

ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΕ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΣΥΝΥΠΑΡΞΗΣ

Ε. Τρέσσου, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπ. Θεσσαλονίκης

Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση

Είναι πολλές οι ομάδες που υφίστανται αποκλεισμό από την εκπαίδευση και είναι πολλές οι διαδικασίες που οδηγούν διαφορετικές ομάδες σε αποκλεισμό.

Έτσι:

-Ορισμένες ομάδες αποκλείονται διά νόμου: π.χ. η περίπτωση κατά την οποία στην εκπαίδευση δεν έχουν δικαίωμα οι λαθρομετανάστες.

-Ορισμένες ομάδες αποκλείονται έμμεσα: π.χ. μειονότητες που υποχρεώνονται να φοιτήσουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν παίρνει υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους ή σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα χαμηλότερης ποιότητας από αυτό που ισχύει για την ευρύτερη κοινωνία.

-Ορισμένες ομάδες περιορίζονται ως προς τις δυνατότητές τους να αποκτήσουν ικανοποιητικό ποσοστό της παρεχόμενης εκπαίδευσης γιατί κάποιοι καθοριστικοί παράγοντες λειτουργούν αποτρεπτικά: π.χ. ένα άτομο με ειδικές ανάγκες μπορεί να συμμετέχει στην εκπαίδευση μόνον όταν υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις που επιτρέπουν την πρόσβασή του στο σχολείο.

Ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση έχει πολλές και διαφορετικές μορφές για τις διαφορετικές ομάδες που αποκλείονται. Το ίδιο πολλές και διαφορετικές είναι και οι προτάσεις για την αντιμετώπισή του. Ένα πρώτο απαραίτητο βήμα για την αντιμετώπιση του αποκλεισμού είναι η χαρτογράφηση του.

Παιδιά και νέοι που αποκλείονται από την εκπαίδευση στη χώρα μας "προέρχονται, σε ποσοστό μεγαλύτερο από 90%, από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό και επαγγελματικό επίπεδο"¹, ανήκουν, δηλαδή, σε ομάδες φτωχών. Ενώ αυτό το γεγονός είναι γνωστό, η λεπτομερής χαρτογράφηση του αποκλεισμού τους γίνεται με πολύ αργούς ρυθμούς. Η σχετική αδράνεια που παρατηρείται οφείλεται στο γεγονός ότι "κανονικά" δεν επιτρέπεται να υπάρχει τέτοιο φαινόμενο, άρα δεν αιτιολογείται και η ύπαρξη χάρτη εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Αυτός, μπορούμε να υποθέσουμε, είναι ο λόγος για τον οποίο αρχές και υπηρεσίες αποδέχονται τους ιδιαίτερα χαμηλούς αριθμούς που δίνει η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία σχετικά με τη

1. Γκουτζάνης, Σ. (1996). "Εγκαταλείπει το σχολείο ένας στους δέκα: Στοιχεία από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου", *Καθημερινή*, 16/6/96, 20.

μαθητική διαρροή και το βαθμό συμμετοχής των παιδιών και των νέων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Έτσι, επίσημα, ο αποκλεισμός αποσιωπάται και η διαρροή μαθητικού δυναμικού παρουσιάζεται περιορισμένη και αποδίδεται συνήθως στις ιδιαίτερες συμπεριφορές και στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ομάδων που αποκλείονται ή στην προσωπική συμπεριφορά ορισμένων γονέων.

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται να αλλάζει η κατάσταση αυτή -ο αποκλεισμός έχει κινήσει το ενδιαφέρον των μέσων ενημέρωσης και έχει προκαλέσει αντιδράσεις σε μια μερίδα της κοινωνίας κυρίως γιατί τα παιδιά που δεν πηγαίνουν σχολείο έχουν γίνει "ορατά". Δηλαδή, εμφανίζονται σε μεγάλους αριθμούς σε όλη τη διάρκεια της ημέρας και της νύχτας σε όλους τους χώρους κοινωνικής συναναστροφής. Επί πλέον, τα τελευταία χρόνια ο αποκλεισμός αποτελεί το αντικείμενο μελέτης στο πλαίσιο διάφορων προγραμμάτων, κυρίως επειδή η αντίστοιχη ενασχόληση χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Όμως, παρ' όλο το ενδιαφέρον που έχει σημειωθεί για την καταγραφή του αποκλεισμού και παρά τη δημοσιοποίηση του μεγάλου αριθμού των θυμάτων του, η καταγραφή του αποκλεισμού έχει συχνά δημοσιογραφικό χαρακτήρα, η δημοσιοποίησή του παίρνει πολλές φορές μορφή ευκαιριακής καταγγελίας, ενώ οι αιτίες του εμφανίζονται πολύ συχνά σαν "μαύρο κουτί", αφήνοντας να φαντάζεται κανείς ως αιτίες γενικότητες όπως "το πολιτικό σύστημα" ή/και "η κοινωνία". Συχνά ο κοινωνικός αποκλεισμός κατονομάζεται χωρίς να κατονομάζονται θύτες, και μερικές φορές μάλιστα τα ίδια τα θύματα του κοινωνικού αποκλεισμού εμφανίζονται να είναι οι θύτες.

Στο παραπάνω πλαίσιο συχνά λησμονείται ότι το σχολείο μπορεί από τη φύση του να λειτουργεί ως παράγοντας κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης παιδιών ειδικών ομάδων και μειονοτήτων, αλλά πολύ συχνότερα λειτουργεί ως ισχυρός μηχανισμός κοινωνικού αποκλεισμού.

Ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση εμφανίζεται σε τρεις φάσεις:

1. Παιδιά ειδικών ομάδων μένουν από την αρχή εκτός σχολείου.
2. Παιδιά ειδικών ομάδων περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο και ως συνέπεια αυτού του γεγονότος οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και, πολύ συχνά, στην οριστική διακοπή της φοίτησής τους. Η περιθωριοποίηση μπορεί να εμφανιστεί από την αρχή της σχολικής τους ζωής ή αργότερα στη διάρκεια της φοίτησής τους ή στη μετάβασή τους από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.

3. Παιδιά ειδικών ομάδων δεν καταφέρνουν παρά μόνο σε πολύ χαμηλό ποσοστό να περάσουν με επιτυχία ολόκληρο το φάσμα της δημόσιας -δηλαδή, θεωρητικά, ανοιχτής σε όλους τους ανθρώπους- εκπαίδευσης.

Ορισμένες ομάδες βιώνουν τον αποκλεισμό ήδη από την πρώτη φάση. Άλλες "διαφεύγουν" την πρώτη φάση αλλά υφίστανται αποκλεισμό στις δύο άλλες.

Για να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο εμφανίζεται ο αποκλεισμός στην εκπαίδευση θα "εικονογραφησω" το φαινόμενο με τη βοήθεια χαρακτηριστικών παραδειγμάτων.

Η περίπτωση των Τσιγγάνων

Η ομάδα των Ρομ² έχει όλα τα στοιχεία μιας πολιτισμικής και γλωσσικής μειονότητας. Μητρική τους γλώσσα είναι τα ρομανές. Η ελληνική γλώσσα ομιλείται ως δεύτερη γλώσσα με βαθμό επάρκειας που ποικίλλει πολύ από άτομο σε άτομο. Κατοικούν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας ως μόνιμοι κάτοικοι ή ως ημιμόνιμοι που εμφανίζονται στην περιοχή συγκεκριμένες περιόδους και μένουν τόσο όσο το επιτρέπει η επαγγελματική τους ενασχόληση.

Οι περισσότεροι Ρομ αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα υγείας εξαιτίας των κακών συνθηκών διαβίωσης και του μικρού βαθμού πρόσβασης σε υπηρεσίες υγείας. Είναι στη πλειονότητά τους αναλφάβητοι και φτωχοί. Δεν έχουν ακίνητη περιουσία. Το εισόδημά τους προκύπτει αποκλειστικά από την εργασία τους, είναι πολύ χαμηλό και δεν είναι σταθερό. Εργάζονται είτε ως μικροπωλητές είτε σε σχέση εξαρτημένης εργασίας εποχικού χαρακτήρα, κυρίως σε συγκομιδή φρούτων και βαμβακιού.

Η οικονομική φτώχεια των Τσιγγάνων είναι αποτέλεσμα του έντονου κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν. Οι αιτίες για τον κοινωνικό αποκλεισμό των Ρομ πρέπει να αναζητηθούν κυρίως στις αρνητικές προκαταλήψεις της ευρύτερης κοινωνίας και στην αντίστοιχη συμπεριφορά της απέναντι στους Τσιγγάνους τόσο σε θεσμικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της καθημερινής ζωής.

Σχετικά με την εκπαίδευση πρέπει να υπογραμμιστεί ότι τα παιδιά των Τσιγγάνων:

- Στην οικογένεια και στις καθημερινές συναλλαγές στην ομάδα μιλούν τη μητρική τους γλώσσα. Ο βαθμός κατανόησης και χρήσης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όταν αρχίζουν το σχολείο, είναι πολύ περιορισμένος. Στο σχολείο τα ελληνικά είναι η γλώσσα διδασκαλίας, ενώ τα ρομανές δε διδάσκονται ως γλώσσα ούτε αποτελούν τη γλώσσα διδασκαλίας κάποιων έστω γνωστικών αντικειμένων.

- Ζουν σε συνθήκες φτώχειας, έχουν προβλήματα υγείας και ακολουθούν τους γονείς τους στις μετακινήσεις που τους επιβάλλει η εργασιακή τους απασχόληση.

- Κοινωνικοποιούνται σε συμπεριφορές και αξίες που αρκετές φορές διαφέρουν από τις αντίστοιχες των παιδιών της κυρίαρχης κοινωνίας.

Οι Τσιγγάνοι, σύμφωνα με το Σύνταγμα, έχουν τα ίδια δικαιώματα στην εκπαίδευση με τους άλλους πολίτες. Τα παιδιά των Τσιγγάνων, όμως, σε μικρά ποσοστά ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σε ελάχιστα ποσοστά προχωρούν στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το πλέγμα μηχανισμών αποκλεισμού που λειτουργούν στις δύο πρώτες φάσεις αποκλεισμού είναι μάλιστα τόσο ισχυρό και αποτελεσματικό ώστε αποκλείει την εμφάνιση του φαινομένου κατά την τρίτη φάση.

Για τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται ότι για τον αποκλεισμό

2. Στην εργασία αυτή τα ονόματα 'Ρομ' και 'Τσιγγάνοι' χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα. Η χρήση του ενός ή του άλλου ονόματος γίνεται χωρίς πρόθεση στην κάθε περίπτωση και μόνο για να υπενθυμίσει τις δύο 'παραδόσεις', οι οποίες στην Ελλάδα είναι αποδεκτές (αντίθετα από άλλες χώρες, όπου για ιστορικούς λόγους συχνά μία από τις δύο ονομασίες θεωρείται προσβλητική).

των Τσιγγάνων από την εκπαίδευση υπεύθυνοι είναι οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι και ότι η αντιμετώπιση του αποκλεισμού αποτελεί αποκλειστικά καθήκον των παιδιών και των γονιών τους. Έτσι, για το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών, μεγαλύτερο του 30%³, δεν εγγράφονται ποτέ στο σχολείο, κατηγορούνται συνήθως οι γονείς, είτε για αδιαφορία που λέγεται ότι δείχνουν σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους είτε για συνειδητή πράξη αντίστασης στο πολιτισμικά αφομοιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα ("...επιλέγουν τον αναλφάβητισμό ως στρατηγική εναντίον της αφομοίωσής τους"⁴, όπως χαρακτηριστικά διατυπώνεται σε σχετικό δημοσίευμα). Ενώ, όμως, προβάλλεται η ερμηνεία του αποκλεισμού ως αποτέλεσμα αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών των γονέων, συνήθως αποσιωπώνται οι ισχυροί μηχανισμοί αποκλεισμού που ενεργοποιούνται με ευθύνη θεσμών και παραγόντων της κυρίαρχης πλειονότητας. Οι μηχανισμοί αυτοί ποικίλλουν: από την άρνηση εγγραφής παιδιού στο σχολείο εξαιτίας ελλιπούς εμβολιασμού του έως τη συνειδητή πράξη εξοβελισμού του από το σχολείο με απόφαση του υπευθύνου της εκπαιδευτικής μονάδας και την αδράνεια του αρμόδιου υπουργού να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες τσιγγάνικων κοινοτήτων.

Θα εικονογραφήσω με ορισμένα παραδείγματα από μία και μοναδική περιοχή, τη Δυτική Θεσσαλονίκη, τις παραπάνω θέσεις.

Ο εμβολιασμός, μια απαραίτητη προϋπόθεση για την εγγραφή των παιδιών στο σχολείο, δεν αποτελεί για τους Τσιγγάνους που ζουν κάτω από συνθήκες φτώχειας κάτι το αυτονόητο. Το γεγονός, όμως, αυτό, δηλαδή ότι πολλά παιδιά Τσιγγάνων δεν μπορούν να επιδείξουν "τακτοποιημένο" βιβλιάριο εμβολίων, "νομιμοποιεί" την άρνηση κάποιων διευθυντών σχολικών μονάδων να εγγράψουν τα παιδιά αυτά στο σχολείο. Έτσι, ένα μέτρο που έχει πάρει η πολιτεία για να προστατεύει τα παιδιά, για τα παιδιά των Τσιγγάνων λειτουργεί ως όπλο εναντίον τους.

Αλλά και από τα παιδιά που ξεκινούν τη φοίτησή τους στο σχολείο, λιγότερα από 50% παρακολουθούν τακτικά τα μαθήματα. Τα υπόλοιπα διακόπτουν τη φοίτησή τους.

Συνήθως ως αιτία για το γεγονός αυτό αναφέρεται ότι το σχολείο ως δομή, λειτουργία και περιεχόμενο μαθημάτων είναι ξένο προς τη δομή της κοινωνίας, τη λειτουργία της οικογένειας και το περιεχόμενο των εμπειριών των Τσιγγάνων. Πράγματι, για τους παραπάνω λόγους το σχολείο περιθωριοποιεί τα παιδιά Ρομ, μειώνει την αυτοεκτίμησή τους και περιορίζει το γνωστικό τους πεδίο, καθώς οι μέθοδοι και οι πρακτικές που ακολουθεί και εφαρμόζει δεν είναι συμβατές με τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν και τις εμπειρίες που έχουν από το δικό τους πολιτισμικό περιβάλλον.

Σπανιότερα, όμως, γίνεται αναφορά στη συμπεριφορά αρμόδιων υπηρεσιών και

3. Τα ποσοστά αυτά επιβεβαιώνονται τόσο από την έρευνα που έγινε στη Δυτική Θεσσαλονίκη στο πλαίσιο του "Φτώχεια 3" (Έκθεση Δραστηριοτήτων της Α' Περιόδου, 1990, 64) όσο και από την έρευνα της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης στις περιοχές της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας (Παυλή, Μ., Σιδέρη, Α. 1990, 51).

4. Με αφορμή διεπιστημονική συνάντηση με θέμα: "UNESCO και Πανεπιστήμια: Εκπαίδευση για ένα πολιτισμό Ειρήνης", η εφημερίδα *Θεσσαλονίκη* (25/10/95), αναφέρεται σε απόψεις που διατυπώθηκαν από εισηγητές κατά τη διάρκεια της συνάντησης, με τον εξής χαρακτηριστικό τίτλο: "ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ: Αναλφάβητισμός εναντίον της αφομοίωσής τους! Επιλέγουν να μη στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο για να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα..."

παραγόντων της εκπαίδευσης η οποία -αυτό δείχνει η εμπειρία από πολλά προγράμματα παρέμβασης-, αποτελεί την κύρια αιτία αποκλεισμού τόσο πολλών παιδιών Τσιγγάνων από το σχολείο. Η συμπεριφορά αυτή μερικές φορές αποτελεί συνειδητή επιλογή, ενώ άλλες φορές αποτελεί γραφειοκρατική ενέργεια ή/και "απλή" απροθυμία αποδοχής και υποστήριξης αναγκαίων αλλαγών στην οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου. Για να εικονογραφήσω τα παραπάνω θα αναφερθώ σύντομα σε δύο τέτοιες περιπτώσεις.

Πρώτη περίπτωση

Το Νοέμβριο του 1991, στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος "Φτώχεια 3", σχεδιάστηκε και ξεκίνησε μια παιδαγωγική παρέμβαση στο δημοτικό σχολείο του Δενδροποτάμου (περιοχή του δήμου Μενεμένης στη Δυτική Θεσσαλονίκη). Στόχος της παρέμβασης ήταν να διευκολυνθεί η ομαλή ένταξη στο σχολείο και η ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία παιδιών Ρομ ηλικίας Α' τάξης ώστε να μειωθεί η διαρροή τους κατά την πρώτη φάση της σχολικής τους ζωής -διαρροή που συνήθως αρχίζει από την πρώτη εβδομάδα και φτάνει για ορισμένες ομάδες, όπως εκείνη των Φιτσιριών, μέχρι το σύνολο των παιδιών έως τα μέσα Νοεμβρίου. Στο πλαίσιο αυτής της παρέμβασης λειτούργησαν τμήματα στήριξης στο μάθημα της Γλώσσας. Τα παιδιά παρακολουθούσαν, μαζί με τους συνομηλικούς τους από την ευρύτερη κοινωνία, το μάθημα της Γλώσσας στην κανονική τάξη. Μετά, όσα από αυτά συναντούσαν δυσκολίες στην παρακολούθηση του μαθήματος, αποτελούσαν για το επόμενο δίωρο το μαθητικό πληθυσμό των τάξεων του Προγράμματος. Παρά τη θετική ανταπόκριση των παιδιών και παρ' όλες τις ενδείξεις για την πρόοδο που σημείωσαν στη γραφή και στην ανάγνωση, το Φεβρουάριο του 1992, με τη δικαιολογία ότι "ιδιαίτερα μαθήματα" θα πρέπει να γίνονται εκτός σχολικού ωραρίου, απαγορεύτηκε η εφαρμογή του προγράμματος ύστερα από παρέμβαση εκπαιδευτικών παραγόντων⁵. Με τη διακοπή του προγράμματος σταμάτησε και η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Η διακοπή εκ μέρους των σχολικών αρχών έγινε με πλήρη γνώση των συνεπειών για τα παιδιά και με επιχείρημα την έλλειψη νομοθετικής ή άλλου είδους κάλυψης από το υπουργείο Παιδείας.

Δεύτερη περίπτωση

Το 1993-94, πάλι στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος "Φτώχεια 3", λειτούργησε στο ίδιο σχολικό συγκρότημα, απογευματινό σχολείο αποκλειστικά για παιδιά Τσιγγάνων⁶ με κάλυψη και υποστήριξη πλέον του υπουργείου Παιδείας. Το

5. Εκτενέστερη περιγραφή της παρέμβασης γίνεται στο: Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1992), "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε Παιδιά Ρομ", *Proceedings: 6th International Symposium on the Description and/or Comparison of English and Greek*, Thessaloniki, School of English, Department of Theoretical and Applied Linguistics, 387-403.

6. Από το σύνολο των 47 παιδιών που φοίτησαν στο σχολείο τα 33 παιδιά -η χρονολογία γέννησης των οποίων κυμαίνεται από το 1980 έως το 1987- δεν είχαν φοιτήσει ποτέ στο πρωινό σχολείο, 3 παιδιά παρακολουθούσαν και το πρωινό και το απογευματινό σχολείο, ενώ 11 παιδιά είχαν φοιτήσει κατά διαστήματα στο πρωινό σχολείο αλλά διέκοπταν κάθε φορά τη φοίτησή τους πριν ολοκληρώσουν το σχολικό έτος.

σχολείο λειτούργησε με ιδιαίτερο αναλυτικό πρόγραμμα και ιδιαίτερο διδακτικό υλικό. Δύο από τα μέλη του προσωπικού του σχολείου, το ένα από αυτά μία νεαρή Τσιγγάνα, κρατούσαν συνεχή επαφή με τις οικογένειες των παιδιών.

Το αποτέλεσμα:

- Δεν υπήρχε διαρροή μαθητικού δυναμικού.
- Παιδιά από άλλους οικισμούς Τσιγγάνων ακόμη και στα μέσα του διδακτικού έτους ζητούσαν να εγγραφούν στο "δικό" τους σχολείο.
- Σημειώθηκε πρόοδος στο γνωστικό τομέα.
- Υπήρχε απόλυτη ανταπόκριση και συμμετοχή των γονέων.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση δε συνεχίστηκε την επόμενη χρονιά παρ' όλο που η αρμόδια διεύθυνση διαπίστωσε την επιτυχία της και ζήτησε από το υπουργείο τη συνέχιση και την επέκτασή της⁷. Πέραν της αλλαγής υπουργού Παιδείας, που αποδείχτηκε για την υπόθεση της εκπαίδευσης των Ρομά μοιραία, αποφασιστικό ρόλο στη διακοπή έπαιξε ένα γεγονός: η παρέμβαση του διευθυντή του πρωινού σχολείου⁸.

Λίγες ημέρες πριν από το τέλος του σχολικού έτους ο διευθυντής του πρωινού σχολείου, δηλαδή αυτός που τουλάχιστον τυπικά εδώ και χρόνια ευθύνεται για ένα πολύ εκτεταμένο αποκλεισμό παιδιών Τσιγγάνων, ιδιαίτερα της ομάδας των Φιτσιριών -μιας ομάδας που κατοικεί στην απέναντι πλευρά του δρόμου του σχολείου, δηλαδή σε απόσταση δέκα μέτρων- έστειλε προς τη δημαρχία και προς τη διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ένα "επίγονο" έγγραφο⁹ με θέμα "Προβλήματα από τη συστέγαση του Προγράμματος Φτώχεια 3", στο οποίο αναφέρονταν μεταξύ άλλων τα εξής:

"Η εμπειρία από τη συστέγαση του σχολείου μας με το επιδοτούμενο από την ΕΟΚ πρόγραμμα "Φτώχεια 3" είναι τελειώς αρνητική. Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν ήταν πολλά και ποικίλα. Πριν από τη λήξη των μαθημάτων του πρωινού κύκλου, μαθητές του απογευματινού κύκλου έμπαιναν στον αύλειο χώρο προκαλώντας τους πρωινούς μαθητές και δημιουργώντας καταστροφές υαλοπινάκων και λοιπής σχολικής περιουσίας σε καθημερινή βάση. Κατά τη διάρκεια των απογευματινών μαθημάτων, οι μαθητές έγραφαν βωμολοχίες στους τοίχους και στα θρανία του σχολείου και πολλές

7. Το υπουργείο, αν και δε διαφώνησε, δεν έστειλε τις απαραίτητες πιστώσεις.

8. Όπως λέει και η Bartolomé "...Θεωρώ ότι οι πιο προχωρημένες από παιδαγωγική άποψη στρατηγικές είναι βέβαιο ότι δε θα είναι αποτελεσματικές στα χέρια εκπαιδευτικών που είτε καλυμμένα είτε φανερά ασπάζονται ένα σύστημα αξιών το οποίο αντιμετωπίζει μαθητές εθνικών, φυλετικών και γλωσσικών μειονοτήτων στην καλύτερη περίπτωση ως μειονεκτούντες πολιτισμικά που χρειάζονται διόρθωση (σε περίπτωση που θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε τη σωστή συνταγή), ή στη χειρότερη περίπτωση, πολιτισμικά και γενικά ελαττωματικούς και πέρα από κάθε δυνατότητα διόρθωσης" (Bartolomé 1994, 180).

9. Το έγγραφο ήταν τόσο "επίγονο" ώστε ενώ εμφανίζεται να αποτελεί απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων που πάρθηκε στη συνεδρίαση την τελευταία ημέρα του σχολικού έτους, έχει πρωτοκολληθεί ήδη ημέρες πριν στο δήμο Μενεμένης και στο Πρόγραμμα "Φτώχεια 3". Είναι δε χαρακτηριστικό ότι την ώρα και την ημέρα, που σύμφωνα με το έγγραφο γίνονταν η "δραματική" συνεδρίαση, στο σχολείο δε βρισκόταν ούτε ο διευθυντής ούτε κανένας από τους διδάσκοντες. Παραβρίσκονταν όμως ο προϊστάμενος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι γονείς των παιδιών και πλήθος κόσμου παρακολουθώντας την εορτή και τη θεατρική παράσταση των παιδιών του απογευματινού σχολείου που έγινε με αφορμή το τέλος του σχολικού έτους. Επί πλέον, δύο τηλεοπτικά συνεργεία κατέγραφαν το γεγονός ότι οι ιαχυρισμοί του διευθυντή για καταστροφές κ.λπ. δεν ευσταθούσαν.

φορές οι δάσκαλοι του πρωινού τμήματος βρήκαν σκισμένες ζωγραφιές και άλλες χειροτεχνίες των παιδιών που είχαν αναρτηθεί στους τοίχους καθώς επίσης και χάρτες, πίνακες κ.λπ. που είχαν καταστραφεί. Σημειώθηκαν κλοπές σε εποπτικό υλικό δασκάλων, αφού διέρρηξαν κλειδωμένες αίθουσες και βιβλιοθήκες. Επίσης έλαβαν χώρα πολλά απαράδεκτα περιστατικά από απογευματινούς μαθητές, οι οποίοι έμπαιναν από την κατεστραμμένη περίφραξη προκαλώντας επεισόδια. Σ' ένα απ' αυτά τρεις απογευματινοί όρμησαν με σύριγγες στο χέρι, παραβιάζοντας τον αύλειο χώρο του σχολείου τσιμπώντας τρία από τα παιδιά του πρωινού τμήματος. Οι συνέπειες του γεγονότος αυτού στην υγεία των παιδιών δεν είναι ακόμη γνωστές και κρατούν σε αγωνία γονείς και διδακτικό προσωπικό.

Εξάλλου, με τη λειτουργία του απογευματινού τμήματος επιδεινώθηκαν τα οικονομικά της σχολικής επιτροπής με συνέπεια να μην μπορεί να αντεπεξέλθει στις τρέχουσες λειτουργικές ανάγκες. Άλλο σπουδαίο πρόβλημα που παρουσιάστηκε είναι ότι ενώ μέχρι τώρα δεν υπήρχε ψήγμα ρατσισμού στο σχολείο, μετά τα παραπάνω γεγονότα άρχισαν να παρουσιάζονται έριδες ρατσιστικής χροιάς μεταξύ των γονιών των παιδιών. Ενώ τα δύο τελευταία χρόνια είχε επιτευχθεί με πολύ κόπο είναι αλήθεια, η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αυτή κινδυνεύει να διαταραχθεί από τα τελευταία γεγονότα. Ως εκ τούτου η γνώμη των διδασκόντων στο πρωινό τμήμα για τη λειτουργία του προγράμματος "Φτώχεια 3" είναι αρνητική, εφόσον επηρεάζει αρνητικά τα παιδιά του σχολείου και γενικότερα τη σχολική ζωή".

Την επόμενη χρονιά, 1994-95, η επιθυμία του διευθυντή έγινε πραγματικότητα και το πρόγραμμα δεν επαναλήφθηκε. Ως αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος -σύμφωνα με επίσημη αναφορά της Διεύθυνσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης-¹⁰ 200 παιδιά Ρομ, ηλικίας δημοτικού σχολείου, αυτής της περιοχής έμειναν εκτός σχολείου.

Τα παραπάνω παραδείγματα είναι χαρακτηριστικά και για άλλες περιοχές στις οποίες ζουν Ρομά. Γ' αυτό χαρακτηριστική είναι και η παρακάτω έκκληση γονέων της ομάδας των Φιτσιριών από το Δενδροπόταμο προς τις αρμόδιες σχολικές αρχές (1 Νοεμβρίου 1993):

"Είμαστε μια ομάδα τσιγγανων γονεον που μενουμαι στον Δενδροποταμο και αντιμετωπιζουμαι προβλημα με τα παιδια μας γιατι δεν πανε στο δημοτικο σχολιο και οσες φορες πηγανε φυγανε γιατι ηπηρχαν προβληματα με τα αλα παιδια. Επηδη θελουμε τα παιδια μας να μαθουνε πεντε γραμματα και να μαζευτουν απο τους δρομους για να μην εχουν τη δικη μας μηρα σας παρακαλουμαι να αρχισεται οσο πιο γρηγορα γινεται τα ιδια προγραματα μαθηματων δημοτικου για τα παιδια μας".

Το ενδιαφέρον των γονέων για σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους δεν αποτελεί έκπληξη, παρ' όλες τις αντίθετες τρέχουσες απόψεις που φαίνεται να κυριαρχούν ακόμη και μεταξύ επιστημόνων, διότι ελάχιστες είναι οι ενδείξεις της διεθνούς έρευνας ότι οι φτωχοί ενδιαφέρονται λιγότερο από τους άλλους ανθρώπους

10. Τα στοιχεία που αναφέρονται σε σχετικό έγγραφο, 28-2-95, της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προς το ΥΜΑΘΡΑ είναι αποτέλεσμα έρευνας του διευθυντή του βου σχολείου Ευόσμου Α. Παππά και του εκπαιδευτικού Κ. Τζωρτζή.

για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Heath 1992). Το ίδιο δείχνουν και οι συνεντεύξεις που πήραμε από Τσιγγάνους γονείς στους Σοφάδες. Όμως, στη σχολική πράξη ισχύει και για τα παιδιά των Τσιγγάνων αυτό που σύμφωνα με τον Connell (1994: 129) ισχύει γενικώς στην περίπτωση παιδιών ομάδων που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό: υφίστανται ένα άτυπο διαχωρισμό μέσα στο τυπικά μη διαχωριστικό σχολείο.

Η περίπτωση των φυλακισμένων νέων

Σύμφωνα με το Σύνταγμα, όλοι οι πολίτες έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση και είναι υποχρεωμένοι να συμπληρώσουν τον κύκλο της εννιάχρονης φοίτησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το ίδιο δικαίωμα και καθήκον έχουν και οι νέοι που εκτίουν ποινή φυλάκισης σε κάποιο σωφρονιστικό κατάστημα της χώρας. Γι' αυτόν το λόγο στα άρθρα 47, 48, 52 του Νόμου 1851/1989 ("Κώδικας βασικών κανόνων για τη μεταχείριση των κρατουμένων και άλλες διατάξεις"), ορίζονται τα σχετικά με την εκπαίδευση φυλακισμένων παιδιών και νέων και προβλέπεται η ίδρυση και η λειτουργία μονοταξίου δημοτικού σχολείου σε όλα τα σωφρονιστικά καταστήματα προκειμένου να συμπληρωθεί η πρωτοβάθμια ή/και η επαγγελματική εκπαίδευση των κρατουμένων.

Όμως άλλη είναι η πραγματικότητα. Θα αναφερθώ σχετικά στην περίπτωση των νέων φυλακισμένων στην Κασσαβέτεια¹¹.

Το μονοθέσιο δημοτικό σχολείο των φυλακών ιδρύθηκε το 1984, λειτούργησε για πρώτη φορά το 1985, διέκοψε τη λειτουργία του το 1988 εξαιτίας της μη προσέλευσης μαθητών, επαναλειτούργησε το 1990 και έκτοτε λειτουργεί κανονικά έως σήμερα με αυξομειούμενο κατ' έτος αριθμό μαθητών.

Το μαθητικό δυναμικό του σχολείου των φυλακών αποτελούν Έλληνες της ευρύτερης κοινωνίας και διαφόρων πολιτισμικών μειονοτήτων, κυρίως Τσιγγάνοι και Πομάκοι, ή/και μετανάστες, κυρίως Αλβανοί. Είναι όλοι άρρενες ηλικίας 15-20 ετών, οι οποίοι ή δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή φοίτησαν για κάποιο χρονικό διάστημα αλλά εγκατέλειψαν το σχολείο. Έτσι, τόσα χρόνια μετά και μακριά από την εκπαίδευση, είναι σαν να μην έχουν καμιά σχολική εμπειρία.

Το ποσοστό μαθητικής διαρροής στο σχολείο της φυλακής (Πίνακας 1) κυμαίνεται από 50-80% κάθε χρόνο. "Δικαιολογημένη" θεωρείται η διακοπή όταν είναι αποτέλεσμα αποφυλάκισης του κρατουμένου, μεταγωγής του σε άλλες φυλακές για τις ανάγκες της υπηρεσίας ή για τις ανάγκες των ανακριτικών και δικαστικών αρχών και, τέλος, εργασίας του κρατουμένου στο "ποιμνίο".

Η τελευταία κατηγορία είναι χαρακτηριστική: μια ημέρα εργασίας στο "ποιμνίο" ισοδυναμεί με δύο ημέρες στη φυλακή, ενώ αντίθετα, μια ημέρα στο σχολείο υπολογίζεται ως μία "κανονική" ημέρα στη φυλακή. Η επιλογή της πρώτης δυνατότητας

11. Τα στοιχεία που αφορούν στη φοίτηση των φυλακισμένων νέων στο μονοθέσιο σχολείο του σωφρονιστικού καταστήματος της Κασσαβέτειας συγκεντρώθηκαν από το σχολικό σύμβουλο Α΄θμιας εκπαίδευσης Γ. Κατσιαθά κατά την εκπόνηση της διπλωματικής του εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ.

από τον κρατούμενο μεταφράζεται σε μείωση της ποινής του στο μισό του χρόνου, ενώ η επιλογή της δεύτερης σημαίνει έκτιση του συνόλου του χρόνου της ποινής.

Το γεγονός ότι η διακοπή της φοίτησης είναι "δικαιολογημένη" και ταυτοχρόνως περισσότερο ελκυστική από τη φοίτηση λειτουργεί ως μηχανισμός αποκλεισμού από την εκπαίδευση.

Ως μηχανισμοί αποκλεισμού των παιδιών των φυλακών από την εκπαίδευση λειτουργούν επίσης οι μορφές οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Για παράδειγμα, από την πληθυσμιακή σύνθεση της ομάδας (Πίνακας 2) φαίνεται ότι η ελληνική είναι η μητρική γλώσσα για ένα μικρό μόνο μέρος των μαθητών και ότι η ηλικία των μαθητών είναι κατά πολύ μεγαλύτερη από την ηλικία των παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όμως, το σχολείο δεν παίρνει υπόψη αυτές τις ιδιαιτερότητες της ομάδας ούτε τις ειδικές συνθήκες και το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί. Έτσι, γνωστικά αντικείμενα που το περιεχόμενό τους προορίζεται για παιδιά 7 ετών διδάσκονται σε φυλακισμένους νέους 15-20 ετών και μάλιστα σε μια γλώσσα που για πολλούς από αυτούς δεν είναι η μητρική τους γλώσσα. Συνεπώς, όσοι δεν αποκλείονται από το σχολείο "δικαιολογημένα", το εγκαταλείπουν επειδή η φοίτησή τους σε αυτό ή εκ των πραγμάτων δεν είναι δυνατή ή δεν παρέχει ουσιαστικές και χρήσιμες γνώσεις.

Η περίπτωση των Ποντίων

Οι Έλληνες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης βιώνουν αποκλεισμό από την εκπαίδευση. Η έκταση και η έκφραση του αποκλεισμού διαφέρουν, προς το παρόν, από το μέγεθος και τις διαδικασίες αποκλεισμού σε άλλες ομάδες.

Στην περίπτωση των Ποντίων δεν παρουσιάζεται αποκλεισμός από την εκπαίδευση κατά την πρώτη φάση. Το σχολείο είχε ιδιαίτερη σημασία ως θεσμοθετημένη μορφή εκπαίδευσης στο κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι Πόντιοι και γι' αυτό οι γονείς ενδιαφέρονται για την εγγραφή των παιδιών τους στο σχολείο και διαθέτουν τα απαραίτητα πιστοποιητικά.

Κατά τη διάρκεια όμως της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο λειτουργούν πολλοί μηχανισμοί που οδηγούν σε περιθωριοποίηση, απογοήτευση και αποτυχία. Οι μηχανισμοί αυτοί είναι ισχυροί και αποτελεσματικοί τόσο στα σχολεία με ομοιογενή μαθητικό πληθυσμό που λειτουργούν στους οικισμούς των Ποντίων, όσο και στα "κανονικά" σχολεία των πόλεων στα οποία Πόντιοι και "γηγενείς" μαθητές συνυπάρχουν.

Θα αναφερθώ σύντομα σε δύο χαρακτηριστικές περιπτώσεις, μία με ομοιογενή και μία με μικτό μαθητικό πληθυσμό.

Πρώτη περίπτωση

Στο Μικρό Εύμοιρο, ένα χωριό 5 χιλιόμετρα έξω από την πόλη της Ξάνθης, δημιουργήθηκε -στην άκρη του χωριού-, ένας οικισμός με λυόμενες κατοικίες στον

οποίο μεταφέρθηκε ένας μεγάλος αριθμός Ελλήνων της πρώην Σοβιετικής Ένωσης¹². Ο δηλωμένος στόχος της πολιτείας ήταν οι λυόμενες κατοικίες να αντικατασταθούν σταδιακά από "κανονικά" σπίτια ώστε η εγκατάσταση των Ποντίων να πάρει μόνιμο χαρακτήρα και οι κάτοικοι του οικισμού να ενταχθούν στην κοινωνική και οικονομική ζωή της περιοχής.

Το 1993 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν σε κτίριο στο άκρο του οικισμού τρία τμήματα υποδοχής για παιδιά δημοτικού σχολείου. Ο δηλωμένος άμεσος στόχος της πολιτείας ήταν η ανοικοδόμηση νέου διδακτηρίου για τη στέγαση 6/θεσίου σχολείου. Τα τμήματα υποδοχής λειτούργησαν το 1993-94 με 75 παιδιά και το 1994-95 με 53 παιδιά. Επειδή, όμως, δεν ιδρύθηκε το σχολείο μέχρι την έναρξη του σχολικού έτους 1995-96, οι γονείς, απογοητευμένοι από την πολιτεία η οποία δεν εκπλήρωσε τις υποσχέσεις της για ίδρυση "κανονικού" σχολείου, έγραψαν τα παιδιά τους σε σχολεία της Ξάνθης. Υπό την πίεση των κατοίκων του οικισμού και την παρέμβαση του Ιδρύματος Παλιννοστούντων η πολιτεία αποφάσισε τη λειτουργία της μιας τάξης υποδοχής ως φροντιστηριακού τμήματος και τη μετατροπή των δύο τάξεων υποδοχής σε διθέσιο σχολείο. Αποφασίστηκε δηλαδή, για παιδιά με ιδιαίτερα προβλήματα και μάλιστα στον τομέα της γλώσσας, η ίδρυση ενός τύπου σχολείου (ολιγοθέσιο) που δημιουργεί δυσκολίες ακόμη και στα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα¹³. Στη νέα αυτή σχολική μονάδα εντάχθηκαν για το σχολικό έτος 1995-96, 33 παιδιά.

Το σχολείο, αποκλεισμένο ως χώρος από το περιβάλλον και τον κόσμο του χωριού, περιορίζει τα παιδιά στη δική τους ομάδα και δε δημιουργεί ευκαιρίες για φυσική και γλωσσική επικοινωνία με τους γηγενείς συνομηλίκους τους και με την ευρύτερη κοινωνία. Με τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου δημιουργείται σε γονείς και παιδιά η εντύπωση "ελλιπούς" σχολείου, καθώς αναγκάζονται παιδιά διαφορετικών ηλικιών σε συνδιδασκαλία και δε φαίνεται προοπτική βελτίωσης των γνώσεών τους και κατ' επέκτασιν δε φαίνεται προοπτική επιτυχούς ένταξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Δεύτερη Περίπτωση

Το 6ο δημοτικό σχολείου Ελευθερίου-Κορδελιού¹⁴, στη Δυτική Θεσσαλονίκη, στεγάζεται σε ένα παλιό ακατάλληλο κτίριο το οποίο τη σχολική χρονιά 1994-95 εξυπηρετούσε 35 παιδιά νηπιαγωγείου και 118 παιδιά δημοτικού σχολείου. Από αυτά τα 118 παιδιά, τα 81 ανήκουν στις παρακάτω ομάδες: 7 είναι Ρομ, 15 έχουν έρθει από τη Ρωσία, 23 από το Καζαχστάν, 7 από τη Γεωργία, 1 από την Αρμενία, 1 από την Τουρκμενία, 5 από τη Γερμανία, 1 από την Αλβανία και 1 από την Τσεχία. Το ίδιο

12. Τα στοιχεία που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών των επαναπατρισθέντων Ελλήνων της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στον οικισμό Μικρό Εύμοιρο Ξάνθης προέρχονται από σχετική εργασία της εκπαιδευτικού Μ. Αθανασίου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ.

13. Αναφορά στις δυσκολίες αλλά και στις προοπτικές των ολιγοθέσιων σχολείων στη χώρα μας γίνεται στο: Ε. Τρέσου-Μιλινα, *The small rural schools in Greece: A new role in changing society*.

14. Τα στοιχεία που αφορούν στο μαθητικό δυναμικό του σχολείου προέρχονται από την καταγραφή της οικογενειακής κατάστασης των μαθητών και των μαθητριών που διεξήγη ο διευθυντής του σχολείου Μ. Καλογραίας.

χρονικό διάστημα λειτουργούσε επίσης στο ίδιο σχολικό κτίριο, απογευματινό σχολείο που εξυπηρετούσε 65 μαθητές και μαθήτριες Ρομ. Η ελληνική γλώσσα είναι η μητρική γλώσσα για το 32% μόνο του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, ενώ τα παιδιά που κατάγονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση κατάγονται από περιοχές με διαφορετική γλώσσα. Παρ' όλα αυτά, δεν υπάρχει η ιδιαίτερη βοήθεια εκ μέρους των σχολικών αρχών προς το σχολείο αυτό, που είναι προφανές ότι είναι απαραίτητη για να υπάρχει στοιχειώδης σχολική επιτυχία. Επί πλέον, το σχολείο αντιμετωπίζει λειτουργικά προβλήματα λόγω του μικρού και ακατάλληλου κτιρίου και της μικρής επιχορήγησής του από την πολιτεία.

Στο σχολείο αυτό ο αποκλεισμός είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι δεν εφαρμόζεται πρόγραμμα διαφορετικό από εκείνο των σχολείων που έχουν ομοιογενή μαθητική κοινότητα.

Από τα παραπάνω παραδείγματα γίνεται φανερό ότι τα παιδιά των Ποντίων είτε φοιτούν σε σχολεία με μαθητικό πληθυσμό που αποτελείται αποκλειστικά από παιδιά Ποντίων είτε φοιτούν σε "κανονικά" σχολεία όπου συνυπάρχουν παιδιά από διαφορετικές πολιτισμικές ή/και γλωσσικές ομάδες, μετέχουν σε μια εκπαίδευση ποιοτικά και ποσοτικά κατώτερη της αντίστοιχης των παιδιών της ευρύτερης κοινωνίας. Πάντως, ακόμη και στην περίπτωση που τα παιδιά των Ποντίων φοιτούν σε σχολεία χωρίς ιδιαίτερα οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα και με μαθητικό πληθυσμό στην πλειονότητά του γηγενείς μαθητές και μαθήτριες, μετέχουν σε μια εκπαίδευση που δεν παίρνει υπόψη τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, τις προηγούμενες σχολικές τους εμπειρίες και τα βιώματά τους, μειώνει την αυτοεκτίμησή τους, τα απογοητεύει και τα περιθωριοποιεί.

Η περίπτωση των μουσουλμάνων της Θράκης

Οι μουσουλμάνοι της Θράκης ανήκουν σε μια επίσημα αναγνωρισμένη, με τη Συνθήκη της Λωζάνης, θρησκευτική μειονότητα η οποία αποτελείται από τρεις διαφορετικούς ως προς τη γλώσσα και την καταγωγή πληθυσμούς: τους Τουρκογενείς, τους Πομάκους και τους Τσιγγάνους.

Η εκπαίδευση ορίζεται από τη Συνθήκη της Λωζάνης σύμφωνα με την οποία η πολιτεία είναι υποχρεωμένη να εξασφαλίζει ξεχωριστή πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τα παιδιά της μειονότητας, σε σχολεία με μικτό εκπαιδευτικό προσωπικό και δύο γλώσσες διδασκαλίας, την ελληνική και τη μητρική γλώσσα της μειονότητας, τουρκική, πομακική και ρομανές δηλαδή. Όμως στην πραγματικότητα είναι αποκλειστικά η τουρκική γλώσσα που χρησιμοποιείται ως γλώσσα διδασκαλίας στη μειονοτική εκπαίδευση.

Ο αποκλεισμός της μουσουλμανικής μειονότητας από την εκπαίδευση, ενώ είναι αμελητέος στην πρώτη φάση, είναι ιδιαίτερα έντονος στη δεύτερη και παρουσιάζει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τον αποκλεισμό των Τσιγγάνων στην τρίτη φάση.

Τα παραπάνω είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι κατά τη διάρκεια της φοίτησης λειτουργούν προς την κατεύθυνση αυτή οι παρακάτω παράγοντες:

- Η έλλειψη θετικών εμπειριών στην κοινωνία των μουσουλμάνων σε σχέση με

το σχολείο και η ύπαρξη εμπειριών ζωής όπου η επαγγελματική ενασχόληση δε βρίσκεται σε άμεση σχέση με την εκπαίδευση, δεν αναδεικνύει τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο ως "τομή" στη ζωή τους στον ίδιο βαθμό που αυτό συμβαίνει στον υπόλοιπο πληθυσμό. Η μαθητική διαρροή που παρατηρείται στην πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα υψηλή (Πίνακας 3)¹⁵.

- Το εκπαιδευτικό σύστημα ως δομή και οργάνωση εξασφαλίζει και προάγει την ελεύθερη πολιτισμική και γλωσσική έκφραση της μειονότητας. Όμως, ως λειτουργία και περιεχόμενο αποτυγχάνει να εφοδιάσει τα μέλη της μειονότητας με τις γνώσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την ομαλή ένταξή τους στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο σεβασμός τού πολιτισμικά διαφορετικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς την παράλληλη ανάπτυξη των απαραίτητων γνωστικών στοιχείων για την ενσωμάτωση της μειονότητας στην ευρύτερη κοινωνία, λειτουργεί ως μηχανισμός περιθωριοποίησης και αποκλεισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

- Το περιεχόμενο, οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας¹⁶ και των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα, στερούνται κατάλληλου σχεδιασμού. Δεν παίρνουν υπόψη το πολιτισμικό και οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν και κοινωνικοποιούνται τα παιδιά των μουσουλμάνων. Αντίθετα, στηρίζονται στο αυτονόητο ότι τα παιδιά των μουσουλμάνων όταν αρχίζουν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο έχουν τις ίδιες εμπειρίες και γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα στον ίδιο βαθμό με τους χριστιανούς συνομηλικούς τους.

Η λειτουργία της μειονοτικής εκπαίδευσης με βάση τα παραπάνω συντελεί στη διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης κατάστασης: μαθητές και μαθήτριες της μουσουλμανικής μειονότητας με τη συμπλήρωση της φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πρώτον, έχουν ενισχύσει τα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής τους ταυτότητας χωρίς, όμως, ταυτόχρονα να έχουν εξοικειωθεί με κάποια από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ευρύτερης κοινωνίας και, δεύτερον, έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την τουρκική γλώσσα και μόνο σε πολύ χαμηλό επίπεδο την ελληνική. Τα χαρακτηριστικά αυτά εμποδίζουν την πρόσβαση ή δυσκολεύουν τη φοίτηση στην ελληνόγλωσση δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, μεγάλος αριθμός παιδιών δε συμπληρώνουν τον κύκλο της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μικρά ποσοστά μαθητών και μαθητριών της μειονότητας ολοκληρώνουν με επιτυχία όλο τον κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ σχεδόν κανένα από τα αγόρια και τα κορίτσια της μειονότητας δε συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους με πανεπιστημιακές σπουδές¹⁷.

15. Τα στοιχεία που παρατίθενται στον Πίνακα είναι αποτέλεσμα έρευνας που είναι ακόμη σε εξέλιξη και τη διεξάγει ο Γ. Μαυρομάτης στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής που εκπονεί στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ.

16. Στο σχεδιασμό του περιεχομένου και την παρακολούθηση των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται για το μέρος του προγράμματος που γίνεται στην τουρκική γλώσσα μόνον τυπικά μπορεί να παρέμβει η πολιτεία στα όρια πάντα του πλαισίου που καθορίζεται από τη Συνθήκη της Λωζάνης και τις άλλες διμερείς συμφωνίες μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας. Ο φόβος των αντιδράσεων που θα προκαλέσει στη μειονότητα οποιαδήποτε προσπάθεια διαφοροποίησης του προγράμματος μαθημάτων που διδάσκονται στη μειονοτική γλώσσα, φόβος που προκύπτει από τις εμπειρίες του παρελθόντος, αποτρέπει την πολιτεία από τέτοιου είδους παρεμβάσεις.

17. Είναι ασφαλώς θετικά τα μέτρα που τελευταία, (Ν. 2341/95, φ. 208Α/6. 10. 95, άρθρο 2), πήρε το ΥΠΕΠΘ για την εισαγωγή σε ΑΕΙ και ΤΕΙ αποφοίτων Λυκείου που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα. Σύμφωνα με την

Οι μηχανισμοί αποκλεισμού κατά τη δεύτερη φάση είναι τόσο ισχυροί ώστε δεν αφήνουν περιθώρια να υπάρξει και τρίτη φάση αποκλεισμού. Η γνωστική υστέρηση των παιδιών όσον αφορά την κατανόηση και τη χρήση της ελληνικής γλώσσας προκαλεί γνωστική υστέρηση στα διδακτικά αντικείμενα που αποτελούν τις προϋποθέσεις για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες επιτυχίας τους στις γενικές εξετάσεις για την εισαγωγή στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση.

Από τη μελέτη της κατάστασης που επικρατεί προκύπτει το συμπέρασμα ότι σεβασμός της πολιτείας στη διαφορετικότητα λειτουργεί ως μηχανισμός αποκλεισμού της μουσουλμανικής μειονότητας από την εκπαίδευση στις δύο ανώτερες βαθμίδες.

Επίλογος

Ο χάρτης του αποκλεισμού που περιέγραψα είναι μόνον ενδεικτικός. Όμως ήδη από τις περιπτώσεις αποκλεισμού που περιέγραψα φάνηκε ότι παιδιά ειδικών ομάδων είναι δυνατόν να αποκλείονται από την εκπαίδευση

- τόσο όταν η εκπαίδευσή τους γίνεται σε συνθήκες συνύπαρξης με την ευρύτερη κοινωνία όσο και όταν γίνεται σε συνθήκες απόλυτης διαφοροποίησής της, και

- τόσο όταν αγνοούνται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας όσο και όταν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά αναγνωρίζονται επίσημα και υπάρχει απόλυτος σεβασμός στη διαφορετικότητα

Συνεπώς, ένταξη ή αποκλεισμός μπορεί να είναι αποτέλεσμα διαφορετικών σε κάθε περίπτωση παραγόντων που πρέπει να αναγνωρίζονται στην κάθε περίπτωση και να κρίνονται ως προς τις επιπτώσεις τους στα διάφορα στάδια εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Εγγραφή και κίνηση μαθητών κατά την τετραετία 1990-94

ΤΑΞΕΙΣ	ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΤΗ											
	1990-91			1991-92			1992-93			1993-94		
	Ε	Δ	Φ	Ε	Δ	Φ	Ε	Δ	Φ	Ε	Δ	Φ
Α'	8	7	1	10	6	4	8	8	-	12	11	1
Β'	10	9	1	3	-	3	6	2	4	3	1	2
Γ'	4	2	2	-	-	-	3	1	2	3	1	2
Δ'	2	1	1	-	-	-	2	1	1	3	1	2
Ε'	1	1	-	-	-	-	1	-	1	3	2	1
ΣΤ	1	1	-	1	1	-	4	-	4	1	-	1
ΣΥΝΟΛΟ	26	21	5	14	7	7	24	12	12	25	16	9

Ε: Εγγραφέντες σ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους

Δ: Διέκοψαν

Φ: Φοίτησαν μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
 Ηλικία, πολιτισμική ομάδα, παράπτωμα και ποινή των φιλακισμένων μαθητών του 1/θέσιου
 δημοτικού σχολείου ΑΣΚΑ Κορσασβέτειας (κατά την τετραετία 1990-94)

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΤΗ	ΑΡ. ΜΑΘΗΤΩΝ	ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΕΤΗ							ΚΑΤΑΓΩΓΗ				ΠΑΡΑΠΤΩΜΑ					ΠΟΙΝΗ								
		15	16	17	18	19	20	21	ΕΥΡ. ΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΤΣΙΓΓΑΝΟΙ	ΠΟΜΑΚΟΙ	ΑΛΛΟΙ	ΦΟΝΟΣ	ΛΗΣΤΕΙΑ ΜΕ ΦΟΝΟ	ΛΗΣΤΕΙΑ	ΚΛΟΠΕΣ	ΝΑΡΚΩΤΙΚΑ	ΒΙΑΣΜΟΙ	ΑΛΛΗ ΑΙΤΙΑ	ΩΣ 1 ΕΤΟΣ	1 ΩΣ 2 ΕΤΗ	2 ΩΣ 3 ΕΤΗ	3 ΩΣ 4 ΕΤΗ	4 ΩΣ 5 ΕΤΗ	5 ΩΣ 10 ΕΤΗ	ΠΑΝΩ ΑΠΟ 10 ΕΤΗ
1990-91	26	5	5	7	2	5	2	-	9	12	3	2	-	-	3	22	-	-	1	10	9	4	2	-	-	1
1991-92	14	1	5	2	1	4	1	-	4	6	4	-	2	-	-	11	-	-	1	6	3	2	1	-	2	-
1992-93	24	1	5	5	5	3	3	2	6	12	4	2	5	2	1	16	-	-	-	4	5	4	1	2	3	5
1993-94	25	-	6	2	4	2	8	3	8	13	4	-	3	-	2	17	-	1	2	3	8	-	-	5	6	1

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
Κίνηση μαθητών/μαθητριών κατά τη δεκαετία 1984-1994 στη μειονοτική εκπαίδευση

Εξαετίες Φοίτησης (Σχολικές γενιές)	Γράφηκαν στην Α' Δημοτικού					Αποφοίτησαν από την ΣΤ Δημοτικού					Διέκοψαν				
	Πανελλαδικά	Θράκη (Γενική)	Θράκη (Μειον.)	Ροδόπη (Γενική)	Ροδόπη (Μειον.)	Πανελλαδικά	Θράκη (Γενική)	Θράκη (Μειον.)	Ροδόπη (Γενική)	Ροδόπη (Μειον.)	Πανελλαδικά	Θράκη (Γενική)	Θράκη (Μειον.)	Ροδόπη (Γενική)	Ροδόπη (Μειον.)
84-85/ 89-90	146330	5356	2114	1990	1288	144136	4750	1586	1552	859	2167	606	528	438	429
85-86/ 90-91	148268	5330	1908	1792	1065	146256	4749	1530	1579	895	2012	581	378	213	170
86-87/ 91-92	146083	5423	2113	1892	1243	145235	4692	1557	1428	777	848	731*	556	464*	466
87-88/ 92-93	133476	5246	2048	1651	1020	137545	4551	1529	1402	760	:	685*	519	249*	260
88-89/ 93-94	135980	4877	1857	1552	925	138588	4397	1434	1440	788	:	480*	423	112*	137
89-90/ 94-95	129054	4726	1781	1507	878	130958	4420	1385	1414	755	:	386*	396	93*	123

* Μη ασφαλή αποτελέσματα λόγω σημαντικού αριθμού παλινοσούντων

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΜ8, ΦΤΩΧΕΙΑ 3, *Πρότυπη Δράση για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των λιγότερο ευνοημένων ομάδων στην περιοχή Ελευθερίου/Κορδελιού-Ευόσμου-Μενεμένης*. Έκθεση Δραστηριοτήτων της Α' Περιόδου (Μάρτιος-Σεπτέμβριος 1990).
- Bartolomé, L. (1994), "Beyond the methods fetish: Towards a humanizing pedagogy", *Harvard Educational Review*, 64, 2, 173-194
- Γκουτζάνης, Σ. (1996), "Εγκαταλείπει το σχολείο ένας στους δέκα: Στοιχεία από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου", *Καθημερινή*, 16/6/96, 20.
- Connell, R. W. (1994), "Poverty and Education". *Harvard Educational Review*, 64, 2, 125-149.
- Heath, A. (1992), "The attitudes of the underclass", In: D. J. Smith (ed.), *Understanding the underclass*, 32-47, London, Policy Studies Institute.
- Θεσσαλονίκη*, 25/10/95, "ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ: Αναλφαβητισμός εναντίον της αφομοίωσής τους!"
- Παυλή, Μ., Σιδέρη, Α. (1990), *Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας*, Αθήνα, Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1992), "Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε Παιδιά Ρομ", *Proceedings: 6th International Symposium on the Description and/or Comparison of English and Greek*, Thessaloniki, School of English, Department of Theoretical and Applied Linguistics, 387-403.
- Tressou-Milona, E., (1996), "The small rural schools in Greece: A new role in a changing society", ECER (European Conference on Educational Research), Seville, Spain, 25-28 September 1996.