπολιτισμοποίησης. Όταν δυο πολιτισμοί έρχονται σε επαφή, τότε είναι δυνατόν να εφαρμοστούν διάφορες πηγές άγχους, για να ασκήσουν πίεση και να προκαλέσουν ένταση στο άτομο και στην ομάδα. Είναι, όμως, σημαντικό να τονίσουμε ότι το άγχος δεν είναι πάντα αρνητική συνέπεια.

36. Μ. Δαμανάκης, *Μετανάστευση και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 1987, σσ.92



ομάδα, για να προσαρμοστεί στις νέες διπολιτισμικές συνθήκες του περιβάλλοντος και στις προσδοκίες της κυρίαρχης ομάδας. Κινείται, δηλαδή, στο μακροεπίπεδο, ενώ ο Δαμανάκης αναφέρεται σε τύπους συμπεριφοράς που εκδηλώνει το άτομο, προκειμένου να προσαρμοστεί σε αυτές τις διπολιτισμικές συνθήκες του περιβάλλοντος, μελετά δηλαδή το μικροεπίπεδο.

Συνεπώς, εφόσον επιδιώκουμε να έχουμε μια σφαιρική παρουσίαση καθενός από τους τέσσερις δυνατούς τύπους προσαρμογής του ατόμου ή της ομάδας σε δύο διαφορετικούς κοινωνικοπολιτισμικούς κόσμους θα πρέπει να συνδυάσουμε την τυπολογία του Berry με την τυπολογία του Δαμανάκη.

#### **Τυπολογία Berry**

- α) διαχωρισμός
- β) αφομοίωση
- γ) περιθωριοποίηση
- δ) ένταξη

#### **Τυπολογία Δαμανάκη**

- α) εθνοκεντρικός τύπος
- β) υπερπροσαρμοσμένος τύπος
- γ) αμφιταλαντευόμενος (περιθωριακός) τύπος
- δ) διπολιτισμικός τύπος

### **2.2.4.1 ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΤΥΠΟΥΣ Α (ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ – ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ)**

Αν συνδυάσουμε τον τύπο α. του Berry με εκείνο του Δαμανάκη θα δούμε ότι ο εθνοκεντρικό τύπος αποτελεί τη μια όψη του τύπου του διαχωρισμού.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Berry<sup>37</sup> ο τύπος του διαχωρισμού είναι δυνατόν να έχει τη μορφή της ηθελημένης αποχώρησης της μειονοτικής ομάδας από την ευρύτερη κοινωνία, αλλά μπορεί να πάρει και τη μορφή της επιβεβλημένης αποχώρησης της μειονοτικής ομάδας από την ευρύτερη κοινωνία.

Στην πρώτη περίπτωση έχει την έννοια του εθνοκεντρισμού<sup>38</sup>, όπου η ίδια η μειονοτική ομάδα επιδιώκει την ανεξάρτητη, αυτόνομη ύπαρξή της σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα και την ευρύτερη κοινωνία. Εδώ εκφράζεται η επιθυμία της ίδιας της μειονοτικής ομάδας (χωρίς να πρόκειται πάντοτε για μια συνειδητή διαδικασία) να διατηρήσει τον παραδοσιακό τρόπο ζωής της και να υπάρξει μακριά από τον τρόπο ζωής της κυρίαρχης ομάδας.

Στη δεύτερη περίπτωση η κυρίαρχη ομάδα, ασκώντας το κύρος και την ισχύ της, που απορρέουν από τη θέση της, επιβάλλει στη μειονοτική ομάδα τη μη συμμετοχή της στα δρώμενα της ευρύτερης κοινωνίας. Πρόκειται για μια *de facto* κατάσταση, όπου κάθε αυτενέργεια του μειονοτικού ατόμου για αλλαγή της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων είναι καταδικασμένη.

Έτσι, όσον αφορά στην πρώτη περίπτωση του τύπου του διαχωρισμού ή του εθνοκεντρισμού, κάθε άτομο - μέλος της μειονοτικής ομάδας εξιδανικεύει τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία της μειονότητάς του, συσπειρώνεται

37. J. Berry, *Acculturation and mental health*, in: Pierre R. Dasen, J.W. Berry, Norman Sortorius (eds): *Health and Cross – Cultural Psychology, Towards applications*. Sage, London 1988, σσ.212

38. Μ. Δαμανάκης, *Μετανάστευση και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 1987, σσ.94

στην πολιτισμική ταυτότητα της οικογένειας και της ομάδας του και διαχωρίζεται από τις πολιτισμικές αξίες της ευρύτερης κοινωνίας, που συνήθως είναι η κοινωνία της χώρας υποδοχής.

Παράγοντες όπως ο προσανατολισμός της οικογένειας, η συμπεριφορά των συνομηλίκων του, η στάση της ευρύτερης κοινωνίας κ.λπ., συμβάλλουν, ώστε να οδηγηθεί το άτομο σ' ένα τέτοιο εθνοκεντρικό προσανατολισμό. Ανεξάρτητα, όμως, από το ποιος από τους παραπάνω παράγοντες επιδρά περισσότερο, εκείνο που σε κάθε περίπτωση ωθεί το άτομο σε μια τέτοια συμπεριφορά είναι, σύμφωνα με τον D.M. Taylor<sup>39</sup>, ο φόβος ότι η επαφή με άλλους κυρίαρχους πολιτισμούς θα συντελέσει στην απώλεια της εθνικής του γλώσσας και ταυτότητας .

Αυτή η πολιτισμική ανασφάλεια για ορισμένες εθνοτικές μειονοτικές ομάδες είναι η σκληρή πραγματικότητα. Για να αποφύγει, λοιπόν, το άτομο μια τέτοια ανεπιθύμητη κατάσταση, κλείνεται στο κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της μειονοτικής του ομάδας και αρνείται να συμμετάσχει σε κάθε δραστηριότητα, όπως δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης, τα οποία θεωρεί απειλή για τη διατήρηση του εθνικού του πολιτισμού.

#### **2.2.4.2 ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΤΥΠΟΥΣ Β (ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ – ΥΠΕΡΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΟΣ ΤΥΠΟΣ)**

Τόσο το αφομοιωτικό μοντέλο του Berry όσο και ο υπερπροσαρμοσμένος τύπος του Δαμανάκη έχουν στόχο την πολιτισμική ομοιομορφία και συμμόρφωση των μειονοτικών ομάδων στην κυρίαρχη ομάδα. Η μόνη διαφορά μεταξύ των δύο ερευνητών είναι ότι ο Berry μελετά αυτή την πολιτισμική ομοιογένεια, όπως αυτή επιτυγχάνεται, από τη σκοπιά κυρίως της κυρίαρχης κοινωνίας, ενώ ο Δαμανάκης από τη σκοπιά του μειονοτικού ατόμου.

Σε επίπεδο, λοιπόν, ομάδων - σύμφωνα με τον Berry - η αφομοίωση εκφράζεται με τη μορφή της απορρόφησης μιας όχι κυρίαρχης ομάδας από την εγκαθιδρυμένη κυρίαρχη τάξη πραγμάτων ή με τη μορφή της συγχώνευσης ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, για να σχηματίσουν μια νέα κοινωνία («melting pot»).

Αντίθετα, σε επίπεδο ατόμων - σύμφωνα με το Δαμανάκη (1987:95) - η υπερπροσαρμογή στην κυρίαρχη ομάδα είναι ο πιο διαδεδομένος τρόπος, με τον οποίο τα μειονοτικά παιδιά προσπαθούν να αντεπεξέλθουν στη σύγκρουση ανάμεσα στη γλώσσα και στον πολιτισμό της ομάδας τους και της ευρύτερης κοινωνίας και να ξεπεράσουν αισθήματα μειονεκτικότητας για τη γλωσσική και πολιτισμική τους βιογραφία.

Σε μία σειρά από έρευνες που έγιναν στις δεκαετίες του 1970 και του 1980 στη Μ. Βρετανία και στις ΗΠΑ έχοντας ως δείγμα παιδιά από ασιατικές, αφρικανικές χώρες και από γηγενείς ομάδες της Αμερικής - που λόγω κάποιων φυλετικών διαφορών φέρουν την ονομασία «μειονοτικά παιδιά» -

39. D. Taylor, *Social psychological barriers to effective childhood bilingualism*, in: Peter Homel, Michael Palij, Doris Aaronson, New York University (eds): *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive and social development*, Lawrence Erlbaum Associates, London 1987, σσ.187

προέκυψε, σύμφωνα με τον Milner, όπως αναφέρει σχετικά στο βιβλίο της η M. J. Taylor<sup>40</sup>, ότι «τα περισσότερα απ' αυτά τα μαύρα παιδιά βρίσκονται σε σύγκρουση με την ταυτότητά τους». Η σύγκρουση αυτή στην ουσία αντανακλά τη σύγκρουση της εθνοτικής μειονοτικής ομάδας του κάθε παιδιού με την κοινωνική πραγματικότητα, όπου υποβιβάζονται, αν δεν απορρίπτονται, η γλώσσα, ο πολιτισμός, οι αξίες, τα πρότυπα κ.λπ. της μειονοτικής του ομάδας, ενώ εξιδανικεύονται τα αντίστοιχα στοιχεία της κυρίαρχης ομάδας.

Έτσι, το παιδί αυτό εξωτερικεύει αυτή τη διαμάχη, όπως έχουν παρατηρήσει διάφοροι ερευνητές, με απόρριψη, άρνηση της εθνικής του ταυτότητας και των διακριτικών εξωτερικών γνωρισμάτων της φυλής του, ενώ εκφράζει προτίμηση για τα εξωτερικά γνωρίσματα της κυρίαρχης (λευκής) φυλής.

Αυτή, γενικότερα, η αδυναμία κάθε ατόμου να συμβιβαστεί με την εθνική του ταυτότητα και η σύγχρονη ολοκληρωτική του ταύτιση με το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα της χώρας υποδοχής έχει λιγότερο θετικά και περισσότερο αρνητικά αποτελέσματα. Ένα από τα λίγα θετικά είναι η γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ενώ στα αρνητικά συγκαταλέγονται η ανωνυμία, η απώλεια της ατομικότητας, η στέρση της πρωταρχικής κοινωνικής ταυτότητας, που είναι στοιχεία σημαντικά για την ψυχολογική ισορροπία του ατόμου.

Επιπρόσθετα, ο Δαμανάκης<sup>41</sup> υποστηρίζει ότι τα άτομα που αποκόβονται από την κοινωνικοπολιτισμική τους ιστορία και συγχρόνως ταυτίζονται απόλυτα με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της νέας κοινωνίας, είναι πιο προβληματικές περιπτώσεις από τα άτομα που εκδηλώνουν εθνοκεντρικό προσανατολισμό. Γιατί τα άτομα αυτά έχουν να αντιμετωπίσουν την εχθρικότητα της νέας κοινωνίας χωρίς την υποστήριξη της μειονότητάς τους, αφού έχουν αποξενωθεί από αυτήν.

Στις περισσότερες, όμως, φορές, το άτομο οδηγείται στην εκδήλωση ενός υπερπροσαρμοσμένου τύπου συμπεριφοράς από την ίδια την κοινωνία. Γιατί, συχνά, η βασική άποψη διαφόρων κυβερνήσεων είναι ότι η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων μιας πλουραλιστικής κοινωνίας θα είναι πιο εύκολη, όταν όλοι χρησιμοποιούν το ίδιο γλωσσικό σύστημα. Έτσι, παραμελείται η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των μειονοτήτων και ξεριζώνονται οι πολιτισμικές τους διαφορές, για να επιτευχθεί η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια των ατόμων, που θα επιφέρει τη γενικότερη κοινωνική ομοιογένεια.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αντίθετοι με τη διατήρηση των μειονοτικών πολιτισμών δεν είναι μόνο όσοι επιθυμούν να υποδουλώσουν τις μειονοτικές ομάδες, εξαιτίας των προκαταλήψεών τους, αλλά και όλοι εκείνοι που πιστεύουν ότι μόνο μια ισχυρή αφομοιωτική πολιτική μπορεί να δώσει στις εθνογλωσσικές μειονότητες μια καλή ευκαιρία

---

40. M. Taylor, *Caught between, a review of research into the education of pupils of West Indian origin*, NFER- Nelson, London 1981, σσ.172

41. M. Δαμανάκης, *Μετανάστευση και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 1987, σσ.95

για πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία . Το κόστος, όμως, μιας τέτοιας απλουστευτικής και ισοπεδωτικής λογικής η οποία παραπέμπει σε αφομοιωτική ιδεολογία είναι η απώλεια της πρωταρχικής ανάγκης του άτομου για ατομική ταυτότητα.

#### **2.2.4.3 ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΤΥΠΟΥΣ Γ (ΠΕΡΙΘΩΡΙΟΠΟΙΗΣΗ – ΑΜΦΙΤΑΛΑΝΤΕΥΟΜΕΝΟΣ (ΠΕΡΙΘΩΡΙΑΚΟΣ) ΤΥΠΟΣ)**

Ο όρος που και οι δύο ερευνητές (Berry, Δαμανάκης) χρησιμοποιούν, για να χαρακτηρίσουν την κατάσταση εκείνη, στην οποία τόσο το άτομο όσο και η ομάδα έχουν χάσει κάθε σημείο επαφής με τον παραδοσιακό τους πολιτισμό, χωρίς όμως να αναπληρώνουν το κενό αυτό με τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας, είναι η «περιθωριοποίηση».

Παράλληλα, ο Δαμανάκης, προσπαθώντας να περιγράψει με ακρίβεια το συγκεκριμένο τύπο συμπεριφοράς, χρησιμοποιεί και ένα δεύτερο όρο: τον όρο «αμφιταλαντευόμενος», ο οποίος δηλώνει τη ψυχική αδυναμία του ατόμου να αναπτύξει κάποια ιδιαίτερη πολιτισμική σχέση, διαμάχη ή σύνθεση, με έναν από τους δύο πολιτισμούς είτε της ομάδας προέλευσης είτε της κυρίαρχης ομάδας. Έτσι, ουσιαστικά, χωρίς καμιά πρωτοβουλία το άτομο κινείται, ταλαντεύεται μεταξύ του περιθωρίου και των δύο κοινωνικοπολιτισμικών συστημάτων.

Η στάση αυτή δεν σημαίνει, βέβαια, ότι το άτομο δεν προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες και δεν ταυτίζει τον εαυτό του με πρότυπα και από τα δύο συστήματα, αλλά ότι αδιαφορεί να εσωτερικεύσει και να συνθέσει αυτές τις ταυτίσεις σ' ένα ενιαίο σύνολο.

Έτσι κάτω από τέτοιες συνθήκες παθητικότητας και ασάφειας ορισμού της ταυτότητας του, είναι πολύ πιθανόν το άτομο να οδηγηθεί σε διάφορες παθολογικές καταστάσεις, όπως σύγχυση ταυτότητας κλπ.

#### **2.2.4.4 ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΤΥΠΟΥΣ Δ (ΕΝΤΑΞΗ – ΔΙΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ)**

Η διατήρηση από μέρους του ατόμου της εθνικής του γλώσσας και ταυτότητας και οι παράλληλες προσπάθειες να αποτελέσει αναπόσπαστο μέλος της ευρύτερης κοινωνίας στοιχειοθετούν εκείνο τον τύπο συμπεριφοράς που ο Berry ονόμασε «ένταξη», ενώ ο Δαμανάκης «διπολιτισμική κοινωνικοποίηση».

Οι όροι ένταξη και διπολιτισμική κοινωνικοποίηση δεν είναι ταυτόσημοι, αλλά βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης. Συγκεκριμένα, ο όρος ένταξη υποδηλώνει την παροχή στη μειονοτική από την κυρίαρχη ομάδα μορφωτικών και επαγγελματικών ευκαιριών, τη δυνατότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μαζί της και παράλληλα την καλλιέργεια της γλώσσας και του πολιτισμού της μειονοτικής ομάδας. Αποτέλεσμα μιας τέτοιας συμπεριφοράς της κυρίαρχης ομάδας προς τη μειονοτική είναι το άτομο-μέλος μιας μειονότητας να κοινωνικοποιηθεί διπολιτισμικά – διγλωσσικά και να αναπτύξει μια διπολιτισμική ταυτότητα που είναι η πιο υγιής μορφή συνύπαρξης με την κυρίαρχη κοινωνία.

Υπάρχει, ωστόσο, συχνά ο κίνδυνος στα πλαίσια μιας πλουραλιστικής κοινωνίας να μη δοθεί η δυνατότητα στο παιδί να αναπτύξει σε όλο της το εύρος τη διπολιτισμική του συμπεριφορά, αλλά μόνο μέχρι εκείνο το σημείο που δεν ενοχλείται η κυρίαρχη κουλτούρα. Αυτό σημαίνει μια περιορισμένη αποδοχή των πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών των μειονοτήτων σε επίπεδο folklore και ενσωμάτωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων κάποιων εθνικών εορτών των μειονοτήτων, αναφορά στα ήθη και έθιμά τους, στα φαγητά τους, τις τοπικές ενδυμασίες τους κ.λπ., ενώ οι βαθύτεροι στόχοι δεν θα απέχουν και πολύ από εκείνους της αφομοίωσης, που είναι, δηλαδή, η προσαρμογή των μειονοτικών παιδιών στην κυρίαρχη κουλτούρα. Με αυτήν την έννοια ο όρος «ένταξη» μπορεί να υποκρύπτει τον όρο «αφομοίωση», πράγμα που δεν ισχύει στην περίπτωση του όρου «διπολιτισμικός τύπος», «διπολιτισμική κοινωνικοποίηση».

Ωστόσο, ένα πραγματικό μοντέλο διπολιτισμικής αγωγής θα πρέπει πρώτ' απ' όλα να ενδιαφέρεται για τη ψυχική ισορροπία του παιδιού, που είναι δυνατόν να την εξασφαλίσει η ολοκληρωτική αποδοχή της βιογραφίας του και στη συνέχεια να το βοηθήσει να αναπτύξει μια διπολιτισμική ταυτότητα. Κάτι τέτοιο μπορεί να είναι δύσκολο, όμως δεν είναι ακατόρθωτο.

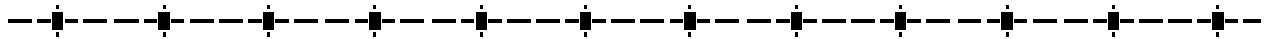
Έτσι, παρόλο που διάφοροι ερευνητές, όπως παρατηρεί ο Δαμανάκης, αμφισβήτησαν είτε άμεσα είτε έμμεσα τη δυνατότητα για μια διπολιτισμική-διγλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών σε πλουραλιστικές κοινωνίες, άλλοι ερευνητές, όπως ο Spencer και ο Cross που τους αναφέρει στο βιβλίο του ο J.A. Banks<sup>42</sup>, απέδειξαν ότι αρχίζει να εμφανίζεται, καταρχήν μεταξύ των μειονοτήτων, ένας διπολιτισμικός τρόπος σκέψης και διαβίωσης. Συγκεκριμένα, οι Spencer και Cross υποστήριξαν - σύμφωνα πάντα με τον J.A. Banks - ότι "τα νέα Αφρικανο-αμερικανάκια είναι ικανά να διακρίνουν την προσωπική από την ομαδική τους ταυτότητα, να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και συγχρόνως, να εκφράζουν μια προκατάληψη απέναντι στους λευκούς. Αυτή η έκφραση της προκατάληψης απέναντι στους λευκούς είναι αποτέλεσμα της διανοητικής διαδικασίας, η οποία καθιστά ικανά τα νέα παιδιά να αντιλαμβάνονται ακριβώς τους νόμους και τις συμπεριφορές προς τους λευκούς και τους μαύρους μέσα στην αμερικάνικη κοινωνία".

Επιπλέον, ο J.A. Banks υποστηρίζει ότι οι J.A. Banks & C.A.M. Banks μελετώντας τις ρατσιστικές συμπεριφορές, προτιμήσεις και την αυτοεκτίμηση της ταυτότητας σε Αφρικανο-αμερικανάκια που ζουν σε κατεχοχήν λευκές κοινότητες, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά είχαν - όπως οι ίδιοι οι ερευνητές τις ονόμασαν - "δι-φυλετικές" ή "δι-πολιτισμικές" προτιμήσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι "έγχρωμοι" γονείς τείνουν να κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους, με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτά να λειτουργούν τόσο μέσα στη δική τους εθνοτική κοινότητα όσο και μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία.

---

42. J. Banks, *An introduction to multicultural education*, Allyn and Bacon, Boston 1994, σσ.41

Από τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών προκύπτει ότι αρχίζει σιγά σιγά να γίνεται συνείδηση στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες ότι όλες οι ομάδες και όλοι οι πολιτισμοί πρέπει να είναι αποδεκτοί, κάθε άτομο να αισθάνεται αυτοπεποίθηση για την ομάδα προέλευσής του και να μη διστάζει να ασκήσει κριτική ακόμη και στην κυρίαρχη κουλτούρα. Επιπλέον, φαίνεται ότι είναι υγιές και επιθυμητό τα παιδιά να επιλέγουν πρότυπα, αξίες, κανόνες, συμπεριφορές τόσο από τη δική τους ομάδα όσο και από τις άλλες πολιτισμικές ομάδες και να τα συνθέτουν σε μια ενιαία διπολιτισμική ταυτότητα με το δικό τους προσωπικό τρόπο.



Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι τόσο η τυπολογία του Berry όσο και η τυπολογία του Δαμανάκη, αλλά και αρκετών άλλων ερευνητών που ασχολήθηκαν με το θέμα της διαμόρφωσης της πολιτισμικής ταυτότητας στοχεύουν στο να περιγράψουν, φυσικά από τη δική τους θεωρητική σκοπιά, τον τρόπο με τον οποίο το πολιτισμικά διαμορφωμένο άτομο αλληλεπιδρά με τα στοιχεία ενός άλλου πολιτισμού.

Συγκεκριμένα, μέσα από την αντιπαράθεση των τυπολογιών του Berry και του Δαμανάκη σε κάθε τύπο ξεχωριστά, φάνηκε ξεκάθαρα ότι ο Berry προσεγγίζει το θέμα από την οπτική γωνία της ομάδας και, κυρίως, ορίζει τη στάση της κυρίαρχης ομάδας απέναντι στη μειονοτική ομάδα, ενώ ο Δαμανάκης επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στο μειονοτικό άτομο και περιγράφει τη συμπεριφορά του απέναντι στην κυρίαρχη κοινωνία, λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη του τις προϋποθέσεις, τις επιθυμίες και τους προσανατολισμούς του μειονοτικού ατόμου.

Πέραν, όμως, απ' αυτές τις επιφανειακές διαφορές οι οποίες δίνουν και μια σφαιρικότητα στη μελέτη του θέματος, οφείλουμε να τονίσουμε ότι μεταξύ των δύο ερευνητών υπάρχει τάση για κοινή ερμηνεία και όμοια περιγραφή των ορίων του κάθε τύπου. Περιληπτικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι:

- α)** με τους όρους «διαχωρισμό» και «εθνοκεντρισμό» αποδίδουν την ηθελημένη ή επιβεβλημένη απόσυρση του ατόμου στη μειονότητά του,
- β)** με τους όρους «αφομοίωση» και «υπερπροσαρμογή» εννοούν τον προσανατολισμό του ατόμου προς την κυρίαρχη ομάδα, στάση η οποία υπαγορεύεται είτε από την πολιτική της κυρίαρχης ομάδας είτε από το ίδιο το μειονοτικό άτομο, προκειμένου να ξεπεράσει αισθήματα μειονεκτικότητας,
- γ)** με τον όρο «περιθωριοποίηση» και οι δύο ερευνητές περιγράφουν την κατάσταση εκείνη στην οποία ομάδες και άτομα δεν έχουν πολιτισμική και ψυχολογική επαφή ούτε με τον παραδοσιακό τους πολιτισμό ούτε και με την ευρύτερη κοινωνία,
- δ)** με τους όρους «ένταξη» και «διπολιτισμικότητα» ορίζουν τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας του μειονοτικού ατόμου και τη σύγχρονη αλληλεπίδρασή του με τα άλλα μέλη της ευρύτερης κοινωνίας.

Παράλληλα θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο ιδανικότερος από τους παραπάνω τέσσερις τύπους είναι ο τέταρτος τύπος. Στα πλαίσια αυτού του τύπου το άτομο με τη βοήθεια τόσο της κυρίαρχης όσο και της μειονοτικής ομάδας προχωρά στη διαμόρφωση μιας «διπολιτισμικής ταυτότητας» που είναι μια καθαρά ατομική ψυχοπνευματική διαδικασία «σύνθεσης», σε ένα

ενιαίο σύνολο, του πολιτισμού της οικογένειας και της μειονότητας από τη μια μεριά, και του «κυρίαρχου» πολιτισμού της χώρας υποδοχής από την άλλη. Πρόκειται για μια διαδικασία στην οποία το παιδί αναγκάζεται, εκ των πραγμάτων, να προβεί για να εξασφαλίσει την ομαλή ψυχική του εξέλιξη. Σε ένα ιδεατό μάλιστα επίπεδο το παιδί θα πρέπει να είναι ικανό να αναγνωρίζει τα «υπέρ» και τα «κατά» κάθε πολιτισμικού συστήματος και να χρησιμοποιήσει τα θετικά στοιχεία και από τους δύο πολιτισμούς για να θεμελιώσει τη δική του ατομική και κοινωνική ταυτότητα.

Ωστόσο, η επιτυχία και το «μεγαλείο» του τύπου αυτού εκδηλώνεται όταν κοινωνικοποιηθούν διπολιτισμικά-διγλωσσικά όλα τα παιδιά, δηλαδή όχι μόνο τα μειονοτικά παιδιά μιας κοινωνίας αλλά και αυτά που εκπροσωπούν την κυρίαρχη τάξη πραγμάτων. Η ενσωμάτωση και των παιδιών από την κυρίαρχη ομάδα στα διπολιτισμικά προγράμματα εκπαίδευσης θα τα βοηθήσει - σύμφωνα με τον J.A. Banks<sup>43</sup> που ασπάζεται την άποψη των Slavin και Shade - «να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση και να αναπτύξουν θετικές συμπεριφορές και αξίες, καταρχήν, μέσα στην ομάδα τους». Διαφορετικά η προσπάθεια είναι μονόπλευρη και οδηγεί σε ημίμετρα, πράγμα που από τη μια μεριά σημαίνει αφομοίωση και ισοπέδωση της προσωπικότητας του ατόμου και από την άλλη, εξαφάνιση των μικρών μειονοτικών ομάδων και, γενικότερα, πολιτισμικό μαρασμό.

Κλείνοντας, διευκρινίζουμε ότι στις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης ανταποκρίνεται περισσότερο η τυπολογία του Δαμανάκη, χωρίς βέβαια να απορρίπτουμε την τυπολογία του Berry. Η υιοθέτηση της μιας ή της άλλης τυπολογίας έχει να κάνει με αυτό που είπαμε και πιο πάνω, με την οπτική δηλαδή γωνία από την οποία ο κάθε ερευνητής εξετάζει τα πράγματα. Έτσι, καθώς το αντικείμενο της δικής μας έρευνας είναι το παιδί ως μέλος μειονοτικής ομάδας, θεωρούμε σκόπιμο να υιοθετήσουμε την οπτική του Δαμανάκη· δηλαδή να θεωρήσουμε το αντικείμενο της εργασίας μας περισσότερο από την οπτική των παιδιών των μειονοτικών ομάδων και λιγότερο από τις προσδοκίες του συστήματος.

Αυτό σημαίνει, ωστόσο, ότι δε θα αρκεστούμε στην ανάλυση των προσδοκιών των παιδιών και των γονιών τους, καθώς και στις προσπάθειές τους να ενταχθούν και να προσαρμοστούν σε ένα υπάρχον σύστημα, αλλά θα επεκτείνουμε τις αναλύσεις μας στο πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των παλιννοστώντων μαθητών, όπως επίσης και στις ευκαιρίες που τους δίνονται να το αξιοποιήσουν στη σχολική και κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξή τους.

---

43. J. Banks, *An introduction to multicultural education*, Allyn and Bacon, Boston 1994, σσ.18

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΔΥΟ ΚΟΣΜΩΝ

Η θεωρία της διπολιτιστικής ταυτότητας έχει κεντρική θέση στη μελέτη αυτή γιατί, παρά τις ελλείψεις της, παρουσιάζει μια ενδιαφέρουσα προοπτική για τη συνύπαρξη δυο κόσμων.

Διπολιτιστική ταυτότητα σημαίνει, στην ουσία, πως το άτομο έχει την απόλυτη συνείδηση της διαδικασίας σύνθεσης πολιτισμών. Η σύνθεση πολιτισμών είναι μια ατομική διαδικασία ικανότητας του ατόμου να ασχολείται ενεργά με δυο διαφορετικούς πολιτισμούς και να συγκροτεί με έναν ιδιαίτερο ατομικό τρόπο την διπολιτισμική, κοινωνική και ψυχολογική κατάστασή του. Βασικό συστατικό της διπολιτιστικής ταυτότητας των μεταναστών μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί η προθυμία και η ικανότητά τους να υπερασπίζονται αυτή την ταυτότητα.

Η διαδικασία διπολιτιστικής κοινωνικοποίησης δεν είναι μια ομαλή, «ανώδυνη» διαδικασία, συχνά εμπεριέχει στοιχεία αντίθεσης, αντιπαράθεσης, σύγκρουσης διαφόρων ετερόκλητων στοιχείων που διεκδικούν την θέση τους στην διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας των εφήβων μεταναστών.

Οι επιμέρους δυσκολίες και τα προβλήματα που απορρέουν από τη σταδιακή πραγμάτωση της είναι η επόμενη ενότητα που θα παρουσιασθεί. Θα γίνει μια προσπάθεια να εντοπιστούν κάποιες από τις βασικές δυσκολίες και τα σημαντικότερα προβλήματα. Κύριος άξονας της προσέγγισης αυτής είναι η παρουσίαση διαφόρων σκέψεων σε σχέση με τα εξής δίπολα:

- Έφηβος – εαυτός
- Έφηβος – οικογένεια
- Έφηβος – συνομήλικοι
- Έφηβος – κοινότητα

Θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστεί συνολικά η πραγμάτωση της διαμόρφωσης της πολιτιστικής ταυτότητας, συνθέτοντας την εικόνα των πιθανών δυσκολιών ή συνεπειών της προσπάθειας του εφήβου να αντιμετωπίσει και να χειριστεί την πραγμάτωση αυτή.



### **3.1 ΕΦΗΒΟΣ ΚΑΙ ΕΑΥΤΟΣ**

Πέρα από την υγεία και τη σωματική ακεραιότητα του εφήβου , η ψυχική υγεία και η συναισθηματική του ισορροπία κλονίζεται . Από την άλλη , η κοινωνική του θέση αλλάζει . Όταν λοιπόν συμβαίνουν αυτά , σε μια περίοδο που και ο ίδιος αλλάζει , καταλαβαίνει κανείς πόσο σοβαρές διαστάσεις μπορούν να πάρουν .

Οι επιπτώσεις της μεταναστευτικής εμπειρίας για έναν έφηβο σχετίζονται άμεσα με παράγοντες όπως είναι το άγχος , η ανασφάλεια για το άγνωστο και οι σκέψεις για επιμέρους δυσκολίες προσαρμογής στο νέο περιβάλλον , στο νέο κόσμο .

Μιλώντας για το άγχος και το συναίσθημα ανασφάλειας , στο ξεκίνημα προς το νέο κόσμο , δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στον πολιτιστικό παράγοντα . Ο παράγοντας αυτός , έχει καθοριστική σημασία για τον έφηβο . Αναλύοντας , λοιπόν , τον παράγοντα αυτό μπορούμε να εντοπίσουμε κάποια επιμέρους σημεία και διαδικασίες .

Ένα τέτοιο σημείο είναι η αναστολή της ανάπτυξης του εφήβου . Μετά την άφιξη του στο νέο έδαφος δεν είναι βέβαιο ότι η ανάπτυξη αυτή θα συνεχισθεί με τον ίδιο ρυθμό και τα ίδια αποτελέσματα , αν δεν είχε την μεταναστευτική εμπειρία . Ο έφηβος , φέρει ένα σύνολο αρνητικών εμπειριών που τον καθορίζουν ψυχοσυναισθηματικά και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του . Φθάνοντας στη νέα περιοχή εγκατάστασης έχει να αντιμετωπίσει , και αυτός , όχι μόνο το παρελθόν αλλά και το παρόν . Οι καθημερινές δυσκολίες που ανακύπτουν δεν διευκολύνουν τις επιμέρους προσπάθειες για τη διαδικασία προσαρμογής . Η παραμονή στο νέο περιβάλλον σημαίνει για τον ίδιο πολλά . Μια νέα αρχή και , ίσως , επιθυμίες για όσα πιστεύει ότι μπορεί να πραγματοποιήσει , διαπιστώνει ότι είναι πλέον ανέφικτες . Η νέα πραγματικότητα σημαίνει , επίσης , νέα γλώσσα , νέα κουλτούρα , νέα συμπεριφορά διαφορετικά από όσα μέχρι στιγμής ήξερε .

Ως έφηβος βρίσκεται σε μια μεταβατική περίοδο αλλαγών . Η εφηβική συναισθηματική κατάσταση επηρεάζεται αρνητικά από την όλη μεταναστευτική εμπειρία και τις δυσκολίες προσαρμογής . Η αβεβαιότητα , η μη αίσθηση της μονιμότητας , η ανασφάλεια , η ένταση και η πίεση των γεγονότων διαταράσσουν ακόμα περισσότερο την ψυχοσυναισθηματική του ισορροπία .

Εκτός από την αίσθηση της διαφορετικότητας που έχει ως έφηβος , έχει να αντιμετωπίσει και την διαφορετικότητα λόγω εθνικότητας και πολιτισμού . Ξεχωρίζει στον εαυτό του σωματικές αλλαγές που τον διαφοροποιούν από τα παιδιά αλλά και από τους μεγάλους . Βλέπει , όμως , και διαφορές ανάμεσα στον ίδιο και τους γύρω του .

Είναι η περίοδος που απομακρύνεται από την οικογένεια και στρέφεται σε άλλους κοινωνικούς χώρους αναζητώντας τον εαυτό του . Η οικογενειακή μονάδα παύει να είναι ο κύριος φορέας κοινωνικοποίησης και μεταθέτει το βάρος σε άλλους φορείς . Η διαδικασία αυτή , ίσως , να μη δημιουργούσε προβλήματα αν ο έφηβος παρέμενε στην χώρα του . Εκεί η οικογένεια θα ήταν άμεσα συνδεδεμένη με την κοινωνία και τους θεσμούς . Στην νέα του πατρίδα , η κατάσταση αλλάζει , Από τη μία η οικογένεια αναλαμβάνει να μεταδώσει τον πολιτισμό και τις συνήθειες της χώρας προέλευσης , ενώ οι

άλλοι θεσμοί που πηγάζουν από τον πολιτισμό υποδοχής τον βοηθούν να συνειδητοποιήσει το περιβάλλον της νέας του ζωής .

Ο έφηβος βρίσκεται στο ενδιάμεσο . Η οικογένειά του και η νέα πραγματικότητα δεν είναι πάντοτε φορείς ομοίων ερεθισμάτων ή μηνυμάτων , οπότε είναι πολύ πιθανόν να βρεθεί σε μια κατάσταση σύγχυσης . Τα μηνύματα των δυο αυτών φορέων μπορεί να είναι τόσο διαφορετικά , που να διχάσουν τον έφηβο .

Ο έφηβος στη φάση αυτή , προσπαθεί να καταλάβει ποιος είναι , ποιος πρέπει να είναι και τι πρέπει να κάνει σε σχέση με τις δεδομένες δυσκολίες . Από την μία η καθημερινότητα τον αναγκάζει να εμπλακεί σε τέτοιου είδους ρόλους , η λειτουργία του , όμως , μέσα σε αυτούς τους τον διαφοροποιεί από τους συνομηλίκους του . Αυτό το αντιλαμβάνεται και συχνά αυτοαπομονώνεται , κάνει παρέα με μεγαλύτερους , ασκεί κριτική σε μικρότερους . Η ωριμότητα που παρουσιάζει έχει και αρνητικές διαστάσεις , καθώς δε ζει την ηλικία του .

Από την άλλη , ο ίδιος ο έφηβος αρνείται ανάγκες στοργής , ασφάλειας , τρυφερότητας για τον εαυτό του . Κάτι τέτοιο συμβαίνει , όταν ο έφηβος αισθάνεται ότι δεν θέλει να επιβαρύνει γονείς και αδέρφια. Κυρίως όταν υπάρχουν μικρότερα απιδιά στην οικογένεια αναλαμβάνει ρόλο εμψυχωτή .

Αντιλαμβανόμενος τις δυσκολίες , συναισθανόμενος το άγχος , την ανησυχία , τη στεναχώρια των γονιών, συχνά καταφεύγει σε μια τέτοια στάση . Επιχειρεί να δείξει σε όλους πως δεν είναι παιδί . Όλα αυτά , όμως , έχουν σαν αποτέλεσμα να μένουν ακάλυπτες κάποιες σημαντικές ανάγκες της ψυχοσυναισθηματικής του ανάπτυξης . Ο ρυθμός της ανάπτυξης αυτής διαταράσσεται . Η ταχύτητα με την οποία διαδραματίζονται όλα αυτά , μας δείχνουν ότι υπάρχει κάποιο στοιχείο βίας και πίεσης προς τον έφηβο . Δεν ζει αυτά που χρειάζεται , και πρέπει , όταν τα χρειάζεται . Συχνά δεν έχει την πολυτέλεια να ζήσει ούτε ως παιδί .

Η αστάθεια , η μη μονιμότητα , η αίσθηση του προσωρινού , η αβεβαιότητα εκφράζονται στο επίπεδο των διαπροσωπικών του σχέσεων . Η διακοπή , η ασυνέχεια της ανάπτυξης εκδηλώνεται άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα σε πολλά επίπεδα . Σε συνδυασμό με τις ιδιαιτερότητες της εφηβείας η ανάγκη για σταθερό περιβάλλον ενισχύει αρνητικά την όλη κατάσταση . Η απομόνωση δυσχεραίνει την επικοινωνία και οδηγεί το άτομο σε συναισθηματική ανασφάλεια . Όλα αυτά επηρεάζουν την δομή της προσωπικότητας .

Γενικά , οι έφηβοι δεν μαθαίνουν να χειρίζονται ψυχοσυναισθηματικές εντάσεις και πιέσεις , καθώς αναπτύσσουν μηχανισμούς που λειτουργούν σε βάρος κάποιων άλλων αναγκών και συμπεριφορές που δεν στηρίζονται σε ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη . Αυτή η ανάπτυξη διαταράσσεται συνολικά από την όλη διαδικασία της μεταναστευτικής εμπειρίας ή επιβαρύνεται από την διπολιτιστική κοινωνικοποίηση . Εκτός από την οικογένεια , το σχολείο , ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αποτελούν πηγές από όπου ο έφηβος θα πάρει στοιχεία για να συνθέσει την διαμόρφωση της πολιτιστικής του ταυτότητας .

Ωστόσο , έχουν εντοπιστεί κάποιες σημαντικές παράμετροι που έχουν άμεση σχέση με το δυναμικό του κάθε ατόμου και το ευρύτερό του περιβάλλον (κοινωνικό , οικονομικό) . Σε σχέση με το δυναμικό του κάθε εφήβου έχουν

επισημανθεί ορισμένοι παράγοντες προσαρμοστικότητας και σε σχέση με την κοινωνική συμπεριφορά ορισμένες παράμετροι που φανερώνουν την όλη σημασία του περιβάλλοντος . Τέτοιοι παράγοντες είναι :

- Η νοητική ικανότητα .
- Η ενεργητική προσπάθεια αντιμετώπισης άγχους και όχι μόνο αντίδραση .
- Τα ιδιοσυγκρισιακά χαρακτηριστικά που ευνοούν τις προσπάθειες προσαρμογής και τις θετικές σχέσεις με άλλους και όχι την παθητική απόσυρση .
- Οι σταθερές συναισθηματικές σχέσεις .
- Το ανοικτό , υποστηρικτικό εκπαιδευτικό κλίμα .

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα δίνουν την εικόνα της μοναδικότητας του κάθε εφήβου . Η διαφορετικότητα αυτή εξηγεί , κατά ένα μέρος , και το γιατί κάποιοι έφηβοι καταφέρνουν να χειριστούν τις δυσκολίες και τα προβλήματα και κάποιοι άλλοι όχι .

Ένα θέμα που απασχολεί , συχνά , τους επαγγελματίες που δουλεύουν με εφήβους είναι η μη κινητοποίηση και η απάθεια . Πρόκειται για την λεγόμενη μαθημένη αδυναμία ή ανημποριά . Η απάθεια και η έλλειψη κινητοποίησης σχετίζονται με την αντίδραση του ατόμου στο βαθμό που το περιβάλλον προσφέρει ευκαιρίες , στην προσπάθειά του να γίνει ικανό και στο βαθμό που το περιβάλλον περιορίζει τις προσπάθειες του ατόμου να χειριστεί την πραγματικότητα .

Για να αναπτύξει , όμως , ο έφηβος ικανότητα και αυτονομία στην κοινωνική του λειτουργικότητα θα πρέπει να μπορεί να προβλέπει την αντίδραση του περιβάλλοντος απέναντι στην ατομική δράση με κάποια εγκυρότητα . Αυτό σημαίνει ότι , σε σχέση με το περιβάλλον και μέσα από τη σχέση αυτή , διαμορφώνεται μια ακολουθία συμπεριφοράς , η οποία πρέπει να έχει και μια συνέπεια .

Με δεδομένες τις δυσκολίες της μεταναστευτικής εμπειρίας και της παραμονής στο νέο έδαφος οι έφηβοι βιώνουν συνεχείς ματαιώσεις , χάνουν τα όνειρά τους , δεν έχουν τη δυνατότητα να ζήσουν σαν έφηβοι .

Όλα αυτά συσσωρεύονται και δημιουργούν ένα αρνητικό φορτίο , ένα αρνητικό παρελθόν εμπειριών . Η αβεβαιότητα , η ανασφάλεια , η αστάθεια , ενδεχομένως η μη νομιμότητα επηρεάζουν αρνητικά τον έφηβο . Δεν μπορεί να προγραμματίσει , να σχεδιάσει άμεσα και έμμεσα το μέλλον του με σιγουριά . Το γεγονός αυτό με τη σειρά του επηρεάζει την οργάνωση της καθημερινής ζωής .

Όταν υπάρχει οικογενειακή δομή , μπορεί κανείς να μιλήσει για ένα υποστηρικτικό σύστημα που θα βοηθήσει στη διαδικασία κινητοποίησης . Ανεξάρτητα από τη σύνθεση της οικογένειας , τα πρόσωπα αυτά τροφοδοτούν θετικά τον έφηβο μέσα από τυπικές και άτυπες συμπεριφορές .

### **3.2 ΕΦΗΒΟΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ**

Η οικογένεια του εφήβου δεν είναι πάντοτε πλήρης στη σύνθεσή της όταν φθάνει στο νέο έδαφος . Η διάσπαση της οικογένειας αποτελεί έναν από τους σοβαρότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ζωή του .

Τον έφηβο άλλοτε τον συναντάμε με τους δυο γονείς , άλλοτε με τον έναν (συνήθως τη μητέρα) . Άλλοτε φθάνουν όλα τα παιδιά μαζί και άλλοτε φθάνουν μόνο τα μεγάλα , ενώ τα μικρά μένουν πίσω . Συχνά , ο έφηβος φθάνει σε μια νέα χώρα με την συνοδεία των μεγαλύτερων αδελφών του ή ακόμα και μόνος του . Η ύπαρξη πλήρους ή μη οικογενειακής σύνθεσης σχετίζεται και με γεγονότα όπως η φυλάκιση , η εξαφάνιση ή ο θάνατος κάποιων προσώπων . Μια άλλη περίπτωση είναι η διάσπαση της οικογένειας μετά την φυγή προς διαφορετικές κατευθύνσεις λόγω εθελούσιων , αναγκαστικών μετακινήσεων ή διώξεων .

Εκτός από τον ευρύτερο χώρο του σχολείου , η οικογένεια είναι αυτή η οποία αναλαμβάνει να μεταδώσει στους εφήβους κανόνες σωστή συμπεριφοράς , να τους προετοιμάσει για τους μελλοντικούς τους ρόλους , να συνεχίσει να μεταδίδει την ιστορία , τις παραδόσεις και την γλώσσα .

Ωστόσο υπάρχει μια ουσιαστική και σημαντική αλλαγή . Ο έφηβος δεν βρίσκεται , πλέον , στη χώρα προέλευσης . Το σχολείο , η κοινωνία , οι αρχές , τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μετριάζουν το «μονοπώλιο» της οικογένειας . Ο έφηβος βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία επιρροής από άπειρα ερεθίσματα διαφόρων τέτοιων πηγών .

Καταρχήν υπάρχει μια σημαντική διαφορά στη γλώσσα . Ο έφηβος μέσα στον ευρύτερο χώρο του , στην οικογένεια , στο σπίτι μιλάει και συνηθίζεται με την Αλβανική προφορά . Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι μεγαλώνει και ζει σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον . Η οικογένεια επιμένει στην επικοινωνία με τη μητρική γλώσσα γιατί μέσω αυτής πιστεύει ότι διατηρεί ζωντανά ορισμένα στοιχεία του πολιτισμού της . Η διατήρηση της γλώσσας , μέσω της οικογένειας , έχει ουσιαστική σημασία καθώς αποτελεί καθοριστικό σημείο σύνδεσης του εφήβου με οτιδήποτε εκπροσωπεί η οικογένεια πολιτιστικά και όχι μόνο .

Η αποποίηση της γλώσσας δεν είναι κάτι που συμβαίνει συχνά από την πλευρά των γονέων . Ο έφηβος , όμως , κινείται σε περισσότερους ελληνόφωνους χώρους . Ξέρει ή μαθαίνει να διαβάζει πλέον ελληνικά . Η χρήση της γλώσσας , όμως , δεν είναι μόνο τρόπος επικοινωνίας αλλά αποτελεί κατευθυντικό όχημα μετάδοσης στάσεων , ιδεών , τρόπων συμπεριφοράς και προτύπων . Αρχίζει λοιπόν να διαφαίνεται η διαφοροποίηση του εφήβου από το ευρύτερο σύνολο των επιμέρους προσδοκιών της οικογένειάς του . Από την άλλη , όμως , αρχίζει να αντιλαμβάνεται την ουσιαστική διαφορά ανάμεσα σε κάποιες αξίες του πολιτισμού , της οικογένειας και της ελληνικής πραγματικότητας .

Μια άλλη διάσταση είναι η υπόθεση πως η οικογένεια νιώθει μεγαλύτερη απειλή ταυτότητας και για το λόγο αυτό δεν ανοίγεται στο νέο πολιτισμό . Αντίθετα προσκολλάται στον πολιτισμό της , όσο περισσότερο μπορεί ενισχύοντας την αυτο-εικόνα της . Κάποιες οικογένειες απορρίπτουν τον ελληνικό πολιτισμό , κάποιες ανοίγονται , κάποιες αποποιούνται τον πολιτισμό τους και προσπαθούν να «μεταλλαχθούν» .

Η αποδιοργάνωση της οικογενειακής μονάδας επηρεάζει αρνητικά τον έφηβο και δυσχεραίνει τις προσπάθειές του . Η δυσλειτουργία αυτή μπορεί να σχετίζεται με διάφορες καταστάσεις , όπως είναι η διάσπαση της οικογένειας , η απώλεια – θάνατος κάποιου προσώπου , η εμπειρία της μετανάστευσης , οι επιμέρους δυσκολίες προσαρμογής και παραμονής στο ευρύτερο ελληνικό έδαφος .

Επίσης , μέσα στην ίδια οικογενειακή δομή πραγματοποιούνται αλλαγές . Παρατηρείται μια αναδιάταξη ρόλων , αλλάζει ο «σκοπός» , διαφοροποιούνται οι συμπεριφορές των μελών , επηρεάζονται οι σχέσεις της και συνακόλουθα και των υπολοίπων μελών της με τους έξω . Τέτοιες αλλαγές εμφανίζονται όχι μόνο σε μονογονεϊκές οικογένειες . Δηλαδή , η σύνθεση της οικογένειας δεν είναι ο μόνος παράγοντας που σχετίζεται με την αποδιοργάνωσή της . Μεγάλη επίδραση ασκεί και το αρνητικό φορτίο της όλης μεταναστευτικής εμπειρίας (φτώχεια , εγκατάλειψη τόπου λόγω δυσκολίας εύρεσης εργασίας , δυσμενείς οικονομικές συνθήκες κ.α. ) .

Ο κίνδυνος αποτελεί ένα στοιχείο που επηρεάζει πάρα πολύ όλα τα μέλη της οικογένειας και τις μεταξύ τους σχέσεις . Ο κίνδυνος απαιτεί μια διαδικασία προσαρμογής (μηχανισμούς άμυνας) και μια αλλαγή στάσης απέναντι στα γεγονότα ζωής . Αυτό ισχύει όχι μόνο για καταστάσεις που σχετίζονται άμεσα με τον κίνδυνο , γιατί αν το τραυματικό άγχος είναι πολύ έντονο αφήνει «ψυχικά σημάδια» κυρίως στα παιδιά . Το λεγόμενο τραύμα επηρεάζει την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση όλων των μελών της οικογένειας , την συμπεριφορά μεταξύ τους και με τους άλλους .

Η υποχώρηση αυτών των μηχανισμών άμυνας δεν είναι κάτι που γίνεται αυτόματα με το που φθάνει ο έφηβος και η οικογένειά του στην Ελλάδα , μακριά από τον κίνδυνο . Συχνά , η εσωστρέφεια της οικογένειας , τα πολύ κλειστά όρια , η κατάσταση εντροπίας σχετίζεται με τα όσα αναφέρθηκαν . Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι είναι λιγότερο – αν όχι καθόλου – ανοικτοί στον ελληνικό πολιτισμό .

Σαν ενδοφαινόμενο , η ένταση και οι τάσεις επιθετικότητας εκφράζονται λεκτικά και μη . Συχνά συναντά κανείς κακοποιημένες συζύγους ή και παιδιά . Οι οικογενειακοί κανόνες και μύθοι εδώ , συχνά , προσδιορίζονται άμεσα και έμμεσα . Ο πολιτιστικός παράγων καθορίζει και σε αυτές τις περιπτώσεις όλες τις επιμέρους συμπεριφορές των μελών (ανοχή , σιωπή , μυστικότητα κ.τ.λ.) . Φυσικά , τέτοιες καταστάσεις φορτίζουν έντονα το ψυχικό και συναισθηματικό εσωτερικό κόσμο του εφήβου .

Σχετικά με το λεγόμενο τραύμα , όπως και στο θρήνο , η γονεϊκή αντίδραση είναι ιδιαίτερα σοβαρή . Συχνά , οι γονείς αντιδρούν με παραμέληση γονεϊκών καθηκόντων και άρνηση ανάληψης ευθυνών . Μέσα σε όλο το πλαίσιο της γενικής ανακατάταξης ρόλων , το γονεϊκό πρότυπο δεν καταφέρνει για διάφορους λόγους να επιτελέσει με σωστό και αντικειμενικό τρόπο την εκπροσώπηση ρόλων . Για παράδειγμα , ο πατέρας που χρησιμοποιεί το γιο του ως διερμηνέα στη σχέση του με μια Υπηρεσία , λόγω ανικανότητας άμεσης επικοινωνίας , απογοήτευσης και δυσαρέσκειας από τη σχέση αυτή , επιτίθεται στο γιο του και προσπαθεί να τον πνίξει με τα ίδια του τα χέρια .

Έτσι στο σημείο αυτό ανατρέπεται μια εικόνα . Με λίγα λόγια , ο έφηβος δεν έχει πάντα τα καλύτερα πρότυπα ρόλων ιδίως σε αυτή την ηλικία που διαμορφώνει την ταυτότητά του και όλα αυτά αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα .

### **3.3 ΕΦΗΒΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΙ**

Οι έφηβοι βρίσκονται σε μια φάση της ζωής τους κατά την οποία απομακρύνονται από το ευρύτερο πλαίσιο της οικογένειας , η οποία παύει πλέον να είναι κύριος φορέας κοινωνικοποίησης , καθώς ανοίγονται σε όλο και περισσότερους χώρους κοινωνικής δραστηριότητας . Έτσι , με βάση αυτό το γεγονός , η παρέα , οι φίλοι παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή τους .

Μέσα από τέτοια καινούργια σχήματα σχέσεων επιχειρούν μια αναζήτηση . Προσπαθούν να προσδιορίσουν και να αυτοπροσδιοριστούν . Με τους συνομηλικούς τους μοιράζονται τέτοιες επιθυμίες – ανάγκες . Άλλοτε κλείνονται στο δωμάτιό τους και ακούν μουσική ή διαβάζουν , ή ασχολούνται με διάφορα εξωσχολικά ενδιαφέροντα όπως ποδόσφαιρο κ.α .

Η ενασχόληση με το σώμα τους είναι κάτι που παίρνει διάφορες διαστάσεις . Ασχολούνται με την εμφάνισή τους , φοράνε ρούχα που είναι στα βήματα της μόδας . Επίσης , αρχίζουν να εξερευνούν το άλλο φύλο . Όλα αυτά αποτελούν χαρακτηριστικά όλων των εφήβων , που σε κάποιο βαθμό υπάρχουν και στις ομάδες που εξετάζονται εδώ .

Πριν επιχειρηθεί μια τέτοια εμβάθυνση , θα πρέπει να αναφερθεί μια ουσιαστική διαφοροποίηση που είχε επισημανθεί και προγενέστερα . Υπάρχουν έφηβοι που ήρθαν στην Ελλάδα παιδιά και έγιναν έφηβοι και υπάρχουν έφηβοι που έφτασαν στο ελληνικό έδαφος έχοντας ζήσει στη χώρα τους ως παιδιά .

Οι έφηβοι που έφτασαν στην Ελλάδα ως έφηβοι έχουν εκτεθεί λιγότερο στον ελληνικό πληθυσμό . Έχουν λιγότερες ευκαιρίες να εκτεθούν σε παράγοντες διπολιτιστικής κοινωνικοποίησης , μαθαίνουν τα ελληνικά με πιο αργούς ρυθμούς - ίσως δεν πηγαίνουν στο σχολείο - είναι περισσότερο προσκολλημένοι στην οικογένεια και στον έλεγχο της . Όλα αυτά σημαίνουν ότι σε σχέση με τους συνομηλικούς με τους οποίους έρχονται σε επαφή , περισσότερο πιθανό είναι να έχουν παρέες και φίλους ομοεθνείς τους .

Εκείνοι , όμως , που έχουν ζήσει στο ευρύτερο ελληνικό έδαφος και ως παιδιά ή προ –έφηβοι έχουν εκτεθεί περισσότερο σε παράγοντες διπολιτιστικής κοινωνικοποίησης . Έχουν φίλους από το σχολείο , τη γειτονιά τους , μιλούν ελληνικά , βλέπουν τηλεόραση , διαβάζουν βιβλία και εφημερίδες .

Βέβαια , σημαντικό ρόλο παίζει και ο βαθμός προσαρμογής της κάθε οικογένειας στο ευρύτερο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας και το πόσο ανοικτή είναι σε ερεθίσματα από το πολιτιστικό της περιβάλλον . Η οικογένεια του εφήβου επηρεάζει με διάφορους τρόπους και τη δική του προσαρμογή . Ο έφηβος που προσαρμόζεται καλύτερα είναι εκείνος που έχει ένα οικογενειακό περιβάλλον που δεν αντιστέκεται απέναντι στον «εχθρό» μεταβιβάζοντας μια «ψυχολογία άμυνας και φόβου» στον έφηβο . Μια οικογενειακή δομή ανοικτή σε ερεθίσματα κοινωνικοπολιτιστικά δίνει την ευκαιρία στον έφηβο να προσαρμοστεί καλύτερα . Έτσι δημιουργούνται ευνοϊκότερες συνθήκες για

διπολιτιστική κοινωνικοποίηση και ταυτόχρονα μειώνονται οι συγκρούσεις σε σχέση με τον εαυτό του και την οικογένειά του .

Οι συγκρούσεις αυτές συνδέονται με τη διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας της οικογένειας , την οποία θέλουν να μεταδώσουν στο παιδί τους. Ο έφηβος , όμως , σχηματίζει και διαμορφώνει την πολιτιστική του ταυτότητα μέσα από τη βίωση του πολιτισμού της οικογένειας αλλά όχι και της ευρύτερης κοινωνίας . Όπως ήδη έχει αναφερθεί , τα παιδιά και οι έφηβοι νιώθουν μικρότερη απειλή ταυτότητας και συνεπώς είναι πιο ανοικτοί σε μια επαφή με το νέο πολιτιστικό περιβάλλον .

Όταν η οικογένεια του εφήβου προσπαθεί να τον «απομονώσει» κοινωνικά και πολιτιστικά , ο ίδιος αισθάνεται ότι βρίσκεται ανάμεσα σε δυο κόσμους που συγκρούονται . Καθώς εκτίθεται στον πολιτισμό της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας , η σύγκρουση αυτή γίνεται και εσωτερική , βέβαια όμως υπάρχει δυνατότητα ισορροπίας . Η έλλειψη ή η ύπαρξη μιας τέτοιας ισορροπίας έχει αντίκρυσμα και στις σχέσεις του εφήβου με συνομηλίκους του .

Όπως μια κλειστή και μη καλά προσαρμοσμένη οικογένεια επηρεάζει τον έφηβο – όσο αφορά την επιλογή της παρέας του – με τον ίδιο τρόπο και η αλβανική κοινότητα , με τον έλεγχο που ασκεί στη συμπεριφορά του , επηρεάζει συνειδητά ή ασυνείδητα την επιλογή αυτή .

Οι σχέσεις , λοιπόν , των εφήβων επηρεάζονται αισθητά από το βαθμό διπολιτιστικής κοινωνικοποίησης , την επιμέρους στάση της οικογένειας , τη στάση της αλβανικής κοινότητας . Μπορεί κανείς να υποθέσει ότι οι έφηβοι , ως νέοι με τάση αμφισβήτησης και εξερεύνησης , έχουν μια ευρύτητα αντίληψης και έναν δυναμισμό που δύσκολα τιθασεύεται .

Οι συνομηλικοί του εφήβου αποτελούν ένα περιβάλλον από το οποίο δέχονται ερεθίσματα . Οι έφηβοι ακολουθούν κώδικες ένδυσης και ομιλίας των συνομηλίκων τους και συχνά μπαίνουν στη διαδικασία να αναζητήσουν σε αυτούς πρότυπα μίμησης . Μέσα από επιμέρους διαδικασίες ταύτισης διευκολύνεται και η διαδικασία προσαρμογής τους . Τα πρότυπα αυτά , όμως , μπορεί να μην είναι πάντοτε τα καταλληλότερα και τα πιο ιδανικά .

### **3.4 ΕΦΗΒΟΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ**

Μια άλλη πηγή από όπου ο έφηβος παίρνει στοιχεία , όσο αφορά τη διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτιστικής του ταυτότητας , είναι η κοινότητα . Η έννοια αυτή , όμως , έχει δυο βασικές διαστάσεις : από τη μια είναι η κοινότητα της Αλβανίας και από την άλλη έχουμε την τοπική κοινότητα της ευρύτερης περιοχής , όπου κατοικούν .

Η κοινότητα της Αλβανίας είναι χώρος στο οποίο διατηρούνται ζωντανά ήθη , έθιμα , θρησκεία κ.τ.λ. . Μετά την οικογένεια , η κοινότητα αναλαμβάνει την κοινωνικοποίηση των εφήβων της και τη διαδικασία μετάδοσης του πολιτισμού της . Οι γιορτές , οι τελετές θρησκευτικού ή ψυχαγωγικού ενδιαφέροντος δημιουργούν τέτοιες συνθήκες μετάδοσης του πολιτισμού στους νεώτερους . Εκτός από τη διαιώνιση και τη διατήρηση του πολιτισμού , από γενιά σε γενιά , συντελείται και μια ενίσχυση της συνοχής της ομάδας . Τα άτομα από την Αλβανία μοιραζόμενοι καταστάσεις έκφρασης και εκδήλωσης του πολιτισμού τους αντιδιαστέλλονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και ενισχύουν την αυτοεικόνα τους .

Η κοινότητα της Αλβανίας αποτελεί για τον έφηβο ένα χώρο μέσα στον οποίο ο ίδιος θα αναζητήσει πολιτιστικούς μεταφραστές , διαμεσολαβητές και πρότυπα . Πρόσωπα , δηλαδή με τέτοιες λειτουργίες που στην ουσία θα διευκολύνουν τη δεύτερη διαδικασία κοινωνικοποίησής του .

Όταν η στάση της αλβανικής κοινότητας απέναντι στην ελληνική κοινότητα είναι απορριπτική , έχει σαν αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η διπολιτιστική κοινωνικοποίηση . Όπως αναφέρθηκε και στην περίπτωση της οικογένειας , η κοινωνική και πολιτιστική απομόνωση του εφήβου δημιουργεί πεδία σύγχυσης.

Βέβαια , σε αυτή τη μελέτη δεν υπάρχουν κάποια ερευνητικά πορίσματα πάνω στη στάση των κοινοτήτων απέναντι στις ελληνικές κοινότητες . Ούτε πάλι υπάρχουν επιμέρους στοιχεία για τη στάση των κοινοτήτων αυτών απέναντι στις αλβανικές κοινότητες . Ωστόσο τα φαινόμενα του ρατσισμού και της προκατάληψης αποτελούν φαινόμενα που πρέπει να διερευνηθούν αν υπάρχουν , ποιοι είναι οι λόγοι που τα δημιουργούν , τι μπορεί να γίνει για να εξαλειφθούν . Όλα αυτά , όμως , έχοντας κατά νου τις διαφορές που συναντά κανείς από περιοχή σε περιοχή , ιδιαιτερότητες κοινωνικές – οικονομικές κλπ.

Σίγουρα , όμως , η αποδοχή των ελληνικών κοινοτήτων , το φιλόξενο περιβάλλον παίζουν καθοριστικό ρόλο και επηρεάζουν θετικά τις κοινότητες και τους εφήβους τους . Το αντίθετο θα δημιουργούσε κλίμα συγκρούσεων που θα εκφράζονταν και θα εκδηλώνονταν σε κοινωνικό επίπεδο αλλά και στον εσωτερικό κόσμο του εφήβου , θέτοντάς τον για άλλη μια φορά στο «μάτι του κυκλώνα» .



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

#### 4.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Η διγλωσσία και η διπολιτισμικότητα είναι τα κύρια χαρακτηριστικά των ομάδων που θα μελετήσουμε , δηλαδή, των παιδιών από την Αλβανία . Ωστόσο, μας μένει ο όρος "διγλωσσία" τον οποίο θα συζητήσουμε στο παρόν κεφάλαιο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία το φαινόμενο της «διγλωσσίας» συναντάται με μια διπλή υπόσταση. Γίνεται, δηλαδή, λόγος για κοινωνική και ατομική διγλωσσία. Η «κοινωνική διγλωσσία» σημαίνει τη συνύπαρξη δύο μορφών της ίδιας γλώσσας (διαλέκτων), σύμφωνα με τον Ferguson (1959), ο οποίος την περιέγραψε για πρώτη φορά<sup>44</sup>. Ο Μ. Κακριδής, σύμφωνα με την Ε. Σκούρτου αποδίδει τον όρο «diglossia» στα Ελληνικά με τον όρο της «διμορφίας»<sup>45</sup>. Στην Ελλάδα η ιεραρχική σχέση που αναπτύχθηκε βάσει κοινωνικών κριτηρίων ανάμεσα στην Καθαρεύουσα και στη Δημοτική είναι κλασσικό παράδειγμα «κοινωνικής διγλωσσίας» ή «διμορφίας». Με την «ατομική διγλωσσία» που ερμηνεύεται με τον όρο «individual bilingualism» περιγράφεται η χρήση δύο ή περισσότερων διαφορετικών γλωσσών από το ίδιο άτομο<sup>46</sup>.

Η διαφορά μεταξύ ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας είναι ότι η ατομική αναφέρεται στο άτομο και στην ικανότητά του να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες, ενώ η κοινωνική αναφέρεται στην κοινωνία στα πλαίσια της οποίας δύο γλώσσες έχουν το ίδιο κύρος .

Ο Fishman (1972) επεκτείνει την ιδέα της κοινωνικής διγλωσσίας στην συνύπαρξη δύο διαφορετικών γλωσσών μέσα στην ίδια γεωγραφική περιοχή και συνδυάζοντας την ατομική με την κοινωνική διγλωσσία περιγράφει τέσσερις γλωσσικές καταστάσεις, όπου η ατομική και η κοινωνική διγλωσσία μπορούν να υπάρχουν με ή χωρίς τη μια ή την άλλη κάθε φορά<sup>47</sup>.

Από τις τέσσερις αυτές δυνατές γλωσσικές καταστάσεις η μειονοτική γλώσσα έχει τις περισσότερες πιθανότητες να επιβιώσει, όταν σε μια κοινωνία συνυπάρχουν η ατομική με την κοινωνική διγλωσσία. Αυτό σημαίνει ότι σχεδόν όλα τα μέλη της κοινωνίας είναι δίγλωσσα και οι δύο γλώσσες έχουν θεωρητικά το ίδιο κοινωνικό κύρος.

44. C. Baker, *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, επιμ.: Μ. Δαμανάκης , Gutenberg, Αθήνα 2001, σσ. 89

45. Ε. Σκούρτου, *Οδηγεί η δίγλωσση εκπαίδευση πάντα στη διγλωσσία ;* : στο Γεωργογιάννης Π. :Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αγωγής , Gutenberg, Αθήνα 1997 , σσ.52

46. Το ίδιο , σσ.57

47. C. Baker, *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση* , επιμ.: Μ. Δαμανάκης , Gutenberg, Αθήνα 2001, σσ. 91

Όλες οι άλλες περιπτώσεις, στις οποίες είτε η ατομική είτε η κοινωνική διγλωσσία απουσιάζει, είναι προβληματικές. Ο J. Fishman , τονίζει την ανάγκη ύπαρξης της κοινωνικής διγλωσσίας με ή χωρίς την ατομική, καθώς τείνει να εξασφαλίσει μια σταθερή και διαρκή γλωσσική τακτοποίηση μέσα στην κοινωνία, αφού έχουμε να κάνουμε στην ουσία με μια θεσμοθετημένη διγλωσσία. Αυτή η μορφή διγλωσσίας σημαίνει τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που θα λειτουργούν κυρίως υπέρ της μειονοτικής γλώσσας, καθώς θα της δίνουν το ανάλογο κύρος και τον απαραίτητο «χώρο», σε νομοθετημένο επίπεδο πλέον, για να υπάρξει και να αναπτυχθεί μέσα σε ένα πλαίσιο ισοτιμίας με την κυρίαρχη γλώσσα.

Βέβαια, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στην ατομική διγλωσσία, καθώς η κοινωνική διγλωσσία είναι ανύπαρκτη στην ελληνική πραγματικότητα. Αυτό οφείλεται στο ότι ο κύριος στόχος της ελληνικής πολιτείας ήταν - και όπως προκύπτει από τα πολιτικά συμφραζόμενα είναι - η γλωσσική και πολιτισμική ομοιομορφία.

Η «ατομική διγλωσσία» ή απλά «διγλωσσία» είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και δεν είναι εφικτή η έκφραση ενός γενικά αποδεκτού ορισμού που να καλύπτει όλες τις περιπτώσεις του φαινομένου.

Αυτή η αδυναμία διατύπωσης ενός γενικού ορισμού για τη διγλωσσία οφείλεται, σύμφωνα με τους ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το θέμα, στο ότι είναι δύσκολο και σχεδόν αδύνατο να οριστεί ποιος είναι ή δεν είναι δίγλωσσος. Η δυσκολία έγκειται στο ότι μεταξύ της έννοιας του ολοκληρωτικά δίγλωσσου (complete bilingual) και εκείνης του ολοκληρωτικά μονόγλωσσου (complete monolingual) περιλαμβάνονται πολλές άλλες έννοιες, που ποικίλουν όσον αφορά στο βαθμό κατοχής μιας δεύτερης γλώσσας. Δεν υπάρχουν, δηλαδή, συγκεκριμένα σημεία διάκρισης του μονόγλωσσου από το δίγλωσσο.

Πάνω σε αυτό η T. Skutnabb-Kangas , παρατηρεί ότι κάθε προσπάθεια διατύπωσης ενός ορισμού αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα την οποία ο ερευνητής έχει στο μυαλό του και βάσει των χαρακτηριστικών της διατυπώνει και τον ορισμό. Κατά συνέπεια, οι διάφοροι ερευνητές, που ασχολήθηκαν με το θέμα, έχουν διατυπώσει πάρα πολλούς ορισμούς, ανάλογα με την ομάδα που ερευνούν και τους ερευνητικούς στόχους που θέτουν. Την πληθώρα αυτή των ορισμών η T. Skutnabb-Kangas την κατανέμει σε τρεις κατηγορίες: **α)** ορισμοί που βασίζονται στην ικανότητα (competence), **β)** ορισμοί που βασίζονται στη λειτουργία (function), **γ)** ορισμοί που βασίζονται στις στάσεις (attitudes)<sup>48</sup>.

Η **πρώτη** κατηγορία ορισμών της ικανότητας αναφέρονται στο βαθμό κατοχής των δύο γλωσσών από το άτομο. Η κατηγορία αυτή καλύπτει ένα πολύ μεγάλο φάσμα ορισμών ξεκινώντας «από τη στιγμή που το άτομο έρχεται σε πρώτη επαφή με μια ξένη γλώσσα μέχρι το στάδιο της πλήρους (αμφιδύναμης) διγλωσσίας, αν αυτό είναι εφικτό» . Σε αυτή την κατηγορία

---

48. T. Skutnabb – Kangas, *Bilingualism or not, The education of minorities, Multilingual matters*, Clevedon 1981, σσ. 81

συγκαταλέγονται από τη μια μεριά αρκετά αυστηροί ορισμοί που μιλούν για πλήρη, φυσική κατοχή δύο ή περισσότερων γλωσσών, την αμφιδύναμη δηλαδή διγλωσσία. Από την άλλη μεριά περιλαμβάνονται ορισμοί με λιγότερες απαιτήσεις που αναφέρονται σε ένα αρχικό επίπεδο διγλωσσίας και σε μια σχετική κατοχή των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων και στις δύο γλώσσες.

Οι βασικές αυτές γλωσσικές δεξιότητες είναι η ακρόαση, η ομιλία, η γραφή και η ανάγνωση, οι οποίες υποδιαιρούνται στις επιμέρους δεξιότητες της προφοράς, του λεξιλογίου, της γραμματικής, της σημασίας και της μορφής. Στην περίπτωση, όμως, αυτής της ομάδας των ορισμών αρκεί κάποιος να κατέχει τουλάχιστον μια από τις γλωσσικές δεξιότητες, για να θεωρηθεί δίγλωσσος.

Παρόλα αυτά οι ορισμοί για τη διγλωσσία που έχουν ως κριτήριο την ικανότητα του ατόμου στις δύο γλώσσες, δέχτηκαν αρκετή κριτική. Καταρχάς πρόκειται για ορισμούς άλλοι από τους οποίους περιορίζονται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία δίγλωσσων, τους αμφιδύναμους και άλλοι επεκτείνονται σε όλες τις ομάδες των δίγλωσσων ατόμων. Έπειτα, δεν έχει οριστεί ένας συγκεκριμένος δείκτης σύγκρισης της γλωσσικής ικανότητας, με αποτέλεσμα άλλοι ορισμοί να παίρνουν ως βάση την ικανότητα του μονόγλωσσου ομιλητή και άλλοι αυτή του δίγλωσσου. Τέλος, οι ορισμοί αυτοί θεωρούν ως δεδομένη την πλήρη κατοχή της πρώτης γλώσσας (Γ1) από το άτομο και θέτουν ως ζητούμενο την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2)<sup>49</sup>.

Η **δεύτερη** κατηγορία ορισμών βασίζεται στις λειτουργίες που εκτελούν οι δύο γλώσσες του ατόμου. Η κατηγορία αυτή αναφέρεται στην εναλλακτική χρήση των δύο γλωσσών τόσο από το δίγλωσσο άτομο όσο και από τα μέλη μιας δίγλωσσης κοινότητας. Οι ορισμοί αυτοί δεν αναφέρονται μόνο στη σωστή χρήση της δομής της γλώσσας, αλλά κυρίως στις επικοινωνιακές περιστάσεις και στο κοινωνικό περιβάλλον, στα πλαίσια του οποίου οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται από το δίγλωσσο άτομο<sup>50</sup>.

Η **τρίτη** κατηγορία, οι ορισμοί βάσει των στάσεων, περιλαμβάνει ορισμούς που αναφέρονται στην αυτοαντίληψη του ατόμου για το πόσο καλά χειρίζεται τις δύο γλώσσες και στα αισθήματα που δημιουργεί στο άτομο η χρήση αυτών των δύο γλωσσών. Πρόκειται, δηλαδή, για ορισμούς που αναφέρονται στην ταύτιση του ατόμου με τις δύο γλώσσες και κατ' επέκταση με τους δύο πολιτισμούς.

Ωστόσο, και σε αυτούς τους ορισμούς εμπεριέχεται η έννοια της μέτρησης, με αποτέλεσμα να έχουν οι ορισμοί βάσει των στάσεων τα ίδια μειονεκτήματα με τους ορισμούς βάσει της ικανότητας. Έτσι, είναι δυνατόν το ίδιο το άτομο σε ορισμένες περιπτώσεις να ταξινομεί τον εαυτό του στην ομάδα των δίγλωσσων και σε άλλες στην ομάδα των μονόγλωσσων.

---

49. T. Skutnabb – Kangas, *Bilingualism or not, The education of minorities*, Multilingual matters, Clevedon 1981, σσ. 85

50. C Baker, *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingual matters, Clevedon 1996, σσ.11

Εν τούτοις, από τη μέχρι τώρα περιγραφή των τριών κατηγοριών ορισμών της διγλωσσίας προκύπτει ότι κανένας από τους παραπάνω ορισμούς δεν ανταποκρίνεται πλήρως στη συνολική έννοια της διγλωσσίας. Αναπόφευκτη είναι, λοιπόν, από μέρους των ερευνητών η διατύπωση εξειδικευμένων ορισμών, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συγκεκριμένων ομάδων που μελετούν και όχι όλων των δίγλωσσων ομάδων.

Συγκεκριμένα, η T. Skutnabb-Kangas έχοντας υπόψη τις ομάδες των παιδιών των μεταναστών και των μειονοτήτων διατύπωσε τον παρακάτω ορισμό: «Δίγλωσσος είναι κάποιος που μπορεί να λειτουργεί σε δύο (ή περισσότερες) γλώσσες, είτε σε μονόγλωσσες είτε σε δίγλωσσες κοινότητες, ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις που επιβάλλονται από αυτές τις κοινότητες ή από το ίδιο το άτομο όσον αφορά στην επικοινωνιακή και γνωστική ικανότητά του, σε επίπεδο ίδιο με εκείνο των φυσικών ομιλητών, και ο οποίος μπορεί να ταυτιστεί θετικά και με τις δύο (ή όλες τις) γλωσσικές ομάδες (και πολιτισμούς), ή μέρος αυτών»<sup>51</sup>.

Ωστόσο, σε αυτό το σημείο οφείλουμε να κάνουμε μια διευκρινιστική παρέμβαση. Βάσει αυτού του ορισμού, δίγλωσσο δεν θεωρείται μόνο το άτομο που κατέχει πλήρως και τις δύο γλώσσες, αλλά και το άτομο που κατέχει μερικώς αυτές τις γλώσσες, ώστε να επικοινωνεί σε συγκεκριμένες συνθήκες. Αυτή η διευκρίνιση δεν έρχεται σε σύγκρουση με τον παραπάνω ορισμό, καθώς η έννοια του «φυσικού ομιλητή» εμπεριέχει όλες τις διαβαθμίσεις κατοχής μιας γλώσσας: από τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες, που περιορίζονται στην καθημερινή επικοινωνία (BICS), μέχρι τη βαθύτερη ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (CALP), η οποία απαιτείται προκειμένου το άτομο να μπορεί πλέον να ανταποκριθεί σε όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις.

Μάλιστα, μια τέτοια ερμηνεία της διγλωσσίας έχει ιδιαίτερη σημασία για τη συγκεκριμένη ομάδα που μελετάμε, γιατί η απόδοση του χαρακτηρισμού «δίγλωσσος» σε παιδιά που δεν έχουν φτάσει στο επίπεδο της αμφιδύναμης διγλωσσίας είναι πολύ θετική τόσο από ψυχολογική όσο και από παιδαγωγική άποψη. Από ψυχολογική άποψη αυτό σημαίνει ότι το περιβάλλον αποδέχεται το συγκεκριμένο παιδί και ότι το παιδί τοποθετείται θετικά απέναντι στη γλώσσα και στην κοινωνία υποδοχής, με αποτέλεσμα να δομηθούν οι απαραίτητες βάσεις πάνω στις οποίες θα αναπτύξει και θα στηρίξει μια ισορροπημένη διπολιτισμική ταυτότητα.

Από παιδαγωγική άποψη θεωρούμε ότι το παιδί θα προχωρήσει με περισσότερη άνεση, ευκολία και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην κατάκτηση της αμφιδύναμης διγλωσσίας, καθώς θα επιτευχθεί η βασική γι' αυτό ανάγκη να γίνει αποδεκτό από το περιβάλλον.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι αξίζει κατά τη διατύπωση ενός ορισμού εργασίας για τη διγλωσσία να λαμβάνουμε υπόψη τα οφέλη που θα προκύψουν από τη συμπερίληψη στην ομάδα των δίγλωσσων κάποιων ενδιάμεσων καταστάσεων. Τα οφέλη αυτά, σε τελική ανάλυση, θα αποτελέσουν ένα ιδιαίτερο πλούτο για την κοινωνία υποδοχής.

---

51. T. Skutnabb – Kangas, *Bilingualism or not, The education of minorities, Multilingual matters*, Clevedon 1981, σσ. 90

## **4.2 ΕΙΔΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ**

Η διγλωσσία, όπως έχει προαναφερθεί, είναι μια πολυδιάστατη έννοια και προκειμένου να καλυφθούν όλες οι παραλλαγές με τις οποίες εμφανίζεται, οι ερευνητές προτείνουν διάφορες κατηγοριοποιήσεις με βάση ποικίλα κριτήρια, όπως το βαθμό κατοχής των γλωσσών, το χρόνο εκμάθησης, τον τρόπο εκμάθησης κ.λπ.

Μια πρώτη παράμετρος, πολύ σημαντική για την καταχώρηση κάποιου ατόμου στους δίγλωσσους, είναι η γλωσσική ικανότητα του ατόμου στις δύο γλώσσες. Σε αυτή την παράμετρο περιλαμβάνονται διάφορες έννοιες που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, από την «ελάχιστη διγλωσσία» μέχρι τη «μέγιστη διγλωσσία». Στη διάσταση της ελάχιστης διγλωσσίας περιλαμβάνεται ή έννοια της «αρχικής διγλωσσίας». Αυτή η διγλωσσία χαρακτηρίζει περιπτώσεις κατά τις οποίες ένα άτομο με γνώση μόνο λίγων φράσεων σε μια δεύτερη γλώσσα θεωρείται παρόλα αυτά δίγλωσσο (π.χ. τουρίστες ή επιχειρηματίες με γνώση λίγων φράσεων σε μια δεύτερη γλώσσα). Στο αντίθετο άκρο, στη διάσταση δηλαδή της μέγιστης διγλωσσίας, βρίσκεται η έννοια της «αμφιδύναμης» ή «ισορροπημένης διγλωσσίας» που χαρακτηρίζει τα άτομα τα οποία κατέχουν στον ίδιο βαθμό δύο γλώσσες<sup>52</sup>.

Ωστόσο, ο ορισμός της αμφιδύναμης διγλωσσίας είναι λίγο προβληματικός. Διότι, από τη μια μεριά, μπορεί σε μια ιδανική μορφή να αναφέρεται στην ισορροπημένη κατοχή από το άτομο και των δύο γλωσσών σε ένα υψηλό επίπεδο, από την άλλη, όμως, είναι δυνατόν να μιλάμε για ίση κατοχή και των δύο γλωσσών από το άτομο, αλλά σε ένα χαμηλό επίπεδο. Βέβαια, η επικρατέστερη έννοια της αμφιδύναμης διγλωσσίας είναι η πρώτη. Η κατάσταση, δηλαδή, εκείνη κατά την οποία το άτομο είναι ικανό να χειρίζεται και τις δύο γλώσσες σε όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Τη δεύτερη περίπτωση, εκείνη δηλαδή κατά την οποία το άτομο παρουσιάζει μειωμένη ικανότητα με ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες, την ονομάζουμε συνήθως «ημιγλωσσία» ή καλύτερα «διπλή ημιγλωσσία»<sup>53</sup>.

Η έννοια της «κυρίαρχης» ή «μονόπλευρης διγλωσσίας» θα λέγαμε ότι βρίσκεται μεταξύ της μέγιστης και της ελάχιστης διγλωσσίας, καθώς πρόκειται για την περίπτωση που η γλωσσική ικανότητα σε μια γλώσσα, συνήθως στην πρώτη, είναι ανώτερη από τη γλωσσική ικανότητα στη άλλη γλώσσα, τη δεύτερη<sup>54</sup>.

Η ηλικία στην οποία βρίσκεται το άτομο που αποχτά μια δεύτερη γλώσσα είναι μια άλλη παράμετρος, η οποία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην όλη ανάπτυξη του και ιδιαίτερα στην γλωσσολογική, νευροψυχολογική, γνωστική και κοινωνικοπολιτισμική του ανάπτυξη.

---

52. C. Baker , *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingual matters, Clevedon 1996 , σσ.7

53. Το ίδιο, σσ. 9

54. J. Hamers– M. Blanc, *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge university press, 1993 , σσ. 8

Τα είδη διγλωσσίας τα οποία διακρίνονται με βάση αυτήν την παράμετρο είναι η «**παιδική διγλωσσία**» ή αλλιώς «**πρώιμη διγλωσσία**» που συντελείται όταν το παιδί αποκτά τις δύο γλώσσες μέχρι την εφηβεία περίπου και η «**διγλωσσία των ενηλίκων**» ή αλλιώς «**όψιμη διγλωσσία**» που σημαίνει την απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου ως ενήλικα. Η πιο συνηθισμένη μορφή διγλωσσίας με βάση αυτή την παράμετρο είναι εκείνη της παιδικής διγλωσσίας κατά την οποία το παιδί αποκτά δίγλωσση εμπειρία, ενώ συντελείται και η γενικότερη ανάπτυξή του.

Επιπλέον, η κοινωνική θέση που κατέχει κάθε γλώσσα στο περιβάλλον του δίγλωσσο παιδιού παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της «προσθετικής» ή «αφαιρετικής» διγλωσσίας<sup>55</sup>. Με τον όρο «**προσθετική ή αθροιστική διγλωσσία**» εννοούμε την περίπτωση εκείνη κατά την οποία το άτομο μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα διατηρώντας και αναπτύσσοντας την πρώτη του γλώσσα. Αντίθετα, στην περίπτωση της **αφαιρετικής διγλωσσίας** το άτομο μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα σε βάρος της πρώτης γλώσσας.

Το παιδί προβαίνει στην ανάπτυξη προσθετικής ή αφαιρετικής διγλωσσίας, στην εκμάθηση ή απόρριψη δηλαδή της πρώτης του γλώσσας, ανάλογα με το πόσο προσφιλή και αποδεκτή είναι αυτή η γλώσσα στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Όταν η πρώτη γλώσσα του παιδιού είναι μια «κοινωνικά αποδεκτή» γλώσσα, τότε είναι σίγουρο ότι το παιδί αυτό θα αναπτύξει προσθετική διγλωσσία. Στην περίπτωση, όμως, που η πρώτη γλώσσα του παιδιού είναι μία γλώσσα με χαμηλό κύρος και γόητρο, για παράδειγμα τα Αλβανικά, τότε είναι πιο συχνό το φαινόμενο της αφαιρετικής διγλωσσίας, καθώς η ευρύτερη κοινωνία αντιμετωπίζει με κάποια προκατάληψη αυτή τη γλώσσα.

Τέλος, ο βαθμός κατοχής και των δύο γλωσσών αποτελεί μια άλλη παράμετρο ταξινόμησης των δίγλωσσων σε παθητικούς και ενεργητικούς. Συγκεκριμένα, οι όροι «παθητική» ή «δεκτική διγλωσσία» αναφέρεται στην περίπτωση εκείνη που το άτομο, ενώ είναι σε θέση να κατανοεί μια δεύτερη γλώσσα είτε στην προφορική είτε στη γραπτή της μορφή, δεν είναι απαραίτητα σε θέση να παράγει ομιλία ή γραπτό λόγο<sup>56</sup>.

Από την άλλη μεριά με τους όρους «ενεργητική» ή «παραγωγική διγλωσσία» περιγράφουμε την ικανότητα του ατόμου να μιλάει και τις δύο γλώσσες όσο καλά τις καταλαβαίνει και να τις γράφει όσο καλά τις διαβάζει<sup>57</sup>. Ο χαρακτηρισμός ενός ατόμου ως «παραγωγικού δίγλωσσο» δεν αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο κατέχει τις παραγωγικές ικανότητές του στις δύο γλώσσες, αφού δεν είναι αξιολογικός όρος.

Βέβαια, μεταξύ της ενεργητικής και της παθητικής διγλωσσίας υπάρχουν πολλά ενδιάμεσα στάδια που καθιστούν συχνά δύσκολη την ευκρινή διάκρισή τους, καθώς επίσης και αρκετές διαβαθμίσεις στην κατοχή των διαφόρων δεξιοτήτων σε κάθε γλώσσα από το δίγλωσσο άτομο.

55. Ε. Αφέντρας, *Παιδική διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση*, Αθήνα 1984, σσ.70

56. C. Hoffmann, *An introduction to bilingualism*, Longman, London 1991, σσ. 24

57. Το ίδιο, σσ. 24

### **4.3 ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ**

Στη συνέχεια, θα συζητήσουμε τις διάφορες θεωρίες που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για το πώς λειτουργεί το μυαλό ενός δίγλωσσου ατόμου. Άλλες από αυτές είναι σοβαρές και άλλες αρκετά αφελείς. Ωστόσο, καθεμία από τις θεωρίες αυτές έχει την αξία της, γιατί ακόμη και εκείνες οι αφελείς θεωρίες ήταν αποδεκτές για χρόνια και καθόριζαν το είδος της εκπαίδευσης που παρεχόταν στα δίγλωσσα παιδιά.

#### **4.3.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΖΥΓΑΡΙΑΣ**

Η βασική θέση της θεωρίας της ζυγαριάς (the balance theory) είναι ότι ενισχύοντας τη μια από τις δύο γλώσσες του δίγλωσσου μειώνεται ταυτόχρονα η γλωσσική του επάρκεια στην άλλη γλώσσα. Η σχέση, δηλαδή, που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο γλωσσών, είναι σχέση βάρους - αντίβαρου, όπως συμβαίνει σε μια ζυγαριά.

Η σχηματική παρουσίαση αυτής της θεωρίας διατυπώνεται με δύο υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση υποστηρίζει ότι στο μυαλό του ατόμου υπάρχει συγκεκριμένος διαθέσιμος χώρος για τη γλωσσική ικανότητα, ο οποίος στην περίπτωση του δίγλωσσου μοιράζεται ανάμεσα σε δύο γλώσσες, ενώ στην περίπτωση του μονόγλωσσου διατίθεται για την καταχώρηση μιας γλώσσας. Συνεπώς, βάσει αυτής της θεωρίας, ο δίγλωσσος οδηγείται σε κατώτερο επίπεδο επάρκειας σε καθεμία από τις δύο γλώσσες, συγκριτικά με τον μονόγλωσσο που μαθαίνει επαρκώς μόνο μία γλώσσα.

Η δεύτερη υπόθεση υποστηρίζει ότι στο μυαλό του δίγλωσσου οι δύο γλώσσες αποθηκεύονται ξεχωριστά σε δύο διαφορετικούς αποθηκευτικούς χώρους, χωρίς να υπάρχει δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο γλωσσών. Πράγμα που σημαίνει ότι γνώσεις που έχουν κατακτηθεί με μέσο επικοινωνίας τη μια γλώσσα θα πρέπει να επαναληφθούν, για να θεωρούνται κερτημένες και για την άλλη γλώσσα.

Παρόλο που η θεωρία της ζυγαριάς θεωρείται σήμερα ανυπόστατη, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα πολιτικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς, πίστευαν σ' αυτή και πολλοί ερευνητές τη χρησιμοποιούσαν, για να στηρίξουν θεωρητικά τα συμπεράσματα των ερευνών τους, που δήλωναν ότι η διγλωσσία επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στη γνωστική λειτουργία. Έτσι δικαιολογούνταν η υιοθέτηση αφομοιωτικών μοντέλων εκπαίδευσης.

Ωστόσο, όπως φάνηκε αργότερα, η θεωρία της ζυγαριάς δεν είχε να κάνει με τη σχέση των δύο γλωσσών μέσα στο μυαλό ενός δίγλωσσου, αλλά με τις κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες μιας συγκεκριμένης εποχής. Όταν αυτές οι συνθήκες άλλαξαν, μια σειρά από έρευνες και εφαρμογές δίγλωσσων εκπαιδευτικών μοντέλων απέδειξαν τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας.

### **4.3.2. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΔΕΞΑΜΕΝΗΣ ΣΚΕΨΗΣ Η΄ Η ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΠΑΓΟΒΟΥΝΩΝ**

Το μοντέλο της δεξαμενής σκέψης (the think tank model) , παρομοιάζει το μυαλό του δίγλωσσου με μία τεράστια δεξαμενή, στο οποίο αποθηκεύονται οι γνώσεις και από τις δύο γλώσσες. Έτσι, ενώ υπάρχει μια ενσωματωμένη βαθύτερη πηγή σκέψης και για τις δύο γλώσσες, η ορατή τους πλευρά είναι διαφορετική σαν δύο παγόβουνα, τα οποία δεν αποτελούν παρά κορυφές του ίδιου παγόβουνου. Μια άλλη, λοιπόν, εικονογραφημένη παρουσίαση του μοντέλου είναι η αναλογία των παγόβουνων (the iceberg analogy)<sup>58</sup>.

Το μοντέλο της δεξαμενής σκέψης έρχεται να υποστηρίξει την εκπαιδευτική θέση ότι η διδασκαλία διαμέσου της πρώτης γλώσσας των μειονοτικών παιδιών είναι το ίδιο ή και περισσότερο αποτελεσματική από τη διδασκαλία διαμέσου της δεύτερης γλώσσας για τη προώθηση των ικανοτήτων στη δεύτερη γλώσσα.

Αυτό οφείλεται στο ότι όταν το μέσο διδασκαλίας είναι η πρώτη γλώσσα, τότε υπάρχει περισσότερο ενδιαφέρον και μεγαλύτερη συμμετοχή στη διδασκαλία από την πλευρά του μαθητή. Έτσι, αφενός αναπτύσσει την πρώτη γλώσσα, αφετέρου καλλιεργεί τις βαθύτερες διανοητικές και ακαδημαϊκές ικανότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη και της δεύτερης γλώσσας. Επομένως, με την ανάλογη έκθεση του μαθητή στη δεύτερη γλώσσα, το παιδί αυτό γίνεται ευκολότερα δίγλωσσο, καθώς μετατρέπεται στη δεύτερη γλώσσα τη γνώση που κατακτά διαμέσου της πρώτης γλώσσας και αντιστρόφως<sup>59</sup>.

Το μοντέλο αυτό παρόλο που από πολλούς θεωρήθηκε ένα έγκυρο και ισχυρό μοντέλο που θα άλλαζε την προκατάληψη της θεωρίας της ζυγαριάς, δεν εκφράζει πλήρως τη σύγχρονη θεωρητική σκέψη για τη γνωστική λειτουργία, τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση.

### **4.3.3. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΟΡΙΑΚΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ( ΚΑΤΩΦΛΙΩΝ)**

Η θεωρία των οριακών επιπέδων (ή θεωρία των κατωφλιών – the thresholds theory) αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στη γνωστική λειτουργία και το βαθμό της διγλωσσίας.

Πρώτος ο J. Cummins (1976), σύμφωνα με την T. Skutnabb - Kangas, υποστήριξε ότι πρέπει να υπάρχει ένα συγκεκριμένο, οριακό επίπεδο ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα (και στην πρώτη γλώσσα, η οποία εδώ θεωρείται ότι βρίσκεται πιο ψηλά) το οποίο πρέπει να επιτευχθεί, για να επιτραπεί στις εν δυνάμει ωφέλιμες πλευρές της διγλωσσίας να επιδράσουν στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου<sup>60</sup>. Ο Cummins ονόμασε αυτό το οριακό επίπεδο κατώφλι. Επίσης, υποστήριξε ότι πρέπει να υπάρχουν δύο κατώφλια.

58. C Baker , *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingual matters, Clevedon 1996 , σσ. 147

59. J. Cummins, *Bilingualism and minority language children*, OISE Press, Ontario 1981, σσ.30

60. T. Skutnabb – Kangas, *Bilingualism or not, The education of minorities*, Multilingual matters, Clevedon 1981, σσ. 223



Η επίτευξη του κατώτερου είναι αρκετή, για να αποφευχθούν οι αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας, ενώ η επίτευξη του δεύτερου, του υψηλότερου επιπέδου της δίγλωσσης ικανότητας, μπορεί να οδηγήσει στα θετικά οφέλη της διγλωσσίας.

Η θεωρία των οριακών επιπέδων συνδέεται όχι μόνο με τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, αλλά και με την εκπαίδευση. Χρησιμοποιείται στα δίγλωσσα εκπαιδευτικά μοντέλα «γλωσσικής εμβάπτισης» (immersion), για να ερμηνεύσει την προσωρινή καθυστέρηση στην επίδοση των παιδιών όταν μέσο διδασκαλίας είναι η δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με τη θεωρία, αυτή η καθυστέρηση είναι φυσιολογική και αναμενόμενη, μέχρι το παιδί να φτάσει σ'ένα συγκεκριμένο επίπεδο επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα, ώστε να χειρίζεται με άνεση το διδακτικό υλικό και να μπορεί να ωφεληθεί από τα θετικά αποτελέσματα της διγλωσσίας.

Επιπλέον, η θεωρία αυτή μας βοηθάει να ερμηνεύσουμε για ποιο λόγο τα παιδιά από γλωσσικές μειονότητες, που ως μέσο διδασκαλίας έχουν τη δεύτερη γλώσσα, αποτυγχάνουν να αναπτύξουν επαρκώς αυτή τη γλώσσα στα πλαίσια των ασθενών μοντέλων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει, γιατί η ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα είναι χαμηλή και, καθώς η διδασκαλία γίνεται μόνο μέσω αυτής της γλώσσας, είναι επόμενο οι μαθητές να μην μπορούν να αντεπεξέλθουν στις γενικότερες γνωστικές απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Αυτό το πρόβλημα θα ξεπερνούσαν αν επιτρεπόταν στα παιδιά να λειτουργήσουν στην πρώτη τους γλώσσα που είναι πιο ανεπτυγμένη.

Η θεωρία των κατωφλιών τείνει να ανταποκριθεί περισσότερο στα διαθέσιμα δεδομένα και να προάγει σε ικανοποιητικό βαθμό τα ουσιαστικά συστατικά της διγλωσσίας και της γνωστικής λειτουργίας. Το πρόβλημα, όμως, είναι ότι δεν ορίζεται ακριβώς το επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας που πρέπει να κατακτήσει ένα παιδί, προκειμένου να περάσει το κατώφλι και έτσι, αφενός να αποφύγει τα αρνητικά αποτελέσματα και αφετέρου να ωφεληθεί από τα θετικά αποτελέσματα της διγλωσσίας.

**Συμπερασματικά**, θα λέγαμε ότι καμιά από τις παραπάνω θεωρίες δεν είναι τέλεια και δεν κατορθώνει από μόνη της να ερμηνεύσει πλήρως την επίδραση που μπορεί να έχει η διγλωσσία και τα δίγλωσσα προγράμματα εκπαίδευσης στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

Έτσι, αν παρακάμψουμε τις ανυπόστατες θεωρίες της ζυγαριάς οι οποίες υιοθετήθηκαν, για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένα συμφέροντα και ιδεολογίες, θα πρέπει να προβούμε σε μια σύνθεση των συμπερασμάτων των υπόλοιπων θεωριών, προκειμένου να σχηματίσουμε μια δομημένη άποψη για τη σχέση της διγλωσσίας με τη γνωστική λειτουργία. Ένα βασικό συμπέρασμα είναι ότι ανεξάρτητα από το ποια γλώσσα είναι το μέσο διδασκαλίας οι γνώσεις που μαθαίνονται διαμέσου της μιας γλώσσας θεωρούνται κεκτημένες και για την άλλη γλώσσα, σύμφωνα με την αρχή της «γλωσσικής αλληλεξάρτησης».

Ωστόσο, προκύπτει από την όλη ανάλυση των θεωριών ότι για ένα παιδί-μέλος μια γλωσσικής μειονότητας η διδασκαλία μέσω της Γ1 μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική από μια μονόγλωσση μέθοδο διδασκαλίας στην Γ2 τόσο για τη γενική σχολική επίδοση του παιδιού όσο και για την εκμάθηση αυτής καθ' αυτής της Γ2.

Σε μια τέτοια αποδοχή οδηγούν διάφοροι ψυχολογικοί, κοινωνικοί και γνωστικοί λόγοι. Καταρχήν, τα μειονοτικά παιδιά που αναγκάζονται να συμμετέχουν στη σχολική ζωή, έχοντας ως μοναδικό μέσο διδασκαλίας τη Γ2, εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες από τα παιδιά που έχουν ως μέσο διδασκαλίας τη Γ1. Ακόμη, τα παιδιά αυτά, λόγω έλλειψης της βαθύτερης γλωσσικής επάρκειας στη Γ2 προσλαμβάνουν λιγότερες πληροφορίες από τους συμμαθητές τους, που είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας διδασκαλίας. Επιπλέον, κουράζονται ευκολότερα, έχουν ανάγκη από περισσότερες παύσεις και συχνά αφαιρούνται, σε μια προσπάθεια να διατηρήσουν σε υψηλά επίπεδα την αυτοεκτίμησή τους, θεωρώντας ορισμένα θέματα άνευ σημασίας. Συνεπώς, όταν η Γ1 είναι το μέσο διδασκαλίας για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων, τότε τα παιδιά αυτά έχουν περισσότερα κίνητρα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για ενεργή συμμετοχή στη σχολική ζωή, καθώς την κατανοούν καλύτερα.

Βέβαια εκείνο που είναι πιο σωστό για τη γενικότερη εκπαίδευση ενός δίγλωσσου παιδιού είναι η παράλληλη διδασκαλία και στις δύο γλώσσες. Με τον τρόπο αυτό το παιδί συμπληρώνει τα κενά γνώσης και πληροφόρησης, που τυχόν έχει, στην Γ2 μέσω της Γ1, διατηρεί υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και συγχρόνως είναι σε θέση ανά πάσα στιγμή να κρίνει και να συγκρίνει. Αυτό σημαίνει ότι σε περίπτωση που παρουσιάζει χαμηλή επίδοση στη δεύτερη γλώσσα κατανοεί ότι πρέπει να κατηγορήσει αυτή καθ' αυτή τη γλώσσα και όχι τον εαυτό του.

Σ' ένα άλλο, λοιπόν, συμπέρασμα που καταλήγουμε είναι ότι η παράλληλη εκμάθηση και των δύο γλωσσών από το παιδί μιας γλωσσικής μειονότητας είναι προς όφελος του ίδιου του παιδιού, αφού μια τέτοια κατάσταση είναι φυσιολογική και εναρμονισμένη με το φυσικό περιβάλλον του παιδιού. Γιατί τα μειονοτικά παιδιά, από τη στιγμή που θα βρεθούν στη νέα κοινωνία υποδοχής, δέχονται συνεχώς γλωσσικά και πολιτισμικά ερεθίσματα και από τα δύο κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα. Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνικοποίησή τους συντελείται κάτω από διπολιτισμικές - διγλωσσικές συνθήκες. Συνεπώς, η διγλωσσία είναι το φυσιολογικό για τα παιδιά αυτά και η μονόγλωσσία το αφύσικο.

---

Γ1= Πρώτη γλώσσα , Γ2= Δεύτερη γλώσσα

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Η γλώσσα, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές, αποτελεί "την ενσάρκωση του πολιτισμού" και συγχρόνως το προϊόν του. Σε επίπεδο, λοιπόν, ορισμού, ο πολιτισμός, σύμφωνα με τον E.B. Taylor είναι μια περίπλοκη οντότητα η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο από συμβολικά συστήματα, όπως γνώσεις, κανόνες, αξίες, πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, ικανότητες, συνήθειες κ.λπ. μεταξύ των οποίων είναι και η γλώσσα<sup>61</sup>. Όλα αυτά τα συμβολικά συστήματα ενός πολιτισμού μεταβιβάζονται από το ένα άτομο στο άλλο μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και είναι κατά προσέγγιση μοιρασμένα ισότιμα μεταξύ των μελών μιας κοινωνικής ομάδας.

Ωστόσο, η γλώσσα, αντίθετα από τα άλλα συστατικά του πολιτισμού, διαπλάθει πολιτισμό, καθώς κατά κανόνα οι πολιτισμικές μας εκφράσεις είναι διαμορφωμένες και διατυπωμένες με τη γλώσσα. Η γλώσσα, δηλαδή, αλληλεπιδρά με τον πολιτισμό με δύο διαφορετικούς τρόπους: α) είναι ένας μεταδότης του πολιτισμού, β) είναι το κύριο εργαλείο για την εσωτερίκευση του πολιτισμού από το άτομο. Συνεπώς, η γλώσσα με την ευρεία της έννοια είναι ένα από τα βασικά στοιχεία, για να ορίσει το άτομο τον εαυτό του, την κοινότητα στην οποία ανήκει και συγχρόνως, να διαφοροποιήσει τον εαυτό του από άλλα κοινωνικά σύνολα.

Όλα αυτά δηλώνουν και την αξία που έχει για τα μειονοτικά παιδιά η διατήρηση της πρώτης ή της μητρικής τους γλώσσας, προκειμένου να κατανοήσουν τον εαυτό τους, τον εθνικό τους πολιτισμό και την ιστορία τους. Συγχρόνως, θεωρείται όλο και πιο απλουστευτική η άποψη της αποδυνάμωσης των μειονοτικών γλωσσών και της διατήρησης της μονογλωσσίας, προκειμένου να μειωθούν οι διαμάχες και οι εντάσεις. Γιατί αποτελεί πια πραγματικότητα ότι οι συγκρούσεις εξακολουθούν να υπάρχουν, όπως επίσης, και η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία μέσα στα σύνορα των σύγχρονων κοινωνιών.

Ωστόσο, όταν μεταξύ των κυρίαρχων και δευτερευόντων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες απαρτίζουν μια ευρύτερη κοινωνία υπάρχει κλίμα ομοφωνίας και όχι καταπίεσης και εξαναγκασμού, τότε αναπτύσσουν μια ποικιλία από δυναμικές σχέσεις από τις οποίες προκύπτει ένα συγκεκριμένο πλέγμα αξιών<sup>62</sup>.

---

61. J. Hamers– M. Blanc, *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge university press, 1993, σσ. 115

62. Το ίδιο, σσ. 117

Οι αξίες αυτές υπάρχουν παράλληλα με τις επιμέρους γλώσσες και πολιτισμούς των διάφορων ομάδων και είναι ουσιώδεις αφενός για τη μετάδοση και διατήρηση του πολιτισμού και αφετέρου για να ορίσει το άτομο τον εαυτό του ως μέλος της κοινωνίας. Έτσι, ένα άτομο μπορεί να κατέχει μερικές συγκεκριμένες αξίες από τη δική του πολιτισμική κοινότητα και την ίδια στιγμή, να προσχωρεί σε ευρύτερες κοινωνικές αξίες, να αναπτύσσει δηλαδή διπολιτισμική ταυτότητα. Σε αυτές τις θεμελιώδεις αξίες υπάρχει περίπτωση να μη συγκαταλέγεται η γλώσσα, να αποτελεί δηλαδή δευτερεύον πολιτιστικό στοιχείο.

Τα μονόγλωσσα άτομα μιας ομάδας διαμορφώνουν μια διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα από τα δίγλωσσα μέλη της ίδιας ομάδας. Τα μονόγλωσσα άτομα ορίζουν την πολιτισμική τους ταυτότητα μέσα από την πολιτισμική διάσταση της ομάδας τους, η οποία έχει ως βασικό χαρακτηριστικό τη μια γλώσσα. Αντίθετα τα δίγλωσσα άτομα, καθώς έρχονται σε επαφή και με άλλα άτομα - φορείς διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών, ορίζουν την πολιτισμική τους ταυτότητα μέσα από τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία που έχουν τόσο με τα μέλη της δικής τους ομάδας όσο και με μέλη άλλων ομάδων. Αποτέλεσμα ενός τέτοιου ορισμού είναι η γλώσσα να μη συγκαταλέγεται οπωσδήποτε σε αυτά τα στοιχεία, και να μην θεωρείται αναγκαία για τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας ενός διπολιτισμικού ατόμου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### 6.1 ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ – ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Η αθρόα είσοδος των αλλοδαπών μεταναστών και των παλιννοστούντων Ελλήνων στη χώρα με νόμιμο ή και παράνομο τρόπο και η εξασφάλιση εργασίας και κατοικίας είχαν ως αποτέλεσμα την άφιξη και των οικογενειών τους με σκοπό την μόνιμη ή προσωρινή εγκατάστασή τους στην Ελλάδα. Φυσικό είναι λοιπόν να θελήσουν να εντάξουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα παιδιά τους. Εξάλλου η φοίτηση μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής είναι ένα βασικό μέσο επαφής με τον πολιτισμό της χώρας με σκοπό την ένταξη. Θα πρέπει να λάβουμε υπ' όψιν ακόμα και το γεγονός ότι πολλές μητέρες που είναι εργαζόμενες και δεν έχουν πού να αφήσουν τα παιδιά τους, προτιμούν να τα εγγράψουν σε βρεφονηπιακούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, πρόκειται δηλαδή για μια ένταξη που οφείλεται και σε καθαρά πρακτικούς λόγους.

Χωρίς να υπολογίσουμε τους τσιγγάνους και τους μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, υπολογίζεται ότι το σχολικό έτος 1995/6 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φοιτούσαν 30.193 άτομα, δηλαδή σχεδόν το 5 % του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Οι χώρες προέλευσης είναι πολλές και διαφορετικές. Ο Δρεττάκης αναφέρει σε πρόσφατο άρθρο του ότι, μέχρι το 1994 δεν είχε γίνει καμιά προσπάθεια καταγραφής των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και παραθέτει και εκείνος λεπτομερείς πίνακες, όπου παρουσιάζεται η εκπροσώπηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών<sup>63</sup>.

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων προέβη σε συστηματική καταγραφή των μαθητών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες για το σχολικό έτος 1999 –2000 και εξήγαγε σημαντικά συμπεράσματα :

1. ο αριθμός των μαθητών με ιδιαιτερότητες – στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και οι μουσουλμάνοι έλληνες και οι τσιγγάνοι, έχει αυξηθεί σημαντικά και αντιπροσωπεύει πια το 8 % του μαθητικού πληθυσμού (6 % το 1995 /1996)

2. το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – χωρίς τους τσιγγάνους και μουσουλμάνους – ανέρχεται στο 9,7 % του μαθητικού πληθυσμού

3. ο μεγαλύτερος αριθμός συγκέντρωσης αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών παρατηρείται στο Δημοτικό σχολείο (9,7 %)

4. οι περισσότεροι από τους αλλοδαπούς μαθητές προέρχονται από την Αλβανία (80 %)<sup>64</sup>.

63. Μ. Δρεττάκης, «Παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα σχολεία» στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 107, Αθήνα Ιούλ – Αύγ. 1999, σσ. 45

64. ΥΠ.Ε.Π.Θ, ειδική γραμματεία ομογενών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, (Δ. Χαλκιώτης), «Καταγραφή Μαθητών με Πολιτισμικές και Γλωσσικές Ιδιαιτερότητες στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Χώρας», Αθήνα 25/7/00,.

Η παραπάνω έκθεση δίνει σημαντικά στοιχεία για την πολιτισμική ταυτότητα του μαθητικού πληθυσμού και διαγράφει μια αυξητική τάση στην παρουσία μαθητών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμα η συστηματική αυτή καταγραφή υποδηλώνει και το αυξανόμενο ενδιαφέρον της πολιτείας για την κατ' αρχήν καταγραφή της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού με πιθανό στόχο την αναγνώριση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών και άλλων προβλημάτων τους.

Για την ουσιαστική πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής / μορφωτικής διαδικασίας, πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, που όχι μόνο θα διασφαλίζουν τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση, αλλά διαρκώς θα την ενθαρρύνουν και θα την προσαρμόζουν στις πολυπολιτισμικά διαμορφωμένες και διαμορφούμενες ανάγκες των μαθητών.

Η σχολική ζωή στο σύνολο της πρέπει να διαχέεται από το πνεύμα της διαπολιτισμικότητας<sup>65</sup>, κάτι που ακούγεται γοητευτικό, στην πραγματικότητα όμως μπορεί να είναι πολύ δύσκολο, ακόμα και ανέφικτο.

Για να μην υποπέσουμε στο σφάλμα της αοριστολογίας και των μεγαλεπήβολων φιλοσοφικών διατυπώσεων περί διαπολιτισμικότητας, θα επιχειρήσουμε να καθορίσουμε και να αναλύσουμε, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια, τους σημαντικότερους παράγοντες, που συνθέτουν την εκπαιδευτική διαδικασία, και την αναγκαιότητα προσαρμογής τους στα πολυπολιτισμικά δεδομένα, για την επίτευξη μιας ουσιαστικής διαπολιτισμικότητας.

Οι θεωρητικές συζητήσεις για τη στροφή του εκπαιδευτικού συστήματος προς μια ουσιαστική διαπολιτισμικότητα, έχουν επικεντρωθεί γύρω από τους εξής κύριους άξονες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τους οποίους και έχουμε συμπεριλάβει, όπως φάνηκε, στις ερευνητικές μας υποθέσεις: αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, εκπαιδευτικό υλικό, κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οργάνωση της σχολικής ζωής, και γενικά όλες οι διαδικασίες και οι εκδηλώσεις που φανερά ή μη, συνθέτουν το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

### **6.1.1. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα καταρχήν, ως πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να είναι ευέλικτο και διαπολιτισμικό, σύμφωνα με τη διαπολιτισμική θεωρία. Για να γίνουμε όμως πιο συγκεκριμένοι πρέπει να διασαφηνίσουμε την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος γενικά, και στη συνέχεια την έννοια του διαπολιτισμικού Αναλυτικού Προγράμματος.

Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος συχνά παρουσιάζεται συγκεχυμένη, ακόμα και στην επιστημονική βιβλιογραφία, αφού υπάρχει πληθώρα εννοιολογικών προσεγγίσεων και διαφόρων εγχειρημάτων διασαφήνισης, και καθορισμού της έννοιας του Αναλυτικού Προγράμματος.

---

65. Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα 1997, σσ.110

Θα προσπαθήσουμε να αποφύγουμε τον κίνδυνο να αναλωθούμε στη συζήτηση, ή την απλή παράθεση των δεκάδων ορισμών, που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος. Αξίζει να αναφέρουμε, όμως, ότι στη βιβλιογραφία συναντούμε την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος, στη στενή και στη ευρεία του έννοια.

Στην ευρεία του έννοια, το Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζεται ως «ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, ή ένα διάγραμμα ύλης για έναν ολόκληρο κύκλο σπουδών, στα πλαίσια ορισμένου επιστημονικού κλάδου, ή στα πλαίσια ορισμένων επιστημονικών κλάδων, ακόμα και ολόκληρη σειρά και περιεχόμενο μαθημάτων πολλών κύκλων σπουδών»<sup>66</sup>.

Οι Βρεττός και Καψάλης, το ορίζουν ως ένα επαγγελματικό εργαλείο για την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, που υπαγορεύει στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να κάνει, και πότε να το κάνει.

Αξίζει να αναφερθούμε στο διαχωρισμό που γίνεται, ανάμεσα στις προθέσεις, τους σχεδιασμούς και σε όσα επιδιώκονται, με αυτά που πραγματικά συμβαίνουν τελικά στο σχολείο, αφού η πραγματικότητα πολύ πιθανόν να διαφέρει από την πρόθεση, αν αναλογιστούμε ότι από τη φύση της η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται και διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες, ανθρώπινους και μη, και αρκετές φορές μη προβλέψιμους.

Εμείς θα δεχτούμε στην παρούσα φάση, μια ερμηνεία του Αναλυτικού Προγράμματος, στη στενή του έννοια, ως τον «άνωθεν» σχεδιασμό των στόχων και των μεθόδων της διδακτέας ύλης, που αποσκοπεί σε συγκεκριμένα προαποφασισμένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Επίσης θεωρούμε και εκλαμβάνουμε το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως την έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή μετουσιώνεται και εξειδικεύεται στο σχεδιασμό συγκεκριμένων επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων μάθησης<sup>67</sup>.

Σ' αυτό το σημείο θα αναφερθούμε στην αναγκαιότητα διαπολιτισμοποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αφού διευκρινίσουμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκλαμβάνεται ως συστατικό και αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικοπολιτικού θεσμικού πλαισίου.

Οι σύγχρονες εξελίξεις στην κοινωνία, με την ραγδαία τεχνολογική και επιστημονική πρόοδο, τον καταϊγισμό πληροφοριών και την πληθώρα των γνώσεων και των ερεθισμάτων, που καλείται ο σύγχρονος άνθρωπος να διαχειριστεί, επιτάσσει ριζικές αλλαγές και στην κοινωνία, αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως το θεσμικό πλαίσιο των γενικών σκοπών και ειδικών στόχων της εκπαίδευσης, οφείλει να διαμορφώνεται να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται, σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας.

66. Γ. Βρεττός– Α. Καψάλης, *Αναλυτικά προγράμματα : Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*, Art of text, Θεσσαλονίκη 1994, σσ.31

67. Για την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος, βλέπε σχετικά: Γ. Φλουρής, *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Γρηγόρη, Αθήνα 1995, σσ.9-12

Αν αναλογιστούμε ότι οι σύγχρονες κοινωνίες και συγκεκριμένα η ελληνική, έχουν γίνει πολυπολιτισμικές, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων πρέπει να δρομολογηθεί και προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η διαπολιτισμοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων μπορεί να επιτευχθεί καταρχήν με τη διαπολιτισμοποίηση των προγραμμάτων σπουδών και πιο συγκεκριμένα:

**α)** μέσω του εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς των μειονοτήτων και της εισαγωγής των γλωσσών τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα.

**β)** και μέσω της θεώρησης των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές οπτικές γωνίες .

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα βέβαια, είναι αυτό που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, στο οποίο μπορούμε να διαγνώσουμε τις επιλογές των μορφωτικών περιεχομένων.

### **6.1.2. Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ**

Οι διάφορες εκδηλώσεις και δραστηριότητες, που συντελούνται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα κι έξω από τη σχολική τάξη, είτε είναι προγραμματισμένες είτε όχι, είναι αυτές που συνθέτουν τη συνολική εικόνα της σχολικής ζωής.

Πέρα από την αμιγώς σχολική ώρα του μαθήματος, υπάρχουν και κάποιες άλλες δραστηριότητες και εκδηλώσεις της σχολικής ζωής, που αν δεν δείξουμε γι' αυτές το απαιτούμενο ενδιαφέρον, η προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αν δεν είναι εσφαλμένη, σίγουρα θα είναι ελλιπής. Είναι χρήσιμο και μάλιστα επιβεβλημένο, σε μια μελέτη περίπτωσης, όπως η συγκεκριμένη, να προσεγγίσουμε και αυτές τις πτυχές της σχολικής πραγματικότητας, ώστε η προσέγγιση μας να αναδείξει και να φωτίσει, συνολικά, όλες τις όψεις του υπό μελέτη θέματος.

Οι εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, από τις πιο τυπικές και συνήθειες, που περιλαμβάνουν την ώρα του μαθήματος, το διάλειμμα, το τελετουργικό της πρωινής προσευχής, τις καθιερωμένες σχολικές γιορτές κ.α., αλλά και άλλες δραστηριότητες που εκπηγάζουν από πρωτοβουλίες μαθητών εκπαιδευτικών, ή και συλλόγων, δεν πρέπει να μας αφήνουν αδιάφορους, αν θέλουμε πραγματικά να περιγράψουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τη σχολική ζωή σε όλο της το εύρος.

Ο τρόπος που οργανώνεται ο σχολικός χώρος και χρόνος, οι διάφορες, ή και διαφοροποιημένες ακόμα μορφές εκπαίδευσης, που πιθανόν να λειτουργούν, ή να προωθούνται, οι συμμετοχικές διαδικασίες που αφορούν στους μαθητές, στους δασκάλους και στους γονείς των μαθητών και γενικά ότι συμβαίνει εντός και εκτός σχολικού προγράμματος, οφείλουμε να το διερευνούμε σε όλες του τις διαστάσεις.

Όλα όσα αναφέρουμε σχετίζονται άμεσα, ή έμμεσα, με την έννοια του παραπρογράμματος, ή κρυφού προγράμματος. Πολλές φορές οι επιδιωκόμενοι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος, στο οποίο αναφερθήκαμε μπορεί να παραποιούνται, ή να μεταλλάσσονται από κάποιες λανθάνουσες διαδικασίες ή τρόπους μάθησης, που αναγάγουν την



εκπαιδευτική διαδικασία σε πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο. Ειδικότερα το παραπρόγραμμα, μπορεί να είναι «όσα μαθαίνουν τα παιδιά σε κάθε σχολική τάξη ανεξάρτητα από τα μαθήματα τους» .

Αφορμώμενοι από το γεγονός ότι το παραπρόγραμμα δεν εντοπίζεται μόνο στις τάξεις, αλλά σε όλους τους χώρους του σχολείου, καθώς και στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σ' αυτό, όπως εκδρομές και γιορτές, στις συμμετοχικές διαδικασίες (π.χ. Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων), και στην οργάνωση της σχολικής ζωής γενικά (π.χ. μορφές εκπαίδευσης), καταλήγουμε ότι: η σχολική ζωή πρέπει να μελετηθεί εκτός από την οπτική των στοιχείων που την συνθέτουν, (θεσμικό πλαίσιο συμπεριλαμβανομένου του Αναλυτικού Προγράμματος, δάσκαλος-μαθητής κ.τ.λ.) και από την οπτική της διερεύνησης της ποιότητας και της οργάνωσης του σχολικού χώρου, της υλικοτεχνικής υποδομής και των δυνατοτήτων που προσφέρει, καθώς και των δραστηριοτήτων που εκπορεύονται από πρόσωπα, ή ακόμα και φορείς που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η προσέγγιση όλων των μερών που απαρτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, κι ο εντοπισμός των πολλαπλών εκφάνσεών της, μπορεί να μας οδηγήσει στη σύνθεση και την ανασύνθεση όλων των όψεων της σχολικής ζωής, ώστε να διαμορφώσουμε μια συνολική εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

### **6.1.3. Η ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ**

Τα σχολικά εγχειρίδια και το εκπαιδευτικό υλικό γενικότερα, αποτελούν τα μέσα με τα οποία θα επιτευχθεί η εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος , και επομένως εκφράζουν, ή οφείλουν να εκφράζουν τους στόχους και τη φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και του ευρύτερου εκπαιδευτικοπολιτικού πλαισίου. Μια από τις βασικότερες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου είναι η υλοποίηση της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον ως μέσον εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος., προωθεί τα είδη γνώσης, τις πληροφορίες, τις στρατηγικές και τις στάσεις που επιθυμεί η εκάστοτε πολιτική ηγεσία.

Όσον αφορά τα διδακτικά εγχειρίδια πρέπει να σημειώσουμε ότι στη Ελλάδα έχουν αντικαταστήσει κάθε άλλη μορφή Αναλυτικού Προγράμματος., ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του διδακτικού χρόνου (75%-95%), διατίθεται στη διδασκαλία με σχολικά εγχειρίδια (όπ.π).

Στην πρωτοκαθεδρία του σχολικού εγχειριδίου, όσον αφορά το χρόνο χρησιμοποίησης του στα πλαίσια της μορφωτικής διαδικασίας, έχουμε να προσθέσουμε επίσης και κάποια ενδιαφέροντα πορίσματα ερευνών, σχετικά με το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων. Οι σχετικές έρευνες διαπίστωσαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια<sup>68</sup>:

---

68. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος , *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ζ Διεθνούς Συνεδρίου. Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995* , Ελληνικά Γράμματα , Αθήνα 1995

- Εστιάζονται στην προβολή της εθνικής παράδοσης και ιστορίας.
- Προωθούν αισθήματα πατριωτισμού και νομιμοφροσύνης.
- Γράφονται με προοπτική να εξυπηρετήσουν τα εθνικά συμφέροντα.
- Περνούν γνώσεις, υποβάλλουν ιδέες, και επιδιώκουν να διαμορφώσουν την εθνική συνείδηση και να συμβάλλουν στη διατήρηση του υπάρχοντος status quo.
  - Διαστρεβλώνουν τα γεγονότα και δεν ανανεώνονται συχνά.
  - Παρουσιάζουν τους άλλους λαούς με ένα πλήθος ανακριβειών, συμβάλλοντας έτσι στην άμεση και έμμεση υποβάθμισή τους.
  - Δεν προωθούν την κριτική σκέψη και αναπόφευκτα οι μαθητές συμφωνούν με τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι συγγραφείς τους.
  - Τα βιβλία, και συγκεκριμένα των κοινωνικών σπουδών, επικεντρώνονται σε εθνικές υποθέσεις, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην οικουμενική αλληλεξάρτηση των λαών, και στην ποικιλία και τον πλουραλισμό των πολιτισμών.

Αυτά τα στοιχεία των ερευνών, που παραθέσαμε παραπάνω, αναδεικνύουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού του περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων, αλλά και της αναθεώρησης του τρόπου και του εύρους χρησιμοποίησής τους κατά το διδακτικό χρόνο.

Το εκπαιδευτικό υλικό όμως, όπως προαναφέραμε δεν περιορίζεται μόνο στα διδακτικά εγχειρίδια και μόνο. Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να περιλαμβάνει διάφορα μέσα, που θα διευκολύνουν και θα βελτιώνουν τη διαδικασία της μάθησης, όπως εποπτικά μέσα, διάφορα εξωσχολικά βιβλία, χρησιμοποίηση ηλεκτρονικών υπολογιστών και άλλων σύγχρονων τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας.

Το εκπαιδευτικό υλικό γενικά, πρέπει να είναι πλούσιο και εναλλακτικό, ώστε να δίνει πολλαπλές επιλογές και στο δάσκαλο και στο μαθητή, ώστε να απεγκλωβίζεται η μορφωτική διαδικασία από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο. Με την ανάληψη εναλλακτικών πρωτοβουλιών μάθησης, εφόσον το εκπαιδευτικό υλικό είναι τέτοιο, που τις επιτρέπει και τις ενθαρρύνει, μπορεί να αρθεί η γνωστική μονολιθικότητα που καλλιεργείται με το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, κάτι που θα οδηγήσει τους μαθητές και στην ανάπτυξη των κριτικών τους ικανοτήτων και στη διεύρυνση των πνευματικών και γνωστικών τους οριζόντων.

Το εκπαιδευτικό υλικό λοιπόν, πρέπει να είναι σύγχρονο, να επιτρέπει και να δίνει τη δυνατότητα εναλλακτικών μορφών μάθησης, να εμπλουτίζεται και να αναβαθμίζεται, να αξιολογείται για να βελτιώνεται, και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας εποχής των ραγδαίων διαρκών και πολυεπίπεδων εξελίξεων, αλλά κυρίως στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών .

Όταν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως είναι και η Ελλάδα, φοιτούν στο εκπαιδευτικό σύστημα παιδιά διάφορων εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων, τότε αντιλαμβανόμαστε το πόσο διαφοροποιημένες είναι οι ανάγκες ενός ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού. Η ύπαρξη αλλοδαπών, παλιννοστούντων ομογενών, μουσουλμάνων και ντόπιων μαθητών, μπορεί και πρέπει να οδηγήσει σε μια διαφορετική διαχείριση και προσέγγιση του παράγοντα «εκπαιδευτικό υλικό», για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Γιατί πιστεύουμε ότι, αν το εκπαιδευτικό υλικό είναι αναχρονιστικό για κάποιες

διαφοροποιημένες από την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα ομάδες, τότε είναι αναχρονιστικό και για τους μαθητές-φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας. Άλλωστε, η πολιτισμική διαφοροποίηση – με την ευρεία έννοια του όρου- μπορεί να υφίσταται και ανάμεσα στα μέλη της ίδιας εθνοτικής ομάδας, αλλά ακόμα κι αυτό να μην δεχόμασταν, πρέπει να αντιληφθούμε ότι όταν μιλάμε για εκπαίδευση, εννοούμε την εκπαίδευση όλων και επομένως, πρέπει να προβλέπονται στο εκπαιδευτικό υλικό οι ανάγκες όλων.

Τα τελευταία χρόνια γίνονται κάποιες προσπάθειες στην Ελλάδα δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού, που αφορούν τους Ελληνόπαιδες του εξωτερικού, όπως αυτή στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών, από το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Για την επιμέρους αντιμετώπιση των εξειδικευμένων προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν διαφοροποιημένες πολιτισμικά και γλωσσικά ομάδες στην Ελλάδα, έχουν υλοποιηθεί τα εξής σημαντικότερα προγράμματα: α) για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων (Πανεπιστήμιο Αθηνών), για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και της σχολικής διαρροής των τσιγγανοπαίδων (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), και για την εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών (Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Οι «διαχειριστές» ωστόσο του εκπαιδευτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί της πράξης, οφείλουν να είναι οι ίδιοι πρώτα σε θέση να χρησιμοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό, να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, να είναι ενημερωμένοι, να απαγκιστρώνονται από το ένα σχολικό εγχειρίδιο, ώστε να οδηγούν και τους μαθητές σε ενεργητικές μορφές μάθησης και στην ενδυνάμωση της αυτενέργειάς τους.

#### **6.1.4. Η ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Αυτοί που καλούνται να είναι οι αγωγοί των θεσμικών ρυθμίσεων και μεταρρυθμίσεων, για μια διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, είναι οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί καλούνται να μετουσιώνουν τις εξαγγελίες των θεσμικών ρυθμίσεων και του Αναλυτικού Προγράμματος, μέσω του εκπαιδευτικού υλικού, σε πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί, καταρχήν, καλούνται να επιτελέσουν ένα ρόλο κοινωνικό, πολιτικό, αλλά και πολλές φορές ιδεολογικό. Καλούνται όμως και ως παιδαγωγοί, να αντιπαρέλθουν και να παρακάμψουν το ρόλο που 'κρατικά' τους έχει ανατεθεί, και να λειτουργήσουν ως ουσιαστικοί παιδαγωγοί, γιατί αυτός είναι κι αυτός πρέπει να είναι ο ρόλος τους, παιδαγωγικός. Θα ήταν άδικο και απαισιόδοξο να υποβιβάζουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού σε έναν άχαρο διαμεσολαβητή και διεκπεραιωτή των εκπαιδευτικοπολιτικών σχεδιασμών για την ισχυροποίηση και διαίωνιση της κυρίαρχης κουλτούρας.

Στην Ελλάδα, με τη μετάβαση από τη διετή Παιδαγωγική Ακαδημία στα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα τεταρτοετούς φοίτησης, επιτεύχθηκε η θεσμική εξασφάλιση μιας ευρύτερης χρονικά καταρχήν κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συνακόλουθα μιας καλύτερα οργανωμένης και πιο ποιοτικής μόρφωσης και κατάρτισης.

Στα ελληνικά Πανεπιστήμια σήμερα, και ιδιαίτερα στα Πανεπιστήμια Κρήτης, Αιγαίου, Αθηνών, Πατρών, Ιωαννίνων και Θεσσαλονίκης, παρατηρείται μια δραστηριοποίηση σε θέματα διπολιτισμικής, διγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας. Δίνονται, επομένως, σ' αυτούς τους φοιτητές, που φοιτούν τα τελευταία χρόνια σ' αυτά τα Πανεπιστήμια, οι ευκαιρίες ενασχόλησης και κατάρτισης σε ζητήματα που σχετίζονται άμεσα, ή έμμεσα, με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

Παρόλα αυτά, οι θεωρητικές συζητήσεις για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική είναι πρόσφατες στην Ελλάδα, και ίσως ακόμα και σήμερα αδυνατούν να ξεπεράσουν κάποιες συγχύσεις ή ελλείψεις στη διασαφήνιση των στόχων και των θεωρητικών παραδοχών της, κάτι που την έχει εμποδίσει μέχρι σήμερα, να ωριμάσει, να εξελιχθεί και να οργανωθεί πιο συστηματικά, ως ένας από τους βασικούς και υποχρεωτικούς κλάδους της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Θεωρούμε ότι ακόμα και αυτοί, που ως φοιτητές είχαν την πολυτέλεια να παρακολουθήσουν κάποια πανεπιστημιακά μαθήματα, σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, έχουν την ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης, για να μπορούν ως εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί να αντεπεξέλθουν στις πολυσύνθετες και ιδιόμορφες ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης, και αυτό γιατί η σύνθεση της μπορεί να αλλάζει διαρκώς με την είσοδο μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, αλλά κυρίως γιατί η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως άλλωστε όλες οι κοινωνικές διαδικασίες, αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που απαιτεί διαρκείς προσαρμογές, αναπροσαρμογές, εμπλουτισμό, για τα οποία κύριος υπεύθυνος είναι ο δάσκαλος ως ο κατεξοχήν φορέας της αγωγής.

Αν σκεφτούμε ότι η πλειονότητα των ήδη υπηρετούντων δασκάλων, δεν έτυχε ποτέ κατά τη διάρκεια της κατάρτισης τους, να έχουν κάποια τριβή με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, αντιλαμβανόμαστε πόσο αναγκαία και πόσο επείγουσα είναι η απαίτηση οργανωμένων προσπαθειών ουσιαστικής επιμόρφωσης των δασκάλων, τόσο σε θεωρητικά ζητήματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, όσο και σε πρακτικά θέματα, διδασκαλίας και μεθοδολογίας, που ενδεχομένως να τους προβληματίζουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη στις πολυπολιτισμικές τάξεις, στις οποίες διδάσκουν.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης<sup>69</sup> χρηματοδότησε ένα ερευνητικό πρόγραμμα από το 1977 ως το 1983 με θέμα: «The training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration», τα συμπεράσματα του οποίου υιοθετήθηκαν, ως αποφάσεις της επιτροπής του Συμβουλίου της Ευρώπης το Σεπτέμβριο του 1984. Οι αποφάσεις αυτές αναφέρουν για την εκπαίδευση των δασκάλων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μεταξύ άλλων τα εξής:

- Η εκπαίδευση τους να τους καθιστά γνώστες των διαφόρων μορφών πολιτισμικής έκφρασης, που υπάρχουν στον οικείο εθνικό πολιτισμό και σε κοινότητες μεταναστών.

---

69. Ε. Κανακίδου– Β. Παπαγιάννη , *Διαπολιτισμική αγωγή* , Ελληνικά γράμματα , Αθήνα 1994

- Να δίνεται η δυνατότητα να αναγνωρίζουν ότι εθνοκεντρικές πράξεις, και η διαμόρφωση στερεοτύπων, μπορούν να βλάψουν τα άτομα.
- Να τους δοθεί η ευκαιρία να αντιληφθούν, ότι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης.

Όταν το Συμβούλιο της Ευρώπης, σχεδόν μια εικοσαετία πριν, υιοθετούσε τέτοιες αποφάσεις, μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε το έδαφος και το χρόνο που έχει χάσει η Ελλάδα στον τομέα της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η ελληνική πολιτεία οφείλει να μεριμνήσει για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό της χώρας, κι αυτό θα επιτευχθεί με τη στελέχωση της εκπαίδευσης, με σωστά καταρτισμένο και διαρκώς επιμορφούμενο προσωπικό.

#### **6.1.4.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΗΜΕΡΑ**

Στο γενικό περίγραμμα του εκπαιδευτικού ρόλου αντιστοιχούν συγκεκριμένα πεδία δραστηριοποίησης προς τους μαθητές στο πλαίσιο της διδασκαλίας, όπως η οργάνωση και διεκπεραίωση της διδασκαλίας, η επιλογή, εφαρμογή και αξιολόγηση των παιδαγωγικών-διδακτικών στρατηγικών, η εξάντληση της διδακτέας ύλης, η ικανοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την επίδοση των μαθητών, η διάγνωση των ικανοτήτων και των αναγκών τους κ.τ.λ.<sup>70</sup> ..

Ωστόσο η κοινωνιολογική μελέτη φέρνει στο προσκήνιο και επιπλέον διαστάσεις του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού, όπως η *ρολική ανασφάλεια* που βιώνει και έχει τις ρίζες της στις συνθήκες της μοντέρνας κοινωνίας. Επίσης ο εκπαιδευτικός σήμερα βιώνει έντονες *ενδορρολικές συγκρούσεις*, που δικαιολογούνται από το χάσμα μεταξύ των παιδαγωγικών θεωριών, τη γραφειοκρατική και διοικητική οργάνωση του σχολείου, την ασυμφωνία στη θεωρητική επιστημονική συζήτηση και την παιδαγωγική πράξη και όσο οι αντιφάσεις αυτές παραμένουν τόσο οξύνονται οι επαγγελματικές ενδορρολικές συγκρούσεις του εκπαιδευτικού, η ρευστότητα και το συγκεχυμένο του ρόλου του.

Στο συγκεκριμένο των παγκόσμιων ιδεολογικών ανακατατάξεων και αντιπαραθέσεων, οι απαιτήσεις μόρφωσης και αγωγής που προβάλλονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούν σε διδακτικές και παιδαγωγικές αποφάσεις που στον απομονωμένο κοινωνικά και πολιτικά εκπαιδευτικό, επιφέρουν αυξημένες δυσκολίες και προβλήματα στην πραγμάτωση του ρόλου του<sup>71</sup>.

---

70. Α. Καψάλης, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2000 , σσ. 485

71. Θ. Κωνσταντινίδης , *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης* , Κυριακίδη , Θεσσαλονίκη 1997 , σσ. 215

Η αναζήτηση σταθερών εστιών πληροφόρησης, κατευθύνσεων παιδαγωγικής δράσης και γενικότερα η εξασφάλιση ενός πολυσύνθετου οπλοστασίου εναλλακτικών τρόπων αντίληψης και συμπεριφοράς, που κάνουν ευέλικτη τη στάση του, μετατρέπεται σε άμεσης προτεραιότητας στοχοθεσία για τον εκπαιδευτικό, που επιδιώκει να αναπτύξει μια προσωπική συμπεριφορά ρόλου και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας .

Οι παραπάνω διαστάσεις του ρόλου του σημερινού εκπαιδευτικού, αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν συσχετίζονται με τη μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε περιβάλλον συνάντησης και αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Η παρουσία μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό, μορφωτικό κεφάλαιο σε σχολεία που παραδοσιακά ήταν μονοεθνικά και μονοπολιτισμικά, εγείρει προβληματισμούς για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών τους, (π.χ. διγλωσσία), την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και παράγοντες που επιδρούν σ' αυτήν, τις σχέσεις αλληλεπίδρασης με γηγενείς μαθητές και δασκάλους, την αναζήτηση κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου και διαμόρφωση εκπαιδευτικού μοντέλου για την ικανοποίηση των νέων αιτημάτων. Συνεπώς το σύγχρονο σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στο αίτημα της δημιουργίας συνθηκών απρόσκοπτης ανάπτυξης του συνόλου των μαθητών, να αναγνωρίσει την ισοτιμία των μελών της μαθητικής κοινότητας, να νομιμοποιήσει τη διαφορετικότητα της πολιτισμικής εμπειρίας, να την αξιολογήσει θετικά και να την ενσωματώσει λειτουργικά στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο εκπαιδευτικός μέσα σ' αυτές τις συνθήκες έρχεται αντιμέτωπος με την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου του, με το ζήτημα της προσωπικής του επικοινωνίας με τους μαθητές, την ανάγκη εδραίωσης μορφών επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών,

ώστε να κατανοούν και να αποδέχονται ο ένας τον άλλο για να οδηγηθούν σταδιακά σε αλληλοσεβασμό και δημιουργική αλληλεπίδραση και συνύπαρξη, καλείται να αναζητήσει εναλλακτικές και διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές προκειμένου να ανταποκριθεί στις ποικιλόμορφες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού της τάξης του. Αναδεικνύεται, λοιπόν, κεντρική φιγούρα στο πεδίο των εξελίξεων, καθώς ως εντολοδόχος του επίσημου κράτους μετουσιώνει σε παιδαγωγική πράξη την παιδαγωγική θεωρία και την ευρύτερη λογική που διέπει την εκπαιδευτική πολιτική, καλείται να εναρμονίσει τις προσωπικές του αντιλήψεις με τις αρχές της επιστημονικής θεωρίας, τις δομικές προϋποθέσεις του σχολικού ιδρύματος, τις θέσεις, τις αντιλήψεις και τα αιτήματα των διαφόρων κοινωνικών ομάδων<sup>72</sup> .

---

72. Θ. Κωνσταντινίδης , *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης* , Κυριακίδη , Θεσσαλονίκη 1997 , σσ. 214

## **6.2. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

### **6.2.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο, της ανάληψης ευθυνών της πολιτείας μέσα στη λογική ενός κράτους πρόνοιας, για την θεσμική κατοχύρωση των τυπικών προϋποθέσεων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους ανεξαιρέτως, έρχεται η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση, λαμβάνοντας έναν κριτικό και χειραφετικό χαρακτήρα. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική οφείλει και πρέπει να επιχειρήσει να αναδείξει τα διαφορούμενα σημεία του νομοθετικού πλαισίου, αλλά κυρίως τις πραγματικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα διαπολιτισμικά σχολεία. Καλείται να διερευνήσει αντιφάσεις, προβλήματα, ελλείψεις, αλλά και προοπτικές, καθώς επίσης να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών με τη διατύπωση έγκυρων, αξιόπιστων, πρωτοποριακών αλλά και ρεαλιστικών προτάσεων.

Είναι πλέον ξεκάθαρο, ότι το θεωρητικό μας πλαίσιο συγκροτείται στη βάση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας, και κυρίαρχο στοιχείο της και κατευθυντήριο άξονα θα αποτελέσουν τα εννοιολογικά εργαλεία αυτής της προσέγγισης, στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια, με την οριοθέτηση κάποιων βασικών εννοιολογικών εργαλείων της.

Ωστόσο, πριν από αυτό κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε σε κάποια θεωρητικά μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας, που σχετίζονται είτε λίγο είτε πολύ, με το διαπολιτισμικό μοντέλο<sup>73</sup>.

#### **A. ΤΟ ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ**

Η αφομοίωση ορίζεται ως το τελικό στάδιο του επιπολιτισμού, η δε ολοκλήρωση της αφομοιωτικής διαδικασίας οδηγεί στην ομοιομορφοποίηση εθνικών, ή διαφοροποιημένων πολιτισμικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής – πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο, και μέσω της ομογενοποίησης ως τέτοιο πρέπει να παραμείνει.

Το σχολείο στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό, καλλιεργώντας την πίστη στη διαχρονική αξία του έθνους κράτους. Η πολιτισμική και η γλωσσική διαφοροποίηση αντιμετωπίζεται από το συγκεκριμένο μοντέλο, ως παιδαγωγικό πρόβλημα, το οποίο πρέπει να λυθεί κι αυτό επιτυγχάνεται με τη γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, μέσα από την οποία θα συντελεστεί η αφομοίωση.

---

73. Γ. Μάρκου, *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1996

Το αφομοιωτικό μοντέλο κατακρίθηκε , γενικότερα , για τους παρακάτω λόγους<sup>74</sup> : **α) Κατέχεται από εθνοκεντρικές θέσεις** , γιατί απαιτεί την υποταγή του μεταναστευτικού στοιχείου στις δικές του προσδοκίες . **β) Ο μετανάστης καταδικάζεται σε μια συναινετική παρουσία** στη ζωή και τον πολιτισμό του νέου χώρου εγκατάστασης , χωρίς δυνατότητα αντίδρασης ή άλλης παρέμβασης . **γ) Είναι αναγκασμένος να εγκαταλείψει τον πολιτισμό αφετηρίας** και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα . **δ) Υπάρχει μια πλήρης εξάρτηση** από τον επικρατούντα πολιτισμό και μια σχεδιασμένη αφομοίωση μέχρι την τελική λήθη των δικών του παραδοσιακών στοιχείων .

## **B. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ**

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό δεν εμποδίζει τη διαδικασία της ενσωμάτωσης στο σχολείο, στην κοινωνία και στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα. Απώτερος στόχος αυτού του μοντέλου είναι , όπως και στο αφομοιωτικό , η πολιτισμική ομοιογένεια γι' αυτό μάλιστα και κάποιοι μιλούν για απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση» στον όρο «ενσωμάτωση»<sup>75</sup>.

Το σχολείο στοχεύει στην ικανοποίηση των μονογλωσσικών και μονοπολιτισμικών απαιτήσεων της κυρίαρχης ομάδας, ώστε να διασφαλίζεται η πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια. Η γλώσσα κι ο πολιτισμός των διαφοροποιημένων γλωσσικά και πολιτισμικά ομάδων, γίνεται αποδεκτός μόνο ως προς την αξιοποίηση του, ως προς τον επιβοηθητικό του ρόλο στη διαδικασία της ενσωμάτωσης, και κρίνεται με τα κριτήρια του κυρίαρχου πολιτισμού.

Γενικότερα η κριτική του μοντέλου της ενσωμάτωσης έγκειται στο γεγονός , ότι παρά την ελευθερία άσκησης των δικών τους πολιτισμικών παραδόσεων , η δυνατότητα ανάπτυξης του παιδιού στο δικό του πολιτισμό είναι κάπως ατροφική και η ισότητα ευκαιριών είναι ανύπαρκτη . Έτσι τα παιδιά μέσα από την ενσωμάτωση παρουσιάζουν το στίγμα της στέρξης , αφού η κατάκτηση του κυρίαρχου πολιτισμού και των συναφών ικανοτήτων και δεξιοτήτων δε γίνεται με ίσους όρους σε σχέση με τα παιδιά της επικρατούσας ομάδας .

## **Γ. ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ**

Οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου, θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων, και επιδιώκεται η συνύπαρξη και ανάπτυξη τους, χωρίς να απειλείται η ενότητα και η συνοχή της κοινωνίας. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση σηματοδοτεί τη μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό<sup>76</sup> .

74. Π. Γεωργογιάννης , *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* , Gutenberg, Αθήνα 1997 , σσ.47

75. Γ. Νικολάου, *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες* , Αθήνα 1999 , σσ.111

76. Π. Γεωργογιάννης , *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* , Gutenberg, Αθήνα 1997 , σσ.49



Ειδικότερα στην εκπαίδευση, στόχος είναι η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζει την αναγκαιότητα καλλιέργειας των διαφόρων εθνικών γλωσσών και πολιτισμών στην εκπαίδευση, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και τη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών για όλους.

Το μοντέλο αυτό έχει δεχτεί κριτικές, κυρίως όσον αφορά στο ότι τονίζει υπερβολικά τους πολιτισμικούς παράγοντες σε σχέση με άλλους κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς, ή θεσμικούς. Κυρίως αναδεικνύει συστατικά του πολιτισμού, που αναφέρονται στην «παράδοση, στις ρίζες και στην καταγωγή»<sup>77</sup>, σε ήθη και έθιμα που παρουσιάζουν λαογραφικό ενδιαφέρον, χωρίς να διεισδύει στο βάθος των φαινομένων που δημιουργούνται, ή δημιουργούν την πολυπολιτισμικότητα. Με το πολυπολιτισμικό μοντέλο προωθείται απλά η παράλληλη ύπαρξη πολλών πολιτισμικών και γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων, χωρίς όμως να τονίζεται και να καλλιεργείται η ιδέα της αλληλεπίδρασης, ακόμα και της σύγκρουσης που είναι αναμενόμενη σε μια συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών.

#### **Δ. ΤΟ ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ.**

Είναι μεταγενέστερο από το πολυπολιτισμικό, στο οποίο μάλιστα άσκησε κριτική για το γεγονός ότι αδιαφόρησε για τις θεσμούς και της δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο, στοχεύει στην ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, μέσω του ανασχηματισμού των δομών, που ευνοούν την ανισότητα, και προτάσσει την απαίτηση για δικαιοσύνη και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα και στερεότυπα.

Το συγκεκριμένο μοντέλο αντιμετωπίζει τα εκπαιδευτικά ζητήματα ως «απαρτίζοντα» μέρη των γενικότερων κοινωνικών θεμάτων, στα οποία πρέπει να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός και οι εκφάνσεις του, και κατ' αυτήν την έννοια το αντιρατσιστικό μοντέλο αντλεί το θεωρητικό του υπόβαθρο από τον σχετικό πολιτικό λόγο περί ρατσισμού.

Η συνοπτική αυτή παρουσίαση των μοντέλων, είχε ως σκοπό την ψηλάφηση και μόνο του θεωρητικών προσεγγίσεων περί πολυπολιτισμικότητας, για να ανιχνεύσουμε το θεωρητικό συγκείμενο του διαπολιτισμικού μοντέλου .

---

77. Γ. Νικολάου, *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες* , Αθήνα 1999 , σσ.115

## **6.2.2. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΗ**

Συγκεκριμένα η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία έχει ως αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα<sup>78</sup> και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών (μακρο-επίπεδο), ενώ στο μικρο-επίπεδο αφορμάται από τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών ομάδων και ατόμων.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική γεννήθηκε και αναπτύχθηκε, ύστερα από την εγκατάλειψη της υπόθεσης του ελλείμματος, και τη μετάβαση στην υπόθεση της διαφοράς. Σύμφωνα με την υπόθεση της διαφοράς, το πολιτισμικό κεφάλαιο των «ξένων» δεν κρίνεται ως ελλειμματικό, αλλά ως «διαφορετικό» και πρέπει να τύχει σεβασμού από τα μέλη και τους φορείς της πλειονότητας .

Ο όρος πολιτισμός εκλαμβάνεται από τη διαπολιτισμική θεωρία στην ευρεία του έννοια. Αφορά σε όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής, στον τρόπο ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου. Έτσι με τη χρήση του όρου στην ευρεία του έννοια ο ερευνητής μπορεί να συμπεριλάβει στις αναλύσεις του τους ζωντανούς πολιτισμούς των διάφορων εθνοτικών ομάδων που εκφράζονται και συμβιώνουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αλλά και του ονομαζόμενου «ενδιάμεσου πολιτισμού των μεταναστών» .

Η διαπολιτισμική αγωγή, ως παιδαγωγική αρχή απευθύνεται σε όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, και όχι μόνο στα μέλη των μειονοτήτων. Αντίθετα, η διπολιτισμική και διγλωσσική αγωγή, απευθύνεται κατά κύριο λόγο στα παιδιά των μειονοτήτων, και επιδίωξη της είναι να καταστήσει το διπολιτισμικά-διγλωσσικά κοινωνικοποιούμενο άτομο ικανό να συνθέσει τα διπολιτισμικά του βιώματα, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις του σε ένα ενιαίο σύνολο και να αποκτήσει μια διπολιτισμική ταυτότητα<sup>79</sup>.

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η διπολιτισμική αγωγή κινείται σε ένα μικρο-επίπεδο, αφού αφορά την κοινωνικοποίηση του ατόμου, ενώ η διαπολιτισμική αγωγή σε ένα μακρο-επίπεδο, και αφορά την κοινωνία στο σύνολο της και ιδιαίτερα τους θεσμούς .

78. Ο Μ. Hohmann, για να συμβάλει στην οριοθέτηση της διαπολιτισμικής αγωγής, (Α. Ζωγράφου, 1997, σσ.196) προτείνει τα εξής : «το χαρακτηρισμό της κοινωνικής κατάστασης και των εξελικτικών διαδικασιών που διαφαίνονται , εφόσον βρίσκονται κάτω από τη διαδικασία της μετανάστευσης, ως πολυπολιτισμικό , ενώ το επίθετο "διαπολιτισμικός", για τον χαρακτηρισμό των παιδαγωγικών , πολιτικών και κοινωνικών σκοποθεσιών και προγραμμάτων, που χρησιμοποιούνται ως απάντηση στα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από τις διάφορες καταστάσεις , εξαιτίας της μετανάστευσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία».

79. Μ. Δαμανάκης, *Μετανάστευση και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 1987, σσ.187

Η διαπολιτισμική παιδεία στοχεύει στην αγωγή και εκπαίδευση «ξένων» και «ντόπιων» και αποτελεί τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες, ή διαμορφούμενες συνθήκες.

Ειδικότερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκείνο το είδος της εκπαίδευσης που:

- Απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι.
- Θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους.
- Είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις<sup>80</sup>.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις αρχές και στους στόχους της διαπολιτισμικής θεωρίας, όπως αυτές συγκεκριμενοποιούνται, ή μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν για την εκπαιδευτική πράξη.

### **6.2.3 ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Σύμφωνα με το συμβούλιο της Ευρώπης (1986), η διαπολιτισμική εκπαίδευση<sup>81</sup>:

- Αποτελεί βασική αρχή, που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα.
- Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου.
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία πραγματοποιείται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή, και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

---

80. Ε. Κανακίδου– Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική αγωγή*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1994, σσ.16-17

81. Γ. Μάρκου, *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Γ.Γ.Α.Ε, Αθήνα 1996

Σ' αυτό το σημείο για την αποφυγή παρερμηνειών πρέπει να τονίσουμε, επειδή αναφερθήκαμε στο Συμβούλιο της Ευρώπης, ότι η διαπολιτισμική διάσταση είναι διαφορετική και δεν ταυτίζεται με την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά ο Reich θεωρεί ότι αυτά τα δύο μοντέλα, που αξιώνουν να ισχύσουν ως γενικές αρχές διαφοροποιούνται ως προς το παιδαγωγικό, κοινωνικό και πολιτικό τους περιεχόμενο στα εξής<sup>82</sup> :

1. Και τα δύο μοντέλα προωθούν την ιδέα της πολιτισμικής κατανόησης και της ισότητας των ευκαιριών. Ωστόσο, η ικανότητα για μέθεξη στους άλλους πολιτισμούς τονίζεται περισσότερο από τη διαπολιτισμική προσέγγιση, ενώ από την ευρωπαϊκή, τονίζεται περισσότερο η παροχή των ίσων ευκαιριών.

2. Η ευρωπαϊκή εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία ενός ευρωπαϊού πολίτη, εφοδιασμένου με τα προσόντα που απαιτεί η ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, ενώ η διαπολιτισμική δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνιακή ικανότητα των ατόμων και ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

3. Στα πλαίσια της ευρωπαϊκής διάστασης οι εκπαιδευτικοί στόχοι νομιμοποιούνται με βάση το ευρωπαϊκό οικονομικοπολιτικό σύστημα, ενώ στη διαπολιτισμική, με αναφορά στην ειρηνική πολυπολιτισμική κοινωνία.

4. Ως προς τον τύπο ανθρώπου, το ευρωπαϊκό μοντέλο προωθεί τον «τον ευκίνητο και άξιο εργαζόμενο ευρωπαϊό πολίτη», ενώ η διαπολιτισμική έχει στο επίκεντρο της ανθρώπους, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, εντός και εκτός Ευρώπης, οι οποίοι έχοντας συνείδηση των διαφορών τους, αποκτούν μια ταυτότητα μέσα από τον μεταξύ τους κοινωνικό διάλογο.

Με λίγα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, αλλά εγείρει το αίτημα για μια ελεύθερη αλληλεπίδραση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, ανεξάρτητα αν αυτοί είναι ευρωπαϊκής προέλευσης, ή όχι .

Μπορεί η διαπολιτισμική διάσταση να είναι ευρύτερη της ευρωπαϊκής αλλά, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, η δεύτερη προωθείται και στηρίζεται οικονομικά και πολιτικά. Εμείς θα δανειστούμε τον τίτλο του ομώνυμου βιβλίου του Hohmann, στον οποίο διατυπώνει την πεποίθηση ότι η διαπολιτισμική αγωγή είναι «μια ευκαιρία για την Ευρώπη», και θα την προχωρήσουμε λίγο παραπέρα, λέγοντας ότι και η Ευρώπη των πολλών χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων για την εκπαίδευση, μπορεί να αξιοποιηθεί από τη διαπολιτισμική παιδαγωγική αντίστοιχα (σε θέματα όπως η εκπόνηση διδακτικού υλικού, ή και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών).

Ας επανέλθουμε όμως, ύστερα από αυτήν την μικρή παρέκβαση, στην παρουσίαση των αρχών και των στόχων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας. Ο Helmut Essinger, όπως τον παραθέτει ο Μάρκου<sup>83</sup>, ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης, που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές αρχές:

---

82. Μ. Δαμανάκης, «Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα», στο Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος, Αθήνα 1997, σσ.78

83. Γ. Μάρκου, Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Γ.Γ.Α.Ε, Αθήνα 1996

1. **Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση** (empathy), που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματα τους μέσα από τα δικά τους μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθεια μας γι' αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους, τη διαφορετικότητά τους.

2. **Εκπαίδευση για αλληλεγγύη**. Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.

3. **Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό**. Σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού προς την πολιτισμική ετερότητα, η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς, που αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.

4. **Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης**, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω απ' όλα, μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο, που θα σπάσει τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής, και θα ανοίξει ένα δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από τη εθνική και πολιτισμική τους προέλευση.

Σ' αυτό το σημείο κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε τα τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας<sup>84</sup>, που είναι τα εξής:

1. **Η ισοτιμία των πολιτισμών**. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει αξιολογική διάθεση απέναντι στους πολιτισμούς, όλοι κρίνονται ισότιμοι στο σύνολό τους, όμως καθένας κρίνεται για τη λειτουργικότητά του βάσει εσωτερικών συγκριτικών κριτηρίων, κάτω από τις συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες όπου λειτουργεί, καθώς και η σημασία του για την πολιτισμοποίηση του ατόμου και όχι η κατωτερότητά του σε σύγκριση με κάποιους άλλους πολιτισμούς.

Η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών επιτρέπει τη διεξαγωγή διαλόγου μεταξύ ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης επί ίσοις όροις, αλλά και την συνειδητοποίηση της άρρητης σχέσης των εκάστοτε κυρίαρχων αξιών με τις επικρατούσες κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες.

---

84. Μ. Δαμανάκης, «Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα», στο Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος, Αθήνα 1997, σσ.99

**2. Η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.** Η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τη φυλετική, εθνική ή κοινωνική προέλευση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απρόσκοπτη εξέλιξή του. Αντίθετα, μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου ισοδυναμεί με έμμεση απόρριψη του ίδιου του μαθητή και, επομένως, με περιορισμό των μορφωτικών του ευκαιριών.

**3. Η αρχή της παροχής των ίσων ευκαιριών.** Εδώ, σημαίνει την είσοδο των πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως προέλευσης, ώστε να προσφερθούν σε όλους τα ίδια εφόδια, γιατί πολιτισμική περιθωριοποίηση σημαίνει περιθωριοποίηση στον οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό τομέα.

Η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών ουσιαστικά αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα σε μάκρο- και μικρο – επίπεδο, καθώς δεσμεύει το σχολείο να παράσχει σε όλους τους μαθητές εξίσου όλα τα αναγκαία μορφωτικά εμπόδια. Για να τεθεί αυτό σε ισχύ, θα πρέπει να έχει ήδη αναγνωριστεί η ισοτιμία των πολιτισμών και τα πολιτισμικά εφόδια όλων ανεξαρτήτως των μαθητών και το σημαντικότερο, να αξιοποιηθούν ως ισότιμης αξίας παιδαγωγικό υλικό.

Ο M. Hohmann, ένας από τους θεμελιωτές της διαπολιτισμικής θεωρίας, συνοψίζει και οριοθετεί την τριάδα της στοχοθεσίας της διαπολιτισμικής αγωγής / εκπαίδευσης, ως συνάντησης πολιτισμών, στα εξής<sup>85</sup>:

1. συνάντηση πολιτισμών
2. παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση
3. δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».

Η συνάντηση και ανταλλαγή κι ο πολιτισμικός αλληλοεμπλουτισμός<sup>86</sup>, μπορούν να συντελεστούν εντός κι εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην εκπαίδευση ο εμπλουτισμός συγκεκριμενοποιείται, μέσω της διαπολιτισμοποίησης των προγραμμάτων σπουδών. Σύμφωνα με τον Hohmann, όπως τον παραθέτει ο Δαμανάκης, η διαπολιτισμοποίηση των προγραμμάτων σπουδών μπορεί να επιτευχθεί:

**α)** μέσω του εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς, και της εισαγωγής των γλωσσών τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα και

**β)** μέσω της θεώρησης των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές οπτικές γωνίες.

---

85. M. Δαμανάκης, «Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα», στο Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος, Αθήνα 1997, σσ.108

86. Με την όσμωση διαφορετικών πολιτισμών μέσα στο σχολικό σύστημα, μπορούν να ωφεληθούν όλοι οι πολιτισμικά διαφορετικού μαθητές, από τη μια διευρύνοντας τις γνώσεις τους, μαθαίνοντας για άλλους πολιτισμούς, κι από την άλλη γνωρίζοντας το διαφορετικό, οδηγούνται σταδιακά στην αποσόβηση του φόβου για το «ξένο».

Η διαπολιτισμική αρχή πρέπει να διαχέεται σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο Nieke<sup>87</sup> προτείνει μια σειρά σκοπών για την παιδαγωγική πράξη: επαφή και πληροφόρηση, για να αποφεύγεται η άγνοια και η απόσταση που απορρέει από αυτήν, πολιτιστικός εμπλουτισμός, λογική συμπεριφορά με το ξένο στοιχείο, υπεύθυνη συναναστροφή με τις εθνικές μειονότητες, υπερνίκηση του εθνοκεντρισμού και συναναστροφή με το ξένο στοιχείο, ανοχή αλληλεγγύη και αποδοχή των εθνικοτήτων, συναναστροφή με πολιτισμικές συγκρούσεις και ανταγωνισμούς και αμοιβαίος πολιτιστικός εμπλουτισμός.

Η δικιά μας άποψη συνοψίζεται στη βασική αρχή της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, η οποία μέσα στο σχολείο μπορεί να πραγματοποιηθεί με την θεσμικά κατοχυρωμένη εκπροσώπηση, των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων που ενυπάρχουν σ' αυτό. Θεωρούμε ότι μια εκπαίδευση κοινή για όλους, βασισμένη στις αρχές του ουμανισμού, μπορεί μέσα από τα οποιαδήποτε εμπόδια, ή τις πιθανές συγκρούσεις που γεννά η επαφή με το διαφορετικό, να καρποφορήσει προς την κατεύθυνση ενός διαρκούς δυναμικού πολιτισμικού αλληλοεμπλουτισμού. Η πεποίθηση ότι θα βελτιωθούμε ως άνθρωποι και ως κοινωνίες, με το να γνωρίζουμε και να αναγνωρίζουμε τους συνανθρώπους μας ουσιαστικά, άρα και τον ίδιο μας τον εαυτό, αποτελεί το εφελκυστικό της ερευνητικής μας αναζήτησης, όχι όμως της θεωρητικής μας απόληξης. Όσα έχουμε, άλλωστε, αναφέρει σχετικά με το θεωρητικό μας υπόβαθρο, δεν αποτελούν τίποτα άλλο παρά μια συμβατική παραδοχή κάποιων εννοιολογικών εργαλείων για την διαλεύκανση της οφθαλμοφανούς αληθοφάνειας των διαφορετικών και διαφοροποιημένων εκδοχών της πραγματικότητας.

#### **6.2.4 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη, στην Ελλάδα εμφανίζονται οι ακόλουθες τάσεις σχετικά με το διαπολιτισμικό και πολιτικό λόγο<sup>88</sup>:

##### **1. Η ΚΑΛΟΠΡΟΑΙΡΕΤΗ – ΑΦΕΛΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Οι εκφραστές αυτής της τάσης, ενώ επικαλούνται τη διαπολιτισμικότητα, επικεντρώνονται στην υπεράσπιση των διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων, τάσσονται υπέρ των δικαιωμάτων τους και με τα δικά τους κριτήρια, όντας φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας, ετεροπροσδιορίζουν αυτούς που υποτίθεται ότι έχουν δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό.

---

87. Β. Πανταζή, *Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής*, "Τα εκπαιδευτικά", τεύχος 49-50, σσ. 156

88. Μ. Δαμανάκης, *Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα*, *Επιστήμες της αγωγής*, Αθήνα 2000

Όσο καλοπροαίρετη κι αν είναι η στάση αυτών των «διαπολιτισμικών ακτιβιστών», δεν παύει μέσα στην αφέλεια της να είναι ακόμα και επικίνδυνη. Θεωρούμε ότι μπορεί να γίνει και επικίνδυνη και αποπροσανατολιστική, όταν κάποιος, είτε είναι πολιτικοί, είτε μέλη μη κυβερνητικών οργανώσεων, είτε επιστήμονες, μιλούν εξ' ονόματος των μειονοτήτων. Είναι αποπροσανατολιστική, γιατί κανείς δεν μπορεί να αναδείξει τα προβλήματα καλύτερα από αυτόν που τα βιώνει, και επικίνδυνη επειδή μπορεί, σε πολιτικό επίπεδο, να γίνει βορά και τροφοδότης επιχειρημάτων της λαϊκίστικης προπαγάνδας κάποιων εθνικιστικών κύκλων, και να φέρει έτσι αντίθετα αποτελέσματα, από αυτά που καλοπροαίρετα επιθυμεί.

Η καλοπροαίρετη – αφελής διαπολιτισμική προσέγγιση, μας θυμίζει αρκετά τους εκφραστές του αντιρατσιστικού μοντέλου, αφού προτάσσει τα δικαιώματα των μειονοτήτων, και αναδυόμενη από ανθρωπιστικά κίνητρα ασκεί κοινωνική και πολιτική κριτική.

## **2. Η Α PRIORI ΚΑΙ ΔΙΑΤΗΡΗΣΙΜΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ.**

Η έννοια κλειδί της προσέγγισης αυτής της τάσης είναι η ιδιαιτερότητα. Η επίκληση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας και της καλλιέργειάς της, όμως, μπορεί να οδηγήσει στην περιχαράκωση των ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Αυτό μπορεί να γίνει με τη δημιουργία ξεχωριστών μορφών εκπαίδευσης, που θα ενδυναμώνουν και θα διατηρούν την ιδιαιτερότητα, εγκλωβίζοντας τους φορείς της ιδιαιτερότητας στο δικό τους γκέτο, με όλα τα επακόλουθα.

Η τάση αυτή μας παραπέμπει στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, αφού αναγνωρίζει την ετερότητα και την καλλιέργειά, και αναφέρεται απλά στη διατηρήσιμη ύπαρξη των ιδιαιτεροτήτων, χωρίς να κάνει λόγο για την αναγκαιότητα πολιτισμικής ανταλλαγής και ουσιαστικής επαφής των ποικίλων πολιτισμικών εκφράσεων.

## **3. Η ΕΓΩ – ΚΑΙ ΕΘΝΟ – ΚΕΝΤΡΙΚΑ ΔΙΑΓΝΩΣΜΕΝΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ.**

Οι εκφραστές αυτής της τάσης προχωρούν σε μια προσπάθεια ανάλυσης και κατανόησης της ετερότητας, χωρίς όμως να αποστασιοποιούνται από τα περιοριστικά προσωπικά και εθνοκεντρικά τους κριτήρια. Η κατασκευή μιας εικόνας για το «διαφορετικό» βασίζεται σε αληθοφανείς μύθους, που στοιχειοθετούν τη δικιά μας αλήθεια, και αξιώνουν την εφαρμογή τους ως κατηγορίες ανάλυσης, ώστε να προβούν στην ερμηνεία του «άλλου». Έτσι, «το εθνοκεντρικά σκεπτόμενο υποκείμενο οδηγείται σε μια τοπική εικόνα του κόσμου, σα να ήταν η εθνική οπτική γωνία η μόνη οπτική γωνία, που θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς τον κόσμο»<sup>89</sup>.

---

89. Α. Γκοτοβός, *Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση*, περ. Η λέσχη των εκπαιδευτικών, τεύχος 19, Σεπτέμβριος – Οκτώβριος, Αθήνα 1997, σσ.23



Θεωρούμε ότι αυτή η τάση είναι ιδιαίτερα προσφιλής, σε όσους συνειδητά, ή ασυνείδητα, υποστηρίζουν το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Σε πρώτο επίπεδο, το να αναλύουμε και να κρίνουμε την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των άλλων με τα δικά μας εγω - και εθνο – κεντρικά κριτήρια, μπορεί να μας οδηγήσει αβίαστα και στην αξιολόγηση τους, ιεραρχώντας τα, ως περισσότερο ή λιγότερο συγγενή με τα δικά μας. Σε δεύτερο επίπεδο μας οδηγεί στο να αποδεχόμαστε τα δικά μας κριτήρια ως οικουμενικά, και χρησιμοποιώντας τα, να απορρίπτουμε τη διαφορετικότητα, ή και να επιχειρούμε να την ενσωματώνουμε, στα πλαίσια ενός άτυπου πολιτιστικού ιμπεριαλισμού.

#### **4. Η ΣΧΕΤΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ**

Στον αντίποδα της προσέγγισης της ετερότητας, βάσει των δικών μας «οικουμενικών» αξιών, βρίσκεται η άποψη ότι οι αξίες είναι σχετικές και αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα στα πλαίσια αυτού του σχετικισμού. Μπορεί στην Ελλάδα να μην εκπροσωπείται αυτή η τάση συνειδητά από κάποιους παιδαγωγούς, ωστόσο η συζήτηση για τη σχετικότητα ή την οικουμενικότητα των αξιών, σχετίζεται άμεσα με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική. Πρέπει να σημειωθεί, ότι η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, δεν είναι ούτε παιδαγωγική της σχετικότητας, ούτε παιδαγωγική της οικουμενικότητας. Είναι η παιδαγωγική που αξιώνει τον έμπρακτο σεβασμό της διαφορετικότητας του μορφούμενου ανθρώπου. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική αποδέχεται την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο, και υιοθετεί την άποψη της ιστορικότητας και της εξελικτικότητας των πολιτισμικών κριτηρίων, σύμφωνα πάντα με το Δαμανάκη .

### **6.3 ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

#### **6.3.1 ΜΕΤΡΑ ΚΑΙ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ «ΜΕΙΟΝΕΚΤΟΥΝΤΕΣ» ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΠΡΙΝ ΤΟ ΝΟΜΟ 2413/1996**

Μέσα στις προσπάθειες του ελληνικού κράτους για την ομαλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών στη χώρα εντάσσεται και η ενεργοποίηση για την υποδοχή των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αναγνώριση της νομιμότητας της παραμονής τους στην ελληνική επικράτεια οδηγεί και στην ικανοποίηση βασικών υλικών και κοινωνικών αναγκών, όπως η εργασία, η στέγαση, η εκπαίδευση των παιδιών.

Η θεσμική αντιμετώπιση των μαθητών με διαφορετικό μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, από αυτό της κυρίαρχης ομάδας, πριν το νόμο 2413 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχει πολύ μικρή ιστορία. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για τους αλλοδαπούς μαθητές μπορούν να χωριστούν, σύμφωνα με

το Δαμανάκη<sup>90</sup> σε τρεις κατηγορίες οι οποίες είναι και χρονικά οριοθετημένες. Το βασικό γνώρισμα όμως αυτών των ρυθμίσεων είναι ότι, όποια μορφή και όποια στοχοθεσία και να έχουν, αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως «μειονεκτούντες» και όχι ως διαφορετικούς.

Η **πρώτη κατηγορία** αφορά στις θεσμικές ρυθμίσεις για τους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίες είχαν καθαρά προνοιακό χαρακτήρα. Αυτά τα μέτρα που τοποθετούνται χρονικά στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970, κινείται στη λογική της ελλειμματικότητας του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των εν λόγω μαθητών και επιτάσσει μια επιεική αντιμετώπιση γι' αυτούς. Τα Βασιλικά και Προεδρικά διατάγματα (Β.Δ. 585/72, Π.Δ.417/77, Π.Δ. 578/77, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ.155/78) υπαγορεύουν τη μείωση των απαιτήσεων για του ομογενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις και κινούνται στη λογική της παροχής πίστωσης χρόνου<sup>91</sup>.

Η **δεύτερη κατηγορία** ρυθμίσεων χρονολογείται κατά την περίοδο 1980-1995 και χαρακτηρίζεται από τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων. Οι κυριότερες αλλαγές που συντελούνται στο θεσμικό επίπεδο είναι η δημιουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων. Ύστερα από την υπουργική απόφαση (Φ 818-2/Ζ/4139/20.10.80) με την οποία εγκαινιάζεται ο θεσμός των τάξεων υποδοχής, νομοθετούνται πλέον εκτός από τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα με το νόμο 1404/83 (αρθ. 45). Στόχος των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, είναι η προσαρμογή των «μειονεκτούντων» μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αφετηρία και εδώ, όπως και στην προηγούμενη δέσμη μέτρων είναι η ελλειμματικότητα του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών, ενώ η μόνη διαφοροποίηση έγκειται στη θεσμοθέτηση κάποιων νέων μορφών εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι κάποιες υπουργικές εγκύκλιοι αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης, αν δεν αποτελεί κραυγαλέα αντίφαση στο πνεύμα των συγκεκριμένων ρυθμίσεων, τότε απλά συντάχθηκε με την προοπτική η διδασκαλία της χώρας προέλευσης να λειτουργήσει επικουρικά στην ένταξη και στην προσαρμογή αυτών των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η **τρίτη κατηγορία** που συμπίπτει χρονικά με την προαναφερθείσα, αφορά στη θεσμοθέτηση μιας ειδικής μορφής εκπαίδευσης, αυτής των Σχολείων Παλιννοστούντων. Αυτά τα σχολεία ιδρύθηκαν και λειτουργούν ακόμα και σήμερα στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη με τα προεδρικά διατάγματα 435/94 και 369/85. και σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης όπως και στις προηγούμενες, στόχος είναι η ένταξη.

---

90. Μ. Δαμανάκης, *Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα*, Επιστήμες της αγωγής, Αθήνα 2000

91. Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα 1997

Η καινοτομία όμως, είναι ότι τα Σχολεία Παλινοστούντων λειτουργούν στη λογική μιας διαχωριστικής εκπαίδευσης. Η απομόνωση των μαθητών σε αυτά τα ξεχωριστά σχολεία, οδήγησε σε μια γκετοποίηση, που μόνο στην ομαλή ένταξη αυτών των παιδιών δεν οδηγεί. Στα Σχολεία Παλινοστούντων φοιτούσαν μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 μαθητές προερχόμενοι από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες κυρίως, ενώ στο Σχολείο Παλινοστούντων Θεσσαλονίκης φοιτούν μαθητές από ρωσόφωνες χώρες, ύστερα από το κύμα της μαζικής παλιννόστησης από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στις αρχές της δεκαετίας του 1990<sup>92</sup>.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι στο Σχολείο Παλινοστούντων στη Θεσσαλονίκη, οι προερχόμενοι από ρωσόφωνες χώρες μαθητές, δε διδάσκονται τη γλώσσα της χώρας προέλευσης, αλλά διδάσκονται την αγγλική και τη γερμανική, και αυτό συμβαίνει γιατί δεν ελήφθη υπόψη ο μετασχηματισμός της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού από γερμανόφωνους και αγγλόφωνους σε ρωσόφωνους, γεγονός που καταδεικνύει την αδιαφορία όλων των εμπλεκόμενων φορέων για το μορφωτικό κεφάλαιο των ρωσόφωνων και αλβανόφωνων μαθητών. Το ότι τα αγγλικά και τα γερμανικά δεν έπαψαν να διδάσκονται αναδεικνύει τον ιεραρχικό τρόπο αντιμετώπισης των γλωσσών και των προσώπων-φορέων τους συνακόλουθα. Αυτό το οξύμωρο συμβαίνει δυστυχώς και σε άλλα σχολεία, τα οποία έχουν αμιγή πληθυσμό από παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, γεγονός που αποδεικνύει την ανελαστικότητα και την ακαμψία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που βραδυπορεί απέναντι στις αλλαγές που συντελούνται και μέσα στους κόλπους του, όσον αφορά στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές εν γένει.

Κλείνοντας αυτήν την αναδρομή στα μέτρα και στις ρυθμίσεις για τους αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές, καταλήγουμε συμπερασματικά στα εξής:

1. Τα μέτρα αυτά δεν αποτελούν μέρος μιας συνειδητής και οργανωμένης στρατηγικής πολιτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων στα οποία αναφέρονται. Αντίθετα αποτελούν αποσπασματικές ρυθμίσεις, οι οποίες σπασμωδικά και εκ των υστέρων επιχειρούν να διαχειριστούν την ύπαρξη παλινοστούντων και αλλοδαπών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πνεύμα και η φιλοσοφία αυτών των μέτρων, όπου υπάρχει, ή θα περιορίζεται στην επιείκεια με τη μετάθεση του προβλήματος στο μέλλον, ή θα χαρακτηρίζεται από τη λογική των αντισταθμιστικών μέτρων, ή όπως στα σχολεία Παλινοστούντων θα κατατράχεται από διαχωριστικές λογικές.

---

92. Δ. Κοντογιάννη, «Η περίπτωση του Σχολείου Παλινοστούντων Θεσσαλονίκης», στο: Μ. Δαμανάκης, Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα 1997, σσ.213

2. Η εκπαιδευτική πρακτική την οποία κατοχύρωσαν θεσμικά αυτά τα μέτρα, κινήθηκε σε ανάλογες λογικές και δεν δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την αξιοποίηση του διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών. Αυτό που αντανακλάται από την εκπαιδευτική πράξη είναι η προσπάθεια ομογενοποίησης του μαθητικού πληθυσμού με την εμβύθιση του στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα, χωρίς σχέδιο, χωρίς επιστημονικό υπόβαθρο και χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα για την αναβάθμιση και τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### **6.3.2 Η ΑΛΛΑΓΗ ΤΟΥ ΠΝΕΥΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΕΣΜΙΚΩΝ ΡΥΘΜΙΣΕΩΝ ΜΕ ΤΟ ΝΟΜΟ 2413/1996**

Το νομοθετικό πλαίσιο για την ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων, όπως καταγράφεται στο νόμο 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποτελεί ίσως μια όχι φυσική απόληξη μιας σειράς ρυθμίσεων και διατάξεων, που σε πολλά σημεία θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι συγκροτούν μια αντιφατική πορεία. Είναι γνωστή άλλωστε, όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ταλάντευση των νομοθετικών μέτρων για τους «μειονεκτούντες» μαθητές ανάμεσα στα προνοιακά, στα αφομοιωτικά και στα αντισταθμιστικά μέτρα.

Αυτό το θεσμικό πλαίσιο θα επιχειρήσουμε να το αναλύσουμε σε όλο του το εύρος ερμηνευτικά, αλλά και από την ίδια την έρευνα μας, συλλέγοντας και ερμηνεύοντας τις οδηγίες που δίδονται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα αντλήσουμε περισσότερα στοιχεία, τα οποία θα ανατροφοδοτήσουν τον προβληματισμό μας σχετικά με τη φιλοσοφία και τις ρυθμίσεις του νόμου 2413/1996, έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα για τα όρια και τις δυνατότητες του.

Στο άρθρο 34 του νόμου 2413/1996, ορίζεται ότι: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Η αναφορά στις ιδιαιτερότητες, σε συνδυασμό με την δυνατότητα ίδρυσης σχολικών μονάδων ακόμα κι από μη κρατικούς οργανισμούς, δημιουργούν πολλά ερωτηματικά, ως προς την ευρύτητα και την πολλαπλότητα των δράσεων που μπορούν να αναπτυχθούν σύμφωνα με αυτό το νομοθετικό πλαίσιο. Είναι ορατός ο κίνδυνος επομένως με ένα νόμο που αναφέρεται σε μια διαπολιτισμική εκπαίδευση να δημιουργηθούν ξεχωριστά μειονοτικά σχολεία, που θα διαιωνίζουν την απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό στο όνομα της ιδιαιτερότητας, κάτι που συμβαίνει στα Σχολεία Παλιννοστούντων.

Σύμφωνα με το νόμο υπάρχει «η δυνατότητα υλοποίησης ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων, ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με δυνατότητα πρόσθετων εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη». Αυτά τα μέτρα θεωρούμε ότι κινούνται στη σωστή κατεύθυνση αφού η προοπτική της προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των μαθητών διασφαλίζει την

αποτροπή της αφομοιωτικής παθητικής προσαρμογής των μαθητών σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα ξένο προς τις ανάγκες τους.

Από τις αναφορές στο νόμο για τα προσόντα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαφαίνεται καταρχήν η διάθεση του νομοθέτη για την προώθηση προσοντούχων εκπαιδευτικών, το ζήτημα όμως αυτό αφήνεται ανοιχτό και ασαφές για πιθανή διεκπεραίωση στο μέλλον με κάποιο προεδρικό διάταγμα, ή με κάποια υπουργική απόφαση.

Ενώ γίνονται, έστω κι αυτές αναφορές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στο ωράριο και στα προσόντα των εκπαιδευτικών και στη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, γίνεται μια σοβαρή αβλεψία από το νομοθέτη, που αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό και συγκεκριμένα στα διδακτικά εγχειρίδια, μέσω των οποίων θα υλοποιηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εκτός του ότι αφήνονται εκκρεμή και ασαφή πολλά ζητήματα, παρατηρούμε αναγιγνώσκοντας το κείμενο του νόμου ότι «κάποιοι» προτείνουν, συναποφασίζουν, αλλά κανείς δε φέρει την τελική ευθύνη για την εφαρμογή των ευήκων, κατά πολλά σημεία, διακηρύξεων. Συγκεκριμένα δε φέρει την ευθύνη το Υπουργείο Παιδείας γιατί αυτό απλά νομοθετεί, ούτε όμως και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γιατί αντικαθίσταται από το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε). Από την άλλη δεν έχει ξεκαθαριστεί ο τρόπος που λειτουργεί κι ο ρόλος που επιτελεί το Ι.Π.Ο.Δ.Ε, από πού καθοδηγείται, αν λειτουργεί παράλληλα, αυτόνομα, ή συμπληρωματικά σε σχέση με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Οι δυνατότητες επίσης ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ποικίλες και εναλλακτικές. Μπορούν όπως καταγράφεται στο νόμο να μετατραπούν δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ποιες είναι όμως οι προϋποθέσεις για μια τέτοια μετατροπή, με ποια κριτήρια θα γίνει, ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν και με ποιες πρωτοβουλίες θα δρομολογηθεί η μετατροπή, όλα αυτά μένουν μετέωρα και αναπάντητα.

Ως άλλη μια δυνατότητα ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που γοητευτικά και μεγαλεπήβολα διατυπώνεται, είναι η υπαγωγή τους σε Α.Ε.Ι, προφανώς ως πειραματικά. Αναρωτιόμαστε, κατά πόσο αυτά θα ιδρύονται και θα λειτουργούν υπό την επιστημονική εποπτεία, κάποιων κατ' ουσίαν επιστημόνων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, ή κάποιων που κατ' ανάγκη και κατά περίπτωση θα σπεύσουν να πατρονάρουν, αξιοποιώντας τον ακαδημαϊκό τους θώκο τα 'πρότυπα' αυτά σχολεία, διευρύνοντας έτσι τις δημόσιες σχέσεις τους, για να ενδυναμώσουν τις σχέσεις τους με την εξουσία, την πολιτική, τη γραφειοκρατική, την επιστημονική και την οικονομική.

Ανάμεσα σε όλα αυτά έρχονται να προστεθούν και οι διατυπώσεις σχετικά με τη δυνατότητα ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επ' ονόματι:

**α)** οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης

**β)** εκκλησιαστικών ιδρυμάτων

**γ)** φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα .

Οφείλουμε να τονίσουμε ότι το πιο ακίνδυνο ενδεχόμενο από τα τρία προηγούμενα, χωρίς να παύει να είναι επικίνδυνο, είναι να ιδρυθούν σχολεία τέτοια από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, αν φυσικά δε θέλουμε να εθελουφλούμε μπροστά στην χιλιοειπωμένη παραδοχή ότι το σχολείο αποτελεί έναν καλοστημένο ιδεολογικό μηχανισμό. Πράγματι μπορούν να ιδρυθούν σύμφωνα με αυτό το νομοθετικό πλαίσιο, σχολεία υπό το μανδύα

της διαπολιτισμικότητας, που να εξυπηρετούν τα συμφέροντα είτε μιας εθνοτικής μειονότητας που ξεκομμένη θα απολαμβάνει το «προνόμιο» μιας διαχωριστικής εκπαίδευσης, που θα απομονώνει τα παιδιά της από το πολιτισμικό συγκείμενο της χώρας υποδοχής και των αναπαραστάσεων της, είτε μιας θρησκευτικής μειονότητας, που θα χειραγωγείται από θρησκευτικούς και πολιτικούς κύκλους ιμπεριαλιστικού τύπου, πυροδοτώντας μισαλλόδοξες συμπεριφορές, είτε μιας ακαδημαϊκής κάστας, που θα διαφεντεύει αυτά τα σχολεία προς όφελος των πελατειακών της σχέσεων.

Ωστόσο, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τη διάθεση της πολιτείας για αλλαγή του πνεύματος των νόμων και την πρόθεση της για συγκρότηση ενός συνολικού θεσμικού πλαισίου για την κατοχύρωση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλο που στο νόμο αφιερώνεται το μεγαλύτερο μέρος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, ο νόμος αποτελεί σταθμό για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην Ελλάδα. Κατά πόσο αυτός ο σταθμός θα είναι θετικός ή αρνητικός θα φανεί στην πορεία<sup>93</sup>. Άλλωστε με ένα νόμο ασφαλώς και δε λύνονται τα προβλήματα. Τα παιδαγωγικά προβλήματα βέβαια, ποτέ δε λύθηκαν και ποτέ δε θα λυθούν με διοικητικά μέτρα

Η πολιτεία θέτει ασφαλώς το πρόβλημα στη σωστή του βάση, αλλά δεν αρκεί ένα νομοθετικό πλαίσιο από μόνο του. Εκτός του ότι πολλές φορές παρουσιάζεται ασαφές και επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες σε πολλά σημεία του, οφείλουμε επίσης να τονίσουμε ότι ο νόμος 2413/1996, χωρίς συνοδευτικές δράσεις και προωθητικά μέτρα θα μείνει ανενεργός, «στα χαρτιά». Όπως αναφέρει ο Κατέβας «η πολιτεία (...) έχει χρέος να κινηθεί μέσα στα πλαίσια της πρόνοιας, να αναγνωρίσει ότι το πρόβλημα των πολυπολιτισμικών τάξεων σε όλες τις βαθμίδες είναι υπαρκτό» και συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι «η αντιμετώπιση του εξαρτάται από την έγκαιρη και σωστή εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων, τη σωστή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού»<sup>94</sup>.

Στο ερώτημα κατά πόσο αυτός ο νόμος θα ενεργοποιηθεί ή θα μείνει ανενεργός, και σε ποια σημεία του, ασφαλώς δεν μπορούμε να απαντήσουμε σ' αυτό το σημείο. Η ουσιαστική ισχύς αυτού του νόμου θα εξαρτηθεί από πολλούς παράγοντες και κυρίως από την έκδοση των απαραίτητων για την εφαρμογή του νόμου πράξεων από τη διοίκηση.

Στην παρούσα φάση επιδιώξαμε να αναλύσουμε συνοπτικά τα βασικά στοιχεία του θεωρητικού μας πλαισίου χωρίς να πλατειάσουμε σε περαιτέρω σχολιασμό. Το θεωρητικό μας πλαίσιο συνδέεται με την δεδομένη κατάσταση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που θα μελετηθεί, θα εμπλουτιστεί ακόμα περισσότερο και ευελπιστούμε ότι με το πέρας της διεξαγωγής της έρευνας, θα ανατροφοδοτηθεί, με εμπειρικά πλέον τεκμήρια από την εκπαιδευτική πράξη, όπως αυτή θα μελετηθεί στο Δημοτικό Σχολείο μιας περιοχής που έχει να αναδείξει σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες.

93. Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα 1997, σσ.316

94. Γ. Κατέβας, *Η εκπαίδευση των παιδιών με πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση. Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο*, περ. Τα εκπαιδευτικά, τεύχ. 47-48, Αθήνα 1997, σσ. 114

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>

### ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ – Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κοινωνική εργασία είναι ένας επιστημονικός τομέας που ασχολείται με άτομα όλων των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών . Οι κοινωνικοί λειτουργοί παρεμβαίνουν σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες , εφαρμόζοντας διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και για το λόγο αυτό οι γνώσεις τους αγγίζουν και δεξιότητες εθνικής μειονοτικής και διπολιτιστικής εφαρμογής .

Η εργασία με κοινότητες μειονοτήτων είναι ένα από τα πιο σημαντικά πεδία ενδιαφέροντος στην κοινοτική εργασία του 21<sup>ου</sup> αιώνα . Ο όρος μειονότητα αναφέρεται σε μια φυλετική , εθνική , πολιτική ομάδα με λιγότερη ισχύ από την κυρίαρχη σε μια κοινωνία . Η έλλειψη ισχύος σημαίνει ότι οι μειονοτικές ομάδες υποτιμούνται ή γίνονται θύματα διακρίσεων λόγω της «υποδεέστερης» κατάστασής τους . Ο όρος εθνικές μειονότητες αναφέρεται σε φυλετικές ομάδες που ιστορικά έχουν βιώσει τα αποτελέσματα της προκατάληψης ή άλλων μορφών καταπίεσης είτε λόγω χρωματικών διαφορών , είτε λόγω του ιδιαίτερου τρόπου ζωής από την ευρύτερη κυρίαρχη κοινωνία .

Συστημικά προσανατολισμένη , η κοινωνική εργασία διέπλασε ένα πλαίσιο αναφοράς και άσκησης που περιλαμβάνει αξίες , σκοπούς , γνώσεις και τεχνική ικανότητα . Στη δεκαετία του εβδομήντα ξεκίνησε η αναζήτηση μιας κοινής βάσης , ενός ιδεολογικού υπόβαθρου που θα ενοποιούσε το άτομο , την οικογένεια , την ομάδα , τα δίκτυα . Στα τέλη αυτής της δεκαετίας δόθηκε έμφαση από θεωρητικούς , όπως οι Fisher , Levy , Reid και Larsen , σε κάποια αποτελεσματικά κριτήρια . Έτσι , η προσπάθεια διασύνδεσης του εθνικού – μειονοτικού χώρου με την ευρύτερη άσκηση κοινωνικής εργασίας οδήγησε στην απόρριψη του προσδιορισμού της μειονοτικής θεωρίας και της ανάλογης πρακτικής .

Στη δεκαετία του ογδόντα και ενενήντα , υπάρχουν πολλοί κλινικοί και εκπαιδευτές που ασχολούνται με την εθνική – μειονοτική εργασία και συνεισφέρουν αρκετά στον ευρύτερο τομέα της άσκησης της κοινωνικής εργασίας . Ο Green έχει παρουσιάσει ένα εθνικά προσανατολισμένο πρότυπο συμπεριφοράς αναζήτησης βοήθειας , που διαπραγματεύεται μια προσέγγιση της λύσης προβλημάτων στην διαδικασία άσκησης της κοινωνικής εργασίας .

Παράλληλα υπήρξαν διάφορες τάσεις προσδιορισμού των μειονοτικών εννοιών , μέσα από την υιοθέτηση των θεωριών της κοινωνικής εργασίας και την προσαρμογή τους στην μειονοτική κατάσταση , καθώς και από την παρουσίαση μελετών μειονοτικών περιπτώσεων . Έτσι , διατυπώθηκε από πολλές πλευρές η ανάγκη προσδιορισμού ενός σαφούς σώματος μειονοτικής θεωρίας , καθώς και διαδικασία εφαρμογής των μειονοτικών δεξιοτήτων .

Εθνική μειονοτική κοινωνική εργασία σημαίνει επιστημονική διαδικασία ανάπτυξης μιας βοηθητικής σχέσης με ένα άτομο , οικογένεια , ομάδα , η κοινότητα των οποίων διέπεται από πολιτιστικά χαρακτηριστικά και εμπειρίες διαφοροποίησης , οι οποίες απαιτούν ευαίσθητες προσεγγίσεις σε διάφορα εθνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα<sup>95</sup>. Η μειονοτική κοινωνική εργασία απευθύνεται σε άτομα , οικογένειες και κοινότητες που για διάφορους λόγους έχουν καταπιεστεί λόγω της εθνικής κοινωνικο-οικονομικής τους κατάστασης και επιχειρεί να βελτιώσει την ποιότητα της ψυχολογικής και κοινωνικής τους κατάστασης .

Στην κοινωνική εργασία ο όρος βιοψυχοκοινωνική οντότητα σχετίζεται με όλες τις παραμέτρους (βιολογία , περιβάλλον , κοινωνία) , που επηρεάζουν το άτομο και ως τέτοιο το αντιμετωπίζει . Έτσι και η μειονοτική κοινωνική εργασία έχει ως απώτερο σκοπό τη διευκόλυνση της διαδικασίας της κοινωνικής αλλαγής και την ενίσχυση των ατόμων , οικογενειών , ομάδων και κοινοτήτων που ανήκουν σε μια εθνικο-πολιτιστική μειονότητα .

Οι μειονοτικές αυτές ομάδες , σε σχέση με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο , είναι ιδιαίτερα ευάλωτες . Εδώ , παίζει σημαντικό ρόλο ο πολιτισμός ο οποίος δρα ως γέφυρα ανάμεσα σε αυτές και την κυρίαρχη κοινωνία . Περιλαμβάνει εθνικές παραδόσεις και πεποιθήσεις , αλληλοεξαρτώμενα οικογενειακά δίκτυα , ειδικές δεξιότητες κ.τ.λ.<sup>96</sup> .

Το σύστημα των πολιτιστικών πεποιθήσεων και ο τρόπος πρόσληψής τους επηρεάζει τις ιδέες , τις παραδόσεις , τα ήθη , τα έθιμα και τις δεξιότητες των ατόμων . Από τη μια , στις εθνικές μειονοτικές ομάδες , τα ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά ενισχύουν την θετική τους τοποθέτηση στην ευρύτερη κοινωνία , την αυτοαντίληψη , την αυτοπεποίθηση , καθώς και την εθνική φιλοσοφία της ζωής . Λειτουργούν , έτσι , ως πολιτιστικά αποθέματα δύναμης που αποτελούν μηχανισμούς αντιμετώπισης του άγχους και της κρίσης ταυτότητας .

Από την άλλη όμως ,κατά τον ίδιο τρόπο , το εθνικό πολιτιστικό παρελθόν ενός ατόμου μπορεί να λειτουργήσει και ως πηγή σύγκρουσης και δυσκολιών. Η μειονότητα και συγκεκριμένα το μειονοτικό άτομο , μπορεί να εγκλωβιστεί στη διαδικασία επιπολιτισμού και να απομακρύνεται από την κατάσταση διατήρησης του πολιτισμού υπέρ της ταύτισης με την πλειονοτική κοινωνία . Αντιδρώντας εναντίον στο πολιτιστικό του παρελθόν αποσυνδέεται από τη γλώσσα , τη συμπεριφορά και τις αξίες των πολιτιστικών του αναφορών . Έτσι , από τη μια ο εθνικός – παραδοσιακός προσανατολισμένος τύπος και από την άλλη η επιπολιτισμένη μειονότητα, αποτελούν τα δυο άκρα κατά τη διαδικασία ένταξης του ατόμου στους δυο αυτούς κόσμους .

---

95. B. Compton– B. Galaway, *Social work precesses (A framework for establishing social work relationships across racial/ethnic lines)*, Wardsworth Publishing Company, 1989, σσ. 26

96. Domane Lum, *Social work practice and people of color*, Brooke/Cole Publishing Company, 1986, σσ. 2



Η κοινωνική εργασία , σε μια προοπτική χειρισμού όλων αυτών των καταστάσεων , βοηθάει το άτομο να εκτιμήσει τους πολιτιστικούς παράγοντες που εκφράζουν τις παραδόσεις , τα ήθη , τους οικογενειακούς δεσμούς και την ευρύτερη μειονοτική κοινότητα . Ωστόσο , αναγνωρίζει ότι το άτομο μιας μειονοτικής ομάδας λειτουργεί και αλληλεπιδρά στον κόσμο της κυρίαρχης κοινωνίας . Έτσι , αναζητά μια λύση εμπλέκοντας τον πολιτιστικό αυτό παράγοντα σε καθημερινό τρόπο ζωής του .

Η δέσμευση των κοινωνικών λειτουργών στις αξίες της φυλετικής , εθνοτικής και πολιτισμικής ποικιλίας αποτελεί στοιχείο του ηθικού συστήματος της κοινωνικής εργασίας<sup>97</sup>. Ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να γνωρίζει την κατάσταση της πολιτιστικής ανάπτυξης του ενδιαφερομένου . Κατά την άποψη του Northern , υπάρχει μια σημαντική αρχή όταν δουλεύουμε με εθνικά – μειονοτικά άτομα . «Οι αξίες , οι κανόνες , η γλώσσα , τα έθιμα και οι παραδόσεις ενός πολιτισμού επηρεάζουν τις ευκαιρίες του ατόμου για αποτελεσματική λειτουργικότητα ή γίνονται εμπόδια στην επίτευξη επιθυμητών στόχων»<sup>98</sup>.

Η κοινωνική εργασία αρχίζει με την εξέταση της λειτουργικότητας των εθνικών μειονοτικών πολιτιστικών παραγόντων . Για μια τέτοια εξέταση ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να γνωρίσει τις οικογενειακές πεποιθήσεις , συνήθειες , τα κοινοτικά υποστηρικτικά συστήματα και άλλες σημαντικές περιοχές εθνικών πληροφοριών . Ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να διαθέτει μια πηγή που θα τον προμηθεύει με πληροφορίες για το πολιτιστικό υπόβαθρο και την ψυχοκοινωνική κατάσταση του ατόμου . Με επαγγελματική διερεύνηση και συμβουλευτική, ο κοινωνικός λειτουργός και ο εξυπηρετούμενος δουλεύουν προς μια σύνδεση των πολιτιστικών πηγών και της συγκεκριμένης ψυχοκοινωνικής κατάστασής του μέσω της βοήθειας ειδικών ψυχικής υγείας , ομάδων ή κοινοτήτων .

Ωστόσο , η εφαρμογή της μειονοτικής κοινωνικής εργασίας απαιτεί μια κατανόηση αυτών των αξιών και της ηθικής , μια θεωρητική βάση , ένα σύνολο γνώσεων . Από τη μια , οι αξίες διαμορφώνουν και ερμηνεύουν κοινωνικά προβλήματα . Από την άλλη , η ηθική καθορίζει την εφαρμογή των αξιών στην επιλογή μιας απόφασης και την απορρέουσα συμπεριφορά .

Γνώση , λοιπόν , είναι ένα συστηματοποιημένο σώμα τέτοιων πληροφοριών . Η βάση της γνώσης στην μειονοτική κοινωνική εργασία περιλαμβάνει τη σύνδεση προσεγγίσεων εφαρμογής της κοινωνικής εργασίας και των αντιλήψεων για την εθνικότητα , τον πολιτισμό της μειονότητας , της κοινωνικής τάξης . Ο κορμός της γνώσης περιλαμβάνει θεωρίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς . Ωστόσο , ο όρος μειονοτική γνώση περιλαμβάνει πληροφορίες , ενημερότητα και κατανόηση της εμπειρίας της μειονοτικής κοινωνικής κατάστασης .

---

97. Γ. Ζαιμάκης , *Κοινοτική εργασία και τοπικές κοινωνίες* , Ελληνικά γράμματα , Αθήνα 2002 , σσ. 208

98. N. Northern , *Ethnic sensitive social work practice*, McMillan Publishing Company, 1991, σσ. 52

Πέρα από το θεωρητικό της υπόβαθρο , η μειονοτική κοινωνική εργασία εντάσσεται και αυτή στο σύστημα των αξιών και του ηθικού κώδικα δεοντολογίας της κοινωνικής εργασίας που δίνει σκοπό , νόημα και ουσιαστική κατεύθυνση στους επαγγελματίες του χώρου .

Ο κοινωνικός λειτουργός οφείλει να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα αλλά δεν πρέπει να παραλείπει δυο βασικά στοιχεία . Το πρώτο έχει να κάνει με την δέσμευση του στα ανθρώπινα δικαιώματα , τα οποία έχουν ορισθεί από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών και έχουν γίνει αποδεκτά από τα περισσότερα κράτη . Το δεύτερο έχει να κάνει με το γεγονός ότι καμία κουλτούρα δεν είναι ομοιογενής , υπάρχουν διάφορες απόψεις και αντιλήψεις για τις συμπεριφορές που αποδέχεται μια κουλτούρα . Έτσι , οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να είναι φιλικοί με την ποικιλία αυτών των απόψεων και να προσλαμβάνουν με στερεοτυπικό τρόπο τις απόψεις τις μειονότητας .

Οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να γνωρίζουν τις αξίες της κοινωνικής εργασίας , ιδιαίτερα εκείνων που αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη , το σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και μοναδικότητας , καθώς και την αποδοχή της ετερότητας . Επίσης , είναι σημαντικό οι κοινωνικοί λειτουργοί να είναι έτοιμοι να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν , μέσω της προσεκτικής ακρόασης και τη μη χρήση επικρίσεων , τις φυλετικές , πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες . Για να συμβούν αυτά χρειάζεται να γνωρίζουν και να ελέγχουν τις προκαταλήψεις , που τυχόν έχουν , σε σχέση με το έθνος , τις διαφορετικές πολιτισμικές οντότητες , και να διαχειρίζονται κατάλληλα την έκφραση των συναισθημάτων τους .

Έτσι και η μειονοτική κοινωνική εργασία υιοθετεί συλλογικές , συνεργατικές αξίες όπως είναι η οικογενειακή ανεξαρτησία και υποχρέωση . Η λειτουργία , βέβαια , των αξιών αυτών –μέσα στις μειονοτικές πολιτισμικές ομάδες – είναι περίπλοκη και πολυδιάστατη . Το σύστημα αξιών στη μειονοτική κοινωνική εργασία συμβαδίζει με την κοινωνική πολιτική , τα διάφορα προγράμματα και τις επιμέρους διαδικασίες που δίνουν έμφαση στην οικογενειακή ενότητα , την αναγνώριση του ηγετικού ρόλου των γονέων , καθώς και στην αμοιβαία ευθύνη μεταξύ των μελών της οικογένειας .

Έτσι , η αξία της μειονοτικής κοινωνικής εργασίας είναι άμεσα συνδεδεμένη με δυο βασικούς παράγοντες :

**1. Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ :** Θεωρείται φορέας και ενσαρκωτής της διαδικασίας του πολιτισμού των αξιών και των παραδόσεων . Ο ρόλος της οικογένειας έχει μεγαλύτερη ευρύτητα σε αναπτυσσόμενες παρά σε ανεπτυγμένες χώρες . Οι λόγοι για κάτι τέτοιο είναι εμφανείς : μεγαλύτερος αριθμός αλλά και ευρύτητα υποστηρικτικών συστημάτων και δικτύων , φορείς κοινωνικοποίησης που αναλαμβάνουν ένα κομμάτι της οικογένειας κ.α .

Η λειτουργία της οικογένειας , έτσι όπως εξετάζεται στη μειονοτική θεωρία , περιλαμβάνει :

- Τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της ενότητας . Η οικογένεια μεταδίδει τον πολιτισμό μέσα από τον οικογενειακό τρόπο ζωής και τις επιμέρους δραστηριότητες .

- Τα υποστηρικτικά δίκτυα . Η εκτεταμένη οικογένεια και το ευρύτερο συγγενικό περιβάλλον παρέχουν ένα υποστηρικτικό δίκτυο που λειτουργεί με βάση τις αρχές της αλληλεξάρτησης , της αλληλεγγύης και του προσανατολισμού της ομάδας .

- Την ιεραρχία και την εξουσία . Οι δομές ιεραρχίας και εξουσίας στηρίζονται κυρίως στην υπακοή των παιδιών , στη γονεϊκή εξουσία και στο σεβασμό των ηλικιωμένων.

**2. Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ :** Έχει άμεση σχέση και έμμεση σχέση με τη συνειδηση μέλους , την προσωπικότητα , τις στάσεις και με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κληρονομικότητα του ατόμου και της εμπειρίας ζωής όπως προσδιορίζεται από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον .

Η ταυτότητα αναζητείται και εκφράζεται μέσα από την ιστορία όπως αυτή μεταδίδεται από τους προγόνους και τους συγγενείς . Το όνομα και η γλώσσα αποτελούν ένα τρόπο ταύτισης με την ομάδα αναγνώρισης των ομοεθνών και επικοινωνίας μεταξύ τους .

Βλέπουμε , λοιπόν , πως οι μειονοτικές αξίες καθορίζουν ένα νέο χώρο δράσης για την κοινωνική εργασία . Εκείνη με τη σειρά της καλείται να γεφυρώσει τις παραδοσιακές αξίες της κοινωνικής εργασίας με τις μειονοτικές αξίες . Μερικές από τις μειονοτικές αξίες είναι :

- Η αναγνώριση της οικογενειακής ενότητας .
- Η ενίσχυση της εθνικής γλώσσας και της πολιτιστικής ταυτότητας .
- Η χρήση οικογενειακών και συγγενικών δικτύων ως μέσα υποστήριξης ατόμων που μπορούν να επωφεληθούν τη συλλογική βοήθεια .

## **7.1 ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΟ ΕΞΥΠΗΡΕΤΟΥΜΕΝΟ**

Στην προσπάθεια αυτή της κοινωνικής εργασίας , η χρησιμότητα της συμπεριφορικής θεωρίας έγκειται στο ότι μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να ταυτιστούν και να συσχετισθούν με κάποια λειτουργικά πρότυπα συμπεριφοράς . Αυτό , όμως , το οποίο προκύπτει από την πράξη αλλά και αναγνωρίζεται από τη θεωρία είναι ότι υπάρχουν συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των διαφόρων μειονοτικών ομάδων .

Αν και κάθε γενίκευση κάθε άλλο παρά σωστή είναι , συχνά μια τέτοια προσέγγιση χρησιμοποιείται για τον σχεδιασμό , την οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων και γενικότερης πολιτικής για τον εντοπισμό και χειρισμό παραμέτρων κατά την εφαρμογή στρατηγικής οικογενειακής θεραπείας , τη χρήση ομάδων κ.τ.λ. .

Η ψυχοδιαγνωστική θεωρία μπορεί να βοηθήσει στη διερεύνηση των παλαιότερων σχέσεων της οικογένειας ως προς σημαντικά οικογενειακά γεγονότα . Έπειτα η ψυχολογία του Εγώ μπορεί να βοηθήσει στην περίπτωση όπου το μειονοτικό άτομο βρίσκεται κάτω από την πίεση του άγχους και της κρίσης , έτσι ώστε να ανακαλυφθούν πολιτιστικές αξίες που μπορούν να γίνουν μέσο αποκατάστασης μηχανισμών προσαρμογής .

Οι υπαρξιστικές – ανθρωπιστικές θεωρίες είναι θεωρίες που βοηθούν την κοινωνική εργασία σε ότι έχει σχέση με την ταυτότητα του ατόμου . Αναφορικά με τη μεθοδολογία και τις τεχνικές που εφαρμόζονται στην σχέση με τον

εξυπηρετούμενο , προτείνονται μεταξύ άλλων τα εξής : όρια χρονικά και όρια οργάνωσης που βοηθούν στη διαδικασία κατεύθυνσης , καθοδήγησης για λογικό σχεδιασμό και δράση .

## **7.2 Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ**

Όλοι ανεξαιρέτως οι μετανάστες στη χώρα υποδοχής και αργότερα μόνιμης παραμονής , βιώνουν μια διαδικασία πένθους και απώλειας για την οικογένειά τους , την πατρίδα τους , δηλαδή βιώνουν περίοδο κρίσης . Η παρέμβαση σε κρίση , έχει σαν κύριο στόχο να βοηθήσει την περίπτωση να χειριστεί την κρίση και να επιστρέψει στο προγενέστερο αυτής στάδιο .

Όμως , στην κοινωνική εργασία με μετανάστες , που ανήκουν σε μια εντελώς διαφορετική κουλτούρα , αυτό μάλλον δεν είναι εφικτό . Γι'αυτό , αντί να ωθηθούν να επιστρέψουν στο προγενέστερο της κρίσης στάδιο , είναι προτιμότερο να τους βοηθήσουμε να χρησιμοποιήσουν μηχανισμούς άμυνας και προσαρμογής σε ένα νέο περιβάλλον .

Για να γίνει αυτό , πρέπει ο κοινωνικός λειτουργός να προσπαθήσει να καλύψει το πολιτιστικό κενό , γεφυρώνοντας τις αξίες και τα έθιμα . Εδώ είναι απαραίτητη η επαγγελματική ευαισθησία προς τις μοναδικές μεθόδους επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο κάθε λαός .

Τα στάδια που περνούν , στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν και να κτίσουν ένα καινούργιο μέλλον , αναφέρονται παρακάτω :

### **7.2.1 ΤΟ ΤΡΑΥΜΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ**

Οι μετανάστες έχουν άμεση ανάγκη κάλυψης βασικών τους αναγκών . Χρειάζεται , λοιπόν , η ταχεία παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού , με αξιολόγηση της κάθε περίπτωσης , για αρωγή στην κάλυψη αυτών των αναγκών .

Κάποιες πρακτικές συμβουλές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν οδηγός στην κοινωνική εργασία με μετανάστες , σύμφωνα με την Τ. Γιαννάκου<sup>99</sup>, είναι οι παρακάτω :

**A)** Απόκτηση πληροφόρησης για τους πολιτισμούς των μεταναστών ώστε να υπάρχει σεβασμός προς αυτούς , μέσα στη σχέση . Σημαντική είναι , επίσης , η λήψη πλήρους ατομικού και οικογενειακού ιστορικού για την ουσιαστική κατανόηση και αξιολόγηση της περίπτωσης .

**B)** Να δοθεί έμφαση στις δεξιότητες και στους μηχανισμούς άμυνας του μετανάστη – αυτές που έχει διαπιστωθεί ότι είναι λειτουργικές – ενώ παράλληλα να μην γίνει καθόλου επικέντρωση στην ατομική ή οικογενειακή παθολογία και ειδικά αυτή που σχετίζεται με την ταυτότητα του μετανάστη .

---

99. Τ. Γιαννάκου , *Πρακτικά εισηγήσεων συνδιάσκεψης και πανελλήνιου σεμιναρίου για τις «Κοινωνικές υπηρεσίες στην τοπική αυτοδιοίκηση»* , Πεύκη Μάρτιος 1993 , σσ. 317

Γ) Παροχή ευκαιριών να συζητήσουν οι ίδιοι τις απόψεις , τις αξίες και τους μηχανισμούς προσαρμογής σε σχέση με τις προσωπικές τους εμπειρίες . Υπάρχει μια λεπτή ισορροπία ανάμεσα στην επιτυχή προσαρμογή και στην πολιτιστική αφομοίωση . Ο κοινωνικός λειτουργός καλείται να υποστηρίξει την πρώτη , αφού έχουν το δικαίωμα να διατηρήσουν την κουλτούρα τους .

Δ) Να γίνει προσεκτική εξήγηση της θεραπευτικής προσέγγισης και της λογικής της . Το είδος των παροχών που θα δοθούν μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικό από αυτό που περιμένει . Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι , πολλές φορές , ακόμα και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού είναι εντελώς άγνωστο σε αυτούς και αυτό κάνει ακόμα πιο απαραίτητη την εξήγηση του ρόλου του επαγγελματία και του σκοπού της σχέσης .

Ε) Επικέντρωση στη λύση μόνο συγκεκριμένων και άμεσων προβλημάτων .

Στ) Η επιτυχημένη παρέμβαση απαιτεί αντιμετώπιση , που είναι αποδεκτή από τον μετανάστη και δεν απειλεί τις παραδοσιακές δομές και πολιτιστικές αξίες .

Ζ) Πληροφόρηση για τη χώρα υποδοχής που πρέπει να γίνει σταδιακά . Σε αυτό το πρώτο στάδιο , χρειάζεται την τοποθεσία και το ρόλο των απαραίτητων για τον μετανάστη υπηρεσιών .

Ο μετανάστης σε αυτό το πρώτο στάδιο , εκφράζει το πένθος του , κυρίως , με αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό , επιθετικότητα , δυσπιστία , φόβο . Έτσι , είναι λογικό όλα αυτά τα αισθήματα , αφού οι αποδέκτες δεν είναι πρόσωπα , να συμβιβαστούν στον κοινωνικό λειτουργό . Αυτή την πρώτη επίθεση , ο επαγγελματίας γνωρίζει ότι δεν πρέπει να την εκλάβει προσωπικά .

Αρνητικά συναισθήματα μπορεί να δημιουργηθούν και στον κοινωνικό λειτουργό , ειδικά της πίεσης και της αδυναμίας για εξεύρεση λύσεων , που ίσως εκφραστούν με άγχος και θυμό . Πιθανά , να γίνει θύμα προκαταλήψεων και στερεοτύπων για ορισμένους λαούς και μειονότητες . Τέλος , πρέπει να έχει υπόψη του και να ελέγχει την τάση για γενίκευση όσων ανήκουν σε ομάδες , δίνοντάς τους ομαδική ταυτότητα και αγνοώντας την ατομική .

## **7.2.2 ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ**

Μετά την πρώτη περίοδο της προσαρμογής στη χώρα υποδοχής , οι μετανάστες αρχίζουν να συνειδητοποιούν πως είναι η κατάλληλη στιγμή να σχεδιάσουν το μέλλον τους .

Ο κοινωνικός λειτουργός τώρα πρέπει να τους μεταδώσει ένα πλήθος πληροφοριών , χρήσιμων για την προσαρμογή αλλά και το σχεδιασμό των μελλοντικών τους σχεδίων . Σε συνεργασία με την περίπτωση , θα τεθούν βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι κι ο καθένας θα αναλάβει να διεκπεραιώσει κάποιους από αυτούς . Αυτή η συμφωνία πρέπει να είναι ξεκάθαρη , προφορική ή γραπτή , ώστε να μην υπάρξουν παρεξηγήσεις . Αυτό , επίσης , εμπλέκει τον ίδιο τον μετανάστη στην ανάληψη δράσης για την ίδια τη ζωή του και μειώνει τις πιθανότητες για μελλοντική εξάρτηση από τον κοινωνικό λειτουργό .

Σε αυτή τη φάση , έχει ήδη σχηματιστεί μια σχέση παραδοχής κι αποδοχής με τον επαγγελματία και έχει εδραιωθεί ανοικτό κανάλι επικοινωνίας και εμπιστοσύνης . Έτσι , ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να κάνει μια πιο ουσιαστική παρέμβαση , να διαπιστώσει τα δυναμικά του ατόμου , της οικογένειας , ή κάποιες πιθανές κρίσεις τις οποίες καλείται να κατευνάσει . Κάθε , δηλαδή , θεραπευτική παρέμβαση γίνεται με στόχο τη διατήρηση των ισορροπιών στο άτομο ή στην οικογένεια , ως την τελική μόνιμη λύση .

Τέλος , ένα σημείο που χρειάζεται προσοχή είναι ο μηχανισμός της αντιμεταβίβασης από την πλευρά του κοινωνικού λειτουργού . Ο επαγγελματίας που μπορεί να εργάζεται σε οποιονδήποτε χώρο , πρέπει να αναγνωρίζει τη σημασία της και να την επεξεργάζεται .

### **7.2.3 ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ**

Όταν επέλθει το πολιτιστικό σοκ , γίνονται αντιληπτές οι πολιτιστικές διαφορές με τη χώρα υποδοχής και γεννώνται συγκρούσεις . Οι μετανάστες καλούνται να προσαρμοστούν στους νόμους , τους κανόνες ζωής κι αυτό μερικές φορές σημαίνει αλλαγή κάποιων παραδόσεων και εθίμων .

Οι μετανάστες μπορεί να αντιδράσουν με αντίσταση στην αλλαγή , που ταυτόχρονα αποτελεί τρόπο διατήρησης της ταυτότητάς τους , άρνηση στην προσπάθεια για προσαρμογή , ή άγχος και φόβους από αβεβαιότητα για το μέλλον τους . Παράλληλα , όμως , τώρα οι μετανάστες βρίσκονται υπό έλεγχο και έχουν συνειδητοποιήσει που οφείλονται αυτά τα αρνητικά συναισθήματα . Το σημαντικό είναι ότι η σχέση τους με τον κοινωνικό λειτουργό τους επιτρέπει να το παραδεχτούν .

Τέλος , πρέπει να επισημανθεί ο κίνδυνος του «burn out»<sup>100</sup> , που μπορεί να αντιμετωπίσει ο κοινωνικός λειτουργός . Η κοινωνική εργασία με μετανάστες μπορεί να είναι μια πρόκληση αλλά δεν παύει να είναι μια τρομερά δύσκολη υπόθεση . Ο μεγάλος αριθμός περιπτώσεων , οι συνεχείς κρίσεις που απαιτούν άμεση αντιμετώπιση , η πολυπλοκότητα και η πολλαπλότητα των προβλημάτων που του εναποθέτουν , δημιουργούν έντονη ψυχολογική φόρτιση . Τα συμπτώματα αυτού του επαγγελματικού συνδρόμου , όπως έχουν περιγραφεί από την Αμερικανική Ένωση των Κοινωνικών Λειτουργών (A.A.S.W) είναι : ψυχοσωματικά συμπτώματα (αϋπνίες , πονοκέφαλοι , κ.λ.π.) , η τάση απόρριψης του πελάτη με τη δικαιολογία ότι είναι υπεύθυνος για τα προβλήματά του , η ανικανότητα συνεργασίας που εκφράζεται με διαρκή εκνευρισμό στο χώρο εργασίας , η χαμηλή αυτοεκτίμηση του επαγγελματία και η απογοήτευση για τα αποτελέσματα της δουλειάς του κ.α .

---

100. Στα ελληνικά δεν υπάρχει ανάλογος όρος , αλλά μπορεί να αποδοθεί ελεύθερα σαν ξέσπασμα , έκρηξη από υπερβολικό φόρτο εργασίας.

### **7.3 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ**

Το να εργάζεται ένας επαγγελματίας με μετανάστες και ίσως γενικότερα με ανθρώπους από άλλες χώρες είναι μια αρκετά δυνατή πρόκληση , παρόλες τις δυσκολίες που δημιουργούνται από τη διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα.

Καθημερινά , ο επαγγελματίας έρχεται σε επαφή με ανθρώπους με διαφορετική σκέψη και συναίσθημα , με διαφορετική εθνική ταυτότητα . Πολυμελής οικογένεια , ο μοναχικός νέος , έχουν οι περισσότεροι ένα όνειρο : τη δική τους γη της επαγγελίας . Όλη η δεδομένη για εμάς πραγματικότητα όπως η επαφή με την οικογένειά μας , η πατρίδα μας , η ελευθερία των επιλογών για εμάς και τα παιδιά μας , για τον μετανάστη και τον ξένο στη χώρα μας είναι ανάμνηση ή προσδοκία . Για αυτό και πάντα στη σκέψη τους η Ελλάδα είναι συνυφασμένη με την έννοια του «προσωρινού» . Για αυτό οι στόχοι μας πρέπει να είναι βραχυπρόθεσμοι και ένας κάθε φορά .

Όμως , η μεγαλύτερη πρόκληση βρίσκεται στο ότι όποιος έρχεται σε επαφή με αυτούς τους ανθρώπους αναγκάζεται να δουλέψει τα στερεότυπα που έχει και των τρόπο θεώρησης αυτών . Ο κοινωνικός λειτουργός ερχόμενος σε καθημερινή συνεργασία μαζί τους , παύουν να είναι οι «ξένοι» και γίνονται οι γείτονές μας , οι πελάτες μας , άνθρωποι με προβλήματα κοινά και συνηθισμένα , που έχουν ανάγκη για μια ποιοτική ζωή .

Σήμερα , λοιπόν , που οι μετακινήσεις των λαών είναι επίκαιρο φαινόμενο , καλούμαστε να κάνουμε αισθητή την παρουσία μας και την προσφορά μας στην προσπάθεια ζωής αυτών των ανθρώπων .

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα με την οποία ασχοληθήκαμε , στα πλαίσια αυτής της πτυχιακής εργασίας , πραγματοποιήθηκε στο Ηράκλειο και είχε θέμα «το ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας των εφήβων μεταναστών από την Αλβανία».

Οι φορείς στους οποίους απευθυνθήκαμε ήταν γυμνάσια και λύκεια του Δήμου Ηρακλείου . Πιο συγκεκριμένα , απευθυνθήκαμε στα εξής σχολεία : 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο , 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο , 3<sup>ο</sup> Γυμνάσιο , 4<sup>ο</sup> Γυμνάσιο , 9<sup>ο</sup> Γυμνάσιο , Εσπερινό Γυμνάσιο , 4<sup>ο</sup> Ενιαίο Λύκειο , 4<sup>ο</sup> Τεχνολογικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο .

#### 8.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε με σκοπό την διαπίστωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι Αλβανοί μετανάστες , κατά την εισαγωγή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα , αλλά και των διαφορών τους σε επίπεδο επιδόσεων και συμπεριφοράς σε σχέση με τους αυτόχθονες συνομηλίκους τους .

Τέλος , είχε σαν σκοπό τη διερεύνηση του κατά πόσο μπορούν οι έφηβοι να βιώσουν αρμονικά τη σύγκρουση μεταξύ των προτύπων από τη χώρα προέλευσης και τις απαιτήσεις στη χώρα υποδοχής .

#### 8.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα διήρκησε τρεις μήνες περίπου . Το δείγμα μας ήταν 100 έφηβοι μαθητές από την Αλβανία που φοιτούσαν στους προαναφερθέντες φορείς .

Στην πρώτη φάση , ξεκινώντας της έρευνα , προσεγγίσαμε την Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηρακλείου για να πληροφορηθούμε πόσοι μαθητές αλβανικής καταγωγής φοιτούσαν στα σχολεία του Ηρακλείου , αλλά και κατά πόσο ήταν δυνατή η πρόσβασή μας στα σχολεία .

Σε δεύτερη φάση , και αφού πήραμε έγκριση από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρόσβασή μας στα σχολεία , προσεγγίσαμε καταρχήν τους διευθυντές των σχολείων , άλλους τηλεφωνικά και άλλους προσωπικά , για να διαπιστώσουμε εάν ήταν διατεθειμένοι να πάρει μέρος το σχολείο τους και οι μαθητές τους στην έρευνα . Αφού εξασφαλίσαμε το δείγμα μας , η έρευνα ήταν πλέον πραγματοποιήσιμη . Έτσι συντάξαμε το ερωτηματολόγιο το οποίο ήταν βασισμένο στους άξονες που είχαμε επιλέξει .



Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε , κατά την διεξαγωγή της έρευνας , ήταν πως κάποια σχολεία του Ηρακλείου δεν είχαν ενημερώσει τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις αλλαγές στον αριθμό των Αλβανών μαθητών με αποτέλεσμα οι καταστάσεις της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να αναφέρουν πως φοιτούν περίπου 250 μαθητές αλβανικής καταγωγής , ενώ στην πραγματικότητα να είναι λιγότεροι . Γι'αυτόν ακριβώς τον λόγο , αλλά και λόγω της εγκατάλειψης της φοίτησης στο σχολείο , το δείγμα μας από 150 υποκείμενα μειώθηκε σε 100 .

Επίσης , άλλη μια δυσκολία ήταν το γεγονός πως ενώ αρχικά είχαμε σαν σκοπό την πραγματοποίηση δομημένης συνέντευξης σε ένα αντιπροσωπευτικό μέρος του δείγματος , αυτό δεν κατέστη δυνατό λόγω της άρνησης των μαθητών .

Τα ερωτηματολόγια επιδόθηκαν αυτοπρόσωπα στους μαθητές έτσι ώστε να δοθούν οι κατάλληλες κατευθύνσεις για την συμπλήρωσή τους και να μην δημιουργηθούν λάθη .

### **8.3 ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει , το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε για να συλλέξουμε τα στοιχεία μας ήταν ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις . Αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο γιατί σύμφωνα με τον αριθμό του δείγματος και τους τομείς που θέλαμε να διερευνήσουμε , θεωρήσαμε ότι θα είναι αποτελεσματικότερο τόσο στη συλλογή , όσο και στην επεξεργασία , ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας .

Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε στο πρόγραμμα S.P.S.S / V10 για Windows . Σε επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας μέσω πινάκων , διαγραμμάτων και σχολίων .

Οι κεντρικοί μας άξονες ήταν τέσσερις :

- Τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτώμενου .
- Η σχέση με το σχολείο .
- Οι κοινωνικές σχέσεις .
- Το πολιτιστικό προφίλ .

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη συνέχεια , θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία προέκυψαν από τη συλλογή , μελέτη , επεξεργασία και ανάλυση εκατό ερωτηματολογίων .

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε έξι βασικούς τομείς διερεύνησης , σύμφωνα με τους οποίους θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων .

#### **9.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

Όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφ. 8.3 , η έρευνα επικεντρώνεται στους έφηβους μαθητές από την Αλβανία οι οποίοι φοιτούν στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης , Γυμνάσια - Ενιαία Λύκεια – Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια , του Δήμου Ηρακλείου .

##### **9.1.1 ΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥΣ**

**Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών κατά σχολεία και τάξη**

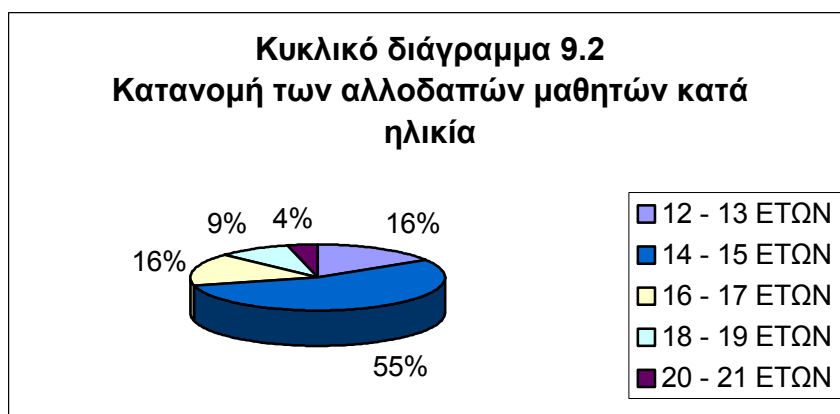
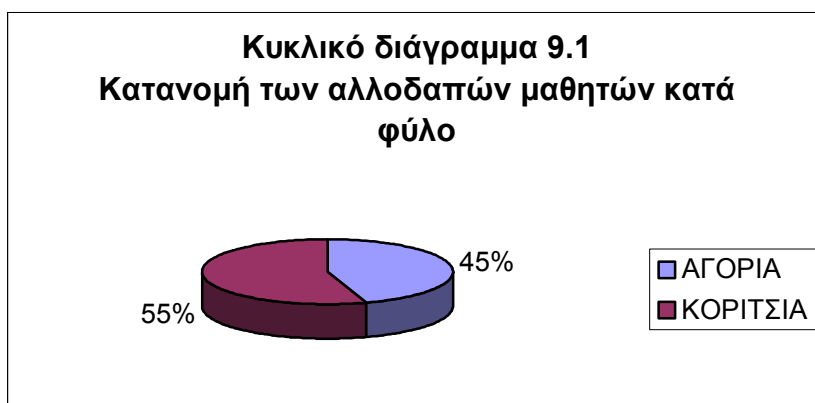
**Πίνακας 9.1 : Κατανομή του δείγματος των αλλοδαπών μαθητών κατά σχολεία και τάξη**

ΤΑΞΗ	ΣΧΟΛΕΙΑ								Σύνολο
	1 <sup>ο</sup> Γυμν	2 <sup>ο</sup> Γυμν	3 <sup>ο</sup> Γυμν	4 <sup>ο</sup> Γυμν	9 <sup>ο</sup> Γυμν	Εσπερινό Γυμνάσιο	4 <sup>ο</sup> Εν. Λύκειο	4 <sup>ο</sup> Τ.Ε.Ε	
<b>A Γυμν</b>	7	7	11	2	4	1			32
<b>B Γυμν</b>	15	5	10	1	3	3			37
<b>Γ Γυμν</b>	2	4	7	3	2	2			20
<b>A Λυκ</b>							2	4	6
<b>B Λυκ</b>							3		3
<b>Γ Λυκ</b>							1	1	2
<b>Μερικό Σύνολο</b>	24	16	28	6	9	6	6	5	100
<b>Σύνολο</b>	89						11		100

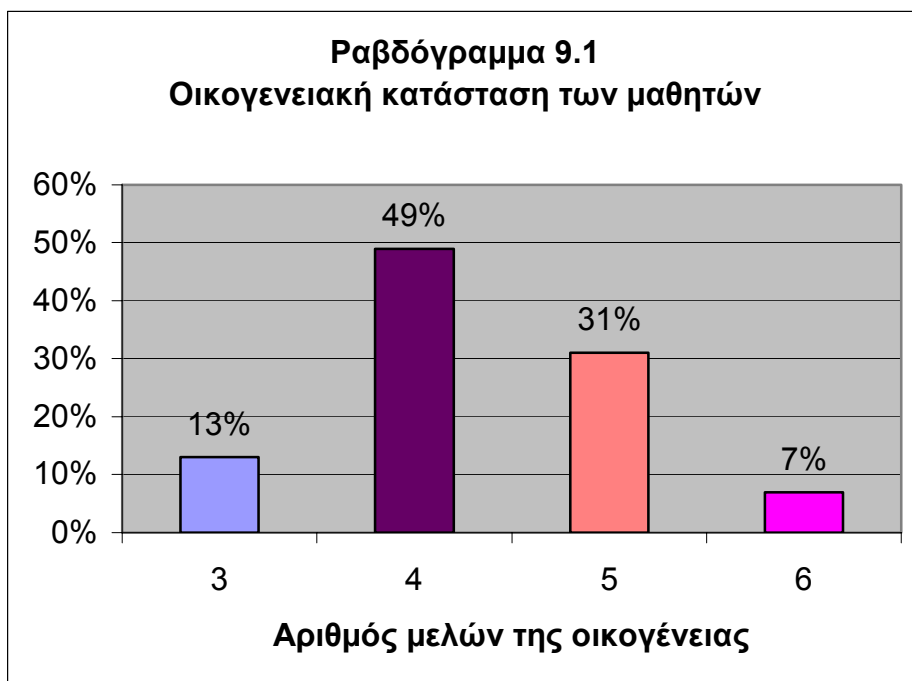
Από τον πίνακα 9.1, μπορούμε να διαπιστώσουμε την μεγάλη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο σύνολο των μαθητών που φοιτούν στα γυμνάσια και στα λύκεια . Η κύρια αιτία αυτής της διαφοράς , σύμφωνα με τους διευθυντές των λυκείων , είναι η μη εγγραφή των τελειοφοίτων των γυμνασίων στα λύκεια του Δήμου Ηρακλείου και η εγκατάλειψη της φοίτησης λόγω των δυσκολιών που προκύπτουν στους μαθητές .

**Φύλο , ηλικία και οικογενειακή κατάσταση** . Όσον αφορά στο φύλο τα κορίτσια είναι περισσότερα από τα αγόρια , έτσι έχουμε το 55% των μαθητών να είναι κορίτσια και το 45% αγόρια (Κυκλικό διάγραμμα 9.1) .

Η ηλικία των παιδιών του δείγματος κυμαίνεται από 12 έως 21 ετών , με το μεγαλύτερο ποσοστό να συγκεντρώνεται στην ηλικία μεταξύ των 14 και 15 ετών (55%) (Κυκλικό διάγραμμα 9.2) .



Για την οικογενειακή κατάσταση , μαθαίνουμε από τους μαθητές ότι η οικογένειά τους αποτελείται σε ποσοστό 13% από τρία μέλη , το 49% από τέσσερα μέλη , το 31% από πέντε μέλη και το 7% από έξι μέλη (Ραβδόγραμμα 9.1). Στην ερώτηση «αν έχουν εγκατασταθεί όλα τα μέλη της οικογένειας στην Ελλάδα;» , η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε πως έχουν εγκατασταθεί όλοι στην Ελλάδα ενώ μόνο το 7% απάντησε πως δεν έχουν έρθει όλοι στην Ελλάδα .



**Χρόνος παραμονής στην Ελλάδα** . Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών , η πλειοψηφία τους έχει μεταναστεύσει στην Ελλάδα την τελευταία πενταετία . Πιο συγκεκριμένα , από τα 99 παιδιά που απάντησαν το 29,3% βρίσκονται στην Ελλάδα 5 έως 6 χρόνια , το 1% ένα χρόνο , το 20,2% 3 – 4 χρόνια , το 21,2% 7-8 χρόνια , το 12,1% 9-10 χρόνια και το 16,2% 11-12 χρόνια .

Μια εποπτική εικόνα του χρόνου παραμονής αλλά και της ηλικίας εισόδου των μαθητών στην Ελλάδα μας παρέχουν οι πίνακες 9.2 και 9.3 .

**Πίνακας 9.2 : Χρόνια παραμονής των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα**

Χρόνια παραμονής	Πλήθος μαθητών	Ποσοστά
1 - 2 χρόνια	1	1%
3 – 4 χρόνια	20	20,2%
5 – 6 χρόνια	29	29,3%
7 – 8 χρόνια	21	21,2%
9 – 10 χρόνια	12	12,1%
11 – 12 χρόνια	16	16,2%
Δεν απάντησαν	1	
Σύνολο	99	100%

**Πίνακας 9.3 : Ηλικία των αλλοδαπών μαθητών κατά την είσοδό τους στην Ελλάδα**

Ηλικία	Πλήθος μαθητών	Ποσοστά
1 – 4 ετών	19	19,2%
5 – 8 ετών	31	31,3%
9 – 12 ετών	38	38,4%
13 – 16 ετών	11	11,1%
Δεν απάντησαν	1	
Σύνολο	99	100%

**Επαγγελματική απασχόληση των γονέων.**

**Πίνακας 9.4 : Επαγγελματική απασχόληση του πατέρα στην χώρα προέλευσης και στην Ελλάδα**

Επαγγέλματα	Χώρα Προέλευσης		Ελλάδα	
	Πλήθος ανδρών	Ποσοστά	Πλήθος ανδρών	Ποσοστά
Επιστήμονες , στελέχη επιχειρήσεων , καλλιτέχνες	27	38%		
Έμποροι και εμπορικοί υπάλληλοι	6	8,5%		
Υπάλληλοι γραφείου	4	5,6%		
Ελεύθεροι επαγγελματίες	19	26,8%	4	4,3%
Παροχή υπηρεσιών	5	7%	19	20,7%
Εργάτες, αγρότες, τεχνίτες	9	12,7%	69	75%
Άνεργοι, συνταξιούχοι	1	1,4%		
Δεν απάντησαν	29		8	
Σύνολο	71	100%	92	100%

Αναφορικά με το επάγγελμα των γονέων διαπιστώνουμε σημαντικές διαφορές μεταξύ Ελλάδας και χώρας προέλευσης . Οι άνδρες στην χώρα προέλευσης απασχολούνταν κυρίως με επιστημονικά επαγγέλματα και επιχειρήσεις (38%) και εν συνεχεία με ελεύθερα επαγγέλματα .

Αυτή η κατάσταση φαίνεται να αλλάζει στην Ελλάδα, καθώς πολλοί άνδρες μετανάστες ασχολούνται κυρίως με αγροτικές και τεχνικές εργασίες (75%) και αυξάνεται το ποσοστό εκείνων που ασχολούνται με την παροχή υπηρεσιών , από 7% σε 20,7%.

**Πίνακας 9.5 : Επαγγελματική απασχόληση της μητέρας στην χώρα προέλευσης και στην Ελλάδα**

Επαγγέλματα	Χώρα Προέλευσης		Ελλάδα	
	Πλήθος γυναικών	Ποσοστά	Πλήθος γυναικών	Ποσοστά
Επιστήμονες , στελέχη επιχειρήσεων , καλλιτέχνες	24	31,6%	1	1%
Έμποροι και εμπορικοί υπάλληλοι	3	3,9%		
Υπάλληλοι γραφείου	7	9,2%		
Ελεύθεροι επαγγελματίες	9	11,8%	2	2,1%
Παροχή υπηρεσιών	4	5,3%	41	42,7%
Εργάτες, αγρότες, τεχνίτες	4	5,3%	10	10,4%
Οικιακά	20	26,3%	38	39,6%
Άνεργοι, συνταξιούχοι	5	6,6%	4	4,2%
Δεν απάντησαν	24		4	
<b>Σύνολο</b>	<b>76</b>	<b>100%</b>	<b>96</b>	<b>100%</b>

Διαφορές παρατηρούμε στα επαγγέλματα που ασκεί η μητέρα στη χώρα προέλευσης και στην Ελλάδα . Συγκεκριμένα , στη χώρα προέλευσης σε ποσοστό 31,6% ασχολούνταν με επιστημονικά επαγγέλματα και επιχειρήσεις , ενώ σε ποσοστό 26,3% ήταν απασχολούμενη με τα οικιακά .

Μεταναστεύοντας στην Ελλάδα τα παραπάνω ποσοστά αλλάζουν σημαντικά . Καταρχάς οι περισσότερες μητέρες (42,7%) απασχολούνται πλέον με την παροχή υπηρεσιών και σε ποσοστό 39,6% απασχολούνται με τα οικιακά και εν συνεχεία σε αγροτικές εργασίες . Στους άλλους τομείς παρατηρούμε πως το 4,2% είναι άνεργες ενώ 1% ασχολείται με καλλιτεχνικές εργασίες (ζωγραφική) .

**Συνοψίζοντας** αυτή την ενότητα διαπιστώσαμε σχετικά με την κατανομή των αλλοδαπών μαθητών του δείγματος ότι η πλειοψηφία φοιτά στα γυμνάσια του Δήμου Ηρακλείου , ενώ στα λύκεια ο αριθμός των μαθητών είναι πολύ μικρός αφού εκείνοι δεν εγγράφονται ή εγκαταλείπουν την φοίτηση στα μέσα της χρονιάς .

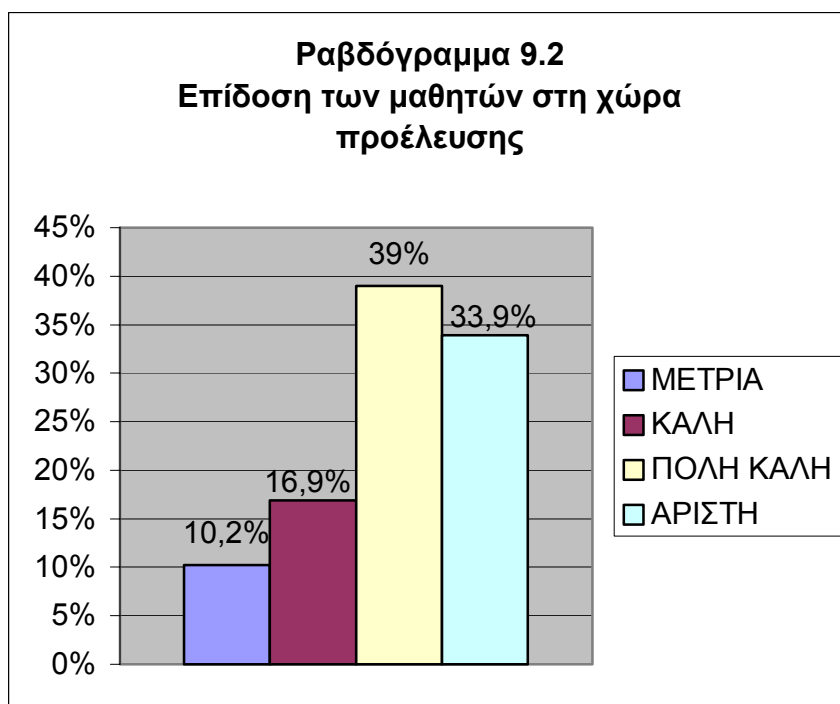
Ως προς το φύλο η πλειοψηφία του δείγματος είναι κορίτσια και αντιστοιχεί στην ηλικία των 14 – 15 χρονών και ως προς την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών φάνηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό το συγκεντρώνουν οι τετραμελής οικογένειες . Επιπλέον φαίνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών μετανάστευσαν στην Ελλάδα σε ηλικία 9 – 12 ετών και διαμένουν σε αυτή τα τελευταία πέντε με έξι χρόνια .

Τέλος , όσον αφορά την επαγγελματική απασχόληση των γονέων βλέπουμε σημαντικές διαφορές . Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες στην χώρα τους ασχολούνταν με επιστημονικά επαγγέλματα ενώ στην Ελλάδα ασχολούνται με άλλα επαγγέλματα , όπως αγρότες , καθαριστές κ.τ.λ. , που είναι κατώτερα από τα επαγγέλματα που ασκούσαν στην χώρα τους .

## **9.2 Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

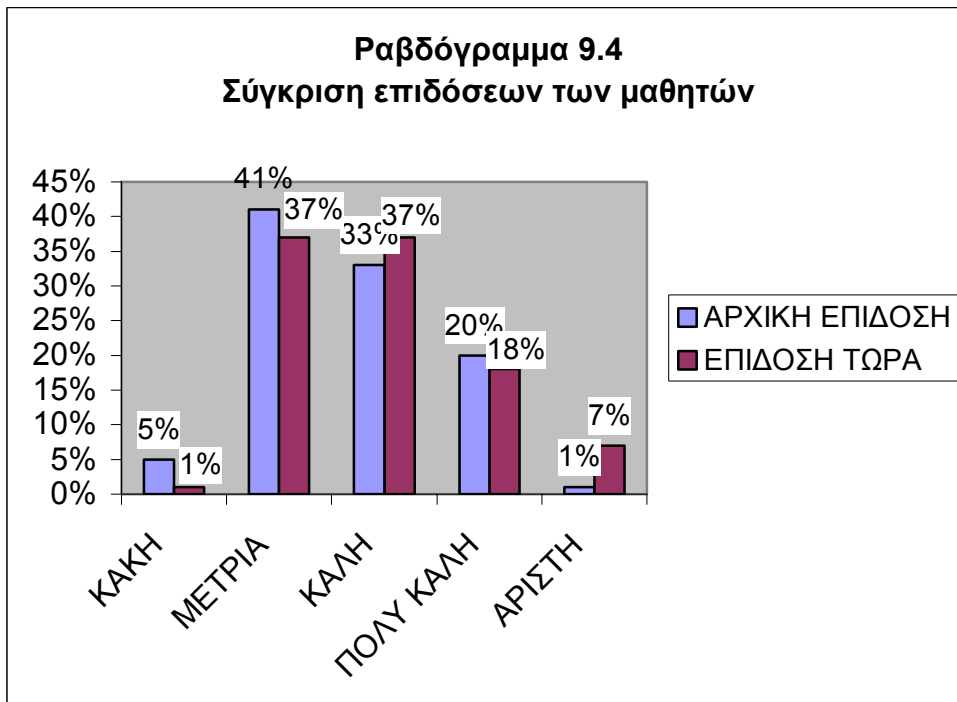
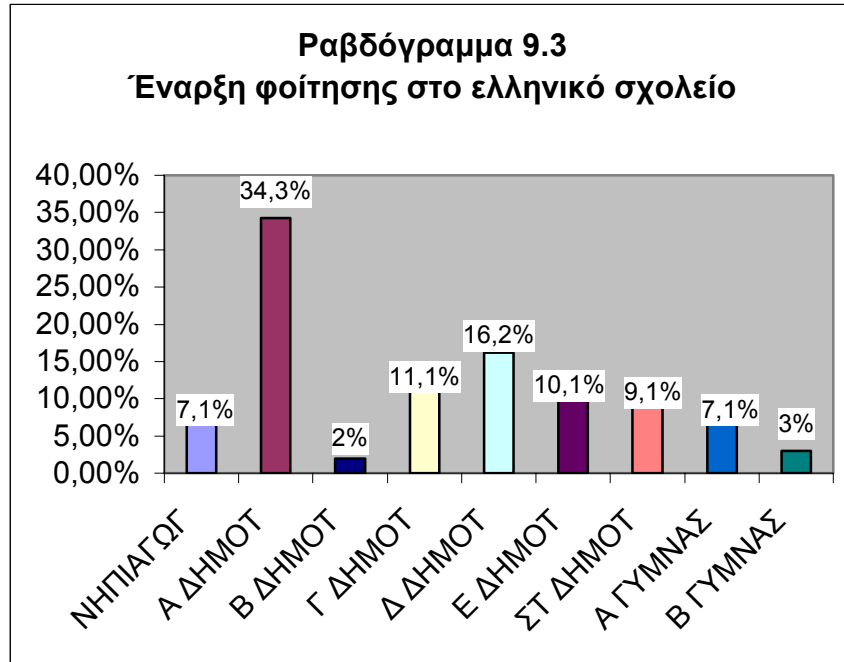
Στον δεύτερο τομέα , διερευνήθηκαν η επίδοση των παιδιών τόσο στη χώρα προέλευσης όσο και στην Ελλάδα , οι δυσκολίες που έχουν τα παιδιά στην φοίτησή τους στο σχολείο και κατά πόσο τις έχουν ξεπεράσει και με την βοήθεια ποιων ατόμων , αλλά και το αν συμμετέχουν στις εκδηλώσεις ή στα συμβούλια του σχολείου .

**α) Στη χώρα προέλευσης :** Στην ερώτηση που θέσαμε στους μαθητές σχετικά με την επίδοσή τους στη χώρα προέλευσης οι 23 μαθητές ή το 39% μας απάντησαν πως η επίδοσή τους ήταν πολύ καλή , ενώ 6 μαθητές απάντησαν πως ήταν μέτριοι μαθητές (Ραβδόγραμμα 9.2 ) .



**Β) Στην Ελλάδα .** Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών ξεκίνησαν την φοίτησή τους σε κάποιο ελληνικό σχολείο στην πρώτη δημοτικού , ενώ το 16,2% ξεκίνησε στην τέταρτη τάξη του δημοτικού . Μια αναλυτική εικόνα των απαντήσεων μπορούμε να δούμε στο ραβδόγραμμα 9.3 .

Σε ότι αφορά την αρχική τους επίδοση , το 41% απάντησε πως ήταν μέτρια και το 33% να δηλώνει πως ήταν πολύ καλοί μαθητές . Με την πάροδο της φοίτησης βλέπουμε ότι αυξάνεται το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι είναι καλοί μαθητές αλλά μειώνονται και αυτοί που δηλώνουν κακοί μαθητές (Ραβδόγραμμα 9.4) .





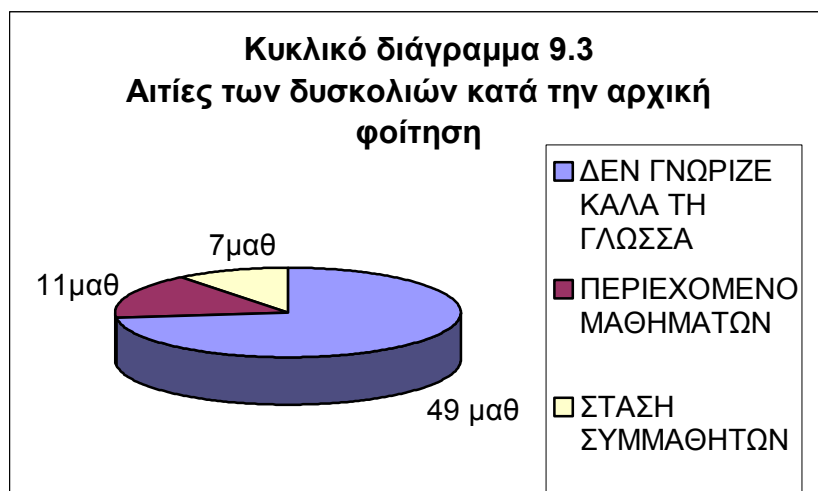
Κατά την αρχική φοίτησή τους , 67 μαθητές δήλωσαν πως αντιμετώπισαν δυσκολίες με κυριότερη τη μη γνώση της ελληνικής γλώσσας (49 μαθητές) , μετά το περιεχόμενο των μαθημάτων και ένας μικρός αριθμός μαθητών θεωρεί αιτία των δυσκολιών τη στάση των συμμαθητών τους (Κυκλικό διάγραμμα 9.3). Για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών οι περισσότεροι από τους μαθητές έλαβαν βοήθεια από τους δασκάλους - καθηγητές των σχολείων που φοιτούσαν , άλλοι πήραν βοήθεια από την οικογένειά τους , ενώ κάποιοι προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν μόνοι τους αυτές τις δυσκολίες (Κυκλικό διάγραμμα 9.4) . Σχετικά με το αν έχουν ξεπεραστεί αυτές οι δυσκολίες , από τους 67 μαθητές οι 15 (22,4%) απάντησαν πως δεν τις έχουν ξεπεράσει κυρίως γιατί έχουν δυσκολία με την ελληνική γλώσσα και γιατί δε προσπάθησαν αρκετά .

Από τους 100 μαθητές του δείγματός μας , το 86% δυσκολεύεται σε κάποια μαθήματα με κυριότερα τα φιλολογικά μαθήματα (αρχαία , ιστορία , νεοελληνικά κείμενα) και εν συνεχεία τα μαθηματικά και την φυσική . Οι 26 μαθητές από τους 100 , αντιμετωπίζουν προβλήματα γλώσσας κυρίως στον τομέα της γραφής και της ορθογραφίας και εν συνεχεία στην ομιλία και έκφραση (Ραβδόγραμμα 9.5 – Κυκλικό διάγραμμα 9.5 ) .

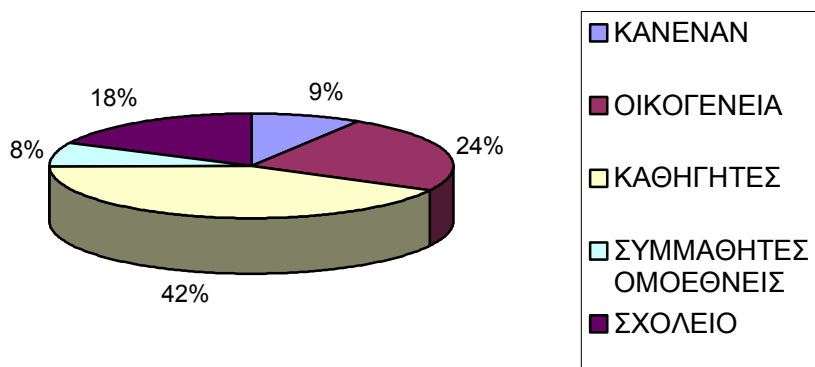
Σε θέματα συμπεριφοράς και τιμωρίας , 19 μαθητές έχει τιμωρηθεί από τους καθηγητές ή από τον διευθυντή κυρίως με ωριαία αποβολή (15 μαθητές) , 5 μαθητές με ημερήσια αποβολή ενώ ένας μαθητής με πολυήμερη αποβολή από το σχολικό περιβάλλον .

Οι 61 γονείς στους 100 επισκέπτονται το σχολείο λόγω της συμπεριφοράς αλλά και για να ενημερωθούν για τις επιδόσεις των παιδιών τους . Πιο συγκεκριμένα , το 37,7% επισκέπτεται το σχολείο τρεις ή περισσότερες φορές στο σχολικό έτος , το 36,1% δυο φορές ενώ το 26,2% μόνο μια φορά στο σχολικό έτος .

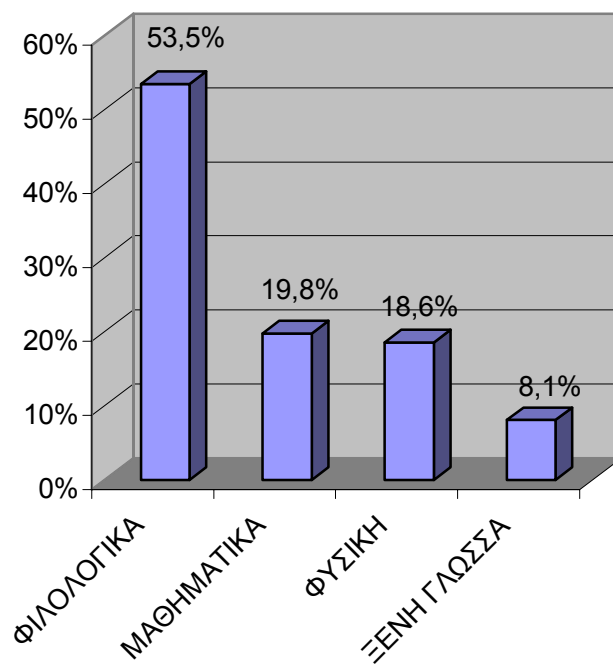
Τέλος , σε ότι αφορά την συμμετοχή των μαθητών στο 5μελές ή 15μελές συμβούλιο αλλά και στις εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο , παρατηρούμε πως οι περισσότεροι μαθητές δεν συμμετέχουν κυρίως γιατί δεν τους ενδιαφέρουν αλλά και ένας μικρός αριθμός μαθητών ( 7 μαθητές ) δηλώνει πως δεν τους δίνονται οι ευκαιρίες για να συμμετάσχουν .

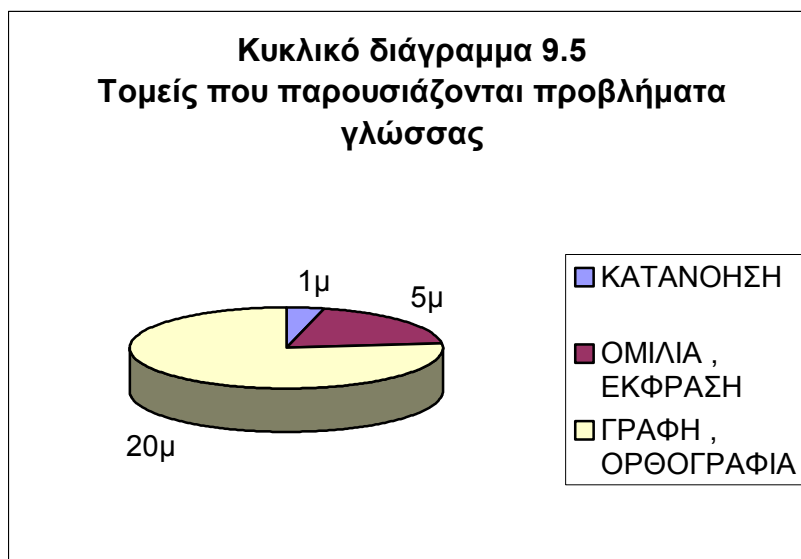


**Κυκλικό διάγραμμα 9.4**  
**Παροχή βοήθειας για την αντιμετώπιση των**  
**δυσκολιών**



**Ραβδόγραμμα 9.5**  
**Μαθήματα που δυσκολεύουν τους μαθητές**





### 9.3 ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

Ο τομέας αυτός διερεύνησε τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών εντός και εκτός σχολείου, κατά το πρώτο διάστημα παραμονής στην Ελλάδα και σήμερα, αλλά και της οικογένειάς τους.

**Πίνακας 9.6 : Συναναστροφή της οικογένειας με ομοεθνείς, άλλες εθνικότητες και Έλληνες κατά το πρώτο διάστημα παραμονής και σήμερα στην Ελλάδα.**

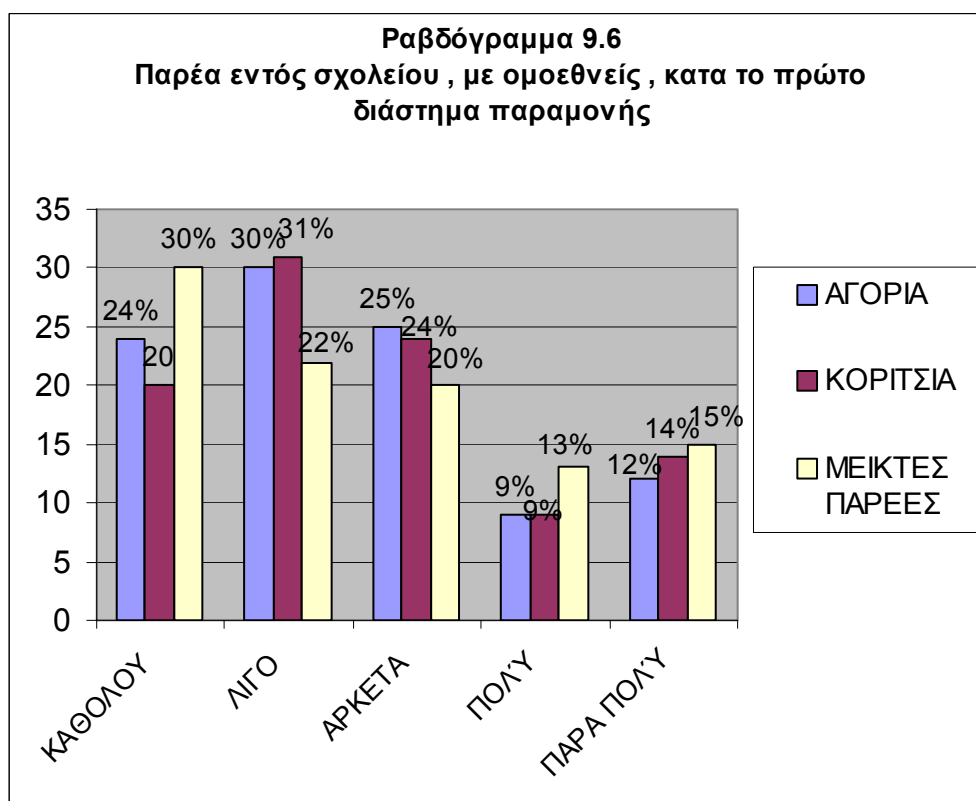
	Συναναστροφές οικογένειας					
	Πρώτο διάστημα παραμονής			Σήμερα		
	Ομοεθνείς	Άλλες εθνικότητες	Έλληνες	Ομοεθνείς	Άλλες εθνικότητες	Έλληνες
	%	%	%	%	%	%
<b>Ποτέ</b>	6%	39%	4%	3%	37%	2%
<b>Σπάνια</b>	21%	47%	8%	33%	45%	9%
<b>Συχνά</b>	30%	10%	23%	23%	13%	11%
<b>Πολύ συχνά</b>	27%	3%	25%	27%	4%	19%
<b>Κάθε μέρα</b>	16%	1%	40%	14%	1%	59%

Από τον πίνακα 9.6, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι, τόσο κατά το πρώτο διάστημα της παραμονής στην Ελλάδα όσο και σήμερα, οι οικογένειες δεν έχουν συναναστροφές με άτομα άλλων εθνικοτήτων. Στις σχέσεις στους με τους ομοεθνείς και με τους Έλληνες, παρατηρούμε πως τα ποσοστά αυξομειώνονται. Πιο συγκεκριμένα, κατά το πρώτο διάστημα παραμονής η οικογένεια συναναστρέφεται σε συχνή βάση με ομοεθνείς, σε ποσοστό 30%, ενώ σήμερα σε ποσοστό 23%. Πριν σε καθημερινή βάση το 16% των

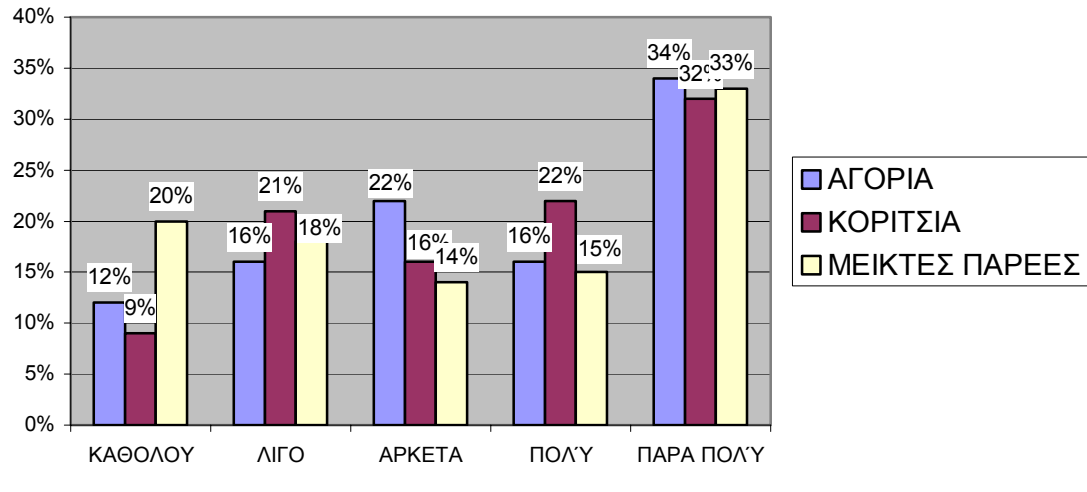
οικογενειών έκανε παρέα με ομοεθνείς , ενώ σήμερα το ποσοστό αυτό μειώνεται στο 14% .

Σε ότι αφορά την συναναστροφή των οικογενειών με έλληνες , παρατηρούμε πως σήμερα αυξάνεται το ποσοστό των οικογενειών που συναναστρέφονται με έλληνες σε καθημερινή βάση (59%) , ενώ πριν το ποσοστό αυτό ήταν στο 40% .

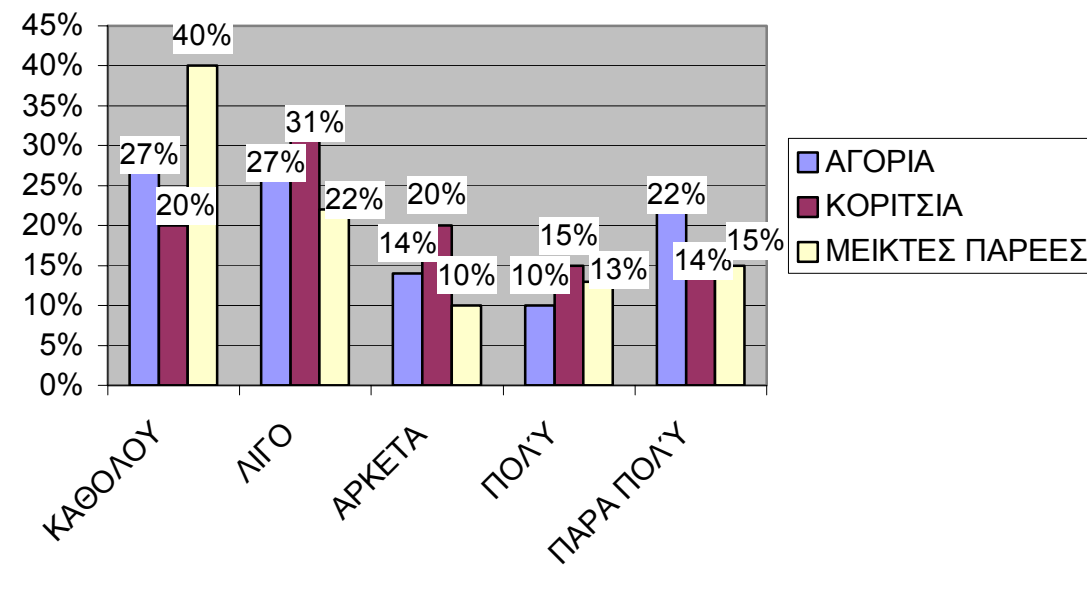
Οι μαθητές του δείγματός μας , όταν μετανάστευσαν στην Ελλάδα , απάντησαν πως εντός σχολείου έκαναν περισσότερο παρέα με έλληνες αλλά και με ομοεθνείς (αγόρια , κορίτσια και μεικτές παρέες) , ενώ καθόλου με παιδιά άλλων εθνικοτήτων (Ραβδόγραμμα 9.6 και 9.7) . Με την πάροδο του χρόνου και την μεγαλύτερη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον παρατηρούμε την αύξηση των ποσοστών της μεταβλητής **πάρα πολύ** , κυρίως σε ότι αφορά την παρέα των μαθητών αυτών με έλληνες συμμαθητές τους (Ραβδόγραμμα 9.8 και 9.9).

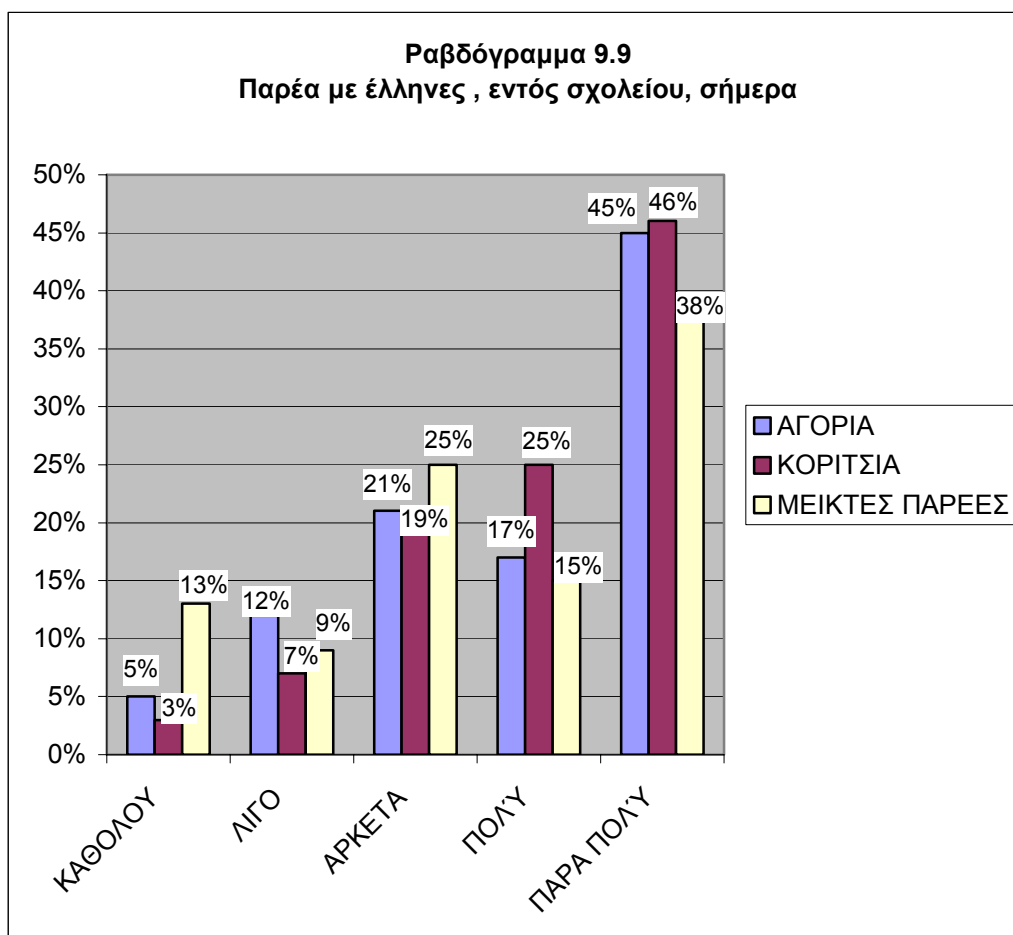


**Ραβδόγραμμα 9.7**  
**Παρέα εντός σχολείου , με έλληνες , κατα το πρώτο διάστημα παραμονής**



**Ραβδόγραμμα 9.8**  
**Παρέα με ομοεθνείς , εντός σχολείου , σήμερα**





Αντίστοιχες αυξομειώσεις των ποσοστών διαπιστώνουμε και στις συναναστροφές των μαθητών εκτός σχολείου , κατά το πρώτο διάστημα παραμονής και σήμερα . Πιο συγκεκριμένα , οι μαθητές δεν έκαναν καθόλου παρέα εκτός σχολείου , τότε και τώρα , με παιδιά άλλων εθνικοτήτων . Με ομοεθνείς παρατηρούμε κάποιες αυξητικές τάσεις των ποσοστών , κατά το πρώτο διάστημα παραμονής , στις μεταβλητές **καθόλου** και **λίγο** , ενώ σήμερα βλέπουμε και κάποια αύξηση στις υπόλοιπες μεταβλητές (Πίνακας 9.7) .

**Πίνακας 9.7 : Παρέα , εκτός σχολείου , με ομοεθνείς κατά το πρώτο διάστημα παραμονής στην Ελλάδα και σήμερα**

	Παρέα εκτός σχολείου με ομοεθνείς					
	Πρώτο διάστημα παραμονής			Σήμερα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Μεικτές παρέες	Αγόρια	Κορίτσια	Μεικτές παρέες
<b>Καθόλου</b>	29%	23%	40%	28%	22%	40%
<b>Λίγο</b>	29%	36%	26%	21%	25%	12%
<b>Αρκετά</b>	19%	24%	21%	17%	25%	23%
<b>Πολύ</b>	7%	9%	6%	13%	16%	12%
<b>Πάρα πολύ</b>	16%	8%	7%	21%	12%	13%

Σε ότι αφορά τις συναναστροφές εκτός σχολείου με έλληνες παρατηρούμε ότι κατά το πρώτο διάστημα παραμονής οι μεταβλητές **λίγο** και **αρκετά** συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά , ενώ με την πάροδο του χρόνου διαπιστώνουμε την αύξηση των ποσοστών στην μεταβλητή **πάρα πολύ** .

Μια εποπτική εικόνα των συναναστροφών εκτός σχολείου με έλληνες μας παρέχει ο πίνακας 9.8 .

**Πίνακας 9.8 : Παρέα , εκτός σχολείου , με έλληνες κατά το πρώτο διάστημα παραμονής στην Ελλάδα και σήμερα**

	Παρέα εκτός σχολείου με έλληνες					
	Πρώτο διάστημα παραμονής			Σήμερα		
	Αγόρια	Κορίτσια	Μεικτές παρέες	Αγόρια	Κορίτσια	Μεικτές παρέες
<b>Καθόλου</b>	20%	12%	24%	6%	3%	12%
<b>Λίγο</b>	14%	19%	20%	10%	8%	8%
<b>Αρκετά</b>	22%	27%	21%	15%	21%	18%
<b>Πολύ</b>	12%	16%	12%	20%	16%	23%
<b>Πάρα πολύ</b>	32%	26%	23%	49%	52%	39%

## **9.4 ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ**

Ο τομέας αυτός διερεύνησε την γνώση των παιδιών για τα στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας τόσο της χώρας προέλευσης όσο και της Ελλάδας και τον τρόπο απόκτησης αυτών των στοιχείων . Επίσης , σε αυτό τον τομέα διερευνήθηκε το κατά πόσο το δείγμα χρησιμοποιεί αυτά τα στοιχεία όπως και η συχνότητα χρησιμοποίησής τους .

### **9.4.1 ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ**

Το δείγμα μας ερωτήθηκε για τη γνώση των στοιχείων του πολιτισμού και της κουλτούρας της χώρας του . Τα στοιχεία αυτά τα διακρίναμε στον τρόπο ζωής , στην ιστορία , στη γλώσσα , στα έθιμα – παραδόσεις και στη θρησκεία .

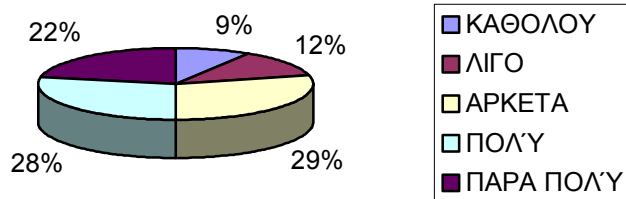
Πιο αναλυτικά , το 29% των μαθητών γνωρίζει αρκετά για τον τρόπο ζωής ενώ μόνο το 9% δεν γνωρίζει κάτι για αυτόν . Το ποσοστό του 32% συγκεντρώνει η μεταβλητή **λίγο** , στη γνώση της ιστορίας της χώρας προέλευσης και το 8% δηλώνει πως γνωρίζει πάρα πολύ καλά την ιστορία .

Πάρα πολύ καλά δηλώνει πως γνωρίζει τη γλώσσα το 30% των μαθητών , όπως και το 39% απάντησε πως η γνώση του για τη θρησκεία είναι πολύ καλή .

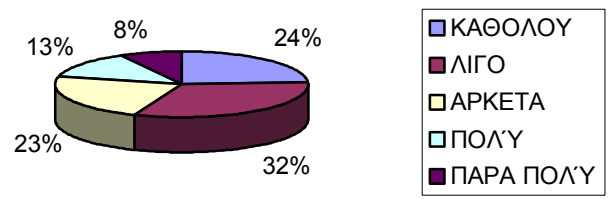
Τέλος , το 29% απάντησε πως γνωρίζει αρκετά για τα έθιμα και τις παραδόσεις της χώρας προέλευσης ενώ τα ποσοστά των 15% μοιράζονται ανάμεσα στις μεταβλητές καθόλου και πάρα πολύ .

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προέκυψαν τα εξής κυκλικά διαγράμματα .

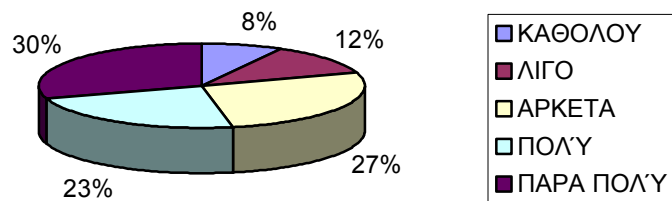
**Κυκλικό διάγραμμα 9.6**  
Γνώση του τρόπου ζωής της χώρας προέλευσης



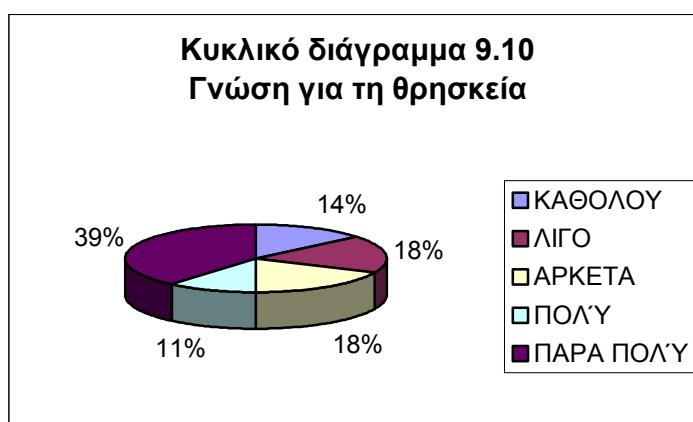
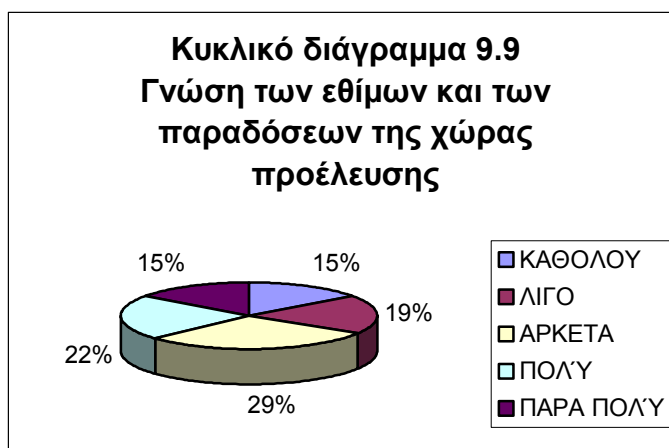
**Κυκλικό διάγραμμα 9.7**  
Γνώση της ιστορίας της χώρας προέλευσης



**Κυκλικό διάγραμμα 9.8**  
Γνώση της γλώσσας της χώρας προέλευσης







Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν πως απέκτησαν αυτή τη γνώση μέσω της οικογένειά τους (48%), το 38,8% μέσω της φοίτησής του σε σχολεία στη χώρα προέλευσης, ενώ το 13,3% από την παραμονή του στη χώρα προέλευσης.

Οι ερωτηθέντες, σε ποσοστό 58% θεωρούν ότι χρησιμοποιούν τα πολιτιστικά αυτά στοιχεία της χώρας προέλευσης στην Ελλάδα, στους εξής τομείς: **α)** στην οικογένεια και στους συγγενείς, **β)** στο σχολείο, **γ)** στους ομοεθνείς φίλους, **δ)** στους έλληνες φίλους. **Στον τομέα της οικογένειας και των συγγενών**, 32 μαθητές απάντησαν πως χρησιμοποιούν **πολύ συχνά** τα στοιχεία αυτά, 24 μαθητές **συχνά** και μόνο 2 μαθητές δήλωσαν πως **σπάνια** χρησιμοποιούν τα στοιχεία μέσα στην οικογένεια.

**Στον τομέα του σχολείου**, από τους 58 μαθητές οι 29 απάντησαν πως **σπάνια** χρησιμοποιούν τα στοιχεία αυτά, 23 μαθητές δήλωσαν **ποτέ** ενώ 6 μαθητές απάντησαν πως κάνουν **συχνή** χρήση αυτών των στοιχείων. Με τους **ομοεθνείς φίλους**, οι μαθητές χρησιμοποιούν **συχνά** τα πολιτιστικά στοιχεία της χώρας προέλευσης (36 μαθητές), 18 μαθητές **πολύ συχνά**, ενώ 4 μαθητές δεν τα χρησιμοποιούν **ποτέ**. Με τους **έλληνες φίλους**, παρατηρούμε πως οι μαθητές μοιράζονται μεταξύ των μεταβλητών **ποτέ** και **σπάνια** (31 και 27 μαθητές αντίστοιχα).

### **9.4.2 ΕΛΛΑΔΑ**

Το δείγμα μας ερωτήθηκε για τη γνώση των στοιχείων του πολιτισμού και της κουλτούρας της Ελλάδας . Τα στοιχεία αυτά , όπως αναφέρθηκε παραπάνω , τα διακρίναμε στον τρόπο ζωής , στην ιστορία , στη γλώσσα , στα έθιμα – παραδόσεις και στη θρησκεία.

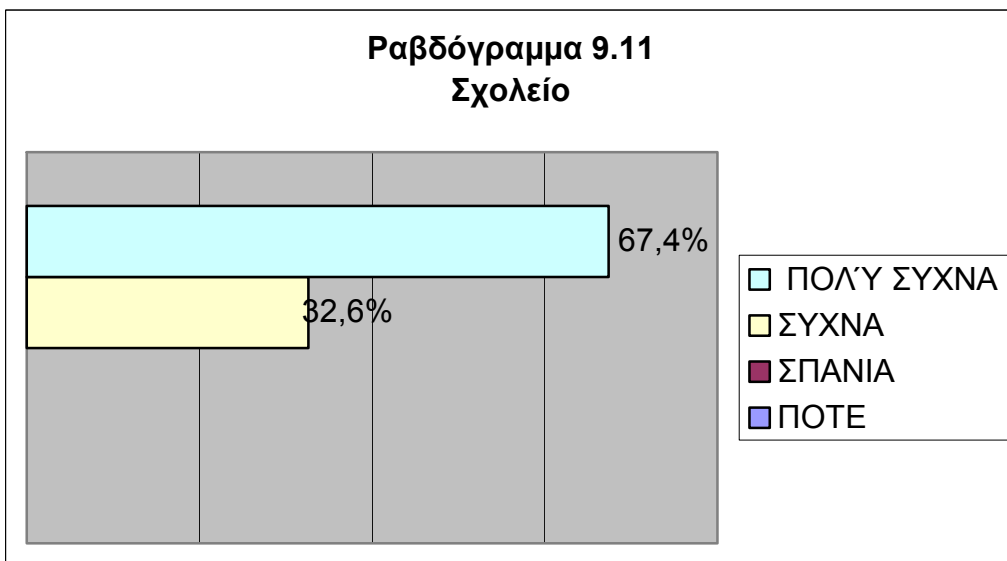
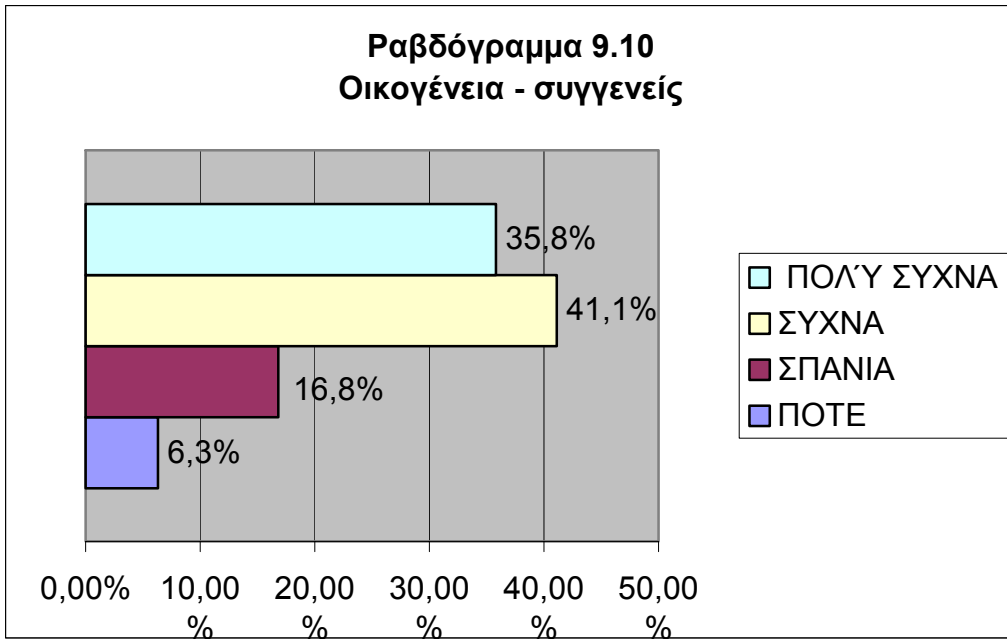
Από την επεξεργασία της ερώτησης «Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τα στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας της Ελλάδας ;» , προέκυψε ο πίνακας 9.9 ο οποίος μας παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές .

**Πίνακας 9.9 : Κατανομή της γνώσης των πολιτιστικών στοιχείων της Ελλάδας κατά βαθμό συχνότητας .**

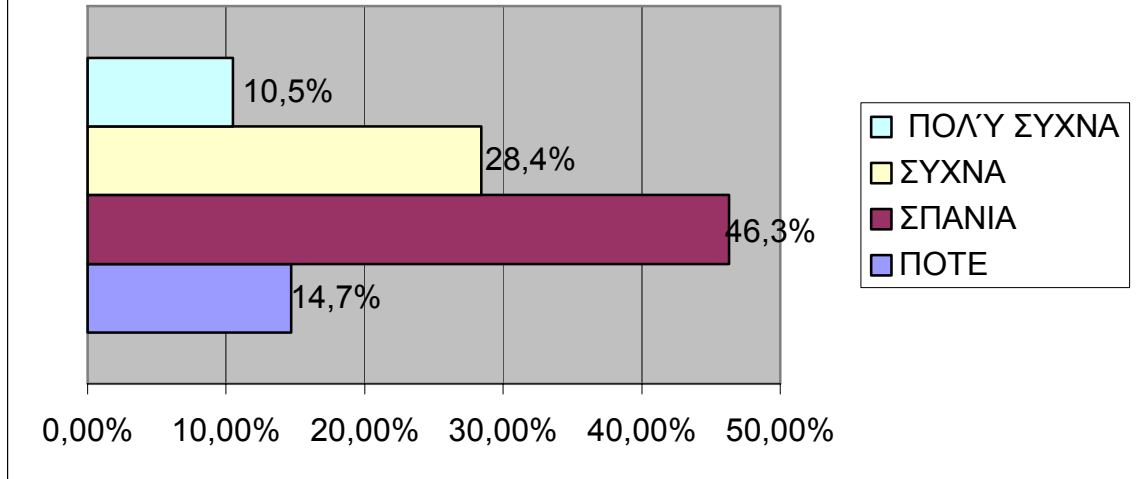
	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
<b>Τρόπος ζωής</b>		9%	24%	27%	40%
<b>Ιστορία</b>	1%	21%	31%	27%	20%
<b>Γλώσσα</b>		4%	26%	28%	42%
<b>Έθιμα &amp; Παραδόσεις</b>	2%	21%	20%	26%	31%
<b>Θρησκεία</b>		11%	14%	21%	54%

Το 66% των μαθητών απέκτησε αυτή τη γνώση μέσω της φοίτησής του σε σχολείο της Ελλάδας , το 30% μέσα από την διάρκεια παραμονής του στην Ελλάδα ενώ ένα μικρό ποσοστό , της τάξεως του 4% , έμαθε για την Ελλάδα μέσω των ομοεθνών φίλων του που είχαν έρθει πριν από αυτό .

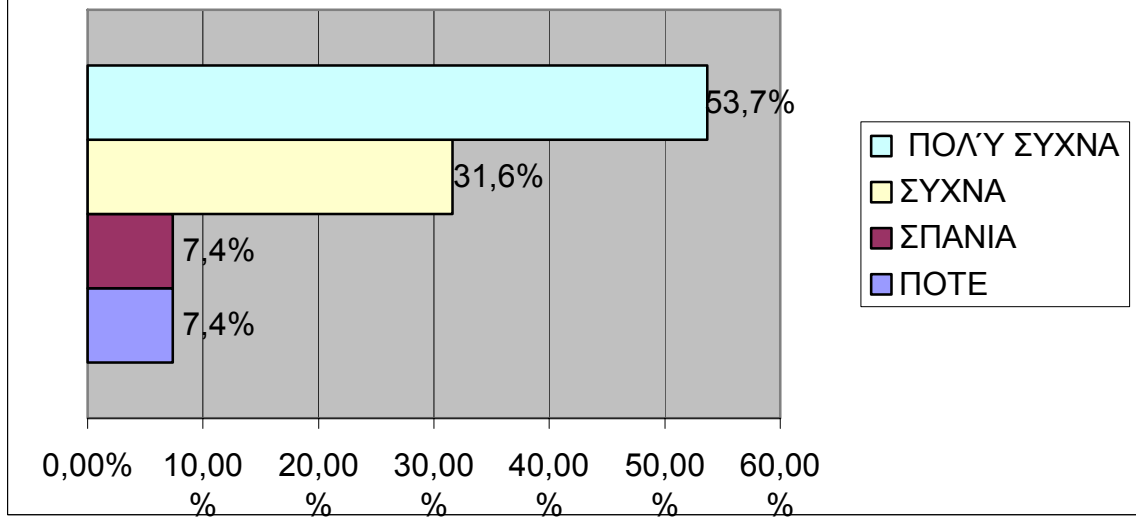
Η πλειοψηφία του δείγματος , 95 μαθητές , χρησιμοποιούν τα πολιτιστικά στοιχεία της Ελλάδας στους τομείς που προαναφέρθηκαν . Μια πληρέστερη εικόνα της συχνότητας χρησιμοποίησης των στοιχείων αυτών , στους παραπάνω τομείς , μας δίνουν τα παρακάτω ραβδογράμματα .



**Ραβδόγραμμα 9.12**  
**Ομοεθνείς φίλοι**



**Ραβδόγραμμα 9.13**  
**Έλληνες φίλοι**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10<sup>ο</sup>

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψαν τα εξής στοιχεία : Από ότι προκύπτει από τα δημογραφικά στοιχεία , κατά τη κατανομή των αλλοδαπών μαθητών κατά σχολείο και τάξη , διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών φοιτά στα Γυμνάσια του Δήμου Ηρακλείου , ενώ στα Λύκεια ο αριθμός είναι μικρότερος λόγω του ότι δεν εγγράφονται ή εγκαταλείπουν τη φοίτηση στα μέσα της σχολικής χρονιάς .

Σε ότι αφορά την επαγγελματική απασχόληση των γονέων , φάνηκε μεγάλη διαφορά τόσο στη χώρα προέλευσης , όσο και στην Ελλάδα . Στη χώρα προέλευσης απασχολούνταν με επαγγέλματα ανωτέρου μορφωτικού επιπέδου , ενώ στην Ελλάδα απασχολούνται κατά βάση με χειρωνακτικές εργασίες .

Μια αξιοσημείωτη παρατήρηση , αποτελεί το γεγονός ότι οι επιδόσεις των μαθητών στη χώρα προέλευσης υπήρξαν πολύ καλές , ενώ στην πορεία ένταξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα , παρατηρούνται να είναι μέτριες . Όμως , με την πάροδο της φοίτησης αυξάνονται αυτοί που δηλώνουν καλοί μαθητές .

Θα ήταν σκόπιμο , βέβαια να αναφερθούν οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές και που συνέβαλαν στη μείωση των επιδόσεών τους . Η βασικότερη δυσκολία ή αδυναμία τους στην μάθηση της ελληνικής γλώσσας , η οποία υπήρξε το βασικό μέσο επικοινωνίας μεταξύ των ελλήνων μαθητών και των καθηγητών – δασκάλων . Πρόσθετες δυσκολίες υπήρξαν το περιεχόμενο των μαθημάτων αλλά και η στάση των ελλήνων συμμαθητών τους , η οποία στην αρχή υπήρξε αδιάφορη σύμφωνα με τις δηλώσεις των αλλοδαπών μαθητών , γεγονός που στην πορεία άλλαξε προς θετική κατεύθυνση .

Βέβαια , οι δυσκολίες αυτές αντιμετωπίστηκαν με τη βοήθεια κάποιων ανθρώπων όπως οι καθηγητές – δάσκαλοι , αλλά και οι οικογένειες των μαθητών του δείγματος . Επίσης , είναι σημαντικό να αναφερθεί πως κάποια παιδιά προσπάθησαν μόνα τους για την αντιμετώπιση αυτών , κυρίως γιατί δεν ήθελαν να επιβαρύνουν περισσότερο το δικό τους συγγενικό και κοινωνικό περιβάλλον . Παρόλα αυτά , κάποια παιδιά δεν έχουν ξεπεράσει τα εμπόδια αυτά , γιατί έχουν δυσκολία με την ελληνική γλώσσα ή επειδή δεν έχουν προσπαθήσει αρκετά .

Το πιο αξιοσημείωτο στοιχείο και αποτέλεσμα της έρευνας αποτελεί η πιο ολοκληρωμένη γνώση σε ότι αφορά τα πολιτιστικά στοιχεία της Ελλάδας , σε σχέση με αυτά της χώρας προέλευσής τους . Γεγονός που οφείλεται στη βοήθεια που έλαβαν από τους καθηγητές μέσω της αποδοχής τους από αυτούς , καθώς και από τους έλληνες μαθητές αν όχι στην αρχή τουλάχιστον κατά την πορεία της φοίτησής τους . Όλα τα προαναφερθέντα οδηγούν σε ένα καίριο συμπέρασμα , στη μείωση της σύγκρουσης μεταξύ των προτύπων της χώρας προέλευσης και της απαιτήσεως της Ελλάδας .

Ένα άλλο στοιχείο , που συμβάλλει στη μείωση αυτή είναι και οι εντός σχολείου κοινωνικές συναναστροφές των αλλοδαπών μαθητών με τους Έλληνες , οι οποίες δείχνουν να αυξάνονται κατά την πάροδο της φοίτησής τους στο ελληνικό σχολείο . Επιπρόσθετα , παρατηρείται και η αύξηση των εκτός σχολείου κοινωνικών συναναστροφών αυτών των μαθητών με Έλληνες μαθητές ιδιαίτερα καθώς ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα μεγαλώνει .

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**Α.Τ.Ε.Ι. ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

**Α.Α.Ε.Ι.Ι.Ι.Ι**



**1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ**1. ΦΥΛΟ : Αγόρι  Κορίτσι 

2. ΗΛΙΚΙΑ :

3. ΤΑΞΗ :

4. Χρονολογία εισόδου στην Ελλάδα :

5. Ηλικία κατά την είσοδο στην Ελλάδα :

6. Διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα :

7. Από πόσα μέλη αποτελείται η οικογένειά σας ;

ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΓΓΕΝΕΙΑΣ

8. Έχουν εγκατασταθεί όλα τα μέλη της οικογένειάς σας στην Ελλάδα ;

ΝΑΙ  ΟΧΙ 

9. Αν όχι , πόσοι ακριβώς έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα ; :

10. Επάγγελμα γονέων στην χώρα προέλευσης :

Πατέρας.....

Μητέρα.....

11. Επάγγελμα γονέων στην Ελλάδα :

Πατέρας.....

Μητέρα.....

**2. Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

2.1. Σε ποια τάξη ξεκινήσατε την φοίτησή σας στο ελληνικό σχολείο ; :

2.2. Πως θα χαρακτηρίζατε την επίδοσή σας στο σχολείο της χώρας προέλευσης ;

Κακή	<input type="checkbox"/>
Μέτρια	<input type="checkbox"/>
Καλή	<input type="checkbox"/>
Πολύ καλή	<input type="checkbox"/>
Άριστη	<input type="checkbox"/>

2.3. Πως θα χαρακτηρίζατε την επίδοσή σας , κατά την αρχική σας φοίτηση στο ελληνικό σχολείο ;

Κακή	<input type="checkbox"/>
Μέτρια	<input type="checkbox"/>
Καλή	<input type="checkbox"/>
Πολύ καλή	<input type="checkbox"/>
Άριστη	<input type="checkbox"/>

2.4. Πως θα χαρακτηρίζατε την επίδοσή σας σήμερα ;

Κακή	
Μέτρια	
Καλή	
Πολύ καλή	
Άριστη	

2.5. Κατά την αρχική σας φοίτηση στο ελληνικό σχολείο αντιμετωπίσατε δυσκολίες προσαρμογής ή μελέτης μαθημάτων ;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

2.6. Αν ναι , που οφείλονταν ;

Δεν γνωρίζατε καλά τη γλώσσα	
Στο περιεχόμενο των μαθημάτων	
Στη στάση των καθηγητών απέναντί σας	
Στη στάση των συμμαθητών απέναντί σας	

Άλλο.....

2.7. Από ποιους πήρατε βοήθεια για να τις αντιμετωπίσετε ;

Οικογένεια	
Καθηγητές στο σχολείο	
Συμμαθητές ομοεθνείς	
Άλλοι συμμαθητές	
Σχολείο	
Φροντιστήριο	

Άλλο.....

2.8. Θεωρείτε πως σήμερα έχετε ξεπεράσει τις δυσκολίες αυτές ;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

2.9. Αν όχι , που νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;

Δεν προσπαθήσατε αρκετά	
Δυσκολευτήκατε με τη γλώσσα	
Είναι υψηλό το επίπεδο των μαθημάτων	
Δεν σας βοήθησαν αρκετά οι καθηγητές , συμμαθητές, οικογένεια	

Άλλο.....

2.10. Θα θέλετε επιπλέον βοήθεια για καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα ;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

2.11. Αν ναι , από ποιους ;

Οικογένεια	
Καθηγητές στο σχολείο	
Συμμαθητές ομοεθνείς	
Άλλοι συμμαθητές	
Σχολείο	
Φροντιστήριο	

Άλλο.....

2.12. Υπάρχουν μαθήματα που σας δυσκολεύουν περισσότερο στο σχολείο ;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

2.13. Αν ναι , ποια ; .....

.....

2.14. Αντιμετωπίζετε , σήμερα , προβλήματα γλώσσας στο σχολείο ;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

2.15. Αν ναι , σε ποιους τομείς ;

Κατανόηση	
Ομιλία , έκφραση	
Γραφή , ορθογραφία	

Άλλο.....

2.16. Έχετε τιμωρηθεί για θέματα συμπεριφοράς από τον καθηγητή ή τον διευθυντή του σχολείου σας ;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

2.17. Αν ναι , με ποιο τρόπο ;

Ωριαία αποβολή	
Ημερήσια αποβολή	
Πολυήμερη αποβολή	
Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος	

2.18. Οι γονείς σας έχουν έρθει στο σχολείο , εκτός από την ημέρα παράδοσης της βαθμολογίας , να συζητήσουν με τους καθηγητές για εσάς ;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

2.19. Αν ναι , πόσο συχνά ;

1 φορά κάθε σχολικό έτος	
2 φορές κάθε σχολικό έτος	
3 ή περισσότερες φορές κάθε σχολικό έτος	

2.20. Συμμετέχετε στο 5μελές συμβούλιο της τάξης ή στο 15μελές του σχολείου ;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

2.21. Αν όχι , γιατί ;

Δεν σας ενδιαφέρει	
Προσπαθήσατε αλλά δεν εκλεγθήκατε	

Άλλο.....

2.22. Συμμετέχετε στις αθλητικές ή πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου σας ;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

2.21. Αν όχι , γιατί ;

Δεν σας ενδιαφέρει	
--------------------	--

Άλλο.....

### **3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ**

3.1. Πόσο συχνά η οικογένειά σας , κατά το πρώτο διάστημα παραμονής σας στην Ελλάδα , συναναστρεφόταν με :

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Κάθε μέρα
Ομοεθνείς					
Άλλες εθνικότητες					
Έλληνες					

3.2. Πόσο συχνά η οικογένειά σας , σήμερα, συναναστρέφεται με :

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Κάθε μέρα
Ομοεθνείς					
Άλλες εθνικότητες					
Έλληνες					

3.3. Με ποιους από τους συνομηλίκους σας , κάνατε παρέα περισσότερο κατά το πρώτο διάστημα παραμονής σας στην Ελλάδα , εντός σχολείου ;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<b>Ομοεθνείς</b>					
Αγόρια					
Κορίτσια					
Μεικτές παρέες					
<b>Άλλες εθνικότητες</b>					
Αγόρια					
Κορίτσια					
Μεικτές παρέες					
<b>Έλληνες</b>					
Αγόρια					
Κορίτσια					
Μεικτές παρέες					

3.4. Με ποιους από τους συνομηλίκους σας , κάνατε παρέα περισσότερο κατά το πρώτο διάστημα παραμονής σας στην Ελλάδα , εκτός σχολείου ;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<b>Ομοεθνείς</b>					
Αγόρια					
Κορίτσια					
Μεικτές παρέες					
<b>Άλλες εθνικότητες</b>					
Αγόρια					
Κορίτσια					
Μεικτές παρέες					
<b>Έλληνες</b>					
Αγόρια					
Κορίτσια					
Μεικτές παρέες					

3.5 Με ποιους από τους συνομηλίκους σας κάνετε περισσότερο παρέα σήμερα , εντός σχολείου ;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<b>Ομοεθνείς</b>					
Αγόρια					
Κορίτσια					
Μεικτές παρέες					
<b>Άλλες εθνικότητες</b>					
Αγόρια					
Κορίτσια					
Μεικτές παρέες					
<b>Έλληνες</b>					
Αγόρια					
Κορίτσια					
Μεικτές παρέες					

3.6. Με ποιους από τους συνομηλίκους σας κάνεις περισσότερο παρέα σήμερα , εκτός σχολείου ;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
<b>Ομοεθνείς</b>					
Αγόρια					
Κορίτσια					
Μεικτές παρέες					
<b>Άλλες εθνικότητες</b>					
Αγόρια					
Κορίτσια					
Μεικτές παρέες					
<b>Έλληνες</b>					
Αγόρια					
Κορίτσια					
Μεικτές παρέες					

#### **4. ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ**

4.1. Σε ποιο βαθμό , γνωρίζετε τα στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης ;

	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
Τρόπος ζωής					
Ιστορία					
Γλώσσα					
Έθιμα, παραδόσεις					
Θρησκεία					

4.2. Με ποιον τρόπο αποκτήσατε αυτή τη γνώση ;

Παραμονή στη χώρα προέλευσης	
Οικογένεια	
Φίλοι ομοεθνείς	
Σχολείο στη χώρα προέλευσης	
Σχολείο στην Ελλάδα	

Άλλο.....

4.3. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τα πολιτιστικά αυτά στοιχεία στην Ελλάδα ;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

4.4. Αν ναι , που και σε ποιο βαθμό ;

	<b>Ποτέ</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Πολύ συχνά</b>
Οικογένεια, συγγενείς				
Σχολείο				
Φίλοι ομοεθνείς				
Φίλοι έλληνες				

Άλλο.....

4.5. Σε ποιο βαθμό , γνωρίζετε τα στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας της Ελλάδας ;

	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα πολύ</b>
Τρόπος ζωής					
Ιστορία					
Γλώσσα					
Έθιμα, παραδόσεις					
Θρησκεία					

4.6. Με ποιον τρόπο αποκτήσατε αυτή τη γνώση ;

Παραμονή στην Ελλάδα	
Οικογένεια	
Φίλοι	
Σχολείο	

Άλλο.....

4.7. Χρησιμοποιείτε αυτά τα στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας της Ελλάδας;

ΝΑΙ  ΟΧΙ

4.8. Αν ναι , που και σε ποιο βαθμό ;

	<b>Ποτέ</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Πολύ συχνά</b>
Οικογένεια, συγγενείς				
Σχολείο				
Φίλοι ομοεθνείς				
Φίλοι έλληνες				

Άλλο.....

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Ε. Αφέντρας, *Παιδική διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση* , Αθήνα 1984
2. Α. Βακαλιός, «*Πολιτισμικές καταβολές & προσλαμβάνουσες παραστάσεις και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας*», στο: Δαμανάκης Μ. , *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση* , Gutenberg, Αθήνα 1997
3. C. Baker, *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, επιμ.: Μ. Δαμανάκης , Gutenberg, Αθήνα 2001
4. Κ. Βγενόπουλος, *Μετανάστες και πρόσφυγες στη σύγχρονη Ελλάδα* , Εκλογή , τεύχος 107 , Αθήνα Οκτώβριος-Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1995
5. Στ. Βοσνιάδου, *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, γ' τόμος , Gutenberg , Αθήνα 1992
6. Γ. Βρεττός– Α. Καψάλης, *Αναλυτικά προγράμματα : Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης* , Art of text, Θεσσαλονίκη 1994
7. Π. Γεωργογιάννης , *Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αγωγής* , Gutenberg, Αθήνα 1997
8. Τ. Γιαννάκου, *Πρακτικά εισηγήσεων συνδιάσκεψης και πανελλήνιου σεμιναρίου για τις «Κοινωνικές υπηρεσίες στην τοπική αυτοδιοίκηση»* , Πεύκη Μάρτιος 1993
9. Χρ. Γιανναράς, *Ελληνότροπος πολιτική , εξ αντιθέτου κριτήρια και προτάσεις* , Ίκαρος , Αθήνα 1996
10. Α. Γκοτοβός, *Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση*, περ. Η λέσχη των εκπαιδευτικών , τεύχος 19 , Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 1997
11. Μ. Δαμανάκης, *Μετανάστευση και εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 1987
12. Μ. Δαμανάκης, *Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αφετηρία , στόχοι , προοπτικές, Εκπαιδευτικά 16 , Αθήνα 1989
13. Μ. Δαμανάκης, «*Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα*» , στο Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος , Αθήνα 1997
14. Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση* , Gutenberg, Αθήνα 1997
15. Μ. Δαμανάκης , *Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα* , Επιστήμες της αγωγής , Αθήνα 2000
16. Μ. Δρεττάκης, «*Παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα σχολεία*» στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 107, Αθήνα Ιούλιος – Αύγουστος 1999
17. Erik Erikson, *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*, Καστανιώτης, Αθήνα 1975



18. Γ. Ζαιμάκης, *Κοινοτική εργασία και τοπικές κοινωνίες*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 2002
19. Α. Ζωγράφου, *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, Τ.Ε.Ι Πάτρας, Πάτρα 1997
20. Δ. Κακανά, *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής αγωγής*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1994α.
21. Ε. Κανακίδου– Β. Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική αγωγή*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1994
22. Α. Καψάλης, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2000
23. Γ. Κατέβας, *Η εκπαίδευση των παιδιών με πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση. Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο*, περ. Τα εκπαιδευτικά, τεύχ. 47-48, Αθήνα 1997
24. Δ. Κοντογιάννης, *«Η περίπτωση του Σχολείου Παλιννοστούντων Θεσσαλονίκης»*, στο : Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα 1997
25. Α. Κοσμόπουλος, *Ψυχολογία και οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*, Γρηγόρη, Αθήνα 1990
26. Ν. Κουλούρης– Θ. Παπαθεοδώρου, *Οδηγός του μετανάστη*, ΙΣΤΑΜΕ, Αθήνα 2000
27. Α. Κυρίδης, *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1996
28. Θ. Κωνσταντινίδης, *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1997
29. Γ. Μάρκου, *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Γ.Γ.Α.Ε, Αθήνα 1996
30. Κ. Muhlbauer, *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και Έρευνα*, Μετάφραση: Δήμητρα Κομοκίδη, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985
31. Μ. Νασιάκου, *Η Ψυχολογία σήμερα*, Σειρά: Γενική Ψυχολογία 1, Παπαζήσης, Αθήνα, 1992.
32. Γ. Νικολάου, *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*, Αθήνα 1999
33. Π. Ξωχέλλης, *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1994.
34. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ζ Διεθνούς Συνεδρίου. Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995
35. Β. Πανταζή, *Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής*, “Τα εκπαιδευτικά”, τεύχος 49-50, Αθήνα

- 36.Ι. Παρασκευόπουλος, *Εξελικτική ψυχολογία*, τόμος 4<sup>ος</sup>, Αθήνα
- 37.Ξ. Πετρινώτη, *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα*, Οδυσσέας, Αθήνα 1993
- 38.Ι. Πυργιωτάκης, *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Γρηγόρης, Αθήνα 1996
- 39.Ε. Σκούρτου, «*Οδηγεί η δίγλωσση εκπαίδευση πάντα στη δίγλωσσία ;*», στο Π. Γεωργογιάννης:Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αγωγής, Gutenberg, Αθήνα 1997
- 40.Τ. Τριανταφύλλου, *Ψυχολογία*, Ευγενίδιο ίδρυμα, Αθήνα 1989
- 41.Δ. Τσαούσης, *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Gutenberg, Αθήνα 1984
- 42.Γ. Φλουρής, *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Γρηγόρη, Αθήνα 1995
- 43.Δ. Χαλκιώτης, «*Καταγραφή Μαθητών με Πολιτισμικές και Γλωσσικές Ιδιαιτερότητες στο Εκπαιδευτικό Σύστημα της Χώρας*», ΥΠ.Ε.Π.Θ - ειδική γραμματεία ομογενών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα 2000
- 44.Γ. Χασάπης, *Ψυχολογία της προσωπικότητας*, 2<sup>ος</sup> τόμος, Βασιλόπουλος, Αθήνα 1980

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

1. C. Baker, *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingual matters, Clevedon 1996
2. J. Banks, *An introduction to multicultural education*, Allyn and Bacon, Boston 1994
3. J. Berry, *Acculturation and mental health*, in: Pierre R. Dasen, J.W. Berry, Norman Sortorius (eds): *Health and Cross – Cultural Psychology, Towards applications*, Sage, London 1988
4. B. Compton – B. Galaway, *Social work precesses (A framework for establishing social work relationships across racial/ethnic lines)*, Wardsworth Publishing Company 1989
5. J. Cummins, *Bilingualism and minority language children*, OISE Press, Ontario 1981
6. Pierre Dasen - J. Berry - Norman Sortorius (eds), *Health and Cross – Cultural Psychology, Towards applications*, Sage, London 1988
7. D. De Anda, *Bicultural Socialization : Factors affecting the minority experience*, Social Work (29)
8. Domane Lum, *Social work practice and people of color*, Brooke/Cole Publishing Company, 1986
9. J. Hamers– M. Blanc, *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge 1993

10. P. Homel – M. Palij – D. Aaronson, New York University (eds): *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive and social development*, Lawrence Erlbaum Associates, London 1987
11. C. Hoffmann, *An introduction to bilingualism*, Longman, London 1991
12. N. Northern, *Ethnic sensitive social work practice*, McMillan Publishing Company, 1991
13. T. Skutnabb – Kangas, *Bilingualism or not, The education of minorities*, Multilingual matters, Clevedon 1981
14. T. Skutnabb – Kangas - J. Cummins, *Minority education: From shame to struggle.*, Multilingual Matters, Clevedon 1988
15. M. Taylor, *Caught between, a review of research into the education of pupils of West Indian origin*, NFER- Nelson, London, 1981
16. D. Taylor, *Social psychological barriers to effective childhood bilingualism*, in: Peter Homel, Michael Palij, Doris Aaronson, New York University (eds): *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive and social development*, Lawrence Erlbaum Associates, London 1987