

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας



ΠΜΣ στις Ευρωπαϊκές Πολιτικές Νεολαίας,  
Εκπαίδευσης και Πολιτισμού

***Η προστασία της διαφορετικότητας των παιδιών***

*σε Διεθνές, Ευρωπαϊκό και Ελληνικό Δίκαιο.*

*Η στάση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού  
στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.*

Διπλωματική εργασία της Άννας Ραζή (ΑΕΜ 1525)

**Διμελής Εξεταστική Επιτροπή:**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια:** Αναγνωστοπούλου Δέσποινα

**Εξεταστής:** Μπουτσιούκη Σοφία

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ  
ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2018

«Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα πτυχιακή εργασία  
εκφράζουν αποκλειστικά την συγγραφέα».

Αφιερώνεται στον μπαμπά μου  
που μου έμαθε να στοχεύω πάντα ψηλά.....

## Περίληψη

Το ελληνικό σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα αποτελεί μικρογραφία της ελληνικής κοινωνίας η οποία, αν και δεν αυτοχαρακτηρίζεται, είναι πολυπολιτισμική. Παιδιά διαφορετικής φυλής, εθνοπολιτισμικής προέλευσης, θρησκευτικών πιστεύω, γλώσσας και φύλου συνθέτουν μια ετερογενή σχολική τάξη, η διαφορετικότητα της οποίας πυροδοτεί φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας και σχολικού εκφοβισμού, λόγω στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων οι οποίες συχνά νομιμοποιούν πρακτικές διάκρισης. Το θεσμικό πλαίσιο καταπολέμησης των διακρίσεων τόσο σε διεθνές επίπεδο, στα πλαίσια δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, κυρίως μέσω της οδηγίας 2000/43/ΕΚ περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, καθώς και σε εθνικό επίπεδο, μέσα από τις διατάξεις του νόμου 3304/2005 και του 4443/16, δεν επαρκεί πάντα για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις και τα προβλήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Ταυτόχρονα, ενώ υπάρχει κατά πλειοψηφία αρνητική κριτική για τις διακρίσεις, το ρατσισμό και την ξενοφοβία, όλες αυτές οι «πρακτικές του παρελθόντος» δεν έχουν εμπεδωθεί κοινωνικά, παρά την ύπαρξη συνταγματικών διατάξεων, νομοθεσιών και διοικητικών ρυθμίσεων, όπως αναδεικνύεται και από εκθέσεις διεθνών οργάνων και ερευνών. Συνεπώς, η καθημερινή σχολική πρακτική χαρακτηρίζεται από συμπεριφορές διάκρισης με εμπλεκόμενους μεμονωμένους εκπαιδευτικούς ή μαθητές ή ακόμα και συλλόγους εκπαιδευτικών και τοπικές κοινωνίες. Η ένταξη, όμως, παλινοστούτων, αλλοδαπών, αθίγγανων, θρησκευτικών μειονοτήτων και γενικότερα «διαφορετικών» δεν εξαρτάται μόνο από θεσμικά και αντισταθμιστικά μέτρα, αλλά από την προώθηση των βασικών αρχών της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του διαπολιτισμικού σεβασμού και στην εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, επομένως, δεν εξαντλείται στην έννοια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και τη λογική της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, αλλά αναγνωρίζει την αξία των πολιτισμικών διαφορών και, μέσω ριζικών αλλαγών στην εκπαίδευση, στοχεύει να ανατρέψει την αφομοιωτική ή ενσωματική πολιτική του σχολείου, να προστατεύσει χωρίς να ισοπεδώσει τις ταυτότητες, με στόχο την ειρηνική, δημιουργική συμβίωση και αυτοπραγμάτωση. Όλα αυτά καθιστούν καθοριστικό, πολύπλευρο και δύσκολο το ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται πολλές φορές να υπερβεί τα νομοθετικά κενά, τις ατέλειες των αναλυτικών προγραμμάτων και τις πρακτικές προκλήσεις, και να προετοιμάσει τα παιδιά για να ζήσουν σε μια περίπλοκη, μεταβαλλόμενη και ετερογενή κοινωνία χωρίς να πρέπει αυτά απλά να «συμμορφωθούν» ή να αφομοιωθούν, διδάσκοντάς τα πώς να ενδυναμώσουν την αυτο-εικόνα τους, να σεβαστούν τις ομοιότητες και τις διαφορές, να αναγνωρίζουν και να αντιστέκονται στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Περιεχόμενα.....	5
Ευχαριστίες.....	7
Ορισμοί.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Κοινωνικο-Πολιτισμικό Πλαίσιο	
Ζητήματα Ταυτότητας και Ετερότητας.....	11

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

#### **Διεθνές και Ευρωπαϊκό πλαίσιο για την προστασία της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση σε σύγκριση με το Εθνικό**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διεθνές και Περιφερειακό πλαίσιο προστασίας κατά των διακρίσεων στην ΕΚ	
1.1. Θεσμικό πλαίσιο προστασίας κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση στον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ).....	18
1.2. Θεσμικό πλαίσιο προστασίας κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση στο Συμβούλιο της Ευρώπης (ΣτΕ).....	23
1.3. Θεσμικό πλαίσιο προστασίας κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση στην ΕΕ.....	26
1.4. Συμπεράσματα.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Το Εθνικό θεσμικό πλαίσιο: Το ελληνικό παράδοξο	
2.1. Το Σύνταγμα και οι νόμοι κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση.....	31
2.2. Φορείς Προστασίας κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση.....	40
2.3. Κριτική προσέγγιση της ελληνικής νομοθεσίας που αφορά την εκπαίδευση.....	42
2.4. Καταδίκες και εκθέσεις κατά της Ελλάδας που αφορούν την εκπαίδευση.....	49
2.5. Συμπεράσματα.....	55

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης	
3.1.Ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού.....	58
3.2. Συμπεράσματα.....	64

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Διδακτικοί στόχοι, εφαρμοσμένες δράσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού και σχολικού εκφοβισμού

4.1. Στόχοι του εκπαιδευτικού .....	65
4.2.Εκπαιδευτικά προγράμματα στα ελληνικά σχολεία και η συμβολή τους.....	74
4.3. Συμπεράσματα.....	81

## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

### Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην ανομοιογένεια

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Ο εκπαιδευτικός στην ελληνική πραγματικότητα βάσει ερευνών

5.1. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα ως προς τη θρησκεία, τη διγλωσσία, τη συνεκπαίδευση με αλλοδαπούς και Ρομά.....	84
5.2. Εμπόδια στην επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων, της ίσης μεταχείρισης, της απόλαυσης των δικαιωμάτων και της διατήρησης της πολιτιστικής ταυτότητας.....	89
5.3. Συμπεράσματα.....	92

### ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ για την ενίσχυση της πρακτικής εφαρμογής των δικαιωμάτων κάθε παιδιού στην εκπαίδευση.....

ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	94
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	103

## Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, παρά την καθυστέρησή της λόγω της γέννησης του δεύτερου παιδιού μου, εύχομαι να στέψει με επιτυχία το τέλος των μεταπτυχιακών μου σπουδών, στην πορεία των οποίων ένιωσα ότι πολλές φορές ξεπερνούσα τον εαυτό μου προσπαθώντας να ανταποκριθώ με επιτυχία όχι μόνο στο ρόλο μου ξανά ως φοιτήτρια, αλλά κυρίως ως εργαζόμενη μητέρα και σύζυγος. Για αυτό το λόγο νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω κυρίως τις καθηγήτριες του μεταπτυχιακού μου, οι οποίες αποτελούν για εμένα πάντα πηγή έμπνευσης και βέβαια την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Αναγνωστοπούλου Δέσποινα, η οποία παρά το φόρτο των εργασιών της δέχτηκε να αναλάβει την εποπτεία της εργασίας μου, προσφέροντας συμπαράσταση και καθοδήγηση για την ολοκλήρωσή της.

Επιπρόσθετα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κορούλα μου που με αποχωρίστηκε υπομονετικά για μέρες καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού, καθώς και το σύζυγό μου που μου έμαθε να χειρίζομαι ηλεκτρονικό υπολογιστή στην τέταρτη δεκαετία της ζωής μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον πατέρα μου, ο οποίος με αγωνία περίμενε να διαβάσει κάθε εργασία μου, καθώς και τη μητέρα μου που πάντα με καταλαβαίνει και με στηρίζει στα δύσκολα.

## Ορισμοί

Η διαφορετικότητα και η αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργεί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχει αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικών αναλύσεων και αντιπαραθέσεων εδώ και πολλές δεκαετίες, με αποτέλεσμα την ιστορική, τουλάχιστον θεωρητικά, εξέλιξη προσέγγισης αυτής.

Η *αφομοιωτική προσέγγιση* κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960<sup>1</sup>. Για την εκπαίδευση σημαίνει τη μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια ικανοτήτων σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση, από ένα σχολείο που εφαρμόζει μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση και αντανακλά την παράδοση, την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής<sup>2</sup>.

Η *ενσωματική προσέγγιση* αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 και στο επίπεδο της εκπαίδευσης δίνει έμφαση στην ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής, με τρόπο που να διασφαλίζεται η πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών αυτών<sup>3</sup>. Εδώ υπάρχει ο σεβασμός και η ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα όσον αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, ενδυμασία, μουσική, εορτές κτλ. που δε θεωρούνται, όμως, ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας<sup>4</sup>.

Η *πολυπολιτισμική προσέγγιση* εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν ούτε η αφομοίωση ούτε η ενσωμάτωση έδινε λύση στα προβλήματα των παιδιών διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής καταγωγής<sup>5</sup>. Εμπνέει μια σειρά από εκπαιδευτικά προγράμματα, για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων, στηριζόμενα στη συλλογιστική του ότι μαθαίνοντας το παιδί για τον πολιτισμό και την εθνική του παράδοση, θα ενισχυθεί η αυτοαντίληψή του και θα βελτιωθεί η σχολική του επίδοση, προωθώντας έτσι την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών<sup>6</sup>.

Η *αντιρατσιστική προσέγγιση*, που αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980, τονίζει ότι πολύ περισσότερο από την πολιτισμική ετερότητα και την απλή

---

<sup>1</sup> Μάρκου, Γ., (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, σελ. 1

<sup>2</sup> Ibid, σελ. 8

<sup>3</sup> Ibid, σελ. 1, 12

<sup>4</sup> Loc.cit.

<sup>5</sup> Ibid, σελ.1

<sup>6</sup> Ibid, σελ. 15



διδασκαλία των πολιτισμών των μαθητών απαιτούνται αναλύσεις σχετικά με το ρατσισμό και τις διακρίσεις καθώς και παρεμβάσεις για τον παραμερισμό των ρατσιστικών στοιχείων από τα προγράμματα σπουδών<sup>7</sup>.

Η *διαπολιτισμική*, τέλος, *προσέγγιση* αναπτύσσεται και αυτή στη δεκαετία του 1980 και προωθεί μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα διαφορετικής εθνικής, εθνοτικής, θρησκευτικής και γλωσσικής εκπαίδευσης<sup>8</sup>. Τα πιο γνωστά αξιώματά της είναι οι θέσεις της για την ισοτιμία των πολιτισμών, την ενδυνάμωση της μειοψηφικής ταυτότητας και το σεβασμό της διαφορετικότητας, η κριτική στον εθνοκεντρισμό και στην αφομοίωση και η ανάγκη για μεταρρύθμιση του σχολείου<sup>9</sup>. Στην εκπαίδευση, επομένως, αν το άτομο έρχεται με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δύο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα, πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα<sup>10</sup>. Ταυτόχρονα, η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τη φυλετική, εθνική ή κοινωνική του προέλευση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την μετέπειτα εξέλιξή του, ενώ σε διαφορετική περίπτωση περιορίζονται οι μορφωτικές του ευκαιρίες<sup>11</sup>.

Παρά τις όποιες προσπάθειες υιοθέτησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ελληνική σχολική πραγματικότητα μαστίζεται από προκαταλήψεις, στερεότυπα και φαινόμενα ξενοφοβίας, ρατσισμού, σχολικού εκφοβισμού και ρητορικής του μίσους.

*Προκατάληψη* μπορεί να αποτελεί στάση, γνώμη ή συναίσθημα το οποίο διαμορφώνεται χωρίς επαρκή προηγούμενη γνώση, σκέψη ή συλλογισμό. Ίσως είναι μία εκ των προτέρων διαμορφωμένη κρίση υπέρ ή εναντίον κάποιου ατόμου, ομάδας ή φύλου<sup>12</sup>. Αποτελεί κοινωνικό πρόβλημα όταν οι φορείς των προκαταλήψεων έχουν δύναμη και τη χρησιμοποιούν για να ασκήσουν εξουσία εις βάρος αυτών που αποτελούν στόχο τους<sup>13</sup>.

---

<sup>7</sup> Μάρκου, Op.cit, σελ. 3

<sup>8</sup> Ibid, σελ. 25

<sup>9</sup> Γκότοβος Α.Ε.,(2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα*: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ.17

<sup>10</sup> Δαμανάκης, Μ., (1997). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα, Gutenberg, σελ. 99

<sup>11</sup> Ibid, σελ. 103

<sup>12</sup> Derman-Sparks, L., (1989). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις: Παιδαγωγικά εργαλεία*. Αθήνα, Σχεδία, σελ. 24

<sup>13</sup> Τσιάκαλος, Γ.,(2001)Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Επίκεντρο, *Επίκεντρο* σελ.141

Τα στερεότυπα αποτελούν υπεραπλουστευμένες γενικεύσεις σχετικά με μια συγκεκριμένη ομάδα, φυλή ή φύλο η οποία συνήθως συνοδεύεται από υποτιμητικά υπονοούμενα<sup>14</sup>.

Με τον όρο *ρατσισμός* εννοούμε ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και/ή θεσμοθετημένων μέτρων που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, με στόχο τον αποκλεισμό από δημόσια και κοινωνικά αγαθά ή την ανισότιμη συμμετοχή σε αυτά, μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτή κατηγορία ανθρώπων<sup>15</sup>.

*Σχολικός εκφοβισμός* είναι οι κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση αρνητικές ενέργειες, είτε λεκτικές (πειράγματα, απειλές, ειρωνείες κ.α.), είτε σωματικές (χτυπήματα, σπρώξιμο κ.α.), είτε ψυχολογικές (συκοφάντηση, αποκλεισμός από ομάδα, απομόνωση κ.α.) που υποβάλλεται ένας μαθητής, ο οποίος «μειονεκτεί» σε δύναμη σωματική ή ψυχολογική σε σύγκριση με το θύτη ή θύτες<sup>16</sup>.

Η *ρητορική του μίσους*, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, καλύπτει όλες τις μορφές έκφρασης (προφορικό λόγο, εικόνες, βίντεο ή κάθε σχετική διαδικτυακή δραστηριότητα) που διασπείρουν, υποκινούν, προβάλλουν ή δικαιολογούν το ρατσιστικό μίσος, τη ξеноφοβία, τον αντισημιτισμό ή άλλες μορφές μίσους βασισμένες στην έλλειψη ανεκτικότητας. Σε αντίθεση με τον εκφοβισμό έχει ως στόχο ομάδες και όχι μεμονωμένα άτομα<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> Derman-Sparks, Op.cit., σελ.24

<sup>15</sup> Τσιάκαλος, Γ.,Op.cit., σελ. 75

<sup>16</sup> Τρίγκα-Μερτίκα, Δ.,(2014). *Σχολική Βία .Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Ο ρόλος οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα, Γρηγόρης, σελ. 41

<sup>17</sup> *Ρητορική μίσους στο διαδίκτυο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: Έκθεση για σεμινάριο Pestalozzi στο πλαίσιο της καμπάνιας του Συμβουλίου της Ευρώπης [διαδίκτυο]. Διαθέσιμο από <http://dide.flo.sch.gr/ssneonflo/index.php/books-links/teachers/187-pestalozzi> [πρόσβαση 18 Σεπ. 17]*

## Κοινωνικο-Πολιτισμικό πλαίσιο Ζητήματα Ταυτότητας και Ετερότητας

Παράγοντες όπως η οικονομική μετανάστευση, οι μετακινήσεις λόγω στρατιωτικών συγκρούσεων και λιμών, καθώς και η τεχνολογική πρόοδος στις μεταφορές και την επικοινωνία έχει κλιμακώσει την διαπολιτισμική επαφή, τόσο στο εσωτερικό της χώρας μας όσο και διεθνώς, με καθοριστικές συνέπειες για τα σχολεία που επιμένουν σε μια πολιτισμική μυωπία, κινδυνεύοντας να δημιουργήσουν μαθητές κοινωνικά απροσάρμοστους και εντελώς απροετοίμαστους για τον κόσμο του 21<sup>ου</sup> αιώνα<sup>18</sup>. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές του ώστε να μπορούν να είναι πολίτες του κόσμου, προϋπόθεση του οποίου αποτελεί η κατάλληλη στάση απέναντι στην ετερότητα που θα πρέπει όχι απλά να μην καταπιέζεται ή να αγνοείται, αλλά να θεωρείται πηγή πλούτου. Η ταυτότητα και η ετερότητα στην ελληνική κοινωνία απεικονίζεται μέσα από θεσμικές ταξινομήσεις, ένα πρόσωπο επί ελληνικού εδάφους μπορεί να είναι αλλοδαπός ή ημεδαπός, ομογενής ή αλλογενής, μέλος της μουσουλμανικής μειονότητας ή όχι, είτε μέσα από άτυπες-πολιτισμικού τύπου ταξινομήσεις (Βλάχοι, Αρβανίτες, Σαρακατσάνοι κα.)<sup>19</sup> Η ταυτότητα μπορεί να είναι *εθνική* (ταυτότητα μέλους του συγκεκριμένου εθνικού κράτους) ή *εθνοτική* (όταν υπάρχουν πληθυσμοί που αυτο- και ετεροπροσδιορίζονται με διαφορετικό τρόπο από τα μέλη της πληθυσμιακά δεσπόζουσας ομάδας, όπως Τούρκοι/Κούρδοι, Αμερικανοί/Αφροαμερικανοί)<sup>20</sup>. Το ότι η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης δεν χαρακτηρίζεται ως εθνοτική αφορά τις πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας. Επίσης, ενώ οι Έλληνες Τσιγγάνοι θεσμικά είναι ομογενείς ημεδαποί, άτυπα χαρακτηρίζονται ως εθνοτική μειονότητα<sup>21</sup>.

Η οικοδόμηση της *προσωπικής ταυτότητας*, της εικόνας του εαυτού, ιδανικά ως μοναδικού και ικανού ατόμου, αναγνωρίζεται ως ένα κρίσιμο αναπτυξιακό επίτευγμα, το οποίο αντανακλά όχι μόνο εσωτερικά αισθήματα, την προσωπική εκτίμηση όσον αφορά τις

---

<sup>18</sup> Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα, Gutenberg, σελ. 279

<sup>19</sup> Γκότοβος, Α.Ε.,(2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα,Μεταίχμιο, σελ.104-105

<sup>20</sup> Ibid, σελ. 115

<sup>21</sup> Ibid, σελ. 106, 122

δεξιότητες του παιδιού και την προσαρμοστικότητα του, αλλά και την κριτική στάση των ενηλίκων και τη σημασία που έχει το παιδί για τους σημαντικούς ενήλικες στη ζωή του<sup>22</sup>. Στα πλαίσια όμως της παγκοσμιοποίησης και της αυξημένης κινητικότητας τα παιδιά δε μεγαλώνουν στα πλαίσια μιας ομάδας ή κουλτούρας, αντίθετα ανήκουν σε πολλές ομάδες, και ερχόμενα έτσι σε επαφή με μια πληθώρα προτύπων η ιδέα της ύπαρξης μόνο ενός αυθεντικού «εαυτού» που διακρίνεται από σταθερά και διακριτά χαρακτηριστικά έχει εξαφανιστεί, δίνοντας τη θέση του στην *πολλαπλή ταυτότητα* η οποία θεωρείται περιεκτική και αντικαταστέι το διαζευκτικό *ή με το και*<sup>23</sup>. Η ταυτότητα, συνεπώς, δεν είναι στατική αλλά δυναμική, πολυπρόσωπη και ενεργός, αποτελείται από ένα μείγμα παρελθόντος και παρόντος και καθώς το στοιχείο του μέλλοντος είναι καθοριστικό, δε θα πρέπει να περιορίζουμε ή να υποβιβάζουμε την ταυτότητα κάποιου στα όρια μόνο του φύλου, της εθνικής ή γλωσσικής ή και θρησκευτικής του ταυτότητας, καθώς κάτι τέτοιο θα έκρυβε στοιχεία εθνικισμού<sup>24</sup>. Επίσης, η μη αποδοχή της αξίας της προσωπικής ταυτότητας ατόμων από διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, *ταυτότητες υπό αμφισβήτηση*, καθώς και η προσπάθεια αφομοίωσης αυτών, μπορεί να έχει ως συνέπεια την εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς και το αποκλίνον άτομο να συμπεριφέρεται με μη αποδεκτό τρόπο συνειδητά, γιατί είναι απογοητευμένο από την υποβαθμισμένη κοινωνική του κατάσταση<sup>25</sup>. Ταυτόχρονα, η απόδοση μια αρνητικής ετικέτας μπορεί να επιδράσει καθοριστικά και μακροχρόνια ένα παιδί, συμβάλλοντας στην αποδοχή και άσκηση του αρνητικού ρόλου που του έχει αποδοθεί, ανταποκρινόμενο στις χαμηλές προσδοκίες που υπονοούνται για αυτό<sup>26</sup>.

Πολλοί, ίσως, αναρωτηθούν γιατί η εκπαίδευση από την προσχολική ηλικία να μην εστιάζει απλά στη διαμόρφωση μιας ισχυρής και θετικής προσωπικής ταυτότητας και μιας συλλογικής ταυτότητας; Μήπως η επισήμανση της ετερότητας στα παιδιά τα προτρέπει να βλέπουν διαφορές που δεν είχαν παρατηρήσει; Τα παιδιά επηρεάζονται από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν στην κοινωνία; Ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά αρχίζουν να προσέχουν διαφορές που αφορούν το φύλο και το

---

<sup>22</sup> Biber, B., (1996). *Η προσέγγιση της Παιδαγωγικής Σχολής Bank Street στην προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Οδυσσεάς, σελ. 37, 90

<sup>23</sup> Vandenbroek, M., (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του άλλου στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Νήσος, σελ. 24,25

<sup>24</sup> Ibid, σελ. 27-30

<sup>25</sup> Δήμου, Γ.Η.,(1996). Απόκλιση, στιγματισμός: θεωρητική προσέγγιση αποκλίσεων. Αθήνα, Gutenberg, σελ.150-152, 130

<sup>26</sup> Ibid, σελ.201-207

χρώμα του δέρματος από δύο ετών, επηρεαζόμενα ήδη στα τρία από στερεοτυπικούς κανόνες, υιοθετώντας στα τέσσερα και πέντε κοινωνικά πρότυπα και παραδοσιακές προσδοκίες που υπαγορεύουν την ανάλογη αρμόζουσα συμπεριφορά, με συνέπεια τον αποκλεισμό τους από ολόκληρα πεδία εμπειριών<sup>27</sup>. Η ηλικία των επτά και οκτώ, όταν η διανοητική ανάπτυξη των παιδιών επιτρέπει να εστιάσουν σε ατομικά χαρακτηριστικά και δε βλέπουν απλά την ομάδα, θεωρείται «Χρυσή Εποχή» για το πόσο σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξουν οι εκπαιδευτικοί στη μείωση των προκαταλήψεων<sup>28</sup>. Στην δημιουργία των πρώιμων προκαταλήψεων συντελούν όχι μόνο οι ενήλικες με την χωρίς πρόθεση ή ασυναίσθητη, ενίοτε, συμπεριφορά τους αλλά και οι συνομήλικοι, τα ΜΜΕ, η παιδική λογοτεχνία, οι ταινίες και οτιδήποτε έχει τη δύναμη να επηρεάσει την παιδική ψυχή. Η αγνόηση επομένως της ετερότητας όχι απλά δεν συμβάλλει στην διατήρηση ενός ειρηνικού περιβάλλοντος αλλά καταλήγει και στη μη αντιμετώπιση των εσφαλμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων των παιδιών είτε αφορούν το φύλο, είτε την φυλή είτε τον πολιτισμό<sup>29</sup>. Ταυτόχρονα, όταν τα παιδιά παρατηρούν διαφορές και οι ενήλικες είτε προσποιούνται ότι δεν τις προσέχουν είτε στα πλαίσια της διακριτικής και ευγενικής συμπεριφοράς αρνούνται την αξιολόγηση αυτών, τα παιδιά ερμηνεύουν το διαφορετικό γνώρισμα ως αρνητική ιδιαιτερότητα, ως χαρακτηριστικό υποδεέστερο<sup>30</sup>. Η αγνόηση επομένως της φυσικής τους περιέργειας, λόγω αμηχανίας, σιωπής ή προκατειλημμένης στάσης, τα διδάσκει με έμμεσο αλλά σαφή τρόπο ότι η ετερότητα δεν είναι κοινωνικά αποδεκτή, διαμορφώνοντας τις αξίες τους με βάση την υποτίμηση του διαφορετικού<sup>31</sup>. Ταυτόχρονα, έχει αποδειχτεί βάσει ερευνών το ότι η απλή συνύπαρξη μεταξύ διαφορετικών ομάδων δεν οδηγεί σε μείωση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων, αλλά χρειάζεται να τεθούν κοινοί στόχοι, να αναγνωριστούν και να ανατραπούν τα στερεότυπα, να υπάρχει στενή επαφή των διαφορετικών ατόμων που να ευνοεί την ανταλλαγή προσωπικών πληροφοριών και συναισθημάτων, να καλλιεργηθούν αξίες και να μπου κανόνες που προωθούν την ισότητα, τη διαλλακτικότητα που βασίζεται στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την

---

<sup>27</sup> Derman-Sparks, L, (1989). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις: Παιδαγωγικά εργαλεία*. Αθήνα, Σχεδία, σελ. 21-23,100-101

<sup>28</sup> Vandenbroek, M., Op.cit. σελ. 83-84

<sup>29</sup> Derman-Sparks, Op.cit., σελ. 28

<sup>30</sup> Τσιάκαλος, Γ.,(2001)Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Επίκεντρο, *Επίκεντρο* σελ.155-156

<sup>31</sup> Σ. Τριλίβα, Τ. Αναγνωστοπούλου et al.(2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος..απλά διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα,Gutenberg, σελ. 22

αποδοχή της προσωπικότητας του άλλου<sup>32</sup>, σε αντίθεση με την ανεκτικότητα που απλά ανέχεται τη διαφορετικότητα αξιωματικά<sup>33</sup>.

Η κατανόηση και ανάλυση των φαινομένων που πυροδοτεί η διαφορετικότητα είναι καθοριστική προκειμένου να επιλεγούν οι καταλληλότερες μέθοδοι αντιμετώπισης. Ο ρατσισμός, αρχικά, που πηγάζει από την πεποίθηση της ανωτερότητας μιας ομάδας απέναντι στις άλλες, εμφανίζεται σε πολλά επίπεδα. Σε προσωπικό, που αφορά προσωπικές στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις, σε διαπροσωπικό, που αφορά τη συμπεριφορά που επιδεικνύει κανείς προς τους άλλους, σε θεσμικό που σχετίζεται με τους νόμους τις παραδόσεις, τα έθιμα και τις πρακτικές που προάγουν ρατσιστικές ανισότητες και διακρίσεις στην κοινωνία, σε οργανώσεις και θεσμούς και τέλος σε πολιτισμικό επίπεδο, που αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εντόπιες πολιτισμικές πρακτικές προάγονται ως αξίωμα και μέτρο σύγκρισης για τις υπόλοιπες πολιτισμικές πρακτικές που κρίνονται ως κατώτερες<sup>34</sup>. Τα επίπεδα αυτά αλληλοεξαρτώνται, αλληλοενισχύονται και εκδηλώνονται με φανερούς ή συγκαλυμμένους τρόπους (απομόνωση, διάκριση, αποκλεισμό). Η Ευρώπη έχει μια μακριά ιστορία ρατσισμού με συνέπειες, ιστορικά αλλά και σήμερα, καταστροφικές τόσο για τα θύματα όσο και για τις ρατσιστικές κοινωνίες. Έχει αποτελέσει κίνητρο εξολοθρεύσεων, γενοκτονιών και καταπιέσεων ενώ σε νεανικό επίπεδο πυροδοτεί ρατσιστική βία, εκφάνσεις της οποίας αποτελούν επιθέσεις και ξυλοδαρμοί λόγω διαφορετικής εμφάνισης, χρώματος, θρησκείας ενώ σε ακραίες περιπτώσεις δολοφονίες λόγω διαφορετικής εθνικότητας<sup>35</sup>. Όσον αφορά τα παιδιά, ο ρατσισμός και η φυλετική προκατάληψη επηρεάζει την ικανότητά τους να σκέφτονται λογικά και διαστρεβλώνει την κρίση τους και την αντίληψή τους για την πραγματικότητα<sup>36</sup>.

Η ανάγκη αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού επιβάλλεται όχι μόνο λόγω του αυξανόμενου ποσοστού εμφάνισης του φαινομένου αλλά και λόγω των αρνητικών συνεπειών, κυρίως, στις ζωές των παιδιών που τον υφίστανται καθώς και σε αυτές των θυτών. Οι λόγοι που συντελούν στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να είναι η

---

<sup>32</sup> Vandenbroek, M., (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του άλλου στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Νήσος, σελ. 25,89-94

<sup>33</sup> Τσιάκαλος, Γ., *Op.cit.*, σελ. 158

<sup>34</sup> COMPASS, Ένα Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες [διαδίκτυο], σελ. 363,364. Διαθέσιμο από [http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517\\_compass\\_edition\\_gr.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517_compass_edition_gr.pdf) (Πρόσβαση 23 Σεπ. 17).

<sup>35</sup> COMPASS, *Loc.cit.*

<sup>36</sup> Derman-Sparks, *Op.cit.*, σελ. 25

ματαίωση στόχων, όπου οι θύτες μετατοπίζουν την επιθετικότητά τους, αφού το θύμα λειτουργεί ως «αποδιοπομπαίος τράγος»<sup>37</sup>. Μπορεί, επίσης, οι θύτες να αναπληρώνουν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, που συνήθως τους χαρακτηρίζει, προσπαθώντας να κερδίσουν κύρος και την αποδοχή των συνομηλίκων τους<sup>38</sup>. Άλλοι λόγοι που συντελούν στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς είναι η πιθανότητα να είναι τα ίδια θύματα κάποιας μορφής κακοποίησης, ο εκθιασμός τέτοιων συμπεριφορών από το οικογενειακό τους περιβάλλον, η αδυναμία τους να εξωτερικεύσουν ορθά ή να χειριστούν τα συναισθήματά τους και πιθανώς η αδυναμία ανταπόκρισης των γονιών στις σωματικές και ψυχικές ανάγκες τους<sup>39</sup>. Σύμφωνα με τα παραπάνω θύτης θα μπορούσε να είναι κάποιος ανεξάρτητα της εθνικής ή εθνοτικής του ταυτότητας. Οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών των θυμάτων του εκφοβισμού τα περιγράφουν ως άτομα “διαφορετικά” με κάποιον τρόπο από τα υπόλοιπα παιδιά (διαφορετικής εθνικότητας, θρησκείας, σωματικής διάπλασης κ.α.), με χαμηλή αυτοεκτίμηση, αδυναμία βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ικανότητα ανάπτυξης φιλικών σχέσεων, συνεργατικότητα<sup>40</sup>. Οι συνέπειες της σχολικού εκφοβισμού στους θύτες αφορούν τον κίνδυνο που διατρέχουν να αναπτύξουν αντικοινωνική συμπεριφορά αργότερα στην εφηβεία καθώς και την προβληματική «αντιμετώπιση» των προσωπικών τους θεμάτων<sup>41</sup>. Οι συνέπειες για τα παιδιά στόχους εξαρτώνται από την συχνότητα και την ένταση του εκφοβισμού που το παιδί υφίσταται. Συχνά υποφέρουν από κατάθλιψη, δείχνουν απροθυμία ή διστακτικότητα να πάνε σχολείο, παρουσιάζουν συμπτώματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και, συχνά, εκδηλώνουν ψυχοσωματικές διαταραχές, όπως εμετούς, πονοκεφάλους, κοιλόπονους κα. Ταυτόχρονα κοινωνικά αποσύρονται και απομονώνονται έχοντας έντονα συναισθήματα μοναξιάς. Η σχολική τους απόδοση, φυσικά, επηρεάζεται αρνητικά<sup>42</sup>.

Τα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να εκτίθενται στη ρητορική του μίσους τόσο μέσω της ενασχόλησής τους με το διαδίκτυο όσο και λόγω των δράσεων

---

<sup>37</sup> Τρίγκα-Μερτίκα, Δ.,(2014). *Σχολική Βία .Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Ο ρόλος οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα, Γρηγόρης, σελ.27

<sup>38</sup> *ibid*, σελ. 42

<sup>39</sup> Ελένη Δ. Τρίγκα-Μερτίκα, *Ibid*, σελ. 56

<sup>40</sup> *Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/> [πρόσβαση 20 Σεπ. 17].

<sup>41</sup> Τρίγκα-Μερτίκα, *Op.cit.*, σελ. 56

<sup>42</sup> *Ibid*, σελ. 57, 58

ακροδεξιών ομάδων. Σε οποιαδήποτε περίπτωση, αν έρθουν αντιμέτωπα με ρατσιστικό λόγο δεν θα πρέπει να τον αντιμετωπίζουν σαν αστείο, αλλά να νιώθουν ότι κάτι δεν πάει καλά<sup>43</sup>. Θα πρέπει να γνωρίζουν τί είναι, να είναι σε θέση να τον εντοπίζουν, γνωρίζοντας πως αντιτίθεται στα προστατευόμενα δικαιώματά τους και επομένως μπορούν να ζητήσουν βοήθεια και να αμυνθούν. Τα κίνητρα και οι συνέπειες είναι κατά πολύ ανάλογες με αυτές του σχολικού εκφοβισμού.

Η ουσία έγκειται στο ότι η σύγχρονη τεχνολογία μπορεί να ευνοεί τέτοια φαινόμενα, αλλά μπορεί να αποτελέσει και βασικό εργαλείο κατά αυτών καθώς και ότι η ανάλυση και συζήτηση των παραπάνω φαινομένων μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά.

---

<sup>43</sup> Η ρητορική μίσους στο διαδίκτυο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: Έκθεση για σεμινάριο Pestalozzi στο πλαίσιο της καμπάνιας του Συμβουλίου της Ευρώπης [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://dide.flo.sch.gr/ssneonflo/index.php/books-links/teachers/187-pestalozzi> [πρόσβαση 23 Σεπ. 17].



## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**

Διεθνές και Ευρωπαϊκό πλαίσιο για την προστασία της  
διαφορετικότητας στην εκπαίδευση σε σύγκριση με το Εθνικό

## Διεθνές και Περιφερειακό πλαίσιο προστασίας κατά των διακρίσεων στην ΕΚ

### 1.1. Θεσμικό πλαίσιο προστασίας κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση στον ΟΗΕ

Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΟΔΔΑ) αποτελεί την πιο σημαντική Διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ το 1948, καθιστώντας την καταπολέμηση των διακρίσεων και την προστασία όλων των ατόμων οικουμενικό δικαίωμα και κοινό ιδανικό, το οποίο θα επιτευχθεί μέσω της διδασκαλίας και της παιδείας που θα πρέπει να καλλιεργήσει το σεβασμό των δικαιωμάτων και των ελευθεριών αυτών, *χωρίς καμία απολύτως διάκριση ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τις θρησκείες, τις πολιτικές ή οποιοσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση (άρθρο 2)*<sup>44</sup>. Το άρθρο 18 διακηρύσσει το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, καθώς και την ελευθερία κάθε ατόμου να εκδηλώνει τη θρησκεία ή την πεποίθησή του μέσω διδασκαλίας, πρακτικής, λατρείας και τελετουργίας<sup>45</sup>. Το άρθρο 26 εστιάζει στην εκπαίδευση η οποία *πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενδυνάμωση του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες, προωθώντας την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών, φυλετικών ή θρησκευτικών ομάδων*<sup>46</sup>. Η ΟΔΔΑ μαζί με το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (ΔΣΑΠΔ, 1966) και το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Δικαιώματα (ΔΣΟΚΠΔ, 1966), τα οποία έχουν νομικά δεσμευτική ισχύ, αποτελούν τον Διεθνή Καταστατικό Χάρτη των Δικαιωμάτων.

---

<sup>44</sup> Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk> [πρόσβαση 26 Σεπ. 17].

<sup>45</sup> Ibid

<sup>46</sup> Ibid

Το ΔΣΑΠΔ, η επιβολή του οποίου παρακολουθείται από την Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων<sup>47</sup>, αναπτύσσει αναλυτικά τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα και τις ελευθερίες που καταγράφονται στην ΟΔΔΑ. Το άρθρο 18, επίσης προστατεύει την ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, και συμπληρώνεται με το άρθρο 27 που προστατεύει το δικαίωμα των μελών θρησκευτικών, εθνοτικών ή γλωσσικών μειονοτήτων να απολαμβάνουν την κουλτούρα τους, να ασκούν τη θρησκεία τους και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους<sup>48</sup>. Το άρθρο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία τόσο για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, όσο για τους Ρομά και κάθε άλλη μειονότητα που φοιτά στα ελληνικά σχολεία. Το ζήτημα της θρησκείας στην εκπαίδευση και το κατά πόσο πρέπει ή όχι να είναι ουδετερόθρησκη, αλλά και ζητήματα όπως η δίγλωσση εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένων συζητήσεων και ερευνών αλλά και σημείο τριβής σε διεθνές και εθνικό επίπεδο. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί το ότι το άρθρο 20 τάσσεται κατά της ρητορικής του μίσους αφού απαγορεύει *κάθε επίκληση εθνικού, φυλετικού ή θρησκευτικού μίσους, που αποτελεί υποκίνηση διακρίσεων, εχθρότητας ή βίας*<sup>49</sup>.

Στο ΔΣΟΚΠΔ, η επιβολή του οποίου παρακολουθείται από την Επιτροπή Οικονομικών, Κοινωνικών και Μορφωτικών Δικαιωμάτων<sup>50</sup>, οι διακρίσεις στην εκπαίδευση απαγορεύονται από το άρθρο 13 αφού αναγνωρίζει το δικαίωμα κάθε προσώπου στη μόρφωση, η οποία ως βασική πρέπει να είναι υποχρεωτική και δωρεάν για όλους και *πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και του αισθήματος της αξιοπρέπειας και να ενισχύει το σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες*. Η μόρφωση πρέπει επίσης να καθιστά *κάθε πρόσωπο ικανό να διαδραματίσει ένα χρήσιμο ρόλο σε μια ελεύθερη κοινωνία, να ευνοεί την κατανόηση, την ανοχή και φιλία μεταξύ όλων των εθνών και όλων των φυλετικών ομάδων, των εθνικών ή θρησκευτικών και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της δραστηριότητας των Ηνωμένων Εθνών*

---

<sup>47</sup> Νίκος Σαρρής, *Ερευνητικό Πρόγραμμα «Σύσταση Παρατηρητηρίου Καταπολέμησης των Διακρίσεων»*, Το Θεσμικό Πλαίσιο Καταπολέμησης των Διακρίσεων [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.eif.gov.cy/mlsi/dl/genderequality.nsf/0/24C8142C925A4A5CC2257A750029F715/\\$file/Framework\\_el.pdf](http://www.eif.gov.cy/mlsi/dl/genderequality.nsf/0/24C8142C925A4A5CC2257A750029F715/$file/Framework_el.pdf) [πρόσβαση 11 Σεπ. 17], σελ. 6.

<sup>48</sup> Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.unhcr.org/el/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26230&Itemid=33](https://www.unhcr.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26230&Itemid=33) [πρόσβαση 27 Σεπ. 17].

<sup>49</sup> Ibid

<sup>50</sup> Νίκος Σαρρής, *Op.cit.*

για τη διατήρηση της ειρήνης<sup>51</sup>. Προϋπόθεση, βέβαια, όλων των παραπάνω αποτελεί ο αμοιβαίος σεβασμός των διαφορετικών ταυτοτήτων και της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, έτσι ώστε κάθε διαφορά ως προς τις πρακτικές, συμπεριφορές, κοσμοαντιλήψεις και αξίες να θεωρείται στοιχείο εμπλουτισμού των αντιλήψεών μας και όχι στοιχείο αφομοίωσης.

Η Διεθνής Σύμβαση για την Κατάργηση Κάθε Μορφής Φυλετικών Διακρίσεων (ICERD, 1966), η επιβολή της οποίας παρακολουθείται από την ομώνυμη Επιτροπή (CERD), στο άρθρο 1, ορίζει ως «φυλετική διάκριση» κάθε διάκριση, παρεμπόδιση ή προτίμηση λόγω φυλής, χρώματος, καταγωγής εθνικής ή εθνολογικής η οποία μπορεί να θέσει σε κίνδυνο, μεταξύ άλλων τομέων, και το δικαίωμα στη μόρφωση<sup>52</sup>. Στην τέταρτη παράγραφο του ίδιου άρθρου διευκρινίζεται το ότι τα ειδικά μέτρα, αντισταθμιστικά, για ορισμένες φυλετικές ή εθνολογικές ομάδες ή άτομα, δε θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως διάκριση εφόσον στοχεύουν στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Το άρθρο 4 καταδικάζει, όπως και το ΔΣΑΠΔ, κάθε προπαγανδιστική ενέργεια που προάγει το φυλετικό μίσος, καθώς και τη διάδοση ανάλογων ιδεών. Στο άρθρο 5, αναγνωρίζεται μεταξύ άλλων το δικαίωμα ελεύθερης σκέψης, συνείδησης και θρησκείας καθώς και το δικαίωμα εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στο άρθρο 7, που καλεί τα Κράτη να λάβουν άμεσα αποτελεσματικά μέτρα ιδιαίτερα στους τομείς διδασκαλίας και εκπαίδευσης προκειμένου να καταπολεμηθούν εσφαλμένες ιδέες που οδηγούν σε διακρίσεις, ώστε να ευνοηθεί η κατανόηση, ανοχή και φιλία μεταξύ φυλετικών ή εθνολογικών ομάδων.

Στη Σύμβαση για την Εξάλειψη όλων των μορφών Διακρίσεων Κατά των Γυναικών<sup>53</sup> (CEDAW, 1979), η οποία παρακολουθείται επίσης από την ομώνυμη Επιτροπή, γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση στο άρθρο 10, όπου ζητείται από τα Κράτη Μέλη να εξασφαλίσουν στις γυναίκες, από την προσχολική εκπαίδευση και σε όλα τα επίπεδα ή είδη αυτής, δικαιώματα (που αφορούν φοίτηση σε όμοια ή ισότιμα εκπαιδευτικά προγράμματα, εκπαιδευτικό προσωπικό, υλικοτεχνική υποδομή, χορήγηση υποτροφιών) ανάλογα με εκείνα των ανδρών, τόσο στις αγροτικές όσο και στις αστικές περιοχές. Προϋπόθεση, βέβαια, αποτελεί η αναθεώρηση σχολικών βιβλίων και προγραμμάτων ώστε να εξαλείφουν κάθε

---

<sup>51</sup> Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.unric.org/el/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26231](https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26231) [πρόσβαση 27 Σεπ. 17].

<sup>52</sup> Διεθνής Σύμβαση για την Κατάργηση κάθε Μορφής Φυλετικών Διακρίσεων [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4c2aff2b2> [πρόσβαση 27 Σεπ. 17].

<sup>53</sup> Σύμβαση για την Εξάλειψη όλων των μορφών Διακρίσεων κατά των Γυναικών [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.unric.org/el/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26233](https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26233) [πρόσβαση 28 Σεπ. 17].

στερεοτυπική αντίληψη όσον αφορά τους ρόλους των γυναικών και των ανδρών. Στόχος, επίσης, είναι η μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου από τις γυναίκες, καθώς και η οργάνωση προγραμμάτων για κορίτσια ή γυναίκες που το εγκατέλειψαν πρόωρα. Η πληροφόρηση σχετικά με τον οικογενειακό προγραμματισμό μπορεί να συμβάλει σε αυτό. Αν δεν τεθούν οι σωστές βάσεις για την καταπολέμηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων που αφορούν το φύλο, θα συνεχίσουν να μας απασχολούν φαινόμενα όπου οι μορφωτικοί στόχοι και τα ενδιαφέροντα επηρεάζονται από το φύλο, καθώς και άνισων αμοιβών για την ίδια εργασία, φαινόμενο που δεν εξηγείται ούτε με βάση τα προσόντα, ούτε με την παραγωγικότητα, ή το να υπάρχουν τομείς απασχόλησης όπου ενώ οι γυναίκες κυριαρχούν αριθμητικά, διοικούνται από άντρες<sup>54</sup>.

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989)<sup>55</sup>, η επιβολή της οποίας παρακολουθείται από την Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού (CRC), είναι το πιο ευρέως αποδεκτό κείμενο ανθρωπίνων δικαιωμάτων παγκοσμίως, το οποίο έχει κυρωθεί από όλες τις χώρες στον κόσμο, εκτός από τις ΗΠΑ και τη Σομαλία, και ενσωματώνει σε ένα έγγραφο όλο το εύρος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για τα παιδιά (ατομικά, πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά)<sup>56</sup>. Θα αναφερθούμε περιληπτικά στα άρθρα που σχετίζονται με τους προβληματισμούς που θα μας απασχολήσουν όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, εφόσον έχουν ήδη αναπτυχθεί αυτά διεξοδικά με τα παραπάνω σύμφωνα και Συμβάσεις. Το άρθρο 2, υποχρεώνει τα Συμβαλλόμενα Κράτη να παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα ώστε τα δικαιώματα που εγγυάται η Σύμβαση να εξασφαλίζονται χωρίς διακρίσεις. Το άρθρο 7 αναφέρει ότι το παιδί έχει δικαίωμα ονόματος και εθνικότητας, ενώ το άρθρο 8 αναφέρεται στο δικαίωμα διατήρησης της ταυτότητάς του. Το άρθρο 14 αναφέρεται στο δικαίωμα του παιδιού στην ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, που πρέπει να γίνεται σεβαστό και βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ελευθερία έκφρασης στο άρθρο 13. Το άρθρο 20 αφορά στην παροχή φροντίδας σε παιδιά που έχουν αποστερηθεί το οικογενειακό τους περιβάλλον και τονίζει την ανάγκη μιας συνέχειας στην εκπαίδευση, συνυπολογίζοντας την εθνική, θρησκευτική, πολιτιστική και

---

<sup>54</sup> Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, (1995). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 121, 130

<sup>55</sup> *Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού-Συνήγορος του παιδιού* [διαδίκτυο], Διαθέσιμο από <http://www.0-18.gr/gia-megaloy/dsdp> (Πρόσβαση 29 Σεπ. 17).

<sup>56</sup> *COMPASS, Ένα Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες* [διαδίκτυο], σελ. 439-440, 443. Διαθέσιμο από [http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517\\_compass\\_edition\\_gr.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517_compass_edition_gr.pdf) (Πρόσβαση 23 Σεπ. 17).

γλωσσολογική καταγωγή τους, ενώ ιδιαίτερης σημασίας είναι και το άρθρο 22, λόγω της παρούσας άνευ προηγουμένου για τα ελληνικά δεδομένα μεταναστευτικής εισροής, το οποίο αναφέρεται στα προσφυγόπουλα, ασυνόδευτα ή μη, τα οποία θα πρέπει και αυτά να χαίρουν των δικαιωμάτων της παρούσας Σύμβασης. Το άρθρο 28 αναγνωρίζει το δικαίωμα της εκπαίδευσης του παιδιού στη βάση της ισότητας των ευκαιριών και το άρθρο 29 ορίζει τους στόχους που θα πρέπει να έχει η εκπαίδευση. Σύμφωνα με το σημείο (γ) αποσκοπεί στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας στη οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από τον δικό του και το σημείο (δ) δίνει έμφαση στην προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα, κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς και τις εθνοτικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και τους αυτόχθονες. Το άρθρο 30 προσθέτει το δικαίωμα των παραπάνω ομάδων στην άσκηση της κουλτούρας και της θρησκείας τους και στη χρήση της γλώσσας τους. Η Σύμβαση, τέλος, επισημαίνει το σεβασμό για το ότι οι γονείς είναι οι βασικοί συνυπεύθυνοι για την ανατροφή των παιδιών, και επομένως η ανάπτυξη καλής σχέσης, διαλόγου, γονέων και σχολείου είναι καθοριστική προϋπόθεση για την επίτευξη οποιουδήποτε στόχου.

Και η Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση της UNESCO (1960), αναπτύσσει διεξοδικά το πώς η εκπαίδευση, σε όλους τους τύπους και τις βαθμίδες της, συμπεριλαμβάνοντας την πρόσβαση σε αυτή, το επίπεδο και την ποιότητά της καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή παρέχεται, δε θα πρέπει να επηρεάζεται από διακρίσεις<sup>57</sup>, θεσπίζει κατευθυντήριες γραμμές για τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και προτείνει τρόπους δράσης για την προώθηση της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα<sup>58</sup>. Ιδιαίτερη σημασία έχει το άρθρο 1(γ), όπου απαγορεύει την εγκαθίδρυση ή υποχρεωτική διατήρηση χωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων για πρόσωπα ή ομάδες/προσώπων<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> Σύμβαση της UNESCO κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση [διαδίκτυο], Διαθέσιμο από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/DiethneisSymvaseis\\_Diakirixeis/Unesco1960.htm](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/DiethneisSymvaseis_Diakirixeis/Unesco1960.htm) (Πρόσβαση 23 Σεπ. 17).

<sup>58</sup> Σ. Τριλίβα, Τ. Αναγνωστοπούλου et al., *Op.cit.*, σελ. 245

<sup>59</sup> Σύμβαση της UNESCO κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση, *Op.cit.*

## 1.2. Θεσμικό πλαίσιο προστασίας κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση στο Συμβούλιο της Ευρώπης (ΣτΕ)

Σε διεθνές επίπεδο, πέρα από το πλαίσιο προστασίας των θεμελιωδών δικαιωμάτων και της αρχής της ισότητας στον ΟΗΕ, εξαιρετικά σημαντικός είναι και ο ρόλος του Συμβουλίου της Ευρώπης και των ειδικών οργάνων αυτού, για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ξεχωρίζουμε το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ), το οποίο επιβλέπει την εφαρμογή της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για την προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) και των Πρωτοκόλλων της, η νομολογία του οποίου είναι πολύ σημαντική όχι μόνο γιατί καλύπτει κενά εξετάζοντας υποθέσεις διακρίσεων που δεν εμπίπτουν στο πεδίο εφαρμογής των οδηγιών αλλά και επειδή βρίσκεται σε διάλογο με το Δικαστήριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ολοκληρωμένη προστασία των δικαιωμάτων<sup>60</sup>. Στο ΕΔΔΑ έχουν δικαίωμα να προσφύγουν είτε τα κράτη μέλη για διακρατικές υποθέσεις (άρθρο 33), είτε άτομα, μη κυβερνητικές οργανώσεις ή ομάδα ατόμων που ισχυρίζονται ότι έχει παραβιαστεί κάποιο δικαίωμά τους, που αναγνωρίζεται από την Σύμβαση, από ένα κράτος μέλος (άρθρο 34)<sup>61</sup>. Άλλα σημαντικά όργανα είναι ο Επίτροπος για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινωνικών Δικαιωμάτων, που εξακριβώνει κατόπιν ετήσιας αναφοράς αν οι χώρες έχουν τηρήσει τις δεσμεύσεις που τίθενται από τον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη, αλλά και δέχεται προσφυγές για παραβιάσεις αυτού<sup>62</sup>, η Συμβουλευτική Επιτροπή για προστασία εθνικών μειονοτήτων καθώς και Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI), η οποία δεν παρακολουθεί κάποια συγκεκριμένη Σύμβαση, αλλά αποτιμά την αποτελεσματικότητα σειράς μέτρων που έχουν λάβει τα κράτη μέλη προκειμένου να καταπολεμήσουν το ρατσισμό, την ξενοφοβία, τον αντισημιτισμό και τη μισαλλοδοξία<sup>63</sup>.

---

<sup>60</sup> Νίκος Σαρρής, *Ερευνητικό Πρόγραμμα «Σύσταση Παρατηρητηρίου Καταπολέμησης των Διακρίσεων», Το Θεσμικό Πλαίσιο Καταπολέμησης των Διακρίσεων*, σελ. 3,5 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.eif.gov.cy/mlsi/dl/genderequality.nsf/0/24C8142C925A4A5CC2257A750029F715/\\$file/Framework\\_el.pdf](http://www.eif.gov.cy/mlsi/dl/genderequality.nsf/0/24C8142C925A4A5CC2257A750029F715/$file/Framework_el.pdf) [πρόσβαση 11 Σεπ. 17].

<sup>61</sup> COMPASS, *Ένα Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες* [διαδίκτυο], σελ. 448, Διαθέσιμο από [http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517\\_compass\\_edition\\_gr.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517_compass_edition_gr.pdf) (Πρόσβαση 23 Σεπ. 17).

<sup>62</sup> Ibid, σελ. 452-453

<sup>63</sup> *Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://omonia-deem.org/simvasi-pleσιο-gia-tin-prostasia-ton-ethnikon-mionotiton/> (Πρόσβαση 2 Οκτ.17), σελ.6-7



Η ΕΣΔΑ (1950), που προστατεύει τα βασικά ατομικά και πολιτικά δικαιώματα όχι μόνο των πολιτών αλλά και των ατόμων «που βρίσκονται στην επικράτεια» ενός κράτους μέλους, εγγυάται την ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας (άρθρο 9), καθώς και την ελευθερία έκφρασης (άρθρο 10)<sup>64</sup>. Στο άρθρο 2 του 1<sup>ου</sup> Πρωτοκόλλου αναγνωρίζεται το δικαίωμα καθενός στην εκπαίδευση, καθώς και αυτό των γονέων να εξασφαλίσουν αυτή σύμφωνα με τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές τους πεποιθήσεις<sup>65</sup>. Σε αυτά τα άρθρα βασίζεται και το δικαίωμα απαλλαγής από τη θρησκευτική εκπαίδευση, όταν έχει κατηχητικό και όχι πλουραλιστικό περιεχόμενο. Το άρθρο 14 απαγορεύει τις διακρίσεις, εξασφαλίζοντας τα δικαιώματα και τις ελευθερίες της Σύμβασης ανεξαρτήτου φύλου, φυλής, γλώσσας, χρώματος, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, εθνικής ή κοινωνικής προέλευσης, συμμετοχής σε εθνική μειονότητα, περιουσίας, γέννησης, ή άλλης κατάστασης<sup>66</sup>.

Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης (ΕΚΧ,1961) καθώς και αναθεωρημένος ΕΚΧ (1996), επίσης απαγορεύει κάθε μορφή διάκρισης. Αν και επικεντρώνεται σε θέματα εργασίας και κοινωνικής προστασίας, όσον αφορά στην εκπαίδευση απαγορεύει την εργασία κάτω των δεκαπέντε ετών και διευκρινίζει το ότι η στοιχειώδης, δευτεροβάθμια και οι υπηρεσίες επαγγελματικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι δωρεάν καθώς και το ότι η πρόσβαση στις ανώτερες μορφές εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνεται αποκλειστικά βάσει της προσωπικής αξίας<sup>67</sup>.

Η Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (1995) είναι το πρώτο νομικά δεσμευτικό πολυμερές κείμενο που ασχολείται με την προστασία των προσώπων που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες<sup>68</sup>. Το άρθρο 4 υποχρεώνει τα κράτη μέλη να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για να προωθήσουν την πλήρη και πραγματική ισότητα, καθώς αυτά δε θα θεωρηθούν ως πράξεις διάκρισης, και το άρθρο 5 τα υποχρεώνει να καλλιεργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε οι μειονότητες να διατηρήσουν και να αναπτύξουν τον πολιτισμό τους και να διαφυλάξουν την ταυτότητά τους. Ταυτόχρονα απαγορεύει την εξαναγκαστική αφομοίωση, επομένως η αφομοιωτική παιδαγωγική προσέγγιση εκπαίδευσης των μεταναστών είναι παράνομη. Το άρθρο 6 ζητά από τα κράτη

---

<sup>64</sup> Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_ELL.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf) [πρόσβαση 1 Οκτ. 17], σελ. 11-12

<sup>65</sup> Ibid, σελ. 37

<sup>66</sup> Ibid, σελ. 14

<sup>67</sup> COMPASS, Op. cit. σελ. 452

<sup>68</sup> Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων, Op. Cit.



μέλη, μέσω του διαπολιτισμικού διαλόγου και συνεργασίας, να καλλιεργήσουν την ανεκτικότητα και τον αμοιβαίο σεβασμό, ενώ τα υποχρεώνει να προστατεύουν τα εν λόγω άτομα από διακρίσεις και εχθρικές ή βίαιες πράξεις λόγω της μειονοτικής τους ταυτότητας. Το άρθρο 7 προστατεύει μεταξύ άλλων την ελευθερία σκέψης, έκφρασης, συνείδησης και θρησκείας, την οποία έχει δικαίωμα κάθε άτομο να εκδηλώνει (άρθρο 8). Ιδιαίτερης σημασίας είναι το άρθρο 12 που αναφέρεται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσω της οποίας τα κράτη μέλη υποχρεούνται να καλλιεργούν τη γνώση για τον πολιτισμό, την ιστορία, τη γλώσσα και τη θρησκεία των μειονοτήτων και της πλειονότητας. Επίσης η πρόσβαση σε όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης θα πρέπει να βασίζεται στην ισότητα των ευκαιριών. Το άρθρο 14, τέλος, προστατεύει το δικαίωμα εκμάθησης της μειονοτικής γλώσσας ή της διδασκαλίας σε αυτή, χωρίς αυτό να θίγει την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας.

Όσον αφορά τον Ευρωπαϊκό Χάρτη για Περιφερειακές ή Μειονοτικές Γλώσσες (1992) που έχει πολιτισμικό σκοπό την προστασία τους ως απειλούμενης πτυχής της πολιτισμικής κληρονομιάς της Ευρώπης, η Ελλάδα δεν έχει αναλάβει νομικές δεσμεύσεις καθώς δεν τον έχει επικυρώσει<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> COMPASS, Op. cit. σελ. 439,454

### 1.3. Θεσμικό πλαίσιο προστασίας κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ)

Η ΕΕ τόσο σε επίπεδο πρωτογενούς όσο και σε επίπεδο δευτερογενούς δικαίου έχει θεσπίσει κανόνες δικαίου που στοχεύουν στην καταπολέμηση των διακρίσεων και στην προώθηση της αρχής της ισότητας. Στο πρωτογενές δίκαιο, η Συνθήκη για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΣΛΕΕ) και η Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΣΕΕ, 1992), ορίζονται ως «οι Συνθήκες», έχουν το ίδιο νομικό κύρος και θεμελιώνουν την Ένωση<sup>70</sup>. Τα θεσμικά όργανα που εμπλέκονται στους τομείς καταπολέμησης των διακρίσεων είναι το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο οποίο υπάρχουν διάφορες κοινοβουλευτικές επιτροπές που ασχολούνται με θέματα διακρίσεων, το Συμβούλιο, το οποίο ως αποφασιστικό όργανο μαζί με το ΕΚ λαμβάνει αποφάσεις για σχετικά ζητήματα, η Επιτροπή, η οποία ως θεματοφύλακας των Συνθηκών και μέσα από τις προτάσεις της για νομοθεσία προωθεί την καταπολέμηση των διακρίσεων, το Δικαστήριο της ΕΕ που ερμηνεύει και εφαρμόζει το δίκαιο της ΕΕ, και ο Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ (FRA), ο οποίος παρέχει στα θεσμικά όργανα και στις χώρες της ΕΕ, όταν εφαρμόζουν το δίκαιο της ΕΕ, συμβουλές εμπειρογνομόνων σχετικά με τα θεμελιώδη δικαιώματα αλλά και στοχεύει, επίσης, στην αύξηση της ευαισθητοποίησης του κοινού ως προς αυτά<sup>71</sup>.

Στη ΣΛΕΕ τα άρθρα 10 και 19 αναφέρονται σε ζητήματα διακρίσεων. Σύμφωνα με το άρθρο 10, η αρχή της μη διάκρισης λαμβάνεται υπόψη σε όλες τις πολιτικές της ΕΕ αφού ορίζει ότι *κατά τον καθορισμό και την εφαρμογή των πολιτικών και των δράσεών της, η Ένωση επιδιώκει να καταπολεμήσει κάθε διάκριση λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων.....* και το άρθρο 19 (πρώην 13 της ΣΕΚ) συμπληρώνει το ότι το Συμβούλιο, μετά από έγκριση του ΕΚ, μπορεί να αναλάβει ανάλογη δράση για την καταπολέμηση των εν λόγω διακρίσεων<sup>72</sup>. Το άρθρο 8 (πρώην άρθρο 3, παράγραφος 2, της ΣΕΚ), επίσης απαγορεύει ρητά τις διακρίσεις λόγω φύλου.

Το 2002 υπογράφηκε η Συνθήκη της Νίκαιας και έγινε η διακήρυξη του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ, ενώ το 2007 με τη Συνθήκη της Λισαβόνας ο Χάρτης

---

<sup>70</sup> Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης Λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης-Πρωτόκολλα [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A12012E%2FTXT> (πρόσβαση 3 Οκτ. 17)

<sup>71</sup> Νίκος Σαρρής, Ορ. cit. σελ. 4-5

<sup>72</sup> Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης Λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης-Πρωτόκολλα, Ορ. cit.

απέκτησε τη δεσμευτική ισχύ των Συνθηκών (άρθρο 6, παράγραφος 1 ΣΕΕ)<sup>73</sup>. Η σημαντικότητα του Χάρτη<sup>74</sup> έγκειται στο ότι συγκεντρώνει σε ένα ενιαίο κείμενο όλα τα θεμελιώδη δικαιώματα, τις ελευθερίες και τις αρχές που προστατεύονται στην ΕΕ. Στο προοίμιό του, η ισότητα αναγνωρίζεται ως μία από τις 6 αξίες της ΕΕ (Αξιοπρέπεια, Ελευθερία, Δημοκρατία, Κράτος Δικαίου, Θεμελιώδη Δικαιώματα). Το άρθρο 10 αναγνωρίζει την ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας και το άρθρο 11 την ελευθερία έκφρασης. Το άρθρο 14 αναφέρεται στο δικαίωμα εκπαίδευσης του κάθε ατόμου, ενώ απαγορεύει κάθε μορφή διάκρισης το άρθρο 21. Το άρθρο 22 υποχρεώνει την Ένωση να σέβεται την πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία, υποχρέωση για την οποία θα πρέπει να μπαίνουν οι βάσεις μέσω της διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαίδευσης. Το άρθρο 24, τέλος, αναγνωρίζει τα δικαιώματα του παιδιού, και καθιερώνει το «συμφέρον του παιδιού» ως βασικό κριτήριο για οποιαδήποτε πράξη δημόσιου ή ιδιωτικού χαρακτήρα.

Σε επίπεδο δευτερογενούς δικαίου η Οδηγία 2000/43/ΕΚ του Συμβουλίου<sup>75</sup> με πεδίο εφαρμογής μεταξύ άλλων και αυτό της εκπαίδευσης (άρθρο 3, ζ.), έχει ως στόχο αφενός την πραγμάτωση της αρχής της ίσης μεταχείρισης θεσπίζοντας ένα πλαίσιο για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής (άρθρο 1), και αφετέρου τη δημιουργία φορέων και μηχανισμών στα κράτη μέλη (άρθρο 13), τα οποία προωθούν τον μεταξύ τους διάλογο (άρθρο 11), για την εφαρμογή της εν λόγω νομοθεσίας, την ανάλυση προβλημάτων και τη μελέτη λύσεων. Η Οδηγία παρέχει τις ελάχιστες απαιτήσεις και επιτρέπει στα κράτη μέλη να λαμβάνουν αυστηρότερα μέτρα, ενώ δεν καλύπτει διακρίσεις λόγω υπηκοότητας και ζητήματα μεταναστευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, το άρθρο 2 απαγορεύει την άμεση διάκριση, να τυγχάνει, δηλαδή, ένα πρόσωπο λιγότερο ευνοϊκής μεταχείρισης από κάποιο άλλο λόγω φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής ή την έμμεση διάκριση, όταν, δηλαδή, μια φαινομενικά ουδέτερη διάταξη θέτει σε λιγότερο ευνοϊκή θέση άτομα συγκεκριμένης φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, εκτός και αν δικαιολογείται αντικειμενικά από ένα θεμιτό σκοπό, τα μέσα επίτευξης του οποίου είναι

---

<sup>73</sup> Η Συνθήκη της Λισαβόνας [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuid=FTU\\_1.1.5.html](http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuid=FTU_1.1.5.html) (πρόσβαση 5 Οκτ. 17)

<sup>74</sup> Χάρτης θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_el.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf) (πρόσβαση 5 Οκτ. 17)

<sup>75</sup> Οδηγία 2000/43/ΕΚ του Συμβουλίου, της 29ης Ιουνίου 2000, περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:el:HTML> (πρόσβαση 20 Ιουλ. 17)

πρόσφορα και αναγκαία, ή σε περίπτωση που τα εν λόγω χαρακτηριστικά αποτελούν ουσιαστική και καθοριστική επαγγελματική προϋπόθεση (άρθρο 4). Η οδηγία επιτρέπει τη θέσπιση ειδικών μέτρων προκειμένου να αντισταθμιστούν τυχόν μειονεκτήματα λόγω φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής στο άρθρο 5. Τα κράτη μέλη πρέπει να διασφαλίζουν στα θύματα των διακρίσεων τη δυνατότητα πρόσβασης σε δικαστικές ή/και διοικητικές διαδικασίες (άρθρο 7), όπου το βάρος της αποδείξεως σε μια δικαστική διαδικασία, με εξαίρεση τις ποινικές, μετατίθεται από τον ενάγοντα στον εναγόμενο (άρθρο 8). Επιπλέον, πρέπει να διασφαλίζουν την ύπαρξη κυρώσεων σε περίπτωση παραβίασης των εθνικών τους νομοθεσιών κατά των διακρίσεων αλλά και την εφαρμογή των κυρώσεων αυτών (άρθρο 15). Εκτός από τις εκθέσεις, τέλος, που θα πρέπει να υποβάλουν στην Επιτροπή ανά πενταετία, προκειμένου να συντάσσει με τη σειρά της έκθεση προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο για την πορεία εφαρμογής της Οδηγίας (άρθρο 17), θα πρέπει να ενθαρρύνουν και το διάλογο με μη κυβερνητικές οργανώσεις (άρθρο 12) για την επίτευξη του στόχου της καταπολέμησης των διακρίσεων. Εφόσον η οδηγία ισχύει ουσιαστικά για τους ευρωπαίους πολίτες, έχει και ιδιαίτερη σημασία για τους πολίτες Ρομά, οι οποίοι αντιμετωπίζουν την προκατάληψη, τη μισαλλοδοξία, τις διακρίσεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό στην καθημερινή τους ζωή, βάσει της οποίας θα πρέπει να τους δοθεί χωρίς διακρίσεις από κάθε κράτος μέλος πρόσβαση στην εκπαίδευση, υγειονομική περίθαλψη, κοινωνική προστασία και στέγαση.

Ειδικά τη σχολική φοίτηση των παιδιών των τσιγγάνων και των πλανοδίων αφορά το Ψήφισμα του 1989<sup>76</sup> από το συμβούλιο της Ευρώπης και τους Υπουργούς Παιδείας. Στόχος του είναι η προώθηση ενός συνόλου μέτρων προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα εμπόδια πρόσβασης στο σχολείο, λαμβάνοντας υπ' όψη τα αποτελέσματα μελέτης για τη φοίτηση των παιδιών αυτών από τα Κράτη Μέλη αλλά και τις διαβουλεύσεις με αντιπροσώπους των τσιγγάνων, καθώς και να ενθαρρύνουν πρωτοβουλίες και να διαδώσουν τα θετικά αποτελέσματα και διδάγματα που προκύπτουν. Μέσα στα συνταγματικά και δημοσιονομικά τους όρια και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, τα Κράτη Μέλη καλούνται να προάγουν διαρθρωτικά μέτρα (που αφορούν την κατάλληλη υποστήριξη των σχολικών

---

<sup>76</sup> Ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης και των Υπουργών Παιδείας σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών των τσιγγάνων και των πλανοδίων (22/5/1989)[διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi\\_Tsigganopaidon/DiethneisSymvaseis\\_Diakirixeis/89C153\\_02\\_22\\_5\\_1989.htm](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/DiethneisSymvaseis_Diakirixeis/89C153_02_22_5_1989.htm) (πρόσβαση 20 Ιανουαρίου 2018)

ιδρυμάτων, των διδασκόντων, των μαθητών και των γονέων), να υιοθετήσουν την αρμόζουσα παιδαγωγική και να παρέχουν στα σχολεία κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (όπως διδασκαλία εξ αποστάσεως, απόδοση προσοχής στην ιστορία, τον πολιτισμό και γλώσσα με ενθάρρυνση ερευνών για αυτά, χρήση ηλεκτρονικών μέσων και βίντεο), να μεριμνήσουν για την πρόσληψη και την αρχική και συνεχή κατάρτιση διδασκόντων (όπου δύναται μνα μορφωθούν και να χρησιμοποιηθούν διδάσκοντες με τσιγγάνικη καταγωγή), να προωθήσουν την ενημέρωση στα σχολεία, τους διδάσκοντες και τους γονείς, τη συνεργασία όλων αυτών και των αρμόδιων φορέων μέσα σε πλαίσιο κοινωνικής συμμετοχής του πληθυσμού, καθώς και την έρευνα για την ιστορία, τον πολιτισμό και τη γλώσσα των τσιγγάνων.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης με Σύσταση του 1993<sup>77</sup> επίσης προτείνει στην Επιτροπή Υπουργών να εισηγηθούν μέτρα στήριξης του πολιτισμού και της γλώσσας των τσιγγάνων, καθώς συμβάλλουν στην πολιτισμική πολυμορφία της Ευρώπης, αλλά και είναι σύμφωνα με το άρθρο 14 της ΕΣΔΑ. Συγκεκριμένα για το πεδίο του πολιτισμού συνιστούν τη διδασκαλία και σπουδή της τσιγγάνικης μουσικής σε μερικά σχολεία της Ευρώπης καθώς και τη δημιουργία ενός δικτύου αυτών, την ίδρυση ενός Ευρωπαϊκού προγράμματος μελέτης της Τσιγγάνικης γλώσσας, την ίδρυση κέντρων και μουσείων Τσιγγάνικης κουλτούρας και την υποστήριξη τακτικών τσιγγάνικων φεστιβάλ. Στο πεδίο της εκπαίδευσης προτείνει την επέκταση των υπάρχοντων ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση δασκάλων των Τσιγγάνων, την ενθάρρυνση μόρφωσης των γυναικών και μητέρων μαζί με τα μικρότερα παιδιά τους αλλά και τη συνέχιση των σπουδών ταλαντούχων Τσιγγάνων προκειμένου να ενεργούν ως μεσολαβητές για αυτούς.

---

<sup>77</sup> Συμβούλιο της Ευρώπης: Σύσταση 1203 (1993) για τους Τσιγγάνους της Ευρώπης[διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi\\_Tsigganopaidon/DiethneisSymvaseis\\_Diakirixeis/Systasi1203\\_1993.htm](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/DiethneisSymvaseis_Diakirixeis/Systasi1203_1993.htm) (πρόσβαση 20 Ιανουαρίου 2018)

#### 1.4. Συμπεράσματα

Διαπιστώνουμε ότι το Διεθνές και Ευρωπαϊκό δίκαιο, βάσει των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προάγει την καταπολέμηση των διακρίσεων και την προστασία όλων των ατόμων, ανεξαρτήτου φυλής, φύλου, χρώματος, γλώσσας, θρησκείας, εθνικής καταγωγής, ενώ καθιστά ως οικουμενικές αρχές το σεβασμό της ταυτότητας, της γλώσσας, της θρησκείας και των πολιτιστικών αξιών των μειονοτικών ομάδων, καθώς και το δικαίωμα να απολαμβάνουν, να μαθαίνουν και να χρησιμοποιούν αυτά. Ταυτόχρονα απαγορεύουν την υποκίνηση εθνοτικού, φυλετικού ή θρησκευτικού μίσους ενώ προσδίδουν στην εκπαίδευση ως στόχο, η οποία αποτελεί δικαίωμα του κάθε παιδιού, την ενδυνάμωση και το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών, ώστε να προωθηθεί η ανεκτικότητα μεταξύ διαφορετικών εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων και η διατήρηση της ειρήνης. Οι Συνθήκες και οι Συμβάσεις είναι σημαντικές γιατί είναι νομικά δεσμευτικές και οι χώρες θα πρέπει να τις επικυρώσουν και να τις εντάξουν στο εθνικό θεσμικό τους πλαίσιο, ενώ οι πολιτικές και τα μέτρα που υιοθετούν θα πρέπει να εναρμονίζονται με αυτές. Ωστόσο τα κράτη έχουν τη διακριτική ευχέρεια του πώς θα εφαρμόσουν τα όσα προβλέπονται. Οι Οδηγίες, επίσης, παρέχουν τις ελάχιστες απαιτήσεις, επιτρέποντας στα κράτη να λάβουν αυστηρότερα μέτρα.

Εξαιρετικά σημαντικό ρόλο κατέχουν και οι Επιτροπές (ΟΗΕ: Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, CERD, CRC, CEDAW, ΣτΕ: Επιτροπή Κοινωνικών Δικαιωμάτων, Συμβουλευτική Επιτροπή για την προστασία Εθνικών Μειονοτήτων, ECRI, ΕΕ: FRA, Επιτροπή ΕΕ) οι οποίες όχι μόνο παρέχουν συμβουλές αλλά και καταθέτουν συστάσεις και αποτιμούν την αποτελεσματικότητα σειράς μέτρων που λαμβάνουν τα κράτη προκειμένου να καταπολεμήσουν ρατσισμό, ξενοφοβία και μισαλλοδοξία. Οι συστάσεις μπορεί να μην είναι δεσμευτικές, όμως τα κράτη, όντας τα ίδια μέλη ενός διεθνούς οργανισμού, στο πλαίσιο μιας καλής συνεργασίας, δεν μπορούν να τις αγνοήσουν. Ταυτόχρονα το ΕΔΔΑ (ΣτΕ) και το Δικαστήριο της ΕΕ, δίνοντας το δικαίωμα προσφυγής και επιβάλλοντας κυρώσεις σε περίπτωση παραβίασης της εθνικής νομοθεσίας, στοχεύουν στην ολοκληρωμένη προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

## Το εθνικό θεσμικό πλαίσιο: Το ελληνικό παράδοξο

### 2.1. Το Σύνταγμα και οι νόμοι κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση

Το Σύνταγμα της Ελληνικής Δημοκρατίας<sup>78</sup>, προσηλωμένο σε αρχές ασυμβίβαστες με το ρατσισμό και σεβόμενο τους «γενικά αναγνωρισμένους κανόνες του διεθνούς δικαίου», παρέχει κυρίως στο δεύτερο μέρος, «ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα», μια σειρά διατάξεων που στοχεύουν στην καταπολέμηση των διακρίσεων, την προστασία της ισότητας και την αναγνώριση «των θεμελιωδών και απαραράγραπτων δικαιωμάτων του ανθρώπου». Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο 2 παράγραφος 1 αναγορεύει σε πρωταρχικό καθήκον της Πολιτείας το σεβασμό και την προστασία της αξίας του ανθρώπου, ενώ το άρθρο 4 προστατεύει την αρχή της ισότητας. Το άρθρο 5 παράγραφος 2 προστατεύει το θεμελιώδες δικαίωμα του καθενός στην ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και στη συμμετοχή στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή της χώρας. Η παράγραφος 2 του ίδιου άρθρου εγγυάται σε όσους βρίσκονται στην Ελληνική επικράτεια την απόλυτη προστασία της ζωής, της τιμής, και της ελευθερίας, χωρίς διάκριση εθνικότητας, φυλής, γλώσσας και θρησκευτικών ή πολιτικών πεποιθήσεων ενώ στην παράγραφο 5 προστατεύεται η υγεία και η γενετική ταυτότητα. Το άρθρο 13 αναγνωρίζει την ελευθερία θρησκευτικής συνείδησης καθώς και τη λατρεία, υπό όρους, κάθε γνωστής θρησκείας (παράγραφος 2). Επίσης προστατεύονται η ελευθερία έκφρασης (άρθρο 14, παράγραφοι 1), η ελευθερία τέχνης, επιστήμης, έρευνας και διδασκαλίας, η ανάπτυξη των οποίων αποτελεί υποχρέωση του κράτους (άρθρο 16 παράγραφος 1) ενώ στην παράγραφο 2 αναγνωρίζεται ως σκοπός της παιδείας «η ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και η διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Τέλος, προστατεύονται το δικαίωμα παροχής έννομης προστασίας (άρθρο 20, παράγραφος 1), τα προσωπικά δεδομένα (άρθρο 9 Α) και γενικότερα όλα τα δικαιώματα του ανθρώπου ως ατόμου και ως μέλους του κοινωνικού συνόλου όχι μόνο έναντι του κράτους αλλά και στις σχέσεις μεταξύ ιδιωτών (άρθρο 25, παράγραφος 1), ενώ το

---

<sup>78</sup> ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ, Όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27<sup>ης</sup> Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf> (πρόσβαση 7 Οκτ. 17)

κράτος θα πρέπει να μεριμνά και για την άρση των ανισοτήτων που υφίστανται στην πράξη, ιδίως σε βάρος των γυναικών (άρθρο 116, παράγραφος 2). Ενώ οι προαναφερθείσες συνταγματικές αρχές, ελευθερίες και δικαιώματα καλύπτουν εννοιολογικά όλες τις κατηγορίες ευάλωτων ομάδων, οι γενικοί όροι σε αυτές και η μη εξειδίκευσή τους με εκτελεστικούς νόμους πολλές φορές στερούσε στους πολίτες την ουσιαστική δυνατότητα προστασίας, μέχρι την ψήφιση του νόμου 3304/05 που ενσωμάτωσε την Οδηγία 2000/43/ΕΚ στο εθνικό δίκαιο<sup>79</sup>. Ο προ υπάρχων λεγόμενος «αντιρατσιστικός» νόμος 927/79 «περί κολασμού πράξεων ή ενεργειών αποσκοπούσων εις φυλετικές διακρίσεις», ο οποίος επικύρωσε την ICERD του ΟΗΕ, απαγόρευε μεν την οποιαδήποτε μορφή γραπτής ή προφορικής δημόσιας έκφρασης που θα μπορούσε να προκαλέσει διακρίσεις, μίσος ή βία λόγω φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, ωστόσο δεν περιείχε καμία μνεία στις διακρίσεις συμπεριφορών που εκδηλώνονται σε βάρος της θρησκευτικής ετερότητας αλλά και τα αδικήματα δεν διώκονταν αυτεπαγγέλτως, καθώς προϋπέθεταν την υποβολή έγκλισης από τα θύματα ή τους θιγόμενους, ενώ μέχρι και τις αρχές του 2000 δεν είχε υπάρξει καμιά ουσιαστική εφαρμογή του συγκεκριμένου νομοθετήματος<sup>80</sup>. Παράλληλα σαν στρατηγική καταπολεμούσε περισσότερο τη διακίνηση προσβλητικών ιδεών, παρά τις ρατσιστικές πρακτικές αυτές καθαυτές. Η προσθήκη των θρησκευτικών διακρίσεων έγινε με το νόμο 1419/1984 (άρθρο 24), ενώ τα αδικήματα μετατράπηκαν σε αυτεπαγγέλτως διωκόμενα με το νόμο 2190/2001 (άρθρο 39), αλλαγές που όμως δεν έφεραν στην πράξη αποτέλεσμα<sup>81</sup>. Κατόπιν σύστασης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI), η οποία όπως είδαμε λειτουργεί στο πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης, ο νόμος 3719/2008 τροποποιεί εξίσου σημαντικά τον νόμο 927/79, αφού με το άρθρο 23 ορίζει το ότι η τέλεση πράξης από μίσος εθνικό, φυλετικό, θρησκευτικό συνιστά επιβαρυντική περίπτωση<sup>82</sup>. Τέλος, καθώς τα μέσα υπεράσπισης και οι κυρώσεις του ποινικού δικαίου στις υποθέσεις διακρίσεων για λόγους φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής όπως προβλέπονταν ρητά στο νόμο 927/79 κρίθηκαν ανεπαρκή για να αντιμετωπίσουν τις σημερινές προκλήσεις, ψηφίστηκε ο νέος αντιρατσιστικός νόμος 4285/2014, για την καταπολέμηση ορισμένων

---

<sup>79</sup> Νίκος Σαρρής, *Op. cit.*, σελ. 8

<sup>80</sup> Γαζάκης, Α., Συρρή, Δ. et al.(2014). *Ρατσισμός και Διακρίσεις στην Ελλάδα σήμερα* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.antigone.gr/files/gr/library/research-and-studies-specifically-for-greece/2014/ekthesi\\_ratsismos\\_diakriseis.pdf](http://www.antigone.gr/files/gr/library/research-and-studies-specifically-for-greece/2014/ekthesi_ratsismos_diakriseis.pdf) (πρόσβαση 8 Οκτ. 17), σελ. 14-15

<sup>81</sup> *Loc.cit.*

<sup>82</sup> Νίκος Σαρρής, *Op. cit.*, σελ.20



μορφών και εκδηλώσεων ρατσισμού και ξενοφοβίας μέσω του ποινικού δικαίου<sup>83</sup>. Σημαντικό είναι ότι στο άρθρο 1 ,όπου ορίζονται οι προϋποθέσεις για την ποινική αξιολόγηση των εκδηλώσεων ρατσισμού και ξενοφοβίας εναντίον ομάδων ή προσώπου λόγω των φυσικών ή πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους, προστίθενται και τα αντικείμενα (κινητά ή ακίνητα) που χρησιμοποιούν κυρίως ή κατ' αποκλειστικότητα αυτές οι ομάδες ή πρόσωπα (θρησκευτικά αντικείμενα, εθνικά σύμβολα, οίκοι λατρείας, χώροι εκπαίδευσης, ψυχαγωγίας, κλπ.). Εξίσου σημαντική είναι η προσθήκη, στο άρθρο 4, ειδικών κυρώσεων για τα νομικά πρόσωπα στα οποία συμμετέχουν οι δράστες ή που ωφελούνται από τη δράση τους, καθώς και η ειδική αναφορά στα εγκλήματα μίσους δια του διαδικτύου, στο άρθρο 3.

Ο νόμος 3304/2005<sup>84</sup> που ενσωμάτωσε την Οδηγία 2000/43/ΕΚ, καθώς και την Οδηγία 2000/78/ΕΚ που αφορά αποκλειστικά τον τομέα της απασχόλησης και εργασίας, έχει ακριβώς όπως και η Οδηγία ως σκοπό τη θέσπιση του γενικού πλαισίου για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, καθώς και θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων (άρθρο 1) αλλά και τη δημιουργία εξειδικευμένων φορέων για την προώθηση της αρχής της ίσης μεταχείρισης. Ταυτίζεται με την Οδηγία και ως προς τις υπόλοιπες διατάξεις που αφορούν το πεδίο εφαρμογής, τον ορισμό των διακρίσεων, τις περιπτώσεις που μπορεί να δικαιολογηθεί η διαφορετική μεταχείριση π.χ. λόγω ηλικίας, τη δυνατότητα θετικής δράσης με ειδικά μέτρα ή τη δυνατότητα υιοθέτησης ευνοϊκότερων διατάξεων, την παροχή δικαστικής προστασίας ή προστασίας από διοικητικά όργανα και το βάρος αποδείξεως. Ο νέος νόμος 4443/16<sup>85</sup> που εκ νέου ενσωματώνει την οδηγία 2000/43/ΕΚ αποσαφηνίζει με μεγαλύτερη ακρίβεια την έννοια των διακρίσεων (άρθρο 2), συμπεριλαμβάνοντας τη διάκριση λόγω θρησκείας ή χρώματος η οποία δεν προβλεπόταν στον νόμο 3304/2005, και προσθέτοντας, όσο αφορά την εκπαίδευση, την εντολή για την εφαρμογή διακριτικής μεταχείρισης (δ) λόγω, μεταξύ άλλων, φυλής,

---

<sup>83</sup> Ν. 4285/2014- Κατοπολέμηση ρατσισμού & ξενοφοβίας μέσω του ποινικού δικαίου (νέος αντιρατσιστικός νόμος) [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <https://curia.gr/n-42852014-katapolemisi-ratsismou-ksenofovias-meso-tou-poinikou-dikaiou-neos-antiratsistikos-nomos/> (πρόσβαση 10 Οκτ. 17)

<sup>84</sup> ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 16, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ. 3304 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.ministryofjustice.gr/site/LinkClick.aspx?fileticket=DE1eX1PkWuw%3D&tabid=132> (πρόσβαση 17 Ιουλ. 17)

<sup>85</sup> ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 232, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ.4443 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.synigoros.gr/resources/N4443\\_2016.pdf](https://www.synigoros.gr/resources/N4443_2016.pdf) (πρόσβαση 21 Ιαν. 18)

χαρακτηριστικών φύλου, χρώματος, εθνικής ή εθνοτικής καταγωγής και θρησκευτικών πεποιθήσεων, τη «διάκριση λόγω σχέσης» (ε) με πρόσωπα που φέρουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τη «διάκριση λόγω νομιζόμενων χαρακτηριστικών» (στ), όπου κάποιος τυγχάνει λιγότερο ευνοϊκής μεταχείρισης επειδή εικάζεται ότι φέρει κάποιο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά (π.χ. διαβάζοντας το όνομά του). Επίσης, αναγνωρίζει ως «πολλαπλή διάκριση» (ζ) τον περιορισμό ή αποκλεισμό ενός προσώπου για περισσότερους από ένα από τους παραπάνω λόγους. Ο νόμος 4443/16 (άρθρο 14), επίσης, ορίζει τον Συνήγορο του Πολίτη ως φορέα παρακολούθησης και προώθησης της εφαρμογής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος, εθνικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών πεποιθήσεων.. ταυτότητας ή χαρακτηριστικών φύλου<sup>86</sup>, από φυσικά και νομικά πρόσωπα του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα της κοινωνίας και της οικονομίας για όλα τα επίπεδα στα οποία εκτείνεται η εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης, λύνοντας το πρόβλημα της σύγχυσης που δημιουργούσε η ύπαρξη τριών φορέων, πρόταση σύμφωνη και με την ΕΕΔΑ<sup>87</sup>.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, με βάση το ισχύον νομικό πλαίσιο, στο ελληνικό σχολείο μπορούν να φοιτήσουν ισότιμα και χωρίς διακρίσεις όλα τα παιδιά που ζουν στην Ελλάδα, ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς των ιδίων ή των γονιών τους. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τον βασικό νόμο 1566/1985<sup>88</sup> που ρυθμίζει τα εκπαιδευτικά ζητήματα, έχει ως στόχο (άρθρο 1), «να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα υποβοηθάει τους μαθητές: [...] ε) «Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε ένα κόσμο δίκαιο και ειρηνικό» καθώς και «να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης» (α). Στην

---

<sup>86</sup> ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 232, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ.4443 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.synigoros.gr/resources/N4443\\_2016.pdf](https://www.synigoros.gr/resources/N4443_2016.pdf) (πρόσβαση 21 Ιαν. 18)

<sup>87</sup> Νίκος Σαρρής, Ερευνητικό Πρόγραμμα «Σύσταση Παρατηρητηρίου Καταπολέμησης των Διακρίσεων», Το Θεσμικό Πλαίσιο Καταπολέμησης των Διακρίσεων [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.eif.gov.cy/mlsi/dl/genderequality.nsf/0/24C8142C925A4A5CC2257A750029F715/\\$file/Framework\\_el.pdf](http://www.eif.gov.cy/mlsi/dl/genderequality.nsf/0/24C8142C925A4A5CC2257A750029F715/$file/Framework_el.pdf) [πρόσβαση 11 Σεπ. 17], σελ. 20.

<sup>88</sup> ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 167, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ.1566 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.pi-schools.gr/preschool\\_education/nomothesia/1566\\_85.pdf](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf) (πρόσβαση 11 Οκτ. 17)

αμέσως επόμενη φράση βέβαια διακηρύσσεται, τουλάχιστον θεωρητικά, το απαραβίαστο της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης.

Η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ στη δεκαετία του 1970 χαρακτηριζόταν από έναν «προνομιακό-φιλανθρωπικό χαρακτήρα» με μειωμένες απαιτήσεις, κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα, και ευνοϊκότερες βάσεις κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις, από τη δεκαετία του 1980 στηρίζεται στη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων<sup>89</sup>. Για το λόγο αυτό με το νόμο 1404/83<sup>90</sup> εγκαινιάζεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), χωρίς να γίνεται καμία αναφορά για περαιτέρω καλλιέργεια του μορφωτικού κεφαλαίου που είχαν ήδη αναπτύξει οι μαθητές (π.χ. διγλωσσία), σε αντίθεση με την αντίστοιχη υπουργική απόφαση του 1980, με στόχο την ομαλή προσαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αφού ξεπεραστούν οι γλωσσικές «ελλείψεις», και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.), για την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας όχι μόνο στην ελληνική γλώσσα αλλά και σε άλλα μαθήματα, από κοινού με τα ντόπια παιδιά<sup>91</sup>. Ωστόσο, τουλάχιστον θεωρητικά οι Τ.Υ και τα Φ.Τ. προβλέπουν τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης από εκπαιδευτικούς δημόσιους ή ιδιώτες (υπουργική απόφαση Γ1/453/958/6.9.92, βασιζόμενη στο άρθρο 45 του Ν.1894/90), δίνοντας έτσι στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες τη δυνατότητα πρόσληψης με σύμβαση εκπαιδευτικούς, με στόχο τη διατήρηση και καλλιέργεια της Εθνικής ταυτότητας των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών<sup>92</sup>. Στις νέες ρυθμίσεις του 1999 για τις Τ.Υ και τα Φ.Τ. αυτό που ουσιαστικά αλλάζει είναι η αναφορά στην ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα ενώ παράλληλα στο πλαίσιο των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ) για το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών», ανατίθεται στην Πανεπιστημιακή κοινότητα (Πανεπιστήμιο Αθηνών) μεταξύ άλλων η παραγωγή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της

---

<sup>89</sup> Δαμανάκης, Μ., (1997). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα, Gutenberg, σελ. 57

<sup>90</sup> Loc.cit.

<sup>91</sup> Ε. Σκούρτου, Κ. Βρατσάλης et al.(2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20\(Skourtou%20et%20al.\).pdf](http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20(Skourtou%20et%20al.).pdf) (πρόσβαση 11 Οκτ 2017), σελ. 22, 23.

<sup>92</sup> Δαμανάκης, Μ., (1997), Ορ. cit. σελ. 62, 78

ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα<sup>93</sup>. Με τον νόμο 3879/2010<sup>94</sup> (άρθρο 26. Παρ. 1.α.) ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), στις οποίες λειτουργούν Τ.Υ. (τύπου Ι και ΙΙ) και Φ.Τ. τα οποία απευθύνονται αποκλειστικά σε αλλοδαπούς, σε περιοχές με χαμηλό εκπαιδευτικό δείκτη και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά υψηλούς δείκτες σχολικής διαρροής και κινδύνου φτώχειας. Σκοπός τους είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και η βελτίωση της μαθησιακής τους επίδοσης.

Μια άλλη μορφή εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες μαθητές αποτελούν τα Σχολεία Παλιννοστούντων (Σ.Π.) στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη, Νομοθετικό Διάταγμα 339/74, για αγόρια και κορίτσια ελληνικής ιθαγένειας ή ελληνικής καταγωγής από τον ένα ή τους δύο γονείς που διέμεναν τουλάχιστον τρία χρόνια στο εξωτερικό και η γλωσσική τους δυσκολία δεν επιτρέπει την εγγραφή τους σε άλλο δημοτικό, για μεταγραφές από αγγλόφωνα σχολεία αλλά και για παιδιά αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα<sup>95</sup>. Βασική γλώσσα διδασκαλίας είναι η Ελληνική στην οποία προοδευτικά διδάσκονται όλα τα μαθήματα, ενώ η διδασκαλία της αγγλικής ή της γλώσσας προέλευσης της πλειοψηφίας των μαθητών συνεχίζεται κανονικά. Τα Σ.Π. της Αττικής έχουν διασφαλίσει ένα αγγλόφωνο χαρακτήρα, λόγω της προτεραιότητας εγγραφής αγγλόφωνων μαθητών και της προσπάθειας των γονέων αυτών να διατηρήσουν σε αυτά την Αγγλόφωνη κατεύθυνση, αποκλείοντας εγγραφές παιδιών από τις ανατολικές χώρες, σε αντίθεση με τα γερμανόφωνα Σ.Π. Θεσσαλονίκης που φιλοξενούν μαθητές ελληνικής καταγωγής που προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία<sup>96</sup>.

Το θέμα της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» αναλύεται περιορισμένα μέσα σε τέσσερα άρθρα, στο δεύτερο σκέλος του νόμου 2413/1996<sup>97</sup>, ενώ το πρώτο σκέλος το οποίο αφορά την «ελληνική παιδεία στο εξωτερικό» αναλύεται εκτενώς σε 33 άρθρα, όπου αξίζει να σημειωθεί ότι καταργεί τα ξεχωριστά ιδιωτικά σχολεία για τα ελληνόπουλα στο εξωτερικό. Στο άρθρο 34 ορίζεται ως σκοπός της η «παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες», με ανάλογα

---

<sup>93</sup> Ε. Σκούρτου, Κ. Βρατσάλης et al.(2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση*, Ορ. cit, σελ. 28

<sup>94</sup> *ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ*, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 163, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ. 3879 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01\\_Nomoi/N3879\\_2010.pdf](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nomoi/N3879_2010.pdf) (πρόσβαση 20 Ιανουαρίου 2018)

<sup>95</sup> Δαμανάκης, Μ., (1997), σελ. 64-66

<sup>96</sup> Ibid, σελ. 68

<sup>97</sup> Ibid, σελ. 79-80

προσαρμοσμένα σε αυτές τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων ή και τη δυνατότητα εφαρμογής ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων (άρθρο 35, παράγραφος 2). Το ίδιο άρθρο (παράγραφοι 3 & 4 ) ορίζει τις εξής μορφές εκπαίδευσης των σχολείων αυτών: μετατροπή κοινών δημόσιων σχολείων σε «σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», «Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» που υπάγονται σε Α.Ε.Ι, «Τάξεις ή Τμήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» σε δημόσια σχολεία, ίδρυση νέων «Δημόσιων Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» και, τέλος, ίδρυση νέων «Ιδιωτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»<sup>98</sup>. Παράλληλα, με το άρθρο 5 ιδρύεται ένα νέο όργανο, το «Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), το οποίο έχει την ευθύνη για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα, αρμοδιότητα έως τότε του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου<sup>99</sup>. Τα παραπάνω δίνουν μια σαφή εικόνα για το ότι το πνεύμα του εν λόγω νόμου είναι η ξεχωριστή αντιμετώπιση των παιδιών με κοινωνικές και πολιτιστικές «ιδιαιτερότητες». Τελείως διαφορετική, ωστόσο, είναι η προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όχι όσον αφορά την έκταση ανάλυσης αυτής (6 άρθρα), αλλά τους σκοπούς και τα μέσα επίτευξης αυτών, καθώς και τα μέτρα στήριξής της, στο νέο νόμο 4415/2016<sup>100</sup>. Σύμφωνα με αυτόν, ως βασικός στόχος της ορίζεται η δόμηση σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού (άρθρο 20). Ως μέσα επίτευξης αυτού (άρθρο 21) είναι η εγγραφή παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης σε σχολεία με παιδιά γηγενών (α), ο σεβασμός των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού (β), η αντιμετώπιση των διακρίσεων λόγω πολιτισμικών διαφορών, ξενοφοβίας και ρατσισμού (δ), μέτρα για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο σεβασμού στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (ε) και επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (στ). Επίσης, τονίζεται η μετατροπή των σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε Πειραματικά (άρθρο 22) και η συνεργασία αυτών με Α.Ε.Ι., προκειμένου να εφαρμόσουν καινοτόμα προγράμματα που αφορούν την

---

<sup>98</sup> Δαμανάκης, Μ., (1997), σελ. 84

<sup>99</sup> Ibid, σελ. 85

<sup>100</sup> ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 159, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ. 4415 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01\\_Nomoi/nomos\\_4415\\_2016.pdf](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nomoi/nomos_4415_2016.pdf) (πρόσβαση 20 Ιανουαρίου 2018)

αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και την γενίκευση εφαρμογής αυτών στα υπόλοιπα σχολεία. Τα κυριότερα μέτρα στήριξης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (άρθρο 24) είναι η σύσταση επιτροπής ειδικών επιστημόνων και στελεχών του ΥΠΕΘ με στόχο τη δημιουργία πλατφόρμας εκπαιδευτικών υλικών και πρακτικών, εγχώριων και διεθνών, για ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας (1), οι συμβουλευτικές υπηρεσίες, παράλληλα με τη Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων (ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε.Ξ.Μ.Σ.), με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και της εκπαιδευτικής κοινότητας (γ).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη των παιδιών Ρομά<sup>101</sup>, δεδομένου του ότι αποτελούν κοινωνική ομάδα η οποία όχι μόνο βιώνει ίσως τις χειρότερες διακρίσεις εις βάρος τους, αλλά και απειλείται με εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση, έχει γίνει προσπάθεια άρσης των προβλημάτων εγγραφής που αντιμετωπίζουν, λόγω μη εμβολιασμού ή έλλειψης πιστοποιητικού μόνιμου κατοικίας, σε συνδυασμό με τη δημιουργία αντισταθμιστικών μέτρων, εκπαιδευτικού υλικού, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και υποστήριξη συμμετεχόντων σχολικών μονάδων με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς στο Πλαίσιο Υλοποίησης του προγράμματος «Ένταξη και Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά<sup>102</sup>», το οποίο ανήκει στο πλαίσιο ΕΠΕΑΚ, στόχος του οποίου είναι η ενθάρρυνση της διαπολιτισμικής κατανόησης, επικοινωνίας και συνεργασίας στις σχολικές μονάδες. Το εν λόγω πρόγραμμα υλοποιείται από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Τομέα Παιδαγωγικής, του τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, σε σύμπραξη με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας<sup>103</sup>.

Στο ίδιο πλαίσιο λειτουργεί, και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» από το 1997, με βασικό στόχο την ενίσχυση μεν της ελληνομάθειας των παιδιών της Μουσουλμανική μειονότητας, σεβόμενοι δε τις πολιτισμικές και γλωσσικές τους ιδιαιτερότητες, προκειμένου να αποφευχθούν οι σχολικές διαρροές στην υποχρεωτική

---

<sup>101</sup> Εγγραφή και Φοίτηση των παιδιών Ρομά, Νομοθεσία 11684/Γ1/ 10-9-2008 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.keda.uoa.gr/roma/files/eggrafi\\_foitisi\\_roma.pdf](http://www.keda.uoa.gr/roma/files/eggrafi_foitisi_roma.pdf) (πρόσβαση 17 Οκτ. 17)

<sup>102</sup> Ένταξη και Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά – Το Πρόγραμμα [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.keda.uoa.gr/roma/> (πρόσβαση 17 Οκτ. 17)

<sup>103</sup> Loc.cit

εκπαίδευση και να ενισχυθεί η τακτική φοίτηση, με απώτερο στόχο όχι μόνο την αρμονική ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στην ελληνική κοινωνία<sup>104</sup>.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική για τον περιορισμό των παραδοσιακών ρόλων των φύλων και την ενίσχυση των ίσων ευκαιριών για τα κορίτσια και τις γυναίκες, η σημαντική στροφή γίνεται τη δεκαετία του 1970 με σειρά μέτρων που αφορούσαν την κατάργηση των ελίτ σχολείων που απευθύνονταν μόνο στον ανδρικό μαθητικό πληθυσμό, την καθιέρωση μεικτών σχολείων και εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά και το άνοιγμα στις γυναίκες κάποιων τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που επέτρεπαν τη φοίτηση μόνο σε άνδρες<sup>105</sup>. Το γυναικείο κίνημα, επίσης, συνέβαλε στη συνειδητοποίηση της ανάγκης αλλαγών στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και των βιβλίων προκειμένου να μην περιορίζουν τις εκπαιδευτικές επιλογές των κοριτσιών και συγκεκριμένα, στη δεκαετία του 1980, έγιναν συστηματικές προσπάθειες αναθεώρησης αυτών, προκειμένου να αφαιρεθεί περιεχόμενο που τυχόν εξέφραζε κάποια προκατάληψη στα φύλα, χωρίς ωστόσο να υπάρξει πρόβλεψη για συζητήσεις στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική που θα αφορούσαν διαφορές που υπάρχουν στα φύλα σε πολλές πτυχές της ζωής<sup>106</sup>.

---

<sup>104</sup> Ένταξη και Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.uoa.gr/anakoineseis-kai-ekdhloseis/proboli-newn/enta3h-kai-ekraideysh-moysoylmanopaidwn.html> (πρόσβαση 17 Οκτ. 17)

<sup>105</sup> Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, (1995). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 100, 102

<sup>106</sup> *ibid*, σελ. 100, 106



## 2.2. Φορείς προστασίας κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει αρμόδιο ειδικό δικαστήριο στο οποίο μπορεί να απευθυνθεί κάποιος σε περίπτωση υποτιθέμενης παραβίασης των θεμελιωδών δικαιωμάτων του. Κατά συνέπεια ανάλογα με τη φύση του αδικήματος ή την πράξη παραβίασης μπορεί να απευθυνθεί κανείς στα αστικά, ποινικά ή διοικητικά δικαστήρια, στα οποία η ύπαρξη ή μη προσβολής κρίνεται βάσει των εθνικών κανόνων ουσιαστικού δικαίου<sup>107</sup>.

Οι νόμοι 3304/2005 και 4443/2016 παράλληλα με τη θέσπιση του γενικού πλαισίου καταπολέμησης των διακρίσεων είχαν ως στόχο τη δημιουργία εξειδικευμένων φορέων για την προώθηση της αρχής της ίσης μεταχείρισης. Συγκεκριμένα, ο Συνήγορος του Πολίτη (ΣτΠ) έχει αρμοδιότητα την προώθηση της αρχής για το δημόσιο τομέα, ενώ ο νόμος 4443/16<sup>108</sup> (άρθρο 14. Παρ. 1) τον ορίζει ως κύριο φορέα παρακολούθησης και προώθησης της εφαρμογής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως χαρακτηριστικών, η Επιτροπή Ίσης Μεταχείρισης για περιπτώσεις που παραβιάζεται αυτή από φυσικά ή νομικά πρόσωπα (άρθρο 19, παρ. 1&2), αρμοδιότητα που αναλαμβάνει ο ΣτΠ με το νόμο 4443/2016, ενώ η Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (ΟΚΕ) πέρα από τις ετήσιες εκθέσεις στις οποίες καταγράφει τυχόν παραβιάσεις, ενθαρρύνει το διάλογο με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) και απευθύνει προτάσεις στην Κυβέρνηση και τους κοινωνικούς εταίρους (άρθρο 18)<sup>109</sup>. Παράλληλα, στην ουσιαστική εφαρμογή του νόμου μπορεί να συμβάλλει η Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΕΔΑ), σκοπός της οποίας είναι η συνεχής επισήμανση σε όλα τα όργανα της Πολιτείας της ανάγκης αποτελεσματικής κατοχύρωσης των Δικαιωμάτων των Ανθρώπων όλων όσων διαμένουν στην ελληνική επικράτεια<sup>110</sup>. Ο ρόλος της μπορεί να είναι κυρίως συμβουλευτικός αλλά παραμένει εξαιρετικά σημαντικός, λόγω του ότι καταρτίζεται από έμπειρα μέλη με ειδικές γνώσεις, τα οποία εκπονούν μελέτες, συντάσσουν γνωματεύσεις και προτάσεις που αφορούν ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα<sup>111</sup>. Η ύπαρξη, τέλος, πολλών Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, στις οποίες μπορεί

---

<sup>107</sup> *Θεμελιώδη δικαιώματα – Ελλάδα* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://e-justice.europa.eu/content\\_fundamental\\_rights-176-el-maximizeMS-el.do?member=1](https://e-justice.europa.eu/content_fundamental_rights-176-el-maximizeMS-el.do?member=1) (πρόσβαση 20 Ιουλ. 17)

<sup>108</sup> *ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ*, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 159, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ. 4415[διαδίκτυο], *Op.cit.*

<sup>109</sup> *ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ. 3304*, *Op.cit.*

<sup>110</sup> *Θεμελιώδη δικαιώματα – Ελλάδα*, *Op.cit.*

<sup>111</sup> Νίκος Σαρρής, *Op.cit.*, σελ. 8



κάνει να απευθυνθεί σε περίπτωση προσβολής θεμελιώδους δικαιώματος, συμβάλλει επίσης στην καταπολέμηση των διακρίσεων.

Ο Συνήγορος του Πολίτη «έχει επίσης ως αποστολή του την προάσπιση και προαγωγή των συμφερόντων του παιδιού» (νόμος 3304/2005, άρθρο 20). Εκτός από το διαμεσολαβητικό του ρόλο ύστερα από αναφορές παιδιών, γονέων, συγγενών ή άλλων προσώπων που έχουν άμεση αντίληψη παραβίασης των δικαιωμάτων του παιδιού καθώς και την αυτεπάγγελτη ενέργειά του, σε περιπτώσεις σοβαρών παραβιάσεων, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την παρακολούθηση και προώθηση της εφαρμογής των διεθνών συμβάσεων και της λοιπής εθνικής νομοθεσίας για τα δικαιώματα του παιδιού, ενημερώνει τα παιδιά για τα δικαιώματά τους, ευαισθητοποιεί το κοινό και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ενημέρωσης και εκπαίδευσης γονέων και επαγγελματιών που εργάζονται με το παιδί αλλά και ανταλλάσσει απόψεις με εκπροσώπους φορέων για την εκπόνηση προτάσεων προς την πολιτεία<sup>112</sup>.

Το 2013, τέλος, συστάθηκε Παρατηρητήριο Βίας στα σχολεία, το οποίο έχει ως αντικείμενο και την ρατσιστική βία καθώς και δίκτυο κατά του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο διεξήγαγε έρευνα στα σχολεία με θέμα τη βία και τον εκφοβισμό, από όπου και προέκυψε ότι το 32% των κρουσμάτων βίας σχετίζεται με την εθνοτική καταγωγή των γονέων. Επίσης, διορίζονται σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης ένας συντονιστής δράσεων, σε κάθε σχολική μονάδα ορίζεται ένας ή δύο διαμεσολαβητές και στο Υπουργείο Παιδείας ομάδες δράσης για την ευρεία προώθηση αντιρατσιστικών μηνυμάτων στο Διαδίκτυο, στα Μέσα και στους χώρους συνάντησης μαθητών και εφήβων, ωστόσο δεν υπάρχουν πληροφορίες για την εφαρμογή των μέτρων αυτών στην πράξη<sup>113</sup>.

---

<sup>112</sup> Τι κάνει ο Συνήγορος για τα παιδιά [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.0-18.gr/gia-megaloyis/anafora-proagogi-dikaiomaton-toy-paidioy> (πρόσβαση 20 Ιουλ. 2017)

<sup>113</sup> FRA (EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS), (2013), ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ, «Ρατσισμός, διακρίσεις, μισαλλοδοξία και εξτρεμισμός: Διδάγματα από εμπειρίες στην Ελλάδα και την Ουγγαρία», σελ. 19-20 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [europa.eu](http://europa.eu) (πρόσβαση 10 Ιουλ. 2017)

### 2.3. Κριτική προσέγγιση της ελληνικής νομοθεσίας που αφορά την εκπαίδευση

Το υφιστάμενο εθνικό νομοθετικό πλαίσιο θα μπορούσε να οικοδομήσει προστασία και σεβασμό της ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς και καταπολέμηση των ρατσιστικών φαινομένων, η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών, ωστόσο, πέρα από την αύξηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, είχε ως συνέπεια τη μείωση των δαπανών εκπαιδευτικής-κοινωνικής πολιτικής και την εξασθένηση μέτρων που είχαν προ αυτής ενεργοποιηθεί. Επιπλέον, σε πολλά σημεία η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έχει παραμείνει σε ένα ακίνδυνο επιφανειακό επίπεδο, ασπαζόμενη τη ρητορική της ισότητας βάσει μερικών διδακτικών αλλαγών οι οποίες πολλές φορές μένουν μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, ενώ στην ουσία δεν έχουν εμπεδωθεί κοινωνικά ούτε τα θεμελιώδη δικαιώματα των παιδιών αλλά ούτε και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, η εξαίρεση της ιθαγένειας από το νόμο 3304/2005 (άρθρο 4, παρ. 2) θα μπορούσε να δικαιολογήσει οποιαδήποτε πιθανή άμεση ή έμμεση διάκριση εις βάρος παιδιών μεταναστών, εξαιτίας της μη ελληνικής ιθαγένειάς τους. Προκειμένου να υπάρξει ίση μεταχείριση και εξασφάλιση ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών θα πρέπει να τροποποιηθεί το εν λόγω άρθρο, όπως επισημαίνει και ο ΣτΠ, ιδιαίτερα το σκέλος που αφορά τους επί μακρόν διαμένοντες στην Ελλάδα υπηκόους τρίτων χωρών<sup>114</sup>.

Στο πεδίο διακρίσεων λόγω φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής προβλήματα στην εκπαίδευση, παρά την ύπαρξη θεσμικών μέτρων, αντιμετωπίζουν και τα παιδιά Ρομά. Πώς θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για δικαίωμα στην εκπαίδευση στη βάση ισότητας ευκαιριών (αρ. 28 Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ΣΔΠ), όταν η σχολική τους φοίτηση επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως οι δύσκολες συνθήκες ζωής (υποτυπώδεις συνθήκες διαβίωσης, στοιχειώδη υγειονομική περίθαλψη, απόρριψη από ντόπιο πληθυσμό<sup>115</sup>), η γλωσσική ανεπάρκεια, η παιδική εργασία, η μη παροχή κινήτρου φοίτησης ή βοήθειας από το σπίτι, η δυσκολία μετάβασης σε σχολικές μονάδες καθώς και ο ρατσισμός που μπορεί να βιώνουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον<sup>116</sup>. Επιπλέον, τα κονδύλια για την

<sup>114</sup> Νίκος Σαρρής, *Op.cit.*, σελ. 17

<sup>115</sup> Μάρκου, Γ., (1996). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, *Op.cit.* σελ. 23

<sup>116</sup> *Εγγραφή και Φοίτηση των παιδιών Ρομά, Νομοθεσία 11684/Γ1/ 10-9-2008* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.keda.uoa.gr/roma/files/eggrafi\\_foitisi\\_roma.pdf](http://www.keda.uoa.gr/roma/files/eggrafi_foitisi_roma.pdf) (πρόσβαση 17 Οκτ. 17)

εφαρμογή του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» για τα έτη 2016-2018 μειώνονται κατά 80%, με συνέπεια οι σχολικές μονάδες παρέμβασης στην Αττική να περιορίζονται στις 23, από 100 κατ' έτος που ήταν την περίοδο 2010 έως 2015<sup>117</sup>. Κατά συνέπεια, παράλληλα με τις καθυστερήσεις του Δημοσίου για επανένταξη του προγράμματος σε ευρωπαϊκά προγράμματα χρηματοδότησης, οι υπεύθυνοι υλοποίησης έρχονται αντιμέτωποι με το υπουργείο Παιδείας και την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης, ενώ προσπαθούν να ξεπεράσουν τις εξαιτίας και όλων αυτών σχολικές διαρροές, την απογοήτευση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών καθώς και το αίσθημα της εγκατάλειψης από τους ίδιους τους Ρομά<sup>118</sup>.

Το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την εκπαίδευση την καθιστά εθνοκεντρική, περιθωριοποιώντας τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και όσον αφορά θέματα διατήρησης της ταυτότητας, καθώς και θέματα γλώσσας και θρησκείας, με υφιστάμενους προβληματισμούς για το κατά πόσο εναρμονίζεται με τις αρχές και τις ελευθερίες της Σύμβασης Δικαιωμάτων του Παιδιού και των λοιπών διεθνών και ευρωπαϊκών Συμβάσεων. Το μορφωτικό κεφάλαιο των διαφορετικών εθνοπολιτισμικά μαθητών κρίνεται βάσει της «λογικής του ελλείματος<sup>119</sup>», σε σύγκριση με εκείνο της κυρίαρχης ομάδας, με έμφαση να δίνεται στη μη κατοχή της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές κρίνονται για όσα δεν έχουν και όχι για αυτά που έχουν, το μορφωτικό τους κεφάλαιο αγνοείται και η ιστορία τους, η γλώσσα και ο πολιτισμός τους υποβαθμίζονται, θέτοντας τις ταυτότητές τους υπό αμφισβήτηση αντί να ενδυναμώνονται αυτές, παράγοντας καθοριστικός της μετέπειτα επιτυχίας ή αποτυχίας αυτών<sup>120</sup>. Σε αυτό το πλαίσιο, τα αντισταθμιστικά μέτρα καθιστούν τις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. ως τμήματα ταχείας εκμάθησης της ελληνικής, χαρακτηριζόμενα κατά συνέπεια από τη λογική της αφομοίωσης και της ομοιογένειας αντί να υιοθετούν την λογική της διαπολιτισμικής προσέγγισης όπου το μορφωτικό κεφάλαιο θεωρείται όχι ελλειμματικό αλλά διαφορετικό<sup>121</sup> και καλλιεργείται, βάσει του δικαιώματος διατήρησης της ταυτότητας (άρθρο 8, ΣΔΠ). Επιπλέον ενώ, όπως έχει αναλυθεί, δίνεται στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. η δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του

---

<sup>117</sup> Περικοπές στην εκπαίδευση Ρομά/ Ελλάδα/ Εφημερίδα Καθημερινή (16.06.2017) [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.kathimerini.gr/914142/article/epikairothta/ellada/perikopes-sthn-ekpaideysh-roma> (πρόσβαση 18 Οκτ. 17)

<sup>118</sup> Loc.cit

<sup>119</sup> Δαμανάκης, Μ., (1997), Ορ. cit. σελ. 77

<sup>120</sup> Cummins, J., (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση, Ορ. cit. σελ. 253

<sup>121</sup> Δαμανάκης, Μ., (1997), Loc.cit.

πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών, δυστυχώς, στην εκπαιδευτική πράξη, όχι μόνο δεν διδάσκονται, αλλά τα τμήματα κάποιες φορές μειώνονται ή δεν λειτουργούν καν, κυρίως εξαιτίας οικονομικών λόγων<sup>122</sup>. Επιπλέον, από το 2014 το Υπουργείο Παιδείας καταργεί για οικονομικούς λόγους το πρόγραμμα «Διάπολις» του ΑΠΘ για παλλινοστούντες και αλλοδαπούς, με ευνόητες συνέπειες για τις ήδη ευπαθείς κοινωνικές ομάδες<sup>123</sup>. Η πραγματικότητα αυτή έρχεται και σε αντίθεση με τους στόχους της εκπαίδευσης (Αρ. 29 ΣΔΠ), περί σεβασμού της ταυτότητας, της γλώσσας και των πολιτιστικών αξιών καθώς και με το δικαίωμα χρήσης της γλώσσας τους, εφόσον η μη διδασκαλία της θα φθίνει και τη δυνατότητα ομιλίας της.

Το ζήτημα της διατήρησης του γλωσσικού μορφωτικού κεφαλαίου αποτελεί μέχρι σήμερα πεδίο αντιπαραθέσεων. Όσοι τίθενται κατά της διγλωσσίας επικαλούνται ξενοφοβικούς λόγους, φόβους απειλής της εθνικής συνοχής και γενικότερες συνέπειες της γλωσσικής πολυμορφίας στο κοινωνικό σύνολο. Αυτή η θέση, όμως, αρνείται να αποδεχτεί την πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης και της ύπαρξης πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Άλλοι τίθενται υπέρ της γλωσσικής πολυμορφίας ως μια μορφή γενικότερης γλωσσομάθειας, θεωρώντας μάλιστα ότι η ύπαρξη άλλων γλωσσών σε μία τάξη αποτελεί κέρδος για ολόκληρη την τάξη, αλλά δε συνδέουν την γνώση της μητρικής με την επιτυχία στην ελληνική γλώσσα<sup>124</sup>, αντίθετα με τις υπάρχουσες έρευνες για τα εκπαιδευτικά, γλωσσικά και γνωστικά αποτελέσματα της διγλωσσίας, καθώς τα πορίσματα όχι μόνο δείχνουν μεταγλωσσικά, ακαδημαϊκά και πνευματικά οφέλη για τα δίγλωσσα παιδιά, αλλά και αποδεικνύουν ότι η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στην κυρίαρχη γλώσσα δεν εξαρτάται μόνο από την έκθεση σε αυτή, αλλά και από τη γνώση και τις έννοιες που έχουν τα παιδιά στο μυαλό τους στη μητρική, οι οποίες τα βοηθούν στην κατανόηση της κυρίαρχης γλώσσας (αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών)<sup>125</sup>. Βάσει όλων αυτών τα Αναλυτικά

---

<sup>122</sup> Ευαγγέλου, Ο., (2014), *Ανάπτυξη συνεργατικών διαθεματικών δραστηριοτήτων με διαπολιτισμικές διαστάσεις*, Επιστημονικό Περιοδικό Έρκυνα, Τεύχος 1<sup>ο</sup>, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-%281\\_2014%29.pdf](http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-%281_2014%29.pdf) (πρόσβαση 20 Ιουλ. 2017), σελ. 126, 128

<sup>123</sup> Θεοδωρίδης, Ν., ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ 2014, 3. *Εξελίξεις στον Τομέα της Εκπαίδευσης*, Α. Κρούσματα διακρίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, 5) Κατάργηση του προγράμματος «Διάπολις» του ΑΠΘ για την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλλινοστούντων μαθητών, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.antigone.gr/files/gr/library/research-and-studies-specifically-for-greece/2014/Annual\\_Report\\_2014.pdf](http://www.antigone.gr/files/gr/library/research-and-studies-specifically-for-greece/2014/Annual_Report_2014.pdf) (πρόσβαση Δεκέμβριος 2017)

<sup>124</sup> Ε. Σκούρτου, Κ. Βρατσάλης et al. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση*, Ορ. cit. σελ. 33

<sup>125</sup> Cummins, J., (2005), Ορ. cit. σελ. 134, 137, 138

Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), στα οποία δεν προβλέπεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων μαθητών, δεν μπορούν παρά να χαρακτηριστούν παρωχημένα, ενώ υποκρύπτουν ισχυρές αφομοιωτικές τάσεις λόγω του μονογλωσσικού τους προσανατολισμού<sup>126</sup>.

Η λειτουργία ξένων και μειονοτικών σχολείων από την άλλη, εξυπηρετεί το σεβασμό της ταυτότητας, του πολιτισμού και της γλώσσας των παιδιών που φοιτούν σε αυτά, ωστόσο αντιμετωπίζει την διαφορετικότητα απομονώνοντάς τη. Επιπλέον, δεν υπάρχουν στοιχεία για βελτίωση της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής θέσης κοινωνικών ομάδων ενός εθνικού κράτους μέσω «στρατηγικών εκπαιδευτικής περιχαράκωσης», αλλά ακόμα και αν υπήρχαν τέτοιου είδους λύσεις δημιουργούν κοινωνικές εντάσεις και τριβές, ξαναζωντανεύουν στερεότυπα και προκαταλήψεις εμφανίζοντας τις ομάδες αυτές να έχουν πρόσβαση σε τίτλους και θέσεις λόγω της συλλογικής τους ταυτότητας και όχι λόγω αξίας, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό ένα κλίμα σύγκρουσης, το οποίο επιτείνεται σε περιπτώσεις οικονομικής ύφεσης, όταν «αναζητούνται αποδιοπομπαίοι τράγοι» και ενισχύονται οι ξενοφοβικές αντιλήψεις<sup>127</sup>. Τα Σχολεία Παλινοστούντων (ΣΠ) επίσης επιδιώκουν την ένταξη των παλινοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την αγορά εργασίας μέσα από την απομόνωση και την περιθωριοποίησή τους, ενώ έχει αποδειχτεί ότι δεν βοηθούν την εισαγωγή αυτών στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να εξαναγκάζονται να αποδημήσουν αναζητώντας διέξοδο σε πανεπιστήμια του εξωτερικού<sup>128</sup>.

Όσον αφορά την πολιτική του νόμου 2413/96 για τα Διαπολιτισμικά σχολεία χαρακτηρίζεται ως «πολιτική των δύο μέτρων και δύο σταθμών», καθώς ενώ ο ίδιος νόμος καταργεί τα ξεχωριστά ιδιωτικά σχολεία για τα ελληνόπουλα στο εξωτερικό, ιδρύει ξεχωριστά ιδιωτικά ή δημόσια για τους αλλοδαπούς και τους παλινοστούντες στην Ελλάδα<sup>129</sup>. Ταυτόχρονα, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (ΔΕ) θα πρέπει να έχει όχι μόνο ως στόχο τους μαθητές με «κοινωνικές, πολιτισμικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» αλλά και τους γηγενείς, καθώς τα προβλήματα προκύπτουν από την έλλειψη επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης. Επιπλέον, η εφαρμογή ΔΕ μόνο σε ορισμένα

---

<sup>126</sup> Ευαγγέλου, Ο.,(2014), Ορ.cit. σελ.127

<sup>127</sup> Γκότοβος, Α.Ε.,(2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ.77

<sup>128</sup> Δαμανάκης, Μ., (1997). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Ορ.cit. σελ.73

<sup>129</sup> Ibid, σελ. 83

σχολεία, δεν προωθεί τις αρχές αυτής αλλά τονίζει μονοδιάστατα τα εθνοπολιτισμικά γνωρίσματα των μειοψηφικών ομάδων. Ο νέος νόμος 4415/16 προσεγγίζει με πολύ μεγαλύτερη ευαισθησία το θέμα της διαφορετικότητας, καθώς μιλάει για σεβασμό των δικαιωμάτων, αντιμετώπιση των διακρίσεων και του ρατσισμού αλλά και σεβασμού στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας, ωστόσο διδακτικά στην πράξη δεν αλλάζει τίποτα ούτε ως προς τη θρησκεία, ούτε προς τη μειονοτική γλώσσα, και, παραδόξως, ρυθμίζεται για τα ελληνόγλωσσα σχολεία του εξωτερικού να μετατραπούν σε δίγλωσσα από το σχολικό έτος 2018-2019, ύστερα από διμερείς συμφωνίες<sup>130</sup>.

Όσον αφορά τη θρησκεία, ο νόμος 1566/1985 θέτει ως στόχο της εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων, να υποβοηθήσει τους μαθητές «να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης», αναγνωρίζοντας ωστόσο το απαραβίαστο της ελευθερίας της θρησκευτικής τους συνείδησης, το οποίο, όμως, πρακτικά δεν προστατεύει τους μαθητές που δεν ανήκουν στην ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία, εφόσον στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική βρίσκονται μοιραία σε θέση διάκρισης λόγω της πρωινής προσευχής, της ύπαρξης θρησκευτικών εικόνων στις σχολικές τάξεις, των σχολικών θρησκευτικών γιορτών, των εκκλησιασμών. Κατά συνέπεια ακόμα και το δικαίωμα μη παρακολούθησης του μαθήματος των θρησκευτικών, το οποίο εξακολουθεί να έχει κατηχητικό/ομολογιακό χαρακτήρα, έχει ως συνέπεια όχι μόνο τη στοχοποίηση κάποιων μαθητών ως «διαφορετικούς», αλλά και τη μερικώς απομόνωσή τους από τη σχολική ζωή της τάξης τους, στη βάση του θρησκευόμενου. Επιπλέον, η λύση της αποχής δεν αναιρεί την πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών αλλά και την ποικιλία και διαφορετικότητα του θρησκευτικού φαινομένου. Τα παιδιά, εξάλλου, βιώνουν τη συνύπαρξη της Ορθοδοξίας και της θρησκευτικής ετερότητας, επομένως στο πλαίσιο των μη διακρίσεων και της εξασφάλισης του σεβασμού των πεποιθήσεων του καθενός (αρ. 14 ΣΔΠ, περί ελευθερίας σκέψης, συνείδησης και θρησκείας) θα προτιμηθεί το θρησκευτικό μάθημα να σιωπήσει αναφορικά με την πραγματικότητα ή να επιχειρηθεί ο διάλογος των θρησκειών και η γνωριμία με τον θρησκευτικό άλλο;<sup>131</sup>

---

<sup>130</sup> ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 159, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ. 4415[διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01\\_Nomoi/nomos\\_4415\\_2016.pdf](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nomoi/nomos_4415_2016.pdf) (πρόσβαση 20 Ιανουαρίου 2018)

<sup>131</sup> Debray, R., (2004). *Η διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο: Υπόμνημα στον Υπουργό Παιδείας της Γαλλίας, 2002*, σελ.96-97

Απόδειξη της μη εμπέδωσης του θεσμικού πλαισίου προστασίας της διαφορετικότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς και αδυναμίας της πολιτείας να επιβάλει αυτό, αποτελούν τα γεγονότα που συμβαίνουν καθημερινά στην σχολική πραγματικότητα, χωρίς μάλιστα να βγαίνουν όλα στο φως της δημοσιότητας, για διαφορετικούς λόγους. Παράδειγμα αυτών αποτελεί ο λεγόμενος «πόλεμος της σημαίας» που ξέσπασε για πρώτη φορά το 2000 στη Νέα Μηχανιώνα, όταν αλβανικής καταγωγής αριστούχος μαθητής παραιτήθηκε του νόμιμου δικαιώματός του να γίνει σημαιοφόρος, λόγω τεράστιων αντιδράσεων<sup>132</sup>. Το ίδιο επαναλήφθηκε 3 χρόνια αργότερα με αντιδράσεις να φτάνουν στο σημείο κατάληψης του σχολείου, ενώ τέτοιου είδους ρατσιστικές εκδηλώσεις συνεχίζονται όταν κάποιος αλλοδαπός μαθητής αριστεύει (Χαλκιδική 2009, Φάρσαλα 2012), διχάζοντας τη σχολική κοινότητα και τους γονείς, καθώς δεν εναντιώνονται όλοι<sup>133</sup>. Άλλο παράδειγμα αποτελεί η πρωτοφανή ένταση με την οποία εκδηλώνεται, από το 2012, ο σχολικός εκφοβισμός με ρατσιστικά κίνητρα, μεταξύ ομάδων μαθητών με διαφορετική καταγωγή, εντός ή εκτός σχολείου, ακόμα και μεταξύ μαθητών και εξωσχολικών, χωρίς να γίνεται αντιπροσωπευτική καταγραφή του φαινομένου, είτε λόγω φόβου των μαθητών να μη στοχοποιηθούν αν καταγγείλουν το συμβάν, είτε επειδή θεωρούν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν την κατάσταση μόνοι τους, ακόμα και λόγω του ότι η εκπαιδευτική κοινότητα προτιμά την παιδαγωγική αντιμετώπιση των φαινομένων ενδοσχολικά<sup>134</sup>. Άλλα παραδείγματα αποτελούν αντιδράσεις μερίδας γονέων οι οποίοι ερχόμενοι να γράψουν το παιδί τους στο σχολείο ρωτούν για τον αριθμό των αλλοδαπών που θα φοιτήσουν ή συμβουλεύουν τα παιδιά τους να έχουν επαφή μόνο με Έλληνες μαθητές. Η άνοδος, τέλος, του ακροδεξιού κόμματος της Χρυσής Αυγής αποτελεί τραγικό παράδειγμα περιφρόνησης των νόμων, καθώς όχι μόνο πρεσβεύει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο στο ρατσισμό και τις διακρίσεις, επιθυμώντας το διαχωρισμό Ελλήνων και αλλοδαπών στα σχολεία, ζητώντας επανεγγραφή των ιστορικών βιβλίων και έμφαση στο μάθημα της Ελληνικής Ιστορίας, καταγγέλλοντας κάθε αντιρατσιστική σχολική εκδήλωση, αλλά και δηλώνει πως θα κάνει εφόδους σε νηπιαγωγεία για να πετάξει έξω τα παιδιά των αλλοδαπών<sup>135</sup>. Πρωτοφανή προσπάθειά τους να χειραγωγήσουν το κοινό και να

---

<sup>132</sup> Γαζάκης, Α., Συρρή, Δ. et al.(2014). *Ρατσισμός και Διακρίσεις στην Ελλάδα σήμερα*, Op.cit. σελ. 39-40

<sup>133</sup> Loc.cit

<sup>134</sup> Γαζάκης, Α., Συρρή, Δ. et al.(2014). *Ρατσισμός και Διακρίσεις στην Ελλάδα σήμερα*, Op.cit. σελ.40-41

<sup>135</sup> Ibid, σελ. 42

παραβιάσουν το ελληνικό σχολείο, αψηφώντας το συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα της εκπαίδευσης για όλους, αποτελεί η υπόθεση του Νέου Ικονίου, όπου μέσω καλέσματος σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης προς όσους αντιτίθενται στην παρουσία των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο, προσπάθησαν να αποτρέψουν την ήδη αποφασισμένη φοίτηση αυτών στο πλαίσιο απογευματινών τμημάτων των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (απόφαση σύμφωνη και με το αρ. 20 της ΣΔΠ όπου τα προσφυγόπουλα χαίρουν των δικαιωμάτων της Σύμβασης), προσπαθώντας να εισβάλλουν στο σχολείο προκειμένου να «συμμετάσχουν» στη σχετική ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών<sup>136</sup>.

---

<sup>136</sup> *Εφημερίδα Αυγή* (27 Φεβρουαρίου 2017), « Η ιστορία του Νέου Ικονίου», [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.avgi.gr/article/10839/7932495/e-istoria-tou-neou-ikoniou> (πρόσβαση 14 Ιουλ. 2017)



## 2.4. Καταδίκες και εκθέσεις κατά της Ελλάδας που αφορούν την εκπαίδευση

Σημαντική έχει αποδειχθεί η συμβολή των επιτροπών που παρακολουθούν την εφαρμογή των Συμφώνων και Συμβάσεων, καθώς με τις εκθέσεις και αναφορές που συντάσσουν επισημαίνουν κενά, αδυναμίες και παραλείψεις των εθνικών φορέων στον τομέα των διακρίσεων και προτείνουν μέτρα δράσης. Συγκεκριμένα, το 2005, η Επιτροπή των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, η οποία εξέτασε την πρώτη, καθυστερημένη κατά 6 χρόνια, έκθεση της Ελλάδας που αφορά τα μέτρα που υιοθετήθηκαν για την εφαρμογή των δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται στο ΔΣΑΠΔ, εξέφρασε την ανησυχία της για διακριτική μεταχείριση των πιστών μειονοτικών θρησκειών στην εκπαίδευση, καθώς υποχρεούνται να δηλώνουν τη θρησκεία τους προκειμένου να απαλλαγούν από την παρακολούθηση του μαθήματος των θρησκευτικών, υποχρέωση ασύμφωνη με το άρθρο 18 του Συμφώνου<sup>137</sup>. Η Επιτροπή εκφράζει επίσης τις ανησυχίες της για τις δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης των Ρομά και ζητά διπλάσιες προσπάθειες προκειμένου να διασφαλιστεί ο σεβασμός της πολιτισμικής τους ταυτότητας (άρθρο 27 του Συμφώνου), υιοθετώντας θετικά μέτρα, μεταξύ άλλων, και στον τομέα της εκπαίδευσης<sup>138</sup>.

Αξίζει να σημειωθεί, καθώς αφορά το δικαίωμα στην ελευθερία της σκέψης, συνείδησης και θρησκείας (άρθρο 9), παρόλο που δεν αφορά άμεσα την εκπαίδευση, το ότι το ΕΔΔΑ καταδίκασε την Ελλάδα για την περίοδο 2009-2010, κατόπιν προσφυγής μελών ΜΚΟ, επειδή οι μάρτυρες των ελληνικών δικαστηρίων υποχρεώνονταν να ορκίζονται στο Ευαγγέλιο, γεγονός που συνιστά διάκριση, όπως και η υποχρέωση δήλωσης του θρησκευματος αποτελεί παραβίαση του δικαιώματος στον σεβασμό της ιδιωτικής και οικογενειακής ζωής<sup>139</sup>.

Και ενώ το 2011 επισημαίνεται ότι η Ελλάδα, βάσει των γενικότερων καταδικών της για παραβιάσεις της ΕΣΔΑ, βρίσκεται στην τέταρτη θέση μεταξύ των 47 χωρών-μελών του

---

<sup>137</sup> *Επετηρίδα Δικαίου Προσφύγων και Αλλοδαπών 2005 (2006)*, «Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Συμπερασματικές παρατηρήσεις για Ελλάδα», Αθήνα- Κομοτηνή, Σάκκουλας, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/Extras/Epetirides/EPETIRIDA\\_2005.pdf](https://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/Extras/Epetirides/EPETIRIDA_2005.pdf) (πρόσβαση 10 Ιουλ. 2017) σελ. 57-58

<sup>138</sup> *Ibid*, σελ. 59

<sup>139</sup> «Καταδίκη της Ελλάδας για παραβίαση του δικαιώματος στη θρησκευτική ελευθερία», *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ* 8/1/2013), [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.kathimerini.gr/24112/article/epikairothta/ellada/katadikh-ths-elladas-gia-paraviash-toy-dikaiwmatos-sth-8rhskeytikh-eley8eria> (πρόσβαση 15 Ιουλ. 2017)

ΣΤΕ<sup>140</sup>, το 2012 η Επιτροπή για τα δικαιώματα του Παιδιού (CRC)<sup>141</sup>, η οποία παρακολουθεί τη ΣΔΠ, εκφράζει την ανησυχία της για το ότι η ύφεση και η τρέχουσα χρηματοοικονομική κρίση θα επηρεάσει την εφαρμογή της Σύμβασης και προτρέπει να δίνεται προτεραιότητα σε δαπάνες που αφορούν την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού και ιδιαίτερα όσων βρίσκονται σε ευάλωτη κατάσταση, όπως Ρομά, παιδιά Μουσουλμανικής κοινότητας, ασυνόδευτα ανήλικα, παιδιά μεταναστών, προσφύγων και αιτούντων άσυλο, παιδιά του δρόμου (παρ. 6). Επισημαίνει, επίσης, την ανησυχία της για τη μη ύπαρξη σαφούς δομής ή φορέα για συντονισμό και εφαρμογή της Σύμβασης, πέρα από την ανεξάρτητη αρχή του ΣΤΠ, καθώς το Εθνικό Παρατηρητήριο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, αν και ιδρύθηκε το 2001, δεν έχει τεθεί σε πλήρη λειτουργία και ο συντονιστικός του ρόλος δεν έχει επακριβώς καθοριστεί ( παρ. 11). Επιπλέον ανησυχίες της αφορούν το μη συστηματικό τρόπο διάδοσης της ΣΔΠ, μη ενσωμάτωση των δικαιωμάτων σε προγράμματα σπουδών στα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μεταξύ των παιδιών μειονοτικών ομάδων, μη μετάφραση στη γλώσσα ρομανί ή πομακική, καθώς και μεταξύ των επαγγελματιών που δουλεύουν με τα παιδιά, ενισχύοντας ανάλογες καμπάνιες και προγράμματα ευαισθητοποίησης, ενώ και η επιμόρφωση αυτών κρίνεται ως ελλιπής (παρ. 22-24). Παρατηρήσεις της επιτροπής αφορούν την μη εξάλειψη των διακρίσεων κατά των ευαίσθητων ομάδων παιδιών όσον αφορά την ίση πρόσβασή τους σε ποιοτική εκπαίδευση, καθώς και τη μη αντιπροσωπευτική συμμετοχή αυτών στη Βουλή των Εφήβων και προτείνει ανάλογη επανεξέταση της εθνικής νομοθεσίας (παρ. 26-27). Ιδιαίτερη ανησυχία εκφράζει όσον αφορά την εκπαίδευση των Ρομά, καθώς εξακολουθεί να είναι περιορισμένη η πρόσβαση και εγγραφή αυτών στα σχολεία αλλά και για το διαχωρισμό αυτών σε αυτά (παρ. 59), ενώ στην ίδια παράγραφο αναφέρει την επιπλέον ανησυχία της για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό μεταξύ μαθητών. Όσον αφορά το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας, η επιτροπή αντιτίθεται στη κράτηση αρχείων στα σχολεία με το θρήσκευμα των μαθητών καθώς και με την αναγραφή αυτού στο απολυτήριο (παρ.34). Έντονη, τέλος, είναι η ανησυχία της επιτροπής για τη μη ολοκληρωμένη προσέγγιση αντιμετώπισης του φαινομένου των

---

<sup>140</sup> «Τέταρτη η Ελλάδα στην παραβίαση ανθρωπίνων δικαιωμάτων», *Newsbeast* (27.1.2012), [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.newsbeast.gr/greece/arthro/294140/tetarti-i-ellada-stin-paraviasi-anthropinon-dikaiomaton> (πρόσβαση 15 Ιουλ. 2017)

<sup>141</sup> *Επιτροπή για τα δικαιώματα του Παιδιού* (15 Ιουνίου 2012), 66<sup>η</sup> συνεδρίαση, «Καταληκτικές παρατηρήσεις: Ελλάδα», [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/info/crc\\_c\\_grc\\_co\\_2-3.pdf](https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/info/crc_c_grc_co_2-3.pdf) (πρόσβαση 15 Ιουλ. 2017)

παιδιών που ζουν και/ή εργάζονται στο δρόμο, δεδομένης της υπόθεσης του ιδρύματος «Αγία Βαρβάρα» από το οποίο διέφυγαν 502 από τα 661 παιδιά Ρομά Αλβανική καταγωγής την περίοδο 1998-2001, και προτείνει την εφαρμογή εθνικής στρατηγικής για την πρόληψη, υποστήριξη και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών αυτών (παρ. 65-66).

Ο Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ (Fundamental Rights Agency, FRA), ο οποίος παρακολουθεί την εφαρμογή του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων, στην θεματική έκθεση κατάστασης του 2013 για το ρατσισμό, τις διακρίσεις και τη μισαλλοδοξία επισημαίνει ότι για τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα καταπολέμησης αυτών, που βασίζονται ως επί το πλείστο σε πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών, σε έρευνα του 2011 σε 294 εκπαιδευτικούς, ενώ το 92% εξ αυτών επιθυμούσε να εφαρμόσει ανάλογο πρόγραμμα, μόνο το 54% γνώριζε πού μπορούσε να βρει υλικό για τέτοιες παρεμβάσεις<sup>142</sup>. Επιπλέον ο ίδιος ο εκπρόσωπος του Υπουργείου Παιδείας σε συνάντηση με τον Οργανισμό αναγνώρισε ότι δεν έχει δοθεί η απαιτούμενη προσοχή για την καταπολέμηση του ρατσισμού και την προαγωγή της πολυμορφίας<sup>143</sup>. Επισημαίνεται, επίσης, γνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να έχουν τα οπτικοακουστικά μέσα στη διαμόρφωση απόψεων στα παιδιά, το ότι παρά το άρθρο 4 του Προεδρικού Διατάγματος 77/2003 περί του κώδικα δεοντολογίας ο οποίος δεν επιτρέπει την προβολή ρατσιστικών, ξενοφοβικών και μισαλλόδοξων θέσεων, που θίγουν ιδίως εθνοτικές ή θρησκευτικές μειονότητες και άλλες ευάλωτες ομάδες, καθώς και το άρθρο 6 της Οδηγίας 2010/13/ΕΚ (ενσωματώθηκε στο ελληνικό δίκαιο με το άρθρο 7 του Προεδρικού διατάγματος 109/2010) που επίσης απαγορεύει περιεχόμενο που προκαλεί μίσος βάσει φυλής, φύλου, θρησκείας ή εθνικότητας, εκπρόσωποι ΜΚΟ αλλά και υπάλληλοι αναφέρουν στον Οργανισμό ότι συχνά έντυπα και οπτικοακουστικά μέσα ενημέρωσης συμβάλλουν στην διαμόρφωση κλίματος μισαλλοδοξίας, ιδίως κατά των παράτυπων μεταναστών και των αιτούντων άσυλο, ενώ το Εθνικό Συμβούλιο Ραδιοτηλεόρασης έχει επιβάλει χρηματικά πρόστιμα σε ελάχιστες περιπτώσεις<sup>144</sup>. Όσον αφορά το φαινόμενο της Χρυσής Αυγής και τις δράσεις της στα σχολεία, που αναπτύσσονται από το 2006, υπάρχουν αναφορές για μοίρασμα φυλλαδίων με ρατσιστικό περιεχόμενο και εκφοβισμούς μεταναστών μαθητών αλλά και καθηγητών που διαμαρτύρονταν για τις πράξεις αυτές,

---

<sup>142</sup> FRA (EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS), (2013), ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ, Op.cit. σελ. 19

<sup>143</sup> Loc.cit

<sup>144</sup> Ibid, σελ. 20-21

ωστόσο ο Οργανισμός δεν μπορεί να διερευνήσει αυτές τις καταγγελίες από τις επίσημες αρχές, καθώς διαπιστώθηκε αδράνεια δράσης συγκεκριμένων αστυνομικών, ανεπαρκής εποπτεία και σε κάποιες περιπτώσεις γραφειοκρατική συμπεριφορά τυπικής διεκπεραίωσης, και για αυτούς τους λόγους ο Οργανισμός προτείνει την ουσιαστική μεταρρύθμιση των αστυνομικών υπηρεσιών με έμφαση στην καταπολέμηση της ανάρμοστης συμπεριφοράς και στην ενίσχυση του σεβασμού και της προστασίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων<sup>145</sup>.

Ο ΣτΠ μέσω της δραστηριοποίησής του σε σχολεία, παρατηρεί σε έκθεση του για τη ρατσιστική βία στην Ελλάδα, την περίοδο 1/1/12-30/4/13, την ύπαρξη πολλών και ποικίλων βίαιων συμπεριφορών μεταξύ μελών της σχολικής κοινότητας ή και με τρίτους, καθώς και την παρέμβαση γονέων με στόχο την απομάκρυνση ή μη εγγραφή «διαφορετικών» παιδιών, ενώ διαπιστώνει τη μη συχνή γνωστοποίησή τους στη διεύθυνση του σχολείου ή στους εκπαιδευτικούς<sup>146</sup>. Όταν πάλι γνωστοποιούνται, η παρέμβαση του σχολείου εξαντλείται στη λεκτική καταδίκη τέτοιων συμπεριφορών και στην επιβολή κυρώσεων στους θύτες, γεγονός που έχει ως συνέπεια είτε την όξυνση των αντιπαραθέσεων ή ακόμα και την «ηρωοποίηση» των δραστών<sup>147</sup>. Προτείνει ενδελεχή ενασχόληση με τους μαθητές που εμπλέκονται στα περιστατικά, διαπαιδαγώγηση στις αρχές σεβασμού των δικαιωμάτων και της μη διάκρισης και τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος επίλυσης των συγκρούσεων, ώστε να καταστήσει το σχολείο σαφές, προς μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, τη μη ανοχή του σε τέτοιου είδους περιστατικά και παράλληλα να προτρέψει τα θύματα να γνωστοποιούν αυτά<sup>148</sup>.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI) στην έκθεσή της για την Ελλάδα το 2014 κρίνει ανεπαρκή την εθνική στρατηγική καταπολέμησης του ρατσισμού προκειμένου να καταπολεμήσει τις βαθύτερες αιτίες αυτού και να εμπλέξει τους εταίρους της κοινωνίας των πολιτών και προτείνει ενίσχυση συνεργασίας του ΣτΠ, της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και των ΜΚΟ προκειμένου να δημιουργηθεί μια Ομάδα Δράσης για την καλύτερη επίτευξη των παραπάνω στόχων<sup>149</sup>.

---

<sup>145</sup> FRA, Op. cit. σελ. 28

<sup>146</sup> ΣΥΝΗΓΟΡΟΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ, *Περίληψη ειδικής έκθεσης, «Το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του»*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.synigoros.gr/resources/perilipsi\\_eidikis.pdf](https://www.synigoros.gr/resources/perilipsi_eidikis.pdf) (πρόσβαση 17 Ιουλ. 2017)

<sup>147</sup> Loc.cit

<sup>148</sup> Loc.cit

<sup>149</sup> ECRI, *ΕΚΘΕΣΗ ΤΗΣ ECRI ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (πέμπτος κύκλος επιτήρησης)*, Δημοσίευση 24/2/2015, Op. cit. σελ. 7-8

Διαπιστώνει, επίσης, σημαντική αύξηση από το 2009 στα επίπεδα υποκίνησης φυλετικού μίσους μέσω ομιλιών μίσους, ακόμα και από εκπροσώπους πολιτικών κομμάτων, τόσο στο πλαίσιο δημόσιου λόγου αλλά και στα ΜΜΕ και το διαδίκτυο, με στόχο τους μετανάστες, τους Ρομά, τους Εβραίους και τους Μουσουλμάνους, καθώς και απουσία συστηματικών προσπαθειών πρόληψης αυτών<sup>150</sup>. Οι ομιλίες μίσους επίσημων προσώπων όχι μόνο ενθαρρύνουν τις λαϊκές ομιλίες μίσους αλλά και δημιουργούν στην ελληνική κοινωνία ένα γενικό κλίμα που διευκολύνει την αυξανόμενη προθυμία διάπραξης ή ανοχής πράξεων βίας εναντίον αυτών των ομάδων ακόμα και στα σχολεία<sup>151</sup>. Η ECRI προτείνει την δημιουργία ενός εθνικού μηχανισμού παρακολούθησης για περιστατικά ομιλιών μίσους και συνιστά στις ελληνικές αρχές να επικυρώσουν το Πρόσθετο Πρωτόκολλο της ΕΣΔΑ για το Έγκλημα στον Κυβερνοχώρο<sup>152</sup>. Η ECRI επίσης διαπιστώνει αύξηση της ρατσιστικής βίας τα τελευταία χρόνια και προτείνει την προώθηση ευρείας εκστρατείας ενημέρωσης του κοινού για την καταγγελία της ρατσιστικής συμπεριφοράς, βασιζόμενης στις ελληνικές αξίες<sup>153</sup>. Η Επιτροπή, τέλος, επισημαίνει το φυλετικό διαχωρισμό που επηρεάζει τα παιδιά Ρομά στο τομέα της εκπαίδευσης, παρά τις αντίθετες αποφάσεις του ΕΔΔΑ, την ανεπαρκή τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να παραμένουν υψηλά τα ποσοστά αναλφαβητισμού όπως και αυτά της εγκατάλειψης του σχολείου<sup>154</sup>. Στις δύο υποθέσεις Σαμπάνης και άλλοι κατά Ελλάδα, οι οποίες αφορούσαν τη φοίτηση παιδιών Ρομά στο 12<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Ασπροπύργου, που ενώ υποτίθεται ότι θα δεχόταν και παιδιά μη Ρομά κατέληξε σε «σχολείο-γκέτο», παρά τις καταδικαστικές αποφάσεις του ΕΔΔΑ<sup>155</sup> (Ιούνιος 2008 και Δεκέμβριος 2012 για παραβίαση του άρθρου 14 της ΕΣΔΑ (απαγόρευση διακρίσεων) και του άρθρου 2 του 1<sup>ου</sup> Πρωτοκόλλου (δικαίωμα στην εκπαίδευση), το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε να τα κρατήσει εκεί «για τη δική τους ασφάλεια», κατόπιν αντιδράσεων γονέων στην προοπτική εγγραφής αυτών σε δημοτικό σχολείο κοντινότερο στον οικισμό τους<sup>156</sup>.

---

<sup>150</sup> ECRI, *ΕΚΘΕΣΗ ΤΗΣ ECRI ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (πέμπτος κύκλος επιτήρησης)*, Δημοσίευση 24/2/2015, Op. cit. σελ. 7/16-17/20

<sup>151</sup> Ibid σελ. 18-19

<sup>152</sup> Ibid σελ. 16/21

<sup>153</sup> Ibid σελ. 8-9

<sup>154</sup> Loc.cit

<sup>155</sup> *Διεθνής Αμνηστία (31 Μαΐου 2013)*, «Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο επιπλήττει ξανά την Ελλάδα για διακρίσεις εις βάρος των μαθητών Ρομά», [διαδίκτυο] διαθέσιμο από <https://www.amnesty.gr/news/press/article/11713/eyropaiko-dikastirio-epiplittei-xana-tin-ellada-gia-diakriseis-eis-varos> (πρόσβαση 28 Οκτωβρίου 2017)

<sup>156</sup> ECRI, Op. cit. σελ. 33

Ωστόσο μετά την απόφαση του ΕΔΔΑ έγιναν προσπάθειες κατάργησης των χωριστών σχολείων στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά», και τελικά το σχολείο γκέτο του Ασπροπύργου κλείνει το Μάιο του 2014 μετά από εννέα χρόνια κινητοποιήσεων και δύο καταδικαστικές αποφάσεις του ΕΔΔΑ<sup>157</sup>.

Και το Στέιτ Ντιπάρτμεντ σε ετήσια έκθεση του 2014 για τα ανθρώπινα δικαιώματα επαναλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την ύπαρξη προβλημάτων σχετικών με διακρίσεις σε βάρος Ρομά, με περιορισμούς και διοικητικά εμπόδια σε βάρος μη ορθοδόξων αλλά και προβλημάτων σχετικών με τη δράση της «νεοναζιστικής» οργάνωσης Χρυσής Αυγής<sup>158</sup>.

Και ενώ το 2015 η Ελλάδα βρίσκεται στην πέμπτη θέση σε παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων (43 καταδικαστικές αποφάσεις)<sup>159</sup>, από τέταρτη το 2011, και η ετήσια έκθεση του 2015 της Διεθνούς Αμνηστίας για τις παραβιάσεις δικαιωμάτων σε όλο τον κόσμο επίσης εκφράζει την ανησυχία της για το διαχωρισμό ή αποκλεισμό από την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά σε πολλές περιοχές της Ελλάδας, στην Καρδίτσα, στη Θράκη, στα Ψαχνά Ευβοίας, τα Σπάτα αλλά και στις Σοφάδες της Θεσσαλίας, όπου και εκεί παρά την Τρίτη καταδικαστική απόφαση του ΕΔΔΑ στην υπόθεση Λαβίδα και άλλοι κατά Ελλάδα, τα παιδιά Ρομά βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό και φοιτούν σε διαχωρισμένο, ξεχωριστό σχολείο, γεγονός που παραβιάζει τόσο την ελληνική νομοθεσία όσο και την ΕΣΔΑ<sup>160</sup>.

---

<sup>157</sup> Θεοδωρίδης, Ν., ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ 2014, 3. *Εξελίξεις στον Τομέα της Εκπαίδευσης, Β. Καλές πρακτικές: 3)Οριστική κατάργηση σχολείου γκέτο Ασπροπύργου*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.antigone.gr/files/gr/library/research-and-studies-specifically-for-greece/2014/Annual\\_Report\\_2014.pdf](http://www.antigone.gr/files/gr/library/research-and-studies-specifically-for-greece/2014/Annual_Report_2014.pdf) (πρόσβαση Δεκέμβριος 2017)

<sup>158</sup> «ΗΠΑ: Έκθεση-φωτιά για τα ανθρώπινα δικαιώματα σε Ελλάδα-Τουρκία», *Το Βήμα Online*, (28.2.2014), [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=572310> (πρόσβαση 15 Ιουλ. 2017)

<sup>159</sup> «ΡΕΚΟΡ: Πέμπτη η Ελλάδα σε παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Ευρώπη», *δημοκρατική* (28.1.2016), *Η ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.dimokratiki.gr/28-01-2016/rekor-pempti-ellada-se-paraviasis-anthropinon-dikeomaton-stin-evropi/> (πρόσβαση 15 Ιουλ. 2017)

<sup>160</sup> «Διεθνής Αμνηστία: Συνεχίζονται οι παραβιάσεις δικαιωμάτων στην Ελλάδα, Απόσπασμα της Ετήσιας Έκθεσης 2015 που αφορά την Ελλάδα», *Η εφημερίδα των Συντακτών* (24.2.2016) [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.efsyn.gr/arthro/diethnis-amnistia-synehizontai-oi-paraviaseis-dikaiomaton-stin-ellada> (πρόσβαση 15 Ιουλ. 2017)

## 2.5. Συμπεράσματα

Βάσει όλων των δεδομένων, διαπιστώνεται ότι το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο (Σύνταγμα, αντιρατσιστικοί νόμοι, νόμοι 3304/05 και 4443/16 που ενσωμάτωσαν την οδηγία 2000/43/ΕΚ, ειδικά προγράμματα που έχουν ως στόχο τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και φορείς προστασίας κατά των διακρίσεων) ενώ διακηρύττουν το σεβασμό και την προστασία του ανθρώπου χωρίς διακρίσεις, καταφέρνουν μόνο εν μέρει να πετύχουν το στόχο τους, καθώς οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παραμένουν σε ένα επιφανειακό ακίνδυνο επίπεδο όπου το μορφωτικό κεφάλαιο των διαφορετικών κρίνεται βάσει «της λογικής του ελλείματος». Ενώ, επίσης, ο νέος νόμος της διαπολιτισμικής αγωγής 4415/16 μιλάει για σεβασμό δικαιωμάτων και της πολιτισμικής ταυτότητας, η ιστορία, η γλώσσα, η θρησκεία και ο πολιτισμός των «διαφορετικών» υποβαθμίζεται, εφόσον πρωταρχικός στόχος των αντισταθμιστικών μέτρων (Τ.Υ. και Φ.Τ., Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με μη γενίκευση των αρχών αυτής για όλα τα σχολεία), παραμένει η «ομαλή» ένταξη στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Ταυτόχρονα, η οικονομική κρίση έχει ως συνέπεια τη μείωση δαπανών εκπαιδευτικής –κοινωνικής πολιτικής και εξασθένηση μέτρων που είχαν προ αυτής ενεργοποιηθεί. Συγκεκριμένα, τα κονδύλια για εφαρμογή του «Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» μειώνονται, καταργείται το πρόγραμμα εκπαίδευσης για αλλοδαπούς και παλινοστούντες του ΑΠΘ, τα Τ.Υ. και Φ.Τ. μειώνονται ή υπολειπονται, ενώ σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να μιλάμε για ισότητα ευκαιριών όσον αφορά τους Ρομά, όταν δεν έχουν αντιμετωπισθεί αρχικά οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσής τους ή όταν απομονώνονται σε σχολεία γκέτο.

Η οικονομική κρίση είχε ως συνέπεια και την αύξηση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, ενώ φαινόμενα όπως «ο πόλεμος της σημαίας», η αύξηση σχολικού εκφοβισμού με ρατσιστικά κίνητρα, οι αντιδράσεις μερίδας γονέων στην εγγραφή αλλοδαπών και οι ρατσιστικές δράσεις ακροδεξιές ομάδες, αποδεικνύουν τη μη εμπέδωση του θεσμικού πλαισίου προστασίας της διαφορετικότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και την αδυναμία της πολιτείας να επιβάλει αυτό.

Η παραπάνω πραγματικότητα επιβεβαιώνεται και από τις εκθέσεις και αναφορές διεθνών και περιφερειακών Επιτροπών, όπου εκφράζουν την ανησυχία τους για το πώς θα επηρεάσει η οικονομική κρίση τις ήδη ευάλωτες ομάδες (CRC-OHE), για μη συστηματικό

τρόπο διάδοσης της Σύμβασης Δικαιωμάτων του παιδιού (CRC) αλλά και ανεπαρκή στρατηγική αντιμετώπισης του ρατσισμού (ECRI-ΣτΕ, ΣτΠ), για διακριτική μεταχείριση πιστών μειονοτικών θρησκειών (Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου-ΟΗΕ, CRC), για τις δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης των Ρομά (ΟΗΕ), για την πρόσβαση, τις περιορισμένες εγγραφές τους, τα υψηλά επίπεδα αναλφαριθμητισμού τους, τη μη αντιπροσώπευσή τους στη Βουλή των Εφήβων αλλά και το διαχωρισμό αυτών σε σχολεία γκέτο (CRC,ECRI). Ταυτόχρονα, εντοπίζεται το πρόβλημα της ελλιπούς επιμόρφωσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να εφαρμόσουν προγράμματα κατά του ρατσισμού και των προκαταλήψεων, ενώ επιβεβαιώνεται και μέσω έρευνας (FRA-ΕΕ).



## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας

## Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης

### 3.1. Ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Η κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από διεθνείς Συνθήκες και άλλα νομικά κείμενα και όργανα είναι μόνο η αφετηρία για την προάσπιση των οικουμενικών πανανθρώπινων αξιών. Η εμπέδωση και ο ουσιαστικός σεβασμός τους, καθώς και η οικοδόμηση ενός κόσμου που όχι απλά θα ευαισθητοποιηθεί προς τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αλλά θα αλλάξει στάση και συνειδήσεις, μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την εκπαίδευση, με καθοριστικό ρόλο αυτό του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται αντιμετωπίζοντας την πραγματικότητα σε εθνικό επίπεδο, να δράσει ανασταλτικά στη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων, αφυπνίζοντας το ενδιαφέρον, ενημερώνοντας και κινητοποιώντας, προκειμένου να δημιουργηθούν μαθητές ικανοί να κρίνουν, να αναλαμβάνουν δράση και να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους, σεβόμενοι τη διαφορετικότητα, δίχως να υποβαθμίζεται η ταυτότητα κανενός.

Προκειμένου να βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους να ζήσουν σε μια νέα εποχή, η οποία πέρα από τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, τα νέα κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά δεδομένα, την αμφισβήτηση των αξιών, τους νέους τύπους οικογενειών κα, χαρακτηρίζεται και από πολιτισμική και εθνική ανομοιογένεια, θα πρέπει οι ίδιοι αρχικά να αντιμετωπίσουν τις συγκρούσεις μέσα τους, να υπερβούν τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, να είναι ανοικτοί και δεκτικοί σε αλλαγές και πιθανές αμφισβητήσεις των δικών τους αξιών και πεποιθήσεων, σεβόμενοι το δικαίωμα των παιδιών να έχουν απόψεις και αξίες που διαφέρουν από τις δικές τους, καθώς μόνο με τον τρόπο αυτό θα καταφέρουν να προσαρμόζονται σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον<sup>161</sup>. Προτού επιχειρήσουν να διδάξουν στα παιδιά το δικαίωμα του κάθε ανθρώπου στις κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες και στη διαφορετικότητα, δημιουργώντας μια κουλτούρα αλληλοαποδοχής όπου το «ασυνήθιστο» βιώνεται ως φυσιολογικό ή ακόμα και συμπληρωματικό, θα πρέπει οι ίδιοι να ξεπεράσουν τις αντιστάσεις τους και να δουν το πόσο

---

<sup>161</sup> Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 67-68.

οι ίδιοι είναι έτοιμοι να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα των άλλων, όχι καταπιέζοντας τυχόν αρνητικά τους συναισθήματα, αλλά αναγνωρίζοντας και κατανοώντας τα, προκειμένου να τα δουν με κριτικό μάτι, καλλιεργώντας την ανεκτικότητα και το δικαίωμα του άλλου να προσλαμβάνει τα πράγματα διαφορετικά<sup>162</sup>. Θα πρέπει έχοντας αυτογνωσία να δουλέψουν τις δικές τους στερεοτυπικές επιρροές, οι οποίες ίσως να ξεριζωθούν πιο δύσκολα από αυτές των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στη δική τους γλώσσα αποφεύγοντας στερεοτυπικές εκφράσεις («μου φαίνονται κινέζικα», «βρώμικος σαν γυφτάκι» κ.α.) καθώς και ανάλογα ανέκδοτα<sup>163</sup>. Συνήθως περνούν από τρεις φάσεις από την αντίσταση στην αποδοχή της διαφορετικότητας: άρνηση και αντίσταση, όπου κυριαρχεί η «αχρωματοψία», σύγχυση και αστάθεια, όπου προσπαθούν να ανιχνεύσουν τις δικές τους προκαταλήψεις και στερεότυπα, και αναδόμηση, όπου νέες απόψεις ενσωματώνονται, μια εξέλιξη όπου εκτός από εντατική επιμόρφωση απαιτεί χρόνο και θέληση<sup>164</sup>. Ταυτόχρονα, η οποιαδήποτε ευαισθητοποίηση για τις κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές και τη δημιουργική χρήση τους μέσα στην τάξη προϋποθέτει την ικανότητα για συστηματική παρατήρηση, καταγραφή και ερμηνεία της συμπεριφοράς των μαθητών τους, προκειμένου να επιλέγονται ανάλογα οι σωστές διδακτικές τεχνικές καθώς και τεχνικές κινήτρων κι ενίσχυσης<sup>165</sup>.

Ο απαιτητικός ρόλος του εκπαιδευτικού χρήζει διαρκή «επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη», στην οποία συμπεριλαμβάνεται η προσωπική εξέλιξη καθώς από το βαθμό αυτής χαρακτηρίζεται και βάσει αυτής μορφώνει (αγάπη για τη γνώση ,την έγνοια του για το καλό, την περιέργεια για το διαφορετικό και καινούριο, τη λαχτάρα για ζωή κ.α.), με την έννοια της ανάπτυξης αυτογνωσίας και αποτελεσματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την διαχείριση της ετερογενούς τάξης και της εκπαιδευτικής πράξης, της ικανότητας προσαρμογής στα δεδομένα (διαθέσιμος χρόνος, πόροι κ.α.) καθώς και της ικανότητας κριτικής ανάλυσης προκειμένου να παρεμβαίνει αποτελεσματικά για να προωθήσει τους σκοπούς της εκπαίδευσης<sup>166</sup>. Η επίτευξη όλων αυτών προαπαιτεί εκτός από την ευαισθητοποίησή τους, κατάλληλη εκπαίδευση και συνεχή επιμόρφωση. Μόνο εξελίσσοντας τις παιδαγωγικές

---

<sup>162</sup> Baum, H.,(2003). *Μ' αυτόν εγώ δεν παίζω! : Απόρριψη και... στο περιθώριο. Μπροστά στο Διαφορετικό και το Ξένο*. Αθήνα, Θυμάρι, σελ. 10-13.

<sup>163</sup> Ibid σελ. 20

<sup>164</sup> Vandenbroek, M., (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του άλλου στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Νήσος, σελ. 103-104

<sup>165</sup> Μάρκου, Γ., (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, σελ. 61- 62.

<sup>166</sup> Τρίγκα-Μερτίκα, Δ.,(2014). *Σχολική Βία .Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Ο ρόλος οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα, Γρηγόρης, σελ. 117-120.

γνώσεις και δεξιότητές τους και αναπτύσσοντας διαπολιτισμική ικανότητα, θα μπορέσουν να επιλέγουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές προκειμένου να διαμορφώσουν ένα σχολικό περιβάλλον που σέβεται τον πολιτισμό του κάθε παιδιού και τα βοηθά να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Προϋπόθεση, βέβαια, επίτευξης αυτού αποτελεί η κατανόηση της φύσης των προκαταλήψεων και του φόβου απέναντι στο ξένο (λόγω αίσθησης απειλής κάποιων αγαθών όπως η ευημερία μας, η εθνική ή / και η πολιτισμική μας ταυτότητα, η δυνατότητα απόλαυσης των παιδιών μας εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας, οι θέσεις εργασίας<sup>167</sup>), και η προσπάθεια κατάρριψης αυτών όχι μέσα από τη διόρθωση των μαθητών, αλλά από την συνειδητοποίηση και την κριτική προσέγγιση του τρόπου σκέψης τους<sup>168</sup>. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, δεν προσπαθεί απλά να εμποδίσει την ανάπτυξη προκαταλήψεων, αλλά επίσης προκαλεί ενεργητικά τις προκαταλήψεις που επηρεασμένα έχουν υιοθετήσει οι μαθητές<sup>169</sup>.

Όσον αφορά το ρατσισμό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσέξει να μη γίνει «ρατσιστής από παράλειψη<sup>170</sup>», όταν μία ομάδα ενώ υπάρχει στην τάξη του (π.χ. παιδιά Ρομά ή διαφορετικού χρώματος) είναι αφανής χωρίς να αναπαρίσταται η κουλτούρα τους, η γλώσσα τους ή κάποια πολιτισμική ιδιαιτερότητά τους πουθενά μέσα σε αυτή. Κάτι τέτοιο έχει συνέπειες όχι μόνο για τα παιδιά της μειονοτικής ομάδας, των οποίων η ταυτότητα αποδυναμώνεται και νιώθουν την οικογενειακή τους κουλτούρα να απορρίπτεται, αλλά και για τα παιδιά του κυρίαρχου πολιτισμού τα οποία θα έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν προκαταλήψεις και άστοχα αισθήματα υπεροχής, που θα δυσκολέψουν την ανάπτυξη σχέσεων με τους άλλους.

Η επίτευξη οποιουδήποτε εκπαιδευτικού στόχου προϋποθέτει τη δημιουργία αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης, εφόσον ο δάσκαλος θα επιδείξει φροντίδα και ευαισθησία για τα συναισθήματα κάθε μαθητή, καθώς και την εγκαθίδρυση μιας εξατομικευμένης σχέσης με κάθε παιδί και επίγνωσης των ιδιαίτερων δυνάμεων, δυσκολιών και επιθυμιών του<sup>171</sup>, μιας θετικής, δηλαδή, διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, η οικοδόμηση της οποίας απαιτεί ανάπτυξη αμοιβαίων θετικών συναισθημάτων

---

<sup>167</sup> Τσιάκαλος, Γ., (2001) Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Επίκεντρο, *Επίκεντρο* σελ. 47-48

<sup>168</sup> Vandenbroek, M., (2004), *Op.cit.* σελ. 96

<sup>169</sup> *Ibid* σελ. 78

<sup>170</sup> Vandenbroek, M., (2004), *Op.cit.* σελ. 205

<sup>171</sup> Biber, B., (1996). *Η προσέγγιση της Παιδαγωγικής Σχολής Bank Street στην προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Οδυσσεάς, σελ. 48-50

καθώς και επικοινωνιακών και συμβουλευτικών δεξιοτήτων από τη πλευρά των εκπαιδευτικών<sup>172</sup>. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τους μαθητές με διαφορετική κοινωνικο-πολιτισμική υποδομή και αυτούς από υποβαθμισμένα περιβάλλοντα, καθώς λόγω αυτών δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σχολική πραγματικότητα, να αναπτύξουν σχέσεις και να ανταποκριθούν στις σχολικές προσδοκίες, ώστε να μην αντιμετωπιστούν αρνητικά ή να τους επιδοθεί η αρνητική «ετικέτα» και στιγματιστούν, καθώς κάτι τέτοιο θα καθιέρωνε μια μόνιμα αρνητική επικοινωνιακή σχέση με επιπτώσεις για τη σχολική, αφού συχνά ο μαθητής υιοθετεί το ρόλο της ετικέτας που του έχει δοθεί, και ενδεχομένως τη μετέπειτα πορεία του ατόμου<sup>173</sup>. Η συμπεριφορά και οι διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών (συγκινησιακή ψυχρότητα, κοινωνική απόσταση, έντονη καθοδήγηση και έλεγχος, μειωμένη προώθηση αυτενέργειας), μπορούν να συνδεθούν με πολλά από τα προβλήματα των μαθητών στο σχολείο<sup>174</sup>. Αντίθετα, αν γνωρίσει τις δυνάμεις που κρύβουν αυτά τα παιδιά, σεβαστεί απόλυτα την ατομικότητά τους και ανταποκριθεί στις ανάγκες και προσδοκίες τους όχι κρίνοντας αλλά υποστηρίζοντάς τα, όχι μόνο θα εμπνεύσει εμπιστοσύνη αλλά και θα θέσει σωστές βάσεις για την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών διδασκαλίας<sup>175</sup>. Επίσης προσοχή στη συμπεριφορά του θα πρέπει να επιδείξει απέναντι στα φύλα καθώς, παρόλο που ο 21<sup>ος</sup> αιώνας τα έχει απελευθερώσει από τις στενές προσδοκίες των συγκεκριμένων κοινωνικών «ρόλων» για καθένα από αυτά, εξακολουθούν κάποιες φορές να γίνονται αυτές ορατές στο σχολείο<sup>176</sup>. Εστιάζοντας, επομένως, στις τυχόν διαφορετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών ως προς τα φύλα και στην ασυνείδητα διαφορετική αντιμετώπισή τους (αποδεδειγμένο βάσει μελετών στην Ευρώπη<sup>177</sup>), θα πρέπει να γίνει προσπάθεια να αποφευχθεί η αναλλοίωτη επανάληψη από γενιά σε γενιά που καθορίζει το ρόλο των γυναικών αποκλειστικά ως μητέρων ή περιορίζει τις επαγγελματικές τους επιλογές και δυνατότητες<sup>178</sup>.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την προώθηση της ισότητας και το σεβασμό της διαφορετικότητας θα μπορούσε να προσδιοριστεί αμφίρροπα σε σχέση με τέσσερις

---

<sup>172</sup> Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., (2001), *Op.cit.* σελ. 106-107

<sup>173</sup> Δήμου, Γ.Η.,(1996). Απόκλιση, στιγματισμός: θεωρητική προσέγγιση αποκλίσεων. Αθήνα, Gutenberg, σελ.193-198

<sup>174</sup> *Ibid* σελ. 165, 184

<sup>175</sup> Biber, B., (1996), *Op.cit.* σελ. 56-57, 94

<sup>176</sup> Evans, M., (2004). *Φύλο και κοινωνική θεωρία*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 32-33

<sup>177</sup> Vandenbroek, M., (2004), *Op.cit.* σελ. 100

<sup>178</sup> Evans, M., (2004), *Op.cit.* σελ. 116-117

θεσμικές διαστάσεις του σχολείου: ενσωμάτωση της γλώσσας και του πολιτισμού, συμμετοχή της κοινότητας, παιδαγωγικός προσανατολισμός και αξιολόγηση<sup>179</sup>. Όσον αφορά το πρώτο, μόνο ο εκπαιδευτικός που δε θεωρεί το ρόλο του σχολείου ως μια διαδικασία αφομοίωσης προς τον κυρίαρχο πολιτισμό και στοχεύει να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν μια ακόμα γλώσσα και πολιτισμική πατρίδα, διατηρώντας την πρώτη τους, μπορεί να δημιουργήσει «αλληλεπιδρασιακές συνθήκες ενδυνάμωσης» ταυτοτήτων που επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική επιτυχία. Ακόμα και στην περίπτωση της Ελλάδας που το θεσμικό πλαίσιο δεν προβλέπει τη γενικευμένη διγλωσσία στο σχολείο, όπως έχει ήδη αναπτυχθεί, ο εκπαιδευτικός με τη στάση του (μαθαίνοντας π.χ. κάθε μέρα από μια λέξη από τις διάφορες γλώσσες που υπάρχουν στην τάξη του) μπορεί να μεταδώσει έντονο μήνυμα σεβασμού προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους<sup>180</sup>.

Οι μαθητές μειονοτικών ομάδων, επίσης θα ενδυναμωθούν μέσα στο σχολείο ανάλογα με το βαθμό που οι γονείς τους ενδυναμώνονται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και τη συμμετοχή τους σε αυτό, προτρέποντάς τους όχι μόνο να συμμετέχουν στην ενίσχυση της σχολικής προόδου των παιδιών τους αλλά και να λαμβάνουν μέρος στις δραστηριότητες της τάξης<sup>181</sup>. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, οφείλει να δημιουργήσει διαύλους επικοινωνίας αντιμετωπίζοντάς τους ως ίσους, σεβόμενος και δείχνοντας ενδιαφέρον για τη ζωή τους στη χώρα καταγωγής τους, για τον τρόπο ζωής, τα προβλήματα και τις συνήθειές τους, καθιστώντας αδιαμφισβήτητο το ενδιαφέρον για τα παιδιά τους και το ότι το σχολείο είναι πάντα ανοιχτό για αυτούς<sup>182</sup>. Με τους τρόπους αυτούς, ο εκπαιδευτικός επίσης βοηθά να μη δημιουργηθεί αντιπαράθεση και σύγκρουση μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών των πολιτισμικών μειονοτήτων και του σχολείου, αλλά αλληλεπίδραση και «διαπραγμάτευση» με θετική κατάληξη εφόσον λαμβάνει υπόψη τις διάφορες κουλτούρες και επιτρέπει στα παιδιά τη διαμόρφωση της πολλαπλής ταυτότητάς τους, έχοντας μια θετική αυτό-εικόνα, χωρίς να συνοδεύεται από αίσθημα υπεροχής<sup>183</sup>.

Ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών<sup>184</sup> αφορά το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός μοιράζεται με τους μαθητές ή διατηρεί τον αποκλειστικό έλεγχο πάνω στις

---

<sup>179</sup> Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα, Gutenberg, σελ. 208

<sup>180</sup> Ibid σελ.215

<sup>181</sup> Ibid σελ. 218

<sup>182</sup> Τσιάκαλος, Γ.,(2001), Op.cit. σελ. 95-97

<sup>183</sup> Vandenbroek, M., (2004), Op.cit. σελ. 87-89

<sup>184</sup> Cummins, J., (2005), Op.cit. σελ. 220-226

σχέσεις αλληλεπίδρασης της τάξης αλλά και στον τρόπο απόκτησης της γνώσης. Μόνο με την υιοθέτηση μια προοδευτικής παιδαγωγικής όπου η μάθηση χτίζεται συνεργατικά, μέσω αλληλεπίδρασης μαθητών με τους συμμαθητές και τους δασκάλους, σεβόμενη την προ υπάρχουσα εμπειρία όλων των μαθητών και επιτρέποντας την κριτική σκέψη πάνω σε κοινωνικά ζητήματα που συνδέονται με τη ζωή τους (σε αντίθεση με τη στείρα απομνημόνευση και τον βομβαρδισμό με πληροφορίες που δεν επιτρέπει την οποιαδήποτε έκφραση εμπειρίας αντίθετη με τον κυρίαρχο πολιτισμό) μπορεί να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που ευνοεί την έκφραση πολιτισμικών διαφορών.

Όσον αφορά την τέταρτη θεσμική διάσταση του σχολείου, την αξιολόγηση, ιδιαίτερα όσον αφορά τους μαθητές που έχουν την κυρίαρχη γλώσσα ως δεύτερη, θα πρέπει να αναπτυχθεί ένας διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης τους, π.χ. μέσω φακέλου (portfolio), όπου η μαθητική πρόοδος εκτιμάται σε μια ευρύτερη προοπτική χρόνου, χωρίς να εστιάζει σε όσα οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές δεν είχαν τη δυνατότητα να μάθουν, αγνοώντας την γνώση την οποία ήδη διαθέτουν, προκειμένου να αποφευχθεί η εσωτερίκευση μιας αίσθησης εκπαιδευτικής κατωτερότητας, ανταποκρινόμενοι οι μαθητές μελλοντικά ανάλογα με τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους<sup>185</sup>. Επομένως ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο καθώς κάτι τέτοιο θα αποτελούσε έμμεση διάκριση.

Ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός<sup>186</sup>, τέλος, θα πρέπει να είναι ανοικτός στην κοινοτική επιρροή και συνεργασία, να δίνει Ευρωπαϊκή διάσταση στη διδασκαλία του όντας πρόθυμος να συμμετάσχει σε προγράμματα Comenius, καθώς και σε ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις (eTwinning), και να χαρακτηρίζεται από «ανοικτό επαγγελματισμό», ο οποίος προωθείται από τα παραπάνω Ευρωπαϊκά προγράμματα και αφορά τις ικανότητές του να ανταποκρίνεται όχι μόνο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικά και τεχνολογικά περιβάλλον, αλλά και στην αυξανόμενη ετερογένεια των μαθητών.

---

<sup>185</sup> Cummins, J., (2005), *Op.cit.* σελ. 212, 227-229

<sup>186</sup> Γρόλλιος, Γ.Δ.,(2003). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική*, σελ. 14, 124-125

### 3.2. Συμπεράσματα

Ο εκπαιδευτικός, επομένως, μπορεί να συμβάλει στην προστασία της διαφορετικότητας, στην αντιμετώπιση εσφαλμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων και στην υπέρβαση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, ανιχνεύοντας αρχικά τις τυχόν δικές του προκαταλήψεις και στερεότυπα και αναθερώντας τη στάση του (π.χ. διαφορετικές προσδοκίες ανάλογα με το φύλο ή απόδοση αρνητικής «ετικέτας» σε παιδιά διαφορετικής κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης που δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας). Η συμβολή του στην προώθηση της ισότητας και την καταπολέμηση των διακρίσεων θα κριθεί, επίσης, από τη σχέση που θα αναπτύξει με κάθε μαθητή, η οποία θα διέπεται από αλληλοσεβασμό και ενσυναίσθηση, τους στόχους που θα θέσει για αυτούς (ενίσχυση αυτό-εικόνας και διευκόλυνση δημιουργίας πολλαπλής ταυτότητας) και την προτροπή και διευκόλυνση συμμετοχής των γονέων των μειονοτικών ομάδων. Καταλυτική κρίνεται και η στάση που θα υιοθετήσει απέναντι στη μειονοτική γλώσσα, ακόμα και στην Ελλάδα που το θεσμικό πλαίσιο δεν προβλέπει τη γενικευμένη διγλωσσία στο σχολείο, όπου με τις εναλλακτικές μη αφομοιωτικές του προσεγγίσεις (π.χ. προτρέποντας τη χρήση της στο διάλλειμα, μαθαίνοντας καθημερινά μια ξένη «σημαντική» λέξη για κάποιο αλλοδαπό παιδί) μπορεί να μεταδώσει το αίσθημα του σεβασμού και την αποφυγή του λανθασμένου αισθήματος της υπεροχής στην κυρίαρχη ομάδα. Καθοριστικός κρίνεται και ο τρόπος που θα προσεγγίσει τη μάθηση, σεβόμενος την προϋπάρχουσα εμπειρία και γνώση όλων των μαθητών, (π.χ. ομαδοσυνεργατική μάθηση που τονώνει την αυτοπεποίθηση και τη συναισθηματική ασφάλεια, εκτενής χρήση εποπτικών μέσων - εικόνων φωτογραφιών και βίντεο- που θα διευκολύνουν την επικοινωνία με τους μαθητές που δεν μιλούν ελληνικά <sup>187</sup>, εκσυγχρονισμένη μάθηση με συμμετοχή σε προγράμματα Comenius και ηλεκτρονικές αδελφοποιήσεις eTwinning), καθώς και την αξιολόγηση, όπου χρειάζεται ευελιξία και αποφυγή έμμεσης διάκρισης.

Προϋπόθεση, βέβαια, όλων αυτών αποτελεί η συνεχής επιμόρφωσή τους προκειμένου να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για τη διαχείριση της ετερογενούς τάξης και τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο θα αντιπροσωπεύονται με κάποιο τρόπο η ταυτότητα και ο πολιτισμός του κάθε παιδιού.

---

<sup>187</sup> Αραμπάτζη, Ζ.,(2013). *Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.plogos.gr/TEYXH/2013\\_1\\_pdf/4arabatzi.pdf](https://www.plogos.gr/TEYXH/2013_1_pdf/4arabatzi.pdf) (πρόσβαση 4 Ιουλίου 2017), σελ. 68-69



## Διδακτικοί στόχοι, εφαρμοσμένες δράσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού και σχολικού εκφοβισμού

### 4.1. Στόχοι του εκπαιδευτικού

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας και η συνακόλουθη αρχή του σεβασμού της διαφορετικότητας έχουν μεταφερθεί στην εκπαίδευση, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη διαμόρφωσης διδακτικών στόχων για την αποδοχή και το σεβασμό αυτής, οι οποίοι θα επικεντρώνονται στο μαθητή ως πρόσωπο -με τις ανάγκες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ιδιαιτερότητές του<sup>188</sup>.

Τα δικαιώματα των παιδιών, όπως αυτά πρεσβεύονται από διεθνείς και ευρωπαϊκές Συνθήκες, καθώς και οι εκπαιδευτικοί στόχοι με σκοπό την αντιμετώπιση φαινομένων όπως αυτά του ρατσισμού και του σχολικού εκφοβισμού, δεν θα μπορούσαν να προωθηθούν ούτε από το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης αλλά ούτε και από το ενσωματικό, τα οποία έχουν ως κύριο σκοπό την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής στα παιδιά των μειονοτικών ομάδων, προκειμένου να ενταχθούν σε αυτή «αβίαστα». Εφόσον, όμως, τα προβλήματα προκύπτουν από την επαφή των διαφορετικών ομάδων, ούτε η απλή μετάδοση γνώσεων για τον πολιτισμό και την εθνική παράδοση στις μειονοτικές ομάδες, στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής αγωγής, θα εξάλειφε τα προβλήματα. Αντίθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στις έννοιες της συμμετοχής, η οποία καθορίζει το «ανήκειν» σε μια ομάδα, της πρόσβασης, με την έννοια της ισότητας ευκαιριών, και της ευθύνης, η οποία απορρέει από το «ανήκειν» σε μια ομάδα, αποδεσμεύει την ταυτότητα από τα στενά όρια της εθνικής καταγωγής, τοποθετώντας την ανάπτυξη συλλογικής-εθνικής ταυτότητας σε μια άλλη βάση, η οποία σέβεται τη διαφορετικότητα και συμπληρώνεται από αυτή<sup>189</sup>.

---

<sup>188</sup> Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ. 68

<sup>189</sup> Γκότοβος Α.Ε.,(2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 128-129

Προϋπόθεση πριν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θέσουν παράλληλους διδακτικούς στόχους για την αποφυγή ακραίων συμπεριφορών έκφρασης καθώς και την αντιμετώπιση των ήδη διαμορφωμένων προκαταλήψεων, αποτελεί η ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, μιας προσωπικής αυτό-εικόνας αλλά και μιας ομαδικής ταυτότητας βάσει αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης<sup>190</sup>. Επίσης, πριν επιχειρηθεί η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, όπου το παιδί θα μπορεί να μπει στην θέση του άλλου και να καταλάβει πώς αισθάνεται, καθώς και του σεβασμού για το διαφορετικό, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν την ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών και τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ) τους, ώστε να αναγνωρίζουν, να κατανοούν, να αποδέχονται και να εκφράζουν με τον κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά τους, ανταποκρινόμενοι και στα συναισθήματα των άλλων<sup>191</sup>. Δεξιότητες όπως αυτές έχουν μεγάλη σημασία όχι μόνο επειδή βοηθούν την επικοινωνία με τους άλλους αλλά και γιατί πρόσφατες έρευνες απέδειξαν τη σημασία συγκεκριμένων συναισθημάτων, όπως του οίκτου, της ζήλιας, της απέχθειας και της περηφάνιας, στη δημιουργία της προκατάληψης<sup>192</sup>. Ταυτόχρονα, μπορούν να αποτρέψουν εκδηλώσεις επιθετικότητας και σχολικού εκφοβισμού καθώς ένα από τα χαρακτηριστικά των θυτών είναι η αδυναμία τους να εξωτερικεύσουν-εκφράσουν συναισθήματα<sup>193</sup>. Καθοριστική σημασία για κάθε δραστηριότητα έχει ο αναστοχασμός<sup>194</sup> όπου οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να παρατηρούν προσωπικά, να επεξεργάζονται και επανεξετάζουν μια εμπειρία, κατευθυνόμενοι από τις κατάλληλες ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενισχυθεί η μακροχρόνια μνήμη της. Παραδείγματα δραστηριοτήτων<sup>195</sup> για την ανάπτυξη συναισθηματικών ικανοτήτων είναι το «ημερολόγιο συναισθημάτων», όπου τα παιδιά καταγράφουν καθημερινά δύο συναισθηματικές καταστάσεις μια θετική και μια αρνητική, «εικόνες από περιοδικά», όπου όχι μόνο θα πρέπει οι μαθητές να καταλάβουν τα συναισθήματα που εκφράζονται αλλά και να αναπτύξουν με ποιο τρόπο θα αντιμετώπιζαν

---

<sup>190</sup> Vandenbroek, M., (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του άλλου στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Νήσος, σελ. 116

<sup>191</sup> Σ. Τριλίβα, Τ. Αναγνωστοπούλου et al., (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος.. απλά διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα, Gutenberg, σελ. 64-66

<sup>192</sup> Ibid σελ. 60

<sup>193</sup> Τρίγκα-Μερτίκα, Δ.,(2014). *Σχολική Βία .Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Ο ρόλος οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα, Γρηγόρης, σελ. 56

<sup>194</sup> Σ. Τριλίβα, Τ. Αναγνωστοπούλου et al., (2008), Op.cit. σελ. 45-46

<sup>195</sup> Ibid σελ. 69, 75, 77-78, 85-86

τα άτομα στην εικόνα, «παντομίμα συναισθημάτων» όπου θα δοθεί έμφαση σε τυχόν παρερμηνείες των συναισθημάτων των άλλων, «τα συναισθηματικά γυαλιά», όπου δίνονται σενάρια στους μαθητές και καλούνται να απαντήσουν σε τρεις ίδιες ερωτήσεις (πώς ένιωσε, τί είπε στον εαυτό του, τί έκανε μετά) για να αντιληφθούν το τρίγωνο συναισθήματος, σκέψης και πράξης και να κατανοήσουν με ποιο τρόπο αντιδρούν αυτοί και οι άλλοι σε ορισμένες καταστάσεις, ώστε να μπορούν να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους.

Η ικανότητα της ενσυναίσθησης, όχι απλά κατανοώντας το συναίσθημα του άλλου αλλά και βιώνοντάς το, είναι σημαντική όχι μόνο επειδή ενισχύει και βελτιώνει την επικοινωνία, φέρνει τους μαθητές πιο κοντά, εμπνέει εμπιστοσύνη, όταν έχει διάρκεια, αλλά και επειδή μπορεί να αποτρέψει βίαιες συμπεριφορές, καθώς έρευνες επιβεβαιώνουν την αδυναμία των «θυτών» να κατανοήσουν με ποιο τρόπο η συμπεριφορά τους πληγώνει τους άλλους<sup>196</sup>. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν ενσυναίσθηση αρχικά εστιάζοντας, όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, στα δικά τους συναισθήματα, κατόπιν ανακαλύπτοντας τις ομοιότητές τους με τους άλλους, καθώς με τον τρόπο αυτό και αφήνοντας για αργότερα τη συζήτηση για τις διαφορές ενισχύεται η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση, με παιχνίδια ρόλων, όπου τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν στάσεις και συναισθήματα ενός άλλου υπαρκτού ή μη προσώπου, τα οποία καλλιεργούν την ευρύτητα σκέψης και αποθαρρύνουν τη νοητική αδιαλλαξία, αλλά και ενθαρρύνοντας την απόδοση θετικών χαρακτηριστικών στους άλλους, παραδειγματίζοντας ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τη συμπεριφορά του<sup>197</sup>. Σε δεύτερη φάση ο εκπαιδευτικός θα αναζητήσει δραστηριότητες όπου τα παιδιά εκθέτονται σε διάφορες μορφές ποικιλομορφίας, ώστε να προκληθεί η «μετασκέψη», συζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών, ώστε οι απλές «αντινομίες» (π.χ. «δεν είναι ευγενικό να παίζουμε με το ψωμί» και «το να παίζουμε με το ψωμί δεν είναι αγένεια») να αποτελέσουν ερέθισμα για σκέψη αλλά και να λειτουργήσουν ως ασκήσεις ενσυναίσθησης<sup>198</sup>. Άλλα παραδείγματα δραστηριοτήτων<sup>199</sup> για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης είναι «μοιάζουμε μεταξύ μας», όπου τα παιδιά αναζητούν συναισθηματικές ομοιότητες σε φαινομενικά διαφορετικούς ανθρώπους, «ο λουκουμάς της ενσυναίσθησης», όπου τα παιδιά καλούνται με χιούμορ να γράψουν μια συνταγή με όλα τα

---

<sup>196</sup> Σ. Τριλίβα, Τ. Αναγνωστοπούλου et al., (2008), Op.cit. σελ. 167-168

<sup>197</sup> Ibid σελ. 169-171

<sup>198</sup> Vandenbroek, M., (2004), Op.cit. σελ. 97, 106

<sup>199</sup> Σ. Τριλίβα, Τ. Αναγνωστοπούλου et al., (2008), Op.cit. σελ. 176-177, 183-184, 187-188

υλικά ενός ενσυναισθητικού ατόμου (κατανόηση, ευγένεια, υποστήριξη, συμπόνια κ.α.), «το λεξικό της αγάπης», όπου τα παιδιά μαθαίνουν λέξεις και εκφράσεις που μπορούν να χρησιμοποιούν για να εκφράζουν ενσυναίσθηση και τις συνδέουν με πράξεις (ενδιαφέρον είναι..., αγάπη είναι..., κατανόηση είναι... κ.τ.λ.).

Όσον αφορά την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, σύμφωνα με τον ορισμό του ΣΤΕ αναφερόμαστε «... σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες που εστιάζουν στην προαγωγή της ισότητας σε ό,τι αφορά την ανθρώπινη αξιοπρέπεια σε συνάρτηση με άλλα προγράμματα που προάγουν τη διαπολιτισμική μάθηση, τη συμμετοχή και την ενδυνάμωση των μειονοτήτων»<sup>200</sup>. Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η κατανόηση, ο σεβασμός και η υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ η καταλληλότερη εκπαιδευτική προσέγγιση για την επίτευξή τους δε θα μπορούσε να είναι μία, καθώς θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να την προσαρμόσει στις προτιμήσεις και τις ικανότητες των παιδιών αλλά και στις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας, έχοντας βέβαια κοινό παρονομαστή την προαγωγή της εκτίμησης της πολιτισμικής διαφορετικότητας, ιδιαίτερα έναντι εθνικών, εθνοτικών, θρησκευτικών, γλωσσικών και άλλων μειονοτήτων και κοινοτήτων, της πραγματικής ισότητας μεταξύ των φύλων, της αρμονικής συμβίωσης, αλληλεγγύης και κοινωνικής δικαιοσύνης, ώστε να καλλιεργείται η ανεκτικότητα και να αποφεύγονται πράξεις βίας<sup>201</sup>. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από την μελέτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν διαφορετικές αντιλήψεις, στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς και να αξιοποιήσουν αυτές τις διαφορές με θετικό τρόπο<sup>202</sup>.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η παιδαγωγική μέθοδος καταπολέμησης των προκαταλήψεων, που κρίνεται ότι έχει αντικείμενο ευρύτερο όσον αφορά τη διαφορετικότητα σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση<sup>203</sup>, και η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη, ιδιαίτερα όσον αφορά τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει αρχικά να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τους τρεις μηχανισμούς διαμόρφωσης στερεοτύπων:

---

<sup>200</sup> COMPASS, Ένα Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες [διαδίκτυο], σελ. 17, Διαθέσιμο από [http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517\\_compass\\_edition\\_gr.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517_compass_edition_gr.pdf) (Πρόσβαση 23 Σεπ. 17).

<sup>201</sup> Ibid σελ. 17-18

<sup>202</sup> Ibid σελ. 21

<sup>203</sup> Derman-Sparks, (1989). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις: Παιδαγωγικά εργαλεία*. Αθήνα, Σχεδία, σελ. 7

την απόδοση χαρακτηρισμών, τη γενίκευση ανακριβών πληροφοριών και την κατηγοριοποίηση<sup>204</sup>. Παραδείγματα δραστηριοτήτων κατά σειρά είναι «τα παραμύθια του Αισώπου», όπου τα παιδιά συζητούν για την απόδοση χαρακτηριστικών στους ήρωες και τις προσδοκίες που διαμορφώνουν σχετικά με αυτούς (σχέση απόδοσης χαρακτηρισμών και δημιουργίας προκαταλήψεων), «Τσιγγάνος» ή «Αλβανός» κ.α., όπου τα παιδιά φτιάχνουν ένα κατάλογο λέξεων βάσει αυτών που σκέφτονται όταν ακούν αυτές τις λέξεις και κατόπιν δημιουργούν ομάδα μελέτης με αντίστοιχο θέμα για την ιστορία τους, τη γλώσσα τους, τη μουσική τους, το φαγητό, τα έθιμα και τα μέρη που ζουν στη χώρα μας, «ξανθιά ή κοκκινομάλλα;», όπου θα συνειδητοποιήσουν πώς οι κατηγοριοποιήσεις-στερεότυπα μπορούν να επηρεάσουν τις πράξεις και τις στάσεις μας αδικώντας ανθρώπους<sup>205</sup>. Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να προσφέρει ακόμα εμπειρίες που αμφισβητούν τυχόν στερεοτυπικές ιδέες των παιδιών, όπως να προσκαλέσει μία γυναίκα πυροσβέστη, μια γυναίκα οδηγό φορτηγού, ένα χορευτή κ.α., να διαβάσει βιβλία που αμφισβητούν στερεότυπα («Ο καλόκαρδος λύκος», «Τα τρία μικρά λυκάκια»), να κάνει έκθεση φωτογραφίας με εικόνες που αμφισβητούν τα στερεότυπα, όπως άντρες και γυναίκες διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής καταγωγής να κάνουν παρόμοια δουλειά, να ασκήσουν κριτική σε βιβλία και παιχνίδια που γνωρίζουν<sup>206</sup>.

Όσον αφορά την προσέγγιση της διαφορετικότητας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσέξει ιδιαίτερα να μη γίνει αυτή «τουριστικά», εστιάζοντας μόνο στις εξωτικές πλευρές των πολιτισμών (γιορτές, μαγειρική, παραδοσιακές ενδυμασίες), χωρίς να επιχειρηθεί η διαχείριση των πραγματικών προβλημάτων της καθημερινότητας των διαφορετικών παιδιών ή υπερβάλλοντα τα χαρακτηριστικά ανθρώπων (το κίτρινο δέρμα των Κινέζων)<sup>207</sup>. Επίσης, δε θα πρέπει να απευθύνεται ή να αφορά μόνο ανομοιογενείς τάξεις καθώς όλα τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν για τις διαφορές που υπάρχουν στην ευρύτερη κοινωνία<sup>208</sup>. Επιπλέον, τα παιδιά στα οποία δίνεται η δυνατότητα να βρίσκονται σε πολιτισμικά περιβάλλοντα διαφορετικά από το δικό τους, μπορούν πιο εύκολα να αποδεχτούν ένα νέο – διαφορετικό παιδί στην ομάδα τους, αλλά και να διαμορφώσουν την εικόνα ενός

---

<sup>204</sup> Σ. Τριλίβα, Τ. Αναγνωστοπούλου et al., (2008), Op.cit. σελ. 134

<sup>205</sup> Σ. Τριλίβα, Τ. Αναγνωστοπούλου et al., (2008), Op.cit. σελ. 135-136, 138, 140-141

<sup>206</sup> Derman-Sparks, (1989), Op.cit. σελ. 135-136, 206

<sup>207</sup> Ibid σελ. 7, 29, 135

<sup>208</sup> Ibid σελ. 29

πολυπολιτισμικού κόσμου<sup>209</sup>. Για το λόγο αυτό θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να παροτρύνει τα παιδιά να επιλέγουν «διαφορετικές επισκέψεις», π.χ. μια μουσουλμανική ή καθολική λειτουργία, να ενθαρρύνει να κάνουν ερωτήσεις και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους σε κάθε επαφή με κάτι πρωτόγνωρο, δίνοντας έμφαση στο υποκειμενικό στοιχείο («αυτή είναι η γνώμη μου», «αυτό πιστεύω εγώ»), στάση που θα διδάξει και το δικαίωμα του καθενός να διαμορφώνει και να υπερασπίζεται την προσωπική του άποψη<sup>210</sup>. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει με την υποδειγματική του στάση αλλά και μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων να καταλάβουν τα παιδιά το ότι η διαφορετικότητα δεν αποτελεί απειλή εναντίον των αξιών και του τρόπου ζωής οποιασδήποτε κοινωνικής ομάδας, αλλά πλεονέκτημα, καθώς εμπλουτίζει την τρόπο σκέψης και διευρύνει τον κόσμο τους<sup>211</sup>. Ταυτόχρονα το να είσαι διαφορετικός, ως προς το φύλο, την εθνικότητα, το χρώμα αλλά και ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις προτιμήσεις, τα ταλέντα, τις ικανότητες, τον τρόπο που κάνεις πράγματα, τους φόβους και τα όνειρά σου για το μέλλον, δε σε καθιστά ούτε καλύτερο, ούτε χειρότερο, απλά διαφορετικό<sup>212</sup>. Παραδείγματα δραστηριοτήτων που ενισχύουν την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας είναι «ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός!», όπου τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο θέτουν ερωτήσεις για όλα τα παραπάνω θέματα και απαντούν ανάλογα «Και εγώ το ίδιο!» ή «Διαφέρω από σένα! Εγώ...», «Ζωγραφίζω το χέρι μου», όπου τα παιδιά δουλεύουν σε ομάδες των έξι και αφού κόψει το κάθε παιδί το περίγραμμα της παλάμης του και γράψει στο κέντρο το όνομά του, ζητείται από τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας να γράψουν για κάθε δάχτυλο ένα θετικό χαρακτηριστικό, «Το καταπληκτικό μου όνομα!», όπου ζητείται από τα παιδιά να γράψουν για τον εαυτό τους θετικά επίθετα, χρησιμοποιώντας τα αρχικά γράμματα του ονόματός τους, «Χαιρετισμοί απ' όλο τον κόσμο», όπου τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται πιστεύω και έθιμα διαφορετικά από τα δικά τους καθώς και να κατανοούν πώς ένας απλός χαιρετισμός μπορεί να συμβολίζει τις κυρίαρχες αξίες ενός λαού<sup>213</sup>, «Ερευνητικό ταξίδι», όπου με αφορμή την επικείμενη άφιξη ενός νέου παιδιού από άλλη χώρα στην τάξη, τα παιδιά ερευνούν και μαθαίνουν για τη χώρα του, τον πολιτισμό, το πώς θα τον χαιρετήσουν στη

---

<sup>209</sup> Baum, H.,(2003). *Μ' αυτόν εγώ δεν παίζω!:* Απόρριψη και... στο περιθώριο. Μπροστά στο Διαφορετικό και το Ξένο. Αθήνα, Θυμάρι, σελ. 46

<sup>210</sup> Baum, H.,(2003), *Op.cit.* σελ. 47

<sup>211</sup> Τριλίβα, Τ. Αναγνωστοπούλου et al.(2008), *Op.cit.* σελ. 92

<sup>212</sup> *Ibid* σελ. 106

<sup>213</sup> *Ibid* σελ. 102-105, 109, 115, 157-159

γλώσσα του, πώς θα διευκολύνουν τη συμμετοχή του στα παιχνίδια τους κ.α.<sup>214</sup>, δημιουργία αφίσας «Η ομορφιά σε μεγάλους και παιδιά υπάρχει σε όλα τα χρώματα», η οποία συμπεριλαμβάνει διαφορετικές αποχρώσεις δέρματος, αλλά και σχήματα και χρώματα ματιών, με παράλληλη συζήτηση για τα πλεονεκτήματα που δίνουν στους ανθρώπους τα συγκεκριμένα σωματικά χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένες περιβαλλοντικές συνθήκες<sup>215</sup>. Οι παραπάνω δραστηριότητες βοηθούν επίσης τα παιδιά να αναπτύσσουν θετικές σκέψεις για τον εαυτό τους, να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση καθώς και την εκτίμηση των άλλων προς αυτά, και επομένως συμβάλλουν στην αποτροπή φαινομένων όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού, καθώς τα θύματα αλλά και οι θύτες μπορεί να εμφανίζουν χαρακτηριστικά ανασφάλειας, χαμηλής αυτοεκτίμησης και μειονεξίας<sup>216</sup>.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όταν έχουν τεθεί και εξηγηθεί ρητοί κανόνες κατά των διακρίσεων, με τρόπο κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνονται, και υποστηρίζονται από τη διεύθυνση του σχολείου<sup>217</sup>, όταν η επέμβαση του εκπαιδευτικού σε ανάλογες περιπτώσεις είναι άμεση υπενθυμίζοντας στα παιδιά τα όρια και το ότι η διαφορετικότητα δεν θεωρείται ποτέ αποδεκτός λόγος για αποκλεισμό ή κοροϊδία, και παράλληλα προσπαθεί ο εκπαιδευτικός να αναζητήσει και να αντιμετωπίσει τυχόν οικογενειακή επιρροή («Έχω διαφορετικούς κανόνες από τον μπαμπά σου ή τη μαμά σου. Επίσης δεν πιστεύω τα ίδια πράγματα με αυτούς και θα τους μιλήσω για τις διαφορετικές μας ιδέες και κανόνες..»), οι μεροληπτικές συμπεριφορές μειώνονται<sup>218</sup>. Ωστόσο, στόχος είναι να μάθουν και τα ίδια τα παιδιά να υπερασπίζονται τους εαυτούς τους αλλά και τους άλλους όταν αντιμετωπίζουν διακρίσεις, να αντιδρούν σε άδικες συμπεριφορές που συναντούν, να έχουν την αυτοπεποίθηση να πουν «αυτό δεν είναι δίκαιο», «δεν μου αρέσει αυτό που κάνεις», αλλά και να μάθουν, συμμετέχοντας σε κατάλληλες δραστηριότητες ακτιβισμού, ότι οι άνθρωποι έχουν την δύναμη να διεκδικήσουν και να αντιμετωπίσουν αδικίες όταν δουλεύουν μαζί<sup>219</sup>. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, θα πρέπει να θέσει ως στόχο του να κατανοήσουν οι μαθητές την κοινωνική τους ευθύνη να αναλαμβάνουν δράση κατά της αδικίας, της προκατάληψης και των διακρίσεων, παροτρύνοντάς τους να συνεργάζονται

---

<sup>214</sup> Baum, H.,(2003), Op.cit. σελ. 48

<sup>215</sup> Derman-Sparks, (1989), Op.cit. σελ. 77, 79

<sup>216</sup> Τρίγκα-Μερτίκα, Δ.,(2014), Op.cit. σελ. 54-57

<sup>217</sup> Vandenbroek, M., (2004), Op.cit. σελ. 94

<sup>218</sup> Derman-Sparks, (1989), Op.cit. σελ. 132-134

<sup>219</sup> Ibid σελ. 141

μεταξύ τους, με την οικογένεια αλλά και την ευρύτερη κοινότητα<sup>220</sup>. Παραδείγματα δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στα παραπάνω είναι «Ρατσιστικά ανέκδοτα; Ευχαριστώ δε θα πάρω!», όπου τελετουργικά θα καταστρέψουν ό,τι ρατσιστικό ανέκδοτο έχουν ακούσει, η διοργάνωση ενός σχολικού διαγωνισμού για το καλύτερο σλόγκαν για τη διαφορετικότητα, το οποίο μπορεί να τυπωθεί σε μπλουζάκια, εκμάθηση χωρών από διαφορετικές χώρες από όπου κατάγονται κάποιοι μαθητές και παρουσίασή τους, εργασία για το πώς τα ΜΜΕ (ταινίες, τηλεοπτικά σόου, τραγούδια, διαφημίσεις, εφημερίδες κ.α.) διαιωνίζουν τα στερεότυπα για τα φύλα, εξόρμηση για σβήσιμο ρατσιστικών συνθημάτων από τοίχους με πιθανή κάλυψη από τα ΜΜΕ<sup>221</sup>.

Η αντιρατσιστική παιδαγωγική προσέγγιση δεν είναι μια διδακτική ενότητα με διακριτή αρχή, μέση και τέλος, ούτε θα πρέπει να έχει ευκαιριακό χαρακτήρα, καθώς κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αποβεί επιβλαβές<sup>222</sup>. Τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα, εξάλλου, επιτρέπουν την ανάπτυξη αντιρατσιστικής εκπαίδευσης σε πολλές ενότητες και προβλέπουν θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο αυτής, τα οποία αν αναδειχτούν από τον εκπαιδευτικό επιτυχώς, μπορούν να συμβάλλουν στο να μην αναπτύξουν οι μαθητές ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές<sup>223</sup>. Για παράδειγμα, στις πέντε πρώτες τάξεις του δημοτικού στις ενότητες για το περιβάλλον ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν πώς τα οικολογικά προβλήματα των χωρών του Τρίτου Κόσμου (έλλειψη καθαρού νερού, καταστροφή εδώδιμων φυτών προς όφελος μονοκαλλιεργειών εμπορεύσιμων ειδών κ.λπ) αναγκάζουν τους ανθρώπους να μεταναστεύσουν, στο πλαίσιο των θρησκευτικών, σε όλες τις βαθμίδες, υπάρχουν σαφείς θέσεις για τις σχέσεις με άτομα διαφορετικών ομάδων, μετανάστες και πρόσφυγες (π.χ στην Παλαιά Διαθήκη η προστασία των ξένων είναι σημαντική στους νόμους και τις εντολές, στις εντολές της Καινής Διαθήκης το μήνυμα αγάπης του Ιησού είναι: «Αγάπα τον πλησίον σου ως εαυτόν» και η Αγία Γραφή ως σύνολο εκφράζει μια βασική αρχή της χριστιανικής πίστης που αφορά το ότι όλοι οι άνθρωποι είναι πλάσματα του Θεού και απολαμβάνουν στον ίδιο βαθμό την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και το δικαίωμα στη ζωή, ενώ κάθε προσβολή και διάκριση κατά ενός ανθρώπου, είναι προσβολή και διάκριση κατά του Θεού κ.α.), στη Μελέτη Περιβάλλοντος σε

---

<sup>220</sup> Σ. Τριλίβα, Τ. Αναγνωστοπούλου et al., (2008), *Op.cit.* σελ.266, 274-275

<sup>221</sup> *Ibid* σελ. 270, 272, 273, 276

<sup>222</sup> Τσιάκαλος, Γ.,(2001)*Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Επίκεντρο*, Επίκεντρο σελ. 178-179

<sup>223</sup> *Ibid* σελ. 177-178



όλες τις τάξεις υπάρχουν ποικίλες ενότητες όπως «Τι χρειάζεται ένα παιδί για να μεγαλώσει», όπου συζητώντας και για τις ανάγκες άλλων παιδιών στον κόσμο αναπτύσσεται η αλληλοκατανόηση και η αλληλεγγύη<sup>224</sup>. Επίσης στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' τάξης ιδιαίτερης σημασίας για την καλλιέργεια της ανεκτικότητας ή ιδανικότερα της αποδοχής και του σεβασμού του διαφορετικού έχουν το «Ένα σχολείο για όλους» ( 1<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα, Ενότητα Β', κεφ. 2), το «Άλλα θρησκέυματα στην Ελλάδα» (1<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα, Ενότητα Γ', Κεφ. 2) όπου επεξηγείται το δικαίωμα της ανεξιθρησκείας, αλλά και η «ΟΔΔΑ» και «Τα δικαιώματα του παιδιού» (4<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα, Ενότητα Β', κεφ.1&2)<sup>225</sup>.

Η συνεργασία με σχολεία άλλων χωρών είναι καθοριστική για την επίτευξη όλων των παραπάνω στόχων είτε στα πλαίσια του Comenius, είτε μέσω eTwinning, καθώς οι μαθητές διευρύνουν την ταυτότητά τους αναπτύσσοντας τη συνείδηση της συμμετοχής σε μια ευρύτερη Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Μπορεί η κατασκευή της ευρωπαϊκής συνείδησης να μην είναι εύκολη υπόθεση λόγω της κρίσης που διαπερνά την ευρωπαϊκή ενοποίηση, αλλά και λόγω της αντίφασης των αξιών της δημοκρατίας, του πλουραλισμού και του σεβασμού των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων με την κάθε άλλο παρά ανοχή της ποικιλομορφίας που δείχνει η Ευρώπη με τις μεταναστευτικές πολιτικές που υιοθετεί<sup>226</sup>, ωστόσο δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η συμβολή αυτών των προγραμμάτων στην κατανόηση μεταξύ των διάφορων ευρωπαϊκών πολιτισμών.

---

<sup>224</sup> Τσιάκαλος, Γ.,(2001), *Op.cit.* σελ. 190-191, 197-198, 201, 208

<sup>225</sup> *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Στ' Δημοτικού*: Ηλεκτρικό βιβλίο [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F103/165/1141,4219/> (πρόσβαση 28 Νοεμβρίου 2017)

<sup>226</sup> Γρόλλιος, Γ.Δ.,(2003). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική, Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg, σελ. 143-145

## 4.2. Εκπαιδευτικά προγράμματα στα ελληνικά σχολεία και η συμβολή τους

Η ανάγκη διαχείρισης της διαφορετικότητας στην σχολική τάξη, όχι μόνο όσον αφορά τη δημιουργία προϋποθέσεων που διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες για όλους, αλλά και την καλλιέργεια του σεβασμού αυτής και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, σε συνδυασμό με την ανάγκη αντιμετώπισης των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, έχει οδηγήσει στη δημιουργία άφθονου εκπαιδευτικού υλικού (ολοκληρωμένα προγράμματα, δράσεις, οπτικο-ακουστικό υλικό, παιδικά βιβλία), σε ποικίλες μορφές (έντυπη, ψηφιακή, ταινίες), το οποίο απευθύνεται τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Καθώς επίσημη αξιολόγηση για την πλειονότητα αυτών, κατόπιν εφαρμογής τους στη σχολική τάξη, δεν υπάρχει (θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο ειδικής έρευνας), θα γίνει ενδεικτική αναφορά σε κάποια από αυτά, αλλά και θα παρουσιαστεί η πιο ολοκληρωμένη καταγεγραμμένη προσπάθεια στο 132<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Γκράβας, αφού γίνει αναφορά σε ορισμένα χαρακτηριστικά αυτών (φορείς υλοποίησης, βαθμίδες υλοποίησης, θεματικές), προκειμένου να διεξαχθούν κάποια συμπεράσματα.

Οι περισσότερες δράσεις μέσα στα ελληνικά σχολεία αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο Αγωγής Υγείας και των προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ ή από εκπαιδευτικούς, και πολύ λιγότερο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε αντίθεση με αυτό που θα περίμενε κανείς, ενώ ταυτόχρονα οι κύριοι φορείς παραγωγής και υλοποίησης είναι οι εκπαιδευτικοί (24,14%), παράλληλα με τις δράσεις που εκκινούν από διαθέσιμες επιστημονικές εκδόσεις-εργασίες-δημοσιεύσεις (27,79%), ενώ ακολουθούν το Πανεπιστήμιο (17,24%), οι υπεύθυνοι Αγωγής Υγείας (10,34%), διάφοροι οργανισμοί και οργανώσεις, κυβερνητικές, όπως το Υπουργείο Παιδείας και το Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού, ή μη κυβερνητικές, όπως το «Βιωματικό Σχολείο» και το Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία» (10,34%), καθώς και διεθνείς οργανισμοί όπως η UNICEF και η UNESCO<sup>227</sup>. Το ότι οι περισσότερες προσπάθειες υλοποίησης αφορούν μεμονωμένους εκπαιδευτικούς υπογραμμίζει την ανάγκη σωστής κατάρτισης και επιμόρφωσης αυτών, δεδομένου και του ότι πολλοί αγνοούν την ύπαρξη όλου αυτού του υλικού υποστήριξης δράσεων.

---

<sup>227</sup> i-RED Ινστιτούτο για Δικαιώματα την Ισότητα & την Ετερότητα, *Καταγραφή των οργανωμένων δράσεων και υλικού στα ελληνικά σχολεία για την εξάλειψη των διακρίσεων* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.i-red.eu/resources/projects-files/katagrafi\\_drσεων\\_ylikou\\_sta\\_ellinika\\_sxoleia.pdf](http://www.i-red.eu/resources/projects-files/katagrafi_drσεων_ylikou_sta_ellinika_sxoleia.pdf) (πρόσβαση 4 Νοεμβρίου 2017), σελ.6, 8-9

Ενώ τα προγράμματα καλύπτουν εξίσου όλες τις βαθμίδες<sup>228</sup>, τα περισσότερα από αυτά υλοποιήθηκαν στο Δημοτικό, λιγότερα στο Γυμνάσιο και ελάχιστα στο Λύκειο και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση<sup>229</sup>, γεγονός που αφήνει ερωτήματα για το πώς θα ευαισθητοποιηθούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προκειμένου να αλλάξουν στάσεις αντιμετωπίζοντας οι ίδιοι τυχόν προκαταλήψεις τους.

Όσον αφορά τη θεματολογία τους, καλύπτει μεγάλο εύρος της διαφορετικότητας, καλύπτοντας ό,τι εξετάζει η συγκεκριμένη εργασία (εθνοπολιτισμικά, θρησκεία, ισότητα φύλων, παιδιά Ρομά, ανθρώπινα δικαιώματα, βία και εκφοβισμό στα σχολεία<sup>230</sup>), ωστόσο οι περισσότερες δράσεις αφορούν τη διαπολιτισμική προσέγγιση με στόχο την ευαισθητοποίηση και την κατανόηση του διαφορετικού (46,88%), δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη διαφορετική εθνική προέλευση λόγω της αυξημένης προσέλευσης μεταναστών, πολύ λιγότερες έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί για την καταπολέμηση των διακρίσεων ειδικότερα (28,91%), ενώ ελάχιστες αφορούν την καταπολέμηση του ρατσισμού και της βίας<sup>231</sup>, σε αντίθεση με τις ανάγκες που επιβάλλει η σημερινή πραγματικότητα, αν αναλογιστεί κανείς την επιδείνωση ανάλογων φαινομένων.

Μελετώντας το πλήθος των προγραμμάτων και δράσεων<sup>232</sup>, όσον αφορά τις εθνοπολιτισμικές διαφορές, ξεχωρίζουμε ενδεικτικά για το νηπιαγωγείο το «Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις, παιδαγωγικά εργαλεία» της Derman-Sparks Louise (χρήση του οποίου έγινε στην παρούσα εργασία), το οποίο προσπαθεί να αλλάξει στάσεις και να αντιμετωπίσει στερεότυπα και προκαταλήψεις από την πολύ μικρή ηλικία, για το Δημοτικό τον «Οδηγό Αντιρατσιστικής εκπαίδευσης» του Γ. Τσιάκαλου (χρήση του οποίου έγινε στην παρούσα εργασία), το υλικό του οποίου με στόχο την αναγνώριση των μηχανισμών προκαταλήψεων και την καταπολέμηση αυτών, λόγω των επικίνδυνων επιπτώσεών τους, μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων των

---

<sup>228</sup> i-RED, *Προγράμματα και Δράσεις ανά Θεματικές και Βαθμίδα Εκπαίδευσης* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio-drasis\\_programmata-drasesi-thematikes.pdf](http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio-drasis_programmata-drasesi-thematikes.pdf) (πρόσβαση 4 Νοεμβρίου 2017), σελ. 1-18

<sup>229</sup> i-RED, *Καταγραφή των οργανωμένων δράσεων και υλικού στα ελληνικά σχολεία για την εξάλειψη των διακρίσεων*, *Op.cit.*, σελ. 36

<sup>230</sup> i-RED, *Προγράμματα και Δράσεις ανά Θεματικές και Βαθμίδα Εκπαίδευσης*, *op.cit.*, σελ. 1-18

<sup>231</sup> i-RED, *Καταγραφή των οργανωμένων δράσεων και υλικού στα ελληνικά σχολεία για την εξάλειψη των διακρίσεων*, *Op.cit.*, σελ. 10, 35

<sup>232</sup> i-RED, *Αναλυτική παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων για τη διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη βία και την Αντιρατσιστική Αγωγή* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio\\_drasis-prototylo\\_vliko.pdf](http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio_drasis-prototylo_vliko.pdf) (πρόσβαση 4 Νοεμβρίου 2017), σελ.23-26

σχολείων, το «Ούτε καλύτερος , ούτε χειρότερος, απλά διαφορετικός!» των Σ. Τριλίβα, Τ. Αναγνωστοπούλου et al. (χρήση του οποίου έγινε στην παρούσα εργασία), το οποίο έχει εφαρμοστεί κατά τη διάρκεια υλοποίησης προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ για την Αγωγή Υγείας, λαμβάνοντας θετική (ποιοτική) αξιολόγηση τόσο από εκπαιδευτικούς αλλά και όσον αφορά την τροποποίηση των στάσεων των παιδιών (ποσοτική), καθώς και το «Διαδίκτυο και διαπολιτισμική εκπαίδευση»<sup>233</sup>, των Οδ. Ευαγγέλου και Ν.Κάντζου το οποίο αξιοποιώντας την αδυναμία των παιδιών για το διαδίκτυο στοχεύει στην καλύτερη γνωριμία τους με τον πολιτισμό άλλων λαών. Για την ίδια θεματική ενότητα, στο Δημοτικό, η ταινία « Οι μικροί άλλοι»<sup>234</sup> του Ν. Δροσάκη παρουσιάζει με ένα πολύ εμβληματικό τρόπο τα προβλήματα μέσα από τα μάτια των παιδιών μεταναστών, ενώ εξετάζει και θέματα όπως την αναστολή λειτουργίας των Τ.Υ., την ύπαρξη ρατσισμού, τις στάσεις των εκπαιδευτικών, το θεσμό των διαπολιτισμικών σχολείων.

Όσον αφορά τη θρησκεία, για τη Δημοτική εκπαίδευση, το πρόγραμμα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»<sup>235</sup> αποτελεί επιμορφωτικό υλικό που έχει γραφτεί από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι απαντούν σε ερωτήματα που προκύπτουν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και κυρίως στο πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης. Τα θέματά του<sup>236</sup>, καλύπτουν μεταξύ άλλων το διαφορετικό Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τα ζητήματα Ταυτότητας και Ετερότητας (16.Μειονοτική εκπαίδευση Θράκης, 19.Ταυτότητα και Εκπαίδευση, 23.Οικογένεια και Σχολείο, 24. «Εμείς» και οι «άλλοι», εμπειρίες εκπαιδευτικών, 27.Εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο Πατριωτισμός, 32.Στερεότυπα και Προκαταλήψεις, 33.Ετερογένεια και Σχολείο, όπου ο αριθμός αναφέρεται σε αντίστοιχο συρτάρι).

Για τα παιδιά Ρομά και τη βαθμίδα του δημοτικού, αξιόλογο είναι το ντοκιμαντέρ «Τσιγγάνοι καταυλισμού Ν. Αλικαρνασσού»<sup>237</sup>, όπου δίνεται η δυνατότητα στη διαφορετική, ως προς την εμφάνιση, τα ήθη, τις πεποιθήσεις, μειονοτική ομάδα να «μιλήσει» η ίδια για τον εαυτό της, μέσω της τέχνης. Η αξιολόγηση, κατόπιν προβολής σε σχολεία, υπήρξε θετική, υποδεικνύοντας όχι μόνο πως η Τέχνη, ιδιαίτερα στην εξωλεκτική μορφή της, μπορεί να

---

<sup>233</sup> Ibid, σελ. 29

<sup>234</sup> Δροσάκης, Ν.,Ταινία "Οι μικροί άλλοι" [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <https://www.youtube.com/watch?v=0tETPdNvcs> (πρόσβαση 5 Νοεμβρίου 2017)

<sup>235</sup> Κλειδιά και Αντικλειδιά, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/alexandra.html> (πρόσβαση 25 Ιουλίου 2017)

<sup>236</sup> Κλειδιά και Αντικλειδιά, Περιεχόμενα [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html> (πρόσβαση 25 Ιουλίου 2017)

<sup>237</sup> i-RED, Αναλυτική παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων, Ορ. cit., σελ. 63

συμβάλει στην ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού διαλόγου, αλλά και πως η γνωριμία με το διαφορετικό μπορεί να συμβάλει στη μείωση των αποστάσεων που βάζουμε απέναντι στο άγνωστο.

Για την γνωριμία με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο νηπιαγωγείο ξεχωρίζει η ταινία κινουμένων σχεδίων «Ειρήνη»<sup>238</sup> για την ιστορία ενός μικρού πρόσφυγα, και για το Δημοτικό το Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα του Συμβουλίου της Ευρώπης «Compass»<sup>239</sup> (χρήση του οποίου έγινε στην παρούσα εργασία), το οποίο επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, δίνοντας έμφαση στη γνώση και κατανόηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης, αλλά και στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Αξιόλογο, ολοκληρωμένο πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά και στην ισότητα των φύλων, την πολυπολιτισμικότητα, το ρατσισμό, τη ξενοφοβία, τη βία και την επιθετικότητα, του Γραφείου Ολυμπιακής Παιδείας του ΥΠΕΠΘ, στο πλαίσιο της Φυσικής Αγωγής, αποτελεί το «Καλλιπάτειρα»<sup>240</sup>, ενώ στο πλαίσιο της Μουσικής ο «Οδηγός διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης»<sup>241</sup> του Γ. Σακελλαρίδη θέτει παράλληλο στόχο με τη γνωριμία με τα πολυπολιτισμικά στοιχεία της μουσικής, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της κριτικής στάσης και της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών με διαφορετική εθνική καταγωγή, συμβάλλοντας και αυτό μέσω της μουσικής τέχνης στη μείωση του φόβου που προκαλεί το άγνωστο. Παράλληλα υπάρχουν και δραστηριότητες στηριγμένες σε εκπαιδευτικές προτάσεις της UNICEF, όπως το «Δικαίωμά μου, Ένας πρακτικός οδηγός για να μάθουμε για τη σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού»<sup>242</sup>, με εννέα απλές και εύκολα εφαρμόσιμες στην τάξη δραστηριότητες.

Για την βία και τον σχολικό εκφοβισμό, τέλος, στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Daphne III, δημιουργήθηκε το Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης «Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών»<sup>243</sup>, το οποίο αποτελείται από 11 παρεμβάσεις για την πρόληψη του φαινομένου. Ωστόσο ενώ υλοποιήθηκε από ελληνικά σχολεία δεν υπάρχει ποιοτική ή

---

<sup>238</sup> Loc.cit.

<sup>239</sup> i-RED, *Αναλυτική παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων*, Op. cit., σελ. 7

<sup>240</sup> Ibid, σελ. 37,38

<sup>241</sup> Ibid, σελ. 39

<sup>242</sup> Ibid, σελ. 11

<sup>243</sup> Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://dide-anatol.att.sch.gr/didanpep/ANTI/Epithetikotita%20ERSYPE%20viomatiko.pdf> (πρόσβαση 4 Νοεμβρίου 2017)

ποσοτική αξιολόγησή του και διάχυση των αποτελεσμάτων του, παρά μόνο οδηγίες για το πως θα γίνει η αξιολόγηση του προγράμματος από τους ίδιους τους μαθητές ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα.

Στο πλαίσιο υλοποίησης δραστηριοτήτων από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις αξίζει να αναφερθεί το Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία»<sup>244</sup>, το οποίο προασπίζεται τα δικαιώματα του ανθρώπου και καταπολεμά τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης, αλλά και βοηθά τη βελτίωση των συνθηκών ζωής περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων, στηρίζοντας, ενθαρρύνοντας και εκπαιδεύοντας παιδιά και γονείς σε Ελλάδα και εξωτερικό. Παράλληλα είναι το μοναδικό στην Ελλάδα μέλος του Ευρωπαϊκού δικτύου DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training)<sup>245</sup>, που συμμετείχε σε διακρατική έρευνα μαζί με άλλες 5 χώρες (Γερμανία, Σκοτία, Βέλγιο, Αγγλία και Γαλλία), δουλεύοντας με συναδέλφους, γονείς και παιδιά για να αναπτυχθεί εκπαιδευτικό υλικό σε διάφορες μορφές (έντυπο, ψηφιακό, ταινία), συμπεριλαμβανομένου ενός οδηγού για καλές πρακτικές προώθησης του σεβασμού της διαφορετικότητας στην προσχολική αγωγή.

Το 132<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο<sup>246</sup>, το οποίο ανήκει στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας, αποτελεί σχολείο πρότυπο προς μίμηση, καθώς κατάφερε να ξεπεράσει τα κενά της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας καθώς και τις αντιδράσεις της πολιτείας στις προσπάθειες του σχολείου (από φορείς της διοίκησης για τη διακοπή των μαθημάτων αλβανικής γλώσσας, καθώς «δεν προβλέπεται»), και να εφαρμόσει εμπράκτως όλα όσα προβλέπονται από Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Συνθήκες προστασίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και σεβασμού της διαφορετικότητας. Προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις (παιδιά μεταναστών αλλά και Ελλήνων με σοβαρά μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, παιδιά εργαζόμενα, πλειονότητα των γονέων μετανάστες που αγνοούν την ελληνική γλώσσα, Έλληνες γονείς που αντιδρούν για το μεγάλο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών) αποφάσισε να αποτελέσει συνεκτικό κρίκο ανάμεσα σε

---

<sup>244</sup> Σχεδία, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.schedia-art.gr/el/goals.php> (πρόσβαση 25 Ιουλίου 2017)

<sup>245</sup> DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training), Τι σημαίνει “καλή πρακτική” στην προσχολική αγωγή; [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://decet.org/wp/wp-content/uploads/2015/01/making-sense-of-good-practice\\_greek.pdf](http://decet.org/wp/wp-content/uploads/2015/01/making-sense-of-good-practice_greek.pdf) (πρόσβαση 25 Ιουλίου 2017)

<sup>246</sup> Λογοθέτης, Γ., (2011). Για ένα σχολείο που σέβεται την διαφορετικότητα, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://logothetis63.blogspot.gr/2011/01/blog-post\\_351.html](http://logothetis63.blogspot.gr/2011/01/blog-post_351.html) (πρόσβαση 20 Ιουλίου 2017)

εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές και να «ανοιχτεί» στη γειτονιά και στην τοπική κοινωνία. Για το λόγο αυτό εφάρμοσε δράσεις που ενέπλεκαν και τους τρεις αυτούς βασικούς παράγοντες της σχολικής κοινότητας. Για τους μαθητές, εφάρμοσε το πρόγραμμα «Δεξιότητες Ζωής για τα παιδιά του Δημοτικού» σε συνεργασία με τον Τομέα Πρόληψης του Κέντρου Εξαρτημένων Ατόμων (ΚΕ.Θ.Ε.Α), με θεματολογία που επιλέχθηκε από τους ίδιους τους μαθητές και αφορά τον εαυτό τους, τα συναισθήματα, τους φόβους και τις αγωνίες τους, την ενίσχυση της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησής τους, την εμπέδωση των δικαιωμάτων αλλά και των ορίων τους. Αναγνωρίζοντας το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση στη μητρική του γλώσσα, υλοποίησε μαθήματα αρχικά αλβανικής (2002), καθώς αποτελούσαν την πλειονότητα των μαθητών του σχολείου, και κατόπιν και αραβικής γλώσσας (2004). Στο πλαίσιο του σεβασμού της ατομικότητας και της ιδιαίτερης κουλτούρας κάθε μαθητή, οργάνωσε για πρώτη φορά σε ελληνικό σχολείο αλβανική γιορτή, όπου οι μαθητές απήγγειλαν ποιήματα, τραγούδησαν και έπαιξαν θέατρο στη γλώσσα τους. Ταυτόχρονα, προσπάθησε να αποχρωματίσει εκδηλώσεις και μαθήματα ιδεολογικά φορτισμένα, αλλά και να επικοινωνεί με τους γονείς των μαθητών ουσιαστικά, μαθαίνοντας στοιχεία για τον πολιτισμό τους και τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Προκειμένου να ενθαρρύνει την επικοινωνία με αλλόγλωσσους γονείς οργάνωσε ενημερώσεις στις γλώσσες τους, ενώ και οι ανακοινώσεις δίνονται σε τρεις γλώσσες (ελληνικά, αγγλικά, αλβανικά). Ταυτόχρονα, κατόπιν θετικής ανταπόκρισης αυτών, ξεκίνησαν και μαθήματα οι ίδιοι της ελληνικής γλώσσας (2003), βασισμένα σε ζητήματα που απασχολούσαν την καθημερινότητά τους είτε σε θέματα της επικαιρότητας. Παράλληλα, οργανώθηκαν για όλους τους γονείς εργαστήρια στήριξης γονικού ρόλου, με παράλληλη μετάφραση στα αλβανικά, καθώς και επιμορφωτικές-ενημερωτικές συναντήσεις, με συχνή συμμετοχή και των δασκάλων. Ενθάρρυνε και στήριξε τη συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες, σχετικές υπηρεσίες και φορείς για την αντιμετώπιση ειδικών προβλημάτων που παρουσιάζονταν. Όσον αφορά τους δασκάλους, αφού προβλέφθηκαν τακτικές συνεδριάσεις για την επίλυση δυσκολιών και την εξομάλυνση τυχόν διαφωνιών, οργανώθηκε ενδοσχολική επιμόρφωσή τους με θεματολογία και επιμορφωτές που προτείνονταν από τον ίδιο το σύλλογο διδασκόντων, αξιοποιώντας και την εμπειρία του κάθε δασκάλου του σχολείου και ταυτόχρονα διερευνώντας τις προσωπικές τους στάσεις και αξίες για τυχόν προκαταλήψεις, ενώ υιοθετήθηκαν εναλλακτικές δομές στη διδασκαλία (π.χ. συνδιδασκαλία) και λειτούργησε Τ.Υ., τμήμα ένταξης και τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Η αξιολόγηση της συγκεκριμένης προσπάθειας

όσον αφορά τους μαθητές ήταν θετική και στον γνωστικό τομέα (βελτίωση επίδοσης, διάθεση για μάθημα, μείωση σχολικής διαρροής) αλλά και στον συναισθηματικό (ενίσχυση αυτοπεποίθησης, θάρρος διατύπωσης της γνώμης τους), ενώ παράλληλα καταπολεμήθηκαν οι τάσεις για απομόνωση και αποκλεισμό των «διαφορετικών» παιδιών. Όσον αφορά τους γονείς, το φιλικό και υποστηρικτικό σχολείο αύξησε το αίσθημα σεβασμού και αποδοχής του θεσμού, ενδυνάμωσε τις μεταξύ τους σχέσεις αλλά και με τους δασκάλους, ενώ οι προκαταλήψεις και η ξеноφοβία όλων των γονέων μειώθηκε σημαντικά. Όσον αφορά, τέλος, τους δασκάλους, αποκτώντας τεχνογνωσία αναθεώρησαν στάσεις και μεθοδολογία του παρελθόντος και διαχειρίζονται ευκολότερα τις προκλήσεις και την επικοινωνία με τους γονείς.

Συμπερασματικά, το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει επιτυχία καθώς ενισχύει την ταυτότητα κάθε μαθητή (δίνοντάς του τη δυνατότητα σε κάθε ευκαιρία να προβάλει τον πολιτισμό και την ταυτότητά του), καλλιεργεί τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και προάγει τη γνωριμία με το «διαφορετικό» εστιάζοντας αρχικά σε ομοιότητες (συναισθήματα, φόβους, όνειρα), αξιοποιεί τη μητρική γλώσσα και την ιδιαίτερη κουλτούρα του καθενός προς όφελος όχι μόνο των μεταναστών αλλά και των Ελλήνων μαθητών (μη ανάπτυξη απατηλών αισθημάτων υπεροχής και προετοιμασία τους για την πολυπολιτισμική κοινωνία) και αναγνωρίζει τον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας και της σχέσης συνεργασίας με αυτή στην ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή. Όλα τα παραπάνω «συστατικά επιτυχίας», επιβεβαιώνουν τον καθοριστικό ρόλο που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός (κεφάλαιο 4) και τους διδακτικούς στόχους που θα πρέπει να θέσει αυτός (αρχή του παρόντος κεφαλαίου) όπως έχουν ήδη αναπτυχθεί.



### 4.3. Συμπεράσματα

Διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν να σέβονται το διαφορετικό καθώς και να αποφεύγουν τον ρατσιστικό τρόπο σκέψης, ώστε να μην εμπλέκονται σε φαινόμενα εκφοβισμού και ρητορικής του μίσους, μόνο αν τεθούν ρητοί κανόνες και κατάλληλοι στόχοι, οι οποίοι επιδιώκονται συστηματικά και όχι ευκαιριακά, υπό την κατάλληλη καθοδήγηση, και μόνο στο κατάλληλο εκπαιδευτικό μοντέλο διαχείρισης της διαφορετικότητας, όπου η ταυτότητα αποδεσμεύεται από τα στενά όρια της εθνικής καταγωγής.

Εφόσον οι «θύτες» χαρακτηρίζονται από συναισθήματα ανασφάλειας, μειονεξίας και χαμηλής αυτοεκτίμησης, καθώς και από αδυναμία αναγνώρισης, κατανόησης, αποδοχής και έκφρασης αυτών με θεμιτό τρόπο ή ανταπόκρισης σε αυτά των άλλων, καθοριστικής σημασίας κρίνεται η ενίσχυση της αυτό-εικόνας, η ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης. Απαραίτητη κρίνεται και η εκπαίδευση των παιδιών στα ανθρώπινα δικαιώματα, προκειμένου να καλλιεργηθεί η ανεκτικότητα και να αποφευχθούν πράξεις βίας, με παράλληλο στόχο όχι μόνο να αναγνωρίζουν το άδικο, αλλά να αντιδρούν και να θέλουν να το αντιμετωπίσουν, αναπτύσσοντας ένα αίσθημα κοινωνικής ευθύνης. Προϋπόθεση, βέβαια, όλων αυτών αποτελεί όχι μόνο η κατανόηση των μηχανισμών διαμόρφωσης στερεοτύπων, αλλά και η αμφισβήτηση των ήδη διαμορφωμένων στερεοτυπικών αντιλήψεών τους, μέσω της πρακτικής διάψευσής τους.

Το πρόβλημα, ωστόσο, εντοπίζεται στο ότι τόσο η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, όσο και η επίτευξη των παραπάνω στόχων, δεν εντάσσεται επίσημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα όλων των βαθμίδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να εξαρτώνται από την κινητοποίηση και θέληση μεμονωμένων εκπαιδευτικών, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη σωστής κατάρτισης και επιμόρφωσης αυτών.

Όσον αφορά το πλήθος των προγραμμάτων και δράσεων στις διάφορες μορφές τους και μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (μουσική, εικαστικά, θέατρο, διαδίκτυο κ.α.), συμπεραίνουμε ότι δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να αναπτύξει ποικίλες δραστηριότητες που προωθούν την καλλιέργεια του σεβασμού της διαφορετικότητας, που αντιμετωπίζουν προκαταλήψεις και στερεότυπα και αποτρέπουν φαινόμενα ρατσισμού, βίας και σχολικού εκφοβισμού, αλλάζοντας στάσεις και συνειδήσεις απέναντι σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως οι Ρομά. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, έχει τη δυνατότητα να

επιλέξει την καταλληλότερη μέθοδο όχι μόνο ανάλογα με τις κλίσεις του, αλλά κυρίως βάσει των ενδιαφερόντων και των αναγκών της εκάστοτε μαθητικής ομάδας.

Διαπιστώνεται, ωστόσο, βάσει των στατιστικών στοιχείων, ότι οι εφαρμοσμένες δράσεις δε συμβαδίζουν με την επιτακτική ανάγκη καταπολέμησης του ρατσισμού και της βίας, καθώς ελάχιστες έχουν ανάλογο στόχο, πολύ περισσότερες αφορούν την ευαισθητοποίηση και την κατανόηση της διαφορετικότητας, λόγω της αυξημένης προσέλευσης μεταναστών, και λιγότερες την καταπολέμηση των διακρίσεων. Η επιτυχία των πρακτικών του 132<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Γκράβας, σε γνωστικό και συναισθηματικό τομέα, το καθιστά σχολείο πρότυπο, από το οποίο θα πρέπει να παραδειγματιστούν θεσμοί και εκπαιδευτικοί.

## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην ανομοιογένεια

## Ο εκπαιδευτικός στην ελληνική πραγματικότητα βάσει ερευνών

### 5.1. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα ως προς τη θρησκεία, τη διγλωσσία, τη συνεκπαίδευση με αλλοδαπούς και Ρομά

Αν τα σχολεία λειτουργούν ως καθρέφτης της κοινωνίας προβάλλοντας ξενοφοβικά στερεότυπα για τον ετερόθρησκο, τον μετανάστη αλλοδαπό, τους αθίγγανους, ποια είναι στην πράξη η στάση των εκπαιδευτικών; Αντιτίθενται ή εναρμονίζονται με τις ξενοφοβικές αντιλήψεις όσων εναντιώνονται στη φοίτηση «διαφορετικών» μαθητών στα ελληνικά σχολεία;

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2001 για λογαριασμό της UNICEF<sup>247</sup> και αφορούσε τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τους αλλοδαπούς, προκύπτει όσον αφορά τη θρησκεία ότι το 75,7% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με το δικαίωμα των ετερόθρησκων να απέχουν της προσευχής και του μαθήματος των θρησκευτικών, με 14%, ωστόσο, να θεωρεί λάθος το δικαίωμα της αποχής αυτής. Σύμφωνα με την πρόταση του θεολόγου Π.Καλαϊτζίδη<sup>248</sup> το μάθημα των θρησκευτικών προκειμένου να αφομοιώσει τα δικαιώματα του ανθρώπου και το σεβασμό των ετεροτήτων, γινόμενο συμβατό με την πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, θα πρέπει να καταφέρει να συνδυάσει δύο αντικρουόμενα εκ πρώτης όψεως αιτήματα, το σεβασμό του ανεξίθρησκου και φιλελεύθερου χαρακτήρα του σύγχρονου σχολείου, με την ανάγκη διδασκαλίας των μορφωτικών και πολιτισμικών αγαθών της θρησκευτικής μας παράδοσης, υπερβαίνοντας, δηλαδή, τον ομολογιακό του χαρακτήρα και εστιάζοντας στη συνεισφορά της Ορθοδοξίας και των άλλων θρησκευτικών παραδόσεων στον πολιτισμό. Με τον τρόπο αυτό θα είναι δυνατή η κατανόηση όχι μόνο της ηθικής μας, της επιστήμης, των θεμελιωδών κοινωνικών δομών που αναπτύχθηκαν μέσα από τη θρησκεία ή από την αντιπαράθεση με αυτή, αλλά

---

<sup>247</sup> «Διακρίσεις-Ρατσισμός-Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα», *Παιδείας Εγκώμιον*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <https://anthologio.wordpress.com/2012/08/17/i-o-i-2/> (πρόσβαση 15 Ιουλίου 2017)

<sup>248</sup> Καλαϊτζίδης, Π., *Η διδασκαλία της θρησκείας στη Γαλλία και την Ελλάδα*, στο Debray, R., (2004). *Η διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο: Υπόμνημα στον Υπουργό Παιδείας της Γαλλίας 2002*. Αθήνα, ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟΝ ΤΗΣ «ΕΣΤΙΑΣ», σελ. 90-93

και του ελληνικού και ευρωπαϊκού πολιτισμού, εκκλησιαστικού και κοσμικού (τέχνη, λογοτεχνία, φιλοσοφία, κοινωνική οργάνωση κ.λ.π)<sup>249</sup>. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν θα μπορούσαν να εφαρμόσουν την παραπάνω πρόταση χωρίς την προηγούμενη απαραίτητη νομοθετική τροποποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος, που προς το παρόν περιορίστηκε στη μη αποστήθιση του μαθήματος των θρησκευτικών και στην παραμονή του βιβλίου στο σχολείο.

Όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία, όχι προς τις γλώσσες που η ελληνική κοινωνία θεωρεί προσόν και προσφέρονται είτε στα πλαίσια του δημόσιου σχολείου είτε ιδιωτικά, αλλά προς εκείνες των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων και των περιθωριοποιημένων ομάδων (π.χ. Ρομανί, Αλβανική), σύμφωνα με έρευνα σε διάφορα διαμερίσματα της χώρας (Κρήτη, Πελοπόννησο, Στερεά Ελλάδα, Αττική, Ήπειρο, Μακεδονία) που πραγματοποιήθηκε το 2001-2002 στην πρώτη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το νηπιαγωγείο, προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία σπάνια (47,3%) έως ποτέ (26%) ενθαρρύνει τη χρήση τους στο σχολείο και, ίσως σαν αποτέλεσμα αυτού, μόνο ένα 11,3% των μαθητών τις χρησιμοποιούν συχνά (49% σπάνια, 39,7% ποτέ)<sup>250</sup>. Η πρόβλεψη τους για την ανταπόκριση των δίγλωσσων μαθητών στις απαιτήσεις του Δημοτικού είναι κατά πλειοψηφία θετική (74,8%), γεγονός που ίσως δηλώνει ότι ασυνείδητα συνδέουν τη επιτυχία των μαθητών με τη μη χρήση της μητρικής τους γλώσσας, όταν ερωτώνται, ωστόσο, εάν η διγλωσσία έχει αρνητικές επιπτώσεις στις επιδόσεις του παιδιού απαντούν αρνητικά οι 69%<sup>251</sup>. Ωστόσο αντιφατική είναι και η στάση τους όσον αφορά τη μη ενθάρρυνση της χρήσης της μητρικής, εφόσον το 62% διαφωνεί το ότι φυσιολογική κατάσταση ενός παιδιού είναι η μονογλωσσία. Η στάση τους αυτή, συνεπώς, υποδηλώνει τάσεις αφομοιωτικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, καθώς και οι μισοί σχεδόν (47,7%) θεωρούν ότι τα δίγλωσσα παιδιά αντιμετωπίζουν πρόβλημα ταυτότητας, ανήκοντας ταυτόχρονα σε δύο λαούς<sup>252</sup>. Το βέβαιο συμπέρασμα, ωστόσο, της έρευνας είναι το ότι η στάση των νηπιαγωγών απέναντι στη διγλωσσία σχετίζεται με την αντίληψή τους για τη διαφορετικότητα των νηπίων της συγκεκριμένης κοινωνικής προέλευσης, χωρίς να επηρεάζεται αυτή από τα χρόνια

---

<sup>249</sup> Καλαϊτζίδης, Π., Op. cit. σελ. 94-95

<sup>250</sup> Αθανασίου, Λ., Γκότοβος, Α., *Η διγλωσσία των διαφορετικών, Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://edu.pep.uoi.gr/emedage/images/diglossia.pdf> (πρόσβαση 17 Ιουλίου 2017), σελ. 9-10, 13-14

<sup>251</sup> Ibid, σελ. 15-16

<sup>252</sup> Loc. cit

υπηρεσίας τους ή την εμπειρία τους με δίγλωσσα νήπια. Όταν δηλαδή λόγω επιρροής στερεοτύπων, αποδίδεται στα νήπια των μεταναστών ή παλλιννοστούντων μια πρωθύστερη διαφορά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά και γίνονται αντιληπτά ως «αλλοδαποί σε ηλικιακή σμίκρυνση», παρά το γεγονός ότι σε αυτή την ηλικία η ταυτότητά τους ακόμα διαμορφώνεται, η αντίληψη για τη δίγλωσσία (είτε ως κατάσταση, είτε με την έννοια της πρόβλεψης της σχολικής πορείας, είτε με την έννοια της περιγραφής της χρήσης της Ελληνικής) είναι αρνητική<sup>253</sup>. Εφόσον επομένως, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη δίγλωσσία επηρεάζεται από τις γενικότερες αντιλήψεις τους σε ζητήματα ταυτότητας και ετερότητας, η επιμόρφωσή τους για την κατανόηση της νέας πραγματικότητας και την βελτίωση του παιδαγωγικού ρόλου τους καθίσταται ακόμα πιο επιτακτική.

Καθώς δεν υπάρχει έρευνα αποκλειστικά για τη στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συνεκπαίδευση με Ρομά, διαπιστώνεται αυτή μέσω έρευνας για τη στάση των μαθητών προς αυτούς<sup>254</sup> σε δύο σχολεία της Νέα Αλικαρνασσού, όπου προκύπτει ότι οι δάσκαλοι προσπαθούν να φέρουν τα παιδιά της τάξης σε επαφή με τους Ρομά συμμαθητές τους, βάζοντάς τους να κάτσουν στο ίδιο θρανίο, πρακτική που μπορεί ίσως να οδηγήσει σε παιχνίδι μεταξύ τους στο διάλειμμα, με αποτέλεσμα να προκύψουν οφέλη που έχουν ήδη αναπτυχθεί από τη στενότερη μεταξύ τους σχέση, ωστόσο αν η προσπάθεια εξαντλείται μόνο σε αυτό, θα μπορούσε να εκληφθεί ως «επιβολή του δασκάλου» και φιλανθρωπική του στάση απέναντι σε παιδιά που «μειονεκτούν». Επίσης, ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας του σχολείου απορροφά πολλές φορές και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι γίνονται μέρος του συστήματος με αποτέλεσμα ούτε να αναπαράγουν αλλά ούτε και να εξαλείφουν προκαταλήψεις<sup>255</sup>. Ωστόσο αναγνωρίζεται η συμβολή των εκπαιδευτικών στην αυξημένη και τακτική προσέλευση παιδιών Ρομά στο 3<sup>ο</sup> Δημοτικό, λόγω της ουσιαστικής στήριξης που παρέχουν για την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών ρομικής προέλευσης, καθώς και αυτής των εκπαιδευτικών του 4<sup>ου</sup> καθώς καταβάλουν κάθε προσπάθεια για την ομαλή διευθέτηση θεμάτων αλλά και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών αυτών σε θεατρικές παραστάσεις,

---

<sup>253</sup> Λ. Αθανασίου, Α. Γκότοβος, *Η δίγλωσσία των διαφορετικών*, *Op. cit.* σελ. 19,24-25

<sup>254</sup> Δόγκα, Τσαουσιδου (2008), *Η στάση των μαθητών απέναντι σε Τσιγγάνους συμμαθητές τους: η περίπτωση των 3<sup>ου</sup> και 4<sup>ου</sup> Δημοτικών σχολείων Ν.Αλικαρνασσού*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2008/DogkaSofia,TsaousidouDespoina/attached-document/Doga2008.pdf> (πρόσβαση 18 Ιουλίου 2017), σελ. 79

<sup>255</sup> *Ibid*, σελ. 81

επισκέψεις σε μουσεία και αθλητικές εκδηλώσεις του σχολείου<sup>256</sup>. Σε άλλη έρευνα που αφορά τη στάση των γονέων προς τα παιδιά ρομικής προέλευσης σε 18 Δημοτικά σχολεία του Ν. Ηλείας<sup>257</sup>, πάλι διαφέρεται η συμβολή του έργου του εκπαιδευτικού καθώς η συντριπτική πλειοψηφία δε θεωρεί τη συνεκπαίδευση ως ανασταλτικό παράγοντα στην εξέλιξη των παιδιών τους (78%), ούτε παράγοντα μείωσης της απόδοσης των μη τσιγγάνων μαθητών (77%).

Ενθαρρυντικές είναι οι θέσεις που έχουν 7 στους 10 εκπαιδευτικούς σε έρευνα του 2016 για τη συνεκπαίδευση με αλλοδαπούς στα δημοτικά σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης<sup>258</sup>, καθώς και όσον αφορά τα θέματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη αλλά και εκτός αυτής δε φαίνεται να δημιουργούνται, σε σχέση με τους γηγενείς, ούτε μεγαλύτερα προβλήματα πειθαρχίας ή καυγάδων λόγω σχηματισμού κλικών, ούτε ζητήματα μη τακτικής φοίτησης, χαμηλής επίδοσης ή περιθωριοποίησης λόγω εθνικότητας. Και στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2001 για λογαριασμό της UNICEF<sup>259</sup>, το 75,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η παρουσία αλλοδαπών μαθητών δε δημιουργεί προβλήματα στη σχολική κοινότητα (23,1% αναγνωρίζει μαθησιακά προβλήματα, αλλά και προβλήματα ένταξης και συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών). Ωστόσο, επτά στους δέκα εκτιμούσαν ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για τη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών, και δυστυχώς και το 2016 σχεδόν οι μισοί θεωρούν ότι η ελλιπής επιμόρφωσή τους επηρεάζει αρνητικά την επίδοσή τους, αφού και η βοήθεια των σχολικών συμβούλων είναι λίγη προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη σχολική καθημερινότητα, ενώ παράλληλα κρίνουν ότι η διδασκαλία σε μεικτή τάξη είναι κουραστική ή εξουθενωτική. Το 2001 τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς θα ενοχλούνταν να διδάξουν σε σχολείο που θα φοιτούσε σημαντικός αριθμός αλλοδαπών, και αν και δεν υπάρχει ανάλογη ερώτηση στην έρευνα του 2016, η συνεχιζόμενη ελλιπής κατάρτισή τους σε συνδυασμό με το πόσο κουραστική θεωρούν τη διδασκαλία σε μεικτές

---

<sup>256</sup> Σ. Δόγκα, Δ. Τσαουσίδου (2008), *Η στάση των μαθητών απέναντι σε Τσιγγάνους συμμαθητές τους*, Ορ. cit σελ. 82-83

<sup>257</sup> Πανταζής, Β., Μαυρουλή, Δ. (2011), Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας, *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ* Τόμος ΙΕ [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.uth.gr/tovima/60/6.pdf> (πρόσβαση 18 Ιουλίου 2017), σελ. 130,132

<sup>258</sup> Παπαζώη, Θ. (2016), ...«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο», [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/19866/4/PapazoiTheoktistiMsc2016.pdf> (πρόσβαση 18 Ιουλίου 2017), σελ. 48-52

<sup>259</sup> Διακρίσεις-Ρατσισμός-Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, *Παιδείας Εγκώμιον*, [διαδίκτυο], Ορ. cit. 237

τάξεις, μας κάνει να αναρωτηθούμε μήπως το ποσοστό θα μεγάλωνε ακόμα περισσότερο. Παρ' όλα αυτά, οι προσδοκίες που έχουν από τους αλλοδαπούς μαθητές, το 2016, δεν είναι χαμηλότερες από αυτές για τους γηγενείς (56,4%), και δηλώνουν ότι το επίπεδο του μαθήματος δεν κατεβαίνει ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν και οι αλλοδαποί (55,7%). Το 80% των 140 εκπαιδευτικών διαφωνεί για το ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν έχουν ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, ωστόσο οι μισοί θεωρούν ότι μια ενδεχόμενη αρνητική αξιολόγηση θα τους δημιουργήσει αίσθημα αποτυχίας όσο και αν προσπαθήσουν, και ίσως για αυτό το λόγο το 47,9% των εκπαιδευτικών είναι πιο επιεικείς όταν βαθμολογούν εργασίες αλλοδαπών. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (79,9%) δηλώνει πως θα πρέπει να γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα των κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών των αλλοδαπών, καθώς και το 45,7% θεωρεί πως η επιτυχής ενσωμάτωση τους δε σημαίνει απαραίτητα και πλήρη υιοθέτηση των κοινωνικών, πολιτιστικών στοιχείων της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, υπάρχει ένα 32% που θεωρεί πως κάτι τέτοιο θα τους οδηγούσε σε κοινωνικό αποκλεισμό, ένα 14% θεωρεί ότι η διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας μπορεί να αποβεί επικίνδυνη λόγω της δημιουργίας εθνικών μειονοτήτων, ενώ 20,7% αρνήθηκαν να εκφέρουν γνώμη στη συγκεκριμένη θέση! Στην έρευνα του 2016 πάντως δε διαφαίνεται επιθυμία των εκπαιδευτικών για απομόνωση των αλλοδαπών σε ειδικές τάξεις ή και σχολεία, όπως επιθυμούσε η πλειοψηφία το 2001. Το 2001, επίσης, η εκπαιδευτική κοινότητα εμφανίζεται διχασμένη όσον αφορά «τον πόλεμο της ελληνικής σημαίας», καθώς το 41,6% συμφωνεί με το να την σηκώνει σε εθνικές εορτές αριστούχου αλλοδαπού μαθητή, ενώ διαφωνεί το 41,1%, στάση που βάσει όλων όσων έχουν ειπωθεί πιστεύω ότι δεν πρέπει να έχει αλλάξει ουσιαστικά.

Ωστόσο, έρευνα του 2012 σε εκπαιδευτικούς σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας<sup>260</sup>, όπου φοιτούσαν αλλοδαποί μαθητές, ανέδειξε τη σημασία των επιπλέον σπουδών (μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό, διδακτορικό ή άλλη σχολή) στο να ξεπερνούν τον εθνοκεντρισμό, να αποδέχονται παγκόσμιες αξίες, να αποδέχονται την ετερότητα, καθώς και στο να χρησιμοποιούν υλικό αντιπροσωπευτικό άλλων πολιτισμών.

---

<sup>260</sup> Καρανικόλα Α. Ζωή (2015), ... «Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας», [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/9142/3/Karanikola%28teeapi%29.pdf> (πρόσβαση 20 Νοεμβρίου 2017), σελ. 192, 201-202, 244, 246



## **5.2. Εμπόδια στην επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων, της ίσης μεταχείρισης, της απόλαυσης των δικαιωμάτων και της διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας**

Κρίνεται φρόνιμο, προτού προχωρήσουμε στη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων, να συνοψίσουμε, βάσει έρευνας αλλά και όλων όσων έχουν ειπωθεί, τα εμπόδια που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια να σεβαστούν και να προωθήσουν τα όσα προβλέπουν για τη διαφορετικότητα διεθνές και ευρωπαϊκό δίκαιο.

Ο κόσμος που ζούμε σήμερα και ιδιαίτερα η ελληνική κοινωνία λόγω της οικονομικής κρίσης, προκαλεί ανασφάλεια, αβεβαιότητα και ανησυχία για το μέλλον με αποτέλεσμα πολλές φορές οι ξένοι και «διαφορετικοί» να γίνονται εξιλαστήρια θύματα και η συστηματική εξάλειψη της διαφορετικότητας να φαντάζει ως όπλο ενάντια στην όποια απειλή. Οι θεσμοί κοινωνικοποίησης με ιδεολογικό χαρακτήρα, όπως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα πολιτικά κόμματα, συμβάλλουν στη διαμόρφωση κλίματος μισαλλοδοξίας, το οποίο επηρεάζει και τις στάσεις των γονέων, δυσχεραίνοντας το έργο του εκπαιδευτικού, καθώς συνδυάζονται με την ανεπαρκή δράση της πολιτείας να ανατρέψει τις βαθύτερες αιτίες του ρατσισμού, όπως αυτή της «απειλής» των σημαντικών αγαθών που απολαμβάνουμε στη ζωή (ευημερία, εθνική και πολιτισμική μας ταυτότητα, ασφαλείς θέσεις εργασίας κ.α.)<sup>261</sup>. Ως συνέπεια, η πολιτισμική ετερότητα και ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης των πραγμάτων εκλαμβάνεται ως εσωτερικός εχθρός της ψυχής και επιβίωσης του έθνους<sup>262</sup>. Εμπόδιο στην επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων αποτελεί και η ίδια η οικονομική κρίση, καθώς οδήγησε στη μείωση δαπανών εκπαιδευτικού και κοινωνικού χαρακτήρα (μείωση κονδυλίων του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά»), εξασθένηση μέτρων (Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα), αλλά και κατάργηση από το 2014 του προγράμματος του ΑΠΘ «Εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστώντων». Αν προσθέσουμε στις παραπάνω αρνητικές αντιλήψεις και την οικονομική κρίση, τα νομοθετικά ζητήματα (εξαίρεση ιθαγένειας του νόμου 3304/05 που ενσωμάτωσε την Οδηγία 2000/43/ΕΚ), μη ίδρυση επαρκούς αριθμού Διαπολιτισμικών σχολείων ή ακόμα καλύτερα την γενίκευση των αρχών και στόχων αυτών σε όλα τα σχολεία,

---

<sup>261</sup> Τσιάκαλος, Γ., (2001) Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Επίκεντρο, *Επίκεντρο* σελ. 48-49

<sup>262</sup> Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα, Gutenberg, σελ. 273-274

υπεράριθμες τάξεις, ατιμωρησία των δράσεων των ακροδεξιών ομάδων που προωθούν ρατσιστικές ιδέες και ξενοφοβία (μοίρασμα φυλλαδίων, παρεμβάσεις σε σχολεία), αντιλαμβάνεται κανείς πως το έργο του εκπαιδευτικού δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2010 σε σχολεία της Θεσσαλονίκης και της Κρήτης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ως κύρια εμπόδια<sup>263</sup> στην αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα, την πίεση χρόνου λόγω του αυστηρού Αναλυτικού Προγράμματος (82,7%), την απουσία εξειδικευμένης επιμόρφωσης (76,2%), αφού το 64% δηλώνει ότι δε γνωρίζει πού μπορεί να βρει υλικό για ανάλογες παρεμβάσεις (υπενθυμίζουμε την παρατήρηση βάσει έρευνας του 2011 της CRC, όπου μόνο το 54% γνώριζε πού να βρει υλικό<sup>264</sup>), καθώς και την απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (74,8%), άποψη που, βάσει όλων όσων έχουν αναπτυχθεί για τα προγράμματα, μάλλον οφείλεται στην ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών. Άλλα εμπόδια που οι ίδιοι αξιολογούν ως σημαντικά είναι η έλλειψη κινητοποίησης των εκπαιδευτικών (69,4%), η οποία εν μέρει δικαιολογείται λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσής τους (όπως ανεπαρκή κρίνεται και από την CRC το 2012<sup>265</sup>), τυχόν συγκρούσεις με διαφορετικά προσκείμενους συναδέλφους ή απλά αρνητική στάση αυτών (36,4%), έλλειψη στήριξης από τη διεύθυνση η οποία δεν υποστηρίζει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς (35%), στους οποίους κυρίως στηρίζονται τα προγράμματα όπως παρατηρεί το 2012 η CRC αλλά και η ECRI το 2014 κρίνει ανεπαρκή τη γενικότερη στρατηγική καταπολέμησης του ρατσισμού<sup>266</sup>, και μόνο το 20,7% της έρευνας αναφέρει ως εμπόδιο την αδιαφορία των μαθητών, σημειωτέον δε το ότι κάποιοι κρίνουν πως έχουν ελλιπή εμπειρία βιωματικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας που θα κινητοποιούν τα παιδιά<sup>267</sup>. Ταυτόχρονα, το γεγονός ότι οι παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης δεν είναι ενσωματωμένες στα προγράμματα σπουδών στις διάφορες σχολικές βαθμίδες (παρατήρηση και της CRC το 2012), τους δίνει ένα ευκαιριακό και μη συστηματικό χαρακτήρα, που δύσκολα προβλέπει την αφιέρωση του απαιτούμενου χρόνου σε αυτά, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να έχει καλύτερα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

---

<sup>263</sup> i-RED, Έρευνα: Καταγραφή και αξιολόγηση αναγκών εκπαιδευτικών, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio-drasis\\_ereyna-katagrafi-axiologisi\\_anagon\\_ekpaideytikon.pdf](http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio-drasis_ereyna-katagrafi-axiologisi_anagon_ekpaideytikon.pdf) (πρόσβαση 4 Νοεμβρίου 2017), σελ. 5, 13-14, 25

<sup>264</sup> βλ. Κεφ. 2.4. Καταδίκες και εκθέσεις κατά της Ελλάδας που αφορούν την εκπαίδευση

<sup>265</sup> Loc.cit

<sup>266</sup> Loc.cit

<sup>267</sup> i-RED, Έρευνα, Op.cit, σελ. 63

Εμπόδιο, επίσης, στην επίτευξη της ίσης μεταχείρισης και της απόλαυσης των δικαιωμάτων αποτελούν αναμφίβολα και τα σχολεία γκέτο που απομονώνουν σχολικά και κοινωνικά ευαίσθητες ομάδες, όπως αυτές των Ρομά (παρατήρηση της ECRC το 2014<sup>268</sup>). Εξάλλου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν προγράμματα ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα αναφέρουν ως παράγοντα αποτυχίας αυτών τη μη επαφή με διαφορετικά άτομα<sup>269</sup>.

Εμπόδιο, τέλος, στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας αποτελεί το ίδιο το εθνοκεντρικό και αφομοιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, με το μονόγλωσσο προσανατολισμό του και την έλλειψη ενδιαφέροντος για την καλλιέργεια του μορφωτικού κεφαλαίου των «διαφορετικών», με συνέπεια η ταυτότητα αυτών να υποβαθμίζεται αντί να ενδυναμώνεται, ενώ σε αυτό το πλαίσιο το έργο του εκπαιδευτικού, ως υπέρμαχου των αρχών του διεθνούς και ευρωπαϊκού δικαίου προκειμένου να απολαμβάνουν όλα τα παιδιά ισότιμα τα κατοχυρωμένα δικαιώματά τους, καθίσταται εξαιρετικά δύσκολο.

---

<sup>268</sup> βλ. Κεφ. 2.4. Καταδίκες και εκθέσεις κατά της Ελλάδας που αφορούν την εκπαίδευση

<sup>269</sup> i-RED, Έρευνα, Ορ.cit., σελ. 64

### 5.3. Συμπεράσματα

Διαπιστώνεται πως ο εκπαιδευτικός, όσον αφορά τη θρησκεία, δεσμευμένος από τη μη ουσιαστική νομοθετική τροποποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος, είναι εγκλωβισμένος σε μια ομολογιακή διαχείριση αυτού, αδυνατώντας να το εκσυγχρονίσει ώστε να γίνει συμβατό με την πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών και τα δικαιώματα που προκύπτουν από τις διεθνές και περιφερειακές Συνθήκες. Κατά συνέπεια, μπορεί τα ετερόθρησκα παιδιά να «χαίρουν» του δικαιώματος απαλλαγής του μαθήματος, δεν παύει όμως να στιγματίζονται και να διαχωρίζονται από την τάξη στο όνομα του θρησκειύματος.

Όσον αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία και επομένως στο δικαίωμα του κάθε παιδιού προστασίας και εκμάθησης της μειονοτικής του γλώσσας, διαπιστώνεται βάσει έρευνας η αφομοιωτική τους στάση, καθώς δεν ενθαρρύνουν τη χρήση της στο σχολείο, ενώ ασυνείδητα συνδέουν τη μη χρήση αυτής με τη μετέπειτα σχολική επιτυχία των αλλόγλωσσων μαθητών. Επίσης, η άποψή τους για τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας επηρεάζεται από τις γενικότερες στερεοτυπικές τους αντιλήψεις για την αντίστοιχη μειονοτική ομάδα. Η οπισθοδρομική αυτή τους στάση μπορεί να συμβαδίζει με το αφομοιωτικό νομοθετικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά τη διγλωσσία (μη επικύρωση του Ευρωπαϊκού Χάρτη για Περιφερειακές ή Μειονοτικές Γλώσσες), ωστόσο δε δικαιολογείται και υπογραμμίζει την ανάγκη επιμορφώσεώς τους προκειμένου να εμπεδώσουν εμπράκτως το διεθνώς κατοχυρωμένο δικαίωμα αυτών των παιδιών.

Ορθότερη κρίνεται η στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συνεκπαίδευση με μαθητές ρομικής προέλευσης, λόγω της συμβολής τους στην αύξηση της τακτικής προσέλευσης των μαθητών αυτών, καθώς και της προσπάθειάς τους για την εκπαιδευτική ένταξη και ενεργητικής τους συμμετοχής στη σχολική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί επίσης συνέβαλαν στην αλλαγή της στάσης των γονέων των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας, οι οποίοι δε θεωρούν τη συνεκπαίδευση ανασταλτικό παράγοντα εξέλιξης ή απόδοσης των δικών τους παιδιών. Όσον αφορά τη θέση των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση με αλλοδαπούς, θεωρούν ότι δεν εγείρει ζητήματα προβληματισμού, ούτε υποστηρίζουν την απομόνωση αυτών σε ειδικά σχολεία, όπως σε παλαιότερη έρευνα. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούσε και θεωρεί τον εαυτό της μη επαρκώς καταρτισμένο, με συνέπειες στην επίδοσή της και στην κρίση της όσο αφορά την

«εξουθενωτική» σχολική καθημερινότητά της. Ίσως αυτό δικαιολογεί το μικρό ποσοστό, που πιθανότατα να έχει αυξηθεί λόγω και της αύξησης πλέον του αριθμού των μεταναστών, το οποίο ενοχλείται να διδάσκει σε σχολείο με σημαντικό αριθμό αλλοδαπών. Σημαντική, ωστόσο, κρίνεται η θέση τους ως προς το ότι η διαφορετικότητα δεν αποτελεί τροχοπέδη μάθησης καθώς δεν επηρεάζει το επίπεδο ή το ρυθμό αυτής!

Διαπιστώνεται, επίσης, πως η ελλιπής επιμόρφωση και τα νομοθετικά εκπαιδευτικά κενά δεν είναι το μόνο εμπόδιο στην επίτευξη της ίσης μεταχείρισης, της απόλαυσης των δικαιωμάτων και της διατήρησης της πολιτιστικής ταυτότητας, καθώς και η οικονομική ύφεση αποπροσανατολίζει τις κρίσεις, ανάγοντας τη διαφορετικότητα σε πραγματικό εχθρό και απειλή των αγαθών αλλά και μειώνοντας τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές δαπάνες, γεγονός που πλήττει κυρίως της ήδη περιθωριοποιημένες και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν πλήθος αλληλοεπηρεαζόμενων προβλημάτων που δυσχεραίνουν το έργο τους, και πέρα από την ελλιπή επιμόρφωσή τους και την ανεπαρκή κατάρτισή τους σε κατάλληλες μεθόδους που κινητοποιούν τα παιδιά, υπογραμμίζουν την άγνοια τους για το πού θα μπορούσαν να βρουν υλικό για ανάλογες δράσεις, την ελλιπή κινητοποίησή τους ή την αρνητική στάση κάποιων εκπαιδευτικών.

Πρόβλημα εντοπίζεται και στην ύπαρξη των σχολείων γκέτο τα οποία στοχεύουν στην ένταξη ομάδων απομονώνοντάς τες. Ταυτόχρονα, το αφομοιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που υποβιβάζει το μορφωτικό κεφάλαιο των «διαφορετικών και αμφισβητεί, επομένως, την ταυτότητά τους, έρχεται σε σύγκρουση με τον πρωταρχικής σημασίας στόχο για την αποφυγή φαινομένων βίας και σχολικού εκφοβισμού, αυτόν την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης! Την τριγωνική σχέση ανάμεσα σε μαθητές από μεταναστευτικές ομάδες, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, που πιθανώς βιώνουν λόγω του χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού στάτους, σε συνδυασμό με την αυτοαντίληψη της σχολικής ικανότητας, και την πιθανή εμπλοκή τους σε καταστάσεις εκφοβισμού επιβεβαιώνει έρευνα του 2013, όπου οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την Πρώην Σοβιετική Ένωση έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε καταστάσεις bullying στο ρόλο μάλιστα του θύτη, απ' ότι οι Έλληνες συμμαθητές τους<sup>270</sup>.

---

<sup>270</sup> Δήμου, Γ.Η., Γ. (2013). «Το bullying στο δημοτικό, σε παιδιά από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την Πρώην Σοβιετική Ένωση». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 1, Τεύχος 2, σελ. 136,140, 146, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2\\_8.pdf](http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_8.pdf) (πρόσβαση 4 Νοεμβρίου 2017)

## ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

για την ενίσχυση της πρακτικής εφαρμογής των δικαιωμάτων  
του παιδιού στην εκπαίδευση

Στόχος της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας είναι να εξάγει συμπεράσματα και να διατυπώσει προτάσεις όσον αφορά τα κάτωθι αλληλένδετα ζητήματα, καθοριστικά για την επιτυχή ή μη ανταπόκριση του σχολείου στην προστασία της διαφορετικότητας και την προάσπιση των δικαιωμάτων του κάθε παιδιού:

- I. Την ανταπόκριση του Εθνικού δικαίου στις προδιαγραφές του Διεθνούς και Ευρωπαϊκού όσον αφορά την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών στην εκπαίδευση.
- II. Την διαφορετικότητα ως εργαλείο μάθησης προκειμένου να αποφευχθούν ρατσιστικές συμπεριφορές.
- III. Την στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη διαφορετικότητα και την αντιμετώπιση των εμποδίων προκειμένου να ανταποκριθεί στην ετερογένεια της σχολικής τάξης.

## I.

Βάσει όλων των δεδομένων διαπιστώνεται πως η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζεται από τις διεθνείς και ευρωπαϊκές Συνθήκες, ωστόσο δεν κατορθώνει να διαχειριστεί την πολυπολιτισμικότητα σύμφωνα με αυτές, καθώς αρνείται να δώσει θέση στη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό των «διαφορετικών», με αποτέλεσμα την υποβάθμιση της ταυτότητας και του μορφωτικού τους κεφαλαίου. Και ενώ η πρόοδος ενός εκπαιδευτικού συστήματος στην κατεύθυνση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών φαίνεται επίσης από το βαθμό που εκπροσωπούνται οι διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες στο διδακτικό του προσωπικό, η μη θεσμοθέτησή της αποτελεί και αυτή ένδειξη μη προόδου σε αυτό τον τομέα<sup>271</sup>. Ο φόβος υπονόμησης της εθνικής ταυτότητας και αλλοίωσης της πολιτισμικής κουλτούρας εμποδίζει την ανάληψη εκ μέρους της πολιτείας νομοθετικών πρωτοβουλιών για την εξάλειψη νόμων, διατάξεων και πρακτικών που ενισχύουν άμεσα ή έμμεσα τις διακρίσεις στην εκπαίδευση. Η αντιμετώπιση των διακρίσεων, της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, ωστόσο, απαιτεί μια πολυθεσμική προσέγγιση, καθώς το σχολείο από μόνο του δε μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα φαινόμενα αυτά<sup>272</sup>.

Ταυτόχρονα, ενώ διεθνές, ευρωπαϊκό αλλά και εθνικό θεσμικό πλαίσιο (Νόμος Δ.Ε. 4415/16) καταδικάζουν την αφομοιωτική εκπαιδευτική προσέγγιση της διαφορετικότητας και διακηρύσσουν το σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας, διαπιστώνεται

---

<sup>271</sup> Μάρκου, Γ., (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, *Op.cit.* σελ.69-70

<sup>272</sup> *Ibid* σελ. 70

το πρόβλημα ότι ούτε οι εκπαιδευτικοί αλλά ούτε και η Πολιτεία υπερασπίζουν τη διδασκαλία της μητρικής στο σχολείο, πολιτική επιζήμια τόσο για την αυτοαντίληψη των μαθητών αυτών και την ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, λόγω των θετικών ευρημάτων για τη διγλωσσία, όσο και για τις γενικότερες αξίες του πολιτισμού τους. Η «ρητορική της κρίσης», άλλωστε, σχετικά με τη δημιουργία ενός «πύργου της Βαβέλ» θεωρείται ως παρωχημένη κινδυνολογία αρκετά χαμηλού επιπέδου<sup>273</sup>. Προτείνεται η γενίκευση των αρχών των Διαπολιτισμικών σχολείων και η σαφής νομική κατοχύρωση των μαθημάτων της μητρικής γλώσσας για τους αλλόγλωσσους μαθητές, πρόταση που στηρίζεται και από τους εκπαιδευτικούς του 132<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Γκράβας<sup>274</sup>.

Διεθνείς και ευρωπαϊκές επιτροπές εκφράζουν επιπλέον την ανησυχία τους για διακριτική μεταχείριση των πιστών μειονοτικών θρησκειών. Προτείνεται η θεσμική κατοχύρωση προκειμένου να διαχωριστεί η εκπαίδευση από τη θρησκευτική λατρεία, ώστε το μάθημα να εξελιχθεί από ομολογιακό και κατηχητικό σε ένα διάλογο θρησκειών, εστιάζοντας στη συμβολή αυτών στον πολιτισμό και προτρέποντας τη γνωριμία, αποδοχή και σεβασμό του θρησκευτικά άλλου. Με το τρόπο αυτό θα προωθηθεί η ανεκτικότητα και θα αποφευχθούν φαινόμενα ρατσισμού και εκφοβισμού λόγω θρησκείας.

Η CRC, επίσης, επισημαίνει το ζήτημα του μη συστηματικού τρόπου διάδοσης των Δικαιωμάτων του Παιδιού και της ανεπαρκούς αντιμετώπισης του ρατσισμού, ελλείψεις που συμβάλλουν στη διαπιστωμένη αύξηση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού. Η Πολιτεία, επίσης, όχι μόνο δεν ενισχύει τις καινοτόμες προσπάθειες πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών, αλλά συχνά τις παρεμποδίζει και απαξιώνει. Ταυτόχρονα το αυστηρά οριοθετημένο πρόγραμμα ύλης, το οποίο αποφασίζεται από το Υπουργείο, δεν ευνοεί την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και ανάλογων προγραμμάτων καθώς η ευέλικτη ζώνη και τα προγράμματα Αγωγής Υγείας δεν επαρκούν πάντα χρονικά. Προτείνεται η θεσμοθέτηση της διδασκαλίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, προκειμένου να είναι κατοχυρωμένος και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που αναπτύσσει ανάλογες πρωτοβουλίες αλλά και η σύνταξη του Α.Π. με τρόπο που θα επιτρέπει τη δημιουργική παρέμβαση των

---

<sup>273</sup> Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα, Gutenberg, σελ. 280

<sup>274</sup> Λογοθέτης, Γ., (2011). *Για ένα σχολείο που σέβεται την διαφορετικότητα*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://logothetis63.blogspot.gr/2011/01/blog-post\\_351.html](http://logothetis63.blogspot.gr/2011/01/blog-post_351.html) (πρόσβαση 20 Ιουλίου 2017), σελ. 12



εκπαιδευτικών ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας. Ταυτόχρονα θα πρέπει το ίδιο το Υπουργείο να εφαρμόσει πρωτοβουλίες σε όλα τα επίπεδα για την ευαισθητοποίηση κατά των διακρίσεων και του ρατσισμού αλλά και να μεριμνήσει για την συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η απάντηση της πολιτείας σε κάθε ρατσιστική ή φασιστική απειλή στο χώρο του σχολείου, από όπου και αν προέρχεται, θα πρέπει να είναι αμείλικτη. Τέλος, προτείνεται να θεσπιστεί ένα σύγχρονο πλαίσιο κατά του ρατσισμού, που θα επιτρέπει καλύτερο συντονισμό μεταξύ φορέων προστασίας της διαφορετικότητας και της ελληνικής αστυνομίας, ενώ η καταγραφή και αντιμετώπιση των φαινομένων θα δίνει έμφαση στη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη λειτουργία του σχολείου (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς). Ταυτόχρονα, προτείνεται η ποινικοποίηση της ολιγωρίας οποιουδήποτε φορέα.

Από τη διερεύνηση, επίσης, των αναφορών προέκυψε ότι το πρόβλημα του αποκλεισμού παιδιών Ρομά από την εκπαιδευτική διαδικασία παραμένει υπαρκτό και σύνθετο ενώ η Πολιτεία μειώνοντας τις δαπάνες εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, λόγω της οικονομικής κρίσης, αλλά και μη εφαρμόζοντας προτάσεις της Σύστασης του 1993 με τα μέτρα στήριξης του πολιτισμού και της γλώσσας των τσιγγάνων, συνηγορεί σε αυτό. Εξάλλου η Ελλάδα δεν έχει επικυρώσει τον Ευρωπαϊκό Χάρτη για Περιφερειακές ή Μειονοτικές Γλώσσες. Προτείνεται η θεσμική απαγόρευση λειτουργίας των σχολείων γκέτο, η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας, η εκ νέου οικονομική ενίσχυση στοχευμένων προγραμμάτων, η ενημέρωση των Τσιγγάνων για τα δικαιώματά τους αλλά και η υιοθέτηση μέτρων στήριξης της κουλτούρας τους, όπως προβλέπονται στη Σύσταση.

Διαπιστώνεται, τέλος, ότι η χρηματοοικονομική κρίση έχει πλήξει και άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ανησυχία που εκφράζεται και από τη CRC, η οποία προτείνει να δίνεται προτεραιότητα σε δαπάνες για αυτές. Λόγω του μεγάλου μεταναστευτικού ρεύματος η Ελλάδα θα πρέπει να υποστηρίξει δράσεις προετοιμασίας των προσφυγόπουλων για ένταξη στην εκπαίδευση, να φροντίσει για επαρκή αριθμό Τμημάτων Υποδοχής αλλά και να ενισχύσει ενέργειες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των σχολικών κοινοτήτων και της τοπικής κοινωνίας, προκειμένου να αποφεύγονται φαινόμενα ρατσισμού.

Η εκπαίδευση δεν λειτουργεί σε κοινωνικό κενό και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τις κοινωνικές. Οι πρώτες πρέπει να αποτελούν τμήμα των

δεύτερων, αν θέλουμε τα αποτελέσματα να διαρκούν<sup>275</sup>. Η Πολιτεία δε θα πρέπει να περιορίζεται σε μια τυπική θεσμική προστασία των «διαφορετικών», αλλά να συνθέσει ένα σύνολο πρακτικών με στόχο την καταπολέμηση των διακρίσεων και τη θετική ενίσχυση των κοινωνικών αυτών ομάδων, σεβόμενη τις ιδιαιτερότητές τους. Παράλληλα, προκειμένου να βελτιώσει τη λειτουργία του σχολείου όσον αφορά την ενσωμάτωση των διαφορετικών μαθητών σε αυτό, θα πρέπει να αξιολογήσει και να ενσωματώσει αλλαγές του θεσμικού πλαισίου του<sup>276</sup>, σύμφωνα με τις διεθνείς πρακτικές σε χώρες όπως η Αυστραλία, ο Καναδάς και οι Η.Π.Α., οι οποίες αφορούν την αποκέντρωση και τη μεγαλύτερη αυτονομία των σχολικών μονάδων, προκειμένου να έχουν τη δυνατότητα να προγραμματίζουν τόσο τα μαθήματα όσο και τις άλλες δραστηριότητες του σχολείου βάσει της σύνθεσης του μαθητικού σώματος και τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας. Ταυτόχρονα, χρειάζεται ενίσχυση και μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών, των γονέων και άλλων μελών της εκπαιδευτικής και ευρύτερης κοινότητας στη λήψη αποφάσεων για την οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση δράσεων εντός και εκτός σχολείου<sup>277</sup>. Επομένως, το πρόβλημα-κλειδί είναι να μετατραπεί το τοπικό σχολείο σε μια κοινότητα με ευρύτερα περιθώρια για συλλογικές και ατομικές αποφάσεις και για καλύτερη επικοινωνία και διάδραση μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης<sup>278</sup>.

## II.

Βάσει όλων των δεδομένων διαπιστώνεται πως η διαφορετικότητα από μόνη της, ως απλή συνύπαρξη με τους κοινωνικοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, δε θα μπορούσε ποτέ να αποτελέσει εργαλείο μάθησης. Ταυτόχρονα, η «ευγενική» αγνόησή της ή η δήθεν μη παρατήρησή της διδάσκει έμμεσα ότι η ετερότητα δεν είναι κοινωνικά αποδεκτή και συμβάλλει στη διαμόρφωση αξιών βάσει της υποτίμησής της.

Επομένως, η διαφορετικότητα δύναται να αποτελέσει εργαλείο μάθησης μόνο με τη σωστή διαχείριση αυτής και με καθορισμό των κατάλληλων στόχων. Απαιτείται η οικοδόμηση μια ισχυρής προσωπικής ταυτότητας, γεγονός που θα ωφελήσει και την

---

<sup>275</sup> Torsten, H., (1991). *Η αμφισβήτηση του σχολείου: Μία συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*. Αθήνα, Προτάσεις, σελ. 246

<sup>276</sup> i-RED, Έρευνα: Καταγραφή και αξιολόγηση αναγκών εκπαιδευτικών, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio-drasis\\_ereyna-katagrafi-axiologisi\\_anagon\\_ekpaidevtikon.pdf](http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio-drasis_ereyna-katagrafi-axiologisi_anagon_ekpaidevtikon.pdf) (πρόσβαση 4 Νοεμβρίου 2017), σελ. 45

<sup>277</sup> Loc.cit.

<sup>278</sup> Torsten, H., (1991), Op.cit. σελ. 169

κυρίαρχη ομάδα, ώστε να μην αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα ως απειλή ή υπονόμηση της δικής της ταυτότητας, αλλά και θα ενισχύσει θετικά τη μειονοτική. Κατόπιν απαραίτητη κρίνεται η καλλιέργεια της δυνατότητας ύπαρξης πολλαπλής ταυτότητας, ενός μείγματος παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος, που αντικαθιστά το διαζευκτικό ή με το και, ενώ δεν περιορίζεται στα στενά όρια εθνικών, γλωσσικών ή θρησκευτικών χαρακτηριστικών. Η ελληνική ταυτότητα θα ήταν λιγότερη μίξερη και πιο φιλόξενη, εάν το χρώμα, η θρησκεία, η διγλωσσία, οι όποιες φαντασιώσεις για την καταγωγή δεν θα ήταν εμπόδιο για να αισθανθεί κανείς Έλληνας, αν οι «διαφορετικοί» μαθητές καταφέρουν να βιώσουν τον εαυτό τους μέλος της ελληνικής κοινότητας<sup>279</sup>. Συνειδητοποιούμε, επίσης, ότι η διαφορετικότητα μπορεί να αποτελέσει το κίνητρο για να αναγνωριστούν και να ανατραπούν στερεότυπα, να μειωθούν πρώιμες, εσφαλμένες προκαταλήψεις, να καλλιεργηθούν αξίες και να μπου κανόνες προώθησης ισότητας, διαλλακτικότητας και σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που θα συντελέσουν στη μείωση ρατσιστικών φαινομένων, μόνο με την αλληλεπίδραση, τη δημιουργία στενής σχέσης και κοινών στόχων με τις διαφορετικές ομάδες, αποκλείοντας την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό τους σε σχολεία γκέτο. Ο προγραμματισμός ανάλογων μη ευκαιριακών προγραμμάτων και δράσεων, προϋποθέτει, όπως έχει ήδη προταθεί, τη σωστή νομοθετική υποστήριξη για γενίκευση των διαπολιτισμικών στόχων σε όλα τα σχολεία, ευέλικτα Α.Π. που επιτρέπουν την παρέμβαση και πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας και φυσικά την σωστή κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση αυτών.

Ταυτόχρονα προτείνεται η αναθεώρηση και επανεξέταση σημείων που προτρέπουν ή συντηρούν εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Παράδειγμα αποτελεί το μάθημα της ιστορίας, όπου διεθνώς προτείνεται αναβάθμιση, στα περιεχόμενα και στη διάρθρωση του Α.Π. του, με νέα πεδία ιστορικής αναζήτησης που αφορούν μεταξύ άλλων την ιστορία των αντιλήψεων ή ιδεολογιών, την ιστορία των πνευματικών δημιουργιών, την ιστορία της καθημερινής ζωής και του υλικού πολιτισμού, την ιστορία των γυναικών, των παιδιών, των μη προνομιούχων ομάδων της κοινωνίας κ.α.<sup>280</sup>. Προτείνεται, επίσης, η ιδεολογική αποδόμηση του πολέμου, ώστε να του αφαιρεθεί ο παραδειγματικός του χαρακτήρας αποτελώντας μέσο μετάδοσης

---

<sup>279</sup> Γκότοβος Α.Ε.,(2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 133,135

<sup>280</sup> Ευαγγέλου, Ο.,(2014), Ανάπτυξη συνεργατικών διαθεματικών δραστηριοτήτων με διαπολιτισμικές διαστάσεις, *Επιστημονικό Περιοδικό Έρκυνα*, Τεύχος 1<sup>ο</sup>, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-%281\\_2014%29.pdf](http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-%281_2014%29.pdf) (πρόσβαση 20 Ιουλ. 2017), σελ. 128

αξιών και κανόνων, προσεγγίζοντάς τον κριτικά, εστιάζοντας στην ανθρωπολογική προσέγγιση των συγκρούσεων και στην προβολή των κοινωνικών ζημιών που επιφέρει στο παρόν<sup>281</sup>.

Όσον αφορά το ζήτημα που επί χρόνια δίχαζε τους συντελεστές της εκπαίδευσης, το εάν η διαφορετικότητα αποτελεί τροχοπέδη μάθησης, έρευνες δείχνουν ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς δε θεωρούν ότι υποβαθμίζει το επίπεδο (ποσοστό που δικαιολογείται και από την ανασφάλεια που έχουν λόγω της πεποίθησής τους ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι). Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων της κυρίαρχης ομάδας, επίσης δε τη θεωρεί ανασταλτικό παράγοντα στην εξέλιξη των παιδιών τους ή στη μείωση της απόδοσής τους, γεγονός που αναδεικνύει το πώς η μεγαλύτερη επαφή με τους κοινωνικοπολιτισμικά διαφορετικούς μπορεί να άρει προκαταλήψεις και φόβους.

### III.

Διαπιστώνεται πως ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού ως απλού φορέα μετάδοσης γνώσεων έχει σημαντικά διευρυνθεί, συμπεριλαμβάνοντας μία σειρά στόχων που βρίσκονται στη σφαίρα της προστασίας της διαφορετικότητας και της πρακτικής εφαρμογής των δικαιωμάτων κάθε παιδιού στην εκπαίδευση, καλούμενος να αποτελέσει τη «γέφυρα» σύνδεσης ανάμεσα στα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, εφαρμόζοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αντιμετωπίζοντας φαινόμενα ρατσισμού. Ωστόσο, το πρόβλημα εντοπίζεται στο γεγονός ότι ενώ το φάσμα των καθηκόντων του διευρύνθηκε, δεν υπάρχει η ανάλογη θεσμική, οικονομική και επιμορφωτική μέριμνα της Πολιτείας, με αποτέλεσμα να νιώθει συχνά εγκαταλειμμένος και αγχωμένος μπροστά στα πρακτικά εμπόδια της σχολικής καθημερινότητας. Ταυτόχρονα πέρα από το αυστηρά οριοθετημένο πρόγραμμα ύλης, έρχεται αντιμέτωπος με νομοθετικά κενά και ρυθμίσεις που συμβάλλουν στη διατήρηση των διακρίσεων, καθώς η διαπολιτισμική πολιτική δεν προσεγγίζεται ολιστικά. Συγκεκριμένα, δεν προβλέπεται η απασχόληση ειδικευμένων εκπαιδευτικών και συμβούλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ούτε η πρόσληψη εκπαιδευτικών από τις αντίστοιχες πολιτισμικές ομάδες, ώστε να πεισθούν πρακτικά οι «διαφορετικοί» μαθητές ότι η κοινωνία τους σέβεται και τους αποδέχεται, ενώ δεν εφαρμόζεται μια ξεκάθαρη αντιρατσιστική πολιτική με επιβολή κυρώσεων σε περιπτώσεις ξενοφοβικών ή ρατσιστικών

---

<sup>281</sup> Ευαγγέλου, Ο.,(2014), Loc.cit.

συμπεριφορών<sup>282</sup>. Ταυτόχρονα, προβληματίζει το γεγονός του ότι καινοτόμες προσπάθειες που έχουν ως στόχο να ξεπεράσουν αυτά τα κενά και τις ελλείψεις συχνά όχι μόνο απαξιώνονται αλλά και διώκονται πειθαρχικά.

Παρ' όλα αυτά, υπάρχει πρόοδος στο πώς η εκπαιδευτική κοινότητα αντιμετωπίζει την διαφορετικότητα των κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, καθώς η συντριπτική της πλειοψηφία τη θεωρεί αποδεκτή, δε συμφωνεί με την απομόνωσή της και στηρίζει τη συνεκπαίδευση με αλλοδαπούς και Ρομά, ωστόσο εμφανίζεται αμφίθυμη καθώς μόνο η μισή πρεσβεύει το ότι ενσωμάτωση δε σημαίνει και πλήρη υιοθέτηση των κοινωνικο-πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής. Διχασμένη παρουσιάζεται και απέναντι σε ζητήματα όπως ο «πόλεμος της σημαίας» ή στην ενίσχυση της διγλωσσίας. Το ζήτημα της ελλιπούς επιμόρφωσης επιβεβαιώνεται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς η πλειοψηφία κρίνει τον εαυτό της ως μη επαρκώς καταρτισμένο και επιμορφωμένο για την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων, ενώ έμπειροι εκπαιδευτικοί, όπως αυτοί του 132<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου της Γκράβας, απαξιώνουν τα συμβατικά θεωρητικά προγράμματα επιμόρφωσης<sup>283</sup>.

Προτείνεται, επομένως, η συνεχής και τακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις δικές τους προτάσεις και βάσει των αναγκών της εκάστοτε σχολικής τους ομάδας, προκειμένου να κατανοήσουν σε βάθος και πρακτικά το πώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση μετασχηματίζει την καθημερινή πρακτική στην τάξη. Ταυτόχρονα, έμπειροι εκπαιδευτικοί προτείνουν οι δράσεις αγωγής υγείας που συνδέονται με την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας και της διαφορετικότητας να μην γίνονται αποσπασματικά αλλά να εντάσσονται στα ωρολόγια και Α.Π. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να απευθύνονται σε ολόκληρη την μαθητική κοινότητα, μετά από διερεύνηση των αναγκών της<sup>284</sup>. Στόχος θα είναι να μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να κατανοήσει το θεσμικό πλαίσιο προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων του παιδιού, ώστε αναθεωρώντας ο ίδιος τυχόν ρατσιστικές του στάσεις και απόψεις, να ενσωματώσει τις εθνικές και πολιτισμικές διαφορές στις διεργασίες μάθησης, να κάνει εμφανή την παρουσία άλλων πολιτισμών στην τάξη, καθώς είναι εξαιρετικά σημαντικό για τα παιδιά να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους στο

---

<sup>282</sup> Ibid, σελ. 129

<sup>283</sup> i-RED, Έρευνα: Καταγραφή και αξιολόγηση αναγκών εκπαιδευτικών, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio-drasis\\_ereyna-katagrafi-axiologisi\\_anagon\\_ekpaidevtikon.pdf](http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio-drasis_ereyna-katagrafi-axiologisi_anagon_ekpaidevtikon.pdf) (πρόσβαση 4 Νοεμβρίου 2017), σελ. 41

<sup>284</sup> Ibid, σελ. 64

περιβάλλον εντός του οποίου τα φροντίζουν<sup>285</sup>, και να αναδείξει παραδειγματικά τη σημασία της ετερογένειας ως πηγής εμπλουτισμού. Το ζήτημα, επομένως, για τη σύγχρονη παιδεία είναι η εξεύρεση τρόπων εκπαίδευσης των μαθητών στις αξίες μιας πλουραλιστικής κοινωνίας, μέσα σε ένα πλαίσιο ισότητας και δημοκρατίας, αλλά και η προετοιμασία αυτών να συμμετάσχουν στην διαμόρφωση της κοινωνίας αυτής<sup>286</sup>. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος προτείνεται οι παρεμβάσεις για την ξενοφοβία, το ρατσισμό και τα ανθρώπινα δικαιώματα να διαπερνούν την εκπαιδευτική διαδικασία με έναν ολιστικό τρόπο και να μην περιορίζονται μονάχα σε στοχευμένα αντιρατσιστικά προγράμματα, που συχνά λόγω περιορισμού χρόνου δεν επιτυγχάνουν τους στόχους τους<sup>287</sup>. Τέλος, προτείνεται να ενταθεί η προσπάθεια του κάθε εκπαιδευτικού για να ενισχύσει τη συχνότερη συμμετοχή των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στα δρώμενα του σχολείου αλλά και τη συνεργασία του με αλλοδαπούς γονείς, ξεπερνώντας το πρόβλημα της επικοινωνίας.

Λόγω της οικονομικής ύφεσης, πρωταρχική σημασία έχει η αυτο-επιμόρφωση και η αυτενέργεια του κάθε εκπαιδευτικού, ώστε να κατορθώσει να δει την ετερότητα της σχολικής τάξης ως μια παιδαγωγική πρόκληση και ευκαιρία εφαρμογής των παιδαγωγικών του γνώσεων, προκειμένου να αξιοποιήσει τη διαφορετικότητα δημιουργικά, η οποία θα αποτελέσει εργαλείο μάθησης και όχι τροχοπέδη της. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί σίγουρα δεν μπορούν να λύσουν από μόνοι τους το πρόβλημα του ρατσισμού, της ανισότητας και των διακρίσεων στην κοινωνία, μπορούν όμως να σταματήσουν να συνεισφέρουν σε αυτό!

---

<sup>285</sup> Vandenbroek, M., (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του άλλου στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Νήσος, σελ. 204

<sup>286</sup> Σ. Τριλίβα, Τ. Αναγνωστοπούλου et al. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος..απλά διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα, Gutenberg, σελ. 261

<sup>287</sup> Γαζάκης, Α., Συρρή, Δ. et al. (2014). *Ρατσισμός και Διακρίσεις στην Ελλάδα σήμερα* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.antigone.gr/files/gr/library/research-and-studies-specifically-for-greece/2014/ekthesi\\_ratsismos\\_diakriseis.pdf](http://www.antigone.gr/files/gr/library/research-and-studies-specifically-for-greece/2014/ekthesi_ratsismos_diakriseis.pdf) (πρόσβαση 8 Οκτ. 17), σελ. 62

## BIBΛIOΓPAΦIA

Baum, H.,(2003). *Μ'αυτόν εγώ δεν παίζω!:* Απόρριψη και... στο περιθώριο. Μπροστά στο Διαφορετικό και το Ξένο. 2<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα, Θυμάρι.

Biber, B., (1996). *Η προσέγγιση της Παιδαγωγικής Σχολής Bank Street στην προσχολική Εκπαίδευση.* Αθήνα, Οδυσσέας.

Γκότοβος, Α.Ε.,(2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα:* Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γρόλλιος, Γ.Δ., (2003). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική: Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση.* Αθήνα, Gutenberg.

Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας.* Β' έκδοση. Αθήνα, Gutenberg

Δαμανάκης, Μ., (1997).*Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.* Αθήνα, Gutenberg.

Δήμου, Γ.Η., (1996). Απόκλιση, στιγματισμός: θεωρητική προσέγγιση αποκλίσεων. Αθήνα, Gutenberg.

Debray, R., (2004). *Η διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο: Υπόμνημα στον Υπουργό Παιδείας της Γαλλίας 2002.* Αθήνα, ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟΝ ΤΗΣ «ΕΣΤΙΑΣ»

Derman-Sparks, L., (1989). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις: Παιδαγωγικά εργαλεία.* Αθήνα, Σχεδία

Evans, M., (2004). *Φύλο και κοινωνική θεωρία.* Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, (1995). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Leah Levin, (1981), (μετάφραση- επιμέλεια: Π. Νάσκου-Περράκη, Κ. Ταραράς, Κ. Χαϊνογλου), (2013). *Ανθρώπινα Δικαιώματα: Ερωτήσεις και Απαντήσεις*. Θεσσαλονίκη, Θέμις.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Γ΄ έκδοση. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ., (1996). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.

Μάρκου, Γ., (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.

Σ. Τριλίβα, Τ. Αναγνωστοπούλου, Σ. Χατζηνικολάου, (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος..απλά διαφορετικός! Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα, Gutenberg.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε.Δ.,(2014). *Σχολική Βία .Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Ο ρόλος οικογένειας- σχολείου*. Αθήνα, Γρηγόρης.

Τσιάκαλος, Γ., (2001). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Επίκεντρο.

Torsten, H., (1991). *Η αμφισβήτηση του σχολείου: Μία συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*. Αθήνα, Προτάσεις.

Vandenbroek, M., (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του άλλου στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Νήσος.



## ΙΣΤΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασίου, Λ., Γκότοβος, Α., *Η διγλωσσία των διαφορετικών, Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://edu.pep.uoi.gr/emedage/images/diglossia.pdf> (πρόσβαση 17 Ιουλίου 2017), σελ. 9-10, 13-14

Αραμπάτζη, Ζ., (2013). *Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.plogos.gr/ΤΕΥΧΗ/2013\\_1\\_pdf/4arabatzi.pdf](https://www.plogos.gr/ΤΕΥΧΗ/2013_1_pdf/4arabatzi.pdf) (πρόσβαση 4 Ιουλίου 2017), σελ. 68-69

Γαζάκης, Α., Συρρή, Δ. et al. (2014). *Ρατσισμός και Διακρίσεις στην Ελλάδα σήμερα* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.antigone.gr/files/gr/library/research-and-studies-specifically-for-greece/2014/ekthesi\\_ratsismos\\_diakriseis.pdf](http://www.antigone.gr/files/gr/library/research-and-studies-specifically-for-greece/2014/ekthesi_ratsismos_diakriseis.pdf) (πρόσβαση 8 Οκτ. 17), σελ. 14-15

COMPASS, *Ένα Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες* [διαδίκτυο], σελ. 363,364. Διαθέσιμο από [http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517\\_compass\\_edition\\_gr.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517_compass_edition_gr.pdf) (Πρόσβαση 23 Σεπ. 17).

Δήμου, Γ.Η., Γ. (2013). «Το bullying στο δημοτικό, σε παιδιά από οικογένειες μεταναστών από την Αλβανία και την Πρώην Σοβιετική Ένωση». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 1, Τεύχος 2, σελ. 136,140, 146, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teuxos2\\_8.pdf](http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teuxos2_8.pdf) (πρόσβαση 4 Νοεμβρίου 2017)

«Διακρίσεις-Ρατσισμός-Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα», *Παιδείας Εγκώμιον*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <https://anthologio.wordpress.com/2012/08/17/i-ó-i-2/> (πρόσβαση 15 Ιουλίου 2017)

Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.unric.org/el/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26230&Itemid=33](https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26230&Itemid=33) [πρόσβαση 27 Σεπ. 17].

Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.unric.org/el/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26231](https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26231) [πρόσβαση 27 Σεπ. 17].

*Διεθνής Αμνηστία (31 Μαΐου 2013)*, «Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο επιπλήττει ξανά την Ελλάδα για διακρίσεις εις βάρος των μαθητών Ρομά», [διαδίκτυο] διαθέσιμο από <https://www.amnesty.gr/news/press/article/11713/eyropaiko-dikastirio-epiplittei-xana-tin-ellada-gia-diakriseis-eis-varos> (πρόσβαση 28 Οκτωβρίου 2017)

«Διεθνής Αμνηστία: Συνεχίζονται οι παραβιάσεις δικαιωμάτων στην Ελλάδα, Απόσπασμα της Ετήσιας Έκθεσης 2015 που αφορά την Ελλάδα», *Η εφημερίδα των Συντακτών* (24.2.2016) [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.efsyn.gr/arthro/diethnis-amnistia-synehizontai-oi-paraviaseis-dikaiomaton-stin-ellada> (πρόσβαση 15 Ιουλ. 2017)

Διεθνής Σύμβαση για την Κατάργηση κάθε Μορφής Φυλετικών Διακρίσεων [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4c2aff2b2> [πρόσβαση 27 Σεπ. 17].

Δόγκα, Τσαουσιδου (2008), *Η στάση των μαθητών απέναντι σε Τσιγγάνους συμμαθητές τους: η περίπτωση των 3<sup>ου</sup> και 4<sup>ου</sup> Δημοτικών σχολείων Ν.Αλικαρνασσού*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/seyp/ker/2008/DogkaSofia,TsaousidouDespoina/attache-d-document/Doga2008.pdf> (πρόσβαση 18 Ιουλίου 2017), σελ. 79

Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού-Συνήγορος του παιδιού [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.0-18.gr/gia-megaloyds/dsdp> (Πρόσβαση 29 Σεπ. 17).

Δροσάκης, Ν., Ταινία “Οι μικροί άλλοι” [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <https://www.youtube.com/watch?v=0tIETPdNvcs> (πρόσβαση 5 Νοεμβρίου 2017)

DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training), *Τι σημαίνει “καλή πρακτική” στην προσχολική αγωγή;* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://decet.org/wp/wp-content/uploads/2015/01/making-sense-of-good-practice\\_greek.pdf](http://decet.org/wp/wp-content/uploads/2015/01/making-sense-of-good-practice_greek.pdf) (πρόσβαση 25 Ιουλίου 2017)

Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://dide-anatol.att.sch.gr/didanpep/ANTI/Epithetikotita%20ERSYPE%20viomatiko.pdf> (πρόσβαση 4 Νοεμβρίου 2017)

Ένταξη και Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, *Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.uoa.gr/anakoinoseis-kai-ekdhloseis/proboli-newn/enta3h-kai-ekpaideysh-moysoylmanopaidwn.html> (πρόσβαση 17 Οκτ. 17)

Εγγραφή και Φοίτηση των παιδιών Ρομά, *Νομοθεσία 11684/Γ1/ 10-9-2008* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.keda.uoa.gr/roma/files/eggrafi\\_foitisi\\_roma.pdf](http://www.keda.uoa.gr/roma/files/eggrafi_foitisi_roma.pdf) (πρόσβαση 17 Οκτ. 17)

Ένταξη και Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά – Το Πρόγραμμα [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.keda.uoa.gr/roma/> (πρόσβαση 17 Οκτ. 17)

Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης Λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης-Πρωτόκολλα [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A12012E%2FTXT> (πρόσβαση 3 Οκτ. 17)

*Επετηρίδα Δικαίου Προσφύγων και Αλλοδαπών 2005 (2006)*, «Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου: Συμπερασματικές παρατηρήσεις για Ελλάδα», Αθήνα- Κομοτηνή, Σάκκουλας, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/Extras/Epetirides/EPETIRIDA\\_2005.pdf](https://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/Extras/Epetirides/EPETIRIDA_2005.pdf) (πρόσβαση 10 Ιουλ. 2017) σελ. 57-58

*Επιτροπή για τα δικαιώματα του Παιδιού* (15 Ιουνίου 2012), 66<sup>η</sup> συνεδρίαση, «Καταληκτικές παρατηρήσεις: Ελλάδα», [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/info/crc\\_c\\_grc\\_co\\_2-3.pdf](https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/info/crc_c_grc_co_2-3.pdf) (πρόσβαση 15 Ιουλ. 2017)

Ευαγγέλου, Ο.,(2014), «Ανάπτυξη συνεργατικών διαθεματικών δραστηριοτήτων με διαπολιτισμικές διαστάσεις», *Επιστημονικό Περιοδικό Έρκυνα*, Τεύχος 1<sup>ο</sup>, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-%281\\_2014%29.pdf](http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-%281_2014%29.pdf) (πρόσβαση 20 Ιουλ. 2017), σελ. 126, 128

*Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/> [πρόσβαση 20 Σεπ. 17].

*Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_ELL.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf) [πρόσβαση 1 Οκτ. 17], σελ. 11-12

Ε. Σκούρτου, Κ. Βρατσάλης et al.(2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου,[διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20\(Skourtou%20et%20al.\).pdf](http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20(Skourtou%20et%20al.).pdf) (πρόσβαση 11 Οκτ 2017), σελ. 22, 23

*Εφημερίδα Αυγή* (27 Φεβρουαρίου 2017), « Η ιστορία του Νέου Ικονίου», [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.avgi.gr/article/10839/7932495/e-istoria-tou-neou-ikoniu> (πρόσβαση 14 Ιουλ. 2017)

*ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ*, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 232, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ.4443 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.synigoros.gr/resources/N4443\\_2016.pdf](https://www.synigoros.gr/resources/N4443_2016.pdf) (πρόσβαση 21 Ιαν. 18)

*ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ*, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 16, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ. 3304 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.ministryofjustice.gr/site/LinkClick.aspx?fileticket=DE1eX1PkWuw%3D&tabid=132> (πρόσβαση 17 Ιουλ. 17)

*ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ*, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 159, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ. 4415 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkprshs/01\\_Nomoi/nomos\\_4415\\_2016.pdf](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkprshs/01_Nomoi/nomos_4415_2016.pdf) (πρόσβαση 20 Ιανουαρίου 2018)

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 163, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ. 3879 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkprshs/01\\_Nomoi/N3879\\_2010.pdf](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkprshs/01_Nomoi/N3879_2010.pdf)

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 167, ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘΜ.1566 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.pi-schools.gr/preschool\\_education/nomothesia/1566\\_85.pdf](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf) (πρόσβαση 11 Οκτ. 17)

FRA (EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS), (2013), ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ, «Ρατσισμός, διακρίσεις, μισαλλοδοξία και εξτρεμισμός: Διδάγματα από εμπειρίες στην Ελλάδα και την Ουγγαρία», σελ. 19-20 [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [europa.eu](http://europa.eu) (πρόσβαση 10 Ιουλ. 2017)

«ΗΠΑ: Έκθεση-φωτιά για τα ανθρώπινα δικαιώματα σε Ελλάδα-Τουρκία», *Το Βήμα Online*, (28.2.2014), [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=572310> (πρόσβαση 15 Ιουλ. 2017)

Η Συνθήκη της Λισαβόνας [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuId=FTU\\_1.1.5.html](http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/el/displayFtu.html?ftuId=FTU_1.1.5.html) (πρόσβαση 5 Οκτ. 17)

Θεμελιώδη δικαιώματα – Ελλάδα [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://e-justice.europa.eu/content\\_fundamental\\_rights-176-el-maximizeMS-el.do?member=1](https://e-justice.europa.eu/content_fundamental_rights-176-el-maximizeMS-el.do?member=1) (πρόσβαση 20 Ιουλ. 17)

Θεοδωρίδης, Ν., ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ 2014, 3. Εξελίξεις στον Τομέα της Εκπαίδευσης, Α. Κρούσματα διακρίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, 5) Κατάργηση του προγράμματος «Διάπολις» του ΑΠΘ για την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.antigone.gr/files/gr/library/research-and-studies-specifically-for-greece/2014/Annual\\_Report\\_2014.pdf](http://www.antigone.gr/files/gr/library/research-and-studies-specifically-for-greece/2014/Annual_Report_2014.pdf) (πρόσβαση Δεκέμβριος 2017)

i-RED Ινστιτούτο για Δικαιώματα την Ισότητα & την Ετερότητα, Έρευνα: Καταγραφή και αξιολόγηση αναγκών εκπαιδευτικών, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio-drasis\\_ereyna-katagrafi-axiologisi\\_anagon\\_ekpaideytikon.pdf](http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio-drasis_ereyna-katagrafi-axiologisi_anagon_ekpaideytikon.pdf) (πρόσβαση 4 Νοεμβρίου 2017), σελ. 5, 13-14, 25

i-RED, Αναλυτική παρουσίαση προγραμμάτων και δράσεων για τη διαφορετικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη βία και την Αντιρατσιστική Αγωγή [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio\\_drasis-protypo\\_yliko.pdf](http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio_drasis-protypo_yliko.pdf) (πρόσβαση 4 Νοεμβρίου 2017), σελ.23-26

i-RED, Καταγραφή των οργανωμένων δράσεων και υλικού στα ελληνικά σχολεία για την εξάλειψη των διακρίσεων [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.i-red.eu/resources/projects-files/katagrafi\\_draseon\\_ylikou\\_sta\\_ellinika\\_sxoleia.pdf](http://www.i-red.eu/resources/projects-files/katagrafi_draseon_ylikou_sta_ellinika_sxoleia.pdf) (πρόσβαση 4 Νοεμβρίου 2017), σελ.6, 8-9

i-RED, Προγράμματα και Δράσεις ανά Θεματικές και Βαθμίδα Εκπαίδευσης [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio-drasis\\_programmata-draseis-thematikes.pdf](http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio-drasis_programmata-draseis-thematikes.pdf) (πρόσβαση 4 Νοεμβρίου 2017), σελ. 1-18

Καλαϊτζίδης, Π., *Η διδασκαλία της θρησκείας στη Γαλλία και την Ελλάδα*, στο Debray, R., (2004). *Η διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο: Υπόμνημα στον Υπουργό Παιδείας της Γαλλίας 2002*. Αθήνα, ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟΝ ΤΗΣ «ΕΣΤΙΑΣ», σελ. 90-93

Καρανικόλα Α. Ζωή (2015), ... «*Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας*», [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/9142/3/Karanikola%28teeapi%29.pdf> (πρόσβαση 20 Νοεμβρίου 2017), σελ. 192, 201-202, 244, 246

«Καταδίκη της Ελλάδας για παραβίαση του δικαιώματος στη θρησκευτική ελευθερία», *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ* 8/1/2013), [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.kathimerini.gr/24112/article/epikairothta/ellada/katadikh-ths-elladas-gia-paraviash-toy-dikaiwmatos-sth-8rshskeytikh-eley8eria> (πρόσβαση 15 Ιουλ. 2017)

*Κλειδιά και Αντικλειδιά, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/alexandra.html> (πρόσβαση 25 Ιουλίου 2017)

*Κλειδιά και Αντικλειδιά, Περιεχόμενα* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html> (πρόσβαση 25 Ιουλίου 2017)

*Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Στ' Δημοτικού: Ηλεκτρικό βιβλίο* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F103/165/1141,4219/> (πρόσβαση 28 Νοεμβρίου 2017)

Λογοθέτης, Γ., (2011). *Για ένα σχολείο που σέβεται την διαφορετικότητα*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://logothetis63.blogspot.gr/2011/01/blog-post\\_351.html](http://logothetis63.blogspot.gr/2011/01/blog-post_351.html) (πρόσβαση 20 Ιουλίου 2017)

*N. 4285/2014- Καταπολέμηση ρατσισμού & ξενοφοβίας μέσω του ποινικού δικαίου (νέος αντιρατσιστικός νόμος)* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <https://curia.gr/n-42852014-katapolemisi-ratsismou-ksenofovias-meso-tou-poinikou-dikaiou-neos-antiratsistikos-nomos/> (πρόσβαση 10 Οκτ. 17)

Νίκος Σαρρής, *Ερευνητικό Πρόγραμμα «Σύσταση Παρατηρητηρίου Καταπολέμησης των Διακρίσεων»*, *Το Θεσμικό Πλαίσιο Καταπολέμησης των Διακρίσεων* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.eif.gov.cy/mlsi/dl/genderequality.nsf/0/24C8142C925A4A5CC2257A750029F715/\\$file/Framework\\_el.pdf](http://www.eif.gov.cy/mlsi/dl/genderequality.nsf/0/24C8142C925A4A5CC2257A750029F715/$file/Framework_el.pdf) [πρόσβαση 11 Σεπ. 17], σελ. 6.

*Οδηγία 2000/43/ΕΚ του Συμβουλίου, της 29ης Ιουνίου 2000, περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://eur->



[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:el:HTML](http://lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:el:HTML) (πρόσβαση 20 Ιουλ. 17)

*Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk> [πρόσβαση 26 Σεπ. 17]

Πανταζής, Β., Μαυρουλή, Δ. (2011), Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας, *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ* Τόμος ΙΕ [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.uth.gr/tovima/60/6.pdf> (πρόσβαση 18 Ιουλίου 2017), σελ. 130,132

Παπαζώη, Θ. (2016), ...«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο», [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/19866/4/PapazoiTheoktistiMsc2016.pdf> (πρόσβαση 18 Ιουλίου 2017), σελ. 48-52

*Περικοπές στην εκπαίδευση Ρομά/ Ελλάδα/ Εφημερίδα Καθημερινή (16.06.2017)* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.kathimerini.gr/914142/article/epikairothta/ellada/perikopes-sthn-ekpaideysh-roma> (πρόσβαση 18 Οκτ. 17)

«ΡΕΚΟΡ: Πέμπτη η Ελλάδα σε παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Ευρώπη», *δημοκρατική* (28.1.2016), *Η ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΡΟΔΟΥ* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.dimokratiki.gr/28-01-2016/rekor-pempti-ellada-se-paraviasis-anthropinon-dikeomaton-stin-evropi/> (πρόσβαση 15 Ιουλ. 2017)

*Ρητορική μίσους στο διαδίκτυο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: Έκθεση για σεμινάριο Pestalozzi στο πλαίσιο της καμπάνιας του Συμβουλίου της Ευρώπη [διαδίκτυο].* Διαθέσιμο από <http://dide.flo.sch.gr/ssneonflo/index.php/books-links/teachers/187-pestalozzi> [πρόσβαση 18 Σεπ. 17]

*Σύμβαση για την Εξάλειψη όλων των μορφών Διακρίσεων κατά των Γυναικών* [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.unric.org/el/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26233](https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26233) [πρόσβαση 28 Σεπ. 17].

*Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων*, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://omonoia-deeem.org/simvasi-pliesio-gia-tin-prostasia-ton-ethnikon-mionotiton/> (Πρόσβαση 2 Οκτ.17), σελ.6-7

*Σύμβαση της UNESCO κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση* [διαδίκτυο], Διαθέσιμο από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/DiethneisSymvaseis\\_Diakirixeis/Unesco\\_1960.htm](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/DiethneisSymvaseis_Diakirixeis/Unesco_1960.htm) (Πρόσβαση 23 Σεπ. 17).

Συμβούλιο της Ευρώπης: Σύσταση 1203 (1993) για τους Τσιγγάνους της Ευρώπης[διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi\\_Tsigganopaidon/DiethneisSymvaseis\\_Diakirixeis/Systasi1203\\_1993.htm](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/DiethneisSymvaseis_Diakirixeis/Systasi1203_1993.htm) (πρόσβαση 20 Ιανουαρίου 2018)

ΣΥΝΗΓΟΡΟΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ, Περίληψη ειδικής έκθεσης, «Το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του», [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [https://www.synigoros.gr/resources/perilipsi\\_eidikis.pdf](https://www.synigoros.gr/resources/perilipsi_eidikis.pdf) (πρόσβαση 17 Ιουλ. 2017)

ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ, Όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27<sup>ης</sup> Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf> (πρόσβαση 7 Οκτ. 17)

Σχεδιά, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης, [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.schedia-art.gr/el/goals.php> (πρόσβαση 25 Ιουλίου 2017)

«Τέταρτη η Ελλάδα στην παραβίαση ανθρωπίνων δικαιωμάτων», *Newsbeast* (27.1.2012), [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.newsbeast.gr/greece/arthro/294140/tetarti-i-ellada-stin-paraviasi-anthropinon-dikaiomaton> (πρόσβαση 15 Ιουλ. 2017)

Τι κάνει ο Συνήγορος για τα παιδιά [διαδίκτυο], διαθέσιμο από <http://www.0-18.gr/gia-megalouys/anafora-proagogi-dikaiomaton-toy-paidiou> (πρόσβαση 20 Ιουλ. 2017)

Χάρτης θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης [διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_el.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf) (πρόσβαση 5 Οκτ. 17)

Ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης και των Υπουργών Παιδείας σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών των τσιγγάνων και των πλανοδίων (22/5/1989)[διαδίκτυο], διαθέσιμο από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi\\_Tsigganopaidon/DiethneisSymvaseis\\_Diakirixeis/89C153\\_02\\_22\\_5\\_1989.htm](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/DiethneisSymvaseis_Diakirixeis/89C153_02_22_5_1989.htm) (πρόσβαση 20 Ιανουαρίου 2018)