ΕΥΗ ΖΑΜΠΕΤΑ

ΣΧΟΛΕΙΟ
ΚΑΙ
ΘΡΗΣΚΕΙΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ 11-12

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 13-21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ ΘΡΗΣΚΕΙΑ, ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 23-47

1. Η θρησκεία ως κοινωνικό φαινόμενο 23
2. Θρησκεία και εκκλησίες 28
3. Διαφωτισμός, θρησκεία και εκπαίδευση 31
4. Εκκλησία, εκπαίδευση και πολίτης 36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ 49-89

1. Κράτη με αναγνωρισμένη επίσημη εκκλησία 50
2. Κράτη που ενισχύουν μία εκκλησία 61
3. Κράτη με σχετικό διαχωρισμό κράτους-εκκλησίας 64
4. Κράτη με πλήρη διαχωρισμό κράτους-εκκλησίας 77
5. Η διδασκαλία των θρησκευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση 84

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 91-120

1. Θρησκεία και εθνική ταυτότητα 91
2. Θρησκεία και εκπαίδευση 108

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΙΑ 121-146

1. Η καλλιέργεια της ιδέας του θεού 124
2. Κατηχητισμός και μονολιθικότητα 131
3. Η Ορθοδοξία ως μέρος του εθνικού μύθου 135
4. Η ταύτιση του πολίτη με τον πιστό 141

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ ΕΚΤΟΣ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ 147-190

1. Πέραν της μειονοτικής εκπαίδευσης 147
2. Η «μουσουλμανική ταυτότητα»: πολιτισμικές και εθνοτικές διαστάσεις 157
3. Μετακίνηση, διασπορά και η σχέση με τη Θράκη 163

4. Κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα 167
5. Σχολική φοίτηση και εκπαιδευτικές πρακτικές 178
6. Ο λόγος των υποκειμένων και ο λόγος του σχολείου 186

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ 191-195

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 197-220
1. Μεθοδολογικές διευκρινήσεις 197
2. Απογραφή μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας που φοιτούν εκτός Θράκης και Δωδεκανήσου 201

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ 221-230

Προλογος

Τα ζητήματα της θρησκείας και, ιδιαίτερα, η σχέση θρησκείας και πολιτικής –θέματα ιδιαίτερα σημαντικά τόσο στο πεδίο της επιστήμης όσο και της πολιτικής– προκαλούσαν πάντοτε το προσωπικό μου ενδιαφέρον. Η πραγματοποίηση αυτού του βιβλίου σήμερα είναι αποτέλεσμα μιας σειράς ευνοϊκών συγκυριών, που κάθε άλλο παρά συνδέονται με την επικαιρότητα που τυγχάνει να έχει αποκτήσει το θέμα αυτό πρόσφατα.

Ασφαλώς, τα όποια λάθη και οι αδυναμίες αυτής της εργασίας με βαρύνουν αποκλειστικά. Ωστόσο, οφείλω και από τη θέση αυτή να ευχαριστήσω το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο οποίο μετέχω, γιατί μέσα από τις ποικίλες δραστηριότητές του ευνόησε πολλαπλά την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας.

Το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα», το οποίο ιδρύθηκε με πρωτοβουλία της Μαρίας Ηλιού και λειτουργεί ως διακρατικό, διαπανεπιστημιακό πρόγραμμα σε συνεργασία μεταξύ του ΤΕΑΠΗ και του Institute of Education του Πανεπιστημίου Λονδίνου, είναι ένας ακαδημαϊκός χώρος ιδιαίτερα γόνιμος και προκλητικός, ο οποίος ευνοεί τον κριτικό αναστοχασμό πάνω σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και κοινωνικών δικαιωμάτων. Οφείλω ιδιαίτερα να ευχαριστήσω τη Μαρία Ηλιού –σήμερα πλέον ομότιμη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών–, η οποία με τίμησε με την εμπιστοσύνη της προτείνοντάς μου να συμμετέχω στο πρόγραμμα αυτό από το 1998. Η ενασχόλησή μου με ζητήματα εκπαίδευσης και κοινωνικών δικαιωμάτων είχε ως αφετηρία την προσπάθειά μου να ανταποκριθώ στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα αυτού του προγράμματος. Οφείλω εξίσου να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους, αλλά επίσης και τους μεταπτυχιακούς φοιτητές και τις φοιτήτριες, οι οποίοι συνέβαλαν στη δημιουργία του ακαδημαϊκού κλίματος που τροφοδοτεί την κριτική σκέψη.

Η συμμετοχή μου στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», το οποίο χρηματοδοτήθηκε από το ΥΠΕΠΘ μέσω του Δεύτερου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, αποτέλεσε σημαντική πηγή προβληματισμού και προσέφερε πολύτιμα εμπειρικά δεδομένα για τη συγκρότηση αυτού του βιβλίου. Οφείλω να ευχαριστήσω θερμά την Άννα Φραγκουδάκη, επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος, για την ευκαιρία που μου έδωσε, καθώς επίσης για τις κατευθύνσεις και τη συμβολή της στη δημιουργία του πλαισίου που ευνόησε την πραγματοποίηση αυτής της εργασίας. Επιθυμώ επίσης να ευχαριστήσω τη Νέλλη Ασκούνη, συνυπεύθυνη της σχετικής δράσης του προγράμματος που αφορούσε στην έρευνα, για τη συμπαράστασή της. Η έρευνα που αφορά στην «Απογραφή των μουσουλμάνων μαθητών εκτός Θράκης και Δωδεκανήσου. Ταυτότητες και Εκπαιδευτικές Πρακτικές» πραγματοποιήθηκε από εμένα με τη συμμετοχή επίσης των Ιωάννας Γεροσίδερη, Κέλλυς Σουκάκου, Κυριακής Κουτσούμπα και Φωτεινής Ασημακοπούλου και υπεβλήθη, σε προηγούμενη μορφή, ως έκθεση προς το ΥΠΕΠΘ τον Ιανουάριο του 1999.

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών μέσω του Ειδικού Λογαριασμού Κονδυλίων Έρευνας έχει ενισχύσει επίσης την πραγματοποίηση ενός μέρους αυτής της έρευνας.

Ο Νίκος Πετραλιάς και ο Γιώργος Σωτηρέλης διάβασαν και σχολίασαν αυτό το βιβλίο. Τους ευχαριστώ θερμά για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις και τα σχόλιά τους.

Η συνεργασία με τον David Coulby με βοήθησε να κατανοήσω τη σχέση ανάμεσα στη σχολική γνώση και τις κοινωνικές ιεραρχίες. Οι συζητήσεις μαζί του, καθώς επίσης και με την Busra Ersanli, τον Crispin Jones, τον Ανδρέα Καζαμία, τον Robert Cowen, τον Leslie Bash και την Έφη Αβδελά με βοήθησαν να προσεγγίσω διαφορετικές όψεις της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών θεσμών. Ο Παναγιώτης Γετίμης είναι πάντοτε μια πολύτιμη πηγή διανοητικού στοχασμού.

Η κόρη μου Σοφία με βοήθησε να δω με τα δικά της μάτια εκείνα που εγώ δε θα έβλεπα ποτέ στα σχολικά βιβλία.

Αθήνα, 20.2.2003
ΕΥΗ ΖΑΜΠΕΤΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η θρησκεία είναι κοινωνική κατασκευή. Αποτελεί φορέα συλλογικού νοήματος και στοιχείο της παράδοσης που κληροδοτείται από τη μια γενιά στην άλλη. Το νόημα ωστόσο της θρησκείας δεν είναι απαραίτητα στατικό, αλλά αναπλαισιώνεται στο νέο κάθε φορά κοινωνικό συγκείμενο, επανεφευρίσκεται και επανερμηνεύεται σε αναφορά με το παρόν. Αυτή είναι και η δύναμη της θρησκείας. Πολλοί είναι εκείνοι που πίστεψαν ότι με την πάροδο του χρόνου, την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου και την πρόοδο των κοινωνιών η κοινωνική επιρροή της θρησκείας θα αμβλυνόταν σταδιακά. Ωστόσο, η θρησκεία ως κοινωνικό φαινόμενο επιδεικνύει εντυπωσιακή αντοχή και εξακολουθεί να αποτελεί φορέα κοινωνικού νοήματος και στοιχείο προσδιορισμού συλλογικών ταυτοτήτων, παρά την εξέλιξη, την πρόοδο της επιστήμης, της τεχνολογίας και του πολιτισμού. Παραδείγματα τόσο από την Ευρώπη όσο και από άλλα σημεία του πλανήτη δείχνουν ότι η θρησκεία εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο συλλογικής ταύτισης που συγκινεί και κινητοποιεί τα υποκείμενα. Η έξαρση νέων εθνικισμών, που συχνά παραπέμπουν σε θρησκευτικές διαφορές, και η ανάπτυξη του θρησκευτικού φονταμενταλισμού σε αρκετές περιοχές συνδέεται με τη χρησιμοποίηση της θρησκείας ως στοιχείου αναζωπύρωσης ιστορικών συγκρούσεων. Ο βαθμός στον οποίο η θρησκεία επικαιροποιείται και αναδεικνύεται σε ουσιαστικό προσδιοριστικό παράγοντα συλλογικών ταυτοτήτων προφανώς συνδέεται με τις πραγματικές συνθήκες ύπαρξης των ατόμων και τους όρους κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι προϊόντα της νεωτερικότητας. Αποτελούν τα θεσμικά μορφώματα που συμπυκνώνουν τη συστηματική παρέμβαση του κράτους στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και στην κοινωνική αναπαραγωγή. Η ανάπτυξη και ο εκδημοκρατισμός των εκπαιδευτικών θεσμών αντιπροσωπεύουν μία από τις πολιτικές διεύρυνσης των κοινωνικών δικαιωμάτων που έ-

χει ως αφετηρία τον 19ο αιώνα. Ως πολιτικό φαινόμενο, η δημιουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων εμφανίζεται παράλληλα και εξυπηρετεί τη διαδικασία συγκρότησης του λεγόμενου έθνους-κράτους. Η γενίκευση και επιβολή της επίσημης γλώσσας του κράτους, η καλλιέργεια και διάδοση της εθνικής εκδοχής τής ιστορίας και η εν γένει πολιτική κοινωνικοποίηση αντιστοιχούν στα σημαντικότερα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στο βαθμό που η εκκλησία και τα μοναστήρια υπήρξαν οι κατεξοχήν θεσμοί παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην Ευρώπη μέχρι τα τέλη του 18ου αιώνα, η συγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων πραγματοποιήθηκε μέσω της σύγκρουσης μεταξύ κράτους και εκκλησίας. Η θέσπιση της δωρεάν και υποχρεωτικής εκπαίδευσης σηματοδότησε το σταδιακό εκτοπισμό της εκκλησίας από την εκπαίδευση. Η εκκοσμίκευση των εκπαιδευτικών θεσμών αποτελεί μία από τις όψεις του νεωτερικού προγράμματος. Η αποσύνδεση της εκπαίδευσης από τη θρησκεία αντιστοιχεί τόσο στο διαφωτιστικό αίτημα περί διάκρισης μεταξύ γνώσης και πίστης όσο και στην προσπάθεια του κράτους να επιβάλει ενιαίους όρους πολιτικής κοινωνικοποίησης. Η προ-νεωτερική, κατακερματισμένη εκκλησιαστική εκπαίδευση, που είχε ως κύριο άξονα αναφοράς την υπογράμμιση της ιδιαιτερότητας του συγκεκριμένου δόγματος, συνέβαλε στην καλλιέργεια του πιστού που ήταν αφοσιωμένος στην εκκλησία. Η καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη που αναγνωρίζει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνίας πολιτών και συνδέει την προσωπική του ευημερία με την τύχη της πολιτείας, αποτέλεσε το στόχο της κρατικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο, αν και η νεωτερικότητα συγκρούστηκε με την παράδοση, η παράδοση επιβιώνει με ποικίλες μορφές στο πλαίσιο της νεωτερικότητας. Η σημαντική επιρροή που εξακολουθεί να διαθέτει η θρησκεία στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί μια ένδειξη του γεγονότος, ότι η νεωτερικότητα και η παράδοση συνυπάρχουν σε μια εντασιακή συμβιωτική σχέση στις σύγχρονες κοινωνίες. Η εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς αναπαραγωγής της θρησκείας. Αν και η εκκλησία και η οικογένεια είναι οι θεσμοί εκείνοι που κατά κύριο λόγο αναπαράγουν τις αντιλήψεις και τις κοινωνικές πρακτικές της θρησκείας, η εκπαίδευση προσδίδει στη θρησκεία το χαρακτή-

ρα της επίσημης ιδεολογίας του κράτους και την ενσωματώνει στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης. Παρά το νεωτερικό αίτημα περί ιδιωτικοποίησης της θρησκείας, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες παγιώνουν την κυρίαρχη θέση της θρησκείας στη δημόσια σφαίρα. Με αυτή την έννοια, τα εκπαιδευτικά συστήματα εκφράζουν τις αντινομίες του νεωτερικού προγράμματος.

Το βιβλίο αυτό εξετάζει τη σχέση θρησκείας και νεωτερικότητας όπως αυτή εκφράζεται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Συγκεκριμένα μελετάται η θέση της θρησκείας στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ο χαρακτήρας που προσλαμβάνει η διδασκαλία περί θρησκείας στο σχολείο. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στη μελέτη της σχέσης θρησκείας και εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο. Συχνά διατυπώνεται το επιχείρημα ότι στην Ελλάδα, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στην υπόλοιπη Ευρώπη, δεν υφίσταται διαχωρισμός μεταξύ κράτους και εκκλησίας, γεγονός που ευθύνεται και για την ισχυρή παρουσία της εκκλησίας στο δημόσιο βίο και, κατ' επέκταση, στην εκπαίδευση. Το στοιχείο αυτό παρουσιάζεται ως ένα έλλειμμα εκσυγχρονισμού της ελληνικής κοινωνίας, το οποίο κατά κάποιο τρόπο τη διακρίνει από την «εκσυγχρονισμένη Ευρώπη». Στη μελέτη αυτή επιδιώκεται να ελεγχθεί η εγκυρότητα αυτής της θέσης, εξετάζεται δηλαδή ο βαθμός στον οποίο πράγματι η Ελλάδα αποτελεί μια εξαίρεση στην Ευρώπη όσον αφορά στη σχέση κράτους, εκκλησίας και εκπαίδευσης. Διατυπώνεται η θέση, ότι η Ελλάδα δεν αποτελεί ακριβώς εξαίρεση μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο βαθμό που και σε άλλες χώρες δεν υφίσταται διαχωρισμός κράτους-εκκλησίας, αν και αυτές είναι πλέον ελάχιστες. Επίσης, η Ελλάδα δεν είναι η μόνη χώρα στην Ευρώπη όπου το μάθημα των Θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό και ομολογιακού χαρακτήρα. Είναι όμως πράγματι γεγονός, ότι η Ελλάδα αποτελεί ακραία περίπτωση κατηχητισμού και θρησκευτικής ενδογμάτισης στο σχολείο. Η μελέτη αυτή επιχειρεί να ερμηνεύσει τη θέση της θρησκείας στο ελληνικό σχολείο και να αναλύσει τις κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες του θρησκευτικού κατηχητισμού στην εκπαίδευση. Το βιβλίο αυτό υποστηρίζει ότι η απόδο-

ση της ιδιότητας του μαθήματος στα Θρησκευτικά είναι προβληματική. Τα Θρησκευτικά είναι μια ιδιότυπη μη επιστημονική αφήγηση που υπεισέρχεται σε πολλά πεδία του επιστητού άσχετα με τη θρησκεία. Η φύση και ο χαρακτήρας των Θρησκευτικών βρίσκεται σε διαδικασία αναθεώρησης σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και είναι αναγκαίο να απασχολήσει την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος, το βιβλίο υποστηρίζει τη θέση, ότι η κατασκευή της Ορθοδοξίας ως εγγενούς συστατικού στοιχείου της ελληνικής ταυτότητας έχει ως συνέπεια τη σύγχυση μεταξύ της ιδιότητας του πολίτη και της ιδιότητας του πιστού. Η κατασκευή αυτή διατρέχει το σύνολο της σχολικής γνώσης και διακατέχει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, με συνέπεια το σχολείο να διαμορφώνεται σε απόλυτη ταύτιση με την Ορθοδοξία. Επιπλέον, ο κατηχητικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στο μάθημα των Θρησκευτικών αλλά, κατά παράδοξο τρόπο, η θρησκευτική ενδογμάτιση διαχέεται και σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Το στοιχείο αυτό δεν έχει ως μόνη συνέπεια την αδυναμία του ελληνικού σχολείου να κατανοήσει, να αναγνωρίσει ως ισότιμη και επομένως να εντάξει τη θρησκευτική ετερότητα ή την απουσία θρησκευτικότητας. Η στάση αυτή του σχολείου αποδυναμώνει επίσης τη φύση του κοινωνικού δικαιώματος στην εκπαίδευση και αυτή καθ' εαυτή την ιδιότητα του πολίτη.

Το βιβλίο βασίζεται τόσο σε βιβλιογραφική όσο και σε πρωτογενή έρευνα. Πέρα από τους κλασικούς κοινωνιολόγους που έχουν μελετήσει τη θρησκεία και αποτελούν πάντοτε αστείρευτη πηγή άντλησης ιδεών, θεμελίωσης εννοιών και επιχειρημάτων, η σύγχρονη βιβλιογραφία φωτίζει νέες και επίκαιρες όψεις του θρησκευτικού φαινομένου. Από όλη τη βιβλιογραφία που περιλαμβάνεται εδώ, οφείλουμε να αναφέρουμε ξεχωριστά τρεις σύγχρονες μελέτες που συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση αυτού του βιβλίου. Η πρώτη και σχετικά παλαιότερη έρευνα είναι αυτή των Michalina Vaughan και Margaret S. Archer (1971), με τίτλο *Social Conflict and Educational Change in England and France 1789-1848*. Το έργο αυτό είναι μια πολύτιμη πηγή σχετικά με την ιστορική συγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη σχέση κράτους-εκκλησίας όσον αφορά στον έλεγχο της εκπαίδευσης. Η κατανόη-

σή μας σχετικά με την αντιφατικότητα του νεωτερικού εγχειρήματος στην εκπαίδευση οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος σε αυτό το έργο. Η δεύτερη μελέτη που θα πρέπει να αναφέρουμε, είναι της Πηνελόπης Φουντεδάκη (Foundethakis, 2000), με τίτλο «Religion and Constitutional Culture in Europe», η οποία πραγματοποιεί μια συγκριτική ανάλυση της σχέσης κράτους-εκκλησίας όπως αυτή αποτυπώνεται στα Συντάγματα των χωρών της Ευρώπης. Το κεφάλαιο αυτού του βιβλίου που αναφέρεται στη θέση της θρησκείας στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρώπης δε θα μπορούσε να έχει αυτή τη μορφή εάν δεν υπήρχε η παραπάνω μελέτη. Τέλος, εξαιρετικά πολύτιμη για την ερμηνεία των σχέσεων κράτους, εκκλησίας και εκπαίδευσης τόσο όσον αφορά στο Σύνταγμα όσο και σε αναφορά με όλο το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο, είναι το έργο του Γιώργου Σωτηρέλη (1998) *Θρησκεία και Εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία*. Και οι τρεις αυτές μελέτες αποτέλεσαν βασικές πηγές για την παρούσα εργασία.

Η πρωτογενής έρευνα στην οποία βασίζεται αυτό το βιβλίο αναφέρεται στη μελέτη της θέσης της θρησκείας στο σχολείο όπως αυτή εκφράζεται στη σχολική γνώση, στον τύπο της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Το ζήτημα αυτό εξετάζεται ιδιαίτερα σε αναφορά με το ελληνικό σχολείο. Η μελέτη εστιάζεται σε δύο πεδία. Το πρώτο αφορά στην ανάλυση της σχολικής γνώσης, στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιείται κριτική ανάλυση περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων στα μαθήματα των Θρησκευτικών, της Γλώσσας, της Ιστορίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Το δεύτερο πεδίο της ανάλυσης αφορά στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών σε σχέση με τη θρησκευτική ετερότητα, όπου ως μελέτη περίπτωσης εξετάζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές που αναπτύσσονται σε αναφορά με το τμήμα της μουσουλμανικής μειονότητας που κατοικούν εκτός της περιοχής της Θράκης. Τα στοιχεία που αφορούν στη μελέτη των εκπαιδευτικών πρακτικών προέρχονται από την έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος του ΥΠΕΠΘ «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» με επιστημονική υπεύθυνη την Άννα Φραγκουδάκη.

Το κεφάλαιο με τίτλο «*Θρησκεία, νεωτερικότητα και εκπαίδευση*» έχει ως αντικείμενο τη σχέση θρησκείας και νεωτερικότητας, όπως αυτή εκφράζεται στη συγκρότηση των εκπαιδευτικών θεσμών. Με αναφορά στη συμβολή της κοινωνιολογίας της θρησκείας εξετάζεται η θρησκεία ως κοινωνικό φαινόμενο και φορέας συλλογικού νοήματος. Το κεφάλαιο αυτό εξετάζει επίσης τις εκκλησίες ως τους κοινωνικούς θεσμούς οι οποίοι αναπτύσσονται στο πλαίσιο του Χριστιανισμού, εκφράζουν την κοινωνική οργάνωση και την εσωτερική ιεραρχία της θρησκείας, και έχουν ως στόχο τη διάδοση του δόγματος και την άσκηση πνευματικής εξουσίας επί των υποκειμένων. Στη συνέχεια, κατανοώντας το Διαφωτισμό ως την κατεξοχήν έκφραση του προγράμματος της νεωτερικότητας, το κεφάλαιο αυτό πραγματεύεται τις αντιφατικές αντιλήψεις των υποστηρικτών του Διαφωτισμού σχετικά με τη θρησκεία και τη θέση της στην εκπαίδευση. Τέλος, εξετάζεται ο ρόλος των εκκλησιών στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης ως μέσου προσηλυτισμού και αναλύεται η σύγκρουση κράτους-εκκλησίας όσον αφορά στον έλεγχο της πολιτικής κοινωνικοποίησης στην Ευρώπη.

Το κεφάλαιο «*Θρησκεία και εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση*» εξετάζει τη θέση της θρησκείας στην εκπαίδευση των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με αναφορά στον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζεται η σχέση κράτους-εκκλησίας στα Συντάγματα των χωρών της Ευρώπης, εξετάζεται ο χαρακτήρας της διδασκαλίας περί θρησκείας στην κάθε χώρα, δηλαδή εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο η διδασκαλία του σχετικού μαθήματος είναι υποχρεωτική ή μη, ο βαθμός στον οποίο το σχετικό μάθημα έχει ομολογιακό ή θρησκειολογικό χαρακτήρα, ενώ διερευνάται επίσης η πιθανότητα προσφοράς εναλλακτικού προς τα Θρησκευτικά μαθήματος. Υποστηρίζεται ότι η διευθέτηση των σχέσεων κράτους-εκκλησίας όπως αποτυπώνεται στο Σύνταγμα δεν αντιστοιχεί πάντοτε στο βαθμό εκκοσμίκευσης της εκπαίδευσης και στην ουσιαστική ή συμβολική θέση που διαθέτει η θρησκεία στο σχολείο. Επιχειρείται μια κατανόηση του ιστορικού ρόλου που διαδραμάτισαν οι εκκλησίες στη διαμόρφωση των ευρωπαϊκών κοινωνιών και των εκπαιδευτικών θεσμών. Το επίπεδο εμβάθυνσης στο σημείο αυτό ποικίλει κατά χώρα – στοιχείο που ασφαλώς συνδέεται και με τη

δυσκολία του εγχειρήματος. Στόχος της ανάλυσης είναι αφενός να αναδειχθούν ορισμένες από τις ιδιαιτερότητες των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών θεσμών και, αφετέρου, να αμφισβητηθεί ο μύθος της ευρωκεντρικής θέσης που αντιλαμβάνεται τις ευρωπαϊκές χώρες, και μάλιστα αυτές της Δυτικής Ευρώπης, ως εξ ορισμού ανεκτικές κοινωνίες που έχουν, όλες, πραγματοποιήσει αποφασιστικά βήματα προς τον εκσυγχρονισμό και την εκκοσμίκευση.

Το κεφάλαιο με τίτλο «*Ιδιότητα του πολίτη και θρησκευτική ταυτότητα στην ελληνική εκπαίδευση*» πραγματεύεται τη θέση της θρησκείας στην ελληνική εκπαίδευση. Εξετάζεται η ιστορική σχέση θρησκείας και εθνικισμού, ιδιαίτερα σε αναφορά με το γεωγραφικό και πολιτισμικό συνεχές των Βαλκανίων στο οποίο εντάσσεται η Ελλάδα. Διατυπώνεται η θέση, ότι η ισχυρή κατασκευή της Ορθοδοξίας ως εγγενούς στοιχείου της ελληνικής εθνικής ταυτότητας έχει αποτελέσει όρο συγκρότησης της ταυτότητας του ελληνικού κράτους, γεγονός που εκφράζεται και στον κατηχητικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αναλύεται ο ρόλος της ρομαντικής ιστοριογραφίας στη διαμόρφωση αυτής της κατασκευής, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποκατάσταση της ιστορικής συνέχειας του έθνους. Τέλος, εξετάζεται η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τη θρησκεία και διατυπώνεται η θέση, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πέραν τού ότι είναι ιδιαίτερα παραδοσιακό και προτιμά τον κατηχητισμό από την εκκοσμικευμένη παιδεία, είναι επίσης απολύτως μονολιθικό σε σχέση με τα ζητήματα της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας. Η στάση αυτή του εκπαιδευτικού συστήματος έχει ως συνέπεια την ταύτιση της ιδιότητας του πολίτη με την ιδιότητα του πιστού και την υπονόμευση των κοινωνικών δικαιωμάτων.

Το κεφάλαιο με τίτλο «*Σχολική γνώση και θρησκεία*» βασίζεται σε ανάλυση περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων που αφορούν στα μαθήματα των Θρησκευτικών, της Γλώσσας, της Ιστορίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Στόχος της ανάλυσης είναι η ανάδειξη του βαθμού στον οποίο η θρησκευτικότητα περιορίζεται στο μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο άλλωστε έχει εξ ορι-

σμού στο ελληνικό σχολείο ομολογιακό χαρακτήρα ή, ενδεχομένως, αποτελεί γενικότερο χαρακτηριστικό της σχολικής γνώσης. Επίσης επιχειρείται να αναλυθούν οι κοινωνικές ιεραρχίες που κατασκευάζονται με αναφορά στη θρησκεία στο πλαίσιο των διδακτικών εγχειριδίων. Διαπιστώνεται ότι η θρησκευτική ενδογμάτιση διαχέεται στο σύνολο του σχολικού προγράμματος, ενώ στην εγκατάσταση της ιδέας περί ύπαρξης του θεού συμβάλλουν και άλλα μαθήματα πέραν των Θρησκευτικών και κυρίως εκείνο της Γλώσσας. Η θρησκευτικότητα, και δη η Ορθοδοξία, κατασκευάζεται ως αναπόσπαστο στοιχείο της κουλτούρας, της ιστορίας και της κοινωνικότητας των Ελλήνων. Οι έλληνες πολίτες κατανοούνται ως αυτονόητα θρησκευόμενοι, και μάλιστα Χριστιανοί Ορθόδοξοι, ενώ η θρησκευτική ετερότητα είτε αγνοείται εντελώς είτε παραπέμπει σε εξωτερικό «Άλλο». Το Ισλάμ παρουσιάζεται ως πολιτισμικά υποδεέστερη κουλτούρα, η οποία σαφέστατα αντιστοιχεί στον εχθρό. Επίσης, στο πλαίσιο αυτού του κεφαλαίου διερευνάται το αντικείμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών και διατυπώνεται η άποψη, ότι η φύση του γνωστικού αντικειμένου δε συνηγορεί υπέρ της απόδοσης σε αυτό χαρακτήρα μαθήματος. Εξάλλου, το μάθημα των Θρησκευτικών υπεισέρχεται σε ζητήματα ιστορίας, καθώς και σε ζητήματα κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, η διαπραγμάτευση των οποίων είναι ανεπαρκής και διαστρεβλωτική μέσω του πρίσματος των Θρησκευτικών.

Το κεφάλαιο με τίτλο «*Εκπαίδευση και θρησκευτική ετερότητα: η περίπτωση των μουσουλμάνων ελλήνων πολιτών εκτός της Θράκης*» βασίζεται σε εμπειρική έρευνα που αφορά στην ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών σε σχέση με τη θρησκευτική ετερότητα και συγκεκριμένα σε αναφορά με τους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας που κατοικούν εκτός της Θράκης και επομένως δε φοιτούν στα ειδικά προβλεπόμενα σχολεία για τη μειονότητα. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται να αναλυθεί η ταυτότητα του έλληνα πολίτη που είναι μουσουλμάνος και κατοικεί εκτός της Θράκης, εξετάζονται οι λόγοι της μετακίνησης του πληθυσμού και η σχέση που διατηρούν με τη Θράκη. Επιχειρείται να κατανοηθούν οι όροι της κοινωνικής ένταξης, η σχέση τους με την τοπική κοινωνία και η πρόσβαση στα κοινωνικά και πολιτισμικά

δικαιώματα. Ιδιαίτερα εξετάζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές των υποκειμένων της έρευνας καθώς και η αντιμετώπισή τους από το θεσμό του σχολείου. Υποστηρίζεται ότι το σχολείο αδυνατεί να λειτουργήσει συμπεριληπτικά ως προς τους μουσουλμάνους μαθητές γιατί αδυνατεί να κατανοήσει την ταυτότητά τους και να την εντάξει ως ισότιμη. Οι μαθητές της μειονότητας που φοιτούν εκτός της Θράκης υφίστανται τις συνέπειες των κοινωνικών ιεραρχήσεων που συγκροτούνται τόσο στο επίπεδο της σχολικής γνώσης όσο και στο πεδίο των κοινωνικών πρακτικών.

Τέλος, το Παράρτημα αναφέρεται στην εμπειρική έρευνα που υποστηρίζει το πέμπτο κεφάλαιο. Το πρώτο μέρος του Παραρτήματος αναφέρεται σε μεθοδολογικά ζητήματα της παραπάνω έρευνας, ενώ το δεύτερο παρουσιάζει τα στοιχεία σχετικά με την απογραφή, τη γεωγραφική κατανομή, τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά και τη σχολική φοίτηση του μαθητικού πληθυσμού που προέρχεται από τη μουσουλμανική μειονότητα και φοιτά σε σχολεία εκτός των περιφερειών της Θράκης και της Δωδεκανήσου.

Το βιβλίο καταλήγει ότι το ελληνικό σχολείο και η εκπαιδευτική πολιτική οφείλουν να αναστοχαστούν τις πρακτικές τους σε αναφορά με τη θρησκεία και τη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας. Η πρακτική που σήμερα ακολουθείται υπονομεύει το κοινωνικό δικαίωμα στην εκπαίδευση, είναι προσβλητική για μεγάλο τμήμα του πληθυσμού, που είτε ακολουθεί άλλο θρήσκευμα είτε δε θρησκεύεται, και κρατά τη χώρα μακριά από τις ευρωπαϊκές εξελίξεις σε ένα σοβαρό τομέα, αυτόν του πλουραλισμού και του σεβασμού της διαφοράς. Το σχολείο δε δικαιούται να θρησκεύεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΘΡΗΣΚΕΙΑ, ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Η ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

Η θρησκεία αποτελεί ένα από τα πλέον σύνθετα, αμφιλεγόμενα και συγκρουσιακά κοινωνικά φαινόμενα. Πολλοί είναι εκείνοι που πίστεψαν ότι πρόκειται για ένα ιστορικό φαινόμενο με αρχή και τέλος στην πορεία του χρόνου και ότι η δύναμη και η επιρροή του θα εξαφανιστεί μαζί με τις παραδοσιακές κοινωνίες που το γέννησαν. Η θρησκεία είναι το «όπιο του λαού», σύμφωνα με τη γνωστή ρήση του Μαρξ, το οποίο ενσωματώνει τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης. Ως μέρος της ιδεολογίας παράγει ψευδή συνείδηση και συμβάλει στην αντιστραμμένη κατανόηση της πραγματικότητας. Οι κοινωνικοί και οικονομικοί όροι που δημιουργούν την κοινωνική ανισότητα συσκοτίζονται, ενώ η κοινωνική καταπίεση αποδίδεται στην υποκειμενικότητα και κατανοείται ως η συνέπεια της πτώσης του ανθρώπου. Η επίδραση της θρησκείας παρεμποδίζει την ταξική πάλη, συμβάλει στην κοινωνική αδράνεια και ανορθολογικότητα, και παράγει κοινωνική οπισθοδρόμηση. Δεν είναι μόνο οι μαρξιστές εκείνοι που θεώρησαν ότι η άνοδος του μορφωτικού επιπέδου και η διάδοση της επιστήμης και της τεχνολογίας θα οδηγήσουν στη σταδιακή αποδυνάμωση της θρησκείας. Φαίνεται, ωστόσο, ότι οι απόψεις αυτές προς το παρόν δεν επαληθεύονται. Προκειμένου να τεκμηριωθεί του λόγου το αληθές, συχνότατα γίνεται αναφορά στο γνωστό best seller του Huntington που ισχυρίζεται ότι, μετά το τέλος του ψυχρού πολέμου και την άμβλυνση της επιρροής των πολιτικών ιδεολογιών, η θρησκεία αναδεικνύεται στον κύριο παράγοντα διαφοροποίησης των συλλογικών ταυτοτήτων (Χάντινγκτον, 1999). Υποστηρίζει, δε, ότι οι θρησκευτικές ταυτότητες ορίζουν την ουσία και τα σύνορα

των πολιτισμών πάνω στα οποία θα διεξαχθούν οι μελλοντικές πολεμικές συρράξεις. Το σύνηθες στερεότυπο που συνοδεύει αυτή την προσέγγιση, είναι ότι η έξαρση του «ισλαμικού φονταμενταλισμού»[1] αποτελεί την πλέον προφανή ένδειξη για την αναβίωση του θρησκευτικού φαινομένου και την αναθέρμανση των συγκρούσεων που πηγάζουν από αυτό. Οι απόψεις αυτές καταρχήν είναι εξαιρετικά απλουστευτικές όσον αφορά στη φύση των σημερινών διεθνών συγκρούσεων. Επιπλέον όμως, πραγματοποιούν μια δυτική ανάγνωση της θρησκείας και υιοθετούν μια ξενοφοβική στάση απέναντι στο Ισλάμ, αγνοώντας ότι ο χριστιανικός φονταμενταλισμός οδήγησε σε αιματηρούς πολέμους στο παρελθόν και εξακολουθεί να αποτελεί αφορμή συγκρούσεων ακόμη και σήμερα σε περιοχές όπως, π.χ., η Βόρειος Ιρλανδία. Εξάλλου, η αναβίωση του θρησκευτικού φανατισμού μέσα από ποικίλες μορφές σεχταρισμού είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται στην καρδιά του λεγόμενου δυτικού κόσμου και σε κοινωνίες όπως οι ΗΠΑ ή χώρες της Δυτικής Ευρώπης που θεωρούνται ως κατεξοχήν κοσμικά κράτη.

> «Λέγεται ότι η επιστήμη αρνείται τη θρησκεία επί της αρχής. Αλλά η θρησκεία υπάρχει· είναι ένα σύστημα δεδομένων γεγονότων· εν ολίγοις είναι μία πραγματικότητα [...] Εκείνο το οποίο η επιστήμη αμφισβητεί στη θρησκεία δεν είναι το δικαίωμά της να υπάρχει, αλλά το δικαίωμά της να ενδογματίζει», θα καταλήξει ο Emile Durkheim στη μεγάλη εθνογραφική μελέτη του για τη θρησκεία (Durkheim, 1995, σ. 432).

Η θρησκεία είναι ένα φαινόμενο που απαντάται σε όλες τις γνωστές μας κοινωνίες, ακόμη και στις πλέον παραδοσιακές και πρωτόγονες. Σύμφωνα με έναν σύγχρονο κοινωνιολόγο,

> «Η θρησκεία μπορεί να προσδιοριστεί ως ένα σύστημα συμβόλων και αξιών, τα οποία μέσω της συναισθηματικής επίδρασης που ασκούν, όχι απλώς συνενώνουν τους ανθρώπους σε μια ιε-

1. Χαρακτηριστικό και τυπικό παράδειγμα της στερεοτυπικής κατανόησης του Ισλάμ ως μορφής θρησκευτικού φανατισμού εμφανίζεται στο λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη (1998). Στο λήμμα «αναχαίτιση» ως παραδειγματική φράση αναφέρεται η εξής: «μέτρα για την αναχαίτιση του ισλαμικού φανατισμού» (σ. 177).

ρή κοινότητα, αλλά παρακινούν σε μια κανονιστική και αλτρουιστική δέσμευση σε συλλογικούς στόχους» (Turner, 1991, σ. xi).

Από το πρίσμα μιας κοινωνιολογικής θεώρησης της θρησκείας δεν υφίσταται ουσιαστική διάκριση μεταξύ της κοινωνικής φύσης της θρησκευτικής δραστηριότητας και του προσωπικού χαρακτήρα της θρησκευτικής εμπειρίας.

Ο Durkheim στο έργο του *Στοιχειώδεις μορφές της θρησκευτικής ζωής* μελετά τη θρησκεία ως ένα σύστημα κοινών πεποιθήσεων, τελετουργιών και εμπειριών που μοιράζονται τα μέλη μιας κοινότητας. Αντιλαμβάνεται τη θρησκεία ως ένα ουσιώδες μόρφωμα της συλλογικής ζωής το οποίο εγκαθιδρύει μια διάκριση μεταξύ του θεωρούμενου ως ιερού και του εγκόσμιου, ενώ ταυτόχρονα γενικεύει μια κοινή συνείδηση μεταξύ των ανθρώπων, που αποτελεί το πρωταρχικό συναίσθημα του συνανήκειν. Υπό την έννοια αυτή, ο Durkheim κατανοεί τη θρησκεία ως ένα σύστημα ιδεών και κανόνων που νοηματοδοτεί τη συλλογική ταυτότητα μιας κοινότητας και συμβάλει στην εσωτερική τάξη, στην ανάπτυξη της αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της και, εν τέλει, στη συνοχή της. Η θρησκεία είναι η πρωταρχική μορφή συλλογικής κοινωνικής σκέψης που εμφανίζεται στις ανθρώπινες κοινωνίες. Ο Durkheim συνέδεσε τη θρησκεία με τη διαδικασία συγκρότησης της γνώσης και την κατασκευή του κοινωνικού νοήματος μέσα από τις συλλογικές αναπαραστάσεις. Η προσέγγισή του επιχείρησε να θεμελιώσει την άποψη, ότι τα κανονιστικά πλαίσια του ατομικού πράττειν κατασκευάζονται κοινωνικά, σημείο γύρω από το οποίο βρίσκεται σε έναν κριτικό διάλογο με την καντιανή ηθική. Θεωρεί ότι η ανθρώπινη φύση μετέχει εξίσου τόσο στον κόσμο των πραγμάτων και των αισθήσεων όσο και στον καθαρό και απρόσωπο, όπως τον χαρακτηρίζει, λόγο. Η ηθικότητα, ο μετριασμός του ατομικού εγωισμού και η αλληλεγγύη, αν και αντιβαίνουν στον κόσμο της επιθυμίας, παρόλα αυτά προκύπτουν μέσα από τη συνύπαρξη και συμμετοχή των ατόμων στην κοινότητα. Αυτή η δυνατότητα παραγωγής του λόγου και των ηθικών κανόνων θεωρεί ότι είναι και η τεράστια δημιουργική δύναμη της κοινωνίας. Ο Giddens (1997) σημειώνει πως ο Durkheim, όπως και οι άλλοι μεγάλοι κοινωνιο-

λόγοι που μελέτησαν το θρησκευτικό φαινόμενο, εκτίμησε ότι η κοινωνική επιρροή της θρησκείας θα περιοριστεί με την εξέλιξη των κοινωνιών. Ωστόσο ο Durkheim επισήμανε κάτι πάρα πολύ ουσιώδες, ότι η θρησκεία δεν είναι ένα κλειστό σύστημα ιδεών και μπορεί να αναπροσαρμόζεται διαρκώς σε νέες συνθήκες εσωτερικεύοντας νέα κοινωνικά νοήματα. Δεν είναι η ιερότητα των κανόνων και των πρακτικών που προσδίδουν δύναμη στη θρησκεία, αλλά η δυνατότητά της να νοηματοδοτεί κίνητρα συλλογικής δράσης.

> «Ωστόσο το πεπρωμένο της θρησκείας φαίνεται να είναι ο διαρκής μετασχηματισμός της παρά η εξαφάνισή της. Έχω πει ότι υπάρχει κάτι αιώνιο στη θρησκεία: η λατρεία και η πίστη. Αλλά ασφαλώς οι άνθρωποι δεν μπορούν να πραγματοποιούν τελετές για τις οποίες δεν μπορούν να αντιληφθούν κάποια λογική εξήγηση, ούτε μπορούν να αποδέχονται κάποια πίστη την οποία δεν κατανοούν. Προκειμένου να διαδοθεί ή έστω να διατηρηθεί η θρησκεία χρειάζεται κάποιος να τη δικαιολογήσει, που σημαίνει ότι κάποιος πρέπει να επινοήσει μια θεωρία γι' αυτήν» (Durkheim, 1995, σ. 432).

Ο Max Weber πραγματοποίησε μια σειρά σημαντικών μελετών για τη θρησκεία που δεν περιορίζονται μόνο στο Χριστιανισμό. Μελέτησε επίσης τις θρησκείες της Ινδίας και της Κίνας, τον Ινδουισμό, το Βουδισμό, τον Κομφουκιανισμό και τον Ταοϊσμό, ενώ οι αναλυτές του έργου του υποστηρίζουν ότι δεν πρόλαβε να πραγματοποιήσει το σχέδιο της μελέτης του Ισλάμ και του πρώιμου Χριστιανισμού. Ο Weber εστιάζει το ενδιαφέρον του στο ρόλο της θρησκείας στη διαμόρφωση και ανάπτυξη διαφορετικού τύπου κοινωνιών. Σε αντίθεση με τον Μαρξ, δε θεωρεί εκ προοιμίου δεδομένο ότι κάθε θρησκεία αποτελεί τροχοπέδη στην κοινωνική εξέλιξη. Στο έργο του *Προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού* (Weber, 1992) υποστηρίζει ότι ο ασκητικός Προτεσταντισμός συνέβαλε καθοριστικά στην ανάπτυξη του καπιταλισμού. Θεωρεί, μάλιστα, ότι ο αγγλικός πουριτανισμός που προήλθε από τον Καλβινισμό αποτελεί την πλέον αντιπροσωπευτική μορφή της λουθηρανικής μεταρρύθμισης (στο *ίδιο*, σ. 155). Το ασκητικό πρότυπο διαβίωσης που προσβλέπει στη μελλοντική σωτηρία εμπεριέχει έναν

ορθολογισμό και ρεαλισμό που συνάδουν με το πνεύμα του καπιταλισμού, κυρίως γιατί ευνόησαν τη συσσώρευση του πλούτου. Με ιδιαίτερη έμφαση στην *Κοινωνιολογία της θρησκείας* (Weber, 1993) καθιστά σαφές, ότι η θρησκευτική συμπεριφορά είναι έλλογη, ακόμη και στις πλέον πρωτόγονες μορφές της. Οι σκοποί της «προσανατολίζονται σε αυτόν τον κόσμο και είναι κατά βάσιν οικονομικοί». Οι θρησκείες που έχουν σωτηριολογικό προσανατολισμό οδηγούν στην προσπάθεια βελτίωσης ή αλλαγής της κοινωνικής πραγματικότητας. Ωστόσο, δεν επαγγέλλονται όλες οι θρησκείες τη σωτηρία. Θρησκείες όπως ο Βουδισμός, π.χ., επιδιώκουν τη συμφιλίωση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, και με αυτή την έννοια δεν κινητοποιούν το ριζοσπαστισμό.

Αρκετοί είναι εκείνοι που έχουν αμφισβητήσει το βεμπεριανό επιχείρημα όσον αφορά στο ρόλο του Προτεσταντισμού στην ανάπτυξη του καπιταλισμού. Από τη μια πλευρά αμφισβητείται ότι η καλβινιστική ηθική υπήρξε πράγματι συμβατή με την καπιταλιστική συσσώρευση (Giddens: εισαγωγή στο Weber, 1992, σ. xxiii). Από την άλλη, υποστηρίζεται ότι άλλοι παράγοντες είναι εκείνοι που εξασφάλισαν τις προϋποθέσεις ανάπτυξης του καπιταλισμού, όπως, π.χ., η αποικιοκρατία, ο έλεγχος του παγκόσμιου εμπορίου και η εξέλιξη των μέσων παραγωγής (Hobsbawm, 1999), και όχι η προτεσταντική ηθική (McGuire, 1997). Σε κάθε περίπτωση, το έργο του Weber, επιδιώκοντας να αναλύσει το νόημα της θρησκευτικής συμπεριφοράς, αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η θρησκευτική ηθική παράγει τύπους προσωπικότητας, με την έννοια της συνειδητής επεξεργασίας ενός ορθολογικού σχεδίου ζωής. Ως εκ τούτου αποτελεί μια πολύτιμη συμβολή στην κατανόηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των κοινωνιών.

Η θρησκεία δε συνδέεται μόνο με υπερβατολογικές αντιλήψεις του κόσμου. Τα διάφορα θρησκευτικά συστήματα συνθέτουν επίσης πολιτισμικά συστήματα. Ενώ, π.χ., ο Χριστιανισμός επεδίωξε τον έλεγχο του σώματος και την πειθάρχηση όλων των μορφών της συναισθηματικής έκφρασης, αρνούμενος το χορό ή τον ερωτισμό, τα στοιχεία αυτά έχουν διατηρηθεί σε πτυχές του Ινδουισμού ή σε άλλες ανατολικές θρησκείες (Wilson, 1982, σ. 65). Στις δυτικές κοινωνίες, που έχουν επηρεαστεί από το Χριστιανισμό, μορφές τέχνης όπως ο χορός γίνονται κατανοητές ως κατεξοχήν κοσμικές

δραστηριότητες και συχνότατα έχουν καταδικαστεί από την εκκλησία ως μη συμβατές με τη θρησκευτικότητα. Ως πολιτισμικά συστήματα, οι θρησκείες εξακολουθούν, σε αρκετές περιπτώσεις, να επηρεάζουν την κοινωνική πράξη ακόμη και όταν η πρακτική των ατόμων αποστασιοποιείται τόσο από το τελετουργικό όσο και από το δογματικό μέρος της θρησκείας. Πρακτικές που συνδέονται με θρησκευτικές παραδόσεις διαχέονται στην καθημερινότητα και στο λόγο των υποκειμένων χωρίς να συνεπάγονται θρησκευτικότητα. Το φαινόμενο της «θρησκείας χωρίς θεό» (Kepel, 1993) αναφέρεται ακριβώς στην περίπτωση όπου η θρησκεία ως πολιτισμικό στοιχείο προσδιορίζει τη συλλογική ταυτότητα χωρίς να συνοδεύεται από πίστη. Εκφράσεις όπως «Σολωμόντεια λύση», «νίπτω τας χείρας μου», «απελθέτω απ' εμού», «άρον-άρον», αν και παραπέμπουν στη Βίβλο, έχουν αποσπαστεί από τον καθαρά θρησκευτικό λόγο και αποτελούν πλήρες νοήματος κοινό γλωσσικό και πολιτισμικό κεκτημένο. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις, το αρχικό περιεχόμενο της φράσης έχει ξεχαστεί, όπως συμβαίνει όταν οι Ισπανοί χρησιμοποιούν καθημερινά το χαιρετισμό «Όλα». Ελάχιστοι μάλλον θυμούνται ότι αυτό αποτελεί μια παράφραση της επίκλησης στον Αλλάχ και μακρινή ανάμνηση του πολυπολιτισμικού παρελθόντος της χώρας.

2. ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΚΛΗΣΙΕΣ

Υποστηρίζεται ότι οι θρησκείες, και ιδιαίτερα τα μονοθεϊστικά θρησκευτικά συστήματα, κάτω από την πατρική φιγούρα του ενός θεού προβάλλουν την ιδέα της αδελφότητας, της δικαιοσύνης και της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων. Ωστόσο, η αυστηρή ιεραρχία που ενυπάρχει τόσο στο εσωτερικό των δογματικών συστημάτων, π.χ. μεταξύ των αγίων, όσο και στην κοινωνική οργάνωση της θρησκείας έρχονται σε οξύτατη αντίθεση με την εξιδανικευμένη αυτή εικόνα των θρησκευτικών επαγγελιών (Turner, 1991). Ενώ θεωρητικά οι θρησκείες διεκδικούν την οικουμενικότητα και όλοι οι άνθρωποι κατανοούνται ως «παιδιά του ίδιου θεού», δε διαθέτουν όλοι εξίσου ούτε τη γνώση, ούτε τις δεξιότητες προκειμένου να εξασφαλίσουν πρόσβαση στις θεωρούμενες ως βαθύτερες θρη-

σκευτικές αλήθειες. Οι «χαρισματικές» αυτές προσωπικότητες, όπως τις χαρακτηρίζει ο Weber, που διαθέτουν τις «μαγικές ικανότητες» ή τη γνώση ώστε να μεσολαβούν μεταξύ του θείου και των πιστών, δομούν μια αυστηρή ιεραρχία που τους διακρίνει πλήρως από την υπόλοιπη κοινότητα των ανθρώπων. Ενώ οι πιστοί είναι επιφορτισμένοι με όλες τις λειτουργίες της κοινωνικής αναπαραγωγής, η θρησκευτική ιεραρχία είναι απαλλαγμένη από αυτού του είδους τα εγκόσμια. Η θρησκεία οργανώνεται κοινωνικά σε ιεραρχικές δομές, οι οποίες βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις οργανώσεις που έχουν κοσμικό χαρακτήρα. Στο Χριστιανισμό, οι δομές αυτές είναι οι εκκλησίες. Οι εκκλησίες κατασκευάζονται ως θεσμοί που συμπεριλαμβάνουν όλο το «λαό» ή το έθνος σε μια ιεραρχική δομή. Εντός της εκκλησίας υφίσταται σαφής διάκριση μεταξύ των λαϊκών και του κλήρου, ο οποίος έχει μονοπωλιακή πρόσβαση στις ιερουργίες και το αντίστοιχο δόγμα. Ένας μαθητής του Weber, ο Ernst Troeltsch,[2] χαρακτήρισε την εκκλησία ως μία οργάνωση που έχει ουσιωδώς συντηρητικό προσανατολισμό με στόχο τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων και η οποία είναι πλήρως προσαρμοσμένη στον κοσμικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών (McGuire, 1997). Η διάκριση του Ernst Troeltsch μεταξύ εκκλησίας και σέχτας θεωρείται κλασική στην κοινωνιολογία της θρησκείας. Χαρακτηριστικό της σέχτας είναι ότι δε φιλοδοξεί να αποτελέσει ιδιαίτερα δημοφιλή οργάνωση όπως οι εκκλησίες. Η σέχτα απαιτεί τη νομική και πολιτική ανοχή του κράτους, ενώ ταυτόχρονα η ίδια εντός των τειχών της επιβάλει πειθαρχία, έλεγχο και αυστηρά κριτήρια αναγνώρισης της ιδιότητας του μέλους (Budd, 1973, σ. 73-79· McGuire, 1997, σ. 142-144· Turner, 1991, σ. 87-89).

Η πλέον σαφής ανάλυση του θεσμικού χαρακτήρα των εκκλη-

2. Ο Troeltsch υπήρξε ένας σημαντικός κοινωνιολόγος της θρησκείας. Το πιο γνωστό του έργο είναι *Η κοινωνική διδασκαλία των χριστιανικών εκκλησιών* (1931). Ο Weber αναφερόταν συχνά στο μαθητή του, ορισμένες φορές επικριτικά γιατί, κατά τη γνώμη του, ενδιαφερόταν περισσότερο για το δογματικό μέρος της θρησκείας και λιγότερο για την κοινωνιολογική της ανάλυση. Σήμερα επίσης διατυπώνονται αμφισβητήσεις για την αξία της ανάλυσης της σέχτας, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη το γεγονός, ότι η τάση αυτών των ομάδων είναι να εξελιχτούν σε αναγνωρισμένες εκκλησίες.

σιών προέρχεται από τον Max Weber. Υποστηρίζει ότι η εκκλησία είναι μια οργανωμένη ομάδα εξουσίας, αντίστοιχη προς την πολιτική οργάνωση, που αναπτύσσει στόχους και στρατηγικές παράλληλες προς τις πολιτικές οργανώσεις. Χαρακτηρίζει δε την εκκλησία ως μία «ιεροκρατική οργάνωση».

> «Η ιεροκρατική οργάνωση είναι μια οργανωμένη ομάδα εξουσίας τότε και εφόσον χρησιμοποιεί ψυχικό εξαναγκασμό για την εγγύηση των διατάξεών της, με απονομή ή άρνηση αγαθών σωτηρίας (ιεροκρατικός εξαναγκασμός). Η εκκλησία είναι ιεροκρατική αναγκαστική οργάνωση, εάν και εφόσον το διοικητικό της επιτελείο αξιώνει το μονοπώλιο του νόμιμου ιεροκρατικού εξαναγκασμού» (Weber, 1983, σ. 320-321).

Με βάση αυτή την ανάλυση προκύπτει ότι οι εκκλησίες ως κοινωνικές οργανώσεις διαθέτουν όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά των οργανώσεων, δηλαδή εσωτερική ιεραρχία και έλλογους στόχους καθαρά κοσμικού χαρακτήρα. Βασικός της στόχος είναι η άσκηση πνευματικής εξουσίας επάνω στους ανθρώπους. Τα μέσα που κινητοποιεί για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η απόδοση των αγαθών της σωτηρίας· διαδικασία με την οποία ελέγχει τη νομιμοφροσύνη των μελών της. Επιπλέον, οι εκκλησίες αναπτύσσουν μια έννοια territorium, δηλαδή ελέγχου του χώρου, και διεκδικούν το μονοπώλιο της άσκησης εξουσίας εντός των ορίων της δικής τους επικράτειας. Είναι προφανές ότι αυτή η ιδιότητα των ιεροκρατικών οργανώσεων δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη συγκρούσεων μεταξύ αντίπαλων εκκλησιών προκειμένου να διασφαλίσουν τον έλεγχο του χώρου και των μελών τους. Ο μονοπωλιακός χαρακτήρας της εκκλησιαστικής εξουσίας βρίσκεται σε συνέπεια με το δογματικό περιεχόμενο της θρησκείας, η οποία διεκδικεί τη μοναδική και απόλυτη αλήθεια.

Από τη φύση των εκκλησιών προκύπτει ότι η σχέση εκκλησίας και πολιτικής είναι πάντοτε εντασιακή. Αν και στη *Βίβλο* αναφέρεται η αρχή «τα του Καίσαρος τω Καίσαρι και τα του Θεού τω Θεώ», η αρχή αυτή σπάνια βρήκε την κατά κόσμο εφαρμογή της (Weber, 1993, σ. 231). Η πολιτική εξουσία συχνά αναζήτησε νομιμοποίηση στην εκκλησία, ενώ και η εκκλησία από την πλευρά της υπήρξε εξαρτημένη από την πολιτική. Η εγκαθίδρυση επίσημων

θρησκευμάτων και εκκλησιών συντελέστηκε μέσα από τη διαπλοκή του πολιτικού στοιχείου με τις θρησκευτικές ηγεσίες. Η αναγνώριση μιας εκκλησίας ως επίσημης είναι το αποτέλεσμα μιας ιστορικής διαδικασίας κατά την οποία συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες χρησιμοποίησαν την εξουσία τους προκειμένου να επιβάλουν συγκεκριμένες θρησκευτικές πρακτικές έναντι άλλων. Αυτή η επιβολή δεν είχε μόνο θρησκευτικό χαρακτήρα, αλλά είχε πρωτίστως πολιτικό και οικονομικό και συμπυκνώνεται στην αρχή του «Cujus regio, ejus religio».[3] Από τη μία πλευρά η αρχή αυτή εμμέσως εκφράζει την υπαγωγή της θρησκευτικής στην πολιτική εξουσία. Από την άλλη, υποδηλώνει ότι η πολιτική εξουσία επισφράγιζε την απόλυτη κυριαρχία επί των υπηκόων της ασκώντας έλεγχο επί των συνειδήσεων. Η πολιτική εξουσία, αν και κοσμική, περιενδυμένη με τις ευλογίες της εκκλησίας καθίσταται πλήρως νομιμοποιημένη και μη αμφισβητήσιμη. Ο μονάρχης κυβερνά «ελέω θεού», όχι βεβαίως ελεύθερους πολίτες αλλά υποταγμένους πιστούς υπηκόους, και ο κοινωνικός έλεγχος είναι πιο αποτελεσματικός γιατί χειραγωγεί και κινητοποιεί ταυτόχρονα το λογικό και το θυμικό των ανθρώπων.

3. ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ, ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η νεωτερικότητα ως επιστημολογική κατηγορία και κοινωνική συνθήκη προβάλλεται περισσότερο ως αίτημα παρά ως πραγματικό ιστορικό επίτευγμα. Συναρτάται κυρίως με τα φιλοσοφικά ρεύματα του Διαφωτισμού, αν και οι καταβολές της νεωτερικότητας μπορούν να αναζητηθούν στις επιστημονικές ανακαλύψεις καθώς και στις οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές ανακατατάξεις που διαμορφώνονται ήδη από τον 15ο αιώνα (Τσινόρεμα, 1996). Αν και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι υφίσταται μια συνεκτική θεωρία της νεωτερικότητας που να συνδέει επιμέρους όψεις της θεωρητικής σκέψης σε μια ενιαία ολότητα (Ψυχοπαίδης, 1996), το αίτημα της νεωτερικότητας συνδέεται κυρίως με την εφαρμογή πλαισίων ορθολογικότητας τόσο

3. Αρχή, σύμφωνα με την οποία ο μονάρχης καθορίζει και τη θρησκευτική ταυτότητα του βασιλείου του.

στο πεδίο της επιστήμης όσο και στην κοινωνία. Η πλέον χαρακτηριστική έκφραση του νεωτερικού αιτήματος διατυπώνεται στις θεωρίες του κινήματος του Διαφωτισμού.

Ως πρόγραμμα για την επιστήμη, ο Διαφωτισμός συντίθεται στην αρχή της εφαρμογής των κανόνων του ορθού λόγου, κανόνες οι οποίοι οριοθετούν και τα κριτήρια πρόσβασης στη γνώση. Η καρτεσιανή λογική αποτελεί την πρώτη συστηματική προσπάθεια συγκρότησης της νεωτερικής επιστημονικής μεθόδου. Το αίτημα της υποβολής κάθε πρότασης στον κριτικό έλεγχο του λόγου οδηγεί και στην απόρριψη κάθε μορφής «εξ αποκαλύψεως» γνώσης. Ως εκ τούτου, οι διαφωτιστικές θεωρίες χαράσσουν μια αδιαπραγμάτευτη διαχωριστική γραμμή μεταξύ λόγου και πίστης. Οτιδήποτε δεν εμπίπτει στα όρια του λόγου δε θεωρείται νόμιμη γνώση. Σύμφωνα με την καντιανή ρήση «έπρεπε να θέσω τα όρια του λόγου για να αφήσω χώρο για την πίστη», η πίστη είναι δυνατή μεν, αλλά τοποθετείται στο επέκεινα του λόγου και εκτός των ορίων της γνώσης. Είναι μη επαληθεύσιμη και επομένως δεν μπορεί να είναι δεσμευτική. Κατά συνέπεια, η πίστη αποτελεί προσωπική επιλογή και πεδίο του ιδιωτικού χώρου.

Ως πρόγραμμα για την κοινωνία, οι θεωρίες του Διαφωτισμού προβάλλουν το αίτημα της εφαρμογής ορθολογικών πλαισίων διακυβέρνησης και επικράτησης κανόνων κράτους δικαίου. Η διαμόρφωση του κοινωνικού συμβολαίου στη βάση της γενικής θέλησης οδηγεί στο μετριασμό του ατομικού εγώισμού και στον περιορισμό της αυθαιρεσίας της εξουσίας. Αυτή η νέα κοινωνική ηθική δημιουργεί προϋποθέσεις δικαιοσύνης και κοινωνικής ανεκτικότητας. Με αυτή την έννοια, οι θεωρίες της νεωτερικότητας βρίσκονται στον αντίποδα θεωριών ολοκληρωτισμού και κάθε εξουσίας μη υποκείμενης σε δημόσιο έλεγχο και κριτική. Η αρχή της διάκρισης των εξουσιών και ο διαχωρισμός του πολιτικού από το θρησκευτικό στοιχείο είναι βασικές συνέπειες μιας νεωτερικής πολιτικής φιλοσοφίας.

Οι αρχές αυτές ωστόσο αντιστοιχούν και σε ορισμένες από τις αντιφάσεις ή και τις αποτυχίες του διαφωτιστικού προγράμματος. Η συζήτηση που αναπτύχθηκε κατά τις δεκαετίες του '80 και του '90 από την πλευρά των θεωριών της μετα-νεωτερικότητας, αποτελεί κυρίως μια κριτική στη νεωτερικότητα και όχι μια άλλη θε-

ωρία (Harvey, 1989). Αν και δεν είναι δυνατή οποιαδήποτε αναγωγή μιας κοινωνίας σε συγκεκριμένα θεωρητικά σχήματα, είναι γεγονός ότι οι αξίες της δικαιοσύνης και της ανεκτικότητας εξακολουθούν να αποτελούν ζητούμενο ακόμη και σήμερα στις ευρωπαϊκές κοινωνίες που κατεξοχήν συγκροτήθηκαν κάτω από την επιρροή νεωτερικών θεωριών (Delanty, 1995· Coulby - Jones, 1995). Η επιστημολογική βεβαιότητα των μεγάλων αφηγήσεων του Διαφωτισμού τείνει να θέτει εκτός των ορίων του λόγου και της θεωρούμενης ως έγκυρης γνώσης οτιδήποτε δεν εμπίπτει στο πλαίσιο της ανάλυσής της, και με αυτή την έννοια παράγει αποκλεισμούς. Η κριτική από την πλευρά της μετα-νεωτερικότητας υποστηρίζει ότι οι μεγάλες αφηγήσεις αδυνατούν να αναγνωρίσουν επιμέρους κοινωνικές ανισότητες, όπως π.χ. αυτές που πλήττουν τις γυναίκες ή τις μειονότητες, και οδηγούν σε ιεραρχίες τόσο κοινωνικές όσο και μεταξύ των πολιτισμών. Ωστόσο είναι γεγονός, ότι οι νεωτερικές θεωρίες είναι εκείνες που αναζήτησαν ερμηνευτικά εργαλεία για την κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων και κατήγγειλαν την αυθαιρεσία της απολυταρχίας ή την ανισότητα των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής. Ιδιαίτερα μάλιστα ο μαρξισμός, ο οποίος ανέδειξε την έννοια της ανισότητας ως το κεντρικό στοιχείο της ανάλυσης για την κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων, εφόσον γίνει αντιληπτός ως ένα ανοιχτό σύστημα προτάσεων με βασικές προκείμενες, δυνάμει μπορεί να παράσχει τα ερμηνευτικά εργαλεία για την κατανόηση και άλλων μορφών ανισοτήτων (Harvey, 1989). Με αυτή την έννοια η συγκρότηση του κριτικού εγχειρήματος είναι διαρκώς ζητούμενη.

Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αποτελούν ένα πεδίο έκφρασης του νεωτερικού προγράμματος, αλλά και των αντιφάσεών του. Τα εκπαιδευτικά συστήματα, θεωρητικά, αποτελούν μια συστηματική προσπάθεια εκκοσμίκευσης και εκτόπισης της εκκλησίας από τον έλεγχο της εκπαίδευσης. Η παρέμβαση του κράτους στην εκπαίδευση και η δημιουργία των κρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων, με τη θέσπιση της δωρεάν και υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους τους πολίτες, είναι μια διαδικασία που έλαβε χώραν στα ευρωπαϊκά κράτη και στις ΗΠΑ κυρίως κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα και συνέβαλε καθοριστικά στην πολιτική συγκρότηση και συνοχή των λεγόμενων εθνικών κρατών (Green, 1990· Ζαμπέ-

τα, 1998). Ωστόσο, η διαδικασία της εκκοσμίκευσης δεν είναι ούτε καθολική, ούτε εξίσου αποφασιστική σε όλες τις ευρωπαϊκές τουλάχιστον κοινωνίες. Σε ορισμένες περιπτώσεις εξακολουθεί μέχρι σήμερα να είναι άνιση και μη ολοκληρωμένη, ενώ συχνά οι εκπαιδευτικές παροχές είναι μικτές, επιτρέποντας την ουσιαστική παρέμβαση της εκκλησίας. Το περίφημο αίτημα του ορθολογισμού περί της διάκρισης μεταξύ λόγου και πίστης θα περίμενε κανείς να εκφράζεται με πολιτικούς όρους στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Όμως η αρχή αυτή δεν επιβεβαιώνεται. Στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα οι εκκλησίες έχουν τη δυνατότητα να ιδρύουν σχολεία κατηχητικού χαρακτήρα, ενώ επίσης σε πολλές χώρες το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιτρέπει τον κατηχητισμό.[4] Οι νεωτερικές αξίες της εκκοσμίκευσης, της ορθολογικότητας και του κριτικού αναστοχασμού συμβιώνουν με τις παραδοσιακές αξίες του θρησκευτικού κατηχητισμού. Σε αρκετά ακόμη εκπαιδευτικά συστήματα, η ηθική συγκρότηση του ατόμου εξακολουθεί να συγχέεται με τη θρησκεία. Οι αντιφάσεις αυτές είναι φυσικό να εκφράζονται στο επίπεδο της κοινωνίας, όπου συνυπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις και κοσμοθεωρίες. Όμως οι ίδιες αντιφάσεις μπορούν να ανιχνευθούν και στο λόγο των θεωρητικών του Διαφωτισμού.

Οι θεωρητικοί του γαλλικού Διαφωτισμού εμφανίζουν μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και αποκαλυπτική αντίφαση όσον αφορά στη σχέση της εκπαίδευσης με τη θρησκεία.

Στην προ-επαναστατική περίοδο, η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία σχεδόν μονοπωλούσε την εκπαίδευση στη Γαλλία, ενώ υπήρχαν ορισμένα ιδιωτικά σχολεία κοσμικού χαρακτήρα, τα οποία όμως ήταν ελάχιστα. Ο εκκλησιαστικός έλεγχος της εκπαίδευσης υπήρξε καθολικός σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και με σαφή στόχο τη θρησκευτική ενδογμάτιση. Ο ενθουσιασμός που προκλήθηκε από τις ιδέες της Γαλλικής επανάστασης δημιούργησε ελπίδες για ανατροπή αυτής της κατάστασης και την πολιτική πραγμάτωση της διάκρισης μεταξύ ηθικής και θρησκείας: «Μια κοσμική ηθική θεμελιωμένη στον ορθό λόγο και με στόχο την ευτυχία θα αντικαθιστούσε τη θρησκευτική ηθική που ήταν θεμελιωμένη στην απο-

4. Το ζήτημα αυτό αναπτύσσεται αναλυτικότερα στο κεφ. 2.

κάλυψη (ερμηνευόμενη ως δεισιδαιμονία) με στόχο τη σωτηρία (ερμηνευόμενη ως καθυπόταξη)» (Vaughan - Archer, 1971, σ. 148). Οι αρχές αυτές επιχειρήθηκε να εφαρμοστούν κατά τη ριζοσπαστική περίοδο της επανάστασης, αλλά η μοίρα τους ακολούθησε την πολιτική πορεία της. Ο Ναπολέων στη συνέχεια δημιούργησε ένα κρατικά ελεγχόμενο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά διατήρησε τη θρησκευτική διδασκαλία ως μορφή κοινωνικού ελέγχου. Ο πλήρης διαχωρισμός κράτους και εκκλησίας στη Γαλλία θα χρειαστεί περισσότερο από έναν αιώνα για να πραγματοποιηθεί. Δεν είναι όμως μόνο η πολιτική που παρουσιάζει αντιφάσεις. Η διγλωσσία του Διαφωτισμού γίνεται εμφανής, π.χ., στις απόψεις του Βολταίρου, ο οποίος αρνείται την επιρροή της εκκλησίας στην εκπαίδευση της κοινωνικής ελίτ, αλλά την αποδέχεται για τον υπόλοιπο πληθυσμό. Η ίδια αντίφαση επισημαίνεται και στην περίπτωση του σχεδίου για την εκπαίδευση που πρότεινε ο Diderot προς την Αικατερίνη ΙΙ της Ρωσίας, ένα σχέδιο το οποίο ουδέποτε εφαρμόστηκε. Παρότι ο Diderot ασπάζεται πλήρως τις απόψεις των διαφωτιστών σχετικά με τη θρησκεία (θεωρώντας ότι ο κλήρος είναι διεφθαρμένος, η θεολογία απατηλή, κτλ.), υποστηρίζει ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η θρησκευτική διδασκαλία μπορεί να συνεχιστεί με την άδεια του κράτους και, επομένως, ο κλήρος υπηρετεί κοσμικούς στόχους διαδίδοντάς την. Στη δευτεροβάθμια και στην ανώτατη εκπαίδευση ο κυβερνητικός παρεμβατισμός αναμένεται να διασφαλίσει την ορθολογικότητα, να περιορίσει τον κλασικισμό και να υποστηρίξει τις αξιώσεις της μπουρζουαζίας. «Η συνέπεια –των απόψεων του Diderot– ήταν ότι το κράτος θα έπρεπε να ελέγχει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του κλήρου, περιορίζοντας αυτές στη σφαίρα εκείνη όπου η θρησκεία νομιμοποιεί την κοινωνική σταθερότητα, ενώ παράλληλα αποκλείει οτιδήποτε θα μπορούσε να παρενοχλεί την πρόοδο της διανόησης» (στο ίδιο, σ. 147). Οι βασικές παραδοχές του γαλλικού Διαφωτισμού ήταν, πρώτον, ότι το κράτος είναι ο θεσμός που προωθεί την ορθολογικότητα μέσω της εκτόπισης της εκκλησίας από την ηγεμονία στην εκπαίδευση, και, δεύτερον, ότι, στην κοινωνία του 18ου αιώνα, η μπουρζουαζία ήταν η κατεξοχήν κοινωνική ομάδα επιδεκτική ορθολογικής σκέψης. Ενώ η εκπαίδευση κατανοείται ως προϋπόθεση για την πραγμάτωση της δημοκρατίας και τη χει-

ραφέτηση από τις προκαταλήψεις, ο στόχος της χειραφέτησης περιορίζεται στη νέα κοινωνική ελίτ που είναι η αστική τάξη. Η διάκριση των ρόλων μεταξύ κράτους και εκκλησίας είναι μεν επιθυμητή, αλλά η θρησκευτική διδασκαλία μπορεί να διατηρηθεί ως αποτελεσματική μορφή κοινωνικού ελέγχου των μαζών.

Είναι ενδιαφέρον να αναλυθεί γιατί οι διαφωτιστικές θεωρίες, όταν επιχειρούν να μετασχηματιστούν σε πολιτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση, καταλήγουν σε τέτοιου είδους εξαμβλωματικές λύσεις. Το νεωτερικό αίτημα της κοινωνικής προόδου, της ορθολογικότητας και της χειραφέτησης υποχωρεί έναντι του πολιτικού στόχου της διατήρησης της κοινωνικής σταθερότητας και της αναπαραγωγής των υφιστάμενων κοινωνικών ιεραρχιών. Η εκπαίδευση, με την έννοια του μαζικού εκπαιδευτικού συστήματος, εξυπηρετεί κατά βάσιν το δεύτερο στόχο. Οι αντιφάσεις που εντοπίζονται στη διαχείριση της σχέσης κράτους-εκκλησίας στην Ευρώπη και οι ακολουθούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές έλκουν την καταγωγή από αυτή την εγγενή αντίφαση του νεωτερικού προγράμματος, που είναι η κοινωνική χειραφέτηση και, ταυτόχρονα, η κοινωνική αναπαραγωγή.

4. ΕΚΚΛΗΣΙΑ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΗΣ

«Δώσε μου ένα αγόρι στην ηλικία των επτά ετών και θα είναι δικός μου για πάντα», έγραφε ο Ιγνάντιος Λοϊόλα, ο ιδρυτής του τάγματος των ιησουιτών μοναχών. Το απόφθεγμα αυτό αποδίδει με γλαφυρότητα τη δύναμη της συστηματικής αγωγής στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου. Εφόσον μάλιστα η φράση αυτή συνδυαστεί και με την ιδιότητα του προσώπου που την εκφέρει, αποδίδει την εκπαιδευτική στρατηγική που ανέπτυξαν οι εκκλησίες. Οι εκκλησίες χρησιμοποίησαν την εκπαίδευση ως μέσο προσηλυτισμού, άντλησης στελεχών και αύξησης της πολιτικής τους επιρροής. Ο Λοϊόλα υπήρξε ο πλέον αφοσιωμένος και αποτελεσματικός υποστηρικτής του Βατικανού στη διαμάχη του με τη μεταρρύθμιση του Λουθήρου. Στις μέρες του, το τάγμα των Ιησουιτών κατέστη πραγματικά ισχυρό με τη στρατολόγηση χιλιάδων νέων μοναχών, την αυστηρή εκπαίδευση, καθώς και με τη

στρατιωτική οργάνωση και πειθαρχία που επέβαλε στα στελέχη του. Τα μοναστήρια των Ιησουιτών καλλιέργησαν όντως τη βασική παιδεία και τα μαθηματικά, αλλά μαζί με αυτά και τον ακραίο θρησκευτικό φανατισμό, τον οποίο επεδίωκαν να εμφυσήσουν από την πολύ τρυφερή ηλικία σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερα τμήματα του πληθυσμού. Η ίδρυση του ratio studiorum τους επέτρεπε να διδάσκουν αποτελεσματικά μεγάλο αριθμό μαθητών στην ίδια τάξη, ενώ επίσης ήταν σε θέση να διδάσκουν το ίδιο αντικείμενο σε πολλές χώρες, μεταφέροντας τόσο δασκάλους όσο και μαθητές (Domenech - Dunn - Tulasiewicz, 1993, σ. 90). Σύμφωνα με τις επιθυμίες του ιδρυτή τους, αλλά και με τις ευλογίες της Αγίας Έδρας, στα μέσα του 16ου αιώνα η συντριπτική πλειοψηφία των ιησουιτών μοναχών εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι στόχοι της οποίας ήταν κατά βάση η εμβάθυνση στο καθολικό δόγμα, αν και έδινε επίσης έμφαση στη μετάδοση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Τα σχολεία τους είχαν έδρες σε μεγάλες πόλεις και άρχισαν να αποκτούν κύρος προσελκύοντας τόσο τις τάξεις των ευγενών όσο και τη νεοανερχόμενη μεσαία τάξη. Απέφευγαν δε οποιαδήποτε συνεργασία ή ανάμιξη του τοπικού κλήρου στις δραστηριότητές τους, σε αντίθεση με τα προτεσταντικά σχολεία που βασίζονταν κυρίως στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες του τοπικού κλήρου αλλά και των λαϊκών.

Η Προτεσταντική Εκκλησία ασχολήθηκε ενεργά με την εκπαίδευση, τόσο στο πλαίσιο των μοναστηριών όσο και με τη δημιουργία των μικρών ενοριακών σχολείων, τα οποία ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένα και απευθύνονταν κυρίως στα παιδιά των φτωχών. Υποστηρίζεται ότι η προτεσταντική μεταρρύθμιση συνέβαλε στη διάδοση του αλφαβητισμού, ακριβώς γιατί ο προτεσταντισμός έδινε έμφαση στην ανάγνωση της Βίβλου. Αν και είναι προφανές πως η τυπογραφία υπήρξε η καθοριστική ανακάλυψη που κατέστησε την ανάγνωση ένα αγαθό διαθέσιμο στον ευρύτερο πληθυσμό, είναι γεγονός ότι ο αναλφαβητισμός περιορίστηκε με ταχύτερους ρυθμούς στις χώρες όπου διαδόθηκε το προτεσταντικό δόγμα (Fletcher, 1984· Green, 1990· Ζαμπέτα, 1998). Επίσης, η αντίληψη του Λουθήρου περί «κατηχητισμού» των νέων γύρω από την ορθή θρησκευτική πίστη αποτέλεσε τη βασική ιδέα πάνω στην

οποία οργανώθηκε η εκπαίδευση για αιώνες, τόσο στα προτεσταντικά όσο και στα καθολικά σχολεία, στο βαθμό που επέτρεπε σε όλους να ασκούν το δικό τους κατηχητισμό (Mitchell, 1993).

Το εκπαιδευτικό έργο της εκκλησίας υπήρξε αδιαμφισβήτητο κατά τους μεσαιωνικούς χρόνους, ενώ αναπτύχθηκε ιδιαίτερα μετά την Αναγέννηση. Μέχρι και τον 18ο αιώνα, οι εκκλησίες ήταν οι μόνοι φορείς που στην ουσία διέθεταν τους πόρους για την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Με δεδομένη μάλιστα την αστάθεια της πολιτικής εξουσίας, οι εκκλησιαστικοί θεσμοί ήταν εκείνοι που παρουσίαζαν μια συνέχεια στη συνείδηση του κόσμου. Ωστόσο, οι εκκλησίες χρησιμοποίησαν την εκπαίδευση κυρίως ως μηχανισμό κατηχητισμού και αντιπαράθεσης μεταξύ τους για αύξηση της κοινωνικής επιρροής τους. Ο στόχος των εκκλησιών ήταν κατά βάση ο προσηλυτισμός και η παρεμπόδιση της εξάπλωσης των αντίπαλων θρησκειών ή θρησκευτικών δογμάτων και πολύ λιγότερο η διάδοση των γραμμάτων και των ανθρωπιστικών ιδεών. Ο σχεδόν ολοκληρωτικός έλεγχος της εκπαίδευσης από την εκκλησία είχε ως συνέπεια τον περιορισμό της μάθησης στα στενά πλαίσια του πνευματικού ορίζοντα της εκκλησίας. Επί αιώνες, η Καθολική Εκκλησία αξίωνε να ορίζει εκείνο που αποτελεί αποδεκτή γνώση. Η επιστήμη, η φιλοσοφία και οι τέχνες ήταν στην υπηρεσία της εκκλησίας. Κάθε νέα επιστημονική ανακάλυψη αντιμετωπιζόταν με καχυποψία στο βαθμό που αμφισβητούσε τα δόγματα της εκκλησίας, και επιστήμονες όπως ο Γαλιλαίος[5] καταδικάστηκαν σε θάνατο στην πυρά, γιατί η θεωρία περί της κίνησης της Γης θεωρήθηκε αιρετική. Ο Πίνακας των απαγορευμένων βιβλίων της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας περιλάμβανε σχεδόν κάθε νέο επιστημονικό βιβλίο, όπως π.χ. όλα τα έργα του Καρτέσιου. Η Ιερά Εξέταση κατέληγε στην καταδίκη και στο κάψιμο των αιρετικών, βιβλίων και ανθρώπων. Ασφαλώς αυτά αφορούν ένα θλιβερό, βίαιο και σκοταδιστικό παρελθόν της εκκλησίας, ιδιαίτερα μάλιστα του Ρωμαιοκαθολικισμού. Ωστόσο και στους νεώτερους χρόνους η πολιτική της Αγίας Έδρας εξακολουθεί να αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως μέσο προσηλυτισμού και ενδογμάτισης. Το 1864 ο Πάπας Πίος ο IX αισθάνεται την υποχρέωση να εκδώσει ένα «Syl-

5. Ωστόσο η ποινή κατά του Γαλιλαίου ουδέποτε εφαρμόστηκε.

labus των Σφαλμάτων» της εποχής. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγει τον πανθεϊσμό, το σοσιαλισμό, τον πολιτικό γάμο, την κοσμική εκπαίδευση και την αθεΐα. Σε νεότερο κείμενο του 1929, ο Πίος ο XI διακηρύσσει ότι η εκπαίδευση είναι βασική αποστολή της εκκλησίας, αν και αναγνωρίζει ότι η οικογένεια και το κράτος έχουν επίσης εκπαιδευτικό ρόλο. Το κείμενο αυτό, όπως και όλα τα προηγούμενα, υιοθετεί έναν ιδιαίτερα συντηρητικό λόγο και καταδικάζει τη συνεκπαίδευση των δύο φύλων. Εκείνο που στην ουσία όμως επιδιώκει να υπογραμμίσει, είναι ότι καταδικάζει κυρίως τη συνεκπαίδευση ατόμων διαφορετικού θρησκεύματος, εφόσον η εκπαίδευση κατανοείται από το Βατικανό ως πρωτίστως θρησκευτικό καθήκον. Οι απόψεις αυτές της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας περί των σχέσεων κράτους-εκκλησίας όσον αφορά στην εκπαίδευση δεν αλλάζουν ουσιαστικά ούτε σε κείμενο του 1965, το οποίο θεωρείται περισσότερο επηρεασμένο από μια αντίληψη οικουμενικότητας (Domenech - Dunn - Tulasiewicz, 1993, σ. 92).

Οι Ανατολικές Ορθόδοξες Εκκλησίες και οι ηγεσίες τους, τα Πατριαρχεία, ουδέποτε απέκτησαν τις εξουσίες και την πολιτική επιρροή της Αγίας Έδρας. Τόσο στη Βυζαντινή όσο και στη Ρωσική Αυτοκρατορία οι αποφάσεις σχετικά με τα δογματικά ζητήματα λαμβάνονταν από τις ιερές συνόδους, αλλά η λειτουργία της εκκλησίας γενικά υπέκειτο στον έλεγχο της κοσμικής εξουσίας. Πράξεις αμφισβήτησης της παπικής εξουσίας, όπως αυτή του Ερρίκου του IV που συμπυκνώνεται στη φράση «δεν πάμε στην Κανόσσα», δεν ήταν νοητές στο Βυζάντιο, όπου ο Πατριάρχης ουδέποτε απέκτησε τις εξουσίες του Πάπα (Tulasiewicz - Cho-Yee [επιμ.], 1993, σ. 111). Παρότι στο Βυζάντιο η θρησκευτική ταυτότητα του κράτους είναι ιδιαίτερα έντονη, ο αυτοκράτορας κυβερνά ως εκπρόσωπος του θεού επί της Γης και ως εκ τούτου ουδείς νοείται ως ανώτερός του, ούτε βεβαίως ο Πατριάρχης. Αν και συχνά υπάρχει μια αντίληψη περί του αντιθέτου, υποστηρίζεται ότι στο Βυζάντιο κυρίαρχη ήταν η κοσμική και όχι η θρησκευτική εξουσία (Ηρακλείδης, 2001). Ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί ότι στις περιπτώσεις όπου ο αυτοκράτορας επιχείρησε να στραφεί εναντίον του γενικού θρησκευτικού αισθήματος απέτυχε (βλ., π.χ., το χαρακτηρισμό του Ιουλιανού ως «παραβάτη» ή την περίπτωση της εικονομαχίας). Η κοινωνική επιρροή της εκκλησίας ήταν εξαι-

ρετικά ισχυρή και ο νομιμοποιητικός της ρόλος ήταν καθοριστικός για την πολιτική εξουσία. Σε αντίθεση με την προβαλλόμενη «παγκοσμιότητα» της Καθολικής Εκκλησίας, στις Ανατολικές Ορθόδοξες Εκκλησίες διαπιστώνεται η σταδιακή ανάπτυξη μιας έννοιας εδαφικότητας σε αναφορά με συγκεκριμένα κράτη και εθνογλωσσικές ομάδες. Η ενσωμάτωση των τοπικών γλωσσών στο λειτουργικό μέρος της Ορθόδοξης Εκκλησίας, ιδιαίτερα μάλιστα των σλαβικών γλωσσών, διευκόλυνε την ιδέα των εθνικών εκκλησιών και ανέδειξε τη θρησκεία σε παράγοντα συγκρότησης των εθνών στην περιοχή (Tulasiewicz - Cho-Yee [επιμ.], 1993). Η διατήρηση του Ελληνοορθόδοξου Πατριαρχείου και το σύστημα διοίκησης των millet κατά την περίοδο της Οθωμανικής αυτοκρατορίας διευκόλυνε τη διατήρηση όχι μόνο της Ορθοδοξίας αλλά και των άλλων θρησκευτικών ταυτοτήτων στους πληθυσμούς που συνέθεταν την οθωμανική επικράτεια (Kocabacoglou, 1998). Η αυτονόμηση από το Ελληνοορθόδοξο Πατριαρχείο και η δημιουργία των εθνικών εκκλησιών κατά τον 19ο αιώνα στην περιοχή των Βαλκανίων αποτέλεσε μια διαδικασία παράλληλη προς τη συγκρότηση των εθνικών κρατών, η οποία μάλιστα συνάντησε την αντίδραση του Πατριαρχείου, στο βαθμό που εκλήφθηκε ως στρατηγική αποδυνάμωσής του (Κιτρομηλίδης, 1997).

Ο ρόλος των Ορθόδοξων Εκκλησιών στην εκπαίδευση ήταν περιορισμένος σε σύγκριση με αυτόν της Προτεσταντικής και της Καθολικής Εκκλησίας. Ωστόσο, τα μοναστήρια λειτούργησαν ως χώροι παιδείας, κυρίως όμως όσον αφορά στις θεολογικές σπουδές και την εκπαίδευση των μελλοντικών κληρικών. Επίσης θεσμοί όπως τα κατηχητικά σχολεία στην Αλεξάνδρεια και η θεολογική σχολή στην Αντιόχεια απολάμβαναν αναγνώρισης και κύρους στην εποχή της ακμής τους. Η κοσμική εκπαίδευση, τόσο στο Βυζάντιο όσο και στη Ρωσία, απευθυνόταν στην κοινωνική ελίτ και στους αξιωματούχους του στρατού και της διοίκησης. Η ενεργοποίηση της εκκλησίας στην ανάληψη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών στη Ρωσία αναφέρεται επίσης ως αντίδραση στην προσηλυτιστική δράση της Καθολικής Εκκλησίας, ιδιαίτερα στα δυτικά όρια της αυτοκρατορίας (Tulasiewicz - Cho-Yee [επιμ.], 1993). Κατά τον 19ο αιώνα ωστόσο, δημιουργήθηκε στη Ρωσία πληθώρα ενοριακών σχολείων για τους φτωχούς, τα οποία υποστηρίζονταν

οικονομικά είτε από την εκκλησία, είτε από τοπικούς παράγοντες και γαιοκτήμονες. Κατά την περίοδο της Οθωμανικής αυτοκρατορίας δεν ήταν απαγορευμένη ούτε η άσκηση της ορθόδοξης λατρείας, ούτε βεβαίως και η εκπαίδευση, παρά την περί του αντιθέτου εντύπωση που καλλιεργεί η ελληνική Εκκλησία και σε μεγάλο βαθμό η εκπαίδευση. Σχολεία, και μάλιστα σημαντικά εκπαιδευτικά ιδρύματα που απολάμβαναν σημαντικού κύρους στην εποχή τους, λειτουργούσαν ελεύθερα, αλλά απευθύνονταν στους λίγους, όπως συνέβαινε και στη Δυτική Ευρώπη την αντίστοιχη περίοδο. Ο μύθος του «κρυφού σχολειού» που αναφέρεται στην ελληνική παράδοση αποτελεί μια κατασκευή, η οποία προφανώς ενσωματώνει μνήμες από το καθεστώς της υποτέλειας, κάτω από το οποίο τελούσαν όλοι οι μη μουσουλμανικοί πληθυσμοί της αυτοκρατορίας (Glenny, 2000, σ. 75). Ενδεχομένως επίσης να εκφράζει το γεγονός, ότι ο εγγράμματος κλήρος μπορεί πράγματι σε ορισμένες περιοχές να άσκησε εκπαιδευτικό ρόλο στο πλαίσιο των κατηχητικών σχολείων της εκκλησίας, όπως συνέβη και σε άλλες χώρες της Ευρώπης.

Τα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη δημιουργούνται από τα μέσα του 18ου και κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα. Μέχρι τότε η εκκλησία υπήρξε σχεδόν ο αποκλειστικός φορέας παροχής εκπαίδευσης. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό έργο της εκκλησίας σε μεγάλο βαθμό υπήρξε ένα όπλο στον πόλεμο μεταξύ των επιμέρους δογμάτων. Οι εκκλησίες αξιοποίησαν την εκπαίδευση προκειμένου να εμποδίσουν την εξάπλωση των αντίπαλων δογμάτων και για προσηλυτισμό. Ο βασικός πυρήνας της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης δεν ήταν τόσο η γενικότερη χριστιανική θρησκευτική παιδεία, αλλά η εμβάθυνση στην ιδιαιτερότητα και στη μοναδικότητα της αλήθειας του συγκεκριμένου κάθε φορά χριστιανικού δόγματος. Αυτού του τύπου η εκπαίδευση καλλιεργούσε την ενδογμάτιση, υπογράμμιζε τη σημασία των θρησκευτικών διαφορών, συνέβαλε στον κοινωνικό κατακερματισμό και δε δημιουργούσε προϋποθέσεις κοινωνικής συνοχής.

Η συγκρότηση των εθνικών κρατών είχε ανάγκη από έναν αποτελεσματικό μηχανισμό σφυρηλάτησης μιας συνεκτικής εθνικής ταυτότητας που θα διασφάλιζε μια νέου τύπου συλλογική δέσμευση των ατόμων στην πολιτική κοινότητα, έστω και αν αυτή

είχε φαντασιακά χαρακτηριστικά (Anderson, 1991). Τα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα επέβαλαν μια ενιαία διαδικασία πολιτικής κοινωνικοποίησης που υπογράμμιζε την ιδιότητα του πολίτη έναντι της ιδιότητας του πιστού. Αυτό δε σημαίνει ότι οι εκκλησίες έπαψαν να διαθέτουν μηχανισμούς παρέμβασης στα εκπαιδευτικά συστήματα ή ότι η νεωτερική μορφή εκπαίδευσης έχει οριστικά διακόψει τον ομφάλιο λώρο που τη συνδέει με την παράδοση. Αντίθετα, οι τάσεις της παράδοσης και του εκσυγχρονισμού συνυπάρχουν, σε μια εντασιακή συμβιωτική σχέση, σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η κρατικά οργανωμένη εκπαίδευση συνιστά μια διαδικασία εκκοσμίκευσης όχι με την έννοια ότι είναι μια θρησκευτικά ουδέτερη εκπαίδευση, αλλά με την έννοια ότι καθιστά την πολιτεία εγγυήτρια της παροχής των εκπαιδευτικών αγαθών και όχι την εκκλησία. Βασική συνέπεια αυτής της πράξης είναι ότι η απονομή των εκπαιδευτικών αγαθών πραγματοποιείται επί τη βάσει της πολιτικής και όχι της θρησκευτικής ταυτότητας. Εκπαίδευση παρέχεται στους πολίτες του κράτους και όχι στους πιστούς της ενορίας. Η εκπαίδευση ορίζεται αφενός ως υποχρέωση του πολίτη απέναντι στην πολιτεία, η μη επιτέλεση της οποίας επισύρει κυρώσεις, και αφετέρου ως κοινωνικό δικαίωμα το οποίο προκύπτει ως εκ της συμμετοχής στην κοινότητα των πολιτών και απονέμεται ανεξαρτήτως κοινωνικής θέσης, φύλου ή κάθε είδους θρησκευτικής ή άλλης πολιτισμικής ιδιαιτερότητας (Marshall - Bottomore, 1995).

Ασφαλώς η αναγνώριση της εκπαίδευσης ως συλλογικού κοινωνικού δικαιώματος δε συνεπάγεται την ισότητα πρόσβασης των κοινωνικών τάξεων στα εκπαιδευτικά αγαθά και εν γένει στις κοινωνικές υπηρεσίες. Αντιθέτως μάλιστα, η κρατική παρέμβαση μπορεί κάλλιστα να διευρύνει υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες στο βαθμό που αντιμετωπίζει ως ισότιμους κοινωνικά και οικονομικά άνισους δρώντες (Bottomore, 1995). Επιπλέον, η κατανόηση της ιδιότητας του πολίτη ως μιας πολιτισμικά ενιαίας και αδιαφοροποίητης κατηγορίας αποτελεί μία από τις αντιφάσεις του νεωτερικού προγράμματος που συμβάλλει εξίσου στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Τα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα αποτέλεσαν το πλέον ισχυρό μέσο ελέγχου και διαμόρφωσης της ταυτότητας του πολίτη. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί επεδίωξαν να κατα-

σκευάσουν τη ζητούμενη πολιτισμική ενότητα του έθνους επιβάλλοντας την ενιαία γλώσσα και καλλιεργώντας μια εθνική εκδοχή ιστορικού χρόνου και εδαφικότητας. Η διαδικασία αυτή υπήρξε βίαιη και οδήγησε στην περιθωριοποίηση των ταυτοτήτων που χαρακτηρίστηκαν ως «μειονοτικές» σε σχέση με τις θεωρούμενες ως κυρίαρχες. Σε χειρότερες ακόμη περιπτώσεις, γλώσσες και ταυτότητες καταδικάστηκαν στην ιστορική λήθη, συμπέρασμα που προκύπτει αβίαστα αν μελετήσει κανείς την εθνογλωσσική και πολιτισμική ποικιλία που συνθέτει σήμερα τα ευρωπαϊκά κράτη (Fernandez-Armesto [επιμ.], 1997).

Η ανεκτικότητα απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα είναι μια αναγκαία λογική συνέπεια της εκκοσμικευμένης εκπαίδευσης, μολονότι η επίτευξή της σε αρκετές περιπτώσεις παραμένει ζητούμενο. Τα ευρωπαϊκά κράτη και τα εκπαιδευτικά συστήματα άσκησαν διφορούμενη στάση απέναντι στη θρησκεία. Οποιαδήποτε γενίκευση στο ζήτημα αυτό πραγματοποιεί αφαιρέσεις που είναι σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετες και δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές, παρά μόνο σε αναφορά με τους ιστορικούς όρους συγκρότησης των εθνικών κρατών στην Ευρώπη. Η πολιτική εξουσία συχνά αξιοποίησε τη νομιμοποιητική δύναμη της θρησκείας, ενώ απέφυγε να συγκρουστεί με το παραδοσιακό θρησκευτικό στοιχείο στην κοινωνία. Σε αρκετές περιπτώσεις, το κράτος ταυτίστηκε με ένα συγκεκριμένο θρησκευτικό δόγμα αναγνωρίζοντάς το και ως επίσημη θρησκεία του κράτους, ενώ σε περιπτώσεις όπου ο θρησκευτικός διχασμός ήταν έντονος, το κράτος επιχείρησε να διαχειριστεί τη σύγκρουση μεταξύ των θρησκευτικών δογμάτων είτε αποφεύγοντας να ορίσει κάποιο δόγμα ως κυρίαρχο, όπως στην περίπτωση της Γερμανίας, είτε αναγνωρίζοντας στο θεσμικό επίπεδο το ιστορικά και πολιτικά κυρίαρχο δόγμα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Αγγλίας.

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης, η διαδικασία της εκκοσμίκευσης, ιδιαίτερα μάλιστα όσον αφορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, φαίνεται να ακολουθεί με πολύ πιο δειλά βήματα τη διαδικασία της εκκοσμίκευσης που πραγματοποιείται στους άλλους πολιτικούς θεσμούς. Η περίπτωση της Γαλλίας είναι η μοναδική στην Ευρώπη όπου έχει θεμελιωθεί ένα καθαρώς κοσμικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και το ζήτημα της ανεκτικότητας προς

την ετερότητα δεν αντιμετωπίζεται πάντοτε ικανοποιητικά.[6] Εξίσου αποφασιστικά βήματα σε σχέση με το θρησκευτικό αποχρωματισμό του σχολικού προγράμματος έχουν γίνει πρόσφατα στην Ιταλία και την Πορτογαλία. Σε πολλές χώρες της Ευρώπης το μάθημα των Θρησκευτικών στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης έχει κατηχητικό χαρακτήρα και αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στο ιστορικά κυρίαρχο δόγμα. Η δημόσια εκπαίδευση που παρέχεται στην Ελλάδα, την Ιρλανδία, τη Δανία, την Αγγλία, τη Γερμανία, την Αυστρία, το Βέλγιο και το Λουξεμβούργο έχει χαρακτήρα ενδογμάτισης και προσηλυτισμού. Ωστόσο, η πρακτική αυτή παρουσιάζει διαβαθμίσεις και ο βαθμός της υποχρεωτικότητας του σχετικού μαθήματος διαφέρει. Στη Γερμανία, το Βέλγιο και το Λουξεμβούργο προσφέρεται η δυνατότητα επιλογής μεταξύ ενός κατηχητικού μαθήματος Θρησκευτικών και ενός κοσμικού μαθήματος Ηθικής Φιλοσοφίας. Σχεδόν σε καμία χώρα της Ευρώπης, με εξαίρεση ίσως την Ιρλανδία, ο κατηχητισμός δε διαθέτει τα ακραία μονιστικά χαρακτηριστικά που έχει στην Ελλάδα. Η μορφή που προσλαμβάνει η έννοια του σεβασμού της θρησκευτικής ταυτότητας του ατόμου στις χώρες όπου το μάθημα των Θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό και ομολογιακό, είναι η αναγνώριση της δυνατότητας απαλλαγής από το μάθημα των Θρησκευτικών. Η στάση αυτή θεωρεί ως αυτονόητο το δικαίωμα του σχολείου να διαμορφώνει θρησκευτική συνείδηση και να ενδογματίζει τους νέους με βάση τις θρησκευτικές αντιλήψεις της ιστορικά διαμορφωμένης πλειοψηφίας. Η θρησκευτική ετερότητα αντιμετωπίζεται ως μειοψηφούσα κατηγορία και δεν αναγνωρίζεται ως ισότιμη, στο βαθμό που δε θεωρείται ότι διαθέτει ισότιμο δικαίωμα σεβασμού ως ιδιαίτερης πολιτισμικής και θρησκευτικής ταυτότητας στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναγνώριση αυτή θα είχε ως λογική συνέπεια την παροχή της δυνατότητας στις θρησκευτικές μειοψηφίες να διδάσκονται το θρήσκευμα που ασπάζονται στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου, όπως ισχύει για τους πολίτες της ιστορικά διαμορφωμένης πλειοψηφίας. Η πολιτική πρακτική που ακολουθείται σε πολλά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, μεταξύ των οποίων και στο Ελληνικό, πραγματοποιεί

6. Βλ. κεφ. 2.

μια σοβαρή κοινωνική διάκριση μεταξύ των πολιτών με αναφορά στο θρήσκευμα. Ορισμένου τύπου θρησκευτικές ταυτότητες θεωρούνται ως επικρατούσες, και ως εκ τούτου επιβάλλονται ως κυρίαρχες στο σχολικό πρόγραμμα, ενώ κάποιες άλλες τίθενται εκτός της σχολικής γνώσης. Οι πολιτικές και κοινωνικές συνέπειες αυτής της διάκρισης είναι πολύ σοβαρές. Πρόκειται για διπλή στέρηση κοινωνικού δικαιώματος ορισμένων πολιτών. Αφενός οι θρησκευτικές μειοψηφίες στερούνται του δικαιώματος εκπαίδευσης αντίστοιχης προς τις πολιτισμικές τους αξίες και παραδόσεις, πράγμα το οποίο όχι μόνο δεν ισχύει για τους υπόλοιπους πολίτες αλλά αποτελεί και παραβίαση θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων που κατοχυρώνονται από την Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Ρούκουνας, 1995· Σωτηρέλης, 1998). Αφετέρου, οι διακρίσεις που πραγματοποιεί το σχολείο και η σχολική γνώση στη βάση του θρησκεύματος δε δημιουργούν προϋποθέσεις κατάλληλες για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ετερόδοξων μαθητών, οδηγώντας τους έτσι στην κοινωνική περιθωριοποίηση. Η επιλογή εκείνου που διδάσκεται στο σχολείο, καθώς και εκείνου που δε διδάσκεται, είναι πολιτική επιλογή. Η σχολική γνώση αποτελεί μορφή κοινωνικού ελέγχου, εκφράζει τις κοινωνικές ιεραρχίες και τις αναπαράγει (Young [επιμ.], 1971· Apple, 1990· Coulby, 2000). Οι ετερόδοξοι ή αλλόθρησκοι μαθητές δε στερούνται απλώς του δικαιώματος της θρησκευτικής παιδείας που παρέχεται στις πλειοψηφίες· βιώνουν μια εκπαιδευτική πραγματικότητα που απαξιώνει τη δική τους κουλτούρα, εφόσον δεν την εντάσσει σε εκείνα που «αξίζει» να διδαχτούν. Στο βαθμό που ο σεβασμός της κουλτούρας ενός ατόμου αποτελεί προϋπόθεση για την εκπαιδευτική και κοινωνική του ένταξη, είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με τη θρησκεία απειλούν το δικαίωμα στην εκπαίδευση αλλά και τα κοινωνικά δικαιώματα των θεωρούμενων ως μειοψηφιών γενικότερα.

Σε ορισμένες χώρες, όπως στην Αγγλία ή τη Γερμανία, αναβιώνουν τα σχολεία ομολογιακού χαρακτήρα, και αυτό προκύπτει ως αίτημα σεβασμού της ετερότητας και της πολυ-πολιτισμικότητας. Πρόκειται για μια τάση που έχει εδώ και αρκετά χρόνια ξεκινήσει στις ΗΠΑ (Provenzo, 1990· Dwyer, 1998· Fraser, 1999). Τα σχολεία αυτά εμφανίζονται ως μια μεταμοντέρνα συνθήκη στη σύγχρονη

ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά αποτελούν ταυτόχρονα μια περίεργη αναβίωση προνεωτερικών μορφών εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας εκ νέου τους εκκλησιαστικούς θεσμούς και τις θρησκευτικές κοινότητες ως εγγυητές των εκπαιδευτικών αγαθών. Από την πλευρά των θρησκευτικών κοινοτήτων, το αίτημα λειτουργίας ομολογιακών σχολείων προκύπτει λόγω της αίσθησης απουσίας αναγνώρισης και σεβασμού της ιδιαίτερης ταυτότητας στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης. Από την πλευρά του κράτους, η μορφή που λαμβάνει ο σεβασμός της ετερότητας είναι η αναγνώριση της δυνατότητάς της να υπάρχει, αλλά στο περιθώριο και εκτός των διαδικασιών αντιπαράθεσής της με τις κυρίαρχες ταυτότητες στο πλαίσιο του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Μολονότι αυτό είναι ένα από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων, το γεγονός δηλαδή ότι ασκούν πολιτική επιβολής μιας κυρίαρχης ταυτότητας αγνοώντας την ετερότητα, η περίπτωση της θρησκείας εμπεριέχει μια ιδιαιτερότητα. Ο δογματικός χαρακτήρας της θρησκείας και η διεκδίκηση της απόλυτης αλήθειας ενδεχομένως οδηγεί στην περιχαράκωσή της και στην απροθυμία για διάλογο και κριτική αντιπαράθεση. Πολλές φορές οι θρησκευτικοί φορείς, οι εκκλησίες ή ακόμη και οι γονείς που είναι θρησκευόμενοι θεωρούν ότι έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση που να σέβεται και να μεταδίδει τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις και μόνον. Η αντίληψη δε αυτή θεμελιώνεται στην αρχή περί σεβασμού του δικαιώματος της ελευθερίας της λατρείας που αναγνωρίζεται από τις διεθνείς συνθήκες περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατοχυρώνεται συνταγματικά στις σύγχρονες κοινωνίες. Είναι πράγματι φυσικό, οι διάφορες θρησκευτικές κοινότητες να ασκούν πρακτικές αυτοάμυνας απέναντι στο θεσμικό προσηλυτισμό που ασκεί το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Το ζήτημα αυτό αναδεικνύει ίσως με τον πιο χαρακτηριστικό τρόπο τις αντιφάσεις του νεωτερικού προγράμματος.

Εξίσου προβληματική είναι η στάση του δημόσιου σχολείου, που θεωρεί αυτονόητο το δικαίωμά του να ενδογματίζει απέναντι σε εκείνη την κατηγορία πολιτών που αυτοπροσδιορίζονται ως μη θρησκευόμενοι. Συχνά μάλιστα αποτελούν και την πλέον καταπιεσμένη κοινωνική ομάδα γιατί στερείται των συνηθισμένων μορφών κοινωνικής εκπροσώπησης. Αν και τυπικά διαθέτουν τη δυ-

νατότητα αυτοεξαίρεσης από το σχετικό μάθημα, δυνάμει καθίστανται και αυτοί υποψήφια θύματα ποικίλων εκπαιδευτικών και κοινωνικών διακρίσεων λόγω της προσωπικής τους επιλογής σε σχέση με τη θρησκεία.

Μεταξύ ενός καθαρώς δογματικού προτύπου θρησκευτικής εκπαίδευσης, όπως αυτού που εφαρμόζεται στην Ελλάδα, και ενός πλήρως εκκοσμικευμένου συστήματος, όπως αυτού της Γαλλίας, υπάρχουν και άλλες εκδοχές που αφήνουν περιθώρια μιας περισσότερο πλουραλιστικής θρησκευτικής εκπαίδευσης με στόχο το σεβασμό της θρησκευτικής ταυτότητας των μαθητών. Εξάλλου, το θρησκειολογικό πρότυπο που τείνει να διαμορφωθεί σε ορισμένες χώρες μελετά τη θρησκεία ως ιστορικό και πολιτισμικό φαινόμενο χωρίς να διολισθαίνει στον προσηλυτισμό και την ενδογμάτιση. Τέλος, η προσφορά εναλλακτικού προς τη θρησκευτική παιδεία μαθήματος αναιρεί μία από τις βασικότερες παραδοχές της θρησκευτικής διδασκαλίας που βρίσκεται και σε βαθύτατη σύγκρουση με τις νεωτερικές θεωρίες. Το εναλλακτικό προς τα θρησκευτικά μάθημα που δίνει έμφαση στην ηθική φιλοσοφία αποσυνδέει την ηθική συγκρότηση του ατόμου και του πολίτη από την πίστη. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός, ότι οι εκκλησίες στην Ευρώπη έχουν συγκρουστεί κυρίως με το πρότυπο του εναλλακτικού μαθήματος και όχι τόσο με το πλουραλιστικό μοντέλο. Ενώ το δεύτερο νομιμοποιεί και εκσυγχρονίζει τη θρησκευτική παιδεία, το πρώτο πλήττει την ουσία τού οντολογικού επιχειρήματος των θρησκευτικών συστημάτων και, επομένως, συνιστά καίριο πλήγμα στη μελλοντική αναπαραγωγή των εκκλησιών.

Αν και η θρησκεία συνιστά ένα από τα ισχυρά στοιχεία της παράδοσης των ευρωπαϊκών κοινωνιών, είναι γεγονός ότι το μονολιθικό κατηχητικό μοντέλο εκπαίδευσης βρίσκεται σε κρίση σε όλη την Ευρώπη. Η αναγνώριση της πραγματικότητας ότι οι ευρωπαϊκές κοινωνίες δεν είναι πολιτισμικά και θρησκευτικά ομοιογενείς, αναγκαστικά θα πρέπει να οδηγήσει στην ανάπτυξη του κοινωνικού διαλόγου για την ουσιαστική θεμελίωση της αρχής της ανεκτικότητας που παραμένει εκκρεμής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ

Τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν τη συμπύκνωση της σχέσης κράτους-εκκλησίας, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις υπήρξε συγκρουσιακή, και κατεξοχήν αντανακλούν την έκβαση αυτής της σύγκρουσης. Τα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα συγκροτήθηκαν σταδιακά, εκτοπίζοντας κατά κύριο λόγο την εκκλησία από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών θεσμών. Αντικείμενο της διαμάχης κράτους-εκκλησίας υπήρξε η οριοθέτηση των διακριτών ρόλων, ο έλεγχος της κοινής γνώμης και η διαμόρφωση του πολίτη. Ωστόσο, όπως αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, μολονότι το κράτος επεδίωξε το θεσμικό έλεγχο της εκπαίδευσης, δεν υιοθέτησε πάντοτε το πρότυπο της πλήρως εκκοσμικευμένης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του νεωτερικού προγράμματος, συχνά η θρησκεία κατανοήθηκε ως αποτελεσματική μορφή κοινωνικού ελέγχου των λαϊκών στρωμάτων, ενώ η γενική εκπαίδευση διατήρησε το στοιχείο του θρησκευτικού κατηχητισμού ακόμη και στη μετεπαναστατική Γαλλία. Θα μπορούσε επομένως να υποστηριχτεί ότι τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν ορισμένα από τα πλέον χαρακτηριστικά θεσμικά μορφώματα όσον αφορά στη διαχείριση της σχέσης κράτους-εκκλησίας και τις διαδικασίες κοινωνικού ελέγχου.

Το ζήτημα της εκκοσμίκευσης των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη δε φαίνεται να αποτελεί ένα θέμα που έχει διευθετηθεί πλήρως. Μολονότι παρατηρείται μια τάση για την κατοχύρωση των διακριτών ρόλων μεταξύ κράτους και εκκλησίας, σε αρκετές περιπτώσεις το θέμα αυτό παραμένει ασαφές ή εκκρεμές. Η συγκεκριμένη διευθέτηση της σχέσης εκπαίδευσης και θρησκείας συνδέεται με τους κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς όρους συγκρότησης του ίδιου του κράτους και εκφράζε-

ται σε όλα τα επίπεδα θέσμισης της κοινωνίας, από το επίπεδο του Συντάγματος και των νόμων έως τη θέση και το είδος της διδασκαλίας περί θρησκείας στο σχολείο, τα αναλυτικά προγράμματα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Ιδιαίτερα καίριας σημασίας για το βαθμό ανεκτικότητας των εκπαιδευτικών θεσμών είναι το ζήτημα της οριοθέτησης μεταξύ ιδιότητας του πολίτη και θρησκευτικής ταυτότητας, καθώς επίσης και το ζήτημα του χειρισμού της θρησκευτικής ετερότητας.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η πρακτική των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά στο ζήτημα της εκκοσμίκευσης του κράτους και η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά στην εκπαίδευση περί θρησκείας. Τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατατάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες, ανάλογα με τον τρόπο που προσδιορίζεται η σχέση μεταξύ κράτους και εκκλησίας στο Σύνταγμα. Η κατηγοριοποίηση αυτή βασίζεται στην ερμηνεία των σχετικών συνταγματικών διατάξεων που υιοθετείται από την Πηνελόπη Φουντεδάκη (Foundelhakis, 2000).[1] Η περίπτωση της Ελλάδας δεν αναπτύσσεται εδώ, αλλά θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα σε επόμενο κεφάλαιο.

1. ΚΡΑΤΗ ΜΕ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΜΕΝΗ ΕΠΙΣΗΜΗ ΕΚΚΛΗΣΙΑ

Στο πλαίσιο των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Ελλάδα δεν αποτελεί εξαίρεση όσον αφορά στην πρακτική του μη διαχωρισμού κράτους και εκκλησίας. Οι ισχύουσες συνταγματικές διατάξεις στη Δανία και στην Αγγλία αναγνωρίζουν επίσημο θρήσκευμα και εκκλησία. Στην ίδια κατηγορία ανήκαν μέχρι πρόσφατα η Σουηδία και η Φινλανδία, οι οποίες από το έτος 2000 έθεσαν εκτός ισχύος τις συνταγματικές διατάξεις που αναγνώριζαν την Ευαγγελική Λουθηρανική Εκκλησία ως επίσημη εκκλησία του κράτους.

1. Ενδεχομένως υπάρχουν και διαφορετικές απόψεις μεταξύ των Συνταγματολόγων σχετικά με την κατηγοριοποίηση των χωρών της Ευρώπης όσον αφορά στη σχέση κράτους-εκκλησίας. Ιδιαίτερα αυτό ισχύει σε σχέση με την κατάταξη των χωρών εκείνων όπου η σχέση μεταξύ κράτους και εκκλησίας διέπεται από καθεστώς συμφωνιών (κογκορδάτο) μεταξύ του κράτους και της Αγίας Έδρας.

α. Δανία

Η Δανία αποτελεί μια χώρα με ισχυρή παράδοση κοινωνικού κράτους, όπου οι αξίες της κοινωνικής ανεκτικότητας και της διασφάλισης υψηλού επιπέδου κοινωνικών υπηρεσιών μέσω της δημόσιας φορολογίας θεωρούνται ως ιδιαίτερα ανεπτυγμένες. Ωστόσο η Δανία, προς το παρόν τουλάχιστον, ακολουθεί διαφορετικό δρόμο όσον αφορά στο ζήτημα της εκκοσμίκευσης σε σχέση με τα υπόλοιπα σκανδιναβικά κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το Σύνταγμα της Δανίας όχι απλώς αναγνωρίζει την Ευαγγελική Λουθηρανική Εκκλησία ως επίσημη εκκλησία, αλλά το οικείο τμήμα του Συντάγματος αναφέρεται σε αυτήν με τον όρο «κρατική εκκλησία» (Φουντεδάκη, 2000, σ. 654). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται (www.eurydike.org)[2] το κράτος οφείλει να υποστηρίζει ηθικά και υλικά την εθνική εκκλησία. Η ηθική υποστήριξη εκφράζεται στη δέσμευση, ότι ο αρχηγός του κράτους, δηλαδή η βασίλισσα, είναι το μόνο πρόσωπο στη Δανία το οποίο υποχρεώνεται να είναι μέλος της εθνικής εκκλησίας. Επίσης, το κράτος οφείλει να προστατεύει μέσω της κατάλληλης νομοθεσίας τη δυνατότητα του εκκλησιασμού κατά τις Κυριακές και εορτές. Η υλική υποστήριξη εκφράζεται με τη χρηματοδότηση της εκκλησίας από τον κρατικό προϋπολογισμό. Ωστόσο, σήμερα μόλις το 15% των εκκλησιαστικών εσόδων προέρχεται από κρατική χρηματοδότηση, ενώ το υπόλοιπο προέρχεται από τον εκκλησιαστικό φόρο που δικαιούται να επιβάλει η εκκλησία σε όσους είναι μέλη της. Με ιδιαίτερη έμφαση τονίζεται το θέμα της υπαγωγής της εκκλησίας στο νόμο της πολιτείας.

2. Το δίκτυο Ευρυδίκη αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πηγή για δύο λόγους. Αφενός προσφέρει συγκεντρωμένη, ταξινομημένη και επίκαιρη πληροφορία για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, στοιχείο που πάντοτε είναι χρήσιμο στην έρευνα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως για την παρούσα μελέτη παρουσιάζει ο επίσημος χαρακτήρας της πληροφορίας. Στο βαθμό που την ευθύνη συγκρότησης του υλικού έχουν τα Υπουργεία Παιδείας των αντίστοιχων χωρών, η ιεράρχηση, ταξινόμηση και κωδικοποίηση της πληροφορίας συνιστά πολιτική επιλογή και ως τέτοια εξετάζεται εδώ. Οι ποικίλες αποχρώσεις του επίσημου λόγου των χωρών της Ευρώπης σχετικά με τη θέση της θρησκείας στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικές των εντάσεων που εμπεριέχονται στις σχέσεις κράτους-εκκλησίας και της συγκεκριμένης διευθέτησής τους.

«Το Σύνταγμα αναφέρει ότι "το σύνταγμα της Εθνικής Εκκλησίας θα ρυθμίζεται από το νόμο". Η ερμηνεία αυτής της φράσης πάντοτε ήταν ότι "οι όροι λειτουργίας της Εθνικής Εκκλησίας θα ρυθμίζονται από το νόμο", πράγμα που σημαίνει ότι το κοσμικό Κοινοβούλιο είναι εκείνο το οποίο με τους νόμους του προσδιορίζει το πλαίσιο της ζωής της εκκλησίας. Το Κοινοβούλιο ανέκαθεν προσπάθησε να εξασφαλίσει τη μεγαλύτερη δυνατή συμφωνία για τη μεγαλύτερη δυνατή ελευθερία στη ζωή της εκκλησίας. Η νομοθεσία επομένως είναι το πλαίσιο εντός του οποίου η ζωή θα αναπτύσσεται ελεύθερα σε κάθε ενορία. Η Εθνική Εκκλησία δεν έχει καμία ιδιαίτερη ανάμιξη στις υποθέσεις του κράτους» (στο ίδιο).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το Σύνταγμα της χώρας ρητά αναφέρει πως η πλήρης άσκηση των αστικών και πολιτικών δικαιωμάτων είναι απρόσκοπτη και απαγορεύονται οι διακρίσεις λόγω των θρησκευτικών πεποιθήσεων των πολιτών (Δημητρόπουλος, 2001, σ. 48). Ωστόσο, μια προφανής διάκριση αφορά, αν μη τι άλλο, στη μη χρηματοδότηση των εκκλησιών που αντιπροσωπεύουν άλλα θρησκευτικά δόγματα. Η ευνοϊκή μεταχείριση της επίσημης εκκλησίας είναι δεδομένη από το νόμο και ασφαλώς έχει πολλές δευτερογενείς συνέπειες που δυνάμει οδηγούν σε κοινωνικές διακρίσεις.

Το σημαντικότερο ίσως προνόμιο της επίσημης εκκλησίας αναφέρεται στον τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, «η Ευαγγελική Λουθηρανική Εκκλησία της Δανικής Εθνικής Εκκλησίας θα συγκροτεί τις βασικές αρχές της γνώσης που προσφέρεται στη θρησκευτική παιδεία» (Foundethakis, 2000, σ. 243). Η διδασκαλία των Θρησκευτικών είναι υποχρεωτική σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης και εκτείνεται σε όλη την περίοδο των εννέα ετών του βασικού σχολείου καθώς και στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου (12η τάξη). Το μάθημα των Θρησκευτικών χαρακτηρίζεται ως «χριστιανικές σπουδές» και αναφέρεται δεύτερο κατά σειρά μεταξύ των υποχρεωτικών μαθημάτων, μετά τη δανική γλώσσα (www.eurydike.org). Αν και στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος συγκαταλέγεται και «η διδασκαλία περί ξέ-

νων θρησκευμάτων και άλλων φιλοσοφιών της ζωής», το μάθημα έχει σαφή στοιχεία θρησκευτικής ενδογμάτισης. Απαλλαγή από το μάθημα είναι δυνατή μόνο κατόπιν γραπτής δήλωσης του κηδεμόνα προς το σχολείο, ενώ μετά το 15ο έτος απαιτείται και η συγκατάθεση του μαθητή για την απαλλαγή. Κατά την τελευταία δεκαετία ωστόσο, παρατηρείται μια τάση άμβλυνσης του έντονα μονοδιάστατου χαρακτήρα της δανικής εκπαίδευσης όσον αφορά στη θρησκεία, χωρίς βεβαίως να αναιρείται ο κατηχητικός της ρόλος. Σε νόμο του 1993 αναφέρεται ότι «το σχολείο οφείλει να εξοικειώνει τους μαθητές με τη δανική κουλτούρα, συμπεριλαμβανομένου του Χριστιανισμού, και να δημιουργεί συμπάθεια προς άλλες κουλτούρες, π.χ. για την κουλτούρα άλλων ευρωπαϊκών χωρών, καθώς επίσης και για τις κουλτούρες από τις οποίες προέρχονται οι μετανάστες» (Jensen, 2001, σ. 179). Συχνές αναφορές από την πλευρά των πολιτικών στη «δανική κουλτούρα» ενδεχομένως εντείνουν την πρόσληψή της ως διακυβεύματος λόγω της εισόδου των μεταναστών, οι οποίοι είναι κυρίως Μουσουλμάνοι. Μολονότι η Δανία δέχεται πολύ μικρότερο αριθμό μεταναστών σε σχέση με άλλα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παρατηρούνται φαινόμενα δυσανεξίας, όπως αμφισβήτηση από πλευράς ορισμένων οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης του δικαιώματος επιλογής τόπου κατοικίας, προκειμένου να αποφεύγονται τα «γκέτο», αμφισβήτηση από πλευράς ορισμένων εργοδοτών του δικαιώματος των γυναικών να φορούν το τσαντόρ εφόσον το επιθυμούν, κτλ. Σε περιοχές υψηλής συγκέντρωσης μεταναστών διαπιστώνεται η τάση των δανόφωνων μαθητών να αποφεύγουν τα δημόσια σχολεία και να φοιτούν σε ιδιωτικά (περίπου 13-14% το 1998) (στο ίδιο, σ. 180). Συντηρητικοί διανοούμενοι εκφράζουν την άποψη, ότι η δανική κουλτούρα κινδυνεύει να συρρικνωθεί λόγω του ότι το σχολείο δεν αποδίδει την απαιτούμενη έμφαση στη γλώσσα και την ιστορία, και διαρρηγνύουν τα ιμάτιά τους για την προβαλλόμενη ως άγνοια των μαθητών περί του Χριστιανισμού (Hroslev, όπως αναφέρεται στο Jensen, 2001, σ. 182). Περισσότερο νηφάλιες απόψεις υποστηρίζουν ότι θεμελιώδης πυρήνας της «δανικής κουλτούρας» είναι η ανεκτικότητα, και αυτή θα όφειλε να διαφυλαχτεί και να ενισχυθεί.

Η διαμάχη μεταξύ παράδοσης και εκσυγχρονισμού φαίνεται ό-

τι είναι έντονη στη δανική κοινωνία και εκφράζεται και στα στατιστικά στοιχεία που αφορούν στις κοινωνικές πρακτικές σε σχέση με τη θρησκεία. Ενώ το 90% των Δανών είναι μέλη της επίσημης εκκλησίας και καταβάλλουν εκκλησιαστικό φόρο, οι δε βαπτίσεις ανέρχονται στο επίπεδο του 80%, οι θρησκευτικοί γάμοι αγγίζουν μόλις το 15%. Υποστηρίζεται επίσης ότι μόνο το 14% των παιδιών ηλικίας έως 14 ετών ανήκουν στην επίσημη εκκλησία (Foundethakis, 2000, σ. 243). Ενδεχομένως τα στοιχεία αυτά υποδηλώνουν μια τάση εκκοσμίκευσης που σταδιακά υιοθετείται από τα νεότερα κοινωνικά στρώματα και η οποία δε βρίσκει προς το παρόν έκφραση στο πεδίο των θεσμών του κράτους. Όπως συμβαίνει και αλλού, στις περιπτώσεις του συντηρητικού και ξενοφοβικού λόγου η θρησκεία αναδεικνύεται σε καίριο συστατικό στοιχείο της εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας.

β. Ηνωμένο Βασίλειο

Η «Εκκλησία της Αγγλίας», η λεγόμενη και Αγγλικανική Εκκλησία, αποτελεί μια παραλλαγή της προτεσταντικής μεταρρύθμισης και είναι η επίσημη εκκλησία της Αγγλίας στην οποία υποχρεωτικά ανήκει ολόκληρη η βασιλική οικογένεια. Η επίσημη εκκλησία της Σκωτίας είναι η Πρεσβυτεριανή Εκκλησία, η οποία ανήκει επίσης στο προτεσταντικό δόγμα και αποτελεί μια ιδιαίτερη έκφραση του Καλβινισμού.[3] Η Ουαλία και η Βόρεια Ιρλανδία δε διαθέτουν επίσημη εκκλησία. Ιδιαίτερα μάλιστα στην περίπτωση της Βόρειας Ιρλανδίας, ο θρησκευτικός και πολιτικός διχασμός δεν ευνοεί την αναγνώριση οποιουδήποτε θρησκεύματος ως επίσημου.

Η Εκκλησία της Αγγλίας αποσπάστηκε από τη Ρώμη μετά τη σφοδρότατη διαμάχη μεταξύ του Ερρίκου του VIII και της Αγίας Έδρας.[4] Το 1534, μετά από σειρά ρυθμίσεων που περιόριζαν τα

3. Ο Καλβινισμός ανακηρύχτηκε στο επίσημο θρήσκευμα της Σκωτίας το 1560, σε μια μορφή που είναι γνωστή ως Πρεσβυτεριανισμός. Παρά τις σημαντικές αγγλικανικές επιδράσεις, η Εκκλησία της Σκωτίας παρέμεινε ανεξάρτητη (Davies, 1997, σ. 494).

4. Τα κίνητρα της σύγκρουσης μεταξύ του αγγλικού θρόνου και της Ρώμης ήταν καθαρά πολιτικά και όχι δογματικής φύσεως, αφού άλλωστε ο Ερρίκος ο

προνόμια της εκκλησίας και καταργούσαν κάθε οικονομική εισφορά προς τη Ρώμη, ο βασιλιάς όρισε εαυτόν επικεφαλής της Αγγλικανικής Εκκλησίας αντί του Πάπα, ενώ όσοι επίσκοποι δε συμμορφώθηκαν εξορίστηκαν. Η θρησκευτική ιστορία της χώρας υπήρξε άρρηκτα προσδεδεμένη με την πολιτική και πλήρης συγκρούσεων, ακραίων φανατισμών, μίσους και αίματος. Η σύγκρουση μεταξύ των διαφόρων δογμάτων και ιδιαίτερα μεταξύ των Ρωμαιοκαθολικών και των Προτεσταντών ήταν διαρκής, και η αποκατάσταση σχέσεων αμοιβαίας ανεκτικότητας υπήρξε επίπονη και ιδιαιτέρως εύθραυστη. Παρά τη σταδιακή άρση ποικίλων ρυθμίσεων εις βάρος των Καθολικών, ακόμη και σήμερα υφίστανται προνόμια και προστατευτισμοί προς την επίσημη εκκλησία της Αγγλίας που ασφαλώς δεν ισχύουν για τα άλλα δόγματα ή θρησκείες. Π.χ. οι καθολικοί ιερείς δεν μπορούν να εκλέγονται βουλευτές, ενώ η Εκκλησία της Αγγλίας και μόνον (και όχι οι άλλες θρησκευτικές κοινότητες) προστατεύεται έναντι κάθε πράξης που θα μπορούσε να εκληφθεί ως προσβλητική με βάση το νόμο περί βλασφημίας[5] (Foundethakis, 2000, σ. 236). Ταυτόχρονα, η εκκλησία είναι απολύτως εξαρτημένη από την πολιτεία τόσο όσον αφορά στην έγκριση των θρησκευτικών κανόνων όσο και σε σχέση με το διορισμό των επισκόπων, οι οποίοι ορίζονται από το βασιλέα κατόπιν σχετικής εισήγησης του πρωθυπουργού. Η χρηματοδότηση της επίσημης εκκλησίας από την πολιτεία είναι περιορισμένη και αναφέρεται κυρίως στη συντήρηση ιστορικών εκκλησιαστικών μνημείων. Ωστόσο, η εκκλησία κάνει χρήση των ευνοϊκών ρυθμίσεων που εξασφαλίζουν σημαντικές φοροαπαλλαγές λόγω

VIII είχε σπεύσει στο παρελθόν να αποκηρύξει τον Λούθηρο. Αφορμή για την εκδήλωσή της αποτέλεσε η επίμονη άρνηση του Πάπα να εγκρίνει το διαζύγιο του άγγλου μονάρχη, ο οποίος επιθυμούσε την απόκτηση άρρενα διαδόχου. Ο Ερρίκος ο VIII εξασφάλισε την αμέριστη υποστήριξη του Κοινοβουλίου στη διαμάχη του με την Αγία Έδρα αφού προηγουμένως είχε προβεί σε οξεία επίθεση εναντίον της εκκλησίας στο εσωτερικό όσον αφορά στα προνόμια και την εκκλησιαστική περιουσία.

5. Η βλασφημία αποτελεί μια αμφισβητούμενη έννοια διότι χρήση της γίνεται μόνο από κατεστημένες εξουσίες και δυνάμει προσκρούει στο δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης. Σήμερα η βλασφημία συνιστά αδίκημα στη Γερμανία, την Ελλάδα, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιρλανδία και την Ιταλία.

του φιλανθρωπικού χαρακτήρα των εκκλησιαστικών οργανισμών (στο ίδιο).

Η αρχή του cujus regio ejus religio[6] ουδέποτε επιβλήθηκε πλήρως στο Ηνωμένο Βασίλειο. Η πλειοψηφία των Σκωτσέζων είναι Πρεσβυτεριανοί, η πλειοψηφία των Βορειο-ιρλανδών είναι Ρωμαιοκαθολικοί, ενώ πολλά ακόμη δόγματα και θρησκείες βρίσκουν έκφραση στους πληθυσμούς της Αγγλίας και της Ουαλίας. Η παρουσία των Καθολικών ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο λόγω της μετανάστευσης πληθυσμών από τη Νότιο Ιρλανδία προς την Αγγλία και την Ουαλία (Murphy, 1966). Η θρησκευτική ετερότητα διευρύνθηκε σημαντικά εξαιτίας του αποικιοκρατικού χαρακτήρα της χώρας και της εισόδου πληθυσμών από τις αποικίες, είτε λόγω της μετανάστευσης είτε λόγω του δουλεμπορίου.

Συνέπεια αυτής της εγγενούς θρησκευτικής ετερότητας είναι και το γεγονός, ότι ενώ από τη μια πλευρά ουδέποτε η εκπαίδευση στην Αγγλία υπήρξε κοσμική, ταυτόχρονα οι στόχοι της θρησκευτικής παιδείας υιοθέτησαν πάντοτε μια λεπτή διατύπωση η οποία αποφεύγει την ταύτιση ευθέως με ένα συγκεκριμένο δόγμα. Αυτά ίσχυσαν τουλάχιστον στο επίπεδο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας όσον αφορά στα κρατικά χρηματοδοτούμενα σχολεία.

Η ανάπτυξη του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος στην Αγγλία καθυστέρησε ιδιαίτερα να πραγματοποιηθεί συγκρινόμενη με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Green, 1990). Μόλις το 1870 το κράτος παρενέβη στο χώρο της εκπαίδευσης προκειμένου να συστηματοποιήσει τους όρους παροχής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να θεσπίσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και να την αποσπάσει από τον έλεγχο της εκκλησίας (Archer, 1984). Ωστόσο, όπως ορθά επισημαίνεται (Coulby, 2000), η δημιουργία του κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος δε σημαίνει ότι οι εκκλησίες απώλεσαν πράγματι τη δυνατότητα επιρροής στην εκπαίδευση, στοιχείο το οποίο μπορεί να ανιχνευθεί και στις σημερινές εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές.

Κατά τον 19ο αιώνα, ακριβώς λόγω της απουσίας άλλων θεσμών παροχής αξιόπιστων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, η Αγγλικα-

6. Πρόκειται για την αρχή σύμφωνα με την οποία ο κυρίαρχος μονάρχης ορίζει και τη θρησκευτική ταυτότητα του βασιλείου του.

νική Εκκλησία κυρίως (και σε μικρότερο βαθμό οι άλλες εκκλησίες) σχεδόν μονοπωλούσε τον έλεγχο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία. Υποστηρίζεται μάλιστα (Vaughan - Archer, 1971) ότι επρόκειτο για μια μη ολοκληρωμένη και γενικά χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση, που ακριβώς επειδή απευθυνόταν στους φτωχούς δε συγκέντρωνε και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της εκκλησίας. Αντιθέτως, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που απευθυνόταν στην κοινωνική ελίτ, αποτέλεσε για την εκκλησία πεδίον δόξης λαμπρόν. Το πανεπιστήμιο αποτέλεσε επίσης τομέα δραστηριοποίησης της εκκλησίας, ιδιαίτερα μάλιστα τα αρχαία και υψηλού κύρους πανεπιστήμια διατήρησαν στενή σχέση με την εκκλησία, ενώ ορισμένες έδρες καλύπτονταν αποκλειστικά από κληρικούς. Ωστόσο, ήταν σαφές ότι το πανεπιστήμιο διατήρησε πάντοτε τη σχετική του αυτονομία τόσο από την πολιτική όσο και από την εκκλησιαστική εξουσία. Το πανεπιστήμιο στην ουσία αποτέλεσε για την εκκλησία ένα πεδίο ιδεολογικής αντιπαράθεσης και χώρο άντλησης στελεχών. «Η εκπαίδευση θα δημιουργούσε Χριστιανούς και ο Χριστιανισμός θα διαμόρφωνε πολίτες» σύμφωνα με τους πνευματικούς πατέρες της Αγγλικανικής Εκκλησίας. Τα δε πτυχία αποτελούσαν ταυτόχρονα πιστοποιητικά ικανότητας και θρησκευτικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας αυστηρά ιεραρχικής και ταξικής κοινωνίας (στο ίδιο, σ. 33-116).

Με το νόμο του 1870, το κράτος δημιούργησε τα πρώτα δημόσια δημοτικά σχολεία. Τα σχολεία αυτά δεν υποχρεώνονταν να παρέχουν θρησκευτική παιδεία, αν και σχεδόν όλα το έπρατταν, στο πλαίσιο όμως της αρχής του νόμου που απαγόρευε «τον κατηχητισμό σε αναφορά με θρησκευτικές διατυπώσεις που διακρίνουν οποιοδήποτε ιδιαίτερο δόγμα» (Mitchell, 1993). Η διάταξη αυτή, που θεωρητικά παραμένει σε ισχύ μέχρι σήμερα, προφανώς δεν υπονοεί ότι το σχολείο οφείλει να αποστασιοποιηθεί από τη θρησκευτική ενδογμάτιση και τον κατηχητισμό. Η ερμηνεία της θα πρέπει μάλλον να αναζητηθεί στην προσπάθεια διαχείρισης της σύγκρουσης μεταξύ των αντίπαλων χριστιανικών δογμάτων που εκφράζονταν στην αγγλική κοινωνία. Τα σχολεία της εκκλησίας βεβαίως εξακολούθησαν να υπάρχουν και να παρέχουν εκπαίδευση καθαρά ομολογιακού χαρακτήρα. Με νόμο του 1902 μάλιστα, το κράτος προέβλεψε τη δυνατότητα χρηματοδότησης

των εκκλησιαστικών σχολείων από τον κρατικό προϋπολογισμό, στοιχείο που προκάλεσε τεράστιες αντιδράσεις από πλευράς των υποστηρικτών της εκκοσμίκευσης, οι οποίες όμως κατέληξαν σε διώξεις και φυλακές για όσους αρνήθηκαν να συμμορφωθούν.

Ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 1944 για πρώτη φορά υποχρέωσε τα αγγλικά σχολεία να εντάξουν στο πρόγραμμά τους ζητήματα λατρείας και θρησκευτικής παιδείας (Cox - Cairns, 1989). Τα σχολεία όφειλαν να ξεκινούν το ημερήσιο πρόγραμμα με μια «πράξη συλλογικής λατρείας» και να παρέχουν θρησκευτική παιδεία σε όλους τους μαθητές. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν το δικαίωμα εξαίρεσης από τα θρησκευτικά δρώμενα του σχολείου. Η περιβόητη μεταπολεμική συναίνεση προέκυψε ως προϊόν άθροισης αλλά και ποιοτικής συνάρθρωσης των πλέον ισχυρών εμπλεκόμενων συμφερόντων στην εκπαίδευση: της εκκλησίας, των συνδικάτων, των εκπαιδευτικών και του τοπικού κράτους. Η λογική του νόμου ήταν ότι η εκπαίδευση δε θα ήταν κοσμική, η εκκλησία μπορούσε να διατηρήσει τα σχολεία της, ενώ το περιεχόμενο της θρησκευτικής παιδείας των δημόσιων σχολείων θα αποφασιζόταν σε τοπικό επίπεδο από ειδική επιτροπή στην οποία συμμετείχαν εκπρόσωποι από την «Εκκλησία της Αγγλίας», άλλα θρησκευτικά δόγματα, τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών και τα τοπικά εκπαιδευτικά συμβούλια (Mitchell, 1993). Η διαχείριση ωστόσο των εκπαιδευτικών θεσμών στο τοπικό επίπεδο είχε συνέπειες. Η παρουσία πληθυσμών που προέρχονταν από άλλες κουλτούρες και δεν ασπάζονταν το Χριστιανισμό επηρέασε αποφασιστικά τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Πολλά σχολεία ερμήνευαν πλέον με ευρύτερο πνεύμα την έννοια της «συλλογικής λατρείας», αφήνοντας περιθώριο για το σεβασμό της θρησκευτικής ετερότητας, ενώ τα προγράμματα της διδασκαλίας περί θρησκείας άρχισαν να εμπλουτίζονται με στοιχεία κατανόησης και άλλων θρησκειών, αξιοποιώντας τα περιθώρια ευελιξίας που παρείχε η μη ύπαρξη δεσμευτικού προγράμματος σπουδών.

Η νεοφιλελεύθερη και ταυτόχρονα συντηρητική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988, μεταξύ των άλλων σαρωτικών αλλαγών που επέφερε στην αγγλική εκπαίδευση επέβαλε Ενιαίο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο προέβλεπε αναλυτικά περιεχόμενα και διδακτικούς στόχους κατά γνωστικό αντικείμενο και επί-

πεδο σπουδών. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός, ότι το μόνο αντικείμενο που εξαιρείται από αυτή τη ρύθμιση είναι η θρησκεία, αν και το σχετικό μάθημα συγκαταλέγεται μεταξύ των υποχρεωτικών μαθημάτων. Όπως προκύπτει από τις σχετικές ρυθμίσεις που ακολούθησαν, η αποφυγή της εξειδίκευσης του περιεχομένου της θρησκευτικής εκπαίδευσης ελάχιστα θα μπορούσε να αποδοθεί στην προσπάθεια σεβασμού της πολιτισμικής ετερότητας. Μάλλον το αιώνιο ζήτημα της διαχείρισης της σύγκρουσης μεταξύ των επιμέρους χριστιανικών δογμάτων εξακολουθεί να είναι κυρίαρχο. Ωστόσο διαπιστώνεται μια τάση μετριασμού της μονολιθικότητας, η οποία παρόλα αυτά παραμένει ζητούμενο. Ο νέος νόμος δεν άλλαξε ουσιαστικά τις ρυθμίσεις περί θρησκευτικής παιδείας που προέβλεπε ο νόμος του 1944, αλλά τις ενίσχυσε αποφασιστικά.

> «Όλα τα αναλυτικά προγράμματα για τη θρησκευτική εκπαίδευση που διαμορφώνονται σε τοπικό επίπεδο οφείλουν να εκφράζουν το γεγονός, ότι οι θρησκευτικές παραδόσεις στη Μεγάλη Βρετανία είναι κυρίως χριστιανικές, λαμβάνοντας υπόψη τη διδασκαλία και τις πρακτικές των άλλων κύριων θρησκειών που εκπροσωπούνται στη Μεγάλη Βρετανία» (www.eurydike.org).

Επιπλέον, «οι πράξεις συλλογικής λατρείας οφείλουν να είναι καθ' ολοκληρίαν ή κυρίως χριστιανικού χαρακτήρα». Αυτό θα συμβεί εφόσον «απηχούν τις ευρείες παραδόσεις της χριστιανικής πίστης χωρίς να χαρακτηρίζονται από κάποιο ιδιαίτερο χριστιανικό δόγμα» (Mitchell, 1993, σ. 132).

Η σιβυλλική αυτή διατύπωση αφήνει πράγματι πολλά ερωτηματικά επιδεχόμενα πολλαπλών ερμηνειών. Πώς ακριβώς φαντάζεται ο νομοθέτης ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί το ζητούμενο, όταν αφενός ορίζει ότι η «πράξη συλλογικής λατρείας» οφείλει να είναι χριστιανικού περιεχομένου, έστω και ευρέως νοούμενου, ενώ ταυτόχρονα η θρησκευτική παιδεία οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις πρακτικές και των άλλων θρησκειών. Η πλέον αισιόδοξη ερμηνεία είναι ότι η ρύθμιση αυτή αφήνει περιθώρια μιας πολυπολιτισμικής ερμηνείας από την πλευρά του σχολείου με στόχο να λαμβάνονται υπόψη οι κουλτούρες που εκπροσωπούνται στο μαθητικό του πληθυσμό. Η πλέον απαισιόδοξη είναι ότι πρόκειται για μια συντηρητική επωδό της κυβέρνησης Thatcher, φρονηματιστι-

κού χαρακτήρα, η οποία υπενθυμίζει την κυρίαρχη θέση της αγγλικής κουλτούρας στο σχολείο. Είναι πάντως γεγονός, ότι ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να ζητήσει εξαίρεση του σχολείου από κάθε είδους χριστιανική παιδεία. Τέτοιες πρακτικές ωστόσο δεν έχουν αναφερθεί προς το παρόν.

Σήμερα εκτιμάται από ορισμένους ότι η κυρίαρχη τάση στο Ηνωμένο Βασίλειο είναι η προώθηση της πολυ-πολιτισμικής θρησκευτικής εκπαίδευσης με μη ομολογιακό χαρακτήρα (Hobson - Edwards, 1999). Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές ενδείξεις περί του αντιθέτου. Η συζήτηση για τα «ομολογιακά σχολεία» έχει αναθερμανθεί.[7] Όπως είχε επισημανθεί στο παρελθόν, μία από τις συνέπειες της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Αγγλία θα μπορούσε να είναι η δημιουργία σχολείων μονοκουλτούρας (Ζαμπέτα, 1994). Η νεοφιλελεύθερη πολιτική που επαφίεται στις ατομικές επιλογές για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν έχει ουσιαστικά αναιρεθεί από την κυβέρνηση των σοσιαλδημοκρατών του «τρίτου δρόμου». Η πολιτική της αποδέσμευσης της κοινότητας από τον κοινωνικό διάλογο, η μη αναγνώριση της εκπαίδευσης ως δημόσιου συλλογικού αγαθού, η εξατομίκευση της ελεύθερης αγοράς και ο κοινωνικός κυνισμός οδηγούν και στην περιχαράκωση της κουλτούρας. Η περιχαράκωση της ταυτότητας όταν αυτή αισθάνεται απειλούμενη είναι μια συνήθης πρακτική. Ενδεχομένως, η εμφάνιση του αιτήματος για τη λειτουργία μονο-θρησκευτικών σχολείων αποτελεί μια έκφραση αυτού του φαινομένου. Η κυβέρνηση Blair έδωσε το πράσινο φως στον πολλαπλασιασμό των θρησκευτικών σχολείων, τα οποία βεβαίως ούτως ή άλλως υπήρχαν στη χώρα, γιατί ουδέποτε καταργήθηκε το δικαίωμα των εκκλησιών να ιδρύουν σχολεία. Σήμερα λειτουργούν ήδη πάνω από 7.000 ομολογιακά σχολεία,[8] τα οποία ανταγωνίζονται μεταξύ τους όσον αφορά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ο κοινωνικός συντηρητισμός και η συλλογική φαντασίωση ερεθίζονται όταν γίνεται αναφορά στις εξαιρετικές επιδό-

7. Βλ. ενδεικτικά: http://education.guardian.co.uk/schools/story/0,5500,593365,00.html, http://bbc.co.uk/hi/english/education/newsid_961000/961210.stm

8. Μεταξύ των ομολογιακών σχολείων αναφέρονται 4.176 σχολεία τα οποία ανήκουν στην επίσημη «Εκκλησία της Αγγλίας», 2.106 Ρωμαιοκαθολικά, 32 Εβραϊκά, 4 Μουσουλμανικά, 2 Σιχ, 1 Ελληνοορθόδοξο.

σεις των μαθητών που φοιτούν στα καθολικά σχολεία. Ωστόσο, περισσότερο ψύχραιμες φωνές υπενθυμίζουν ότι ενδεχομένως οι εκπαιδευτικές επιδόσεις αντανακλούν την κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά σε αυτά τα, συχνά, ακριβά σχολεία. Σε ποιο βαθμό η ύπαρξη αυτών των σχολείων θα διευρύνει την κοινωνική ανεκτικότητα απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα ή αντιθέτως θα ενισχύσει το συντηρητισμό και την ξενοφοβία είναι ένα μεγάλο ανοιχτό ζήτημα για συζήτηση. Το βέβαιο είναι ότι τη μερίδα του λέοντος μεταξύ των θρησκευτικών σχολείων που διεκδικούν και κρατική επιδότηση εξακολουθούν να λαμβάνουν τα χριστιανικά σχολεία.

2. ΚΡΑΤΗ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΜΙΑ ΕΚΚΛΗΣΙΑ

Μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μόνο η Ιρλανδία ανήκει στην κατηγορία αυτή. Μεταξύ των υπό ένταξη μελών, στην ίδια κατηγορία υπάγεται και η Πολωνία.

Ιρλανδία

Η περίπτωση της Ιρλανδίας είναι μία από τις πλέον χαρακτηριστικές όσον αφορά στη σχέση μεταξύ εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας. Τόσο η συνταγματική όσο και η εκπαιδευτική ιστορία της Ιρλανδίας έχουν σημαδευτεί από τη μακρόχρονη βρετανική κυριαρχία και την αντίσταση απέναντι σ' αυτήν. Ο Καθολικισμός δεν αποτέλεσε απλώς κυρίαρχη θρησκεία, αλλά την αιχμή της διατήρησης της εθνοπολιτισμικής ιδιαιτερότητας απέναντι στην Αγγλία, η οποία κατανοήθηκε από τους Ιρλανδούς ως κατεξοχήν προτεσταντική χώρα. Η θρησκεία θεωρήθηκε ως η πλέον ορατή και βαθύτατη διαφορά των δύο χωρών, αίσθημα το οποίο ενισχύθηκε επίσης από την παρουσία σημαντικής μερίδας Προτεσταντών που προέρχονταν από σκωτσέζους και άγγλους έποικους στο νησί. Μετά από τη δημιουργία ποικίλων εθνικιστικών και αυτονομιστικών οργανώσεων που είχαν ως αίτημα την «απο-αγγλοποίηση των Ιρλανδών», επήλθε οξύτατη σύγκρουση μεταξύ Καθολικών και Προτεσταντών, η οποία οδήγησε τη χώρα σε εμφύλιο

πόλεμο το 1916 και πλήρη διχασμό.[9] Η εκλογική νίκη του Sinn Fein στις τοπικές εκλογές σηματοδότησε και την ανακήρυξη του ανεξάρτητου κράτους της Ιρλανδίας το 1921. Το Σύνταγμα του 1937 ανακηρύσσει την ανεξαρτησία του ιρλανδικού κράτους και αναγνωρίζει την προνομιακή θέση της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας ως πλειοψηφούσας θρησκείας. Παρότι το Σύνταγμα δεν προβλέπει την ύπαρξη επίσημης εκκλησίας του κράτους και τηρεί μια θέση θρησκευτικής ουδετερότητας, ταυτόχρονα δε θεσπίζει με σαφήνεια το διαχωρισμό κράτους και εκκλησίας (Foundethakis, 2000, σ. 244-245). Με μια σειρά δημοψηφισμάτων, η Καθολική Εκκλησία απώλεσε ορισμένα από τα προνόμιά της. Με το δημοψήφισμα του 1972 καταργήθηκε ο χαρακτηρισμός του Καθολικισμού ως πλειοψηφούσας θρησκείας, ενώ με το δημοψήφισμα του 1995 αναθεωρήθηκε το περίφημο άρθρο 41 του Συντάγματος που απαγόρευε τη λύση του γάμου.

Στην ιρλανδική παράδοση η εκπαίδευση υπήρξε ανέκαθεν μέσον προσηλυτισμού. Κατά τη διάρκεια της βρετανικής κυριαρχίας, νόμος που ίσχυε ήδη από το 1537 υποχρέωνε κάθε προτεσταντική εκκλησία στην Ιρλανδία «να μοχθήσει ώστε να μάθει, να παράσχει και να διδάξει την αγγλική γλώσσα σε όλους» (Domenech - Dunn - Tulasiewicz, 1993, σ. 94). Η συστηματική προσπάθεια αγγλοποίησης των Ιρλανδών χρησιμοποίησε ως όχημα τη θρησκεία και τα εκκλησιαστικά σχολεία. Η αντίδραση σε αυτή την προσπάθεια από την πλευρά των άλλων εκκλησιών, και ιδιαίτερα της Καθολικής Εκκλησίας, ήταν η ίδρυση αντίστοιχων σχολείων κατηχητικού χαρακτήρα.[10] Με δεδομένο ότι η πλειοψηφία του πληθυσμού

9. Αν και αναφέρεται ότι οι Ιρλανδοί συμμετείχαν σε μια εξέχουσα «Δυτική δημοκρατία», και από το 1801, μετά την Ένωση Ιρλανδίας και Μεγάλης Βρετανίας, πάνω από 50 ιρλανδοί βουλευτές κάθισαν στα έδρανα του βρετανικού κοινοβουλίου στο Westminster, η δυσαρέσκεια των Ιρλανδών δε μετριάστηκε. «Τους δόθηκαν όλων των ειδών τα προνόμια εκτός από εκείνο το οποίο κυρίως επιθυμούσαν – να διαθέτουν τον έλεγχο των δικών τους υποθέσεων». Οι συμβολικές χειρονομίες της βασίλισσας Βικτωρίας το 1900 απέβησαν και αυτές άκαρπες. Ο δρόμος για την ανεξαρτησία είχε ήδη χαραχτεί. Έτσι, βρετανοί πολιτικοί παράγοντες αναγκάστηκαν να αναγνωρίσουν ότι «η Ιρλανδία δεν είναι ένα έθνος, αλλά δύο λαοί που τους χωρίζει ένα βαθύ χάσμα, βαθύτερο από εκείνο που χωρίζει την Ιρλανδία από τη Μεγάλη Βρετανία» (Davies, 1997, σ. 829-830).

10. Η πρώτη προσπάθεια συστηματοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος

ήταν Καθολικοί, σχεδόν όλα τα σχολεία της χώρας κατέληξαν να ανήκουν στην Καθολική Εκκλησία. Με τη δημιουργία του νέου ιρλανδικού κράτους, το καθεστώς αυτό ενισχύθηκε και εξακολουθεί να ισχύει μέχρι σήμερα. Η εκκλησία κατέχει και ελέγχει τα σχολεία και το κράτος διασφαλίζει τους απαιτούμενους πόρους.

Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1998, το περιεχόμενο της θρησκευτικής διδασκαλίας αποτελεί αρμοδιότητα των εκκλησιών και ως εκ τούτου δεν προβλέπεται από το κράτος. Αν και η παρακολούθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών θεωρείται προαιρετική, ο κατηχητικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης είναι διάχυτος, διαπνέει όλη τη δομή του σχολικού συστήματος και την κουλτούρα του σχολείου, και με αυτή την έννοια δεν έχει καμία ομοιότητα με περιπτώσεις προαιρετικότητας όπως της Ισπανίας ή της Πορτογαλίας.

Το ιστορικό παρελθόν της χώρας εκφράζεται, όπως είναι φυσικό, στην ιδιαίτερη θέση της θρησκείας στα δημόσια πράγματα. Σήμερα το 91,5% του πληθυσμού δηλώνουν ότι είναι Καθολικοί και το 2,86% Προτεστάντες. Η πορεία εκσυγχρονισμού και εξευρωπαϊσμού της Ιρλανδίας ωστόσο είναι σταθερή και φαίνεται ότι διενεργείται και στο επίπεδο της εκπαίδευσης, παρά το σφικτό εναγκαλισμό της από την εκκλησία. Από τη δεκαετία του '90 και εξής πραγματοποιείται σοβαρός εκσυγχρονισμός των αναλυτικών προγραμμάτων με τη συναίνεση και της εκκλησίας, ενώ έχουν αρχίσει δειλά να εμφανίζονται και τα πρώτα πολυ-δογματικά σχολεία, αν και αναφέρεται ότι δε συναντούν την ουσιαστική υποστήριξη της πολιτείας. Κινήσεις σχετικά με τον ουσιαστικό διαχωρισμό κράτους και εκκλησίας εκφράζονται επίσης, αλλά φαίνεται ότι είναι ακόμη περιθωριακές (στο ίδιο).

στην Ιρλανδία έλαβε χώραν το 1831 με την ίδρυση του Εθνικού Σχολικού Συστήματος. Επρόκειτο για μια προσπάθεια να επιβληθεί μια μορφή συναινετικού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα μπορούσαν να αποδεχτούν όλα τα δόγματα. Τα σχολεία δε θα ήταν μεν κοσμικά, αλλά δε θα ήταν επίσης κατηχητικά και προσκολλημένα σε ένα δόγμα. Ποικίλες πιέσεις από την πλευρά όλων των εκκλησιών κατέληξαν στο να αποσυρθεί τελικά το πλέον κρίσιμο σημείο της όλης ρύθμισης που αφορούσε στο μη κατηχητικό χαρακτήρα των σχολείων. Προς το τέλος του 1840 όλα σχεδόν τα σχολεία ήταν κατηχητικά και ελεγχόμενα κατά βάση από την Καθολική Εκκλησία (Domenech - Dunn - Tulasiewicz, 1993).

3. ΚΡΑΤΗ ΜΕ ΣΧΕΤΙΚΟ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟ ΚΡΑΤΟΥΣ-ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ

Μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι χώρες που έχουν υιοθετήσει το καθεστώς του σχετικού χωρισμού κράτους και εκκλησίας είναι η Γερμανία, η Αυστρία, η Ιταλία, η Ισπανία, το Λουξεμβούργο, η Σουηδία και η Φινλανδία. Στο πλαίσιο του σχετικού χωρισμού, το κράτος και η εκκλησία δεν αγνοούνται μεταξύ τους, όπως συμβαίνει στο καθεστώς του απόλυτου χωρισμού, αλλά συχνά συνεργάζονται σε ορισμένα ζητήματα κοινωνικής πολιτικής (Φουντεδάκη, 2000, σ. 656). Κατά βάση κανένα θρήσκευμα δε θεωρείται ότι δικαιούται προνομιακής μεταχείρισης και το κράτος συνεργάζεται με όλα τα θρησκεύματα.

α. Αυστρία

Στην Αυστρία δεν υφίσταται επίσημη εκκλησία του κράτους. Η σχέση μεταξύ του κράτους και των εκκλησιών διέπεται από την αρχή της θεσμικής αυτονομίας και του σεβασμού του δικαιώματος των εκκλησιών να ρυθμίζουν την οργάνωση και τις εσωτερικές τους υποθέσεις. Οι επίσημα αναγνωρισμένες εκκλησίες και θρησκευτικές κοινότητες διαθέτουν το status του Νομικού Προσώπου και χρηματοδοτούνται μέσω εισφορών των μελών τους. Πέραν της Καθολικής Εκκλησίας, που αντιστοιχεί και στην πλειοψηφία του πληθυσμού, επίσημα αναγνωρισμένες είναι επίσης η Προτεσταντική Εκκλησία, οι Ορθόδοξες Εκκλησίες (Αρμενική, Ελληνορθόδοξη, Ρωσική, κτλ.), η Εβραϊκή, η Βουδιστική και οι Ισλαμικές κοινότητες, κτλ.

Το κράτος και η εκκλησία συνεργάζονται στους τομείς της εκπαίδευσης καθώς και σε άλλα ζητήματα κοινωνικής πολιτικής (www.eurydike.org). Η θρησκευτική εκπαίδευση είναι υποχρεωτική στα σχολεία της Αυστρίας και αναπτύσσεται σε όλες τις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, το μάθημα των Θρησκευτικών δεν περιορίζεται μόνο στο δόγμα της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας, αλλά περιλαμβάνει επίσης διδασκαλία περί άλλων αναγνωρισμένων εκκλησιών ή θρησκευτικών κοινοτήτων. Η χρηματοδότηση της θρησκευτικής εκπαίδευσης καλύπτεται από το κράτος, ενώ οι θρησκευτικές μειονότητες έχουν το δικαίωμα να ιδρύ-

ουν δικά τους σχολεία και κάθε είδους άλλους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς θεσμούς.

β. Γερμανία

Στη Γερμανία, το κράτος θεωρείται ουδέτερο από θρησκευτική άποψη, ενώ δεν υφίσταται κρατική εκκλησία ούτε αναγνωρίζεται επίσημο θρήσκευμα. Ωστόσο, το προοίμιο του Συντάγματος της χώρας εμπεριέχει θρησκευτική αναφορά, χωρίς όμως να προσδιορίζει συγκεκριμένο θρήσκευμα (Foundethakis, 2000, σ. 250). Ο ισχύον συνταγματικός χάρτης, ο Θεμελιώδης Νόμος, ενσωματώνει τις βασικές αρχές της ρύθμισης των σχέσεων κράτους-εκκλησίας που προέβλεπε το Σύνταγμα της Βαϊμάρης του 1919, ενώ διασφαλίζει τη θρησκευτική ελευθερία καθώς και την αυτονομία των θρησκευτικών κοινοτήτων. Οι θρησκευτικές κοινότητες που διαθέτουν υπόσταση νομικού προσώπου μπορούν να συλλέγουν φόρους. Αυτό ισχύει για την Καθολική και την Προτεσταντική Εκκλησία. Η συμμετοχή των πολιτών στην εκκλησιαστική φορολογία προϋποθέτει σχετική προσωπική δήλωση αποδοχής του συγκεκριμένου θρησκεύματος. Περίπου 55 εκατομμύρια Γερμανοί είναι μέλη της Προτεσταντικής και της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας (28,2 εκατ. Προτεστάντες και 27 εκατ. Καθολικοί) (Kwiran, 2001, σ. 224). Υπάρχουν επίσης μικρότερες χριστιανικές κοινότητες, όπως Ελληνοορθόδοξοι και Ρωσοορθόδοξοι, Μεθοδιστές, κτλ. Η οικονομική μετανάστευση προς τη Γερμανία που ακολούθησε μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, είχε ως συνέπεια τη διεύρυνση της θρησκευτικής ετερότητας. Σήμερα ζουν στο έδαφος της Γερμανίας 2,6 εκατομμύρια Μουσουλμάνοι, η πλειοψηφία των οποίων είναι τούρκοι οικονομικοί μετανάστες (www.eurydike.org). Μετά τον πόλεμο άρχισαν επίσης σταδιακά να επιστρέφουν στη χώρα οι Εβραίοι γερμανικής καταγωγής αλλά και Εβραίοι από τη Ρωσία και την υπόλοιπη Ανατολική Ευρώπη. Η μνήμη του Ολοκαυτώματος φαίνεται ότι υπαγορεύει και τη σχετική ευαισθησία της νομοθεσίας ως προς τα δικαιώματα των θρησκευτικών μειονοτήτων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι προσπάθειες να απαγορευτεί η δράση θρησκευτικών οργανώσεων με το επιχείρημα πως οι κοσμοθεωρητικές τους παραδοχές βρίσκονται σε αντίθεση με τις α-

ξίες που υπηρετεί το Σύνταγμα, έχουν αποτύχει προς το παρόν (Δημητρόπουλος, 2001, σ. 42).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας, παρά τις προσπάθειες της Σοσιαλδημοκρατίας κατά την περίοδο του 1960 και του 1970 να εισαγάγει ένα περισσότερο ενοποιημένο σύστημα, παραμένει ένα από τα πλέον επιλεκτικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη (Ζαμπέτα, 1998). Η ενοποίηση των δύο Γερμανιών το 1990 όξυνε περισσότερο τις κοινωνικές αντιθέσεις, στο βαθμό που επιχείρησε να ενσωματώσει και να καθυποτάξει τις δομές του υπαρκτού σοσιαλισμού της Λαϊκής Δημοκρατίας της Γερμανίας στη λογική του δυτικού καπιταλισμού. Έννοιες όπως ο «ανταγωνισμός», η «απορρύθμιση», η «περιφερειοποίηση», η «σχολική αποτελεσματικότητα» και η «αξιολόγηση» αποτελούν τις βασικές παραμέτρους της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία ωστόσο οδηγεί πολλούς νέους σε πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Keiner, 2001). Το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα της Δυτικής Γερμανίας κυριάρχησε έναντι εκείνου της Ανατολικής Γερμανίας. Σαφέστατα αυτό ίσχυσε και στον τομέα της διδασκαλίας περί θρησκείας. Σύμφωνα με το Θεμελιώδη Νόμο (άρθρ. 7, παρ. 3), η θρησκευτική εκπαίδευση αποτελεί υποχρεωτικό γνωστικό αντικείμενο για τα δημόσια σχολεία (Kwiran, 2001, σ. 225). Ωστόσο, η θρησκευτική παιδεία που παρέχει το σχολείο οφείλει να είναι αντίστοιχη με εκείνη της θρησκευτικής κοινότητας στην οποία απευθύνεται. Ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές υποχρεώνονται να παρακολουθήσουν το σχετικό μάθημα έγκειται στην επιλογή των γονέων. Μετά τη συμπλήρωση του 12ου έτους απαιτείται συγκατάθεση του μαθητή προκειμένου να ισχύσει η απόφαση των γονέων, ενώ μετά τη συμπλήρωση του 14ου έτους η απόφαση σχετικά με τη συμμετοχή ή μη στο μάθημα των Θρησκευτικών ανήκει αποκλειστικά στους μαθητές. Εναλλακτικά προς το μάθημα των Θρησκευτικών προσφέρεται ένα μάθημα περί Ηθικής, το οποίο παρακολουθούν οι μαθητές που απαλλάσσονται από τα Θρησκευτικά. Η ακριβής θέση της θρησκευτικής παιδείας στο αναλυτικό πρόγραμμα διαφέρει κατά ομόσπονδο κρατίδιο, στο βαθμό που σε αυτά ανήκει η αρμοδιότητα για την εξειδίκευση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη Γερμανία. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας των Θρησκευτικών καθορίζεται από τις εκκλησίες, και κατά κύριο λόγο την Προ-

τεσταντική και τη Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία. Ωστόσο αναφέρεται ότι προσφέρεται επίσης και ορθόδοξη θρησκευτική παιδεία σε ορισμένες περιπτώσεις. Πρόσφατα έχουν αναληφθεί πρωτοβουλίες από πλευράς μουσουλμανικών κοινοτήτων για τη διδασκαλία του Ισλάμ ως ισότιμου θρησκεύματος στο πλαίσιο του δημόσιου σχολείου (στο ίδιο). Θα μπορούσε επομένως να υποστηριχτεί ότι, αν και δεν αναιρείται ο κατηχητικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στη Γερμανία, ο σχετικός πλουραλισμός, η προσφορά του εναλλακτικού προς τα Θρησκευτικά μαθήματος της ηθικής φιλοσοφίας καθώς επίσης και η έμφαση στην επιλογή των γονέων και στο σεβασμό της επιλογής των μαθητών μετά το 14ο έτος δημιουργούν προϋποθέσεις για το μετριασμό του κατηχητισμού.

γ. Ισπανία

Στην Ισπανία δεν υφίσταται επίσημη εκκλησία του κράτους ούτε και επίσημο θρήσκευμα. Ο διαχωρισμός μεταξύ κράτους και εκκλησίας πραγματοποιήθηκε με την ψήφιση του νέου Συντάγματος το 1978, μετά την πτώση της δικτατορίας του Φράνκο που διήρκεσε επί συναπτά 40 έτη. Το Σύνταγμα προβλέπει ότι «Κανένα θρήσκευμα δε θα έχει χαρακτήρα κρατικού θρησκεύματος. Η δημόσια εξουσία θα λαμβάνει υπόψη τις θρησκευτικές πεποιθήσεις της ισπανικής κοινωνίας και θα διατηρεί τις δέουσες σχέσεις συνεργασίας με την Καθολική Εκκλησία και τα άλλα δόγματα» (Foundethakis, 2000, σ. 255). Ο Καθολικισμός επιβλήθηκε ως κυρίαρχο θρήσκευμα και ενοποιητικό στοιχείο της Ισπανίας ήδη από τους καθολικούς μονάρχες του 15ου αιώνα μετά την κατάληψη του Εμιράτου της Γρανάδας και την εκδίωξη των αλλόθρησκων πληθυσμών, Μουσουλμάνων και Εβραίων, οι οποίοι αναζήτησαν άσυλο στην Οθωμανική αυτοκρατορία. Ωστόσο, η ουσιαστική ενοποίηση διαφορετικών πληθυσμών κάτω από μια ενιαία πολιτική εξουσία και η συγκρότηση μιας συνεκτικής εθνικής ταυτότητας δεν υπήρξε εύκολη υπόθεση. Η ένταση μεταξύ των τάσεων συγκεντροποίησης και εκείνων του φεντεραλισμού και της αυτονόμησης των περιφερειών είναι διαρκώς παρούσα στην ισπανική κοινωνία και ανάγονται στους ιστορικούς όρους διαμόρφωσης του λεγόμενου εθνικού κράτους. Υποστηρίζεται ότι εντός της ισπανικής επι-

κράτειας διακρίνονται τουλάχιστον τέσσερις μεγάλες εθνογλωσσικές ομάδες, ενώ οι ομιλούμενες γλώσσες είναι πολύ περισσότερες (Boyd-Barrett, 1995β). Η γλώσσα της Καστίλλης επιβλήθηκε ως επίσημη γλώσσα του κράτους, ενώ συνήθως αναφέρεται ως η ισπανική γλώσσα· γεγονός που αντανακλά την κυριαρχία της Καστίλλης έναντι των άλλων λαών της Ισπανίας. Το κοινό στέμμα πολλές φορές επιχείρησε να διαχειριστεί την πολιτισμική ετερότητα και τον ανταγωνισμό, κυρίως ανάμεσα στην Καστίλλη και την Καταλωνία, και να επιβάλει διά της ισχύος την πολιτική ενότητα. Ωστόσο, οι φυγόκεντρες ή ακόμη και οι αποσχιστικές τάσεις εξακολουθούν να εκφράζονται με ποικίλους τρόπους μέχρι σήμερα. Η χώρα των Βάσκων, μία από τις πλέον βιομηχανοποιημένες και πλούσιες περιφέρειες της Ισπανίας, διαθέτει ένα αυτονομιστικό εθνικό κόμμα, την ΕΤΑ, από το 1894. Η βασκική γλώσσα είναι εντελώς διαφορετική από όλες τις γλώσσες που ομιλούνται στην Ισπανία, οι δε ρίζες της θεωρούνται άγνωστες. Κατά ορισμένους, η Βασκική αποτελεί μια προ-ινδοευρωπαϊκή γλώσσα, τη μόνη που εξακολουθεί να βρίσκεται σε χρήση στην Ευρώπη (Guibernau, 2000). Αν και επί αιώνες κατάφερε να διατηρήσει ένα ειδικό καθεστώς διοίκησης, από τον 19ο αιώνα και εξής (μετά από δύο εμφυλίους πολέμους) η χώρα των Βάσκων ενσωματώθηκε πλήρως στο δίκαιο της ισπανικής επικράτειας. Παρά την οικονομική ευμάρεια της περιοχής, συχνά εκφράζεται ένα δημόσιο αίσθημα ότι η χώρα των Βάσκων έχει αποικιοποιηθεί και βρίσκεται υπό ισπανική κατοχή, ενώ η ιδιαίτερη πολιτισμική της ταυτότητα απειλείται (στο ίδιο, σ. 59). Οι αντιλήψεις αυτές εξέθρεψαν το βασκικό εθνικισμό και την επιλογή της χρήσης ένοπλης βίας από πλευράς της ΕΤΑ. Από την άλλη πλευρά, η Καταλωνία επέλεξε περισσότερο πολιτικές μορφές αντίστασης απέναντι στην κυριαρχία της Καστίλλης.

Το φρανκικό καθεστώς είχε καταστείλει τις αυτονομιστικές συγκρούσεις, επιβάλλοντας στη χώρα ένα είδος εθνικισμού, ο οποίος επιχείρησε να απαλείψει την πολιτισμική ετερότητα και να κατασκευάσει μια πλαστή εθνοπολιτισμική ομοιογένεια βασισμένη αφενός στην καστιλλιανή γλώσσα και πολιτική παράδοση και, αφετέρου, στον Καθολικισμό. Ο Φράνκο χρησιμοποίησε τον Καθολικισμό ως μέσο κοινωνικού ελέγχου και αναπαραγωγής του συντη-

ρητικού αυταρχικού καθεστώτος. Ωστόσο, από τη δεκαετία του '60 και εντεύθεν η κοινωνική επιρροή της εκκλησίας άρχισε να περιορίζεται εν μέρει εξαιτίας της αγαστής σύμπνοιας την οποία επέδειξε η Καθολική Εκκλησία προς το δικτατορικό καθεστώς. Από την άλλη, υποστηρίζεται ότι η προϊούσα αστικοποίηση, η εκβιομηχάνιση καθώς και η εκκοσμίκευση της ισπανικής κοινωνίας οδήγησαν σε μείωση του γοήτρου της εκκλησίας και έπληξαν τη δυνατότητα άντλησης νέων στελεχών (Boyd-Barrett, 1995α).

Μετά το θάνατο του Φράνκο και την παλινόρθωση της δημοκρατίας τέθηκε επί τάπητος το θέμα των σχέσεων κράτους και εκκλησίας. Η σύγκρουση κράτους και εκκλησίας είχε ως στόχο την άρση μιας σειράς προνομίων, όπως φοροαπαλλαγές των εκκλησιαστικών ιδρυμάτων, δικαστική ασυλία και απαλλαγή από τη στράτευση των κληρικών και του εν γένει προσωπικού της εκκλησίας. Από την πλευρά των υποστηρικτών της εκκοσμίκευσης, οι αξίες που προβάλλονταν ήταν αυτές του εξευρωπαϊσμού και εκσυγχρονισμού της ισπανικής κοινωνίας προς την κατεύθυνση της εγκαθίδρυσης μιας πλουραλιστικής δημοκρατίας. Ένα από τα πλέον κρίσιμα σημεία της σύγκρουσης αφορούσε στο ρόλο της εκκλησίας στην εκπαίδευση. Στην Ισπανία, σε αντίθεση με αυτό που συνέβη σε άλλες χώρες της Ευρώπης, το κράτος καθυστέρησε υπερβολικά να αναλάβει την πλήρη ευθύνη της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση παρέμεινε στον έλεγχο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και ιδιαιτέρως της εκκλησίας, ενώ το Δημόσιο άσκησε επικουρικό ρόλο, κυρίως μέσω της πρακτικής των επιδοτήσεων της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Τα ιδιωτικά σχολεία που δέχονταν κρατική επιδότηση δεν είχαν το δικαίωμα είσπραξης διδάκτρων από τους μαθητές. Ο φορέας που κατεξοχήν έκανε χρήση αυτού του προνομίου και προσέφερε εκπαιδευτικές υπηρεσίες ήταν η εκκλησία, η οποία ανέκαθεν κατανόησε την εκπαίδευση ως μέσο ενδογμάτισης και μεσολάβησης για την άσκηση εξουσίας (Sanchez de Horcajo, 1995). Πρόκειται για μια ιδιότυπη μορφή συγκατοίκησης κράτους και εκκλησίας στο πεδίο της εκπαιδευτικής εξουσίας που αντιστοιχεί σε προκαπιταλιστικές μορφές κοινωνικής αναπαραγωγής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '70 το 72% των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούσε σε ιδιωτικά σχολεία, η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων

ανήκε στην εκκλησία. Μετά τη μεταπολίτευση, η δημοτικότητα των σχολείων της εκκλησίας μειώθηκε θεαματικά, με αποτέλεσμα προς το τέλος της δεκαετίας του '80 οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων να έχουν περιοριστεί στο 32% (Boyd-Barrett, 1995α, σ. 7). Παράλληλα αυξήθηκε η ποσοστιαία αναλογία των ιδιωτικών σχολείων που έχουν κοσμικό χαρακτήρα.

Η σύγκρουση κράτους και εκκλησίας όσον αφορά στον έλεγχο της εκπαίδευσης κατέληξε στον ιστορικό συμβιβασμό που αποτυπώνεται στο Σύνταγμα του 1978. Από τη μια πλευρά το νέο Σύνταγμα, σε ήπιους μεν αλλά καθαρούς τόνους, αποκαθήλωσε την Καθολική Εκκλησία ως επίσημη εκκλησία, θέτοντας έτσι τα θεμέλια ενός κοσμικού κράτους. Από την άλλη πλευρά όμως, διατήρησε το υφιστάμενο μικτό εκπαιδευτικό σύστημα που επιτρέπει τη λειτουργία των σχολείων της εκκλησίας. Διατηρείται επίσης το καθεστώς των κρατικών επιχορηγήσεων προς τα ιδιωτικά σχολεία, υπό τον όρο ότι αυτά πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις που τα καθιστούν συγκρίσιμα και αντίστοιχα προς τα κρατικά σχολεία. Το περίφημο αυτό άρθρο 27 του ισπανικού Συντάγματος αποτέλεσε αντικείμενο έντονης διαπραγμάτευσης μεταξύ όλων των πολιτικών κομμάτων και της εκκλησίας. Δέχτηκε μάλιστα σφοδρή κριτική τόσο από την πλευρά της εκκλησίας όσο και από την πλευρά των κοινωνικών δυνάμεων που υποστήριζαν όχι μόνο την πλήρη και καθαρή εκκοσμίκευση, αλλά επίσης τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και τη θέσπιση ενός συστήματος που να εξασφαλίζει την άμβλυνση του ελιτισμού και των ανισοτήτων. Το αντεπιχείρημα, κυρίως από την πλευρά των σοσιαλδημοκρατών, ήταν ότι η διατήρηση του συστήματος των επιδοτούμενων ιδιωτικών σχολείων αποτέλεσε το όχημα της παρέμβασης του κράτους στα σχολεία της εκκλησίας. Η εκκλησία από την άλλη πλευρά υπερασπίστηκε σθεναρά το δικαίωμά της να διαθέτει σχολεία που θα παρέχουν την κατάλληλη θρησκευτική εκπαίδευση στους πιστούς και στα στελέχη της, διατύπωσε δε την άποψη ότι είναι και η μόνη αρμόδια για την παροχή της θρησκευτικής παιδείας εν γένει στο σχολείο. Η μάχη ωστόσο της εκκλησίας με αφορμή την εκπαίδευση αφορούσε στην ουσία τη γενικότερη αναγνώριση της ταυτότητας και των αξιών του Χριστιανισμού στο πεδίο της κουλτούρας. Στο ίδιο μοτίβο κινήθηκε η αντιπολίτευση της εκκλησίας

προς την κυβέρνηση των σοσιαλδημοκρατών κατά τη δεκαετία του '80 και του '90. Η προώθηση της περιφερειοποίησης του συστήματος διοίκησης της χώρας καθώς και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με το νόμο του 1990 έθεσε πολλές προϋποθέσεις όσον αφορά στη διοίκηση και εποπτεία των ιδιωτικών σχολείων, και έτσι έπληξε ακόμη περισσότερο την ηγεμονία που παραδοσιακά κατείχε η εκκλησία στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η εκκλησία εκτίμησε ότι η συνέπεια «των διαρκών παρενοχλήσεων» από την πλευρά του κράτους, κατά τη δική της διατύπωση, προς τα εκκλησιαστικά σχολεία θα επέφερε τη δραματική μείωση των μαθητών τους (Sanchez de Horcajo, 1995). Ριζική διαφωνία επίσης εξέφρασε η εκκλησία σχετικά με τη διδασκαλία των Θρησκευτικών στα δημόσια σχολεία. Η θέση του Υπουργείου Παιδείας διατυπώνεται πολύ προσεκτικά. Επισήμως αναφέρεται ότι

> «στην Ισπανία δεν υφίσταται επίσημο θρήσκευμα, αν και μια μεγάλη πλειοψηφία των ισπανών πολιτών διακηρύσσουν ότι είναι Καθολικοί. Παρά το διαχωρισμό κράτους και εκκλησίας, οι δημόσιες αρχές συνεργάζονται με την Καθολική Εκκλησία και με άλλους θρησκευτικούς θεσμούς. Στο πλαίσιο αυτό υφίσταται σχετική Συμφωνία μεταξύ του ισπανικού κράτους και της Αγίας Έδρας σχετικά με τη διδασκαλία της καθολικής πίστης. Αντίστοιχες συμφωνίες υπάρχουν και μεταξύ του ισπανικού κράτους και των ευαγγελικών, των ισραηλιτικών και των μουσουλμανικών Αρχών. Στις συμφωνίες αυτές, το κράτος αναγνωρίζει το θεμελιώδες δικαίωμα στη θρησκευτική παιδεία και αναλαμβάνει την υποχρέωση να διασφαλίζει αυτό το δικαίωμα» (www.eurydike.org).

Ωστόσο, το νέο πρόγραμμα σπουδών δεν εντάσσει το μάθημα των Θρησκευτικών στον πυρήνα των υποχρεωτικών μαθημάτων. Οι μαθητές που δεν επιλέγουν αυτό το μάθημα μπορούν να το υποκαταστήσουν με οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο κρίνουν ότι εξυπηρετεί καλύτερα την εκπαιδευτική τους πορεία. Στο ζήτημα αυτό η εκκλησία εξακολουθεί να αντιδρά, ισχυριζόμενη ότι οι ρυθμίσεις αυτές συγκρούονται με το συλλογικό πολιτισμικό κεκτημένο του ισπανικού λαού, που κατά τη γνώμη της είναι ο Καθολικισμός, εμμένει δε στη θέση ότι θα έπρεπε τουλάχιστον οι

μαθητές που δεν επιλέγουν τα Θρησκευτικά να υποχρεώνονται να παίρνουν κάποιο μάθημα περί Ηθικής ή θρησκευτικής κουλτούρας. Ωστόσο, η πορεία προς την εκκοσμίκευση του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται ότι είναι σταθερή και ακολουθεί το γενικότερο εκσυγχρονισμό και την εξέλιξη της ισπανικής κοινωνίας.

δ. Ιταλία

«Το πλέον διαδεδομένο θρήσκευμα στη Ιταλία είναι ο Ρωμαιοκαθολικισμός, ο οποίος ωστόσο δεν αποτελεί κρατική θρησκεία. Το Σύνταγμα ορίζει ότι "όλοι οι πολίτες απολαμβάνουν εξίσου σεβασμού και είναι ίσοι έναντι του νόμου χωρίς καμία διάκριση φύλου, φυλής, γλώσσας ή θρησκείας"» (www.eurydike.org). Η ψύχραιμη αυτή διατύπωση υποδηλώνει τη λεπτή σχέση που υφίσταται μεταξύ κράτους και εκκλησίας, και η οποία προφανώς φέρει το ιστορικό βάρος του ρόλου του Βατικανού στην πολιτική και πολιτισμική συγκρότηση της ιταλικής κοινωνίας. Η διαδικασία της εθνικής ενοποίησης στην Ιταλία συνάντησε την αντίδραση του Πάπα, ο οποίος θεώρησε ότι η δημιουργία ενός εθνικού κοσμικού κράτους έθετε υπό αμφισβήτηση τη δική του κυριαρχία, ακριβώς όπως και το Ελληνοορθόδοξο Πατριαρχείο της Κωνσταντινούπολης αντιμετώπισε με καχυποψία τη δημιουργία των εθνικών κρατών στα Βαλκάνια. Η σύγκρουση αυτή κατά κάποιο τρόπο επιλύθηκε με την αμοιβαία αναγνώριση που κατέληξε στο συμβιβασμό του 1929 και στην ανακήρυξη του κράτους του Βατικανού. Ταυτόχρονα, το φασιστικό τότε καθεστώς αναγνώρισε ότι ο Καθολικισμός θα ήταν το επίσημο θρήσκευμα της Ιταλίας. Η αποκαθήλωση του Καθολικισμού ως επίσημου θρησκεύματος ξεκίνησε με το Σύνταγμα του 1948, το οποίο θέσπισε το διαχωρισμό κράτους και εκκλησίας καθώς και την ισότητα μεταξύ όλων των θρησκευμάτων. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των συνταγματικών διατάξεων συνάντησε πολλά θεσμικά εμπόδια (Foundethakis, 2000, σ. 252-253). Παρόλα αυτά φαίνεται ότι η ιταλική κοινωνία είχε την πρόθεση να απαλλάξει την κοσμική εξουσία από την επιρροή της εκκλησίας.[11] Το 1984 μια νέα συμφωνία μεταξύ του ιταλικού κράτους

11. Μια συμβολικά σημαντική ένδειξη της πρόθεσης της ιταλικής κοινωνίας να προχωρήσει στην αποδέσμευση του πολιτικού και κοινωνικού βίου από τη θρη-

και της Αγίας Έδρας έθεσε τέλος στο προνομιακό καθεστώς της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας και το ιταλικό κράτος έπαψε πλέον να διαθέτει επίσημη εκκλησία. Ωστόσο εξακολουθεί να αναγνωρίζεται η σημασία των αρχών της Καθολικής Εκκλησίας στη διαμόρφωση του πολιτισμικού κεκτημένου της χώρας. Αντίστοιχες συμφωνίες ακολούθησαν μεταξύ του ιταλικού κράτους και των άλλων θρησκευτικών κοινοτήτων (στο ίδιο).

Στα ζητήματα της θρησκευτικής παιδείας, ο ρόλος της Καθολικής Εκκλησίας παραμένει ισχυρός. Το μάθημα των Θρησκευτικών εξακολουθεί να έχει ομολογιακό χαρακτήρα και να συνδέεται αποκλειστικά με τον Καθολικισμό. Ωστόσο, μετά και τη συμφωνία του 1984, το μάθημα κατέστη προαιρετικό, ενώ δεν προσφέρεται εναλλακτικό μάθημα. Μετά από σειρά σχετικών δικαστικών αποφάσεων, οι μαθητές δεν υποχρεώνονται να βρίσκονται στο σχολείο κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Θρησκευτικών, γι' αυτό και το σχετικό μάθημα συνήθως διδάσκεται την πρώτη ή την τελευταία ώρα του ημερήσιου προγράμματος (Σωτηρέλης, 1998, σ. 373).

ε. Λουξεμβούργο

Παρά τη σημαντικότατη επιρροή της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας στο Λουξεμβούργο, το Σύνταγμα προβλέπει το σχετικό διαχωρισμό κράτους και εκκλησίας, και θέτει τις προϋποθέσεις της θρησκευτικής ελευθερίας και του πλουραλισμού. Ο πολιτικός γάμος είναι υποχρεωτικός, ενώ το κράτος οφείλει να πληρώνει τους μισθούς του κλήρου που ανήκει στα αναγνωρισμένα θρησκεύματα. Τα θρησκεύματα που επωφελούνται αυτής της ρύθμισης είναι ο Ρωμαιοκαθολικισμός, ο Προτεσταντισμός και ο Ιουδαϊσμός. Το 90% των πολιτών δηλώνει ότι ανήκει στη Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία.

Η θρησκευτική εκπαίδευση καταλαμβάνει ιδιαίτερα σημαντική θέση στο σχολικό πρόγραμμα του Λουξεμβούργου και, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, «θα εξακολουθεί να καταλαμβάνει ση-

σκεία αποτέλεσε το δημοψήφισμα του 1974 για το νόμο περί διαζυγίου, όπου το 59,1% των ψηφοφόρων ψήφισαν υπέρ του νέου νόμου που είχε προταθεί στο Κοινοβούλιο αλλά είχε συναντήσει τη σφοδρή αντίδραση της εκκλησίας (Foundethakis, 2000, σ. 253).

μαντική θέση και στο μέλλον» (www.eurydike.org). Το μάθημα των Θρησκευτικών χαρακτηρίζεται ως «Θρησκευτική και Ηθική Διδασκαλία» και προσφέρεται παράλληλα με το μάθημα της «Ηθικής και Κοινωνικής Αγωγής», το οποίο παρακολουθούν οι μαθητές των οποίων οι γονείς επιθυμούν την απαλλαγή τους από το μάθημα των Θρησκευτικών. Οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να ζητήσουν απαλλαγή από τα Θρησκευτικά μόνο μετά την ενηλικίωσή τους, δηλαδή μετά τη συμπλήρωση του 18ου έτους. Το μάθημα των Θρησκευτικών ιεραρχείται ως πρώτο κατά σειρά στον κατάλογο των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, καταλαμβάνει δε περισσότερες ώρες διδασκαλίας από τη λουξεμβουργιανή γλώσσα (οι κύριες γλώσσες διδασκαλίας είναι η Γερμανική και η Γαλλική). Το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών έγκειται στην ευθύνη των θρησκευτικών κοινοτήτων.

στ. Σουηδία

Η Σουηδία αποτελεί μια χώρα που σταδιακά προχωρά στη συγκρότηση ενός καθαρά κοσμικού κράτους το οποίο αντιλαμβάνεται τη θρησκευτικότητα ως ζήτημα που εντάσσεται στην ιδιωτική σφαίρα. Οι θρησκευτικές μεταρρυθμίσεις πραγματοποιήθηκαν σχετικά ομαλά και χωρίς ιδιαίτερες συγκρούσεις ή ακρότητες, όπως συνέβη στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Ο Χριστιανισμός εισήχθη στη χώρα τον 9ο αιώνα και σταδιακά αντικατέστησε τις παγανιστικές θρησκείες. Κατά τον 16ο αιώνα ιδρύθηκε η Σουηδική κρατική Εκκλησία, η οποία ασπάστηκε την προτεσταντική μεταρρύθμιση. Η Ευαγγελική Λουθηρανική Εκκλησία αποτέλεσε την επίσημη εκκλησία του κράτους μέχρι το 2000, οπότε και έπαψε να διαθέτει αυτό το προνόμιο. Πρόκειται για μια εξέλιξη η οποία έχει δρομολογηθεί σταδιακά ήδη από τη δεκαετία του '50. Σειρά θεσμικών μεταρρυθμίσεων καταρχήν κατοχύρωσαν τα ατομικά δικαιώματα στο ζήτημα της επιλογής θρησκεύματος, καθώς και το δικαίωμα επιλογής της αθεΐας, και έθεσαν τις βάσεις του σχετικού χωρισμού κράτους και εκκλησίας που έμελλε να ακολουθήσει. Ιδιαίτερη ευαισθησία παρουσιάζει η σουηδική νομοθεσία στα ζητήματα της προστασίας της ελευθερίας της έκφρασης σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένης και της θρησκείας. Το Σύνταγμα της

χώρας ρητά αναφέρεται στη δυνατότητα των εθνικών, γλωσσικών και θρησκευτικών μειονοτήτων να διαφυλάττουν και να αναπτύσσουν την ιδιαίτερη κουλτούρα και τις κοινωνικές τους συνήθειες (Foundethakis, 2000, σ. 258).

Η ραγδαία εκβιομηχάνιση και αστικοποίηση κατά τις τελευταίες δεκαετίες καθώς και η είσοδος μεγάλου αριθμού μεταναστών έχει δραματικά επηρεάσει την ομοιογένεια της σουηδικής κοινωνίας. Μία από τις συνέπειες αυτών των αλλαγών υπήρξε και η διεύρυνση της θρησκευτικής ετερότητας. Το σουηδικό κράτος φαίνεται ότι αναγνωρίζει αυτή την πραγματικότητα και αναπροσαρμόζει τις πολιτικές του με στόχο την κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Αν και υποστηρίζεται ότι το σουηδικό κράτος πρόνοιας βρίσκεται σε μετάβαση και η ιδέα περί δικαιοσύνης μετατοπίζεται από την έννοια της κοινωνικής ισότητας σε αυτήν της ατομικής επιτυχίας (Lindblad - Lundahl - Zachari, 2001), ωστόσο οι κοινωνικές πολιτικές εξακολουθούν να παρουσιάζουν πολύ μεγαλύτερη ευαισθησία σε σχέση με τα ισχύοντα στους υπόλοιπους ευρωπαίους εταίρους. Η εκπαίδευση, παρά τις διαδικασίες αναδιάρθρωσης, αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των πολιτικών αυτών. Στο ανανεωμένο πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται από το 1998, προβλέπεται η διδασκαλία της Σουηδικής ως δεύτερης γλώσσας σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Πρόκειται για διακριτό μάθημα του οποίου το περιεχόμενο και η μεθοδολογία διαφέρει ουσιαστικά από τη διδασκαλία του μαθήματος της Σουηδικής ως μητρικής γλώσσας. Το αντικείμενο της διδασκαλίας περί θρησκείας χαρακτηρίζεται ως «θρησκευτικές σπουδές» και εντάσσεται στο πλαίσιο των υποχρεωτικών μαθημάτων (www.eurydike.org). Ωστόσο, κανένα θρήσκευμα, τουλάχιστον τυπικά, δεν κατέχει προνομιακή θέση στο πρόγραμμα.

Η σουηδική κοινωνία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα χώρας που οδεύει προς πλήρη εκκοσμίκευση. Αν και μέχρι πρόσφατα το σουηδικό κράτος ήταν προσδεδεμένο με την εκκλησία, οι κοινωνικές πρακτικές φαίνεται ότι αποστασιοποιούνται από τη θρησκεία, ενώ το 50% περίπου των πολιτών δηλώνουν ότι είναι άθεοι. Η διαδικασία της εκκοσμίκευσης και η ιδιωτικοποίηση της θρησκείας ενδεχομένως επιταχύνεται με την προϊούσα διεύρυνση της πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας.

ζ. Φινλανδία

Η Φινλανδία ακολουθεί αντίστοιχη πορεία με αυτήν της Σουηδίας στον τομέα των σχέσεων κράτους και εκκλησίας. Με το νέο Σύνταγμα που ισχύει από το Μάρτιο του 2000, η Ευαγγελική Λουθηρανική Εκκλησία έπαψε να διαθέτει το status της επίσημης εκκλησίας του κράτους (Foundethakis, 2000, σ. 260). Ιστορικά, η Φινλανδία αποτέλεσε αντικείμενο των επεκτατικών βλέψεων των ισχυρότερων γειτόνων της, της Σουηδίας και της Ρωσίας, με συνέπεια να υποστεί και τις αντίστοιχες επιδράσεις στον τομέα της θρησκείας. Η σουηδική κατοχή επέβαλε το Χριστιανισμό στη χώρα και στη συνέχεια τη θρησκευτική μεταρρύθμιση του Λουθήρου. Η ρωσική εισβολή στις αρχές του 18ου αιώνα εισήγαγε την Ορθοδοξία, η οποία ωστόσο δε διαδόθηκε ποτέ σε μεγάλη έκταση. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία, σήμερα το 85,3% του πληθυσμού ανήκει στην Ευαγγελική Λουθηρανική Εκκλησία, το 1,1% είναι μέλη της Ορθόδοξης Εκκλησίας, ενώ το 12,6% δεν ανήκει σε κανένα θρησκευτικό δόγμα (www.eurydike.org). Παρά το γεγονός ότι το νέο Σύνταγμα εισήγαγε το σχετικό διαχωρισμό κράτους και εκκλησίας, επίσημα αναγνωρίζεται ότι η Ευαγγελική και η Ορθόδοξη Εκκλησία απολαμβάνουν προνομιακού καθεστώτος και διαθέτουν το δικαίωμα είσπραξης φόρων (στο ίδιο). Το δικαίωμα της συμμετοχής ή μη σε οποιαδήποτε θρησκευτική κοινότητα διασφαλίζεται με νόμο. Η διδασκαλία περί θρησκείας ανήκει στα υποχρεωτικά μαθήματα σε όλες τις βαθμίδες του σχολείου.

Η Φινλανδία είναι μια χώρα αραιοκατοικημένη, με πληθυσμό πέντε εκατομμυρίων κατοίκων περίπου. Πρόκειται για μια κοινωνία που έχει επιδείξει στοιχεία ανεκτικότητας και έχει αναπτύξει πρακτικές συμπερίληψης στο πλαίσιο ενός κοινωνικού κράτους. Η μακραίωνη σουηδική παρουσία έχει επηρεάσει σημαντικά την πολιτική κουλτούρα. Σήμερα, το 5% του πληθυσμού έχει ως μητρική γλώσσα τη Σουηδική, η οποία διδάσκεται ως επίσημη γλώσσα στο σχολείο παράλληλα με τη Φινλανδική. Η ιδιαίτερα ευνοϊκή μεταχείριση της σουηδόφωνης μειονότητας αποδίδεται στο γεγονός, ότι αυτή εκπροσωπεί την πάλαι ποτέ κυρίαρχη τάξη της χώρας και ως εκ τούτου κατάφερε να διατηρήσει τα προνόμιά της. Αντίθετα, οι μικρές κοινότητες των Λαπώνων και των Τσιγγάνων δε διαθέτουν

αντίστοιχο status (Simola - Rinne - Kivirauma, 2001). Η οικονομική κρίση την οποία διήλθε η χώρα στις αρχές της δεκαετίας του '90 φαίνεται ότι ξεπεράστηκε σύντομα, αλλά με κόστος την αποδιάρθρωση του κράτους πρόνοιας. Στον τομέα της εκπαίδευσης η υιοθέτηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών, όπως η απελευθέρωση της δυνατότητας «επιλογής» και η αποδυνάμωση του κεντρικού σχεδιασμού, παρουσιάστηκαν ως πανάκεια για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και την άνοδο της ποιότητας των υπηρεσιών (στο ίδιο). Ωστόσο, οι πολιτικές αυτές, αν και παραλλάσσουν σημαντικά την πολιτική κουλτούρα ενός κράτους πρόνοιας, προς το παρόν τουλάχιστον είναι αρκετά μετριασμένες σε σχέση με αυτές που υιοθετήθηκαν αλλού, όπως π.χ. στην Αγγλία ή στις ΗΠΑ. Η μετανάστευση στη Φινλανδία είναι σχετικά μικρή συγκρινόμενη με άλλες χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Ωστόσο, οι ρυθμοί της μετανάστευσης αυξάνονται σταθερά λόγω της κατάρρευσης της Σοβιετικής Ένωσης. Η πρόσφατη εκπαιδευτική νομοθεσία προβλέπει ως υποχρεωτική τη φοίτηση στο σχολείο όλων των παιδιών που ζουν μόνιμα στη χώρα. Η ουσιαστική εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών ωστόσο δεν αφορά μόνο στη δυνατότητα φοίτησης στο σχολείο, αλλά συνδέεται και με τις γενικότερες πολιτικές κοινωνικής ένταξης καθώς και με την ποιότητα και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης. Τα σχολικά εγχειρίδια, π.χ., γίνονται αντικείμενο κριτικής γιατί συχνά τείνουν να υποβαθμίζουν την ετερότητα και επιχειρούν να ενισχύσουν την αντίληψη περί της εθνικής και πολιτισμικής ομοιογένειας της φινλανδικής κοινωνίας. Υποστηρίζεται ότι τα βιβλία που χρησιμοποιούνται στο μάθημα των Θρησκευτικών παρουσιάζουν τη Φινλανδία ως την κατεξοχήν προτεσταντική χώρα στον κόσμο και υπογραμμίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού ανήκει στην Ευαγγελική Λουθηρανική Εκκλησία της Φινλανδίας (Ahonen - Virta, 1999).

4. ΚΡΑΤΗ ΜΕ ΠΛΗΡΗ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟ ΚΡΑΤΟΥΣ-ΕΚΚΛΗΣΙΑΣ

α. Βέλγιο

Το Βέλγιο χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων όπου πλειοψηφούσα είναι η καθολική κοι-

νότητα των Βαλώνων, ενώ υπάρχει επίσης μια σημαντική μερίδα Προτεσταντών που προέρχονται κυρίως από τη φλαμανδική κοινότητα. Η ανεξαρτητοποίηση της χώρας από την ολλανδική κυριαρχία σηματοδοτήθηκε από τη σύγκρουση μεταξύ Προτεσταντών και Καθολικών. Όπως υποστηρίζεται (O'Neil, 2000), η ιδιαίτερα εύθραυστη πολιτική ενότητα της χώρας έχει συγκροτηθεί στη βάση μιας κατασκευασμένης έννοιας εθνικής ταυτότητας την οποία διαχειρίζεται προς όφελός της μια γαλλόφωνη ελίτ που αναπτύσσει στρατηγικές αφομοίωσης της γλωσσικής και εθνοπολιτισμικής ετερότητας. Η επιβολή τής θεωρούμενης ως πολιτισμικά υπέρτερης γαλλικής έναντι της φλαμανδικής, της γερμανικής και της βαλλωνικής διαλέκτου κατανοείται από ορισμένους ως ο κύριος μηχανισμός σφυρηλάτησης μιας συνεκτικής εθνικής ταυτότητας (στο ίδιο, σ. 115). Και εδώ το κράτος φαίνεται να αποτελεί το μηχανισμό κατασκευής του έθνους. Οι εντάσεις αυτές ενδεχομένως ερμηνεύουν και τους λόγους για τους οποίους στο Βέλγιο ακολουθήθηκε εξαρχής μια ιδιαίτερα φιλελεύθερη στάση στα ζητήματα της θρησκείας. Ήδη το Σύνταγμα του 1831 δεν αναγνωρίζει κανένα θρήσκευμα ως κυρίαρχο, ενώ καθιστά υποχρεωτικό τον πολιτικό γάμο (Foundethakis, 2000, σ. 267). Το καθεστώς αυτό κατέληξε μετά από σειρά ρυθμίσεων και συμβιβασμών μεταξύ των πολιτικών δυνάμεων στην ουδετερότητα του κράτους έναντι όλων των θρησκειών. Η θρησκευτική ελευθερία είναι απαραβίαστη και το κράτος δεν επεμβαίνει στα ζητήματα οργάνωσης των εκκλησιών. Επίσης, κανένα άτομο δεν μπορεί να υποχρεώνεται σε συμμετοχή σε θρησκευτικές πράξεις. Οι αρχές αυτές κατοχυρώνονται από το ισχύον σήμερα Σύνταγμα. Το 1990 εκτιμάτο ότι το 75% του πληθυσμού ήταν Καθολικοί, αλλά τα δύο τρίτα από αυτούς έχουν πάψει να ασκούν θρησκευτικές πράξεις (www.eurydike.org).

Το ζήτημα της εκπαίδευσης αποτέλεσε αντικείμενο έντονης αντιπαράθεσης στο παρελθόν μεταξύ του κράτους και των εκκλησιών. Η προϊούσα αντιεκκλησιαστική στάση είχε ως κύριο στόχο τον περιορισμό της εξουσίας των Καθολικών. Ο μεταπολεμικός ιστορικός συμβιβασμός κατέληξε στο ότι κάθε μαθητής δικαιούται θρησκευτικής εκπαίδευσης αντίστοιχης προς το θρήσκευμα που ασπάζεται, αλλά το σχετικό μάθημα δεν είναι υποχρεωτικό. Τα αναγνωρισμένα θρησκεύματα στα οποία προσφέρεται θρησκευτική

παιδεία περιλαμβάνουν τα χριστιανικά δόγματα (Καθολικισμός, Προτεσταντισμός, Ορθοδοξία), τον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ. Η ηθική προσφέρεται ως εναλλακτικό μάθημα μη κατηχητικού χαρακτήρα για εκείνους τους μαθητές που δεν επιλέγουν το μάθημα των Θρησκευτικών. Αν και θα ήταν αναμενόμενο, ο πλουραλισμός που επικρατεί τουλάχιστον στη θεσμικά προσβλεπόμενη θρησκευτική εκπαίδευση να οδηγεί και στην αντίστοιχη κοινωνική ανεκτικότητα έναντι της πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας, διαπιστώνεται ότι φαινόμενα δυσανεξίας είναι υπαρκτά. Το αυξανόμενο κύμα μετανάστευσης που αρχίζει ήδη από τη δεκαετία του '50, οδηγεί σε διεύρυνση της υπάρχουσας πολιτισμικής ετερότητας. Οικονομικοί μετανάστες αρχικά από τη Νότια Ευρώπη και στη συνέχεια από την Τουρκία και τις Αραβικές χώρες κατακλύζουν τη χώρα και συμβάλλουν στην οικονομική της ανάπτυξη. Σήμερα εκτιμάται ότι περίπου το 9% των νέων έως 14 ετών ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες. Ωστόσο, η οικονομική δυσπραγία που πλήττει τόσο τους μετανάστες όσο και τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα φαίνεται ότι εντείνει φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσιστικής βίας. Ενδιαφέρουσα, όσο και θλιβερή, είναι η διαπίστωση ότι η βία στρέφεται κυρίως απέναντι σε άτομα που είναι Μουσουλμάνοι (Blondin - Schillings, 1999, σ. 63). Η κατανόηση του Ισλάμ ως του εξωτερικού Άλλου είναι για άλλη μια φορά παρούσα, πλήττοντας την εξιδανικευμένη εικόνα της κοινωνικά ανεκτικής Ευρώπης.

β. Γαλλία

Η Γαλλία παρουσιάζεται ως το κατεξοχήν κοσμικό κράτος στην Ευρώπη που θεμελίωσε την αρχή της λαϊκότητας σε όλες τις πτυχές του πολιτικού βίου. Είναι ωστόσο ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός, ότι η αρχή της λαϊκότητας εφαρμόστηκε καταρχήν στην εκπαίδευση και αρκετά αργότερα θεσπίστηκε ως αρχή που διέπει τις σχέσεις κράτους και εκκλησίας. Ο χωρισμός κράτους και εκκλησίας πραγματοποιήθηκε με νόμο του 1905 και είχε ως συνέπεια τη μη αναγνώριση και την απαγόρευση της χρηματοδότησης οποιουδήποτε θρησκεύματος.

Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη

που ψηφίστηκε από τη Γαλλική Εθνοσυνέλευση στις 26.8.1789, στο 10ο άρθρο προέβλεπε ότι κανείς δεν μπορεί να παρενοχλείται εξαιτίας των απόψεών του ή των θρησκευτικών του πεποιθήσεων. Από την αναγνώριση αυτής της αρχής μέχρι τη θέσπιση της αρχής της λαϊκότητας και τον πλήρη διαχωρισμό κράτους και εκκλησίας χρειάστηκε να μεσολαβήσουν πάνω από εκατό χρόνια. Στην περίοδο της Γαλλικής επανάστασης και υπό την επιρροή της ιδεολογίας του Διαφωτισμού αναπτύχθηκε έντονο αντικληρικό πνεύμα, ενώ μεγάλο μέρος της εκκλησιαστικής περιουσίας δημεύτηκε. Κατά τη ριζοσπαστική περίοδο μάλιστα καταργήθηκε εντελώς η χριστιανική θρησκεία και καθιερώθηκε η λατρεία του «ανώτατου όντος». Όπως όμως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η σχέση του Διαφωτισμού με τη θρησκεία υπήρξε ιδιαίτερα αντιφατική. Κατά τους διαφωτιστές φιλοσόφους, η θρησκεία βρίσκεται στον αντίποδα του ορθού λόγου και παρενοχλεί τη διανόηση και την επιστήμη, αλλά είναι απολύτως χρήσιμη ως μορφή κοινωνικού ελέγχου. Αντίστοιχη ήταν και η στάση της πολιτικής, ιδιαίτερα μάλιστα αυτής που αφορούσε στα θέματα της εκπαίδευσης των λαϊκών στρωμάτων (Vaughan - Archer, 1971). Στα χρόνια που ακολούθησαν την Επανάσταση, ο Ναπολέων έθεσε τις βάσεις ενός συγκεντρωτικού κράτους και ενός κρατικά ελεγχόμενου εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ το 1801 υπέγραψε κονκορδάτο με την Αγία Έδρα. Με βάση τη συμφωνία αυτή, ο Ρωμαιοκαθολικισμός αναγνωρίστηκε ως το θρήσκευμα της πλειοψηφίας των Γάλλων και θεσπίστηκε ελευθερία της λατρείας. Ταυτόχρονα όλοι οι επίσκοποι εξαναγκάστηκαν σε παραίτηση και ο Ναπολέων διόρισε νέους. Η εκκλησιαστική περιουσία που δημεύτηκε κατά την περίοδο της επανάστασης παρέμεινε στο κράτος και σε αντιστάθμιση η κυβέρνηση ανέλαβε τη χρηματοδότηση του κλήρου. Η συμφωνία αυτή θεωρείται ιστορικής σημασίας γιατί έθεσε τα θεμέλια για τη διαμόρφωση της σύγχρονης σχέσης μεταξύ κράτους και εκκλησίας. Η εκκλησία τίθεται υπό τον έλεγχο της πολιτείας και οι λειτουργοί της υπάγονται στο νόμο του κράτους. Ταυτόχρονα, η Ρώμη έλαβε το μήνυμα, ότι η πολιτική της παρέμβαση πλέον οριοθετείται, ενώ η εκκλησιαστική περιουσία στην Ευρώπη κινδυνεύει να χαθεί.

Στις αρχές του 20ού αιώνα, το 1901, θεσπίζονται οι αρχές της

ελευθερίας στη συγκρότηση ενώσεων θρησκευτικού ή φιλοσοφικού χαρακτήρα και ακολουθεί ο νόμος του 1905 περί διαχωρισμού κράτους και εκκλησίας (Foundethakis, 2000). Σήμερα ο Ρωμαιοκαθολικισμός αναγνωρίζεται ως η πλειοψηφούσα θρησκεία στη Γαλλία, χωρίς όμως να της αποδίδεται κάποιο ιδιαίτερο status στα δημόσια πράγματα εξαιτίας αυτής της αναγνώρισης.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η αρχή της λαϊκότητας εφαρμόζεται ήδη από τον εκπαιδευτικό νόμο του 1882, όταν η «Θρησκευτική Ηθική Αγωγή» αντικαταστάθηκε από την «Ηθική και Πολιτική Αγωγή». Όλοι οι μεταγενέστεροι εκπαιδευτικοί νόμοι επιβεβαίωσαν και εμβάθυναν τον κοσμικό χαρακτήρα της γαλλικής εκπαίδευσης (Σωτηρέλης, 1998). Αν και εξακολουθούν ακόμη και σήμερα να υπάρχουν σχολεία τα οποία ανήκουν στην Καθολική Εκκλησία και επομένως η εκπαίδευση που παρέχουν είναι κατηχητικού χαρακτήρα (στο ίδιο, σ. 378· Mallinson, 1966), ωστόσο ο κύριος κορμός της εκπαίδευσης είναι κοσμικός. Ο χαρακτήρας της γαλλικής εκπαίδευσης δε θεωρείται αντι-θρησκευτικός αλλά αθρησκευτικός, με την έννοια ότι δε συγκαταλέγει μεταξύ των στόχων του σχολείου τη μετάδοση θρησκευτικών αξιών και την καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης. Έτσι, στο σχολικό πρόγραμμα δεν προβλέπεται η διδασκαλία μαθήματος περί Θρησκείας, αλλά υπάρχει δυνατότητα να προσφέρονται μαθήματα θρησκευτικής παιδείας εκτός του σχολικού προγράμματος υπό την ευθύνη θρησκευτικών κοινοτήτων. Ωστόσο, μεγάλη συζήτηση έχει προκληθεί στη Γαλλία, αλλά και σε όλη την Ευρώπη, με αφορμή τη χρήση του τσαντόρ από μουσουλμάνες μαθήτριες, γεγονός το οποίο θεωρήθηκε ως εκδήλωση θρησκευτικότητας και εν δυνάμει προπαγάνδιση συγκεκριμένου θρησκεύματος. Τα όρια μεταξύ της ελευθερίας της έκφρασης, της επιλογής περιβολής καθώς επίσης και της απαγόρευσης των διακρίσεων λόγω θρησκευτικών πεποιθήσεων αφενός και της απαγόρευσης της θρησκευτικής προπαγάνδισης αφετέρου, στη συγκεκριμένη περίπτωση υπήρξαν δυσδιάκριτα (Σωτηρέλης, 1998· Thomas, 1998). Δεδομένου μάλιστα ότι το ζήτημα προέκυψε σε σχέση με ένα θρήσκευμα το οποίο δεν ταυτίζεται με εκείνο της πλειοψηφίας, δημιουργούνται φόβοι ότι οι κοινωνικές πρακτικές που αναπτύσσονται συνδέονται με την ξενοφοβία και έχουν ρατσιστικές απολήξεις.

γ. Ολλανδία

Η Ολλανδία αποτελεί το πρώτο κράτος στην Ευρώπη που κατάργησε την έννοια της επίσημης εκκλησίας και θεμελίωσε το χωρισμό κράτους-εκκλησίας ήδη με το Σύνταγμα του 1798 (Eoundethakis, 2000, σ. 265). Η σύγκρουση μεταξύ της Καθολικής Εκκλησίας και των Καλβινιστών υπήρξε βαθιά κοινωνική και πολιτική και κατέληξε στην υιοθέτηση ενός κοσμικού μοντέλου διακυβέρνησης το οποίο αναγνώρισε την ισονομία μεταξύ όλων των θρησκευμάτων.

Το ζήτημα της θρησκευτικής παιδείας αποτέλεσε ένα κρίσιμο σημείο αντιπαράθεσης μεταξύ των δύο δογμάτων. Η διευθέτηση της σύγκρουσης είχε ως συνέπεια τον ιστορικό συμβιβασμό με την υιοθέτηση ενός πλουραλιστικού συστήματος θρησκευτικής διδασκαλίας που τείνει προς το θρησκειολογικό πρότυπο. Η ολλανδική κοινωνία έχει επιδείξει μια κουλτούρα ανεκτικότητας προς κάθε είδους ιδιαιτερότητα, είτε αυτή αφορά κοινωνικές ομάδες είτε ατομικές διαφορές. Η στάση της απέναντι στις μειονότητες, στους μετανάστες, στην ομοφυλοφιλία ή τα ναρκωτικά έχει να επιδείξει, τουλάχιστον στο θεσμικό επίπεδο, μια ιδιαίτερη ευαισθησία που κρατά αποστάσεις από τα συνήθη κοινωνικά στερεότυπα. Η πολιτική που ακολουθείται στα θέματα της θρησκείας είναι αντίστοιχη προς τη γενικότερη αυτή στάση της ολλανδικής κοινωνίας, έχει δε ως κύριο άξονα το σεβασμό της ταυτότητας του ατόμου. Οι κοινωνικές πρακτικές στα θέματα της θρησκείας εμφανίζουν διττό χαρακτήρα. Από τη μια πλευρά διαπιστώνεται μια διαδικασία εκκοσμίκευσης, η οποία εκφράζεται με το 40% περίπου του πληθυσμού να δηλώνουν μη θρησκευόμενοι το 1997 (www.eurydike.org). Από την άλλη, όμως, παρατηρείται μια διεύρυνση της θρησκευτικής ετερότητας, η οποία δεν οφείλεται μόνο στην παρουσία των μεταναστών που προέρχονται από άλλες κουλτούρες, αλλά και στην αυξανόμενη επιρροή που παρουσιάζουν ποικίλες νεοεμφανιζόμενες θρησκευτικές σέχτες.

δ. Πορτογαλία

Ο Καθολικισμός είναι το θρήσκευμα που ιστορικά έχει κυριαρχήσει στην Πορτογαλία, ενώ κατά τη διάρκεια της μακρόχρονης δι-

κτατορίας του Σαλαζάρ ανακηρύχτηκε σε «θρησκεία του πορτογαλικού έθνους» (Foundethakis, 2000, σ. 263). Μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1974, η Πορτογαλία προχώρησε στη θεμελίωση ενός καθαρά κοσμικού κράτους. Το Σύνταγμα του 1976 προβλέπει ότι η

> «ελευθερία της συνείδησης, της θρησκείας και της λατρείας είναι απαραβίαστες [...] Οι Εκκλησίες καθώς και οι άλλες θρησκευτικές κοινότητες είναι διαχωρισμένες από το κράτος και μπορούν ελεύθερα να οργανώνουν και να ασκούν τις ιδιαίτερες τελετές και τα της λατρείας τους» (www.eurydike.org).

Ωστόσο, το κονκορδάτο που έχει υπογραφεί με τη Ρώμη το 1940 εξακολουθεί να βρίσκεται σε ισχύ και θεωρείται ότι έχει ως συνέπεια την ευνοϊκή μεταχείριση της Καθολικής Εκκλησίας σε σχέση με τα άλλα θρησκεύματα. Η ευνοϊκή αυτή θέση της Καθολικής Εκκλησίας αφορά κυρίως σε ζητήματα εκκλησιαστικής περιουσίας, αλλά όχι ζητήματα χρηματοδότησης των εκκλησιών ή θρησκευτικής παιδείας. Στο σχολικό πρόγραμμα προσφέρεται ένα μάθημα που χαρακτηρίζεται ως «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη», το οποίο αποβλέπει στην εν γένει προσωπική συγκρότηση και στην ανάπτυξη κοινωνικών και πνευματικών αξιών των μαθητών. Εναλλακτικά προς το μάθημα αυτό, και εφόσον η οικογένεια ή οι μαθητές το επιθυμούν, προσφέρεται το μάθημα που χαρακτηρίζεται ως «Ηθική και Θρησκευτική Αγωγή», του οποίου το περιεχόμενο είναι ομολογιακού χαρακτήρα και οφείλει να είναι αντίστοιχο προς το θρήσκευμα των μαθητών. Οι ρυθμίσεις αυτές, πολύ πιο αποφασιστικές από εκείνες της γειτονικής Ισπανίας, καθιστούν την Πορτογαλία μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα περίπτωση χώρας που κατάφερε να συνδυάσει το σεβασμό προς το δημόσιο θρησκευτικό αίσθημα με την κοινωνική συναίνεση προς μια πορεία εκκοσμίκευσης της εκπαίδευσης. Η πορεία αυτή φαίνεται ότι βρίσκεται σε συνέπεια με τη διαδικασία εκσυγχρονισμού, εκδημοκρατισμού και διεύρυνσης του εκπαιδευτικού συστήματος και την ανάπτυξη κοινωνικών πρακτικών συμπερίληψης (Novoa - Alves - Canario, 2001).

5. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ

Η σχέση κράτους και εκκλησίας στην Ευρώπη υπήρξε σύνθετη και πολλαπλά συγκρουσιακή. Η διευθέτηση αυτής της σχέσης αντανακλά τους κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς όρους συγκρότησης των λεγόμενων εθνικών κρατών. Τα ευρωπαϊκά κράτη αναγκάστηκαν να διαχειριστούν την πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα στο εσωτερικό τους καθώς και τη φιλοδοξία των εκκλησιών για επέκταση της σφαίρας επιρροής τους. Οι εκκλησίες ως κοινωνικοί θεσμοί, με τη βεμπεριανή έννοια της ιεροκρατικής οργάνωσης που διεκδικεί την απόλυτη πνευματική εξουσία πάνω στους ανθρώπους (Weber, 1983), βρέθηκαν σε διαρκή αντιπαλότητα μεταξύ τους προκειμένου να αποκτήσουν κυριαρχία και έλεγχο επί των πληθυσμών της Ευρώπης και επιδίωξαν επίμονα την παρέμβαση στην πολιτική εξουσία. Η θρησκευτική ταύτιση πολλές φορές πήρε ακραίες μορφές φανατισμού, βίας, προγραφών ή ακόμη και πολέμων. Ταυτόχρονα, η διαμόρφωση και κατασκευή της εθνικής ταυτότητας από την πλευρά του κράτους συχνά επένδυσε στη θρησκεία και αξιοποίησε τόσο τη θρησκευτική ταυτότητα όσο και την αντιπαράθεσή της με τις θεωρούμενες ως αντίπαλες ταυτότητες. Ο Mathew Arnold όριζε τη θρησκεία ως μια ηθική επενδεδυμένη με συγκινησιακή φόρτιση. Η συγκινησιακή φόρτιση αποτελεί το ανορθολογικό αλλά εξαιρετικά ισχυρό συνεκτικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας, το οποίο η θρησκεία ενισχύει καθοριστικά. Τα σύγχρονα ευρωπαϊκά κράτη αναδύθηκαν μέσα από αυτές τις αντιφάσεις, οι οποίες και εκφράζονται στην πολιτική ιστορία και την κουλτούρα της κάθε χώρας. Οι όροι μέσα από τους οποίους οι ευρωπαϊκές κοινωνίες διαχειρίστηκαν τη θρησκευτική ετερότητα και συγκρότησαν συνθήκες πολιτικής συνοχής διαφέρουν στην κάθε χώρα και σε καμία περίπτωση δεν επιδέχονται γενικεύσεων. Η θρησκευτική ετερότητα, π.χ., στην Ιρλανδία και η σύγκρουση ανάμεσα στους Καθολικούς και τους Προτεστάντες δεν μπορεί να ερμηνευτεί με τους ίδιους όρους που ίσχυσαν στην περίπτωση της Γερμανίας. Η ιστορία και των δύο χωρών, ωστόσο, έχει να επιδείξει παραδείγματα όχι μόνο απουσίας θρησκευτικής ανεκτικότητας, αλλά πραγματικής θηριωδίας.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα ως κατεξοχήν θεσμοί κοινωνικής

αναπαραγωγής και άσκησης πολιτικής για τη διαμόρφωση ταυτότητας αποτελούν ένα από τα πλέον ενδεικτικά πεδία όπου αποτυπώνεται η σχέση κράτους και εκκλησιών. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός, ότι η ανάγνωση της σχέσης κράτους-εκκλησίας την οποία προβλέπει το Σύνταγμα της κάθε χώρας δεν αρκεί προκειμένου να διαπιστωθεί η εκπαιδευτική πολιτική στο ζήτημα της διδασκαλίας περί θρησκείας στο σχολείο (βλ. Πίνακα 1). Χώρες με αντίστοιχες συνταγματικές ρυθμίσεις όσον αφορά στη σχέση κράτους και εκκλησιών, ακολουθούν εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους πολιτικές πρακτικές όσον αφορά στη σχέση εκπαίδευσης και θρησκείας. Στην περίπτωση, π.χ., των χωρών όπου το Σύνταγμα προβλέπει πλήρη διαχωρισμό κράτους και εκκλησίας, αν και οι πρακτικές σε σχέση με τη διδασκαλία των Θρησκευτικών είναι πολύ διαφορετικές από εκείνες που ακολουθούνται στις χώρες που αναγνωρίζουν επίσημη εκκλησία, παρόλα αυτά εμφανίζουν μια αξιοσημείωτη ποικιλία που δε συγκλίνει προς μια πολιτική εκκοσμίκευσης. Οι πολιτικές που ακολουθούνται διατρέχουν όλο το φάσμα των διαφοροποιήσεων, από την πλήρη απουσία μαθήματος Θρησκευτικών στη Γαλλία, που ορίζεται ως το κατεξοχήν πρότυπο του λαϊκού κράτους, έως την ύπαρξη ενός μαθήματος Θρησκευτικών με ομολογιακό χαρακτήρα, που βεβαίως σέβεται τη θρησκευτική ταυτότητα των μαθητών, στην περίπτωση του Βελγίου. Μια ερμηνεία αυτού του γεγονότος θα μπορούσε να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί ακολουθούν τις διαδικασίες εκκοσμίκευσης που συντελούνται στις ευρωπαϊκές κοινωνίες με σημαντική καθυστέρηση και τείνουν να αποτελούν αντανάκλαση του παραδοσιακού στοιχείου που ενυπάρχει σε κάθε κοινωνία. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές σε σχέση με τα ζητήματα της θρησκείας κατ' ανάγκην αποτελούν μια συνισταμένη που προκύπτει από τη διαχείριση της σύγκρουσης τόσο μεταξύ των επιμέρους θρησκευτικών ταυτοτήτων όσο και μεταξύ κράτους και εκκλησιών.

Η Ελλάδα (βλ. κεφάλαια 3, 4 και 5), με ένα μάθημα Θρησκευτικών υποχρεωτικό και καθαρά ομολογιακού χαρακτήρα που επιμένει να αγνοεί τη θρησκευτική ετερότητα, διαθέτει τα σκήπτρα στον τομέα του κατηχητισμού, της ενδογμάτισης και της μονολιθι-

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Η διδασκαλία περί θρησκείας στην Ευρωπαϊκή Ένωση

	Χαρακτήρας μαθήματος[1]	Βαθμός προτεραιότητας[2]	Θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα[3]
Α. *Κράτη με επίσημη εκκλησία ή κράτη που ενισχύουν μία εκκλησία*			
Δανία	Υποχρεωτικό-Κατηχητικό. Τάσεις πλουραλισμού	Δεύτερο μετά τη δανική γλώσσα	1-9 & 12 1-2 ώρ./εβδ.
Ελλάδα	Υποχρεωτικό-Κατηχητικό	Πρώτο κατά σειρά	3-11>2 ώρ./εβδ. 12>1 ώρ./εβδ.
Ην. Βασίλειο (Αγγλία-Ουαλία)	Υποχρεωτικό-Κατηχητικό με σημαντικές τάσεις πλουραλισμού	Δωδέκατο κατά σειρά	δ. π.[4]
Ιρλανδία	Προαιρετικό[5]-Κατηχητικό	Πέμπτο κατά σειρά	δ. π.
Β. Κράτη με σχετικό διαχωρισμό κράτους-εκκλησίας			
Αυστρία	Υποχρεωτικό / αναφέρεται κατά βάση στο ιστορικά κυρίαρχο δόγμα / τάσεις προς θρησκειολογικό πρότυπο	Πρώτο κατά σειρά	1-8 2 ώρ./εβδ.
Γερμανία	Υποχρεωτική επιλογή[6] μεταξύ: α. Κατηχητικού μαθήματος αντίστοιχου προς το θρήσκευμα των μαθητών, και β. Κοσμικού μαθήματος ηθικής φιλοσοφίας	Τελευταίο κατά σειρά	Διαφέρει κατά κρατίδιο
Ισπανία	Προαιρετικό-Κατηχητικό. Αντίστοιχο προς το θρήσκευμα των μαθητών	Τελευταίο κατά σειρά	Διαφέρει κατά περιφέρεια
Ιταλία	Προαιρετικό-Κατηχητικό[7]	Τελευταίο στην ΠΕ Πρώτο στη ΔΕ	1-6>δ. π. 7-9>1 ώρ./εβδ. 10-12>δ. π.
Λουξεμβούργο	Υποχρεωτική επιλογή μεταξύ: α. Κατηχητικού μαθήματος αντίστοιχου προς το θρήσκευμα των μαθητών, και β. Κοσμικού μαθήματος ηθικής φιλοσοφίας	Πρώτο κατά σειρά	1-6>2 ώρ./εβδ. 7-12>δ. π.
Σουηδία	Υποχρεωτικό. Τάσεις προς θρησκειολογικό πρότυπο	Κατάταξη μαθημάτων με αλφαβητική σειρά	Πρόβλεψη από κοινού με Κοιν. Επιστήμες

Φινλανδία	Υποχρεωτικό / αναφέρεται κατά βάση στο ιστορικά κυρίαρχο δόγμα / τάσεις προς θρησκειολογικό πρότυπο	Πέμπτο κατά σειρά	Πρόβλεψη από κοινού με μάθημα περί Ηθικής
Γ. Κράτη με πλήρη διαχωρισμό κράτους εκκλησίας			
Βέλγιο	Υποχρεωτική επιλογή μεταξύ: α. Κατηχητικού μαθήματος αντίστοιχου προς το θρήσκευμα των μαθητών, και β. Κοσμικού μαθήματος ηθικής φιλοσοφίας	Πρώτο κατά σειρά	1-9 2 ώρ./εβδ.
Γαλλία	Δεν προβλέπεται σχετικό μάθημα	–	–
Ολλανδία	Θρησκειολογικό-Υποχρεωτικό στην Α΄/βάθμια / Προαιρετικό στη Β΄/βάθμια	Όγδοο κατά σειρά	δ. π.
Πορτογαλία	Υποχρεωτικό-Κοσμικό Προαιρετικό-Κατηχητικό	Τελευταίο κατά σειρά	1-4>δ. π. 5-6>1 ώρ./εβδ. 7-12>δ. π.

1. Σε όλα τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. όπου το μάθημα των Θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό, προβλέπεται η δυνατότητα απαλλαγής των μαθητών κατόπιν σχετικού αιτήματος των γονέων. Ωστόσο μόνο στην Ελλάδα απαιτείται ταυτόχρονα δήλωση της θρησκευτικής ταυτότητας των γονέων.

2. Η σειρά προτεραιότητας με την οποία εμφανίζεται το σχετικό μάθημα μεταξύ των διδασκομένων μαθημάτων της γενικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του εθνικού προγράμματος σπουδών ή του Δικτύου Ευρυδίκη.

3. Τάξεις στις οποίες διδάσκεται το σχετικό μάθημα και αριθμός διδακτικών ωρών στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα (οι τάξεις παρουσιάζονται με αύξοντα αριθμό, όπου 1: πρώτη τάξη, 2: δεύτερη τάξη, κ.ο.κ.). Βεβαίως, προκειμένου να εκτιμηθεί επακριβώς η βαρύτητα του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα, είναι απαραίτητος ο συνυπολογισμός του ποσοστού που αυτό διαθέτει επί του συνόλου των διδακτικών ωρών κατ' έτος, με δεδομένο ότι το στοιχείο αυτό διαφοροποιεί σημαντικά τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.

4. δ. π. = δεν προσδιορίζεται επακριβώς ο χρόνος που διατίθεται στο συγκεκριμένο μάθημα.

5. Ωστόσο τα περισσότερα σχολεία στην Ιρλανδία ανήκουν στην εκκλησία και ως εκ τούτου η θεσμική προαιρετικότητα είναι στην πράξη ανενεργή.

6. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ομόσπονδων κρατιδίων ως προς τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η διαδικασία επιλογής. Π.χ. αναφέρεται η περίπτωση του Βραδεμβούργου όπου η Ηθική Φιλοσοφία τείνει να αναγνωριστεί ως το υποχρεωτικό μάθημα.

7. Στην Ιταλία οι μαθητές δεν υποχρεώνονται να παρευρίσκονται στο σχολείο κατά την ώρα της διδασκαλίας των Θρησκευτικών.

κότητας στο πλαίσιο των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ ακολουθείται από την Ιρλανδία, η οποία ωστόσο, τουλάχιστον τυπικά, ορίζει το σχετικό μάθημα ως προαιρετικό. Στην πράξη όμως όλο το εκπαιδευτικό σύστημα διαπνέεται από την κυριαρχία της Καθολικής Εκκλησίας και το μάθημα των Θρησκευτικών είναι γενικευμένο και καθαρά ομολογιακού χαρακτήρα.

Η Δανία και η Αγγλία, χώρες που επίσης αναγνωρίζουν επίσημη εκκλησία όπως και η Ελλάδα, φαίνεται να επιχειρούν να αμβλύνουν το υποχρεωτικό-κατηχητικό μοντέλο διανθίζοντάς το με στοιχεία ενημέρωσης για τα άλλα κύρια θρησκεύματα που εκπροσωπούνται στο μαθητικό πληθυσμό. Ωστόσο ο πλουραλισμός που δειλά εισάγεται στο σχετικό μάθημα δεν αναιρεί τον ομολογιακό του χαρακτήρα σε αναφορά με το επίσημο θρήσκευμα, στοιχείο το οποίο άλλωστε διαχέεται και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου.

Η Αυστρία και η Φινλανδία υιοθετούν ένα μοντέλο υποχρεωτικού μαθήματος, το οποίο κατά βάση αναφέρεται στο ιστορικά κυρίαρχο δόγμα, αλλά διαμορφώνεται μια τάση περάσματος στο θρησκειολογικό πρότυπο, το οποίο ωστόσο δεν είναι ακόμη ισχυρό.

Η Γερμανία και το Βέλγιο εφαρμόζουν μια πιο σύνθετη πολιτική. Η διδασκαλία περί θρησκείας είναι μεν υποχρεωτική, αλλά δεν έχει κατ' ανάγκην κατηχητικό χαρακτήρα. Προσφέρεται η δυνατότητα επιλογής μεταξύ αφενός ενός μαθήματος Θρησκευτικών, το οποίο έχει κατηχητικό χαρακτήρα και αντιστοιχεί στο θρήσκευμα των μαθητών, και αφετέρου ενός εναλλακτικού μαθήματος, το οποίο δεν έχει ομολογιακό χαρακτήρα και έχει ως αντικείμενο την ηθική φιλοσοφία. Πρόκειται για ένα μοντέλο που σέβεται τη θρησκευτική ταυτότητα των μαθητών, ενώ διαθέτει τη δυνατότητα αποφυγής του κατηχητισμού. Ήδη η πολιτική τής εναλλακτικότητας αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς τη διαδικασία της εκκοσμίκευσης στην εκπαίδευση γιατί θέτει τη θρησκευτική παιδεία υπό αίρεση και δεν αντιλαμβάνεται τη θρησκευτικότητα ως αναγκαίο συστατικό στοιχείο της ηθικής διαπαιδαγώγησης του ατόμου.

Η Ολλανδία ακολουθεί ένα μοντέλο υποχρεωτικού μεν μαθήματος Θρησκευτικών, το οποίο όμως δεν είναι κατηχητικού χαρακτήρα και έχει θρησκειολογικό περιεχόμενο. Προς την ίδια κατεύθυνση οδεύει και η Σουηδία.

Εντελώς προαιρετικό είναι το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ισπανία, την Ιταλία και την Πορτογαλία. Έκπληξη πραγματικά προκαλούν οι τρεις καθολικές χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου για την αποφασιστικότητα με την οποία αποδεσμεύτηκαν από την κυριαρχία της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας, ως εάν να την τιμωρούν για τις παλιές, αλλά και τις πρόσφατες, αμαρτίες της. Οι μνήμες είναι ακόμη νωπές. Το Βατικανό ήταν το πρώτο κράτος στην Ευρώπη που έσπευσε να αναγνωρίσει τον Χίτλερ, ενώ άριστες σχέσεις τήρησε η Καθολική Εκκλησία με τα δικτατορικά καθεστώτα του Φράνκο και του Σαλαζάρ. Το ενδιαφέρον στην περίπτωση αυτή είναι ότι διαμορφώθηκε η αναγκαία κοινωνική συναίνεση που επέτρεψε τόσο το διαχωρισμό κράτους-εκκλησίας όσο και την εκκοσμίκευση της εκπαίδευσης. Με μάλλον ηπιότερη την Ισπανία, και οι τρεις χώρες απλώς φιλοξενούν τη θρησκευτική διδασκαλία στο σχολείο για όσους το επιθυμούν.

Η Γαλλία αντιπροσωπεύει το πρότυπο της λαϊκότητας στην Ευρώπη, το οποίο θέτει το ζήτημα της θρησκευτικής παιδείας εκτός των στόχων της κρατικής εκπαίδευσης. Η θρησκευτικότητα αντιμετωπίζεται ως στοιχείο που ανάγεται στην ιδιωτική σφαίρα, ενώ θρησκευτική εκπαίδευση μπορούν να παρέχουν μόνο ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αντίστοιχο πρότυπο στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού είναι αυτό των ΗΠΑ.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η σειρά με την οποία κατατάσσονται τα μαθήματα στο πλαίσιο του συνόλου του προγράμματος σπουδών. Εύλογα προκύπτει το ερώτημα, γιατί το μάθημα των Θρησκευτικών, που αντιστοιχεί μόνο σε δύο ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα, χρειάζεται να παρουσιαστεί ως πρώτο κατά σειρά μάθημα στην Ελλάδα, την Αυστρία, το Λουξεμβούργο, αλλά ακόμη και στο Βέλγιο όπου προβλέπεται και η αναίρεσή του μέσω της προσφοράς εναλλακτικού μαθήματος. Στο βαθμό που η παρουσίαση των μαθημάτων δεν είναι αλφαβητική, ενώ δεν αντιστοιχεί επίσης στη βαρύτητα που τα μαθήματα καταλαμβάνουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στο σχολικό χρόνο που τους αποδίδεται, προφανώς η ιεράρχησή τους είναι συμβολικά σημαντική. Πρόκειται μάλλον για μια ακόμη κωδικοποίηση της παράδοσης εντός της σχολικής γνώσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Ιδιοτητα του Πολιτη και Θρησκευτικη Ταυτοτητα στην Ελληνικη Εκπαιδευση

1. ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Η διαπλοκή μεταξύ της εθνικής και της θρησκευτικής ταυτότητας υπήρξε ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του εθνικισμού που αναπτύχθηκε στην Ανατολική Ευρώπη και ιδιαίτερα στην περιοχή των Βαλκανίων. Συχνά υποστηρίζεται ότι η θρησκεία αποτέλεσε βασικό στοιχείο του εθνικού προσδιορισμού στα Βαλκάνια. Αυτό συνδέεται με την πολιτισμική συνέχεια που ανάγεται στο σύστημα των millet, το σύστημα διοίκησης που εφάρμοσε ο Μωάμεθ ο Πορθητής στην Οθωμανική αυτοκρατορία, και το οποίο διέκρινε τους πληθυσμούς με βάση τη θρησκευτική ταυτότητα. Ένα millet συμπεριλάμβανε ως μέλη του όλους τους υπηκόους που ασπάζονταν το ίδιο θρήσκευμα. Τα τρία μεγαλύτερα millet ήταν το Μουσουλμανικό, το Ελληνοορθόδοξο και το Ιουδαϊκό, ενώ οι θρησκευτικές τους ηγεσίες ήταν υπεύθυνες όχι μόνο για ζητήματα θρησκευτικής φύσεως, αλλά είχαν επίσης αρμοδιότητα σε θέματα κοινωνικά, εκπαιδευτικά και απόδοσης δικαιοσύνης σε περιπτώσεις διενέξεων μεταξύ μελών του ιδίου millet (Ortayli, 1998· Kocabacoglou, 1998). Το σύστημα αυτό είχε ως συνέπεια τη διατήρηση των θρησκευτικών ταυτοτήτων στο βαθμό που επέδειξε μια αξιοσημείωτη ανεκτικότητα απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα, και μάλιστα σε μια περίοδο όπου στη Δύση άνθιζε ο θρησκευτικός φανατισμός. Ωστόσο, η αντίληψη ότι η Οθωμανική αυτοκρατορία αποτέλεσε έναν παράδεισο πλουραλισμού (Ortayli, 1998) είναι υπερβολική. Το σύστημα των millet δημιούργησε μεν τις προϋποθέσεις για τη συστέγαση των διαφορετικών πληθυσμών στο πλαίσιο ενός ενιαίου κράτους, αλλά ταυτόχρονα αποτέλεσε το μέσον

για την εγκαθίδρυση της οθωμανικής κυριαρχίας και την επιβολή πλήθους διακρίσεων. Υποστηρίζεται ότι για τους Οθωμανούς millet σήμαινε στην ουσία έθνος και η εθνότητα γινόταν κατανοητή ως θρησκευτική ταυτότητα (Glenny, 2000, σ. 71). Ωστόσο, η έννοια του millet δεν είναι συγκρίσιμη με την έννοια του εθνικισμού που αναπτύχθηκε τον 19ο αιώνα στην Ευρώπη. Οι βόσνιοι, οι αλβανοί και οι τούρκοι Μουσουλμάνοι, αν και μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες και είχαν διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, κατανοούνταν ως μέλη του ίδιου millet. Μόνο τα μέλη του μουσουλμανικού millet είχαν δικαίωμα έγγειας ιδιοκτησίας και οπλοκατοχής, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις οι μη μουσουλμανικοί πληθυσμοί κυριαρχούσαν σε άλλες οικονομικές και εμπορικές δραστηριότητες[1] (στο ίδιο, σ. 70-75). Στο πλαίσιο της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, η θρησκεία ήταν ο πρωταρχικός παράγοντας για τον προσδιορισμό της ταυτότητας, σημαντικότερος από τη γλώσσα, την κουλτούρα ή τη γεωγραφική προέλευση. Η μετάβαση από τη θρησκεία στην εθνότητα υπήρξε μια διαδικασία που συνδέεται με τη συγκρότηση των αντίπαλων εθνικισμών στην περιοχή, η οποία εν τέλει αποτέλεσε αντικείμενο διαχείρισης του κράτους. Η Συνθήκη της Λωζάννης το 1923 ήρθε κατά κάποιο τρόπο να επισφραγίσει την ταύτιση μεταξύ θρησκευτικής ταυτότητας και εθνικού προσδιορισμού, στο βαθμό που διαχειρίστηκε το ζήτημα της ανταλλαγής των πληθυσμών με βάση τη θρησκευτική ταυτότητα και προσδιόρισε τις μειονότητες στην περιοχή ως θρησκευτικές μειονότητες.

Αναλύοντας τη σημασία της θρησκείας στον προσδιορισμό της ταυτότητας, ο Ernest Gellner (1992) φθάνει στο σημείο να υποστηρίξει ότι «μερικές βαθιά ριζωμένες θρησκευτικοπολιτισμικές συνήθειες έχουν τέτοια δύναμη και επιμονή, που τους επιτρέπουν να θεωρηθούν σχεδόν ισοδύναμες με τους χαρακτήρες που πηγάζουν από τη γενετική μας σύσταση» (στο ίδιο, σ. 132). Ο παραλληλισμός μεταξύ φυσικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών είναι συνήθης στο έργο του Gellner και εμπεριέχει τον κίνδυνο της διο-

1. Π.χ. είναι γνωστό, ότι οι μορφωμένοι και γλωσσομαθείς Έλληνες του Φαναρίου συχνά κατείχαν υψηλές διοικητικές θέσεις και λειτούργησαν ως σύνδεσμοι μεταξύ της Οθωμανικής αυτοκρατορίας και του δυτικού κόσμου (Δημαράς, 1983, σ. 7).

λίσθησης στο ρατσισμό.[2] Επιπλέον, η αντίληψη ότι η θρησκεία αποτελεί ένα πολιτισμικό χαρακτηριστικό ανθεκτικό στην κοινωνική εντροπία, το οποίο έλκει την καταγωγή από προβιομηχανικές, αγροτικές κοινωνίες και τροφοδοτεί τον εθνικισμό σε συνθήκες «επικοινωνιακού χάσματος», αγνοεί τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που γεννούν τον εθνικισμό. Το παράδειγμα σχετικά με τη διαλεκτική των ταυτοτήτων στην πρώην Γιουγκοσλαβία και τη διαφοροποιημένη σημασία μέσα στο χρόνο της κατηγορίας «βόσνιος μουσουλμάνος» (στο *ίδιο*, σ. 133-135) είναι χαρακτηριστικό και ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Πέραν του ότι παρουσιάζει μια εντυπωσιακή βεβαιότητα σε σχέση με τη γεωγραφική και εθνοπολιτισμική προέλευση των ατόμων που αυτοπροσδιορίζονται σήμερα ως «βόσνιοι μουσουλμάνοι»,[3] δε δείχνει να προβληματίζεται ου-

2. Το επιχείρημα του Gellner (1992) για τη γένεση του εθνικισμού που στηρίζεται στο παράδειγμα της «μπλε ιδιότητας» ως «φυσικού χαρακτηριστικού», καθώς και γενικότερα η αντίληψή του για τις ταξινομίες που προκύπτουν από «φυσικές έννοιες» (στο *ίδιο*, σ. 122) –που, όπως ο ίδιος ισχυρίζεται, είναι φυσικές γιατί «δεν επινοούνται τεχνητά» και ως εκ τούτου αποδεικνύονται ανθεκτικές στη ρευστότητα των βιομηχανικών κοινωνιών–, εμπεριέχει τον κίνδυνο διολίσθησης στο ρατσισμό, γιατί τείνει να δίνει έμφαση στις θεωρούμενες ως φυσικές ιδιότητες των υποκειμένων, ενώ αγνοεί τους πολιτικούς και κοινωνικούς όρους που γεννούν τον εθνικισμό.

3. Ο Gellner (1992) υποστηρίζει ότι τα άτομα που σήμερα αυτοπροσδιορίζονται ως «βόσνιοι μουσουλμάνοι» μιλούν «σερβοκροατική γλώσσα και είχαν σλάβους προγόνους και μουσουλμανικό πολιτισμικό υπόβαθρο» (σ. 134). Τα άτομα αυτά δεν μπορούν να προσδιοριστούν ούτε ως Σέρβοι ούτε ως Κροάτες, παρά την κοινή τους γλώσσα, διότι οι χαρακτηρισμοί αυτοί παραπέμπουν είτε σε Καθολικούς είτε σε Ορθόδοξους Χριστιανούς. Έτσι ο προσδιορισμός «Βόσνιος-Μουσουλμάνος» δε δηλώνει πλέον σήμερα την προσήλωση σε κάποια πίστη, αλλά αντίθετα δηλώνει μια εκπεσούσα πίστη, η οποία έχει μετασχηματιστεί σε εθνοτική ταυτότητα. Στην ίδια κατεύθυνση διατυπώνει το επιχείρημα, ότι ενώ στο παρελθόν ο προσδιορισμός «Τούρκος» στο Σεράγεβο δεν αναφερόταν σε κάποιον ο οποίος γνώριζε έστω και μια τουρκική γλώσσα, «ούτε ότι οι πρόγονοί του είχαν έρθει από την κεντρική Ασία περνώντας από την Ανατολή· σήμαινε απλώς πως ήταν μουσουλμάνος και μπορούσε να μιλά στην εντέλεια μια σλαβική γλώσσα και να έχει γηγενείς προγόνους. Πολύ αργότερα, όταν η εθνότητα αντικατέστησε τη θρησκεία ως προσδιοριστική αρχή, χρησιμοποιήθηκε παραδόξως η λέξη μουσουλμάνος για να δηλώσει μια εθνοτική ομάδα, είτε τα μέλη της πίστευαν στον Αλλάχ είτε όχι. Έτσι στη Βοσνία, ένας εθνοτικός όρος παρέπεμπε στο παρελθόν σε μία θρησκεία, και, στο εξής, ένας θρησκευτικός όρος αναφέρεται σε μία εθνο-

σιαστικά για τους όρους που επιτρέπουν στη θρησκεία να αναδεικνύεται σε σημαντικό συστατικό στοιχείο της ταυτότητας. Το ερώτημα όμως είναι πόση σημασία έχει εν τέλει η καταγωγή για τον προσδιορισμό των συλλογικών ταυτοτήτων και γιατί ο Gellner επιμένει να αναφέρεται σε αυτήν. Οι ταυτότητες μπορεί μεν να επηρεάζονται από συλλογικές αναπαραστάσεις που αντλούν την αφετηρία τους σε συλλογικές μνήμες, αλλά επανερμηνεύονται στις νέες συνθήκες και σε αναφορά με το ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο. Επιπλέον, οι ταυτότητες δεν είναι ούτε απολύτως συνεκτικές, ούτε συνεχείς μέσα στο χρόνο· αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αποτελούν αντικείμενο οσμωτικών διαδικασιών στις οποίες παρεμβαίνει ο ρηματικός λόγος πολιτικών υποκειμένων. Με αυτή την έννοια, οι ταυτότητες αποτελούν αντικείμενο κατασκευής. Στη διαδικασία αυτή έχουν παρέμβει τόσο οι θρησκευτικοί οργανισμοί όσο και τα κράτη, εξυπηρετώντας στόχους πολιτισμικής διείσδυσης, πολιτικής χειραγώγησης και εδαφικής επέκτασης. Στο βαθμό που αυτό ισχύει, ο ισχυρισμός του Gellner περί καταγωγής των βόσνιων Μουσουλμάνων, ανεξαρτήτως του αν είναι ιστορικά ορθός ή όχι, είναι άνευ σημασίας. Αντίθετα, η επισήμανση της διαπλοκής μεταξύ θρησκευτικής και εθνοτικής ταυτότητας παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, αλλά η ερμηνεία της δεν μπορεί να αναζητηθεί στην καταγωγή. Σήμερα υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη των «νέων εθνικισμών» στην Ανατολική Ευρώπη και στα Βαλκάνια κατ' ουσίαν αποτελούν μια ανακεφαλαίωση των παλαιών εθνικισμών του 19ου αιώνα (Hroch, 1996). Οι διάφορες εθνο-

τική ομάδα» (σ. 258). Ωστόσο οι δημογραφικές αλλαγές, οι μετακινήσεις και η μίξη των πληθυσμών ήταν τόσο εκτεταμένες κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, ώστε η ανάγνωση της γεωγραφικής και πολιτισμικής προέλευσης καθίσταται παρακινδυνευμένη. Π.χ. αναφέρεται ότι μετά την επέκταση της Ρωσίας προς το Νότο και ιδιαίτερα μετά τον Κριμαϊκό πόλεμο (1853-1856), οι Μουσουλμάνοι που ζούσαν σε εκείνες της περιοχές κατέφυγαν στην Οθωμανική αυτοκρατορία ελπίζοντας ότι λόγω της θρησκευτικής τους ταυτότητας θα τύχουν ευνοϊκής μεταχείρισης. Πράγματι, η Υψηλή Πύλη τους έδωσε πολλαπλά κίνητρα προκειμένου να εγκατασταθούν πρωτίστως στην Ανατολία και δευτερευόντως στα Βαλκάνια. Ένα μεγάλο μέρος από αυτούς κατέληξαν στη Βοσνία, στη Βουλγαρία, στη Μακεδονία και στη Θράκη (Glenny, 2000, σ. 94-95). Βεβαίως, Μουσουλμάνοι στη Βοσνία υπήρχαν και πριν τον Κριμαϊκό πόλεμο.

γλωσσικές και θρησκευτικές διαφορές επενδύονται ιδεολογικά σε εθνικιστικό πολιτικό πρόγραμμα λόγω της κοινωνικής κρίσης, της οικονομικής δυσπραγίας και της πολιτικής καταπίεσης. Η ανυπαρξία εμπειριών ουσιαστικής λειτουργίας δημοκρατικών θεσμών ευνοεί την ανάδειξη πολιτισμικών χαρακτηριστικών, όπως η θρησκεία, σε στοιχεία που διαμορφώνουν και κινητοποιούν συλλογικές ταυτότητες. Στην περίπτωση των νέων βαλκανικών εθνικισμών είναι η κοινωνική καταπίεση από την πλευρά των ιστορικά διαμορφωμένων πλειοψηφιών, η φτώχεια και η απουσία δημοκρατικών ελευθεριών που προσφέρουν γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξή τους, και όχι οι «βαθιά ριζωμένες θρησκευτικοπολιτισμικές συνήθειες». Η Maria Todorova (1997), στην εξαιρετικά σημαντική μελέτη της για τα Βαλκάνια, αναλύει το δυτικό οριενταλισμό και την προβολή του σε μια υποτιμητική εικόνα των Βαλκανίων. Θεωρεί ότι πρόσληψη των Βαλκανίων ως πεδίου αέναων συγκρούσεων, πρωτόγονων φανατισμών και βαρβαρότητας αποτελεί μια φαντασιωτική κατασκευή από την πλευρά της Δύσης. Μεταξύ των άλλων, επισημαίνει ότι δεν είναι η θρησκεία εκείνη που ευθύνεται για τις συγκρούσεις μεταξύ των βαλκανικών κρατών. Η ανάπτυξη των αντίπαλων βαλκανικών εθνικισμών είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, που ασφαλώς συνδέεται με αλυτρωτικές ιδεολογίες, αλλά έχει αποφασιστικά ενισχυθεί από τις πολλαπλές παρεμβάσεις της Δύσης, η οποία επεδίωξε για δικούς της λόγους να υποδαυλίσει τις συγκρούσεις στην περιοχή προκειμένου να τις διαχειριστεί. Η συνδρομή των Μεγάλων Δυνάμεων στην ανάπτυξη των εθνικοαπελευθερωτικών κινημάτων στα Βαλκάνια μπορεί να γίνει κατανοητή ως σύγκρουση μεταξύ των αυτοκρατοριών του 19ου αιώνα, η οποία άντλησε νομιμοποίηση επιλεκτικά από το ιδεολογικό οπλοστάσιο άλλοτε του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και άλλοτε του Ρομαντισμού. Εξάλλου, αν οι θρησκευτικές διαφορές ήταν η αιτία των πολέμων στα Βαλκάνια, οι βαλκανικοί πόλεμοι και η σύγκρουση, π.χ., της Ελλάδας με την ομόδοξη Βουλγαρία θα ήταν ανεξήγητα ιστορικά φαινόμενα.

Μπορεί πράγματι η θρησκεία να μην ευθύνεται για τις εθνικιστικές συγκρούσεις, οι εκκλησίες όμως έχουν σαφέστατα εμπλακεί σ' αυτές. Εάν οι θρησκείες έχουν κατά οποιοδήποτε τρόπο επιδράσει στην ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης και στη συγκρό-

τηση των εθνικοαπελευθερωτικών κινημάτων, αυτό συνέβη μόνο λόγω της διαπλοκής τους με την πολιτική και με την καθοριστική συμβολή του κράτους. Η επένδυση της θρησκείας με τις εθνικιστικές ιδεολογίες προϋπέθετε εκείνο που επισημαίνει ο Durkheim,[4] την επινόηση μιας θεωρίας που να προσδίδει ένα σύγχρονο νόημα στη συλλογική ταύτιση με τη θρησκεία. Η επινόηση αυτή ήταν έργο των διανοούμενων, το οποίο συστηματοποιήθηκε από το κράτος και διαδόθηκε από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα έθνη-κράτη που δημιουργούνται μετά το διαμελισμό της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, είναι εκείνα που προσδίδουν εθνική υπόσταση και ταυτότητα στις εκκλησίες και όχι το αντίστροφο. Αν, π.χ., στην Ελλάδα «σήμερα, εκπρόσωποι της Εκκλησίας μπορούν να ισχυρίζονται ότι η "Ελλάδα ταυτίζεται με την Ορθοδοξία", αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δημιουργήθηκε η αυτοκέφαλη "Ορθόδοξη Εκκλησία της Ελλάδος", η οποία εμφανίστηκε και έγινε αντιληπτή ως εκκλησία εθνική, δηλαδή ελληνική, επειδή οργανώθηκε ως Εκκλησία ανεξάρτητη στο πλαίσιο του εθνικού κράτους» (Μανιτάκης, 2000, σ. 31). Τη σημασία της αυτονόμησης της ελληνικής εκκλησίας από το Πατριαρχείο υποστήριξαν εκπρόσωποι του ελληνικού Διαφωτισμού όπως ο Αδαμάντιος Κοραής, ο οποίος θεώρησε ότι η σύσταση της αυτοκέφαλης εθνικής εκκλησίας ήταν προϋπόθεση για τη συγκρότηση ενός βιώσιμου εθνικού κράτους. Σε αντίθεση με τα όσα η ελληνική εκκλησία σήμερα ισχυρίζεται περί συμβολής της Ορθοδοξίας στη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας και στην «εθνική αφύπνιση», γεγονός είναι ότι οι εκπρόσωποι της Ορθόδοξης Εκκλησίας κάθε άλλο παρά ευνόησαν τη δημιουργία των εθνικών κινημάτων στα Βαλκάνια και βεβαίως στην Ελλάδα. Ο Κιτρομηλίδης (1997) αναφέρει χαρακτηριστικά ιστορικά τεκμήρια της απολύτως αρνητικής στάσης τόσο του Οικουμενικού Πατριαρχείου όσο και των υπολοίπων Ορθόδοξων Πατριαρχών απέναντι στα εθνικά κινήματα. Σε απόφαση της συνόδου του 1872 καταδικάζεται ο «φυλετισμός» και η προοπτική δημιουργίας εθνικών εκκλησιών, γεγονός που στην ουσία τοποθετεί την επίσημη εκπροσώπηση της Ορθοδοξίας σε πλήρη αντιπαλότητα με τον εθνικισμό της εποχής (στο ίδιο, σ. 110-111). Εξίσου χα-

4. Βλ. και παραπάνω, κεφ. 1.1.

ρακτηριστική είναι και η «Πατρική Διδασκαλία» που τυπώθηκε το 1798 από το τυπογραφείο του Οικουμενικού Πατριαρχείου και έφερε την υπογραφή του Πατριάρχη Ιεροσολύμων Άνθιμου του Στ΄. Το κείμενο αυτό, όπως αναφέρει ο Ηρακλείδης (2001), καταδίκαζε τις διαφωτιστικές ιδέες υποστηρίζοντας ότι «το νυν θρυλούμενον σύστημα της ελευθερίας» ήταν ασυμβίβαστο με τις αρχές του Χριστιανισμού και προέτρεπε υποταγή στο Σουλτάνο γιατί ήταν «δώρο Θεού προς τους ορθοδόξους χριστιανούς, σταλμένο για να τους προστατεύσει από τις αιρέσεις». Το κείμενο συνέχιζε υποστηρίζοντας ότι η Οθωμανική αυτοκρατορία «είχε δημιουργηθεί από τον Θεό εκ του μηδενός» προκειμένου να λειτουργήσει «εις μεν τους Δυτικούς ωσάν ένας χαλινός, εις δε τους Ανατολικούς ημάς πρόξενος σωτηρίας» (στο *ίδιο*, σ. 110-111). Αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπήρξαν και φωτεινές μορφές διανοούμενων κληρικών γύρω από την Ορθόδοξη Εκκλησία και το Πατριαρχείο, όπως ο Κύριλλος Λούκαρης ή ο Ευγένιος Βούλγαρης,[5] οι οποίοι ασπάστηκαν τις διαφωτιστικές ιδέες και εξέφρασαν ένα είδος θρησκευτικού ουμανισμού. Η τάση αυτή, που υιοθετήθηκε από το Οικουμενικό Πατριαρχείο για ένα διάστημα πριν το τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα, του προσέδιδε έναν ηγεμονικό ρόλο στην πνευματική ζωή του ορθόδοξου πληθυσμού, που έχοντας επηρεαστεί από τις ιδέες του Διαφωτισμού της Δύσης επιχειρεί να συγκροτήσει μια συνείδηση ελληνικότητας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Κ. Θ. Δημαράς,

5. Ο Ευγένιος Βούλγαρης (2001) μάλιστα συνέγραψε το *Σχεδίασμα περί Ανεξιθρησκείας ήτοι περί της ανοχής των ετεροθρήσκων*, το οποίο εξέφραζε μια μετριοπαθή στάση απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα, αν και τη χαρακτηρίζει ως «μίασμα» για το ποίμνιο της Ορθοδόξου Εκκλησίας. Θεωρεί ότι ο «ποιμήν», δηλαδή ο επίσκοπος, οφείλει να φροντίζει τους Χριστιανούς της περιφέρειάς του τόσο περισσότερο «όσον πλησιέστερον ευρίσκονται οι εξ ετέρων θρησκευμάτων, από τους οποίους διά την πλησιότητα κινδυνεύει εις τους επαρχιώτας του να διαδοθή της ετεροθρησκείας το μίασμα» (στο ίδιο, σ. 51). Ο Βούλγαρης θεωρεί ότι η ανοχή απέναντι στην ετεροδοξία είναι ο μόνος λογικός τρόπος αντιμετώπισής της. Ωστόσο η προσέγγισή του δε συνιστά μια πραγματική ανοχή προς τη θρησκευτική ετερότητα. Κατά τη γνώμη του, η εκκλησία οφείλει αφενός να υποφέρει τους ετερόδοξους «μακροθύμως και ανεξικάκως, οικτείρουσα την αυτών ζημίαν» και αφετέρου να επιχειρεί να τους οδηγήσει στην ορθή πίστη.

«για τη θρησκευτική ζωή, οι κραδασμοί τους οποίους προκαλούσαν οι ανατρεπτικές θεωρίες του αιώνα των φώτων, είταν, ακόμα ανεπαίσθητοι· το Πατριαρχείο αποτελούσε μια δύναμη συνειδητά προοδευτική και παρακολουθούσε χωρίς υπερβολική δυσπιστία το κίνημα των ιδεών. Τελικά είναι ενδιαφέρουσα η διαπίστωση του απόλυτου παραλληλισμού που μπορεί να αποκατασταθεί ανάμεσα στην καμπύλη της ελληνικής πολιτισμικής ιστορίας και στην τύχη του Βολταίρου στην Ελλάδα. Στην αρχή, το έργο του φιλοσόφου εγκρίνεται από τους λόγιους, που τυγχάνει να είναι συγχρόνως και αντιπρόσωποι της θρησκευτικής σκέψης· στη δεύτερη φάση, Εκκλησία και Κλήρος αντιδρούν έντονα, και τέλος οι καινούργιες ιδέες που συμβολίζει το όνομα του Βολταίρου υπερισχύουν οριστικά» (Δημαράς, 1983, σ. 147).

Δυστυχώς όμως, όχι για πολύ. Ιδιαίτερα μετά το θάνατο του Κοραή, το 1833, το πνεύμα του νεοκλασικισμού, του ρομαντισμού και της τήρησης των θρησκευτικών παραδόσεων σταδιακά κυριαρχεί στην ελληνική πολιτική και πολιτισμική ζωή.

Είναι γεγονός, ότι το ιεραποστολικό έργο της Καθολικής Εκκλησίας στην Ανατολή λειτούργησε ως μια συστηματική προσπάθεια εισβολής της δυτικής κουλτούρας και εσωτερικής διάβρωσης της Οθωμανικής αυτοκρατορίας (Σκοπετέα, 1992, σ. 17-52). Ο πολιτιστικός πόλεμος των γλωσσών και των αλφαβήτων στα Βαλκάνια έχει ενισχυθεί από τον πόλεμο μεταξύ των εκκλησιών και την αντιπαλότητα της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας με το Πατριαρχείο. Η συστηματική προσπάθεια του Πατριαρχείου της Κωνσταντινούπολης να περιορίσει την εξάπλωση του λατινικού-αλφαβήτου στα Βαλκάνια και αλλού, συνδεόταν με την πολιτική αναχαίτισης της διείσδυσης του Καθολικισμού στην Ανατολή γενικότερα (Ζάχος-Παπαζαχαρίου, 1999). Αυτό ταυτόχρονα εξυπηρετούσε τη στρατηγική της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, η οποία έτσι διασφάλιζε ένα πολύτιμο ιδεολογικό όπλο απέναντι στους καθολικούς ευρωπαίους γειτόνους της. Ο αλβανικός Καθολικισμός, π.χ., εξελήφθη ως άκρως απειλητικός γιατί εξέθρεψε ένα αντιοθωμανικό εθνικιστικό ρεύμα κατά τον 19ο αιώνα (στο ίδιο, σ. 80). Η νομιμοφροσύνη των υπηκόων στην οθωμανική κυριαρχία υπήρξε κοινός πολιτικός στόχος τόσο της Υψηλής Πύλης όσο και του Πατριαρχείου

(Κιτρομηλίδης, 1997). Για το λόγο αυτόν υποστηρίζεται ότι τα εθνικά κινήματα στα Βαλκάνια δεν ήταν απλώς μια εξέγερση απέναντι στην οθωμανική εξουσία, αλλά στρέφονταν επίσης εναντίον της ηγεμονίας του Πατριαρχείου στους ορθόδοξους πληθυσμούς της αυτοκρατορίας (Clogg, 1984, σ. 38· Glenny, 2000, σ. 206).

Η ταύτιση της ελληνικότητας με την Ορθοδοξία συνδέεται με την πρόσληψη του Βυζαντίου ως μιας κατεξοχήν Ελληνικής αυτοκρατορίας και είναι σχετικά πρόσφατη κατασκευή. Όπως αναφέρει ο Κ. Θ. Δημαράς (1983), το όνομα «Έλλην» θεωρείται επί αιώνες συνώνυμο του ειδωλολάτρης. Τόσο κατά τους βυζαντινούς χρόνους όσο και στην περίοδο της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, το όνομα «Έλλην» παρέπεμπε στους αρχαίους και μόνο Έλληνες. Η διάδοση του Χριστιανισμού μάλιστα θεωρείται από τον Δημαρά ως μία από τις δυνάμεις που ανέστειλαν τη συνείδηση των δεσμών μεταξύ του μεταγενέστερου και του αρχαίου ελληνισμού. Η άμβλυνση της ιστορικής μνήμης και της συνέχειας πραγματοποιείται κατά την περίοδο του Βυζαντίου και επιτείνεται ακόμη περισσότερο μετά την πτώση του για πολλούς λόγους. Ένας από τους σημαντικότερους αφορά στη συρρίκνωση της παιδείας, η οποία ήταν, ούτως ή άλλως, άνιση και περιορισμένη σε μια μικρή μειονότητα (στο *ίδιο*, σ. 2-3). Ως εκ τούτου, η σύνδεση του ελληνικής ταυτότητας με την Ορθοδοξία δεν ήταν δεδομένη. Η κατασκευή αυτή είναι έργο της ελληνικής ρομαντικής ιστοριογραφίας και ιδιαιτέρως του Κωνσταντίνου Παπαρρηγόπουλου. Το νεοσύστατο ελληνικό κράτος του 19ου αιώνα είχε ανάγκη από την κατασκευή του έθνους και μιας εθνικής εκδοχής της ιστορίας. Αξιοποιώντας τη γοητεία που ασκούσε η εξιδανικευμένη εικόνα της αρχαίας Ελλάδας στους πνευματικούς κύκλους της Ευρώπης, κάτω από το κίνημα του νεοκλασικισμού, το νέο ελληνικό κράτος διεκδίκησε την ιστορική κληρονομιά της αρχαιότητας. Προκειμένου όμως να αποκατασταθεί η σχέση με το ευγενές αρχαίο παρελθόν έπρεπε να συγκροτηθεί μια ιστορική αφήγηση που να καθιστά ρητή τη συνέχεια της ελληνικής ταυτότητας. Ο κρίσιμος κρίκος αυτού του εγχειρήματος ήταν η αμφιλεγόμενη σχέση μεταξύ της αρχαίας Ελλάδας και του Βυζαντίου, το οποίο στη συνείδηση των ευρωπαίων διαφωτιστών αντιπροσώπευε τους σκοτεινούς χρόνους που ευθύνονται για την παρακμή του αρχαίου ελληνικού πνεύματος. Η επί-

δραση του γιββωνισμού,[6] ο οποίος αμφισβητούσε τόσο την ελληνικότητα όσο και την πολιτισμική αξία του Βυζαντίου, ήταν ιδιαίτερα ισχυρή όχι μόνο στη Δύση, αλλά, επίσης, μεταξύ της ελληνικής διανόησης.[7] Είναι δε χαρακτηριστικό, ότι όταν ο Σπυρίδων Ζαμπέλιος για πρώτη φορά χρησιμοποίησε τον όρο «ελληνοχριστιανικός», ο Παύλος Καλλιγάς αντέτεινε ότι «ποτέ το έθνος το ελληνικόν δεν ανέμιξε θρησκείαν και πολιτείαν» (στο *ίδιο*, σ. 399). Οι απόψεις αυτές κατανοούνται ως εχθρικές στην προοπτική της κατασκευής της ιστορικής συνέχειας του έθνους. Εξίσου απειλητικές θεωρήθηκαν και οι απόψεις του περιθωριακού, ακόμη και στη Γερμανία, Φαλμεράυερ.[8] Την αποκατάσταση του ρήγματος μεταξύ ελληνισμού και Ορθοδοξίας και την κατασκευή της ιστορικής συνέχειας ανέλαβε η ρομαντική ιστοριογραφία από το 1850 και εξής, με βασικότερους εκπροσώπους τον Ζαμπέλιο, ο οποίος στην έκδοση των δημοτικών τραγουδιών πρώτος εισήγαγε την τριμερή περιοδολόγηση της ελληνικής ιστορίας, και τον Παπαρρηγόπουλο. Ο τελευταίος, αφού κατέλαβε και την έδρα της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, λειτούργησε ως ο οργανικός διανοούμενος που συγκρότησε την «ιστορική θέση» του ελληνικού κράτους. Είναι σαφές, ότι ο Παπαρρηγόπουλος αντιλαμβανόταν τη συγγραφή της ιστορίας ως κατεξοχήν πολιτικό μέσο εθνικής συγκρότησης. Σε διάλεξη προς τους φοιτητές του το 1859 αναφέρει τα εξής:

> «Κατά το ενεστώς έτος θέλομεν *συμμελετήσει την ιστορίαν του μεσαιωνικού Ελληνισμού* [sic], ήτοι την συνήθως λεγομένην Βυ-

6. Ο όρος γιββωνισμός αναφέρεται στην αντίληψη και την επιφροή που άσκησε το έργο του ιστορικού Edward Gibbon ([1776] 2000).

7. Ο Κ. Θ. Δημαράς αναφέρει τα λόγια με τα οποία το 1841 ο πρόεδρος της Αρχαιολογικής Εταιρείας, πρόσωπο ιδιαίτερα επίσημο για την εποχή, αναφέρεται στο Βυζάντιο: «Η βυζαντινή ιστορία είναι αλληλένδετος σχεδόν, και μακροτάτη σειρά πράξεων μωρών, και αισχρών βιαιοτήτων τού εις το Βυζάντιον μετεμφυτευθέντος Ρωμαϊκού Κράτους. Είναι στηλογραφία επονείδιστος της εσχάτης αθλιότητος και εξουθενώσεως των Ελλήνων» (Δημαράς, 1983, σ. 394). Η ελληνικότητα του Βυζαντίου κάθε άλλο παρά δεδομένη θεωρείται μέχρι και τα μέσα του 19ου αιώνα. Όπως επισημαίνει ο Κ. Θ. Δημαράς, η επιστημονική Ορθοδοξία της εποχής αποσυνδέει το Βυζάντιο από τον ελληνισμό.

8. Σχετικά με τη σχέση του Φαλμεράυερ με το γερμανικό νεοκλασικισμό βλ. Σκοπετέα (1997).

ζαντινήν ιστορίαν. Τους επιστημονικούς και εθνικούς λόγους, δι' ους οφείλομεν να επιστήσωμεν ιδιάζουσαν προσοχήν εις τούτο μάλιστα το μέρος της ιστορίας του Ελληνικού Έθνους, έλαβον πολλάκις αφορμήν να εκθέσω [...] Τωόντι, αι αδιάκοποι αύται κατά του μεσαιωνικού Ελληνισμού κατηγορίαι, επί αιώνας όλους επαναλαμβανόμεναι και σήμερον παραδόξως επιτεινόμεναι, αδικούσιν ου μόνον την μνήμην των πατέρων ημών, αλλά και ημών αυτών την ηθικήν υπόληψιν καιρίως προσβάλλουσι. [...] Μη λησμονήσωμεν δε, ότι αμεσαίτατοι απόγονοι είμεθα ιδίως του μεσαιωνικού ελληνισμού, της άλλως λεγομένης Βυζαντινής εποχής. Συνδεόμεθα βεβαίως προ πάντων μετά της αρχαίας Ελλάδος διά της γλώσσης ην ομιλούμεν, διά της χώρας εφ' ης ζώμεν, διά των παραδόσεων ας έχομεν, διά των αισθημάτων άτινα τρέφομεν, διά του ονόματος το οποίο φέρομεν· αλλά συνδεόμεθα στενότερον έτι μετά του μεσαιωνικού Ελληνισμού ου μόνον δι' όλων των δεσμών ους προηριθμήσαμεν, αλλά διά του θρησκεύματος, και διά του πολιτεύματος, και διά προσεχεστέρων πολιτικών συμφερόντων και διά προσεχεστέρας καταγωγής. Ζώσι βεβαίως εν τη μνήμη ημών τα ονόματα του Θεμιστοκλέους, του Κίμωνος, του Αλεξάνδρου. Αλλά ζώσιν ιδίως εν τη συνειδήσει του έθνους [...] αι περιπέτειαι του μεσαιωνικού ημών βίου. Διερχόμενοι διά των ορέων της Ρούμελης πολλάκις θέλετε ακούσει έτι περιδιαδομένην την άλωσιν της Κωνσταντινουπόλεως διά του γνωστού εκείνου δημοτικού άσματος:

Πήραν την Πόλιν, πήραν την! πήραν την Σαλονίκην!
Πήραν και την αγιά Σοφιά, το Μέγα μοναστήρι! ...
Σαν τ' άκουσε η Δέσποινα, δακρύζουν οι εικόνες,
"Σώπα, κυρία Δέσποινα! μην κλαίης, μη δακρύζης,
Πάλε με χρόνους με καιρούς, πάλε δικά σου είναι".

Και θέλετε ιδεί δακρύζοντες τους γέροντας και ευλαβώς ποιούντας το του σταυρού σημείον, και εν σιγή προσευχομένους υπέρ των χρόνων εκείνων και καιρών επελεύσεως. Διότι υπάρχει εν τη συνειδήσει του έθνους η πεποίθησις, ότι αν περιεσώθη ο Ελληνισμός από του μεγάλου μωαμεθανικού κατακλυσμού περιεσώθη διά των αγώνων και των κατορθωμάτων τής εν Κων-

σταντινουπόλει μοναρχίας [...] Ώστε η τύχη αυτής αναποσπάστως μετά της τύχης ημών διατελεί συνδεδεμένη [...] Και έχομεν άρα καθήκον ιερόν υπέρ της υπολήψεως ταύτης να αγωνισθώμεν· διότι η κατάκρισις αυτής ημών εστί κατάκρισις, και η δικαίωσις αυτής, ημών εστί δικαίωσις» (Παπαρρηγόπουλος, 1955, τόμ. Α1, σ. οβ΄-οζ΄).[9]

Ο Παπαρρηγόπουλος με απαράμιλλη ευκρίνεια εξηγεί στη νεανική κοινωνική ελίτ της εποχής του, ότι η ιστοριογραφία είναι πολιτικό πρόγραμμα που εξυπηρετεί συγκεκριμένα συμφέροντα. Αναλαμβάνει την υπεράσπιση της πολιτισμικής συμβολής του Βυζαντίου απέναντι στη Δύση, ενώ ταυτόχρονα θεμελιώνει τη θεωρία περί ελληνικότητας της Βυζαντινής αυτοκρατορίας, την οποία πλέον ταυτίζει με το «μεσαιωνικό ελληνισμό». Το εγχείρημα της κατασκευής της ιστορικής συνέχειας του «ελληνικού έθνους» κατ' ανάγκη διέρχεται μέσω της ιδεολογικής και πολιτισμικής ταύτισης με την Ορθοδοξία ως κυρίαρχου πολιτισμικού χαρακτηριστικού του Βυζαντίου και στοιχείου που το διακρίνει από τη Ρωμαϊκή αυτοκρατορία και τη Δύση. Επιδιώκει μάλιστα να εξασφαλίσει επιστημονικά τεκμήρια για τη σχέση μεταξύ ελληνικότητας και Ορθοδοξίας. Στην προσπάθειά του αυτή υπερέβαλε εαυτόν. Δεν αρκούσε να υποστηρίξει ότι οι Έλληνες ήταν Ορθόδοξοι. Έπρεπε ο εθνικός μύθος να περιβληθεί με το μεγαλείο που αξίζει στους ευγενείς απογόνους του λαμπρού αρχαίου πολιτισμού. Οι Έλληνες δεν ήταν απλώς Χριστιανοί, και μάλιστα Ορθόδοξοι. Είναι εκείνοι οι οποίοι ασπάστηκαν, διέσωσαν και διέδωσαν το Χριστιανισμό στην υπόλοιπη Ευρώπη. Επομένως, η πολιτισμική οφειλή της Ευρώπης προς την Ελλάδα δεν αφορά μόνο στο κληροδότημα του αρχαίου ελληνικού πνεύματος. Η Ευρώπη οφείλει επίσης

9. Η έκδοση της *Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους* που αναφέρεται εδώ (Παπαρρηγόπουλος, 1955) φέρει μια εκτενή εισαγωγή του ακαδημαϊκού Νίκου Βέη. Στο πλαίσιο αυτής της εισαγωγής, ο Βέης παραθέτει ορισμένα αποσπάσματα των πανεπιστημιακών παραδόσεων του Παπαρρηγόπουλου. Η παραπάνω έκδοση περιλαμβάνει τους πέντε τόμους της εκτενέστερης εκδοχής που συνέγραψε ο Παπαρρηγόπουλος (όπου ο πρώτος τόμος υποδιαιρείται σε δύο μικρότερους), ενώ ακολουθεί ένας επιπλέον τόμος που καλύπτει την περίοδο 1828-1940 με συγγραφείς τους Α. Δεσποτόπουλο, Τ. Βουρνά και Γ. Κουχτσόγλου. Το πολιτικό πρόγραμμα της αποκατάστασης της ιστορικής συνέχειας του έθνους συνεχίζεται.

στην Ελλάδα τη χριστιανική της ταυτότητα. Έτσι συμβολικά, ο ελληνισμός πιστώνεται με ένα ακόμη επίτευγμα και ταυτόχρονα διασώζεται η υπόληψη του Βυζαντίου. Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί ο Παπαρρηγόπουλος είναι κατά βάση δύο. Το πρώτο αναφέρεται στο ρόλο που κατά την άποψή του είχε η ελληνική γλώσσα στη διάδοση του Χριστιανισμού σε ολόκληρη την Ευρώπη αξιοποιώντας, βεβαίως, την πολιτική ενότητα που προσέφερε η Ρωμαϊκή αυτοκρατορία κατά τους χρόνους που εμφανίστηκε η νέα θρησκεία. Ωστόσο, ακόμη και σε σχέση με τη δημιουργία της πολιτικής και πολιτισμικής ενότητας, ο ρόλος του ελληνισμού υπήρξε κατά τη γνώμη του κρισιμότερος καθότι αρχαιότερος.

«Δεν είμεθα αποκλειστικοί και ομολογούμεν προθύμως ότι εις τον θρίαμβον του χριστιανισμού συνετέλεσεν ωσαύτως η ρωμαϊκή κυριαρχία [...] Αλλά και αυτήν ταύτην την πολιτικήν του κόσμου ενότητα είχε προπαρασκευάσει η ελληνομακεδονική κυριαρχία [...] Και έπειτα το άμεσον της κηρύξεως, της ερμηνείας και της διαδόσεως του χριστιανισμού όργανον υπήρξεν η γλώσσα η ελληνική. Ουδ' ήτο δυνατόν άλλως γενέσθαι. Καθ' όλην την Ανατολήν επικρατούσα γλώσσα ήτο η ελληνική [...] Τα πάντα λοιπόν είχον παρασκευασθή ίνα διά της ελληνικής γλώσσης λαλήση το πνεύμα το άγιον [...] κατά τους αρχαιότερους, τους κρισίμους της γεννήσεως του και της αναπτύξεως αυτού [του Χριστιανισμού] χρόνους, ο πρώτος αυτού κήρυξ, λειτουργός, διδάσκαλος και νομοθέτης υπήρξεν ο Ελληνισμός» (Παπαρρηγόπουλος, 1955, τόμ. Β΄, σ. 362-363).

Το δεύτερο επιχείρημα του Παπαρρηγόπουλου διατυπώνει την άποψη, ότι υφίσταται βαθύτατη πολιτισμική σχέση μεταξύ της αρχαίας ελληνικής κουλτούρας και του Χριστιανισμού. Υποστηρίζει ότι η κοινωνική οργάνωση του Χριστιανισμού διαμορφώθηκε με βάση το πρότυπο της κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης στην αρχαία ελληνική πόλη, και μάλιστα την πλέον εξιδανικευμένη εικόνα της, αυτήν της Αθηναϊκής δημοκρατίας, ως εάν τίποτε να μην είχε ουσιαστικά μεσολαβήσει μεταξύ του 5ου π.Χ. αιώνα και των πρωτοχριστιανικών χρόνων. Τόσο ζωτική αντιλαμβάνεται τη σχέση Χριστιανισμού και ελληνισμού, ώστε διατείνεται ότι η ακμή και η παρακμή τους συμπίπτει και η τύχη τους είναι κοινή. Δεν

μπορεί βεβαίως να αγνοήσει το γεγονός, ότι στον ελλαδικό χώρο η χριστιανική διείσδυση συνάντησε τα μεγαλύτερα εμπόδια. Έτσι διατυπώνει το επιχείρημα, ότι ήταν ο ακμάζων ελληνισμός της Ασίας εκείνος ο οποίος διέδωσε το Χριστιανισμό. Θεωρεί ότι τόσο η πολιτισμική επιρροή όσο και η φυσική παρουσία του ελληνισμού στην Ανατολή ήταν τόσο ισχυρή, ώστε σε χώρες όπως η Παλαιστίνη οι Έλληνες αποτέλεσαν την κρίσιμη μάζα που ανέπτυξε το Χριστιανισμό. Όπως επανειλημμένως έχει αναλυθεί από τους ιστορικούς (Κουλούρη, 1988), ο Παπαρρηγόπουλος εμφανίζει τον ελληνισμό ως ένα έθνος το οποίο διατηρεί συνεκτική την παρουσία και διακριτή την ταυτότητά του «από των αρχαιοτάτων χρόνων» μέχρι σήμερα.[10] Ομιλεί περί ελληνικού «έθνους» ακόμη και όταν

10. Η πρόσληψη του Βυζαντίου ως Ελληνικής αυτοκρατορίας και η θέση περί ιστορικής συνέχειας του ελληνικού έθνους συνδέεται επίσης με ευρωκεντρικές αντιλήψεις της ιστορίας που εκφράζονται και στη σύγχρονη ιστοριογραφία. Η κατανόηση του ευρωπαϊκού πολιτισμού ως μιας ιστορικής συνέχειας που αναγνωρίζει τις ρίζες της στην αρχαία Ελλάδα δεν αποτελεί απλώς μια εθνοκεντρική κατασκευή της ιστορίας που αναπαράγεται από το ελληνικό σχολείο. Αποτελεί ένα πολιτισμικό προϊόν του ευρωπαϊκού νεοκλασικισμού που τροφοδότησε την ελληνική ρομαντική ιστοριογραφία του 19ου αιώνα και έκτοτε συνιστά την επίσημη ελληνική εκδοχή της ιστορίας. Η ευρωκεντρική εκδοχή της ιστορίας τείνει να συγκροτεί μια εξιδανικευμένη εικόνα τόσο της Ελλάδας όσο και της Ευρώπης, ενώ συγχρόνως συστηματικά παραλείπει να αναγνωρίσει τις πολιτισμικές οφειλές της Ευρώπης σε άλλους πολιτισμούς. Το στοιχείο της πολιτισμικής υπεροχής που εμπεριέχεται στον εθνοκεντρισμό και τον ευρωκεντρισμό έχει ρατσιστικές αποληξεις (βλ. και Zambeta, 2000β). Ο ιστορικός ρομαντισμός δεν αποτελεί μια εκδοχή μόνον του 19ου αιώνα. Ποικίλες αναβιώσεις του εμφανίζονται μέχρι σήμερα και εξακολουθούν να επενδύονται με επιστημονικό και κοινωνικό κύρος. Η Ελένη Γλύκατζη Αρβελέρ (Ahrweiler, 2000) υποστηρίζει τα εξής: «Το γεγονός ότι η Ανατολική Ευρώπη αποτέλεσε, σχεδόν χωρίς διακοπή, έναν χώρο πολυεθνικών αυτοκρατοριών, αναμφίβολα ερμηνεύεται ως συνέπεια της αδυναμίας των εθνικών κρατών που την συνέθεταν, κράτη τα οποία δεν είχαν ακόμη παγιώσει τους υπηκόους τους και τις ιδιαίτερες πολιτισμικές τους παραδόσεις, καθώς συχνά η πληθυσμιακή τους σύνθεση ήταν εθνοτικά μικτή. Είναι περιττό να σημειωθεί ότι αυτό δεν ίσχυε στην περίπτωση της Ελλάδας, της οποίας οι πολιτισμικές παραδόσεις, όπως έχουμε δει, είναι θεμελιώδεις για το Ευρωπαϊκό πνεύμα, της οποίας η μεσαιωνική αυτοκρατορία του Βυζαντίου, μέσω της εκπολιτιστικής της δράσης, επέτρεψε την αφομοίωση των νεοεισερχόμενων πληθυσμών –στην ουσία των Σλάβων– στη χριστιανική Ευρώπη. Ο πληθυσμός της Ελλάδας, σφυρηλατημένος μέσα από τα μαθήματα ιστορίας χιλιάδων ετών, παρέμεινε σταθερά ενωμένος και ενιαίος σε αναφορά με το ουσιώδες γεγονός της Ελληνικής του ταυτότητας. Χωρίς αμφιβο-

αναφέρεται στην αρχαία Ελλάδα.[11] Η μετάβαση από την ελληνική αρχαιότητα στην Ορθοδοξία της μεσαιωνικής αυτοκρατορίας αποτελεί μια «μετεμψύχωση» του ίδιου έθνους, του ελληνικού.

«Ο πολιτικός ούτος οργανισμός του χριστιανισμού είναι γεγονός σπουδαιότατον ως προς την ιστορίαν του ελληνικού έθνους. Ο οργανισμός ούτος προέκυψεν εν τη ανατολή. Και ενώ οι θρησκευτικοί τύποι του νέου δόγματος ελήφθησαν κατά μέγα μέρος εκ του ιουδαϊκού θρησκεύματος, οι πολιτικοί αυτού τύποι προέκυψαν προδήλως εκ των σπλάχνων του αρχαίου ελληνικού βίου. Η εκκλησία των χριστιανών ουδέν άλλο ήτο, ως και από του ονόματος αυτού εξάγεται, ειμή η των αρχαίων ελληνικών δήμων εκκλησία [...] οι δ' επίσκοποι, των οποίων το όνομα από του αρχαίου ωσαύτως ελήφθη αττικού πολιτεύματος, ήσαν οι άρχοντες των νέων τούτων δήμων [...] Οι θεσμοί αυτοί είχον εν τη Ανατολή πολύ πλείονα ζωήν ή εν τη ενταύθα Ελλάδι· και ό,τι μάλιστα αποδεικνύει οπόσον η τύχη του χριστιανικού Ελληνισμού εξηρτήθη εκ της τύχης του εθνικού είναι τούτο ότι εκεί όπου οι εθνικοί θεσμοί διετέλουν έτι ακμάζοντες, ο έστιν εν τη Ανατολή, εκεί ήκμασαν και οι χριστιανικοί. Εκεί δε όπου είχον μαρανθή, ο έστιν εν τη ενταύθα Ελλάδι, εκεί και οι χριστιανικοί βραδέως επρόκοψαν [...] ιδίως εις τας χώρας του ανατολικού Ελληνισμού [...] το μυστήριον της μετεμψυχώσεως του Ελληνισμού από του αρχαίου εις τον νέον βίον ετελείτο ζωτικώτερον» (Παπαρρηγόπουλος, 1955, τόμ. Β΄, σ. 370-371).

Δεν είναι τυχαίο, ότι την ίδια περίοδο που ο Παπαρρηγόπουλος γράφει την *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* σχηματοποιείται και η

λία αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο οι Έλληνες υπήρξαν οι πρώτοι οι οποίοι αποτίναξαν τον Οθωμανικό ζυγό, δίνοντας έτσι το σύνθημα για τη χειραφέτηση και των άλλων Βαλκανικών κρατών. Κατέκτησαν το θαυμασμό των Δυτικών –των "Ευρωπαίων" όπως συνήθιζαν να τους αποκαλούν–, οι οποίοι τελικώς συνειδητοποίησαν το χρέος που όφειλαν στην Ελλάδα, καθώς τα εμπνευσμένα κατορθώματα του πολέμου της Ελληνικής ανεξαρτησίας κατέδειξαν την αιώνια φύση του πνεύματος της Ελλάδας, τόπου γέννησης και οίκου της ελευθερίας» (στο *ίδιο*, σ. 67-68).

11. «Κατά τους αρχαιοτάτους ιστορικούς χρόνους, ευρίσκομεν το ελληνικόν έθνος φέρων την κοινήν ταύτην επωνυμίαν των Ελλήνων...» (Παπαρρηγόπουλος, 1955, τόμ. Α1, σ. 51).

Μεγάλη Ιδέα. Ο βαθύς πολιτικός διχασμός μεταξύ των διαφωτιστικών δυνάμεων που επιθυμούσαν την εγκαθίδρυση μιας συνταγματικής δημοκρατίας δυτικού τύπου και εκείνων που επιθυμούσαν τη διατήρηση ενός αδιαφανούς καθεστώτος αναπαραγωγής προνομίων του παρελθόντος οδήγησε σε κοινωνική κρίση και στην ανάπτυξη των ιδεών του αλυτρωτισμού (Βερέμης, 1983). Στο πλαίσιο αυτό ο ελληνικός επεκτατικός εθνικισμός συγκροτήθηκε ως μέσο σφυρηλάτησης της επισφαλούς κοινωνικής και πολιτικής σταθερότητας του νέου ελληνικού κράτους (Βερέμης, 1983· Διαμαντούρος, 1993). Η ελληνικότητα του Βυζαντίου πέραν της διασφάλισης της ιστορικής συνέχειας του έθνους εμπεριείχε και γεωπολιτικές παραμέτρους. Αν το νεοπαγές ελληνικό κράτος ήταν η πολιτισμική συνέχεια του Βυζαντίου, καθήκον του ήταν η απελευθέρωση των αλύτρωτων αδελφών του έθνους που ζούσαν στα πάλαι ποτέ βυζαντινά εδάφη. Ο Παπαρρηγόπουλος παρείχε επιστημονική νομιμοποίηση στο πολιτικό πρόγραμμα της Μεγάλης Ιδέας. Η ιστορία του εισήχθη το 1853 ως διδακτικό εγχειρίδιο στο σχολείο (Κουλούρη, 1988) και εξέθρεψε ιδεολογικά τον επεκτατικό ελληνικό εθνικισμό. Το ελληνικό κράτος ήδη αντιλαμβανόταν την εκπαίδευση ως μηχανισμό συγκρότησης εθνικής ταυτότητας και άσκησης επεκτατικής πολιτικής. Έτσι προωθήθηκε ενεργά η ίδρυση ελληνικών σχολείων σε όλη την οθωμανική επικράτεια όπου ζούσαν ελληνικές ορθόδοξες κοινότητες. Τα σχολεία αυτά συνέβαλαν στη διάδοση της ελληνικής γλώσσας σε περιοχές όπου αυτή είχε με την πάροδο του χρόνου εκτοπιστεί και στο γλωσσικό εξελληνισμό ορθοδόξων πληθυσμών που χρησιμοποιούσαν άλλες γλώσσες, όπως την τουρκική, την αλβανική, τη βλαχική ή διάφορες σλαβικές γλώσσες. Οι καθηγητές αυτών των σχολείων ολοένα και περισσότερο προέρχονταν από την Ελλάδα, όπου εκπαιδεύονταν είτε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών είτε, αργότερα, στη Ριζάρειο Εκκλησιαστική Σχολή και στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, και μετέδιδαν την επίσημη ιστορική θέση που είχε επεξεργαστεί το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Κιτρομηλίδης, 1997, σ. 92). Η πολιτισμική συνέχεια μεταξύ ελληνισμού και Ορθοδοξίας επενδυόταν τώρα στην εκπαίδευση, παράγοντας πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα. Η θρησκευτική ταυτότητα μετασχηματιζόταν σε εθνική συνείδηση μέσα από την καλλιέργεια συμβολικών αναπαραστάσεων που επικαλούνταν απώτερες ιστορικές

μνήμες εθνικής ομοιογένειας και συνέχειας (Μανιτάκης, 2000). Η ιδεολογία του αλυτρωτικού εθνικισμού εμπεριέχει μια εθνοφυλετική χροιά που εκφράστηκε στις απόψεις περί «ελληνικού γένους» και η οποία έχει ρατσιστικές απολήξεις. Το έργο των εκπροσώπων του ελληνικού ρομαντισμού περιέχει ρητές ρατσιστικές τοποθετήσεις, οι οποίες επιδιώκουν να προσδώσουν συνοχή στον εθνικό μύθο περί ομοιογένειας, συνέχειας και συγγένειας προς την Ευρώπη καθώς και πολιτισμικής υπεροχής[12] (Zambeta, 2000β).

Στην προσπάθεια άσκησης επεκτατικής πολιτικής και διαμόρφωσης συνείδησης εθνικής ταυτότητας, εντός και εκτός της ελληνικής επικράτειας, το επίσημο ελληνικό κράτος επένδυσε στην Ορθοδοξία. Σ' αυτή την προσπάθεια συνέβαλε και η δημιουργία της αυτοκέφαλης Εκκλησίας της Ελλάδος το 1833. Η ταύτιση με το Βυζάντιο και κατ' επέκταση με την ορθόδοξη θρησκευτική ταυτότητα συνέδραμε το εγχείρημα συγκρότησης του εθνικού μύθου. Η Ορθοδοξία πλέον αποτελούσε θεμελιώδες συστατικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας που αντιπροσώπευε τους δεσμούς του ελληνισμού με το μεγαλείο της μεσαιωνικής αυτοκρατορίας, και μέσω αυτής αποκαθιστούσε τον κρίκο που συνέδεε το νέο Ελληνικό κράτος με το αρχαίο Ελληνικό παρελθόν. Η ιστορική αυτή θέση αποτέλεσε τον κανόνα που κυριάρχησε έκτοτε στη σχολική γνώση και εξακολουθεί να την καθορίζει μέχρι σήμερα.[13] Ακραίες εκδοχές της θέσης περί ταύ-

12. Ο Παπαρρηγόπουλος (στο ίδιο) αναφέρει τα εξής: «η νεωτέρα επιστήμη ηδυνήθη να εξακριβώση τα περί της καταγωγής του ελληνικού έθνους [...] Διά της συγκρίσεως ιδίως της ελληνικής γλώσσης προς τας ασιανάς, η νεωτέρα επιστήμη έφθασεν εις το ασφαλές συμπέρασμα ότι οι πρώτοι κάτοικοι της Ελλάδος κατήγοντο, καθώς και όλης της άλλης Ευρώπης οι κάτοικοι, εξ Ασίας, ήτις, διά τον πολύ αρχαιότερον αυτής πολιτισμόν, τον μαρτυρούμενον διά μνημείων αναμφισβητήτων, θεωρείται ως η κοινή του ανθρωπίνου γένους κοιτίς. Το ανθρώπινον γένος υποδιαιρείται συνήθως, κατά τινας ουσιώδεις διαφοράς του χρώματος και εν γένει του εξωτερικού σχηματισμού των ανθρώπων, εις τρεις ή πέντε κεφαλαιώδεις φυλάς, ων πρωτεύει η Καυκασική, όχι μόνον διά το κάλλος αυτής, αλλά και διότι εις αυτήν υπάγονται τα έθνη, τα μάλιστα διαπρέψαντα εις την ιστορίαν της ανθρωπότητος....» (στο ίδιο, τόμ. Α1, σ. 50). Ασφαλώς, ο συγγραφέας καταλήγει ότι το ελληνικό έθνος κατάγεται από αυτή τη φυλή που όχι μονο είναι ωραιότερη αλλά είναι και πολιτισμικά υπέρτερη. Το έργο του Παπαρρηγόπουλου αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα για τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η σχέση μεταξύ εθνικισμού και ρατσισμού ως δύο όψεις του ίδιου κοινωνικού φαινομένου.

13. Βλ. κεφ. 4.

τισης ελληνισμού και Ορθοδοξίας διατυπώνονται ακόμη σήμερα τόσο από την ίδια την εκκλησία όσο και από ποικίλες πλευρές της διανόησης και της πολιτικής, με προεξάρχουσα τη νεοορθοδοξία.[14]

2. ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Ορθοδοξία εμπεδώθηκε ως θεμελιώδες στοιχείο της ελληνικότητας στην κατασκευή του ελληνικού έθνους. Όλα τα συνταγματικά κείμενα από το 1821 και εξής αναφέρουν ότι «η επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι αυτή της Ανατολικής Ορθοδόξου Εκκλησίας» και όλα τα Συντάγματα της χώρας αναφέρουν στο προοίμιο την επίκληση «εις το Όνομα της Αγίας, Ομοουσίου και Αδιαιρέτου Τριάδος» (Foundethakis, 2000, σ. 239· Δημούλης, 1999). Με βάση το Σύνταγμα, δηλαδή, η Ελλάδα ανήκει σε εκείνη την κατηγορία των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, από κοινού με τη Δανία και το Ηνωμένο Βασίλειο, που διαθέτουν επίσημη εκκλησία του κράτους. Το ισχύον Σύνταγμα, όπως αναφέρει ο Σωτηρέλης (1999), θεωρείται ότι πραγματοποιεί ένα «πρώτο δειλό βήμα» προς την κατεύθυνση της θέσπισης μιας «αρχής χωρισμού». Το Σύνταγμα του 1975 εντάσσει το ζήτημα της προστασίας της θρησκευτικής ελευθερίας στο κεφάλαιο περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ επίσης εμφανίζει μια προσπάθεια ισότιμης αντιμετώπισης της ανατολικής ορθόδοξης θρησκείας –την οποία χαρακτηρίζει ως «επικρατούσα» θρησκεία– με τις άλλες «γνωστές» –όπως χαρακτηρίζονται– θρησκείες (στο ίδιο, σ. 22). Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή ουδέποτε ολοκληρώθηκε και παραμένει εκκρεμής μέχρι σήμερα. Η παρουσία της επίσημης εκκλησίας είναι διάχυτη σε κάθε είδους δημόσια δραστηριότητα, στην ορκωμοσία της κυβέρνησης και του Προέδρου της Δημοκρατίας, στην έναρξη των εργασιών της Βουλής, στην ετήσια έναρξη της λειτουργίας των σχολείων, σε εθνικές επετείους και εορτές, κτλ.

Το ζήτημα των σχέσεων κράτους και εκκλησίας είναι ιδιαίτερα σύνθετο στην Ελλάδα. Η εμπλοκή της Ορθόδοξης Εκκλησίας στα δημόσια πράγματα είναι συνεχής και συχνά πολιτικές προθέσεις

14. Βλ., π.χ., το έργο των Χρήστου Γιανναρά, Κώστα Ζουράρι, Στέλιου Ράμφου. Επίσης βλ. σχετικά σχόλια στο Ηρακλείδης (2001).

για την προώθηση μεταρρυθμίσεων στον τομέα αυτόν αναστέλλονται λόγω της κοινωνικής επιρροής που διαθέτει η εκκλησία. Διακηρύξεις περί διαχωρισμού κράτους και εκκλησίας ή ελέγχου της εκκλησιαστικής περιουσίας, όπως αυτές του ΠΑΣΟΚ πριν το 1981, είχαν ατυχές τέλος. Αν και η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ έφερε το 1985 ένα νομοσχέδιο στη Βουλή που προέβλεπε την απαλλοτρίωση της μοναστηριακής περιουσίας και κάποιου είδους γενικότερη «αποκαθιέρωση» της εκκλησίας, τελικώς αναγκάστηκε να το αποσύρει κάτω από τη σφοδρή αντίδραση της εκκλησίας (Pollis, 1999, σ. 177). Εξίσου αποκαλυπτικό υπήρξε και το ζήτημα του πολιτικού γάμου. Το θέμα αυτό έληξε άδοξα για την πολιτεία, στο βαθμό που η λύση η οποία δόθηκε τοποθετεί ως ισότιμες και εναλλακτικές εκδοχές τον πολιτικό και το θρησκευτικό γάμο, πράγμα που σημαίνει ότι συμβολικά η ιδιότητα του πολίτη και η ιδιότητα του πιστού αναγνωρίζονται ως ισοδύναμες στο πλαίσιο του πολιτικού βίου. Άτολμη και «θολή» υπήρξε και η τελευταία προσπάθεια αναθεώρησης του Συντάγματος, η οποία δεν άγγιξε το ζήτημα των σχέσεων κράτους-εκκλησίας (Αλιβιζάτος, 2001). Σύμφωνα μάλιστα με ορισμένους νομικούς, ο χωρισμός μεταξύ του ελληνικού κράτους και της Ορθόδοξης Εκκλησίας δεν είναι ούτε σκόπιμος ούτε αναγκαίος στο βαθμό που οι σχέσεις αυτές ρυθμίζονται από το Σύνταγμα (Βενιζέλος, 2000). Ωστόσο, η πολιτική πρακτική στα ζητήματα της θρησκείας στην Ελλάδα έχει σοβαρές συνέπειες ανισότητας. Ακόμη και η χρήση της έννοιας της θρησκευτικής ελευθερίας με τον τρόπο που αντιμετωπίζεται από την ελληνική έννομη τάξη συνιστά έννοια αποκλεισμού γιατί ερμηνεύεται προς όφελος της «επικρατούσας», νοούμενης όμως ως «κρατικής», θρησκείας (Δημούλης, 1999). Απόψεις νομικών, όπως αυτή του Μιχάλη Σταθόπουλου, ότι «το κράτος δεν δικαιούται να θρησκεύεται» (Σταθόπουλος, 1999, σ. 204) προκειμένου να είναι δημοκρατικό και να σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα, συναντούν ακόμη τεράστιες πολιτικές και κοινωνικές αντιστάσεις. Ωστόσο, η στάση της διοίκησης δεν είναι πάντοτε μονολιθική. Η περίπτωση του θέματος των ταυτοτήτων αποτελεί μια πρώτη ένδειξη αποφασιστικής στάσης της πολιτείας, σε ένα θέμα βεβαίως ήσσονος σημασίας σε σχέση με τα ζητήματα της εκκοσμίκευσης και της διασφάλισης των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων του πολίτη. Η στάση

αυτή ωστόσο υπήρξε άνιση και ασυνεχής από την πλευρά της κυβέρνησης (βλ. και Μανιτάκης, 2000· Αλιβιζάτος, 2001). Όπως επισημαίνει ο Σωτηρέλης (1999), η ερμηνεία που τόσο η κοινή γνώμη όσο και η πολιτική πρακτική δίνουν στην έννοια της «επικρατούσας» θρησκείας είναι «η θρησκεία που πρέπει να επικρατεί». Η ερμηνεία αυτή υπαγορεύεται από κύκλους που αντιλαμβάνονται την Ορθοδοξία ως εγγενές στοιχείο της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, το οποίο οφείλει να «προστατεύεται» ως εάν να τελούσε υπό απειλή, και οδηγεί σε σωρεία αυθαιρεσιών της διοίκησης και καταστρατήγηση θεμελιωδών δικαιωμάτων του πολίτη.

Σε σχέση με την εκπαίδευση, το άρθρο 16.2 του Συντάγματος αναφέρει ότι «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και την διάπλασή τους σε ελεύθερους πολίτες». Η ερμηνεία που έδωσε η εκπαιδευτική πολιτική στην περίφημη αναφορά του Συντάγματος στο ζήτημα της ανάπτυξης της θρησκευτικής συνείδησης, ήταν η επιβολή του θρησκευτικού κατηχητισμού με βάση την «επικρατούσα» θρησκεία (Σωτηρέλης, 1998). Η πρακτική αυτή δεν είναι νέο στοιχείο για την ελληνική εκπαίδευση. Ο θρησκευτικός κατηχητισμός υπήρξε πάντοτε βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού σχολείου. Ωστόσο, ο νόμος 1566 του 1985 αποτέλεσε ένα σημαντικό βήμα οπισθοδρόμησης σε σχέση με τον κυρίαρχο ρόλο της Ορθοδοξίας στην ελληνική παιδεία. Για πρώτη φορά ορίζεται ρητά, ότι σκοπός του σχολείου είναι να υποβοηθεί τους μαθητές «να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης». Έχουν επανειλημμένα αναλυθεί οι αντιφάσεις του σχετικού άρθρου, το οποίο διατείνεται ότι η καλλιέργεια ελεύθερων πολιτών, το απαραβίαστο της θρησκευτικής συνείδησης και «η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης» είναι στόχοι συμβατοί με εκείνον της «πίστης» και της θρησκευτικής ενδογμάτισης (Νούτσος, 1986· Ζαμπέτα, 1994· Σωτηρέλης, 1998).

Με το παρακάτω κείμενο, που παρουσιάζεται στο πλαίσιο του Δικτύου Ευρυδίκη, η ελληνική πολιτεία ορίζει την επίσημη θέση του εκπαιδευτικού συστήματος έναντι των θρησκειών και της θρησκευτικής παιδείας. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι κείμενα

όπως αυτά που παρουσιάζονται στο Δίκτυο Ευρυδίκη ελάχιστα αποδίδουν την πραγματικότητα ακόμη και στο επίπεδο των πολιτικών προθέσεων. Πρόκειται για κείμενα τεχνικά και σχετικά τυποποιημένα που δεν υπεισέρχονται στην ουσία. Ωστόσο, τα κείμενα αυτά συχνά συμπυκνώνουν με ιδιαίτερα χαρακτηριστικό τρόπο τις πολιτικές ισορροπίες που οι κυβερνήσεις επιδιώκουν να τηρήσουν και τον τρόπο με τον οποίο η επίσημη πολιτεία επιθυμεί να παρουσιάσει τον εαυτό της έναντι των ευρωπαίων εταίρων και της διεθνούς κοινότητας. Η τοποθέτηση που ακολουθεί εκφράζει τις αντιφάσεις και εντάσεις που εμπεριέχονται στη στάση του ελληνικού κράτους όσον αφορά στα ζητήματα της θρησκείας. Η ελληνική πολιτεία δεν μπορεί να θίξει στο ελάχιστο την επίσημη θέση της εκκλησίας στον πολιτικό βίο και το θρησκευτικό κατηχητισμό στην εκπαίδευση, αλλά ταυτόχρονα επιχειρεί να δηλώσει την ευαισθησία της σε θέματα σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Όμως ο θρησκευτικός κατηχητισμός στη δημόσια εκπαίδευση και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν είναι συμβατές μεταξύ τους έννοιες.

«Σύμφωνα με το Σύνταγμα, η επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού. Η Ορθόδοξη Εκκλησία της Ελλάδας υπάρχει αναπόσπαστα ενωμένη δογματικά με τη Μεγάλη Εκκλησία στην Κωνσταντινούπολη και κάθε άλλη ομόδοξη του Χριστού Εκκλησία.
Είναι αυτοκέφαλη και διοικείται, σύμφωνα με τον καταστατικό χάρτη της Εκκλησίας, από την Ιερά Σύνοδο των εν ενεργεία Αρχιερέων και από τη Διαρκή Ιερά Σύνοδο που προέρχεται από αυτήν. Το Κράτος και η Εκκλησία τελούν σε σχέση συνεργασίας. Συνέπεια της σχέσης αυτής είναι η επίσημη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στα σχολεία καθώς και η μισθοδοσία του κλήρου από το Δημόσιο.
Με το Σύνταγμα όμως καθιερώνεται η αρχή της θρησκευτικής ελευθερίας και κατοχυρώνεται το αντίστοιχο ατομικό δικαίωμα της ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης και της ελευθερίας της λατρείας. Η άσκηση του δικαιώματος αυτού τελεί μόνο υπό περιορισμούς που θέτουν το ίδιο το Σύνταγμα και οι συνάδοντες προς αυτό νόμοι, οι οποίοι εναρμονίζονται πλήρως με

τις διεθνείς συμβάσεις περί προστασίας των ατομικών δικαιωμάτων» (www.eurydice.org).

Η πρώτη παράγραφος του κειμένου, αν και ηχεί περισσότερο ως εκκλησιαστικό κείμενο δογματικού περιεχομένου παρά ως λόγος που εκφέρεται από έναν κοσμικό φορέα της πολιτείας, στην ουσία αναφέρεται στα όσα το Σύνταγμα ορίζει σε αναφορά με την «επικρατούσα θρησκεία», με βάση τις διατάξεις του άρθρου 3. Με την τοποθέτηση δηλαδή αυτή διακηρύσσεται ότι στην Ελλάδα αναγνωρίζεται επικρατούσα θρησκεία, η οποία είναι κατοχυρωμένη συνταγματικά. Ταυτόχρονα ορίζεται η Ορθοδοξία ως το δόγμα της επίσημης εκκλησίας, ενώ επίσης γίνεται μνεία στη δογματική σχέση της Εκκλησίας της Ελλάδος με το Οικουμενικό Πατριαρχείο και τις άλλες Ορθόδοξες Εκκλησίες. Το γεγονός ότι η σχέση μεταξύ της Εκκλησίας της Ελλάδος και του Πατριαρχείου είναι μόνο δογματική και όχι διοικητική έρχεται να τονίσει η δεύτερη παράγραφος, η οποία ξεκινά επισημαίνοντας ότι η Ελληνική Εκκλησία είναι αυτοκέφαλη, και συνεχίζει αναφερόμενη σε ζητήματα εκκλησιαστικής διοίκησης. Ακολουθεί η τοποθέτηση όσον αφορά στη σχέση κράτους και εκκλησίας, η οποία ορίζεται ως «σχέση συνεργασίας». Από αυτή τη σχέση συνεργασίας απορρέουν υποχρεώσεις του κράτους προς την εκκλησία που αφορούν στη μισθοδοσία του κλήρου και τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Είναι χαρακτηριστικό, ότι η θρησκευτική παιδεία που παρέχει το κράτος στα δημόσια σχολεία προσδιορίζεται ως «συνέπεια της σχέσης» μεταξύ του κράτους και της εκκλησίας εκείνης η οποία αντιπροσωπεύει την επικρατούσα θρησκεία, δηλαδή της Ορθόδοξης Εκκλησίας της Ελλάδος. Επομένως, το μάθημα των Θρησκευτικών προσδιορίζεται από τη σχέση με συγκεκριμένη εκκλησία και όχι από το γεγονός ότι η Ορθοδοξία, με βάση το Σύνταγμα, είναι η επικρατούσα θρησκεία. Ενώ η αναγνώριση μιας θρησκείας ως επικρατούσας αφήνει περιθώρια για μια διασταλτική ερμηνεία του περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών, ο μονομερής προσδιορισμός του σε σχέση με το δόγμα μιας συγκεκριμένης εκκλησίας οδηγεί σχεδόν αναπόφευκτα (;) σε ένα μάθημα καθαρώς κατηχητικού περιεχομένου. Η τελευταία παράγραφος του κειμένου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ανα-

ρωτάται κανείς ποιοι ακριβώς είναι οι λόγοι που επέβαλαν τη χρήση του αντιθετικού συνδέσμου «όμως» προκειμένου να γίνει η αναφορά στις συνταγματικές αρχές της θρησκευτικής ελευθερίας, της ελευθερίας της συνείδησης και της ελευθερίας της λατρείας. Ενδεχομένως υποδηλώνεται έμμεσα, ότι εμπεριέχεται κάποιας μορφής αντίθεση μεταξύ δεύτερης και τρίτης παραγράφου, δηλαδή μεταξύ της πολιτικής πρακτικής στο ζήτημα της θρησκευτικής παιδείας και της συνταγματικής αρχής της θρησκευτικής ελευθερίας ή των διεθνών συμβάσεων περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων τις οποίες η χώρα έχει κυρώσει. Η αντίφαση αυτή ωστόσο επί της ουσίας αποσιωπάται. Εξίσου αποσιωπάται στο κείμενο αυτό η θρησκευτική ετερότητα[15] και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται στην περίπτωση ετερόδοξων ή ετερόθρησκων μαθητών.[16] Τα ζητήματα αυτά συσκοτίζονται κάτω από τη γενική επίκληση της θρησκευτικής ελευθερίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων· επίκληση η οποία συνοδεύεται από τη διαβεβαίωση, ότι η ελληνική έννομη τάξη είναι απολύτως συμβατή με τις αρχές αυτές.

Παρόλα αυτά είναι γνωστό, ότι η Ελλάδα έχει επανειλημμένως υποστεί καταδίκες από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου σχετικά με ζητήματα θρησκευτικής ελευθερίας (Ρούκουνας, 1995, σ. 180-183· Κτιστάκης, 1999, σ. 227-269). Η έννοια της βλασφημίας, η οποία συνιστά αδίκημα στην Ελλάδα, αποτελεί στην ουσία μια προστασία της επίσημης εκκλησίας έναντι οποιασδήποτε πράξης ή λόγου που μπορεί να θεωρηθεί ότι προ-

15. Στην Ελλάδα πράγματι η συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού δηλώνουν ότι είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Ωστόσο δεν υπάρχουν επίσημα στατιστικά στοιχεία για το ζήτημα αυτό, ενώ ουδέποτε έχει υπάρξει διαδικασία εκτίμησης του ποσοστού εκείνων που δεν είναι θρησκευόμενοι. Σύμφωνα με τα στοιχεία που έχει συγκεντρώσει η Αδαμαντία Πόλλις και αναφέρει η Πόπη Φουντεδάκη (Foundethakis, 2000, σ. 240), στην Ελλάδα το 96% είναι Ορθόδοξοι, το 1,3% Μουσουλμάνοι, 0,5% Καθολικοί, 0,2% Προτεστάντες, 0,05% Εβραίοι. Επίσης, σύμφωνα με στοιχεία που αναφέρει έκθεση του ΟΗΕ του 1996 περί θρησκευτικής δυσανεξίας, στην Ελλάδα ζουν 50.000 έλληνες Καθολικοί, 165.000 αλλοδαποί Καθολικοί, 20.000 Προτεστάντες, 700.000-1.000.000 Ορθόδοξοι Χριστιανοί Παλαιοημερολογίτες, 70.000 Μάρτυρες του Ιαχωβά, 4.000 Εβραίοι και 120.000 Μουσουλμάνοι έλληνες πολίτες (στο ίδιο).

16. Αναφορά γίνεται μόνο στη μουσουλμανική μειονότητα στο κεφάλαιο 1.4 το οποίο αναφέρεται στην επίσημη γλώσσα και τη γλώσσα της μειονότητας.

σβάλλει τις αρχές της Ορθόδοξης Εκκλησίας ή το σχήμα του κλήρου. Η έννοια δηλαδή της βλασφημίας εμπεριέχει το στοιχείο της εξουσίας και της πολιτισμικής ιεραρχίας, όπου η Ορθόδοξη Εκκλησία της Ελλάδος αξιώνει και επιβάλει θεσμικά το σεβασμό της κοινωνίας, ενώ κανένα άλλο θρήσκευμα δεν απολαμβάνει αντίστοιχης μεταχείρισης. Αντίστοιχα ο προσηλυτισμός, ο οποίος συνιστά επίσης αδίκημα στην ελληνική έννομη τάξη, αποτελεί εξίσου αμφιλεγόμενη έννοια και αφορμή δικαστικών διώξεων και κοινωνικών διακρίσεων εις βάρος ατόμων που εκφράζουν θρησκευτικές πεποιθήσεις διαφορετικές από εκείνες της επίσημης εκκλησίας της Ελλάδας. Τα θέματα που σχετίζονται με τη θρησκευτική παιδεία και την αντιμετώπιση της θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα εγείρουν σοβαρά προβλήματα λειτουργίας της δημοκρατίας και σεβασμού των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων του πολίτη. Ποικίλες πράξεις τόσο της διοίκησης όσο και της δικαιοσύνης ενισχύουν τον κατηχητικό και δογματικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης.

Με απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας (ΣτΕ [Τμ. ΣΤ΄] 2176/1998) ορίζεται ως παράνομη η μείωση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών. Η απόφαση αυτή αφορούσε στην απόφαση του υπουργού Γ. Αρσένη για τη μείωση της διδασκαλίας των Θρησκευτικών στην Τρίτη Λυκείου και μόνο από δύο ώρες σε μία. Το Συμβούλιο της Επικρατείας επιλήφθηκε του θέματος με μοναδική στα δικαστικά χρονικά σπουδή και αποφάσισε ότι η μείωση των ωρών διδασκαλίας των Θρησκευτικών είναι αντίθετη όχι μόνο ως προς το Σύνταγμα αλλά και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (!) (Αλιβιζάτος, 2001, σ. 86). Το σκεπτικό της απόφασης ήταν ότι «εν όψει του γνωστού τοις πάσι γεγονότος ότι η πλειονότητα του Ελληνικού λαού πρεσβεύει την ορθόδοξο χριστιανική θρησκεία», το Σύνταγμα συγκαταλέγει μεταξύ των σκοπών της παιδείας την ανάπτυξη «της θρησκευτικής συνειδήσεως των Ελλήνων». Κατά την κρίση του ανωτάτου δικαστηρίου, το Σύνταγμα εννοεί ανάπτυξη «εις τουλάχιστον επαρκή βαθμόν της θρησκευτικής συνειδήσεως των ελληνοπαίδων, σύμφωνα με τις αρχές του ορθοδόξου χριστιανικού δόγματος, η διδασκαλία του οποίου είναι υποχρεωτική...». Όπως αναφέρει ο Αλιβιζάτος (*στο ίδιο*, σ. 87), αν και αναγνωρίζεται ότι η απόφαση

περί του ωρολογίου προγράμματος ανήκει στη διοίκηση, παρά ταύτα σημειώνεται ότι ο περιορισμός της διδασκαλίας του σχετικού μαθήματος σε μία ώρα την εβδομάδα δεν αποτελεί «κατά τα δεδομένα της κοινής πείρας και εν όψει του ειδικού σκοπού εις τον οποίον αποβλέπουν αι ως άνω διατάξεις του Συντάγματος, τον υπ' αυτών απαιτούμενον "ικανόν" αριθμόν ωρών».

Η αντίληψη ότι η εκπαίδευση οφείλει όχι μόνο να καλλιεργεί επαρκώς την ορθόδοξη θρησκευτική ταυτότητα των μαθητών αλλά και να την προστατεύει από κάθε ενδεχόμενη αλλοίωσή της, εκφράζεται και στην απόφαση του Υπουργείου Παιδείας που αφορά στο διορισμό εκπαιδευτικών που προέρχονται από άλλα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με σχετικό σχέδιο προεδρικού διατάγματος που υποβλήθηκε στο Συμβούλιο της Επικρατείας για επεξεργασία, η ελληνική πολιτεία προσαρμόζεται μεν στο ευρωπαϊκό κεκτημένο όσον αφορά στην κινητικότητα της εργασίας και των ευρωπαίων πολιτών και προβλέπει τη δυνατότητα διορισμού υπηκόων από άλλα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πλην της Ελλάδας, στα δημόσια και ιδιωτικά Νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία. Αισθάνεται όμως την υποχρέωση να διευκρινίσει ότι στην περίπτωση των μικρών μονοθέσιων, διθέσιων ή τριθέσιων σχολείων δε θα μπορούν να τοποθετηθούν αλλοδαποί δάσκαλοι, εφόσον αυτοί δεν είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Η ρύθμιση αυτή, όπως και γενικότερα η πολιτική που αφορά στο διορισμό ετερόδοξων εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαίδευση, παρουσιάζει μια ιδιαιτέρως προβληματική αντίληψη περί εκπαίδευσης γενικότερα. Η λογική που εμπεριέχεται στη ρύθμιση αυτή είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διδάξουν το μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει απαραιτήτως να είναι «πιστοί», δεδομένου μάλιστα του ότι πρόκειται για μάθημα ομολογιακού χαρακτήρα. Δε νοείται, σύμφωνα με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, αποστασιοποίηση του διδάσκοντα από το αντικείμενο της διδασκαλίας· ο εκπαιδευτικός οφείλει να «πιστεύει» τα όσα διδάσκει. Με αυτή την έννοια, σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι η προσφορά μεθοδολογικών εργαλείων για την έρευνα και τη συγκρότηση της κριτικής σκέψης, αλλά η μετάδοση της επίσημα αναγνωρισμένης ως γενικής αλήθειας. Προκειμένου να είναι επαρκής η μετάδοση της επίσημης αλήθειας, απαιτείται ο εκπαιδευτικός να δηλώ-

νει πίστη σ' αυτήν. Η απαίτηση δήλωσης του θρησκεύματος για το διορισμό στην εκπαίδευση θα μπορούσε να εννοηθεί ως προσβολή των ατομικών δικαιωμάτων των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, η διαφοροποιημένη μεταχείριση των εκπαιδευτικών με βάση τη θρησκευτική τους ταυτότητα, ακόμη και όταν αυτή πραγματοποιείται προκειμένου να διαφυλαχτεί η «θρησκευτική καθαρότητα» της επικρατούσας θρησκείας, συνιστά κοινωνική διάκριση με αναφορά στο θρήσκευμα. Αναρωτάται κανείς γιατί η επικρατούσα θρησκεία έχει ανάγκη τόσο συστηματικής προφύλαξης, ως εάν να απειλούνταν με διάβρωση ή εξαφάνιση.

Πρόκειται στην ουσία για μια αντίληψη και πρακτική οχύρωσης της κυρίαρχης θρησκευτικής ταυτότητας απέναντι σε κάθε ενδεχόμενη σχετικοποίησή της. Η πρακτική αυτή συμβολικά συμπυκνώνει την εμμονή της παράδοσης στην ελληνική εκπαίδευση και τα όρια που προς το παρόν διαγράφονται για την άσκηση εκσυγχρονιστικών πολιτικών. Συχνά οι πολιτικές αυτές, όπως εν προκειμένω η θέσπιση της δυνατότητας διορισμού εκπαιδευτικών που προέρχονται από άλλα κράτη-μέλη της Κοινότητας, προωθούνται με αφορμή δεσμεύσεις της χώρας απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση ή αντλούν νομιμοποίηση στην επίκληση σχετικών δεσμεύσεων. Το Υπουργείο Παιδείας στην ουσία επιχειρεί να συμβιβάσει τις πιέσεις που ασκούνται από την πλευρά της εκκλησίας, συνήθως με την υποστήριξη μεγάλου τμήματος του πολιτικού κόσμου, και μάλιστα όλων των πολιτικών αποχρώσεων, από τη συντηρητική Δεξιά έως τους νεοορθόδοξους μαρξιστές, με ένα προφίλ ευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού. Ωστόσο, στα ζητήματα που αφορούν στη θρησκεία, προς το παρόν, ο εκσυγχρονισμός αναβάλλεται.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, και ίσως ιστορικής σημασίας για τα ελληνικά δεδομένα, είναι η γνωμοδότηση του Ε΄ Τμήματος του Συμβουλίου Επικρατείας (Πρακτικό Επεξεργασίας 347/2002), σύμφωνα με την οποία ο αποκλεισμός των μη ορθόδοξων εκπαιδευτικών από τα μονοθέσια δημοτικά σχολεία κρίνεται ως μη νόμιμος. Στο πλαίσιο της ίδιας γνωμοδότησης διατυπώνεται η άποψη, ότι εάν το μάθημα των Θρησκευτικών ήταν θρησκειολογικού περιεχομένου δε θα προέκυπτε «δίλημμα συνειδήσεως» για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να το διδάξουν, εφόσον δεν είναι οι ίδιοι Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι το θρησκειολο-

γικό πρότυπο ανταποκρίνεται πληρέστερα προς τις επιταγές του Συντάγματος στο βαθμό που «δεν παρεμβαίνει ανεπίτρεπτα στη διαμόρφωση της θρησκευτικής συνείδησης του μαθητή».

Προς το παρόν το Υπουργείο Παιδείας παραμένει άκαμπτο στη στάση του απέναντι στα ζητήματα προστασίας της θρησκευτικής ελευθερίας, συνεργώντας στην παραβίασή της, προκειμένου νά μη συγκρουστεί με την εκκλησία και την κοινή γνώμη, η οποία άγεται και φέρεται από ανεύθυνες τοποθετήσεις εκφραστών του σκοταδισμού και της μισαλλοδοξίας που κυριαρχούν στα μέσα ενημέρωσης. Η απόφαση της Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (77Α/2002) καλεί την πολιτεία να μεριμνήσει για τη μη αναγραφή του θρησκεύματος στους απολυτήριους τίτλους σπουδών δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης. Επιπλέον, την καλεί να εκδώσει οδηγίες προς τις εκπαιδευτικές αρχές ώστε να μην απαιτείται από τους γονείς να δηλώνουν τις θρησκευτικές τους τοποθετήσεις (δηλαδή το αν είναι άθρησκοι, ετερόδοξοι ή ετερόθρησκοι) προκειμένου να ζητήσουν την απαλλαγή των παιδιών τους από το μάθημα των Θρησκευτικών. Το σκεπτικό αυτής της απόφασης είναι ότι «το θρήσκευμα αποτελεί δεδομένο προσωπικού χαρακτήρα και μάλιστα ευαίσθητο» (στο ίδιο). Η αναγραφή του θρησκεύματος στους τίτλους σπουδών προσβάλλει την αρχή της αναγκαιότητας και δε συνιστά στοιχείο το οποίο καταγράφεται με στόχο κάποια νόμιμη επεξεργασία. Αντιθέτως, η αναγραφή του σε δημόσιο έγγραφο, και μάλιστα σε τίτλο σπουδών, μπορεί να αποτελέσει αφορμή διακρίσεων με βάση το θρήσκευμα σε βάρος του κατόχου του. Εξάλλου επισημαίνεται, και ορθά, ότι η αίτηση για τη μη παρακολούθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών δε σημαίνει απαραίτητα ότι προέρχεται από γονείς οι οποίοι είναι άθρησκοι, ετερόδοξοι ή ετερόθρησκοι. Αντίστοιχα, η φοίτηση στο σχετικό μάθημα δεν μπορεί να ερμηνεύεται και ως ομολογία πίστης.

Το Υπουργείο Παιδείας καταρχήν προσπάθησε να αποφύγει το σκόπελο ενός νέου γύρου συγκρούσεων με την εκκλησία και δήλωσε ότι τίποτε δεν μπορεί να αλλάξει στο ζήτημα της διδασκαλίας των Θρησκευτικών, δήλωση που είναι βεβαίως εκτός θέματος γιατί το ζήτημα που τέθηκε δεν αφορούσε στη διδασκαλία του σχετικού μαθήματος. Επί της ουσίας προσπάθησε να υποβαθμίσει το θέμα, κατέστησε σαφές ότι δεν πρόκειται να προβεί σε καμία

ρύθμιση, κερδίζοντας έτσι τα ευνοϊκά σχόλια της εκκλησίας, και ζήτησε περαιτέρω διευκρινήσεις από την Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα. Οι αντιδράσεις εκ μέρους της εκκλησίας και της αξιωματικής αντιπολίτευσης, αλλά και από την πλευρά βουλευτών της συμπολίτευσης, ήταν σφοδρότατες. Οτιδήποτε τείνει να πλήττει τη μονολιθικότητα και την αυθαιρεσία του σχολείου όσον αφορά στη θρησκευτική ενδογμάτιση και την αυτονόητη κυριαρχία της Ορθόδοξης Εκκλησίας στο δημόσιο βίο συναντά ακόμη συντεταγμένη αντίδραση. Ο κυβερνητικός εκπρόσωπος έσπευσε να απαντήσει στις αντιδράσεις αυτές με τη σιβυλλική ρήση: «Πολιτικά το θέμα έχει κλείσει. Συνταγματικά και νομικά εξετάζεται». Ως εάν η πολιτεία να λειτουργούσε ερήμην των νόμων και του Συντάγματος.

Είναι σαφές ότι τα πολιτικά κείμενα, ο δημόσιος λόγος των πολιτικών προσώπων αλλά ακόμη και το θεσμικό πλαίσιο δεν αποδίδουν αυτό που πράγματι συμβαίνει στο σχολείο. Είναι αμφίβολο αν ο νόμος 1566/85, που αναφέρεται ρητά στην καλλιέργεια της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης, συνέβαλε σε κάποιου είδους αλλαγή ως προς τη θέση της θρησκευτικής παιδείας στην ελληνική εκπαίδευση. Η πραγματική βαρύτητα που διαθέτει το μάθημα των Θρησκευτικών στο πλαίσιο του σχολικού χρόνου και των εκπαιδευτικών πρακτικών δεν μπορεί να ανιχνευθεί μέσω της ανάγνωσης των νόμων. Εάν όντως κάτι απέδιδε η ανάλυση του σχετικού νόμου, ήταν ακριβώς ότι τίποτε δεν επρόκειτο να αλλάξει όσον αφορά στα ζητήματα της θρησκείας, παρά τη συγκεχυμένη εντύπωση που είχαν δημιουργήσει οι αμφίθυμες προεκλογικές εξαγγελίες του ΠΑΣΟΚ στις αρχές της δεκαετίας του '80.

Εκείνο που στην ουσία εκφράζει τη στάση του σχολείου απέναντι στη ζητήματα της θρησκείας και της θρησκευτικής ετερότητας είναι κατά κύριο λόγο η σχολική γνώση και οι εκπαιδευτικές πρακτικές. Ο σεβασμός της θρησκευτικής ετερότητας στο ελληνικό σχολείο περιορίζεται στην πρόβλεψη της δυνατότητας απαλλαγής από το μάθημα των Θρησκευτικών. Ωστόσο, δεν είναι μόνο το μάθημα των Θρησκευτικών εκείνο το οποίο διαπνέεται από θρησκευτικό κατηχητισμό. Είναι η όλη κουλτούρα του ελληνικού σχολείου που ταυτίζεται με την Ορθοδοξία. Το στοιχείο που κατά

βάση προβάλλει η ελληνική εκπαίδευση, είναι ότι η ελληνική εθνική ταυτότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την Ορθοδοξία και επομένως προκειμένου να είναι κανείς Έλληνας πρέπει να είναι και Χριστιανός Ορθόδοξος. Η επίδραση της ρομαντικής ιστοριογραφίας στην κατασκευή της ελληνικής εθνικής ταυτότητας δεν περιορίζεται στον 19ο αιώνα, αλλά εξακολουθεί να συνιστά την επίσημη ελληνική ιστορική θέση την οποία υιοθετεί το σχολείο μέχρι σήμερα. Η θέση αυτή εκφράζεται σε όλο το φάσμα της σχολικής γνώσης και ασφαλώς δεν εξαντλείται στο μάθημα των Θρησκευτικών. Κατεξοχήν εκφράζεται στο μάθημα της Ιστορίας και της Γλώσσας, αλλά ακόμη και στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Οι μαθητές στο ελληνικό σχολείο διδάσκονται ότι η ελληνική κουλτούρα είναι συνυφασμένη με την ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία και ότι η ελληνική ιστορία είναι συνυφασμένη με την ιστορία της Ορθόδοξης Εκκλησίας. Το μήνυμα αυτό δε μεταδίδεται μόνο μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών. Μεταδίδεται μέσα από όλα τα μαθήματα και τις εκδηλώσεις του σχολείου, από τον αγιασμό στην έναρξη του σχολικού έτους, την καθημερινή δημόσια προσευχή, τον τακτικό εκκλησιασμό, τις σχολικές εορτές, την καθημερινή πρακτική και την κουλτούρα του σχολείου. Ωστόσο, το μήνυμα αυτό εμπεριέχει και το αντίθετό του. Η ισχυρή κατασκευή της ταυτότητας του έλληνα πολίτη τείνει να περιχαρακώνει τα χαρακτηριστικά τής ταυτότητας θέτοντας εξίσου ισχυρά όρια απέναντι στην ετερότητα. Η κατασκευή του Ισλάμ ως του κατεξοχήν θρησκευτικού «Άλλου» είναι σαφής και κατηγορηματική τόσο στο μάθημα των Θρησκευτικών όσο και στο μάθημα της Ιστορίας. Η εγγενής θρησκευτική ετερότητα της ελληνικής κοινωνίας αποσιωπάται πλήρως στο ελληνικό σχολείο. Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική περιορίζει την έννοια του σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας στη δυνατότητα αυτοεξαίρεσης από το μάθημα των Θρησκευτικών, και αυτή μόνο εφόσον προηγηθεί σχετική δήλωση περί διαφορετικής θρησκευτικής συνείδησης. Ωστόσο, ο σεβασμός διά του αποκλεισμού δεν αποτελεί στην ουσία σεβασμό της ταυτότητας. Όχι μόνο δεν υφίσταται σχέση ισοτιμίας και ενιαία μεταχείριση μεταξύ των θρησκευτικών ταυτοτήτων στο ελληνικό σχολείο, αλλά αντίθετα η θρησκευτική ετερότητα προσλαμβάνεται μέσα από ποικίλα αρνητικά στερεότυπα. Τόσο η σχολική

γνώση όσο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές καθιστούν δυσδιάκριτα τα όρια και στην ουσία ταυτίζουν την ιδιότητα του έλληνα πολίτη με την ιδιότητα του πιστού, και μάλιστα του Χριστιανού Ορθόδοξου. Οι έλληνες πολίτες που ενδεχομένως είναι μη θρησκευόμενοι ή αλλόθρησκοι δεν απολαμβάνουν ισότιμης αναγνώρισης στο πλαίσιο του σχολείου. Η κουλτούρα τους τοποθετείται εκτός της σχολικής γνώσης και εκτός των πρακτικών του σχολείου. Στο βαθμό δε που η σχολική γνώση κατανοείται ως γνώση «επίσημη», έγκυρη, αξιόλογη και αξιόπιστη (Coulby, 2000), η απουσία αναφοράς στη θρησκευτική ετερότητα την καθιστά κοινωνική απαξία. Εξίσου απαξιωτική είναι η στάση του ελληνικού σχολείου και ως προς την επιλογή της αθεΐας. Η στάση αυτή προσβάλλει την προσωπικότητα και την κουλτούρα των μαθητών που δεν εμπίπτουν στα χαρακτηριστικά της αναγνωρισμένης ως «επίσημης» ταυτότητας και δε δημιουργεί προϋποθέσεις για την ισότιμη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Προφανώς, η πολιτική του ελληνικού σχολείου, υιοθετώντας το μοντέλο της θρησκευτικής ενδογμάτισης, βρίσκεται σε αντίθεση με την αρχή, ότι ο καθένας έχει δικαίωμα σε μια εκπαίδευση αντίστοιχη προς την κουλτούρα και τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις. Η πολιτική αυτή δε δημιουργεί προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της θρησκευτικής και κοινωνικής ανεκτικότητας και καλλιεργεί το έδαφος για την ξενοφοβία. Ο κίνδυνος αυτός εντείνεται σήμερα λόγω της διεύρυνσης της ετερότητας με την είσοδο των μεταναστών στην Ελλάδα. Το σχολείο που θεωρεί ως αυτονόητο δικαίωμά του να θρησκεύεται και να ενδογματίζει με βάση τις πεποιθήσεις τής ιστορικά επικρατούσας πλειοψηφίας, χωρίς μάλιστα να αναθεωρεί τη στάση του με βάση τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται, είναι ένα σχολείο που απάδει προς τις αρχές μιας σύγχρονης δημοκρατικής πολιτείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Σχολική Γνώση και Θρησκεία

Το ελληνικό σχολείο ενδογματίζει θρησκευτικά και τείνει να περιθωριοποιεί εκπαιδευτικά και κοινωνικά τους μαθητές που δεν είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Αυτό δεν το πράττει μόνο μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών, αλλά μέσα από την όλη συγκρότηση της σχολικής γνώσης. Ασφαλώς, ο βαθμός στον οποίο η θρησκευτική ταυτότητα του μαθητή αποτελεί όντως καθοριστικό παράγοντα συγκρότησης της ταυτότητάς του και αφορμή περιθωριοποίησης από την πλευρά του σχολείου συναρτάται και με άλλες παραμέτρους που αναφέρονται στις κρατούσες κοινωνικές ιεραρχίες. Η πρόσληψη του Ισλάμ, π.χ., στα σχολικά εγχειρίδια είναι εντελώς διαφορετική από εκείνη του Καθολικισμού ή του Προτεσταντισμού. Το Ισλάμ συνιστά τον προτιμώμενο και κατεξοχήν θρησκευτικό «Άλλο», ενώ συνήθως συνοδεύεται από ακραία αρνητικά στερεότυπα που συνδέονται με την κατασκευή του εθνικού «Άλλου». Οι αναφορές των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών εγχειριδίων στο Ισλάμ συχνά είναι ανακριβείς ως προς το περιεχόμενο και τις αρχές του θρησκευτικού αυτού συστήματος, ενώ καλλιεργούν την καχυποψία και τη μισαλλοδοξία (Ζαχαρόπουλος - Ζιάκας [επιμ.], 1996). Στο πλαίσιο της σχολικής γνώσης το Ισλάμ συγκροτείται ως απαξία και σαφέστατα παραπέμπει στον εχθρό, ενώ δεν υιοθετούνται εξίσου έντονα αρνητικές αναφορές σε σχέση με τα μη ορθόδοξα χριστιανικά δόγματα. Η πρόσληψη δηλαδή της θρησκείας μεσολαβείται από την κατασκευή της ιδέας περί έθνους.

Η σχολική γνώση αποτελεί τον σκληρό πυρήνα της κωδικοποίησης της παράδοσης στο εκπαιδευτικό σύστημα· το σχολικό πρόγραμμα ενσωματώνει, ταξινομεί, ιεραρχεί και κωδικοποιεί την κρατικά υιοθετούμενη επίσημη εκδοχή της ιστορίας, της επιστήμης και του πολιτισμού. Τη διαπίστωση αυτή, που έχει ως αφετη-

ρία το έργο του Basil Bernstein και στη συνέχεια το έργο του Michael Young (1971) και τη νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, στηρίζει η εκπαιδευτική έρευνα τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στην Ελλάδα (βλ., ενδεικτικά, Νοότσος, 1986· Whitty, 1985· Apple, 1990· Σολομών, 1994· Apple, 1996· Φραγκουδάκη - Δραγώνα [επιμ.], 1997· Coulby, 2000). Η σχολική γνώση –όπως αυτή αναπλαισιώνεται μέσα από τα επιμέρους αναλυτικά προγράμματα κατά μάθημα, τα σχολικά εγχειρίδια, το λόγο και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών– δεν είναι απολύτως συνεκτική και εμπεριέχει αντιφάσεις. Το εγχείρημα της κατασκευής ενός «εθνικού προγράμματος σπουδών» που θα εμπερικλείει όλη τη συσσωρευμένη γνώση και σοφία της ανθρωπότητας, αποτυπωμένη μάλιστα σε μερικές δεκάδες σχολικών εγχειριδίων, είναι πράγματι πολύ φιλόδοξο. Ωστόσο, παρά τις αντιφάσεις ή τις επιμέρους εκσυγχρονιστικές προσπάθειες, ο γενικός κανόνας είναι αυτός της αναπαραγωγής της παράδοσης μέσω της σχολικής γνώσης. Ακόμη και στις σπάνιες περιπτώσεις όπου στο σχολικό πρόγραμμα εντάσσονται εγχειρίδια τα οποία τηρούν αποστάσεις από τη συντηρητική, φρονηματιστική και εθνοκεντρική αφήγηση του σχολείου, αυτά παραμένουν μια περιθωριακή εκδοχή της σχολικής γνώσης. Η εκδοχή αυτή, αν και βρίσκεται σε έντονη αντίφαση με το κυρίαρχο παράδειγμα, δεν είναι ικανή να συγκροτήσει έναν εναλλακτικό εκπαιδευτικό λόγο. Η ιεράρχηση των γνωστικών αντικειμένων μέσω της κατανομής του σχολικού χρόνου και της επιλογής της «εξεταστέας ύλης» είναι τέτοια ώστε και όταν ακόμη επιχειρούνται εναλλακτικές προσεγγίσεις, αυτές να μην ανατρέπουν την κυριαρχία της επίσημης εκδοχής. Το αίτημα του κράτους για τον κεντρικό έλεγχο της σχολικής γνώσης επαναλαμβάνεται με ακρίβεια και δεν απεμπολείται, παρά τις αλλαγές των κυβερνήσεων ή τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Το κράτος επιμένει να διατηρεί τον απόλυτο και αποκλειστικό έλεγχο του τι διδάσκει το σχολείο. Ωστόσο, και εάν ακόμη επιτυγχάνει να ελέγξει με συστηματικό τρόπο εκείνο το οποίο προσφέρεται ως σχολική γνώση μέσω των σχολικών εγχειριδίων, είναι αμφίβολο κατά πόσο μπορεί όντως να ελέγξει εκείνο το οποίο εν τέλει μαθαίνουν οι μαθητές. Δεν είναι μόνο η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού και η δυναμική της σχολικής τάξης που παραλλάσσουν το τελικό εκπαιδευτικό απο-

τέλεσμα. Αυτή καθ' εαυτή η επίσημη σχολική γνώση, όπως αποτυπώνεται στα διδακτικά εγχειρίδια, τείνει να απαξιώνεται γιατί βρίσκεται σε οξεία αντίθεση με την κοινωνική εξέλιξη και τα μηνύματα που δέχονται καθημερινά οι μαθητές. Τη στιγμή κατά την οποία οι μαθητές βιώνουν τις νέες δυνατότητες για πρόσβαση στη γνώση που προσφέρει η έκρηξη στο χώρο της τεχνολογίας, ή ενημερώνονται για τις συγκλονιστικές εξελίξεις στη βιοτεχνολογία, στο σχολείο διδάσκονται έναν επιστημονικό κανόνα συχνά παρωχημένο, με μεθόδους ανιαρές και βιβλία που έχουν διαμορφωθεί πριν από δεκαετίες και συχνά προσβάλλουν τη νοημοσύνη και την κρίση των μαθητών. Το ελληνικό σχολείο καταδικάζει τους μαθητές σε μια υποχρεωτική παραμονή σε κατάσταση ανωριμότητας. Υποθέτει ότι οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί, είναι ανώριμοι προς κρίση και επιλογή της γνώσης που αξίζει να αποκτηθεί. Το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο ταξινομεί και ιεραρχεί την κρατικά επιλεγμένη γνώση και επιδιώκει να καθοδηγήσει το μαθητή στην ορθή και πειθαρχημένη πρόσβαση σ' αυτήν.

Στο ελληνικό σχολείο το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί τη βασική οδό μέσω της οποίας το δόγμα και ο λόγος της επίσημης εκκλησίας μεταδίδεται στους νέους. Πρόκειται για ένα μάθημα καθαρώς ομολογιακού χαρακτήρα το οποίο βρίσκεται σε δυσαρμονία τόσο με τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σημερινών κοινωνιών όσο και με το γενικότερο εκσυγχρονισμό και τις τάσεις που τείνουν να επικρατήσουν στον ευρωπαϊκό χώρο στον τομέα αυτόν. Πολλοί είναι εκείνοι που θα ισχυριστούν ότι η πραγματική θέση των θρησκευτικών στο σχολείο σήμερα φθίνει. Συχνά η σημασία του υποβαθμίζεται, ενώ ο πραγματικός σχολικός χρόνος που του αποδίδεται είναι πολύ μικρότερος από εκείνον που τυπικά προβλέπεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Το μάθημα των Θρησκευτικών, στο Δημοτικό σχολείο τουλάχιστον, είναι εκείνο το οποίο ενδέχεται να παραχωρήσει συχνότερα διδακτικές ώρες για την κάλυψη αναγκών σε άλλα μαθήματα. Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο αυτό πράγματι συμβαίνει συνδέεται με τον τρόπο που ο κάθε εκπαιδευτικός ερμηνεύει το σχολικό πρόγραμμα και τα όρια της επαγγελματικής του αυτονομίας. Σε κάθε περίπτωση, ο σαφής προσδιορισμός του αναλυτικού και του ωρολόγιου προγράμματος, το οποίο προβλέπει τη διδασκαλία των θρησκευτικών δύο

ώρες την εβδομάδα από την Τρίτη Δημοτικού έως και τη Δευτέρα Λυκείου (και μία ώρα την εβδομάδα στην Τρίτη Λυκείου), δεν αφήνουν πολλά περιθώρια αυτονομίας. Ο εκπαιδευτικός άλλωστε, όπως και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί στο σύνολό τους, δεν είναι αυτόνομοι κοινωνικοί θεσμοί. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι σήμερα το μάθημα των Θρησκευτικών ιεραρχείται ως πρώτο κατά σειρά μάθημα στο πλαίσιο του αναλυτικού και του ωρολόγιου προγράμματος. Η επινόηση της παράδοσης του 1834 αναπαράγεται έκτοτε χωρίς εκπλήξεις.

1. Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΙΔΕΑΣ ΤΟΥ ΘΕΟΥ

Η θρησκεία ως αντικείμενο της σχολικής γνώσης εμπεριέχει μια θεμελιώδη αντίφαση. Η θρησκεία αναφερόμενη στην εξ αποκαλύψεως «αλήθεια» βρίσκεται στον αντίποδα κάθε έννοιας επιστημονικής γνώσης που θεμελιώνεται στους κανόνες του ορθού λόγου. Ωστόσο το μάθημα των Θρησκευτικών, με τη συγκεκριμένη μορφή που προσλαμβάνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τοποθετείται ισότιμα δίπλα στα άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, ως εάν να αποτελούσε ένα επιστημονικό αντικείμενο όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά ή η Φυσική επιστήμη. Και μόνη η θέση των Θρησκευτικών στο σχολικό πρόγραμμα δημιουργεί σύγχυση ως προς τη φύση του αντικειμένου που το μάθημα διαπραγματεύεται. Ένα σύστημα μη επαληθεύσιμων προτάσεων, αντιλήψεων και ερμηνειών του κόσμου που καταλήγουν στην πίστη σχετικά με την ύπαρξη του θεού, κωδικοποιημένο σε μορφή σχολικού μαθήματος, προσλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της επιστημονικής γνώσης. Η απόδοση **status** μαθήματος στα Θρησκευτικά βρίσκεται σε πλήρη αναντιστοιχία με την αρχή περί διάκρισης μεταξύ γνώσης και πίστης, αρχή την οποία οι εκπαιδευτικοί θεσμοί κατεξοχήν θα όφειλαν να τηρούν. Ασφαλώς, η διευκρίνηση της φύσης του αντικειμένου των θρησκευτικών δεν αφορά μόνο στο σχολείο. Αφορά επίσης στις θεολογικές σχολές των πανεπιστημίων, η μεταρρύθμιση των οποίων παραμένει ζητούμενη.

Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η διδασκαλία των Θρησκευτικών στο σχολείο επιτελεί τρεις διακριτούς στόχους. Ο πρώτος α-

ναφέρεται στη μετάδοση της θρησκευτικής κουλτούρας και της παράδοσης ενός λαού ή μιας κοινότητας στις νεότερες γενιές. Ωστόσο, ο υποχρεωτικός και κατηχητικός χαρακτήρας του μαθήματος συγκρούεται με τις κοσμοθεωρητικές αντιλήψεις και επιθυμίες περί αγωγής μεγάλου μέρους των πολιτών στις σύγχρονες κοινωνίες. Επιπλέον, η επικρατούσα θρησκεία την οποία μεταδίδει το ελληνικό σχολείο δεν αντιστοιχεί στη θρησκευτική ταυτότητα σημαντικού μέρους του μαθητικού πληθυσμού σήμερα. Η δυνατότητα απαλλαγής που προσφέρεται ως εναλλακτική λύση περιλαμβάνει σειρά προϋποθέσεων (π.χ. δήλωση της θρησκευτικής ταυτότητας της οικογένειας και του μαθητή), οι οποίες συχνά συνιστούν αιτία κοινωνικού στιγματισμού και περιθωριοποίησης και πλήττουν την ισότιμη ένταξη του μαθητή στο σχολείο. Το δικαίωμα μιας ομάδας, ακόμη και όταν αυτή αναγνωρίζεται ως πλειοψηφούσα, για τη μετάδοση της κουλτούρας της μέσω του σχολείου δεν μπορεί να θεωρείται υπέρτερο του δικαιώματος οποιασδήποτε ομάδας, έστω και μειοψηφούσας, για ισότιμη ένταξη στην εκπαίδευση. Στην περίπτωση αυτή αναιρείται ένα μείζον κοινωνικό δικαίωμα, το οποίο η πολιτεία οφείλει να καλύπτει με όρους καθολικότητας για όλους τους πολίτες, στο βαθμό που η εκπαίδευση προβλέπεται από το Σύνταγμα ως υποχρέωση του κράτους και χρηματοδοτείται μέσω της δημόσιας φορολογίας. Όσον αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων, η μετάδοση των αρχών της θρησκευτικής παράδοσης μιας κοινότητας στις νεότερες γενιές θα μπορούσε να αναζητηθεί σε άλλες μορφές εκπαιδευτικών πρακτικών, που να σέβονται μάλιστα τη θρησκευτική ετερότητα, χωρίς να δημιουργούν γνωσιοθεωρητική σύγχυση στους μαθητές. Η θρησκευτική παιδεία, εφόσον κρίνεται αναγκαία, θα μπορούσε να τελείται με ευθύνη των εκκλησιών ή των θρησκευτικών κοινοτήτων και ενδεχομένως να φιλοξενείται στους χώρους του σχολείου, αλλά εκτός του αναλυτικού προγράμματος. Αυτού του είδους η θρησκευτική παιδεία θα μπορούσε να συνιστά μια πολιτική σεβασμού και αναγνώρισης της κουλτούρας του μαθητή, να είναι πλουραλιστική και να προσφέρεται ως δυνατότητα για όσους το επιθυμούν. Δεν μπορεί όμως να αποτελεί μάθημα, και μάλιστα υποχρεωτικό, με την τυπική έννοια που αυτό προσλαμβάνει στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος.

Ο δεύτερος στόχος που συνήθως αποδίδεται στο μάθημα των Θρησκευτικών, τόσο από τα αναλυτικά προγράμματα όσο και από την επίσημη εκκλησία, είναι αυτός της ηθικής συγκρότησης και διαπαιδαγώγησης των μαθητών. Οι αντιρρήσεις που αίρονται εδώ είναι αντίστοιχες με εκείνες που αναφέρονται στην καλλιέργεια και μετάδοση της θρησκευτικής κουλτούρας γενικότερα. Η ηθική διαπαιδαγώγηση που έχει ομολογιακό χαρακτήρα εγείρει ζητήματα σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας, συμπεριλαμβανόμενης και της απουσίας θρησκευτικότητας. Εξάλλου, από την πλευρά των υποστηρικτών της εκκοσμίκευσης υποστηρίζεται ότι η ηθική συγκρότηση του ατόμου αποτελεί μια διαδικασία ενδυνάμωσης της προσωπικότητας μέσω του κριτικού αναστοχασμού και όχι μια αποδοχή προδιαγεγραμμένων υπερβατολογικών πλαισίων. Η ηθική συγκρότηση δηλαδή αποτελεί διαδικασία του λόγου και όχι αποδοχή μιας πίστης. Επιπλέον, μια ηθική διαπαιδαγώγηση θρησκευτικού δογματικού χαρακτήρα που προϋποθέτει την αποδοχή της ύπαρξης του θεού στερείται καθολικότητας και δεν μπορεί να είναι ενιαία για όλους τους πολίτες, στο βαθμό που κάθε θρήσκευμα διεκδικεί αυτόν το ρόλο για λογαριασμό των πιστών που το ακολουθούν. Αυτή η προοπτική όμως αναιρεί τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών θεσμών να συμβάλλουν στη διαμόρφωση προϋποθέσεων κοινωνικής συνοχής. Η πρακτική που ακολουθείται σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες σχετικά με το μάθημα Ηθικής Φιλοσοφίας που προσφέρεται εναλλακτικά προς τη θρησκευτική παιδεία εξυπηρετεί αυτόν το στόχο.

Ο τρίτος στόχος που λιγότερο συχνά συζητείται, αφορά στην κατανόηση της θρησκείας ως κοινωνικού φαινομένου με ιστορικές και πολιτισμικές διαστάσεις. Ένα μάθημα περί θρησκείας θρησκειολογικού περιεχομένου εξυπηρετεί το στόχο της ενημέρωσης των μαθητών για τα βασικότερα σύγχρονα θρησκεύματα και ενδεχομένως συμβάλλει στην κατανόηση των άλλων πολιτισμών.

Το μάθημα των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο εξυπηρετεί κατά βάση τους δύο πρώτους στόχους, και αυτούς μόνο σε σχέση με την επικρατούσα θρησκεία. Αναφορά στις άλλες θρησκείες γίνεται μόνο στο βιβλίο της Δευτέρας Λυκείου, και αυτή είναι υπό το πρίσμα της επικρατούσας θρησκείας.

Τα Θρησκευτικά εισάγονται ως ιδιαίτερο μάθημα στην Τρίτη

τάξη του Δημοτικού σχολείου. Και μόνοι οι τίτλοι των βιβλίων αυτών αποδίδουν τον κατηχητικό χαρακτήρα του μαθήματος:[1] «*Η ζωή με το Χριστό*» (Γ΄ Δημοτικού), «*Ο Δρόμος του Χριστού*» (Δ΄

1. Στη συνέχεια καταγράφονται τα διδακτικά βιβλία στα οποία γίνεται ρητή αναφορά στο πλαίσιο αυτού του κεφαλαίου. Πρόκειται για εγχειρίδια τα οποία είναι σε ισχύ κατά την περίοδο της συγγραφής αυτού του βιβλίου.

Θρησκευτικά Γ΄ Δημοτικού: Μελάς, Παπαδερός (εποπτεία), Βαρελλά, Γκανούρη, Ντάντης, Πλιάκου-Νίκα, Σωτηρόπουλος, *Η Ζωή με το Χριστό*, ΟΕΔΒ, 2001, έκδοση Γ.

Θρησκευτικά Δ΄ Δημοτικού: Μελάς (εποπτεία), Γκανούρη, Θερμός, Κάσδαγλη, Ντάντης, Πλιάκου-Νίκα, Σωτηρόπουλος, *Ο δρόμος του Χριστού*, ΟΕΔΒ, 2002, έκδοση Γ.

Θρησκευτικά Ε΄ Δημοτικού: Μελάς, Νίκας (εποπτεία), Διλμπόης, Ντάντης, Πλιάκου-Νίκα, Στοφόρος, Σωτηρόπουλος, Τσούχλος, *Με το Χριστό στον Αγώνα*, ΟΕΔΒ, 2002, έκδοση Θ΄.

Θρησκευτικά ΣΤ΄ Δημοτικού: Μελάς, Νίκας (εποπτεία), Βαλλιανάτος, Ντάντης, Πλιάκου-Νίκα, Σωτηρόπουλος, Χιωτέλη, *Ο Χριστός είναι η Αλήθεια*, ΟΕΔΒ, 2002, έκδοση Η΄.

Θρησκευτικά Β΄ Λυκείου: Περράκης (εποπτεία), Δρίτσας, Μόσχος, Παπαλεξανδρόπουλος, *Χριστιανισμός και Θρησκεύματα*, ΟΕΔΒ, 2002, έκδοση ΣΤ΄.

Γλώσσα Α΄ Δημοτικού: Βουγιούκας, Μελάς (εποπτεία), Βελαλίδης, Καλαπανίδας, Κανάκης, *Η γλώσσα μου για την πρώτη δημοτικού*, ΟΕΔΒ, 1999, έκδοση ΙΙΙ΄.

Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού: Μελάς, Μπλούνας, Σακελλαρίου, Χωρεάνθης, *Η γλώσσα μου για την τρίτη δημοτικού*, ΟΕΔΒ, 2001, έκδοση ΙΘ΄.

Γλώσσα Δ΄ Δημοτικού: Λαμπρινίδης, Μελάς, Πιρπιράκης, Σακελλαρίου, Χωρεάνθης, Κουμέντος, *Η γλώσσα μου για την τετάρτη δημοτικού*, ΟΕΔΒ, 2002, έκδοση ΙΘ΄.

Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού: Βελαλίδης, Βουγιούκας, Καλαπανίδας, Κανάκης, Μπλούνας, Παπαδημητρίου, *Η γλώσσα μου για την Ε΄ δημοτικού*, ΟΕΔΒ, 1999, έκδοση ΙΣΤ΄.

Γλώσσα ΣΤ΄ Δημοτικού: Βελαλίδης, Βουγιούκας, Καλαπανίδας, Κανάκης, Μπλούνας, Παπαδημητρίου, *Η γλώσσα μου για την ΣΤ΄ δημοτικού*, ΟΕΔΒ, 2001, έκδοση ΙΕ΄.

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου: Μπαλάσκας (εποπτεία), Γρηγοριάδης, Καρβέλης, Μηλιώνης, Μπαλάσκας, Παγάνος, ΟΕΔΒ, 2002, έκδοση Γ΄.

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου: Μπαλάσκας (εποπτεία), Γρηγοριάδης, Καρβέλης, Μηλιώνης, Μπαλάσκας, Παγάνος, ΟΕΔΒ, 2001, έκδοση Α΄.

Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού: Μελάς (εποπτεία), Ακτύπης, Βελαλίδης, Καίλα, Κατσουλάκος, Παπαγρηγορίου, Χωρεάνθης, *Στα Νεότερα χρόνια. Ιστορία Στ΄ Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, 1999, έκδοση Γ΄.

Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου: Σφυρόερας, *Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη*, ΟΕΔΒ, 1999, έκδοση Θ΄.

Δημοτικού), «Με το Χριστό στον *Αγώνα*» (Ε΄ Δημοτικού), και το αποκορύφωμα που προσβάλλει την ίδια την έννοια της εκπαίδευσης, «*Ο Χριστός είναι η Αλήθεια*» (ΣΤ΄ Δημοτικού). Τα πρώτα βιβλία με τα οποία ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τα Θρησκευτικά, της Τρίτης και Τετάρτης Δημοτικού, παρουσιάζουν την ύπαρξη του θεού ως μια φυσική συνέχεια της ζωής και της κοινωνικότητας. «Είναι ωραίο να βρίσκεσαι με την οικογένειά σου [...] Είναι ωραίο να βρίσκεσαι με τα άλλα αδέλφια σου στην εκκλησία. Εκεί, σαν μια οικογένεια, όλοι φάλλουν, προσεύχονται και ευχαριστούν το Θεό για το δώρο της ζωής» (Θρησκευτικά: Γ΄ Δημοτικού, σ. 44-45). Η ιδέα του θεού εγκαθίσταται μέσω βιωματικών αναφορών που εμφανίζουν την ύπαρξή του εξίσου προφανή και αυταπόδεικτη όπως οι καθημερινές συνήθειες και ανάγκες του ανθρώπου ή οι κοινωνικοί θεσμοί. Ο θεός εμφανίζεται ως μια αναγκαιότητα, χωρίς την ύπαρξη του οποίου είναι αδύνατη η ζωή του ανθρώπου. Παραβολές με μωρά που καθοδηγούνται στα πρώτα τους βήματα, παιδάκια αδύναμα που κινδυνεύουν και έχουν ανάγκη προστασίας και συμπαράστασης, αυτοκίνητα που παρεκκλίνουν από την πορεία τους εάν δεν ακολουθήσουν πιστά τους «οδοδείχτες», επιδιώκουν να πείσουν ότι ο άνθρωπος έχει απόλυτη ανάγκη από την παρουσία του θεού και επομένως ο θεός υπάρχει. «Η ομάδα των παιδιών ανεβαίνει με προσεκτικά βήματα την πλαγιά του βουνού. Τα μαλλιά τους ανεμίζουν στο δροσερό αέρα του πρωινού. Ξαφνικά ο αρχηγός της ομάδας σηκώνει το χέρι του: Από 'δω και πέρα είναι η δυσκολότερη φάση της ανάβασης, λέει. Πιαστείτε χέρι χέρι για να κρατήσει ο ένας τον άλλο [...] Μετά από δυο τρία λεπτά, ακούγεται ένα σύρσιμο κι ένας πνιχτός ψίθυρος. Κάποιος πήγε να γλιστρήσει, μα το χέρι του δι-

---

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ΄ Δημοτικού: Κονιδιτσιώτης, Μαραγκοοδάκης (εποπτεία), Κονταξάκης, Λαμπρινίδης, Περπιράκης, Τζάννης, *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Στ΄ Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, 1999, έκδοση ΣΤ΄.

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ΄ Δημοτικού: Κονιδιτσιώτης, Μαραγκουδάκης (εποπτεία), Κονταξάκης, Λαμπρινίδης, Περπιράκης, Τζάννης, *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Στ΄ Δημοτικού. Βιβλίο για το δάσκαλο*, ΟΕΔΒ, 1999, έκδοση ΣΤ΄.

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ΄ Γυμνασίου: Αθανασούλα-Ρέππα, Γιανναkοπούλου, Μακρυνιώτη, Ψυχοπαίδης, *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ΄ Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, 2001, έκδοση Α΄.

πλανού τον συγκράτησε. Τι ανακούφιση στις ψυχές των παιδιών! [...] Μα η πορεία συνεχίζεται, με εμπιστοσύνη στον αρχηγό και με τη σιγουριά που μας δίνει το σφίξιμο του χεριού του διπλανού μας» (Θρησκευτικά: Δ΄ Δημοτικού, σ. 11). Η συμβίωση και η κοινωνικότητα, η ανάγκη του άλλου, παρουσιάζονται ως έκφραση της θρησκευτικής κοινότητας και ερμηνεύονται ως απόδειξη της ύπαρξης του θεού. Το παραπάνω απόσπασμα αποδίδει πράγματι τη λειτουργία της θρησκείας ως πρώιμης μορφής κοινωνικότητας και συλλογικής ταύτισης όπως την αντιλαμβάνεται και ο Durkheim. Εκείνο το οποίο ασφαλώς τα σχολικά βιβλία δεν αναφέρουν, είναι ότι η θεότητα αποτελεί κοινωνική κατασκευή. Εάν κάτι επιτυγχάνουν αυτά τα βιβλία δεν είναι βεβαίως η μετάδοση κάποιου είδους γνώσης· είναι η εγκατάσταση του μηνύματος ότι υπάρχει θεός. Ένα ίσως ακόμη πιο ισχυρό μήνυμα από εκείνο της ύπαρξης του θεού είναι ότι ο άνθρωπος κατανοείται ως αδύναμος να δράσει αυτόνομα και ανεξάρτητα από τη θεότητα. Το κανονιστικό πλαίσιο της θρησκείας προσδιορίζεται ως προϋπόθεση του κοινωνικού και ως η μόνη δυνατότητα ύπαρξης του ατομικού.

Ασφαλώς οι οικογένειες που δεν επιθυμούν αυτού του είδους τη θρησκευτική παιδεία μπορούν να ζητήσουν απαλλαγή του παιδιού τους από το μάθημα των Θρησκευτικών, με όλες τις συνέπειες που συνεπάγεται αυτή η επιλογή. Όμως δεν είναι μόνο τα Θρησκευτικά που εδραιώνουν την αντίληψη σχετικά με την ύπαρξη του θεού. Η βιωματική σχέση με τη θρησκεία διαπερνά το σύνολο του σχολικού προγράμματος και μπορεί να ανιχνευθεί και σε άλλα μαθήματα. Οι αναφορές στη θρησκεία, και μάλιστα στην Ορθοδοξία, είναι διάχυτες στα σχολικά βιβλία. Εάν η απαλλαγή από τα Θρησκευτικά αποτελεί τη διαδικασία διασφάλισης της ανεξιθρησκίας, τότε η ανεξιθρησκία παραμένει εκκρεμές αίτημα στην ελληνική εκπαίδευση. Το ελληνικό σχολείο θρησκεύεται. Όχι απλώς δεν τηρεί στάση ουδετερότητας και ανοχής απέναντι στα άλλα θρησκεύματα, αλλά αγνοεί πλήρως την ύπαρξή τους.

Στα βιβλία της Γλώσσας οι αναφορές στην Ορθοδοξία είναι πολλαπλές. Πλήθος κειμένων στα βιβλία όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου αναφέρονται στα σύμβολα, στους φορείς της, στις δογματικές παραδοχές και στις τελετουργίες της επίσημης εκκλησίας. Η παρουσία της Ορθοδοξίας είναι διαρκής και η ταύ-

τιση του μαθητή με αυτήν είναι αυτονόητη και πέραν κάθε αμφισβήτησης. Τα βιβλία της Γλώσσας περιλαμβάνουν τόσο άμεσες όσο και έμμεσες αναφορές στην Ορθοδοξία. Προσευχές, ποιήματα καθαρώς θρησκευτικού περιεχομένου ή κείμενα που αναφέρονται σε τελετουργικά και πολιτισμικά στοιχεία της θρησκείας καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος της ύλης των βιβλίων της Γλώσσας. Οι θρησκευτικές εορτές αποτελούν ένα από τα συχνότερα αντικείμενα της θεματολογίας των βιβλίων της Γλώσσας σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Τα Χριστούγεννα και το Πάσχα παρουσιάζονται ως οικουμενικές εορτές, πηγή χαράς και αντικείμενο συλλογικής ταύτισης. Θεωρείται αυτονόητο ότι όλοι μετέχουν σ' αυτές και ότι αυτό συμβαίνει παντού: «Παντού είναι ωραία τη Λαμπρή. Παντού κόκκινα αυγά, χαρούμενοι άνθρωποι και "Χριστός ανέστη!"» (Γλώσσα: Α΄ Δημοτικού, τεύχος 2, σ. 79).

Η εγκατάσταση της ιδέας του θεού πραγματοποιείται πολλαπλά μέσα από τα βιβλία της Γλώσσας. Ορισμένα κείμενα έχουν καθαρά ομολογιακό χαρακτήρα, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη γραφή: «Δοξάζω το Θεό, γιατί μ' έκαμε άνθρωπο. Γιατί μ' έβαλε πιο πάνω από τ' άλλα πλάσματά Του...» (Γλώσσα: ΣΤ΄ Δημοτικού, α΄ μέρος, σ. 19). Αλλοτε πρόκειται για αποσπάσματα που προέρχονται από την Αγία Γραφή, όπως το κείμενο «Ποιος είναι ο πλησίον» του Ευαγγελιστή Λουκά (Γλώσσα: Ε΄ Δημοτικού, τεύχος 3, σ. 10-11).

Πληθώρα άλλων άμεσων και έμμεσων αναφορών στη θρησκεία είναι διάχυτες μέσα στα βιβλία της Γλώσσας, που ποικίλουν από ποιήματα του Παλαμά, κείμενα του Καζαντζάκη και μεταφράσεις ξένης λογοτεχνίας, έως προσευχές και αποσπάσματα από το Ευαγγέλιο. Πολλές από αυτές τις αναφορές απευθύνονται κατά βάση στο θυμικό, όπως η φράση από κείμενο του Καρκαβίτσα: «Ο Θεός ευλόγησε τη γη και της έδωσε αίσθημα» (Γλώσσα: Δ΄ Δημοτικού, τεύχος 2, σ. 32). Αναφορές από παιδικές αναμνήσεις, από οσμές και ήχους της ελληνικής υπαίθρου, από ξωκλήσια και μοναστήρια παραπέμπουν συνεχώς και συστηματικά στη θρησκεία όπως αυτή καταγράφεται πάνω στο χώρο και στη συλλογική μνήμη: «Ο δρόμος για το μοναστήρι», «οι καμπάνες! οι καμπάνες! οι καμπάνες! μ' άλλον ήχο, μ' άλλον χτύπο, μ' άλλο βούισμα οι καμπάνες!» (Γλώσσα: Δ΄ Δημοτικού, τεύχος 1, σ. 103). Οι έμμεσες αναφορές στη θρη-

σκεία είναι ίσως εκείνες που εγγράφονται και πιο ισχυρά στη συνείδηση των μαθητών. Οι θρησκευτικές παραδοχές διαπερνούν το λόγο των κειμένων και συνοδεύονται από έντονη συναισθηματική φόρτιση. Ένα σταθερά προτιμώμενο έργο του Καζαντζάκη που περιλαμβάνεται στα διδακτικά βιβλία είναι ένα απόσπασμα από την *Αναφορά στον Γκρέκο*: «Μπήκαν στον Παράδεισο, μητέρα, μη στεναχωριέσαι. Σεργιανίζουν κάτω από ανθισμένα δέντρα, κουβεντιάζουν με τους αγγέλους και ξέχασαν τα βάσανά τους [...] και το καναρίνι, μέσα στο κλουβί του [...] σαν να 'χε κατέβει από τον Παράδεισο, σαν να 'χε αφήσει μια στιγμή τους αγίους και ήρθε στη γη να καλοκαρδίσει τους ανθρώπους» (Γλώσσα: Δ΄ Δημοτικού, τεύχος 4, σ. 75, και Α΄ Γυμνασίου, σ. 245). Ασφαλώς τα λογοτεχνικά κείμενα εμπεριέχουν στοιχεία της κουλτούρας από την οποία προέρχονται, και η θρησκεία αποτελεί ένα από αυτά. Τη στιγμή όμως κατά την οποία η λογοτεχνική αξία των κειμένων χάνεται, εξαιτίας του αποσπασματικού τρόπου με τον οποίο επιμέρους κομμάτια διαφόρων έργων παρατίθενται στα βιβλία της γλώσσας, εκείνο που αποκρυσταλλώνεται ως γενική εντύπωση είναι η ενσωμάτωση της θρησκευτικότητας στον καθημερινό λόγο.

2. ΚΑΤΗΧΗΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΟΝΟΛΙΘΙΚΟΤΗΤΑ

Κανείς δεν αμφισβητεί το γεγονός, ότι το μάθημα των Θρησκευτικών στην ελληνική εκπαίδευση είναι καθαρώς ομολογιακό (Τσακαλίδης, 1996). Η θρησκευτική παιδεία που προσφέρει το ελληνικό σχολείο αναφέρεται αποκλειστικά στην επίσημη θρησκεία του κράτους. Σε σύνολο 2.300 περίπου σελίδων στις οποίες αναπτύσσονται τα βιβλία των Θρησκευτικών από το Δημοτικό έως το Λύκειο, αφιερώνονται 100 σελίδες στην αναφορά σε άλλες θρησκείες. Στη Δεύτερη τάξη του Λυκείου οι μαθητές για πρώτη και μοναδική φορά, στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών, κρίνονται ώριμοι να έρθουν σε επαφή με τις άλλες θρησκείες. Το διδακτικό εγχειρίδιο της Δευτέρας Λυκείου είναι το μόνο που αναφέρεται σε μη χριστιανικά θρησκευτικά συστήματα. Όπως ορθά αποδίδεται στον τίτλο του («*Χριστιανισμός και Θρησκεύματα*»), η οπτική μέσα από την οποία εξετάζονται τα άλλα θρησκεύματα είναι αυτή του Χριστια-

νισμού, διανθισμένη μάλιστα από έντονα στοιχεία εθνοκεντρισμού. Δεν πρόκειται, δηλαδή, για ένα μάθημα θρησκειολογικού περιεχομένου, το οποίο θα πραγματοποιούσε μια ουδέτερη αναφορά στην ιστορία και τα βασικά χαρακτηριστικά των θρησκειών. Το βιβλίο αισθάνεται την ανάγκη να δηλώσει για άλλη μια φορά την κατάφαση προς τις αξίες και τα ήθη του Χριστιανισμού, στον οποίο αφιερώνει και τα δύο τρίτα του συνολικού του όγκου, ενώ επιδιώκει να καταστήσει ρητή τη σύνδεση μεταξύ Χριστιανισμού και ελληνικής ταυτότητας. Το τμήμα του βιβλίου που αναφέρεται στα άλλα θρησκεύματα φέρει τον υπότιτλο «Κυριότερα Θρησκεύματα». Κατά περίεργο τρόπο, μεταξύ των κυριότερων θρησκευμάτων συγκαταλέγεται, και μάλιστα προτάσσεται, η αρχαία ελληνική θρησκεία, ένα θρησκευτικό σύστημα που δε διαθέτει σήμερα πιστούς. Η αναφορά αυτή κατά τους συγγραφείς νομιμοποιείται γιατί η αρχαία θρησκεία «χαρακτηρίζει μια από τις περιόδους της ιστορικής πορείας του έθνους μας» (Θρησκευτικά: Β΄ Λυκείου, σ. 220). Εντύπωση προκαλεί το γεγονός, ότι το ισχυρότερο ταμπού του βιβλίου είναι η αναφορά σε άλλες εκδοχές του Χριστιανισμού, όπως π.χ. στον Καθολικισμό και τον Προτεσταντισμό. Οι ελάχιστες αναφορές είναι εμμέσως αρνητικές και σχετίζονται με τη διαπραγμάτευση του θρησκευτικού φανατισμού και των θρησκευτικών πολέμων (στο ίδιο, σ. 174-175). Το βιβλίο αυτό αποτελεί ένα παράδειγμα του πολιτισμικού ρατσισμού όπως αυτός εκφράζεται στην ελληνική εκπαίδευση, ο οποίος έχει επισημανθεί και από άλλες έρευνες (Δραγώνα, 1997· Zambeta, 2000β). Η αντιμετώπιση των άλλων θρησκειών είναι σαφώς ευρωκεντρική, με την έννοια ότι αντιλαμβάνεται τον ευρωπαϊκό πολιτισμό ως απόλυτα διακριτό και υπέρτερο πολιτισμό που δεν έχει ο ίδιος οφειλές, ενώ αντίθετα παρουσιάζει μόνο επιτεύγματα. Το βιβλίο υπονοεί ότι υφίσταται ιεράρχηση μεταξύ των πολιτισμών, όπου ο Ευρωπαϊκός νοείται ως ανώτερος. Ακόμη και η αποικιοκρατία πιστώνεται θετικά στην Ευρώπη γιατί, κατά τους συγγραφείς του βιβλίου, συνέβαλε στην ανάπτυξη τάσεων εκσυγχρονισμού εντός του Ισλάμ. «Η διαμόρφωση της σημερινής φυσιογνωμίας του Ισλάμ άρχισε από την εποχή της ευρωπαϊκής αποικιοκρατίας. Αυτή έφερε το θεοκεντρικό πολιτισμό του Ισλάμ σε επαφή με τον ανθρωποκεντρικό δυτικό πολιτισμό. Κάποια από τα επιτεύγματα του δυτικού πολιτισμού,

όπως η τεχνολογία, η στρατιωτική οργάνωση, τα οικονομικά και πολιτικά συστήματα, οι νόμοι, η παιδεία κτλ. προσείλκυσαν κυρίως τους πολιτικούς αρχηγούς χωρών, όπως π.χ. της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, που θέλησαν να μεταφέρουν τα επιτεύγματα αυτά στις χώρες τους. Έτσι η δυτική παιδεία άρχισε να αντικαθιστά την ισλαμική» (Θρησκευτικά: Β΄ Λυκείου, σ. 252-253). Οι ισλαμικοί πολιτισμοί, ως εάν οι ίδιοι να ήταν άμοιροι παιδείας, θα πρέπει να είναι μάλλον ευγνώμονες στην Ευρώπη για το δουλεμπόριο, την καταπίεση, την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων που υπέστησαν, γιατί έτσι είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τον «ανθρωποκεντρικό» δυτικό πολιτισμό. Το ενδεχόμενο η Ευρώπη να έχει και αυτή υποστεί επιρροές από την Ανατολή ή να οφείλει ένα μέρος των επιτευγμάτων της, π.χ., στα μαθηματικά των Αράβων αποσιωπάται. Το βιβλίο, αφού επιχειρεί μια σχετικά ουδέτερη παρουσίαση των άλλων θρησκειών (με εξαιρέσεις όπως αυτήν που προαναφέραμε), καταλήγει σε ένα συγκριτικό κεφάλαιο το οποίο επιχειρεί και πάλι να δικαιώσει το Χριστιανισμό, και μάλιστα την Ορθοδοξία, ως τη μόνη αληθινή θρησκεία. Ως εάν ακόμη και η σύντομη, ενημερωτικού χαρακτήρα, αναφορά σε άλλες θρησκείες να συνιστά αμαρτία ή να απειλεί τον κατηχητικό χαρακτήρα της ελληνικής θρησκευτικής παιδείας.

Στα βιβλία της Γλώσσας απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά σε άλλες θρησκείες ή πολιτισμούς. Αντίθετα, η θεματολογία και ο λόγος των διδακτικών βιβλίων καλλιεργεί την αντίληψη, ότι η χριστιανική θρησκεία έχει οικουμενικό χαρακτήρα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του βιβλίου της πρώτης τάξης του Δημοτικού σχολείου όπου ένα σχέδιο φολκλορικού ύφους, που παραπέμπει σε παιδιά που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς, συνοδεύεται από ένα ποίημα το οποίο αναφέρεται στην Παναγία.[2]

2. «Παναγιά μου, Παναγίτσα,
που έχεις το Χριστό αγκαλίτσα,
πάρε στη χρυσή ποδιά σου
τα παιδιά της γης κοντά σου,
άσπρα, κίτρινα, μαυράκια,
όλα του Χριστού αδερφάκια.
δίπλα στο Χριστό να τα έχεις,
να μπορείς να τα προσέχεις» (Γλώσσα: Α΄ Δημοτικού, τεύχος 2, σ. 89).

Στο ποίημα αυτό η εικόνα της Παναγίας παρουσιάζεται ως πανανθρώπινη και ικανή να συμπεριλάβει στους κόλπους της όλους τους λαούς της Γης. Αυτή βεβαίως είναι μια παραδοχή την οποία η θρησκεία υιοθετεί για λογαριασμό της. Το μάθημα της Γλώσσας, ωστόσο, δε φαίνεται να αποστασιοποιείται από αυτή την παραδοχή.

Στα «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» του Γυμνασίου η αναφορά στη θρησκεία γίνεται περισσότερο συστηματική. Το βιβλίο της Τρίτης Γυμνασίου παρουσιάζει μια προσέγγιση της λογοτεχνίας βασισμένη σε ιστορικές περιόδους και σχολές. Αντίθετα, τα κείμενα που εμπεριέχονται στα βιβλία της Πρώτης και Δευτέρας Γυμνασίου ταξινομούνται κατά θεματικές κατηγορίες. Αν και οι κατηγορίες αυτές δεν είναι ταυτόσημες στα δύο βιβλία, η θρησκεία απαντάται ως θεματική στα βιβλία και των δύο τάξεων. Στο βιβλίο της Πρώτης Γυμνασίου περιλαμβάνεται κατηγορία με τίτλο «*Η θρησκευτική πίστη*», ενώ στη Δευτέρα Γυμνασίου η σχετική κατηγορία φέρει τον τίτλο «*Από τη θρησκευτική ζωή*». Πρόκειται για αποσπάσματα έργων της νεοελληνικής λογοτεχνίας (με εξαίρεση ένα κείμενο του Όσκαρ Ουάιλντ) που αναφέρονται είτε έμμεσα είτε άμεσα στο Χριστιανισμό. Ακόμη και οι ερωτήσεις που τίθενται από τα βιβλία προς τους μαθητές ή τα ερμηνευτικά σχόλια των κειμένων, συχνά επιδιώκουν την εμβάθυνση στη θρησκευτική διάσταση του κειμένου. Στην περίπτωση κειμένου του Κόντογλου, το βιβλίο ζητά από τους μαθητές να εξετάσουν το σχετικό απόσπασμα συγκριτικά προς την Αγία Γραφή. «Η εικόνα του Αγίου, όπως τη δίνει ο συγγραφέας, ποια σχέση έχει με τη ζωή του; Τι διαφορές παρουσιάζει με την εικόνα που σχηματίσατε έως τώρα για τον Άγιο Βασίλειο; Να χαρακτηρίσετε χρησιμοποιώντας όλες τις φράσεις του κειμένου το Γιάννη τον Βλογημένο και να δείτε ποιος από τους μακαρισμούς στην επί του Όρους Ομιλία του Ιησού (Κατά Ματθ. Κεφ. Ε΄) [sic] ταιριάζει για τον άνθρωπο αυτό» (Γλώσσα: Α΄ Γυμνασίου, σ. 43). Σε άλλο σημείο, σχετικά με ποίημα του Σολωμού, η ερώτηση «Ποια είναι η παρηγοριά του ποιητή για το θάνατο του παιδιού;» (Γλώσσα: Α΄ Γυμνασίου, σ. 56) παραπέμπει στην πίστη του συγγραφέα για τη μετά θάνατον ζωή.

Η εντύπωση που αποκομίζει ο αναγνώστης είναι ότι ο Χριστια-

νισμός και η Ορθοδοξία αποτελούν ένα διαρκές, αυτονόητο και αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο της ελληνικής κουλτούρας. Χώρος για την ενδεχόμενη θρησκευτική ετερότητα στην ελληνική κοινωνία δεν υπάρχει στα βιβλία της Γλώσσας, στο βαθμό μάλιστα που «η θρησκευτική ζωή» επιλέγεται ως θεματική κατηγορία. Ούτε καν γίνεται αναφορά στις θρησκείες άλλων λαών και πολιτισμών. Ως εάν ο Χριστιανισμός να είναι η μόνη θρησκεία επί της Γης.

3. Η ΟΡΘΟΔΟΞΙΑ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΜΥΘΟΥ

Η θρησκευτική παιδεία που παρέχεται από το σχολείο αποτελεί μια άλλη όψη του εθνικισμού. Τα Θρησκευτικά δεν είναι ένα ακόμη μάθημα. Είναι μια ιδιότυπη αφήγηση που αφορά στην κατανόηση του κόσμου και της κοινωνίας, της ιστορίας και του πολιτισμού. Τα Θρησκευτικά, όπως παρουσιάζονται στο ελληνικό σχολείο, δεν αφορούν μόνο στη μελέτη των χαρακτηριστικών της Ορθοδοξίας ή στη μετάδοση συγκεκριμένων ηθικοπρακτικών κανόνων· αποτελούν επίσης μια αναπλαισίωση της ιστορίας υπό το πρίσμα της θρησκείας, και μάλιστα περιορισμένο στην οπτική και τα συμφέροντα της Εκκλησίας της Ελλάδος. Το μάθημα των Θρησκευτικών συχνά μετατρέπεται σε μάθημα Ιστορίας. Διαμορφώνει επιχειρήματα σχετικά με την ιστορική συνέχεια του ελληνικού έθνους και την «ιστορική συνάντηση ελληνισμού και Χριστιανισμού». Υποστηρίζει συστηματικά ότι η Ορθοδοξία υπήρξε το καθοριστικό μέσο για τη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας. Η ελληνική ταυτότητα δεν είναι νοητή ανεξάρτητα από την Ορθοδοξία. Ο λόγος περί «ελληνοχριστιανισμού» που κυριάρχησε στην περίοδο της δικτατορίας αμβλύνθηκε στα άλλα μαθήματα, παραμένει όμως ισχυρός στο μάθημα των Θρησκευτικών. Πρόσφατα μάλιστα δέχεται ενισχυτικές επιδράσεις από το χώρο της νεοορθοδοξίας. «Ο Χριστιανισμός προσέλαβε ως "ιστορική σάρκα" του τον Ελληνισμό τόσο επιτυχημένα, ώστε σήμερα να είναι πολύ δύσκολο να διαχωρισθούν τα δύο αυτά μεγέθη» (Θρησκευτικά: Β΄ Λυκείου, σ. 208). Οι ερωτήσεις εμβάθυνσης που ακολουθούν επιχειρούν να εδραιώσουν αυτή την αντίληψη. Η ανάπτυξη της «κριτικής ικανότητας» των μαθητών προωθείται με ερωτήσεις όπως:

«Μερικές φορές χρησιμοποιείται ο όρος Ελληνοχριστιανισμός. Τον κρίνετε επιτυχημένο ή όχι και γιατί;». Εάν υπάρχει η παραμικρή αμφιβολία, ότι η ερώτηση επιδέχεται πλέον της μίας ορθών απαντήσεων, ακολουθεί άλλη αποστομωτική ερώτηση: «Ποια είναι η θέση μας απέναντι στην ελληνοχριστιανική μας παράδοση;» (Θρησκευτικά: Β΄ Λυκείου, σ. 211). Η χρήση της αντωνυμίας «μας» τοποθετεί εκ προοιμίου το μαθητή σε σχέση ταύτισης με την ελληνοχριστιανική παράδοση, λογοκρίνει εκ προοιμίου κάθε ενδεχόμενη αντίρρηση στην άποψη του βιβλίου και δεν αφήνει κανένα περιθώριο αποστασιοποιημένης θεώρησης.

Επιλεκτικές αναφορές στην αρχαία ελληνική φιλοσοφική σκέψη καθώς και στην πολιτική οργάνωση που βασίστηκε στην Εκκλησία του δήμου χρησιμοποιούνται ως τεκμήρια για τη θεμελίωση του επιχειρήματος σχετικά με την αμοιβαία επιρροή μεταξύ «ελληνισμού» και Χριστιανισμού. Καίριο σημείο για την κατασκευή του κρίκου που συνδέει την αρχαία Ελλάδα με το Χριστιανισμό είναι η Ρωμαϊκή περίοδος και τα πρώτα χρόνια εμφάνισης του Χριστιανισμού. «Οι Έλληνες προσπάθησαν με αρκετή δυσκολία να συνδυάσουν την παλιά δημοκρατική παράδοση με τα νέα μοναρχικά καθεστώτα των διαδόχων του Μ. Αλεξάνδρου και της Ρώμης. Η ενασχόληση των πολιτών με τα κοινά αποτελούσε πια παρελθόν [...] Ο Χριστιανισμός ανανέωσε το παλιό κύτταρο δημοκρατίας, την Εκκλησία του δήμου, τροποποιώντας την σε Εκκλησία του Χριστού. Έτσι μετέτρεψε την ανθρωποκεντρική πολιτεία σε θεανθρωπική, που θα ολοκληρωθεί στο μέλλον (Βασιλεία Θεού)» (Θρησκευτικά: Β΄ Λυκείου, σ. 207). Τη σύνδεση αυτή κατασκεύασε βεβαίως ο Παπαρρηγόπουλος, ο οποίος αναπαράγεται σε ποικίλες εκδοχές όχι μόνο από το μάθημα της Ιστορίας[3] αλλά και από το μάθημα των Θρησκευτικών. Εδώ όχι μόνο επιχειρείται η αποκατάσταση της ιστορικής συνέχειας του έθνους και οι δεσμοί μεταξύ Χριστιανισμού και ελληνισμού, αλλά διατυπώνεται και η θέση, ότι η εκκλησία ως χριστιανική οργάνωση διεύρυνε τη δημοκρατία. Η σύγχυση που δημιουργείται μεταξύ πολιτικών θεσμών και μεταφυσικών δοξασιών είναι απαράμιλλη σε μέγεθος και εξοργιστική.

3. Βλ. εδώ, κεφ. 3, και Παπαρρηγόπουλος (1955), τόμ. Β΄, σ. 370-371.

Το πλέον ισχυρό σημείο για την κατασκευή της ταύτισης μεταξύ ελληνικής ταυτότητας και Ορθοδοξίας είναι η περίοδος της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Παράλληλα με την κατασκευή της Ορθοδοξίας ως συστατικού στοιχείου της ελληνικότητας κατασκευάζεται και το Ισλάμ ως ο κατεξοχήν θρησκευτικός «Άλλος» που ταυτίζεται με τον εχθρό της «πίστης» και του έθνους. «Η Εκκλησία μας δεν έχει καύχημα μόνο τους μάρτυρες των πρώτων χριστιανικών χρόνων. Καμαρώνει και για το νέο πλήθος των μαρτύρων της εποχής της Τουρκοκρατίας [sic]. Από τα πρώτα χρόνια της τουρκικής κατοχής ξεκίνησε ένας ατέλειωτος διωγμός εναντίον των Ορθοδόξων Ελλήνων [sic]. Οι κατακτητές, με την προσφορά χρημάτων ή τον εξαναγκασμό, προσπαθούσαν να πιέσουν και να πείσουν τους Ορθόδοξους να αλλάξουν πίστη, να αρνηθούν το Χριστό και να ακολουθήσουν το Ισλάμ, τη δική τους θρησκεία. Όσοι αρνούνταν να υπακούσουν, βασανίζονταν μέχρι θανάτου. Χιλιάδες αδελφοί μας έχασαν τη ζωή τους στα τετρακόσια χρόνια της σκλαβιάς. Ανάμεσά τους υπάρχουν και πολλά παιδιά, τα οποία προτίμησαν να πεθάνουν παρά να προδώσουν την πίστη των πατέρων μας. Η Εκκλησία μας όλους αυτούς τους ονόμασε "νεομάρτυρες"» (Θρησκευτικά: Ε΄ Δημοτικού, σ. 56). Τα βιβλία των Θρησκευτικών, ιδιαιτέρως αυτά του Δημοτικού σχολείου, δημιουργούν την εσφαλμένη εντύπωση στο μαθητή, ότι η Ορθοδοξία τελούσε σε απαγόρευση κατά την περίοδο της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Επιπλέον, δημιουργούν σύγχυση στη συνείδηση των μαθητών, ότι η Οθωμανική περίοδος ταυτίζεται με τη σύγχρονη Τουρκία, αφού την αποκαλούν «Τουρκοκρατία». Οι πολλαπλές αναφορές στον αιμοσταγή κατακτητή, που βασάνιζε μέχρι θανάτου μικρά παιδιά γιατί αρνούνταν να εγκαταλείψουν την πίστη τους, καλλιεργούν το φόβο, τη μισαλλοδοξία και την εχθρότητα.

Εξίσου ισχυρή είναι η κατασκευή της Ορθοδοξίας ως συστατικού στοιχείου της ελληνικής ταυτότητας και σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Τα βιβλία της Ιστορίας καλλιεργούν συστηματικά την αντίληψη, ότι η θρησκεία και η γλώσσα είναι τα βασικότερα χαρακτηριστικά της ελληνικής εθνικής ταυτότητας (Αγγελόπουλος, 2000). Η εθνική ομοιογένεια εμφανίζεται ως συνεχής, αναλλοίωτη και με αξιοσημείωτη αντοχή στο χρόνο, στις ξένες επεμβάσεις ή επιρροές, ενώ η θρησκεία αποτελεί μία από τις βασι-

κές συνιστώσες του εθνικού προσδιορισμού (Αβδελά, 1997· Φραγκουδάκη, 1997). Συχνά στα βιβλία της Ιστορίας διατυπώνεται η άποψη, ότι η θρησκεία αποτελεί το βασικότερο πολιτισμικό στοιχείο που διασφάλισε την αντοχή, τη διατήρηση της ιδιαιτερότητας και τη συνέχεια του ελληνικού έθνους (Zambeta, 2000α). Ο προσανατολισμός αυτός του μαθήματος συνδέεται με τον ηθικοπλαστικό και φρονηματιστικό ρόλο που αποδόθηκε στην Ιστορία ήδη από την ίδρυση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κουλούρη, 1988).

Στα σημερινά βιβλία της Ιστορίας, η στενή σύνδεση μεταξύ ελληνικής ταυτότητας και Ορθοδοξίας παραμένει ισχυρή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το βιβλίο της έκτης τάξης του Δημοτικού σχολείου, το οποίο στην ουσία ταυτίζεται με τη θέση που προβάλλει το μάθημα των Θρησκευτικών σχετικά με τον εξισλαμισμό και τους νεομάρτυρες. Σε κεφάλαιο με τίτλο «Οι συνθήκες ζωής των υποδούλων» αναφέρει μεταξύ άλλων τα εξής: «Οι σκλαβωμένοι Έλληνες υπέφεραν πολλά από τους Τούρκους [...] Μια φοβερή δοκιμασία για τους χριστιανούς ήταν ο εξισλαμισμός. Οι Τούρκοι ανάγκαζαν συχνά τους χριστιανούς να ασπαστούν τη μουσουλμανική θρησκεία. Δεν είναι λίγοι εκείνοι που προτίμησαν μαρτυρικό θάνατο παρά να αλλάξουν την πίστη τους. Πολλούς απ' αυτούς τους νεομάρτυρες η εκκλησία μας τους τιμά ως αγίους. Ωστόσο, αρκετοί απ' αυτούς, που υποχρεώθηκαν να ασπαστούν τον ισλαμισμό, εξωτερικά έκαναν πως είναι μουσουλμάνοι, κρυφά όμως παρέμεναν χριστιανοί. Ήταν οι λεγόμενοι κρυπτοχριστιανοί» (Ιστορία: ΣΤ΄ Δημοτικού, σ. 31). Στο ίδιο βιβλίο παρατηρείται σειρά αναφορών στη σχέση θρησκείας και εθνικής συνείδησης των Ελλήνων. «Κατά τη διάρκεια της Τουρκοκρατίας οι Έλληνες ένιωθαν την ανάγκη να μιλάνε για τους καημούς, τους πόθους και τις ελπίδες τους [...] Η Εκκλησία με τους ύμνους και τα τροπάρια έδινε πολλές τέτοιες ευκαιρίες. Έτσι στις φράσεις: "Σώσον, Κύριε, τον λαόν Σου", "Εκ παντοίων με κινδύνων ελευθέρωσον", "Χριστός Ανέστη", "Καλή ανάσταση", οι σκλαβωμένοι έδιναν ιδιαίτερο νόημα» (Ιστορία: ΣΤ΄ Δημοτικού, σ. 53). Το συμπέρασμα στο οποίο οδηγείται ο μαθητής είναι ότι η Ορθοδοξία υπήρξε το βασικότερο στοιχείο του εθνικού προσδιορισμού των Ελλήνων, το οποίο συνέβαλε στην αυτοσυνειδησία και στη συντήρηση

της ελπίδας για απελευθέρωση του έθνους. Ποιήματα όπως αυτό του Πολέμη «Βραχνά ο παπάς, ο δάσκαλος εκεί θεριεύει την αποσταμένη ελπίδα» (Ιστορία: ΣΤ΄ Δημοτικού, σ. 57) ή το γνωστό «Σώπασε κυρά Δέσποινα και μην πολυδακρύζεις. Πάλι με χρόνια με καιρούς πάλι δικά μας είναι» (Ιστορία: Ε΄ Δημοτικού, σ. 143) ταυτίζουν στη συνείδηση των μαθητών τη θρησκεία με την τύχη του έθνους. Το Ισλάμ κατανοείται ως ο κατεξοχήν θρησκευτικός Άλλος που απείλησε την ταυτότητα των Ελλήνων, τη θρησκεία και την εθνική τους υπόσταση. «Οι εξισλαμισμοί απείλησαν την ίδια την ύπαρξη του ελληνισμού» (Ιστορία: Γ΄ Γυμνασίου, σ. 102).

Ακραίο παράδειγμα αναπαραγωγής του Παπαρρηγόπουλου και ταύτισης Ορθοδοξίας και ελληνικής ταυτότητας υπήρξε το βιβλίο της Ιστορίας της Α΄ Λυκείου (της συγγραφικής ομάδας Ασημομύτη, κ.ά.)[4] το οποίο καταργήθηκε πρόσφατα (το σχολικό έτος 2000-2001) μετά την οξύτατη κριτική που δέχτηκε από ιστορικούς και τον πνευματικό κόσμο της χώρας. Το βιβλίο αυτό αφιέρωνε σειρά κεφαλαίων στη σχέση ελληνισμού και Χριστιανισμού με τίτλους όπως: «Η χριστιανική σκέψη συναντά την ελληνική κοσμοαντίληψη», «Οι απολογητές. Εξελληνισμός του Χριστιανισμού», «Οι Πατέρες της Εκκλησίας, ο Εκχριστιανισμός του Ελληνισμού», «Η σύνθεση του ελληνικού και του χριστιανικού πνεύματος», «Ο Κωνσταντίνος και η Ελληνοχριστιανική πραγματικότητα». Μία από τις πλέον ακραίες αναφορές του βιβλίου, που επιχειρεί να αποδείξει ότι η διάσωση του Χριστιανισμού συνιστά μια «πολιτισμική προσφορά του Ελληνισμού προς την ανθρωπότητα», είναι η ακόλουθη: «Το χριστιανικό εξελληνισμένο τμήμα των Εβραίων και οι χριστιανοί των άλλων εθνοτήτων, που δέχτηκαν τον Χριστιανισμό μέσω της ελληνικής γλώσσας, αρχίζουν να μορφοποιούν την ιδέα ότι μετά την κατάρρευση του Ισραήλ τα μέλη της εκκλησίας του Χριστού αποτελούν πλέον "τον *περιούσιον λαόν του Θεού*"»[5] [sic]. Ο Ελληνισμός πλέον, μόνος, [sic] καθίσταται η αιχμή του δόρατος της χριστιανικής εφόδου και αυτός, με τον ιδεολογικό οπλι-

4. Ιστορία Α΄ Ενιαίου Λυκείου: Ασημομύτης, Γρυντάκης, Κατσουλάκος, Κόνδης, Μπουλιώτης, Σκουλάτος. *Η πολιτισμική προσφορά του Ελληνισμού από την Αρχαιότητα ώς την Αναγέννηση*. ΟΕΔΒ, 1999, έκδοση Γ΄. Το εγχειρίδιο αυτό έχει αποσυρθεί.

5. Η έμφαση ανήκει στο πρωτότυπο.

σμό του και τη συνθετική του ικανότητα, θα εκφράσει τη χριστιανική οικουμενικότητα» (στο ίδιο, σ. 201). Ο υπερβάλλων ζήλος των συγγραφέων για την ανάδειξη των στοιχείων εκείνων που συνηγορούν υπέρ των πολιτισμικών οφειλών της Ευρώπης προς την Ελλάδα οδηγεί στην αναπαραγωγή της ρομαντικής ιστοριογραφίας του 19ου αιώνα, αλλά και στην άκριτη υιοθέτηση των ρατσιστικών της απολήξεων (Zanibeta, 2000β). Η αντίληψη περί «περιούσιου λαού του Θεού», ακόμη και όταν τοποθετείται σε εισαγωγικά, είναι επιστημονικά απαράδεκτη και πολιτικά επικίνδυνη. Το επονείδιστο αυτό βιβλίο ευτυχώς καταργήθηκε. Η συνέχεια ωστόσο της σχολικής αφήγησης που διαμορφώνεται ανάμεσα στο μάθημα των Θρησκευτικών και τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος δε φαίνεται να διακόπτεται.

Όπως έχει επισημανθεί στο παρελθόν (Ασκούνη, 1997, σ. 457-458), στα βιβλία της Γλώσσας η Ορθοδοξία ταυτίζεται με τον εθνικό εαυτό, εμφανίζεται ως άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική ζωή, την κουλτούρα και τα χαρακτηριστικά που στερεοτυπικά αποδίδονται στους σύγχρονους Έλληνες. Η παρουσία της θρησκείας στα βιβλία της Γλώσσας είναι διαρκής και συνδέεται με την καθημερινή ζωή των Ελλήνων. Συνήθειες όπως οι βαφτίσεις, οι γάμοι, οι εορτές του Πάσχα και των Χριστουγέννων, και το τελετουργικό που τις συνοδεύει, παρουσιάζονται ως βασικά και αυτονόητα στοιχεία που συνθέτουν την καθημερινότητα των Ελλήνων. Πέραν όμως αυτού, η θρησκεία επενδύεται με όλη τη συγκινησιακή φόρτιση που κινητοποιεί το συλλογικό φαντασιακό και αφορά στη διατήρηση της εύθραυστης εθνικής ταυτότητας. Η ιδέα του θεού εμφανίζεται συνυφασμένη με τα συμφέροντα του έθνους. Αν υπάρχει θεός, αυτός «πολεμάει» με το μέρος των Ελλήνων! «Δοξάζω το Θεό, γιατί μ' έκαμε άνθρωπο. Γιατί μ' έβαλε πιο πάνω από τ' άλλα πλάσματά Του. Γιατί Τον βρήκα σύντροφο στο ψάρεμα [...] Μα πιο πολύ Τόνε δοξάζω, που μου κράταγε το καλάμι μου, όταν έβοσκα τις γίδες μας, και το τουφέκι μου, όταν πολεμούσα για τον τόπο μου» (Γλώσσα: ΣΤ΄ Δημοτικού, α΄ μέρος, σ. 19).

Συχνά η αισθητική των βιβλίων συνιστά μια συμβολική απεικόνιση της ταύτισης θρησκείας και έθνους. Η ταύτιση αυτή είναι μεν άρρητη, αλλά ιδιαιτέρως ισχυρή. Ένα δημώδες ποίημα με τίτλο «*Του πολέμου του 21*» συνοδεύεται από ένα δισέλιδο σκίτσο

όπου ο ηγούμενος εικονίζεται να ευλογεί τα όπλα της επανάστασης. Τα πρωτοπαλίκαρα κάθε ηλικίας γονατίζουν κατανυκτικά και ατενίζουν με σεβασμό τον ιερωμένο, ο οποίος με αποφασιστικότητα τους προτρέπει στον ξεσηκωμό με τις ευλογίες της εκκλησίας (Γλώσσα: Γ΄ Δημοτικού, τεύχος 3, σ. 70-71). Αυτό που δε λέει το κείμενο, το εκφράζει με ευγλωττία η εικόνα.

4. Η ΤΑΥΤΙΣΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΙΣΤΟ

Τα Θρησκευτικά συγκροτούν έναν τύπο πολιτικής κοινωνικοποίησης. Βασικά χαρακτηριστικά του είναι ο φρονηματισμός και η καλλιέργεια ενός παθητικού τύπου πολίτη. Πρόκειται για τον πολίτη ο οποίος αποδέχεται τις αρχές και αξίες που παραδοσιακά έχει υιοθετήσει η εκκλησία ως μη αμφισβητήσιμες «αλήθειες» και ακολουθεί τις κοινωνικές πρακτικές που επιβάλλει η εκκλησία. Αν και είναι αμφίβολο σε ποιο βαθμό τα Θρησκευτικά όντως ασκούν επιρροή σήμερα στη διαμόρφωση των κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων των νέων, είναι γεγονός ότι σαφώς αυτό επιδιώκουν. Το βιβλίο των Θρησκευτικών της Τρίτης Λυκείου θίγει σοβαρά και κρίσιμα κοινωνικά ζητήματα, όπως η σεξουαλικότητα, τα ναρκωτικά, η βιοϊατρική, η τεχνολογία, η αλλοτρίωση, υπό το πρίσμα της χριστιανικής ηθικής. Θα ήταν ενδιαφέρον αν το σχολείο μπορούσε να συζητήσει αυτά τα θέματα απαλλαγμένο από τη δεσμευτικότητα του θρησκευτικού πλαισίου.

Το μάθημα των Θρησκευτικών περιλαμβάνει επίσης στοιχεία ερμηνείας του Συντάγματος και πολιτικής αγωγής. Έτσι διατυπώνονται απόψεις σχετικά με την έννοια της επικρατούσας θρησκείας ως θρησκείας «της συντριπτικής πλειοψηφίας του ελληνικού λαού» (Θρησκευτικά: Β΄ Λυκείου, σ. 177). Υποστηρίζεται ότι ακριβώς επειδή η Ορθόδοξη Εκκλησία αποτελεί τη θρησκεία της πλειοψηφίας, καλώς «προστατεύεται από κάθε είδος προσηλυτισμού και επιβάλλεται ο σεβασμός προς αυτήν και τα μέσα που χρησιμοποιεί (ιερείς, μυστήρια, τελετές)» (στο ίδιο). Η προνομιακή αυτή μεταχείριση της Ορθόδοξης Εκκλησίας της Ελλάδας παρουσιάζεται εδώ ως απολύτως συμβατή με την αρχή της ανεξιθρησκίας και της θρησκευτικής ελευθερίας.

Ορθοδοξία και ελληνική ταυτότητα είναι ταυτόσημα στα διδακτικά βιβλία όλου του προγράμματος. Πουθενά δε διαπιστώνεται μια σχετικοποίηση αυτής της απόλυτης και κατηγορηματικής ταύτισης. Τα σχολικά βιβλία παρουσιάζουν την ιδιότητα του πολίτη και την ιδιότητα του πιστού ως ένα συνεχές, όπου δε νοείται διάκριση μεταξύ των δύο κατηγοριών. Ο έλληνας πολίτης κατανοείται ως Χριστιανός Ορθόδοξος. Η συμμετοχή στο πολιτισμικό κεκτημένο της Ορθοδοξίας θεωρείται αυτονόητη, ενώ η θρησκευτική ετερότητα απαλείφεται ως έννοια. Το παράδειγμα που ακολουθεί είναι απολύτως ενδεικτικό της συστηματικής ταύτισης του πολίτη με τον πιστό στο πλαίσιο της σχολικής γνώσης και της ουσιαστικής παραγνώρισης της πολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας στην ελληνική κοινωνία. Σε κείμενο του βιβλίου της Γλώσσας της πέμπτης τάξης του Δημοτικού σχολείου με τίτλο «*Τον άρτον ημών τον επιούσιον...*» αναφέρονται μεταξύ άλλων τα εξής: «Κάτι που δείχνει χαρακτηριστικότατα τη λαϊκή πίστη στην ιερότητα του ψωμιού είναι ο όρκος πάνω σ' αυτό. "Μα τούτο το ψωμί", λένε στη Θράκη [...] Και το σηκώνουνε στο χέρι, κάνουνε μ' αυτό το σταυρό τους και το φιλούνε» (Γλώσσα: Ε΄ Δημοτικού, β΄ μέρος, σ. 75). Η συνήθεια στην οποία αναφέρεται το βιβλίο παραπέμπει σημειολογικά στην εσωτερίκευση στην κουλτούρα και στο λόγο των ανθρώπων μιας θρησκευτικής παράδοσης, της χριστιανικής παράδοσης της «θείας ευχαριστίας» που καθιστά το ψωμί ιερό σύμβολο. Ο μόχθος για την εξασφάλιση του «επιούσιου» αντιπροσωπεύει μια κοινά αποδεκτή αξία, ικανή να εγείρει την ατομική και συλλογική δεσμευτικότητα που αποδίδεται στην έννοια του όρκου. Ενδεχομένως, στο συλλογικό υποσυνείδητο η θρησκευτική ιεροποίηση του ψωμιού ταυτίζεται με την ιερότητα του ανθρώπινου μόχθου για την απόκτησή του. Σε κάθε περίπτωση, αυτές οι ταυτίσεις, στο βαθμό που είναι υπαρκτές, αφορούν σ' ένα τμήμα του πληθυσμού... της Θράκης. Στη Θράκη ζουν έλληνες πολίτες, σημαντικό μέρος των οποίων μιλούν άλλη γλώσσα και είναι Μουσουλμάνοι. Προφανώς, οι πολίτες αυτοί που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αντιλαμβάνονται ότι το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης δεν αφορά στη δική τους κουλτούρα, δεν την αναγνωρίζει και δεν την περιλαμβάνει ως ισότιμη. Η ανάγνωση των σχολικών βιβλίων από την οπτική γωνία του

Άλλου, και μάλιστα εκείνου του Άλλου που βρίσκεται εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αναδεικνύει πραγματικά τις αντιφάσεις τής κρατικά ελεγχόμενης σχολικής γνώσης. Δεν είναι μόνο τα Θρησκευτικά εκείνα που διαμορφώνουν μια ισχυρή ταύτιση μεταξύ ελληνισμού και Ορθοδοξίας. Διαβάζοντας οι μαθητές Ιστορία μαθαίνουν ότι «οι εξισλαμισμοί ήταν το τρομερότερο πλήγμα εναντίον του ελληνισμού» (Ιστορία: Γ΄ Γυμνασίου, σ. 103). Διδάσκονται επίσης ότι και όταν ακόμη οι «Τούρκοι» αναστέλλουν περιστασιακά την καταστροφική τους δραστηριότητα στα χριστιανικά θρησκευτικά μνημεία, όπως στην περίπτωση της Παναγίας Σουμελά, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι εντυπωσιάζονται «από τη δύναμη της Παναγίας» (Ιστορία: ΣΤ΄ Δημοτικού, σ. 218). Η σχολική γνώση δε λαμβάνει καν υπόψη της ότι ο μαθητικός πληθυσμός δεν είναι θρησκευτικά και πολιτισμικά ομοιογενής. Συχνά παρουσιάζει στοιχεία έλλειψης σεβασμού προς την κουλτούρα από την οποία προέρχονται οι μαθητές, ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτοί είναι ετερόθρησκοι.

Ακόμη και στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής διαπιστώνονται στοιχεία που ταυτίζουν την ιδιότητα του πολίτη με εκείνη του πιστού. Αυτό ισχύει στα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο Δημοτικό σχολείο. Όπως έχει γραφεί στο παρελθόν (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995), τα κείμενα που υποστηρίζουν το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αποτελούν τμήμα της σχολικής γνώσης που παρουσιάζει μια εξιδανικευμένη εικόνα του εθνικού εαυτού. Στο βιβλίο της έκτης τάξης του Δημοτικού σχολείου, το κράτος, το έθνος και η Ορθοδοξία κατασκευάζονται ως μια συνέχεια. «Για το ελληνικό κράτος, λαός είμαστε όλοι οι άνθρωποι που ζούμε μόνιμα στο χώρο που ορίζεται από τα ελληνικά σύνορα. Μιλούμε όλοι την ελληνική γλώσσα [...] Πιστεύουμε σχεδόν όλοι στο ορθόδοξο χριστιανικό θρήσκευμα [...] Όλοι μας αισθανόμαστε ότι αποτελούμε μία ενότητα [...] Αισθανόμαστε την κοινή καταγωγή μας. Την κοινή μας ιστορία. Έτσι έχουμε την ιδέα ότι κάτι μας ενώνει. Τι είναι αυτό το κάτι...(;)» (ΚΠΑ, ΣΤ΄ Δημοτικού, σ. 16). Η σχετικοποίηση που μπορεί να δημιουργεί η φράση ότι «σχεδόν όλοι» είμαστε Χριστιανοί Ορθόδοξοι αναιρείται αμέσως πιο κάτω. «Αυτή η ιδέα, η αίσθηση που έχουμε όλοι μας, ότι ανήκουμε στην ίδια ενότητα και έχουμε

κοινή την καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό και η οποία μας ωθεί να θέλουμε να ζούμε οργανωμένα στην ίδια ελεύθερη πολιτεία είναι το έθνος» (ΚΠΑ, ΣΤ΄ Δημοτικού, σ. 17). Το βιβλίο του δασκάλου διευκρινίζει ότι «ο λαός θα παρουσιαστεί ως μια ενότητα» (ΚΠΑ, Βιβλίο δασκάλου, ΣΤ΄ Δημοτικού, σ. 21). Περαιτέρω οδηγίες προς ναυτιλλομένους δίνονται στη συνέχεια: «Το έθνος στο μάθημα θεωρείται ως ιδέα που φορέας της είναι ένας λαός. Η ιδέα αυτή ενισχύει τη θέληση του λαού για κοινή ζωή και τον ωθεί να αποκτήσει δική του και ανεξάρτητη πολιτεία, εκδηλώνεται δε με την κοινή καταγωγή, γλώσσα, ιστορία, θρησκεία, πολιτισμό» (στο ίδιο, σ. 23). Η ιδέα του «λαού» και του «έθνους» που παρουσιάζεται εδώ είναι άκρως επικίνδυνη. Η αντίληψη ότι το έθνος αποτελεί ένα φαινόμενο που προκύπτει από την «κοινή θέληση» ατόμων που «αισθάνονται» ότι αποτελούν μια ενιαία οντότητα με κοινές καταβολές. εμπεριέχει την έννοια του αυθαίρετου και αυταρχικού αποκλεισμού της ετερότητας ως στοιχείου ξένου και εχθρικού που απειλεί την εθνική ομοιογένεια. Πρόκειται για την ιδέα περί έθνους που εξέθρεψε η αυταρχική πολιτική θεωρία στη Γερμανία των αρχών του 20ού αιώνα και του Μεσοπολέμου (Ψυχοπαίδης, 1994). Ακόμη πιο επικίνδυνη καθίσταται η ιδέα περί έθνους που αναπτύσσεται εδώ γιατί ταυτίζεται και με την έννοια του κράτους. Μολονότι στο διδακτικό βιβλίο το κράτος δεν ορίζεται ως ταυτόσημο με το έθνος, η εκφορά του λόγου και η συστηματική χρήση τού «όλοι μας αισθανόμαστε» τα περί κοινής καταγωγής, γλώσσας και θρησκείας, δημιουργούν την εντύπωση στον αναγνώστη, ότι στην ουσία οι έννοιες του έθνους και του κράτους στην περίπτωση της Ελλάδας ταυτίζονται. Συνέπεια αυτής της αυθαίρετης ταύτισης είναι και η απάλειψη της διάκρισης μεταξύ της ιδιότητας του πολίτη και της εθνικής ταυτότητας. Η ταύτιση αυτή έχει ως συνέπεια τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο έθνος να μεταφέρονται ως στερεοτυπικά χαρακτηριστικά του πολίτη: έλληνας πολίτης είναι εκείνος που «αισθάνεται» ότι έχει κοινή καταγωγή με τους Έλληνες, μιλά ελληνικά και είναι Χριστιανός Ορθόδοξος. Πουθενά δε διαπιστώνεται η παραμικρή προσπάθεια σχετικοποίησης αυτής της αυθαίρετης και προφανώς ανακριβούς κατασκευής. Η έννοια της ετερότητας, όπως και η έννοια της μειονότητας, δεν απαντώνται στα

βιβλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Δημοτικού σχολείου.

Το πρόσφατο βιβλίο της τρίτης τάξης του Γυμνασίου βρίσκεται σε απόσταση από το παράδειγμα των βιβλίων του Δημοτικού σχολείου, αλλά και από προγενέστερα εγχειρίδια της ίδιας τάξης, τα οποία έχουν αποτελέσει αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας στο παρελθόν (Makrinioti - Solomon, 1999). Η προσέγγιση που ακολουθείται εδώ όχι μόνο δεν ταυτίζει τον πολίτη με τον πιστό, αλλά αποτελεί στην ουσία μία εισαγωγή στους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς. Το βιβλίο αναφέρεται στη θρησκεία ως «φορέα κοινωνικοποίησης» (ΚΠΑ, Γ΄ Γυμνασίου, σ. 68). Επίσης, στο πλαίσιο της παρουσίασης του πολιτεύματος και των οργάνων και λειτουργιών του ελληνικού κράτους γίνεται αναφορά στη θεσμική υπόσταση της επίσημης εκκλησίας και στη σχέση της με το κράτος, όπως αυτή ρυθμίζεται από το Σύνταγμα (στο ίδιο, σ. 153-154). Αναφορά επίσης στη θρησκεία, με την έννοια της θρησκευτικής ελευθερίας ως δικαιώματος του ανθρώπου και του πολίτη, γίνεται στο κεφάλαιο περί κοινωνίας των πολιτών και δικαιωμάτων (στο ίδιο, σ. 162). Το κεφάλαιο περί Ευρώπης, ωστόσο, παρουσιάζει μια «διγλωσσία». Ενώ από τη μία πλευρά τίθεται το ζήτημα των αμοιβαίων επιδράσεων μεταξύ των πολιτισμών (στο ίδιο, σ. 221), ταυτόχρονα παρουσιάζεται μια ευρωκεντρική αντίληψη περί της ταυτότητας του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός κατανοείται ως μια σύνθεση που προκύπτει από «την ελληνική παιδεία και την οικουμενική της ιδεολογία, τη Ρωμαϊκή οργάνωση και το Δίκαιο, το Χριστιανισμό και το Διαφωτισμό» (στο ίδιο, σ. 210). Η προσέγγιση αυτή ενισχύεται από την επόμενη σελίδα όπου παρουσιάζονται τέσσερις φωτογραφίες και ζητείται από τους μαθητές να σχολιάσουν «τα στοιχεία όλων των φωτογραφιών της σελίδας σε σχέση με την Ευρωπαϊκή ιδέα» (στο ίδιο, σ. 211). Οι φωτογραφίες αυτές εικονίζουν την Ακρόπολη, το Κολοσσαίο, που συμβολίζει ίσως την πλέον βάρβαρη εκδοχή της Ρώμης, μια λεπτομέρεια από την Παναγία των Παρισίων και μια βυζαντινής τεχνοτροπίας εικόνα από ελληνική εκκλησία. Η κατασκευή της Ευρώπης ως ενός διακριτού πολιτισμού που έχει τις ρίζες του εντός της Ευρώπης, δηλαδή στην αρχαία Ελλάδα, και δεν έχει ο ίδιος υποστεί επιδράσεις από άλλους πολιτισμούς είναι πα-

ρούσα σε αυτό το βιβλίο. Εξίσου ισχυρή εμφανίζεται και η εικόνα της Ευρώπης ως «χριστιανικής Ευρώπης», με τις δύο εκδοχές του Χριστιανισμού, τον ανατολικό και το δυτικό, ως θεμελιωδών στοιχείων της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Ασφαλώς η αντίληψη αυτή κυριαρχεί σήμερα όχι μόνο στα σχολικά βιβλία, αλλά και στο λόγο πολλών διεθνώς αναγνωρισμένων διανοητών (π.χ. Ahrweiler, 2000).

Η σχολική γνώση παρουσιάζει μια εντυπωσιακή συνέχεια αφήγησης. Η καλλιέργεια της πεποίθησης ότι υπάρχει θεός, η θρησκευτική ενδογμάτιση, η κατασκευή της Ορθοδοξίας ως θεμελιώδους συστατικού στοιχείου της ελληνικής ταυτότητας, η παραγνώριση της ετερότητας και η ταύτιση της ιδιότητας του πολίτη με την ιδιότητα του πιστού αποτελούν βασικές παραμέτρους της σχολικής αφήγησης που διαπερνούν όλο το φάσμα των μαθημάτων. Εκείνοι που επιθυμούν να αποφύγουν τα Θρησκευτικά μπορούν να απαλλαγούν από αυτά, μολονότι αυτό δε φαίνεται να αποτελεί μια εύκολη επιλογή. Δεν μπορεί όμως κανείς να απαλλαγεί από τη Γλώσσα, την Ιστορία ή την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ ΕΚΤΟΣ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

1. ΠΕΡΑΝ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το κεφάλαιο αυτό[1] πραγματεύεται το ζήτημα της στάσης του ελληνικού σχολείου απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα. Συγκεκριμένα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο αντιμετωπίζει τους μαθητές που είναι ελληνικής ιθαγένειας, Μουσουλμάνοι όσον αφορά στο θρήσκευμα και φοιτούν σε σχολεία εκτός της Θράκης. Πρόκειται για μαθητές που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, αλλά ζουν σε άλλες περιοχές της χώρας και ως εκ τούτου φοιτούν στα κοινά σχολεία. Το κείμενο που ακολουθεί βασίζεται σε εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε όλη τη χώρα (εκτός της Θράκης και της Δωδεκανήσου) και αφορά στην απογραφή του σχετικού μαθητικού πληθυσμού και στην ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών που αναπτύσσονται

1. Τα στοιχεία που αναφέρονται στο κεφάλαιο αυτό, καθώς επίσης και εκείνα που παρουσιάζονται στο Παράρτημα, έχουν προκύψει από την έρευνα «Απογραφή των Μουσουλμάνων μαθητών εκτός Θράκης και Δωδεκανήσου, Ταυτότητες και Εκπαιδευτικές Πρακτικές», η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος του ΥΠΕΠΘ «1.1 ζ (β) Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» με επιστημονική υπεύθυνη την Άννα Φραγκουδάκη. Το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε από το Δεύτερο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης και υλοποιήθηκε το διάστημα 1997-2000 υπό την ευθύνη της Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ. Την οικονομική διαχείριση είχε το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τα πορίσματα της συγκεκριμένης εργασίας κατατέθηκαν με τη μορφή έκθεσης στο ΥΠΕΠΘ τον Ιανουάριο του 1999. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε υπό την ευθύνη της Εύης Ζαμπέτα, ενώ στην ερευνητική ομάδα που συνέλλεξε το εμπειρικό υλικό συμμετείχαν επίσης οι Ιωάννα Γεροσίδερη, Κέλλυ Σουκάκου, Κυριακή Κουτσούμπα και Φωτεινή Ασημακοπούλου.

τόσο από την πλευρά του σχολείου όσο και από την πλευρά της οικογένειας. Η ποιοτική έρευνα που αφορά στην ανάλυση της ταυτότητας και των εκπαιδευτικών πρακτικών πραγματοποιήθηκε σε επιλεγμένες περιοχές, όπου διαπιστώθηκε σχετικά υψηλή συγκέντρωση μουσουλμάνων μαθητών, και βασίστηκε σε ποιοτικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης, εκπαιδευτικούς καθώς και γονείς μουσουλμάνων και χριστιανών μαθητών. Επίσης, σε ορισμένα σχολεία έγινε παρατήρηση στην τάξη. Οι περιοχές στις οποίες εστιάζεται η ποιοτική έρευνα είναι το κέντρο της Αθήνας, και ιδιαίτερα η περιοχή του Βοτανικού, η Δραπετσώνα, το Δίστομο της Βοιωτίας, η Νέα Λάμψακος και η Νέα Αρτάκη στο νομό Εύβοιας. Αναλυτικότερα στοιχεία σχετικά με τις μεθοδολογικές επιλογές αυτής της έρευνας παρουσιάζονται στο Παράρτημα και ειδικότερα στο πρώτο τμήμα του. Στο δεύτερο τμήμα του Παραρτήματος παρουσιάζονται αναλυτικά τα στοιχεία της απογραφής των μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν εκτός Θράκης και Δωδεκανήσου, καθώς επίσης και στοιχεία που αφορούν στα κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά του αντίστοιχου πληθυσμού.[2]

Με δεδομένο ότι οι μαθητές ελληνικής ιθαγένειας και μουσουλμανικού θρησκεύματος αποτελούν τμήμα του πληθυσμού εκείνου που κατά τη Συνθήκη της Λωζάννης προσδιορίζεται ως «μουσουλμανική μειονότητα» η οποία κατοικεί στη Δυτική Θράκη, είναι αναμενόμενο η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών αυτών να φοιτούν στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, κατά το σχολικό έτος 1999-2000, στη Θράκη φοιτούσαν 10.640 μαθητές που ανήκαν στη μειονότητα (Σταμέλος [επιμ.], 2002, σ. 80). Η παρούσα έρευνα κατέγραψε επίσης 1.372 μαθητές που ανήκουν στη μειονότητα και φοιτούν σε άλλες πε-

2. Η έρευνα αυτή σχετικά με την απογραφή των μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν εκτός Θράκης λειτουργεί συμπληρωματικά προς εκείνη που πραγματοποιήθηκε στη Θράκη, στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων». Εξάλλου, στο πλαίσιο του ίδιου προγράμματος έχει πραγματοποιηθεί ιδιαίτερη αναλυτική έκθεση που αφορά στους μουσουλμάνους μαθητές που φοιτούν στο νομό Δωδεκανήσου. Συνεπώς, η μελέτη αυτή συμβάλλει, συμπληρωματικά προς τα παραπάνω, στη συνολική εκτίμηση του αριθμού των μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν σε όλα τα σχολεία της χώρας.

ριοχές της χώρας εκτός από τη Θράκη ή τα Δωδεκάνησα (βλ. Παράρτημα, τμήμα 2). Στόχος αυτής της έρευνας ήταν να αναλύσει τη σχέση των μουσουλμάνων μαθητών με το κοινό σχολείο και να κατανοήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εκφράζονται τόσο από την πλευρά των ίδιων όσο και από την πλευρά του σχολείου. Η ανάλυση αυτής της σχέσης εκτός της Θράκης θεωρήθηκε ότι παρουσιάζει ιδιαιτερότητες που αξίζει να ερευνηθούν. Το γεγονός ότι εκτός Θράκης οι μουσουλμάνοι μαθητές φοιτούν στο κοινό σχολείο και όχι στο μειονοτικό καθιστά ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που αναπτύσσονται σε ένα εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο ριζικά διαφορετικό από εκείνο της Θράκης, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη μαζική παρουσία της μουσουλμανικής κοινότητας. Επιπλέον, η έρευνα αυτή αποδίδει τον τρόπο με τον οποίο το ελληνικό σχολείο χειρίζεται την πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα, και μάλιστα σε αναφορά με έναν πληθυσμό ο οποίος διαθέτει την ιδιότητα του έλληνα πολίτη.

Η σχέση των μουσουλμάνων μαθητών με το σχολείο, ο βαθμός φοίτησης και η σχολική τους πορεία σε μεγάλο βαθμό επηρεάζεται από παράγοντες που σχετίζονται με κοινωνικοοικονομικά, μορφωτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της μουσουλμανικής κοινότητας, καθώς επίσης και με τη σχέση της με την ελληνική κοινωνία και πολιτεία. Στο βαθμό που το σχολείο, ως θεσμός του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί έναν θεσμό του κράτους, τον πρώτο ίσως επίσημο κρατικό θεσμό με τον οποίο έρχονται σε επαφή τα παιδιά, η σχέση με το σχολείο συνιστά ταυτόχρονα μια σχέση με τους θεσμούς του κράτους. Η σχέση επομένως με το σχολείο αποτελεί μια έμμεση έκφραση της σχέσης του πολίτη με την πολιτική εξουσία. Συνεπώς, η σχέση των μουσουλμάνων μαθητών, και της μουσουλμανικής οικογένειας, με το σχολείο δεν επικαθορίζεται μόνο από τους κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που ισχύουν γενικότερα για την κυρίαρχη ταυτότητα του «έλληνα πολίτη», αλλά διαμεσολαβείται από την ιδιαιτερότητα που προσδίδει η ταυτότητα «έλληνας πολίτης-Μουσουλμάνος».

Η σχέση των Μουσουλμάνων με το σχολείο σε περιοχές εκτός Θράκης είναι αναμενόμενο να εμφανίζει ορισμένα διαφορετικά

χαρακτηριστικά από εκείνα που παρουσιάζονται στη Θράκη, με δεδομένα αφενός ότι στην υπόλοιπη Ελλάδα δεν υπάρχουν μειονοτικά σχολεία και αφετέρου ότι οι κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες είναι διαφορετικές. Οι πολιτικές συνθήκες είναι διαφορετικές, με την έννοια ότι εκτός Θράκης δεν είναι συγκροτημένη η παρουσία της μειονότητας, δεν υπάρχει το τουρκικό προξενείο, η γεωγραφική γειτνίαση με την Τουρκία καθώς και οι κοινωνικοί εκείνοι παράγοντες που θα επέτρεπαν στο μουσουλμανικό πληθυσμό να βιώνει την αίσθηση της συμμετοχής σε μια κοινότητα η οποία παρέχει ασφάλεια, προστασία και ενδεχομένως, ή έστω «δυνάμει», δυνατότητες συλλογικής έκφρασης. Όπως προκύπτει από την έρευνα στη Θράκη, οι μουσουλμάνοι μαθητές σπανίως φοιτούν σε μη μειονοτικά σχολεία, ιδιαίτερα στο Δημοτικό σχολείο, πράγμα που σημαίνει ότι όταν τα υποκείμενα έχουν τη δυνατότητα επιλογής αποφεύγουν το κοινό σχολείο. Στο βαθμό που στη Θράκη το επίσημο μη μειονοτικό σχολείο κατανοείται είτε ως απειλή για τη διατήρηση της ταυτότητάς τους είτε ως ένα σχολείο στο οποίο οι μουσουλμάνοι μαθητές δεν είναι αποδεκτοί ή δε διαβλέπουν προοπτική σχολικής επιτυχίας, είναι ιδιαιτέρως πιθανό η ίδια στάση να διαμορφώνεται και εκτός Θράκης, με τη διαφορά ότι στην περίπτωση αυτή δεν έχουν δυνατότητα επιλογής. Η στάση αυτή απέναντι στο σχολείο ενδεχομένως ενισχύεται και από το γεγονός, ότι εκτός Θράκης οι όροι κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής και παρέμβασης για τους «μουσουλμάνους» πολίτες είναι πολλαπλά ακυρωμένοι: πρόκειται για ένα σχολείο που δεν είναι «δικό τους», που δε σέβεται την ιδιαιτερότητά τους και δεν τους αποδέχεται· ένα σχολείο για το οποίο οι ίδιοι δεν μπορούν να έχουν λόγο και παρέμβαση στις επιλογές του.

Στο πλαίσιο αυτό, προκειμένου να διερευνηθεί η στάση των Μουσουλμάνων απέναντι στο σχολείο, εξετάζονται οι συνθήκες με τις οποίες πραγματοποιήθηκε η μετεγκατάστασή τους από τη Θράκη, καθώς επίσης και ο τρόπος με τον οποίο κατανοούν την προοπτική της μετεγκατάστασης. Το στοιχείο αυτό συνδέεται με το βαθμό στον οποίο επιθυμούν να ενταχτούν στο συγκεκριμένο τόπο και στην τοπική κοινωνία, γεγονός που ασφαλώς επηρεάζει και τη σχέση τους με το σχολείο. Ακολούθως, μελετάται η σχέση τους με την τοπική κοινωνία, οι συνθήκες κοινωνικής ένταξης, οι

μορφές συλλογικής έκφρασης και τα αιτήματα που ενδεχομένως διατυπώνουν προς την τοπική κοινωνία ή την πολιτεία.

Ένα από τα κρίσιμα ερωτήματα της έρευνας αφορά στο βαθμό στον οποίο η εκπαιδευτική διοίκηση και το σχολείο έχουν κατανοήσει την ιδιαιτερότητα των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μουσουλμάνων μαθητών και ποια είναι η στάση τους απέναντι σ' αυτήν. Εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο το σχολείο αναγνωρίζει την ιδιαίτερη φύση του προβλήματος και επιχειρεί την αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων και πρακτικών σε μια προοπτική ένταξης των μαθητών αυτών στην εκπαίδευση και την τοπική κοινωνία. Ερευνάται ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο αντιλαμβάνεται την έννοια της ένταξης: την αντιλαμβάνεται ως μια διαδικασία αναγνώρισης και σεβασμού της ιδιαίτερης κουλτούρας των Μουσουλμάνων ως ισότιμης (πράγμα που είναι προφανές ότι δεν ισχύει, τουλάχιστον αν λάβει κανείς υπόψη το γεγονός ότι, αν μη τι άλλο, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν περιλαμβάνει τίποτε σχετικό με τη θρησκευτική και πολιτισμική τους ταυτότητα) ή την αντιλαμβάνεται ως μια καθαρά αφομοιωτική διαδικασία; ποια είναι η στάση και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών όσον αφορά στους μουσουλμάνους μαθητές; Επίσης εξετάζονται τα προβλήματα και η αντιμετώπιση των μουσουλμάνων μαθητών από το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Στην ουσία εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο συντρέχουν οι εκπαιδευτικές, τουλάχιστον, προϋποθέσεις ώστε τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας να μπορούν να ενταχτούν ως ισότιμοι έλληνες πολίτες στην τοπική κοινωνία. Τέλος, μελετώνται τα χαρακτηριστικά της σχολικής φοίτησης των μουσουλμάνων μαθητών (φοίτηση, απουσία, διαρροή ιδιαίτερα από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, καθυστέρηση φοίτησης, σχολική πορεία) και η συμμετοχή τους γενικότερα στη σχολική ζωή.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η έννοια «έλληνας πολίτης-Μουσουλμάνος» αναφέρεται κατά κύριο λόγο στη μόνη αναγνωρισμένη από το ελληνικό κράτος και τη Συνθήκη της Λωζάννης «μουσουλμανική μειονότητα», η οποία είναι εγκατεστημένη κυρίως στη Δυτική Θράκη. Ωστόσο, ο θρησκευτικός χαρακτηρισμός της ιδιαιτερότητας ορισμένων ελλήνων πολιτών (έλληνας πολίτης-Μουσουλμάνος κατ' αντιδιαστολή προς τον έλληνα πολίτη-Χριστιανό Ορθόδοξο) εμπεριέχει ένα στοιχείο αντινομίας όσον αφορά στον κοσμικό χα-

ρακτήρα του κράτους και τον προσδιορισμό της έννοιας του πολίτη. Η επιρροή του κινήματος του Διαφωτισμού, ήδη από τον 17ο αιώνα, και η ιδέα περί διάκρισης μεταξύ λόγου και πίστης, επιστήμης και θρησκείας, οδήγησε στην αντίληψη περί κοσμικού χαρακτήρα του κράτους. Η δημιουργία των περισσότερων από τα εθνικά κράτη που ακολούθησε, κατά τον 19ο αιώνα κυρίως, βασίστηκε στην αρχή περί κοσμικότητας της πολιτικής εξουσίας. Η συγκρότηση ωστόσο των εθνικών κρατών συνοδεύτηκε από τη διαδικασία κατασκευής μιας σχετικά ομοιογενούς και ενιαίας εθνικής ταυτότητας, η οποία συνήθως αντιστοιχούσε σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας εντός της επικράτειας του κάθε κρατικού σχηματισμού. Στη διαδικασία συγκρότησης των εθνικών κρατών και κατασκευής της εθνικής ταυτότητας καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισαν τα εκπαιδευτικά συστήματα (Green, 1990). Η καθιέρωση της ενιαίας γλώσσας, η κατασκευή της ιστορικής αφήγησης και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών του έθνους, έργο το οποίο κατεξοχήν επιτέλεσαν τα εκπαιδευτικά συστήματα, υπήρξε συγκροτησιακός όρος των σύγχρονων εθνικών κρατών. Η συγκρότηση της «φαντασιακής κοινότητας» του έθνους (Anderson, 1991) ως μιας διακριτής και μοναδικής ταυτότητας που το διαφοροποιεί από τους «εξωτερικούς Άλλους», έχει ερμηνευτεί ως μια προϋπόθεση για την κατασκευή της εσωτερικής συνοχής των λεγόμενων εθνικών κρατών. Ωστόσο, αυτή καθ' εαυτή η έννοια του εθνικού κράτους σήμερα αμφισβητείται, στο βαθμό που κανένα σχεδόν από τα λεγόμενα εθνικά κράτη δε χαρακτηρίζεται από εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια, παρά τη συστηματική προσπάθεια για την καλλιέργειά της από την πλευρά των εκπαιδευτικών συστημάτων (Coulby - Jones, 1995). Η πρόσφατη αναβίωση των εθνικιστικών κινημάτων στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης αποτελεί μια σαφή απόδειξη του τεχνητού χαρακτήρα του εθνικού κράτους και ίσως μία από τις πλέον τραγικές ειρωνείες της ιστορίας (Adam, 1992· Hoff, 1992).

Η κοσμικότητα του αστικού κράτους και η διαφωτιστική έννοια της ανεκτικότητας απέναντι στη διαφορά αποτέλεσαν ορισμένες από τις ιδεολογικοπολιτικές αρχές που επέτρεψαν στους κρατικούς σχηματισμούς να χειριστούν την κοινωνική και πολιτισμική ετερότητα. Ωστόσο, όπως σημειώνεται και παραπάνω, στο πρώτο

κεφάλαιο αυτού του βιβλίου, οι αρχές αυτές, που πηγάζουν από το πρόγραμμα του Διαφωτισμού, σε μεγάλο βαθμό αντιστοιχούν και στις αντινομίες, αν όχι αποτυχίες, των σύγχρονων κοινωνιών. Οι αντινομίες αυτές καθίστανται περισσότερο εμφανείς στη νοηματοδότηση της ιδιότητας του πολίτη. Η έννοια του πολίτη που έχει διαμορφωθεί στις σύγχρονες αστικές κοινωνίες βασίζεται στην αρχή της καθολικότητας. Το κλασικό κείμενο του T.H. Marshall (1995) αναγνωρίζει τη δυνατότητα συμμετοχής σε μια κοινότητα και στο συλλογικό κοινωνικό κεκτημένο ως το στοιχείο εκείνο που προσδιορίζει την ιδιότητα του πολίτη. Η συμμετοχή αυτή αποκτά υπόσταση στο πλαίσιο του κράτους και αναφέρεται σε ένα σώμα αστικών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων που έχουν καθολική ισχύ για όλους τους πολίτες. Η αρχή της καθολικότητας των δικαιωμάτων του πολίτη που παρουσιάζεται στο έργο του Marshall προϋποθέτει τις έννοιες της ισονομίας και ισοπολιτείας. Η κριτική ωστόσο που έχει ασκηθεί στην αντίληψη αυτή περί της ιδιότητας του πολίτη (π.χ., ενδεικτικά, Bottomore, 1995· Habermas, 1994) εστιάζεται κατά κύριο λόγο στο γεγονός, ότι η «καθολικότητα» του προσδιορισμού των δικαιωμάτων του πολίτη τείνει να αγνοεί τις ετερότητες που συνθέτουν μια κοινωνία και ιδιαίτερα τις κοινωνικές εκείνες ομάδες που δεν είναι σε θέση να αξιοποιήσουν ικανοποιητικά και να ασκήσουν πλήρως τα δικαιώματα που παρέχονται «δυνάμει» από τους επίσημους κρατικούς θεσμούς. Κατά συνέπεια, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι ο τρόπος με τον οποίο οι σύγχρονες κοινωνίες προσδιορίζουν την ιδιότητα του πολίτη περιθωριοποιεί ή παράγει αποκλεισμούς για τις κοινωνικές εκείνες ομάδες που δε διαθέτουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις πλήρους αξιοποίησης των δικαιωμάτων του πολίτη. Κοινωνικές κατηγορίες όπως αυτές των γυναικών, των ατόμων με ειδικές ανάγκες, φυλετικών, εθνοτικών, θρησκευτικών ή άλλων μειονοτήτων συνήθως υφίστανται τις συνέπειες των αδιαφοροποίητων πολιτικών όσον αφορά στα κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα του πολίτη. Αυτού του είδους οι αντινομίες μάλιστα θέτουν υπό αμφισβήτηση την υποτιθέμενη αρχή της καθολικότητας των δικαιωμάτων, στο βαθμό που η εφαρμογή της εμπεριέχει το στοιχείο της επιλεκτικότητας η οποία παράγει ανισότητα.

Όπως αναφέρθηκε και σε άλλα σημεία αυτού του βιβλίου, και ιδιαίτερα στο δεύτερο κεφάλαιο, αν και τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη συγκροτήθηκαν με όρους κοσμικότητας της πολιτικής εξουσίας, εν τούτοις το θρησκευτικό στοιχείο εξακολουθεί να είναι ισχυρό και να επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τη συγκρότηση της ιδιότητας του πολίτη. Στο βαθμό που ο πολίτης δεν είναι υποχρεωμένος να είναι θρησκευόμενος προκειμένου να κατέχει την ιδιότητα του πολίτη, θα ανέμενε κανείς η θρησκευτική συνείδηση να μην αποτελεί στοιχείο ένταξης ή αποκλεισμού από την κοινωνία των πολιτών. Ωστόσο, παρά τον κοσμικό χαρακτήρα των ευρωπαϊκών κρατών, συχνά η ευρωπαϊκή ταυτότητα θεωρείται ως συνυφασμένη με το Χριστιανισμό, ενώ η συμβολή άλλων θρησκευτικών συστημάτων, όπως ο Ιουδαϊσμός ή το Ισλάμ, υποβαθμίζεται (Unwin, 1998· Delanty, 1995). Επιπλέον, το γεγονός ότι τα σύγχρονα ευρωπαϊκά κράτη έχουν κοσμικό χαρακτήρα δε σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζουν ένα θρήσκευμα ως κυρίαρχο. Η συμβολή των εκπαιδευτικών συστημάτων στην καλλιέργεια της κυρίαρχης εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας είναι καθοριστικής σημασίας και σε μεγάλο βαθμό ευθύνεται για την κοινωνική ένταξη ή τον αποκλεισμό συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Η διαδικασία του κοινωνικού αποκλεισμού που οφείλεται σε κοινωνικές και πολιτισμικές παραμέτρους καθίσταται ολοένα και περισσότερο κρίσιμη σήμερα, ακριβώς λόγω της παγκοσμιοποίησης των σύγχρονων κοινωνιών και της πολυπολιτισμικής σύνθεσης που αυτή συνεπιφέρει, ιδιαίτερα μάλιστα στις μεγάλες πόλεις (Featherstone, 1997· Gundara - Jones, 1999).

Στην περίπτωση της ελληνικής κοινωνίας, ο διαχωρισμός μεταξύ κράτους και εκκλησίας δεν έχει επιτελεστεί. Στην περίπτωση μάλιστα της εκπαίδευσης, τόσο ο εθνοκεντρισμός (Φραγκουδάκη - Δραγώνα [επιμ.], 1997) όσο και το στοιχείο της θρησκευτικής ενδογμάτισης (Σωτηρέλης, 1998) παραμένουν εγγενή χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία μάλιστα είναι στενά συνυφασμένα μεταξύ τους και αλληλοτροφοδοτούνται. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενα κεφάλαια, τόσο η εκπαιδευτική πολιτική όσο και η σχολική γνώση συγκροτούν την ελληνική ταυτότητα σε πλήρη ταύτιση με την Ορθοδοξία (Zambeta, 2000α). Η αντιφατικότητα του ελληνικού Συντάγματος, το οποίο

αν και κατοχυρώνει την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης, ορίζει επίσημο θρήσκευμα, και ο βασικός νόμος που διέπει τη λειτουργία της γενικής εκπαίδευσης, ο οποίος ορίζει ως έναν από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης την καλλιέργεια της ορθόδοξης χριστιανικής *πίστης* και παράδοσης, αποτελούν κραυγαλέα παραδείγματα της μη ολοκλήρωσης στην Ελλάδα της θεμελιώδους διάκρισης μεταξύ θρησκευτικού και πολιτικού στοιχείου. Με αυτή την έννοια θεωρείται σχεδόν αυτονόητο, και συχνά εμφανίζεται στον πολιτικό και γενικά στο δημόσιο λόγο, ότι η ταυτότητα του έλληνα πολίτη ενσωματώνει και την ταυτότητα «Χριστιανός Ορθόδοξος», ενώ ο χαρακτηρισμός «έλληνας πολίτης-Μουσουλμάνος» παραπέμπει σε μια ταυτότητα ριζικά διαφορετική, στον «Άλλο», με τον οποίο, μάλιστα, υπάρχει ιστορική αντιπαλότητα.

Έχει υποστηριχτεί ότι η πολιτική πρακτική του ελληνικού κράτους απέναντι στις μειονότητες γενικά ήταν αυτή της μη αναγνώρισης και υποβάθμισης της παρουσίας τους (Ηρακλείδης, 1997). Εξαίρεση αποτελεί η «μουσουλμανική μειονότητα», η οποία έχει αναγνωριστεί με τη Συνθήκη της Λωζάννης. Η θέση και ο προσδιορισμός της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης έχει πολλαπλά επηρεαστεί από τις ελληνοτουρκικές σχέσεις, τις διενέξεις μεταξύ των δύο χωρών γύρω από το Αιγαίο, το Κυπριακό και τα μειονοτικά ζητήματα γενικά (Ηρακλείδης, 2001· Ασημακοπούλου - Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2002). Οι σχέσεις αυτές καθόρισαν και την εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στη μειονότητα (Μπαλτσιώτης, 1997). Σε μεγάλο βαθμό η πολιτική του ελληνικού κράτους μέχρι πρόσφατα χαρακτηριζόταν από «διοικητικές παρενοχλήσεις» σε βάρος της μειονότητας και αποσκοπούσε στην υποβάθμιση της εθνοτικής ταυτότητας. Παράλληλα, η πολιτική του προσδιορισμού της «μουσουλμανικής μειονότητας» σε αναφορά με το θρήσκευμα αποσιωπά τις ετερότητες που τη συνθέτουν (Παρέσογλου, 1994), ενώ, όπως φαίνεται, δεν ανταποκρίνεται και στον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα υποκείμενα επιθυμούν να αυτοπροσδιορίζονται.

Η μη αναγνώριση και η ισοπέδωση της διαφορετικότητας ενδεχομένως προσδίδει στην ταυτότητα «έλληνας πολίτης-Μουσουλμάνος» τα χαρακτηριστικά του πολίτη δεύτερης κατηγορίας. Ενός

πολίτη που είναι αποκλεισμένος από τη συλλογική νομή του κοινωνικού κεκτημένου. Εφόσον μάλιστα, κατά τεκμήριο (όπως δείχνουν σχετικές έρευνες, βλ. Πετράκη, 1997), η ταυτότητα Μουσουλμάνος συνοδεύεται και από τη φτώχεια, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, την υποβαθμισμένη περιοχή κατοικίας, τις ανεπιθύμητες θέσεις απασχόλησης, είναι σαφές ότι συντρέχουν όλες οι κοινωνικές προϋποθέσεις που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό. Στο βαθμό, όμως, που η δυνατότητα συμμετοχής στο κοινωνικό κεκτημένο αποτελεί στοιχείο προσδιοριστικό της έννοιας του πολίτη, ενδεχομένως (στην περίπτωση του «έλληνα πολίτη-Μουσουλμάνου») θα έπρεπε να μιλάμε για μια «οιονεί» ή «συμβατική» ταυτότητα έλληνα πολίτη. Το θέμα αυτό εξετάζεται στο πλαίσιο αυτής της έρευνας. Είναι ιδιαίτερα πιθανό η ένταση του προβλήματος να είναι σημαντικά μεγαλύτερη από εκείνην που εκφράζεται στη Θράκη, παρά το γεγονός ότι ενδεχομένως είναι λιγότερο ορατή.

Το ερώτημα επομένως που απασχολεί και αυτή την έρευνα είναι σε ποιο βαθμό το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη ατόμων που διαθέτουν μία ταυτότητα διαφορετική από την κυρίαρχη, όπως είναι οι έλληνες πολίτες-Μουσουλμάνοι. Προφανώς, η όποια εκπαίδευση παρέχεται στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης δεν μπορεί να αποτελεί τη μόνη απάντηση μιας σύγχρονης ευρωπαϊκής χώρας, στο βαθμό που αγνοεί τη δυνατότητα της ελεύθερης μετακίνησης των πολιτών. Σε ποιο βαθμό οι αρχές της ισονομίας και ισοπολιτείας ισχύουν στην περίπτωση της εκπαίδευσης των ελλήνων μουσουλμάνων πολιτών εκτός Θράκης; Ερωτήματα τα οποία προκειμένου να απαντηθούν θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι δεν απαιτείται κάποια ιδιαίτερη εμπειρική έρευνα, στο βαθμό που είναι γνωστό ότι στο ελληνικό σχολείο τα άτομα αυτά δεν μπορούν να διδαχτούν ούτε τη μητρική τους γλώσσα, ούτε τη θρησκεία τους, πράγμα το οποίο ισχύει για τους έλληνες πολίτες που είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι και έχουν ως μητρική γλώσσα την Ελληνική. Κατά συνέπεια δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι οι αρχές της ισονομίας και ισοπολιτείας ισχύουν στην περίπτωση της εκπαίδευσης των μουσουλμάνων μαθητών εκτός Θράκης. Εάν μάλιστα δεχτούμε την άποψη που υποστηρίζει ότι προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη και τη συμμε-

τοχή στο κοινωνικό κεκτημένο είναι η αναγνώριση της ταυτότητας ενός ατόμου ως ισότιμης και όχι μία εν γένει «ανοχή» ως προς την ετερότητα (Taylor, 1997), είναι εκ προοιμίου προφανές ότι το ελληνικό σχολείο οδηγεί τους μουσουλμάνους μαθητές στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Στο βαθμό που οι εκπαιδευτικές πρακτικές και η σχέση των μουσουλμάνων μαθητών με το σχολείο διαμεσολαβούνται από την ταυτότητα «έλληνας πολίτης-Μουσουλμάνος», από τα ιδιαίτερα δηλαδή κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τη δυνατότητα συμμετοχής αυτής της ομάδας στο κοινωνικό κεκτημένο, θεωρούμε ότι έχει σημασία να αναδειχτούν οι ιδιαίτερες εκφράσεις αυτής της ταυτότητας εκτός του χώρου της Θράκης.

2. Η «ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ»: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΘΝΟΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Ο προσδιορισμός της μειονότητας της Θράκης ως θρησκευτικής μειονότητας προέκυψε μέσα από ιστορικούς και πολιτικούς όρους, η ανάλυση των οποίων δεν αποτελούν αντικείμενο αυτής της έρευνας. Ωστόσο, ερώτημα της έρευνας αποτελεί το σε τι ακριβώς συνίσταται η μουσουλμανική ταυτότητα σήμερα, και μάλιστα εκτός της Θράκης. Πρόκειται πράγματι για μία ταυτότητα που έχει πολιτισμικές μόνο αναφορές, και μάλιστα θρησκευτικές, όπως ο όρος «μουσουλμανική μειονότητα» υπονοεί, ή μήπως οι πολιτισμικές αυτές αναφορές έχουν προεκτάσεις εθνοτικές; Πρόκειται για μία ταυτότητα ενιαία, αμιγή και αμετάβλητη στο χώρο και στο χρόνο; Σε ποιο βαθμό ισχύουν οι θέσεις που κατά καιρούς εκφράζονται από την πλευρά επίσημων κυβερνητικών στελεχών, του πρωθυπουργού της χώρας στο παρελθόν, αλλά και από την πλευρά ερευνητών που έχουν ασχοληθεί με το θέμα, ότι η «μουσουλμανική μειονότητα» της Θράκης διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες πληθυσμού, δηλαδή στους «Τουρκογενείς [sic], στους Πομάκους, και στους Rom» (Παρέσογλου, 1994, σ. 831); Η μελέτη αυτή ακολουθεί την παραδοχή, ότι η κοινωνική έρευνα δεν είναι σε θέση να απαντήσει στο ποια «είναι» η ταυτότητα των υποκειμένων που ερευνά, αλλά μπορεί όμως να διερευνήσει ποια ταυτό-

τητα τα υποκείμενα δηλώνουν ότι διαθέτουν, είτε με το λόγο είτε με τις πρακτικές που υιοθετούν.

Πράγματι, το κοινό χαρακτηριστικό του πληθυσμού που ερευνάται σχετίζεται με τη θρησκευτική του ταυτότητα. Τα υποκείμενα διατυπώνουν συχνά στο πλαίσιο αυτής της έρευνας τη θέση «η θρησκεία μας είναι πολύ σημαντική για μας». Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν άλλες πολιτισμικές διαφορές, λιγότερο ίσως ορατές. Η πλέον ορατή διαφορά έγκειται στον παράγοντα γλώσσα.

Σε όλες τις περιοχές όπου πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού έχει ως μητρική γλώσσα την Τουρκική. Αυτή είναι η γλώσσα με την οποία τα άτομα επικοινωνούν μεταξύ τους και την οποία ομιλούν στο σπίτι τους. Η ελληνική γλώσσα αποτελεί δεύτερη γλώσσα γι' αυτούς, συνήθως, δε, την κατέχουν ελλιπώς και δεν αισθάνονται ότι μπορούν να εκφραστούν ικανοποιητικά σ' αυτήν, ακόμη και για τις στοιχειώδεις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας. Το έλλειμμα επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα είναι περισσότερο έντονο για τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες. Το στοιχείο αυτό μπορεί να αποδοθεί αφενός στο ότι οι άνδρες έχουν φοιτήσει στο σχολείο (συνήθως στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης) σε μεγαλύτερο ποσοστό και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε σχέση με τις γυναίκες, και αφετέρου στο ότι οι άνδρες έχουν περισσότερες ευκαιρίες σε σχέση με τις γυναίκες να μάθουν την ελληνική γλώσσα, με δεδομένο ότι αυτοί κυρίως εργάζονται, έρχονται σε επαφή με τον πληθυσμό που μιλά Ελληνικά και γενικώς δεν είναι περιορισμένοι στο χώρο του σπιτιού όπως οι γυναίκες. Πρόκειται δηλαδή για την έκφραση, σε ακραία ίσως μορφή, του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού που πλήττει το γυναικείο φύλο, ο οποίος στην προκειμένη περίπτωση διαμεσολαβείται από την ιδιαιτερότητα της πολιτισμικής ταυτότητας.

Σε ορισμένες περιοχές, ιδιαίτερα στην περιοχή του Βοτανικού, ένα μέρος του πληθυσμού ομιλεί παράλληλα με την τουρκική γλώσσα και την Rom. Επίσης στην περιοχή του Διστόμου Βοιωτίας, ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού δηλώνει ότι ομιλεί την πομακική γλώσσα. Στην περιοχή της Δραπετσώνας, ο πληθυσμός δηλώνει ότι ομιλεί την τουρκική γλώσσα.

Επομένως, λαμβανομένου υπόψη του παράγοντα γλώσσα, κα-

ταρχήν θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές στο εσωτερικό της μουσουλμανικής ταυτότητας, στο βαθμό που διαπιστώνεται ότι ο αντίστοιχος πληθυσμός ομιλεί τουλάχιστον τρεις διαφορετικές γλώσσες. Ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί ότι η τουρκική γλώσσα φαίνεται να είναι η γλώσσα που ομιλούν οι περισσότεροι.

Το γεγονός ότι τα υποκείμενα στα οποία αναφέρεται η έρευνα διαθέτουν μία πολιτισμική ταυτότητα διαφορετική από αυτήν που αναγνωρίζεται ως κυρίαρχη στην ελληνική κοινωνία –η ταυτότητα του έλληνα πολίτη που ομιλεί την ελληνική γλώσσα και είναι Χριστιανός και μάλιστα Ορθόδοξος–, οδηγεί στο εύλογο ερώτημα κατά πόσο η αναγνωρισμένη ως θρησκευτική ταυτότητα εμπεριέχει μία μη αναγνωρισμένη εθνοτική ταυτότητα. Ίσως, μάλιστα, εμπεριέχει περισσότερες της μίας εθνοτικές ταυτότητες. Το ερώτημα αυτό προφανώς δεν μπορεί να απαντηθεί παρά μόνο από τα υποκείμενα τα οποία αφορά. Η ταυτότητα δεν υφίσταται ως μεταφυσική οντότητα έξω από τους φυσικούς της φορείς. Η ταυτότητα αποκτά υπόσταση ως ατομική και συλλογική μνήμη, συνείδηση και έκφραση των υποκειμένων. Εάν μάλιστα δεχτούμε ότι οι ταυτότητες δε συγκροτούνται «εν κενώ», πέρα και έξω από το χώρο και το χρόνο, αλλά βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τους συγκείμενο, τότε θα πρέπει επίσης να δεχτούμε ότι οι ταυτότητες δεν είναι στατικές αλλά ενδέχεται να παραλλάσσονται ή να βρίσκονται σε διαδικασίες μετάβασης. Στην ουσία, στη σύγχρονη εποχή τα άτομα είναι φορείς πολλαπλών ταυτοτήτων.

Όλα τα υποκείμενα που συμμετείχαν στον πληθυσμό της έρευνας δηλώνουν στο λόγο τους ότι «είναι Έλληνες», ότι διαθέτουν δηλαδή ελληνική εθνική συνείδηση. Το στοιχείο αυτό το δηλώνουν με ποικίλους τρόπους: λέγοντας «είμαστε και μεις έλληνες πολίτες», «πηγαίνουμε στο στρατό», «αν είμασταν Τούρκοι θα πηγαίναμε να ζήσουμε στην Τουρκία», ότι πολέμησαν μαζί με τους υπόλοιπους Έλληνες κατά των Γερμανών, ορισμένοι μάλιστα δηλώνουν ότι οι γονείς τους συμμετείχαν και στην Εθνική Αντίσταση (εκπρόσωπος του «Εκπολιτιστικού Μορφωτικού Συλλόγου Ελλήνων Μουσουλμάνων Νοτίου Ελλάδας», με έδρα το Βοτανικό). Σε ορισμένες περιπτώσεις υιοθετούν έναν έντονα εθνικιστικό σοβινι-

στικό ελληνικό λόγο όσον αφορά στην υπεροχή του ελληνικού, και μάλιστα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, έναντι των άλλων πολιτισμών λέγοντας «όταν εμείς χτίζαμε Παρθενώνες οι άλλοι [εννοείται Ευρωπαίοι] βρισκόντουσαν στα δέντρα» (στο ίδιο). Στα γραφεία ενός από τους δύο Συλλόγους του Βοτανικού, στον τοίχο είναι αναρτημένη σημαία που εικονίζει το αστέρι της Βεργίνας με το σύνθημα «Η Μακεδονία είναι Ελληνική». Το ίδιο, όσον αφορά στη ρηματική δήλωση της εθνοτικής ταυτότητας, ισχύει και για το δεύτερο Σύλλογο που εδρεύει στο Βοτανικό. Ο Σύλλογος αυτός, σύμφωνα με τις δηλώσεις του προέδρου του, συμπεριλαμβάνει στα μέλη του τόσο Χριστιανούς (κατά ένα ποσοστό περίπου 10%) όσο και Μουσουλμάνους που κατάγονται από τη Θράκη, και ονομάζεται «Σύλλογος των Απανταχού Θρακιωτών "Η ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ"». Σε όλες τις περιοχές όπου πραγματοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα, κανένα από τα υποκείμενα με τα οποία μιλήσαμε δε δήλωσε ρητά ότι έχει τουρκική ή άλλη εθνική συνείδηση εκτός από την ελληνική.[3] Ενδεχομένως, εάν επρόκειτο για μια εθνολογική έρευνα η οποία χρησιμοποιούσε «μεσολαβητές» που θα διέθεταν αντίστοιχη ταυτότητα με αυτή των υποκειμένων που μελετώνται, ίσως τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά.

Εκείνο το οποίο με βεβαιότητα μπορούμε να ισχυριστούμε, είναι ότι ο πληθυσμός που εξετάζουμε αισθάνεται απειλούμενος, αδικημένος, περιθωριοποιημένος και μη αποδεκτός από την υπόλοιπη κοινωνία. Οι δηλώσεις περί εθνικής ταυτότητας που αναφέρονται παραπάνω εμπεριείχαν πάντοτε το στοιχείο της διαμαρτυρίας: «αφού και εμείς συνεισφέρουμε στην ελληνική πολιτεία, όπως όλοι οι άλλοι έλληνες πολίτες, γιατί δεν απολαμβάνουμε των ίδιων δικαιωμάτων;». Διαμαρτυρία η οποία άλλοτε δηλώνεται ρητά και άλλοτε έμμεσα. Έχει διαπιστωθεί επίσης η τάση σε ορισμένες περιπτώσεις να εκδηλώνεται προς τους «άλλους», δηλαδή προς την πλειοψηφία, μία άρνηση της ταυτότητάς τους, στοιχείο

3. Ωστόσο, το ερώτημα παραμένει κατά τη γνώμη μας ανοικτό: εάν αυτός/ή που πραγματοποιούσε την έρευνα είχε διαφορετική εθνική και πολιτισμική ταυτότητα και δεν ενεργούσε εκ μέρους του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, η απάντηση θα ήταν άραγε η ίδια; Προφανώς δεν μπορεί να απαντηθεί αυτό το ερώτημα. Θεωρούμε όμως ότι το ερώτημα αυτό σε μεγάλο βαθμό θέτει και τα όρια αυτής της έρευνας.

που αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Το γεγονός αυτό θεωρούμε ότι ερμηνεύεται ως μία στρατηγική εκ μέρους τους για την αποφυγή της περιθωριοποίησής τους. Ασφαλώς δε διαθέτουμε κανένα στοιχείο που να επιτρέπει να θεωρήσουμε τη δήλωσή τους περί εθνικής ταυτότητας ως ανειλικρινή. Επίσης, δεν μπορούμε να υιοθετήσουμε κάποια θεωρία συνωμοσίας, η οποία θα ερμήνευε τη στάση τους ως υπαγορευόμενη από άλλες σκοπιμότητες και «ξένα κέντρα». Αυτού του είδους οι ερμηνείες είναι αφελείς, ιδιαίτερα μάλιστα όταν αναφέρονται σε συλλογικές ταυτότητες. Ωστόσο, το ερώτημα είναι σε ποιο βαθμό η θρησκευτική ταυτότητα αλληλεπιδρά με την εθνοτική. Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας ομιλούν την τουρκική γλώσσα, ενώ επίσης, τείνουν να παρακολουθούν την τουρκική τηλεόραση. Στο βαθμό που αυτή η ταυτότητα δε δηλώνεται από τα ίδια τα υποκείμενα, προφανώς δεν μπορούμε να τους την αποδώσουμε εμείς. Εκτιμώντας όμως τις κοινωνικές και πολιτισμικές τους πρακτικές, αναρωτάται κανείς σε ποιο βαθμό πρόκειται για μία ή περισσότερες ταυτότητες που έχουν μόνο πολιτισμική διάσταση. Τίθεται δηλαδή το ερώτημα σε ποιο βαθμό το στοιχείο της αυτοσυνείδησης είναι αποκλειστικά θρησκευτικό ή ενδεχομένως έχει εθνοτική διάσταση. Εφόσον η συγκρότηση της ταυτότητας, ως κατασκευή του συλλογικού «εγώ» απέναντι στον «Αλλο», αποτελεί μια διαδικασία διαμεσολάβησης μεταξύ παράλληλων ταυτοτήτων, τότε γιατί αυτή η διαμεσολάβηση θα πρέπει να θεωρείται ως περιοριζόμενη αποκλειστικά στο πολιτισμικό πεδίο; Με αυτή την έννοια, η ταυτότητα συγκροτείται όχι μόνο ως διαδικασία αυτοκατανόησης από την πλευρά των υποκειμένων, αλλά και σε σχέση με αυτό που τα υποκείμενα εισπράττουν από το περιβάλλον ως αποδοχή ή απόρριψη. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας διαπιστώνεται ότι πολλές φορές ο καθημερινός λόγος της πλειοψηφίας ορίζει ρητά τη μειονότητα ως «Τούρκους». Κατά συνέπεια, μπορούμε να θέσουμε ένα ερώτημα που θα μπορούσε ίσως να αποτελέσει ερευνητική υπόθεση μιας άλλης έρευνας: είναι ενδεχόμενο η ρητή έκφραση της τουρκικής εθνοτικής ταυτότητας να αναστέλλεται από το φόβο. Ενδεχομένως πρόκειται για τη συλλογική στρατηγική επιβίωσης μιας ταυτότητας που δεν απολαμβάνει της κοινωνικής ανοχής γιατί αναφέρεται στον «εξωτερι-

κό Άλλο»· στον «Άλλο» τον οποίο η συλλογική μνήμη της πλειοψηφίας καταγράφει ως εχθρό. Ο ξενοφοβικός λόγος της πλειοψηφίας που τείνει να ταυτίζει τη μουσουλμανική μειονότητα με τον εχθρό είναι διάχυτος και επιβεβαιώνεται κατ' επανάληψη στο πλαίσιο αυτής της έρευνας. Διατυπώνουμε λοιπόν την υπόθεση, ότι ενδεχομένως τα υποκείμενα προβάλλουν τη «μουσουλμανική» ταυτότητα ως το στοιχείο εκείνο το οποίο προσδίδει συνοχή στη δική τους κοινότητα και τους διαφοροποιεί από τους εξωτερικούς Άλλους, γιατί αυτή είναι η μόνη ίσως νομιμοποιημένη έκφραση της ιδιαιτερότητάς τους. Εκφράζουν ρητά αυτό που μπορούν να εκφράσουν, εκείνο το οποίο μπορεί να συναντήσει τη σχετική, έστω, αποδοχή. Η μουσουλμανική ταυτότητα έχει αναγνωριστεί ρητά, τουλάχιστον στις επίσημες συνθήκες. Επομένως αυτό είναι το μόνο ισχυρό, νομιμοποιημένο στοιχείο που διαθέτουν και αυτό προβάλλουν.

Ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό που επισήμως χαρακτηρίζεται ως μουσουλμανική ταυτότητα δε φαίνεται να αποτελεί μια καθαρά ενιαία ταυτότητα. Όπως προκύπτει από το λόγο των υποκειμένων, φαίνεται ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους, ενδεχομένως δε και συγκρούσεις. Είναι χαρακτηριστική η στάση των επίσημων εκπροσώπων των δύο Συλλόγων του Βοτανικού, όπου ο μεν ένας αρνείται ότι υπάρχει πομακική ταυτότητα (επικαλούμενος μάλιστα το γεγονός ότι η Συνθήκη της Λωζάννης δεν αναφέρει τίποτε σχετικό), ο δε άλλος θεωρεί ότι οι Τσιγγάνοι «είναι διαφορετικοί», εκφράζεται υποτιμητικά για την τσιγγάνικη ταυτότητα και δηλώνει ότι «δε θέλει να έχει καμία σχέση μαζί τους», χαρακτηρίζοντας το Σύλλογό του ως «καθαρό» γιατί δεν περιλαμβάνει Τσιγγάνους και Πομάκους. Αντίστοιχα, ο Σύλλογος των Μουσουλμάνων της Δραπετσώνας θεωρεί ότι οι Σύλλογοι του Βοτανικού αποτελούν ένα σύστημα πελατειακής διαμεσολάβησης από πλευράς των πολιτικών κομμάτων. Παρόλα αυτά η έρευνα έχει εντοπίσει υποκείμενα τα οποία δε μιλούν την τουρκική γλώσσα, ή έστω δε μιλούν μόνο την τουρκική γλώσσα, και επομένως δεν μπορεί να αρνηθεί την ύπαρξή τους τουλάχιστον (π.χ. οι Πομάκοι στο Δίστομο). Άλλωστε σήμερα υπάρχουν μελέτες τόσο όσον αφορά στην πομακική γλώσσα, που την εμφανίζουν ως μία από τις λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα με σλαβική

προέλευση (Σελλά-Μάζη, 1997), όσο και σε σχέση με τις ταυτότητες των Μουσουλμάνων της Θράκης που σαφέστατα αποδέχονται την ύπαρξη της ιδιαίτερης πομακικής ταυτότητας (Τρουμπέτα, 2001). Το βέβαιο είναι ότι η «μουσουλμανική» ταυτότητα δεν είναι μία απόλυτα συνεκτική ταυτότητα. Το στοιχείο «Μουσουλμάνος» μάλλον δεν είναι αρκετό για να της προσδώσει συνοχή. Ωστόσο φαίνεται ότι αφενός το κοινό θρησκευτικό στοιχείο, αφετέρου η πολύχρονη συμβίωση αυτού του πληθυσμού στη Θράκη, κάτω από αντίξοες συνθήκες, έχει οδηγήσει σε μια οσμωτική διαδικασία, όπου κανείς είναι δύσκολο να διακρίνει τα όρια μεταξύ των διαφορετικών ταυτοτήτων.

3. ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ, ΔΙΑΣΠΟΡΑ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΘΡΑΚΗ

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία της απογραφής του μουσουλμανικού πληθυσμού εκτός Θράκης (βλ. Παράρτημα, τμήμα 2), ο σχετικός πληθυσμός εμφανίζει μία διασπορά σε 27 νομούς κυρίως της ηπειρωτικής χώρας. Παρατηρείται όμως σαφής τάση συγκέντρωσης στο νομό Αττικής, όπου φοιτούν οι μισοί περίπου από τους μουσουλμάνους μαθητές. Αυτοί συγκεντρώνονται κυρίως στις περιοχές του κέντρου της Αθήνας (Βοτανικός, Κολωνός, Μεταξουργείο) όπου φοιτούν 433 μαθητές, στην Ελευσίνα, στη Δραπετσώνα και λιγότερο στη Νέα Μάκρη και στο Λαύριο. Ειδικότερα στο Λαύριο φαίνεται ότι ο πληθυσμός στο παρελθόν ήταν μεγαλύτερος, αλλά σήμερα μειώνεται λόγω της ανεργίας που έπληξε την περιοχή από τα τέλη της δεκαετίας του '80. Επίσης σημαντικό ποσοστό (19%) των μαθητών φοιτούν στο νομό Θεσσαλονίκης, όπου συγκεντρώνονται κυρίως στις περιοχές της Άνω Πόλης, στους Αμπελοκήπους, στη Σταυρούπολη, στην Ιωνία και στην Ευκαρπία. Στο νομό Βοιωτίας φοιτά το 7,5% του πληθυσμού και συγκεντρώνονται κυρίως στο Δίστομο, στο Σχηματάρι και στα Οινόφυτα. Στο Νομό Καβάλας, όπου φοιτά το 6,8% του πληθυσμού, οι μαθητές συγκεντρώνονται στα χωριά που βρίσκονται κοντά στα σύνορα του νομού με την Ξάνθη (Αγιάσματα-Πηγές, Χρυσοχώρι, Νέα Καρνά, Κεραμωτή). Εάν μάλιστα συνεκτιμηθεί το στοιχείο του τόπου εγγραφής σε Δημοτολόγιο, φαίνεται ότι πρόκειται

για πληθυσμό ο οποίος είναι μόνιμα εγκατεστημένος στην περιοχή και δε μετακινήθηκε, τουλάχιστον πρόσφατα, από τη Θράκη. Στο νομό Εύβοιας φοιτά το 5,9% του πληθυσμού των μουσουλμάνων μαθητών, οι οποίοι συγκεντρώνονται κυρίως στη Χαλκίδα, στη Νέα Αρτάκη και στη Νέα Λάμψακο. Τέλος, στο νομό Ημαθίας, όπου φοιτά το 5,5% του πληθυσμού, οι μαθητές συγκεντρώνονται στην Αλεξάνδρεια και στον Πλατεό.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν επίσης από την Απογραφή όσον αφορά στον τόπο γέννησης και τον τόπο εγγραφής των μουσουλμάνων μαθητών στα Μητρώα των Δήμων και Κοινοτήτων, φαίνεται ότι η σχέση των Μουσουλμάνων με τη Θράκη παραμένει ισχυρή παρά το γεγονός της μετεγκατάστασης της οικογένειας. Φαίνεται ότι υπάρχει η τάση είτε να μεταβαίνουν στη Θράκη προκειμένου να γεννήσουν τα παιδιά τους, είτε να τα εγγράφουν στα Δημοτολόγια των νομών της Θράκης (43,5%, ποσοστό που ενδέχεται να είναι πολύ μεγαλύτερο αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι δε διαθέτουμε στοιχεία για το 24% των παιδιών). Σε πολύ μικρότερο βαθμό εγγράφονται τα παιδιά στο Δημοτολόγιο της περιοχής όπου γεννήθηκαν (24% περίπου).

Εκείνο το οποίο σαφέστατα προκύπτει από την έρευνα, είναι ότι η μετεγκατάσταση σε άλλες περιοχές εκτός της Θράκης δεν προέρχεται από οποιαδήποτε «τάση προς μετακίνηση». Σε όλες τις περιοχές όπου πραγματοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα, ακόμη και στην περιοχή του Διστόμου, η οποία εμφανίζει σχετική ιδιαιτερότητα, τα υποκείμενα δήλωναν με όλους τους δυνατούς τρόπους ότι δεν ήταν επιθυμία τους να μετακινηθούν από τη Θράκη. Η μετακίνησή τους υπαγορεύτηκε από την ανάγκη εξεύρεσης απασχόλησης και βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης. Στο ερώτημα εάν προσβλέπουν στην επιστροφή τους στη Θράκη, συνήθως απαντούν αρνητικά γιατί δε διαβλέπουν την προοπτική βελτίωσης των συνθηκών απασχόλησης στη Θράκη. Ωστόσο, έχουν την τάση να επενδύουν τις οικονομίες τους στη Θράκη, συνήθως σε αγορά γης και κατοικίας. Χτίζουν σπίτια στη Θράκη ή, συνηθέστερα, ανακαινίζουν παλαιότερα σπίτια που ανήκαν στην οικογένειά τους. Αυτό ισχύει και στην περίπτωση του Διστόμου, μολονότι οι συνθήκες ένταξης είναι σχετικά ευνοϊκότερες και το μέσο βιοτικό επίπεδο για τους Μουσουλμάνους είναι κατά κανόνα καλύτερο α-

πό αυτό που παρατηρείται στις άλλες περιοχές. Σε ορισμένες περιπτώσεις δείχνουν να ενδιαφέρονται λιγότερο για τη βελτίωση των συνθηκών κατοικίας στην περιοχή που ζουν μόνιμα, προκειμένου να αποκτήσουν ένα καλύτερο σπίτι στη Θράκη. Δείχνουν να αισθάνονται ότι οι ρίζες τους είναι στη Θράκη, ότι αυτός είναι ο «τόπος τους» και ότι εκεί είναι «οι δικοί τους άνθρωποι». Η αίσθησή τους αυτή συνδέεται με το ότι συνήθως τα μεγαλύτερα σε ηλικία μέλη της οικογένειας έχουν παραμείνει στη Θράκη. Προφανώς όμως, η αίσθησή τους αυτή ενισχύεται και από το γεγονός, ότι στο νέο γι' αυτούς τόπο που είναι εγκατεστημένοι, έστω και για 10 ή και 20 χρόνια, αισθάνονται «ξένοι» και μη αποδεκτοί και επομένως όχι ασφαλείς.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο μετακινούνται καθώς και το ερώτημα του πώς προέκυψε η συγκέντρωση του μουσουλμανικού πληθυσμού σε συγκεκριμένες περιοχές. Συνήθως δε μετακινείται μία οικογένεια μόνη της, αλλά περισσότερες από κοινού. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από τη διαπίστωση, ότι συνήθως οι μουσουλμάνοι κάτοικοι μιας περιοχής κατάγονται και από συγκεκριμένη περιοχή της Θράκης, π.χ. οι κάτοικοι της Δραπετσώνας κατάγονται συνήθως από το Διδυμότειχο, οι κάτοικοι του Μεταξουργείου κατάγονται συνήθως από το Δροσερό της Ξάνθης, κτλ. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν ένα άτομο βρει απασχόληση σε κάποια περιοχή, η πληροφορία διαχέεται και δημιουργεί μία ευρύτερη μετακίνηση προς αυτή την περιοχή.

Συγκεκριμένη πολιτική από την πλευρά του κράτους για τη μετεγκατάσταση μέρους της μουσουλμανικής μειονότητας από τη Θράκη φαίνεται ότι μεθοδεύτηκε κατά τις αρχές της δεκαετίας του '80. Στην περίπτωση της Δραπετσώνας, σύμφωνα με τα λεγόμενα των Μουσουλμάνων της περιοχής, δόθηκαν κίνητρα σε επιχειρήσεις να προσλαμβάνουν μέλη της μειονότητας υπό μορφή επιδοτούμενων θέσεων εργασίας. Ωστόσο, αυτή ήταν μια πολιτική που έχει καταγραφεί στη συνείδησή τους ως μια μέγιστη εξαπάτηση από την πλευρά της πολιτείας, γιατί συνοδεύτηκε από μια πολιτική εξαναγκασμού σε μεταδημότευση. Κατά τα λεγόμενά τους, προκειμένου οι επιχειρήσεις να προσλάβουν έναν πολίτη μέλος της μειονότητας απαιτούσαν πιστοποιητικό μεταδημότευσης. Επιπροσθέτως, επρόκειτο για προσλήψεις με σύμβαση ορισμένου

χρόνου, συνήθως διάρκειας ενός έτους. Μετά τη λήξη της σύμβασης, στην ίδια θέση η επιχείρηση προσλάμβανε ένα άλλο μέλος της μειονότητας που θα προσκόμιζε επίσης το σχετικό πιστοποιητικό μεταδημότευσης... Οι πολίτες που βρίσκονται σήμερα σ' αυτή τη θέση, και είναι πλέον δημότες της Δραπετσώνας, αισθάνονται πραγματικά «ξεριζωμένοι», εξαπατημένοι και «ξεχασμένοι» από την πολιτεία. Δηλώνουν ότι «θέλουν να τους αφανίσουν». Πιστεύουν ότι η όποια δύναμη πίεσης διαθέτουν προς την πολιτεία διέρχεται μέσω της Θράκης, όπου η φυσική και πολιτική παρουσία της μειονότητας είναι ισχυρή. Επιπλέον, θεωρούν ότι λόγω της μεταδημότευσης έχουν αποκοπεί πλέον από το σύστημα των πελατειακών σχέσεων με τους βουλευτές της Θράκης, το οποίο ενδεχομένως τους πρόσφερε διευκολύνσεις ή και εξασφάλιση απασχόλησης.

Εάν θεωρήσουμε ότι η Θράκη είναι ένα γκέτο όπου η μουσουλμανική μειονότητα βρίσκεται απομονωμένη από την υπόλοιπη κοινωνία, θα ήταν λάθος να υποθέσουμε ότι η μετακίνηση από τη Θράκη συνοδεύεται και από την έξοδο από το γκέτο. Εκείνο το οποίο διαπιστώνεται, είναι ότι στη νέα περιοχή που εγκαθίστανται διαμορφώνεται ένα νέο γκέτο. Συνήθως ζουν σε συγκεκριμένες γειτονιές που κατοικούνται σχεδόν αποκλειστικά από Μουσουλμάνους. Ερώτημα βεβαίως αποτελεί ο βαθμός στον οποίο αυτό συνιστά συνειδητή επιλογή ή αναγκαστική λύση. Επιθυμούν άραγε οι ίδιοι την απομόνωσή τους ή οι «άλλοι» τους οδηγούν στην απομόνωση; Προφανώς η διαδικασία είναι σύνθετη και αφορά και στις δύο πλευρές. Φαίνεται πάντως ότι και οι ίδιοι, ακριβώς επειδή αισθάνονται απειλούμενοι ως ταυτότητα, επιδιώκουν κάποιες συνθήκες «πολιτισμικής ασφάλειας», τις οποίες θεωρούν ότι παρέχει η συμβίωση. Είναι ωστόσο ενδιαφέρον, ότι ορισμένες από τις περιοχές όπου έχουν επιλέξει να εγκατασταθούν, όπως η Δραπετσώνα ή η Νέα Λάμψακος, κατοικούνται από Μικρασιάτες πρόσφυγες. Πρόκειται άραγε για μια συλλογική μνήμη που διαπερνά το χώρο και το χρόνο; Μνήμη που βεβαίως περιλαμβάνει τραγικές εμπειρίες πολέμου, εμπεριέχει όμως και το στοιχείο της ειρηνικής συμβίωσης μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων! Οι Μουσουλμάνοι έχουν πλήρη συνείδηση αυτής της διάστασης και εκφράζουν την αναμονή που είχαν να γίνουν περισσότερο αποδεκτοί από την

τοπική κοινωνία, ακριβώς επειδή κατοικείται από Μικρασιάτες· αναμονή που φαίνεται ότι δε βρίσκει πάντοτε αποδέκτες. Χαρακτηριστικά ένας μουσουλμάνος πατέρας από τη Νέα Λάμψακο λέει: «Καλά είμαστε εδώ, έχουμε δουλειά. Υπάρχουν όμως και μερικοί... που δε μας μιλάνε. Όταν μας βλέπουν γυρίζουν και φεύγουν. Δεν ξέρω γιατί, πέστε μου κι εσείς. Και εδώ ο κόσμος είναι πρόσφυγες από τη Μικρασία!».

4. ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Εάν ισχύει αυτό που έχει υποστηριχτεί, ότι δηλαδή «η απόρριψη και η υποτίμηση της κουλτούρας ενός ατόμου δεν μπορεί να αποτελέσει συνθήκη για την πλήρη συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή» (Young, 1990, σ. 166), τότε στην περίπτωση των ελλήνων πολιτών που είναι Μουσουλμάνοι δε συντρέχουν οι όροι για την κοινωνική τους ένταξη. Το θέμα των κοινωνικών και πολιτισμικών δικαιωμάτων είναι το πλέον κρίσιμο ζήτημα που αφορά στη μουσουλμανική μειονότητα. Ο βαθμός ένταξής της στην τοπική κοινωνία και η συμμετοχή στο λεγόμενο συλλογικό κοινωνικό κεκτημένο συνδέεται στενά με το πόσο αισθάνονται οι ίδιοι ισότιμοι ως πολίτες αλλά και πόσο σεβαστή αισθάνονται την ταυτότητά τους, τόσο εκ μέρους των επίσημων θεσμών όσο και από πλευράς της κοινωνίας.

α. Απασχόληση και ανεργία

Ουσιαστική προϋπόθεση για την άσκηση των κοινωνικών και πολιτισμικών δικαιωμάτων κάθε ατόμου αποτελεί η εξασφάλιση απασχόλησης. Η σημασία της εργασίας, όχι μόνο για την επιβίωση αλλά και για την κοινωνική ένταξη, είναι απολύτως συνειδητή από την πλευρά των Μουσουλμάνων. Ως το σημαντικότερο πρόβλημά τους, εκτός από αυτό της παιδείας, θεωρούν την ανεργία. Αυτός είναι ο λόγος άλλωστε που τους οδηγεί στη μετακίνηση. Όπως χαρακτηριστικά λένε οι ίδιοι, «όπου δουλειά και πατρίς» (Σύλλογος Μουσουλμάνων Δραπετσώνας). Όπως προκύπτει και από τα απογραφικά στοιχεία, είναι φανερό ότι οι Μουσουλμάνοι

εκτός Θράκης απασχολούνται στην κατώτερη κλίμακα της επαγγελματικής ιεραρχίας, συνήθως ως ανειδίκευτοι εργάτες με πολύ χαμηλές αμοιβές. Μόνο στην περίπτωση του Διστόμου παρουσιάζονται περιπτώσεις όπου απασχολούνται βέβαια ως εργάτες, αλλά με υψηλές αμοιβές γιατί ασκούν βαριά και ανθυγιεινά επαγγέλματα. Γενικά, σε όλες τις περιοχές της έρευνας προκύπτει ότι οι Μουσουλμάνοι απασχολούνται σε τύπους εργασιών που είναι ανεπιθύμητες για όλους τους υπόλοιπους. Είναι όμως απολύτως σαφές, ότι η ένταξή τους στην τοπική κοινωνία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εξασφάλιση καλών συνθηκών απασχόλησης, χωρίς βεβαίως αυτό να αποτελεί και ικανή συνθήκη για την επίτευξη της ουσιαστικής και ισότιμης συμμετοχής τους στα κοινωνικά δρώμενα της περιοχής. Ωστόσο, το πρόβλημα της ανεργίας, και ουσιαστικά της επιβίωσης, είναι μία από τις ουσιαστικότερες αιχμές στην αγωνία του λόγου τους. Αυτή την αγωνία εκφράζουν και για τα παιδιά τους. Έχουν πλήρη επίγνωση ότι μία καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών θα συνέβαλε και στην καλύτερη ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Αντιλαμβάνονται πλήρως ότι η έλλειψη παιδείας τούς οδηγεί στα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά επαγγέλματα και ότι αντίστοιχη θα είναι η τύχη των παιδιών τους εφόσον δεν καταφέρουν να ξεπεράσουν το φράγμα του αναλφαβητισμού. Η οξύτατη κρίση ανεργίας που πλήττει τη μουσουλμανική κοινότητα, ιδιαίτερα στις περιοχές της Αθήνας και του Πειραιά, εκφράζεται και στο ρατσισμό που πολλές φορές εκδηλώνουν για τους οικονομικούς μετανάστες που έχουν εγκατασταθεί στη χώρα κατά τα τελευταία χρόνια. Η αγανάκτησή τους για τον αποκλεισμό των ίδιων επενδύεται σε ανταγωνισμό και μίσος για τους Αλβανούς, τους Γιουγκοσλάβους και οποιονδήποτε άλλον θεωρούν ότι λειτουργεί ανταγωνιστικά στην αγορά εργασίας.

Όπως οι ίδιοι οι Μουσουλμάνοι δηλώνουν, συνήθως έχουν την ίδια αμοιβή με τους χριστιανούς συναδέλφους τους για αντίστοιχη απασχόληση. Ωστόσο βιώνουν μια πολιτική διακρίσεων που σχετίζεται με την ταυτότητά τους. Το αίτημά τους, π.χ., να έχουν αργίες που να αντιστοιχούν στο δικό τους θρησκευτικό εορτολόγιο συναντά την απάντηση που μας μεταφέρει ένας μουσουλμάνος πατέρας από τη Νέα Λάμψακο: «Αλί, τι αγαπάς πιο πολύ, τον Αλλάχ ή τη δουλειά σου;».

β. Συνθήκες στέγασης

Όπως προκύπτει από την ποιοτική έρευνα, οι συνθήκες στέγασης των Μουσουλμάνων στις περισσότερες των περιπτώσεων είναι άθλιες. Σε παλιά σπίτια, συχνά χωρίς νερό, ηλεκτρικό και θέρμανση, ζουν πολυμελείς κατά βάση οικογένειες μέσα σε ένα υγρό και σκοτεινό δωμάτιο, και μάλιστα ακριβοπληρωμένο. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει καταρχήν ότι οι κακές συνθήκες στέγασης οφείλονται στη δεινή οικονομική κατάσταση των Μουσουλμάνων. Ωστόσο φαίνεται ότι η ερμηνεία είναι πολύ πιο σύνθετη και συνδέεται επίσης με το ρατσισμό που αναπτύσσεται από την πλευρά της πλειοψηφίας απέναντί τους. Αδυναμία κατανόησης της διαφορετικής ταυτότητας και κουλτούρας, απουσία κοινωνικής ανεκτικότητας, έλλειψη οποιασδήποτε κοινωνικής αλληλεγγύης, ρατσισμός και ξενοφοβία, αλλά ίσως και ο φόβος του «Αλλου», του εχθρού, είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που ευθύνονται επίσης για την εξαθλίωση.

«Τους εκμεταλλεύονται. Δηλαδή εκεί που το δωμάτιο δε θα το νοίκιαζε με τίποτα ή θα το νοίκιαζε με 30 χιλιάρικα και με το ζόρι, τους το δίνει 70. Κι άμα θες, γιατί ο άλλος δε σου δίνει ας πούμε. Πας δηλαδή, λέει δεν το νοικιάζω το σπίτι. Δεν το νοικιάζει σε Τούρκους. Οπότε δεν τους νοικιάζει ο ένας, δεν τους νοικιάζει ο άλλος, νοικιάζουν το χειρότερο, και το νοικιάζουν και ακριβότερα. Στριμώχνονται εκεί πέρα... Αυτά όμως δεν μπορείς να τα αποφύγεις. Δηλαδή όταν πραγματικά πρόκειται να μπει στο σπίτι σου, που το 'χεις περί πολλού το σπίτι κι ας είναι ό,τι θέλει, μια οικογένεια που δεν ξέρεις πόσοι θα κάθονται, θα σου πούνε 4 αλλά μπορεί να φέρουνε κι άλλους 4, και μπορεί να φέρουνε κι άλλους 4 μετά, γιατί δε θα 'χουν που να κάτσουνε και θα γεμίσουν τα δωμάτια εκεί. Δεν ξέρεις λοιπόν πόσοι θα 'ναι, δεν ξέρεις πώς θα φέρονται στο σπίτι μέσα, θα σου δυσφημίζουνε κιόλα το όνομα στη γειτονιά – ενδεχομένως, λες άσε καλύτερα, θα βρω εγώ μια άλλη οικογένεια ή δεν τα 'χω ανάγκη τα λεφτά αυτά. Όχι ο ένας, όχι ο άλλος, στο τέλος καταλήγουνε εκεί. Δηλαδή αυτός που λέει το όχι... λέω εγώ ρατσισμός κι ίσως αν ήμουνα εγώ στη θέση του, προτάσσοντας το να μην είμαι ρατσιστής θα το έδινα το σπίτι

– ίσως. Αλλά αν δεν το πρότασσα το να μην είμαι ρατσιστής, τι θα έκανα, θα το έδινα; Δε θα προτιμούσα να είχα μέσα ένα ζευγάρι που θα πρόσεχε το σπίτι, θα έφτιαχνε και τα υδραυλικά γιατί θα είχε λεφτά και θα 'ριχνε και κάποια λεφτά και σ' αυτό το σπίτι, έτσι, επιπλέον, δικά του, θα έβαζε και μια κουρτίνα, κάτι που θα μου έμενε κι εμένα στο τέλος. Δε θα το προτιμούσα; Κι αν μια φορά ή δύο την έχει πατήσει ο ένας κι ο άλλος, ο τρίτος δε θα είναι πιο προσεκτικός; Δηλαδή σας λέω υπάρχει ένας... μια διαφορά δικαιολογημένη από τις συνήθειες αυτών των ανθρώπων, που έχουν άλλες συνήθειες, καταστροφικές για τους εδώ, μια δικαιολογημένη και μια αδικαιολόγητη. Όταν προστίθενται γίνεται... υπάρχει πρόβλημα».

(Εκπρόσωπος Τοπικής Αυτοδιοίκησης)

Ο λόγος που προβάλλει ο παραπάνω εκπρόσωπος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης από μια αστική περιοχή, όπου υπάρχει συγκέντρωση μουσουλμανικού πληθυσμού που προέρχεται από τη Θράκη, είναι πραγματικά πολύ ενδιαφέρων. Μολονότι ο ίδιος διατείνεται ότι δεν είναι ρατσιστής, θεωρεί το ρατσισμό ως σχεδόν «φυσική» κατάσταση που προκύπτει από μία «αντικειμενική» πραγματικότητα: οι «Τούρκοι», όπως ο ίδιος τους αποκαλεί, δεν είναι ικανοί να σεβαστούν την περιουσία των άλλων. Αν και βεβαίως δεν έχει συνείδηση αυτού που πράγματι λέει, έχει σε έναν βαθμό «δίκιο». Ο ρατσισμός αντιστοιχεί σε μια κοινωνία φυσικού δικαίου, όπου η έννοια της κοινωνικής αλληλεγγύης είναι ανύπαρκτη.

Σχετικά καλύτερες, και σε ορισμένες περιπτώσεις καλές, συνθήκες στέγασης φαίνεται ότι διαθέτουν οι Μουσουλμάνοι στην περιοχή του Διστόμου. Εκεί λόγω των καλύτερων συνθηκών διαβίωσης που σχετίζονται με το ύψος των αμοιβών, τη σχετική ασφάλεια των όρων απασχόλησης και τη σχετικά περισσότερο ανεκτική απέναντί τους στάση της τοπικής κοινωνίας, η κατάσταση είναι σημαντικά καλύτερη. Βεβαίως στις καλύτερες συνθήκες κατοικίας των Μουσουλμάνων συνέβαλε η πολιτική κατοικίας που αναπτύχθηκε από την πλευρά των επιχειρήσεων, και συγκεκριμένα της ΠΕΣΙΝΕ. Ασφαλώς αντίστοιχες περιπτώσεις σχετικά καλών συνθηκών στέγασης παρατηρούνται και στις υπόλοιπες περιοχές της έρευνας, αυτές αποτελούν όμως την εξαίρεση στον κανόνα.

γ. **Η σχέση με την ελληνική πολιτεία και την τοπική κοινωνία**

«Αυτό δεν είναι νόμος!»
«Εμείς εδώ δεν είμαστε ξένοι, αλλοδαποί, εδώ ψηφίζουμε».
«Το Σύνταγμα λέει ότι έχουμε ίσα δικαιώματα με όλους τους υπόλοιπους».
«Στα χαρτιά όμως!»
«Δηλαδή πρέπει και μεις να πάρουμε τα τουφέκια και ν' αρχίσουμε να σκοτώνουμε για ν' ασχοληθούν;»
(Μέλη Συλλόγου Μουσουλμάνων Δραπετσώνας)

«Είναι πολύ άσχημο που δε μας αφήνουν να γίνουμε αστυνόμοι ή δημόσιοι υπάλληλοι. Έτσι κάποιοι από μας ψηφίζουν και βγάζουν βουλευτές για να τους κάνουν καμία χάρη. Να κάνουν το παιδί τους δημόσιο υπάλληλο. Δεν τα βλέπουν αυτά; Μας αναγκάζουν έπειτα να πηγαίνουμε στην Τουρκία».
«...Θέλω να πω ότι έχουμε παράπονα... Γιατί, δεν πάμε φαντάροι εμείς;... Κι αν λέγαμε και τίποτα, μας έλεγαν ότι αν γίνει πόλεμος μπορεί να πάμε με τους Τούρκους! Ε! Πώς να πάω εγώ με τους Τούρκους; Άμα είμαι στον πόλεμο και έχω όπλο για να σκοτώσω τους απέναντι ή να σκοτωθώ τι θα πω; Τούρκος είμαι εγώ; Μη μου ρίχνετε;»
(Μουσουλμάνος πατέρας από τη Νέα Λάμψακο)

Ο λόγος τον οποίο προβάλλουν τα υποκείμενα είναι απολύτως χαρακτηριστικός της απόγνωσης και της αγανάκτησης που αισθάνονται. Στη συνείδησή τους δεν υπάρχει ισονομία και ισοπολιτεία γι' αυτούς. Αισθάνονται σαφώς πολίτες δεύτερης κατηγορίας και αντικείμενο εκμετάλλευσης από την πλευρά της πολιτικής εξουσίας. Έχουν πλήρως αντιληφθεί τη λειτουργία του πελατειακού συστήματος σχέσεων, γιατί αποτελεί μέρος και της προσωπικής τους βιογραφίας. Θεωρούν σαφώς ότι η ελληνική πολιτεία, τα πολιτικά κόμματα αλλά και ολόκληρη η ελληνική κοινωνία δεν τους μεταχειρίζονται ως Έλληνες.

Είναι καχύποπτοι απέναντι στον οποιοδήποτε εκπρόσωπο είτε της κεντρικής είτε της τοπικής εξουσίας. Θεωρούν επίσης ότι η στρατηγική που ακολουθείται απέναντι στη μειονότητα έχει ως στόχο την εξαφάνισή της. Έτσι ερμηνεύουν, π.χ., περιπτώσεις λα-

θών στα ονόματα των ληξιαρχικών πράξεων γέννησης, τα οποία εμφανίζονται ως χριστιανικά ονόματα. Θεωρούν ότι η πρακτική τόσο των δημοτικών αρχών όσο και της πολιτείας συνολικά είναι η διάχυση των Μουσουλμάνων της Θράκης με στόχο την αφομοίωσή τους και την εξάλειψη της μουσουλμανικής ταυτότητας. Πιστεύουν δε ότι η στρατηγική αυτή μεθοδεύεται μέσω της διάβρωσης της θρησκευτικής τους ταυτότητας και δηλώνουν «η θρησκεία είναι πολύ σημαντική για μας». Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο λόγος μιας δημοτικής αρχής σχετικά με αυτό το θέμα.

«Εμείς πιστεύουμε ότι είναι το πιο σημαντικό αυτό, να ενταχτούν τα παιδιά, να μη μείνουν κι αυτά σε γκέτο. Και να ενταχτούν σωστά, γιατί θα ενταχτούν αναγκαστικά μετά από λίγο. Οπωσδήποτε θα ενταχτούν, δεν πρόκειται δηλαδή να μείνουνε γκέτο μετά από μία γενιά. Απλώς έτσι όπως ξεκινάνε από το γκέτο θα ενταχτούν στις τελευταίες θέσεις της κλίμακας. Να ενταχτούν λίγο καλύτερα, αυτό είναι το πρόβλημα. Γιατί το να ενταχτούν θα το κάνει η ζωή, δε θα τους επιτρέψει δηλαδή να διατηρήσουν αυτό το γκέτο, στους μεγάλους. Δε θα τους επιτρέψει να διατηρήσουν τα παιδιά τους το γκέτο, τα παιδιά τους θα φύγουν μόνα τους, είναι δεδομένο. Θα μπουν στην κοινωνία, δε θα συνεχίσουν δηλαδή τις θρησκευτικές παραδόσεις των γονέων τους. Ας πούμε οι πιτσιρικάδες δεν έχουνε μπει ποτέ σε τζαμί. Μπορεί να μη νοιάζονται ποτέ να μπούνε σε τζαμί. Για τους μεγάλους τους καίει αυτό, το ότι δεν μπήκανε σε τζαμί. Μπορεί να πηγαίνουνε πίσω στην Αλεξανδρούπολη για να μπούνε σ' ένα τζαμί. Το 'χουνε περί πολλού. Οι πιτσιρικάδες όμως δε θα νοιάζονται γι' αυτό. Θα μπούνε δηλαδή στην κοινωνία, απλώς θα μπούνε στις τελευταίες θέσεις. Γιατί; Γιατί όσο οι πατεράδες τους μιλάνε μόνο τούρκικα ή οι μανάδες τους, όσο τους λένε άσ' τους αυτούς τους... Έλληνες, ξέρω γω πώς τους λένε, τους χριστιανούς, εμείς είμαστε εδώ, άσε το σχολείο, αυτά που σε μαθαίνουνε είναι βλακείες, πήγαινε μόνο έτσι ίσα ίσα να πάρεις ένα... αυτό του Δημοτικού με τις παρουσίες κι εμείς, θα μπεις στη δουλειά εδώ μαζί μας, ε, το οδηγούν το παιδί πού; Στο να φύγει κάποια στιγμή από το σχολείο, να γίνει ένας εργάτης της τελευταίας... τελευταίας

στάθμης. Και το πολύ πολύ που θα το κρατήσουνε είναι τι; Να μην πάει στα ναρκωτικά και σ' αυτά. Γιατί σίγουρα η θρησκεία θα τους βοηθήσει. Και τα ήθη και τα έθιμα θα τους βοηθήσει να κρατηθούν μακριά απ' αυτά. Αλλά δε θα κρατηθούν μακριά από τα τελευταία σκαλοπάτια της οποιασδήποτε κλίμακας κοινωνικής, έτσι; Αυτό είναι το θέμα, να ενταχτούν δηλαδή ομαλότερα. Να μπαίνουνε και στα σχολεία, να μπαίνουνε στα Γυμνάσια, να πηγαίνουνε και στο Γυμνάσιο».

(Εκπρόσωπος Τοπικής Αυτοδιοίκησης)

Ο κυνισμός που εμπεριέχεται στο λόγο της εξουσίας είναι πράγματι προσβλητικός. Φαίνεται ότι η προσπάθεια για την απάλειψη της διαφορετικότητας είναι συνειδητή τόσο για τους Μουσουλμάνους όσο και για την τοπική κοινωνία. Ορισμένες φορές αυτή περιβάλλεται με έναν ιδεολογικό λόγο περί κοινωνικής ένταξης, η οποία ωστόσο εγκρύπτει μια λογική αφομοίωσης της ιδιαίτερης ταυτότητας. Ο νέος τόπος, ένα κοινωνικό πλαίσιο που κυριαρχείται από μία άλλη πολιτισμική ταυτότητα, η απουσία σεβασμού της ιδιαίτερης ταυτότητας, η αδυναμία άσκησης των συνηθειών και εθίμων και φυσικά... το σχολείο θα είναι το «χωνευτήρι» που θα απαλείψει τη διαφορά. Εξίσου συνειδητή είναι και η κοινωνική ανισότητα και ο αποκλεισμός που συνοδεύει την απουσία σεβασμού της ιδιαιτερότητας. Ο λόγος που προβάλλεται εδώ εκφράζει σαφέστατα την επιθυμία της πλειοψηφίας αν ήταν δυνατόν οι Μουσουλμάνοι να «ξέχναγαν» την ταυτότητά τους. Έτσι η κρίση από την πλευρά των υποκειμένων είναι σαφής και κατηγορηματική και αποτυπώνεται στη φράση «Ο Δήμαρχος είναι αυτό που λένε: επαγγελματίας, ψεύτης, δικηγόρος». Η απογοήτευση από την πλευρά της μειονότητας είναι διάχυτη. Ο λόγος τους εκφράζει την αίσθηση ότι η εξουσία τους εμπαίζει.

δ. Η έννοια της κοινότητας και συλλογική έκφραση

Η απειλή την οποία σαφώς αισθάνονται οι Μουσουλμάνοι για την ταυτότητά τους, η απουσία αναγνώρισης και σεβασμού της ιδιαιτερότητας από την πλευρά της πλειοψηφίας, η βαθιά αίσθηση την οποία έχουν ότι η πλειοψηφία κατανοεί τη δική τους ταυτότητα

και κουλτούρα ως υποδεέστερη, στην ουσία δηλαδή ο κοινωνικός ρατσισμός, θεωρούμε ότι τους οδηγούν στην επιλογή του να δημιουργούν κλειστές κοινότητες. Ωστόσο, η γειτονιά φαίνεται ότι είναι ένας ζωτικής σημασίας κοινωνικός χώρος γι' αυτούς και φυσική προέκταση του ατομικού τους χώρου. Το στοιχείο αυτό φαίνεται να είναι από τα σημεία τριβής με την τοπική κοινωνία. Αυτό εκφράζεται τόσο από τους χριστιανούς γονείς, οι οποίοι δηλώνουν σαφώς τη δυσαρέσκειά τους από την, κατά τη γνώμη τους, θορυβώδη και ενοχλητική παρουσία των Μουσουλμάνων, όσο και από την ερμηνεία που δίνουν οι τοπικές αρχές.

«Οι Μουσουλμάνοι έχουν κάνει ένα ψιλογκέτο, είναι μεταξύ τους για να αλληλοϋπερασπίζονται, για να μιλάνε, μεταξύ τους μιλάνε τούρκικα. Θα είναι σε μια γειτονιά που δε θα μιλάνε τη γλώσσα εκεί της περιοχής; Δεν κάνουνε παρέα εύκολα με ξένους, κάνουνε πιο εύκολα μεταξύ τους. Κι αυτό για δύο λόγους. Ο ένας είναι ας πούμε ο φυλετικός, σε εισαγωγικά φυλετικός, δηλαδή που δημιουργείται από το θρησκευτικό συναίσθημα κτλ. και τη γλώσσα, κι ο άλλος είναι ο αντικειμενικός, έχουν άλλες συνήθειες. Δηλαδή αυτοί κάνουν κάτι γάμους θορυβώδεις, που είναι πέρα και έξω από τις συνήθειες των Ελλήνων. Ακόμα κι όταν οι Έλληνες, οι γηγενείς, θέλουνε να γιορτάσουν ένα γάμο, νοικιάζουν ένα καφενείο και γιορτάζουν εκεί το γάμο τους. Αυτοί το κάνουνε στη γειτονιά, έξω. Βγάζουν τα νταούλια στους δρόμους. Κρατάει και τρεις μέρες.
Έχουν χώρο να κάνουν τους γάμους τους;
Γι' αυτό, αυτό είναι στις προσπάθειες τώρα που γίνονται. Λέμε από μόνοι τους αυτό που θα κάνουν είναι τι; Αφού δεν έχουν σπίτι θα πάνε στη γειτονιά. Αναστατώνουν τη γειτονιά και υπάρχει κι ένα κλίμα... Γίνονται μ' έναν τρόπο, ας πούμε οι κοπέλες της περιοχής που θα θέλανε να ζούνε στο Κολωνάκι ή στο Beverly Hills στα όνειρά τους, εν πάση περιπτώσει συμβιβάζονται να ζουν ... [δήλωση του τόπου διαμονής], αλλά όταν ζουν ... [εκεί] δίπλα τους είναι αυτή που φοράει αυτό το... πώς το λένε αυτό το... Τσαντόρ;
Το τσαντόρ, που δεν είναι τσαντόρ τώρα, είναι μακρύ φόρεμα και... και τι άλλο, και παρδαλό, ε, και κάθεται έξω στο πεζο-

δρόμιο στα σκαλάκια και τα πιτσιρίκια πηγαινοέρχονται κτλ. ε, τους το χαλάει εντελώς. Δηλαδή αυτό είναι ένας αντικειμενικός λόγος. Βλέπουνε στην τηλεόραση τι θα 'θελαν να είναι, βλέπουνε απ' το παράθυρό τους τι είναι, ε και... Προστίθεται τώρα σ' αυτό και το ότι μιλάνε άλλη γλώσσα, έχουν άλλη θρησκεία κι έχουν έρθει κι απ' έξω και σας λέω... σου υποβαθμίζουνε τη γειτονιά, τον τρόπο που θα 'θελες να έβλεπες τον κόσμο γύρω σου».

(Εκπρόσωπος Τοπικής Αυτοδιοίκησης)

Πράγματι δε θα μπορούσε να αποτυπωθεί περισσότερο γλαφυρά η πραγματικότητα. Πρόκειται για σύγκρουση δύο διαφορετικών φαντασιακών κόσμων. Ο κόσμος εκείνων που αυτοπροσδιορίζονται ως «γηγενείς» και ο κόσμος των «ξένων» που έχουν έρθει «απ' έξω». Στην προκειμένη περίπτωση όμως αυτοί οι «ξένοι» δεν έχουν έρθει από άλλη χώρα, αλλά πρόκειται για έλληνες πολίτες. Είναι άραγε αυτή η σύγκρουση «αντικειμενική» όπως την παρουσιάζει ο παραπάνω λόγος; Συνιστά άραγε η διαφορετική γλώσσα και θρησκεία «φυλετική» διαφορά; Έννοιες που στη ροή του λόγου εμφανίζονται ως αυτονόητες, είναι εξαιρετικά προβληματικές. Τεράστια ζητήματα, τα οποία προφανώς δεν μπορούμε να συζητήσουμε στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, όπως αυτό της ασφαλώς μη επιστημονικής έννοιας της «φυλής», την οποία ούτε η Βιολογία ούτε η Ιατρική ούτε καμία άλλη επιστήμη αποδέχονται σήμερα.

Εκείνο το οποίο πάντως προκύπτει σε όλες τις περιοχές, με τη σχετική εξαίρεση του Διστόμου, είναι ότι η παρουσία των Μουσουλμάνων δεν είναι ευπρόσδεκτη στην τοπική κοινωνία. Οι δικές τους εκδηλώσεις εκλαμβάνονται ως ενόχληση από την πλευρά της πλειοψηφίας, η οποία όντως θεωρεί ότι «υποβαθμίζουν» την εικόνα και το περιβάλλον της περιοχής. Ο ρατσιστικός και ξενοφοβικός λόγος της πλειοψηφίας είναι διάχυτος. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις, όπως π.χ. στην περίπτωση ενός Συλλόγου Γονέων αστικής περιοχής, εκφράζεται και μία δυσφορία γιατί οι Μουσουλμάνοι «είναι βρώμικοι» ή «δημιουργούν φασαρίες» στην περιοχή. Το θέμα της καθαριότητας των Μουσουλμάνων εμφανίζεται κατ' επανάληψη στο λόγο της πλειοψηφίας, συχνά δε πολιτι-

σμικά χαρακτηριστικά θεωρούνται ακατανόητα και εκλαμβάνονται ως έλλειψη καθαριότητας. Μία χριστιανή μητέρα λέει «δεν ξέρω, είναι η θρησκεία τους που τους κάνει έτσι». Στην ερώτηση όμως αν το ίδιο θεωρούν ότι ισχύει και για τους Αλβανούς που είναι Μουσουλμάνοι, απαντούν αρνητικά. Ο ρατσισμός και η ξενοφοβία ισχύει βεβαίως για κάθε ξένο, όταν αυτός θεωρείται πολιτισμικά κατώτερος, ιδιαίτερα μάλιστα για τους οικονομικούς μετανάστες. Είναι γνωστός ο ξενοφοβικός λόγος, ιδιαίτερα μάλιστα απέναντι στους Αλβανούς, που συχνά κυριαρχεί στις καθημερινές πρακτικές αλλά και στα μέσα ενημέρωσης. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον όμως το γεγονός, ότι οι χριστιανοί κάτοικοι των περιοχών όπου έχουν εγκατασταθεί Μουσουλμάνοι είναι περισσότερο «ανεκτικοί» απέναντι στους Αλβανούς παρά απέναντι στους «έλληνες πολίτες-Μουσουλμάνους». Η ερμηνεία αυτής της στάσης θα πρέπει να αναζητηθεί στη συνείδηση της πλειοψηφίας όσον αφορά στην εθνοτική ταυτότητα των Μουσουλμάνων, μία συνείδηση που τους ταυτίζει με τον εχθρό. Η κοινωνική ιεράρχηση που εκφράζεται στο λόγο της πλειοψηφίας κατασκευάζει τη μουσουλμανική ταυτότητα ως την πλέον απαξιωμένη μεταξύ όλων εκείνων των ταυτοτήτων που αποδίδονται στους κάθε λογής «Άλλους».

Στο πλαίσιο αυτό, η συλλογική έκφραση της μουσουλμανικής κοινότητας είναι τουλάχιστον προβληματική, αν όχι αδύνατη. Ασφαλώς το στοιχείο αυτό δεν οφείλεται μόνο στο γεγονός, ότι το κοινωνικό περιβάλλον δεν είναι ευνοϊκό ή ανεκτικό προς την ατομική ή συλλογική έκφραση της δικής τους ταυτότητας. Οφείλεται επίσης στο ότι δεν υπάρχουν τόποι λατρείας, χώροι πραγματοποίησης θρησκευτικών τελετών ή χώροι όπου θα μπορούσαν να εκφραστούν συλλογικά. Αναγκάζονται, παραδείγματος χάριν, να οργανώνουν γάμους στους δρόμους, παρενοχλώντας έτσι την κυκλοφορία και, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, το προδιαγεγραμμένο τέλος της τελετής είναι να βρεθούν αρκετοί από αυτούς στο αστυνομικό τμήμα της περιοχής. Αναγκάζονται να μετακινούνται στη Θράκη προκειμένου να πραγματοποιήσουν μία κηδεία, η δε μεταφορά των νεκρών συνεπιφέρει δυσβάστακτο γι' αυτούς κόστος. Το αίτημα που από πλευράς τους διατυπώνεται σε όλες τις περιοχές της έρευνας αφορά στο διορισμό ενός αναγνωρισμένου από τις Μουφτίες της Θράκης ιερωμένου, ο οποίος θα μπορούσε να

τελεί μυστήρια σε έναν κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο. Οι περισσότεροι δε διανοούνται καν να ζητήσουν τζαμί. Θεωρούν δε ότι το ίδιο πρόσωπο θα μπορούσε να αναλάβει και τη θρησκευτική εκπαίδευση των παιδιών.

Στα γραφεία των Συλλόγων που επισκεφτήκαμε διαπιστώσαμε ότι συγκεντρώνονται αρκετά μέλη της μουσουλμανικής κοινότητας, αποκλειστικά όμως άνδρες και παιδιά. Η ανάγκη συνεύρεσης και επικοινωνίας, καθώς και η ανάγκη καλλιέργειας των πολιτισμικών παραδόσεων και εθίμων είναι γι' αυτούς θεμελιώδης προϋπόθεση, η οποία θεωρούν ότι δεν ικανοποιείται, και ασφαλώς έχουν απόλυτο δίκιο.

ε. Οι γυναίκες

«Άλλο κοινωνικό πρόβλημα που έχουμε είναι με τις γυναίκες... Δεν μπορούν να βγουν παραέξω γιατί δεν εργάζονται, δε βγαίνουν έξω. Δεν αποκομίζουν εφόδια ζωής για να προσφέρουν στα παιδιά».

Εσείς θέλετε να βγουν;

«Θέλουμε. Αλλά δεν μπορούν να πετάξουν το τσαντόρ από τη μια μέρα στην άλλη... Είναι συνέχεια κλεισμένη σε τέσσερις τοίχους. Εγώ άμα πάω πουθενά με τη γυναίκα μου, της λέω: γυναίκα μη μιλάς πολύ εκεί που θα πάμε. Θα γίνουμε ρεζίλι».

(Μέλος Συλλόγου Μουσουλμάνων Δραπετσώνας)

Το ζήτημα της ταυτότητας της γυναίκας Μουσουλμάνας θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης μελέτης. Χωρίς αμφιβολία αποτελεί το πλέον καταπιεσμένο και κοινωνικά αποκλεισμένο τμήμα αυτού του πληθυσμού. Οι περισσότερες είτε δεν έχουν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο είτε έχουν φοιτήσει ελάχιστα. Συνήθως μιλούν μόνο την τουρκική γλώσσα ή μιλούν ελάχιστα την ελληνική. Στην ελληνική, γλώσσα στην οποία είναι αναγκασμένες να επικοινωνήσουν με τις δημόσιες υπηρεσίες ή το σχολείο, συνήθως είναι λειτουργικά αναλφάβητες. Αναπτύσσουν ελάχιστα σχέσεις με τους υπόλοιπους κατοίκους της περιοχής.

Συνήθως εγκαταλείπουν το σχολείο νωρίς και παντρεύονται σε πολύ μικρή ηλικία. Δημιουργούν πολυμελείς οικογένειες. Όπως

μας λένε οι άνδρες, «τα παιδιά είναι ευτυχία». Μόλις παντρευτούν, ή λίγο πριν το γάμο, αρχίζουν να φοράνε το τσαντόρ, ενώ δεν το φορούν ποτέ όσο χρόνο φοιτούν στο σχολείο. Προφανώς ένας από τους λόγους είναι και η γενικότερη επιλογή τους, όπως έχουμε διαπιστώσει, να μη «διαφέρουν» από την πλειοψηφία μέσα στο σχολείο.

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι μουσουλμάνες μητέρες δεν εργάζονται. Αυτό δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αποτελεί επιλογή τους. Έχουμε αρκετές ενδείξεις ότι θα επιθυμούσαν, τόσο οι ίδιες όσο και η οικογένεια, να εργαστούν, αλλά μάλλον η γενικότερη ανεργία που πλήττει τη μουσουλμανική κοινότητα εκφράζεται με μεγαλύτερη ένταση στην περίπτωση των γυναικών.

Οι παραπάνω δηλώσεις από πλευράς ορισμένων ανδρών στο Σύλλογο της Δραπετσώνας, όσο κι αν είναι τραγικές και εκφράζουν μια υποτίμηση για τη μουσουλμάνα γυναίκα, είναι τουλάχιστον ενθαρρυντικές ως προς το ότι αναγνωρίζουν την ανάγκη η γυναίκα να μορφώνεται, να εργάζεται και να «βγει από τους τέσσερις τοίχους» του σπιτιού της. Όπως μας είπε μια μουσουλμάνα μητέρα από το Δίστομο, «Τι να πω; Από τότε που ήρθαμε εδώ έχουμε αλλάξει και εμείς».

5. ΣΧΟΛΙΚΗ ΦΟΙΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Το σημαντικότερο ίσως χαρακτηριστικό της σχολικής φοίτησης των μουσουλμάνων μαθητών εκτός Θράκης αφορά στη σημαντική διαρροή κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα κατά το πέρασμα από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, καθώς επίσης και στο χαμηλό ποσοστό φοίτησης στο Νηπιαγωγείο. Σαφή ένδειξη ως προς αυτό παρέχουν τα στοιχεία της απογραφής, όπου είναι εμφανής η δραματική μείωση του αριθμού των μουσουλμάνων μαθητών στο Γυμνάσιο. Επίσης εμφανές είναι και το χαμηλό ποσοστό φοίτησης στο Νηπιαγωγείο (βλ. Παράρτημα, Πίνακα 1). Ασφαλώς μπορεί κανείς να υποθέσει ότι ενδεχομένως η περιορισμένη φοίτηση στο Γυμνάσιο εκτός Θράκης οφείλεται στη μετακίνηση αυτού του πληθυσμού προς τη Θράκη, προκειμένου να φοιτήσουν τα παιδιά στο Γυμνάσιο. Ωστόσο, από την ποιοτική

έρευνα δεν προκύπτει καθόλου η τάση επιστροφής στη Θράκη γι' αυτόν τουλάχιστον το σκοπό. Δεδομένης μάλιστα της αντίληψης που επικρατεί, ότι στη Θράκη υπάρχουν λιγότερες ευκαιρίες απασχόλησης, αυτό το ενδεχόμενο θεωρούμε ότι θα πρέπει να αποκλειστεί. Επίσης, από την ποιοτική έρευνα προκύπτει σαφώς, και σε όλες τις περιοχές, ότι κατά την αντίληψη των Μουσουλμάνων «στα μειονοτικά σχολεία τα παιδιά δε μάθαιναν γράμματα». Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι Μουσουλμάνοι είναι ικανοποιημένοι από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχει το κοινό σχολείο στα παιδιά τους, είναι βέβαιο ότι δε θα τα έστελναν στη Θράκη προκειμένου να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στο Γυμνάσιο. Ασφαλώς δεν αποκλείονται μικρής κλίμακας μετακινήσεις, θεωρούμε όμως ότι δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση γενική τάση, και μάλιστα ικανή να ερμηνεύσει το ποσοστό της διαρροής από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, το οποίο εκτιμάται ότι είναι της τάξεως του 50%.[4]

Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο αφορά στη σχολική φοίτηση των κοριτσιών, η οποία είναι σημαντικά χαμηλότερη από εκείνη των αγοριών. Η συμμετοχή τους μάλιστα στο Γυμνάσιο είναι ακόμη χαμηλότερη. Έτσι, ενώ στο Δημοτικό η αναλογία μεταξύ των δύο φύλων είναι περίπου 6 αγόρια προς 4 κορίτσια, στο Γυμνάσιο η αντίστοιχη αναλογία γίνεται 7 προς 3 περίπου. Ίσως είναι ενθαρρυντικό το γεγονός, ότι στο Νηπιαγωγείο η αναλογία μεταξύ των δύο φύλων είναι κανονική, δεν μπορεί όμως να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο αποτελεί ένδειξη μιας τάσης για τη συνέχιση της φοίτησης των κοριτσιών, με δεδομένο μάλιστα ότι η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο είναι γενικά πολύ χαμηλή.

Εξάλλου, σημαντικό είναι το ποσοστό της χρονικής καθυστέρη-

4. Ο κατ' εκτίμηση αυτός υπολογισμός βασίζεται στην παραδοχή, ότι η πλέον μαζική εκπαιδευτική βαθμίδα είναι το Δημοτικό σχολείο. Με δεδομένο ότι το Γυμνάσιο έχει τρεις τάξεις, θα ήταν αναμενόμενο ο μαθητικός πληθυσμός του Γυμνασίου να αντιστοιχεί περίπου στο ήμισυ των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Ωστόσο αυτή η παραδοχή ενέχει έναν βαθμό αυθαιρεσίας και δε συνεκτιμά το γεγονός, ότι ο παιδικός πληθυσμός εκτός Θράκης είναι ενδεχόμενο να αυξάνεται λόγω του ρυθμού των γεννήσεων και της αύξησης της εσωτερικής μετανάστευσης από τη Θράκη.

σης στη σχολική φοίτηση, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις ξεπερνά τα τρία ή και τέσσερα χρόνια (βλ. Παράρτημα, Πίνακες 8 και 9). Ένα ποσοστό της τάξεως του 50% των μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν εκτός Θράκης παρουσιάζουν καθυστέρηση στη σχολική φοίτηση. Όπως προκύπτει από την ποιοτική έρευνα, η χρονική καθυστέρηση της φοίτησης στις περισσότερες των περιπτώσεων οφείλεται στην καθυστερημένη είσοδο των παιδιών στο σχολείο και λιγότερο στην επανάληψη τάξης. Αλλωστε, όπως προκύπτει από το λόγο των δασκάλων, συνήθως τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης των μουσουλμάνων μαθητών είναι πολύ χαλαρότερα αυτών που ακολουθούνται στην περίπτωση των χριστιανών συμμαθητών τους.

Ένα κρίσιμο θέμα που σχετίζεται με τη σχολική φοίτηση, είναι η παιδική εργασία. Φαίνεται ότι σημαντικό μέρος του παιδικού πληθυσμού σχολικής ηλικίας εργάζεται. Το στοιχείο αυτό προκύπτει τόσο από το λόγο των εκπαιδευτικών όσο και από το λόγο των ίδιων των μουσουλμάνων γονέων. Υπάρχουν δάσκαλοι που δηλώνουν ότι συναντούν γονείς που τους λένε «άσ' το δάσκαλε αυτό το παιδί. Αυτό δεν είναι για σχολείο, είναι για δουλειά». Αυτή η κατάσταση επικρατεί κυρίως στο νομό Αττικής, εμφανίζεται δε με ιδιαίτερη ένταση στην περίπτωση του Βοτανικού. Η πρακτική αυτή δεν ισχύει στην περίπτωση του Διστόμου, γεγονός το οποίο μάλλον σχετίζεται με τη σχετικά καλύτερη οικονομική κατάσταση του μουσουλμανικού πληθυσμού. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα παιδιά προσέρχονται στο σχολείο με καθυστέρηση γιατί εργάζονται μέχρι πολύ αργά τη νύχτα. Πρόκειται κυρίως για τα παιδιά των φαναριών και τα παιδιά που πουλάνε λουλούδια στα νυχτερινά κέντρα. Συναντήσαμε και ορισμένες περιπτώσεις διευθυντριών σχολείων που μας δήλωσαν ότι μουσουλμάνοι μαθητές με καλή σχολική επίδοση διέκοψαν τη φοίτηση γιατί η οικογένειά τους απαίτησε να εργαστούν. Συνήθως τα αγόρια διακόπτουν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο προκειμένου να εργαστούν, ενώ τα κορίτσια κατευθύνονται προς το γάμο σε πολύ μικρή ηλικία.

Από τα στοιχεία που συγκεντρώσαμε από την ποιοτική έρευνα, διαπιστώνεται ότι γενικά το σχολείο δεν έχει αναπτύξει δραστηριότητες και θεσμούς τέτοιους ώστε να αντιμετωπίζει το πρόβλημα

της διαρροής ή της μη κανονικής φοίτησης των μουσουλμάνων μαθητών. Το σχολείο συνήθως αρκείται στην τυπική διοικητική διαδικασία που προϋποθέτει ότι οι γονείς προσέρχονται και εγγράφουν το παιδί τους στο σχολείο. Το σχολείο δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τις περιπτώσεις πληθυσμών που εμφανίζουν ιδιαιτερότητες. Επιπλέον, η εκπαίδευση δεν πλαισιώνεται από ένα δίκτυο κοινωνικών υπηρεσιών που θα επέτρεπαν μία καλύτερη επικοινωνία με τέτοιου είδους πληθυσμούς και την προσέλκυσή τους στο σχολείο. Η συνήθης απάντηση του σχολείου στο ερώτημα, π.χ., του πώς αντιμετωπίζεται η ελλιπής φοίτηση ορισμένων μαθητών, είναι ότι προσπαθεί να επικοινωνήσει με τους γονείς τηλεφωνικά. Προφανώς αυτή η στάση δεν αντιστοιχεί καθόλου στις ιδιαιτερότητες του μουσουλμανικού πληθυσμού, αν ληφθεί υπόψη ότι συνήθως έχει πολύ κακές συνθήκες στέγασης και επομένως μάλλον η μέση οικογένεια δε διαθέτει τηλέφωνο, αλλά και στις περιπτώσεις που διαθέτει είναι αμφίβολο αν το πρόσωπο που βρίσκεται στο σπίτι, ιδιαίτερα τις ώρες λειτουργίας του σχολείου, είναι σε θέση να επικοινωνήσει επαρκώς μέσω του τηλεφώνου. Σε κάθε δε περίπτωση, τέτοιου είδους προβλήματα δε λύνονται με ένα τηλεφώνημα... Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι συναντήσαμε και περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωσαν ότι έχουν οι ίδιοι προσωπικά επισκεφτεί στο σπίτι οικογένειες, προσπαθώντας να τις πείσουν να συνεχίσει το παιδί τους το σχολείο. Ιδιαίτερα στην περίπτωση του Βοτανικού, φαίνεται ότι υπάρχει ένα σώμα εθελοντών το οποίο πλαισιώνει αυτή την προσπάθεια. Ωστόσο διαπιστώσαμε ότι αναφορά στο ρόλο των εθελοντών γίνεται μόνο από την πλευρά του 87ου Διαπολιτισμικού Σχολείου. Κανένα άλλο σχολείο της περιοχής δε φαίνεται να συνεργάζεται με εθελοντές, ενώ στο λόγο των αντίστοιχων εκπαιδευτικών μπορεί να διαγνωστεί η καχυποψία, ενδεχομένως και ο ανταγωνισμός, προς πρωτοβουλίες που δεν προέρχονται καθαρά από το χώρο του σχολείου.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι δάσκαλοι ή οι διευθυντές των σχολείων αναφέρουν ότι απευθύνθηκαν στην αστυνομία επικαλούμενοι το Σύνταγμα και το νόμο περί υποχρεωτικής φοίτησης. Θεωρούμε ότι οι περιπτώσεις αυτές είναι χαρακτηριστικές της αδυναμίας του σχολείου να ασκήσει την οποιαδήποτε κοινωνική πολιτική και να αντιμετωπίσει σύνθετα κοινωνικά προβλήματα. Το

σχολείο λειτουργεί στην προκειμένη περίπτωση ως θεσμός εξουσίας και μηχανισμός καταστολής. Ακριβώς αυτή θεωρούμε ότι είναι και η αίσθηση των Μουσουλμάνων για το σχολείο, ότι δηλαδή αποτελεί γι' αυτούς έναν εκπρόσωπο της εξουσίας.

Αντίστοιχη είναι και η στάση της εκπαιδευτικής διοίκησης, η οποία στις περισσότερες των περιπτώσεων δεν έχει καν ασχοληθεί με την καταγραφή του προβλήματος. Διαπιστώθηκε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις νομών όπου υπάρχει σημαντική συγκέντρωση μουσουλμάνων μαθητών, οι προϊστάμενοι της εκπαιδευτικής διοίκησης αγνοούσαν εντελώς το ζήτημα αυτό. Περισσότερο ενήμεροι διαπιστώθηκε ότι είναι οι προϊστάμενοι επί εκπαιδευτικών θεμάτων, χωρίς όμως και αυτοί να έχουν ποτέ ασχοληθεί με την καταγραφή του σχετικού αριθμού των μαθητών, ούτε βεβαίως με το πρόβλημα της ενδεχόμενης διαρροής ή ελλιπούς φοίτησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις διαπιστώθηκαν επίσης αντιστάσεις από την πλευρά της διοίκησης όσον αφορά στη διεξαγωγή της έρευνας, με το επιχείρημα, σε μία περίπτωση ρητά διατυπωμένο (στην Ελευσίνα), ότι πρόκειται για «εθνικό θέμα». Γενικά, η εντύπωση που αποκομίσαμε είναι ότι η εκπαιδευτική διοίκηση θα μπορούσε, με την αντίστοιχη προσπάθεια, να συμβάλει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στην ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας απέναντι σε τέτοιου είδους ζητήματα.

Η σχολική επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών χαρακτηρίζεται γενικά από μέτρια έως κακή. Συχνά τα παιδιά ολοκληρώνουν τη φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο και είναι λειτουργικά αναλφάβητα. Στις περιπτώσεις αυτές έχει προδιαγραφεί και η πρόωρη διακοπή της σχολικής φοίτησης.

Από την παρατήρηση που έγινε στην τάξη διαπιστώνεται ότι σπάνιες είναι οι περιπτώσεις των μουσουλμάνων μαθητών που παίρνουν το λόγο με δική τους πρωτοβουλία, ενώ σπανίως οι εκπαιδευτικοί τους απευθύνουν το λόγο. Συνήθως οι μουσουλμάνοι μαθητές παρευρίσκονται στην τάξη χωρίς πάντοτε να καταλαβαίνουν το αντικείμενο του μαθήματος, εξαναγκαζόμενοι έτσι σε μία απλή πειθάρχηση. Φυσικό είναι μετά από ώρες εξαναγκασμού σε πειθάρχηση να γίνονται υπερκινητικοί και να αποσπούν την προσοχή των άλλων, γεγονός που συνήθως ερμηνεύεται εκ μέρους του δασκάλου ως κακή διαγωγή, αδυναμία προσαρμογής και α-

πουσία ενδιαφέροντος για μάθηση. Συναντήσαμε ωστόσο και περιπτώσεις δασκάλων που καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες για την ένταξη των μουσουλμάνων μαθητών, φροντίζοντας ώστε αυτοί να μην κάθονται απομονωμένοι, αλλά να διαχέονται μέσα στο χώρο της τάξης. Επίσης, στην περίπτωση της Δραπετσώνας, διαπιστώσαμε ότι αρκετοί μουσουλμάνοι μαθητές γνωρίζουν να γράφουν και να διαβάζουν, ακόμη και μαθητές της πρώτης τάξης του Δημοτικού σχολείου, στοιχείο ενδιαφέρον αν ληφθεί υπόψη το γεγονός, ότι η έρευνα διεξήχθη κατά τους πρώτους μήνες του σχολικού έτους (από Σεπτέμβριο έως Δεκέμβριο). Οι μαθητές αυτοί ανήκαν σε τάξεις όπου διαπιστώθηκε η συστηματική προσπάθεια του δασκάλου για την ένταξή τους. Γενικά όμως θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι περιπτώσεις των μουσουλμάνων μαθητών που έχουν καλή επίδοση στο σχολείο χαρακτηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως εξαιρέσεις.

Το σημαντικότερο όμως ζήτημα είναι ότι ακόμη και στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές έχουν κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης και γραφής, τον κατακτούν συνήθως εργαλειακά, χωρίς να είναι σε θέση να αντιληφθούν το ουσιαστικό περιεχόμενο των όσων διαβάζουν. Πρόκειται στην ουσία για το πολιτισμικό χάσμα το οποίο φαίνεται ότι το σχολείο δεν είναι σε θέση να γεφυρώσει. Η περιχαράκωση και γκετοποίηση της μουσουλμανικής κοινότητας, η απόρριψη από την πλευρά της πλειοψηφίας την οποία βιώνει στην καθημερινότητά της, καθώς επίσης και οι εντελώς διαφορετικές εμπειρίες και κουλτούρα των μουσουλμάνων μαθητών δε δημιουργούν τις συνθήκες για την ουσιαστική οικειοποίηση της σχολικής γνώσης.

Εντελώς διαφορετική κατάσταση από αυτήν που περιγράφεται παραπάνω παρατηρήθηκε μόνο στο Δίστομο. Εκεί πράγματι οι μουσουλμάνοι μαθητές έχουν σε γενικές γραμμές καλή επίδοση και τα όποια προβλήματα εμφανίζονται δε διαφέρουν από εκείνα των υπολοίπων μαθητών. Γι' αυτό άλλωστε στην περίπτωση του Διστόμου οι μουσουλμάνοι μαθητές συνεχίζουν την εκπαίδευση στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, ορισμένοι δε από αυτούς έχουν πρόσβαση και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τα εκπαιδευτικά προβλήματα των μουσουλμά-

νων μαθητών εντοπίζεται στις τάξεις υποδοχής και στην ενισχυτική διδασκαλία. Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται από την ποιοτική έρευνα, ελάχιστα τμήματα τάξεων υποδοχής λειτουργούν στις περιοχές όπου φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές, το δε πρόγραμμα των τάξεων υποδοχής δε φαίνεται να είναι το κατάλληλο για την ουσιαστική ένταξή τους στο σχολείο.[5] Εξάλλου, η ίδρυση των τάξεων υποδοχής φαίνεται ότι προσκρούει σε σημαντικές δυσκολίες που αφορούν στη χρηματοδότηση, καθώς και στην έλλειψη χώρων στέγασης επιπλέον τμημάτων στα σχολικά κτίρια, που ήδη είναι ανεπαρκή, ιδιαίτερα στις υποβαθμισμένες συνοικίες του αστικού χώρου. Επίσης, τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας περιορίζονται συνήθως στην επανάληψη της ύλης των μαθημάτων του κανονικού προγράμματος, και κυρίως της Γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα τμήματα αυτά δεν έχουν κάποια ειδική κατάρτιση, ούτε βεβαίως ακολουθούν ένα διαφορετικό πρόγραμμα ή μέθοδο διδασκαλίας. Τα τμήματα αυτά λειτουργούν συνήθως με έναν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, μετά το τέλος του κανονικού προγράμματος, όταν πλέον τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές είναι αρκετά καταπονημένοι. Ίσως αυτοί είναι ορισμένοι από τους λόγους για τους οποίους η ενισχυτική διδασκαλία χαρακτηρίζεται από αρκετούς εκπαιδευτικούς, όχι βέβαια απ' όλους, αλλά και από τους γονείς, ως αποτυχημένη προσπάθεια. Χαρακτηριστικά ένας μουσουλμάνος πατέρας από τη Δραπετσώνα λέει: «Αυτά που δεν έμαθαν τα παιδιά μας πέντε ώρες την ημέρα, θα τα μάθουν μετά, μέσα σε μία ώρα;». Προφανώς πουθενά ο λόγος των εκπαιδευτικών και του σχολείου δεν προδίδει τον οποιοδήποτε προβληματισμό σχετικά με τη σημασία που έχει το γεγονός, ότι οι μαθητές αυτοί έχουν μια άλλη μητρική γλώσσα και επομένως θα έπρεπε να διδάσκονται την Ελληνική ως ξένη γλώσσα. Επίσης πουθενά δε διατυπώνεται η άποψη, ότι οι μαθητές αυτοί θα έπρεπε να είχαν το δικαίωμα να διδάσκονται και τη δική τους γλώσσα και πολιτισμό.

5. Εξαίρεση αποτελεί το 87ο Δημοτικό σχολείο στην περιοχή του Βοτανικού, οι μαθητές του οποίου είναι κατά πλειοψηφία μουσουλμάνοι εσωτερικοί μετανάστες από τη Θράκη. Το σχολείο αυτό εντάχτηκε στο πρόγραμμα «Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» και ως εκ τούτου λειτουργεί με ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Γενικά διαπιστώνεται η τάση οι μουσουλμάνοι μαθητές να συναναστρέφονται κυρίως τα παιδιά που ανήκουν στη δική τους κοινότητα. Συνήθως μιλούν μεταξύ τους στην τουρκική γλώσσα, την οποία, όμως, επίσης δεν κατέχουν επαρκώς, αφού άλλωστε δεν τη διδάσκονται, οπότε σε αρκετές περιπτώσεις η επικοινωνία μεταξύ τους γίνεται με μίξη των δύο γλωσσών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι όταν τα παιδιά μάθουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, συνήθως αρχίζουν να χρησιμοποιούν μόνο αυτήν. Η χρήση της Τουρκικής, ακόμη και στα διαλείμματα, καθώς επίσης και οποιαδήποτε εκδήλωση της ιδιαίτερης κουλτούρας των μουσουλμάνων μαθητών αποθαρρύνονται σαφώς από τους εκπαιδευτικούς.

Αντιφατικά είναι τα στοιχεία που προκύπτουν όσον αφορά στη συμμετοχή των μουσουλμάνων μαθητών στις διάφορες δραστηριότητες του σχολείου που δε συνδέονται στενά με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως π.χ. οι σχολικές εορτές εθνικού ή θρησκευτικού περιεχομένου, οι εκδρομές και ο εκκλησιασμός. Όσον αφορά στις εκδρομές, οι μουσουλμάνοι μαθητές άλλοτε συμμετέχουν και άλλοτε όχι. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν το φαινόμενο ως πρόβλημα οικονομικού χαρακτήρα. Σε ορισμένα σχολεία, όπως π.χ. στη Δραπετσώνα, οι Διευθυντές δηλώνουν ότι το οικονομικό πρόβλημα το αντιμετωπίζουν με χορηγίες του Συλλόγου Γονέων, ο οποίος καλύπτει τα έξοδα των μαθητών αυτών. Ωστόσο υπάρχουν αντιφατικές πληροφορίες ως προς αυτό το θέμα. Επίσης όλοι οι φορείς του σχολείου δηλώνουν ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές συμμετέχουν στις σχολικές εορτές.

Γενικά όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι μαθητές απαλλάσσονται τόσο από το μάθημα των Θρησκευτικών όσο και από τον εκκλησιασμό, και γενικά κάθε εκδήλωση θρησκευτικού περιεχομένου. Ωστόσο, φαίνεται ότι παρίστανται πάντοτε στην τελετουργία της καθημερινής προσευχής, έστω και αν δε συμμετέχουν στο θρησκευτικό της μέρος. Επίσης πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ορισμένοι μουσουλμάνοι μαθητές συμμετέχουν στον εκκλησιασμό «οικειοθελώς», σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις κοινωνούν. Στην ερώτηση γιατί κατά τη γνώμη τους συμβαίνει αυτό, απαντούν «γιατί δε θέλουν να διαφέρουν από τους άλλους». Αυτό το γεγονός οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να το θεωρούν απόλυτα φυσικό, μπορεί δε να διαγνωσθεί στο λόγο τους και μια άλλη

διάσταση: το βρίσκουν και επιθυμητό. Τείνουν δηλαδή να υιοθετούν την άποψη, την οποία δε δηλώνουν πάντοτε ρητά, ότι η απάλειψη της διαφοράς αποτελεί τον καλύτερο τρόπο διαχείρισης της ετερότητας.

6. Ο ΛΟΓΟΣ ΤΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ ΚΑΙ Ο ΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

«Ούτε και μαθηματική σκέψη έχουν... τους λείπουν οι εμπειρίες στη συζήτηση... Συνήθως κάνουν παρέα μόνα τους... Είναι βρώμικοι... έχουν πρόβλημα και με το θρανίο τα καημένα... Καμιά φορά λένε δεν καθόμαστε με τα Τουρκάκια... Την 25η Μαρτίου είναι πρόβλημα πως να το χειριστείς. Κι εμείς πρέπει να μιλήσουμε για Έλληνες και Τούρκους. Αυτά τότε κοιτάζουν σαστισμένα. Δεν ξέρουν τι να κάνουν και τα άλλα παιδιά τα κοιτάνε... Στο θέμα της θρησκείας προσπαθούν να μη φέρνουν μεγάλες αντιρρήσεις. Κάνουν το σταυρό τους. Θέλουν και να κοινωνήσουν... Δεν έχουν κανένα ζήλο για μάθηση... δε φταίνε μόνο οι Έλληνες. Θα έπρεπε να είχαν κάνει μεγαλύτερη προσπάθεια ένταξης, χωρίς να χάσουν τις συνήθειές τους. Το πρόβλημα της καθαριότητας... Δεν ξέρω, είναι αυτό που λέμε το αίμα τους;»

(Δασκάλα Δημοτικού σχολείου Νέας Λαμψάκου)

«Τον εσωτερικό ρατσισμό των ανθρώπων να φοβάσαι».
(Σύλλογος Ελλήνων Μουσουλμάνων Νοτίου Ελλάδας, Βοτανικός)

«Τους αντιμετωπίζουμε σαν ξένους και φοβόμαστε απ' τους ξένους».
(Πρόεδρος Συλλόγου Γονέων Δημοτικού σχολείου Ν. Λαμψάκου)

«Δεν υπάρχουν προβλήματα, δεν ξεχωρίζουν. Ούτε βιβλία χρειάζονται ούτε και τίποτε ιδιαίτερο... Χρειάζεται σεβασμός στην κουλτούρα τους, να την αναπτύξουν... Αν σκεφτεί κανείς ότι έχουμε απέναντί μας μια Τουρκία, να τους έχουμε φίλους, παρά εχθρούς».

(Προϊστάμενος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας)

«Ήρθαν και μου είπαν "γιατί τη σημαία να την έχει ένα Τουρ-

κάκι. Η σημαία είναι ιερό σύμβολο, είναι η πατρίδα, δεν μπορεί να την έχει ένα Τουρκάκι"».

(Διευθυντής Δημοτικού σχολείου Νέας Λαμψάκου)

«Είναι η θρησκεία τους που τους κάνει έτσι».

(Σύλλογος Γονέων 1ου Δημοτικού σχολείου Δραπετσώνας)

«Ο δάσκαλος λέει "τα παιδιά δεν τα ξεχωρίζω". Ωραία. Του λες όμως μπρελόκ και δεν καταλαβαίνει».

(Σύλλογος Μουσουλμάνων Δραπετσώνας)

Το σχολείο αλλά και γενικότερα η τοπική κοινωνία αντιμετωπίζει τους μουσουλμάνους μαθητές ως «ξένους». Ο «ξένος» εδώ έχει διττή υπόσταση. Αφενός είναι αυτός τον οποίο δε γνωρίζουν και φοβούνται. Ο συγκεκριμένος μάλιστα ξένος είναι διαφορετικός από άλλους ξένους. Αντιπροσωπεύει τον εχθρό και προσλαμβάνεται ως φορέας μιας κατώτερης κουλτούρας. Ο ξενοφοβικός, εθνικιστικός, ρατσιστικός και ταυτόχρονα αντιφατικός λόγος τόσο του σχολείου όσο και της πλειοψηφίας είναι αυτός που χαρακτηρίζει τη σχέση μεταξύ σχολείου και των μουσουλμάνων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί εκφέροντας αυτόν το λόγο, συχνά με αφοπλιστική αφέλεια, πιστεύουν ακράδαντα ότι πραγματικά είναι δίκαιοι και «προσφέρουν σε όλους τα ίδια». Η σχολική γνώση είναι αντικειμενική και ιερή. Όποιος το θέλει μπορεί να την αποκτήσει. Ένας δάσκαλος λέει: «εμείς έχουμε έναν αρχοντικό πολιτισμό. Όποιος θέλει μπορεί να τον πάρει»! Ταυτόχρονα όμως όταν τους θέτουμε το ζήτημα του μαθήματος της Ιστορίας αναγνωρίζουν ότι «η Ιστορία της Έκτης Δημοτικού είναι ένα πρόβλημα». Το «πρόβλημα» όμως το αντιλαμβάνονται ως πρόβλημα «χειρισμού» και διδακτικής, όχι ως ζήτημα που σχετίζεται με τις πιθανές διαφορετικές ερμηνείες της ιστορίας. Σπανίως προβληματίζονται οι εκπαιδευτικοί για το ενδεχόμενο η σχολική γνώση καθ' εαυτή να ευθύνεται για τον κοινωνικό αποκλεισμό των μουσουλμάνων μαθητών. Ισχυρίζονται ότι προσφέρουν σε όλους τα ίδια, χωρίς να έχουν καμία συναίσθηση ότι ακριβώς αυτή η πρακτική είναι που αναπαράγει την ανισότητα και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό.

Παράλληλα, το σχολείο αποδίδει την κακή επίδοση των μουσουλμάνων μαθητών στην έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαί-

δευση από την πλευρά της οικογένειας. Τόσο το σχολείο όσο και οι χριστιανοί γονείς θεωρούν ότι η μουσουλμανική οικογένεια έχει αρνητική στάση απέναντι στη γνώση. Αποδίδουν μάλιστα αυτό το γεγονός στην αρνητική στάση του μουσουλμανικού θρησκεύματος απέναντι στα εκπαιδευτικά αγαθά. Προφανώς όμως οι μουσουλμάνοι γονείς δεν αδιαφορούν για τη γνώση καθ' εαυτή. Άλλωστε εάν πράγματι αδιαφορούσαν δε θα έστελναν τα παιδιά τους στο σχολείο. Η αντίληψη ότι η μουσουλμανική κουλτούρα καθ' εαυτή έχει αρνητική σχέση με τη γνώση, αποτελεί μια ακόμη στερεοτυπική κατασκευή της δυτικής ανάγνωσης του πολιτισμού.[6]

Ωστόσο διαφορετική είναι η εικόνα που προβάλουν οι ίδιοι οι μουσουλμάνοι γονείς, οι οποίοι δείχνουν να έχουν πλήρη συναίσθηση, ότι η αδιαφοροποίητη στάση του σχολείου απέναντι στη δική τους ιδιαιτερότητα ευθύνεται για τον αποκλεισμό των παιδιών τους.

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι, τουλάχιστον οι επίσημοι εκπρόσωποί τους, στο ερώτημα που αφορά στο τι ζητούν από το σχολείο και ποια είναι τα αιτήματά τους, δεν απαντούν ποτέ ότι ζητούν να διδαχτεί η γλώσσα τους ή η θρησκεία τους μέσα στο κανονικό σχολείο. Παράλληλα δηλώνουν ότι δε ζητούν ένα ξεχωριστό σχολείο, αλλά θέλουν τα παιδιά τους να μπορούν να ενταχτούν στο ίδιο σχολείο που φοιτούν και όλοι οι υπόλοιποι έλληνες πολίτες. Η αγωνία που εκφράζουν αφορά στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά τους θα μπορούσαν να μάθουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, γεγονός που θα τους εξασφάλιζε τη δυνατότητα συνέχισης των σπουδών και μια καλύτερη θέση στην αγορά εργασίας. Εν τούτοις επιθυμούν τα παιδιά τους να διδαχτούν με κάποιο άλλο τρόπο τη δική τους θρησκεία, αλλά εκτός του σχολείου. Δηλώνουν ότι θα ήθελαν έναν ειδικό δάσκαλο, ο οποίος θα δίδασκε το Κοράνι σε έναν άλλο χώρο εκτός του σχολείου. Ενδεχομένως αυτό αποτελεί μια συνειδητοποίηση από πλευράς τους της

6. «Θεέ μου, αύξησέ με σε γνώση».

«Η αναζήτηση της γνώσης είναι καθήκον για κάθε Μουσουλμάνο άνδρα και γυναίκα. Ο προφήτης προσευχήθηκε "Ω Θεέ μου, μην αφήσεις τον ήλιο να δύσει ούτε μια μέρα που δεν αύξησα τη γνώση μου"».

«κανένα δώρο ανάμεσα σ' όλα τα δώρα δεν είναι καλύτερο από την εκπαίδευση» (*Κοράνιο*, όπως αναφέρεται στο Parker-Jenkins, 1995, σ. 37-38).

πραγματικότητας, ότι αυτό το σχολείο «δεν τους ανήκει», είναι ξένο και δεν μπορούν να το αλλάξουν. Η στάση αυτή ερμηνεύεται από την πλευρά του σχολείου ως μια στρατηγική των Μουσουλμάνων με στόχο τη μελλοντική ίδρυση ειδικού σχολείου και την καθιέρωση της διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας. Το ενδεχόμενο αυτό οι εκπαιδευτικοί το αντιμετωπίζουν απολύτως αρνητικά.

Είναι ενδιαφέρον ότι αντίστοιχη στάση παρατηρείται και σε μουσουλμανικές κοινότητες άλλων χωρών. Όπως υποστηρίζεται, η πλειονότητα των Μουσουλμανοπαίδων που ζουν σε κοινωνίες όπου το κυρίαρχο θρήσκευμα δεν είναι το Μουσουλμανικό, όπως π.χ. στην Αγγλία, επιλέγουν να διδάσκονται τα Θρησκευτικά σε ιδιωτικά συμπληρωματικά σχολεία (κατηχητικά) που λειτουργούν με την πρωτοβουλία και την ευθύνη της μουσουλμανικής κοινότητας.[7] Πρόκειται ενδεχομένως για τις συνέχειες μιας κουλτούρας, συνέχειες που ξεπερνούν το φράγμα του χώρου και του χρόνου και δηλώνουν τη ζωτική ανάγκη μιας κοινοτικής συμβίωσης και αυτοπροστασίας μιας ταυτότητας που αισθάνεται ότι βρίσκεται σε έναν ξένο τόπο.

Όπως όμως μας είπε ένας εκπαιδευτικός, «η Αγγλία έχει τη Γαλλία για γείτονες, όχι την Τουρκία»! Είναι χαρακτηριστικό ότι το σχολείο ερμηνεύει διαρκώς τις εκπαιδευτικές του πρακτικές με όρους της εξωτερικής πολιτικής της χώρας. Ασφαλώς αυτό δεν είναι τυχαίο και δεν αποτελεί ευθύνη μόνο του σχολείου. Αποτελεί ευθύνη ολόκληρης της κοινωνίας, αλλά και της πολιτείας. Ευθύνη που έχει ως συνέπεια ένα μέρος των πολιτών να μην απολαμβάνει των αρχών της ισονομίας και ισοπολιτείας, να μην απολαμβάνει του σεβασμού και να μην μπορεί να ασκήσει τα κοινωνικά και πολιτισμικά του δικαιώματα. Είναι βέβαιο ότι όσο η πραγματικό-

7. «Σε περιοχές που κατοικούνται από έναν σημαντικό αριθμό μουσουλμάνων παρέχεται μία ποικιλία συμπληρωματικών σχολείων ή κατηχητικών σχολείων για τη διδασκαλία του Κορανίου τα απογεύματα ή τα Σαββατοκύριακα. Εάν το τζαμί είναι μακριά από τον τόπο κατοικίας του παιδιού, η κοινότητα ενθαρρύνεται να δημιουργήσει τάξεις σε κάποιο σπίτι, οι οποίες να λειτουργούν σε τακτική βάση και εφόσον είναι αναγκαίο να λαμβάνει τις υπηρεσίες περιφερόμενων δασκάλων που διαθέτουν την απαραίτητη θρησκευτική κατάρτιση» (Parker-Jenkins, 1995, σ. 30).

τητα αυτή διαιωνίζεται, όχι μόνο δεν υφίστανται οι συνθήκες για την κοινωνική ένταξη, αλλά συντρέχουν οι όροι για τη δημιουργία εκρηκτικών καταστάσεων.

Αντι Επιλογου

Τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν ένα κατεξοχήν πεδίο έκφρασης του προγράμματος της νεωτερικότητας, αλλά και των αντιφάσεών του. Η παρέμβαση του κράτους στο χώρο της εκπαίδευσης και η δημιουργία των κρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων θα μπορούσε να γίνει κατανοητή ως μια διαδικασία εξορθολογισμού και διεύρυνσης των κοινωνικών δικαιωμάτων που καθιστά τη γνώση διαθέσιμη σε μεγαλύτερα τμήματα του πληθυσμού. Στην Ευρώπη, η θέσπιση της δωρεάν και υποχρεωτικής εκπαίδευσης, από τα μέσα του 18ου έως τις αρχές του 20ού αιώνα, σηματοδότησε τη μαζική επέκταση των εκπαιδευτικών θεσμών και το σταδιακό εκτοπισμό της εκκλησίας από την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Κατά μία έννοια, τα διαφωτιστικά αιτήματα της θέσπισης κριτηρίων ορθολογικότητας για την πρόσβαση στη γνώση και της διάκρισης μεταξύ λόγου και πίστης κατεξοχήν αποκτούν θεσμική έκφραση στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η νεωτερική εκπαίδευση δεν έπαψε να είναι άνιση και κοινωνικά επιλεκτική, ενώ η ορθολογικότητα δε χαρακτηρίζει πάντοτε τη σχολική γνώση. Η εκπαίδευση, ως έκφραση του νεωτερικού προγράμματος, αντιπροσωπεύει τόσο το χειραφετητικό αίτημα του Διαφωτισμού όσο και το στοιχείο του κοινωνικού ελέγχου. Ενώ το εγγενές στοιχείο της νεωτερικότητας είναι η σύγκρουση με την παράδοση, στην πραγματικότητα η παράδοση επιβιώνει με ποικίλες μορφές μέσα στο πλαίσιο της νεωτερικότητας (Giddens, 1990, σ. 36). Η θρησκεία αποτελεί μια επιβίωση της παράδοσης εντός του πλαισίου της νεωτερικότητας, η οποία αποδεικνύει αξιοσημείωτη αντοχή και δυνατότητα αναπροσαρμογής σε νέες κοινωνικές συνθήκες.

Παρά τις διαδικασίες εκκοσμίκευσης που έχουν πραγματοποιηθεί σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα δεν έχουν διακόψει τον ομφάλιο λώρο που τα συνδέει με την εκκλησία. Η σχέση κράτους-εκκλησίας, όπως αυτή περιγράφεται στα Συντάγματα των χωρών της Ευρώπης, δεν αποτελεί

πάντοτε σαφή ένδειξη της θέσης και του χαρακτήρα που διαθέτει η θρησκευτική παιδεία στο σχολείο. Οι εκκλησίες, ακόμη και σε περιπτώσεις όπου με βάση το Σύνταγμα δε διαθέτουν πλέον το χαρακτήρα της επίσημης εκκλησίας του κράτους, εξακολουθούν να παρεμβαίνουν με πολλούς τρόπους στην εκπαίδευση. Ακόμη και σε κράτη με υψηλό βαθμό διαχωρισμού μεταξύ κράτους και εκκλησίας, όπως π.χ. στη Γαλλία ή στο Βέλγιο, οι εκκλησίες τελικώς διατηρούν το δικαίωμα της ίδρυσης σχολείων, με τη μορφή της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Εξάλλου, σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα, οι επιρροές της θρησκείας είναι εμφανείς σ' αυτό καθ' εαυτό το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τόσο όσον αφορά στο μάθημα των Θρησκευτικών όσο και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Τέλος, μια σειρά εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως οι πράξεις συλλογικής λατρείας, η προσευχή, οι σχολικές εορτές, κτλ., εξακολουθούν να υπογραμμίζουν την καθοριστική παρουσία της θρησκείας στην εκπαίδευση. Ωστόσο θα πρέπει να επισημανθεί ότι στην Ευρώπη υπάρχει μια τάση άμβλυνσης του κατηχητικού χαρακτήρα της θρησκευτικής παιδείας και υιοθέτησης ενός πλουραλιστικού προτύπου διδασκαλίας των θρησκευμάτων. Το ζήτημα του σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας και η δυνατότητα παροχής θρησκευτικής παιδείας αντίστοιχης προς το θρήσκευμα των μαθητών τίθεται πλέον ως ζήτημα ακόμη και στις χώρες εκείνες που προσφέρουν ένα μάθημα θρησκευτικών κατηχητικού χαρακτήρα. Εξάλλου σε αρκετές χώρες, όπως στην Ιταλία, στην Ισπανία, στην Πορτογαλία και στην Ολλανδία, ακόμη δε, τυπικά, και στην Ιρλανδία, το μάθημα των Θρησκευτικών είναι προαιρετικό. Το θρησκειολογικό πρότυπο είναι μάλλον ασθενές ακόμη. Προς το παρόν εφαρμόζεται στην Ολλανδία, αλλά παρατηρούνται τάσεις για τη σταδιακή υιοθέτησή του και σε άλλες χώρες.

Η Ελλάδα αποτελεί την πλέον ακραία περίπτωση κατηχητισμού και θρησκευτικής ενδογμάτισης στο πλαίσιο των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην Ελλάδα δεν υφίσταται διαχωρισμός κράτους και εκκλησίας, ούτε τέθηκε το ζήτημα της εκκοσμίκευσης του κράτους. Αντίθετα μάλιστα, η δημιουργία της Εκκλησίας της Ελλάδος και η αναγνώρισή της ως αυτοκέφαλης εκκλησίας από το Οικουμενικό Πατριαρχείο κατανοήθηκε ως όρος εθνι-

κής συγκρότησης, ο οποίος συνέβαλε στην αυτόνομη υπόσταση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Η διαμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, από το 1834 και εξής, αποτέλεσε επίσης μέρος της στρατηγικής της συγκρότησης του έθνους-κράτους. Στη διαδικασία αυτή η θρησκεία υπήρξε ακρογωνιαίος λίθος στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και του περιεχομένου της ελληνικής εκπαίδευσης. Τη στιγμή κατά την οποία η συγκρότηση των εκπαιδευτικών θεσμών στις χώρες της Ευρώπης προϋπέθετε στην ουσία την απόσπαση της εκπαίδευσης από την εκκλησία, στην Ελλάδα συνέβη το αντίθετο. Το κράτος έδωσε θεσμική υπόσταση στην εκκλησία και κατασκεύασε την Ορθοδοξία ως εγγενές στοιχείο της ελληνικής ταυτότητας, η κυριαρχία του οποίου επιβλήθηκε θεσμικά σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και πολιτικής ζωής. Στην προσπάθεια αυτή κρίσιμη και καθοριστική υπήρξε η συμβολή της ελληνικής ρομαντικής ιστοριογραφίας του 19ου αιώνα, η οποία εξασφάλισε επιστημονική νομιμοποίηση στην ταύτιση μεταξύ ελληνισμού και Ορθοδοξίας. Εδώ το κράτος δε χρειάστηκε να συγκρουστεί με την εκκλησία προκειμένου να ελέγξει την εκπαίδευση. Αντίθετα δημιούργησε κρατική εκκλησία και κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ουδέποτε τέθηκε ζήτημα θρησκευτικού αποχρωματισμού της εκπαίδευσης, γιατί ο στόχος εκπαίδευσης και εκκλησίας ήταν κοινός: η συγκρότηση του έθνους-κράτους.

Η Ορθοδοξία εξακολουθεί μέχρι σήμερα να αποτελεί θεμελιώδες συστατικό στοιχείο της ελληνικής εκπαίδευσης. Ο τρόπος με τον οποίο η εκπαιδευτική πολιτική, προς το παρόν, ερμηνεύει τη σχέση κράτους και εκκλησίας έχει ως συνέπεια την επιβολή του κατηχητισμού και της μονοφωνίας στο σχολείο. Η ερμηνεία της «επικρατούσας» θρησκείας, στην οποία αναφέρεται το Σύνταγμα, ως της θρησκείας που πρέπει να επικρατεί και κατ' αποκλειστικότητα να διδάσκεται στο σχολείο, έχει σοβαρότατες πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνέπειες. Η απόδοση της ιδιότητας του μαθήματος στα Θρησκευτικά είναι εξ αντικειμένου προβληματική. Η διδασκαλία των Θρησκευτικών ως μαθήματος με ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα αναιρεί τη θεμελιώδη διάκριση μεταξύ επιστημονικής γνώσης και πίστης. Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών προϋποθέτει αποδοχή του δικαιώματος της ιστορικά διαμορφωμένης πλειοψηφίας να

ενδογματίζει μέσω της δημόσιας εκπαίδευσης, γεγονός που συγκρούεται με την έννοια της ελευθερίας της συνείδησης αλλά και με τις κοσμοθεωρητικές αντιλήψεις μιας μερίδας των πολιτών. Η δυνατότητα απαλλαγής από τα Θρησκευτικά, υπό την προϋπόθεση της δήλωσης της θρησκευτικής ταυτότητας του ατόμου, έχει θεωρηθεί ότι πλήττει τα ανθρώπινα δικαιώματα με βάση το πόρισμα της Αρχής Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα. Ο χαρακτήρας τον οποίο προσλαμβάνει η θρησκευτική παιδεία στο ελληνικό σχολείο ταυτίζει την ιδιότητα του πολίτη με την ιδιότητα του πιστού. Το στοιχείο αυτό έχει ως συνέπεια το ελληνικό σχολείο να αδυνατεί να αναγνωρίσει και να σεβαστεί τη θρησκευτική ετερότητα και ως εκ τούτου να αδυνατεί να τη συμπεριλάβει στη στρατηγική του. Ωστόσο δεν είναι μόνο το μάθημα των Θρησκευτικών εκείνο που ταυτίζει τις έννοιες του πολίτη και του πιστού. Το ίδιο ισχυρή είναι η ταύτιση ελληνισμού και Ορθοδοξίας σε όλο το φάσμα της σχολικής γνώσης. Οι μαθητές διδάσκονται σε όλα τα μαθήματα, και ιδιαίτερα σε εκείνα της Γλώσσας, της Ιστορίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, ότι η εθνική και η θρησκευτική ταυτότητα των Ελλήνων είναι άρρηκτα συνυφασμένες. Η θρησκευτική ετερότητα ή η απουσία θρησκευτικότητας προσλαμβάνονται ως απαξίες στην ελληνική εκπαίδευση. Η ισχυρή κατασκευή της ελληνικής ταυτότητας σε συνάρτηση με την Ορθοδοξία έχει ως συνέπεια την παγίωση μιας σειράς κοινωνικών ιεραρχιών σχετικά με την πρόσληψη της θρησκευτικής ετερότητας, οι οποίες μεσολαβούνται από τον εθνικισμό. Οι κοινωνικές αυτές ιεραρχίες εκφράζονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές και έχουν ως συνέπεια την αναπαραγωγή των ανισοτήτων και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει σοβαρή αδυναμία ένταξης της θρησκευτικής και εν γένει της πολιτισμικής ετερότητας, στοιχείο που προβάλλεται με ιδιαίτερη ένταση στην περίπτωση των ελλήνων πολιτών που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα και ζουν εκτός της Θράκης. Το ζήτημα αυτό αποκτά μεγαλύτερη κρισιμότητα στις μέρες μας, όπου η πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα διευρύνονται λόγω της παρουσίας μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών στη χώρα.

Το μάθημα των Θρησκευτικών δεν είναι ένα ακόμη μάθημα. Είναι

μια ιδιότυπη αφήγηση για την κατανόηση του κόσμου, της ιστορίας και του πολιτισμού. Το μάθημα αυτό δεν περιλαμβάνει απλώς ζητήματα διδασκαλίας γύρω από τη θρησκεία. Διδάσκει ταυτόχρονα μια εκδοχή της ιστορίας και συνιστά έναν τύπο πολιτικής κοινωνικοποίησης. Ο κατηχητικός του χαρακτήρας και η μονολιθικότητα που το διακρίνει συνιστούν προσβολή για μια κοινωνία που επιθυμεί να σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα, να είναι σύγχρονη, δημοκρατική και κοινωνικά ανεκτική. Ωστόσο, η ελληνική κοινωνία δεν είναι πάντοτε συντηρητική και έχει να επιδείξει επίσης αρκετά θετικά στοιχεία. Η ελληνική κοινωνία παραμένει παραδοσιακή όσον αφορά στη θέση της θρησκείας στην εκπαίδευση, τη στιγμή κατά την οποία έχει πραγματοποιήσει αρκετές τομές σε σχέση με την πορεία εκκοσμίκευσης σε άλλους τομείς, υιοθετώντας κοινωνικές πρακτικές που ξεπερνούν τις θρησκευτικές προκαταλήψεις ή αναστολές της θρησκείας, όπως π.χ. ο έλεγχος των γεννήσεων, η αντισύλληψη και το διαζύγιο, πρακτικές που σε άλλες χώρες της Ευρώπης απέκτησαν νομιμοποίηση αρκετά πρόσφατα, μετά από δημοψηφίσματα και σύγκρουση με την εκκλησία. Η επίμονη θρησκοληψία του εκπαιδευτικού συστήματος δεν αποτελεί κατ' ανάγκην έκφραση του συντηρητισμού της κοινωνίας. Σε μεγάλο βαθμό αποτελεί ευθύνη και ατολμία της πολιτικής, η οποία διαρκώς χρησιμοποιεί την εκκλησία ως μηχανισμό νομιμοποίησης και κοινωνικού ελέγχου.

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί παρά να αντιμετωπίσει τα ζητήματα που σχετίζονται με τα θέματα της θρησκευτικής ετερότητας και της πορείας εκκοσμίκευσης της κοινωνίας. Τα ζητήματα αυτά ασφαλώς πρέπει να επιλυθούν μέσα από διάλογο και συναινέσεις. Σπασμωδικές ενέργειες δημιουργούν το έδαφος για δημαγωγία και ενισχύουν το συντηρητισμό και την ξενοφοβία. Εάν κάτι διδάσκει η εμπειρία του Καθολικού ευρωπαϊκού Νότου, ο οποίος έχει πραγματοποιήσει σημαντικά βήματα προς την πορεία της εκκοσμίκευσης της εκπαίδευσης, είναι ότι οι εκκλησίες, όταν βρέθηκαν μπροστά στο δίλημμα, προτίμησαν το θρησκευτικό πλουραλισμό έναντι μιας εκκοσμικευμένης ηθικής. Εάν η κοινωνική χειραφέτηση είναι ένα εκκρεμές αίτημα της νεωτερικότητας, ο σεβασμός της ετερότητας και ο πλουραλισμός αποτελούν προϋπόθεση για την επίτευξή του.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΕΥΚΡΙΝΗΣΕΙΣ

Η έρευνα «Απογραφή των Μουσουλμάνων μαθητών εκτός Θράκης και Δωδεκανήσου. Ταυτότητες και Εκπαιδευτικές Πρακτικές» οργανώθηκε σε δύο φάσεις οι οποίες αντιστοιχούν και στους δύο διαφορετικούς στόχους τους οποίους έθεσε.

Η πρώτη φάση αφορά στο στόχο της απογραφής των μουσουλμάνων μαθητών εκτός Θράκης και Δωδεκανήσου, ενώ η δεύτερη φάση αφορά σε ποιοτική έρευνα η οποία διεξήχθη σε επιλεγμένες περιοχές, εξυπηρετεί το στόχο της ανάλυσης της ταυτότητας του έλληνα πολίτη-Μουσουλμάνου εκτός Θράκης και την ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

α. Απογραφή

Με δεδομένο ότι τα επίσημα στατιστικά στοιχεία της Εκπαίδευσης δεν περιλαμβάνουν την απογραφή των μαθητών όσον αφορά στην ιθαγένεια και στο θρήσκευμα, προέκυψε η ανάγκη πραγματοποίησης ιδιαίτερης έρευνας σε επίπεδο σχολικής μονάδας προκειμένου να απογραφούν οι μαθητές ελληνικής ιθαγένειας και μουσουλμανικού θρησκεύματος. Τα στοιχεία στα οποία βασίζεται αυτή η έρευνα προέρχονται από τους ατομικούς φακέλους των μαθητών που τηρούνται στο αρχείο των σχολείων. Η έρευνα ακολούθησε τη διαδικασία που περιγράφεται στη συνέχεια.

Α. Καταρχήν εστάλη σε όλα τα σχολεία της χώρας –Νηπιαγωγεία, Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια–, εκτός Θράκης και Δωδεκανήσου, ένα ειδικό έντυπο προς τον Διευθυντή/τρια του σχολείου. Το έντυπο εστάλη μέσω του Υπουργείου Παιδείας διά της διοικητικής οδού. Το ερώτημα που τέθηκε προς τα σχολεία αφορούσε στον αριθμό και το φύλο των μαθητών ελληνικής ιθαγένειας και μουσουλμανικού θρησκεύματος που φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο. Επειδή θεωρήθηκε ότι η διαδικασία αυτή, που κινήθηκε μέσω της διοικητικής οδού, ενδέχεται να εμπεριέχει σοβαρό ποσο-

στό σφάλματος (λόγω κακής ροής της πληροφορίας ή αδράνειας της διοίκησης), η ερευνητική ομάδα προέβη και σε δειγματοληπτικό έλεγχο του αποτελέσματος στα σχολεία εκείνα που απάντησαν αρνητικά, είτε δεν απάντησαν καθόλου. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με βάση τη συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων που λάβαμε από τα σχολεία και ενός συγκεντρωτικού καταλόγου όλων των σχολείων της χώρας, τον οποίο μας χορήγησε η Διεύθυνση Μηχανοργάνωσης του ΥΠΕΠΘ. Διαπιστώθηκε ότι το ενδεχόμενο ποσοστό σφάλματος ήταν ασήμαντο, διότι στις περιπτώσεις εκείνες όπου το σχολείο δεν είχε απαντήσει στο αίτημα της έρευνας, επρόκειτο για σχολείο στο οποίο δε φοιτούσαν μουσουλμάνοι μαθητές. Η διαδικασία ελέγχου της αξιοπιστίας των στοιχείων ήταν περισσότερο εντατική στις περιοχές όπου υπάρχει υψηλή συγκέντρωση μουσουλμάνων μαθητών. Μέλη της ερευνητικής ομάδας επισκέφτηκαν τη Διεύθυνση και τα αντίστοιχα Γραφεία Εκπαίδευσης και έλεγξαν το βαθμό στον οποίο υπήρξαν απαντήσεις από όλα τα σχολεία της περιοχής.

Β. Στη συνέχεια, στα σχολεία που απάντησαν καταφατικά στο παραπάνω έντυπο, πραγματοποιήθηκε αναλυτική απογραφή των μουσουλμάνων μαθητών. Συντάχτηκε ένα Ατομικό Δελτίο Απογραφής μαθητή το οποίο αφορούσε στα εξής στοιχεία: Νομός, Δήμος/Κοινότητα, Διεύθυνση και Γραφείο Εκπαίδευσης, Επωνυμία σχολείου, Σχολική τάξη/τμήμα, Φύλο, Ημερομηνία γέννησης, Τόπος γέννησης, Τόπος εγγραφής σε Δημοτολόγιο, Επάγγελμα πατέρα, Επάγγελμα μητέρας.

Το Δελτίο Απογραφής συμπληρώθηκε από μέλη της ερευνητικής ομάδας με τη συνεργασία του Διευθυντή του σχολείου. Όλα τα στοιχεία προέρχονται από τους ατομικούς φακέλους των μαθητών.

Γ. Μετά τη συγκέντρωση των Ατομικών Δελτίων Απογραφής πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή των δεδομένων σε Η.Υ. και η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων. Η στατιστική επεξεργασία πραγματοποιήθηκε με στόχο την ανάλυση των στοιχείων όσον αφορά στις παρακάτω κατανομές ή συσχετίσεις μεταβλητών.

α. *Κατανομή των μαθητών κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και φύλο.* Στόχος είναι να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο η κατανομή των μαθητών είναι κανονική στις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες τόσο όσον αφορά στο σύνολο των μαθητών όσο και σε σχέση με τον παράγοντα φύλο.

β. *Γεωγραφική κατανομή των μαθητών.* Στόχος είναι να εντοπιστούν οι νομοί υψηλής συγκέντρωσης μουσουλμάνων μαθητών.

γ. *Κατανομή των μαθητών ως προς τον τόπο γέννησης.* Στόχος είναι να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές έχουν γεννηθεί στον τόπο όπου φοιτούν.

δ. *Κατανομή των μαθητών ως προς τον τόπο εγγραφής σε Μητρώα των*

Δήμων/Κοινοτήτων. Στόχος είναι να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές εγγράφονται στα μητρώα των Δήμων/Κοινοτήτων όπου έχουν γεννηθεί, ή ενδεχομένως εγγράφονται στις περιοχές καταγωγής τους, δηλαδή στη Θράκη. Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό και με τον τόπο γέννησης, συνιστά μία ένδειξη της σχέσης την οποία ενδεχομένως διατηρούν οι μουσουλμανικές οικογένειες με τη Θράκη, μολονότι δεν κατοικούν πλέον εκεί. Το στοιχείο αυτό εξετάζεται και περισσότερο αναλυτικά για τους νομούς όπου διαπιστώνεται υψηλή συγκέντρωση μουσουλμάνων μαθητών, προκειμένου να διερευνηθεί εάν η τάση διατήρησης σχέσεων με τη Θράκη διαφοροποιείται κατά περιοχές.

ε. *Κατανομή των μαθητών ως προς το επάγγελμα του πατέρα*. Στόχος είναι η ανάλυση της κατανομής των μουσουλμάνων μαθητών ως προς το επάγγελμα του πατέρα στις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο ο παράγοντας επάγγελμα επηρεάζει τη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο καθώς και τη συνέχιση της φοίτησης στο Γυμνάσιο. Περισσότερο αναλυτική επεξεργασία αυτών των στοιχείων πραγματοποιήθηκε για τις περιοχές όπου διαπιστώνεται υψηλή συγκέντρωση μουσουλμανικού μαθητικού πληθυσμού, όπου το επάγγελμα του πατέρα συνδέεται και με τον παράγοντα φύλο. Το στοιχείο αυτό όμως δεν παρουσιάζεται κατά βαθμίδα εκπαίδευσης, διότι η φοίτηση στο Γυμνάσιο είναι γενικά πολύ μικρή και η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων κατά φύλο δε θα ήταν αξιόπιστη.

Επισημαίνεται ότι η κατηγοριοποίηση των επαγγελμάτων πραγματοποιήθηκε με βάση τα επαγγέλματα που προέκυψαν από τα Δελτία Απογραφής των μαθητών και δεν ακολούθησε την κατηγοριοποίηση της ΕΣΥΕ, διότι αυτή θεωρήθηκε στην προκειμένη περίπτωση αδόκιμη, στο βαθμό που κανείς μουσουλμάνος πατέρας που περιλαμβάνεται στον πληθυσμό της έρευνας δεν είναι, π.χ., «Στρατιωτικός» ή «Βιομήχανος».

Επίσης θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα στοιχεία που αφορούν στο επάγγελμα δεν είναι απολύτως αξιόπιστα για δύο λόγους. Ο πρώτος αφορά στον τρόπο με τον οποίο καταγράφεται το επάγγελμα από την πλευρά του σχολείου, ο οποίος εμπεριέχει έναν βαθμό υποκειμενισμού όσον αφορά στην ερμηνεία αυτού που δηλώνουν οι γονείς ως επάγγελμα. Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με το χρόνο καταγραφής του επαγγέλματος. Το επάγγελμα καταγράφεται τη στιγμή που εγγράφεται το παιδί στο σχολείο και τα σχετικά στοιχεία δεν ενημερώνονται σε περίπτωση αλλαγής του επαγγέλματος.

στ. *Κατανομή των μαθητών κατά επάγγελμα μητέρας*. Στόχος είναι η ανάλυση της κατανομής των μαθητών σε σχέση με το επάγγελμα της μητέρας στις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στο βαθμό που προέκυψε

ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μητέρων δεν εργάζεται, δεν έγινε περαιτέρω επεξεργασία των στοιχείων σε σχέση με το επάγγελμα της μητέρας.

ζ. *Καθυστέρηση σχολικής φοίτησης.* Στόχος είναι να διερευνηθεί το ενδεχόμενο της καθυστέρησης στη σχολική φοίτηση. Η καθυστέρηση της σχολικής φοίτησης προκύπτει από τη συσχέτιση των στοιχείων που αφορούν στην ημερομηνία γέννησης και στη σχολική τάξη φοίτησης του μαθητή. Το στοιχείο αυτό εξετάζεται για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Γενικά θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των επιμέρους πινάκων όσον αφορά στο συνολικό αριθμό των μαθητών οφείλονται στο γεγονός, ότι δεν υπάρχουν πλήρη στοιχεία για όλους τους μαθητές στα αρχεία των σχολείων.

Ένα επιπλέον ζήτημα το οποίο θα ήταν επιθυμητό να ερευνηθεί, είναι αυτό της μαθητικής διαρροής. Ωστόσο τα σχολεία δεν έχουν στοιχεία σε σχέση με τη διαρροή. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα σύνθετο θέμα, το οποίο χρήζει ιδιαίτερης ποιοτικής έρευνας. Το κάθε σχολείο είναι σε θέση να γνωρίζει εάν κάποιος μαθητής/τρια δε φοιτά στο σχολείο, αλλά δεν ασχολείται συνήθως με το να παρακολουθήσει την πορεία αυτού του μαθητή ή της μαθήτριας (εάν π.χ. οφείλεται σε μετακίνηση της οικογένειας και ενδεχομένως ο μαθητής/τρια φοιτά σε κάποιο άλλο σχολείο). Βεβαίως, η περίπτωση αυτή προϋποθέτει διαβίβαση των σχετικών πιστοποιητικών από το ένα σχολείο στο άλλο, αλλά με δεδομένες τις ιδιαιτερότητες του πληθυσμού που εξετάζεται, είναι ιδιαιτέρως πιθανό οι τυπικές διαδικασίες να μην τηρούνται πλήρως. Για τους λόγους αυτούς προτιμήθηκε το θέμα της μαθητικής διαρροής να εξεταστεί στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας μόνο. Το ίδιο ισχύει και για την περίπτωση της ελλιπούς φοίτησης.

β. Ταυτότητες και εκπαιδευτικές πρακτικές

Στις περιοχές όπου διαπιστώθηκε υψηλή συγκέντρωση μουσουλμάνων μαθητών κρίθηκε σκόπιμο να διεξαχθεί περαιτέρω ποιοτική έρευνα προκειμένου να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά της σχολικής φοίτησης, οι εκπαιδευτικές πρακτικές των μουσουλμάνων μαθητών, της οικογένειας και του σχολείου, καθώς επίσης και οι ταυτότητες των μουσουλμάνων εκτός Θράκη. Οι περιοχές που επιλέχθηκαν για ποιοτική έρευνα είναι:

α. Το κέντρο της Αθήνας, και ιδιαίτερα η περιοχή του Βοτανικού. Η περιοχή αυτή παρουσιάζει την υψηλότερη συγκέντρωση μουσουλμάνων μαθητών, γι' αυτό και δε θα μπορούσε να εξαιρεθεί. Ωστόσο, επειδή στο πλαίσιο του ίδιου προγράμματος έχουν πραγματοποιηθεί και άλλες ενέργειες στο Βοτανικό, και με αυτή την έννοια η περιοχή αυτή έχει σε μεγά-

λο βαθμό ήδη ερευνηθεί, η ποιοτική έρευνα εδώ δεν είχε το αίτημα να προχωρήσει σε βάθος.

β. Η Δραπετσώνα είναι μία περιοχή όπου παρουσιάζεται επίσης υψηλή συγκέντρωση μουσουλμάνων μαθητών, ενώ παράλληλα αποτελεί μία υποβαθμισμένη εργατική συνοικία του ευρύτερου πολεοδομικού συγκροτήματος της Αθήνας και του Πειραιά. Επομένως θεωρήθηκε ως μία περιοχή που αξίζει να ερευνηθεί.

γ. Η περιοχή του Διστόμου στο νομό Βοιωτίας φαίνεται ότι παρουσιάζει μία ατυπία όσον αφορά στις συνθήκες ένταξης και στις εκπαιδευτικές πρακτικές της μουσουλμανικής κοινότητας, αλλά ενδεχομένως και του σχολείου, γι' αυτό και θεωρήθηκε ότι αξίζει επίσης να ερευνηθεί.

δ. Ο νομός Εύβοιας και ιδιαίτερα οι περιοχές της Νέας Λαμψάκου και της Νέας Αρτάκης θεωρήθηκαν επίσης ενδιαφέρουσες, διότι φαίνεται ότι ένα μέρος του μουσουλμανικού πληθυσμού δεν προέρχεται από σχετικά πρόσφατη μετεγκατάσταση από τη Θράκη, αλλά πρόκειται για πληθυσμό που έχει εγκατασταθεί στην περιοχή από παλαιότερες γενιές.

Η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει επισκέψεις στα σχολεία εκείνα όπου διαπιστώνεται η υψηλότερη σχετική συγκέντρωση μουσουλμάνων μαθητών, ποιοτικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με δασκάλους και το Διευθυντή/τρια του σχολείου, καθώς επίσης και, σε περιορισμένη κλίμακα, παρατήρηση στην τάξη. Επίσης πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με γονείς, Χριστιανούς και Μουσουλμάνους, με επίσημους φορείς/συλλόγους της μουσουλμανικής κοινότητας, με συλλόγους γονέων, καθώς επίσης και με στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

2. ΑΠΟΓΡΑΦΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΕΚΤΟΣ ΘΡΑΚΗΣ ΚΑΙ ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ

α. Αριθμός μαθητών κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και φύλο

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την απογραφή του μαθητικού πληθυσμού ελληνικής ιθαγένειας και μουσουλμανικού θρησκεύματος, στο σύνολο των νομών της χώρας (εκτός των νομών της Θράκης και της Δωδεκανήσου) φοιτούν 1.372 μαθητές. Από αυτούς οι 816 είναι αγόρια (59,5%) και 549 είναι κορίτσια (40%), ενώ για επτά μαθητές δεν υπάρχουν στοιχεία όσον αφορά στο φύλο.

Η κατανομή των μαθητών κατά βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο, ενώ η φοίτηση στο Γυμνάσιο είναι

ΠΙΝΑΚΑΣ 1*

Μουσουλμάνοι μαθητές κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και φύλο

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Νηπιαγωγείο	26	25	51
Δημοτικό	622	440	1.062
Γυμνάσιο	166	81	247
ΣΥΝΟΛΟ	814	546	1.360

* Οι μικρές αποκλίσεις των στοιχείων που εμφανίζονται στους πίνακες οφείλονται στο γεγονός, ότι τα στοιχεία που είχαμε στη διάθεσή μας δεν ήταν πλήρη ώστε να καλύπτουν όλα τα δεδομένα της ανάλυσης.

καταφανώς αναντίστοιχη του πληθυσμού που φοιτά στο Δημοτικό. Αν και το στοιχείο αυτό δεν μπορεί να αξιολογηθεί πλήρως, δημιουργεί την υπόνοια ότι υπάρχει σοβαρή διαρροή στο Γυμνάσιο, στο βαθμό που θα ήταν αναμενόμενο οι μαθητές που φοιτούν στο Γυμνάσιο να αντιστοιχούν περίπου στο ήμισυ των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Αντίστοιχα χαμηλό φαίνεται και το ποσοστό φοίτησης των μουσουλμάνων μαθητών στο Νηπιαγωγείο.

Στο Νηπιαγωγείο δεν παρουσιάζεται διαφορά στη φοίτηση μεταξύ των δύο φύλων (26 αγόρια, 25 κορίτσια). Στο Δημοτικό φοιτούν 622 αγόρια (58,6%) και 440 κορίτσια (41,4%), ενώ στο Γυμνάσιο το ποσοστό συμμετοχής των κοριτσιών στη φοίτηση μειώνεται σημαντικά, 166 αγόρια (67,2%) και 81 κορίτσια (32,8%).

Αντίστοιχη εικόνα ως προς τη συμμετοχή των δύο φύλων στις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες παρουσιάζεται και στο νομό Αττικής (βλ. Πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Μουσουλμάνοι μαθητές κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και φύλο στο νομό Αττικής

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Νηπιαγωγείο	5	8	13
Δημοτικό	308	223	531
Γυμνάσιο	87	42	129
ΣΥΝΟΛΟ	400	273	673

β. Γεωγραφική κατανομή των μουσουλμάνων μαθητών

Η συντριπτική πλειοψηφία των μουσουλμάνων μαθητών φοιτούν σε σχολεία του νομού Αττικής (49,6%), ενώ σημαντικός αριθμός μαθητών φοι-

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Γεωγραφική κατανομή μουσουλμάνων μαθητών

Νομός	Αριθμός μαθητών	%
Αιτωλοακαρνανίας	2	0,1
Αργολίδας	11	0,9
Αττικής*	679	49,6
Αχαΐας	3	0,2
Βοιωτίας	103	7,5
Δράμας	14	1,0
Εύβοιας	81	5,9
Ηλείας	1	0,1
Ημαθίας	75	5,5
Ηρακλείου	2	0,1
Θεσσαλονίκης	260	19,0
Θεσπρωτίας	2	0,1
Ιωαννίνων	1	0,1
Καβάλας	93	6,8
Κιλκίς	4	0,3
Κορινθίας	7	0,5
Κυκλάδων	4	0,3
Λακωνίας	2	0,1
Λάρισας	2	0,1
Πέλλας	3	0,2
Πρέβεζας	1	0,1
Ρεθύμνου	6	0,4
Σερρών	3	0,2
Τρικάλων	2	0,1
Φθιώτιδας	7	0,5
Χαλκιδικής	1	0,1
Χανίων	1	0,1
Δεν υπάρχουν στοιχεία	2	0,1
ΣΥΝΟΛΟ	1.372	100,0

* Από τους μαθητές οι οποίοι φοιτούν στην Αττική, περίπου το 60% φοιτούν σε σχολεία των Διευθύνσεων Αθηνών (433 μαθητές), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές σχεδόν ισοκατανέμονται στις υπόλοιπες Διευθύνσεις. (Δ/νση Ανατολικής Αττικής, Δ/νση Δυτικής Αττικής, Δ/νση Πειραιά).

τούν στο νομό Θεσσαλονίκης (19%), στο νομό Βοιωτίας (7,5%), στο νομό Καβάλας (6,8%), στο νομό Εύβοιας (5,9%) και στο νομό Ημαθίας (5,5%). Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται αναλυτικά η γεωγραφική κατανομή των μουσουλμάνων μαθητών.

γ. Τόπος γέννησης

Από τα στοιχεία του Πίνακα 4 προκύπτει ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που φοιτούν εκτός Θράκης έχουν γεννηθεί στη Θράκη (360 μαθητές, ποσοστό 26,2% επί του συνόλου των μαθητών που φοιτούν εκτός

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Τόπος γέννησης

Νομός	Αριθμός μαθητών	%
Αργολίδας	5	0,4
Αττικής	330	24,0
Αχαΐας	3	0,3
Βοιωτίας	9	0,8
Δράμας	7	0,5
Δωδεκανήσου	1	0,1
Έβρου	70	5,1
Εύβοιας	41	2,9
Ημαθίας	91	6,6
Ηρακλείου	1	0,1
Θεσσαλονίκης	189	13,7
Καβάλας	78	5,6
Κιλκίς	1	0,1
Κοζάνης	1	0,1
Κορινθίας	6	0,4
Λακωνίας	2	0,2
Πέλλας	2	0,2
Πιερίας	56	4,0
Ροδόπης	91	6,6
Σερρών	1	0,1
Φωκίδας	1	0,1
Χανίων	1	0,1
Ξάνθης	199	14,5
Εξωτερικό	24	1,7
Δεν υπάρχουν στοιχεία	162	11,8
ΣΥΝΟΛΟ	1.372	100,0

Θράκης). Οι μισοί περίπου από τους μαθητές που φοιτούν στην Αθήνα έχουν γεννηθεί στη Θράκη. Το ίδιο ισχύει και για περισσότερους από τα δύο τρίτα των μαθητών που φοιτούν στη Θεσσαλονίκη. Το στοιχείο αυτό οδηγεί σε δύο υποθέσεις: είτε πρόκειται για πληθυσμό ο οποίος πρόσφατα μετακινήθηκε από τη Θράκη, είτε η σχέση με τη Θράκη παραμένει ισχυρή και ενδεχομένως οι γονείς μεταβαίνουν στη Θράκη προκειμένου να γεννήσουν τα παιδιά τους. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι ένας μόνο μαθητής έχει γεννηθεί στα Δωδεκάνησα.

δ. Εγγραφή στα Μητρώα των Δήμων και Κοινοτήτων

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν εκτός Θράκης είναι εγγεγραμμένοι στα Δημοτολόγια των νομών της Θράκης (43,5%), ενώ μόλις το 24,0% των μαθητών είναι εγγεγραμμένοι στα Δημοτολόγια των περιοχών όπου γεννήθηκαν. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι για έναν σημαντικό αριθμό μαθητών (332 μαθητές) δε διαθέτουμε στοιχεία που αφορούν στη σχέση μεταξύ τόπου γέννησης και τόπου εγγραφής σε Δημοτολόγιο. Με βάση τα στοιχεία που διαθέτουμε, δεν παρουσιάζεται καμία περίπτωση μαθητή που να είναι εγγεγραμμένος σε Δημοτολόγια της Δωδεκανήσου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Μαθητές κατά τόπο εγγραφής

Τόπος εγγραφής	Αριθμός μαθητών	%
Θράκη	597	43,5
Τόπος γέννησης	329	24,0
Άλλος τόπος	114	8,3
Δεν υπάρχουν στοιχεία	332	24,2
ΣΥΝΟΛΟ	1.372	100,0

Από τον Πίνακα 5α προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία της Αττικής είναι εγγεγραμμένοι σε Δημοτολόγια των νομών της Θράκης (40,4%) και μόλις το 19,2% είναι γραμμένοι στα Δημοτολόγια των περιοχών που γεννήθηκαν. Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε ότι για ένα σημαντικό ποσοστό (27,9%) των μαθητών της Αττικής δεν έχουμε στοιχεία για τον τόπο εγγραφής τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5α

Μαθητές που φοιτούν στο νομό Αττικής κατά τόπο εγγραφής

Τόπος εγγραφής	Αριθμός μαθητών	%
Θράκη	274	40.4
Τόπος γέννησης	130	19.2
Αλλος τόπος	85	12,5
Δεν υπάρχουν στοιχεία	189	27,9
ΣΥΝΟΛΟ	678	100.0

Από τον Πίνακα 5β προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης είναι εγγεγραμμένοι σε Δημοτολόγια των νομών της Θράκης (70,0%), ενώ μόνο ένα 20,0% είναι εγγεγραμμένοι στα Δημοτολόγια των περιοχών που γεννήθηκαν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5β

Μαθητές που φοιτούν στο νομό Θεσσαλονίκης κατά τόπο εγγραφής

Τόπος εγγραφής	Αριθμός μαθητών	%
Θράκη	182	70.0
Τόπος γέννησης	52	20.0
Αλλος τόπος	21	8.1
Δεν υπάρχουν στοιχεία	5	1.9
ΣΥΝΟΛΟ	260	100.0

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 5γ, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στα ποσοστά των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία του νομού και είναι

ΠΙΝΑΚΑΣ 5γ

Μαθητές που φοιτούν στο νομό Εύβοιας κατά τόπο εγγραφής

Τόπος εγγραφής	Αριθμός μαθητών	%
Θράκη	26	32.1
Τόπος γέννησης	28	34,6
Άλλος τόπος	1	1,2
Δεν υπάρχουν στοιχεία	26	32,1
ΣΥΝΟΛΟ	81	100,0

εγγεγραμμένοι σε Δημοτολόγια των νομών της Θράκης (32,1%) και αυτών που είναι εγγεγραμμένοι σε Δημοτολόγια του τόπου γέννησής τους (34,6%). Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι για 26 μαθητές (32,1%) δεν έχουμε στοιχεία που αφορούν στον τόπο εγγραφής τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5δ

Μαθητές που φοιτούν στο νομό Ημαθίας κατά τόπο εγγραφής

Τόπος εγγραφής	Αριθμός μαθητών	%
Θράκη	56	74,7
Τόπος γέννησης	18	24,0
Αλλος τόπος	-	-
Δεν υπάρχουν στοιχεία	1	1,3
ΣΥΝΟΛΟ	75	100,0

Από τον Πίνακα 5δ προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία του νομού Ημαθίας είναι εγγεγραμμένοι σε Δημοτολόγια των νομών της Θράκης (74,7%) και μόλις το 24,0% είναι εγγεγραμμένοι σε Δημοτολόγια των περιοχών που γεννήθηκαν.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5ε

Μαθητές που φοιτούν στο νομό Καβάλας κατά τόπο εγγραφής

Τόπος εγγραφής	Αριθμός μαθητών	%
Θράκη	5	5,4
Τόπος γέννησης	81	87,1
Άλλος τόπος	-	-
Δεν υπάρχουν στοιχεία	7	7,5
ΣΥΝΟΛΟ	93	100,0

Από τον Πίνακα 5ε προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία του νομού Καβάλας (87,1%) είναι εγγεγραμμένοι σε Δημοτολόγια των περιοχών που γεννήθηκαν και μόνο 5 μαθητές είναι εγγεγραμμένοι σε Δημοτολόγια των νομών της Θράκης. Η περίπτωση της Καβάλας παρουσιάζεται διαφορετική από εκείνη των υπολοίπων νομών της χώρας. Ενώ στην περίπτωση των άλλων νομών, όπου καταγράφεται υψηλή σχετική συγκέντρωση μουσουλμάνων μαθητών, δια-

πιστώνεται η τάση εγγραφής στα Δημοτολόγια των νομών της Θράκης, αυτό δεν ισχύει στην περίπτωση της Καβάλας. Ενδεχομένως η Καβάλα είναι στην ουσία μία «προέκταση» της Θράκης, με την έννοια ότι πρόκειται για πληθυσμό μόνιμα εγκατεστημένο στην περιοχή και όχι για εσωτερικούς μετανάστες από τη Θράκη.

Για την περίπτωση του νομού Βοιωτίας δεν έχουμε επαρκή στοιχεία όσον αφορά στον τόπο εγγραφής σε Δημοτολόγιο, και ως εκ τούτου θεωρούμε ότι η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων δεν είναι αξιόπιστη. Για το λόγο αυτό δεν παρουσιάζεται σχετικός πίνακας όσον αφορά στη Βοιωτία.

ε. Επάγγελμα πατέρα

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 6, η συντριπτική πλειοψηφία των μουσουλμάνων μαθητών έχει πατέρα εργάτη (54,4%). Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό έχει πατέρα υπάλληλο (11,3%), και μόνο 24 παιδιά έχουν πατέρα επιστήμονα (1,8%). Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι για έναν σημαντικό αριθμό μαθητών δεν έχουμε στοιχεία σχετικά με το επάγγελμα του πατέρα (20,2%).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα στοιχεία που προκύπτουν επιβεβαιώνουν την αναμενόμενη υπόθεση, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Μουσουλμάνων εργάζονται σε επαγγέλματα μη επιστημονικά, συνήθως ως ανειδίκευτοι εργάτες, και γενικότερα στην κατώτερη κλίμακα της επαγγελματικής ιεραρχίας. Ακόμη και στις περιπτώσεις των υπαλλήλων, συνήθως πρόκειται για υπαλλήλους σε Τράπεζες ή ιδιωτικές επιχειρήσεις όπου οι μουσουλμάνοι γονείς εργάζονται ως κλητήρες και εν πάση περι-

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Επάγγελμα πατέρα

Επάγγελμα	Αριθμός μαθητών	%
Εργάτης	747	54.4
Γεωργός	10	0.7
Τεχνίτης	52	3.8
Υπάλληλος	155	11.3
Έμπορος-Πωλητής-Ελεύθερος επαγ/τίας	107	7,8
Επιστήμονας	24	1.8
Σύνολο	1.095	79.8
Δεν υπάρχουν στοιχεία	277	20,2
ΣΥΝΟΛΟ	1.372	100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ 6α

Επάγγελμα πατέρα των παιδιών που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο

Επάγγελμα	Αριθμός μαθητών	%
Εργάτης	28	48.3
Γεωργός	-	-
Τεχνίτης	2	3,4
Υπάλληλος	7	12,1
Έμπορος-Πωλητής-Ελεύθερος επαγ/τίας	2	3.4
Επιστήμονας	-	-
Δεν υπάρχουν στοιχεία	19	32,8
ΣΥΝΟΛΟ	58	100.0

πτώσει συνήθως σε ένα είδος απασχόλησης που δεν απαιτεί κάποια ιδιαίτερη εξειδίκευση. Το στοιχείο αυτό προκύπτει καταρχήν από το είδος των επαγγελμάτων τα οποία εμφανίζονται στα Ατομικά Δελτία των μαθητών και από τα οποία προέκυψε και η κατηγοριοποίηση των επαγγελμάτων που παρουσιάζεται στους σχετικούς πίνακες, αλλά προκύπτει επίσης και από την ποιοτική έρευνα που ακολούθησε.

Από τα στοιχεία του Πίνακα 6α προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές που φοιτούν στα Νηπιαγωγεία έχουν πατέρα εργάτη (48,3%), ενώ κανείς μαθητής δεν έχει πατέρα επιστήμονα ή γεωργό. Σημαντικό όμως είναι και το ποσοστό των παιδιών για τα οποία δεν έχουμε στοιχεία όσον αφορά στο επάγγελμα του πατέρα (32,8%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6β

Επάγγελμα πατέρα των παιδιών που φοιτούν στο Δημοτικό

Επάγγελμα	Αριθμός μαθητών	%
Εργάτης	598	56,3
Γεωργός	6	0,6
Τεχνίτης	41	3,9
Υπάλληλος	110	10,4
Έμπορος-Πωλητής-Ελεύθερος επαγ/τίας	81	7,6
Επιστήμονας	12	1,1
Δεν υπάρχουν στοιχεία	214	20,1
ΣΥΝΟΛΟ	1.062	100,0

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 6β, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που φοιτούν στα Δημοτικά σχολεία έχει πατέρα εργάτη (56,3%). Μόλις το 10,4% έχει πατέρα υπάλληλο, ενώ πολύ μικρότερα είναι τα ποσοστά που αφορούν στα υπόλοιπα επαγγέλματα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι για το 20,1% των παιδιών δε διαθέτουμε στοιχεία σχετικά με το επάγγελμα του πατέρα.

Από τα στοιχεία του Πίνακα 6γ προκύπτει ότι το 47,2% των παιδιών που φοιτούν στα Γυμνάσια των νομών που εξετάζουμε έχουν πατέρα εργάτη. Τα ποσοστά για τα υπόλοιπα επαγγέλματα είναι κατά πολύ μικρότερα, ενώ για 47 μαθητές (18,6%) δε διαθέτουμε στοιχεία όσον αφορά στο επάγγελμα του πατέρα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6γ

Επάγγελμα πατέρα των παιδιών που φοιτούν στο Γυμνάσιο

Επάγγελμα	Αριθμός μαθητών	%
Εργάτης	119	47.2
Γεωργός	4	1.6
Τεχνίτης	9	3.6
Υπάλληλος	37	14.7
Έμπορος-Πωλητής-Ελεύθερος επαγ/τίας	24	9.5
Επιστήμονας	12	4,8
Δεν υπάρχουν στοιχεία	47	18.6
ΣΥΝΟΛΟ	252	100.0

Η σύγκριση των Πινάκων 6 και 6δ είναι ενδεικτική για το βαθμό στον οποίο το επάγγελμα του πατέρα επηρεάζει τη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο και στο Γυμνάσιο. Μολονότι όπως προαναφέρθηκε η διακύμανση των επαγγελμάτων στην περίπτωση των Μουσουλμάνων δεν είναι σημαντική, και συνήθως πρόκειται για επαγγέλματα που δεν απαιτούν εξειδίκευση, η όποια διακύμανση παρουσιάζεται φαίνεται ότι πράγματι επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Έτσι, ενώ στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού το 56,3% των μαθητών έχει πατέρα εργάτη, στην περίπτωση του Γυμνασίου η συμμετοχή της αντίστοιχης κατηγορίας μαθητών μειώνεται στο 47,2%. Αντίθετα, η κατηγορία των μαθητών με πατέρα ο οποίος ασκεί επιστημονικό επάγγελμα υπερεκπροσωπείται στο Γυμνάσιο (4,8%), αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι αυτή η κατηγορία μαθητών αντιστοιχεί στο 1,7% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού που εξετάζουμε. Αντί-

ΠΙΝΑΚΑΣ 6δ

Επάγγελμα πατέρα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες

Επάγγελμα	Νηπιαγωγείο %	Δημοτικό %	Γυμνάσιο %
Εργάτης	48,3	56,3	47,2
Γεωργός	-	0,6	1,6
Τεχνίτης	3,4	3,9	3,6
Υπάλληλος	12,1	10,4	14,7
Έμπορος-Πωλητής-Ελεύθερος επαγ/τίας	3,4	7,6	9,5
Επιστήμονας	-	1,1	4,8
Δεν υπάρχουν στοιχεία	32,8	20,1	18,6
ΣΥΝΟΛΟ	100,0	100,0	100,0

στοιχα φαίνεται ότι αυξάνεται η συμμετοχή στο Γυμνάσιο και στις περιπτώσεις των μαθητών που προέρχονται από πατέρα υπάλληλο ή έμπορο-ελεύθερο επαγγελματία. Στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου, ο συνολικός αριθμός των μαθητών είναι μικρός και δεν επιτρέπει την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων. Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτή η υποεκπροσώπηση των μαθητών με πατέρα εργάτη είναι σαφής.

Οι περισσότεροι μαθητές των σχολείων που ανήκουν στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αθηνών έχουν πατέρα εργάτη (50,8%). Τα επαγγέλματα που επίσης εμφανίζουν σχετικά υψηλή συμμετοχή, είναι αυτό του υπαλλήλου (21,3%) και του έμπορου, πωλητή ή ελεύθερου επαγγελματία (15,9%). Δεν

ΠΙΝΑΚΑΣ 6ε

Μαθητές κατά επάγγελμα πατέρα και φύλο στη Διεύθυνση Αθηνών

Επάγγελμα πατέρα	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Εργάτης	107	34,0	53	16,8	160	50,8
Γεωργός	1	0,3	-	-	1	0,3
Τεχνίτης	13	4,1	10	3,2	23	7,3
Υπάλληλος	38	12,1	29	9,2	67	21,3
Έμπορος-Πωλητής-Ελεύθερος επαγ/τίας	24	7,6	26	8,3	50	15,9
Επιστήμονας	7	2,2	7	2,2	14	4,4
ΣΥΝΟΛΟ	190	60,3	125	39,7	315	100,0

παρουσιάζονται αξιοσημείωτες διαφορές ως προς την κατανομή του επαγγέλματος πατέρα μεταξύ των δύο φύλων. Ωστόσο, ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται κατά το 60,3% από αγόρια, γεγονός που υποδηλώνει τη μειωμένη φοίτηση των κοριτσιών στα σχολεία της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αθηνών. Το στοιχείο αυτό αντιστοιχεί πλήρως στην κατανομή των μαθητών κατά φύλο που ισχύει για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6στ

Μαθητές κατά επάγγελμα πατέρα και φύλο στη Διεύθυνση Ανατολικής Αττικής

Επάγγελμα πατέρα	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Εργάτης	32	47,8	31	46,3	63	94,0
Τεχνίτης	-	-	1	1,5	1	1,5
Υπάλληλος	1	1,5	-	-	1	1,5
Έμπορος-Πωλητής-Ελεύθερος επαγ/τίας	2	3,0	-	-	2	3,0
ΣΥΝΟΛΟ	35	52,3	32	47,8	67	100,0

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 6στ, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών που φοιτούν στα σχολεία της Διεύθυνσης Ανατολικής Αττικής έχει πατέρα εργάτη (94,0%). Κανείς μαθητής δεν προέρχεται από πατέρα επιστήμονα ή γεωργό.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6ζ

Μαθητές κατά επάγγελμα πατέρα και φύλο στη Διεύθυνση Δυτικής Αττικής

Επάγγελμα πατέρα	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Εργάτης	38	43,7	22	25,3	60	69,0
Τεχνίτης	5	5,8	-	-	5	5,8
Υπάλληλος	13	14,9	6	6,9	19	21,8
Έμπορος-Πωλητής-Ελεύθερος επαγ/τίας	2	2,3	1	1,1	3	3,4
ΣΥΝΟΛΟ	58	66,7	29	33,3	87	100,0

Τα περισσότερα παιδιά που φοιτούν στα σχολεία της Δυτικής Αττικής έχουν πατέρα εργάτη (69,0%) και υπάλληλο (21,8%). Κανείς μαθητής/τρια δεν προέρχεται από πατέρα επιστήμονα ή γεωργό. Το μαθητικό πληθυσμό αποτελούν κατά το 66,7% αγόρια και κατά το 33,3% κορίτσια. Η φοίτηση των κοριτσιών είναι πολύ δυσμενέστερη στην περίπτωση της Δυτικής Αττικής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6η

Μαθητές κατά επάγγελμα πατέρα και φύλο στη Διεύθυνση Πειραιά

Επάγγελμα πατέρα	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Εργάτης	21	23,6	23	25,8	44	49,4
Γεωργός	1	1,2	-	-	1	1,2
Τεχνίτης	5	5,6	4	4,5	9	10,1
Υπάλληλος	18	20,2	11	12,4	29	32,6
Έμπορος-Πωλητής-Ελεύθερος επαγ/τίας	4	4,5	2	2,2	6	6,7
ΣΥΝΟΛΟ	49	55,1	40	44,9	89	100,0

Τα επαγγέλματα που εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συγκέντρωση είναι αυτό του εργάτη (49,4%) και του υπαλλήλου (32,6%). Η συμμετοχή των κοριτσιών είναι σχετικά μεγαλύτερη στη Διεύθυνση του Πειραιά σε σχέση με το σύνολο του πληθυσμού που εξετάζεται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6θ

Μαθητές κατά επάγγελμα πατέρα και φύλο στο νομό Βοιωτίας

Επάγγελμα πατέρα	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Εργάτης	51	52,6	32	33,0	83	85,6
Γεωργός	1	1,0	-	-	1	1,0
Τεχνίτης	2	2,1	-	-	2	2,1
Υπάλληλος	7	7,2	3	3,1	10	10,3
Επιστήμονας	1	1,0	-	-	1	1,0
ΣΥΝΟΛΟ	62	63,9	35	36,1	97	100,0

Στο νομό Βοιωτίας η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών έχουν πατέρα εργάτη (85,6%) και ένα 10,3% πατέρα υπάλληλο. Τα υπόλοιπα επαγγέλματα παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλή εκπροσώπηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6ι

Μαθητές κατά επάγγελμα πατέρα και φύλο στο νομό Εύβοιας

Επάγγελμα πατέρα	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Εργάτης	35	47,9	26	35,6	61	83,6
Τεχνίτης	3	4,1	1	1,4	4	5,5
Υπάλληλος	3	4,1	2	2,7	5	6,8
Έμπορος-Πωλητής-Ελεύθερος επαγ/τίας	2	2,7	1	1,4	3	4,1
ΣΥΝΟΛΟ	43	58,8	30	41,1	73	100,0

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 6ι, και στο νομό Εύβοιας τα περισσότερα παιδιά έχουν πατέρα εργάτη (83,6%). Απ' αυτά τα 35 είναι αγόρια (47,9%) και τα 26 κορίτσια (35,6%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6κ

Μαθητές κατά επάγγελμα πατέρα και φύλο στο νομό Ημαθίας

Επάγγελμα πατέρα	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Εργάτης	44	60,2	23	31,5	67	91,7
Γεωργός	1	1,4	-	-	1	1,4
Τεχνίτης	1	1,4	-	-	1	1,4
Έμπορος-Πωλητής-Ελεύθερος επαγ/τίας	1	1,4	2	2,7	3	4,1
Επιστήμονας	1	1,4	-	-	1	1,4
ΣΥΝΟΛΟ	48	65,8	25	34,2	73	100,0

Στο νομό Ημαθίας, σχεδόν όλοι οι μαθητές έχουν πατέρα εργάτη (91,7%). Απ' αυτούς οι 44 είναι αγόρια (60,2%) και τα 23 κορίτσια (31,5%). Τα υπόλοιπα επαγγέλματα παρουσιάζουν πολύ χαμηλή συγκέ-

ντρωση. Ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται σε μεγαλύτερο ποσοστό από αγόρια (65,8%). Η εκπροσώπηση των κοριτσιών είναι σημαντικά χαμηλότερη στην Ημαθία σε σχέση με το σύνολο του πληθυσμού που εξετάζεται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6λ

Μαθητές κατά επάγγελμα πατέρα και φύλο στο νομό Θεσσαλονίκης

Επάγγελμα πατέρα	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Εργάτης	96	45,9	66	31,6	162	77,5
Τεχνίτης	3	1,4	4	1,9	7	3,3
Υπάλληλος	8	3,8	1	0,5	9	4,3
Έμπορος-Πωλητής-Ελεύθερος επαγ/τίας	13	6,2	16	7,7	29	13,9
Επιστήμονας	1	0,5	1	0,5	2	1,0
ΣΥΝΟΛΟ	121	57,8	88	42,2	209	100,0

Το 77,5% των παιδιών που φοιτούν στα σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης, έχουν πατέρα εργάτη και το 13,9% πατέρα έμπορο, πωλητή ή ελεύθερο επαγγελματία. Είναι προφανές, ότι το ποσοστό των παιδιών που έχει πατέρα εργάτη στο νομό Θεσσαλονίκη είναι κατά πολύ υψηλότερο αυτού που ισχύει για το σύνολο του πληθυσμού που εξετάζεται.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι για το νομό Καβάλας διαθέτουμε στοιχεία μόνο για 6 μαθητές, γεγονός που δε μας επιτρέπει να βγάλουμε αξιόπιστα συμπεράσματα σχετικά με το επάγγελμα του πατέρα και το φύλο των παιδιών.

στ. Επάγγελμα μητέρας

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα 7, συνήθως η μητέρα των μουσουλμάνων μαθητών δεν εργάζεται. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών στους νομούς που εξετάζουμε έχει μητέρα νοικοκυρά (60,0%), το 16,8% έχει μητέρα εργάτρια, ενώ ελάχιστοι μαθητές έχουν μητέρα υπάλληλο (0,7%), τεχνήτρια (0,3%), επιστήμονα (1,4%), έμπορο ή ελεύθερη επαγγελματία (1,2%). Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι για 269 μαθητές δεν έχουμε στοιχεία για το επάγγελμα της μητέρας (19,6%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Επάγγελμα μητέρας

Επάγγελμα	Αριθμός μαθητών	%
Εργάτρια	231	16.8
Τεχνίτρια	4	0,3
Υπάλληλος	10	0,7
Έμπορος-Πωλήτρια-Ελεύθερη επαγ/τίας	16	1,2
Επιστήμονας	19	1,4
Νοικοκυρά	823	60,0
Σύνολο	1.103	80.4
Δεν υπάρχουν στοιχεία	269	19,6
ΣΥΝΟΛΟ	1.372	100,0

Από τον Πίνακα 7α φαίνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών ποο φοιτούν στα Νηπιαγωγεία των νομών που εξετάζουμε έχει μητέρα νοικοκυρά (47,76%) και μόνο 9 μαθητές έχουν μητέρα εργάτρια (13,43%). Ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί ότι για 26 μαθητές δεν έχουμε στοιχεία για το επάγγελμα της μητέρας (38,81%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7α

Επάγγελμα μητέρας των παιδιών που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο

Επάγγελμα	Αριθμός μαθητών	%
Εργάτρια	9	13,43
Τεχνίτρια	-	-
Υπάλληλος	-	-
Έμπορος-Πωλήτρια-Ελεύθερη επαγ/τίας	-	-
Επιστήμονας	-	-
Νοικοκυρά	32	47,76
Δεν υπάρχουν στοιχεία	26	38,81
ΣΥΝΟΛΟ	67	100,00

Από τα στοιχεία του Πίνακα 7β προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές Δημοτικών σχολείων στους νομούς που εξετάζουμε, έχουν μητέρα νοι-

ΠΙΝΑΚΑΣ 7β

Επάγγελμα μητέρας των παιδιών που φοιτούν στο Δημοτικό

Επάγγελμα	Αριθμός μαθητών	%
Εργάτρια	187	17,6
Τεχνήτρια	1	0,1
Υπάλληλος	7	0,7
Έμπορος-Πωλήτρια-Ελεύθερη επαγ/τίας	10	0,9
Επιστήμονας	13	1,2
Νοικοκυρά	638	60,1
Δεν υπάρχουν στοιχεία	206	19,4
ΣΥΝΟΛΟ	1.062	100,0

κοκυρά (60.1%). Ένα μικρότερο ποσοστό έχει μητέρα εργάτρια (17,6%) και τα ποσοστά για τα υπόλοιπα επαγγέλματα είναι πολύ μικρά. Δε διαθέτουμε στοιχεία για το επάγγελμα της μητέρας 206 μαθητών (19,4%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7γ

Επάγγελμα μητέρας των παιδιών που φοιτούν στο Γυμνάσιο

Επάγγελμα	Αριθμός μαθητών	%
Εργάτρια	34	13,5
Τεχνίτρια	3	1,2
Υπάλληλος	3	1,2
Έμπορος-Πωλήτρια-Ελεύθερη επαγ/τίας	6	2,4
Επιστήμονας	6	2,4
Νοικοκυρά	151	59,9
Δεν υπάρχουν στοιχεία	49	19,4
ΣΥΝΟΛΟ	252	100,0

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 7γ, οι περισσότεροι μαθητές των Γυμνασίων έχουν μητέρα νοικοκυρά (59,9%), το 13,5% έχει μητέρα εργάτρια, ενώ για το 19,4% δε διαθέτουμε στοιχεία για το επάγγελμα της μητέρας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7δ

Επάγγελμα μητέρας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες

Επάγγελμα	Νηπιαγωγείο %	Δημοτικό %	Γυμνάσιο %
Εργάτρια	13,43	17,6	13,5
Τεχνίτρια	-	0,1	1,2
Υπάλληλος	-	0,7	1,2
Έμπορος-Πωλήτρια-Ελεύθερη επαγ/τίας	-	0,9	2,4
Επιστήμονας	-	1,2	2,4
Νοικοκυρά	47,76	60,1	59,9
Δεν υπάρχουν στοιχεία	38,81	19,4	19,4
ΣΥΝΟΛΟ	100,0	100,0	100,0

Από τον Πίνακα 7δ προκύπτει ότι το ποσοστό των παιδιών με μητέρα επιστήμονα, τεχνήτρια, υπάλληλο, έμπορο, πωλήτρια ή ελεύθερη επαγγελματία είναι υπερδιπλάσιο για τους μαθητές Γυμνασίου. Στο Γυμνάσιο εμφανίζεται επίσης και η μικρότερη συγκέντρωση των παιδιών με μητέρα εργάτρια (13,5%, στο Δημοτικό 17,6% και στο Νηπιαγωγείο 13,43%). Αν και τα στοιχεία αυτά δεν μπορούν να θεωρηθούν στατιστικώς σημαντικά γιατί αναφέρονται σε πολύ μικρά απόλυτα μεγέθη (ιδιαίτερα στην περίπτωση των μητέρων που είναι επιστήμονες, υπάλληλοι ή έμποροι-ελεύθεροι επαγγελματίες), ωστόσο θα μπορούσαμε να πούμε ότι διαφαίνεται η τάση το επάγγελμα της μητέρας να επηρεάζει επίσης τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

ζ. Καθυστέρηση σχολικής φοίτησης

Από τα στοιχεία του Πίνακα 8 προκύπτει ότι στην Α΄ τάξη φοιτούν 282 μαθητές. Οι 149 παρουσιάζουν χρονική καθυστέρηση στη σχολική τους φοίτηση (52,8%). Για τις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού ο αριθμός των μαθητών που παρουσιάζουν καθυστέρηση στη σχολική τους φοίτηση και τα αντίστοιχα ποσοστά είναι: για τη Β΄ τάξη 97 μαθητές (56,4%), για τη Γ΄ τάξη 91 μαθητές (49,5%), για τη Δ΄ τάξη 65 μαθητές (42,8%), για την Ε΄ τάξη 60 μαθητές (45,1%) και για τη ΣΤ΄ τάξη 47 μαθητές (36,7%).

Συνολικά, το 51,6% των μαθητών παρουσιάζει χρονική καθυστέρηση στη σχολική φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Μαθητές κατά έτος γέννησης και σχολική τάξη στο Δημοτικό σχολείο

Έτος γέννησης	Αριθμός μαθητών					
	Α΄ τάξη	Β΄ τάξη	Γ΄ τάξη	Δ΄ τάξη	Ε΄ τάξη	ΣΤ΄ τάξη
1981	-	-	-	-	-	1
1982	1	-	-	-	-	-
1983	2	2	2	1	8	5
1984	5	-	1	4	11	10
1985	3	3	4	6	11	31
1986	9	10	19	17	29	62
1987	12	21	28	37	62	17
1988	15	22	37	71	11	-
1989	39	39	87	15	-	1
1990	63	72	6	1	-	1
1991	133	3	-	-	-	-
1994	-	-	-	1	-	-
1997	-	-	-	-	1	-
ΣΥΝΟΛΟ	282	172	184	153	133	128

* Οι αριθμοί που εμφανίζονται με έντονους χαρακτήρες αναφέρονται στους μαθητές εκείνους που φοιτούν στην τάξη που αντιστοιχεί στην ημερομηνία γέννησή τους και επομένως δεν παρουσιάζουν καθυστέρηση φοίτησης.

Από τα στοιχεία του Πίνακα 9 προκύπτει ότι στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου φοιτούν 138 μαθητές. Από αυτούς οι 78 παρουσιάζουν καθυστέρηση στη σχολική τους φοίτηση (ποσοστό 56,5%). Στη Β΄ τάξη σχολική καθυστέρηση παρουσιάζουν 26 μαθητές (39,3%) και στη Γ΄ τάξη 14 μαθητές (29,8%)

Συνολικά, το 49,4% των μαθητών παρουσιάζει χρονική καθυστέρηση στη σχολική φοίτηση στο Γυμνάσιο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Μαθητές κατά έτος γέννησης και σχολική τάξη στο Γυμνάσιο

Έτος γέννησης	Αριθμός μαθητών Α΄ τάξη	Β΄ τάξη	Γ΄ τάξη
1961	1	-	-
1965	1	-	-
1974	-	1	-
1979	-	-	1
1980	3	-	1
1981	2	4	4
1982	9	12	8
1983	23	9	25
1984	39	32	8
1985	50	7	-
1986	9	1	-
1991	1	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	138	66	47

* Οι αριθμοί που εμφανίζονται με έντονους χαρακτήρες αναφέρονται στους μαθητές εκείνους που φοιτούν στην τάξη που αντιστοιχεί στην ημερομηνία γέννησή τους και επομένως δεν παρουσιάζουν καθυστέρηση φοίτησης.

Βιβλιογραφικες Αναφορες

α. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

ΑΒΔΕΛΑ, Ε. (1997), «Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο», στο Α. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα (επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 49-71.

ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ, Κ. (2000), «Διακηρύσσοντας την ελληνική εθνική ταυτότητα μέσω της διαλεκτικής στα σχολικά βιβλία της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 και εξής», στο ΑΠΘ, Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου (επιμ.), *Η εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών*, Αθήνα, Γ. Δαρδανός, σ. 319-334.

ΑΛΙΒΙΖΑΤΟΣ, Ν. (2001), *Ο αβέβαιος Εκσυγχρονισμός και η θολή συνταγματική αναθεώρηση*, Αθήνα, Πόλις.

ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Φ. - ΧΡΗΣΤΙΔΟΥ-ΛΙΟΝΑΡΑΚΗ, Σ. (2002), *Η Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι Ελληνοτουρκικές σχέσεις*, Αθήνα, Λιβάνη.

ΑΣΚΟΥΝΗ, Ν. (1997), «"Μια μακρά πορεία στο χρόνο...": οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας», στο Α. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα (επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 442-489.

ΒΕΝΙΖΕΛΟΣ, Ε. (2000), *Οι σχέσεις Κράτους και Εκκλησίας*, Αθήνα, Παρατηρητής.

ΒΕΡΕΜΗΣ, Θ. (1983), «Κράτος και Έθνος στην Ελλάδα: 1821-1912», στο Δ. Γ. Τσαούσης (επιμ.), *Ελληνισμός και Ελληνικότητα*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ. 59-68.

ΒΕΡΕΜΗΣ, Θ. (επιμ.) (1997), *Εθνική ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

ΒΟΥΛΓΑΡΗΣ, Ε. (2001), *Σχεδίασμα περί της Ανεξιθρησκείας, ήτοι περί της ανοχής των ετεροθρήσκων*, Αθήνα, Στάχυ.

BOTTOMORE, T. (1995), «Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη. Μετά από σαράντα χρόνια», στο T.H. Marshall - T. Bottomore, *Ιδιότητα*

του πολίτη και κοινωνική τάξη, Εισαγωγή-μετάφραση: Ο. Στασινοπούλου, Αθήνα, Gutenberg, σ. 125-194.

CLOGG, R. (1984), *Σύντομη Ιστορία της Νεώτερης Ελλάδας*, Αθήνα, Καρδαμίτσας.

ΔΗΜΑΡΑΣ, Κ. Θ. (1983), *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Αθήνα, Ερμής.

ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Π. (2001), *Κράτος και Εκκλησία: μια δύσκολη σχέση*, Αθήνα, Κριτική.

ΔΗΜΟΥΛΗΣ, Δ. (1999), «Η θρησκευτική ελευθερία ως κανόνας διαφοροποίησης και έννοια αποκλεισμού», στο Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Νομικά ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα*, Αθήνα, Κριτική, σ. 81-164.

ΔΙΑΜΑΝΤΟΥΡΟΣ, Π.-Ν. Ι. (1993), «Ελληνισμός και Ελληνικότητα», στο Δ. Γ. Τσαούσης (επιμ.), *Ελληνισμός και Ελληνικότητα*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ. 51-58.

ΔΡΑΓΩΝΑ, Θ. (1997), «Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης», στο Α. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα (επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 72-105.

ΖΑΜΠΕΤΑ, Ε. (1994), *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, Αθήνα, Θεμέλιο.

ΖΑΜΠΕΤΑ, Ε. (1998), *Αγωγή και εκπαίδευση της Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας στην Ευρώπη*, Αθήνα, Θεμέλιο.

ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. - ΖΙΑΚΑΣ, Γ. (επιμ.) (1996), *Το Ισλάμ στα σχολικά βιβλία της Ελλάδος*, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ, Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Θεολογίας, τόμ. 2, παρ. 2.

ΖΑΧΟΣ-ΠΑΠΑΖΑΧΑΡΙΟΥ, Ε. (1999), «Βαλκανική Βαβέλ. Πολιτική ιστορία των αλφαβήτων που χρησιμοποιήθηκαν στα Βαλκάνια», στο Κ. Τσιτσελίκης (επιμ.), *Γλώσσες, αλφάβητα και εθνική ιδεολογία στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*, Αθήνα, Κριτική, σ. 17-96.

GELLNER, E. (1992), *Έθνη και Εθνικισμός*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

ΗΡΑΚΛΕΙΔΗΣ, Α. (1997), «Ελληνική Μειονοτική Πολιτική: Η αναχρονιστική στάση και τα αίτιά της», *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 63, σ. 32-35.

ΗΡΑΚΛΕΙΔΗΣ, Α. (2001), *Η Ελλάδα και ο «εξ Ανατολών κίνδυνος»*, Αθήνα, Πόλις.

HROCH, M. (1996), *Από το εθνικό κίνημα στην εθνική ολοκλήρωση*, Αθήνα, Θεμέλιο.

ΚΙΤΡΟΜΗΛΙΔΗΣ, Π. (1997), «"Νοερές Κοινότητες" και οι απαρχές του ε-

θνικού ζητήματος στα Βαλκάνια», στο Θ. Βερέμης (επιμ.), *Εθνική ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*, Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, σ. 53-131.

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ, Γ. (1995), «Μηχανισμοί μεταφοράς σχολικής γνώσης. Τα βιβλία της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής», στο Γ. Κοντογιανοπούλου-Πολυδωρίδη, *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: Κοινωνιολογική ανάλυση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 258-270.

ΚΟΥΛΟΥΡΗ, Χ. (1988), *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*, Αθήνα, ΙΑΕΝ.

ΚΤΙΣΤΑΚΗΣ, Γ. (1999), «Η ευρωπαϊκή προστασία της θρησκευτικής ετερότητας», στο Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Νομικά ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα*, Αθήνα, Κριτική, σ. 225-270.

ΜΑΝΙΤΑΚΗΣ, Α. (2000), *Οι σχέσεις της Εκκλησίας με το Κράτος και το Έθνος. Στη σκιά των ταυτοτήτων*, Αθήνα, Νεφέλη.

ΜΠΑΑΤΣΙΩΤΗΣ, Α. Μ. (1997), «Ελληνική διοίκηση και μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη», στο Κ. Τσιτσελίκης - Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το Μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα, Κριτική, σ. 315-348.

ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (1998), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας.

MARSHALL, T.H. (1995), «Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη», στο T.H. Marshall - T. Bottomore, *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη*, Εισαγωγή-μετάφραση: Ο. Στασινοπούλου, Αθήνα, Gutenberg, σ. 33-124.

MARSHALL, T.H. - BOTTOMORE, T. (1995), *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη*, Εισαγωγή-μετάφραση: Ο. Στασινοπούλου, Αθήνα, Gutenberg.

ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ. (1986), *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα, Θεμέλιο.

ΠΑΠΑΡΡΗΓΟΠΟΥΛΟΣ, Κ. (1955), *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Εισαγωγή, Σχόλια, Σημειώσεις: Ν. Βέη, Αθήνα, Σεφερλής, τόμ. Α1, Α2, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ.

ΠΑΡΕΣΟΓΛΟΥ, Α. (1994), «Μουσουλμάνοι της Ελληνικής Θράκης», στο Θ. Βερέμης (επιμ.), *Βαλκάνια. Από το διπολισμό στη νέα εποχή*, Αθήνα, Γνώση, σ. 816-837.

ΠΕΤΡΑΚΗ, Γ. (1997), «Στην Ξάνθη και στο Λαύριο: ταξικές διαστάσεις του μειονοτικού στην Ελλάδα», *Σύγχρονα Θέματα*, τχ. 63, σ. 84-85.

POLLIS, A. (1999), «Ελλάδα: ένα προβληματικό κοσμικό κράτος», στο Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Νομικά ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα*, Αθήνα, Κριτική, σ. 165-198.

ΡΟΥΚΟΥΝΑΣ, Ε. (1995), *Διεθνής προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

ΣΕΛΛΑ-ΜΑΖΗ, Ε. (1997), «Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες γλώσσες στην Ελλάδα», στο Κ. Τσιτσελίκης - Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Το Μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα, μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα, Κριτική, σ. 349-414.

ΣΚΟΠΕΤΕΑ, Ε. (1992), *Η Δύση της Ανατολής. Εικόνες από το τέλος της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας*, Αθήνα, Γνώση.

ΣΚΟΠΕΤΕΑ, Ε. (1997), *Φαλμεράϋερ, τεχνάσματα του αντιπάλου δέους*, Αθήνα, Θεμέλιο.

ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι. (1994), «Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποχειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου», *Πειθαρχία και Γνώση, τοπικά α΄*, σ. 113-144.

ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΣ, Μ. (1999), «Η συνταγματική κατοχύρωση της θρησκευτικής ελευθερίας και οι σχέσεις Πολιτείας-Εκκλησίας», στο Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Νομικά ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα*, Αθήνα, Κριτική, σ. 199-224.

ΣΤΑΜΕΛΟΣ, Γ. (επιμ.) (2002), *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, πρώτη και δεύτερη βαθμίδα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα*, Αθήνα, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

ΣΩΤΗΡΕΛΗΣ, Γ. (1998), *Θρησκεία και εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία*, Αθήνα, Σάκκουλας.

ΣΩΤΗΡΕΛΗΣ, Γ. (1999), «Ο χωρισμός Κράτους-Εκκλησίας: Η αναθεώρηση που δεν έγινε», στο Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Νομικά ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα*, Αθήνα, Κριτική, σ. 19-80.

ΤΡΟΥΜΠΕΤΑ, Σ. (2001), *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους Μουσουλμάνους της Θράκης. το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, Αθήνα, Κριτική.

ΤΣΑΚΑΛΙΔΗΣ, Γ. (1996), «Το Ισλάμ στα Αναλυτικά Προγράμματα των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδος καθώς και στις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», στο *Ν. Ζαχαρόπουλος - Γ. Ζιάκας (επιμ.), Το Ισλάμ στα σχολικά βιβλία της Ελλάδος*, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ, Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Θεολογίας, τόμ. 2, παρ. 2., σ. 25-35.

ΤΣΙΝΟΡΕΜΑ, Σ. (1996), «Ορθολογισμός και σχετικισμός: μοντερνισμός ή μεταμοντερνισμός», στο Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (επιμ.), *Μοντερνισμός: Η ώρα της αποτίμησης*, Αθήνα, σ. 29-57.

WEBER, M. (1983), *Βασικές έννοιες Κοινωνιολογίας*, Εισαγωγή-μετάφραση: Μ. Κυπραίος, Αθήνα, Κένταυρος.

ΦΟΥΝΤΕΔΑΚΗ, Π. (2000), «Σχέσεις κράτους και εκκλησίας στον ευρωπαϊκό χώρο», *Το Σύνταγμα*, τόμ. 26, τχ. 4-5, σ. 647-673.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1997), «"Απόγονοι" Ελλήνων "από τη μυκηναϊκή εποχή": η ανάλυση των εγχειριδίων της ιστορίας», στο Α. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα (επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σ. 344-400.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. - ΔΡΑΓΩΝΑ, Θ. (επιμ.) (1997), *«Τι είν' η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

ΧΑΝΤΙΝΓΚΤΟΝ, Σ. (1999), *Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης*, Αθήνα, Terzo Books.

ΨΥΧΟΠΑΙΔΗΣ, Κ. (1994), «Εθνικισμός, Εθνισμός και Δημοκρατία», στο Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (επιμ.), *Έθνος - Κράτος - Εθνικισμός*, Αθήνα, σ. 53-66.

ΨΥΧΟΠΑΙΔΗΣ, Κ. (1996), «Προς μια θεωρία της νεοτερικότητας», στο Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (επιμ.), *Μοντερνισμός: Η ώρα της αποτίμησης*, Αθήνα, σ. 9-28.

β. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

ADAM, H. (1992), «Ethnicity, Nationalism and the State», στο K. Moodley (επιμ.), *Beyond Multicultural Education. International Perspectives*, Calgary, Alberta, Detselig Enterprises Ltd, σ. 14-22.

AHONEN, S. - VIRTA, A. (1999), «Toward a Dynamic View of Society: Civic Education in Finland», στο J. Torney-Purta - J. Schwille - J. Amadeo (επιμ.), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, Αμστερνταμ, IEA, σ. 229-256.

AHRWEILER, H. (2000), *The Making of Europe*, Αθήνα, Nea Synora.

ANDERSON, B. (1991), *Imagined Communities*, Λονδίνο, Verso.

APPLE, M. (1990), *Ideology and Curriculum*, Νέα Υόρκη, Routledge.

APPLE, M. (1996), *Cultural Politics and Education*, Buckhingham, Open University Press.

ARCHER, M.S. (1984), *Social Origins of Educational Systems*, Λονδίνο, Sage.

BLONDIN, C. - SCHILLINGS, P. (1999), «Education for Citizenship in the French Community of Belgium: Opportunities to learn in addition to the formal curriculum», στο J. Torney-Purta - J. Schwille - J. Amadeo (επιμ.), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, Άμστερνταμ, IEA, σ. 61-87.

BOYD-BARRETT, O. (1995α), «Structural change and curriculum reform in democratic Spain», στο O. Boyd-Barrett - P. O'Malley (επιμ.), *Education Reform in Democratic Spain*, Λονδίνο, Routledge, σ. 7-24.

BOYD-BARRETT, O. (1995β), «Education and the languages of Spain», στο O. Boyd-Barrett - P. O'Malley (επιμ.), *Education Reform in Democratic Spain*, Λονδίνο, Routledge, σ. 205-225.

BUDD, S. (1973), *Sociologists and Religion*, Λονδίνο, Collier-Macmillan.

CAIRNS, J. - LAWTON, D. - GARDNER, R. (επιμ.), *Values, Culture and Education*, World Yearbook of Education 2001, Λονδίνο, Kogan Page.

COULBY, D. (2000), *Beyond the National Curriculum, curricular centralism and cultural diversity in Europe and the USA*, Λονδίνο, Routledge-Falmer.

COULBY, D. - JONES, C. (1995) *Postmodernity and European Education Systems*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.

COX, E. - CAIRNS, J. (1989), *Reforming Religious Education, the religious clauses of the 1988 Education Reform Act*, Λονδίνο, IoE University of London.

DAVIES, N. (1997), *Europe. A History*, Λονδίνο, Pimlico.

DELANTY, G. (1995), *Inventing Europe. Idea, Identity, Reality*, Λονδίνο, Macmillan.

DOMENECH, J.M. - DUNN, S. - TULASIEWICZ, W. (1993), «Catholicism and its Educational Mission», στο W. Tulasiewicz - To Cho-Yee (επιμ.), *World Religions and Educational Practice*, Λονδίνο, Cassel, σ. 84-103.

DURKHEIM, E. [1912] (1995), *The Elementary Forms of Religious Life*, Εισαγωγή-μετάφραση: K.E. Fields, Νέα Υόρκη, The Free Press.

DWYER, J.G. (1998), *Religious Schools v. Children's Rights*, Ithaca, Νέα Υόρκη, Cornel University Press.

FEATHERSTONE, M. - LASH, S. - ROBERTSON, R. (επιμ.) (1997), *Global Modernities*, Λονδίνο, Sage.

FERNANDEZ-ARMESTO, F. (επιμ.) (1997), *The Peoples of Europe*, Λονδίνο, Times Books.

FLETCHER, R. (1984), *Education in Society: The Promethean Fire*, Λονδίνο, Penguin.

FOUNDETHAKIS, P. (2000), «Religion and Constitutional Culture in Europe»,

Revue Hellenique De Droit International, τχ. 53, σ. 227-275.

FRASER, J.W. (1999), *Between Church and State. Religion and Public Education in Multicultural America*, Λονδίνο, Macmillan.

GIBBON, E. [1776] (2000), *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*, Λονδίνο, Penguin.

GIDDENS, A. (1990), *The Consequences of Modernity*, Καίμπριτζ, Polity Press.

GIDDENS, A. (1997), *Sociology*, Λονδίνο, Polity Press.

GLENNY, M. (2000), *The Balkans 1804-1999. Nationalism, War and the Great Powers*, Λονδίνο, Granta Books.

GREEN, A. (1990), *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Νέα Υόρκη, St. Martin's Press.

GUIBERNAU, M. (2000), «Spain: Catalonia and the Basque Country», στο M. O'Neil - D. Austin (επιμ.), *Democracy and Cultural Diversity*, Οξφόρδη, Oxford University Press, σ. 55-68.

GUNDARA, J. - JONES, C. (1999), «Nation States, Diversity and Interculturalism: issues for British Education», στο K. Moodley (επιμ.), *Beyond Multicultural Education. International Perspectives*, Calgary, Alberta, Detselig Enterprises Ltd, σ. 23-40.

HABERMAS, J. (1994), «Citizenship and National Identity: Some reflection on the future of Europe», στο *B.S.* Turner - P. Hamilton (επιμ.), *Citizenship. Critical Concepts*, Λονδίνο, RKP, σ. 341-358.

HARVEY, D. (1989), *The Condition of Postmodernity*, Οξφόρδη, Blackwell.

HOBSBAWM, E. (1999), *Industry and Empire*, Λονδίνο, Penguin.

HOBSON, P. - EDWARDS, J. (1999), *Religious Education in a Pluralist Society, the key philosophical issues*, Λονδίνο, Woburn Press.

HOFF, G. (1992), «Culture in Transition: a view from West Berlin», στο K. Moodley (επιμ.), *Beyond Multicultural Education. International Perspectives*, Calgary, Alberta, Detselig Enterprises Ltd, σ. 67-78.

JENSEN, T.W. (2001), «Changing cultures and schools in Denmark», στο J. Cairns - D. Lawton - R. Gardner (επιμ.), *Values. Culture and Education*, World Yearbook of Education 2001, Λονδίνο, Kogan Page, σ. 178-189.

KEINER, E. (2001), «Germany: Education Governance and Social Exclusion and Integration», στο S. Lindblad - T. Popkewitz (επιμ.), *Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the powers of reason and the reason of power. A report from the EGSIE project*, Ουψάλα, Uppsala Reports on Education, σ. 105-164.

KEPEL, G. (1993), *The Revenge of God, the Resurgence of Islam, Christianity and Judaism in the modern world*, Λονδίνο, Polity Press.

KOCABACOGLOU, U. (1998), «The Millet System: A Bird's Eye View», στο R. Larsson, κ.ά. (επιμ.), *Boundaries of Europe?* Στοχχόλμη, FRN, σ. 127-138.

KWIRAN, M. (2001), «Changing cultures and schools in Germany», στο J. Cairns - D. Lawton - R. Gardner (επιμ.), *Values, Culture and Education*, World Yearbook of Education 2001, Λονδίνο, Kogan Page, σ. 219-232.

LINDBLAD, S. - LUNDAHL, L. - ZACHARI, G. (2001), «Sweden: Increased inequalities - Increased stress on individual agency», στο S. Lindblad - T. Popkewitz (επιμ.), *Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the powers of reason and the reason of power. A report from the EGSIE project*, Ουψάλα, Uppsala Reports on Education, σ. 299-330.

MAKRINIOTI, D. - SOLOMON, J. (1999), «The discourse of Citizenship Education in Greece: National Identity and Social Diversity», στο J. Torney-Purta - J. Schwille - J. Amadeo (επιμ.), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, Άμστερνταμ, IEA, σ. 284-311.

MALLINSON, V. (1966), «Church and State in French Education», στο G. Bereday - J. Lauwerys (επιμ.), *Church and State in Education*, The World Yearbook of Education 1966, Λονδίνο, Evans Brothers Ltd, σ. 67-77.

MCGUIRE, M.B. (1997), *Religion, the Social Context*, Λονδίνο, ITP.

MITCHELL, P. (1993), «Protestantism and Educational Provision», στο W. Tulasiewicz - To Cho-Yee (επιμ.), *World Religions and Educational Practice*, Λονδίνο, Cassel, σ. 125-160.

MURPHY, J. (1966), «Church and State in Education: England and Wales», στο G. Bereday - J. Lauwerys (επιμ.), *Church and State in Education*, The World Yearbook of Education 1966, Λονδίνο, Evans Brothers Ltd, σ. 19-38.

NOVOA, A. - ALVES, N. - CANARIO, R. (2001), «Portugal: School and social exclusion - from promises to uncertainties», στο S. Lindblad - T. Popkewitz (επιμ.), *Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the powers of reason and the reason of power. A report from the EGSIE project*, Ουψάλα, Uppsala Reports on Education, σ. 231-260.

O'NEIL, M. (2000), «Belgium: Language, Ethnicity and Nationality», στο M. O'Neil - D. Austin (επιμ.), *Democracy and Cultural Diversity*, Οξφόρδη, Oxford University Press, σ. 114-134.

ORTAYLI, I. (1998), «The Ottoman millet system and it's social dimensions», στο R. Larsson, κ.ά. (επιμ.), *Boundaries of Europe?*, Στοκχόλμη, FRN, σ. 120-126.

PARKER-JENKINS, M. (1995), *Children of Islam, a teacher's guide to meeting the needs of Muslim pupils*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.

PROVENZO, E.F. (1990), *Religious Fundamentalism and American Education, the battle for the public Schools*, Albany, Νέα Υόρκη, State University of New York Press.

SANCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1995), «Church, State and educational reform», στο O. Boyd-Barrett - P. O'Malley (επιμ.), *Education Reform in Democratic Spain*, Λονδίνο, Routledge, σ. 188-203.

SIMOLA, H. - RINNE, R. - KIVIRAUMA, J. (2001), «Shifting Responsibilities, Insolvent Clients and Double-bound Teachers – The Appearance of a new system in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland?», στο S. Lindblad - T. Popkewitz (επιμ.), *Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the powers of reason and the reason of power. A report from the EGSIE project*, Ουψάλα, Uppsala Reports on Education, σ. 59-103.

THOMAS, H. (1998), «Core Values and National Ethic Traditions», στο A. Kazamias - M. Spillane (επιμ.), *Education and the Structuring of the European Space*, Αθήνα, Seirios, σ. 95-98.

TODOROVA, M. (1997), *Imagining the Balkans*, Νέα Υόρκη, Oxford University Press.

TULASIEWICZ, W. - CHO-YEE, TO (επιμ.) (1993), *World Religions and Educational Practice*, Λονδίνο, Cassel.

TURNER, B.S. (1991), *Religion and Social Theory*, Λονδίνο, Sage.

TURNER, B.S. - HAMILTON, P. (επιμ.) (1994), *Citizenship, Critical Concepts*, Λονδίνο, RKP.

UNWIN, T. (1998), «Religious dimensions in European Culture», στο T. Unwin (επιμ.), *A European Geography*, Λονδίνο, Longman, σ. 51-64.

VAUGHAN, M. - ARCHER, M.S. (1971), *Social Conflict and Educational Change in England and France 1789-1848*, Καίμπριτζ, Cambridge University Press.

WEBER, M. [1922] (1993), *The Sociology of Religion*, εισαγωγή: Talcott Parsons, Βοστώνη, Beacon Press.

WEBER, M. [1930] (1992), *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, εισαγωγή: A. Giddens, μετάφραση: Talcott Parsons, Λονδίνο, Routledge.

WHITTY, G. (1985), *Sociology and School Knowledge, curriculum theory, research and politics*, Λονδίνο, Methuen.

WILSON, B. (1982), *Religion in Sociological Perspective*, Λονδίνο, Oxford University Press.

YOUNG, M.F.D. (επιμ.) (1971), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Λονδίνο, Collier-Macmillan.

YOUNG, M. (1990), *Justice and the Politics of Difference*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press.

ZAMBETA, E. (2000α), «Religion and national identity in Greek education», *Intercultural Education*, τόμ. 11, τχ. 2, σ. 145-155.

ZAMBETA, E. (2000β), «The curricular construction of Greece», 2000 *CESE conference: «The emergence of the «knowledge society»: from clerici vagantes to Internet*, Μπολώνια.