



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

**Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τοπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση
(Συμβατικές και e-Μορφές)**

Μεταπτυχιακή Εργασία:

**«Οι απόψεις των γονέων Ρομά σχετικά με την εκπαίδευση
των παιδιών τους».**

**Κατσιαδράμη Φωτεινή
(AM 11311)**

**Επιβλέπων καθηγητής : Βασίλειος Κουλαϊδής
Καθηγητής Παιδαγωγικής**

Κόρινθος, Ιούνιος 2016

**«Οι απόψεις των γονέων Ρομά σχετικά με
την εκπαίδευση των παιδιών τους».**

Πρόλογος

Αν και διανύουμε την εποχή της παγκοσμιοποίησης και της ραγδαίας τεχνολογικής προόδου, ο κοινωνικός αποκλεισμός ομάδων που ζουν στο περιθώριο του κοινωνικού ιστού εξακολουθεί να υπάρχει, όντας σε κάποιες περιπτώσεις όλο και εντονότερος. Η εκπαίδευση, ως ο βασικός παράγοντας που θα συμβάλλει στην κοινωνική ενσωμάτωση μπαίνει και πάλι στο μικροσκόπιο.

Από την ίδρυσή του, κατά την Βιομηχανική επανάσταση, ο εκπαιδευτικός θεσμός στηρίχθηκε στην αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας, την υποχρέωση, δηλαδή, του κράτους να παρέχει εκπαίδευση σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες, χωρίς καμία διάκριση (Φραγκουδάκη, σ. 15-16, 1985). Με βάση το παραπάνω, το σχολείο απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χρησιμοποιώντας τα ίδια μέσα, τα ίδια διδακτικά εγχειρίδια, τους «ίδιους» διδάσκοντες, τις «ίδιες» μεθόδους διδασκαλίας, τις ίδιες περίπου συνθήκες στην εκπαιδευτική πράξη και την «ίδια» γλώσσα. Το ότι το σχολικό μήνυμα εκπέμπεται με τον ίδιο τρόπο προς όλους τους μαθητές θεωρείται ως αδιαμφισβήτητο τεκμήριο αντικειμενικότητάς του. Ισχύει όμως πράγματι κάτι τέτοιο;

Μέχρι τη δεκαετία του '60 όπου και εμφανίστηκε η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών αποκλειστικοί υπεύθυνοι θεωρούνταν οι ατομικές τους διαφορές και οι διανοητικές τους ικανότητες. Υπήρχε ευρύτατα διαδεδομένη η πεποίθηση ότι διάφοροι εγγενείς βιολογικοί ή ψυχολογικοί παράγοντες καθορίζουν τις ιδιότητες του κάθε ανθρώπου (Ασκούνη, σ. 14, 2003). Οι μαθητές θεωρούνταν οι βασικοί υπεύθυνοι για τις σχολικές τους επιδόσεις, ενώ η σχολική τους επίδοση αντιμετωπιζόταν ως το αποτέλεσμα των διαφορετικών ικανοτήτων για μόρφωση με τις οποίες γεννιέται κάθε άτομο (Φραγκουδάκη, σ. 42, 1985).

Σήμερα, έχει αποδειχθεί ότι οι βιολογικοί και ψυχολογικοί παράγοντες (έμφυτο) αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον (επίκτητο) για την εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο γενετιστής Albert Jacquard έχει αναφέρει χαρακτηριστικά πάνω στο θέμα «όλη η δυσκολία δεν οφείλεται ούτε στη λέξη «έμφυτο» ούτε στη λέξη «επίκτητο», αλλά σ' αυτή τη μικρή λέξη – παγίδα, το «και» (Jacquard, σ.35, 1995)» όπου και τονίζει ξεκάθαρα την έννοια της αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο παραγόντων.

Η κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ασχολείται με το «επίκτητο» στην ανθρώπινη συμπεριφορά και ιδίως όσον αφορά την επίδρασή του στην επίδοση των

μαθητών στο σχολείο. Σύμφωνα με αυτή, το σχολείο ασκεί κοινωνική επιλογή και ενισχύει την κοινωνική ανισότητα (Ασκούνη, σ.17, 2003) Πολυάριθμες είναι οι έρευνες καταδεικνύουν την παραπάνω άποψη. Για την ελληνική πραγματικότητα χαρακτηριστικά παραδείγματα ερευνών μπορούμε να βρούμε στα: Άννα Φραγκουδάκη (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα. Θεόδωρος Μυλωνάς (1982) Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα. Μαρία Τζάνη (1983) Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα. Ιωάννη Πυργιωτάκη (1984) Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα. Κωνσταντίνος Τσουκαλάς (1985) Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα κ.ά.

Συμπεραίνουμε επομένως ότι η «ισότητα» του σχολείου απέναντι στους μαθητές, δεν έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα μιας και ευνοεί τούς ήδη ευνοημένους και αδικεί τούς ήδη αδικημένους μαθητές. Αντιμετωπίζοντας όλους τούς διδασκόμενους σαν ίσους (αν και άνισοι στην πραγματικότητα) ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, το σχολείο απευθύνεται στην πράξη μόνο στους μαθητές που έχουν την ιδιαιτερότητα να είναι κάτοχοι μιας μορφωτικής κληρονομιάς ταιριασμένης στις μορφωτικές απαιτήσεις τού σχολείου (Μπουρντιέ, Στο: Φραγκουδάκη, Ά., σελ. 374, 1985)

Υπάρχει ένα μεγάλο μέρος μαθητών που ξεκινούν τη σχολική τους σταδιοδρομία με κάποιου είδους «μορφωτικό μειονέκτημα». Όταν έγινε αντιληπτό το γεγονός αυτό, σχεδιάστηκαν διάφορες παρεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, που στόχευαν στην εξομάλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων(αντισταθμιστική εκπαίδευση, Ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας κ.α) (Ασκούνη, σ.18, 2003). Είναι γεγονός ότι οι αντισταθμιστικές προσπάθειες απέδωσαν κάποιους καρπούς (δραστηκή μείωση των ποσοστών αναλφαβητισμού, γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κ.α.), όμως η εκπαιδευτική πολιτική που είχε στόχο την ισότητα, μέσω διαφόρων αντισταθμιστικών προγραμμάτων, απέτυχε (Φραγκουδάκη, σελ. 88, 1985). Το γεγονός αυτό οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση ξεπερνιούνται μόνο όταν έλθει η αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών που τις προκαλούν κι όχι μέσω μιας υποτιθέμενης «ισότητας ευκαιριών», μέσω, δηλαδή, ενός σχολείου «ίσου».

Οι Τσιγγάνοι αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα μειονότητας που ζει για εκατοντάδες χρόνια στο περιθώριο του κοινωνικού ιστού. Σήμερα, η κατάσταση μοιάζει να έχει ξεφύγει από κάθε έλεγχο καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη να παρθούν σημαντικές αποφάσεις. Τα σενάρια είναι δύο: είτε θα απομονωθούν ολοκληρωτικά, είτε θα κάνουν προσπάθειες, κυρίως μέσα από την εκπαίδευση, να έρθουν σε επαφή με τα νέα δεδομένα και να αντλήσουν μέσω εκπαιδευτικών διαδικασιών μέρος της γνώσης που θα τους επιτρέψει να συνεχίσουν τη ζωή τους ενταγμένοι στο κοινωνικό σύνολο.

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία που πραγματοποιήθηκε στον Πύργο Ηλείας τον Απρίλιο του 2016, αποπειράται να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων Ρομά σχετικά με τον εκπαιδευτικό θεσμό και τις προσδοκίες που έχουν από αυτόν. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα με μεθοδολογικό εργαλείο τις ημιδομημένες συνεντεύξεις 12 γονέων. Επιχειρήθηκε η ερμηνεία των απαντήσεών τους μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικής αναπαραγωγής και των βασικών θεωριών που έχουν διατυπωθεί για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο σχολικός θεσμός έχει χάσει το κύρος και την αίγλη του ενώ είναι ξεκάθαρος ο αναπαραγωγικός του ρόλος. Το σχολείο αποτελεί μια υποχρέωση απέναντι στο κράτος και όχι το μέσο εξέλιξης. Τα αποτελέσματα αυτά προβληματίζουν και γεννούν ερωτήματα για το αν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από μόνες τους είναι ικανές να οδηγήσουν σε ένα σχολείο- μέσο κοινωνικής κινητικότητας και προόδου.

Abstract

The purpose of this study that was carried out in Pyrgos (Ileia) in April 2016, is to shed light on the views of Roma parents about the educational system and their expectations of it. This is a qualitative research using the methodological tool of semi-structured interviews with 12 parents. It is attempted to interpret their responses through the theoretical approach of social reproduction and the basic theories that have been put forward on social inequality at school. The results showed that the educational system has lost its validity while having a clear reproductive role. The school is seen as an obligation to the state and not as a means of development. These results raise concern and questions about whether the educational reforms by themselves are likely to lead to an educational system that promotes social mobility and progress.

Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος.....	3
Περίληψη.....	6
Abstract	6
Εισαγωγή	9
Θεωρητικό Μέρος I	11
Κεφάλαιο 1	11
1.1.1 Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την κοινωνική κινητικότητα	13
1.1.2 Θεωρία Κοινωνικής Κινητικότητας	13
1.1.3 Θεωρία της Στατικής Κοινωνικής Αναπαραγωγής	14
1.1.4 Θεωρίες Αντίστασης.....	15
1.1.5 Θεωρίες για την εξήγηση της άνισης συμμετοχής στην εκπαίδευση.....	16
1.1.6 Κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός	17
Κεφάλαιο 1.2	21
1.2.1 Οι ερμηνείες της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο	21
Φονξιοναλισμός (Λειτουργισμός).....	21
Η ερμηνεία των «ριζοσπαστών»	22
Θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου	23
Η Μαρξιστική θεώρηση – Κομμουνισμός.....	24
1.2.2 Βασικοί εκπρόσωποι των παραπάνω θεωριών	24
Alcott Parsons.....	24
Emile Durkheim	26
David Hargreaves.....	29
Louis Althusser	29
Baudelot-Establet	32
Bowles και Gintis.....	33
Pierre Bourdieu	34
Berstein.....	37
Κεφάλαιο 1.3	38
1.3.1 Οι Ρομά.....	38
1.3.2 Ιστορία.....	39
1.3.3 Η μεταναστευτική τους πορεία.....	42
1.3.4 Οι Ρομά στην Ελλάδα σήμερα.....	42
1.3.5 Γλώσσα	44
1.3.6 Ρομά και εκπαίδευση.....	46
Ερευνητικό Μέρος II.....	51

2.1 Προβληματική και αναγκαιότητα εκπόνησης της έρευνας	51
2.2 Σκοπός, ερευνητική υπόθεση και μέθοδος έρευνας	51
2.3 Μεθοδολογία της έρευνας.....	52
2.3.1 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	52
2.3.2. Επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης	53
2.3.3 Συνέντευξη	54
2.4 Ερωτήσεις και άξονες της συνέντευξης	55
2.5 Δείγμα της έρευνας.....	56
2.6 Διαδικασία εκπόνησης.....	57
2.7 Ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας.....	57
2.8 Τελικά συμπεράσματα	83
2.9 Σχολιασμός της έρευνας	83
2.10 Μεθοδολογικές ανεπάρκειες- Ερευνητικές προοπτικές	86
Επίλογος	87
Βιβλιογραφία	89
>Ελληνική	89
>Ξενογλώσση.....	91
>Διαδικτυακές Πηγές.....	92

Εισαγωγή

Ένα από τα μεγαλύτερα ζητήματα που φαίνεται να απασχολεί τη σχολική κοινότητα παγκοσμίως είναι το ζήτημα της σχολικής διαρροής. Το θέμα αυτό στη χώρα μας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον μιας και τα «θύματα» του φαινομένου αυτού περιορίζονται σχεδόν αποκλειστικά σε μαθητές συγκεκριμένων κοινωνικοοικονομικών προελεύσεων. Πολλοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι προσπάθησαν να δώσουν κάποια ερμηνεία στο παραπάνω φαινόμενο, προσεγγίζοντας το από διαφορετικές οπτικές, μικρο ή μακρο κοινωνιολογικές. Παρακάτω, θα επιχειρήσουμε μια συνοπτική περιγραφή των θεωρητικών προσεγγίσεων της σχολικής αποτυχίας και της κοινωνικής αναπαραγωγής, προσπαθώντας να δώσουμε απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα όπως: τι είναι αυτό που την προκαλεί, αν το σχολείο όντως παρέχει τελικά ίσες ευκαιρίες σε όλους του μαθητές του, αν το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση, με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό κλπ.

Η επιλογή του θέματος έγινε με ερέθισμα το μεγάλο ποσοστό αναλφαβητισμού, που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα και την κατάσταση που επικρατεί στην περιοχή που ζω η οποία ολοένα και επιδεινώνεται. Βασική παράμετρος που θέσαμε υπό μελέτη είναι οι απόψεις των γονέων των ίδιων των παιδιών σχετικά με τον σχολικό θεσμό.

Το πρώτο κομμάτι της εργασίας αποτελεί το θεωρητικό της μέρος. Αρχικά θα προσεγγίσουμε το θέμα της κοινωνικής αναπαραγωγής, παρουσιάζοντας τις θεωρίες της κοινωνικής κινητικότητας, της στατικής κοινωνικής αναπαραγωγής, τις θεωρίες της αντίστασης και τις θεωρίες για την εξήγηση της άνισης συμμετοχής στην εκπαίδευση. Τέλος θα αναφερθούμε στον κοινωνικό αλλά και εκπαιδευτικό αποκλεισμό

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι τέσσερις ερμηνείες της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο (Φονξιοναλισμός, η ερμηνεία των Ριζοσπαστών, η ερμηνεία του μορφωτικού κεφαλαίου και η Μαρξιστική θεώρηση) καθώς και οι βασικοί εκπρόσωποί τους. Τέλος, θα αναφερθούμε στην καταγωγή, την ιστορία και τη μεταναστευτική πορεία των Ρομά. Ενώ θα καταπιαστούμε και με το θέμα της γλώσσας τους αλλά και της εκπαίδευσής τους στην Ελλάδα σήμερα.

Το δεύτερο μέρος, αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Θα παρατεθούν όλες οι λεπτομέρειες της έρευνας που διεξήχθη προκειμένου να δοθούν τεκμηριωμένα συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις των γονέων αναφορικά με τα

σχολεία «γκέτο», τα σχολικά εγχειρίδια και γενικότερα το ΑΠ, τη δίγλωσση εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς καθώς και την αποτελεσματικότητα του σχολικού θεσμού σαν μέσο που θα βοηθήσει στην κοινωνική τους ανέλιξη και στη γενικότερη βελτίωση της μετέπειτα ζωής των παιδιών τους. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της βιβλιογραφίας.

Σκοπός της έρευνας είναι να καταγραφούν οι απόψεις των γονέων Ρομά σχετικά με τον εκπαιδευτικό θεσμό. Αν και κατά πόσο τον θεωρούν αποτελεσματικό και αν πιστεύουν ότι μπορούν μέσω αυτού να βελτιώσουν τη ζωή τους. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, να καταγραφεί η γνώμη τους για τα σχολεία γκέτο, τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία, τα βιβλία και τους δασκάλους.

Η επιλογή του θέματος έγινε ζώντας σε μια περιοχή με έντονη την παρουσία των Ρομά. Αν και ο αριθμός τους ολοένα και αυξάνεται στην πόλη μου, δεν μπορούμε να πούμε το ίδιο και για τη φοίτησή τους. Η σχολική διαρροή εξακολουθεί να είναι πάρα πολύ έντονη και το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ο μόνος στόχος γι' αυτούς.

Με μια γρήγορη αναζήτησή στο διαδίκτυο ερχόμαστε αντιμέτωποι με αρκετές εργασίες σχετικές με τη φοίτηση των Ρομά. Η παρούσα εργασία διαφοροποιείται στο γεγονός ότι προσπαθεί να προσεγγίσει την άποψη των γονέων για το σχολικό θεσμό, δίνοντας έτσι απαντήσεις σε αυτό που από πολλούς εκλαμβάνεται σαν αδιαφορία απέναντι του. Σε ένα δεύτερο επίπεδο εξετάζεται αν θεωρείται επωφελής η συντήρηση σχολείων αποκλειστικά γι' αυτούς, και αν την ισότητα ευκαιριών που παρέχεται στη Ελλάδα σήμερα (ίδια μέσα διδασκαλίας, ίδια εγχειρίδια, ίδιοι εκπαιδευτικοί) ερμηνεύεται και από τους ίδιους έτσι.

Θεωρητικό Μέρος I

Προσεγγίζοντας το θέμα της σχολικής διαρροής και αποτυχίας των Ρομά αναπόφευκτα θα αναφερθούμε στην κοινωνική αναπαραγωγή που συντελείται μέσα στο σχολείο, παρουσιάζοντας τις βασικές κοινωνιολογικές θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με αυτήν.

Κεφάλαιο 1

Σχολείο και κοινωνία βρίσκονται σε μια άρρηκτη μεταξύ τους σχέση, γι αυτό και το πρώτο επιδρά στη διατήρηση και τη συνέχιση του δεύτερου, ενώ το τελευταίο καθορίζει τη δομή και το περιεχόμενο του πρώτου. Κάθε κοινωνία υφίσταται κοινωνική διαφοροποίηση η οποία διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: οριζόντια (διαφορές ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν στο ίδιο κοινωνικό επίπεδο) και κάθετη (ανισότητα που κατατάσσει τα άτομα σε μια ιεραρχική κλίμακα). Η κάθετη διαφοροποίηση είναι αυτή που δημιούργησε και το σύστημα διαστρωμάτωσης το οποίο αποτελείται από κοινωνικά στρώματα. Έτσι δημιουργήθηκε ένα σύστημα κοινωνικών ανισοτήτων με αποτέλεσμα τις συγκρούσεις ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά στρώματα.

Η εκπαίδευση των μαθητών ήταν ανέκαθεν συνδεδεμένη με την κοινωνική τους προέλευση. Αν γυρίσουμε κάποιες δεκαετίες πίσω θα δούμε να επικρατεί η άποψη πως το επίπεδο εκπαίδευσης οφείλει να είναι διαφορετικό για κάθε κοινωνική τάξη. Οι μαθητές που προέρχονταν από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα φοιτούσαν σε καλύτερα σχολεία και συνέχιζαν τις σπουδές τους για την απόκτηση κάποιου πανεπιστημιακού τίτλου, ενώ οι μαθητές από τις κατώτερες τάξεις δεν είχαν τέτοιου είδους δυνατότητες (Μυλωνάς, 1991)

Κατά τη δεκαετία του '50 περίπου, άρχισε να γίνεται λόγος για τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, δηλαδή την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης όλων των κοινωνικών τάξεων και ομάδων σε αυτήν. Στα χρόνια που ακολούθησαν παρατηρήθηκε ότι τα αποτελέσματα δεν ήταν τα επιθυμητά και ότι οι ανισότητες μεταξύ μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης εξακολουθούσαν να υπάρχουν. Για το λόγο αυτό υπάρχει επαναπροσδιορισμός των στόχων με ζητούμενο πλέον όχι την ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση, αλλά την ισότητα των αποτελεσμάτων μετά το τέλος της.

Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι μια από τις βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αυτή ως μηχανισμού στελέχωσης των κοινωνικών θέσεων. Η δυνατότητα κατάκτησης μια θέσης, η είσοδος στα διάφορα στρώματα και επομένως η κοινωνική άνοδος ή κάθοδος συνδέονται άμεσα με το επίπεδο εκπαίδευσης του ατόμου. Αυτή η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι που συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία της κοινωνικής επιλογής. Η κοινωνική επιλογή των ατόμων μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να γίνεται μόνο με βάση το κριτήριο της επίδοσης. Παρόλα αυτά κάτι τέτοιο δεν ισχύει, μιας και κατά την επιλογή υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες (π.χ. κοινωνικοί, εθνικοί, γεωγραφικοί παράγοντες), σκόπιμα ή μη.

Το επίπεδο εκπαίδευσης αναμφισβήτητα επηρεάζει άμεσα την κοινωνική θέση του ατόμου, αυτός άλλωστε είναι ο λόγος για τον οποίο επιτακτική έχει οριστεί η ανάγκη των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους. Παράγοντες όπως το φύλο, ο τόπος κατοικίας, η κοινωνική προέλευση, η εθνική καταγωγή κ.α. δε θα πρέπει να επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες του ατόμου.

Τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να μετακινηθούν από το ένα στρώμα στο άλλο, κυρίως μέσω της εκπαίδευσης. Αυτό το φαινόμενο ονομάζεται «κοινωνική κινητικότητα». Στόχος του σχολείου είναι να αμβλύνει τις ανισότητες παρέχοντας σε όλους τους μαθητές του την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να φτάσει καθένας ξεχωριστά στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Η δωρεάν παιδεία και ισότητα των ευκαιριών δεν αρκούν για τη λύση του προβλήματος. Πρόσθετα μέτρα χρειάζονται από πλευράς πολιτείας, προκειμένου να δοθεί ώθηση στους «αδικημένους» μαθητές σε σχέση με εκείνους που εντάσσονται στην εκπαίδευση με κάποιο ήδη σημαντικό προβάδισμα (Πυργιωτάκης, 1984) Από ότι φαίνεται όμως, το σχολείο δεν επιτυγχάνει το σκοπό του και διαιωνίζει τις ανισότητες μέσα από την παροχή «ίσων ευκαιριών», γιατί τελικά δεν υπάρχει κάτι πιο «άδικο από το να μεταχειρίζεσαι ίσα άνισους» (Κάτσικας & Καββαδίας, σ. 55, 2000, Λάππα & Βαρδούλης, 2006)

Οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που υπάρχουν και αφορούν στην ισότητα ευκαιριών είναι δύο. Η πρώτη, το «αναλογικό μοντέλο», υποστηρίζει ότι θα πρέπει όλες οι πληθυσμιακές ομάδες μιας κοινωνίας (κορίτσια/αγόρια, μαθητές διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων/χωρών/θρησκειών) να εκπροσωπούνται στα διάφορα κοινωνικά ιδρύματα αναλογικά με τον αριθμό τους στο σύνολο του πληθυσμού. Π.χ. εάν το ποσοστό των εργατών ή των δημοσίων υπαλλήλων που αποφοιτούν από το γυμνάσιο ή το πανεπιστήμιο δεν είναι ανάλογο του αριθμού τους στο συνολικό

πληθυσμό (είναι μικρότερο ή μεγαλύτερο), αυτό σημαίνει ότι δεν έχουμε ίσες ευκαιρίες.

Η δεύτερη θεωρητική προσέγγιση, η «ισότητα ευκαιριών με βάση την επίδοση», υποστηρίζει ότι οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με το κριτήριο της επίδοσης. Οι ίσες ευκαιρίες δηλαδή συνδέονται με την ικανότητα και την επίδοση.

1.1.1 Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την κοινωνική κινητικότητα

Εξετάζοντας την κοινωνική κινητικότητα μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικές προσεγγίσεις. Η πρώτη είναι η «Θεωρία της Κινητικότητας» σύμφωνα με την οποία υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός κοινωνικής κινητικότητας στις βιομηχανικές κοινωνίες και η δεύτερη η οποία την αμφισβητεί και τη συναντάμε κυρίως στη βιβλιογραφία με τον όρο «Θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής». Βασικοί εκπρόσωποι της θεωρίας της Κοινωνικής Κινητικότητας είναι ο Blau και ο Duncan ενώ εκπρόσωπος της στατικής κοινωνικής αναπαραγωγής είναι ο Pierre Bourdieu. Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για δύο ριζικά αντίθετες θεωρητικές προσεγγίσεις, χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι υπάρχει μια συμφωνία ότι η κοινωνική προέλευση επηρεάζει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες του κάθε ατόμου και ότι η εκπαίδευση είναι αυτή που τελικά παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στην κατάκτηση μιας συγκεκριμένης κοινωνικοοικονομικής θέσης.

1.1.2 Θεωρία Κοινωνικής Κινητικότητας

Οι εκπρόσωποι της κοινωνικής κινητικότητας υποστηρίζουν, περιληπτικά, τα παρακάτω. Στις βιομηχανικές κοινωνίες η κοινωνική κινητικότητα σχετίζεται όλο και λιγότερο με την προέλευση του ατόμου (ίσες ευκαιρίες για όλους), οι περισσότερες θέσεις είναι κατακτώμενες και όχι αποδιδόμενες κληρονομικά και τέλος οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν υψηλή κοινωνική κινητικότητα (η ανοδική υπερβαίνει την καθοδική).

Οι σύγχρονες κοινωνίες έχουν πιο ανοιχτά και εύκαμπτα εκπαιδευτικά συστήματα, με αποτέλεσμα την παροχή σε όλους τους μαθητές δωρεάν φοίτησης. Η αξιοκρατία είναι το ζητούμενο στις μέρες μας ενώ η κοινωνική προέλευση, τουλάχιστον θεωρητικά, έχει σταματήσει να επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Η βασική κριτική πάντως που έχει δεχθεί η θεωρία αυτή σχετίζεται με το γεγονός ότι η σχέση μεταξύ βιομηχανοποίησης και εκσυγχρονισμού της κοινωνίας και μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι αυτόματη και άμεση.

1.1.3 Θεωρία της Στατικής Κοινωνικής Αναπαραγωγής

Τη δεκαετία του 1960 στις καπιταλιστικές χώρες παρατηρήθηκε όξυνση των κοινωνικών και πολιτικών συγκρούσεων ενώ παράλληλα εμφανίστηκαν κοινωνικά κινήματα που ασκούσαν έντονη κριτική στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες των κεφαλαιοκρατικών κοινωνιών. Κυρίως μετά την έκθεση Coleman το πρόβλημα της «ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών» και του «εκδημοκρατισμού στην εκπαίδευση» έγινε αντικείμενο έντονων αντιπαραθέσεων. Σε αντίθεση με τις ερμηνείες του δείκτη νοημοσύνης που επικρατούσαν τη συγκεκριμένη περίοδο εμφανίστηκε ένα ρεύμα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, οι εκπρόσωποι του οποίου υποστήριζαν ότι η κοινωνικο-οικονομική προέλευση (και όχι ο δείκτης νοημοσύνης) είναι αυτή που καθορίζει την πρόσβαση του ατόμου στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η αποτυχία των μεταρρυθμίσεων και της «αντισταθμιστικής εκπαίδευσης» να αμβλύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες οδήγησαν στην αναζήτηση νέων θεωρητικών προσεγγίσεων της θέσης και του ρόλου της εκπαίδευσης στο σύστημα των κοινωνικών σχέσεων. Έτσι, στις αρχές της δεκαετίας του 1970 διαμορφώθηκαν οι σημαντικότερες θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής, σύμφωνα με τις οποίες η συμβολή της εκπαίδευσης είναι καθοριστική στην αναπαραγωγή και στη διαίωνιση του κεφαλαιοκρατικού κοινωνικο-οικονομικού συστήματος.

Οι βασικοί εκπρόσωποι της Θεωρίας της Στατικής Κοινωνικής Αναπαραγωγής, υποστηρίζουν ότι η αξιοκρατική οργάνωση και λειτουργία των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ταξικά ουδέτερη. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η σχολική επιτυχία εξαρτάται από την οικειοποίηση των αξιών που έχει επιβάλει η άρχουσα τάξη, με αποτέλεσμα οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων να μην μπορούν να αποδώσουν επαρκώς στο σχολείο, μιας και δε διαθέτουν το ανάλογο πολιτιστικό κεφάλαιο. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό είναι ότι οι γονείς των παιδιών αυτών δεν είναι ενήμεροι για τις διάφορες εκπαιδευτικές οδούς τις οποίες θα μπορούσαν να ακολουθήσουν τα παιδιά τους. Αυτή η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση, έχει ως αποτέλεσμα, όπως υποστηρίζουν οι Bourdieu και Passeron, τον «αυτοαποκλεισμό» τους από το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, το σχολείο δε μειώνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, αλλά τις αναπαράγει, κυρίως με την ιεραρχική διαφοροποίηση των σχολικών τύπων, όπως επίσης και με την εντατική προσπάθεια των

ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων να διατηρήσουν την υπάρχουσα θέση τους, επενδύοντας στην εκπαίδευση. (Bourdieu & Passeron., 1971)

Η θεωρία της στατικής κοινωνικής παραγωγής μπορεί να διαχωριστεί σε δύο βασικές εκδοχές. Η πρώτη, η οποία συνήθως υιοθετείται από τους υποστηρικτές της Μαρξιστικής θεωρίας, είναι ότι η καπιταλιστική οργάνωση του οικονομικού συστήματος έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της καθοδικής κοινωνικής κινητικότητας και έτσι, οδηγούμαστε στην προλεταριοποίηση των εργαζομένων. (Braverman σ.336, 1974)

Όσον αφορά στη δεύτερη εκδοχή, η βιομηχανοποίηση της κοινωνίας δε συνεπάγεται και αύξηση της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας. Υπάρχει μια στατική κοινωνική αναπαραγωγή και όχι αλλαγή της κοινωνικής δομής.

1.1.4 Θεωρίες Αντίστασης

Οι θεωρίες της αναπαραγωγής που εξετάσαμε παραπάνω παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες όσον αφορά στην ερμηνεία της κοινωνικής δομής και μεθοδολογικά κενά τα οποία έρχονται να καλύψουν ορισμένοι ερευνητές μέσω της θεωρίας της αντίστασης. Οι εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής απορρίπτουν την αντιμετώπιση των μαθητών ως παθητικών δεκτών προκατασκευασμένων ρόλων και δίνουν έμφαση στον επιλεκτικό χαρακτήρα της «αφομοίωσης» του «κρυφού» και φανερού αναλυτικού προγράμματος απ' αυτούς και τις ποικίλες μορφές κριτικής αντιμετώπισης της σχολικής κουλτούρας που αναπτύσσουν.

Βασικό αξίωμα της θεωρίας είναι ότι οι μαθητές της εργατικής τάξης δεν υπακούουν πειθήνια στις προσταγές των δασκάλων και σχολείων που τους “προετοιμάζουν” για μια ζωή εξοντωτικής εργασίας. (Giroux, από David Blackledge and Barry Hunt σ.261,1983) Ο Michael Apple στο Education and Power υποστηρίζει ότι το σχολείο δε είναι ένας θεσμός που ότι διδάσκεται διαμορφώνει αναπόφευκτα τους μαθητές σε παθητικά όντα που είναι ικανά και πρόθυμα να προσαρμοστούν σε μια άνιση κοινωνία. Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν απορροφάται άμεσα αλλά διαμεσολαβείται η ταξική κουλτούρα των μαθητών. (Michael Apple, 1993). Ο Paul Willis ήταν από τους πρώτους που πραγματοποίησε έρευνα για να δείξει ότι στα πλαίσια ενός σχολείου εμφανίζεται «αντίσταση» από την πλευρά των μαθητών που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα (σκασιαρχείο, κάπνισμα, ποτό, αντικομορμιστικός τρόπος ντυσίματος, βανδαλισμοί, σχολική βία, κλοπές, αποστασιοποίηση από τις συνηθισμένες σχολικές δραστηριότητες και νοοτροπίες,

αντισχολική κουλτούρα που προέρχεται από την κοινωνική τους καταγωγή κ.α.) (Willis, από Ράση, σελ.11-43, 1988)

1.1.5 Θεωρίες για την εξήγηση της άνισης συμμετοχής στην εκπαίδευση

Δύο είναι και οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να εξηγήσουν την άνιση συμμετοχή των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων στην εκπαίδευση, οι «Θεωρίες Εκσυγχρονισμού» και οι «Συγκρουσιακές θεωρίες».

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα η ραγδαία εκβιομηχάνιση των δυτικών χωρών, η ολοένα και αυξανόμενη πολυπλοκότητα του καταμερισμού της εργασίας (αποτέλεσμα της αλλαγής των μέσων παραγωγής), η απαίτηση για εξειδίκευση του εργατικού προσωπικού, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των δημοκρατικών ιδεών και των καπιταλιστικών δημοκρατιών, οδήγησαν σε αλλαγές των δομών (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές), στην αμφισβήτηση από μεριάς πολλών διανοουμένων της εποχής των παραδοσιακών ερβαρτιανών παιδαγωγικών αντιλήψεων και στη σύνδεση του αιτήματος του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού θεσμού με την ανάγκη προσαρμογής του στις νέες συνθήκες και τις απαιτήσεις της εποχής. Ο εκπαιδευτικός εκσυγχρονισμός συνδέθηκε από την αρχή κιόλας με την καθιέρωση της μαζικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Η καθιέρωσή της βέβαια συνδέθηκε και με τις απαιτήσεις της νέας κοινωνικής οργάνωσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να μεταβιβάσει στις λαϊκές μάζες τις αξίες της δημοκρατίας, αλλά και τους κανόνες της, διαμορφώνοντας έτσι ενεργούς δημοκρατικούς πολίτες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Dewey, στο *Democracy of Education*, το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται φορέας που διαπλάθει τον δημοκρατικό πολίτη και έτσι το σχολείο μετατρέπεται σε ένα περιβάλλον δημοκρατικής μαθητείας, όπου οι μαθητές ασκούνται στους κανόνες και τις αξίες της δημοκρατίας μέσα από ποικίλες πρακτικές. Η εκπαίδευση στον εκσυγχρονιστικό εκπαιδευτικό λόγο σταματάει να θεωρείται μέσο της ατομικής καλλιέργειας και πλέον εκλαμβάνεται ως η βασική συνιστώσα αναπαραγωγής και ανάπτυξης της κοινωνίας και γι αυτό είναι απαραίτητο να αναχθεί ως μια από τις πιο βασικές λειτουργίες του σύγχρονου δημοκρατικού κράτους. (Green,1992)

Με το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου, η εκπαίδευση θεωρήθηκε το μέσο που θα οδηγήσει στον εκσυγχρονισμό. Το εκπαιδευτικό σύστημα στράφηκε προς την κοινωνία με αποτέλεσμα την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών πρόνοιας έτσι ώστε να επιτευχθεί ο εκδημοκρατισμός των εκπαιδευτικών θεσμών και η ισότιμη κατανομή

του κοινωνικού αγαθού της παιδείας σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών (Α. Καζαμίας, σελ. 84-119)

Ένα ακόμα βασικό στοιχείο της εκσυγχρονιστικής αντίληψης για την εκπαίδευση, είναι η σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με τον κοινωνικό οικονομικό περίγυρο. Βασικός προορισμός του εκπαιδευτικού θεσμού, λοιπόν, είναι η προετοιμασία του πολίτη για τον κοινωνικό του ρόλο. Σκοπός του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού είναι να βοηθήσει το μαθητή, παρέχοντας του τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, στην ομαλή μετάβασή του στην αγορά εργασίας και να τον εντάξει στην πολιτική κουλτούρα της χώρας (Καζαμίας Α.).

Η εκπαίδευση, όσον αφορά στις συγκρουσιακές θεωρίες, εξυπηρετεί τις προνομιούχες κοινωνικές ομάδες και τους εξασφαλίζει πλεονεκτήματα. Οι απαιτήσεις του σχολείου, ύστερα από το άνοιγμα του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν αυξηθεί, με αποτέλεσμα να μπορούν να ανταπεξέλθουν μόνο οι προνομιούχες κοινωνικές τάξεις και έτσι να αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες. Η εκπαίδευση με αυτόν τον τρόπο λειτουργεί σαν μηχανισμός διατήρησης και αναπαραγωγής του καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος. Ένας από τους κύριους εκπροσώπους των συγκρουσιακών θεωριών είναι ο Pierre Bourdieu.

1.1.6 Κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός

Προσπαθώντας να προσεγγίσουμε τις έννοιες του κοινωνικού αλλά και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, αναπόφευκτα θα ασχοληθούμε με την έννοια αυτού καθ' αυτού του αποκλεισμού. Έτσι, ως αποκλεισμός ορίζεται η έκφραση ή το αποτέλεσμα μιας γενικότερης διαδικασίας που σχετίζεται με την παραγωγή ή την αναπαραγωγή των (κοινωνικών) ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο αποκλεισμός αναφέρεται σε φαινόμενα με ποικίλες αιτίες οι οποίες δεν είναι αποκλειστικά οικονομικής φύσεως. Αποτελεί μια διαδικασία συσσώρευσης καταστάσεων που έχει σαν αποτέλεσμα την αδυναμία άσκησης δικαιωμάτων. Αυτή η ευρύτερη αντίληψη του κοινωνικού αποκλεισμού, το πολυδιάστατο του μμειονεκτήματος και η πιο δυναμική ανάλυση διαδικασιών απαιτεί και διαφορετικά εργαλεία ερμηνείας των φαινομένων (Παπαδοπούλου σελ.370, 2004). Το επίκεντρό του δεν αποτελεί μόνο η έλλειψη εισοδήματος αλλά οι συνθήκες ζωής και η πρόσβαση σε αγαθά (εκπαίδευση, υγεία, στέγαση κ.τ.λ.). Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας του κοινωνικού αποκλεισμού γίνεται αντιληπτός στο πλαίσιο των προσπαθειών

αποσαφήνισης του όρου και διάκρισης του από παρεμφερείς όρους, όπως π.χ. η περιθωριοποίηση.

Ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» είναι δημιούργημα του κοινωνιολόγου Marchall και είναι ιδιαίτερα ευρύς σημασιολογικά. Όμως, παρά την αδυναμία κοινής επιστημονικής διατύπωσης, είναι χαρακτηριστικό το κοινό σημείο σύγκλισης όλων των προσεγγίσεων, η έμφαση δηλαδή σε φαινόμενα κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών μηχανισμών περιθωριοποίησης ατόμων με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής (Τσίγκανου, σελ. 23-24)

Όσον αφορά στον κοινωνικό αποκλεισμό, σύμφωνα με τον Rodgers παρατηρείται όταν άτομα ή ομάδες στερούνται: 1. αγαθά και υπηρεσίες, 2.την αγορά εργασίας, 3.τη γη, 4.την ασφάλεια, 5.τα ανθρώπινα δικαιώματα, 6.τη μακροοικονομική στρατηγική ανάπτυξης (Rodgers, σ.43-55 1995) Ενώ, για την Schnapper «ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί ένα ιστορικό προϊόν, άρρηκτα συνδεδεμένο με τα ιδιαίτερα στοιχεία της ιστορικής κληρονομιάς, της εθνικής συνείδησης και του «εθνικού ασυνειδήτου». (Παπαδοπούλου, σ.387-389, 2004). Χαρακτηριστικό σε αυτό το σημείο θεωρείται το παράδειγμα των Ρομά. Η κοινωνική αυτή ομάδα θεωρείται ευπαθής λόγω των πολιτισμικών της ιδιαιτεροτήτων, μιας και οι αξίες που κουβαλούν μαζί τους συγκρούονται με τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες.

Τώρα, με την έννοια «εκπαιδευτικός αποκλεισμός» αναφερόμαστε τόσο σε αυτούς που αποκλείονται από την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και σε εκείνους που αποκλείονται από κάποιο επίπεδο ή κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος. Και στις δύο περιπτώσεις ο αποκλεισμός μπορεί να είναι είτε επίσημος (θεσμοθετημένος) είτε άτυπος μέσα από κοινωνικές και σχολικές πρακτικές (μη θεσμικές διαδικασίες).

Αυτοί που αποκλείονται πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι όσοι δεν έχουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά για την εγγραφή τους στο σχολείο (Μπαλάσκας., 1997). Παιδιά παράνομων μεταναστών (που ζουν ή θα ζήσουν στην κοινωνία) και μειονοτήτων (πχ. τσιγγανάκια) στερούνται την πρόσβαση στο σχολείο για ποικίλους λόγους, κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς, κτλ.

Σε ό,τι αφορά στον αποκλεισμό μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και αυτός χωρίζεται σε θεσμοθετημένο και άτυπο. Ο θεσμοθετημένος χωρίζεται σε ολικό (οδηγεί εκτός συστήματος) ή μερικό (αποκλείει την πρόσβαση σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος). Ο άτυπος σχετίζεται με την έλλειψη εκπαιδευτικού δικτύου ή ευρύτερων κοινωνικών υπηρεσιών που θα διευκόλυναν την

πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα (Παναγιωτοπούλου, 1993) και με τη σχολική πρακτική, δηλαδή μια καθημερινή διαδικασία φθοράς και διάβρωσης της σχέσης σχολείου-μαθητή.

Όπως αναλύσαμε και παραπάνω, το σχολείο δεν είναι ένας ουδέτερος κοινωνικός θεσμός αλλά ένας μηχανισμός αναπαραγωγής φυλετικών και κοινωνικο οικονομικών ανισοτήτων. Οι εκθέσεις Coleman και Jencks καθώς και οι εργασίες των Bowles και Gintis στις ΗΠΑ και οι αντίστοιχες των Bourdieu - Passeron και Baudelot - Establet στη Γαλλία είναι ίσως οι πλέον γνωστές επί του θέματος. Για τους αρμόδιους του εκπαιδευτικού συστήματος υπεύθυνοι για τη διακοπή φοίτησης από το σχολείο είναι οι ίδιοι οι γονείς και 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%, δεν εγγράφονται ποτέ στο σχολείο, κατηγορούνται συνήθως οι γονείς, για αδιαφορία που λέγεται ότι δείχνουν σε ότι έχει σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους (Ντούσας, σ.23, 1997). Ενώ, είναι συνηθισμένο φαινόμενο να κατηγορούνται οι ίδιοι οι γονείς για τον σχολικό αποκλεισμό των παιδιών τους, δεν γίνεται καθόλου αναφορά στους μηχανισμούς αποκλεισμού που προωθούνται από την ευρύτερη κοινότητα. Τέτοιοι μηχανισμοί περιλαμβάνουν την άρνηση εγγραφής ενός παιδιού Ρομά στο σχολείο εξαιτίας ελλιπούς εμβολιασμού του και τη συνειδητή απόφαση του διευθυντή του σχολείου να μην δεχθεί μαθητές Ρομά προφασίζοντας διάφορες δικαιολογίες, όπως η έλλειψη επαρκούς χώρου στο σχολικό συγκρότημα για τη στέγαση των επιπλέον μαθητών (Τσιμπιρίδου, σ. 14, 2006)

Από τη δεκαετία του '80 και μετά το βάρος πέφτει στη χάραξη επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τη μείωση του φαινομένου του εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Τα κράτη πλέον, δαπανούν πάρα πολλά χρήματα για την ανάπτυξη μηχανισμών διατήρησης του μαθητικού πληθυσμού σε αυτό, για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ο (εκπαιδευτικός) αποκλεισμός οδηγεί είτε πρόωρα στην αγορά εργασίας αυξάνοντας την ήδη δύσκολη κατάσταση είτε στο περιθώριο, δημιουργώντας τεράστια προβλήματα κοινωνικής τάξης και ασφάλειας, οικονομικής πολιτικής ακόμα και δημόσιας υγείας. Τη δεκαετία του 90 οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί έχουν αποκηρύξει τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και έχουν αναγάγει τη σχολική αποτυχία και τη σχολική εγκατάλειψη σε μέγιστο πρόβλημα. Επίσης, αυτονόητη θεωρείται η ισότητα ευκαιριών και γίνεται εντονότερη η προσπάθεια εκδημοκρατισμού της Εκπαίδευσης. Το χαρακτηριστικό των τελευταίων ετών είναι ότι

αν και δεν υπάρχουν πλέον εμφανείς, επίσημοι, θεσμοθετημένοι μηχανισμοί εκπαιδευτικού αποκλεισμού, λειτουργεί κατά βάση άτυπα, με τα αποτελέσματά του να είναι ή μη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα και η σχολική διαρροή. Μειονότητες, οικονομικοί μετανάστες, άτομα με ειδικές ανάγκες, κτλ, φαίνεται να αποτελούν τώρα τις βασικές ομάδες υψηλού κινδύνου (Σταμέλος 2003)

Ο σχολικός αποκλεισμός των παιδιών των Ρομά οφείλεται σε πολλές αιτίες, οι οποίες είναι (Χατζηδημόσιος, σ. 26 2005):

- Το ίδιο το σχολείο: Το ελληνικό σχολείο δεν εφοδιάζει το παιδί Ρομά με χρήσιμες γνώσεις για τη μετέπειτα ζωή του και δεν αποτελεί χώρο εκπαίδευσης αλλά σχολική φοίτηση. Επίσης, οι προκαταλήψεις των συμμαθητών τους με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά αυτά δυσκολεύει περισσότερο τη σχολική τους φοίτηση.
- Η διδακτέα ύλη: Η ύλη που διδάσκεται στο σχολείο δεν αποτελεί χρήσιμο υλικό για τις ζωές των Ρομά, μιας και οι γνώσεις που τους προσφέρονται δεν έχουν σχέση με τον πολιτισμό τους και τον τρόπο ζωής τους. Η γραφή και η ανάγνωση θεωρούνται υπεραρκετές γι' αυτούς.
- Η γλώσσα: Η γλώσσα με την οποία επικοινωνούν οι Ρομά μεταξύ τους είναι η ρομανί, ενώ με τα άτομα της ευρύτερης κοινωνίας χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα. Μπαίνοντας λοιπόν στο σχολείο χειρίζονται αρκετά καλά τη ρομανί ενώ έχουν μια μικρή μόνο γνώση και επαφή με την ελληνική. Η ύλη όμως που θα διδαχθούν είναι γραμμένη στην ελληνική και αυτή χρησιμοποιείται και από τον εκπαιδευτικό.
- Η οικονομική κατάσταση: Η κακή οικονομική κατάσταση της πλειοψηφίας των οικογενειών Ρομά πολλές φορές ωθεί τα παιδιά των Ρομά από πολύ νωρίς στην εργασία προκειμένου να βοηθήσουν την οικογένεια, γεγονός που εμποδίζει τη σχολική τους φοίτηση.
- Οι συχνές μετακινήσεις: Το παιδί εγγράφεται σε ένα σχολείο στο οποίο φοιτά λίγο καιρό και στη συνέχεια ακολουθεί την οικογένειά του σε μια άλλη περιοχή. Εκεί μπορεί να εγγραφεί σε ένα νέο σχολείο και να συνεχίσει τη φοίτηση του. Στις περισσότερες, όμως, περιπτώσεις το εγκαταλείπει για να βοηθήσει τους γονείς στην εργασία τους.
- Το εκπαιδευτικό προσωπικό: Τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές Ρομά δε γνωρίζουν τίποτε για τον πολιτισμό τους, τη γλώσσα και τις ιδιαιτερότητές τους, γεγονός που τους καθιστά ακατάλληλους για τη θέση στην οποία βρίσκονται.

- Η σχέση της κοινωνίας των Ρομά με τη σχολική γνώση: Η μόρφωση για τους Ρομά αποτελεί μια άχρηστη πολυτέλεια και θεωρούν χρήσιμη μόνο την γνώση της γραφής και της ανάγνωσης.

Κεφάλαιο 1.2

1.2.1 Οι ερμηνείες της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο

Φονξιοναλισμός (Λειτουργισμός)

Η Φονξιοναλιστική προσέγγιση αντιμετωπίζει την κοινωνία σαν σύστημα, σαν ένα σύνολο στοιχείων ή μερών που αλληλεπιδρούν με λίγο ως πολύ σταθερό τρόπο, σε κάθε δεδομένη χρονική περίοδο. Σύμφωνα με αυτήν, όλες οι πλευρές μιας κοινωνίας εξυπηρετούν έναν σκοπό, όλες είναι απαραίτητες για τη μακροπρόθεσμη επιβίωσή της. Οι κοινωνίες λειτουργούν κατά το πρότυπο του ανθρώπινου οργανισμού. Οι φονξιοναλιστές εστιάζουν στα δομικά χαρακτηριστικά και στις λειτουργίες και στις δυσλειτουργίες των θεσμών, ενώ κάνουν επίσης τη διάκριση ανάμεσα σε έκδηλες και λανθάνουσες λειτουργίες. Θεωρούν επίσης ότι τα περισσότερα μέλη της κοινωνίας μοιράζονται κοινές πεποιθήσεις και αξίες. (el.wikipedia.org) Σύμφωνα με τη θεωρία του λειτουργισμού, για να επιβιώσει και να αναπτυχθεί μια κοινωνία πρέπει να λυθούν ορισμένα προβλήματα της. Οι μηχανισμοί οι οποίοι θα οδηγήσουν στην επίλυση των προβλημάτων αυτών είναι οι «θεσμοί» όπως π.χ. η οικογένεια, η εκπαίδευση, η θρησκεία. Οι φονξιοναλιστές εισάγουν τις έννοιες της κουλτούρας και της κοινωνικοποίησης προκειμένου να πεισθεί ο άνθρωπος να παίξει το ρόλο του για την επιβίωση της κοινωνίας. Κάθε κοινωνία έχει μια κουλτούρα η οποία περιλαμβάνει αξίες και νόρμες.

Ο Φονξιοναλισμός (λειτουργισμός) με βασικούς του εκπροσώπους τους Ε. Durkheim και Τ. Parsons, αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως έναν αποτελεσματικό μηχανισμό χωρίς τον οποίο είναι αδύνατο να επιτευχθεί η τάξη και η αρμονία στην κοινωνία. (Blackledge, σ.97. 1995) Αυτό που επιζητείται μέσα από τις σχολικές πρακτικές είναι η πειθαρχία. Το σχολείο είναι ο μηχανισμός που θα προετοιμάσει τα άτομα, μέσω της ηθικής διάπλασης που τους επιτελεί, έτσι ώστε να αποδεχθούν την κυρίαρχη κουλτούρα και να αποκτήσουν συλλογική συνείδηση. Είναι λοιπόν το σύστημα που θα διασφαλίσει την κοινωνική σταθερότητα, ένα σύστημα θέσεων και ρόλων που επιτελεί τον πιο ουσιαστικό ρόλο στη διατήρηση της «ισορροπίας» του Κοινωνικού Συστήματος, της συναίνεσης (consensus) αξιών, κλπ. Σύμφωνα με τους

λειτουργιστές το σχολείο αποτελεί μια οργάνωση με συγκεκριμένη δομή, η οποία χαρακτηρίζεται από μια συγκεκριμένη αλληλοσύνδεση θέσεων και ρόλων που επιτελεί καθορισμένες κοινωνικές λειτουργίες: α) την κοινωνικοποίηση μέσω της εσωτερίκευσης των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών β) την κοινωνική επιλογή και κατανομή των ρόλων που θα παίξουν οι μαθητές στη μελλοντική ζωή τους (Λάμνιαν, σ.51, 2001).

Αξιοσημείωτη σε αυτό το σημείο είναι και η εξέταση της οργάνωσης του σχολείου κατά το πρότυπο μιας υπολογιστικής μηχανής, η οποία έχει εισροές (input) (εκπαιδευόμενους με συγκεκριμένα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, καθηγητές που διαθέτουν συγκεκριμένο επίπεδο εξειδίκευσης, κλπ) και εκροές (output) (τελειόφοιτους με νέες γνώσεις αποκτημένους τρόπους συμπεριφοράς, κλπ) (Ballantine, σ.13-21, 1989). Πρωταρχικής σημασίας, τέλος, ήταν το στοιχείο της εσωτερίκευσης, της συμμόρφωσης, της προσαρμογής του νέου ατόμου στους κοινωνικούς ρόλους που καλείται να υιοθετήσει σε συνάρτηση με τη μελλοντική κοινωνική θέση του.

Η ερμηνεία των «ριζοσπαστών»

Η άνιση σχολική επίδοση και η εκπαιδευτική ανισότητα αποδίδεται από τους ριζοσπάστες στην κεφαλαιοκρατική κοινωνική δομή. Θεωρητικό τους υπόβαθρο είναι ο μαρξισμός και ο βεμπερισμός. Η ανάγκη της οικονομίας για ειδικευμένη εργασία (φονξιοναλισμός) και ο ταξικός ανταγωνισμός για ιεραρχία και εξουσία οδηγούν στην ποσοτική αύξηση των μαθητών. Το σχολείο μεταδίδει γλωσσικές συνήθειες, τρόπους συμπεριφοράς και τις αξίες της κυρίαρχης τάξης. Βασικός είναι ο ρόλος της ευφυΐας για τη μεταβίβαση της κοινωνικής ανισότητας. Οι γνωστικές ικανότητες δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στην εργασία και στην οικονομική και επαγγελματική επιτυχία, σε αντίθεση με τα στοιχεία της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας που οφείλονται στην κοινωνική προέλευση και το σχολείο. Για τους ριζοσπάστες, η ανισότητα δεν οφείλεται μόνο σε κοινωνικά αίτια, αλλά και στη θεμελιώδη κοινωνική λειτουργία. Επιπλέον, οφείλεται όχι μόνο στην ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής, αλλά στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και στη διαίρεση σε χειρωνακτική και διανοητική. Το σχολείο λειτουργεί αναπαραγωγικά στην ταξική δομή της κοινωνίας.

Θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου

Τα αίτια της ανισότητας είναι οικονομικά (ταξικά), κοινωνικά και το *μορφωτικό κεφάλαιο* (*κοινωνικό προνόμιο* όπως ονομαζόταν αρχικά). Με τον όρο μορφωτικό κεφάλαιο αναφερόμαστε στα γνωστικά και ιδεολογικά στοιχεία και στις στάσεις και τις συμπεριφορές για το σχολείο και την παιδεία που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά. Τα παιδιά των ανώτερων τάξεων έχουν εφόδια τα οποία αποδεικνύονται καθοριστικά στην προδιάθεση για μάθηση και την εξάσκηση. Κατανοούν έργα τέχνης και ιδέες, που δεν προέρχονται από τη σχολική γνώση. Με αυτόν τον τρόπο η *ελεύθερη παιδεία* είναι καθοριστική της ανισότητας.

Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων αντιμετωπίζουν το πανεπιστήμιο σαν ένα φυσικό και αυτονόητο τέλος της σχολικής τους πορείας σε αντίθεση με τους μη προνομιούχους, για τους οποίους η εισαγωγή τους στην ανώτερη εκπαίδευση αποτελεί μια συνειδητή επιλογή με δυσκολίες και πολλών ειδών εμπόδια, ένα είδος κατάκτησης. Τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων δεν βλέπουν το σχολείο ως καταναγκασμό, δίνουν λιγότερη άμεση σημασία στο μάθημα, έχουν ελευθερία στην ύλη και διαβάζουν πολύ. Ακόμα, επιλέγουν τις σπουδές τους ανάλογα με τις κλίσεις τους, αδιαφορώντας για την άμεση επαγγελματική χρησιμότητα τους, οι λεγόμενες αριστοκρατικές σπουδές. Από την άλλη τώρα πλευρά, ο μικροαστός βλέπει το σχολείο σαν μέσο κινητικότητας με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη πίεση από πλευράς των γονέων. Οι στάσεις λοιπόν απέναντι στην εκπαίδευση διαφέρουν.

Ένα ακόμα στοιχείο της θεωρίας αυτής είναι η αμφισβήτηση των φυσικών χαρισμάτων. Η διανοητική καλλιέργεια, η ευρύτερη μόρφωση, η εξοικείωση με διανοητικές πρακτικές είναι αποτέλεσμα ωσμωτικής μάθησης που αποκτά το παιδί μακροχρόνια στην οικογένεια και συντελείται χωρίς προτροπή. Αυτή η ώσμωση χαρακτηρίζεται ως χάρισμα ή φυσική ανωτερότητα και δημιουργεί τη σχολική ανισότητα.

Τέλος, ο όρος *συμβολική βία* αναφέρεται στη βία που ασκεί η εξουσία προκειμένου να διατηρηθεί και να αναπαραχθεί. Το σχολείο μεταδίδει την κυρίαρχη παιδεία, δηλαδή την παιδεία των κυρίαρχων τάξεων, μέσα από την επιβολή αντιλήψεων σαν επίσημες θέσεις. Αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις πείθοντας όσους αποκλείονται ότι δίκαια αποκλείστηκαν, εσωτερικεύοντας και εξατομικεύοντας τον αποκλεισμό. Η αποτυχία είναι αποτέλεσμα της μικρότερης ικανότητας, αφού όπως

αναφέραμε και παραπάνω τα κοινωνικά κεκτημένα θεωρούνται φυσικά προνόμια και οι προνομιούχοι φαίνονται ικανότεροι.

Η Μαρξιστική θεώρηση – Κομμουνισμός

Βασικό ρόλο στη θεωρία του Μαρξ έχει η έννοια της κοινότητας η οποία όμως δεν αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο ανθρώπων με κοινά ενδιαφέροντα, αλλά εμφανίζεται διαιρεμένη σε τάξεις των οποίων τα συμφέροντα αντικρούονται διαρκώς. Κάθε τάξη έχει ως στόχο τον έλεγχο των μέσων παραγωγής και η τάξη που θα το κατορθώσει τελικά είναι η κυρίαρχη και διαμορφώνει την ιδεολογία, την ηθική και το θεσμικό πλαίσιο (υπερδομή) κατά τέτοιο τρόπο ώστε να συντηρείται η κυριαρχία της. Σύμφωνα με τη Μαρξιστική θεωρία, η διπλή λειτουργία της εκπαίδευσης είναι αφενός να παρέχει τις γνώσεις εκείνες που είναι αναγκαίες έτσι ώστε να τοποθετηθεί ο εκπαιδευόμενος στην κατάλληλη θέση κατά τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, και αφετέρου να διαδίδει την κυρίαρχη ιδεολογία (ιδεολογικός και καταναμητικός ρόλος του σχολείου). Το σχολείο μέσα στην καπιταλιστική κοινωνία ουσιαστικά αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής δηλαδή τις σταθερές δομικές σχέσεις. Οι μαρξιστές βλέπουν δύο σχολεία. Το πρώτο οδηγεί σε πανεπιστήμια, διανοητικά επαγγέλματα, ηγετικές θέσεις και προετοιμάζει το παιδί για πολυτελείς σπουδές. Το άλλο αποτελεί το πέρασμα από τη βασική μόρφωση στην αγορά εργασίας για χειρώνακτες.

1.2.2 Βασικοί εκπρόσωποι των παραπάνω θεωριών

Alcott Parsons

Ο Talcott Parsons αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς φονξιοναλιστές κοινωνιολόγους. Στα βιβλία του “The system of modern societies” και “The school class as a social system”, παραθέτει τις απόψεις τόσο για την κοινωνία όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία. Υποστηρίζει ότι στις σύγχρονες κοινωνίες έχει επεκταθεί σε μεγάλο βαθμό η ισότητα ευκαιριών. «Η εκπαίδευση εμπεδώνει την ιδέα ότι οι ανισότητες στο εισόδημα και την κοινωνική θέση, που είναι αποτέλεσμα των διαφορών στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, είναι αποδεκτές: είναι σωστό να αμείβονται καλύτερα αυτοί που επιτυγχάνουν στην εκπαίδευση»(Durkheim, σ.98, 1997).

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία το άτομο εσωτερικεύει τις αξίες της κοινωνίας, «κοινωνικοποιείται». Η εκπαίδευση εφοδιάζει τα παιδιά με δεξιότητες

(τεχνικές ή γνωστικές) που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον καταμερισμό της εργασίας αλλά και εκείνες τις ηθικές αξίες που θα τους οδηγήσουν στην αποτελεσματική επιτέλεση του ρόλου τους. Τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο σε καθεστώς ισότητας και μαθαίνουν τα ίδια πράγματα με τις ίδιες μεθόδους. Αυτό ο Parsons το θεωρεί ως απόδειξη της ύπαρξης επαρκούς καθεστώτος ισονομίας μέσα στο σχολείο. Από κει και πέρα για λόγους καθαρά αντικειμενικούς κάποια παιδιά διαφοροποιούνται σιγά σιγά και θεωρούνται καλύτεροι μαθητές από τους υπόλοιπους.

Για τον Parsons, η επιλογή των καλύτερων και ικανότερων μαθητών θεωρείται μια απόλυτα φυσιολογική διαδικασία. Μοναδικό του προβληματισμό αποτελούσε η τήρηση αυστηρών αντικειμενικών και δίκαιων κριτηρίων σε αυτήν την επιλογή. Το σχολείο επιβραβεύει «τις καλές επιδόσεις και την προσαρμογή των μαθητών στις ηθικές αξίες» (Φραγκουδάκη, σ.152 1985, και τους προετοιμάζει να αναλάβουν τους μελλοντικούς τους κοινωνικούς ρόλους, σε μια ιεραρχημένη κοινωνία στην οποία υπάρχουν κατά την γνώμη του ανώτερα και κατώτερα επαγγέλματα. Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο σκέψης, η σχολική «αποτυχία» δεν υφίσταται. Αυτό που συμβαίνει είναι ότι «δεν είμαστε όλοι το ίδιο, και δεν προσπαθούμε όλοι το ίδιο». Για τον Parsons αυτό που μετράει είναι να γίνεται μια δίκαιη σχολική επιλογή μέσω διαφορούμενων εργαλείων (π.χ δείκτης νοημοσύνη).

Σύμφωνα με αυτόν, η κοινωνία αποτελεί ένα σύστημα το οποίο βασίζει τη λειτουργία του σε μια σειρά από υποσυστήματα, τα οποία όλα λειτουργούν, κατά τρόπο ώστε να συμβάλουν στη συνολική λειτουργία του ολοκληρωμένου Συστήματος. Κάθε (ζωντανό) Σύστημα Δράσης βασίζεται σε 4 λειτουργικές κατηγορίες για την αποτελεσματική του λειτουργία. Μέσα από τα υποσυστήματά της τείνει να εκπληρώσει τέσσερις "λειτουργικές αναγκαιότητες":

- Προσαρμογή (Adaption): Στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (αντλώ πόρους από το περιβάλλον και επιβιώνω)
- Προσανατολισμός (Goal attainment): Επίτευξη στόχου - Το σύστημα στέκεται μόνο αν ορίσει τους στόχους του και εφοδιαστεί με τα μέσα για να τους πετύχει.
- Εσωτερική ισορροπία (Integration): Συντονισμός και εσωτερική ισορροπία των διαφόρων μερών του συστήματος - διατήρηση της συνοχής της κοινωνίας προκειμένου να σταθεροποιηθεί.
- Διατήρηση προτύπων (Latent pattern maintenance): Αναπαραγωγή ενός συνόλου κοινών αξιών και διαχείριση των εντάσεων, που δίνουν κίνητρα σε ατομικές δράσεις.

Για να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά το Σύστημα πρέπει να έχει "εισροές" (inputs) και "εκροές" (outputs). Οι "εκροές" συνεισφέρουν στη λειτουργία των επιμέρους υποσυστημάτων του Συστήματος.

Η κοινωνία του αναθέτει στην εκπαίδευση δύο βασικές λειτουργίες: την κοινωνικοποίηση και την επιλογή. Τη στιγμή που οι μαθητές μπαίνουν στο σχολείο, απολαμβάνουν ίσης μεταχείρισης, σιγά σιγά όμως υπάρχει κάποια διαφοροποίηση όσον αφορά στην επιτυχία. Η επιτυχία στη θεωρία του χωρίζεται σε δύο τύπους : ο πρώτος έχει να κάνει με την καθαρά γνωστική εκμάθηση των πληροφοριών και δεξιοτήτων (τεχνολογική κατάρτιση) , ενώ ο δεύτερος σχετίζεται με την ηθική και την υπεύθυνη συμμετοχή στη σχολική κοινότητα (ανάπτυξη ηγετικής ικανότητας και πρωτοβουλίας).

Emile Durkheim

Πολλοί είναι αυτοί που τον αποκαλούν «Πατέρα του Λειτουργισμού», μιας και ήταν αυτός που έθεσε τις βάσεις και τα θεμέλια του λειτουργισμού, στον οποίο όσο οι κοινωνίες εξελίσσονται σε λειτουργικές τόσο χαλαρώνουν οι κοινωνικοί κανόνες που πρέπει να διέπουν την κοινωνία έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή. Η εκπαίδευση στο έργο του αντιμετωπίζεται ως η οργανωμένη και συστηματική πνευματική επίδραση που ασκούν οι προηγούμενες γενιές στις νεότερες. Ο Durkheim δίνει έναν ορισμό της εκπαίδευσης από τον οποίο προκύπτει ξεκάθαρα ο αναπαραγωγικός της ρόλος και αποτελεί την λειτουργική ερμηνεία της εκπαίδευσης «Εκπαίδευση είναι η ενέργεια που ασκούν οι γενιές των ώριμων πάνω σ' αυτές που δεν είναι ακόμα έτοιμες για την κοινωνική ζωή. Σκοπεύει να εγείρει και να αναπτύξει στο παιδί έναν αριθμό φυσικών, διανοητικών και ηθικών καταστάσεων, που απαιτούν απ' αυτό και η πολιτική κοινωνία στο σύνολό της και το συγκεκριμένο περιβάλλον μέσα στο οποίο προορίζεται να ζήσει (...) Η κοινωνία με την γέννηση παραλαμβάνει ένα βιολογικό, ένα ατομικό όν, που πάνω του επενδύει ένα άλλο, το κοινωνικό όν, τέτοιο που να τη διαιώνίζει» (Durkheim, , σ. 51-55, 1973). Η εκπαίδευση είναι απαραίτητη σε μια κοινωνία. Βασικός σκοπός της είναι να αναπτύξει στο παιδί τόσο τις σωματικές όσο και τις πνευματικές δεξιότητες οι οποίες δεν πρέπει να λείπουν από κανένα μέλος της. Η εκπαίδευση καλύπτει τις ανάγκες της κοινωνίας, αλλά κάνοντας κάτι τέτοιο «δημιουργεί επίσης τις προϋποθέσεις για τη διαίονιση της κοινωνίας. Μ' αυτή την έννοια, η λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η συντήρηση και η εξέλιξη της κοινωνίας»

(ο.π, σ.28). Στη θεωρία του το συλλογικό υπερτερεί του ατομικού και σκοπός της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώνει μεταξύ των μελών της κοινωνίας "μια επαρκή κοινότητα ιδεών και αισθημάτων χωρίς την οποία καμιά κοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει" (E. Durkheim, σ. 59, 1973). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της κοινωνικοποίησης των νέων , δηλαδή με τη μύησή τους στη συλλογική ηθική και την προσχώρησή τους στον ηθικό νόμο - τον "σωτήριο ζυγό" του ατόμου-, και η οποία, ως τέτοια, ισοδυναμεί με την πράξη διαμόρφωσης ενός "κοινωνικού είναι" σε κάθε μέλος της κοινωνίας. (E. Durkheim, σ. 262, 1973). Απαίτηση κάθε κοινωνίας είναι μια κατάσταση τάξης, μέσα από την όσο το δυνατόν πιο εύρυθμη λειτουργία. Ο άνθρωπος που δεν κοινωνικοποιείται βρίσκεται σε κατάσταση ανομίας. Η σταθερότητα της ατομικής κατάστασης και η κοινωνική σταθερότητα βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση. Για το λόγο αυτό, η εκπαίδευση ανήκει αποκλειστικά στο κράτος, το οποίο, ως διασκεπτικό όργανο, ως δημιουργός και ως έσχατος κριτής της ηθικής επιστημονικού δικαίου" που, μαζί με την αγάπη για την ελευθερία και το ίσο ενδιαφέρον για τα καθήκοντα και την ευθύνη, πρέπει να γίνει αντικείμενο λατρείας από τους πολίτες (E. Durkheim, σσ. 162, 178, 1973) Στο βιβλίο του Moral Education πιστεύει ότι υπάρχουν τρία χαρακτηριστικά που είναι κοινά σε όλα τα ηθικά συστήματα και προσδιορίζουν την ηθική της εκπαίδευσης: 1. το πνεύμα της πειθαρχίας, 2. η προσκόλληση του ατόμου σε κοινωνικές ομάδες και 3. ο αυτοπροσδιορισμός και η αυτονομία που απαιτεί η σύγχρονη ηθική. Τελικά αυτό που γίνεται είναι να συνδέεται η εκπαιδευτική διαδικασία με την συντήρηση της κοινωνίας, την κοινωνικοποίηση του ανθρώπου καθώς και με την παροχή των απαιτούμενων κανονιστικών και γνωστικών πλαισίων.

Ο Durkheim θεωρεί κύριο χαρακτηριστικό των νεότερων κοινωνιών τον σύνθετο καταμερισμό εργασίας, ενώ ο τρόπος ενοποίησης τους, έχει μετατοπιστεί σε μια νέα μορφή τάξης την οποία ονομάζει οργανική αλληλεγγύη. Σε αυτές τις κοινωνίες η απαίτηση για συνεργασία όλων των μελών του κοινωνικού σώματος θεωρείται ζωτικής σημασίας. Μπορούν να παρομοιασθούν με ένα ζωντανό οργανισμό στον οποίο υπάρχει η ανάγκη για ομαλή συνεργασία, απόρροια της αλληλεξάρτησης των μερών. Η υποταγή του ατόμου στις απαιτήσεις της κοινωνίας αποκτά πια και ηθική διάσταση. Ο πολύπλοκος καταμερισμός εργασίας, ωθεί το άτομο να αισθανθεί την ηθική ανάγκη να επιτελέσει το καθήκον του, με μόνη προϋπόθεση την επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών.

Κατά τον Durkheim στόχος της ηθικής διαπαιδαγώγησης δεν είναι άλλος από την εμφύσηση στο παιδί του πνεύματος πειθαρχίας που θα πρέπει να το διακατέχει. Η

εκμάθηση αυτή πρέπει να γίνεται στο σχολείο. «Υπάρχει έτσι μια πολλαπλότητα υποχρεώσεων προς τις οποίες το παιδί είναι αναγκασμένο να υποταχθεί. Το σύνολό τους αποτελεί αυτό που καλούμε σχολική πειθαρχία» (Durkheim, σ.336,1997). Αποκτώντας το παιδί σχολική πειθαρχία, θα μάθει να αυτοπεριορίζεται και να αυτοσυγκρατείται.

Δύο είναι τα στοιχεία της πειθαρχίας που είναι σημαντικά σύμφωνα με τον Durkheim: 1. η αίσθηση της κανονικής ύπαρξης και 2. η κυριαρχία επί του εαυτού. Με τον όρο «κανονική ύπαρξη» εννοεί την κανονικότητα την οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε ηθική τάξη. «Ολόκληρη η ηθική τάξη στηρίζεται σε αυτή την κανονικότητα, καθώς η συλλογική ζωή δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει αρμονικά αν καθένας από αυτούς που είναι επιφορτισμένοι με ένα οποιοδήποτε κοινωνικό λειτουργήμα, οικιακό, δημόσιο ή επαγγελματικό, δεν το εκτελούσε στον προδιαγεγραμμένο χρόνο και με τον προδιαγεγραμμένο τρόπο» (Durkheim, σ.318 1997). Βασικό χαρακτηριστικό της παιδικότητας είναι η πλήρης έλλειψη κανονικότητας, μέσα από μια αυθόρμητη και ασταθή συμπεριφορά του παιδιού το οποίο τελικά παρομοιάζεται με τους πρωτόγονους λαούς. Το δεύτερο στοιχείο αναφέρεται στον μετριασμό των επιθυμιών του παιδιού, την αίσθηση του μέτρου και την έννοια του φυσιολογικού ορίου. «Υπάρχει έτσι μια πολλαπλότητα υποχρεώσεων προς τις οποίες το παιδί είναι αναγκασμένο να υποταχθεί. Το σύνολό τους αποτελεί αυτό που καλούμε σχολική πειθαρχία» (Durkheim, σ.336, 1997). Σεβόμενο το παιδί τη σχολική πειθαρχία, μαθαίνει να αυτοπεριορίζεται και να αυτοσυγκρατείται, γεγονός πολύ σημαντικό αν αναλογιστούμε ότι η σχολική τάξη αποτελεί τη μικρογραφία της κοινωνίας. Η έλλειψη πειθαρχίας στην τάξη οδηγεί κατά τον Durkheim στον όγλο. Αξιοσημείωτο είναι βέβαια το γεγονός ότι δεν θα πρέπει να ρυθμίζονται όλες οι λεπτομέρειες της σχολικής ζωής γιατί το παιδί θα δυσανασχετήσει και θα χάσει τις ικανότητές του για πρωτοβουλίες.

Η τιμωρία για τον Durkheim είναι απαραίτητη. Είναι ανάγκη τα παιδιά να μάθουν να υποτάσσονται στις απαιτήσεις της τάξης και της κοινωνίας. Η προβληματική του λοιπόν, σχετίζεται με την πειθαρχική διάσταση του σχολείου και τη συμβολή του στη διατήρηση της τάξης.

David Hargreaves

Στο βιβλίο «The challenge for the comprehensive school» υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση απειλεί την αξιοπρέπεια των μαθητών που προέρχονται από την εργατική τάξη. Σύμφωνα με τη θεωρία του η σύγχρονη εκπαίδευση είναι υπερβολικά ατομιστική και με αυτόν τον τρόπο μας εμποδίζει να ασχοληθούμε με τις ανάγκες της κοινωνίας. Γι' αυτό είναι απαραίτητες συλλογικές εμπειρίες και δράσεις, που θα εξασφαλίσουν τον απαραίτητο έλεγχο πάνω στην ατομική συμπεριφορά, θα τονώσουν την κοινωνική αλληλεγγύη και θα προάγουν την ατομική αξιοπρέπεια. Απαραίτητη κρίνεται η αντικατάσταση του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος, (προτεραιότητα γνωστικές- νοητικές δεξιότητες) με άλλο, που θα είναι επικεντρωμένο στις κοινοτικές σπουδές και τις εκφραστικές τέχνες με τις οποίες θα προάγεται ο συγκινησιακός – συναισθηματικός τομέας του ανθρώπου.

Louis Althusser

Το άρθρο Ιδεολογία και Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους αποτελεί την πιο εκτενή εργασία του Αλτουσέρ πάνω στην θεωρία της ιδεολογίας. Το άρθρο ξεκινά από το σημείο της αναπαραγωγής μιας κοινωνίας και ειδικά με τη ρήση του Μαρξ, ότι «αν ένας κοινωνικός σχηματισμός δεν αναπαράγει τους όρους της παραγωγής, επιτελώντας συγχρόνως την παραγωγική διαδικασία, δεν πρόκειται να επιζήσει ούτε για έναν χρόνο» (Αλτουσέρ, σ. 69, 1983)

Η αναπαραγωγή είναι φυσική, αλλά από μόνη της δεν είναι αρκετή. Απαραίτητη κρίνεται και η ειδίκευση της εργατικής τάξης ανάλογα με τις απαιτήσεις του κοινωνικο-τεχνικού καταμερισμού της εργασίας. Αυτή η ειδίκευση είναι τόσο τεχνική όσο και κοινωνική: η εργατική τάξη στο σχολείο διδάσκεται αφενός βασικές τεχνικές γνώσεις και αφετέρου «κανόνες ηθικής, επαγγελματικής συνείδησης και πολιτικής αγωγής, δηλαδή (...) κανόνες της τάξης πραγμάτων που έχει επιβληθεί από την ταξική κυριαρχία» (Αλτουσέρ, σελ. 74, 1983). Η αναπαραγωγή της εργατικής τάξης απαιτεί «όχι μόνο την αναπαραγωγή της τεχνικής ειδίκευσής της, αλλά την αναπαραγωγή της υποταγής της στους κανόνες της καθεστηκυίας τάξης, δηλαδή την αναπαραγωγή της υποταγής στην κυρίαρχη ιδεολογία» (Αλτουσέρ, σελ.74, 1983). Η αναπαραγωγή της υποταγής στην κυρίαρχη ιδεολογία δεν αφορά μόνο τις υποτελείς τάξεις αλλά και τις κυρίαρχες, ώστε να εκτελούν «ευσυνείδητα» τα καθήκοντά τους, είτε είναι διευθυντές είτε διευθυνόμενοι.

Διέκρινε ανάμεσα στους κατασταλτικούς και στους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους (Αλτουσέρ, 1981). Οι ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους (IMK) είναι το απαραίτητο συμπλήρωμα στην καταπιεστική-κατασταλτική φύση του κράτους. Είναι μηχανισμοί που δεν καταφεύγουν, στην χρήση φυσικής βίας προκειμένου να εδραιώσουν την θέση του κράτους. Η διαφορά τους λοιπόν έγκειται στο γεγονός ότι ο καταπιεστικός μηχανισμός λειτουργεί κυρίως με τη βία και δευτερευόντως με την ιδεολογία ενώ αντίστοιχα ο ιδεολογικός μηχανισμός λειτουργεί κυρίως με την ιδεολογία και λιγότερο με την βία. Τα δύο στοιχεία ενυπάρχουν και στις δύο περιπτώσεις. Ιδεολογικοί Μηχανισμοί του Κράτους είναι ο θρησκευτικός (το σύστημα των διάφορων εκκλησιών), ο σχολικός (το σύστημα των διάφορων σχολείων), ο οικογενειακός, ο νομικός, ο πολιτικός (το πολιτικό σύστημα, που τμήμα του είναι τα διάφορα πολιτικά κόμματα), ο συνδικαλιστικός, των μέσων ενημέρωσης (τύπος, ραδιοτηλέοραση κλπ.), ο πολιτιστικός (γράμματα, τέχνες, σπορ, κλπ.). Συνεχίζει λέγοντας ότι «Αν οι IMK λειτουργούν με κυρίαρχο στοιχείο την ιδεολογία, τότε αυτό που ενοποιεί την ποικιλομορφία τους, είναι η ίδια τους η λειτουργία, στο μέτρο που η ιδεολογία, με την οποία λειτουργούν κατά κύριο λόγο, είναι, παρά τις αντιφάσεις της, σχετικά ενιαία κάτω από την κυρίαρχη ιδεολογία, που είναι η ιδεολογία των κυρίαρχων τάξεων» (ο.π, σελ 86). Η κυρίαρχη τάξη, η οποία ελέγχει τον κρατικό καταπιεστικό μηχανισμό, δεν μπορεί παρά να κατέχει κυρίαρχο ρόλο και στους IMK μιας και η κυρίαρχη ιδεολογία διαμορφώνεται και διαδίδεται μέσα και από τους IMK. «Καμία κοινωνική τάξη δεν είναι σε θέση να διατηρηθεί στην πολιτική εξουσία αν δεν ασκεί συγχρόνως την ηγεμονία της μέσα στους IMK» (ο.π, σελ 86).

Παρουσιάζει το σχολείο ως ιδεολογικό μηχανισμό άσκησης της πολιτικής εξουσίας της κυρίαρχης τάξης, διαμέσου του οποίου η τελευταία εξασφαλίζει την κυριαρχία της πάνω στις εκμεταλλεζόμενες κοινωνικές ομάδες. Ο Althusser θεωρούσε το σχολείο πρωτεύον μηχανισμό ιδεολογικής αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες. Στη θεωρία του, ένα κοινωνικό σύστημα οφείλει ταυτόχρονα με την παραγωγική διαδικασία να αναπαράγει και τους όρους της, δηλαδή: τα μέσα παραγωγής και την εργατική δύναμη (τις παραγωγικές δυνάμεις) και τις υπάρχουσες σχέσεις παραγωγής. Το σχολικό σύστημα (καθώς και άλλοι θεσμοί και μηχανισμοί) οδηγεί σε έναν συγκεκριμένο καταμερισμό εργασίας. Μέσα από τη μετάδοση «διάφορων “savoir-faire” (ξέρω να κάνω) άμεσα χρησιμοποιήσιμων στις διάφορες θέσεις και ειδικότητες της παραγωγής ανάλογα με τις απαιτήσεις του κοινωνικού-τεχνικού καταμερισμού εργασίας» (Σολομών, σ. 192,

1997). Μέσα από αυτές τις τεχνικές και τις γνώσεις κατανέμεται η εργατική δύναμη στις διάφορες θέσεις της παραγωγής. «Αν θέλαμε να κάνουμε μια περισσότερο επιστημονική διατύπωση της παραπάνω κατάστασης, θα λέγαμε πως η αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης απαιτεί όχι μόνο της αναπαραγωγή της ειδίκευσης της, αλλά συνάμα και την αναπαραγωγή της υποταγής της στην κυρίαρχη ιδεολογία για τους εργάτες και την αναπαραγωγή της ικανότητάς της να χειρίζεται σωστά την κυρίαρχη ιδεολογία για τους φορείς της εκμετάλλευσης και της καταπίεσης, με στόχο να εξασφαλίζουν, ακόμα και «με το λόγο» την κυριαρχία της αστικής τάξης» (Althusser, σ.74). Το σχολείο μεταφέρει δύο ηθικές. Από τη μια μαθαίνει στους «εκμεταλλεζόμενους» να υποτάσσονται, ενώ από την άλλη στους «εκμεταλλευτές» να χειρίζονται την κυρίαρχη ιδεολογία. Δύο είναι λοιπόν οι στόχοι του σχολείου, η «εξειδίκευση» και η «ιδεολογική εγχάραξη».

Αξιοσημείωτο είναι βέβαια το γεγονός ότι δεν είναι και τόσο εύκολο για την κυρίαρχη τάξη να επιβάλλει τη θέλησή της στους ΙΜΚ. Έτσι το σχολείο αποτελεί ένα πεδίο ταξικής πάλης. Το σχολείο λοιπόν αντιμετωπίζεται από τον Althusser ως συνταρασσόμενο πεδίο που «εκφράζει, τις αντανάκλασεις των κραδασμών της ταξικής πάλης μεταξύ καπιταλιστών και προλεταρίων...» (ο.π, σ.88).

Για τον Althusser ο ΙΜΚ που φαίνεται να κυριαρχεί στις καπιταλιστικές κοινωνίες είναι φυσικά ο σχολικός ΙΜΚ. Αν όλη η διαδικασία μετάδοσης της ιδεολογίας είναι μια καλά ενορχηστρωμένη συγχορδία που «υπακούει στο ρυθμό μιας και μόνης παρτιτούρας, που ταραίζεται κάθε τόσο από αντιφάσεις», η παρτιτούρα αυτή δεν είναι άλλη από «την παρτιτούρα της ιδεολογίας της σημερινής κυρίαρχης τάξης, που ενσωματώνει στη μουσική της τα μεγάλα θέματα του ουμανισμού των προγόνων, οι οποίοι δημιούργησαν πριν από το χριστιανισμό, το ελληνικό θαύμα, το μεγαλείο της ρώμης, της αιώνιας πόλης, και αργότερα τα μοτίβα του ιδιαίτερου και του γενικού συμφέροντος. Εθνικισμός, μοραλισμός, οικονομισμός. Ωστόσο μέσα σε τούτη τη συναυλία, ένας ΙΜΚ παίζει τον κυρίαρχο ρόλο, έστω κι αν δεν ακούει κανείς τη μουσική του: είναι τόσο αθόρυβος! Πρόκειται για το σχολείο» (Σολομών σ.93, 1997)

Είναι ο μόνος θεσμός που έχει εξασφαλισμένο ακροατήριο παιδιών όλων των κοινωνικών τάξεων κάθε μέρα, κάθε εβδομάδα, για πολλά χρόνια. Σε μια ηλικία που τα παιδιά είναι ευάλωτα, το σχολείο μεταδίδει τα διάφορα “savoir-faire” ενδεδυμένα με τον μανδύα της κυρίαρχης ιδεολογίας ή την κυρίαρχη ιδεολογία καθωυτή. Οι “επιδόσεις” των παιδιών εκεί γύρω στα δεκαέξι, θα τα ωθήσουν να εγκαταλείψουν το σχολείο και να μπουν στην παραγωγή αποτελώντας την εργατικά τάξη. Αυτά τα παιδιά

έχουν ήδη ότι τους χρειάζεται προκειμένου να αποτελέσουν τους υπάκουους, ευσυνειδητούς εκμεταλλεόμενους που το κράτος έχει ανάγκη. Τα παιδιά που συνεχίζουν τις σπουδές τους, θα αποτελέσουν τους εκμεταλλευτές που θα διατάζουν και θα ξέρουν να χειρίζονται συνειδήσεις.

Baudelot-Establet

Για τους Baudelot και Establet υπάρχουν δύο σχολικά δίκτυα. Το πρώτο (συντομογραφικά-SS) οδηγεί από την μέση στην ανώτατη εκπαίδευση και το άλλο από το δημοτικό στην τεχνικό- επαγγελματική εκπαίδευση (PP) και τελικά πρόωρα στην παραγωγή. Οι μαθητές των ανώτερων κοινωνικών ομάδων φοιτούν κατά πλειοψηφία στην SS ενώ οι μαθητές των κατώτερων στρωμάτων πλειοψηφούν στην PP. «Ενώ ένα παιδί εργάτη έχει 54 στις 100 πιθανότητες να φοιτήσει στην PP , οι πιθανότητες να φοιτήσει στην SS είναι μόνο 14. Αντίθετα ένα παιδί αστού έχει 50 στις 100 πιθανότητες να φοιτήσει στην SS και μόνο 14 στην PP»(Μυλωνάς, σ.200, 1996). Οι υπόλοιποι μαθητές εντάσσονται σε μια μεσαία σχολική κατεύθυνση, που βρίσκεται ανάμεσα στις δύο προαναφερθείσες και περιέχει σχεδόν τον ίδιο αριθμό μαθητών και από τις δύο τάξεις. Έτσι το σχολείο παρουσιάζει έναν διχασμό στις κατευθύνσεις που απορρέει από την ταξική φύση της καπιταλιστικής κοινωνίας και του κοινωνικού-τεχνικού καταμερισμού εργασίας που αυτή απαιτεί.

Στην SS το σχολείο διαμορφώνει τον αστό χωρίς αυτός να έχει συνείδηση ότι είναι αστός, ενώ στην PP διαμορφώνει τον εργάτη-μικροαστό. Το σχολείο λοιπόν δεν είναι ένα «όχι μόνο γιατί αντικειμενικά σχίζεται σε δύο κατευθύνσεις(...) αλλά και γιατί αυτή η εσωτερική του αντινομία εκφράζεται και στο συμβολικό επίπεδο με την αντιπαράθεση δύο ιδεολογιών: της αστικής που κυριαρχεί και της προλεταριακής που αγωνίζεται να υπάρξει»(Μυλωνάς, σ.206, 1996).

Το σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων με τη μετάδοση της αστικής ιδεολογίας μέσω ενιαίων σχολικών πρακτικών. Μοιράζοντας τον πληθυσμό στο εσωτερικό του, τον μοιράζει αυτόματα και έξω από αυτό ,κατατάσσοντάς τον στον καταμερισμό της εργασίας. Το σχολείο λοιπόν, αναπαράγει της ταξική διαίρεση και διατηρεί τις σχέσεις κυριαρχίας και υποταγής ανάμεσα στις δύο ανταγωνιστικές κοινωνικές τάξεις.

Οι Bowles και Gintis στο «Scholing in Capitalist America» γράφουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να κατανοηθεί μόνο ως τμήμα της κοινωνίας της οποίας αποτελεί τμήμα, μιας και είναι συνδεδεμένη με τους θεμελιώδεις κοινωνικούς και οικονομικούς θεσμούς της. Χρησιμεύει για την διαιώνιση και την αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να παίξει εξισορροπητικό κοινωνικό ρόλο, ούτε να θεωρηθεί δύναμη κοινωνικής αλλαγής για ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη. Η εκπαίδευση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής αναπαραγωγής ή αλλιώς «της κυρίαρχης ταξικής δομής της κοινωνίας» (Bowles-Gint, σ.σ.68 1976). Όπως και ο Marx, θεωρούν πως «οι σχέσεις εξουσίας και ελέγχου ανάμεσα στη διοίκηση και τους δασκάλους, τους δασκάλους και τους διδασκόμενους, και τους διδασκόμενους και τη δουλειά τους αντανακλούν τον ιεραρχικό καταμερισμό εργασίας που κυριαρχεί στο χώρο εργασίας»(ο.π σελ 11). Στην πράξη, αντιστοιχούν τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας που καθιερώνονται από αυτόν, με τις σχέσεις που παράγονται εντός του σχολείου. Έτσι, έχουμε την καλλιέργεια εκείνης της συνείδησης αποδοχής από μεριάς των εργατών της ομαλής λειτουργίας των σχέσεων παραγωγής. Η εκπαίδευση λοιπόν αναπαράγει το κοινωνικό στάτους κβο με τη νομιμοποίηση και την κοινωνικοποίηση. Σύμφωνα με τη θεωρία τους, η πρόσβαση σε ένα επάγγελμα εξαρτάται περισσότερο από την κοινωνική τάξη, το φύλο, την ηλικία, τη φυλή κλπ, παρά από την ικανότητα, το ταλέντο, τα προσόντα και την επαγγελματική εμπειρία.. Στη θεωρία τους, η οικονομική επιτυχία σχετίζεται άμεσα με την κοινωνικοοικονομική προέλευση των ανθρώπων και η ικανότητα δεν είναι σημαντικό κριτήριο.

Ο Bowles πιστεύει ότι η εκπαίδευση υποχρηματοδοτείται και τα παιδιά της élite έχουν την ευχέρεια να φοιτούν σε επιλεγμένα, ιδιωτικά σχολεία. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν από τα μη ευνοημένα παιδιά να σημειώσουν χαμηλή επίδοση, να αποφοιτήσουν νωρίς και να ασκήσουν επαγγέλματα παρόμοια με εκείνα των γονιών τους (Bowles, σ.34-35, 1972). Για τους Bowles & Gintis, το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις οικονομικές σχέσεις και νομιμοποιεί την οικονομική ανισότητα, τοποθετώντας τα άτομα σε οικονομικά άνισες θέσεις και εξαρτώντας την οικονομική τους επιτυχία από τις γνωστικές και τεχνικές δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός αντιφάσκει, ανάμεσα στα ιδεολογήματα της αξιοκρατίας και των ίσων ευκαιριών, διχάζεται ανάμεσα στην απόκρυψη μιας μορφής αδικίας που αποκαλύπτει

μα άλλη. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν καλλιεργεί την ισότητα και αποτελεσματικότητα, ούτε καν τον ορθολογισμό, αλλά ανταποκρίνεται στην ανάγκη της κυρίαρχης τάξης να δικαιολογήσει το παράλογο, εκμεταλλευτικό και αντιδημοκρατικό της σύστημα, αρχής γενομένης από τον ληστρικό, ανταγωνιστικό, καταστροφικό για την προσωπικότητα τρόπο επιβράβευσης της ακαδημαϊκής επίδοσης στα σχολεία και στις σχολές και, ακόμα περισσότερο, από τον κεντρικό ή τοπικό έλεγχο των οικονομικών των σχολείων. Ακόμα κι όταν η εκπαίδευση αλλάζει, προάγοντας την ευρύνοια, την ανεκτικότητα και τον κοσμοπολιτισμό, αυτό δεν είναι μια όαση ελευθερίας στην έρημο του αυταρχισμού, ενώ η ουσία του κοινωνικού ελέγχου δεν αλλάζει (Bowles & Gintis, σ.σ.: 103, 108, 227-228, 237, 1976)

Pierre Bourdieu

Πολιτιστικές ανισότητες και κοινωνική αναπαραγωγή.

Οι Bourdieu και Passeron όρισαν τις πολιτιστικές ανισότητες ως εκείνο το κοινωνικό χαρακτηριστικό που το σχολείο αγνοεί και αναπαράγει συμβάλλοντας στην διατήρηση των ανισοτήτων μέσα στην κοινωνία.

Δύο είναι κυρίως τα βιβλία μέσα από τα οποία προσέγγισαν το ζήτημα τη κοινωνικής αναπαραγωγής, «Οι κληρονόμοι» και «Η αναπαραγωγή». Στην ανάλυσή τους χρησιμοποιούν κάποιες έννοιες που οι ίδιοι έχουν σφυρηλατήσει. Οι πιο βασικές είναι: το πολιτιστικό κεφάλαιο (capital culturel), το ταξικό habitus, και η συμβολική βία. Στη θεωρία τους, οι σχέσεις εξουσίας διαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό λόγο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές και μέσω αυτού κατανέμουν τις διάφορες μορφές συνείδησης.

Πολιτιστικό κεφάλαιο

Ας ξεκινήσουμε από την έννοια του πολιτιστικού κεφαλαίου. «Το κεφάλαιο αυτό θα μπορούσε να ορισθεί ως οι συσσωρευμένες δυνατότητες και ικανότητες της οικογένειας να καλλιεργεί τις περισσότερο εκτιμώμενες κοινωνικά γνώσεις, ευαισθησίες, τρόπους πράξεως και έκφρασης» (Μυλωνάς, σ.211, 1996). Αλλά και η προσπάθεια να το αποκτήσει κανείς. Υπάρχουν πολιτιστικά κεφάλαια που αποκτώνται άνετα και άλλα στα οποία καταβάλλεται τεράστια προσπάθεια, αποβάλλοντας πολλές φορές ότι έχει προσληφθεί από το οικογενειακό περιβάλλον. Η πρώτη περίπτωση αποτελεί την καλλιεργημένη κοινωνική τάξη, την αστική. Το πολιτιστικό κεφάλαιο που κληρονομείται από την οικογένειά και την κοινωνική τάξη, επιτρέπει την

παρακολούθηση όσων γίνονται χωρίς κούραση, με την άνεση μιας φυσικής ικανότητας. Η δεύτερη περίπτωση που προέρχεται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα οφείλει να δουλέψει σκληρά για να βελτιώσει την κατάσταση από την οποία ξεκινά. Το πολιτιστικό κεφάλαιο που προσφέρεται στο σχολείο είναι ίδιο με αυτό της αστικής τάξης. Με αυτόν τον τρόπο, ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι ενώ δημιουργούνται εμπόδια για αυτούς από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα που πρέπει μαθουν μια κοινωνική γλώσσα. Κατά κάποιον τρόπο λοιπόν, υπάρχει μια μάθηση, η οποία συντελείται έξω από τις σχολικές αίθουσες, μέσω της εξοικείωσης και της τριβής και επιδρά με καθοριστικό τρόπο στην επίδοση των παιδιών.

Ταξικό habitus

Με τον όρο habitus (έξις), οι Bourdieu και Passeron δηλώνουν: «Τον τρόπο του είναι, διάθεση- προδιάθεση -τάση, τον τρόπο του πράττειν που έχει σχηματισθεί από την επανάληψη των αυτών πράξεων (ένα είδος συνήθειας –έξης-τάσης) ή των σχημάτων πράξης, και που είναι διαρκής και μεταβιβάσιμος)»(Μυλωνάς, σ.214, 1998) Αξίζει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι το habitus δεν είναι μηχανιστικά αναπαραγωγικό, αλλά και παραγωγικό.

Το habitus παράγεται από κάθε κοινωνική τάξη ξεχωριστά ενώ ταυτόχρονα την αναπαράγει. Άλλο habitus έχουν οι καλλιεργημένοι αστοί και άλλο τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Το πώς αντιλαμβάνονται οι διάφορες κοινωνικές τάξεις το μέλλον τους στο σχολείο αποτελεί βασικό συντελεστή της σχολικής τους επιτυχίας. Έτσι, τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν τις πανεπιστημιακές σπουδές σαν αυτονόητες, ενώ για τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων το πανεπιστήμιο αποτελεί μια συνειδητοποιημένη επιλογή ενός δυσπρόσιτου στόχου. Τα υποκείμενα λοιπόν, είναι εφοδιασμένα με «ένα κεκτημένο σύστημα προτιμήσεων, αρχών κρίσης και διάκρισης και επίσης με ένα σύστημα μόνιμων γνωστικών δομών και σχημάτων δράσης που προσανατολίζουν τον τρόπο κατανόησης και προσαρμογής σε αυτήν»[...]«Η έξη (habitus) είναι το είδος της πρακτικής αίσθησης γι' αυτό που πρέπει να κάνουμε σε μια δεδομένη κατάσταση»(Παναγιωτόπουλος, σ.37, 1996)

Η παιδαγωγική πράξη, μια πράξη συμβολικής βίας

Από τα παραπάνω λοιπόν συμπεραίνουμε ότι η κοινωνία αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από την παροχή «ίσιων» ευκαιριών, υποστηρίζοντας ότι οι ικανότητες και τα ταλέντα κάθε ανθρώπου είναι τα μόνα που καθορίζουν τη μοίρα του. Στο βιβλίο του “Η αναπαραγωγή”, ο Bourdieu ερμηνεύει τους σχολικούς μηχανισμούς ιδεολογικής εγγάραξης, διάκρισης, επιλογής, απόρριψης, οι οποίοι και επιτελούν τη

“νόμιμη” κοινωνική αναπαραγωγή. Θεωρεί ότι η παιδαγωγική πράξη είναι μια πράξη συμβολικής βίας.«(...)Η αποτελεσματικότητα μιας δράσης συμβολικής βίας εξασφαλίζεται όταν επιτυγχάνεται η παραγνώριση των συνθηκών και των εργαλείων άσκησης της. Νομιμότητα σημαίνει παραγνώριση. Ένας θεσμός (μια δράση ή μια χρήση) είναι νόμιμος, όταν είναι κυρίαρχος και παραγνωρισμένος ως θεσμός, όταν δηλαδή έχει σιωπηρή αναγνώριση» (Παναγιωτόπουλος,σ. 24, 1996) Κάθε παιδαγωγική πράξη είναι μια πράξη συμβολικής βίας, αφού είναι μια πράξη επιβολής ενός πολιτιστικού αυθαίρετου από μια εξουσία εξίσου αυθαίρετη. Αυθαίρετη με την έννοια ότι θα μπορούσε να είναι οποιαδήποτε άλλη στη θέση της. Κάθε εξουσία συμβολικής βίας, κρύβει τις σχέσεις δύναμης από όπου αντλεί την δική της δύναμη.

Το σχολείο λοιπόν, ασκώντας συμβολική βία, εγγαράζει εκείνες τις σημασίες που αποτελούν την κυρίαρχη κουλτούρα, ως τις μόνες νόμιμες. Αυτή η κυρίαρχη κουλτούρα, νομιμοποιεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων ομάδων, με αποτέλεσμα να εμφανίζει ως παράνομους και να καταδικάζει τους αντιπροσώπους των κυριαρχούμενων ομάδων (π. χ όσοι ανήκουν στις λαϊκές τάξεις) «στο να ταλαντεύονται συνεχώς ανάμεσα στην επαίσχυντη συνείδηση της πολιτιστικής τους ταπείνωσης και στην επιθετική δυσφήμιση των κυρίαρχων πρακτικών, στις οποίες αντιπαραθέτουν μερικές φορές, ως πρόκληση, τις δικές τους πρακτικές (μέσα στα πάντοτε στενά όρια ορισμένων κοινωνικών χώρων που απελευθερώνονται σχετικώς και στιγμιαίως από τον κυρίαρχο πολιτισμικό νόμο), όπως την συνεννόηση σε "ειδική γλώσσα" (αργκό) μεταξύ των μελών μιας ομάδας νέων» (Παναγιωτόπουλος, σ.25, 1996).

Το σχολείο διαχωρίζει αυτούς που έχουν πολιτιστικό κεφάλαιο και τους κατατάσσει ως μαθητές με ικανότητες, με αποτέλεσμα να παγιώνει τις προϋπάρχουσες κοινωνικές διαφορές στο όνομα της ουδετερότητας του σχολικού μηχανισμού. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι “καλοί ” μαθητές και φοιτητές, αυτοί που θα βρεθούν τελικά στις θέσεις εξουσίας είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία παιδιά που ανήκουν στην αστική τάξη είναι κληρονόμοι ενός προνομιούχου περιβάλλοντος. Το σχολείο μέσα από την αυτονομία που απολαμβάνει παρερμηνεύει τις κοινωνικά ορισμένες ιδιότητες ως ειδικά σχολικά χαρίσματα. Έτσι, όσο οι λαϊκές τάξεις δέχονται το κοινωνικό τους μειονέκτημα ως προσωπική τους μοίρα, «οι φοιτητές με μεγαλοαστική προέλευση, είτε γίνονται πιο φανατικοί οπαδοί της ιδεολογίας του φυσικού χαρίσματος, είτε πιστεύουν πιο έντονα στο δικό τους χάρισμα» (Bourdieu, σ.66, 1996)

Σύμφωνα με τη θεωρία του Basil Bernstein η συστηματική σχολική αποτυχία των μαθητών εργατικής προέλευσης οφείλεται στην κοινωνικά καθορισμένη γλωσσική διαφορά, που παρατηρείται μεταξύ της γλώσσας των μαθητών αυτών και της γλώσσας του σχολείου (Φραγκουδάκη, σ.117, 1987). Οι μαθητές των εργατικών στρωμάτων κατέχουν την «κοινή» γλώσσα, τον περιορισμένο κώδικα (ακαμψία της σύνταξης, «φτωχό» λεξιλόγιο, περιορισμένη χρήση δομικών ικανοτήτων για την οργάνωση των προτάσεων, συμπτυκνωμένος λόγος, ασάφεια κ.λπ.)Απ την άλλη πλευρά τώρα, οι μαθητές που προέρχονται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα είναι κάτοχοι και της «κοινής» γλώσσας αλλά και της «επίσημης», τον επεξεργασμένο κώδικα («πλούσιο» λεξιλόγιο, σαφήνεια, ποικιλία πολύπλοκων γραμματικών και συντακτικών σχημάτων κ.λπ. (Μπερνστάιν, 1961& Μπερνστάιν, 1971, στο: Φραγκουδάκη, 1985, σ. 399 και 438 αντίστοιχα). Το σχολείο, όμως, απαιτεί από τον μαθητή τον επεξεργασμένο κώδικα, με αποτέλεσμα τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα είναι αναγκασμένα για να επικοινωνήσουν να «μεταφράζουν» τη γλωσσική δομή της μεσαίας τάξης στην απλούστερη γλωσσική δομή της δικής τους τάξης (Μπερνστάιν, 1961, στο: Φραγκουδάκη, 1985, σ. 402) με ό,τι αυτό συνεπάγεται (χρόνο, κόπο, προβλήματα στολόγο, χαμηλή επίδοση, σχολική αποτυχία κ.ά.). Οι διαφορές στη γλώσσα που μιλούν τα μεσαία – ανώτερα και τα λαϊκά στρώματα είναι κυρίως διαφορές δομής και όχι λεξιλογίου. Πρόκειται για δύο «κώδικες», για δύο συστήματα επικοινωνίας τελείως διαφορετικά, που δημιουργούν και διαφορετικές σχέσεις με το λόγο. Στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα η διαπαιδαγώγηση των παιδιών γίνεται βασικά μμέσα από το λόγο. Τα παιδιά ωθούνται να διατυπώνουν συλλογισμούς, να εκφράζουν αλλά και να ελέγχουν τις επιθυμίες τους μέσα από το λόγο. Απ την άλλη πλευρά τώρα, στα λαϊκά στρώματα οι κανόνες επιβάλλονται πιο άλεσα, χωρίς τη διαμεσολάβηση του λόγου, όπως άλλωστε και η έκφραση των συναισθημάτων ή των επιθυμιών. Για τον Μπερνστάιν, η εκμάθηση της γλώσσας είναι θεμελιώδης διαδικασία κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου των υποκειμένων, όχι απλά επικοινωνία. «Όταν ένα παιδί μαθαίνει τη γλώσσα του [...] μαθαίνει συγχρόνως και τις απαιτήσεις της κοινωνικής δομής μμέσα στην οποία είναι ενσωματωμένο». (B.Berstein,, στο Φραγκουδάκη, 1985, σ. 437)

Κεφάλαιο 1.3

1.3.1 Οι Ρομά

Οι Ρομ (όπως λέγονται οι τσιγγάνοι στην Ελλάδα, ενώ διεθνώς αναφέρονται με το όνομα Roma) είναι λαός, βασικά νομαδικός, που ζει κυρίως στην Ευρώπη. Αν και η εγκατάστασή τους στην Ευρώπη ανάγεται σε χρόνους πριν τον 14ο αιώνα, μόλις στα τέλη του 18ου αιώνα (και με μεγάλη ασφάλεια στον 20ο) έγινε δυνατό να καθοριστεί η καταγωγή τους από τη ΒΔ Ινδία. Υπάρχουν περισσότεροι από 12.000.000 Ρομ ανά τον κόσμο. Επειδή όμως δεν καταγράφονται στις περισσότερες επίσημες αναφορές, δεν μπορεί να υπολογιστεί ο αριθμός τους με ακρίβεια. Στην Ευρώπη υπολογίζονται, περίπου, σε 6.000.000 άτομα, από τους οποίους οι περισσότεροι είναι εγκατεστημένοι στα Βαλκάνια.

Όσον αφορά στην καταγωγή των Ρομά απασχόλησε πολλούς μελετητές από όλο τον κόσμο. Οι βασικές ελληνικές απόψεις αναφέρονται με συντομία παρακάτω: Ο Α. Πασπάτης δέχεται χωρίς αμφιβολία την Ινδική καταγωγή, θεωρεί τους Γύφτους και τους Τσιγγάνους σαν μια φυλή, στους οποίους δόθηκε διαφορετική καταγωγή και διαφορετικές ονομασίες λόγω άγνοιας των ευρωπαίων : Αιγύπτιοι- Γύφτοι και Ατσιγγάνοι. Επόμενη είναι η θεωρία του Μπιρή ο οποίος υποστηρίζει ότι οι Γύφτοι είναι κάτι διαφορετικό από τους Τσιγγάνους. Αναφέρει ότι οι μελαμψοί πάροικοι της Ευρώπης έχουν έλθει από την Αίγυπτο και αποτελούνται από δυο λαούς, από τους Ρομ, που έχουν ινδική καταγωγή και αποτελούν τους Τσιγγάνους και από τους Γύφτους, που είναι αυτόχθονες Αιγύπτιοι. Ο Λιάκος υποστηρίζει ότι είναι μια και μοναδική φυλή με διαφορετικά ονόματα, που εμφανίστηκε στο μικρασιατικό χώρο περίπου το 3000-2000 π.Χ και στη συνέχεια πέρασε και στην ευρωπαϊκή ήπειρο (Εξαρχος, σ. 12-15, 1996). Ο Κόμης, έχοντας μια από τις πιο σύγχρονες θεωρίες, δεν ασπάζεται το «μύθο της αιγυπτιακής καταγωγής» και αναφέρεται σε ιστορικά τεκμήρια προερχόμενα από τη βορειοδυτική Ινδία. Εντοπίζονται στη Βορειοδυτική Ινδία λαοί από την ανάμειξη και τις επιγαμίες των οποίων πιστεύεται ότι προήλθαν οι Τσιγγάνοι.

1.3.2 Ιστορία

Δεν υπάρχουν πολλές πληροφορίες για τη θέση των Ρομ στην ινδική κοινωνία κατά τον Μεσαίωνα. Πιθανολογείται, όμως, ότι ήταν παρίες, που, από τον 9ο αιώνα και μετά, πυκνές ομάδες της νομαδικής αυτής φυλής επιδόθηκαν σε διαδοχικές μεταναστεύσεις, που έλαβαν χώρα σε διάφορες εποχές, και τα διάφορα φύλα ακολούθησαν διάφορες πορείες. Άλλα από αυτά κατευθύνθηκαν στο Αφγανιστάν, Βελουχιστάν και στο Ιράν, όπου παρέμειναν για αρκετούς αιώνες, ενώ άλλα μέσω του Τουρκεστάν κατευθύνθηκαν στη Ν. Ρωσία, στον Καύκασο, στη Μ. Ασία και τις Παραδουνάβιες χώρες. Τέλος, άλλες ομάδες, μετά από μακρά παραμονή στο Ιράν, κατευθύνθηκαν προς τη Μ. Ασία, Συρία, Αίγυπτο και Β. Αφρική και από εκεί στην Ισπανία, ενώ άλλες πυκνές ομάδες άρχισαν να περιτρέχουν για μακρύ χρονικό διάστημα στα εδάφη της Μεσαιωνικής Βυζαντινής αυτοκρατορίας, τόσο στη Μ. Ασία, όσο και στην κυρίως Ελλάδα (όπως τη Θράκη και τη Μακεδονία) και γενικά στα Βαλκάνια. Κατά τα τέλη του 14ου και στις αρχές του 15ου μ.Χ. αιώνα, δηλαδή μετά την εποχή της επικράτησης των Οθωμανών Τούρκων στα εδάφη της Βυζαντινής αυτοκρατορίας στη Μ. Ασία και στην Ευρώπη, στη Μακεδονία και τη Θράκη και πριν την Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους (1453), πυκνές μάζες Ρομ εγκαταστάθηκαν κυρίως στα Βαλκάνια και στην Κεντρική Ευρώπη, ενώ μέχρι τις αρχές του 16ου αιώνα εξαπλώθηκαν ανά ομάδες στις περισσότερες περιοχές της ηπείρου (Ρωσία, Σκανδιναβία, Γαλλία, Ισπανία, Βρετανία κ.α.). Δεν είναι γνωστό γιατί οι πρώτοι Ρομ άρχισαν τη μεγάλη περιπλάνησή τους από την Ινδία προς την Ευρώπη και στις άλλες ηπείρους.

Οι πρώτες ειδήσεις που αναφέρονται στη διασπορά των Ρομ στις ευρωπαϊκές χώρες χρονολογούνται από το 1417 μ.Χ., όταν πολυάριθμες ομάδες των Ρομ εμφανίστηκαν στη Γερμανία. Οι τότε χρονογράφοι και ιστορικοί της εποχής τους περιγράφουν με το όνομα «Τσιάνοι» και υπογραμμίζουν το σκοτεινό δέρμα και τη μαύρη τρίχα τους. Ζούσαν σε σκληρές και περνούσαν μια πολύ σκληρή ζωή. Οι γυναίκες και τα παιδιά μεταφέρονταν σε άμαξες. Κατά τους χρονογράφους, δεν είχαν πατρίδα ούτε θρησκεία, αλλά βεβαίωναν ότι ήταν Χριστιανοί. Είχαν αρχηγούς που ήταν έφιπποι και καλοντυμένοι σε αντίθεση με τους υπόλοιπους, που στην πλειοψηφία τους βιάδιζαν σαν μπουλούκι και κυρίως ξυπόλυτοι. Από το 1417 μέχρι το 1430 εξαπλώθηκαν σε ολόκληρη τη Γερμανία, αλλά και στις Ευρωπαϊκές χώρες. Οι ίδιοι έλεγαν ότι κατάγονταν από τη «Μικρή Αίγυπτο» και οι αρχηγοί τους, που αυτοτιτλοφορούνταν

ως «*δούκες και κόμητες της Μικράς Αιγύπτου*», δήλωναν ότι περιφέρονταν στην Ευρώπη για να εκπληρώσουν ένα θρησκευτικό καθήκον: να προσκυνήσουν στον Άγιο Πέτρο της Ρώμης και ότι, πριν επιστρέψουν στην πατρίδα τους, θα περνούσαν από την Ιερουσαλήμ για να προσκυνήσουν στους Αγίους Τόπους. Με τη μέθοδο αυτή κατόρθωναν να γίνονται παντού δεκτοί και μάλιστα τους πρόσφεραν άσυλο, περιποιήσεις και δωρεές.

Το 1418, εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στην Ελβετία, το επόμενο χρόνο στη γαλλική Προβηγκία, το 1422 στην Ιταλία, στην Μπολόνια και μετά στη Ρώμη, το 1427 στο Παρίσι και στη Βόρεια Γαλλία, το 1443 στη Δανία, και μετά από δύο χρόνια, το 1445, στην Ισπανία, όπου όμως υπήρχαν ήδη συγγενικά φύλλα, και τέλος το 1500 στη Μ. Βρετανία. Μετά από μερικά χρόνια εμφανίστηκαν σε διάφορα κράτη και οι πρώτοι νόμοι εναντίον τους, καθώς η ιδιαίτερη κουλτούρα τους, τα ήθη και τα έθιμά τους δεν γίνονταν εύκολα αποδεκτά στις χώρες εγκατάστασής τους. Για παράδειγμα, εξαγγέλθηκαν περιοριστικές νομοθεσίες εναντίον τους στην Ισπανία μεταξύ του 1499 και του 1783, στη Γαλλία το 1539, ενώ στη Μ. Βρετανία το 1530 διατάχθηκαν να εγκαταλείψουν τη χώρα, αλλιώς θα φυλακίζονταν. Λόγω των διωγμών που ακολούθησαν και διήρκεσαν δύο περίπου αιώνες, πολλές ομάδες Ρομ εξαφανίστηκαν, ενώ άλλοι, όπως στη Ρουμανία, υποχρεώθηκαν να γίνουν δουλοπάροικοι και παρέμειναν στην κοινωνική αυτή θέση σε όλη τη διάρκεια της οθωμανικής κυριαρχίας, μέχρι το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα και την ανακήρυξη της ανεξαρτησίας της χώρας. Διασώθηκαν όμως και πολυάριθμες ομάδες Ρομ, που κατόρθωσαν να επιζήσουν, περιπλανώμενες σε διάφορα κράτη της Ευρώπης.

Από τον 18ο αιώνα, η θέση τους στην Ευρώπη άρχισε να βελτιώνεται. Στην αρχή πάρθηκαν μέτρα προστατευτικά και καταβλήθηκε προσπάθεια για την ηθική τους εξύψωση και διαπαιδαγώγηση στην Αυστρία, όπου εξαναγκάστηκαν να γίνουν αγρότες και μετά στη Γερμανία, όπου ιδρύθηκαν ειδικά σχολεία γι' αυτούς. Οι προσπάθειες όμως αυτές δεν επέφεραν σημαντικά αποτελέσματα και απέτυχαν οι απόπειρες που έγιναν τον 19ο αιώνα στη Ρωσία, στη Δ. Ευρώπη, καθώς και στη Μ. Βρετανία. Όμως, κατά τα τέλη του 19ου αιώνα, μεγάλο μέρος των Ρομ σε όλες τις χώρες της Ευρώπης έπαψε να ζει νομαδική ζωή και πολλοί Ρομ είναι σήμερα επιστήμονες, σπουδαστές πανεπιστημιακών σχολών, ακόμα και κληρικοί.

Πάντως, ακόμα και πριν τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο υπήρχαν πολλοί Ρομ σε διάφορες χώρες της Ευρώπης, που συνέχιζαν να ζουν νομαδικά, σύμφωνα με τις παλιές και πατροπαράδοτες συνήθειες της φυλής τους και μάλιστα στη Μ. Βρετανία, όπου η

τύχη τους υπήρξε κάπως καλύτερη και όπου από το πρώτο μισό του 19ου αιώνα είχαν ιδρυθεί εταιρείες για τη μελέτη των ηθών, της γλώσσας και γενικά της ζωής τους. Ανεκτά γενικά υπήρξε η θέση τους στην Ουγγαρία και στη Σερβία, όπου πολλοί από αυτούς έχουν αφομοιωθεί με τους ντόπιους, αφού και η ίδια η βασιλική δυναστεία των Καραγεώργηδων θεωρείται ότι κατάγεται από τους Ρομ, όπως και στην Τουρκία, όπου οι λεγόμενοι «Τουρκόγυφτοι», δηλαδή Ρομ, Μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα, ανάμεσα στα άλλα γνωστά επαγγέλματα εξασκούσαν και αυτό του καραγκιοζοπαίχτη. Για την περίπτωση αυτή, πιστεύεται ότι οι πρώτοι που έφεραν από την Ασία τον καραγκιόζη ήταν οι Ρομ και ότι αυτό το θέατρο των σκιών είχε αρχικά θρησκευτική χροιά, ενώ ο ίδιος ο καραγκιόζης θεωρείται ότι ήταν Ρομ.

Ήδη από τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο και στη συνέχεια μετά τον Β' Παγκόσμιο, η θέση τους, από νομική και κοινωνική άποψη, έγινε δύσκολη. Οι πλανόδιοι Ρομ υπόκειντο σε όλες τις χώρες σε μεγάλους περιορισμούς, συνάντησαν μεγάλα εμπόδια και θεωρήθηκαν παντού ως ανεπιθύμητοι. Γι' αυτό, οι κάπως προοδευμένοι και μάλιστα οι νεότεροι Ρομ, αναζήτησαν καλύτερες συνθήκες ζωής και οι περιπλανήσεις τους περιορίστηκαν. Στη Χιτλερική Γερμανία, οι Ρομ δέχτηκαν συστηματικές διώξεις από τους Ναζί στην περίοδο του Β' Παγκοσμίου πολέμου και υπολογίζεται ότι περίπου 250.000 Ρομ εξοντώθηκαν στα ναζιστικά στρατόπεδα θανάτου. Μετά τον πόλεμο, στα κράτη του λεγόμενου υπαρκτού σοσιαλισμού της ανατολικής Ευρώπης αποθαρρύνθηκε ο νομαδικός τρόπος ζωής τους και επιχειρήθηκε η υποχρεωτική ενσωμάτωσή τους στα κοινωνικά συστήματα αυτών των κρατών και η προλεταριοποίησή τους. Στην Ουγγαρία απαγορεύτηκε, λόγω της εξασφάλισης μόνιμης κατοικίας και εργασίας, η συνεχής μετατόπισή τους σε συμβολική περιφορά των αποσκευών τους γύρω από τον συνοικισμό τους, που γινόταν εορταστικά κατά κάποιο τρόπο, μια φορά το χρόνο. Στη Σοβιετική Ένωση επίσης υποχρεώθηκαν σε μόνιμη κατοικία και τους δόθηκαν τα ίδια δικαιώματα με τους υπόλοιπους Σοβιετικούς πολίτες. Αλλά και στην Αγγλία απαγορεύτηκαν οι περιπλανήσεις των Ρομ, οι οποίοι χρησιμοποιούνται ήδη σαν εργάτες στις διάφορες βιομηχανίες της χώρας.

1.3.3 Η μεταναστευτική τους πορεία

Έχουν υπάρξει διάφορες μεγάλες μεταναστεύσεις (διασπορές) στην ιστορία τους: Η πρώτη ήταν η αρχική διασπορά από την Ινδία, περίπου πριν από 1.000 χρόνια. Μερικοί μελετητές προτείνουν ότι μάλλον έχουν υπάρξει αρκετές μεταναστεύσεις από την Ινδία. Η δεύτερη μεγάλη μετανάστευση, που ήταν γνωστή ως Aresajipe, ξεκίνησε από τη ΝΔ Ασία προς την Ευρώπη, το 14ο αιώνα μ.Χ. Η τρίτη μετανάστευση έγινε από την Ευρώπη προς την Αμερική, τον 19ο και τον 20ο αιώνα, μετά από την κατάργηση της σκλαβιάς των Romani στην Ευρώπη, το 1856-1864. Μερικοί μελετητές υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια μεγάλη μετανάστευση και σήμερα σε εξέλιξη, μετά από την πτώση της πρώην Σοβιετικής Ένωσης

1.3.4 Οι Ρομά στην Ελλάδα σήμερα

Οι Ρομά στην Ελλάδα καταγράφηκαν για πρώτη φορά σε κείμενα του 14ου αιώνα, όπου το 1323 εγκαταστάθηκε μια τσιγγάνικη «φυλή» έξω από τον Χάνδακα. Το 1381 εγκαταστάθηκαν στην Κέρκυρα και την Ήπειρο, σε διάφορα φέουδα στα οποία εργάζονταν ως δουλοπάροικοι. Μία ακόμα αναφορά στους τσιγγάνους γίνεται το 1384 στη Μεθώνη (Κόμης, σ.20, 1998). Στην Κρήτη και τη Θράκη είναι οργανωμένοι σε προσωρινούς καταυλισμούς, ενώ η πρώτη ιστορική μαρτυρία εντοπίζεται σε ένα συναξάρι με τίτλο «Βίος του Αγίου Γεωργίου του Αθωνίτη» και στο οποίο παρουσιάζονται ως οι κακούργοι απόγονοι του μάγου Σίμωνα (Χατζησαββίδης, σ.44-45, 1996).

Ο μεγαλύτερος αριθμός τσιγγάνων εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα μετά την καταστροφή της Σμύρνης το 1922 και τη σύμβαση της Λοζάνης το 1924. Σήμερα στα Άνω Λιόσια βρίσκονται εγκατεστημένοι τσιγγάνοι, οι οποίοι θεωρούνται απόγονοι των πρώτων ομάδων που εγκαταστάθηκαν στον ελλαδικό χώρο (Κόμης, σς.17,21, 1998). Στην περιοχή της Αθήνας οι τσιγγάνοι είναι εγκατεστημένοι σε διάφορες περιοχές, όπως η Αγία Βαρβάρα, το Ζεφύρι, το Μενίδι και ο Ασπρόπυργος. Καταυλισμοί τσιγγάνων παρατηρούνται και σε πολλά άλλα μέρη της Ελλάδας, όπως είναι η Θεσσαλονίκη, η Αλεξάνδρεια Ημαθίας, η Αλεξανδρούπολη, το Αγρίνιο, η Αμαλιάδα, η Άμφισσα, το Διδυμότειχο, η Γαστούνη, η Θήβα, η Κομοτηνή, η κάτω Αχαΐα, οι

Σέρρες, η Ξάνθη, η Φλώρινα, τα Φάρσαλα, η Χίος, η Κόρινθος, ο Ορχομενός και το Ηράκλειο της Κρήτης

Ο ελληνικός λαός έχει συνηθίσει την παρουσία των Rom από τα παλιά χρόνια. Στις επίσημες στατιστικές αναφέρονται ότι στην Ελλάδα υπάρχουν μερικές χιλιάδες Rom, κυρίως Χριστιανοί Ορθόδοξοι, στους οποίους δεν περιλαμβάνονται αυτοί που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα μετά τη Μικρασιατική καταστροφή, ούτε εκείνοι που έφτασαν από τη Ρουμανία και άλλες Βαλκανικές χώρες, ούτε τέλος όλοι εκείνοι που κατοικούσαν για αιώνες στην Ελλάδα και που ζουν ως νομάδες ή ημινομάδες σε διάφορες περιοχές της χώρας μας. Οι τελευταίοι, σύμφωνα με μέτριους υπολογισμούς, ανέρχονται σε 50-70.000.

Οι Rom ανήκουν σε πολυάριθμες φυλές ή φάρες, από τις οποίες οι κυριότερες είναι εκείνες των Μπράκηδων, Ρουντάρων, Καραγιανναίων, Γκαβιέρων, Χαλδούπηδων, Καλπαζάνηδων, Γιαβούζηδων, Τσικληρήδων κλπ. Φέρουν οικογενειακά επώνυμα, όπως, για παράδειγμα, Σάτρας, Τσιλλιγιρής, Νταλίπης, Καραχάλιος, Μαλαντρίνος, Νάτσιος, Σαρπουνιάς κλπ. Άλλοι μιλάνε τις δικές τους διαλέκτους σαν μητρική τους γλώσσα και άλλοι την ελληνική, διατηρώντας, όμως, και ίχνη της διαλέκτου των προγόνων τους τα οποία χρησιμοποιούν σαν συνθηματικό γλωσσικό ιδίωμα μεταξύ τους. Τέλος, υπολείμματα της μακράς παραμονής τους στην Ελλάδα μπορούν να θεωρηθούν και τα τοπωνύμια που διασώθηκαν στην Ελλάδα μέχρι σήμερα, όπως, για παράδειγμα, Ατσιγγανόκαστρο (Σύρος), Γυφτόκαστρο (Αττική, Μεσολόγγι κλπ.), Γύφτισσα (Αίγιο, Μακεδονία), Κατσιβελιανά (Κρήτη), καθώς και σχετικές λέξεις, όπως τσιγκούνης (φιλάργυρος), αζιγανεύω και αζιγανιά (δόλος, απάτη) (Κρήτη).

Στην Ελλάδα κατά το παρελθόν ασχολήθηκαν με τη σιδηρουργία κυρίως. Άλλες τέχνες που ανέπτυξαν οι νομάδες και για τις οποίες έγιναν συμπαθείς στους Έλληνες είναι το εμπόριο κυρίως ζώων και η μουσική. Παράλληλα, ο ελληνικός λαός αισθάνεται ένα αόριστο δέος προς τους Rom, και φοβάται τη βασκανία και τις κατάρες τους. Βεβαίως πάρα πολλοί Rom έχουν σταματήσει τη νομαδική ζωή σήμερα και στην Ελλάδα. Κυριότερες σήμερα ασχολίες τους είναι το εμπόριο, κυρίως στις λαϊκές αγορές, η προσφορά εποχιακής εργασίας (στη συλλογή βαμβακιού, καρπουζιών κλπ.) και η μουσική.

Το 1955 οι τσιγγάνοι αποκτούν την ελληνική ιθαγένεια με σχετικό νομοθετικό διάταγμα (Ν.Δ. 3370/55), αναγνωρίζονται ως πολίτες της χώρας και ως δικαιούχοι των βασικών και θεμελιωδών κοινωνικών δικαιωμάτων των υπόλοιπων Ελλήνων πολιτών.

Με τις Γενικές Διαταγές: Γ.Δ. 212/69468/78 και 51/16701/79 του Υπουργείου Εσωτερικών «Για την τακτοποίηση από απόψεως ιθαγένειας των διαβιούντων στην χώρα μας Αθίγγανων» και «Περί εγγραφής αδήλωτων Αθίγγανων», ολοκληρώνονται οι πρώτες θεσμικές ρυθμίσεις.

1.3.5 Γλώσσα

Οι Ρομ, μόλις πρωτοπάτησαν το πόδι τους στην Ευρώπη, συνάντησαν την ελληνική γλώσσα που κυριαρχούσε τότε. Συνέπεια του γεγονότος αυτού είναι ότι πάρα πολλά στοιχεία της ελληνικής ενσωματώθηκαν στις διαλέκτους τους. Ρομανί ή Ρομανές (romani chib) είναι η μητροδίδακτη γλώσσα εκατομμυρίων Ρομά σε όλο τον κόσμο. Απαντάται σε είκοσι περίπου κύριες διαλέκτους και περισσότερες από εξήντα υποδιαλέκτους, όλες συγγενικές μεταξύ τους. Η γλώσσα των Ρομ δέχτηκε μεγάλες επιδράσεις από τις γλώσσες που ομιλούνται στις χώρες όπου κατά καιρούς εγκαταστάθηκαν. Η ρομανί αποτελεί μια ινδοευρωπαϊκή γλώσσα, η οποία έχει πολλά κοινά στοιχεία με άλλες ινδοευρωπαϊκές γλώσσες, καθώς περιέχει στοιχεία των αρχικών γλωσσών των Ρομά (σανσκριτικά, χίντι, παντζάμπι κ.ά.) και διάφορα στοιχεία από την περσική, την τουρκική, τη ρουμανική, την αρμενική, τη βουλγαρική και την ελληνική γλώσσα (Brewer, σ. 32, 1984). Η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι Ρομά της Ελλάδας χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλία στο λεξιλόγιο και ιδιαίτερα στη φωνητική, τη μορφολογία και τη σύνταξη που χρησιμοποιεί (Messing, σ. 45 1987). Μιας και οι Ρομ δεν έχουν γραπτή γλώσσα, υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην καταγραφή, διατήρηση και μελέτη του γλωσσικού τους ιδιώματος. Οι διάφορες ομάδες μιλούν ιδιώματα που έχουν αρκετά μεγάλη σχέση μεταξύ τους και συναπαρτίζουν αυτό που αποκαλείται «τσιγγάνικη διάλεκτος». Συνήθως, χρησιμοποιείται μεταξύ τους σαν συνθηματική γλώσσα. Στις επαφές τους με τους ντόπιους χρησιμοποιούν τη γλώσσα του τόπου που διαμένουν.

Η συνηθισμένη γλωσσική κατάσταση των παιδιών ρομά είναι αυτή της ημιμάθειας σε δυο γλώσσες. Και αυτό γιατί το σχολείο δε δημιουργεί ένα πλαίσιο αποδοχής και αναγνώρισης της πολιτιστικής και γλωσσικής ταυτότητας των παιδιών εξαναγκάζοντας τα μέλη της «μειονότητας» να αποβάλλουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τα δομικά στοιχεία της ταυτότητας τους. Στο ελληνικό σχολείο η ελληνική γλώσσα αποτελεί το μοναδικό μέσο διδασκαλίας όλων των μαθημάτων, που προβλέπονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και το γεγονός

αυτό δημιουργεί προβλήματα στη σχολική ένταξη και στην σχολική επίδοση των παιδιών Ρομά, καθώς εκείνα είναι περισσότερο εξοικειωμένα με τη δική τους γλώσσα, τη ρομανί (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, σ.33, 1997).

Τα τσιγγανόπουλα χρησιμοποιούν λοιπόν, δύο κώδικες επικοινωνίας. Ένα για τους δικούς τους και έναν για τους «άλλους». Για τους δικούς τους, έχουν όνομα και μια γλώσσα, ενώ για τους «άλλους» και η γλώσσα και το όνομα είναι διαφορετικά. Το «δικό» τους όνομα συμβολίζει τη δια βίου ένταξη στη δική τους ομάδα και συντελεί στη διατήρηση των αποστάσεων και εκμηδενίζει τυχόν τάσεις ενσωμάτωσης. Από τη στιγμή, δηλαδή, που αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, διαπιστώνουν την ετερότητα τους σε σχέση με τους άλλους. (Λυδάκη, 2000)

Η γλώσσα έχει τεράστια σημασία για τον εκπαιδευτικό θεσμό και η γλωσσική εκπαίδευση θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους στόχους τού σχολείου (Φραγκουδάκη, 1987: 109) σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα (αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό με μια ματιά στα Αναλυτικά Προγράμματα τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στα διεθνή). Η γλώσσα με τη δεσπόζουσα θέση που κατέχει στα σχολικά προγράμματα, επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών και είναι γεγονός ότι κατά κάποιον τρόπο η γλωσσική επιτυχία ή αποτυχία στο σχολείο σχεδόν ταυτίζεται με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία γενικότερα.

Ο ρόλος της γλώσσας στο σχολείο είναι πολλαπλός. Αρχικά, η γλωσσική εκπαίδευση αποτελεί ίσως τον σπουδαιότερο από τους εκπαιδευτικούς στόχους. Επίσης, αποτελεί το εργαλείο μάθησης για όλα τα άλλα μαθήματα και το μέσο επικοινωνίας δασκάλων και μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Όμως το σχολείο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω αντιμετωπίζει τους μαθητές ως «ίσους», και επομένως ως «ομόγλωσσους».

Όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη γλωσσική τους ανομοιογένεια, αντιμετωπίζονται με τα ίδια μέσα, τις ίδιες μεθόδους, το ίδιο μοναδικό βιβλίο, που μαζί με το δάσκαλο, αντιπροσωπεύει μέσα στο σχολείο τη νόμιμη γλώσσα. Έτσι, η ανομοιογένεια μετατρέπεται σε ανισότητα. Το επιχείρημα, λοιπόν, της ίσης μεταχείρισης, όταν δεν είναι υποκριτικό, μαρτυρεί τουλάχιστον σύγχυση μέσων και στόχων ή αποκαλύπτει άγνοια ή αδιαφορία, διότι τα ίδια μέσα δεν οδηγούν στους ίδιους στόχους (Τοκατλίδου, σ.14-17, 1986). Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι ίσο σχολείο σημαίνει μονοπολιτισμικό σχολείο, κλειστό στις διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών του, σε αυτούς που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα, αλλά και

εθνότητες. Ένα σχολείο που τοποθετεί όλους τους μαθητές στην ίδια βάση με το πρόσημα της ισότητας και της ουδετερότητας.

1.3.6 Ρομά και εκπαίδευση

Για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και των μειονοτήτων υιοθετήθηκαν τα ακόλουθα μοντέλα:

Το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης-> Κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 με βασική του θέση πως οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν, από το ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση πρέπει να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό και το μόνο μέσο γι' αυτόν το σκοπό είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και του εθνικού πολιτισμού της.

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης του "άλλου"-> Αυτό το μοντέλο αναγνωρίζει το δικαίωμα στη διαφορά. Υπάρχει αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα φέρει έναν πολιτισμό που δέχεται αλλά ταυτόχρονα και ασκεί επίδραση στη χώρα υποδοχής. Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν θέτει σε "κίνδυνό" τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1997).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο της εκπαίδευσης-> Εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό ότι τα δύο προηγούμενα μοντέλα δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο. Μέσω αυτού αναγνωρίζονται οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μεταναστευτικών ομάδων και διαμορφώνεται ένα κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η κοινωνική συνοχή. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από τους μαθητές του εθνικού τους πολιτισμού και της εθνικής τους παράδοσης ενώ δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών. Κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο, αποτελούν το μοναδικό κριτήριο για την αξιολόγηση των πολιτισμών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης-> αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Αγγλία και Αμερική. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό πρέπει να αλλάξουν τόσο οι δομές της εκπαίδευσης όσο και εκείνες της κοινωνίας ώστε να εξαλειφθούν οι διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών. Στόχοι του είναι: 1) ισότητα στην

εκπαίδευση, μετασχηματισμός των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα, 2) δικαιοσύνη από το κράτος για ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει, 3) χειραφέτηση και απελευθέρωση από φασιστικά πρότυπα των καταπιεσμένων και των καταπιεστών.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης->Εμφανίζεται τη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη. Το συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή ορίζουν την "διαπολιτισμική" εκπαίδευση ως την αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και στοχεύει στην επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Η ΕΕ μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής στοχεύει στη διαμόρφωση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής συνείδησης και φιλοδοξεί να καλύψει τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η διαπολιτισμική αγωγή χαρακτηρίζεται από τρία αξιώματα: 1/ αρχή (αξίωμα) της ισοτιμίας των πολιτισμών, 2/ των ίσων ευκαιριών και 3/ της αποδοχής και αξιοποίησης του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών. Το Συμβούλιο της Ευρώπης ορίζει ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα εξής: α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής β) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής γ) προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση και κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου δ) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης κλπ. Από την παραπάνω παρουσίαση των εκπαιδευτικών μοντέλων καταλήγουμε ότι στην Ελλάδα έχουμε την εφαρμογή μιας αφομοιωτικής πολιτικής

Στην Ελλάδα οι μορφές των σχολείων που φοιτούν τα παιδιά των Ρομά είναι οι παρακάτω:

- Το σχολείο του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος: το σχολείο αυτό λειτουργεί σύμφωνα με τους θεσμούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος . Ακολουθεί τους νόμους σχετικά με την ηλικία των μαθητών που δέχεται και την ύλη που καθορίζει το Υπουργείο Παιδείας. Τα παιδιά Ρομά δυσκολεύονται να συμμορφωθούν με τους κανόνες του σχολείου και γι' αυτό το εγκαταλείπουν από τις πρώτες ακόμα τάξεις.
- Το σχολείο στην περιοχή όπου κατοικούν οι Ρομά: Πρόκειται για ένα σχολείο που βρίσκεται κοντά στην περιοχή εγκατάστασης των Ρομά και δέχεται για εγγραφή μόνο παιδιά των Ρομά. Αν και αποτελεί ένα μειονοτικό σχολείο, η διδασκόμενη ύλη απευθύνεται σε παιδιά Ελλήνων, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η πολιτισμική

ιδιαιτερότητα της κοινότητας των Ρομά και χωρίς να προσαρμόζεται η ύλη των διδασκόμενων μαθημάτων στις ανάγκες των παιδιών αυτών.

- Το ιδιαίτερο μάθημα: Μαθήματα που δίνονται σε παιδιά Ρομά (καμιά φορά και σε ενήλικους) από εθελοντές εκπαιδευτικούς

Από τις παραπάνω μορφές, το εθνικό σχολείο κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, ενώ οι άλλες δύο μορφές άρχισαν να εμφανίζονται μόλις τα τελευταία χρόνια σε πολύ μικρή κλίμακα (Βεργίδης & Σταμέλος, σ.21, 2004).

Αιτίες διακοπής φοίτησης των παιδιών Ρομά

Περιληπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην ελληνική εκπαίδευση κυριαρχούν οι εξής αιτίες διακοπής της φοίτησης των παιδιών Ρομά (Γιακουμάκη, 2007):

1. Η άσχημη συμπεριφορά των συμμαθητών τους
2. Η συνεχής μετακίνηση της οικογένειας
3. Η επαγγελματική ενασχόληση των παιδιών
4. Η δυσχερής οικονομική κατάσταση της οικογένειας
5. Η αδιαφορία των εκπαιδευτικών
6. Ο γάμος
7. Ο αναλφαβητισμός
8. Οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης
9. Η άσχημη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προσωπικού
10. Η διγλωσσία
11. Η φροντίδα της οικογένειας
12. Η πεποίθηση ότι το σχολείο δεν παρέχει τις κατάλληλες γνώσεις που είναι αναγκαίες για τη ζωή

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Το άρθρο 16 παρ. 2 του Συντάγματος ορίζει ότι «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και την διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Επίσης στο άρθρο 16 παρ. 4 διασφαλίζεται ότι: «Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια και ειδική προστασία,

ανάλογα με τις ικανότητές τους». Τα εννέα χρόνια ορίζονται βάσει Συντάγματος ως το ελάχιστο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ το δικαίωμα στην παιδεία εξασφαλίζεται επίσης από το άρθρο 28 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Convention on the Rights of the Child). Το δικαίωμα στην παιδεία προστατεύεται επίσης από το άρθρο 13 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα (ΔΣΟΚΠΔ) και του άρθρου 2 του Πρώτου πρωτοκόλλου της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου.

Νομοθεσία σχετική με την εκπαίδευση μαθητών Ρομά.

- Υπουργική Απόφαση Φ4/155/Γ1/1257/11.09.1996- Καθιέρωση κάρτας φοίτησης Τσιγγανοπαίδων
- Υπουργική Απόφαση- Φ10/20/Γ1/7.9.1999- Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων
- Υπουργική απόφαση, αρ. 358/Δ4/29.08.2000 (ΦΕΚ 1068 τ.Β'/30.08.2000)- Σύσταση οργανικών θέσεων για Τ.Υ. και την εφαρμογή προγραμμάτων για Ρομά.
- Υπουργική απόφαση, αρ. 425/Δ4/28.08.2001 (ΦΕΚ 1130 τ.Β'/30.08.2001)- Σύσταση οργανικών θέσεων για Τ.Υ. και Προπαρασκευαστικά Τμήματα μαθητών Ρομά.
- Υπουργική απόφαση, αρ. 86335/Δ4/26.08.2002 (ΦΕΚ 1132 τ.Β'/29.08.2002)- Σύσταση οργανικών θέσεων για Τ.Υ. και Προπαρασκευαστικά Τμήματα μαθητών Ρομά.

Εγκύκλιοι της Δ/σης Σπουδών Π.Ε.

- Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ- 14.04.1987- Η εκπαίδευση των παιδιών των τσιγγάνων
- Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ- 16.09.1992- Αλφαριθμητισμός Τσιγγανοπαίδων
- Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ- 22.08.1995- Εγγραφή και φοίτηση τσιγγανοπαίδων στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο
- Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ- 22.08.1995- Απόκτηση τίτλου σπουδών δημοτικού από όσους συμπλήρωσαν το όριο ηλικίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
- Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ- 01.09.1999- Φοίτηση Τσιγγανοπαίδων.

- Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ- 06.03.2000- Όριο ηλικίας για φοίτηση μαθητών στο δημοτικό σχολείο.
- Εγκύκλιος του Υπουργείου Εθν. Οικονομίας και Οικονομικών- 08.07.2002- Εισοδηματική ενίσχυση οικογενειών με τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης & χαμηλά εισοδήματα
- Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ- 17.09.2003- Εφαρμογή προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»
- Έγγραφο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας- 05.09.2006- Εφαρμογή προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»
- Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ- 10.09.2008- Εγγραφή και φοίτηση Ρομά.
- Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ αρ.126877/Γ1/03.10.2008- Προγράμματα για την ενεργό ένταξη Παλλιννοστούντων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών.
- Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ αρ.117052/Γ1/23.09.2009 Προγράμματα για την ενεργό ένταξη Παλλιννοστούντων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών.
- Εγκύκλιος Περιφερειακής Δ/σης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΑΔΒΜΘ αρ.102679/Γ1/20.08.2010- Εγγραφή και σχολική παρακολούθηση των παιδιών Ρομά 2010-2011.
- Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. & Δ.Ε.Κ Μακεδονίας αρ.12061/01.10.2010- Αναφορά για εκπαιδευτικό αποκλεισμό παιδιών Ρομά.
- Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΑΔΒΜΘ αρ.123316/Γ1/04.10.2010- Εισοδηματική ενίσχυση οικογενειών με τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης & χαμηλά εισοδήματα.
- Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΑΔΒΜΘ αρ.132975/Γ1/21.10.2010- Τήρηση των διατάξεων σχετικά με την εγγραφή & παρακολούθηση των Ρομά.
- Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΑΔΒΜΘ αρ.39563/Γ1/31.03.2011- 8η Απριλίου 2011 Παγκόσμια Ημέρα των Ρομά- εκστρατεία DOSTA στην Ελλάδα (Παπαδόπουλος, Δεκέμβριος 2011).

Ερευνητικό Μέρος II

2.1 Προβληματική και αναγκαιότητα εκπόνησης της έρευνας

Στο νομό Ηλείας, και συγκεκριμένα στην πρωτεύουσά του, στον Πύργο, βρίσκεται μόνιμα εγκατεστημένος ένας μεγάλος αριθμός Ρομά. Από αυτούς ένα μικρό ποσοστό έχει ενσωματωθεί πλήρως στην Ηλειακή κοινωνία, ενώ η πλειοψηφία τους, ζει σε καταυλισμούς κάτω από άθλιες συνθήκες διαβίωσης. Το ποσοστό των παιδιών που παραμένει εκτός σχολείου ήταν και παραμένει πολύ υψηλό. Σε μια τέτοια πραγματικότητα, μεγάλο είναι το ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση των απόψεων που έχουν οι Ρομά που συμμετέχουν στον εκπαιδευτικό θεσμό σχετικά με αυτόν.

2.2 Σκοπός, ερευνητική υπόθεση και μέθοδος έρευνας

Κύριος σκοπός της έρευνάς μας είναι να διερευνήσουμε τις απόψεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Θα επιδιώξουμε μέσα από μεθοδευμένες και στοχευμένες ερωτήσεις να εκμαιεύσουμε τις απόψεις τους για το σχολείο που παρακολουθούν τα παιδιά τους καθώς και τις γνώσεις τους πάνω στις ιδιαιτερότητες που αυτό παρουσιάζει σε σχέση με τα υπόλοιπα δημόσια. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τους γονείς των Ρομά και τις ιδιαίτερες ανάγκες ή και επιθυμίες τους όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί σήμερα, μακριά από κάθε είδους προκατάληψη και επιρροή από βιβλιογραφία. Στο τέλος θα συγκρίνουμε τα συμπεράσματά μας με το θεωρητικό μας πλαίσιο, καταλήγοντας σε επαλήθευση ή μη των θεωριών που έχουν διατυπωθεί μέχρι σήμερα.

Ειδικότεροι στόχοι της παρούσας εργασίας είναι:

- 1/Οι Ρομά προτιμούν να στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολεία που απαρτίζονται αποκλειστικά και μόνο από αυτούς ή προτιμούν τη συμμετοχή τους στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία;
- 2/Θεωρούν τα σχολικά βιβλία κατάλληλα για την εκπαίδευση των παιδιών τους;
- 3/Θα προτιμούσαν «δικούς» τους δασκάλους;
- 4/ Ποια η άποψή τους για τη γλώσσα διδασκαλίας; Αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την πρόοδο των παιδιών τους;
- 5/Ποια η σχέση τους με δασκάλους και κατά πόσο συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα;
- 6/Γενικά, θεωρούν το σχολείο ως το μέσο που θα βελτιώσει τη ζωή των παιδιών τους;

Τα ερευνητικά ερωτήματα εξειδικεύουν τους στόχους και απορρέουν από αυτούς. Επομένως, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα διερευνηθούν για την ικανοποίηση των παραπάνω στόχων είναι:

1/ Η συντήρηση σχολείων αποκλειστικά για Ρομά (σχολείων γκέτο όπως αναφέρονται) είναι επωφελής για τους μαθητές αυτούς ή να θα ήταν προτιμότερος ο διασκορπισμός των μαθητών στα «κανονικά σχολεία»;

2/ Είναι κατάλληλα τα σχολικά εγχειρίδια και το ΑΠ για τις ειδικές ανάγκες των μαθητών αυτών ή χρειάζεται κάποια αναπροσαρμογή τους;

3/ Οι δάσκαλοι είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι για τη διδασκαλία τους σε τέτοια σχολεία;

4/ Υπάρχει αίτημα για δίγλωσση εκπαίδευση;

5/ Ποιες είναι οι προσδοκίες των γονέων από τη φοίτηση των παιδιών τους;

6/ Ποιες είναι οι απόψεις των εμπλεκομένων όσον αφορά στη σχολική αποτελεσματικότητα;

2.3 Μεθοδολογία της έρευνας

2.3.1 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η μμεθοδολογία της έρευνας αποτελεί μία ενέργεια κατά την οποία καλείται ο ερευνητής να διαλέξει, να αλληλεπιδράσει, να αξιολογήσει και να καθορίσει τις μμεθόδους που θα χρησιμοποιήσει στην έρευνα (Wellington, 2000). Η επιλογή και υλοποίηση των μμεθόδων αυτών, που θα ακολουθήσει ο εκάστοτε ερευνητής, αποτελούν σημαντική και δύσκολη διαδικασία, κατά την οποία ο ίδιος θα πρέπει να μελετήσει σε βάθος, ώστε να καταφέρει να συλλέξει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και να οδηγηθεί σε συμπεράσματα.

Η ερευνητική προσέγγιση που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα εργασία για την επαλήθευση ή μη της ερευνητικής μας υπόθεσης είναι η ποιοτική έρευνα. Η επιλογή αυτή δικαιολογείται από το γεγονός ότι το υπό μελέτη αντικείμενο θεωρείται αρκετά σύνθετο και πολυδιάστατο και η προσέγγιση που θα ακολουθηθεί χρειάζεται να έχει τη δυνατότητα εμβάθυνσης. Η θεμελιώδης στρατηγική στην οποία στηριχθήκαμε για να συλλέξουμε τα στοιχεία μας, είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη.

2.3.2. Επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης

Στην ποιοτική προσέγγιση ο ερευνητής επιδιώκει να εξερευνήσει και να κατανοήσει σε βάθος τις υποκειμενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες συγκεκριμένων προσώπων αναφορικά με κάποιο φαινόμενο. Δε χρησιμοποιούνται αριθμοί ή μαθηματική λογική, παρά μόνο καταγράφονται τα λεγόμενα ή δρώμενα των συμμετεχόντων, ώστε να μπορέσει να ερμηνευθεί γιατί απαντούν ή δρουν με το συγκεκριμένο τρόπο και να κατανοηθούν σε βάθος τα αισθήματα, τα κίνητρα, οι επιδιώξεις και το περιβάλλον τους. Ζητούμενο είναι η κατανόηση της ποιότητας των όσων λένε και κάνουν οι συμμετέχοντες, καθώς των παραγόντων (άδηλων ή πρόδηλων) που επηρεάζουν αυτήν την ποιότητα. Τελικά, η ποσοτική έρευνα απαντά στο «πόσο» και στο «τι», ενώ η ποιοτική στο «πώς» και στο «γιατί».

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι Ρομά στην Ελλάδα δεν είναι μια επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα και αυτός ο λόγος ακριβώς καθιστά δύσκολο τον σαφή καθορισμό του ποιος θεωρείται Ρομά και ποιος όχι. Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης, υποκινήθηκε ως ένα σημείο από το γεγονός αυτό, μιας και οι ποσοτικές μέθοδοι «παγώνουν» ατομικά χαρακτηριστικά και ομάδες. Από την άλλη τώρα πλευρά, την πιο πρακτική, οι ποσοτικές προσεγγίσεις απαιτούν όσο το δυνατόν περισσότερο κωδικοποιημένες ερωτήσεις και απαντήσεις, πράγμα το οποίο θα ήταν αρκετά δύσκολο στην περίπτωσή μας, λαμβάνοντας υπόψη το μεγάλο ποσοστό των αναλφάβητων Τσιγγάνων της έρευνας μας.

Παρόλα τα παραπάνω, σε αρκετά σημεία της έρευνας έγινε χρήση ποσοτικών στοιχείων πχ. για την ενίσχυση ή την αμφισβήτηση επιμέρους υποθέσεων. Χαρακτηριστικό είναι επίσης το γεγονός ότι όταν η έρευνα έχει να κάνει με θέματα τα οποία απαιτούν συνεργασία με ενήλικες οι ερευνητές δυσκολεύονται να αντλήσουν αξιοποιήσιμες πληροφορίες. Σε αυτές ακριβώς τις περιπτώσεις κρίνεται απαραίτητη η άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων, μέσω των συνεντεύξεων.

Ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα. Όταν ο ερευνητής εργάζεται πάνω στο πεδίο που μελετά, είναι πάντα ενεργός, γιατί οι ποιοτικές μέθοδοι απαιτούν να γίνεται χρήση όλων εκείνων των στοιχείων, που ο ερευνητής συναντά: σχόλια από όσους σχετίζονται με το αντικείμενο, κάτι που ο ίδιος παρατηρεί, ακόμα

και τον τρόπο που τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν (Eisner, σ. 217, 1991). Ο ερευνητής έχει την υποχρέωση να συνδυάσει με λογικό τρόπο τα δεδομένα και τις καταστάσεις ώστε να φτάσει σε ασφαλή συμπεράσματα για όσα παρατηρεί. Μετά τη συλλογή των δεδομένων λοιπόν, ακολουθεί η ερμηνεία τους, με τη βοήθεια βιβλιογραφίας ή της συνεργασίας με άλλους επιστήμονες. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε βέβαια ότι ο ερευνητής είναι το άτομο που θα αποφασίσει τα ουσιώδη στοιχεία της έρευνας και θα κρίνει τι θα συμπεριλάβει στα αποτελέσματα και τι όχι. Εκείνο λοιπόν που έχει βαρύτητα στις ποιοτικές μεθόδους είναι η κρίση του ερευνητή και όσων θα διαβάσουν την έρευνα (Eisner, σ. 39, 1991). Έτσι, παρόλες τις προσπάθειες για αντικειμενικότητα, το υποκειμενικό στοιχείο, σίγουρα παίζει καθοριστικό ρόλο.

2.3.3 Συνέντευξη

Στην παρούσα εργασία η συνέντευξη θεωρείται το καταλληλότερο εργαλείο μιας και οι Τσιγγάνοι αποτελούν πληθυσμό με χαμηλό επίπεδο αλφαριθμητισμού. Η συνέντευξη επιτρέπει την άντληση πληροφοριών σε μεγαλύτερο βάθος απ'ότι άλλες μέθοδοι συλλογής στοιχείων, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση πολύπλοκων κοινωνικών διαδικασιών και συμπεριφορών, κινήτρων, συναισθημάτων, στάσεων, αξιών και αντιλήψεων. Επιπλέον, παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να αξιοποιήσει πλήρως τις απαντήσεις του υποκειμένου, να θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις και να ανασύρει επιπρόσθετες απαντήσεις, να διερευνήσει θέματα που δεν είχαν εκ των προτέρων καθοριστεί αλλά προέκυψαν ως σημαντικά από τις απαντήσεις του υποκειμένου -ενισχύοντας έτσι τη σαφήνεια αλλά και το εύρος των δεδομένων που προκύπτουν (Breakwell 1990, Hitchcock and Hughes 1989, Maycut and Morehouse 1994, Powney and Watts 1987, Altrichter et al 2001). Συγκεκριμένα, θα χρησιμοποιήσουμε ημιδομημένες συνεντεύξεις, δηλαδή συνεντεύξεις που αποτελούνται από ένα σύνολο ερωτήσεων που έχει προκαθοριστεί. Αποτελούν την πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης. Επιτρέπουν μεγαλύτερη εμβάθυνση, μέσα από την αλλαγή των διευκρινιστικών ερωτήσεων, της σειράς τους, του περιεχομένου τους. Οι ερωτήσεις μας θα είναι «ανοικτού τύπου», για μεγαλύτερη ευελιξία, έτσι ώστε να μπορούμε να διευκρινίσουμε τυχόν ανακρίβειες και δώσουμε έμφαση στα σημεία που θεωρούμε σημαντικότερα.

2.4 Ερωτήσεις και άξονες της συνέντευξης

Παρακάτω δίνονται οι ερωτήσεις ως επακόλουθο των ερευνητικών μας ερωτημάτων:

1/ Η συντήρηση τέτοιων σχολείων είναι επωφελής για τους μαθητές τους ή να θα ήταν προτιμότερος ο διασκορπισμός των μαθητών στα «κανονικά σχολεία»;

- Βλέπετε το σχολείο ως έναν χώρο στον οποίο το κράτος σας αναγκάζει να στέλνετε τα παιδιά σας;
- Θα προτιμούσατε το παιδί σας να πήγαινε σε κάποιο άλλο δημόσιο σχολείο, με Έλληνες μαθητές;
- Τα παιδιά δείχνουν να ευχαριστιούνται τη συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα ή θα προτιμούσαν να είχαν και Έλληνες συμμαθητές;

2/ Είναι κατάλληλα τα σχολικά εγχειρίδια και το ΑΠ για τις ειδικές ανάγκες των μαθητών αυτών ή χρειάζεται κάποια αναπροσαρμογή τους;

- Έχετε δει τα βιβλία των παιδιών σας;
- Θεωρείτε τα όσα διδάσκονται χρήσιμα για το μέλλον και τη ζωή τους;
- Τα σχολικά εγχειρίδια θα ήταν καλύτερα αν ήταν προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών σας; Διδάσκοντας τους τα βασικά;
- Βοηθάτε τα παιδιά στο διάβασμα τους;
- Πόσο χρόνο περίπου αφιερώνουν για τις εργασίες τους;
- Δυσκολεύονται με τις εργασίες τους;
- Θεωρείτε ότι είναι πολλές οι ώρες διδασκαλίας και τα μαθήματα που παρακολουθούν τα παιδιά σας;
- Γνωρίζετε ότι στα υπόλοιπα σχολεία οι μαθητές παρακολουθούν περισσότερα μαθήματα; Αν μπορούσατε να επιλέξετε, ποιο θα θέλατε να μπορούν να παρακολουθήσουν και τα παιδιά σας;

3/ Ποια η άποψη των γονέων για τους δασκάλους;

- Υπάρχει συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή; Έχετε καλή σχέση μαζί τους; Συζητάτε μαζί τους τους προβληματισμούς σας;
- Τα παιδιά έχουν κάποιο παράπονο από το προσωπικό του σχολείου;

4/ Υπάρχει αίτημα για δίγλωσση εκπαίδευση;

- Πιστεύετε ότι ένας δάσκαλος ο οποίος θα μιλούσε και τη δική σας γλώσσα, θα ήταν πιο αποτελεσματικός στο έργο του;

5/ Ποιες είναι οι προσδοκίες των γονέων από τη φοίτηση των παιδιών τους;

- Ποια είναι τα όνειρά σας για το μέλλον των παιδιών σας; Σκέφτεστε την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο;

6/ Ποιες είναι οι απόψεις των εμπλεκομένων όσον αφορά στη σχολική αποτελεσματικότητα;

- Πιστεύετε ότι η παιδεία στην Ελλάδα σήμερα έχει τη δύναμη να βελτιώσει το μέλλον των παιδιών σας;

2.5 Δείγμα της έρευνας

Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 12 γονείς μαθητών από ένα σχολείο «γκέτο» του νομού Ηλείας, το δημοτικό Αγίας Φιλοθέης. Το συγκεκριμένο σχολείο επιλέχθηκε λόγω της φοίτησης αποκλειστικά και μόνο παιδιών Ρομά σε αυτό. Ο αριθμός του δείγματος ήταν αρκετός αναλογικά με τους μαθητές του σχολείου (οι οποίοι δεν ξεπερνούν τους 30) και μάλιστα υπήρξε κορεσμός και επανάληψη της στις απαντήσεις. Οι γονείς ήταν μεταξύ 25 και 35 ετών, ενώ αξίζει να αναφερθούμε στο γεγονός ότι αποτελούσαν και αυτοί μαθητές του εν λόγω σχολείου κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων.

2.6 Διαδικασία εκπόνησης

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2016. Επιλέχθηκε να γίνει προς το τέλος του σχολικού έτους, έτσι ώστε οι γονείς να έχουν μια καλύτερη εικόνα της φοίτησης των παιδιών τους αλλά και των θετικών ή ανασταλτικών παραγόντων που διαμόρφωσαν την επίδοσή τους στο σχολείο. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εκτός σχολείου, σε μέρος που επιθυμούσαν τα υποκείμενα της έρευνας. Η πρώτη επαφή μαζί τους έγινε στην καθιερωμένη λαϊκή αγορά της πόλης. Τους συναντήσαμε, τους μιλήσαμε για την έρευνά μας και με προθυμία δέχτηκαν να συμμετάσχουν σε αυτήν. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αρχικά ήρθαμε σε επαφή με μόλις μία οικογένεια, η οποία φρόντισε να μιλήσει και σε άλλους γονείς προκειμένου να μας βοηθήσει στην εκπόνηση της έρευνάς μας. Οι γονείς ήταν φιλικοί και πρόθυμοι να απαντήσουν σε οποιοδήποτε ερώτημα και αν τους είχαμε θέσει.

Το πρώτο βήμα, πριν ακόμα ξεκινήσει η συνέντευξη και η μαγνητοφώνηση αυτής, ήταν η πλήρης ενημέρωση των συμμετεχόντων για τους στόχους της έρευνας, διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση του απορρήτου των προσωπικών στοιχείων τους. Αξίζει να αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι κανένας από τους γονείς δεν είχε πρόβλημα να αναφερθεί το όνομα του. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων ακολούθησε η ανάλυσή τους. Αρχικά, απομαγνητοφωνήθηκαν επ ακριβώς οι δηλώσεις των συνεντευξιζόμενων. Στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με τη συνάφεια τους, σχηματίζοντας φυσικές μονάδες νοημάτων. Έτσι, μετατρέψαμε το ποιοτικό στοιχείο σε ποσοτικό ή ποιοτικό σύμβολο. Βάλαμε σε τάξη, ομαδοποιήσαμε και δώσαμε νόημα στο πλήθος των πληροφοριών που συλλέξαμε, καταλήγοντας τέλος, στην ερμηνεία των δεδομένων και των συμπερασμάτων.

2.7 Ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας

Σε αυτό το μέρος του κεφαλαίου γίνεται η παρουσίαση του ποιοτικού υλικού που προέκυψε από τις συνεντεύξεις. Θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά προκειμένου να καταλήξουμε σε απαντήσεις των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες, σε στυλ ερωτηματολογίων λόγω της ιδιαιτερότητας που παρουσίαζε το δείγμα μας. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο ήταν εφικτή και η ποσοτικοποίηση των δεδομένων. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι απαντήσεις

των γονέων και επομένως οι απαντήσεις των ερευνητικών μας ερωτημάτων προκειμένου να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα.

Ερώτηση 1

- **Βλέπετε το σχολείο ως έναν χώρο στον οποίο το κράτος σας αναγκάζει να στέλνετε τα παιδιά σας;**

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
E1	✓	
E2	✓	
E3	✓	
E4		✓
E5	✓	
E6	✓	
E7		✓
E8	✓	
E9	✓	
E10		✓
E11	✓	
E12	✓	

Ερώτηση 2

- Θα προτιμούσατε το παιδί σας να πήγαινε σε κάποιο άλλο δημόσιο σχολείο, με Έλληνες μαθητές;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
E1	✓	
E2	✓	
E3	✓	
E4	✓	
E5	✓	
E6	✓	
E7		✓
E8	✓	
E9	✓	
E10		✓
E11	✓	
E12	✓	

Διευκρινιστική ερώτηση

Για ποιο λόγο λοιπόν, γράψατε τα παιδιά σας στην Αγία Φιλοθέη;

	Κοντά στον τόπο κατοικίας τους	Εκεί τα στέλνουν όλοι	Εκεί πηγαίναμε και εμείς	Φοβάμαι να τα γράψω σε άλλο
E1	✓			
E2		✓		
E3		✓		
E4			✓	
E5		✓		
E6				✓
E8	✓			
E9			✓	
E10				✓
E11			✓	
E12	✓			

Ερώτηση 3

- Τα παιδιά δείχνουν να ευχαριστιούνται τη συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα όπως είναι διαμορφωμένη τώρα;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
E1		✓
E2		✓
E3	✓	
E4		✓
E5	✓	
E6	✓	
E7		✓
E8	✓	
E9	✓	
E10		✓
E11		✓
E12	✓	

- Θα προτιμούσαν να έχουν και Έλληνες συμμαθητές;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
E1	✓	
E2	✓	
E3		✓
E4	✓	
E5		✓
E6		✓
E7	✓	
E8		✓
E9		✓
E10	✓	
E11	✓	
E12		✓

Ερευνητικό Ερώτημα 1^ο

Η συντήρηση τέτοιων σχολείων είναι επωφελής για τους μαθητές τους ή να θα ήταν προτιμότερος ο διασκορπισμός των μαθητών στα «κανονικά σχολεία»;

Όπως είναι ξεκάθαρο από τις παραπάνω απαντήσεις, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (9 από τους 12 ερωτηθέντες) θεωρούν το σχολείο ως έναν χώρο στον οποίο το κράτος τους αναγκάζει να στέλνουν τα παιδιά τους. Αυτό από μόνο του αποτελεί τη μεγαλύτερη απόδειξη της ανικανότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να πείσει για τις δυνατότητές του. Για τους Ρομά, αποτελεί μια ακόμα υποχρέωση απέναντι στο κράτος. Όσον αφορά στο διασκορπισμό των παιδιών τους στα «κανονικά» σχολεία, 10 από τους 12 απαντούν χωρίς κανένα δισταγμό ότι θα το προτιμούσαν. Ο λόγοι για τους οποίους δεν έγραψαν τα παιδιά τους σε κάποιο άλλο

δημόσιο σχολείο, είναι ισομοιρασμένοι, καθώς 3 απαντούν ότι η Αγία Φιλοθέη είναι κοντά στον τόπο κατοικίας τους, άλλοι 3 ότι εκεί τα στέλνουν όλοι, άλλοι 3 ότι εκεί πήγαιναν και οι ίδιοι, οπότε δε σκέφτηκαν να πάνε τα παιδιά τους αλλού, και τέλος 2 απαντούν ότι φοβούνται να γράψουν τα παιδιά τους σε άλλο σχολείο. Όταν τους ζητήθηκε να διευκρινήσουν τι ακριβώς ήταν αυτό που φοβούνται, και οι δύο απάντησαν την αντιμετώπιση των δασκάλων και των συμμαθητών τους και ότι τα παιδιά είναι μικρά για να μπορέσουν να προστατευθούν. Τέλος, στην ερώτηση αν τα παιδιά δείχνουν να ευχαριστιούνται τη συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα όπως είναι τώρα ή αν θα προτιμούσαν να έχουν και Έλληνες συμμαθητές, οι απαντήσεις ήταν πάλι ισομοιρασμένες, με τους 6 γονείς να απαντούν θετικά και τους υπόλοιπους 6 αρνητικά.

Συμπερασματικά λοιπόν, οι Ρομά δε δείχνουν να έχουν ιδιαίτερη εκτίμηση στο σχολικό θεσμό, δεν ευχαριστιούνται τη συμμετοχή τους σε σχολεία «γκέτο» και επομένως το διαχωρισμό τους ενώ τα παιδιά τους φαίνονται να έχουν μια όχι και τόσο ξεκάθαρη στάση απέναντι στο θέμα αυτό.

Ερώτηση 4

- Έχετε δει τα βιβλία των παιδιών σας;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
E1		✓
E2		✓
E3		✓
E4		✓
E5	✓	
E6	✓	
E7		✓
E8	✓	
E9	✓	
E10		✓
E11		✓
E12	✓	

Ερώτηση 5

- Θεωρείτε τα όσα διδάσκονται χρήσιμα για το μέλλον και τη ζωή τους;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
E1		✓
E2		✓
E3		✓
E4		✓
E5	✓	
E6	✓	
E7		✓
E8	✓	
E9	✓	
E10		✓
E11		✓
E12	✓	

- Τα σχολικά εγχειρίδια θα ήταν καλύτερα αν ήταν προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών σας; Διδάσκοντας τους τα βασικά που αναφέρατε;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
E1	✓	
E2	✓	
E3		✓
E4	✓	
E5	✓	
E6		✓
E7	✓	
E8		✓
E9	✓	
E10	✓	
E11	✓	
E12	✓	

Ερώτηση 6

- Βοηθάτε τα παιδιά στο διάβασμα τους;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
E1		✓
E2		✓
E3		✓
E4		✓
E5	✓	
E6	✓	
E7		✓
E8	✓	
E9	✓	
E10		✓
E11		✓
E12	✓	

Ερώτηση 7

- Πόσο χρόνο περίπου αφιερώνουν για τις εργασίες τους;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	1-2 ώρες	Δεν ξέρω	Δε διαβάζουν
E1		✓	
E2		✓	
E3		✓	
E4			✓
E5			✓
E6	✓		
E7		✓	
E8	✓		
E9			✓
E10		✓	
E11		✓	
E12			✓

Ερώτηση 8

- Δυσκολεύονται με τις εργασίες τους;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	Ναι	Δεν ξερω
E1		√
E2		√
E3		√
E4		√
E5		√
E6	√	
E7		√
E8	√	
E9		√
E10		√
E11		√
E12		√

Ερώτηση 9

- Θεωρείτε ότι είναι πολλές οι ώρες διδασκαλίας και τα μαθήματα που παρακολουθούν τα παιδιά σας;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
E1	✓	
E2	✓	
E3		✓
E4	✓	
E5	✓	
E6		✓
E7	✓	
E8		✓
E9	✓	
E10	✓	
E11	✓	
E12	✓	

Ερώτηση 10

- Γνωρίζετε ότι στα υπόλοιπα σχολεία οι μαθητές παρακολουθούν περισσότερα μαθήματα;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
E1	✓	
E2	✓	
E3	✓	
E4	✓	
E5	✓	
E6	✓	
E7	✓	
E8	✓	
E9	✓	
E10	✓	
E11	✓	
E12	✓	

- Αν μπορούσατε να επιλέξετε, ποιο θα θέλατε να μπορούν να παρακολουθήσουν και τα παιδιά σας;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	ΚΑΝΕΝΑ	ΑΓΓΛΙΚΑ	ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ
E1	✓		
E2	✓		
E3	✓		
E4	✓		
E5	✓		
E6		✓	
E7	✓		
E8			✓
E9	✓		
E10	✓		
E11	✓		
E12	✓		

Ερευνητικό ερώτημα 2^ο

Είναι κατάλληλα τα σχολικά εγχειρίδια και το ΑΠ για τις ειδικές ανάγκες των μαθητών αυτών ή χρειάζεται κάποια αναπροσαρμογή τους;

Στην ερώτηση για το αν έχουν δει τα βιβλία των παιδιών τους 7 απάντησαν όχι. Το μεγαλύτερο λοιπόν ποσοστό των ερωτηθέντων δεν ασχολείται καθόλου με τις εργασίες τους. Επίσης 7, απάντησαν ότι δε θεωρούν χρήσιμα όσα διδάσκονται τα παιδιά τους στο σχολείο, ακυρώνοντας τη λειτουργία του για ακόμα μια φορά. Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να υπογραμμίσουμε, ότι στο συγκεκριμένο σχολείο τα μαθήματα που διδάσκονται είναι ~~η γλώσσα, τα μαθηματικά~~ βασικά, χωρίς τις ειδικότητες. Δηλαδή πολύ λιγότερα συγκριτικά με τα δημόσια σχολεία σήμερα. Επίσης 7 από τους

12 δε βοηθάνε καθόλου τα παιδιά με το διάβασμά τους. 4 παραδέχονται ότι τα παιδιά τους δε διαβάζουν καθόλου, 6 δεν ξέρουν καν ενώ μόλις 2 δηλώνουν ότι διαβάζουν περίπου μια ώρα κάθε απόγευμα. Στην ερώτηση αν δυσκολεύονται με τις εργασίες τους, όπως ήταν αναμενόμενο από τις παραπάνω απαντήσεις, οι 10 απάντησαν ότι δεν ξέρουν, ενώ οι υπόλοιποι δύο απάντησαν θετικά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι όλοι οι γονείς ήταν ενήμεροι ότι στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία τα μαθήματα που παρακολουθούν οι μαθητές είναι περισσότερα. Παρόλα αυτά, 9 από τους 12 θεωρούν πολλές τις ώρες διδασκαλίας καθώς και τα μαθήματα που παρακολουθούν τα παιδιά τους. Θεωρούν τη γλώσσα και τα μαθηματικά ως τα μόνα μαθήματα που θα τους φανούν χρήσιμα στη μετέπειτα ζωή τους και πιο συγκεκριμένα, τη γραφή (όχι απαραίτητα ορθογραφημένη, απλά κατανοητή) και τις μαθηματικές πράξεις. Γι' αυτό το λόγο άλλωστε στην ερώτηση αν θεωρούν ότι τα προσαρμοσμένα εγχειρίδια θα ήταν καλύτερα για τα παιδιά τους οι 9 από τους 12 απαντούν χωρίς κανέναν δισταγμό θετικά. Τέλος, όπως θα περιμέναμε από όσα μέχρι τώρα αναφέρθηκαν, οι 10 γονείς είναι αρνητικοί στην ιδέα διδασκαλίας κάποιου άλλου μαθήματος, με μόνο 2 να παρουσιάζονται ως εξαιρέσεις προτείνοντας τα αγγλικά και τους υπολογιστές.

Ερώτηση 11

- Υπάρχει συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	Ναι	Όχι
E1		✓
E2		✓
E3		✓
E4		✓
E5		✓
E6	✓	
E7		✓
E8	✓	
E9		✓
E10		✓
E11		✓
E12		✓

- Έχετε καλή σχέση μαζί τους;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	Ναι	Όχι
E1		✓
E2		✓
E3		✓
E4		✓
E5		✓
E6	✓	
E7		✓
E8	✓	
E9		✓
E10		✓
E11		✓
E12		✓

- Συζητάτε μαζί τους τους προβληματισμούς σας;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	Ναι	Όχι
E1		✓
E2		✓
E3		✓
E4		✓
E5		✓
E6	✓	
E7		✓
E8	✓	
E9		✓
E10		✓
E11		✓
E12		

- Για ποιο λόγο δεν έχετε αναπτύξει σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	Δεν έχουμε χρόνο	Δεν υπάρχει λόγος
E1	✓	
E2	✓	
E3	✓	
E4		✓
E5	✓	
E7		✓
E9	✓	
E10	✓	
E11		✓
E12	✓	

Ερώτηση 12

- Τα παιδιά έχουν κάποιο παράπονο από το προσωπικό του σχολείου;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	Ναι	Όχι
E1		✓
E2		✓
E3		✓
E4		✓
E5		✓
E6		✓
E7		✓
E8		✓
E9		✓
E10		✓
E11		✓
E12		✓

Ερευνητικό ερώτημα 3^ο

Ποια η άποψη των γονέων για τους δασκάλους;

Απ' ότι μπορούμε να παρατηρήσουμε από τους παραπάνω πίνακες, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων δε δείχνει να έχει ιδιαίτερη σχέση με τους δασκάλους των παιδιών της. Στην ερώτηση για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό οι 7 απάντησαν ότι δεν έχουν χρόνο να πηγαίνουν στο σχολείο, ενώ οι υπόλοιποι 3 ότι δε βρίσκουν λόγο να πηγαίνουν να ρωτάνε τους δασκάλους για την πρόοδο των παιδιών τους. Αξιοσημείωτο είναι πάντως το γεγονός ότι κανένα από τα παιδιά δεν παρουσιάζεται να έχει παράπονο από τους εκπαιδευτικούς, αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο ότι τουλάχιστον αυτοί δεν έχουν προκαταλήψεις απέναντί τους. Γενικά από τη συζήτηση που κάναμε οι γονείς

φαίνεται να κρατούν μια αρνητική στάση προς το σχολικό θεσμό, αλλά να μην έχουν κάποιο πρόβλημα από τους εκπαιδευτικούς σε αυτόν.

Ερώτηση 13

Πιστεύετε ότι ένας δάσκαλος ο οποίος θα μιλούσε και τη δική σας γλώσσα, θα ήταν πιο αποτελεσματικός στο έργο του;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	Ναι	Όχι
E1		✓
E2		✓
E3		✓
E4		✓
E5		✓
E6		✓
E7		✓
E8		✓
E9		✓
E10		✓
E11		✓
E12		✓

Ερευνητικό ερώτημα 4

Υπάρχει αίτημα για δίγλωσση εκπαίδευση;

Από ότι παρατηρούμε από τις απαντήσεις των γονέων, κανένας δε θεωρεί ότι η γλώσσα διδασκαλίας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την πρόοδο των παιδιών τους. Την άποψη τους αυτή τη δικαιολογούν λέγοντας ότι τα παιδιά τους έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει ακούγοντας την ελληνική περισσότερο από τη δική τους. Σίγουρα, δε

θέλουν να ξεχάσουν την καταγωγή και τις παραδόσεις τους και γι αυτό στις προσωπικές τους συνομιλίες χρησιμοποιούν τη Ρομανί.

Ερώτηση 14

- Ποια είναι τα όνειρά σας για το μέλλον των παιδιών σας; Σκέφτεστε την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	Εισαγωγή στην τριτοβάθμια	Να τελειώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση
E1		✓
E2		✓
E3		✓
E4		✓
E5		✓
E6	✓	
E7		✓
E8	✓	
E9		✓
E10		✓
E11		✓
E12		✓

Ερευνητικό ερώτημα 5^ο

Ποιες είναι οι προσδοκίες των ερωτηθέντων από τη φοίτηση των παιδιών τους;

Όπως εύκολα συμπεραίνουμε από τις απαντήσεις των γονέων, το σχολείο αποτελεί έναν χώρο στον οποίο αναγκάζονται να στέλνουν τα παιδιά τους. Με το πέρας λοιπόν της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μόνο 2 είναι αυτοί που σκέφτονται τη συνέχιση της σχολικής πορείας των παιδιών τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ερώτηση 15

Πιστεύετε ότι η παιδεία στην Ελλάδα σήμερα έχει τη δύναμη να βελτιώσει το μέλλον των παιδιών σας;

ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΕΣ	Ναι	Όχι
E1		✓
E2		✓
E3		✓
E4		✓
E5		✓
E6	✓	
E7		✓
E8	✓	
E9		✓
E10		✓
E11		✓
E12		✓

Ερευνητικό Ερώτημα 6^ο

Ποιες είναι οι απόψεις των ερωτηθέντων όσον αφορά στη σχολική αποτελεσματικότητα;

Οι γονείς Ρομά φαίνεται να έχουν χάσει τελείως την εμπιστοσύνη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η απάντησή τους στην ερώτηση αυτή, σε συνδυασμό με την παραπάνω στην οποία δήλωσαν ξεκάθαρα ότι στόχος των παιδιών τους είναι απλα να τελειώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, καθιστά σαφές το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί ακόμα μια υποχρέωση απέναντι στο κράτος.

2.8 Τελικά συμπεράσματα

Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε τα συμπεράσματα της εν λόγω έρευνας, η οποία χρησιμοποιώντας ένα συγκεκριμένο θεωρητικό οπλοστάσιο προσπάθησε να προσεγγίσει κάποιες όψεις της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το θεωρητικό κομμάτι καταπιάστηκε με τις δεδομένες κοινωνικές ανισότητες και προσπάθησε να τις ερμηνεύσει σε συνδυασμό με τον ρόλο που το σχολείο επιτελεί στην αναπαραγωγή τους. Διαπίστωσε την αντίφαση που υπάρχει μεταξύ της αντίληψης που κυριαρχεί σήμερα ότι το σχολείο καταπολεμά τις ανισότητες και της πραγματικής κατάστασης που επικρατεί.

Όπως αποδείχθηκε, οι Ρομά αποτελούν το μεγαλύτερο παράδειγμα αναπαραγωγής των ανισοτήτων, μιας και η συντριπτική πλειοψηφία τους παραδομένη πλήρως στην κατάσταση που επικρατεί δεν προσδοκά καν την αλλαγή της κοινωνικής τους θέσης και την πρόοδο μέσα από τον εκπαιδευτικό θεσμό. Το σχολείο για αυτούς δεν είναι χώρος κοινωνικής αλλαγής, αλλά υποχρεωτικής φοίτησης και παροχής άχρηστων για τη μετέπειτα ζωή τους γνώσεων.

2.9 Σχολιασμός της έρευνας

Ερχόμενοι σε επαφή με τα στοιχεία και τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε για την έρευνα που διεξήγαμε σε σχέση με τους Ρομά και τις αντιλήψεις τους προς τον εκπαιδευτικό θεσμό, μετατοπίσαμε το ενδιαφέρον μας στα σχολεία «γκέτο» και στην ωφέλεια διατήρησής τους ή μη. Τα σχολεία σήμερα αποτελούν το χώρο καθημερινής επαφής μαθητών διαφόρων πολιτισμών αλλά και κοινωνικών τάξεων. Παιδιά από διαφορετικά υπόβαθρα ξεκινούν τη μαθητική τους πορεία σε ένα σχολείο που τα αντιμετωπίζει ίσα. Σε αυτό το σημείο τίθεται το ερώτημα. Είναι λογικό να θεωρείται μια τέτοια αντιμετώπιση ως δίκαιη; Και πολύ παραπέρα, είναι επωφελής η φοίτηση «διαφορετικών» μαθητών σε αυτά τα σχολεία; Αυτό ήταν και ένα από τα βασικά ερωτήματα της έρευνάς μας. Τα σχολεία «γκέτο», τα οποία διαμορφώθηκαν άτυπα σε πολλές περιοχές της Ελλάδας, είναι μια επιλογή των Ρομά ή ένα είδος περιθωριοποίησής τους; Τόσο από τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε από ~~τις~~ εφημερίδες, ~~τα~~ ΦΕΚ, βιβλία, ~~από~~ το διαδίκτυο, από άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί όσο και από την ποιοτική προσέγγιση που επιχειρήθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις, σχηματίσαμε την εντύπωση ότι τα σχολεία σήμερα, αποτελούν χώρους «γκέτο» δεν είναι κάτι το οποίο οι Ρομά επέλεξαν. Για την ακρίβεια, θα προτιμούσαν τον διασκορπισμό των παιδιών τους στα υπόλοιπα σχολεία με

τους «κανονικούς» μαθητές όπως πολλοί από τους ερωτώμενους τους χαρακτήρισαν. Αυτό από μόνο του δείχνει την εντύπωση που έχει χαραχτεί βαθιά μέσα τους ότι τα παιδιά τους είναι κάτι που αντίκειται στην «κανονικότητα» που το σχολείο ορίζει. Γι' αυτό πρέπει να είναι απομονωμένα από τον υπόλοιπο σχολικό πληθυσμό. Σε αυτό το σχολείο έχουν συνηθίσει να πηγαίνουν τόσα χρόνια, δε σκέφτηκαν καν την προοπτική να στείλουν τα παιδιά τους αλλού, αν και ξεκάθαρα απαντούν ότι θα το προτιμούσαν. Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να σημειώσουμε πάντως ότι αν και οι γονείς χωρίς κανέναν δισταγμό δείχνουν την προτίμησή των υπόλοιπων δημόσιων σχολείων, τα παιδιά τους δεν έχουν μια ξεκάθαρη στάση, μιας και τα μισά φαίνονται να προτιμούν τον διαχωρισμό τους από τους Έλληνες μαθητές. Αυτό οι γονείς το δικαιολόγησαν λέγοντας ότι έχουν μάθει να παίζουν μεταξύ τους και οι συμπεριφορές των Ελλήνων παιδιών είναι αρνητικές στις περισσότερες συναναστροφές τους.

Όσον αφορά στην καταλληλότητα του ΑΠ και των σχολικών εγχειριδίων, θεωρούν άχρηστα τα περισσότερα μαθήματα από αυτά που παρακολουθούν τα παιδιά τους, ενώ ενδιαφέρονται μόνο για τις στοιχειώδεις γνώσεις της γλώσσας και των μαθηματικών. Δηλώνουν ότι γνωρίζουν ότι στα υπόλοιπα σχολεία διδάσκονται περισσότερα μαθήματα όπως επίσης ότι δε θα επιθυμούσαν να μεταφερθούν αυτά και στο δικό τους σχολείο. Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να υπογραμμίσουμε την αντίφαση στα λεγόμενά τους, μιας και δήλωσαν ότι προτιμούν το διασκορπισμό των παιδιών τους στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία, χωρίς όμως να φαίνονται έτοιμοι να ακολουθήσουν το πρόγραμμα των σχολείων αυτών. Επίσης, ενώ οι πλειοψηφία απάντησε ότι δεν έχει δει ποτέ τα βιβλία των παιδιών της και δεν έχει ιδέα αν δυσκολεύονται στις ασκήσεις τους ή όχι, είναι σίγουρη ότι θα προτιμούσαν τα προσαρμοσμένα εγχειρίδια. Το συμπέρασμά μας; Αρνητική στάση απέναντι στο σχολικό θεσμό, χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτερες γνώσεις για το τι αυτός διδάσκει και με ποιον τρόπο. Στη συζήτηση πάντως έγινε φανερό ότι αυτό οφείλεται στις εμπειρίες των ίδιων σαν μαθητών. Δεν είναι πολλά τα χρόνια που έχουν περάσει άλλωστε από τότε που οι ίδιοι βρίσκονταν στα μαθητικά θρανία.

Στη συνέχεια προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε το θέμα των σχέσεων που έχουν αναπτυχθεί με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο αυτό. Οι γονείς, πάντα αναφερόμαστε στην πλειοψηφία τους, δεν έχουν αναπτύξει ιδιαίτερες σχέσεις και δεσμούς με τους δασκάλους των παιδιών τους, με την αιτιολογία της έλλειψης χρόνου και του ότι δεν υπάρχει λόγος να συμβεί κάτι τέτοιο. Τα παιδιά δεν έχουν εκφράσει κάποιο παράπονο για τους εκπαιδευτικούς, ενώ και από τη συζήτηση που είχαμε με

τους γονείς καταλήξαμε στο ίδιο συμπέρασμα. Προτιμούν να κρατούν αποστάσεις από αυτούς χωρίς να υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος λόγος. Παραδέχτηκαν μάλιστα, ότι πολλές φορές που απουσιάζουν τα παιδιά τους από το σχολείο, πολλοί είναι οι δάσκαλοι που καταφεύγουν στους καταυλισμούς προκειμένου να δουν τι συμβαίνει. Αξιοσημείωτο είναι επίσης, ότι και στα δικά τους μαθητικά χρόνια δεν έγινε ποτέ λόγος για απρεπή συμπεριφορά εκπαιδευτικών. Υπάρχει λοιπόν μια ουδετερότητα η οποία όμως σίγουρα δεν έχει προκληθεί από την πλευρά των δασκάλων.

Το αίτημα για δίγλωσση εκπαίδευση φαίνεται να εκλείπει πλέον, αφού κανείς από τους ερωτηθέντες δεν πιστεύει ότι ένας δάσκαλος που θα μιλούσε τη Ρομανί θα ήταν πιο αποτελεσματικός στο έργο του. Το γεγονός ότι η γλώσσα τους είναι μόνο προφορική, σε συνδυασμό με το ότι τα παιδιά τους πλέον μιλούν την ελληνική καλύτερα από τη δική τους καθιστά αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η ελληνική δεν αποτελεί πρόβλημα για την επίδοσή τους. Θα γίνουν μέλη της ελληνικής κοινωνίας, και γι αυτό τον λόγο οφείλουν να μιλούν την ελληνική σωστά. Σε καμία περίπτωση δεν αρνούνται τις ρίζες τους, αλλά η εκμάθηση της Ρομανί είναι δική τους υποχρέωση και συμβαίνει ανεπαίσθητα στο σπίτι.

Τελειώνοντας την έρευνά μας, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τις απόψεις των Ρομά σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Οι γονείς φαίνεται να έχουν χάσει εντελώς την εμπιστοσύνη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιστεύουν ότι δεν έχει τη δύναμη να αλλάξει το μέλλον των παιδιών τους και γι' αυτόν το λόγο θεωρούν τη φοίτησή τους τόσα χρόνια μια ακόμα υποχρέωση απέναντι στο κράτος. Αν ήταν στο χέρι τους λένε, θα έστελναν τα παιδιά του 2-3 χρόνια να μάθουν όσα τους χρειάζονται και μετά θα τα σταματούσαν. Μετά από αυτές τις απόψεις είναι λογικό και επόμενο να μην προσδοκούν τη συνέχιση των παιδιών τους στην τριτοβάθμια, παρά μόνο την περαίωση της υποχρεωτικής τους φοίτησης

2.10 Μεθοδολογικές ανεπάρκειες- Ερευνητικές προοπτικές

Το μικρό δείγμα των ερωτώμενων μειώνει την ισχύ των συμπερασμάτων στα οποία καταλήξαμε. Αν και οι 12 γονείς αποτελούν ένα ικανοποιητικό δείγμα σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούν στο σχολείο της Αγίας Φιλοθέης, δεν μπορούμε να πούμε το ίδιο σχετικά με το γενικό πληθυσμό των Ρομά, τόσο στο ηλειακό επίπεδο όσο και πανελληνίως. Η ποιοτική προσέγγιση που επιχειρήσαμε φέρει επομένως μέσα της τα μεθοδολογικά της όρια και τις ερευνητικές τις ανεπάρκειες.

Επίσης, η έρευνά μας περιορίστηκε αποκλειστικά και μόνο στις απόψεις των γονέων. Για να έχουμε όμως μια πιο σφαιρική και αντικειμενική όψη των πραγμάτων, θα ήταν ωφέλιμο να μοιραστούν ερωτηματολόγια και στους μαθητές Ρομά προκειμένου να απαντήσουν σε παρόμοιες ερωτήσεις. Σε αρκετά σημεία της έρευνάς μας άλλωστε είδαμε τους γονείς να μιλούν για τα παιδιά τους. Με τις απόψεις και των δύο εμπλεκόμενων στο σχολικό θεσμό, σίγουρα θα είχαμε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη.

Οι αδυναμίες στην έρευνα που διεξάχθηκε ήταν αναμενόμενες ως έναν βαθμό. Προσπαθήσαμε να εξάγουμε όσο το δυνατόν πιο άρτια και έγκυρα αποτελέσματα και να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα. Σε κάθε περίπτωση όμως, μεγάλη κρίνεται η αναγκαιότητα για περεταίρω έρευνα και τα ζητήματα- αντιφάσεις που ανέκυψαν από τη δική μας δουλειά ανοίγουν προοπτικές για μελλοντική διερεύνηση. Το κεφάλαιο των Ρομά είναι τεράστιο και παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί είναι δεκάδες, παρόλα αυτά όμως πολλά είναι τα ερωτήματα που εξακολουθούν να μένουν αναπάντητα και χρήζουν παραπάνω διερεύνησης.

Επίλογος

Φθάνοντας στο τέλος της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας και προσπαθώντας να κάνουμε έναν απολογισμό για όσα συνέβησαν κατά τη διάρκεια της, μια αίσθηση πικρίας κυριεύει κάθε σκέψη μας. Ερχόμενοι σε επαφή με το «ξένο» και το «διαφορετικό» γίναμε και εμείς για λίγες ώρες μέλος της κοινωνίας τους. Άνθρωποι φιλικοί και πρόθυμοι σε ό,τι και αν τους ζητήθηκε μας έδωσαν μια τελείως διαφορετική εικόνα από αυτή που είχαμε στο μυαλό μας.

Ο σχολικός θεσμός, μοχλός κοινωνικής ανόδου στις συνειδήσεις όλων μας, αντιμετωπίζεται απαλλαγμένος από κάθε είδους θεωρητικής, και ουτοπικής όπως είδαμε προσέγγισης, με έναν πιο εμπειρικό τρόπο. Το σχολείο των ίσων ευκαιριών παρέχει «άχρηστες» γνώσεις σε μια μεγάλη ομάδα του πληθυσμού του. Γνώσεις οι οποίες δεν έχουν τίποτα να προσφέρουν στο δύσκολο μέλλον που είναι προδιαγεγραμμένο ότι θα ακολουθήσουν. Το ερώτημα λοιπόν που γεννιέται τώρα δεν είναι πώς θα κάνουμε το σχολείο να παρέχει ουσιαστική ισότητα ευκαιριών, αλλά πώς θα πείσουμε ότι ο σχολικός θεσμός είναι ικανός να βελτιώσει το μέλλον των παιδιών αυτών.

Ζούμε στην εποχή που οι «αδύναμοι» δεν πείθονται ότι μπορούν μέσω του σχολείου να βελτιώσουν το μέλλον τους και μοιρολατρικά περιμένουν πότε θα διανύσουν τον δικό τους «Γολγοθά». Σε μια τέτοια εποχή λοιπόν, κρίνεται ανώφελο να συζητάμε για το αν προτιμούν ειδικά διαμορφωμένα γι' αυτούς σχολεία και ΑΠ, μιας και αυτό που πραγματικά επιθυμούν είναι να απαλλαγούν από το βάρος της υποχρεωτικής φοίτησης. Στην έρευνά αυτή καταλήξαμε ότι οι συντριπτική πλειοψηφία των γονέων αντιμετωπίζει το σχολείο εντελώς αρνητικά, σαν μια υποχρέωση που το κράτος τους έχει ορίσει. Το σχολείο γι' αυτούς «κλέβει» μεγάλο μέρος του παραγωγικού χρόνου των παιδιών, αφήνοντας στα πίσω στην εκμάθηση κάποιας άλλης τέχνης που στη συνέχεια θα τους εξασφαλίσει «τα προς το ζην».

Έχοντας λοιπόν φτάσει στο τέλος αυτής της έρευνας το γενικό συμπέρασμα στο οποίο έχουμε καταλήξει είναι ότι εν έτει 2016 το σχολείο συνεχίζει την αναπαραγωγική του λειτουργία, παρά τους μεγαλόπνοους στόχους που έχουν τεθεί. Έτσι, αυτό που αρχικά πρέπει να καταπολεμηθεί είναι η χρησιμοθηρική και μόνο αντιμετώπιση της γνώσης. Και για να γίνει αυτό, το κράτος οφείλει να παραχωρήσει εκτός από ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους πολίτες τους, ίσες ευκαιρίες σε οποιοδήποτε άλλο τομέα του. Ο άνθρωπος που πεινάει, ο άνθρωπος που ζει στο περιθώριο μιας κοινωνίας, δε θα ενδιαφερθεί για την εκπαίδευσή του. Πρωτεύον στόχος του θα είναι

να λύσει τα βιοτικά του προβλήματα. Οτιδήποτε παρεκκλίνει από αυτήν την κατεύθυνση, είναι «άχρηστη γνώση» όπως σε πολλές συνεντεύξεις αναφέρθηκε.

Όσο λοιπόν οι Ρομά δε βρίσκουν άλλο νόημα στη γνώση πέρα από το χρησιμοθηρικό, το σχολείο θα συνεχίζει να αποτυγχάνει στο σκοπό του. Δεν είναι θέμα σχολείων, δασκάλων, ΑΠ, βιβλίων ή εκπαιδευτικών. Είναι θέμα αντιμετώπισης της γνώσης. Όσο η αντιμετώπισή τους παραμένει η ίδια, όσες αλλαγές και να γίνουν στον εκπαιδευτικό θεσμό, τα αποτελέσματα θα είναι πάντοτε αυτά. Αυτό που απαιτείται είναι ριζική αλλαγή στις αντιλήψεις των Ρομά η οποία θα συντελεστεί μόνο αφού λυθούν τα βιοτικά τους προβλήματα και τα όποια θέματα ένταξης. Κλείνουμε λοιπόν κυκλικά, επαναλαμβάνοντας ότι οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση ξεπερνιούνται μόνο όταν έλθει η αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών που τις προκαλούν κι όχι μέσω μιας υποτιθέμενης «ισότητας ευκαιριών», μέσω, δηλαδή, ενός σχολείου «ίσου».

Βιβλιογραφία

>Ελληνική

- Ασκούνη Ν. (2003). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: κλειδιά και αντικλειδιά
- Έξαρχος Γ. (1996). Αυτοί είναι οι τσιγγάνοι. Αθήνα:Γαβριηλίδης
- Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ. (επιμ.) Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού. Αθήνα: Σείριος
- Καζαμίας Α., Η εκπαιδευτική κρίση στην Ελλάδα και τα παράδοξά της: μια ιστορική συγκριτική θεώρηση, στο: Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών, τ. 58^{ος}, Αθήνα: Γραφείο Δημοσιευμάτων της Ακαδημίας Αθηνων
- Κόμης, Κ., Τσιγγάνοι: Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λάμνιαν, Κ. (2001). Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Λυδάκη Α. (2000). Μπαλαμέ και Ρομά. Αθήνα: Καστανιώτη
- Μηλιός, Γ. (1993). Εκπαίδευση και Εξουσία. Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη
- Μπαλάσκας Στρ., (1997), Αναλφάβητος, γιατί δεν έχει πιστοποιητικό, εφημ. Ελευθεροτυπία, 22/2/1997. 1997
- Μυλωνάς Θ. (1996). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης,. Αθήνα: Αρμός
- Μυλωνάς Θ.(1998). Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg
- Μυλωνάς Θ. (1991) , Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία. Αθήνα: Gutenberg
- Ντούσας Δ. (1997). Ρομ και Φυλετικές Διακρίσεις: Στο Ιστορία, Κοινωνία, Κουλτούρα, την Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αθήνα: Gutenberg
- Παναγιωτόπουλος Ν. (1996). εισαγωγή στο Οι κληρονόμοι των Pierre Bourdieu, J.Cl Passeron. Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Παναγιωτοπούλου Ι. (1993), Γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων. Η Μέση Επαγγελματική Εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας

- Παπαδοπούλου Δ., (2004) Η φύση του κοινωνικού αποκλεισμού στην ελληνική κοινωνία”, στο Πετμεζίδου Μ. και Παπαθεοδώρου Χ. (επιμ.), Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός, Αθήνα
- Πυργιωτάκης Ι. (1984) Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, Αθήνα:Γρηγόρης
- Σολομών Ι. (1997). Η ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών ως κοινωνιολογικό αντικείμενο: θεωρητικές αρχές και προϋποθέσεις στο Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις
- Σταμέλος Γ., (2003,) Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα, εις Πρακτικά 2 ου Συνεδρίου με θέμα «Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα», Πάτρα
- Τοκατλίδου, Β. (1986) Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών, Αθήνα: Οδυσσέας
- Τσίγκανου Ι., «Το κοινωνικό μειονέκτημα» της παραβατικότητας, Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού και μηχανισμοί παραγωγής του (1997), Κέντρο Έρευνας 12 και Τεκμηρίωσης, Ομάδα Ανθρωπολογίας, επιμέλεια: Σωτήρης Δημητρίου, Αθήνα: Ιδεοκίνηση
- Τσιμπιρίδου Φ. (2006). Πολιτικές της ετερότητας στο τέλος του 20ου αι.: Η πορεία προς την ‘πολυπολιτισμικότητα’ της ελληνικής Θράκης. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών.
- Φραγκουδάκη , Φραγκουδάκη, Α. (1985) Κοινωνιολογία τής Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηδήμου Δ. (2005). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Αθήνα, Αδελφών Κυριακίδη.

>Ξενόγλωσση

- Apple Michael (1993), «Εκπαίδευση και εξουσία», Αθήνα: Παρατηρητής
- Althusser, L. (1965). Θέσεις. Αθήνα: Θεμέλιο (1999)
- Ballantine, *The sociology of education*. New Jersey: Prentice Hall – Englewood Cliffs. 1989
- Blackledge D., Hunt B. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Αθήνα: Μεταίχμιο (2000)
- Bourdieu, P. (1999). Κείμενα Κοινωνιολογίας, Αθήνα: Στάχυ
- Bourdieu, P., Passeron J.Cl. (1985). Οι κληρονόμοι, Αθήνα: Καρδαμίτσα (1996)
- Bourdieu P., Passeron, J. C., (1971) Die Illusion der Chancengleichheit, μετάφραση Barbara, P., Stuttgart
- Bowles, S., Gintis H.(1976) *Schooling in Capitalist America*, London: Routledge and Kegan Paul
- Braverman H., (1974) *Labor and Monopoly Capitalism: The Degradation of Work in the 20th Century*, New York
- Durkheim, E. (1973). *Education et Sociologie*, Paris:PUF • Durkheim, E. Η Ηθική διαπαιδαγώγηση στο Παιδική ηλικία (επιμ. Μακρυνιώτη, Δ.), Αθήνα : Νήσος (1997)
- Giroux H., “Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis” *Harvard Education Review*, Τομ.53, τευχ.3 (1983), σελ.261 από David Blackledge and Barry Hunt, «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», Εκδ. Μεταίχμιο, 2000
- Green, A. (1992) *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the U.S.A.*, New York: St. Martins Press
- Jacquard, A. (1995). *Εγώ και οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Rodgers G., 1995, *What is special about social exclusion approach?* Στο Rodgers G., Gore C., Figueiredo J., *Social Exclusion: Rhetoric, Reality, Responses*, Geneva: International Labour Organization
- Willis, *Learning to Labour από Ράση Σπύρο «Η θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση»*, Σύγχρονη Εκπαίδευση ,τ.40,1988

>Διαδικτυακές Πηγές

- Bourdieu, P. (2000) . Για μια «ορθολογική παιδαγωγική», Έκθεση του Κολεγίου της Γαλλίας «Προτάσεις για την Εκπαίδευση του Μέλλοντος». Ανακτημένο στις 13.02.2016, από το διαδικτυακό τόπο <http://www.paremvaseis.org/yliko13.htm>.
- Γκόβαρης, Χ., & Νιώτη, Ν. & Σταμάτης, Π (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο - Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικός Λόγος, τ. 1, σ. 7-20. Ανακτημένο στις 14.03.2016 από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/govaris>
- Γκότοβος Α. Τσιγγάνοι και Τσιγγανολογία στην Ελλάδα. Ανακτημένο στις 12.02.2016 από το δικτυακό τόπο: repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2731/839.pdf
- Δαφερμάκης Μ. Η «κρυφή γοητεία» της τσιγγανολογίας. Ανακτημένο στις 02.02.2016 από το δικτυακό τόπο: www.ilhs.tuc.gr/gr/tsiganologia_1.htm
- Έκθεση και προτάσεις για ζητήματα σχετικά με την κατάσταση και τα δικαιώματα των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2009, Ανακτημένο στις 10.10. 2015 από: <http://www.nchr.gr>.
- Ζμπάνος, Δ., Hallam S. (2001) Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον: Θεωρητικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα. Ανακτημένο στις 09.10.2015 από το διαδικτυακό τόπο <http://www.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/ZbainosHallamEvaluationInEducation.html>
- Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, 2001, Ανακτημένο στις 15.09.2015 από: <http://www.nchr.gr>
- Ιωσιφίδης Θ. (2003). Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων κοινωνικής έρευνας. Ανακτημένο στις 15.01.2016 από το δικτυακό τόπο www.cultural-representation.com/showLesson
- Μελέτη της Επαγγελματικής Προετοιμασίας και της Ένταξης των Ατόμων που Κινδυνεύουν από Επαγγελματικό Αποκλεισμό: Η Περίπτωση των Τσιγγάνων, ΙΕΚΕΠ, Αθήνα 2000, Ανακτημένο στις 13.04.2016 από: <http://87.202.192.243/romnet>.
- Μελέτη για τις κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες που υφίσταται η ομάδα στόχος (Τσιγγάνοι) στην αγορά εργασίας (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Δεκέμβρης 2006), Ανακτημένο στις 13.04.2016 από: www.filonenosis.gr.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία. Ανακτημένο στις 12.11.2015 στο διαδικτυακό τόπο : <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1593/265.pdf>
- Οι Έλληνες Ρομ-Τσιγγάνοι, Η διαχρονική πορεία των Τσιγγάνων ανά τον κόσμο και η ζωή τους στην Ελλάδα, (Αφιέρωμα), Καθημερινή, Επτά Ημέρες, 8-1-1995, Ανακτημένο στις 19.02.2016 από: <http://www.24grammata.com>.

- Χατζησαββίδης Σ., Οι Ρομ στην Ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα, Ανακτημένο στις 19.02.2016 από: <http://isocrates.minedu.gov.gr>. <http://mighealth.net>.
- Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα...Χθες και σήμερα...Ιστορική καταγωγή και διαδρομή, Οικοκοινωνία, Πρωτοβουλία για την Κοινωνική Κατοικία και την υποστήριξη της Κοινωνικής ένταξης των Τσιγγάνων πολιτών, Ανακτημένο στις 23.02.2016 από <http://www.oikokoionia.gr/>
- Παρασκευοπούλου- Κόλλια Ε-Α. (2008): Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις (Methodology of qualitative research in social research in social sciences and interviews). Ανακτημένο στις 02.01.2015 από το δικτυακό τόπο journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/download/60/35