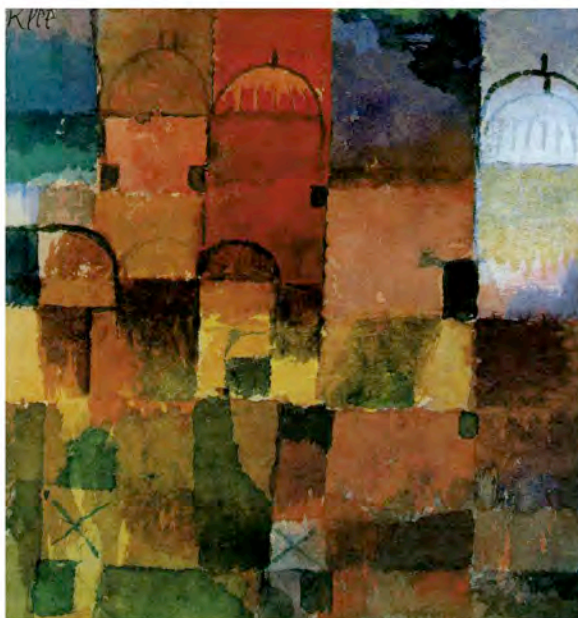


Πρόσθεση όχι αφαίρεση

ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ
ANNA ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ
Επιμέλεια

πολίτισμα όχι διαίρεση

Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση
στην εκπαίδευση
της μειονότητας της Θράκης



ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	11
ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ - ΑΝΝΑ ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Εισαγωγή: Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση	17
A. Ερευνητικές δράσεις	
ΛΑΜΠΡΟΣ ΜΠΑΛΤΣΙΩΤΗΣ - ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΤΣΙΤΣΕΛΙΚΗΣ Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές	59
ΕΦΗ ΠΛΕΞΟΥΣΑΚΗ Μειονότητα και σχολική εκπαίδευση: Δυναμικές ενός πεδίου που αλλάζει	91
ΛΙΑ ΦΙΓΓΟΥ, ΝΙΚΟΣ ΜΠΟΖΑΤΖΗΣ, ΑΝΔΡΕΑΣ ΤΣΟΝΙΔΗΣ Πολιτισμική ετερότητα και εκπαίδευση στον πλειονοτικό και μειονοτικό λόγο	107
ΝΕΛΜΗ ΑΣΚΟΥΝΗ Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης από την υποχρεωτική εκπαίδευση ...	123
ΚΩΣΤΑΣ ΜΑΓΟΣ Η επιμόρφωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης: Συμπεράσματα μιας έρευνας	139
ΜΑΡΙΑ ΤΖΕΒΕΛΕΚΟΥ, ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΣΤΑΜΟΥΛΗ, ΒΙΚΥ ΚΑΝΤΖΟΥ, ΓΙΑΝΝΗΣ ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, ΒΙΚΥ ΧΟΝΔΡΟΓΙΑΝΝΗ, ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ ΒΑΡΛΟΚΩΣΤΑ, ΜΑΡΙΑ ΙΑΚΩΒΟΥ, ΒΑΛΜΗ ΛΥΤΡΑ Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Ευρωπαϊκή κλίμακα αξιολόγησης των γλωσσών και κατάταξη σε επίπεδα γλωσσομάθειας	155
B. Διδακτικό υλικό	
ΑΝΝΑ ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ (αναδημοσίευση) Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές στην παραγωγή διδακτικού υλικού για το μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στους μειονοτικούς μαθητές της Θράκης	177
ΑΝΝΑ ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ - ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΑΜΠΑΤΗ (αναδημοσίευση) Θέματα σχεδιασμού της γραμματικής διδασκαλίας της ελληνικής σε μειονοτικούς μαθητές στα σχολεία της Θράκης	187
ΜΑΡΙΑ ΤΖΕΒΕΛΕΚΟΥ Μειονοτική εκπαίδευση και εκμάθηση της γλώσσας στην κοινωνία της πληροφορίας	199

ANNA ΙΟΥΡΔΑΝΙΔΟΥ

Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Προδιαγραφές για τη σύνταξη ερμηνευτικού λεξικού 223

ΕΙΡΗΝΗ ΝΑΚΟΥ

Σχεδιασμός πολύπλευρου εκπαιδευτικού υλικού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση:
Η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης 233

ΜΑΡΙΖΑ ΝΤΕΚΑΣΤΡΟ

Η διδασκαλία της Ιστορίας στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο: Ιδέες, εφαρμογή και
εκπαιδευτικό υλικό 253

ΒΕΝΕΤΙΑ ΑΠΟΣΤΟΛΙΔΟΥ - ΕΛΕΝΗ ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ

Το μάθημα της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον: Το παράδειγμα
των σχολείων της Θράκης 263

**ΕΦΗ ΑΒΔΕΛΑ, ΦΩΤΕΙΝΗ ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΠΕΤΡΙΔΗΣ,
ΘΕΟΔΩΡΑ ΡΟΜΠΟΥ**

Νέοι τρόποι προσέγγισης στο ιστορικό παρελθόν: Το εκπαιδευτικό υλικό για το
μάθημα της Ιστορίας στο γυμνάσιο 277

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΣΑΚΟΝΙΔΗΣ

Κοινότητες πρακτικής στη μάθηση: Μια αλλαγή προοπτικής για τη μαθηματική
εκπαίδευση 289

**ΒΑΣΙΛΗΣ ΤΣΕΛΦΕΣ, ΝΑΝΑ ΑΝΤΩΝΙΑΔΟΥ, ΓΙΩΡΓΟΣ ΕΨΙΜΟΣ, ΠΕΤΡΟΣ ΚΑΡΙΩΤΟΓΛΟΥ,
ΜΑΝΩΛΗΣ ΠΑΤΣΑΔΑΚΗΣ, ΓΙΩΡΓΟΣ ΦΑΣΟΥΛΟΠΟΥΛΟΣ, ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΨΥΛΟΣ**

Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία-μάθηση των φυσικών επιστημών
σε μειονοτικούς μαθητές των γυμνασίων της Θράκης 327

ΝΙΚΟΣ ΛΑΜΠΡΙΝΟΣ - ΑΓΛΑΪΑ ΚΙΣΚΙΝΗ

Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του μαθήματος της Γεωγραφίας 349

Γ. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών**ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μειονοτικής εκπαίδευσης: Η δυναμική
μιας τριετίας 361

ΜΑΡΙΑ ΣΦΥΡΟΕΡΑ

Από την επιμόρφωση στη διδακτική πράξη: Μια πορεία γεμάτη αντιφάσεις 377

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ

«Κλειδιά και αντικλείδια», ένα επιμορφωτικό εργαλείο:
Οι στόχοι, τα όρια και οι προκλήσεις 391

ANNA ΛΑΜΠΙΔΗ, ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΟΤΤΟΡΟΥ, ΛΕΝΑ ΑΣΛΑΝΙΔΟΥ, ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ

Επιμορφώσεις σε θέματα επικοινωνίας και διεργασίας ομάδας 405

ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ (αναδημοσίευση)

Εκπαιδύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία 423

Δ. Παρεμβάσεις εκτός σχολείου

ΘΑΛΕΙΑ ΔΡΑΓΩΝΑ

Η πορεία από την απομόνωση στην επικοινωνιακή συνεργασία,
από τη δυσπιστία στην αποδοχή: Το παράδειγμα των ΚΕΣΠΕΜ 439

ΑΝΝΗ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ

Σπέρνοντας σπόρους συνέργειας: Περιγραφή ενός παραδείγματος
κοινωνικο-πολιτισμικής εμπύκωσης 451

**ΓΙΑΝΝΗΣ ΤΣΙΑΝΤΗΣ, ΧΑΡΗΣ ΑΣΗΜΟΠΟΥΛΟΣ, ΣΤΕΛΛΑ ΧΑΡΙΤΑΚΗ,
ΘΕΟΛΟΓΟΣ ΧΑΤΖΗΠΕΜΟΣ**

Δραστηριότητες προαγωγής ψυχοκοινωνικής υγείας στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο 469

Επίμετρο

ΑΝΝΑ ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ

Η Θράκη αλλάζει: Επίμετρο σχόλιο για τις προοπτικές και τα εμπόδια 483

Οι συγγραφείς

Τα βιογραφικά των συγγραφέων του τόμου 503

Παράρτημα

Τα ονόματα των συνεργατών/-τριών του ΠΕΜ 517

Ευρετήριο 549

Εισαγωγή

«Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση»¹

Θάλεια Δραγώνα και Άννα Φραγκουδάκη

Το συλλογικό έργο που παρουσιάζεται εδώ αφορά τις μακρόχρονες προσπάθειες να μεταρρυθμιστεί η εκπαίδευση των παιδιών της μειονότητας της Θράκης. Αγγίζει παραδειγματικά όλα τα ευαίσθητα κοινωνικά και ιδεολογικά θέματα, τα σχετικά με την εθνική ταυτότητα και τις αξιολογήσεις που τη συνοδεύουν, τη σχέση της με τις άλλες εθνικές ταυτότητες των γειτονικών κρατών και αυτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τις παραστάσεις για τις μειονότητες, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις. Παράλληλα, άπτεται του συνόλου των προβλημάτων που αφορούν τις αγκυλώσεις του εκπαιδευτικού θεσμού, δηλαδή τα παραδοσιακά του χαρακτηριστικά που έχουν δύο επιπτώσεις: αφενός κάνουν το σχολείο στην ελληνική κοινωνία (όπως και αλλού στην Ευρώπη) θεσμό αναπαραγωγικό των κοινωνικών ανισοτήτων και αφετέρου το εμποδίζουν να εφοδιάσει τα παιδιά και τους νέους με κριτική και δημιουργική σκέψη, για να κατανοήσουν τα νέα και γρήγορα μεταβαλλόμενα ελληνικά και διεθνή δεδομένα, ώστε να μπορέσουν μέσα στις τελείως καινούργιες συνθήκες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της μετακίνησης πληθυσμών να γίνουν πολίτες ικανοί να φτιάξουν έναν καλύτερο κοινωνικό κόσμο.

Από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας το ΠΕΜ είναι προϊόν μιας ριζικά νέας πολιτικής του ελληνικού κράτους απέναντι στη μειονότητα της Θράκης, που αρχίζει το 1990 και οδηγεί μέσα σε λίγα χρόνια σε μέτρα που επέφεραν σημαντικές αλλαγές. Το μέτρο που ουσιαδέστερα και βαθύτερα συμβολίζει την αλλαγή αυτής της πολιτικής ισονομίας και εφαρμογής των δημοκρατικών κανόνων είναι η κατάργηση του άρθρου 19 περί ιθαγένειας². Ως προς την εκπαίδευση, την αλλαγή πολιτικής συνοψίζουν τα ακόλουθα μέτρα που έλαβε το Υπουργείο Παιδείας το 1995 και το 1996: (α) ο νόμος περί διαπολιτισμικής εκπαί-

1. Η φράση του τίτλου είναι ο λογότυπος που κατασκευάστηκε για να συμβολίσει με τη μορφή συνθήματος τους πολιτικούς στόχους του ΠΕΜ.

2. Το άρθρο 19 του 1955 περί ιθαγένειας καταργήθηκε το 1998, αφού επί 43 χρόνια της ισχύος του αφαιρέθηκε η ιθαγένεια δεκάδων χιλιάδων «αλλογενών» πολιτών, που οι περισσότεροι ήταν μέλη της μειονότητας της Θράκης.

δευσης που ψηφίστηκε τον Ιούνιο του 1996 και, μεταξύ άλλων, θεσμοθέτησε νέα Ειδική Γραμματεία στο Υπουργείο Παιδείας, με αρμοδιότητα τα ζητήματα εκπαίδευσης των Ελλήνων σε άλλες χώρες και των αλλοδαπών και μειονοτήτων στην Ελλάδα, (β) η θεσμοθέτηση πενταετούς θητείας των εκπαιδευτικών που διορίζονταν στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης (που όμως δεν ισχύει πλέον σήμερα) και (γ) το μέτρο προνομιακής εισαγωγής στην ανώτερη εκπαίδευση αποφοίτων λυκείου, μελών της μειονότητας, με πρόσθετες θέσεις σε ποσοστό 0,5% των εισακτέων³, που άσκησε έντονη επίδραση επισπεύδοντας την κοινωνική κινητικότητα. Αξιοσημείωτη παράμετρος της νέας πολιτικής ισονομίας απέναντι στη μειονότητα είναι ότι την εφαρμόζουν από το 1990 όλες οι κυβερνήσεις. Πρόσφατα μέτρα στην ίδια λογική είναι η επέκταση το 2005 του μέτρου προνομιακής για μέλη της μειονότητας εισαγωγής στην ανώτερη εκπαίδευση από τα ΤΕΕ στα ΤΕΙ, η για πρώτη φορά παροχή υποτροφιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και το συμβολικά σημαντικό μέτρο εισαγωγής της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας στα δημόσια γυμνάσια της Θράκης το 2006.

Μέσα στη λογική αυτών των αλλαγών, διαμορφώθηκε το 1995 από το Υπουργείο Παιδείας πρόταση προς το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο χρηματοδότησης, μεταξύ άλλων, ενός έργου για τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας στη Θράκη.

Οι πολιτικοί στόχοι του Υπουργείου Παιδείας είναι σε όλες τις φάσεις μέχρι σήμερα σαφείς και ριζοσπαστικοί, καθώς προβλέπουν τη «μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων που έχουν ως άμεση συνέπεια να μένουν τα παιδιά αυτά χωρίς επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, με προφανείς επιπτώσεις για την τοπική αλλά και τη γενικότερη οικονομική ανάπτυξη της χώρας», την «αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με ελκυστικό, από άποψη περιεχομένου και ειδικής παιδαγωγικής σχεδίασης, διδακτικό υλικό», την «ανετότερη και καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας», την «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όλα τα παραπάνω», και επίσης προβλέπουν την «κοινωνική ενσωμάτωση» των νέων γενεών της μειονότητας «μέσω του σχολείου και την αποδοχή τους στην κοινωνία ως ισότιμων ελλήνων πολιτών», την «ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας για την αναγνώριση και αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των Μουσουλμάνων».

Κατά την έναρξη της προσπάθειας εφαρμογής των παραπάνω στόχων παρουσιάστηκε ως πρώτη δυσκολία το ιδιαίτερο και μοναδικό στη χώρα καθεστώς εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας που φοιτούν σε ειδικά σχολεία, ονομαζόμενα «μειονοτικά δημοτικά σχολεία», όπου τη λειτουργία και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας τους ρυθμίζουν, εκτός από την ελληνική νομοθεσία, η Συνθήκη της Λωζάννης (1923) και διακρατικές συμφωνίες μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας.

3. Υπουργική Απόφαση της 28ης Φεβρουαρίου 1996 (ΦΕΚ Β' 129, 1996) που προβλέπει πρόσθετες στα ΑΕΙ και ΤΕΙ θέσεις εισαγωγής για μέλη της μειονότητας, με βάση το Ν. 2341/2.10.1995 (ΦΕΚ Α' 208, 1995), που στο άρθρο 1 προβλέπει τη δυνατότητα παροχής χωριστών θέσεων σε ΑΕΙ και ΤΕΙ για αποφοίτους λυκείου «που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης».

Το μειονοτικό καθεστώς των δημοτικών σχολείων⁴

Τα «μειονοτικά δημοτικά σχολεία» έχουν αναλυτικό πρόγραμμα δίγλωσσο. Τα μισά μαθήματα διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα και τα μισά στην τουρκική⁵. Άλλη βασική ιδιαιτερότητα είναι ότι ακολουθούν τις αργίες και των δύο θρησκειών, άρα έχουν λιγότερο σχολικό χρόνο από τα λοιπά σχολεία. Ο αριθμός των μειονοτικών δημοτικών, με μικρές παραλλαγές την τελευταία δεκαετία, είναι 220, τα περισσότερα (γύρω στο 80%) μονοθέσια⁶, ενώ μεγάλο ποσοστό (πάνω από τα μισά) λειτουργούν με λιγότερους από είκοσι μαθητές. Σε αυτά διδάσκουν περίπου 750 δάσκαλοι, από τους οποίους οι μισοί διδάσκουν τα ελληνικά μαθήματα και οι άλλοι μισοί, μέλη της μειονότητας, τα τουρκικά. Το ειδικό καθεστώς περιέχει ακόμα την εξής ρύθμιση: τα σχολικά βιβλία για τα μισά μαθήματα που διδάσκονται στην τουρκική γλώσσα να αποστέλλονται από την Τουρκία, αφού εγκριθούν από τις ελληνικές αρμόδιες αρχές.

Οι μαθητές και μαθήτριες δημοτικού, περίπου 7.500 παιδιά 6-12 χρόνων⁷, σε υψηλά ποσοστά, μπαίνουν στην πρώτη τάξη χωρίς να γνωρίζουν καθόλου ελληνικά. Τα αίτια του φαινομένου είναι ιδίως η απομόνωση του μειονοτικού πληθυσμού, που εκτός των μεγάλων πόλεων ζει σε οικισμούς πολιτισμικά αμιγείς. Επίσης, υψηλό ποσοστό γυναικών δεν ξέρει ελληνικά, ενώ οι περισσότερες οικογένειες παρακολουθούν τουρκική τηλεόραση – συνεπώς τα παιδιά ζουν σε περιβάλλον χωρίς καμιά επαφή με την ελληνική γλώσσα. Την άγνοια της ελληνικής ευνοούσε και άλλη μία παράμετρος, που άλλαξε ριζικά από το 1996 με το μέτρο προνομιακής εισαγωγής αποφοίτων λυκείου της μειονότητας στην ανώτερη εκπαίδευση. Έως τότε υπήρχε πλήρης απουσία της όποιας προοπτικής για κοινωνική κινητικότητα μέσω του σχολείου. Ήταν αδύνατη η σχολική διαδρομή προς τα ελληνικά ανώτερα ιδρύματα. Άλλωστε, οι λίγοι πτυχιούχοι από αυτή την ομάδα πολιτών έχουν, σχεδόν όλοι, διπλώματα από πανεπιστήμια της Τουρκίας. Συνεπώς, η ελληνική γλώσσα δεν είχε για τα μέλη της μειονότητας «αξία χρήσης», αφού η μοναδική προοπτική σχολικής ανόδου σε βαθμίδες πέρα από το δημοτικό ήταν στην Τουρκία, και δεν υπήρχαν πιθανότητες για να δημιουργηθεί η προσδοκία κοινωνικής κινητικότητας μέσα από την εκπαίδευση της χώρας.

Πολλά από τα μειονοτικά δημοτικά έχουν ακατάλληλα κτίρια και περιορισμένους χώρους, ενώ σε κάποια σχολεία, ιδίως στους αγροτικούς οικισμούς, ο αριθμός των μαθητών/-τριών

-
4. Δεν σκοπεύουμε στην εισαγωγή αυτή να περιγράψουμε με λεπτομέρεια την ιστορία και το σε πολλά θέματα περίπλοκο καθεστώς της μειονοτικής εκπαίδευσης. Υπάρχουν γι' αυτό τα ακόλουθα δημοσιεύματα: Aarbakke, 2000· Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2001· Ασπμακοπούλου & Λιοναράκη, 2002· Τσιτσελίκης, 2003· Dragonas & Frangoudaki, 2006· Ασκούνη, 2006.
 5. Στα ελληνικά διδάσκονται: η ελληνική γλώσσα, η ιστορία, η γεωγραφία, η μελέτη περιβάλλοντος, η κοινωνική και πολιτική αγωγή, ενώ στα τουρκικά: η τουρκική γλώσσα, τα μαθηματικά, η φυσική, η αισθητική αγωγή, η φυσική αγωγή και τα θρησκευτικά.
 6. Τυπικά διθέσια γιατί ανά μονοθέσιο σχολείο υπάρχουν δύο δάσκαλοι, ένας της ελληνικής και ένας της τουρκικής, εξαιτίας του δίγλωσσου σχολικού προγράμματος.
 7. Ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός των μειονοτικών δημοτικών σχολείων είναι 8.076 το 1997 που αρχίζει το ΠΕΜ, 6.887 το 2002, 6.856 το 2004 (Ασκούνη, 2006: 145) και 6.647 το 2007 (αδημοσίευτα στοιχεία, Διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νομών Ξάνθης και Ροδόπης).

είναι τόσο μικρός που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στοιχειωδώς στην έννοια της σχολικής τάξης. Γενικά, η εικόνα που σχηματίζει κάποιος εξωτερικός παρατηρητής είναι εκείνη μιας άλλης εποχής.

Εκτός από αυτές τις συνθήκες, την εκμάθηση της ελληνικής, μέχρι την εφαρμογή του ΠΕΜ, εμπόδιζαν τα πλήρως ακατάλληλα σχολικά βιβλία και το γεγονός ότι οι δάσκαλοι ήταν τελείως απροετοίμαστοι για να αντιμετωπίσουν αλλόγλωσσους μαθητές. Τα σχολικά βιβλία ήταν τα ίδια εγχειρίδια που χρησιμοποιούνταν σε όλα τα σχολεία της χώρας, δηλαδή βιβλία γραμμένα για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής και άρα αντικειμενικά απρόσιτα στην κατανόηση από αλλόγλωσσα παιδιά. Οι δάσκαλοι δεν είχαν τις στοιχειώδεις γνώσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας και παρέμεναν τελείως αβοήθητοι. Επιπλέον, οι δάσκαλοι πλειονότητας και μειονότητας, με εξαίρεση λίγες περιπτώσεις, δεν είχαν καμία σχεδόν επαφή μεταξύ τους, απλώς εναλλάσσονταν στην τάξη για τη διδασκαλία των μαθημάτων στη μια γλώσσα ή την άλλη.

Καθώς η μειονότητα της Θράκης είναι επίσημα αναγνωρισμένη με τη Συνθήκη της Λωζάννης, που διακανονίζει τα δικαιώματά της στην Ελλάδα παράλληλα με τα δικαιώματα των Ελλήνων στην Τουρκία, η εκπαίδευση των παιδιών της εξαρτάται βασικά από τις ελληνοτουρκικές σχέσεις και τη διμερή διάσταση της εκατέρωθεν προστασίας των μειονοτήτων και της εκπαίδευσής τους. Πέρα από τη μακρόχρονη αντιπαλότητα των δύο χωρών και τις εξελίξεις του Κυπριακού, με αποκορύφωμα την επέμβαση τουρκικών στρατευμάτων τον Ιούλιο του 1974 και τη μερική κατοχή, η φυγή των Ελλήνων από την Τουρκία από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 μετατρέπει τη διμερή διάσταση της προστασίας των εκατέρωθεν μειονοτικών πληθυσμών σε μονομερή, με αποτέλεσμα τη μακρόχρονη κρατική πολιτική περιορισμού της μειονότητας και μια εκπαιδευτική πολιτική που έκανε ουσιαστικά αδύνατη την εκπαιδευτική λειτουργία. Με άλλα λόγια, εκτός από τη γεωγραφική και κοινωνική απομόνωση του μειονοτικού πληθυσμού και την απουσία προοπτικής κοινωνικής κινητικότητας μέσα από την εκπαίδευση, τα παιδιά φοιτούν αποκλεισμένα από τους λοιπούς ομηλικούς σε πολιτισμικά αμιγή σχολεία, στα οποία επιπλέον για χρόνια εφαρμοζόταν μια κρατική πολιτική που απέκλειε τις όποιες πιθανότητες ανάπτυξης της σχολικής επίδοσης.

Η απουσία προετοιμασίας των δασκάλων και η ακαταλληλότητα των σχολικών βιβλίων αρκούσαν ήδη για να κάνουν το έργο αυτών των δασκάλων αζεπέραστα δύσκολο. Εκείνη ωστόσο που το μετέτρεπε σε απολύτως ακατόρθωτο ήταν η πολιτική διάσταση. Όπως γράφει στην εκτενή και συστηματική ανάλυση της μειονοτικής εκπαίδευσης η Ν. Ασκούνη (2006: 97), τα δεδομένα τα πλήρως ανασταλτικά της μάθησης σε αυτά τα σχολεία «δεν μπορούν να ερμηνευτούν με βάση κάποια εγγενή αδράνεια του θεσμού». Η αδιαφορία των υπεύθυνων αρχών για τις εκπαιδευτικές δυσκολίες των δασκάλων λόγω της αλλογλωσσίας των μαθητών «δεν είναι τυχαία». Είναι στοιχεία μιας πολιτικής του κράτους που κυριαρχεί μέχρι τη δεκαετία του '90, οπότε εμφανίζονται οι πρώτες αλλαγές. Σύμφωνα με αυτή την πολιτική, οι δάσκαλοι διορίζονταν και καθοδηγούνταν όχι στην ουσία για να μάθουν ελληνικά στα παιδιά αλλά για να φυλάξουν εθνικές θερμοψύλες.

Όταν ξεκίνησε το ΠΕΜ τον Μάιο του 1997, αυτές ήταν οι συνθήκες. Και έπρεπε μέσα σε αυτές τις συνθήκες να βρεθούν τρόποι να αλλάξουν τα σχολικά δεδομένα, ώστε πριν απ' όλα να μαθαίνουν τα παιδιά ελληνικά στο δημοτικό, προϋπόθεση για τη δυνατότητα

εκμάθησης των λοιπών μαθημάτων στην ελληνική και για τη στοιχειώδη δυνατότητα να συνεχίσουν στο γυμνάσιο ώστε να ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Για το άλλο σκέλος του σχολικού προγράμματος των μειονοτικών σχολείων στην τουρκική γλώσσα, το έργο δεν προέβλεπε απολύτως τίποτα, γεγονός που από μόνο του στάθηκε μια επιπρόσθετη δυσκολία. Βασικό αίτιο ήταν και είναι η διακρατική και διμερής διάσταση της εκπαίδευσης. Οι ελληνικές αρχές δεν είχαν ούτε έχουν την πρόθεση να ευνοήσουν το καθεστώς των μειονοτικών σχολείων. Παράλληλα την όποια παρέμβαση εμποδίζουν οι συνθήκες. Οι αρχές της Τουρκίας αμφισβητούν και οι εκπρόσωποι της μειονότητας ανπιστέκονται στις πρωτοβουλίες του ελληνικού κράτους να αλλάξει τα δεδομένα του τουρκικού μέρους του αναλυτικού προγράμματος. Τα σχολικά βιβλία για τα μαθήματα στην τουρκική αποστέλλονται, όπως αναφέρθηκε, από την Τουρκία, αποκλείοντας την παρέμβαση και σε αυτό το θέμα. Η ατυχής, το 1992, πρωτοβουλία της ελληνικής πολιτείας να ετοιμάσει τουρκικά βιβλία έχει ακόμη, σχεδόν δεκαπέντε χρόνια μετά, αφήσει ανεξίτηλα ίχνη στη μνήμη της τοπικής κοινωνίας⁸. Πάντως, ανεξάρτητα από τις πολιτικές και νομικές αναστολές και τις προθέσεις των κυβερνήσεων των δύο χωρών, η μονομερής αναμόρφωση του ενός μόνο σκέλους του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν παύει να αποτελεί πρόβλημα και συμβάλλει στη δυσλειτουργία του δίγλωσσου αυτού συστήματος.

Από καμία πλευρά (ούτε της πλειονότητας ούτε της μειονότητας) δεν αντιμετωπίζεται το θέμα του δίγλωσσου συστήματος των μειονοτικών σχολείων με τρόπο που να επιτρέπει τη βελτίωσή του. Υπάρχουν πλούσια διεθνή ερευνητικά δεδομένα γύρω από το θέμα της δίγλωσσης εκπαίδευσης, όπως υπάρχουν και πολλοί τύποι προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης (Cummins, 1999), με μεγάλη εκπαιδευτική επιτυχία σε ορισμένες περιπτώσεις. Οι προϋποθέσεις ωστόσο για ένα πετυχημένο και σύγχρονο δίγλωσσο σχολείο είναι πολλές (στο ίδιο) και δεν αρκεί η τυπική εφαρμογή της διγλωσσίας για να έχει καλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Όπως σχολιάζει ως ειδικός της δίγλωσσης εκπαίδευσης ο Jim Cummins, έπειτα από επίσκεψη στη Θράκη, όπου τον Οκτώβριο του 1999 συμμετείχε σε συνέδριο του ΠΕΜ στην Κομοτηνή: «Η ειρωνεία είναι ότι στη Θράκη η εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας είναι δίγλωσση επί 70 χρόνια, πράγμα που αναδεικνύει ότι η γλώσσα διδασκαλίας είναι μόνο επιφανόμενο. Οι καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας εκφράζονται εξίσου αποτελεσματικά με δύο γλώσσες όσο και με μία»⁹.

Οι θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές

Οι γενικές προδιαγραφές του Υπουργείου Παιδείας το 1997 έπρεπε να μετατραπούν σε σχέδιο συγκεκριμένων αλλαγών και παρεμβάσεων που θα πετύχαινε τη βελτίωση και αναβάθμιση

8. Το 1991-92 το ΥΠΕΠΘ ανέθεσε σε ομάδα τουρκόφωνων Ελλήνων τη σύνταξη βιβλίων στην τουρκική γλώσσα για τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία. Δημιουργήθηκε μεγάλη κρίση που ήταν ανεξάρτητη της ποιότητας των βιβλίων και που οδήγησε στη σιωπηρή εγκατάλειψή τους, με συμβάντα όπως την παρεμπόδιση δασκάλων να μοιράσουν τα βιβλία, την άρνηση γονέων να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, δίκες και καταδίκες υπαίτιων καταστροφής βιβλίων (Βλ. από τον τοπικό Τύπο ενδεικτικά, Εμπρός, 13, 16 και 17 Φεβρουαρίου 1993).

9. Στο βιβλίο του, Γλώσσα, Εξουσία και Παιδαγωγική: Δίγλωσσα παιδιά ανάμεσα σε διασταυρούμενα πυρά (Cummins, 2004: 10).

των εκπαιδευτικών δεδομένων, την «αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ελληνική γλώσσα», την καλύτερη εκμάθησή της και το δυσκολότερο, την «αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών» της μειονότητας από την εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία.

Από μια σκοπιά, θα μπορούσε κανείς να πει ότι η συγκρότηση ενός σχεδίου παρέμβασης και αλλαγών που θα βελτίωναν τα εκπαιδευτικά δεδομένα δεν ήταν επιστημονικά δύσκολη. Είναι πλούσια η διεθνής βιβλιογραφία σε αναλύσεις εκπαιδευτικών συνθηκών με μαθητικούς πληθυσμούς σε κοινωνικό και οικονομικό περιθώριο. Είναι εξίσου πλούσια η εμπειρία σε μέτρα διορθωτικά των εκπαιδευτικών δεδομένων σε τέτοιες συνθήκες. Άρα, από επιστημονική άποψη διαπιστώθηκε σχετικά εύκολα ποιο είναι το αναγκαίο επιστημονικό υπόβαθρο και αντίστοιχα οι ειδικότητες συνεργατών/-τριών που χρειαζόνταν. Τα βασικά επιστημονικά πεδία ήταν: η διαπολιτισμική παιδαγωγική, η κοινωνική ψυχολογία, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η γλωσσολογία με επίκεντρο τη διγλωσσία και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, συνοδευόμενα από τις σύγχρονες παιδαγωγικές τεχνικές και μεθόδους μετάδοσης της γνώσης.

Δεν είναι δυνατό σε αυτό το πλαίσιο να σχολιάσουμε εκτενώς το θέμα της διεπιστημονικότητας. Το ειδικό αντικείμενο, η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας με τριπλό στόχο (την έξοδο από την απομόνωση και την ένταξη στην ευρύτερη κοινωνία, τη διατήρηση των θρησκευτικών, γλωσσικών και εθνοτικών ιδιαιτεροτήτων και την αποδοχή τους από την πλειονότητα), θέτει ερωτήματα που για να απαντηθούν απαιτούν αναλυτικά εργαλεία πολλών επιστημών. Χρησιμοποιώντας ενδεικτικά ένα από τα υπάρχοντα ταξινομητικά σχήματα, θα μπορούσαμε να τοποθετήσουμε τα ερωτήματα και τις ερμηνείες σε διαφορετικά επίπεδα: (α) στο μακροκοινωνικό, (β) στο επίπεδο της ομάδας, (γ) στο ατομικό και διαπροσωπικό και (δ) στο ενδοπροσωπικό¹⁰. Για παράδειγμα, για να κατανοήσει κανείς στο μακροκοινωνικό επίπεδο τη δομή της κοινωνίας της μειονότητας σήμερα, χρειάζεται εργαλεία από την ιστορία, την κοινωνιολογία, την πολιτική επιστήμη κ.ά. Στην κατανόηση συμβάλλουν ιστορικά θέματα, όπως η λειτουργία του συστήματος των μιλλέτ της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, οι πολλές παράμετροι της Συνθήκης της Λωζάννης, οι διαδικασίες δόμησης του εθνικού κράτους της Τουρκίας, η ελληνική πολιτική απέναντι στη μειονότητα και η διμερής διάστασή της απέναντι στους Έλληνες της Κωνσταντινούπολης κτλ. Παράλληλα, εξίσου απαραίτητα είναι η κατανόηση των κοινωνικών εξελίξεων και τα προστάγματα της νεοτερικότητας που οδήγησαν σε κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές στη μειονοτική κοινωνία. Ωστόσο, για να αναλύσει κανείς τη λειτουργία της σχολικής τάξης χρειάζεται να αντλήσει από τα επιστημονικά αντικείμενα της κοινωνικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής και να σταθεί στο επίπεδο της ομάδας, ενώ για να εμβαθύνει στην παιδαγωγική σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού πρέπει να τοποθετηθεί στο διαπροσωπικό επίπεδο. Εάν όμως το αντικείμενο είναι οι πραγματικοί ή οι φανταστικοί κίνδυνοι αφομοίωσης που βιώνει η μειονότητα, αναγκαστικά κανείς θα κινηθεί στο ενδοψυχικό επίπεδο και θα αντλήσει από την ψυχαναλυτική θεωρία για να κατανοήσει τη

10. Υπάρχουν διάφορων ειδών ιδεοτυπικά ταξινομητικά σχήματα που έχουν προταθεί. Για το συγκεκριμένο βλέπε Sapsford, 1998.

λειτουργία των αμυντικών μηχανισμών που τίθενται σε λειτουργία. Με δυο λόγια, η κατανόηση σε διαφορετικά, ιεραρχημένα επίπεδα είναι απαραίτητη, ενώ η προστασία απέναντι σε αναγωγικά ολισθήματα είναι η διατήρηση του κάθε ξεχωριστού επιπέδου ανάλυσης.

Το ειδικό αντικείμενο του ΠΕΜ ήταν η εκπαίδευση. Το επιστημονικό πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έχει από τη δεκαετία του '60 σωρεύσει αναλύσεις για το πώς το εκπαιδευτικό σύστημα της δυτικής, δημοκρατικής κοινωνίας, το «σχολείο για όλους» το βασισμένο στην ισότητα ευκαιριών, την αντικειμενικότητα της επιλογής και την αξιοκρατία, αναπαράγει πιστά την κοινωνική ανισότητα (Coleman, 1966· Boudon, 1973). Οι επικρατέστερες ερμηνείες του φαινομένου είναι η κοινωνική ταξινόμηση της κουλτούρας σε επίσημη και λαϊκές, «ανώτερη και κατώτερες», που έμμεσα αποδίδουν στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων «ανικανότητα» για μάθηση (Bourdieu & Passeron, 1967 και 1970· Bowles & Gintis, 1975), και η κοινωνική ταξινόμηση των γλωσσικών κωδίκων που επίσης αποδίδει στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων «ανικανότητα» για μάθηση και τα αποκλείει από την άνοδο στις σχολικές βαθμίδες (Bernstein, 1971, 1977 και 1990). Η ανάλυση αυτή έχει από δεκαετίες τεκμηριώσει ότι το θεμελιώδες αίτιο για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας από τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών του λεγόμενου δυτικού κόσμου είναι η αγνόηση και υποτίμηση από το σχολείο της διαφορετικής κουλτούρας και γλώσσας, με τις οποίες έχουν κοινωνικοποιηθεί από την οικογένεια οι μαθητές/-τριες από λαϊκές κοινωνικές κατηγορίες. Αγνοείται ότι με την επίσημη κουλτούρα και την πρότυπη ποικιλία της γλώσσας που διδάσκουν τα σχολεία οι μαθητές/-τριες είναι τελείως άνια εξοικειωμένοι/-ες ανάλογα με την κοινωνική τους καταγωγή. Η απουσία οικειότητας με την επίσημη κουλτούρα και η απόσταση από την πρότυπη γλώσσα των παιδιών από λαϊκές κοινωνικές ομάδες εκλαμβάνεται από το σχολικό θεσμό σαν «απουσία κουλτούρας» και «γλωσσική ανικανότητα», με αποτέλεσμα να αξιολογούνται σαν άτομα με χαμηλότερες ικανότητες «για γράμματα», οδηγώντας στη μαζική σχολική αποτυχία των μαθητών/-τριών από αυτές τις κοινωνικές ομάδες.

Ο παραπάνω προβληματισμός, με τη μεγάλη σήμερα μετακίνηση πληθυσμών, επεκτάθηκε στους μετανάστες και στις μειονότητες, αναδεικνύοντας την ανάγκη για νέες πολιτικές. Παιδιά με άλλη μητρική γλώσσα, κουλτούρα και θρησκεία αποτελούν πραγματικότητα σε μεγάλο ποσοστό του μαθητικού δυναμικού όλων των ευρωπαϊκών χωρών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε πολλές χώρες δοκίμασαν με τη σειρά διάφορα μοντέλα ένταξης των αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών. Εφάρμοσαν στην αρχή το μοντέλο της αφομοίωσης που αποδείχθηκε καταδικασμένο σε αποτυχία. Στη συνέχεια, αναγνωρίζοντας τον πολιτισμικό πλουραλισμό ως πλούτο και πηγή δημιουργικότητας, εφάρμοσαν ένα μοντέλο ενσωμάτωσης που αποδέχεται και καλλιεργεί την αρμονική συμβίωση των κοινωνικών ομάδων. Το ρεύμα της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης κατηγορεί το μοντέλο αυτό ότι υποκρύπτει αφομοιωτικούς στόχους με ήπια μέσα και κυρίως ότι μένει στην επιφάνεια γιατί αναπαράγει την κοινωνική δομή εξουσίας. Τα διαφορετικά μοντέλα προφανώς συντάσσονται με διαφορετικά οράματα για την κοινωνία¹¹.

11. Για μια ανασκόπηση των διάφορων ρευμάτων που υιοθετήθηκαν από τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, βλέπε Dragonas et al., 1996.

Μέσα από αυτό το πρίσμα, η ομάδα συνεργατών/-τριών του ΠΕΜ δεν απέδωσε στο μεταρρυθμιστικό έργο αποκλειστικό αντικείμενο τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της μειονότητας. Εάν η πολυπολιτισμικότητα αφορούσε μόνο τις μειονότητες, αυτό θα σήμαινε ότι η κυρίαρχη κουλτούρα είναι αυτονόητα και αβασάνιστα αποδεκτή ως πρότυπο. Θα σήμαινε επίσης ότι στην κυρίαρχη ομάδα ανήκει το δικαίωμα να κρίνει αιτήματα και διεκδικήσεις και να νομιμοποιεί δικαιώματα. Η αντίληψη για την πολυπολιτισμικότητα που αξιοποιήθηκε αφορά τους όρους του διαλόγου και τη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Με αυτή την έννοια το ΠΕΜ δεν αφορά μόνο τους μειονοτικούς μαθητές, αλλά όλους τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς εταίρους ανεξαιρέτως. Όπως γράφει ο Cummins (1999) για την εκπαίδευση των παιδιών που διαφέρουν πολιτισμικά, το ζήτημα είναι πώς το εκπαιδευτικό σύστημα θα πάρει στα σοβαρά έννοιες όπως «ισότητα» και «δικαιοσύνη» και πώς θα προωθήσει τη σχολική επιτυχία για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εθνοτική ταυτότητα, την κοινωνική τάξη και το φύλο, παρεμποδίζοντας την αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας μεταξύ κυρίαρχων και υποτελών ομάδων και όχι ενισχύοντας την υπάρχουσα κατανομή κοινωνικής ισχύος και πόρων¹². Εδώ ανήκουν και τα μέτρα θετικών διακρίσεων, όπως το μέτρο για την προνομιακή εισαγωγή των παιδιών της μειονότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Κομβική θέση στον προβληματισμό για τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και τη συνάντηση με τον «άλλο» κατέχει η έννοια της ταυτότητας. Αντλήσαμε τα αναλυτικά εργαλεία από το επιστημονικό πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας, εκείνης που βρίσκεται κοννότερα στην κοινωνιολογική παρά την ψυχολογική της εκδοχή. Την ταυτότητα δεν την προσεγγίσαμε ουσιοκρατικά, προδιαγεγραμμένη και αμετάβλητη, συρρικνωμένη σε μια μοναδική υπαγωγή. Αντίθετα, την προσεγγίσαμε μέσα από μια κοινωνική οπτική¹³, ως διαδικασία κατασκευής από τα ίδια τα δρώντα υποκείμενα και ως σύνθεση πολλαπλών υπαγωγών, από τις οποίες άλλες είναι συνδεδεμένες με κοινή εθνική ιστορία και άλλες όχι, άλλες με κοινή θρησκευτική παράδοση και άλλες όχι. Έτσι αναδείξαμε στον εαυτό, στην καταγωγή, στην προσωπική ιστορία του καθενός πολλές αντιφατικές επιρροές, πολλές προσμείξεις και επιδράσεις που αποκλείουν την ομοιογένεια οποιασδήποτε ομάδας.

Η αδυναμία μας ως κοινωνικά όντα να ανεχθούμε τους άλλους που δεν είναι «σαν κι εμάς» προέρχεται συχνά από μια αίσθηση απειλής, σε βαθύτερο επίπεδο του εαυτού. Φόβος, θυμός και εχθρότητα είναι τα συναισθήματα που ανακινούνται όταν οι άλλοι αντιμετωπίζονται ως απειλή. Σε αυτό το σημείο έρχονται να συμβάλουν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα ως προϊόντα ασυνείδητων διεργασιών, ενώ οι προκαταλήψεις ως

12. Για το ιδεολογικό υπόβαθρο αυτής της αντίληψης του κλάδου της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής που είναι η καταπολέμηση όλων των ρατσισμών και διακρίσεων, όλων των παραδοσιακών ταξινομιών που αποδίδουν ανωτερότητες και κατώτερότητες σε διάφορες ανθρώπινες ομάδες, με αποτέλεσμα την κυριαρχία και τις ανισότητες ανάμεσα στις χώρες, τις κοινωνικές τάξεις, τα κοινωνικά φύλα, τους πολιτισμούς, τις θρησκείες, τις εθνότητες κ.ο.κ., βλέπε Gilroy, 1987· Troyna, 1992· Rattansi, 1992· Cohen, 1992.

13. Για την κοινωνικο-κονστρουξιονιστική εκδοχή κατασκευής της ταυτότητας και τη διαπραγμάτευση θεμάτων ταυτότητας-ετερότητας, βλέπε Wetherell & Potter, 1992.

αποτέλεσμα συνειδητών και υπό γνωστικό έλεγχο διεργασιών (Devine, 1989). Η Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας έχει δείξει πειστικά πώς τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις χρησιμοποιούνται για να εξυψώνουν την ομάδα στην οποία ανήκουμε και να αμαυρώνουν την ομάδα των άλλων (Tajfel, 1981). Τα στερεότυπα είναι κοινωνικές αναπαραστάσεις με συμβολικό, πολιτικό και ιδεολογικό περιεχόμενο και λειτουργούν με τρόπους που υποστηρίζουν, δικαιώνουν και νομιμοποιούν τις σχέσεις εξουσίας μέσα στην κοινωνία (Duncan, 1976). Επίσης, για την κατανόηση της ιδεολογίας και της συμβολικής λειτουργίας των στερεοτύπων, τόσο στο ενδοψυχικό όσο και στο επίπεδο των ομαδικών σχέσεων, εκτός από το προφανές πεδίο των κοινωνικών επιστημών, κάνουμε χρήση και ψυχοδυναμικών εννοιών, που είναι κατά παράδοξο τρόπο κοντύτερα σε μια κοινωνιολογική παρά ψυχολογική ανάλυση των συλλογικών διεργασιών (Morgan & Thomas, 1996). Από τη στιγμή που δεχόμαστε ότι οι ταυτότητες δεν διαθέτουν συμπαγή, σταθερά και ομοιόμορφα χαρακτηριστικά, οι αναπαραστάσεις που τις συνοδεύουν αναγκαστικά είναι πολύσημες και, σύμφωνα με πειστικές αναλύσεις, χαρακτηρίζονται από έντονη διλημματικότητα (Billig, 1995· Wetherell & Potter, 1992).

Οι παραπάνω θεωρητικές θέσεις εφαρμόστηκαν στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης αξιοποιώντας τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές που προκύπτουν από τη βασική παιδαγωγική αρχή «μαθαίνω να μαθαίνω». Απαραίτητη για την απόκτηση γνώσης είναι η δημιουργία περιέργειας, απορίας, ερωτήματος στους/στις μαθητές/-τριες. Άρα, διδασκαλία (αντίθετα με την παραδοσιακή αντίληψη για το δάσκαλο που απαγγέλλει τη γνώση) είναι η καθοδήγηση των παιδιών ώστε να διατυπώσουν ερωτήματα στα οποία δεν μπορούν να απαντήσουν με τις γνώσεις που ήδη διαθέτουν. Αυτή η διδασκαλία προϋποθέτει τη βιωματική μάθηση (που ξεκινάει από τα βιώματα και τις γνώσεις των μαθητών για να καθοδηγήσει στην απορία), το οικοδομιστικό πρότυπο της μάθησης (από το γνωστό στο άγνωστο, από το οικείο στο ανοίκειο, από το ειδικό στο γενικό, από το συγκεκριμένο στην αφαίρεση, από το στενό τοπικό περιβάλλον προς το ευρύτερο, τη χώρα, την Ευρώπη, τον κόσμο). Προϋποθέτει ακόμα τη μέθοδο «σχεδίου εργασίας» (project) που στηρίζεται στην πρωτοβουλία και την αυτενέργεια των μαθητών, μετατρέπει το λάθος από παράπτωμα σε ερευνητική διαδικασία πειραματισμού και ανακάλυψης και τέλος υποστηρίζει τη λογική συσχέτιση των γνώσεων από διάφορα πεδία με τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Τα εκπαιδευτικά ζητήματα είναι κοινωνικά και πολιτικά, άρα αναπόφευκτα σχετίζονται με τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Αυτή την πολύ σημαντική διάσταση οι ομάδες συνεργατών/-τριών του ΠΕΜ προσπάθησαν να την περιλάβουν στο σύνολο των δράσεων και παρεμβάσεων, ενώ παράλληλα, όπως αναφέρεται παρακάτω, έγινε συστηματική προσπάθεια να μεταδοθεί στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους σχολικούς συμβούλους και προϊσταμένους της μειονοτικής εκπαίδευσης. Μέσα από πολλούς έμμεσους αλλά και άμεσους δρόμους προβλήθηκε και τεκμηριώθηκε ότι είναι απολύτως αδύνατο να πετύχει κανείς αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εάν οχυρωθεί πίσω από μια επίφαση αθωότητας απέναντι στα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, στα οποία αναπόφευκτα εμπλέκονται σχέσεις εξουσίας.

Η επισκόπηση των ερευνών γύρω από την αποτελεσματικότητα των διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για δίγλωσσους μαθητές δείχνει πειστικά ότι οι εκπαιδευτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα αλλόγλωσσα παιδιά έχουν αίτια ιδίως κοινωνικά, οικονομικά, πολιτι-

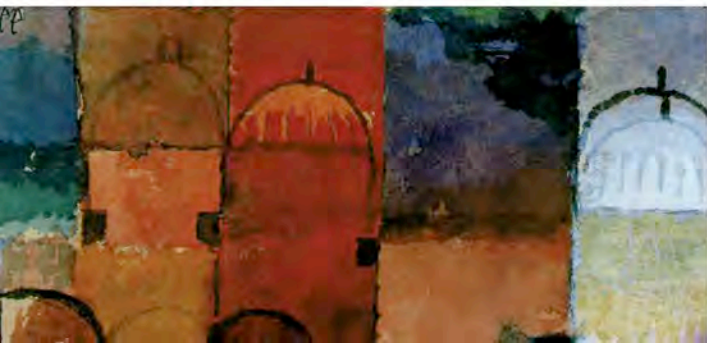
κά και ιστορικά. Αυτό δεν σημαίνει αναγωγή των εκπαιδευτικών αλλαγών σε γενικότερες κοινωνικές αλλαγές, ούτε ανυπαρξία λύσεων εκπαιδευτικών για την άμβλυνση των κοινωνικών προβλημάτων και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών των μειονοτήτων. Υπάρχουν πετυχημένα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, που αναπτύσσουν στους μαθητές γνωστικές δεξιότητες σε δύο γλώσσες, με πρόσθετο πλεονέκτημα τους ευρύτερους νοητικούς ορίζοντες που ανοίγει η διγλωσσία. Συνοψίζοντας τη διεθνή εμπειρία, υπάρχουν προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης με τα οποία η διγλωσσία δεν έχει παρά μόνο θετικές συνέπειες στη μάθηση και δεν επηρεάζει αρνητικά ο λιγότερος χρόνος που αναγκαστικά αφιερώνεται στις δύο γλώσσες. Για τα επιτυχή αυτά προγράμματα χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν αλλά και να αξιοποιούν τα ποικίλα χαρακτηριστικά των μαθητών, χρειάζονται κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά, δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί και κονδύλια, τέλος χρειάζεται πολιτική βούληση¹⁴.

Το βιβλίο αυτό παρουσιάζει μέρος των περιεχομένων ενός πολύχρονου συλλογικού έργου εκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης του μαθητικού πληθυσμού της μειονότητας στη Θράκη. Η μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια περιέχει τη δημιουργία εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού για το δημοτικό και το γυμνάσιο, που ολοκληρώθηκε έπειτα από δοκιμαστική εφαρμογή και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών που το εφάρμοζαν, συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου με εργαστηριακή μορφή, συνοδευόμενη από τακτές επισκέψεις των ομάδων επιμορφωτών στα σχολεία των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, επίσης παρεμβάσεις εκτός σχολείου ενισχυτικές της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και της αρμονικής κοινωνικοποίησης, με το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία και την εμπλοκή των γονέων των μαθητών.

Με βάση αυτά τα περιεχόμενα, βάσιμα μπορεί να υποστηριχτεί ότι η μεταρρυθμιστική προσπάθεια που παρουσιάζει το βιβλίο, μολονότι αφορά μια συγκεκριμένη και ιδιαίτερη ομάδα μαθητών, έχει αξία γενικότερου παραδείγματος παρέμβασης για την άμβλυνση των κοινωνικών αιτίων της σχολικής αποτυχίας και τη μείωση της διαρροής καθώς και για την εκπαίδευση παιδιών με διαφορετική μητρική γλώσσα, θρησκεία και εθνική ταυτότητα.

Η **Θάλεια Δραγώνα** είναι Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Συνδιευθύνει μαζί με την Άννα Φραγκουδάκη από το 1997 πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ με αντικείμενο τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας στη Θράκη. Το ερευνητικό της έργο αφορά την προαγωγή πρώιμης ψυχοκοινωνικής υγείας, την κοινωνική ταυτότητα, τις μειονότητες και τον εθνοκεντρισμό στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η **Άννα Φραγκουδάκη** είναι Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το ερευνητικό έργο και τα δημοσιεύματά της αφορούν την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, την ιστορία των ιδεών για την εκπαίδευση, την ανάλυση σχολικών εγχειριδίων, το ιστορικό γλωσσικό ζήτημα, τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας από το σχολείο.



ISBN 978-960-455-218-4



9 789604 552184

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 4218