

Σχολική γνώση και αλλοδαποί μαθητές/τριες: Τα προβλήματα και η δυναμική μιας πολυδιάστατης σχέσης

Δ. Θωμά*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο υποστηρίζει ότι η σχέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών με τη σχολική γνώση προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό και επηρεάζεται από το γεγονός ότι η παιδαγωγική σχέση χαρακτηρίζεται από ισχυρή περιχάραξη. Πιο συγκεκριμένα, αυτό σημαίνει ότι η παιδαγωγική σχέση ελέγχεται πλήρως από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει ως κύριο στόχο την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, μέσα στον προβλεπόμενο από τις εκπαιδευτικές αρχές χρόνο, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυνατότητες παρακολούθησης των αλλοδαπών μαθητών/τριών του.

Έτσι, στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών είναι δύσκολο να ικανοποιηθούν, αφού ο σχεδιασμός αλλά και ο προγραμματισμός για την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος δεν λαμβάνει υπόψη του την ύπαρξη του αλλοδαπού ακροατηρίου και σε συνέχεια τις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών/τριών.

Λέξεις-κλειδιά: αλλοδαποί μαθητές, σχολική γνώση, παιδαγωγική σχέση, περιχάραξη (framing).

* Η Δήμητρα Θωμά είναι Δρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, University of London, Institute of Education.

Εισαγωγή

Η δεύτερη γενιά μεταναστών είναι πλέον μια πραγματικότητα στην ελληνική κοινωνία. Το ελληνικό σχολείο, περισσότερο η πρωτοβάθμια αλλά σε σημαντικό βαθμό και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί κατεξοχήν το χώρο στον οποίο η δεύτερη γενιά μεταναστών κάνει αισθητή την παρουσία της.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση της σχέσης της δεύτερης γενιάς μεταναστών με τη σχολική γνώση και την εκπαίδευση γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση αυτή θα προσεγγιστεί μέσα από το θεωρητικό μοντέλο που αναπτύσσει ο Bernstein, για να φωτίσει τον τρόπο με τον οποίο η γνώση παιδαγωγικοποιείται. Ως παιδαγωγικοποίηση εννοείται η διαδικασία μετατροπής ή «μετάφρασης» της γνώσης σε αντικείμενο παιδαγωγικής επικοινωνίας (Singh, 2002:571). Ακριβέστερα το αναλυτικό πρόγραμμα διαμεσολαβεί ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή/τρια και καθιστά δυνατή την παιδαγωγική επικοινωνία.

Ειδικότερα, το παρόν άρθρο θα παρουσιάσει τμήμα των ευρημάτων ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε από το Κέντρο Ερευνας της Ελληνικής Κοινωνίας της Ακαδημίας Αθηνών με θέμα τη σχέση της δεύτερης γενιάς μεταναστών με την εκπαίδευση.

Η δομή του άρθρου είναι η ακόλουθη:

Στο πρώτο μέρος θα προβούμε σε μία κριτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αφορά τη δεύτερη γενιά μεταναστών και τη σχέση της με το σχολείο και στη συνέχεια θα προσδιορίσουμε το εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης μας, το οποίο βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο του Bernstein για την παιδαγωγικοποίηση της σχολικής γνώσης.

Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιάσουμε και θα συζητήσουμε τα ευρήματα της έρευνάς μας υπό το πρίσμα της θεώρησης που αναπτύξαμε στο πρώτο μέρος.

Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο θα εστιάσει στον τρόπο με τον οποίο οι αλλοδαποί μαθητές/τριες από τη Βουλγαρία βιώνουν τη σχέση τους με τη σχολική γνώση στο νέο τους σχολικό περιβάλλον, στο ελληνικό σχολείο.

Τέλος, θα παρουσιάσουμε τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας καθώς και τις προοπτικές που αυτά διαφαίνεται ότι δημιουργούν για τη δεύτερη γενιά μεταναστών και τη σχέση της με την εκπαίδευση.

Εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο

Πριν αναπτύξουμε τη θεωρητική μας προβληματική για τη σχέση της δεύτερης γενιάς μεταναστών με την εκπαίδευση, θα διευκρινίσουμε εννοιολογικά τι ορίζεται ως «δευτέρα γενιά μεταναστών».

Οι Gang & Zimmermann (2000:557) στην έρευνά τους για τη σχολική επίδοση της δεύτερης γενιάς μεταναστών ορίζουν τη δεύτερη γενιά μεταναστών «ως τα παιδιά της πρώτης γενιάς που γεννήθηκαν στη Γερμανία ή έφθασαν στη Γερμανία πριν την ηλικία των 16 ετών».

Παρόμοιο ορισμό δίνουν και οι Van Ours & Veenman (2003). Πιο συγκεκριμένα, προσδιορίζουν ως δεύτερη γενιά τα παιδιά που: α) γεννήθηκαν στην Ολλανδία από τουλάχιστον ένα γονέα ο οποίος ήλθε ως μετανάστης και β) όσοι έφθασαν στην Ολλανδία σε πολύ νεαρά ηλικία (2003:743)¹.

Στην παρούσα έρευνα υιοθετούμε τον ορισμό των Gang & Zimmermann, γιατί θεωρούμε ότι προσδιορίζει επαρκέστερα την ταυτότητα του αλλοδαπού νέου της δεύτερης γενιάς. Ο ορισμός των Van Ours & Veenman φαίνεται αρκετά χαλαρός, αφού απαιτεί μόνο ο ένας γονιός να είναι μετανάστης. Στην περίπτωση όμως αυτή θεωρούμε ότι τα παιδιά αυτά εντάσσονται με ευνοϊκότερους όρους στη χώρα υποδοχής. Μπορούμε δηλαδή να πούμε ότι βρίσκονται πλησιέστερα στα παιδιά των γηγενών.

Όσον αφορά τα ζητήματα που αφορούν τη σχολική επίδοση και το εκπαιδευτικό οδοιπορικό της δεύτερης γενιάς μεταναστών, τόσο στην Ευρώπη όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες, η βιβλιογραφία και οι έρευνες γενικότερα είναι αρκετά αποκαλυπτικές και φωτίζουν σε σημαντικό βαθμό το υπό εξέταση πεδίο.

Έτσι, στο χώρο της Γερμανίας οι Gang & Zimmermann (2000) διεξήγαγαν έρευνα και μελέτησαν το ζήτημα της ενσωμάτωσης της δεύτερης γενιάς μεταναστών στη Γερμανία. Ειδικότερα, μελέτησαν το παραπάνω ζήτημα προσεγγίζοντας το κεφάλαιο των εκπαιδευτικών επιδόσεων της δεύτερης γενιάς μεταναστών και τις συνέκριναν με αυτές των παιδιών, της ίδιας ηλικίας, των γηγενών. Οι εθνότητες των μεταναστών που αποτέλεσαν το αντικείμενο της έρευνάς τους ήταν: Τούρκοι, Γιουγκοσλάβοι, Έλληνες, Ιταλοί και Ισπανοί.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν είναι ότι η εθνότητα παίζει σημαντικό ρόλο στις εκπαιδευτικές επιδόσεις των παιδιών αφού συνδέεται με διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες. Ακόμη προσθέτουν και το ρό-

Δ. Θωμά

λο που διαδραματίζουν τα κοινωνικά δίκτυα τα οποία στηρίζουν τις εθνοτικές ομάδες καθώς και το χρονικό διάστημα διαμονής των αλλοδαπών μαθητών/τριών στη χώρα υποδοχής. Έτσι, παρατήρησαν στην έρευνα ότι όσο μεγαλύτερο ήταν το διάστημα παραμονής των παιδιών στη Γερμανία τόσο καλύτερα ήταν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Gang & Zimmermann, 2000:566,567).

Αλλά και στην Ολλανδία ερευνητές από το Πανεπιστήμιο του Rotterdam προσέγγισαν το ζήτημα των εκπαιδευτικών επιδόσεων της δεύτερης γενιάς μεταναστών και το συνέκριναν με αυτό της πρώτης γενιάς μεταναστών αλλά και με αυτό των γηγενών (Ours & Veenman, 2003).

Αναλυτικότερα, το βασικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν είναι ότι πολλοί μετανάστες δεύτερης γενιάς έχουν χαμηλότερες (συγκρινόμενες με αυτές των γηγενών) εκπαιδευτικές επιδόσεις και αυτό, κατά την άποψή τους, οφείλεται στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους. Όπως υποστηρίζουν, μολονότι το χάσμα, όσον αφορά τις σχολικές επιδόσεις, μεταξύ των γηγενών και της δεύτερης γενιάς μεταναστών μικραίνει ο ρυθμός της μείωσης του χάσματος είναι αρκετά αργός αφού οι διαφορές στατιστικά μετρούνται με βάση τη γενιά.

Ίδωμένα τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας μέσα από το πρίσμα της άσκησης πολιτικής υποστηρίζεται ότι η δεύτερη γενιά μεταναστών δεν φαίνεται, σε γενικές γραμμές, να αποτελεί μία ομάδα η οποία είναι πιο προβληματική, όσον αφορά τις εκπαιδευτικές επιδόσεις, σε σχέση με αυτές των γηγενών (2003:752).²

Στο πνεύμα των παραπάνω ευρημάτων κινούνται και άλλες έρευνες που διερευνούν τις επιδράσεις που έχει ο ρόλος των γονιών στην επίδοση και γενικότερα τη σχέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών με την εκπαίδευση.

Έτσι, σχετικές έρευνες τη δεκαετία του 1990 παρατηρούν τις πολύ θετικές ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών των μεταναστών συγκριτικά με τους συμμαθητές/τριές τους από γηγενείς οικογένειες (Kao & Tien-da:1995; Portes: 1995; Rumbaut: 1995 στο Kao:2004, 427).

Γενικά, οι έρευνες που μελετούν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών των μεταναστών εστιάζουν κυρίως το ενδιαφέρον τους στη δυναμική της οικογένειας των παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοτικές ομάδες και πιο συγκεκριμένα εξετάζουν κατά πόσο κάποιιοι τύποι οικογένειας και γενικά μοντέλα άσκησης γονικής μέριμνας συμβάλουν, ώστε τα παιδιά να σημειώνουν αξιοσημείωτη ακαδημαϊκή πρόοδο (Kao:2004, 428)³.

Σύμφωνα με έρευνες της δεκαετίας του 1990 (Schneider and Lee, 1990; Sue and Okazaki, 1990; Valenzuela and Dornbusch, 1994 στο Kao: 2004,430) οι πολιτισμικές διαφορές στον τρόπο λειτουργίας της οικογένειας

νειας μπορεί να είναι υπεύθυνες για τις διαφορές στις εκπαιδευτικές επιδόσεις των διαφόρων εθνοτήτων.

Ειδικότερα, ο Dornbuch και οι συνεργάτες του (1987 στο Kao: 2004,430) διαπιστώνουν στις έρευνές τους ότι, ενώ το αυταρχικό μοντέλο οικογένειας⁴ συνδεόταν με χαμηλούς βαθμούς στο σχολείο των παιδιών των λευκών, στην περίπτωση των Ασιατο-Αμερικανών γονιών οι οποίοι ήταν πιο αυταρχικοί, συγκριτικά με τους λευκούς, τα παιδιά τους είχαν τις καλύτερες επιδόσεις. Στο παράδειγμα αυτό των Ασιατο-Αμερικανών υποστηρίζεται από τους Valenzuela and Dornbusch (1994, στο Kao: 2004, 432) ο σημαίνων ρόλος που αποδίδεται στις οικογενειακές σχέσεις στις εθνότητες αυτές. Επίσης ένας άλλος παράγοντας που θεωρείται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις καλές σχολικές επιδόσεις των Ασιατών είναι το γεγονός ότι κοινωνικοποιούνται έτσι ώστε να προσλαμβάνουν την εκπαιδευτική επιτυχία με όρους οικογενειακής τιμής περισσότερο παρά ατομικής επιτυχίας (Schneider and Lee, 1990; Kao, 1995 στο Kao: 2004,432). Ακόμη σημαντικό ρόλο στις υψηλές σχολικές επιδόσεις των Ασιατών φαίνεται ότι διαδραματίζει η συνεργατικότητα μεταξύ των μελών της οικογένειας, στις σχολικές εργασίες οι μεγαλύτεροι βοηθούν τους μικρότερους (Fischer:2007, 144).

Κοντολογίς, η παραπάνω έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σε ένα μεγάλο βαθμό οι θετικές σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών μπορούν να πιστωθούν στον τρόπο λειτουργία της οικογένειας (2004: 447)⁵.

Στην ελληνική βιβλιογραφία η έρευνα της Μίλεση (2006) για τους αλλοδαπούς μαθητές από την Αλβανία και τη σχέση τους με τη σχολική κοινότητα αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει «η παράμετρος της γλωσσικής ανεπάρκειας» (2006:410).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι περισσότερες εμπειρικές μελέτες έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

Θεωρούμε ότι η σχέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών με την εκπαίδευση έχει ένα πολυδιάστατο χαρακτήρα ο οποίος προσδιορίζεται τόσο από εξωτερικές, ως προς το σχολείο, παραμέτρους όσο και από εσωτερικές.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις εξωτερικές παραμέτρους, και σε συσχέτισμό με όσα αναπτύξαμε παραπάνω σχετικά με την κοινωνική κατηγορία μετανάστης/τρια, οι αλλοδαποί μαθητές/τριες ως γόνοι της πρώτης γενιάς μεταναστών προσδιορίζονται κοινωνικά από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας στην οποία ανήκουν.

Δ. Θωμά

Έτσι, η κατηγορία «τάξη» αλλά και «εθνότητα» της οικογένειας διαμεσολαβούν στη σχέση των μαθητών με το σχολείο. Ειδικότερα, η οικονομικο-κοινωνική θέση της οικογένειας στη χώρα υποδοχής⁶, το μορφωτικό και πολιτισμικό⁷ κεφάλαιο των γονιών αλλά και το έθος (habitus) που έχουν αποκτήσει από την οικογένεια ως προς τη γνώση και την εκπαίδευση γενικότερα (Bourdieu, 1986) και ζητήματα που συνδέονται με τη γενικότερη κουλτούρα (π.χ γλώσσα) της εθνοτικής ομάδας θεωρούμε ότι διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο και μορφοποιούν τη σχέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών με την εκπαίδευση.

Οι εσωτερικές, ως προς το σχολείο, παράμετροι που θεωρούμε ότι επηρεάζουν τη σχέση αλλοδαπός/ή μαθητής/τρια και σχολείο είναι: η εξοικείωση των μαθητών/τριών αυτών με τον «επεξεργασμένο κώδικα» που χρησιμοποιεί το σχολείο ως «γλώσσα» επικοινωνίας (Bernstein, 1975) αλλά και οι στάσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών αυτών (Vang, 2006:24). Η έννοια του «επεξεργασμένου κώδικα»⁸ αναπτύχθηκε από τον Άγγλο κοινωνιολόγο της εκπαίδευσης Bernstein και αναφέρεται στη γλώσσα που χρησιμοποιεί το σχολείο σε αντίθεση με τον «περιορισμένο κώδικα» που χρησιμοποιείται στο σπίτι και πιο συγκεκριμένα στο σπίτι των παιδιών εργατικής τάξης. Έτσι, τα παιδιά των μεταναστών που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα αντιμετωπίζουν δύο ειδών προβλήματα στη σχέση τους με την εκπαίδευση. Αφ' ενός μεν είναι τα προβλήματα που προκύπτουν ανάλογα με το βαθμό εξοικείωσης τους με την ελληνική γλώσσα⁹ και αφ' ετέρου τα προβλήματα που αναδύονται από την ανοικειότητά τους με τον «επεξεργασμένο κώδικα» του σχολείου, τη γλώσσα δηλαδή του σχολικού θεσμού γενικότερα.

Επίσης, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των μαθητών/τριών τους μπορεί να λειτουργήσουν ως αυτοεπιβεβαιούμενες προσδοκίες, αν λάβουμε υπόψη μας τη θεώρηση της συμβολικής αλληλεπίδρασης όπως την ανέπτυξε στο επίπεδο της σχέσης μαθητής/τρια και εκπαιδευτικός ο Hargreaves (1975)¹⁰.

Ακόμη μία παράμετρος που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, όταν μελετώνται ζητήματα σχέσεων της δεύτερης γενιάς μεταναστών με την εκπαίδευση, θεωρούμε ότι είναι η θέση που κατέχει η υπό εξέταση εθνοτική ομάδα στη συγκεκριμένη χώρα υποδοχής σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες.

Για παράδειγμα, στην ελληνική κοινωνία η κατηγορία «Αλβανός» είναι φορτισμένη με αρνητικά στερεότυπα, κάτι που δεν ισχύει π.χ στην περίπτωση των Πολωνών. Έτσι, μπορεί τα παιδιά που κατάγονται από την Αλβανία να δείχνουν μεγαλύτερο ζήλο για την εκπαίδευση και να εντείνουν

τις προσπάθειές τους για καλές σχολικές επιδόσεις, για να αποδείξουν ακριβώς ότι τα αρνητικά στερεότυπα που τους αποδίδονται δεν ισχύουν.

Γενικά, υποστηρίζουμε ότι για να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τα ζητήματα της σχέσης των αλλοδαπών μαθητών/τριών με την εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάσουμε στη σχέση εθνότητας/φυλής, φύλου και κοινωνικής τάξης (Archer, 2007, ch.2)

Σε συσχετισμό με τις παραπάνω παραμέτρους που επηρεάζουν τη σχέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών με την εκπαίδευση θεωρούμε ότι θα πρέπει, επίσης, να φωτιστεί το μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης, δηλαδή το παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η σχέση των μαθητών/τριών με τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική γνώση. Οι σχέσεις δηλαδή μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, έτσι όπως διαμεσολαβούνται από το αναλυτικό πρόγραμμα, θεωρούμε ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και ως ένα βαθμό μορφοποιούν τη σχέση των μαθητών/τριών με τη γνώση και την εκπαίδευση γενικότερα.

Το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο θα εγγράψουμε τη συζήτηση για τη σχέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών με τη σχολική γνώση και ευρύτερα με την εκπαίδευση εγγράφεται στο θεωρητικό μοντέλο του Bernstein. Αυτό αφορά τη διαδικασία παιδαγωγικοποίησης της γνώσης, καθώς και τα ζητήματα του ελέγχου και της δομής της παιδαγωγικής σχέσης, δηλαδή της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών διαμεσολαβημένης από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Bernstein (1975:85) η γνώση μετατρέπεται σε σχολική γνώση μέσα από τρία συστήματα-μηνύματα, όπως αυτός τα αποκαλεί, και αυτά είναι:

Το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο ορίζεται ως έγκριτη γνώση, η παιδαγωγική, που αφορά τον κατάλληλο τρόπο με τον οποίο η συγκεκριμένη γνώση-το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να πραγματοποιηθεί και τέλος η αξιολόγηση που αναφέρεται στην πραγματοποίηση, στο «πέρασμα» αυτής της γνώσης στο διδασκόμενο.

Ειδικότερα, όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα ο Bernstein (1975), διακρίνει δύο τύπους. Τον τύπο της συλλογής (collection), στην περίπτωση που τα περιεχόμενα είναι ευκρινώς χωρισμένα και διακριτά το ένα από το άλλο. Στην αντίθετη περίπτωση, όπου τα περιεχόμενα βρίσκονται σε ανοικτή σχέση το ένα με το άλλο, μπορούμε να πούμε ότι έχουμε το συγχωνευμένο τύπο αναλυτικού (integrated). Όσον αφορά τη δομή των τριών συστημάτων-μηνυμάτων ο Bernstein εισάγει τις έννοιες «ταξινόμηση» (classification) και «περιχάραξη» (framing) (1975:88,89).

Δ. Θωμά

Η έννοια της ταξινόμησης αναφέρεται στη σχέση μεταξύ των περιεχομένων. Η ισχυρή ταξινόμηση παραπέμπει σε απολύτως διακριτά περιεχόμενα και συστήματα γνώσης.

Η έννοια της περιχάραξης προσδιορίζει τη δομή του συστήματος-μηνύματος της παιδαγωγικής (pedagogy). Ειδικότερα, η περιχάραξη αναφέρεται στην παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο διδάσκοντα και το διδασκόμενο. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που έχουν ο διδάσκων και οι διδασκόμενοι στην επιλογή του περιεχομένου της γνώσης, την οργάνωση και το ρυθμό διδασκαλίας, καθώς και την ακολουθία-σειρά με την οποία θα διδαχθεί η γνώση. Έτσι, ισχυρή περιχάραξη σημαίνει ότι υπάρχει ένα ευδιάκριτο σύνορο μεταξύ αυτού που μπορεί να μεταδοθεί στην παιδαγωγική σχέση και αυτού που δεν μπορεί. Αντίθετα όταν το σύνορο είναι θολό έχουμε ασθενή περιχάραξη (Bernstein, 1991:68). Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα ισχυρής περιχάραξης μπορούμε να αναφέρουμε την περίπτωση του λυκείου όπου οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται για τις πανελλαδικές εξετάσεις και ενδιαφέρονται μόνο για τις γνώσεις που έχουν σχέση με την εξεταστέα ύλη, ο,τιδήποτε άλλο πέραν της εξεταστέας ύλης δεν αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος και επομένως δεν μπορεί να μεταδοθεί. Το σύνορο δηλαδή στην περίπτωση αυτή χαράσσεται από τις πανελλαδικές εξετάσεις.

Παράλληλα με τη θεώρηση των συστημάτων-μηνυμάτων τα οποία αναπτύσσει ο Bernstein (1990, 1996:ch.2) αναπτύσσει και μία θεωρητική προσέγγιση που αφορά τα κύρια πεδία προσδιορισμού της διαδικασίας παιδαγωγικοποίησης της γνώσης δηλαδή της διαδικασίας μετατροπής της γνώσης των ειδικών σε σχολική γνώση (αναλυτικά προγράμματα, λόγος μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών) (Singh, 2002:572).

Αναλυτικότερα, ο Bernstein αναγνωρίζει τρία πεδία: το πεδίο της παραγωγής της γνώσης που λαμβάνει χώρα στην ανώτατη εκπαίδευση, το πεδίο της αναπλαισίωσης (recontextualisation) της γνώσης η οποία πραγματοποιείται σε χώρους όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Υπουργείο Παιδείας και γενικά τις εκπαιδευτικές αρχές. Τέλος το τρίτο πεδίο σχετίζεται με την αναπαραγωγή της γνώσης και εντοπίζεται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αναπαραγωγή της γνώσης επιτυγχάνεται αφού πρώτα αυτή έχει «μεταφραστεί» από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες και επομένως έχει καταστεί αφομοιώσιμη μέσα στο πλαίσιο του σχολείου και ειδικότερα της τάξης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι στο πεδίο της αναπαραγωγής της γνώσης, όπως και στα άλλα δύο, οι σχέσεις δεν είναι ισότιμες αλλά αντίθετα προσδιορίζονται ως σχέσεις εξουσίας.

Έτσι, στο χώρο της σχολικής τάξης οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που κυρίως έχουν τον έλεγχο της παιδαγωγικής σχέσης, ελέγχουν δηλαδή ό,τι μεταδίδεται και προσλαμβάνεται σε αυτή.

Πρέπει επίσης να σημειώσουμε ότι όταν υποστηρίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο της παιδαγωγικής σχέσης δεν υποστηρίζουμε ότι είναι αυτόνομοι στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου αλλά αντίθετα θεωρούμε ότι σε γενικές γραμμές υλοποιούν τα αιτήματα και τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών αρχών.

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό μοντέλο του Bernstein για την παιδαγωγικοποίηση της γνώσης, θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου, την εκπαιδευτική «μήτρα» μέσα στην οποία παιδαγωγικοποιείται η γνώση.

Έτσι, με βάση το μοντέλο του Bernstein μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η παραγωγή της γνώσης, ως γνωστόν, πραγματοποιείται στο χώρο των Πανεπιστημίων και των ερευνητικών κέντρων γενικότερα. Όσον αφορά την αναπλαισίωση της γνώσης, αυτή γίνεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας, αφού έχει γνωμοδοτήσει προηγουμένως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο¹¹. Σχετικά με το πεδίο της αναπαραγωγής της γνώσης στη βαθμίδα του λυκείου, στην οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνά μας, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζουν οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, ο εκπαιδευτικός ουσιαστικά αναλαμβάνει τον κεντρικό ρόλο της προετοιμασίας και του συντονισμού της διδασκαλίας της διδακτέας και ταυτόχρονα εξεταστέας ύλης, γεγονός που σημαίνει ότι ελέγχει απόλυτα την παιδαγωγική σχέση.

Όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα στο λύκειο, πρέπει να πούμε ότι αυτό έχει έναν έντονο συγκεντρωτικό χαρακτήρα, αφού η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά περιορισμένη στο βαθμό που η άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων προσδιορίζεται και περιορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο σχεδιάζεται κεντρικά από τις εκπαιδευτικές αρχές.

Επιπλέον, η διδακτική πρακτική στο λύκειο, και κυρίως στις τελευταίες τάξεις του, επηρεάζεται από την ύπαρξη των Πανελλαδικών εξετάσεων, τις απαιτήσεις των οποίων οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να λαμβάνουν υπόψη τους, αφού πρέπει να προετοιμάσουν τους μαθητές/τριες κατάλληλα για αυτές. Επίσης, ένας άλλος παράγοντας που επιδρά στην άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων είναι η ύπαρξη των φροντιστηρίων. Τα φροντιστήρια επηρεάζουν, σε σημαντικό βαθμό, το διδακτικό τους έργο στο βαθμό που η πλειονότητα των μαθητών/τριών παρακολου-

Δ. Θωμά

θεί φροντιστήρια με σκοπό την προετοιμασία για τις εξετάσεις. Το γεγονός αυτό υπονομεύει την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού, αφού στην ουσία ακυρώνεται η «μοναδικότητα» του εκπαιδευτικού του σχολείου καθώς και η κυριαρχία του στο αντικείμενο της εργασίας του¹².

Ο μείζων ρόλος ο οποίος αποδίδεται στην προετοιμασία των μαθητών/τριών για τις Πανελλήνιες εξετάσεις συμβάλλει, ώστε οι μαθητές/τριες να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στα φροντιστήρια και όχι στο σχολείο, γεγονός που ακυρώνει την ουσιαστική υπόσταση του τελευταίου.

Έτσι, με βάση τα παραπάνω το πλαίσιο της σχολικής τάξης χαρακτηρίζεται από ισχυρή περιχάραξη σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Bernstein, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι ο διδάσκων ελέγχει και καθορίζει το ρυθμό και την ακολουθία της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη του το αίτημα της κάλυψης της διδακτέας ύλης, κοντολογίς δηλαδή την ανάγκη προετοιμασίας για τις εξετάσεις¹³. Επομένως, ο συγκεκριμένος τύπος σχολικής τάξης με ισχυρή περιχάραξη δεν αφήνει περιθώρια στον εκπαιδευτικό να λάβει υπόψη του τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών γεγονός το οποίο έχει αρνητικές συνέπειες στην πρόοδο και τη σχέση με τη γνώση κυρίως των αλλοδαπών μαθητών αλλά και των γηγενών που είναι αδύνατοι μαθητές/τριες και η σχέση τους με τη γνώση είναι ιδιαίτερα προβληματική. Στο σημείο αυτό πρέπει να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι στις επαγγελματικές δεξιότητες που αναμένεται να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική τους πρακτική δεν περιλαμβάνεται ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός της διδασκαλίας τους με βάση το ετερογενές πολιτισμικά ακροατήριό τους. Αντίθετα, οι δεξιότητες αυτές αποτελούν βασικά αιτούμενα άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων (Santoro, 2005:864)¹⁴.

Ο παραπάνω θεωρητικός μας προβληματισμός θα γίνει προσπάθεια παρακάτω να συνδεθεί με το εμπειρικό μας υλικό το οποίο αφορά αλλοδαπούς μαθητές/τριες από τη Βουλγαρία.

Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων

Αναφορικά με την ταυτότητα της έρευνας έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: Η έρευνα αφορούσε τα παιδιά μεταναστών που προέρχονται από τη Βουλγαρία και φοιτούν κυρίως¹⁵ στο Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα,

επιλέχτηκαν λύκεια της Αθήνας που έχουν ένα σημαντικό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών/τριών (περισσότερο από 30%). Στο επόμενο στάδιο ήλθαμε σε επαφή με τους διευθυντές των συγκριμένων σχολείων οι οποίοι ενημέρωσαν σχετικά τους μαθητές/τριες από τη Βουλγαρία για την έρευνά μας. Στη συνέχεια πραγματοποιήσαμε ημι-δομημένες συνεντεύξεις με όσους από αυτούς δέχτηκαν να συνομιλήσουν μαζί μας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου, σε αίθουσα που μας υπέδειξαν οι διευθυντές ώστε να διασφαλίζεται η ιδιωτικότητα της συνέντευξης και ηχογραφήθηκαν όλες μετά από σύμφωνη γνώμη των συνεντευξιζόμενων.

Αναλυτικότερα, το υλικό¹⁶ γενικά της έρευνας προέρχεται από την πραγματοποίηση ημι-δομημένων συνεντεύξεων με μαθητές/τριες (τέσσερα αγόρια, επτά κορίτσια), γονείς (πέντε) και εκπαιδευτικούς (πέντε)¹⁷. Η παρούσα εργασία εστιάζει στο υλικό που προέρχεται από τους μαθητές/τριες αφού στόχος της είναι να παρουσιάσει τις εμπειρίες των παιδιών αυτών από τη σχέση τους με τη σχολική γνώση έτσι όπως αυτή αναπτύσσεται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Στο σημείο αυτό πρέπει να παρατηρήσουμε ότι το περιορισμένο δείγμα προσδίδει διερευνητικό χαρακτήρα στο όλο ερευνητικό εγχείρημα. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος αυτής της ερευνητικής προσπάθειας δεν είναι σε καμία περίπτωση να προβούμε σε γενικεύσεις των ευρημάτων μας αλλά να αναδείξουμε ζητήματα-προβλήματα που η κατηγορία αυτή των μεταναστών μπορεί να αντιμετωπίζει στη σχέση της με την ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές/τριες κάλυψαν τα εξής επί μέρους θέματα σε σχέση με το ζήτημα της σχέσης τους με τη σχολική γνώση¹⁸: ζητήματα επίδοσης τους, αξιολόγηση και σύγκριση των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων, ελληνικού και βουλγαρικού. Τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματικές αναλυτικές κατηγορίες και ταξινομήθηκαν με βάση το χώρο από τον οποίο προέρχονται (Λυδάκη:2001,227), στην παρούσα εργασία ο χώρος είναι η σχολική τάξη.

Τέλος ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν η περίοδος από το Νοέμβριο του 2006 έως το Φεβρουάριο του 2007.

Γενικά, από την έρευνα διαφαίνεται ότι ο ισχυρός βαθμός περιχάραιξης που παρατηρείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής σχέσης εκπαιδευτικού – αναλυτικού προγράμματος – μαθητή/τριας έχει επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο δομείται η σχέση των διδασκομένων με τη γνώση.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση και συζήτηση των ευρημάτων θα δομηθεί με βάση τη θεματική κατηγορία: *εκπαιδευτική σχέση εκπαιδευτικού –*

Δ. Θωμά

αναλυτικού προγράμματος – μαθητή/τριας έτσι όπως αυτή δομείται στο χώρο της σχολικής αίθουσας.

Έτσι, ο λόγος των μαθητών/τριών είναι αποκαλυπτικός για τις σχέσεις τους με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτό είναι χαρακτηριστικές οι απόψεις της Όλγας για τη σχέση της με τα μαθηματικά:

...τώρα στο λύκειο όχι μόνο μαθηματικά, ας πούμε, παίρνουμε καινούργια ύλη που δεν τα καταλαβαίνω πολύ στο σχολείο γιατί δεν κάθονται κιόλας οι καθηγητές να τα εξηγήσουν, όποιος κατάλαβε-κατάλαβε...

Από το λόγο της Όλγας μπορούμε να πούμε ότι το *...όποιος κατάλαβε-κατάλαβε...* εξηγείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, καθώς επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο πρέπει να φέρουν σε πέρας σε συγκεκριμένο χρόνο, δεν έχουν τη δυνατότητα να πάρουν υπόψη τους τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Έτσι, ο ρυθμός διδασκαλίας τους εξαρτάται από τις εκάστοτε ανάγκες υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος και προσαρμόζεται σε αυτές. Στην περίπτωση αυτή πρέπει να παρατηρήσουμε ότι ο βαθμός περιχάραξης είναι πολύ ισχυρός και ότι κυρίαρχο ρόλο στη σχέση εκπαιδευτικός-αναλυτικό- μαθητής/τρια διαδραματίζει το αναλυτικό πρόγραμμα και ο εκπαιδευτικός ως «εκτελεστικό όργανο» και όχι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Εξάλλου, στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών/τριών δεν ταυτίζονται με αυτές των γηγενών μαθητών/τριών, αφού προέρχονται από διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, και δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Το γεγονός αυτό τους επιφυλάσσει μειονεκτικότερη θέση στη σχέση τους με τη σχολική γνώση και την εκπαιδευτική διαδικασία συνολικότερα. Μπορεί, δηλαδή, να υποστηριχτεί ότι η ισχυρή περιχάραξη δεν επιτρέπει στους αλλοδαπούς μαθητές/τριες να «χωρέσουν» στην τάξη, αφού είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ληφθούν υπόψη οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους¹⁹. Ειδικότερα, τόσο το περιεχόμενο των μαθημάτων²⁰ όσο και ο ρυθμός διδασκαλίας είναι οργανωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην είναι εφικτό να λαμβάνονται υπόψη το δικό τους γνωστικό κεφάλαιο αλλά και οι δυνατότητες παρακολούθησης. Η ανομοιογένεια, ως προς το πολιτισμικό κεφάλαιο (Bourdieu: 1986, 243), το *habitus* ως προς τη γνώση αλλά και οι διαφορές που προκύπτουν από το διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα, από το οποίο προέρχονται οι μαθητές/τριες, διαμορφώνουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο δεν μπορούν να «ευδοκιμήσουν» όλοι οι μαθητές/τριες, αλλά αντίθετα παράγονται αποκλεισμοί και περιθωριοποιήσεις.

Έτσι, στην ερώτησή μας αν έχει εξωσχολική βοήθεια η Όλγα αναφέρει ότι αυτό [να μην εξηγούν ικανοποιητικά οι καθηγητές] δε συμβαίνει στη Βουλγαρία και αναφέρει συγκεκριμένα: *...οι καθηγητές εκεί δεν είναι πιο αυστηροί αλλά έχουν τον τρόπο τους και δεν αφήνουν κανένα παιδί να είναι πιο πίσω απ' τα άλλα, δηλαδή βοηθάνε το ίδιο το παιδί...γι' αυτό έρχεται ένας καθηγητής στο σπίτι κάθε Δευτέρα και κάνουμε μία ώρα...*

Αναπτύσσεται δηλαδή η άποψη ότι όλα τα παιδιά αποτελούν αντικείμενο ενδιαφέροντος και προσοχής από τον εκπαιδευτικό στη Βουλγαρία πράγμα το οποίο θεωρούν ότι δεν συμβαίνει στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, δημιουργείται γενικότερα η εντύπωση ότι το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών δεν απευθύνεται σε όλους τους μαθητές/τριες αλλά αφορά κυρίως αυτούς που δεν έχουν αδυναμίες και ελλείψεις και γενικότερα δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρεμφερές σκεπτικό για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει και η Νικολέτα η οποία μας αναφέρει:

Εμ...να πω...καλά είναι γιατί στη Βουλγαρία έχει άλλα πράγματα, το σύστημα ήταν άλλη και εδώ είναι λίγο διαφορετική

Στην ερώτησή μας για το αν μπορεί να συγκρίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με αυτό της Βουλγαρίας μας αναφέρει:

Μαθήτρια: *Στη Βουλγαρία πιο δύσκολο*

Συνητεύκτρια: *Τι είναι πιο δύσκολο;*

Μαθήτρια: *Τώρα να πούμε ότι έχουμε Φυσική και έχουμε ένα μάθημα να το μάθουμε μας εξετάζουν κάθε μέρα στο πίνακα, έχουμε που γράφουμε βαθμούς κάθε μέρα έτσι ...*

Συνητεύκτρια: *Εδώ είναι πιο εύκολα;*

Μαθήτρια: *Ναι.*

Συνητεύκτρια: *Δεν σας εξετάζουν δηλαδή;*

Μαθήτρια: *Μας εξετάζουν αλλά όχι όπως στη Βουλγαρία, στη Βουλγαρία πες εσύ και πες το μάθημα εσύ τι έχουμε και άμα δεν το ξέρεις σου γράφουνε βαθμό...εδώ όχι.*

Η μαθήτρια στην περίπτωση αυτή μολονότι μπορεί να βλέπει θετικά το γεγονός ότι δεν εξετάζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί όλους τους μαθητές/τριες, αφού έτσι είναι πιο εύκολα γι' αυτήν όπως υποστηρίζει, εν τούτοις παραμένει το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες διαφορές, ως προς το εξεταστικό σύστημα, μπορεί να μεταφραστούν από τα παιδιά αυτά ως

Δ. Θωμά

περιορισμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών συγκρίνοντάς τους, αναπόφευκτα, με τους συναδέλφους τους στη Βουλγαρία.

Στο σημείο αυτό πρέπει να παρατηρήσουμε ότι το γεγονός ότι μπορεί οι μαθητές/τριες να προτιμούν λόγω ευκολίας, μία εκπαιδευτική πρακτική δε σημαίνει ότι αυτή αξιολογείται από αυτούς θετικά ως προς τα εκπαιδευτικά της αποτελέσματα. Γι' αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και το εκπαιδευτικό προφίλ του μαθητή/τριας. Έτσι, για παράδειγμα μπορεί να υπάρχουν περιπτώσεις, αδύνατων κυρίως μαθητών/τριών, που αντιμετωπίζουν θετικά ένα χαλαρό εξεταστικό σύστημα και άλλοι που μπορεί να θεωρούν ότι η συνεχής παρότρυνση για εξέταση-συμμετοχή αποτελεί κίνητρο για την ενασχόληση τους με τα μαθήματα. Ειδικότερα, οι αλλοδαποί μαθητές/τριες που προέρχονται από τη Βουλγαρία επειδή έχουν αποκτήσει το *habitus* της καθημερινής εξέτασης και ανταμοιβής (βαθμός) στην πατρίδα τους μπορεί να αποθαρρύνονται και να απομακρύνονται από τη γνωστική διαδικασία όντας σε ένα σχολικό περιβάλλον που δεν επιδεικνύεται το πρέπον ενδιαφέρον για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό οι αλλοδαποί μαθητές/τριες, καθώς εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές οι οποίες υπακούουν στις ανάγκες που θα ονομάζαμε ανάγκες «σχολικής επιβίωσης» και διαμορφώνουν μία εργαλειακή σχέση με τη γνώση και το σχολείο. Έτσι, ο Μιλέν μας περιγράφει ως εξής τη δική του στρατηγική:

Συνηνεύκτρια: *Θα μπορούσες να ήσουνα καλύτερος [μαθητής];*

Μαθητής: *Ναι βέβαια μπορώ να είμαι και καλύτερος, απλά δεν το έχω σαν στόχο να είμαι καλύτερος*

Συνηνεύκτρια: *Γιατί;*

Μαθητής: *Δεν ξέρω, δηλαδή αυτό που είμαι τώρα, αυτό μου αρκεί, δε θέλω να είμαι και ο άριστος, ντάξει υπάρχουν παιδιά που θέλουν να είναι άριστοι αλλά εγώ δεν...*

Συνηνεύκτρια: *Δηλαδή εσένα ποιος είναι ο στόχος σου στο σχολείο, αφού δεν θέλεις να είσαι ο άριστος και σου φτάνει αυτό που είσαι...*

Μαθητής: *Ο σκοπός μου είναι να περάσω τα δύο χρόνια τώρα που έχω και στη τρίτη γυμνασίου, στη τρίτη λυκείου, δηλαδή στις πανελλήνιες, εκεί να τα δώσω όλα, δηλαδή εκεί...*

Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής έχει πάρει το μήνυμα ότι τα κέντρα βάρους του σχολείου βρίσκεται στις πανελλαδικές εξετάσεις και ανάλο-

για διαμορφώνει και την εκπαιδευτική του στρατηγική²¹. Έτσι, γίνεται φανερό ότι ο συγκεκριμένος τύπος περιχάραξης δεν επιτρέπει στους αλλοδαπούς, αλλά και γενικότερα στους αδύνατους μαθητές/τριες να ικανοποιήσουν τις ατομικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ως συνέπεια, η σχέση με τη γνώση των αλλοδαπών μαθητών/τριών διαφοροποιείται καθώς έρχονται στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα μπορούμε να πούμε ότι γίνεται πιο χαλαρή σε σχέση με αυτήν που είχαν στην πατρίδα τους.

Με βάση αυτό το πλαίσιο η Όλγα υποστηρίζει:

... για να είμαι ειλικρινής θα προτιμούσα να ήμουν στη Βουλγαρία... για να είμαι ειλικρινής προτιμώ τη βουλγάρικη [εκπαίδευση], εκεί μαθαίνεις, πραγματικά μαθαίνεις δηλαδή αυτά που έχω μάθει τα τέσσερα χρόνια που πήγα σχολείο στη Βουλγαρία τα θυμάμαι ακόμη, ενώ εδώ τόσα χρόνια που κάνω τα μαθήματα, όλα αυτά δε θυμάμαι τίποτα, εκεί να το πω και έτσι αναγκαστικά τα μαθαίνεις τα πράγματα. Επειδή ίσως ο καθηγητής δεν σε αφήνει δε λέει ή θα κάνω μάθημα μόνος μου ή θα παρακολουθείτε εκεί πραγματικά δε ξέρω... οι καθηγητές εκεί δεν είναι πιο αυστηροί αλλά έχουν τον τρόπο τους και δεν αφήνουν κανένα παιδί να είναι πιο πίσω απ' τα άλλα, δηλαδή βοηθάνε το ίδιο το παιδί... ας πούμε εγώ φέτος έχω μία καθηγήτρια η οποία όταν μπαίνεις στην τάξη δεν το καταλαβαίνεις ότι έχει μπει κάνει μάθημα μόνη της στην κυριολεξία και είναι και σημαντικό μάθημα Χημεία κανένας τίποτα δε ξέρει από Χημεία, η καθηγήτρια μιλάει μόνη της, κάνει το μάθημα μόνη της κανένας δεν προσέχει, αν γινόταν κάτι τέτοιο στη Βουλγαρία χαμός θα γινόταν...

Ένα άλλο στοιχείο που επηρεάζει τη σχέση των αλλοδαπών με τη γνώση και το ελληνικό σχολείο γενικότερα είναι τα αναλυτικά προγράμματα.

Πιο συγκεκριμένα, η Όλγα παρατηρεί τα εξής για το μάθημα της Ιστορίας:

... ας πούμε, να σας δώσω ένα παράδειγμα, με την ιστορία. Έχω συγκρίνει και έχω τσακωθεί και με καθηγήτριες της ιστορίας ...ας πούμε, φτάνουμε σε κάποια κεφάλαια για άλλες χώρες και μέσα σε αυτές τις χώρες είναι και η Βουλγαρία και εγώ επειδή ξέρω κάποια πράγματα έχω μάθει στη Βουλγαρία απ' την ιστορία και μειώνουν τις άλλες χώρες και... ας πούμε η Ελλάδα είναι η καλύτερη όλες οι άλλες χώρες είναι ένα τίποτα, έτσι και εμείς στη Βουλγαρία αυτό κάνουμε και πιστεύω και οι άλλες χώρες αυτό κάνουνε...

Δ. Θωμά

Έτσι, τα παραπάνω λόγια της Όλγας θέτουν το ζήτημα και αναδεικνύουν, με έναν εύγλωττο τρόπο, τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του αναλυτικού προγράμματος στο μάθημα της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο. Ο εθνοκεντρισμός όμως στην εκπαίδευση, πρέπει να παρατηρήσουμε, παράγει εντάξεις και αποκλεισμούς. Πιο συγκεκριμένα, απευθύνεται και προσμετρά στο μαθητικό ακροατήριό του τους Έλληνες μαθητές/τριες και παραγνωρίζει το γεγονός ότι η σύνθεση του ακροατηρίου είναι πλέον πολυεθνική. Η παραμέληση αυτή στέλνει στους αλλοδαπούς μαθητές/τριες το μήνυμα ότι το μάθημα της Ιστορίας δεν τους αφορά και το γεγονός αυτό μπορεί να έχει ως έμμεση συνέπεια τα παιδιά αυτά να αναπτύσσουν και περιορισμένο ενδιαφέρον για το μάθημα.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η λογική του Ντομπριάν ο οποίος μας περιγράφει ως εξής τη στρατηγική που αναπτύσσει για τα μαθήματα:

Μαθητής: Απλώς είναι πρόβλημα μέσα στα μαθήματα, επειδή δεν τα καταλαβαίνω όλα τα πράγματα και δεν μπορώ να πάρω τους βαθμούς που είχα τότε.

Συνεντεύκτρια: Ποια μαθήματα κυρίως σε δυσκολεύουνε;

Μαθητής: Αρχαία, ιστορία, γλώσσα αυτά.

Συνεντεύκτρια: Και για τους Έλληνες δύσκολα είναι τα αρχαία.

Μαθητής: Ναι, είναι δύσκολα.

Συνεντεύκτρια: Και για σας είναι πιο δύσκολα, βέβαια, απλώς αυτό πώς το αντιμετωπίζεις, διαβάζεις πιο πολύ σπίτι σου, τι κάνεις;

Μαθητής: Δεν τα αντιμετωπίζω αυτά ... γιατί πρώτον με αυτά που θέλω να περάσω δεν χρειάζονται ούτε τα αρχαία, ούτε τα ελληνικά, ούτε τα κείμενα τίποτα, δεν με πολυενδιαφέρει ο βαθμός εκεί πέρα...

Συνεντεύκτρια: Οπότε το αφήνεις.

Μαθητής: Ναι.

Διαφαίνεται λοιπόν από το λόγο των μαθητών/τριών ότι οι εκπαιδευτικές τους εμπειρίες από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιούνται σε πολύ σημαντικό βαθμό από τις αντίστοιχες στη χώρα καταγωγής τους. Ειδικότερα, η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ωθεί τους μαθητές να αναπτύσσουν μία εργαλειακή σχέση με τη γνώση, αφού στο επίκεντρο των προσπαθειών τους βρίσκονται οι απαιτήσεις των Πανελλαδικών εξετάσεων (Thoma:2004, ch.3). Στην περίπτωση των αλλοδαπών αυτό έχει ως συνέπεια το *habitus* που είχαν αναπτύξει οι αλλοδαποί μαθητές/τριες ως προς τη σχέση τους με τη γνώση στην πατρίδα τους να ακυρώνεται και στη θέση του να διαμορφώνεται ένα *ha-*

bitus το οποίο μορφοποιείται από τις απαιτήσεις των εξετάσεων, με λίγα λόγια αναπτύσσουν και αυτοί, όπως οι Έλληνες, μία εργαλειακή σχέση με τη σχολική γνώση.

Γενικά, θεωρούμε ότι η ενσωμάτωση στο λύκειο της προετοιμασίας για τις εξετάσεις επιλογής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, από τα μέσα της δεκαετίας του '80 με το σύστημα των Δεσμών, επαναπροσδιορίζει τη σχέση των μαθητών/τριών με τη σχολική γνώση. Έτσι, ο παράγοντας «μάθημα» σταδιακά απέκτησε βαρύνουσα σημασία για τους μαθητές/τριες (Hopf: 2003,170). Ειδικότερα, ο βαθμός της βαρύτητάς τους συναρτάται άμεσα με τον χαρακτηρισμό τους ως πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Κλείνοντας, θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε τα εξής:

Η σχέση των αλλοδαπών μαθητών/τριών, που κατάγονται από τη Βουλγαρία με τη σχολική γνώση φαίνεται ότι επηρεάζεται από το γεγονός ότι η παιδαγωγική σχέση χαρακτηρίζεται από ισχυρή περιχάραξη, δηλαδή ελέγχεται πλήρως από τον εκπαιδευτικό ο οποίος έχει ως κύριο στόχο την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, μέσα στον προβλεπόμενο από τις εκπαιδευτικές αρχές χρόνο, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυνατότητες παρακολούθησης των μαθητών/τριών του.

Έτσι, στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών είναι δύσκολο να ικανοποιηθούν, αφού ο σχεδιασμός αλλά και ο προγραμματισμός για την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος δεν λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες της συγκεκριμένης κατηγορίας των μαθητών/τριών.

Η παραμέληση όμως των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών αυτών οδηγεί στη δημιουργία θα λέγαμε ενός «εκπαιδευτικού γκέτο», συμβάλλει στην περιθωριοποίηση δηλαδή εθνοτικών ομάδων από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική περιθωριοποίηση, με τη σειρά της, θέτει σοβαρά εμπόδια στην απρόσκοπτη ένταξη των μαθητών/τριών αυτών στην αγορά εργασίας και γενικότερα θεωρούμε ότι διαδραματίζει υπονομευτικό ρόλο στην ομαλή κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο οδηγεί τους αλλοδαπούς μαθη-

Δ. Θωμά

τές/τριες στην ανάπτυξη μιας εργαλειακής σχέσης με τη σχολική γνώση, στοιχείο το οποίο φαίνεται ότι δεν ήταν κυρίαρχο στη σχέση αυτή στο βουλγαρικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σημειώσεις

1. Στον ίδιο άξονα βρίσκεται και ο ορισμός που δίνουν οι Portes & Rumbaut όπου αναφέρουν ότι η δεύτερη γενιά μεταναστών περιλαμβάνει τα παιδιά που έχουν γεννηθεί στις Η.Π.Α από αλλοδαπούς γονείς ή παιδιά που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό και ήλθαν στις Η.Π.Α πριν την εφηβεία τους. Portes & Rumbaut (2001: 23, στο: Shah, 2007:47).

2. Το δείγμα της έρευνάς τους αποτελείται από χώρες όπως: Τουρκία, Μαρόκο, Σουρινάμ και από Αντίλλες.

3. Η έρευνα αφορούσε Λευκούς, Μαύρους, Ισπανούς και Ασιάτες στις Η.Π.Α.

4. Ως αυταρχικό ορίζεται το μοντέλο οικογένειας όπου οι γονείς θέτουν τους κανόνες λειτουργίας της οικογένειας χωρίς τη συμμετοχή των παιδιών (Kao: 2004, 430).

5. Σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια στην εκπαίδευση των γόνων της οι σχετικές έρευνες αναδεικνύουν τη διάσταση του φύλου του γονέα στον οικιακό καταμερισμό εργασίας και πιο συγκεκριμένα υπογραμμίζουν το ρόλο της μητέρας στο πεδίο της εκπαιδευτικής και συναισθηματικής ενασχόλησης και φροντίδας των παιδιών (James, 1989; Oakley, 1993; Reay, 1998 στο Reay, 2004:59).

6. Εστιάζουμε την προσοχή μας στην κοινωνική θέση της οικογένειας στη χώρα υποδοχής και όχι σε αυτή της χώρας αποστολής γιατί η χώρα υποδοχής αποτελεί το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο καλείται η δεύτερη γενιά μεταναστών να σπουδάσει και να ζήσει. Αυτό σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι η κοινωνικο-οικονομική θέση της οικογένειας στη χώρα υποδοχής ταυτίζεται με αυτή της χώρας αποστολής. Σε κάθε περίπτωση οι έρευνες που διερευνούν θέματα που σχετίζονται με τη δεύτερη γενιά μεταναστών/τριών θα πρέπει να εστιάζουν στο κοινωνικό οδοιπορικό της οικογένειας, έτσι όπως αυτό διαγράφεται από τη χώρα αποστολής στη χώρα υποδοχής γιατί αυτό με τη σειρά του φωτίζει το εκπαιδευτικό οδοιπορικό της δεύτερης γενιάς μεταναστών/τριών.

7. Το μορφωτικό κεφάλαιο που σύμφωνα με τον Bourdieu συμβάλλει στη σχολική επιτυχία, εμφανίζεται με δύο μορφές: αυτή που ενσωματώνεται στο

άτομο με τη μορφή προδιαθέσεων (habitus) του μυαλού και του σώματος και την αντικειμενική μορφή που μεταφράζεται σε κατοχή πολιτισμικών αγαθών όπως βιβλία, λεξικά, εποπτικά και τεχνολογικά μέσα (Bourdieu, 1986:243).

8. Η διάκριση «περιορισμένος κώδικας» / «επεξεργασμένος κώδικας» μεταφράζεται ως διάκριση μεταξύ δημόσιας γλώσσας (καθημερινός προφορικός λόγος) και επίσημης. Ως χώρο εγγραφής των κωδικών αυτών ο Bernstein ορίζει το σπίτι και το σχολείο αντίστοιχα. (Bernstein, 1991: 23).

9. Αναφερόμαστε στο βαθμό εξοικείωσης των αλλοδαπών με την ελληνική γλώσσα γιατί ο ερχομός τους γίνεται σε διαφορετικές ηλικίες γεγονός το οποίο παίζει σημαντικό ρόλο στη σχέση που θα αναπτύξουν με το ελληνικό σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα.

10. Ο Hargreaves αναφερόμενος στον τρόπο με τον οποίο ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους αναφέρει: “Μέσα στον ορισμό που δίνει ο δάσκαλος για τον δικό του ρόλο λανθάνει ένας ορισμός του ρόλου του μαθητή. Ο δάσκαλος δεν μπορεί να προσδιορίσει πώς σκοπεύει να φερθεί χωρίς να προσδιορίσει συγχρόνως πώς θέλει να φερθούν οι μαθητές. Οι προσδοκίες του δασκάλου από τους μαθητές θα απορρέουν από την αντίληψη του για το δικό του ρόλο και θα συμφωνούν μ’ αυτήν” (Blackledge, 2004:375).

11. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του κεντρικού ρόλου τον οποίο διαδραματίζει το Υπουργείο Παιδείας στο θέμα της αναπλαισίωσης της σχολικής γνώσης αποτελεί η απόσυρση από το Υπουργείο του βιβλίου της Ιστορίας της ΣΤ΄ δημοτικού, το οποίο ήταν προϊόν συγγραφικής ομάδας με επικεφαλής την πανεπιστημιακό Μ. Ρεπούση.

12. Για μία διεξοδική παρουσίαση της αποεπαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και του ρόλου των φροντιστηρίων στη διαδικασία αυτή παραπέμπουμε στο: Thoma, D. (2004) Teachers' Labour Process; Proletarianisation and the Greek Case (unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London, ch. 3).

13. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι στις πρώτες τάξεις του λυκείου ο βαθμός περιχάραξης μπορεί να είναι λιγότερο ισχυρός, αφού η προετοιμασία για τις Πανελλήνιες εξετάσεις δεν έχει εντατικοποιηθεί πλήρως.

14. Ως παραδείγματα τέτοιων εκπαιδευτικών συστημάτων μπορούν να αναφερθούν, σύμφωνα με την Santoro (2005) αυτά της Αυστραλίας, Ηνωμένων Πολιτειών, Καναδά.

15. Μία μαθήτρια φοιτά σε μουσικό γυμνάσιο.

16. Το υλικό από μαθητές/τριες, γονείς και εκπαιδευτικούς αφορά το σύνολο της έρευνας. Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στο υλικό από τους μαθητές/τριες.

Δ. Θωμά

17. Οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών ήταν: τρεις φιλόλογοι, ένας θεολόγος και μία οικονομολόγος.

18. Εκτός από τα θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση, στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις θίχτηκαν και ζητήματα που αναφέρονται: στην παραβατικότητα των μεταναστών, σε ζητήματα πολιτικής για τους μετανάστες, στις παρέες, στον ελεύθερο χρόνο και στις προσδοκίες τους.

19. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι η ισχυρή περιχάραξη δημιουργεί προβλήματα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όχι μόνο των αλλοδαπών μαθητών/τριών αλλά και των γηγενών.

20. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε σε μαθήματα όπως της Ιστορίας και της Γλώσσας.

21. Παρεμφερείς στρατηγικές «σχολικής επιβίωσης» εφαρμόζονται και από Έλληνες μαθητές/τριες. Για παράδειγμα, στην τελευταία τάξη του λυκείου παρατηρείται το φαινόμενο κοντά στο τέλος της σχολικής χρονιάς να αδειάζουν οι αίθουσες αφού οι μαθητές/τριες κάνοντας χρήση του δικαιώματός τους για ένα συγκεκριμένο αριθμό απουσιών, δίνουν προτεραιότητα στις απαιτήσεις των πανελλαδικών εξετάσεων και κάθονται σπίτι για να προετοιμαστούν εντατικά γι' αυτές.

Βιβλιογραφία

- Archer, L., & Francis, B., *Understanding minority ethnic achievement. Race, gender, class and 'success'*, Routledge, London, 2007.
- Bernstein B., *Class, Codes and Control*, Vol. 3, Routledge, London, 1975.
- Bernstein B., *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Routledge, London, 1990.
- Bernstein B., *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1991.
- Bernstein B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*, London & New York, Taylor & Francis, London, 1996.
- Blackledge D., Hunt B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.
- Bourdieu, P., "The Forms of Capital", in Richardson, J. (eds), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, Westport, Conn, 1986.
- Fischer, L., *Κοινωνιολογία του σχολείου*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007.

- Gang I., & Zimmermann K., "Is Child Like Parent?" *The Journal of Human Resources*, vol. xxxv (3), 2000, σελ. 550-569.
- Hopf, D., Ξωχέλλης, Π., *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003.
- Kao G., "Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth", *International Migration Review*, vol. 38 (2), 2004, σελ. 427-449.
- Ours J- C., & Veenman J., "The educational attainment of second-generation immigrants in the Netherlands", *Journal of Population Economics*, vol. 16, 2003, σελ.739-753.
- Reay D., "Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class" *Sociological Review*, vol. 52 (2),2004, σελ. 57-74.
- Santoro N., Allard A., "(Re) Examining identities: Working with diversity in the pre-service teaching experience", *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, 2005, σελ. 863-873.
- Singh P., "Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, (4), 2002, σελ. 572-582.
- Shah B., "Being young, female and Laotian: Ethnicity as social capital at the intersection of gender, generation, "race" and age", *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30 (1), 2007, σελ. 28-50.
- Thoma, D., "Teachers' Labour Process; Proletarianisation and the Greek Case" unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London, 2004.
- Vang C., "Minority Parents Should Know More about School Culture and Its Impact on Their Children's Education" *Multicultural Education*, vol. 14 (1), 2006, σελ. 20-26.
- Λυδάκη, Α., *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2001(β εκδ.).
- Μίλεση Χ., *Οι Αλλοδαποί Μαθητές από την Αλβανία στη Σχολική Κοινότητα*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2006.