

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετάλλαξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, που συντελέστηκε κατά τη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας, επέφερε σημαντικότερες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας. Είναι η μοιραία συνέπεια της ανάδειξης της Ελλάδας σε οικονομική και πολιτική δύναμη στα Βαλκάνια. Σε συνδυασμό με τα κοσμοϊστορικά γεγονότα της κατάρρευσης των πολιτικών συστημάτων της Ανατολικής Ευρώπης και τις δραματικές ανακατατάξεις στη γεωπολιτική σκακιέρα της περιοχής, με τη δημιουργία νέων κρατών στη θέση άλλων, ομοσπονδιακού τύπου σχηματισμών, καθώς και με την ολοένα και αυξανόμενη καταπίεση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε γειτονικές χώρες και σε χώρες της Μέσης Ανατολής, η χώρα μας έγινε προνομαχικός τόπος διέλευσης και παραμονής μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών.

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια αυτός ο αριθμός. Ίσως δεν έχει μάλιστα και τόση σημασία, αφού οι μετακινήσεις των πληθυσμών στις μέρες μας μοιάζουν με κύματα, τα οποία δεν έχουν μία σταθερή κανονικότητα, αλλά επηρεάζονται από δεκάδες προβλέψιμους ή αστάθμητους παράγοντες. Είναι μια κοινή πραγματικότητα για τους περισσότερους από τους εταίρους μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση η οποία δε φαίνεται να αλλάζει σύντομα, αφού πουθενά δεν έχουν αναπτυχθεί ικανοποιητικοί μηχανισμοί ελέγχου της παράνομης διακίνησης μεταναστευτικών πληθυσμών.

Περισσότερη αξία, ωστόσο, έχει ο τρόπος που σκέφτεται και αντιδρά ο μέσος πολίτης απέναντι στη νέα πραγματικότητα. Έτσι, μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, μετατοπίστηκε ο στόχος της στερεοτυπικής σκέψης από τους τσιγγάνους, που για αιώνες υπέμεναν τις κάθε λογής προκαταλήψεις και προς το «μέσο ανώνυμο λαθρομετανάστη» – και δη Αλβανό – ο οποίος έχει γίνει ο αποδιοπομπαίος τράγος της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού κάνουν όλο και πιο συχνά την εμφάνισή τους, επιρρίπτοντας στις πλάτες των μεταναστών κάθε κακώς κείμενο της καθημερινής κοινωνικής και οικονομικής ζωής στη χώρα μας.

Από την άλλη, οι εξελίξεις στον ευρωπαϊκό και παγκόσμιο χώρο, με την προσπάθεια για υπέρβαση του «έθνους – κράτους», που για τρεις αιώνες κυριάρχησε ως πολιτική σκέψη και δομή κρατικής οργάνωσης στην ήπειρό μας (Συνθήκη της Βεσφαλίας, 20-10-1648), και τη στροφή σε μία χαλαρότερη προσέγγιση της εθνικής

και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, μετέβαλαν δραματικά τον τρόπο με τον οποίο εφεξής τα κράτη μπορούν να οργανώνονται και να εξελίσσονται. Η ιδέα της παγκοσμιοποίησης δεν περιορίζεται στην οικονομία και τις μεταφορές κεφαλαίων. Περιέχει και μία διάσταση κατεξοχήν πολιτισμική, που σκοπό έχει την όσο το δυνατό μεγαλύτερη «ομογενοποίηση» των πολιτών του κόσμου, με την αποδοχή κυρίαρχων γλωσσικών, πολιτισμικών, ιδεολογικών, κοινωνικών και στιλιστικών προτύπων.

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας, που είχε σαν αποτέλεσμα τη θεαματική βελτίωση των μεταφορών και των επικοινωνιών, επικουρεί αποτελεσματικά αυτή την προσπάθεια. Είναι αυτονόητο ότι σαν πρότυπα κυριαρχούν αυτά των οικονομικά και τεχνολογικά ισχυρότερων κρατών, που έχουν καταφέρει να επιβληθούν ακόμη και απέναντι σε παλιούς και κλασικούς πολιτισμούς ή σε χώρες με πλουσιότερη πολιτισμική και πνευματική παράδοση. Αυτή η πολιτισμική εισβολή γίνεται ήπια, ελκυστικά και υπομονετικά και έχει καταφέρει να επιβάλει τη διείσδυση των νέων προτύπων στο υποσυνείδητο των πολιτών, με τρόπο ώστε να τα θεωρούν πλέον δεδομένα και αδιαμφισβήτητα.

Η συνάντηση των πολιτισμών και ο πλούτος που προκύπτει από τις αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις – φαινόμενο που έχει ιστορικό βάθος και αναμφισβήτητη αξία – δίνει τη θέση του στο «χωνευτήρι» των πολιτισμών, «το μύλο που αλέθει τα πάντα», σ' ένα πολιτισμικό «μπλέντερ» δηλαδή, του οποίου το τελικό, «ομογενοποιημένο» προϊόν έχει τη γεύση του συστατικού που χρησιμοποιήθηκε σε μεγαλύτερη ποσότητα. Είναι μια σύγχρονη και «ευγενής» μορφή προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας, που μέσα από μία κατ' επίφαση «δημοκρατική» διαδικασία, στοχεύει στη δημιουργία ενός νέου ανθρώπου, «*homo universalis*», προϊόν της ανάμιξης διαφόρων πολιτισμών, πάνω σε μια κυρίαρχη «βάση – κουλτούρα» που τελικά θα καθορίσει και τη μορφή του. Οι αντιστάσεις στην πορεία αυτή φαντάζουν δίχως έρεισμα, αφού, παρά την απλοϊκότητα του μοντέλου, δύσκολα κανείς θα βρει επιχειρήματα για να αντιπαρατεθεί στο «δικαίωμα έκφρασης και αμοιβαίας ανταλλαγής και αλληλεπίδρασης όλων των πολιτισμών, με στόχο τη δημιουργία ενός ανθρώπου που θα μπορεί να προσαρμόζεται σε κάθε χώρα και ήπειρο», σε πείσμα αυτών που θέλουν να διατηρήσουν την καθαρότητα της κουλτούρας τους και στους οποίους συλλήβδην αποδίδονται εθνικιστικές και συντηρητικές στάσεις. Αυτή η «ευγενής» διαπολιτισμικότητα, η οποία έχει γίνει *de facto* αποδεκτή στο Δυτικό και τον Αναπτυσσόμενο κόσμο, βρίσκει την αυθεντικότερη έκφρασή της σε κάποια μοντέλα

ευρωπαϊκής συνεργασίας, τα οποία σκοπό έχουν τη διαμόρφωση κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης, υπέρβασης της εθνικής πολιτισμικής παράδοσης – η οποία παρελκυστικά συνδέεται με τα κακώς εννοούμενα εθνικά στερεότυπα – και τη δημιουργία του νέου ευρωπαίου πολίτη, ο οποίος θα είναι «απαλλαγμένος» από κάθε κακή εκδοχή εθνικής προκατάληψης. Αυτού του είδους η διαπολιτισμικότητα μοιάζει να αγνοεί τους «παρίες» των δυτικών κοινωνιών μας, που δεν είναι άλλοι από τους ανθρώπους που βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνικής και οικονομικής ζωής. Ανάμεσα σ' αυτούς, σημαντική μερίδα κατέχουν οι αλλοδαποί μετανάστες και οι οικογένειές τους.

Διαπιστώνει λοιπόν κανείς μια αμφίσημη στάση όλων μας απέναντι στην επαφή με τον «ξένο». Αυτή εξαρτάται από την αξιολογική κατάταξή του μέσα σ' ένα σύστημα κατηγοριοποίησης σε περισσότερο αναβαθμισμένους ή υποβαθμισμένους, συμπαθείς ή αντιπαθείς, προοδευμένους ή «υπανάπτυκτους» λαούς και όπου η προσωπική άποψη και ευαισθησία δεν είναι πάντα ήσσονος σημασίας. Στις περισσότερες περιπτώσεις ωστόσο, αυτή η αξιολογική κατάταξη τυχαίνει ευρύτατης αποδοχής μέσα στην ίδια κοινωνία, ενώ ακόμη και όταν υπάρχει μια προσωπική συμπάθεια ή αντιπάθεια, «κόντρα στο ρεύμα», προς κάποιο λαό, αυτή καταπνίγεται ή δεν εκδηλώνεται από το φόβο της γενικής αποδοκιμασίας. Γεγονός είναι ότι η διάθεση για ειλικρινή και απροκατάληπτη επικοινωνία με τον άλλο, που είναι η βάση της διαπολιτισμικής προσέγγισης και που μέλλει να οδηγήσει στην επιθυμητή συνεννόηση και συνεργασία μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων, προϋποθέτει την αναγνώριση του «άλλου» ως ισότιμου συνομιλητή και εταίρου στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Το δικαίωμα αυτό δεν είμαστε έτοιμοι να το εκχωρήσουμε εύκολα. Η στάση μας εξαρτάται τόσο από την αξιολογική κατάταξη του άλλου, όσο και από την προσωπική μας στερεοτυπική σκέψη και προκαταλήψεις. Εξαρτάται επίσης και από τη στάση του άλλου, το βαθμό αυτοεκτίμησης που διαθέτει και την τάση που έχει (ή δεν έχει) να αυτοαποκλείεται μέσα σ' ένα περιβάλλον που θεωρεί ξένο και ενίοτε εχθρικό.

Αυτές οι διαπιστώσεις μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμικότητα δεν είναι μια καθόλου απλή υπόθεση, αφού ακόμη και σήμερα, υπάρχουν σοβαρές διαφορές και παρανοήσεις όσον αφορά το εννοιολογικό της υπόβαθρο, τον τρόπο δηλαδή που την αντιλαμβανόμαστε και τι ορίζουμε σαν τέτοια, από τόπο σε τόπο και από κατάσταση σε κατάσταση.

Στην εκπαίδευση, χώρος στον οποίο ανήκουμε και μας ενδιαφέρει, οι συνέπειες της δημογραφικής αλλαγής που συζητήσαμε παραπάνω, είναι άμεσα ορατές. Η σύνθεση των τάξεων των σχολείων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης έχει δραματικά αλλάξει τα τελευταία χρόνια, ενώ ολοένα και περισσότεροι μαθητές βιώνουν το φάσμα της σχολικής αποτυχίας και της εγκατάλειψης του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτή είναι μια διαπίστωση που μας οδηγεί να ξανασκεφτούμε το παιδαγωγικό παράδειγμα της χώρας μας, τη στιγμή που διαπιστώνουμε την αδυναμία του να εντάξει και να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά, όπως οφείλει. Δε θα ήταν δίκαιο να καταλογίσουμε κακή πρόθεση στους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Ίσα – ίσα, πιστεύουμε ότι στέκονται με ειλικρίνεια και καλή διάθεση απέναντι στο πρόβλημα. Ταυτόχρονα όμως, η κάθε αξιολογική προσέγγιση είναι χρήσιμη γιατί οδηγεί στη συναγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων που μπορούν να λειτουργήσουν θεραπευτικά.

Έτσι, διερευνώντας το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, μπορούμε να εντοπίσουμε αρκετές αδυναμίες, τόσο σε θεσμικό, όσο και σε διοικητικό αλλά και καθαρά παιδαγωγικό πλαίσιο. Η σχετική ελληνική βιβλιογραφία έχει εντοπίσει πολύ εύστοχα τις αδυναμίες αυτές και τις έχει περιγράψει¹. Η τελευταία δεκαετία μάλιστα σημαδεύεται από μία έντονη ερευνητική και συγγραφική δραστηριότητα των παιδαγωγών πάνω στα ζητήματα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Αλλά και στο θεσμικό και το διοικητικό επίπεδο έχουμε νέα δεδομένα των οποίων την αποτελεσματικότητα δεν είμαστε ακόμη σε θέση να αποτιμήσουμε. Σιγά-σιγά αρχίζει να διαμορφώνεται και ένα νέο διδακτικό υλικό, το οποίο απευθύνεται στους μαθητές που φτάνουν στην Ελλάδα από το εξωτερικό και δε μιλούν τη γλώσσα μας. Στον τομέα αυτό είμαστε ακόμη στο στάδιο της ολοκλήρωσης κάποιων έργων που επιχειρούνται από πανεπιστημιακούς φορείς σε όλη τη χώρα. Είμαστε όμως ακόμη μακριά από τον πιο δύσκολο στόχο βασική προϋπόθεση της φιλοσοφίας της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τη συνύπαρξη δηλαδή και τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως προέλευσης, μέσα σ' ένα πνεύμα απροκατάληπτης επικοινωνίας και συνεργασίας, με σεβασμό στην ετερότητα και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Με εκμετάλλευση, στο

¹ Σχετικό είναι το έργο των Θ. Παπά, Μ. Δαμανάκη, Γ. Μάρκου, Π. Γεωργογιάννη, Μ. Φραγκουδάκη κ.α.

μέγιστο, των δυνατοτήτων όλων των παιδιών και συμπόρευση με το δικό τους όραμα για τη ζωή, όποιο κι αν είναι αυτό.

Σκοπός αυτού του βιβλίου δεν είναι να περιοριστεί στην καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης – θέμα που έχουν εξαντλήσει άλλωστε, και με μεγάλη επιτυχία, άλλοι συγγραφείς – ούτε στη θεωρητική και με κοινωνιολογικά κριτήρια μελέτη των φαινομένων της παλιννόστησης, της μετανάστευσης, της ένταξης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Στοχεύουμε και στη μεθοδολογική προσέγγιση κάποιων θεμάτων, προκειμένου ο αναγνώστης να έχει στα χέρια του ένα χρηστικό οδηγό διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης, βασισμένο όμως σε ένα στέρεο επιστημονικό πλαίσιο. Για το λόγο αυτό δεν αποφύγαμε τις θεωρητικές αναφορές, γιατί είναι βέβαιο, παρά τις αντίθετες φωνές, ότι τα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας είναι η βάση για μια επιτυχημένη πρακτική μέσα στην τάξη. Όχι γιατί ο εκπαιδευτικός θα εφαρμόσει με απόλυτη ακρίβεια «έτοιμες συνταγές επιτυχίας». Τέτοιες συνταγές άλλωστε δεν υπάρχουν. Αλλά γιατί θα είναι πολύ πιο σίγουρος για τον εαυτό του, θα διαθέτει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και λιγότερο άγχος όταν θα έχει να αντιμετωπίσει μία κατάσταση με την οποία δεν ήταν μέχρι σήμερα εξοικειωμένος.

Από τις κατηγορίες των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, στον τόμο αυτό θα μας απασχολήσει ο αλλοδαπός μαθητής, αφού είναι σήμερα η πολυπληθέστερη ομάδα. Αυτό δε σημαίνει ότι η μοίρα του «νεοπρόσφυγα»² από την πρώην Σοβιετική Ένωση μαθητή, ποντιακής καταγωγής, υπήρξε καλύτερη, ενώ και οι έλληνες τσιγγάνοι, όπως και οι Μουσουλμάνοι έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα προβλήματα. Είναι μέσα στις προθέσεις μας να ασχοληθούμε στο μέλλον πιο αναλυτικά και μ' αυτές τις ομάδες. Η διάκριση παρουσιάζεται ως αναγκαία γιατί, παρά τις αναλογίες που παρουσιάζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν όλοι τους μέσα στο ελληνικό σχολείο, υπάρχουν και σοβαρότατες διαφοροποιήσεις, τόσο ως προς τη στάση του κόσμου απέναντί τους, όσο και ως προς τις δικές τους προσδοκίες μέσα στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση.

Περιοριστήκαμε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γιατί εκεί συγκεντρώνεται ο μεγαλύτερος αριθμός αλλοδαπών μαθητών, ενώ από την άλλη είναι ο χώρος που θεμελιώνεται η ομαλή ή συγκρουσιακή σχέση του μαθητή με το σχολείο.

² Επιλέξαμε τον όρο αυτό, στη θέση του ευρύτερα χρησιμοποιούμενου «παλιννοστούντα», γιατί νομίζουμε ότι τόσο κοινωνιολογικά, όσο και οικονομικά αλλά και πολιτικά, είναι ορθότερος. Ωστόσο,

Οι παρατηρήσεις μας βασίζονται σε ερευνητικές προσπάθειες δικές μας και άλλων επιστημόνων και διαθέτουν όλες την απαραίτητη εγκυρότητα, προκειμένου να αποτελούν τεκμήρια επιστημονικής επιχειρηματολογίας. Οι μεθοδολογικές μας υποδείξεις και προτάσεις είναι προϊόν προσωπικής διδακτικής παρέμβασης ή παρατήρησης σε πραγματικές συνθήκες, όρος απαραίτητος για όποιον θέλει να είναι ρεαλιστής και αποτελεσματικός στη διδακτική μεθοδολογία. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός με την προσωπική έμπνευση και δημιουργικότητα μπορεί και αξιοποιεί καλύτερα τις όποιες οδηγίες και υποδείξεις, καθορίζοντας εντέλει και το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους.

Το βιβλίο μας χωρίζεται σε δύο μέρη: το πρώτο είναι η καταγραφή και η θεωρητική προσέγγιση του προβλήματος της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας, όπου αξιοποιούμε και τη διεθνή – κυρίως ευρωπαϊκή – εμπειρία. Έτσι, εξετάζουμε το πλήθος και την κατανομή των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο ελληνικό σχολείο, καθώς και το ψυχολογικό και κοινωνικο-οικονομικό τους προφίλ. Κάνουμε επίσης αναφορά στις διάφορες προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας, καθώς και στη σχέση της κρατικής ιδεολογίας με την εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στους αλλοδαπούς.

Το δεύτερο μέρος του βιβλίου μας, που είναι και το πιο πρακτικό, προσπαθεί να απαντήσει στο πρόβλημα της πραγματικής ένταξης του αλλοδαπού μαθητή μέσα στο κανονικό πρόγραμμα του σχολείου. Εξετάζουμε το θέμα της εισαγωγής – και με ποιό τρόπο – των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο σχολικό πρόγραμμα, παρουσιάζουμε κάποιες ενδεδειγμένες μεθόδους διδασκαλίας, προτείνουμε δραστηριότητες και διδακτικό υλικό. Επιχειρούμε, τέλος, να θέσουμε τα πλαίσια συνεργασίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια του αλλοδαπού μαθητή, διαλύοντας ευρύτατα διαδεδομένους μύθους και προκαταλήψεις, στην κατεύθυνση της δημιουργικής ενίσχυσης της μαθησιακής προσπάθειάς του.

Αρκετά συχνά καταλήγουμε στη διατύπωση ορισμένων, πολύ συγκεκριμένων προτάσεων σε θεσμικό, διοικητικό και παιδαγωγικό/μεθοδολογικό επίπεδο για αποτελεσματικότερη ένταξη και εκπαίδευση των μεταναστών, που προβάλλει ως αδήριτη ανάγκη μέσα στην ελληνική κοινωνία, προκειμένου να αποφύγουμε διακρίσεις και αποκλεισμούς που αφενός δε συνάδουν με μία σύγχρονα και

η πλειοψηφία των ελλήνων παιδαγωγών συνεχίζει να τους αποκαλεί παλιννοστούντες, ενώ με τον ίδιο

δημοκρατικά οργανωμένη κοινωνία και αφετέρου μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία κοινωνικών αναταραχών και συγκρούσεων.

ΜΕΡΟΣ Α' Γενική – Θεωρητική Προσέγγιση

ΖΟΥΝ ΔΙΠΛΑ ΜΑΣ. ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ;

Αρκετά χρόνια πριν την έκρηξη του μεταναστευτικού ρεύματος προς τη χώρα μας υπήρχε μια μάλλον μικρή – αλλά όχι αμελητέα – παρουσία αλλοδαπών μαθητών. Πρόκειται για τα παιδιά των λίγων ξένων εργαζομένων στην Ελλάδα, οι οποίοι συνήθως είχαν ένα υψηλό κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο και κατοικούσαν οι περισσότεροι στις περιοχές της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Σε άλλες περιπτώσεις επρόκειτο για τα παιδιά αλλοδαπών που αποφάσισαν να παραμείνουν μόνιμα στη χώρα μας, κυρίως στα μέρη που παρουσιάζουν τουριστική κίνηση. Τα παιδιά αυτά φοιτούσαν συνήθως στα ξένα σχολεία που λειτουργούν στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, αλλά ακόμη και όταν εντάσσονταν στο δημόσιο σχολείο τα προβλήματα προσαρμογής και μαθησιακής πορείας μέσα σ' αυτό ήταν μικρά. Γεγονός, πάντως, είναι ότι πριν την έλευση των πρώτων Ελλήνων από την πρώην Σοβιετική Ένωση και – κυρίως – των πρώτων Αλβανών, η υπόθεση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο δεν απασχόλησε ποτέ έντονα το εκπαιδευτικό μας σύστημα, το οποίο λειτουργούσε βέβαια σε μία αφομοιωτική λογική, με απόλυτη κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας μέσα στην εκπαίδευση, εντάσσοντας χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα αυτά τα παιδιά.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90, με την κατάρρευση του πολιτικού συστήματος στην Αλβανία και το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα από τη χώρα αυτή προς την Ελλάδα, ο κύριος όγκος των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προέρχεται από εκεί (περίπου το 83%)³. Μπορούμε να ισχυριστούμε, χωρίς να θεωρηθεί υπερβολή, ότι μιλώντας για εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας εννοούμε ουσιαστικά την εκπαίδευση των μικρών Αλβανών, που ήρθαν με τις οικογένειές τους ως μετανάστες κατά την τελευταία δεκαετία. Το ποσοστό που απομένει μοιράζεται ανάμεσα στους προερχόμενους από την π. Ε.Σ.Σ.Δ. (που αποτελούν τη δεύτερη πολυπληθέστερη ομάδα 8.5%), τους υπόλοιπους Ευρωπαίους (4,91%) και τους Ασιάτες (2,40%)⁴. Είναι φυσικό λοιπόν, εξετάζοντας

³ Στοιχεία του Γραφείου Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλινοστούτων μαθητών της Διεύθυνσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ.

⁴ Τα στοιχεία προέρχονται από τη Διεύθυνση Σπουδών Α΄θμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ

στη συνέχεια το προφίλ των αλλοδαπών μαθητών, να έχουμε κυρίως στο μυαλό μας την εικόνα των μικρών Αλβανών.

Είναι σκόπιμο να παρατηρήσουμε ότι για τους αλλοδαπούς μαθητές το σχολείο δεν είναι απλά ο χώρος μέσα στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματική, θεσμική και δομική επαφή με την ελληνική γλώσσα και Παιδεία. Είναι τις περισσότερες φορές ο χώρος μέσα στον οποίο βιώνουν και την πρώτη επαφή με την ελληνική κοινωνία. Η θεμελίωση επιτυχούς ή συγκρουσιακής σχέσης με το σχολικό περιβάλλον βαραίνουν αποφασιστικά στο μέλλον των παιδιών αυτών.

Η σχολική και κατά προέκταση κοινωνική ένταξη των παιδιών αυτών είναι ζωτικής σημασίας για κάθε κράτος. Η επιτυχία του παραπάνω εγχειρήματος είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, τόσο θεσμικών και διοικητικών, όσο και καθαρά παιδαγωγικών και διδακτικών. Η σχολική ζωή είναι δυνατό από μόνη της να διαμορφώσει συνθήκες ιδιαίτερα ευνοϊκές για μια ομαλή εξέλιξη της προσπάθειας για εκπαίδευση των νεαρών μεταναστών, με την προϋπόθεση ότι και ο εκπαιδευτικός, ως καθοριστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί να ανταποκριθεί ανάλογα.

Η μετανάστευση προς την Ελλάδα

Όπως είδαμε και στην Εισαγωγή μας, η Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του 1960 ήταν μια χώρα εξαγωγής μεταναστών η οποία από τις αρχές της δεκαετίας του '70 εξελίσσεται παράλληλα και σε χώρα υποδοχής μεταναστών, με τον ερχομό χιλιάδων αλλοδαπών από διάφορες χώρες. Οι πολυπληθέστερες ομάδες είναι:

- Οι Αλβανοί, που σύμφωνα με τον Δ. Κατσορίδα, αριθμούσαν το 1994 από 150.000 έως 300.000 άτομα ανάλογα με την εποχή,⁵ ενώ αστυνομικές πηγές του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης του υπολογίζουν σήμερα σε 600.000 με 1.000.000⁶.

⁵ Δ. Κατσορίδας, «Ξένοι εργάτες στην Ελλάδα», ΙΑΜΟΣ, Αθήνα, 1994, σ. 23

⁶ Σύμφωνα με πληροφορίες που προφορικά μας δόθηκαν από τη Διεύθυνση Αλλοδαπών του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης. Εξάλλου, σε ομαδική εργασία των κ.κ. Χ. Σέλκου, Αστυν. Υποδιευθυντή, Δ. Παππά, Αστυν. Υποδιευθυντή, Γ. Πηγαδιώτη, Αστυνόμου Α', Α. Φλώρου, Αστυνόμου Α' και Γ. Δικαίου, Πλωτάρχη Λιμενικού Σώματος, που εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών του στη Σχολή Εθνικής Ασφάλειας της Αστυνομικής Ακαδημίας, το Φεβρουάριο του 1998, ο πιθανός αριθμός των **λαθρομεταναστών** στην Ελλάδα εκτιμάται στα 1.400.000 άτομα. Όλο και περισσότεροι στην Ελλάδα μιλούν τελευταία για 1.000.000 αλλοδαπούς (δηλώσεις Πρωθυπουργού και Υπουργού Δημόσιας Τάξης, τον Ιούλιο του 1999, με αφορμή την απαγωγή ελληνικού λεωφορείου με ομήρους από αλβανό κακοποιό)

Τα αίτια της μετανάστευσης των Αλβανών προς την Ελλάδα παρουσιάζουν ομοιότητες με αυτά των Βορειοηπειρωτών. Ωστόσο υπάρχει μια ουσιώδης διαφορά: ενώ για τους Βορειοηπειρώτες, η μετανάστευση αυτή έχει τα χαρακτηριστικά της μόνιμης εγκατάστασης στην Ελλάδα, για τους Αλβανούς υπάρχει σε ένα βαθμό η διάθεση της παλιννόστησης και η παραμονή στη χώρα είναι ευκαιριακή. Επίσης η θεσμική αντιμετώπιση της αλβανικής μετανάστευσης από το επίσημο ελληνικό Κράτος διαφέρει ουσιαστικά από αυτή των Ελληνοποντίων και των Βορειοηπειρωτών, με συνέπεια ο μεγαλύτερος αριθμός αυτών να βρίσκονται υπό το καθεστώς της παρανομίας (λαθρομετανάστευση).

- Οι κάτοικοι της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Ρώσοι, Ουκρανοί, Γεωργιανοί, Μολδαβοί, αλλά και Αζέροι, Ουζμπέκοι, Αμπχάζιοι κλπ.), οι οποίοι τα τελευταία χρόνια κάνουν όλο και πιο αισθητή την παρουσία τους στην Ελλάδα, εκμεταλλευόμενοι τις διευκολύνσεις που παρέχονταν στους ελληνικής καταγωγής κατοίκους της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. προκειμένου να μετοικήσουν στη χώρα μας. Με διάφορους τρόπους κατάφεραν να αποκτήσουν βίζα παλιννόστησης και να έρθουν στην Ελλάδα ως ομογενείς. Γι' αυτό το λόγο είναι δύσκολο να υπολογισθεί με ακρίβεια ο αριθμός τους. Το καθεστώς παραμονής τους εδώ είναι «ημιμόμιμο», αφού πολλοί από αυτούς διαθέτουν τα απαραίτητα πιστοποιητικά, χωρίς όμως να είναι βέβαιο ότι τα δικαιούνται κιόλας. Οι ασχολίες τους στη χώρα μας είναι διάφορες, ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο, το καθεστώς παραμονής τους εδώ και τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν με τη χώρα προέλευσής τους, αφού πολλοί έχουν δημιουργήσει ένα δίκτυο εμπορικών συναλλαγών με τις πρώην Δημοκρατίες της Ε.Σ.Σ.Δ.
- Οι Βούλγαροι και οι Ρουμάνοι, οι οποίοι πρόσφατα εγκαταστάθηκαν στη χώρα μας, ασχολούνται με εποχιακές εργασίες και περίπου 40.000⁷ εξ' αυτών υπέβαλαν αίτηση για «λευκή κάρτα», επομένως θα πρέπει να είναι αρκετά περισσότεροι άτομα αν συνυπολογίσουμε τα προστατευόμενα μέλη καθώς και όσους δεν υπέβαλαν αίτηση.
- Οι Ινδοί και οι Πακιστανοί, των οποίων το πλήθος αγνοούμε με ακρίβεια, αλλά είναι σαφώς μεγαλύτερο από τους περίπου 18.000 που υπέβαλαν αίτηση για

⁷ ΟΑΕΔ, 15-7-1999, (Επεξεργασία Στοιχείων Ε. Βαρκάρης)

«λευκή κάρτα»,⁸ αφού υπάρχουν μεταξύ τους πολλοί, μη καταγεγραμμένοι, λαθρομετανάστες. Ασχολούνται κυρίως στον κλάδο των υπηρεσιών, αλλά μπορεί κανείς να τους συναντήσει και στην ελαφρά βιομηχανία, βιοτεχνία και κυρίως ναυτιλία.

- Οι Πολωνοί, που αριθμούν περίπου 80 έως 100 χιλιάδες άτομα⁹, ήρθαν στην Ελλάδα αναζητώντας καλύτερες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, κατά τη διάρκεια της "πολωνικής κρίσης". Εγκαταστάθηκαν "αθόρυβα" στη χώρα, έγιναν εύκολα αποδεκτοί, ενώ σε καμία περίπτωση δεν έγιναν στόχος ξενοφοβικών ή ρατσιστικών αντιλήψεων. Ωστόσο και γι' αυτούς δεν έχει ξεκαθαρίσει ακόμη το καθεστώς της νόμιμης παραμονής και εργασίας τους στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης από τους εργοδότες τους. Είναι οργανωμένοι σε συλλόγους και κοινότητες και προσπαθούν να προωθήσουν τα συμφέροντά τους.
- Οι Αιγύπτιοι, που αριθμούν περίπου 55.000 άτομα, βρίσκονται οι περισσότεροι από αυτούς υπό το καθεστώς της παράνομης παραμονής και απασχολούνται σε υποβαθμισμένες εργασίες.
- Οι Φιλιππινέζοι, με 15.000 άτομα στη χώρα, είναι σε ποσοστό 87% γυναίκες και απασχολούνται ως οικιακοί βοηθοί. Μεγάλο ποσοστό από αυτούς είναι σε κατάσταση παρανομίας.

Εκτός από τις ομάδες που ξεχωριστά αναφέραμε, υπάρχει και ένας αδιευκρίνιστος αριθμός λαθρομεταναστών από Ευρώπη, Ασία και Αφρική, οι οποίοι διαμένουν και εργάζονται παράνομα στη χώρα.

Για τους περισσότερους μετανάστες, η Ελλάδα υπήρξε και συνεχίζει να είναι, παρά τα προβλήματα που υπάρχουν τελευταία με την πιο έντονη εμφάνιση της ξενοφοβίας, μια χώρα αρκετά φιλόξενη, που δεν παύει ωστόσο να είναι «ξένη» γι' αυτούς. Είναι γνωστό ότι η μετανάστευση προς την Ελλάδα δεν έγινε με οργανωμένο και προγραμματισμένο τρόπο, όπως σε άλλες δυτικές χώρες (Γερμανία, Η.Π.Α., Σουηδία κλπ). Δεν υπήρξε ποτέ ένας σχεδιασμός για την υποδοχή εργατικού δυναμικού, ώστε να εξασφαλιστεί εκ των προτέρων η κοινωνική και επαγγελματική τους ένταξη και να διασφαλιστούν τα όποια κοινωνικά και ατομικά δικαιώματα των

⁸ ό.π.

⁹ Δ. Κατσορίδας, ό.π. 23

μετακινούμενων. Δεν υπήρξε καν επίσημη καταγραφή και έλεγχος των εισερχομένων, ώστε να είναι γνωστός ο τόπος διαμονής και εργασίας τους. Έτσι, οι άνθρωποι αυτοί, περνώντας από το καθεστώς της παρανομίας, αισθανόμενοι ανασφάλεια και κυνηγημένοι σ' έναν ξένο τόπο, ανέπτυξαν μία αμυντική στάση απέναντι στο επίσημο κράτος, που ενισχύονταν βέβαια από το φυσιολογικό άγχος που αισθάνεται ο οποιοσδήποτε όταν βρίσκεται σ' έναν ξένο τόπο του οποίου δε γνωρίζει τις συνήθειες, την κουλτούρα, τη νοοτροπία, δεν έχει με λίγα λόγια τις απαραίτητες «κοινωνικές δεξιότητες» για να προσαρμοστεί εύκολα και γρήγορα.

Το πρόβλημα είναι γνωστό και απασχολεί εδώ και χρόνια όλα τα κράτη τα οποία υποδέχονται μετανάστες, με αποτέλεσμα να έχουν αναπτύξει ιδιαίτερες πρακτικές διαχείρισης του μεταναστευτικού πληθυσμού, μέσα από μέτρα κοινωνικής πολιτικής. Την εμπειρία αυτή προσπαθούμε να εκμεταλλευτούμε και στην Ελλάδα κατά τα τελευταία χρόνια, αντιμετωπίζοντας ωστόσο σημαντικές δυσκολίες.

Αξίζει να εξετάσουμε σε ποιο βαθμό η μετανάστευση στην Ελλάδα έχει τα διαρθρωτικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει σ' αυτό τον τομέα η Ευρώπη συνολικά, έτσι όπως τα ανέφερε ο καθηγητής Jochen Blaschke σε μια συνάντηση για τη μετανάστευση στην Ευρώπη, στο Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Βελτίωση των Συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας¹⁰:

1. Οι τύποι των μεταναστών αλλάζουν. Όλο και λιγότεροι προέρχονται από αγροτικούς πληθυσμούς.
2. Δεν υπάρχουν μερικές μόνο εθνικότητες, αλλά μια πολλαπλότητα εθνικών και θρησκευτικών ομάδων, παράλληλα με τη δημιουργία μειονοτήτων στους εθνικούς πληθυσμούς.¹¹
3. Οι μετανάστες οδηγούνται σε κοινωνικές περιοχές με αυξανόμενη φτώχεια. Η δημιουργία πληθυσμών φτωχών μεταναστών δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί χωρίς να ληφθούν υπόψη οι αυτόχθονες φτωχοί.
4. Τα συμφέροντα των μεταναστών εκπροσωπούνται καλύτερα από μη κυβερνητικές οργανώσεις και τις οργανώσεις των ίδιων των μεταναστών.

¹⁰ European Conference on Migration and the Social Partners, Dublin, 9-11 December, 1993.

¹¹ Και στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία προέρχεται από την Αλβανία, είναι καταγεγραμμένες πάνω από 150 εθνικότητες μεταξύ των αλλοδαπών μεταναστών.

Ενώ οι Έλληνες μετανάστες που έφυγαν για τις ευρωπαϊκές χώρες στις δεκαετίες του '50 και του '60, ήταν κατά κύριο λόγο αγροτικής προέλευσης, μερικές από τις πολυπληθείς κατηγορίες μεταναστών προς την Ελλάδα ανήκουν σε αστικούς πληθυσμούς με υψηλό μάλιστα μορφωτικό επίπεδο. Τέτοια κατηγορία είναι αναμφισβήτητα οι Πολωνοί μετανάστες οι οποίοι μάλιστα έχουν ενταχθεί σε εργασίες με κάποιο βαθμό ειδίκευσης, όπως η οικοδομή, όπου τείνουν να μονιμοποιηθούν με δομές επιχειρηματικής οργάνωσης ανάλογες με αυτές των Ελλήνων εργαζομένων. Παρόμοιο φαινόμενο παρατηρείται με ένα μέρος των Αλβανών μεταναστών. Οι προερχόμενοι από την πρώην Σοβιετική Ένωση Πόντιοι, περιλαμβάνουν επίσης μεγάλες κατηγορίες ατόμων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Το παράδειγμα της πολωνικής κοινότητας δείχνει επίσης ότι, παρά το μεγάλο αριθμό ατόμων χωρίς άδεια εργασίας, είναι ένας πληθυσμός, ο οποίος γίνεται ευκολότερα αποδεκτός από την ελληνική κοινωνία, χωρίς να έχει γίνει η παραμικρή κίνηση για επίσημη αναγνώριση αυτής της ομάδας μεταναστών¹².

Την ύπαρξη των μεγάλων κοινοτήτων μεταναστών συνοδεύει και στην Ελλάδα η μόνιμη παρουσία μικρότερων κοινοτήτων από αφρικανικές ή ασιατικές χώρες, που έχουν δημιουργηθεί μέσα από πολυετείς διαδικασίες. Πρόκειται για τους Ιρακινούς, τους Αρμένιους από το Ιράν και το Ιράκ, τους Ερυθραίους, τους Παλαιστίνιους, τους Κούρδους από την Τουρκία και το Ιράκ, τους Τούρκους, τους Λατινοαμερικάνους, τους Ιάπωνες και τους Βιετναμέζους. Όλες αυτές οι κοινότητες, όπως συμβαίνει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, θα σταθεροποιηθούν στην Ελλάδα και με τον ένα ή τον άλλο τρόπο θα αναζητήσουν έναν τρόπο αναγνώρισης διαφόρων δικαιωμάτων τους, ή θα κατορθώσουν να επιβάλουν μία *de facto* αναγνώριση.

Το φαινόμενο της κοινωνικής συνύπαρξης φτωχών ιθαγενών πληθυσμών και ομάδων μεταναστών είναι βασικό διεθνές χαρακτηριστικό της σύγχρονης μετανάστευσης. Στην Ελλάδα έχει πλέον αρχίσει να αποκτάει αξιόλογες διαστάσεις σε περιοχές της χώρας που πλήττονται ιδιαίτερα από την ανεργία ή σε περιοχές όπου επεκτείνεται η "μαύρη" αγορά εργασίας με τη συνύπαρξη Ελλήνων και αλλοδαπών εργαζομένων¹³. Ειδικότερα διαπιστώνεται έντονος ανταγωνισμός σε τοπικές αγορές εργασίας

¹² Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες», Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1999

¹³ Βλ. Γ. Πετράκη, *Ανεργία και νέες κοινωνικές σχέσεις*, Εποχή, Αθήνα 1993.

ανάμεσα σε μετανάστες και μειονότητες ελληνικής υπηκοότητας, που όπως οι Τσιγγάνοι και οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης, ασχολούνται με εποχιακές αγροτικές ή βιομηχανικές εργασίες.

Ως προς την εκπροσώπηση των αλλοδαπών κοινοτήτων από δικές τους οργανώσεις ή από μη κυβερνητικές οργανώσεις, η έκταση του φαινομένου της παρανομίας οδηγεί σε ορισμένες ιδιαιτερότητες σε σύγκριση με τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ενώ έχουν δημιουργηθεί σχήματα που σε κάποιο βαθμό εκπροσωπούν μέρος τουλάχιστον κάποιων κοινοτήτων, η απουσία κρατικής κοινωνικής πολιτικής, ακόμα και για πληθυσμούς με ελληνική εθνική συνείδηση, εμποδίζει την ύπαρξη πραγματικών διαδικασιών εκπροσώπησης.

Εδώ τίθεται επιτακτικά το ζήτημα των δικαιωμάτων (ατομικών, κοινωνικών και πολιτικών) των μεταναστών, που οφείλει να απασχολεί την ελληνική κοινωνία, καθώς και την εκάστοτε πολιτική εξουσία. Παρά την αίσθηση προσωρινότητας την οποία επιδιώκει να συντηρήσει η χρήση του όρου "λαθρομετανάστες" από τις κρατικές αρχές, δεν είναι προφανώς δυνατόν να παρακαμφθεί η υποχρέωση της κρατικής εξουσίας να εγγυηθεί τα ατομικά τουλάχιστον δικαιώματα αυτών που κατοικούν μόνιμα στη χώρα, αλλά και τα κοινωνικά δικαιώματα όλων των εργαζομένων.

Η επέκταση της παραοικονομίας έχει εκ των πραγμάτων οδηγήσει σε ένα καθεστώς όπου, ενώ το κράτος συνεχίζει να εγγυάται για τους Έλληνες πολίτες τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα, το ίδιο δεν ισχύει για σημαντική μερίδα του πληθυσμού, σε ότι αφορά τα κοινωνικά δικαιώματα. Το φαινόμενο αυτό αποτελεί, όταν αποκτά σημαντικές διαστάσεις, επιστροφή σε μια ιστορική περίοδο κατά την οποία, ενώ είχαν αναγνωριστεί τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα του πολίτη, ο εργαζόμενος δεν είχε ακόμα αντιμετωπιστεί ως πολίτης με κοινωνικά δικαιώματα¹⁴.

Η ενσωμάτωση στην περιοχή της παραοικονομίας των παράνομων μεταναστών, διαμορφώνει πλέον ένα καθεστώς όπου η απουσία κοινωνικών δικαιωμάτων επεκτείνεται στην απουσία ατομικών και πόσο μάλλον πολιτικών δικαιωμάτων. Σημαντικά κομμάτια της κοινωνικής δραστηριότητας, οργανώνονται και ιεραρχούνται με άτυπους τρόπους, ακόμα και ως προς τα ατομικά δικαιώματα ή καλύτερα το βαθμό καταπάτησής τους. Καθώς οι παράνομοι μετανάστες είναι στη

¹⁴ B. Lautier, Cl. (de) Miras, A. Morice, *L'Etat et l'Informel*, Paris 1991

συντριπτική τους πλειοψηφία εργαζόμενοι, η απουσία μιας εγγύησης των ατομικών δικαιωμάτων προστίθεται στους μηχανισμούς άσκησης της εργοδοτικής αυθαιρεσίας. Η φτηνή εργασία γίνεται ακόμη φθηνότερη, όταν ο εργαζόμενος δεν απειλείται απλώς από αδικαιολόγητη απόλυση, αλλά και από καταγγελία στις αρχές και απέλαση, ή απλώς δεν έχει τη δυνατότητα προσφυγής στη δικαιοσύνη σε περίπτωση μη πληρωμής¹⁵.

Το νομικό πλαίσιο που διέπει τους ομογενείς από την π. Σοβιετική Ένωση, του ομογενείς από τη Βόρειο Ήπειρο και τους αλλοδαπούς μετανάστες στην Ελλάδα παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις. Για τους μεν πρώτους, υπήρξαν διευκολύνσεις, απόκτηση της ιθαγένειας και πλήρη πολιτικά δικαιώματα. Οι ομογενείς από τη Β. Ήπειρο δεν έτυχαν των ίδιων προνομίων. Υπάρχει ακόμη πρόβλημα με την ιθαγένεια, ενώ η διαμονή τους στην Ελλάδα, αν και πολλές φορές είναι παράνομη αφού θεωρούνται αλλοδαποί, παρατείνεται χάρη στην ανεκτικότητα των Αρχών. Για τους αλλοδαπούς μετανάστες τα πράγματα είναι πολύ χειρότερα. Μέχρι πρότινος, ελάχιστοι εξ' αυτών είχαν επίσημη άδεια παραμονής και εργασίας στην Ελλάδα. Οι περισσότεροι έρχονταν με τουριστική βίζα. Πρόσφατα ωστόσο, επιχειρήθηκε η επίσημη καταγραφή¹⁶ τους παρά το ότι το νομικό πλαίσιο υφίσταται από το '91¹⁷, προκειμένου να εξομαλυνθεί η κατάσταση, με την κατοχύρωση των κοινωνικών τους δικαιωμάτων. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), μέχρι τον Ιανουάριο του 2000 είχαν υποβάλει αίτηση για έκδοση «πράσινης κάρτας» περίπου 212.000 αλλοδαποί¹⁸. Αντίστοιχα, αυτοί που υπέβαλαν αίτηση για έκδοση «λευκής κάρτας», η οποία τους παρέχει δικαίωμα παραμονής και εξεύρεσης εργασίας στη χώρα ανέρχονταν στις 371.000 άτομα.. Το 60% των αιτήσεων και στις δύο κατηγορίες υποβλήθηκαν από μετανάστες αλβανικής καταγωγής. Το Υπουργείο Εργασίας εκτιμά ότι μπορεί να ικανοποιήσει περίπου 114.000 από τις αιτήσεις για «πράσινη κάρτα», χωρίς να έχουμε ακόμη επίσημα στατιστικά στοιχεία.¹⁹

¹⁵ Γ. Νικολάου, ό.π.

¹⁶ Με τα Προεδρικά Διατάγματα α) 357/97 «περί χορήγησης κάρτας παραμονής περιορισμένης χρονικής διάρκειας σε Αλλοδαπούς» και β) 358/97 «περί διαδικασίας και προϋποθέσεων για τη νόμιμη παραμονή και εργασία Αλλοδαπών στην Ελλάδα».

¹⁷ Ν. 1975/1991 (Φ.Ε.Κ. 184, τ. Α'), όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο 1 του Ν.2452/1996 (Φ.Ε.Κ. 283, τ. Α')

¹⁸ Για την ακρίβεια 211.457 άτομα. Ν. Πετρόπουλος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (επίσημα στοιχεία του Ο.Α.Ε.Δ., Ιανουάριος 2000)

¹⁹ Ν. Πετρόπουλος, ό.π.

Μέσα στο πλέγμα των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των αλλοδαπών εργαζομένων εντάσσεται και η φροντίδα για παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά τους, στόχος όμως που δεν έχει επιτευχθεί μέχρι σήμερα σε ικανοποιητικό βαθμό, αφού μία μεγάλη μερίδα των αλλοδαπών παιδιών και εφήβων είτε δε φοιτά καθόλου στο σχολείο, είτε αποτυγχάνει σ' αυτό και το εγκαταλείπει. Αυτά τα θέματα όμως θα μας απασχολήσουν σε επόμενα κεφάλαια.

Το Κοινωνικό προφίλ των οικογενειών των μεταναστών²⁰

Επιχειρούμε τη σκιαγράφηση του κοινωνικού προφίλ των μεταναστών έχοντας στη διάθεσή μας μόνο τα επίσημα στοιχεία από την καταγραφή όσων από αυτούς υπέβαλαν αίτηση για λευκή ή πράσινη κάρτα και γνωρίζοντας ότι ο πραγματικός αριθμός τους είναι κατά πολύ μεγαλύτερος. Είναι υπαρκτός ο κίνδυνος διαμόρφωσης μιας στρεβλής εικόνας αν λάβουμε υπόψη μας μόνο τα διαθέσιμα στοιχεία, αφού κατά κανόνα όσοι έκαναν αίτηση για να «νομιμοποιηθούν» είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν τα λιγότερα προβλήματα, τόσο με την εξεύρεση κανονικής και σταθερής εργασίας, όσο και σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Υποθέτουμε δηλαδή ότι είναι αυτοί που έχουν, λίγο-πολύ μια σταθερή κατοικία, διαμένουν εκεί με την οικογένειά τους, τα παιδιά τους πηγαίνουν στο σχολείο και δεν έχουν, ούτε είχαν προβλήματα με τις διωκτικές αρχές στην Ελλάδα ή στη χώρα τους. Αυτοί όμως είναι ήδη κάποιοι πολύ σημαντικοί παράγοντες που βαραίνουν ουσιαστικά στο κοινωνικό και πολιτισμικό τους status, έτσι ώστε να μπορούμε βάσιμα να ισχυριστούμε ότι το κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των μεταναστών είναι μάλλον αρκετά χειρότερο από αυτό που μας δείχνουν τα καταγεγραμμένα στατιστικά μεγέθη. Αυτή είναι μια καταρχήν προειδοποίηση για την ανάλυση που ακολουθεί, η οποία μοιραία βασίζεται στα παραπάνω υπάρχοντα στοιχεία.

Ηλικία – Φύλο – Οικογενειακή κατάσταση

Η συντριπτική πλειοψηφία των μεταναστών είναι μεταξύ 20 και 44 ετών, ενώ η αναλογία μεταξύ του αριθμού των ανδρών και των γυναικών δεν παρουσιάζει ουσιαστικές διαφοροποιήσεις. Οι γυναίκες μετανάστριες φαίνεται να είναι πιο ηλικιωμένες από τους άνδρες.

²⁰ Αρκετά από τα στοιχεία τα οποία χρησιμοποιήσαμε στο κεφάλαιο αυτό προέρχονται από το Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Δρ. Νίκο Πετρόπουλο, στο πλαίσιο έκθεσης που συνέταξε για την καταγραφή της κατάστασης στην Ελλάδα, όσον αφορά τη μετανάστευση.

Οι περισσότεροι μετανάστες είναι παντρεμένοι, με αυξημένο το ποσοστό για τις γυναίκες, ενώ στην περίπτωση που κάποιος από τους συζύγους μένει πίσω, στη χώρα προέλευσης, αυτές είναι συνήθως οι γυναίκες. Τούτο μάλιστα μπορούμε να υποθέσουμε ότι μπορεί να αποτελέσει και ένα κίνητρο για παλιννόστηση.

Η τεράστια πλειοψηφία των μεταναστών που υπέβαλαν αίτηση για λευκή ή πράσινη κάρτα έχουν λιγότερα από τρία εξαρτώμενα μέλη (σύζυγο ή παιδιά) μαζί τους στην Ελλάδα, ενώ πάνω από το 1/3 δεν έχουν κανένα προστατευόμενο μέλος μαζί τους. Καταλαβαίνουμε ότι αυτό προσθέτει ευελιξία στις μετακινήσεις τους για εξεύρεση εργασίας και προφυλάσσει από την ταλαιπωρία τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας που παραμένουν στη χώρα προέλευσης. Προσθέτει ωστόσο ένα αναμφισβήτητο ψυχολογικό βάρος στο μετανάστη, ο οποίος, εκτός της πίεσης από την καινούργια κατάσταση που αντιμετωπίζει στη χώρα υποδοχής, βασανίζεται και από την απουσία της οικογένειάς του.

Μορφωτικό επίπεδο

Σχεδόν οι μισοί από τους αλλοδαπούς μετανάστες που ζουν στη χώρα μας είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ το ποσοστό των αναλφάβητων είναι ιδιαίτερα χαμηλό (λιγότερο από 2%). Χαρακτηριστικό είναι ότι το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών είναι υψηλότερο των ανδρών, ιδιαίτερα ανάμεσα σ' αυτούς που υπέβαλαν αίτηση για «πράσινη κάρτα». Έτσι, σχεδόν το 18% των γυναικών είναι απόφοιτοι της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με αντίστοιχο ποσοστό για τους άντρες 9,3%.²¹ Δυστυχώς, οι εργασίες τους στην Ελλάδα σπάνια έχει σχέση με τις σπουδές τους κι έτσι συχνότατα βρισκόμαστε μπροστά στο φαινόμενο των πτυχιούχων μεταναστών οι οποίοι ασκούν χειρονακτικά ή άλλα, ιδιαίτερα υποβαθμισμένα και κακοπληρωμένα επαγγέλματα.

Γεωγραφική διασπορά

Όπως είναι αναμενόμενο, σχεδόν οι μισοί – ίσως και παραπάνω – από τους μετανάστες διαμένουν στην ευρύτερη περιοχή της πρωτεύουσας, ενώ οι υπόλοιποι διασπείρονται στα μεγάλα αστικά κέντρα και τις περιοχές με αναπτυγμένη αγροτική οικονομία. Έτσι τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Μακεδονίας, της Πελοποννήσου

²¹ Ν. Πετρόπουλος, ό.π.

και της Θεσσαλίας συγκεντρώνουν την προτίμηση των μεταναστών²². Το γεγονός αυτό αντιλαμβανόμαστε ότι γεννά όλα τα συμπτώματα της παθογένειας της «μεγάλης πόλης», με την αποξένωση και τον ατομικισμό, που τόσο ταλαιπωρούν το σύγχρονο άνθρωπο, ενώ για τις μεταναστευτικές ομάδες προστίθεται ένα ακόμα βάρος στον ήδη επιβαρημένο ψυχισμό τους. Οι συνθήκες που διαμορφώνονται μέσα στο κέντρο των μεγαλουπόλεων, με τις κακής ποιότητας και παλιές κατοικίες, τη ρύπανση, το θόρυβο, το κυκλοφοριακό κλπ, υποβαθμίζουν την ποιότητα ζωής με αποτέλεσμα οι γηγενείς πληθυσμοί – τουλάχιστον όσοι έχουν τη δυνατότητα – να το εγκαταλείπουν προς τα προάστια. Η πτώση της αξίας της κατοικίας στο κέντρο των πόλεων οδηγεί τους μετανάστες, στην προσπάθειά τους για ανεύρεση φτηνής στέγης, σ' αυτό, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ολόκληρων κοινοτήτων αλλοδαπών σε χωροταξικά προσδιορισμένες περιοχές, οι οποίες αποκτούν συγκεκριμένα απαξιωτικά χαρακτηριστικά, που μας κάνουν να μιλούμε, υπερβάλλοντας αναμφίβολα, για γκέτο. Αυτό όμως είναι κάτι προσωρινό, αφού βελτιώνοντας την οικονομική τους κατάσταση, επιδιώκουν να μετακινηθούν σε πιο αναβαθμισμένη γειτονιά, ιδιαίτερα όσοι κατοικούν εδώ με τις οικογένειές τους.

Παραβατική συμπεριφορά – Εγκληματικότητα

Η παρουσία των αλλοδαπών μεταναστών στη χώρα μας έχει συνδεθεί με την αύξηση της εγκληματικότητας, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης, με τη διαφορά ότι δε θα πρέπει να προχωρούμε σε αυθαίρετες γενικεύσεις και απλουστευτική ανάγνωση των στατιστικών στοιχείων. Είναι αλήθεια ότι ενώ το ποσοστό των αλλοδαπών στη χώρα μας εκτιμάται στο 10% περίπου του συνολικού πληθυσμού, το ποσοστό των αλλοδαπών που συνελήφθησαν το 1999 για διάφορα εγκλήματα κυμαίνεται από 19% (για απάτη) έως 92,1% (για παράνομη μετανάστευση),²³ ενώ για τα σοβαρά εγκλήματα του φόνου, της κλοπής και της ληστείας, τα ποσοστά αντίστοιχα είναι 32,6%, 41,8% και 33,3%. Όμως και σε απόλυτους αριθμούς, τόσο κατά το 1998, όσο και κατά το 1999, συνελήφθησαν περισσότεροι αλλοδαποί, από Έλληνες, αν και θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι ένας πολύ μεγάλος αριθμός συλλήψεων διεξάχθηκε σε επιχειρήσεις καταστολής της λαθρομετανάστευσης. Πριν οδηγηθεί κανείς σε υπερβολικές γενικεύσεις, θα πρέπει

²² ό.π.

²³ Υπουργείο Δημόσιας Τάξης, Τμήμα Δημόσιας Ασφάλειας, 2 Δεκεμβρίου 1999, από την έκθεση του Ν. Πετρόπουλου. Αναλυτικά στοιχεία στο Παράρτημα.

να λάβει υπόψη ότι η πλειοψηφία των μεταναστών (νόμιμων και παράνομων) είναι νεαρής ηλικίας, άρα θα ήταν δικαιότερη μια σύγκριση της εγκληματικότητας μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών της ίδιας ηλικιακής ομάδας.

Από το 1995 σημειώθηκε ένας διπλασιασμός των εγκλημάτων που τελέστηκαν από αλλοδαπούς, γεγονός που συνδέεται με την αύξηση του αριθμού τους στην Ελλάδα, καθώς και την προσπάθεια καταγραφής και νομιμοποίησής τους (π.χ. στα αδικήματα της πλαστογραφίας). Η κακή οικονομική τους κατάσταση στη χώρα προέλευσης, όσο και η αδυναμία εξεύρεσης εργασίας στη χώρα υποδοχής είναι παράγοντες που ευνοούν την αύξηση της εγκληματικότητας, ενώ ταυτόχρονα, η απουσία «αναγνωρίσιμης ταυτότητας» μέσα στη μεγαλούπολη, αναστέλλει τις άμυνές τους προκειμένου να προβούν σε παραβατικές ενέργειες.

Η κατάσταση αυτή δεν είναι δίχως συνέπειες μέσα στο κοινωνικό σύνολο: ήδη παρατηρείται μια αύξηση του αισθήματος ανασφάλειας, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες ηλικίες του γηγενούς πληθυσμού. Είναι χαρακτηριστική η αύξηση των πωλήσεων στα συστήματα συναγερμού, αλλά και τα κυνηγετικά όπλα στην περιοχή της Αττικής, σύμφωνα με δημοσιεύματα του Τύπου. Εγκλήματα τα οποία τελέστηκαν από αλλοδαπούς παίρνουν δυσανάλογα μεγάλες διαστάσεις στα ΜΜΕ, με αποτέλεσμα μια ενίσχυση της στερεοτυπικής σκέψης του μέσου Έλληνα απέναντι στις μεταναστευτικές ομάδες και ιδιαίτερα τους Αλβανούς. Για τους τελευταίους συχνά απαιτείται η μαζική απέλασή τους, παρά το γεγονός ότι πολύς κόσμος τους απασχολεί στις εργασίες του, ιδιαίτερα τις αγροτικές. Τελευταία παρουσιάστηκαν και μεμονωμένα περιστατικά επιθέσεων εναντίον αλλοδαπών με κίνητρο καθαρά φυλετικό, από άτομα, ωστόσο, ψυχολογικά διαταραγμένα.

Είναι βέβαιο ότι η αποτελεσματική και σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα αντιμετώπιση του προβλήματος, προϋποθέτει ενέργειες στην κατεύθυνση της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ένταξης των μεταναστών. Αυτό απαιτεί χρόνο, εκπαίδευση και αμοιβαία προσπάθεια από τις δύο πλευρές (γγενείς και αλλοδαπούς), η οποία δεν μπορεί να αποδώσει καρπούς άμεσα. Η ελληνική πολιτεία έχει επιλέξει βραχυπρόθεσμα την οδό της καταστολής, με πρώτο στόχο τη λαθρομετανάστευση. Στην κατεύθυνση αυτή έχει ενισχυθεί η φύλαξη των συνόρων, με το νέο σώμα των «Συνοροφυλάκων»,²⁴ και το συστηματικό έλεγχο των αδειών παραμονής και εργασίας

²⁴ Νόμος 2622/1998

των αλλοδαπών που διαμένουν στη χώρα μας και την άμεση απέλαση όσων δε διαθέτουν τα νόμιμα έγγραφα.²⁵

Γεγονός πάντως είναι ότι η εικόνα των μεταναστών είναι ιδιαίτερα αρνητική στα μάτια των γηγενών. Υπάρχει έντονη στερεοτυπική σκέψη απέναντί τους, η οποία δυστυχώς διαχέεται και στις πολύ μικρές ηλικίες. Ο ανώνυμος «Αλβανός» έχει αντικαταστήσει μερικώς το «γύφτο» των προηγούμενων δεκαετιών, ο οποίος ήταν η πηγή όλων των δεινών της ελληνικής κοινωνίας. Παρά τις ψύχραιμες φωνές, οι οποίες προέρχονται κυρίως από τους διανοούμενους, αλλά και από μερίδα του πολιτικού κόσμου, οι αλλοδαποί μετανάστες παίζουν μέσα σ' αυτήν το ρόλο του «αποδιοπομπαίου τράγου» της.

Το προφίλ του αλλοδαπού μαθητή

Μας είναι δύσκολο να φανταστούμε, λαμβανομένων υπόψη των χαρακτηριστικών της μετανάστευσης προς την Ελλάδα, ότι ρωτήθηκαν τα παιδιά των οικογενειών σχετικά με την απόφαση που πήραν οι γονείς τους. Συνήθως τα μικρότερα μέλη των οικογενειών δεν έχουν το δικαίωμα να εκφέρουν άποψη και είναι υποχρεωμένα να ακολουθούν τους γονείς τους σε όποια απόφαση έχουν πάρει αυτοί για τη ζωή τους. Από την άλλη, και πάντα σε συνάρτηση με την ηλικία τους, είναι τα παιδιά και οι έφηβοι αυτοί, που βιώνουν πιο έντονα και τραυματικά τις συνέπειες της μετακίνησης, παρά το γεγονός ότι για τους γονείς η απόφαση λαμβάνεται πάντα και «για το καλό» των παιδιών. Η φτώχεια στη χώρα προέλευσης και η προσδοκώμενη βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου στη χώρα υποδοχής κίνητρα ισχυρά προκειμένου να υπερνικηθούν οι όποιοι προβληματισμοί σχετικά με την προσαρμογή των παιδιών τους στις νέες συνθήκες και περιβάλλον. Η σχετική μυθολογία περί προσαρμοστικότητας των ατόμων νεαρής ηλικίας και οι μειωμένες – για μια μερίδα από αυτούς – προσδοκίες για μόρφωση των παιδιών τους, τους επιτρέπουν, χωρίς πολλές ενοχές – και κάποτε με ενθουσιασμό – να στραφούν προς τη λύση της μετανάστευσης.

Η πραγματικότητα όμως για τα παιδιά είναι τελείως διαφορετική. Το παιδί αποκόπτεται από ένα περιβάλλον το οποίο του είναι οικείο και φιλικό. Οι παππούδες του, οι συγγενείς του, οι συμμαθητές του, οι φίλοι του, είναι, ανάλογα και με την ηλικία του, πρόσωπα αγαπημένα τα οποία ξαφνικά – και συχνά ανεξήγητα για το ίδιο

²⁵ Ν. Πετρόπουλος, ό.π.

– αποχωρίζεται. Έχει μάθει να επικοινωνεί σε μια γλώσσα, τη μητρική του, η οποία ήταν το εργαλείο κοινωνικοποίησής του, καταξίωσής του, αποδοχής του από τους άλλους. Ξαφνικά, τη γλώσσα αυτή όχι μόνο δεν την καταλαβαίνει κανείς, αλλά και όταν τη χρησιμοποιεί, τον κατηγορούν, τον υποτιμούν ή τον κοροϊδεύουν, με λίγα λόγια η γλώσσα τον στιγματίζει μέσα σ' ένα ομοιογενές γλωσσικά περιβάλλον. Από την άλλη, είναι υποχρεωμένο να μάθει να επικοινωνεί σε μια νέα γλώσσα, η οποία μάλιστα είναι και το όχημα της επιτυχούς μαθησιακής του πορείας μέσα στο καινούργιο σχολείο. Οι κοινωνικές δεξιότητες που έχει ενδεχομένως αποκτήσει στη χώρα προέλευσης δεν του είναι χρήσιμες στο νέο περιβάλλον, όπου τα πράγματα είναι διαφορετικά.

Η ίδια του η ταυτότητα συχνά συντρίβεται από την ξαφνική αλλαγή, αφού στην πόλη του ή στο χωριό του ήταν κάποιος, αναγνωρίσιμος μέσα στον οικογενειακό και κοινωνικό του κύκλο, ενώ τώρα πλέον κατηγοριοποιείται κάτω από το γενικό τίτλο «αλλοδαπός» ή «Αλβανός», με αρνητικό, δυστυχώς, σημαινόμενο. Δεν έχει ούτε την ωριμότητα, ούτε τις αντιστάσεις να αντιμετωπίσει με ψυχραιμία και κατανόηση την κατάσταση αυτή, πράγμα που συμβαίνει, όχι δίχως προβλήματα, με τους ενήλικες.

Η απόρριψη, όχι γι' αυτό που είναι, αλλά γι' αυτό που ο κόσμος πιστεύει ότι είναι, μοιάζει ακατανόητη στην αδιαμόρφωτη ακόμη λογική του. Η απόρριψη εξαιτίας της καταγωγής του μπορεί να τον οδηγήσει είτε σε περιχαράκωση σ' αυτήν είτε στην άρνησή της, ως υπεύθυνης της κακής του σχέσης με το περιβάλλον. Τότε η σύγκρουση με την οικογένεια μπορεί να είναι εξίσου επώδυνη, αφού η τελευταία τις περισσότερες φορές δέχεται άσχημα μια εξολοκλήρου αποκοπή από τις ρίζες. Ο μετανάστης και η οικογένειά του βαδίζουν πάντα σε ένα τεταμένο σχοινί. Η ισορροπία ανάμεσα στο νέο πολιτισμικό παράδειγμα, το οποίο θα πρέπει να ακολουθήσουν για να ενταχθούν, και την παράδοση της χώρας τους, την οποία αν αρνηθούν θα είναι σαν να την προδίδουν, δημιουργεί αυτό που ο Τσαούσης ονομάζει «οριακό άνθρωπο»²⁶, όρος που υπονοεί σαφώς κάποια χαρακτηριστικά παθολογικής συμπεριφοράς. Και είναι γεγονός ότι το μεταναστόπουλο βιώνει πολύ έντονα την κατάσταση αυτή, όταν από τη μια θέλει να είναι ίδιο και απαράλλαχτο με τους γηγενείς συμμαθητές του, ενώ από την άλλη, η ομάδα που ασκεί τον έλεγχο της

26 Τσαούσης, Δ., Ελληνισμός, Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και Βιωματικοί άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Αθήνα, 1983

διατήρησης της παράδοσης και της καταγωγής – και που δεν είναι ανάγκη να είναι απαραίτητα η οικογένειά του αλλά και η παροικία ή οι συγγενείς του στη χώρα προέλευσης – του επιβάλλει κάποιον συγκεκριμένο τρόπο ζωής και κώδικα συμπεριφοράς. Όταν η ένταξη περνάει μέσα από την αποδοχή του κυρίαρχου πολιτισμικού προτύπου, πράγμα που είναι και φυσιολογικό και θεμιτό, παρά τις – υπερβολικές – αντίθετες φωνές, τότε συχνά υπάρχουν προβλήματα, αφού το άμεσο περιβάλλον του παιδιού δεν είναι έτοιμο ή διατεθειμένο να αποδεχθεί κάτι τέτοιο εύκολα. Παραδείγματα υπάρχουν πολλά, είτε με τους Έλληνες του εξωτερικού, οι οποίοι προσπάθησαν, για μια τουλάχιστον γενιά να διατηρήσουν εντελώς αναλλοίωτη την ελληνικότητά τους, πράγμα που το κατόρθωσαν στη Γερμανία, στάθηκε όμως δυσκολότερο στις ΗΠΑ και τον Καναδά, είτε με το παράδειγμα των Μουσουλμάνων, κυρίως, μεταναστών στην Ελλάδα, οι οποίοι αντιστέκονται σε οποιαδήποτε «μοντέρνα» και μη παραδοσιακή συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο ή τη γειτονιά.

Το μεταναστόπουλο «θρηνεί»²⁷ στη χώρα υποδοχής. Θρηνεί γι' αυτό που άφησε πίσω του, το έχει σημαδέψει και του λείπει. Για το πόσο καιρό θα θρηνεί, αυτό είναι συνάρτηση τόσο της δικής του προσωπικότητας και ηλικίας, όσο και των ιδιαίτερων συνθηκών που βρίσκει στη χώρα υποδοχής. Υπάρχουν τρία ενδεχόμενα για το πώς θα εξελιχθεί αυτός ο θρήνος:

- Το μεταναστόπουλο θα μπορέσει να ξεπεράσει το ψυχολογικό στρες, αποδεχόμενο την αλλαγή που συντελέστηκε στη ζωή του, και δίχως να αρνηθεί το παρελθόν του και την ταυτότητά του, θα τραβήξει μπροστά προσαρμοζόμενο πλέον στο νέο τρόπο ζωής. Αυτή είναι η «αισιόδοξη» κατάληξη του μεταναστευτικού εγχειρήματος, εξέλιξη που θα επιτρέψει την ψυχολογική ισορροπία του νέου και την ομαλή του πορεία στη νέα χώρα.
- Το μεταναστόπουλο θα παραμείνει στο θρήνο του, θα αποπροσανατολιστεί μεταξύ κυρίαρχης κουλτούρας, που θα θέλει να ακολουθήσει και κουλτούρας της χώρας καταγωγής που θα διεκδικεί το δικό της μερτικό και θα μπλοκαριστεί σε μία συγκεχυμένη ταυτότητα, η οποία θα του δημιουργεί μόνο προβλήματα στη νέα του ζωή. Δε θα μπορεί να απολαύσει τη ζωή, όπως του την προσφέρει – καλή ή κακή δεν έχει σημασία – η χώρα υποδοχής, ούτε θα

είναι ικανό να αποφασίσει ότι του ταιριάζει περισσότερο η δική του πατρίδα, της οποίας το παράδειγμα θα πρέπει να ακολουθήσει, έστω παλιννοστώντας, όταν θα έχει τη δυνατότητα.

- Το μεταναστόπουλο επιχειρώντας να ενταχθεί, θα παλινδρομεί συνεχώς στο παρελθόν του της χώρας προέλευσης και στην οποία θα θελήσει κάποια στιγμή να επιστρέψει, αφού μόνο εκεί αισθάνεται συναισθηματικά ασφαλές.

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες και συνδυασμοί παραγόντων που οδηγούν σε καθεμία από τις τρεις παραπάνω εκδοχές. Η ηλικία παίζει σίγουρα ρόλο. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας είναι ευκολότερο να ενταχθούν και να προσαρμοστούν, είναι ωστόσο περισσότερο εξαρτώμενα από το σπίτι και άρα από την κουλτούρα προέλευσης, που δρα ανασταλτικά, όταν οι γονείς είναι φανατικά προσκολλημένοι σ' αυτήν. Οι έφηβοι από την άλλη, πέρα από τη συναισθηματική αστάθεια της ηλικίας τους, δέχονται πολύ πιο τραυματικά την απόρριψη είτε γιατί δε θα μιλήσουν σωστά ελληνικά, είτε γιατί θα έχουν ξενική προφορά, είτε γιατί θα βρεθούν απέναντι σε κάποιο συνομήλικό τους – ιδιαίτερα του αντίθετου φύλου – ο οποίος θα έχει τη διάθεση να τους προσβάλει για την καταγωγή τους.

Η παιδική ηλικία, κατά την οποία τα στοιχεία της προσωπικότητας βρίσκονται σε μια λανθάνουσα μορφή - ενώ αντίθετα κινητοποιείται το γνωστικό δυναμικό του ατόμου και έχουν κατακτηθεί κάποιες, σημαντικές, κοινωνικοποιητικές δυνατότητές του - μπορεί να θεωρηθεί από την άποψη αυτή ότι διευκολύνει την προσαρμογή. Υπάρχει ωστόσο η δυσκολία της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος, η απαίτηση για απόδοση σε μια ξένη γλώσσα, η ανάγκη για δημιουργία νέων φιλικών σχέσεων και συναναστροφών. Η κάθε ηλικία θέλει τους δικούς της χειρισμούς και προσεγγίσεις. Χρειάζεται η επένδυση του μεταναστόπουλου να ενισχύεται από διαφορετικής ποιότητας κίνητρο και στην προσπάθεια αυτή, τόσο το ίδιο το παιδί ή έφηβος, όσο και η οικογένειά του έχουν ανάγκη από συγκεκριμένη συμβουλευτική στήριξη.

Η κατάσταση που επικρατεί στην οικογένεια είναι αναμφίβολα ένας άλλος, ακόμη σημαντικότερος παράγοντας. Έχει χυθεί μέχρι σήμερα πολλή μελάνη προκειμένου να αναδειχθεί και να εξηγηθεί ο ρόλος της στην εξέλιξη της πορείας του παιδιού. Δεν είναι σκόπιμο να επανέλθουμε σε ήδη διατυπωμένες απόψεις και θεωρίες. Υπάρχει,

²⁷ Το ρήμα ίσως ακούγεται υπερβολικός. Το χρησιμοποιώ, γιατί νομίζω ότι αποδίδει ακριβώς την ψυχολογική κατάσταση του μεταναστόπουλου.

ωστόσο, ένα σημείο το οποίο ειδικά στην περίπτωση των μεταναστών θα πρέπει να το υπογραμμίσουμε. Συνήθως οι τελευταίοι (ειδικά για τις ομάδες των μεταναστών που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα), προέρχονται από χώρες των οποίων το πολιτισμικό παράδειγμα είναι ιδιαίτερα υποτιμημένο στην Ελλάδα. Αυτό γίνεται αντιληπτό, όχι δίχως πόνο, από τους ίδιους τους μετανάστες. Η αντίδρασή τους είναι αυτή που έχει μεγαλύτερη αξία: είτε θα αποδεχθούν μοιρολατρικά τη συγκεκριμένη κατάσταση και θα προσπαθήσουν ώστε τα παιδιά τους να υιοθετήσουν το ελληνικό πρότυπο για να επιτύχουν καλύτερες συνθήκες ζωής, αναγνώριση και καταξίωση στη χώρα που ζουν, είτε, περνώντας στην αντίπερα όχθη, θα αντιδράσουν με την ακόμιο πιο έντονη προσκόλληση στην κουλτούρα προέλευσης, με την οποία θα θελήσουν να εμποτίσουν τα παιδιά τους, προκειμένου τα τελευταία να μην αφομοιωθούν μέσα στη χώρα υποδοχής. Η στάση αυτή χαρακτηρίζει περισσότερο τους αλλοδαπούς που προέρχονται από κράτη που γειτνιάζουν με την Ελλάδα ή αυτούς των οποίων η κουλτούρα της χώρας προέλευσης επηρεάζεται περισσότερο από τη θρησκεία τους, όπως συμβαίνει με κάποιους μετανάστες από ισλαμικές χώρες. Είναι σίγουρο ότι, όπως συνέβη με την απόφαση για μετανάστευση, έτσι και σ' αυτή την περίπτωση, οι γονείς διαμορφώνουν μια εντελώς υποκειμενική άποψη για το συμφέρον των παιδιών τους, που βασίζεται σε κριτήρια ενήλικων και που απέχουν πολύ από αυτό το οποίο πραγματικά θέλουν και έχουν ανάγκη. Συχνά λοιπόν, συναντούμε το φαινόμενο της άρνησης της οικογένειας από το ίδιο το παιδί και την ντροπή του για το γεγονός ότι είναι διαφορετικοί. Αυτό εκδηλώνεται με μία συμπεριφορά κατά την οποία το παιδί δε θέλει να παρουσιάζει την οικογένειά του, ούτε καν να μιλά γι' αυτήν, αρνούμενο το γεγονός της αλλοδαπής προέλευσής της, ιδιαίτερα μάλιστα όταν το ίδιο είναι πολύ καλά ενταγμένο, μιλά καλά τα ελληνικά και έχει καλές επιδόσεις στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει συνήθως με παιδιά τα οποία έχουν έρθει πολύ μικρά στην Ελλάδα ή έχουν γεννηθεί εδώ. Αναμφίβολα πρόκειται για μια ανεπιθύμητη κατάσταση, που έχει παθολογικά χαρακτηριστικά, αφού η απόρριψη της οικογένειας οδηγεί και σε άλλες, σοβαρότερες δυσλειτουργίες του ατόμου στις συναναστροφές και στις κοινωνικές του σχέσεις. Το παιδί που λειτουργεί έτσι, έχει στην πραγματικότητα απορρίψει ένα τμήμα του παρελθόντος του και στην ουσία του ίδιου του εαυτού. Υποσυνείδητα, δεν μπορεί παρά να κατηγορεί – έστω και αν στην καθημερινή του ζωή εκδηλώνει το εντελώς αντίθετο – τη χώρα υποδοχής που τον εξανάγκασε σ' αυτή την «υποταγή». Από την άλλη, και η οικογένεια του νέου δεν μπορεί παρά να καταλογίζει στη χώρα υποδοχής το γεγονός της απομάκρυνσης του παιδιού τους και τη στροφή του εναντίον

τους. Είναι, τελικά, μια στρεβλή κατάσταση ένταξης που δεν έχει τίποτα κοινό με την επιθυμητή προσαρμογή, αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμό μεταξύ του γηγενούς και των μεταναστευτικών πληθυσμών, αφού τίθεται ξεκάθαρα η σχέση υποταγής των μεν στους δε. Από την άλλη, δεν μπορούμε να την προβλέψουμε, ούτε να τη διαγνώσουμε εύκολα, αφού είναι μια κατάσταση που διαμορφώνεται μέσα σε κάθε οικογένεια ξεχωριστά και ο μόνος τρόπος παρέμβασης είναι να μιλήσουμε στους γονείς, προετοιμάζοντάς τους και γι' αυτό το ενδεχόμενο, γεγονός που θα τους έλυνε αρκετές από τις απορίες τους αναφορικά με τη συμπεριφορά των παιδιών τους.

Τις περισσότερες πάντως φορές, ο αλλοδαπός μαθητής έχει – και αυτό είναι απολύτως φυσιολογικό – μία αμυντική στάση απέναντι στο άγνωστο γι' αυτόν νέο περιβάλλον του σχολείου. Αισθάνεται έντονη την αμφιβολία για τις ικανότητές του, για την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεων που μεταφέρει μαζί του από τη χώρα του (το λεγόμενο «μορφωτικό του κεφάλαιο»), για την εικόνα που δίνει στους υπόλοιπους συμμαθητές του, για το γεγονός αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Όσο μάλιστα πιο μικρός είναι ο μαθητής, τόσο πιο μυστηριακό του φαίνεται το νέο περιβάλλον, έχοντας όμως από την άλλη περισσότερο θράσος για να διεκδικήσει μερίδα από το παιχνίδι που παίζεται εκεί. Στους μεγαλύτερους μαθητές οι αιτιακές σχέσεις μπορεί να είναι καλύτερα κατανοητές, είναι όμως μεγαλύτερες και οι συστολές εξαιτίας της πιο ολοκληρωμένης αντίληψης της αυτοεικόνας και της μεγαλύτερης ευαισθησίας γι' αυτήν.

Η άγνοια της γλώσσας είναι υπεύθυνη για πολλά από αυτά τα συναισθηματικής φύσης προβλήματα των παιδιών, αφού τους στερεί το σημαντικότερο μέσο επικοινωνίας. Η «άλλη γλώσσα» είναι η σφραγίδα της διαφορετικότητας, όπως θα μπορούσε να είναι και το άλλο χρώμα ή το ξενικό όνομα. Για το τελευταίο είναι συνηθισμένη πρακτική η προσαρμογή του στα ελληνικά από το άμεσο σχολικό ή κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό δεν ενοχλεί συνήθως τον ίδιο το μαθητή, ειδικά όταν είναι ανυποψίαστος. Σε κάποιες περιπτώσεις όμως, όταν μάλιστα η οικογένειά του επιμένει στην αυθεντική προφορά του ονόματος, τότε και ο ίδιος ο μαθητής παρουσιάζει μία έντονη ευαισθησία στο σημείο αυτό. Γυρίζοντας πάλι στη γλώσσα, είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι δεν μπορούμε να φανταστούμε μία εκ των προτέρων αρνητική στάση των αλλοδαπών μαθητών απέναντι στην ελληνική γλώσσα. Αντίθετα μάλιστα, είναι βέβαιο ότι είναι διατεθειμένοι να την μάθουν όσο το δυνατό πιο γρήγορα, προκειμένου να ενταχθούν στην ομάδα των συνομηλίκων

τους και να προχωρήσουν στα μαθήματα. Όταν όμως η υποδοχή τους στο σχολικό περιβάλλον είναι εχθρική ή αντιμετωπίζουν ειρωνείες και κοροϊδίες, μπορεί να επηρεαστεί και η στάση τους απέναντι στη γλώσσα, θετικά ή αρνητικά, ανάλογα με τη δύναμη και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού.

Ο αλλοδαπός μαθητής, όπως κάθε συνομήλικός του, έχει ανάγκη από αποδοχή. Αυτό του εξασφαλίζει την απαραίτητη συναισθηματική ασφάλεια, η οποία στην περίπτωση του δεν είναι καθόλου δεδομένη. Το status της οικογένειας δυστυχώς δεν μπορεί να του προσφέρει το απαραίτητο συμβολικό στήριγμα που έχει ανάγκη. Αυτό για το οποίο είναι ικανός δεν μπορεί να το εκφράσει ακόμη στην ξένη γλώσσα. Χρειάζεται να βρεθούν εναλλακτικοί τρόποι για να μπορέσει να δείξει τι αξίζει. Στην προσπάθεια αυτή συχνά δεν κάνει τις σωστότερες επιλογές, αφού η ηλικία του δεν του επιτρέπει να επιλέξει την ωριμότερη συμπεριφορά. Έτσι, πολλές φορές είναι η επίδειξη δύναμης ή «πνεύματος» ο τρόπος για να τραβήξει την προσοχή και να δηλώσει την παρουσία του. Όταν αυτή η συμπεριφορά επισύρει ποινές και προσβολές, η εικόνα του απλά χειροτερεύει, ο ίδιος όμως έχει βρει (έχοντάς τη δημιουργήσει ο ίδιος) μια ικανοποιητική εξήγηση της κοινωνιομετρικής του θέσης. Είναι ο φαύλος κύκλος της απόρριψης, που μπορεί να σπάσει μόνο με έξωθεν προσεκτικές παρεμβάσεις, τις περισσότερες από τις οποίες χρειάζεται να κάμει ο εκπαιδευτικός.

Η άλλη διέξοδος είναι η απομόνωση και η συναναστροφή μόνο με συμπατριώτες του ή άλλους αλλοδαπούς. Αυτού του είδους η αυτοπεριθωριοποίηση είναι πολύ συνηθισμένη στους κύκλους των μεταναστών μαθητών, είναι μάλιστα παρατηρημένη και αναλυμένη από τις κοινωνικές επιστήμες.²⁸ Στην περίπτωση αυτή, ο αλλοδαπός μαθητής προβάλλει στους γηγενείς συμμαθητές του την αγωνία του για αποδοχή καθώς και την έντονη ανασφάλεια που νοιώθει, ακόμη και όταν δεν του έχει δοθεί σχετική αφορμή. Η σκέψη του είναι ότι «δε με θέλουν, δεν είμαι αποδεκτός». Γίνεται μια αφελής – με τα κριτήρια της ηλικίας του – δίκη προθέσεων των συνομηλίκων του και καταλήγει στην αυτοπεριθωριοποίηση, μέσα από τη λογική «αφού δε με θέλουν αυτοί, δεν τους θέλω κι εγώ». Είναι κλασική περίπτωση έλλειψης επικοινωνίας, όπου λείπει η επαφή και η διαπραγμάτευση και επικρατεί η στερεοτυπική σκέψη, για την

²⁸ X. Βεΐκου, «Ζώντας ανάμεσα σε 'άλλους'. Η βίωση ενός εκούσιου αποκλεισμού», στο Όρια και Περιθώρια. Εντάξεις και Αποκλεισμοί, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Μελετών, Αθήνα, 2000, σσ. 131-150

οποία συχνά κατηγορούμε τους γηγενείς, αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν επηρεάζει και τους μετανάστες.

Αφού μάλιστα γίνεται λόγος για στερεοτυπική σκέψη, πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι έχουμε συχνά την τάση να «αγιοποιούμε» τους αλλοδαπούς μαθητές, μέσα από την προσπάθειά μας να τους καταλάβουμε και να τους βοηθήσουμε, αγνοώντας ότι και αυτοί είναι άνθρωποι με τα ίδια πάθη, τις αρετές και τις κακίες που έχουμε όλοι μας. Αυτοί μάλιστα είναι και περισσότερο επιβαρημένοι συναισθηματικά λόγω της κατάστασής τους, με αποτέλεσμα η σκέψη τους και η συμπεριφορά τους να μην είναι πάντα τόσο «αθώα», όσο, κατά τεκμήριο, συνηθίζουμε να τους πιστώνουμε. Ωστόσο και αυτή η ανοχή από μέρους κάποιων, κυρίως, εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές εισπράττεται τελικά αρνητικά, αφού θεωρείται ένα είδος φιλανθρωπίας εκεί που η απαίτηση είναι για ισότιμη αντιμετώπιση.

Μελετώντας το πρόβλημα της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, στεκόμαστε συχνά στο ζήτημα των μειωμένων ή ανύπαρκτων προσδοκιών από μέρους του οικογενειακού περιβάλλοντος για τα παιδιά αυτά. Αυτό προκύπτει ως συνέπεια των δύσκολων συνθηκών ζωής των αλλοδαπών οικογενειών, την αδυναμία τους να καλύψουν βασικές μορφωτικές ανάγκες των παιδιών τους και την προδιαγραφή από μέρους τους ενός μέλλοντος που θα τα στρέφει σε περισσότερο χειρονακτικά ή υποβαθμισμένα επαγγέλματα, ως τη μόνη επαγγελματική διέξοδο που θεωρούν εφικτή γι' αυτά. Ως απόδειξη αυτής της υπόθεσης χρησιμοποιούμε την ασυνεπή φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών, τη συχνή απασχόλησή τους στο οικογενειακό επάγγελμα, στην πλήρη αδιαφορία που δείχνουν για την εκπαίδευση των παιδιών τους στο σχολείο. Τα ζητήματα αυτά έχουν συνθέσει μια σχετική «μυθολογία», με την οποία θα ασχοληθούμε σε επόμενο κεφάλαιο. Εδώ, μια και χαράζουμε το προφίλ του αλλοδαπού μαθητή, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα πράγματα δεν είναι καθόλου έτσι, τουλάχιστο για όλους.

Οι αλλοδαποί μαθητές στη χώρα μας προέρχονται, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, από κράτη των οποίων το κοινωνικό και πολιτικό σύστημα έδινε προτεραιότητα στην κρατική παρέμβαση στα μείζονα κοινωνικά θέματα, όπως η Παιδεία, η Υγεία κλπ. Για τους μαθητές αυτούς όπως και για τους γονείς τους ήταν, στην αρχή τουλάχιστο, αυτονόητο ότι για τα πάντα νοιάζεται ή θα έπρεπε να νοιάζεται το Κράτος. Αυτή η αλλαγή νοοτροπίας, που διήρκεσε περίπου μία δεκαετία, άρκεσε για να δημιουργηθεί το στερεότυπο του αδιάφορου αλλοδαπού γονέα ή του μαθητή δίχως κίνητρα. Τώρα

διαπιστώνουμε ότι τα πράγματα είναι διαφορετικά. Δεν επρόκειτο για αδιαφορία αλλά για διαφορετική νοοτροπία. Ήδη η κατάσταση δείχνει να μεταστρέφεται και διαπιστώνουμε την αύξηση του ενδιαφέροντος των αλλοδαπών για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ωστόσο αυτό που συνεχίζει να υφίσταται είναι το χαμηλό ακόμη βιοτικό επίπεδο των οικογενειών, με αποτέλεσμα τα μεταναστούποια να μην απολαμβάνουν τις ίδιες ανέσεις με κάποια από τα γηγενή παιδιά. Αυτή όμως είναι μία κατάσταση που είχε τις αναλογίες της και με την πριν την έλευση των αλλοδαπών μεταναστών εποχή, μόνο που τότε αφορούσε τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών και μορφωτικών στρωμάτων.

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΠΟ ΤΗΝ «ΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑ» ΣΤΗΝ «ΠΟΛΥΧΡΩΜΙΑ»

Συνοπτική Ιστορική Αναδρομή

Παρά το γεγονός ότι από συστάσεως του νεώτερου Ελληνικού Κράτους ζούσαν αλλοδαποί στην Ελλάδα, μέχρι αρκετά πρόσφατα δεν είχε ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα για την εκπαίδευσή τους. Η έλλειψη αυτή αναπληρώνονταν από τη λειτουργία στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη ξένων ιδιωτικών σχολείων, τα οποία παρακολουθούσαν τα παιδιά των ξένων εργαζομένων στη χώρα μας. Αναφερόμαστε στο Αμερικάνικο Σχολείο, Γαλλοελληνική Σχολή, Γερμανική Σχολή, Ιταλική Σχολή κλπ. Η φοίτηση σ' αυτά ήταν και συνεχίζει να είναι ιδιαίτερα δαπανηρή και είναι φυσικό να μην απευθύνεται στις οικογένειες μέσου και κατώτερου εισοδήματος. Τα σπάνια λειτουργίας τους είναι κατά κανόνα υψηλά και για το λόγο αυτό προσελκύουν και το ενδιαφέρον πολλών ελληνικών οικογενειών που έχουν τη δυνατότητα να πληρώσουν τα ακριβά δίδακτρα. Η εκπαίδευση είναι δίγλωσση και ακολουθείται το ξένο αναλυτικό πρόγραμμα²⁹.

Άλλο είδος σχολείου που απευθύνεται σε μία εκ των μειονοτήτων που ζουν στην Ελλάδα είναι τα Σχολεία της Αρμενικής Κοινότητας. Αυτά είναι οργανωμένα σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα, με την Αρμένικη γλώσσα να μην αποτελεί απλά ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά αντίθετα, να είναι μέσο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων όπως η

²⁹ Π. Πουλής, «Η Οργάνωση της Εθνικής Παιδείας», εκδ. Αντ. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή, 1995, σ. 67, και Μ. Δαμανάκης, "Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», Gutenberg, Αθήνα, 1997, σ. 63

Γλώσσα, η Ιστορία και το Αρμένικο Ορθόδοξο Δόγμα. Αυτός θεωρείται και από τους πιο ενδεδειγμένους παιδαγωγικά τρόπος για την εκμάθησή της και τη δημιουργία πραγματικά δίγλωσσων μαθητών.³⁰ Κατά τα άλλα, ακολουθείται το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ πρόσφατα ιδρύθηκε και Γυμνάσιο. Τα σχολεία αυτά, έπειτα από αρκετά χρόνια λειτουργίας, δυσχερειών αλλά και παιδαγωγικών προβληματισμών, παρουσιάζονται σήμερα να είναι ένα πολύ καλό παράδειγμα δίγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ανάλογη είναι και η μορφή των Πολωνικών σχολείων που λειτουργούν στην Αθήνα, και τα οποία έχουν δημιουργηθεί έπειτα από πρωτοβουλία της Πολωνικής Κοινότητας της πόλης των Αθηνών. Σκοπός τους είναι να προσφέρουν μια δίγλωσση εκπαίδευση, στα ελληνικά και τα πολωνικά, αφενός για την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των μικρών Πολωνών – που σημειωτέον, οι πιο πολλοί έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα – και αφετέρου για να διατηρήσουν την επαφή με τη γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους. Σημειώνουμε ότι η λειτουργία των σχολείων αυτών δεν έχει μέχρι σήμερα μελετηθεί συστηματικά και οι παρατηρήσεις μας προέρχονται από προσωπική εμπειρία, είτε ως δάσκαλοι (στο Αρμενοπαίδων κατά την περίοδο 1989-91), είτε από επισκέψεις μας (στο Πολωνικό). Πιστεύουμε ότι προσφέρουν πεδίο έρευνας πολύ σημαντικό, με ενδιαφέροντα, ευρήματα.

Η μέριμνα του επίσημου ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων αρχικά και αλλοδαπών στη συνέχεια, μαθητών ξεκινά στις αρχές της δεκαετίας του '70, όταν γίνεται πια ορατό ένα σαφές ρεύμα παλιννόστησης από χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής, αλλά και της Αφρικής και της Ωκεανίας προς την Ελλάδα³¹. Ξεκινώντας από μία πολιτική με έντονο *"προνοιακό και φιλανθρωπικό"* χαρακτήρα, όπως την χαρακτηρίζει ο Δαμανάκης³², ενώ εμείς θα λέγαμε και με μια διάθεση *"θετικής διάκρισης"* (positive discrimination) από μέρους του νομοθέτη, φτάνουμε σχεδόν τριάντα χρόνια μετά, να μην έχουμε απαλλαγεί εντελώς από αυτή τη στάση της αντιμετώπισης της διαφορετικότητας ως ελλείμματος.

Τα διοικητικά μέτρα που έχουν ληφθεί, όπως συνάγονται από τη σχετική νομοθεσία, μπορούν να διακριθούν σε τρεις περιόδους:

³⁰ Δες Ε. Σκούρτου, *Οδηγεί η δίγλωσση εκπαίδευση πάντα στη διγλωσσία;*, in Π. Γεωργογιάννη «Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», Gutenberg, Αθήνα 1997, σελ. 149

³¹ Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων.....*, ό.π. 64

³² Μ. Δαμανάκης, ό.π., σελ. 57

α) Η πρώτη αφορά στη δεκαετία του '70, όταν έγιναν τα πρώτα άτολμα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη χώρα μας.

β) Η δεύτερη περίοδος αφορά σε όλη τη δεκαετία του '80 και μέχρι και το 1996, διάστημα κατά το οποίο σημειώθηκε η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών.

γ) Η τρίτη περίοδος είναι αυτή από το 1996 μέχρι και σήμερα όπου με ένα νέο θεσμικό πλαίσιο – τον 2413/96³³ - δίνονται νέες δυνατότητες για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, όσο βέβαια ένας νόμος μπορεί από μόνος του να αντιμετωπίσει προβλήματα και δε μένει κενό γράμμα πάσχοντας από τη μη εφαρμογή του ή τη μη πλήρη αξιοποίηση των διατάξεών του³⁴.

Αναλυτικότερα:

α) Κατά την πρώτη περίοδο, στη δεκαετία του '70, τα σχετικά βασιλικά και προεδρικά διατάγματα που εκδόθηκαν³⁵ αντιμετωπίζουν τους ομογενείς με ένα πνεύμα "φιλανθρωπίας" κατά τις εισαγωγικές, κατατακτικές και προαγωγικές εξετάσεις, μειώνοντας τις βαθμολογικές απαιτήσεις κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα, προκειμένου για την εισαγωγή τους και την προαγωγή τους από τάξη σε τάξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, την ίδια περίοδο δημιουργείται το πρώτο θεσμικό πλαίσιο για την ίδρυση Σχολείων Παλιννοστούντων Μαθητών, με το Νομοθετικό Διάταγμα 339/74³⁶.

Με βάση αυτό το Ν.Δ. ιδρύθηκε για πρώτη φορά ένα *"Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας, σκοπόν έχον την επί τη βάσει των αξιών του Ελληνικού και Χριστιανικού Πολιτισμού διαπαιδαγώγησιν και μόρφωσιν Ελληνοπαίδων Εξωτερικού"*³⁷, καθώς και τα Σχολεία Παλιννοστούντων (Σ.Π.) στην Αττική³⁸ και τη Θεσσαλονίκη³⁹. Αρχικά, στα Σ.Π. φοιτούσαν παλιννοστούντες μαθητές από αγγλόφωνες χώρες στην Αττική και από γερμανόφωνες στη

³³ Φ.Ε.Κ. 124/17-6-96

³⁴ Στην περίπτωση του Ν. 2413/96, σχετικά πρόσφατα είχαμε την πρακτική αξιοποίηση των διατάξεών του, με την Υπουργική Απόφαση Φ/10/20/Γ1/708/7-9-99 (Φ.Ε.Κ. 1789, τ.Β'),

³⁵ Β.Δ. 585/72, Π.Δ. 417/77, Π.Δ.578/77, Π.Δ.117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ.155/78

³⁶ Φ.Ε.Κ. 61/11-3-74

³⁷ Π.Δ. 339/74, άρθρο 1.

³⁸ Π.Δ. 435/84, Φ.Ε.Κ. 154, τ. Α', 10-10-84

Θεσσαλονίκη, με τον καιρό όμως έγιναν δεκτοί και ρωσόφωνοι καθώς και Αλβανοί μαθητές στη Θεσσαλονίκη. Τα σχολεία αυτά δυστυχώς δεν εκπλήρωσαν με επιτυχία την αποστολή τους και αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, ιδίως αυτό της Θεσσαλονίκης⁴⁰. Οι λόγοι είναι αρκετοί, σημαντικότεροι εκ των οποίων η γκετοποίηση και περιθωριοποίηση των σχολείων, η αδυναμία προετοιμασίας των μαθητών για ένταξη στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα, η "παρεξήγηση" του ρόλου των σχολείων αυτών, ιδιαίτερα των αγγλόφωνων, από γονείς και μαθητές, με την ανάπτυξη μιας ελιτίστικης νοοτροπίας και σε αντιδιαστολή, η πλήρης απαξίωση του σχολείου της Θεσσαλονίκης, ιδιαίτερα από τη στιγμή που άρχισε να δέχεται ρωσόφωνους και αλβανόφωνους. Αποτέλεσμα όλων αυτών των παραγόντων είναι η αποτυχία ένταξης των μαθητών των Σ.Π. στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα και τα τραγικά ποσοστά αποτυχίας που παρουσιάζουν στις εξετάσεις για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (περίπου 3%)⁴¹.

β) Η δεύτερη περίοδος (αρχές της δεκαετίας του '80 μέχρι το 1996) χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη του θεσμού των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων. Συγκεκριμένα, το 1980 ξεκίνησε ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής, με την Υπουργική Απόφαση Φ. 818-2/Ζ/4139/20-10-80, ενώ το 1983 νομοθετούνται τόσο οι Τάξεις υποδοχής (Τ.Υ.), όσο και τα Φροντιστηριακά Τμήματα⁴²(Φ.Τ.). Η νομοθεσία αυτή συμπληρώθηκε το 1990⁴³, κάνοντας πιο ευέλικτη τη διαδικασία ίδρυσης Τ.Υ. και Φ.Τ., και μιλώντας για πρώτη φορά για "*τέκνα επαναπατριζόμενων Ελλήνων*", αναφερόμενη προφανώς στους ομογενείς Πόντιους από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Με την *Υ.Α. Φ.2/378/Γ1/1124* δίδεται το δικαίωμα ένταξης και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, ενώ η ίδια Απόφαση δίδει τη δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης για 2 ή 3 ώρες εβδομαδιαίως μέσα στις Τ.Υ. από προσωπικό, το οποίο μπορεί να προσλαμβάνεται από τον οικείο Νομάρχη, έπειτα από πρόταση του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου. Ομοίως, η ίδια Απόφαση προβλέπει την πρόσληψη

³⁹ Π.Δ. 369/85

⁴⁰ Βλ. σχετ. Δ. Κοντογιάννη, "Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Παλινοστούτων Θεσσαλονίκης" in Μ. Δαμανάκης, *Η Εκπαίδευση των παλινοστούτων...* ό.π., σελ. 213-221

⁴¹ Για το καθεστώς λειτουργίας των σχολείων αυτών, τα προβλήματά τους, καθώς και τις παρανοήσεις που έχουν δημιουργήσει, παραπέμπουμε στο βιβλίο του Μ. Δαμανάκη «Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών», ό.π., σελ. 64-77

⁴² Ν. 1404/83, άρθρο 45, Φ.Ε.Κ.173/24-11-1983

⁴³ Ν1894/90, Φ.Ε.Κ. 110/27-8-90

εξειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγων, κοινωνιολόγων, κοινωνικών λειτουργών κλπ.) για τη στήριξη του έργου και των ίδιων των μαθητών των Τ.Υ. και των Φ.Τ. Ωστόσο, μέχρι και σήμερα δεν έχει γίνει ούτε καν στοιχειώδης εκμετάλλευση αυτών των δυνατοτήτων με αποτέλεσμα ούτε οι γλώσσες προέλευσης των μαθητών να διδάσκονται, ούτε ψυχολογική ή κοινωνική στήριξη να παρέχεται μέσω εξειδικευμένου προσωπικού που να έχει προσληφθεί για το λόγο αυτό.

Είναι γεγονός ότι οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. λειτούργησαν και λειτουργούν ακόμη σε μια κατεύθυνση γρήγορης προσαρμογής και αφομοίωσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, αγνοώντας το μορφωτικό κεφάλαιο που αυτοί μεταφέρουν από τη χώρα προέλευσής τους. Τυπικά τους δίνεται η δυνατότητα καλλιέργειας της μητρικής τους γλώσσας, στην πραγματικότητα όμως, αφού η διδασκαλία της δεν είναι υποχρεωτική, πουθενά στην Ελλάδα, απ' όσο τουλάχιστο γνωρίζουμε, δε διδάσκονται συστηματικά και με συνέπεια ούτε τα ρώσικα ούτε τα αλβανικά⁴⁴. Η διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας εφαρμόστηκε πιλοτικά στο Πρόγραμμα του Γ. Μάρκου, σε σχολεία της Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης, με αρκετά καλά αποτελέσματα, όμως ακόμη δεν έχουμε τις τελικές εκθέσεις αξιολόγησης των προσπαθειών αυτών.

Μια άλλη διάσταση θεσμικής διάκρισης μας δίνει το Προεδρικό Διάταγμα 494/83⁴⁵ το οποίο ρυθμίζει τα της εκπαίδευσης των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων μέσα στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα. Στο παραπάνω Π.Δ. υπάρχει πρόβλεψη για ίδρυση Τ.Υ. για τους μαθητές αυτούς οι οποίοι θα ακολουθούν δίγλωσση εκπαίδευση (στα ελληνικά και στη γλώσσα της χώρας προέλευσης), μέχρι να ενσωματωθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι σαφής η διαφορετική στάση της πολιτείας απέναντι σε εργαζόμενους με υψηλότερο status από τους συνήθως υποβαθμισμένους οικονομικούς μετανάστες. Ωστόσο, οι διακινούμενοι εργαζόμενοι μέσα στην Ε.Ε. προτιμούν τελικά να στέλνουν τα παιδιά τους στα ξένα σχολεία που αναφέραμε παραπάνω, αποφεύγοντας να τα εντάξουν μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα αποτελέσματα από τη λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. αμφισβητούνται έντονα από τον παιδαγωγικό κόσμο της χώρας, παρά το γεγονός ότι κάποιοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει θετικές επιδράσεις στην επίδοση των μαθητών από την παρακολούθηση

⁴⁴ Ωστόσο οι σχετικές εγκύκλιοι και αποφάσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. δίδουν αυτή τη δυνατότητα. Βλ. Γ1/453/958/6-10-92, Φ2/378/Γ1/1124/8-12-94, Φ.Ε.Κ. 930, τ. β', 14-12-94

⁴⁵ Φ.Ε.Κ. 186/27-12-1983

τους⁴⁶. Αντίθετα, άλλοι όχι μόνο δεν καταλήγουν στις ίδιες διαπιστώσεις, αλλά σε διαμετρικά αντίθετες σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τη χρησιμότητα των Τ.Υ. και των Φ.Τ.⁴⁷. Ακόμη και υπηρεσιακοί παράγοντες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αναγνωρίζουν ότι ο θεσμός αυτός είναι μια λύση ανάγκης⁴⁸, αφού θεωρούν ότι "...οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. δεν είναι η καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση. Είναι, όμως, η καλύτερη αυτή τη στιγμή." Η προσωπική μας άποψη είναι ότι ειδικά οι Τ.Υ. και δευτερευόντως η ενισχυτική διδασκαλία με τα Φ.Τ., μπορούν, υπό προϋποθέσεις, να αποτελέσουν την πλέον ρεαλιστική και αποτελεσματική λύση για τη σύντομη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς που μόλις ήρθαν στη χώρα μας. Ενδείκνυται ιδιαίτερα για τις σχολικές μονάδες όπου υπάρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών. Πρόσφατα⁴⁹ καθορίστηκε ο τρόπος λειτουργίας των Τ.Υ. με διαχωρισμό σε δύο επίπεδα (Τ.Υ.Ι για αρχάριους και Τ.Υ.ΙΙ για προχωρημένους), ο οποίος πιστεύουμε ότι, αν εφαρμοστεί με συνέπεια, μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά τους αλλοδαπούς μαθητές να κατακτήσουν σε σύντομο χρονικό διάστημα την ελληνική γλώσσα, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Για το σκοπό αυτό χρειάζεται τόσο ένα αποτελεσματικό και ευέλικτο – άρα προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις τους – πρόγραμμα σπουδών, όσο και ένα αξιόπιστο κριτήριο για την κατάταξη των μαθητών στις Τ.Υ., αλλά και για την εκτίμηση του επιπέδου τους προκειμένου να ενταχθούν στο κανονικό πρόγραμμα. Η τελευταία παρατήρηση είναι κεφαλαιώδους σημασίας, διότι απ' ότι έχουμε μέχρι σήμερα διαπιστώσει, οι μαθητές των Τ.Υ. λιμνάζουν για χρόνια σ' αυτές, χωρίς να εντάσσονται ποτέ στις κανονικές τάξεις. Τόσο το Πρόγραμμα Σπουδών για την Α'θμια Εκπαίδευση, όσο και το κριτήριο κατάταξης σε επίπεδο τα έχει επεξεργαστεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο⁵⁰, χρειάζονται όμως σοβαρές βελτιώσεις. Πάντως, ενώ η εκμάθηση της γλώσσας είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες ένταξης των αλλοδαπών μαθητών, δεν είναι, ούτε πρέπει να θεωρείται ότι είναι, ο μοναδικός. Υπάρχουν πλήθος παιδαγωγικών και διδακτικών εφαρμογών, με στόχο

⁴⁶ Βλ. σχετ. Γ. Θ. Καρακατσάνη, "Προβλήματα ένταξης και επανένταξης παλιννοστούντων μαθητών. Τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας" in Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τ. 1/1993, Έτος 35^ο, Περίοδος Β', σελ. 8-22, για τις επιδόσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών του Δημοτικού που παρακολούθησαν Φροντιστηριακά Τμήματα.

⁴⁷ Βλ. Α. Παπάς, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, ό.π., σελ. 199-206, Μ. Δαμανάκης, Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων....., ό.π. σελ. 60-61.

⁴⁸ Βλ. Π. Γούσης, "Η Εκπαιδευτική Πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τα παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων και των μεταναστών" in Μ. Δαμανάκη, Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων....., ό.π. σελ. 170-175

⁴⁹ Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-99, Φ.Ε.Κ. 1789 ΤΒ'/28-9-99

τη διαπολιτισμική επικοινωνία και συνεννόηση που θα πρέπει να βρουν τη θέση τους μέσα στο «πολύχρωμο» πλέον ελληνικό σχολείο, προκειμένου το τελευταίο να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στο ρόλο του.

γ) Η τρίτη περίοδος οριοθετείται και χαρακτηρίζεται από την επεξεργασία και ψήφιση του Ν.2413/96⁵¹ "Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις". Με τις διατάξεις του προβλέπεται η "...ίδρυση σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.". Επίσης, δίδεται η δυνατότητα να μετατρέπονται και άλλα δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε Α.Ε.Ι. και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία, έπειτα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου, σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.⁵² και κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών. Είναι επίσης δυνατή και η ίδρυση ιδιωτικών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικά ιδρύματα και άλλα φιλανθρωπικά σωματεία μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων και μειωμένο αριθμό μαθητών κατά τάξη, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ανάγκες τους. Ήδη τα πρώην Σχολεία Παλινοστούτων έχουν μετεξελιχθεί σε Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ενώ έχουν ιδρυθεί και άλλα, σε όλη την Ελλάδα. Συγκεκριμένα, σήμερα τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι:

1.	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης	Αττική
2.	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αμφιθέας	Αττική
3.	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης	Θεσσαλονίκη
4.	8 ^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθηνών	Αττική
5.	Διαπολιτισμικό Σχολείο Σαππών	Ροδόπη
6.	Δημοτικό Σχολείο Νέων Επιβατών	Θεσσαλονίκη
7.	Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Χανίων	Χανιά
8.	Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων	Ιωάννινα
9.	Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου	Θεσσαλονίκη
10.	Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου – Κορδελιού	Θεσσαλονίκη

⁵⁰ Υπό την καθοδήγηση του Συμβούλου Δ. Μελά

⁵¹ Φ.Ε.Κ. 124, τ. α', 17-6-1996

⁵² Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ιδρύθηκε με τον ίδιο νόμο αλλά μέχρι σήμερα δεν έχει λειτουργήσει.

11.	Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Βαρυμπόμης	Αττική
12.	Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού	Αττική
13.	Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης	Θεσσαλονίκη
14.	Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ιωαννίνων	Ιωάννινα
15.	Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Σαππών	Ροδόπη
16.	2 ^ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αχαρνών	Αττική
17.	Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Βαρυμπόμης	Αττική
18.	Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού	Αττική
19.	Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης	Θεσσαλονίκη
20.	Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαππών	Ροδόπη

Όμως, παρά το γεγονός ότι τα πρώην Σχολεία Παλινοστούντων μετατράπηκαν σε Διαπολιτισμικά Σχολεία, ο τρόπος λειτουργίας των τελευταίων, καθώς και οι επιδιώξεις των διδασκόντων σ' αυτά διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο. Το αποτέλεσμα είναι η παρεξήγηση του ρόλου των σχολείων αυτών από μερίδα εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα κάποιων Λυκείων στην Αττική, με την προσπάθειά τους να τα εξελίξουν σε δίγλωσσα Ελληνοαγγλικά, με προτεραιότητα στην αγγλική γλώσσα, τη στιγμή που η πλειοψηφία των μαθητών τους προέρχεται από μη αγγλόφωνες χώρες και για τους οποίους ο πρώτος στόχος θα πρέπει να είναι η επικοινωνία στη γλώσσα της χώρας που τους υποδέχτηκε. Συγχρόνως, σε όλα σχεδόν τα πρώην Σχολεία Παλινοστούντων ο μαθητικός πληθυσμός προέρχεται από τη μετανάστευση ή την παλιννόστηση, ενώ αντίθετα δεν υπάρχουν καθόλου γηγενείς μαθητές. Αυτό βέβαια δεν μπορεί να θεωρηθεί «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Αντίθετα, υπάρχουν άλλα διαπολιτισμικά σχολεία τα οποία λειτουργούν με ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο, εφαρμόζοντας καινοτομίες και προσαρμοσμένα προγράμματα που στοχεύουν στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.

Σε μια απόπειρα να αξιολογήσουμε το νόμο 2413/96, που ενώ έχει κάποια χρόνια που ψηφίστηκε, δεν έχει αρχίσει ακόμη καλά-καλά να εφαρμόζεται, μπορούμε ως πρώτη παρατήρηση, να πούμε ότι το πλαίσιο του είναι αρκετά ευρύ ώστε να δίνει δυνατότητες για το καλύτερο αλλά και για το χειρότερο. Αν για παράδειγμα τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και "με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες" και όχι μόνο στους δεύτερους, τότε μπορούμε να πούμε ότι είναι ένα πρώτο βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση. Αν όμως πρόκειται για τελείως ξεχωριστά σχολεία για τους διαφορετικούς, σαν τα σχολεία Παλινοστούντων, με τη διαφορετικότητα να ορίζεται πάρα πολύ πλατειά στο άρθρο 34, παρ. 2 του Νόμου, τότε ασφαλώς θα έχουμε να κάνουμε με μια ακόμη απόπειρα αντιμετώπισης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ως υποκειμένων με

μορφωτικό έλλειμμα και μη ικανών να ενταχθούν στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα και να έρθουν σε επαφή με τους γηγενείς μαθητές.

Η διατύπωση μάλιστα της πρώτης παραγράφου του άρθρου 34, που μιλά για παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες, δε θα μπορούσε να αποκλείσει τελικά τη συγκέντρωση σ' αυτά τα υποτιθέμενα σχολεία "διαπολιτισμικής εκπαίδευσης" και κάθε άλλης περίπτωσης που κανονικά θα έχριζε ειδικής αγωγής, αφού και οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν παρόμοιες ιδιαιτερότητες. Χωρίς να θεωρούμε πιθανή μια τέτοια ερμηνεία των διατάξεων του νόμου, οφείλουμε να το επισημάνουμε προκειμένου να καταδείξουμε τη μεγάλη σημασία που έχει ο τρόπος εφαρμογής του. Ύστερα, περιορίζοντας την πολυπολιτισμικότητα στο μοναδικό γεγονός της ομιλίας διαφορετικής γλώσσας από τους νεοφερμένους μαθητές, την περιορίζουμε πάρα πολύ και δεν προβλέπουμε την κατάσταση που θα έχουμε σε μερικές δεκαετίες, όταν τα παιδιά των μεταναστών θα έχουν γεννηθεί πλέον στην Ελλάδα, θα μιλούν ελληνικά, αλλά δε θα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι δε θα αντιμετωπίζουν πλέον προβλήματα ένταξης μέσα στο ελληνικό περιβάλλον. Στην πραγματικότητα, σωστότερο θα ήταν να υποστηρίξουμε ότι όλα τα ελληνικά σχολεία, από δω και στο εξής, θα έπρεπε να θεωρούνται «δυνάμει διαπολιτισμικά».

Ποσοτική προσέγγιση της σημερινής κατάστασης

Οι μετανάστες που εισέρευσαν στην χώρα, ήρθαν στην αρχή μόνοι τους, δίχως τις οικογένειές τους, οι οποίες ακολούθησαν έπειτα από κάποιο χρονικό διάστημα, αφού βελτιώθηκαν οι συνθήκες εδώ με την ανεύρεση μιας λίγο ως πολύ σταθερής εργασίας. Στο σημείο αυτό βλέπουμε ότι υπάρχουν αναλογίες με την ελληνική μετανάστευση, όταν έφευγε στην αρχή ο αρχηγός της οικογένειας και ακολουθούσαν μετά και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας⁵³. Τα παιδιά λοιπόν των μεταναστών κάνουν ήδη αισθητή την παρουσία τους στις τάξεις των ελληνικών σχολείων, όχι βέβαια στο σύνολό τους αφού μεγάλος αριθμός από αυτά βρίσκεται έξω από το σχολικό σύστημα για πολλούς και διάφορους λόγους⁵⁴:

- i. Πρώτα απ' όλα γιατί κάποιοι από τους μετανάστες, όντας στην ουσία οι περισσότεροι «λαθρομετανάστες» αφού δεν έχουν άδεια για παραμονή και

⁵³ Η Έμκε – Πουλοπούλου, «Προβλήματα.....», ό.π., σ. 56, 62-66

⁵⁴ Μ. Δρεττάκης, Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης, Αθήνα 1998

εργασία στη χώρα, φοβούνται να τα εντάξουν σε ένα επίσημο κρατικό θεσμό, όπως το σχολείο, μην τυχόν και με τον τρόπο αυτό τους εντοπίσουν ευκολότερα οι αρχές και τους απελάσουν.

- ii. Έπειτα, μη γνωρίζοντας και οι ίδιοι οι αλλοδαποί μετανάστες καλά τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού αλλά και κοινωνικού συστήματος, προτιμούν να τα κλείνουν στο σπίτι, και να μην έρχονται σε επαφή με κανέναν, προφυλάσσοντάς τα έτσι από ένα περιβάλλον που το θεωρούν εχθρικό.
- iii. Συχνά, η φύση της εργασίας τους, με τις συχνές μετακινήσεις προς αναζήτηση μεροκάματου, δεν επιτρέπει τη σταθερή σχολική παρακολούθηση.
- iv. Άλλοτε, θεωρούν τη διαμονή τους εδώ προσωρινή και άρα όχι απολύτως απαραίτητη την παρακολούθηση από τα παιδιά τους ενός "ξένου" σχολικού προγράμματος.
- v. Αρκετές φορές τα ίδια τα παιδιά είναι υποχρεωμένα να συνεισφέρουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό, βοηθώντας τους γονείς τους στις εργασίες τους ή ζητιανεύοντας.
- vi. Άλλοτε πάλι, όταν μεσολαβήσει μια αποτυχημένη ένταξη σε κάποιο σχολείο, η οικογένεια και το ίδιο το παιδί δεν έχουν τη διάθεση να επιμείνουν για δεύτερη ή τρίτη χρονιά και σημειώνεται διαρροή.
- vii. Οικονομικοί λόγοι τέλος, δεν επιτρέπουν σε αρκετές οικογένειες να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, αφού, παρά το γεγονός ότι η Παιδεία στη χώρα μας παρέχεται δωρεάν, ωστόσο η φοίτηση στο σχολείο προϋποθέτει κάποια, όχι ασήμαντα, έξοδα.

Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι φαίνεται να υπάρχει μια διαφοροποίηση στη στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ανάλογα με την προέλευσή τους και την προοπτική μόνιμης εγκατάστασης στη χώρα.⁵⁵ Έτσι, οι ομογενείς από την π. Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία, καθώς και οι οικογένειες των μεταναστών που σκοπεύουν να μείνουν μόνιμα στην Ελλάδα δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Αφήσαμε τελευταία την περίπτωση κατά την οποία η διοίκηση των σχολείων ευθύνεται για τη μη σχολική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και εννοούμε βέβαια

εκείνες τις περιπτώσεις, κατά τις οποίες δε γίνεται δεκτό κάποιο παιδί στο σχολείο λόγω έλλειψης κάποιου πιστοποιητικού ή δικαιολογητικού, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν σχετικές εγκύκλιοι από το Υπουργείο Παιδείας που συνιστούν επίδειξη ελαστικότητας και ευελιξίας στα προβλήματα αυτά. Ένας άλλος τρόπος που χρησιμοποιείται για την αποθάρρυνση των αλλοδαπών μαθητών να εγγραφούν στα ελληνικά σχολεία και ιδιαίτερα της Β'θμιας Εκπαίδευσης, είναι η μη αξιοποίηση της δυνατότητας του νόμου για ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων από κάποιους Συλλόγους Διδασκόντων. Η δικαιολογία που συνήθως χρησιμοποιούν είναι η αποτροπή του ενδεχομένου τα σχολεία τους να χαρακτηρισθούν «Σχολεία των Αλβανών» και τα εγκαταλείψουν και οι γηγενείς μαθητές που φοιτούν σ' αυτά. Αυτή δυστυχώς είναι μια τάση που σημειώνεται ολοένα και περισσότερο τελευταία, η εγκατάλειψη δηλαδή των σχολείων με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών από τους γηγενείς συμμαθητές τους. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι αυτό συμβαίνει με τις οικογένειες που έχουν εναλλακτικές λύσεις για ιδιωτικά σχολεία ή για αλλαγή κατοικίας. Συνήθως αυτές οι οικογένειες είναι και οι πιο προνομιούχες. Το αποτέλεσμα είναι να παραμένουν στα σχολεία με τους αλλοδαπούς οι γηγενείς με τα μεγαλύτερα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, γεγονός που αντανακλά συνολικά αρνητικά στην εικόνα της σχολικής μονάδας. Από την άλλη, είναι γεγονός ότι με δεδομένο το δημογραφικό πρόβλημα της χώρας εξαιτίας της δραματικής μείωσης των γεννήσεων στις ελληνικές οικογένειες, πολλά σχολεία, ειδικά των αστικών κέντρων θα είχαν κλείσει αν δεν είχαν έρθει οι αλλοδαποί μετανάστες στην Ελλάδα⁵⁶.

Πόσοι όμως είναι τελικά οι αλλοδαποί μαθητές στα δημόσια ελληνικά σχολεία; Για το σχολικό έτος που μόλις έληξε (1999-2000), διαθέτουμε στοιχεία μόνο από την Α'θμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα μ' αυτά, στα ελληνικά δημόσια δημοτικά σχολεία φοιτούσαν 45.598 αλλοδαποί μαθητές, η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων προέρχεται από την Αλβανία (37707, ποσοστό 82,69%).

Για να έχουμε μία συγκριτική εικόνα, αρκεί να πούμε ότι κατά το σχολικό έτος 1996-97, φοιτούσαν στα δημόσια ελληνικά Δημοτικά Σχολεία συνολικά 11.657 αλλοδαποί

⁵⁵ Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο.....», ό.π., σελ. 208-209

⁵⁶ Μ. Δρεττάκης, «Οι μετανάστες αύξησαν τον πληθυσμό» στο ΒΗΜΑ, 9/1/2000, επίσης, σύμφωνα και με τον Α. Παπά, η αύξηση του πληθυσμού της χώρας οφείλεται στην είσοδο των αλλοδαπών μεταναστών και των ομογενών, «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», Αθήνα 1998 και Στατιστικά Στοιχεία EUROSTAT – 2000, Εφημερίδα «ΤΑ ΝΕΑ», Δευτέρα, 21-8-00

μαθητές, εκ των οποίων 8.543 από την Αλβανία και 1.319 από την Πρώην Σοβιετική Ένωση. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση την ίδια χρονιά φοιτούσαν στα μεν Γυμνάσια 990, ενώ στα Λύκεια 311 αλλοδαποί μαθητές, ενώ κατά το σχολικό έτος 95-96 είχαμε αντίστοιχα 10.634 μαθητές στην Α'θμια, 2.898 στα Γυμνάσια και 483 στα Λύκεια. (Πίνακας 1). Παρατηρούμε μία αύξηση της τάξης του 391% των αλλοδαπών μαθητών στα Δημοτικά σχολεία, ενώ βλέπουμε το συνολικό μαθητικό πληθυσμό να μειώνεται κατά πολύ (Πίνακας 2). Αντιλαμβανόμαστε ότι η αναλογία των αλλοδαπών μαθητών είναι πλέον πολύ μεγάλη μέσα στις τάξεις, ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (7,58%, ενώ αν προστεθούν και οι παλιννοστούντες, πλησιάζουν το 11%) (Πίνακας 3)⁵⁷.

Πίνακας 1 Αριθμός αλλοδαπών μαθητών στην Α'θμια κατά το Σχολικό Έτος 1995-96, 1996-97 και 1999-00 (μόνο για την Α'θμια)

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Σχολικό έτος 1995-96	Σχολικό έτος 1996-97	Σχολικό έτος 1999-00
	Αλλοδαποί μαθητές	Αλλοδαποί μαθητές	Αλλοδαποί μαθητές
1. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	10.634	11.657	45.598

Στοιχεία ΥΠ.Ε.Π.Θ. Δ/ση Σπουδών Α'θμιας Εκπαίδευσης

Πίνακας 2 Μαθητικός πληθυσμός της Ελλάδας – Α'θμια(Σχολικό Έτος 1994/95) και 1999-00

Βαθμίδα	1994-95	1999-00
Α'θμια Εκπαίδευση (Δημοτικό)	659.890	601.186

Πίνακας 3 Ποσοτό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων επί του μαθητικού πληθυσμού της Α'θμιας

	ΠΛΗΘΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	601186	100,00
ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	45598	7,58
ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ	19299	3,21
ΣΥΝΟΛΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ	64897	10,79
ΠΛΗΘΟΣ ΑΛΒΑΝΩΝ	37707	6,27
ΑΛΒΑΝΟΙ & Β.ΗΠΕΙΡΩΤΕΣ	43002	7,15
π. ΕΣΣΔ (αλλοδαποί)	3874	0,64
π. ΕΣΣΔ (αλλοδαποί + παλιννοστούντες)	15809	2,63

⁵⁷ Τα στοιχεία προέρχονται από τη Διεύθυνση Σπουδών Α'θμιας Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ

Όσον αφορά τη σύνθεση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού στο Δημοτικό Σχολείο κατά το σχολικό έτος 1999-00, η κυριαρχία των μικρών Αλβανών είναι εντυπωσιακή, αφού αποτελούν το 82,69%. Ακολουθούν οι μαθητές από τις δημοκρατίες της π. Σοβιετικής Ένωσης (3.874, ποσοστό 8,50%) και οι προερχόμενοι από τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη (2.241, ποσοστό 2,41%). Εντύπωση προκαλεί και το αρκετά αυξημένο ποσοστό των Ασιατών, οι οποίοι όμως προέρχονται από χώρες της ηπείρου αυτής πολύ διαφορετικές πολιτισμικά και φυλετικά μεταξύ τους. Άρα δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να θεωρηθούν ως ομάδα με κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Συνοπτικά η κατάσταση παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4 Προέλευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων μαθητών

	ΑΛΒΑΝΙΑ	πρ. ΕΣΣΔ	ΛΟΙΠΕΣ ΧΩΡΕΣ	ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΦΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΩΚΕΑΝΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Αλλοδαποί	37707	3874	2241	274	401	1096	5	45598
Ποσοστό	82,69	8,50	4,91	0,60	0,88	2,40	0,01	100,00
Παλινοστούντες	5295	11935	1245	648	69	33	74	19299
Ποσοστό	27,44	61,84	6,45	3,36	0,36	0,17	0,38	100,00
ΣΥΝΟΛΟ	43002	15809	3486	922	470	1129	79	64897
Ποσοστό	66,26	24,36	5,37	1,42	0,72	1,74	0,12	100,00

Δεν μπορεί να μη λάβει κανείς υπόψη του την παραπάνω κατάσταση, ιδιαίτερα όταν ως επιχείρημα για τη μη εισαγωγή των μητρικών γλωσσών των μαθητών στα σχολεία χρησιμοποιείται η πολυφυλετική σύνθεση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού και άρα η δυσκολία εισαγωγής πολλών γλωσσών. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η εισαγωγή δύο μόνο γλωσσών, της αλβανικής και της ρωσικής, θα κάλυπτε αντίστοιχα το 82,69% και 8,50% των αλλοδαπών μαθητών, δηλαδή συνολικά πάνω από το 90%. Αν συνυπολογίζαμε και τους παλινοστούντες, τότε τα ποσοστά είναι 66,26% και 24,36%, δηλαδή πάλι πάνω από το 90%. Επομένως, το ερώτημα δεν είναι αν μπορούμε, αλλά εάν θέλουμε και αν πρέπει. Απαντήσεις θα επιχειρήσουμε να δώσουμε στη συνέχεια

Σε ότι έχει σχέση με τη γεωγραφική διασπορά των αλλοδαπών μαθητών, είναι αναμενόμενο να περιμένουμε μεγάλη συγκέντρωση στα μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα, Πειραιά και Θεσσαλονίκη), καθώς και στις περιοχές με οικονομική ανάπτυξη, όπου υπάρχουν ευκαιρίες εργασίας. Έτσι συναντάμε σημαντικά ποσοστά στη Μακεδονία, τη Θεσσαλία και την Πελοπόννησο, ενώ αντίθετα η Ήπειρος και η Θράκη δεν έχουν πολυάριθμο αλλοδαπό μαθητικό πληθυσμό. Συνολικά η κατανομή των αλλοδαπών μαθητών της Α΄θμιας κατά Νομό και χώρα προέλευσης παρουσιάζεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5 Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών Α΄θμιας Εκπαίδευσης κατά Νομό και χώρα προέλευσης

Δ/ΝΣΗ Π.Ε	ΑΛΒΑΝΙΑ	πρ. ΕΣΣΔ	ΛΟΙΠΕΣ ΧΩΡΕΣ	ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΦΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΩΚΕΑΝΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
1. Α΄ ΑΘΗΝΑΣ	8679	422	311	31	234	365	0	10042
2. Β΄ ΑΘΗΝΑΣ	2070	64	85	29	56	72	0	2376
3. Γ΄ ΑΘΗΝΑΣ	1405	90	50	6	5	256	1	1813
4. Δ΄ ΑΘΗΝΑΣ	1392	240	115	41	27	105	0	1920
5. ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ	2194	118	55	19	3	33	0	2422
6. ΔΥΤ. ΑΤΤΙΚΗΣ	715	69	16	3	0	9	0	812
7. ΠΕΙΡΑΙΑ	4530	345	165	42	40	177	0	5299
8. ΑΙΤΩΛ/ΝΙΑΣ	383	8	4	0	0	0	0	395
9. ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	368	82	55	1	0	0	0	506
10. ΑΡΚΑΔΙΑΣ	176	3	18	2	0	0	0	199
11. ΑΡΤΑΣ	109	0	0	0	0	0	0	109
12. ΑΧΑΪΑΣ	828	20	33	4	1	3	0	889
13. ΒΟΙΩΤΙΑΣ	471	28	7	0	5	7	0	518
14. ΓΡΕΒΕΝΩΝ	52	2	1	0	0	0	0	55
15. ΔΡΑΜΑΣ	126	48	11	0	0	4	0	189
16. ΔΩΔ/ΝΗΣΟΥ	431	53	61	10	0	7	0	562
17. ΕΒΡΟΥ	4	21	9	0	0	0	0	34
18. ΕΥΒΟΙΑΣ	627	26	28	3	1	5	1	691
19. ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	15	0	0	1	0	0	0	16
20. ΖΑΚΥΝΘΟΥ	406	5	9	0	1	2	1	424
21. ΗΛΕΙΑΣ	477	9	36	1	0	0	0	523
22. ΗΜΑΘΙΑΣ	254	39	18	1	0	0	1	313
23. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	581	65	80	2	1	3	1	733
24. ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ	160	2	4	0	0	0	0	166
25. ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	1520	929	47	26	10	9	0	2541
25b. Β' ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	780	328	67	2	1	4	0	1182
26. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	335	6	3	3	0	0	0	347
27. ΚΑΒΑΛΑΣ	302	96	27	1	1	0	0	427
28. ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	148	6	4	0	0	1	0	159
29. ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	104	2	2	0	0	0	0	108
30. ΚΕΡΚΥΡΑΣ	461	7	36	2	0	2	0	508
31. ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	179	3	13	1	0	1	0	197
32. ΚΙΑΚΙΣ	128	35	8	0	3	2	0	176
33. ΚΟΖΑΝΗΣ	217	7	5	6	0	0	0	235
34. ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	875	28	36	0	1	5	0	945
35. ΚΥΚΛΑΔΩΝ	484	22	38	2	0	1	0	547
36. ΛΑΚΩΝΙΑΣ	178	41	146	3	1	0	0	369
37. ΛΑΡΙΣΑΣ	802	26	28	3	1	0	0	860
38. ΛΑΣΙΘΙΟΥ	283	34	87	0	1	6	0	411
39. ΛΕΣΒΟΥ	151	20	7	2	0	2	0	182
40. ΛΕΥΚΑΔΑΣ	30	0	8	2	0	0	0	40
41. ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	692	14	40	2	0	0	0	748
42. ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	524	41	90	7	0	5	0	667
43. ΞΑΝΘΗΣ	0	0	0	0	0	0	0	0
44. ΠΕΛΛΑΣ	280	61	5	3	0	3	0	352
45. ΠΙΠΕΡΙΑΣ	263	55	113	2	0	0	0	433
46. ΠΙΡΕΒΕΖΑΣ	283	5	3	0	0	0	0	291
47. ΡΕΘΥΜΝΗΣ	212	26	36	1	3	0	0	278
48. ΡΟΔΟΠΗΣ	11	5	6	1	0	0	0	23
49. ΣΑΜΟΥ	146	2	9	0	0	0	0	157
50. ΣΕΡΡΩΝ	88	53	15	0	1	0	0	157
51. ΤΡΙΚΑΛΩΝ	211	2	4	0	1	0	0	218
52. ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	494	25	44	0	0	0	0	563
53. ΦΛΩΡΙΝΑΣ	136	2	1	0	0	0	0	139
54. ΦΩΚΙΔΑΣ	175	2	0	1	0	0	0	178
55. ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	380	69	37	1	0	0	0	487
56. ΧΑΝΙΩΝ	268	161	101	3	3	4	0	540

57. ΧΙΟΥ	114	2	4	4	0	3	0	127
ΣΥΝΟΛΟ ΕΛΛΑΔΑΣ	37707	3874	2241	274	401	1096	5	45598

Βλέπουμε ότι 24.684 αλλοδαποί μαθητές είναι συγκεντρωμένοι στο Λεκανοπέδιο, ή ποσοστό 54,13%, ενώ 3.723 φοιτούν σε σχολεία της περιοχής της Θεσσαλονίκης, ή ποσοστό 8,16%. Είναι επίσης σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι στα μεγάλα αστικά κέντρα οι αλλοδαποί φοιτούν στα σχολεία του κέντρου των πόλεων, το οποίο τείνει να εγκαταλειφθεί από τους γηγενείς, οι οποίοι φεύγουν προς τα προάστια. Έτσι τα σχολεία αυτά παρουσιάζουν μία εντυπωσιακή συγκέντρωση αλλοδαπών μαθητών, η οποία σε μερικές περιπτώσεις φτάνει μέχρι και το 80%, ενώ ποσοστά της τάξης του 50% και 60% είναι πολύ συνηθισμένα. Στα σχολεία αυτά η μειονότητα είναι οι Έλληνες μαθητές και αντιλαμβανόμαστε ότι χρειάζονται ειδικά μέτρα, τόσο σε διοικητικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο για να καταστούν αυτά τα σχολεία αποτελεσματικά.

Δυστυχώς, δεν έχουμε πρόσφατα στοιχεία από τη Β'θμια Εκπαίδευση, όπου υπάρχει μία απροθυμία για ακριβή καταγραφή των αλλοδαπών μαθητών.

Η φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής & τα Φροντιστηριακά Τμήματα

Οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ., μαζί με τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι, όπως έχουμε δει, οι σχολικές δομές που έχουν ως αποστολή την υποδοχή και ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Θα περίμενε κανείς ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταναστούπων θα φοιτούσε σ' αυτές, προκειμένου να μάθουν γρήγορα τα ελληνικά και από την άλλη να επωφεληθούν από μια εξειδικευμένη παιδαγωγική που θα ενίσχυε την προσπάθειά τους για σύντομη ένταξη στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού σχολείου. Οι αριθμοί δείχνουν να μας διαψεύουν, αφού μόνο ένα μικρό ποσοστό από αυτούς είναι ενταγμένοι στις δομές αυτές.

Συγκεκριμένα, κατά τα τελευταία έτη έχουμε την παρακάτω εικόνα, όπως μας την παρουσιάζουν οι σχετικοί πίνακες:

Πίνακας 6 Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα κατά το σχ. έτος 1995-96

1995-96	N	Ωρες εβδ. Λειτουργίας	ΔΙΑΝΤΕΣ	ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ			ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ			ΣΥΝ
				ΑΓ.	ΚΟΡ.	ΣΥΝ	ΑΓ.	ΚΟΡ.	ΣΥΝ	
Τάξεις υποδοχής	305	7330	305	2443	2001	4444	406	345	751	5221
Φροντιστηριακά Τμήματα	1114	7303	1114	3047	2715	5762	1388	1185	2573	8335

Σύνολο	1419	14633	1419	5490	4716	10206	1794	1530	3324	13556
--------	------	-------	------	------	------	-------	------	------	------	-------

Πηγή: Δύση Σπουδών ΥΠΕ.Π.Θ.

Πίνακας 7 Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα κατά το σχ. έτος 1996-97

1996-97	N	Ώρες εβδ. ΛΕΙΤΟ ΥΡΓΙΑΣ	Έναρξη	ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ			ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ			ΣΥΝΟΛΟ
				ΑΓ.	ΚΟΡ.	ΣΥΝ.	ΑΓ.	ΚΟΡ.	ΣΥΝ.	
Τάξεις Υποδοχής	324	6349		2403	1715	4118	679	552	1231	5349
Φροντιστηριακά Τμήματα	1059	8064		2951	2516	5467	1633	1428	3061	8528
Σύνολο	1383	14413	0	5354	4231	9585	2312	1980	4292	13877

Πηγή: Δύση Σπουδών ΥΠΕ.Π.Θ.

Πίνακας 8 Φοιτούντες σε Τ.Υ. και Φ.Τ. της Α' θμιας Εκπαίδευσης κατά το σχ. Έτος 1998-99

Χώρα προέλευσης	Αλλοδαποί μαθητές	
	Πλήθος	Ποσοστό
Πρ. Σοβιετική Ένωση	519	6,5
Αλβανία	6719	83,5
Λοιπά Ευρωπαϊκά Κράτη	77	1,0
Ανατολική Ευρώπη (εκτός Σ.Ε. & Αλβανίας)	149	1,9
Ασία	211	2,6
Β. Αφρική	33	0,4
Άλλα Αφρικανικά κράτη	45	0,5
Γερμανία	33	0,4
Λατινική Αμερική	117	1,5
ΗΠΑ, Καναδάς, Ν. Αμερική	141	1,8
ΣΥΝΟΛΟ	8044	100,0

Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Γραφείο Τ.Υ. & Φ.Τ., Νοέμβριος 1999

Η γεωγραφική διασπορά των μαθητών που φοιτούν σε Τ.Υ. και Φ.Τ. φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα:

Πίνακας 9 Αλλοδαποί & Παλιν/ντες μαθητές της Α' θμιας κατά γεωγραφικό διαμέρισμα

Περιοχή κατοικίας	Ομογενείς		Αλλοδαποί		Σύνολο	
	Πλήθος	Ποσοστό	Πλήθος	Ποσοστό	Πλήθος	Ποσοστό
Περιοχή Πρωτεύουσας	2079	37,5	5345	66,4	7424	54,7
Θεσσαλονίκη	1163	21,0	504	6,3	1667	12,3
Υπόλοιπες αστικές και μη αστικές περιοχές	2298	41,5	2195	27,3	4493	33,1
ΣΥΝΟΛΟ	5540	100,0	8044	100,0	13584	100,0

Διαπιστώνει κανείς κάτι το οποίο ήδη επισημάναμε, τη μεγάλη δηλαδή συγκέντρωση, ιδιαίτερα των αλλοδαπών, στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Για το προηγούμενο σχολικό έτος 1999-2000, δεν έχουμε ακόμη αναλυτικά στοιχεία. Γνωρίζουμε ωστόσο ότι λειτούργησαν 500 Τ.Υ και 701 Φ.Τ στα οποία φοίτησαν 8.718 και 6.147 μαθητές αντίστοιχα, συνολικά δηλαδή 14.865 παιδιά, παλιννοστούντες και αλλοδαποί. Εάν λάβουμε υπόψη ότι το σύνολο των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Α'θμια Εκπαίδευση είναι 64.897 άτομα, διαπιστώνουμε ότι μόλις το 22,9% αυτών φοιτούν σε Τ.Υ. και Φ.Τ.

Η φοίτηση στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα οποία όπως είδαμε είναι 20, φοιτούν ομογενείς και αλλοδαποί, καθώς επίσης και γηγενείς ή μειονοτικοί (μουσουλμάνοι) μαθητές. Βέβαια η σύνθεση αλλάζει από σχολείο σε σχολείο, με αποτέλεσμα σε κάποια από αυτά να μη φοιτούν καθόλου γηγενείς μαθητές, όπως θα έπρεπε προκειμένου να θεωρηθούν διαπολιτισμικά, ενώ σε άλλα η σύνθεση να είναι πραγματικά πολυπολιτισμική (γγενείς, ομογενείς και αλλοδαποί). Συνολικά, η εικόνα των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε Α'θμια και Β'θμια παρουσιάζεται στους παρακάτω Πίνακες:

Πίνακας 10 Μαθητές Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, κατά βαθμίδα (Σχ. Έτος 1999-2000)

Εκπαιδευτική Βαθμίδα	Ομογενείς	Αλλοδαποί	Γηγενείς, Μειονότητες	Σύνολο
Πρωτοβάθμια	616	346	1059	2021
Γυμνάσιο	386	314	212	912
Λύκειο	279	196	90	565
Σύνολο	1281	856	1359	3498

Πηγή: Ν. Πετρόπουλος, από στοιχεία των διευθυντών των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Δεκέμβριος 1999 – Ιανουάριος 2000

Πίνακας 11 Σύνθεση των Διαπολιτισμικών Σχολείων κατά χώρα προέλευσης και Βαθμίδα (1999-00)

Χώρα προέλευσης	Α'θμια	Γυμνάσιο	Λύκειο	Σύνολο	Ποσοστό
Αλβανία	188	189	99	476	13,6
Πρώην Σοβιετική Ένωση	171	-	13	184	5,3
Ρωσία	73	94	26	193	5,5
Γεωργία	168	119	68	355	10,1

Υπόλοιπα κράτη CIS ¹	151	83	20	254	7,3
Κράτη Ανατολικής Ευρώπης ²	14	25	16	55	1,8
Υπόλοιπα Ευρωπαϊκά Κράτη ³	5	13	18	36	1,0
Αγγλόφωνα κράτη ⁴	90	97	131	318	9,1
Υπόλοιπα Αφρικανικά κράτη ⁵	52	40	44	136	3,9
Φιλιππίνες & Υπόλοιπα Ασιατικά κράτη ⁶	48	24	32	104	3,0
Λατινική & Κεντρική Αμερική ⁷	1	7	3	11	0,3
Μέση Ανατολή ⁸	5	7	3	15	0,4
Ελλάδα (γηγενείς και μειονοτικοί)	1059	212	90	1361	38,9
Σύνολο	2025	910	563	3498	100,0

Πηγή: Ν. Πετρόπουλος, από στοιχεία των διευθυντών των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Δεκέμβριος 1999 – Ιανουάριος 2000

1. Ουκρανία, Λευκορωσία, Καζακστάν, Αμχαζία, Κιργιζιστάν, Αρμενία, Μολδαβία, Ουζμπεκιστάν

2. Ουγγαρία, Ρουμανία, Πολωνία, Γιουγκοσλαβία, Σερβία, Βουλγαρία, Κροατία

3. Γερμανία, Αυστρία, Ισπανία, Βέλγιο, Σουηδία, Κύπρος, Τουρκία, Μάλτα, Ολλανδία

4. ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Νότιος Αφρική

5. Αίγυπτος, Σουδάν, Νιγηρία, Γκάνα, Αιθιοπία, Κένυα, Σιέρα Λεόνε, Τανζανία

6. Ινδία, Κίνα, Πακιστάν, Χονγκ Κονγκ

7. Βραζιλία, Κολομβία, Περού, Βολιβία

8. Λίβανος, Ιορδανία, Συρία, Ιράκ, Ιράν

Η Εγκατάλειψη του Σχολικού Περιβάλλοντος

Από τα στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας προκύπτει ένα σοβαρό ποσοστό εγκατάλειψης του σχολικού περιβάλλοντος, κύρια κατά τη μετάβαση από την Α' θμια στη Β' θμια Εκπαίδευση. Ήδη παρατηρώντας τα ποσοτικά στοιχεία κατά τάξη (Πίνακες 6 και 7), διαπιστώνουμε μια όχι ασήμαντη μείωση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών από την Δ' προς την Ε' και από την Ε' προς τη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Πίνακας 12 Αλλοδαποί μαθητές Α' θμιας κατά το σχ. Έτος 1995-96

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ – ΤΑΞΗ		Α'	Β'		Γ'				Δ'					
ΕΤΟΣ ΠΡΩΤΗΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ	ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	95-96	94-95	95-96	ΣΥΝΟΛΟ	93-94	94-95	95-96	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΡΙΝ	93-94	94-95	95-96	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΥΝΟΛΟ ΕΛΛΑΔΑΣ	10634	872	1765	528	2293	1162	520	449	2131	720	434	463	357	1974

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ – ΤΑΞΗ	Ε'				ΣΤ'					
ΕΤΟΣ ΠΡΩΤΗΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ	ΠΡΙΝ	93-94	94-95	95-96	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΡΙΝ	93-94	94-95	95-96	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΥΝΟΛΟ ΕΛΛΑΔΑΣ	742	373	437	366	1918	522	321	336	267	1446

Πηγή: Δ/ση Σπουδών ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Πίνακας 13 Αλλοδαποί μαθητές Α' θμιας κατά το σχ. Έτος 1996-97

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ - ΤΑΞΗ		Α'		Β'			Γ'			Δ'								
ΕΤΟΣ ΠΡΩΤΗΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ	ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	ΠΡΙΝ	96-97	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΡΙΝ	95-96	96-97	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΡΙΝ	94-95	95-96	96-97	ΣΥΝΟΛΟ	ΠΡΙΝ	94-95	95-96	96-97	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΥΝΟΛΟ	11657	218	1839	2057	163	1699	361	2223	159	1051	429	372	1852	787	319	379	358	1843

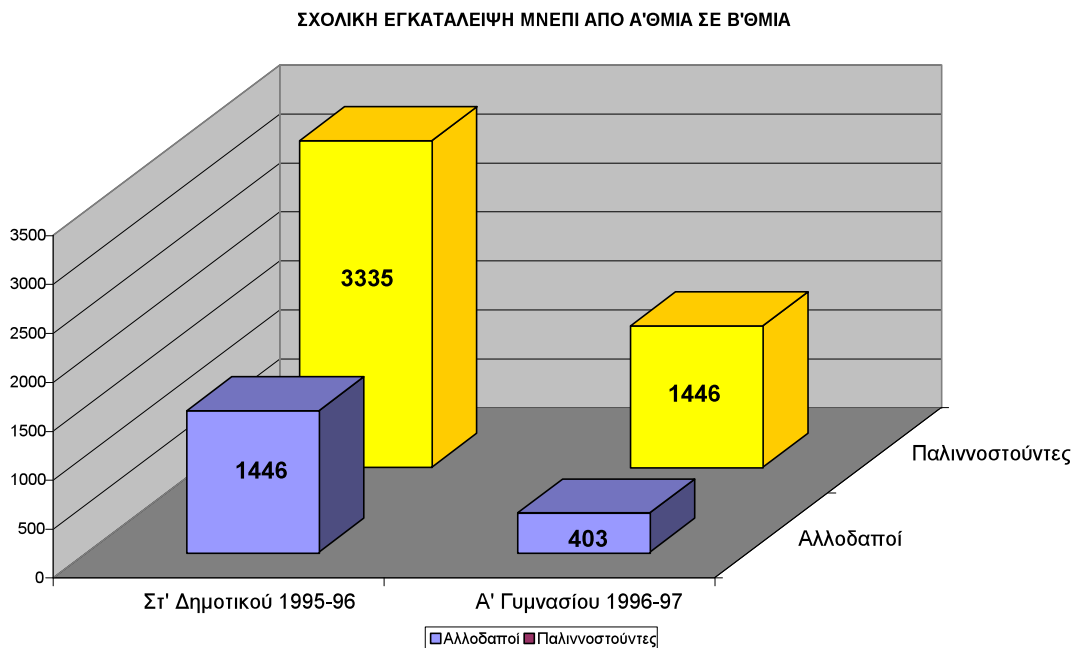
ΕΛΛΑΔΑΣ																				
---------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ - ΤΑΞΗ	Ε'				ΣΥΝΟΛ	ΣΤ'				
ΕΤΟΣ ΠΡΩΤΗΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ	ΠΡΙΝ	94-95	95-96	96-97	ΣΥΝΟΛ	ΠΡΙΝ	94-95	95-96	96-97	ΣΥΝΟΛ
ΣΥΝΟΛΟ ΕΛΛΑΔΑΣ	836	325	396	367	1924	831	284	318	325	1758

Πηγή: Δ/ση Σπουδών ΥΠΕΠΘ.

Περνώντας όμως στα αριθμητικά στοιχεία της Β'θμιας, παρατηρούμε μια σημαντικότερη συρρίκνωση του μαθητικού πληθυσμού των αλλοδαπών ο οποίος βαίνει μειούμενος μέχρι και τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου. Στην παρακάτω γραφική απεικόνιση βλέπουμε το μέγεθος της σχολικής εγκατάλειψης από το Δημοτικό προς το Γυμνάσιο:

Γράφημα 1 Σχολική Εγκατάλειψη από το Δημοτικό προς το Γυμνάσιο 1996-97



Σε ότι αφορά, τώρα, στην εγκατάλειψη μέσα στη Β'θμια Εκπαίδευση, αυτή παρουσιάζεται στον παρακάτω Πίνακα (8), ο οποίος είναι μία απόλυτη καταγραφή των αριθμητικών δεδομένων μεταξύ δύο σχολικών ετών, σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ. Βασίστηκε πάνω στην πολύ απλή σκέψη της σύγκρισης του αριθμού των αποφοίτων της μιας σχολικής χρονιάς με τον αριθμό των εγγεγραμμένων της επόμενης. Υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο κάποιες από τις Διευθύνσεις Β'θμιας Εκπαίδευσης να μην είχαν αποστείλει έγκαιρα τα ποσοτικά

στοιχεία που τους ζητούνται από τις υπηρεσίες του Υπουργείου, με αποτέλεσμα την αλλοίωση της συνολικής εικόνας. Γι' αυτό, ενώ τα στοιχεία είναι απολύτως αντικειμενικά, τα παρουσιάζουμε με την επιφύλαξη που αναφέραμε.

Πίνακας 14 Εγκατάλειψη Αλλοδαπών μαθητών μέσα στη Β'θμια Εκπαίδευση

Σχολικό Έτος	ΓΥΜΝΑΣΙΟ			ΛΥΚΕΙΟ		
	Α'	Β'	Γ'	Α'	Β'	Γ'
1995-96	1097	767	621	124	184	147
1996-97	403	249	172	25	73	86

1. Οι μαθητές της Α' τάξης το 1995-96 εγγράφονται στη Β' τάξη το 1996-97 κ.ο.κ.

Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά εγκατάλειψης είναι ιδιαίτερα υψηλά, πρέπει να μας ανησυχούν και υποδηλώνουν μία σαφέστατη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο ελληνικό σχολικό σύστημα. Ο Δρεττάκης⁵⁸ σημειώνει ότι η αύξηση του αριθμού των αγράμματων μεταξύ των ηλικιών 10-19 που παρατηρήθηκε κατά την τελευταία απογραφή, πέρα από το ότι είναι ιδιαίτερα ανησυχητική, ίσως να οφείλεται και στους παλιννοστούντες και τους οικονομικούς πρόσφυγες που εισήλθαν στη χώρα τα τελευταία χρόνια. Οι τελευταίοι καταγράφονται ως αγράμματοι, χωρίς να αποκλείεται να γνωρίζουν μια ξένη γλώσσα, δεν ομιλούν όμως την ελληνική. Η σχολική εγκατάλειψη ή σχολική διαρροή, από τη μια επιβεβαιώνει την έλλειψη σχολικής αποτελεσματικότητας, από την άλλη επιτείνει το φαινόμενο, αφού πλέον οι μαθητές αυτοί χάνουν την ευκαιρία να επωφεληθούν από ένα περιβάλλον το οποίο θεσμικά έχει την ευθύνη να τους παρέχει εκπαίδευση.

Οικογενειακό Περιβάλλον και Σχολική Αποτυχία

Η σχολική διαρροή, όταν δεν οφείλεται σε καθαρή απαγόρευση της φοίτησης που έχει επιβληθεί από την οικογένεια για κοινωνικούς ή οικονομικούς λόγους, όπως τους είδαμε παραπάνω, αποδίδεται σχεδόν αποκλειστικά στη σχολική αποτυχία. Η τελευταία είναι ένα τεράστιο θέμα, που δεν πλήττει μόνο τις κατηγορίες των μαθητών που προαναφέραμε, αλλά απασχολεί το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, οι αλλοδαποί μαθητές ανήκουν στις κατεξοχήν ομάδες «υψηλού κινδύνου» κι έτσι, στο πλαίσιο της μελέτης αυτής, αξίζει να σταθούμε λίγο παραπάνω στο τεράστιο αυτό πρόβλημα της εκπαίδευσης.

Εννοιολογική σχετικότητα της σχολικής αποτυχίας

Τον Ιούνιο του 1992, η πορτογαλική προεδρία της Ε.Ε. ανέλαβε την πρωτοβουλία να οργανώσει μια σύσκεψη υψηλών παραγόντων των Υπουργείων Παιδείας των κρατών-μελών, αφιερωμένη αποκλειστικά στη μάχη εναντίον της σχολικής αποτυχίας. Οι γραπτές πληροφορίες που παρέδωσε κάθε πλευρά επέτρεψαν να σχηματισθεί μια γνώμη για τη σχολική αποτυχία όπως αυτή γίνεται αντιληπτή στα διάφορα κράτη-μέλη.⁵⁹

Στην πραγματικότητα, η έννοια της σχολικής αποτυχίας παίρνει διαφορετικό σχήμα σε κάθε κράτος-μέλος και είναι δύσκολο να οριστεί. Στην Ελλάδα είναι συνδεδεμένη με το Πρόγραμμα Σπουδών και την επιτυχία ή όχι σε προγραμματισμένες εξετάσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα. Δομές δηλαδή θεσμικές και οροθετημένες σύμφωνα με ένα πρόγραμμα διδασκαλίας και αναλυτική ύλη, σχεδιασμένη και προσαρμοσμένη από ενήλικες. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι τα κριτήρια των ενηλίκων απέχουν πολύ από τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών αλλά και από το ψυχοδιανοητικό τους δυναμικό. Καμία αναφορά στη δυνατότητα προσαρμογής του παιδιού στη δυναμική της τάξης, στην κοινωνική του συμπεριφορά και στάση, στην ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη. Ως "θεραπεία" έρχεται η αυτόματη προαγωγή στην επόμενη τάξη στο Δημοτικό Σχολείο, ανεξάρτητα από επιδόσεις ή προσαρμογή στη σχολική ζωή.

Ότι κι αν είναι η σχολική αποτυχία, μεταφράζει πάντα την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να διασφαλίσει μια αυθεντική ισότητα των ευκαιριών, παρά τις προσπάθειες που επιχειρούνται προς αυτή την κατεύθυνση. Ερμηνεύει επίσης τη δυσκολία του συνδυασμού της έρευνας για μια ποιοτική εκπαίδευση, με ένα επίπεδο μόρφωσης αρκετό για τον καθένα και που θα διασφαλίζει σε όλους τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή.

Η ευθύνη του κοινωνικοπολιτισμικού παράγοντα

Τα στατιστικά δεδομένα αποκαλύπτουν μια μεταβολή του μεγέθους της σχολικής αποτυχίας σύμφωνα με το κοινωνικό περιβάλλον, αποδεικνύοντας ότι το φαινόμενο αγγίζει πολύ πιο καθαρά τις κατηγορίες που είναι κοινωνικά πιο υποβαθμισμένες. Αυτές οι αποκλίσεις εξηγούνται, αν λάβουμε υπόψη τις οικονομικές, κοινωνικές και

⁵⁸ Μ. Δρεττάκης, *Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα 1998, σελ. 69

⁵⁹ Ευρωπαϊκή Ομάδα του Εκπαιδευτικού Δικτύου Πληροφόρησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΥΡΥΔΙΚΗ): "Measures to combat failure at school: A challenge for the construction of Europe", 1994

πολιτισμικές συνθήκες του περιβάλλοντος. Αυτό το ρεύμα ιδεών, πολύ της μόδας κατά τις δεκαετίες '60 και '70, εξηγεί βασικά τη σχολική αποτυχία μέσω των ελλείψεων που κατηγοριοποιούνται κάτω από τον όρο "κοινωνικοπολιτισμική υστέρηση"⁶⁰. Το παιδί το οποίο προέρχεται από ένα περιβάλλον υποβαθμισμένο, δε διαθέτει τις πολιτισμικές – ψυχοδιανοητικές βάσεις που είναι απαραίτητες για τη σχολική επιτυχία.

Το ψυχοδιανοητικό – πολιτισμικό έλλειμμα μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον προκαλεί μια καθυστέρηση της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού στο γλωσσικό και μαθησιακό επίπεδο. Ο οικογενειακός περίγυρος δε δίνει λοιπόν στο παιδί τις πολιτισμικές και γλωσσολογικές βάσεις, απαραίτητες για την πρόοδό του στο σχολικό περιβάλλον. Υπάρχει μια στενή συνάφεια ανάμεσα στις πολιτισμικές και μορφωτικές πρακτικές ενός δεδομένου κοινωνικού περιβάλλοντος και της σχολικής ζωής των ατόμων που κατάγονται από αυτό. Έτσι, η παρουσία βιβλίων στο σπίτι, η ανάγνωση εφημερίδων, η επίσκεψη πολιτιστικών χώρων είναι δείκτες πολύτιμοι μιας έντονης πνευματικής ενασχόλησης που επηρεάζουν θετικά τη σχολική επιτυχία. Η σχεδόν ολική απουσία τους στις οικογένειες τις ονομαζόμενες "μειονεκτούσες" ή "υποβαθμισμένες", θα ήταν σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνες για τις σχολικές αποτυχίες.⁶¹

Άλλες μελέτες αναδεικνύουν μια σχέση ανάμεσα στις οικογενειακές εκπαιδευτικές πρακτικές και τη σχολική σταδιοδρομία των παιδιών. Έτσι, η ανάλυση μιας σειράς από τεστ⁶² φανερώνει πόσο το ενδιαφέρον των γονέων για το παιδί τους και τη σχολική του πρόοδο οριοθετεί και χαρακτηρίζει τη διανοητική του ανάπτυξη. Ένα καλό παιδαγωγικό κλίμα στην οικογένεια παίζει αναμφίβολα ένα ρόλο θετικό για μια περισσότερο ισορροπημένη προσωπικότητα του παιδιού, γεγονός που ευνοεί μια καλύτερη διαδικασία πνευματικής ολοκλήρωσης.

Άλλοι συγγραφείς φτάνουν στο σημείο να εκτιμήσουν ότι η "κακή ποιότητα του παιδαγωγικού κλίματος είναι ένας παράγοντας για την κακή προσαρμογή στο σχολείο, επειδή φανερώνει την ύπαρξη διαφορών αρκετά σημαντικών ανάμεσα στο σύστημα αξιών που χαρακτηρίζει τη ζωή στο σπίτι και το σύστημα αξιών που χαρακτηρίζει τη σχολική ζωή. Από την άλλη μεριά, φαίνεται ότι η έλλειψη επαφής

⁶⁰ Ο όρος υστέρηση είναι ίσως ένας νεολογισμός, ο οποίος κατά τη γνώμη μας αποδίδει καλύτερα τον όρο *handicap socioculturel* (cultural deprivation)

⁶¹ G. Avanzini, *L' échec scolaire*, Privat, Toulouse, 1972, σ. 75 και J.L. Litt, *Origine sociale et scolarité*, Institut des Sciences Politiques et Sociales U.C.L., Louvain-La-Neuve, 1980

⁶² C. Chiland, *L' enfant de six ans et son avenir*, Ed. P.U.F., Paris 1971

ανάμεσα στους γονείς που προέρχονται από υποβαθμισμένο περιβάλλον και των καθηγητών – δασκάλων των παιδιών τους τείνει να επηρεάσει τη σχολική τους πορεία"⁶³

Σ' ό,τι αφορά στην ψυχο-γλωσσική ανάπτυξη, ορισμένοι ερευνητές⁶⁴ αναφέρονται στην έννοια του «επεξεργασμένου λόγου»⁶⁵ για να αποδείξουν πόσο το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού οριοθετεί από πολύ νωρίς την προσαρμογή του στη γλώσσα του σχολείου. Μέσα σ' ένα κύκλο «κοινωνικο-ψυχοδιανοητικά άνετο», το παιδί μαθαίνει έναν «επεξεργασμένο κώδικα» που αντιστοιχεί σ' αυτόν που χρησιμοποιείται στο Σχολείο. Αντίθετα, μέσα σ' ένα περιβάλλον «κοινωνικο-πολιτισμικά στερημένο», το παιδί δέχεται έναν «κώδικα περιορισμένο» αποτέλεσμα άμεσων ανταλλαγών, συγκεκριμένων, δίχως ίχνος έκφρασης. Ο λόγος θα λειτουργήσει εφεξής σαν ένα κριτήριο επιλογής. Το παιδί που χρησιμοποιεί έναν περιορισμένο κώδικα, που δεν είναι αυτός του σχολείου, βρίσκεται γλωσσικά στερημένο, γεγονός που διαταράσσει τη σχολική του πρόοδο.

Άλλοι συγγραφείς⁶⁶, ωστόσο, προτιμούν να μιλούν για διαφορετική σχέση με το λόγο, παρά για ιεραρχημένους τρόπους έκφρασης και για εκφραστική υστέρηση. Το παιδί βιώνει μια σχέση με το λόγο διαφορετική κάθε φορά, και σε συνάρτηση με τους κανόνες της δικής του κουλτούρας, όντας η έκφραση ένα μέρος αυτής της κουλτούρας ανάμεσα σε πολλά άλλα. Σύμφωνα με το Labov κύρια, η γλώσσα των μαύρων νέων των αμερικανικών γκέτο είναι το ίδιο πλούσια και "επεξεργασμένη" με αυτή των παιδιών των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων. Ωστόσο, αυτή η γλώσσα δεν έχει τη θέση της στο σχολείο, όπου δεν αναγνωρίζεται. Με "απόλυτους αριθμούς" το παιδί δεν είναι πιο φτωχό εκφραστικά, αλλά βρίσκεται στο σχολείο σε μια αντικειμενική κατάσταση γλωσσικής κατωτερότητας, γιατί δεν κατέχει την «επίσημη, κυρίαρχη γλώσσα».

Η σχολική αποτυχία (ή επιτυχία) θα ήταν επίσης συνδεδεμένη διακριτικά με την οικονομική κατάσταση του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτής της θέσης⁶⁷, το κόστος, η ανταποδοτικότητα των σπουδών

⁶³ J.L. Litt, ό.π.

⁶⁴ Βλ. E. Esperet, *Langage et provenance sociale des élèves*, éd. Peter Lang, Berne, 1979

⁶⁵ B. Bernstein, *Langage et Classes Sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Éditions de Minuit, Paris, 1975

⁶⁶ W. Labov, *Sociolinguistique*, Editions de Minuit, Paris, 1976

⁶⁷ N.Bisseret, , *Les inégaux de la sélection universitaire*, Ed. P.U.F., Paris, 1974. Επίσης, R. Boudon, *L' inégalité des chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Ed. Armand Colin, Paris, 1973

και το ύψος των εισοδημάτων καθορίζουν το επίπεδο, την κατεύθυνση και την επιμονή για σπουδές. Στην πραγματικότητα, μια μεγάλη μερίδα υποψηφίων φοιτητών από ένα φτωχό περιβάλλον δεν περνούν το κατώφλι των Πανεπιστημίων. Η οργάνωση των μαθημάτων στα Πανεπιστήμια απαιτεί μια διαθεσιμότητα του φοιτητή εμποδίζοντάς τον να εργαστεί παράλληλα με τις σπουδές του για να αντιμετωπίσει τα έξοδα διαβίωσής του, ειδικά γι' αυτούς που κατάγονται από φτωχές οικογένειες.

Η κοινωνική προέλευση καθορίζει την κατοχή ή όχι της οικονομικής εξουσίας και μιας γνώσης που είναι συνδεδεμένη με το σχολικό σύστημα. Είναι πηγή ασφάλειας ή ανασφάλειας. Η ασφάλεια επιτρέπει τα μακροπρόθεσμα σχέδια και την ακριβή οργάνωσή τους. Η ανασφάλεια δεν επιτρέπει παρά βραχυπρόθεσμα σχέδια και μια αβέβαιη πραγματοποίηση. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος προκύπτει ο προσανατολισμός προς μια βραχυχρόνια κατάρτιση των παιδιών που κατάγονται τόσο από οικογένειες μεταναστών ή παλιννοστούντων όσο και από υποβαθμισμένα κοινωνικά στρώματα.

Η θεωρία της κοινωνικο-πολιτισμικής υστέρησης τονίζει ότι το παιδί "υστερεί" εξαιτίας της έλλειψης αναγκαίων πολιτισμικών αναφορών για τη σχολική του επιτυχία. Αυτή η θέση του "ελλείμματος" προκάλεσε ένα σύνολο παιδαγωγικών προγραμμάτων και μελετών "αντιστάθμισης" ή "θεραπείας" που στοχεύουν στην αποκατάσταση των "πνευματικών και πολιτισμικών ελλειμμάτων" του παιδιού διαμέσου διαφόρων δραστηριοτήτων. Είναι η περίπτωση γιγαντιαίων προγραμμάτων "αντισταθμιστικής" εκπαίδευσης και σχολικής υποστήριξης, τα οποία έχουν συχνά ως στόχο και τους γονείς.

Συμπερασματικά, η εξήγηση της σχολικής αποτυχίας μέσα από την κοινωνικο-πολιτισμική υστέρηση, αν και δεν είναι ίδια με τη γενετική προσέγγιση⁶⁸, συνεχίζει να μεταφέρει την ευθύνη της αποτυχίας στο μαθητή και την οικογένειά του.

Η άποψη αυτή δέχθηκε κριτική, στο βαθμό που αναφέρεται σε μια γνώση μοναδική και οικουμενική, που αποτελεί αφετηρία της αξιολόγησης των μαθητών και των οικογενειών τους. *"Από την αναγνώριση των κοινωνικών ανισοτήτων στην κατοχή των αγαθών και την απόκτηση της γνώσης περνάμε σε μια αρνητική και ελιτίστικη κρίση σ'*

⁶⁸ Σύμφωνα με την οποία, νοημοσύνη, επιδόσεις στο σχολείο, επιτυχία κοινωνική και επαγγελματική είναι γενετικά προκαθορισμένες (L.T.Terman, 1917, Binet-Simon κ.ά.)

ότι αφορά στο πολιτισμικό και διανοητικό επίπεδο κάποιων κοινωνικών κατηγοριών⁶⁹.

Η έννοια της κοινωνικοπολιτισμικής υστέρησης κυρίως χρησιμοποιήθηκε στις περιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των οικογενειών μεταναστών. Τα παιδιά αυτά, σύμβολο για κάποιο διάστημα της μέγιστης απόκλισης ανάμεσα στις ευνοημένες και στερημένες κοινωνικές κατηγορίες, κουβαλούν δύο πολιτισμικά πρότυπα, γεγονός που συνιστά, για το ρεύμα αυτό, έναν καθοριστικό παράγοντα σχολικής αποτυχίας και προβληματικής σχολικής ζωής. Στην πραγματικότητα όμως το παιδί δεν έχει να αντιμετωπίσει δύο κουλτούρες που δρουν εξωτερικά από αυτό. Τις βιώνει και τις δύο, ξέρει να τις ξεχωρίζει έχοντας βάλει τα δικά του σημεία αναφοράς και καταφέρνει, πιο πλούσιο και έμπειρο σε βιώματα, να βλέπει με το δικό του τρόπο τον κόσμο.⁷⁰

Στην πραγματικότητα, αυτές οι αναλύσεις της σχολικής αποτυχίας σε σχέση με την κοινωνικοπολιτισμική υστέρηση εμπνεύστηκαν από τις θεωρίες της αναπαραγωγής, που όμως επιχειρηματολογούν, όπως θα δούμε παρακάτω, με διαφορετικούς όρους.

Κοινωνιολογία της Αναπαραγωγής

Αυτές οι θεωρίες αναδεικνύουν τις ανασταλτικές, επιλεκτικές και αναπαραγωγικές λειτουργίες του σχολικού θεσμού, και αναπτύσσουν την ιδέα του Σχολείου ως φορέα δημιουργίας υστερήσεων (Ecole handicapante). Τούτο γίνεται, είτε γιατί το σχολείο δε λαμβάνει υπόψη του τις αξίες των μαθητών που προέρχονται από υποβαθμισμένες κοινωνικές τάξεις, γεγονός που καταλήγει σε μια πολιτισμική σύγκρουση, είτε γιατί η οργάνωσή του και ο εσωτερικός τρόπος λειτουργίας του είναι προορισμένοι να ευνοούν ειδικά ορισμένες κοινωνικές τάξεις σε βάρος των πιο υποβαθμισμένων. Το φαινόμενο αυτό εκδηλώνεται με πολλές μορφές:

Η αναπαραγωγή των σχέσεων της τάξης. (Πολιτισμικό κεφάλαιο και habitus⁷¹)

⁶⁹ G. Chauveau, Rogovase, "La construction sociale de l' échec scolaire", in *Perspectives*, num. 4, novembre 1984

⁷⁰ Ιδιαίτερα σε ότι έχει σχέση με την αξία της κουλτούρας της χώρας προέλευσης και μάλιστα στο επίπεδο της γλώσσας, εξαιρετικό ενδιαφέρον έχει η ανάλυση της διγλωσσίας του Γ. Δράκου στο έργο του *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*, Αθήνα 1998, σελ.305-316

⁷¹ Ο όρος habitus χρησιμοποιείται από τον P. Bourdieu για να αποδώσει εκείνα τα χαρακτηριστικά μιας τάξης ή μιας ομάδας. "Είναι συστήματα τάσεων διαρκή και μεταβιβαζόμενα, προδιατεθειμένα να

Το Σχολείο αναπαράγει τη δομή των ταξικών σχέσεων και συμβάλλει στη νομιμοποίηση της κοινωνικής ιεραρχίας. *"Το Σχολείο δεν κάνει τίποτα άλλο από το να επιβεβαιώνει και ενισχύει το habitus της τάξης"*⁷². Η επιχειρηματολογία της κυρίαρχης ιδεολογίας ευνοεί την κοινωνική ιεραρχία ως το αποτέλεσμα των διαφορετικών ατομικών ικανοτήτων, αξιολογημένες από το Σχολείο το οποίο είναι θεσμός ουδέτερος. Άρα, στην πραγματικότητα οι αξίες που χρησιμοποιούνται από το Σχολείο αντιστοιχούν στις πολιτισμικές αξίες της κυρίαρχης τάξης. Αυτή μεταφέρει στα παιδιά της ένα "πολιτισμικό κεφάλαιο" κοντινό στη σχολική κουλτούρα και ένα σύνολο στάσεων και διαθέσεων απέναντι στο Σχολείο, ένα "habitus", που ευνοεί τη σχολική επιτυχία. Τα παιδιά που κατάγονται από ένα περιβάλλον υποβαθμισμένο δεν κατέχουν ούτε αυτό το κεφάλαιο, ούτε αυτό το "habitus". Το σχολικό περιβάλλον τους είναι ολοκληρωτικά ξένο, γεγονός που οδηγεί στον αποκλεισμό τους από αυτό, αλλά επίσης και σε συμπεριφορές αυτοαποκλεισμού⁷³.

Αυτή η ανάλυση θεωρεί ότι η κουλτούρα των παιδιών από υποβαθμισμένο περιβάλλον συγκρούεται με την κουλτούρα του Σχολείου, που συμβαίνει να είναι ίδια με της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης. Οι αξίες, συμπεριφορές, και μαθησιακό στυλ που μεταδίδονται από το πρώτο είναι διαφορετικές από αυτές της κυρίαρχης ιδεολογίας που επιτρέπουν τη σχολική επιτυχία⁷⁴. Αυτά τα παιδιά αναπτύσσουν συμπεριφορές αποτυχίας απέναντι στο σχολικό κόσμο που φαίνεται ολότελα ξένος απέναντι στο δικό τους σύστημα αξιών.

Η αναπαραγωγή των καπιταλιστικών σχέσεων εργασίας

Κάποιοι συγγραφείς, με κυριότερο τον Altusser, βασίστηκαν στην αρχή των *"Κρατικών Ιδεολογικών Εργαλείων"*⁷⁵, για να αναπτύξουν την ιδέα ότι *"το σχολικό*

λειτουργήσουν δομικά, δηλαδή σαν γενεσιουργές και οργανωτικές αρχές πρακτικών και αναπαραστάσεων που μπορεί να είναι αντικειμενικά προσαρμοσμένες στο στόχο τους, χωρίς να υπονοούν τη συνειδητή επιδίωξη του σκοπού, ούτε τον ακριβή έλεγχο των αναγκαίων ενεργειών για την επίτευξή του. Είναι αντικειμενικά ρυθμισμένες και κανονικές, χωρίς να είναι καθόλου το προϊόν μιας υποταγής σε κανόνες, και όντας όλα αυτά, είναι συλλογικά ενορχηστρωμένες, χωρίς να είναι η οργανωτική ενέργεια ενός Διευθυντή Ορχήστρας" P. Bourdieu in *Esquisse d' une théorie de la pratique*, Genève, Ed. Droz, 1972

⁷² P. Bourdieu, J.-C. Passeron, , *La reproduction*, Ed. de Minuit, Paris, 1970

⁷³ Είναι αυτό που παρατηρούμε συχνότατα με τους αλλοδαπούς μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον και για το οποίο κάναμε λόγο παραπάνω. Δες επίσης X. Βεΐκου, «Ζώντας ανάμεσα σε 'άλλους'. Η βίωση ενός εκούσιου αποκλεισμού», στο *Όρια και Περιθώρια. Εντάξεις και Αποκλεισμοί*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Μελετών, Αθήνα, 2000, σσ. 131-150

⁷⁴ Βλ. J. Ogby, *Minority education and cast*, New York and London, Academic Press, 1978

⁷⁵ L. Altusser, , "Idéologie et appareils idéologiques d' Etat", in *La Pensée*, no 151, Juin 1970

εργαλείο συμβάλλει σε ότι το αφορά, στην αναπαραγωγή των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής"⁷⁶

Η οργάνωση του σχολείου σε δύο δίκτυα αντιτιθέμενα και στεγανά, το Δίκτυο Λύκειο - Τριτοβάθμια και το Δίκτυο Υποχρεωτική Εκπαίδευση - Τεχνική Επαγγελματική, αντανακλά την καπιταλιστική διάσταση ανάμεσα στη χειρονακτική και τη διανοητική εργασία. Αυτά τα δίκτυα, που αναμεταδίδουν μια κοινή ιδεολογία, απευθύνονται σε αντίθετες κοινωνικές τάξεις και οδηγούν σ' ένα διαχωρισμό των ανθρώπων σε εκμεταλλευόμενους και εκμεταλλευτές.

Η θεωρία της αναλογίας

Αυτή η ανάλυση θέλει να αποδείξει την ύπαρξη μιας αντιστοιχίας ανάμεσα στην "κοινωνική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος" και στις "φόρμες της συνείδησης της διαπροσωπικής συμπεριφοράς και της προσωπικότητας που αυτό το σύστημα διατηρεί και ενισχύει στους μαθητές. Τα διαφορετικά επίπεδα της εκπαίδευσης τροφοδοτούν με εργάτες τα διάφορα επίπεδα της δομής της απασχόλησης και τείνουν να υιοθετήσουν μια εσωτερική οργάνωση συγκρίσιμη με αυτή που συναντά κανείς στα διάφορα επίπεδα του ιεραρχικού διαχωρισμού της εργασίας"⁷⁷. Έτσι, μέσα στα Γυμνάσια και τα Λύκεια οι δραστηριότητες των μαθητών είναι αυστηρά προγραμματισμένες. Μέσα στην επιχείρηση το προσωπικό δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο σεβασμό των κανόνων. Στη συνέχεια, στο επίπεδο των σύντομων μεταλυκειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως και στο μεσαίου επιπέδου προσωπικό των επιχειρήσεων, οι δραστηριότητες είναι πιο ανεξάρτητες και λιγότερο ελεγχόμενες. Τέλος, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση προορισμένη για λίγους, επιδιώκει να αναπτύξει εκείνες τις κοινωνικές σχέσεις που αντιστοιχούν στο ανώτερο επίπεδο της ιεραρχίας της επιχείρησης.

Αυτές οι τρεις θεωρίες προσπαθούν να υποδείξουν μια στατιστική σχέση ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και την υπαγωγή σε μια ιδιαίτερη κοινωνική τάξη. Σύμφωνα μ' αυτές τις θεωρίες, το κοινωνικό σύστημα συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή των κοινωνικών θέσεων. Οι διαφορές που υπάρχουν στο σχολείο είναι αντανάκλαση

⁷⁶ Ch.Baudelot, R. Establet, *L' école capitaliste en France*, Ed. Maspero, Paris 1971.

των κοινωνικών διαφορών. Η αποτυχία δεν είναι τίποτα άλλο παρά η έκφραση των ανισοτήτων και των απορρίψεων που υπάρχουν μέσα στην κοινωνία. Ωστόσο, είναι μεγάλο το ρίσκο να διατυπώσουμε αναντίρρητα ότι η σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών έχει προέλευση αποκλειστικά την οικογένεια, το περιβάλλον και τον κοινωνικο-πνευματικό περίγυρο και να καταλήξουμε με υπερ-απλουστευτικό τρόπο σ' έναν ντετερμινισμό, όχι πια γενετικό αλλά κοινωνικό, της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Το ρίσκο είναι ακόμη μεγαλύτερο από το γεγονός ότι η μόνη λύση που προτείνεται μέσα από αυτές τις θεωρίες είναι η μεταρρύθμιση του σχολικού θεσμού και της κοινωνίας στο σύνολό τους, μη αφήνοντας στην πραγματικότητα παρά ελάχιστα περιθώρια ενέργειας στους παράγοντες της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κλπ.).

Κι αν τόσα χρόνια αποτυχημένων προσπαθειών ένταξης και επιτυχούς διεκπεραίωσης της σχολικής σταδιοδρομίας από μέρους των κοινωνικά υποβαθμισμένων ομάδων που εξετάζουμε μας βάζουν στον πειρασμό της - μερικής τουλάχιστον - αποδοχής αυτών των αναλύσεων, δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να εγκαταλειφθεί η ιδέα της έντιμης και άμεσης αντιμετώπισης του προβλήματος, με μοχλό το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο, το οποίο θα πρέπει να σηκώσει το κύριο βάρος αυτής της προσπάθειας και όχι να εφησυχάζει έχοντας το άλλοθι της ευθύνης του περιβάλλοντος και της οικογένειας.

Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός

Από τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η σχολική αποτυχία – αρχικά παιδαγωγικό φαινόμενο χωρίς πραγματική κοινωνική συνέπεια – επιβάλλεται όλο και περισσότερο ως ένα κοινωνικό πρόβλημα πολύ ανησυχητικό. Οι νέοι, οι οποίοι βρίσκονται αποκλεισμένοι από κάθε κοινωνική δραστηριότητα, υπήρξαν, στις περισσότερες περιπτώσεις, θύματα της σχολικής αποτυχίας σε κάποια φάση της σχολικής τους διαδρομής. *"Περισσότερο από ποτέ η σχολική αποτυχία παράγει την κοινωνική αποτυχία, δηλαδή την ασταθή ζωή, την περιθωριοποίηση, την εξάρτηση από τους μηχανισμούς πρόνοιας"*⁷⁸.

⁷⁷ S. Bowles, H. Gintis, , *Schooling in Capitalist America*, New York Basic Books, 1976

⁷⁸ B. Charlot, "Penser l' échec comme événement, penser l' immigration comme histoire", in *Migrants Formation*, no 81, juin 1990, p. 14

Η κοινωνική απόρριψη

Στον Ευρωπαϊκό χώρο υπολογίζουμε σήμερα ότι ένα 15% του πληθυσμού βρίσκεται περιθωριοποιημένο σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο. Ανάμεσα σ' αυτούς, η μερίδα των νέων είναι πάρα πολύ σημαντική. Όμως μια πραγματική δημοκρατία δεν μπορεί να αναπτυχθεί αν δε συνοδεύεται από μια οικονομική και κοινωνική δημοκρατία.

Η κοινωνική απόρριψη, είτε ως διαδικασία είτε ως κατάσταση που προκύπτει από αυτή τη διαδικασία, προσανατολίζει τις κοινωνίες προς μία δυαδική λειτουργία. Η απόρριψη επιχειρεί ένα διαχωρισμό ανάμεσα σ' αυτούς που είναι ευνοούμενοι και σε κάποια σχετική σιγουριά, αυτούς δηλαδή που είναι ενταγμένοι στο χώρο της εργασίας και απολαμβάνουν ένα άνετο επίπεδο ζωής και αυτούς που υφίστανται την οικονομική ανασφάλεια, την απομόνωση και τη μη συμμετοχή. Αυτή η κατάσταση θέτει υπό αμφισβήτηση το ίδιο το κοινωνικό συμβόλαιο πάνω στο οποίο βασίζονται οι μοντέρνες δυτικές κοινωνίες, εφόσον οι τελευταίες δε διασφαλίζουν πια σε μια μερίδα του πληθυσμού τους την προστασία και την οικονομική και κοινωνική ευμάρεια που έχουν το δικαίωμα να περιμένουν, την ικανοποίηση της *«ολοένα και μεγαλύτερης βελτίωσης του βιοτικού τους επιπέδου»⁷⁹*.

Η κοινωνική απόρριψη θέτει λοιπόν υπό αμφισβήτηση την κοινωνική συνοχή που θεμελιώνει την κοινωνία. Διαιρεμένη, η τελευταία βλέπει να αναπτύσσεται στους κόλπους της μια κατηγορία ατόμων, ομάδων ή ακόμα και περιοχών απορριμμένες από τη συμμετοχή στις πρακτικές και τις ανταλλαγές της κοινωνικής ένταξης και στερημένες από τα χαρακτηριστικά δικαιώματα που συνδέονται μ' αυτή. Οι συνθήκες που επιτρέπουν την πραγματική συμμετοχή στην κοινωνική ζωή δεν πληρούνται, γεγονός που οδηγεί σε μια ανικανότητα των πολιτών να ασκήσουν τα δικαιώματά τους.

Οι γενεσιουργοί μηχανισμοί της κοινωνικής απόρριψης είναι σύνθετοι και περίπλοκοι. Ο οικονομικός παράγοντας παίζει εδώ ένα σημαντικό ρόλο. Ωστόσο, κάθε φορά, σε ατομικό επίπεδο, το μορφωτικό επίπεδο αποτελεί ένα σημαντικότερο δεδομένο που παραπέμπει κατευθείαν στο δικαίωμα όλων των πολιτών στη μόρφωση.

⁷⁹ Άρθρο 2 του Συμφώνου της Ρώμης

Οι σύγχρονες εξελίξεις και η επίδρασή τους πάνω στο δικαίωμα για μόρφωση

Οι σύγχρονες κοινωνίες γνωρίζουν βαθιές ανακατατάξεις στον οικονομικό και τεχνολογικό τομέα. Στην πραγματικότητα, το οικονομικό κλίμα έχει προοδεύσει σημαντικά μέσα από αλλαγές που αφορούν τα μέσα και τα αποτελέσματα της παραγωγής, όπως επίσης και το περιεχόμενο της παραγωγικής δραστηριότητας. Οι ραγδαίες οικονομικές εξελίξεις επηρεάζουν τις επιχειρήσεις, τόσο σε ότι έχει σχέση με τη διοίκηση, όσο και σε σχέση με την παραγωγή και το Marketing. Ορισμένοι τομείς της οικονομίας, όπως η βαριά βιομηχανία και η εξόρυξη φυσικών πόρων – χαρακτηριστικοί συνθετικοί παράγοντες της βιομηχανικής επανάστασης και χώρος διαμόρφωσης της εργατικής τάξης – παρακμάζουν, ενώ άλλοι, όπως οι υπηρεσίες, βρίσκονται σε πλήρη ανάπτυξη.

Παρατηρούμε επίσης μια ολοένα και αυξανόμενη διεθνοποίηση της οικονομίας που αφορά, όχι μόνο την ανταλλαγή των προϊόντων και των υπηρεσιών και τη μεταφορά κεφαλαίων, αλλά επίσης και το σύνολο των φάσεων της σύλληψης, της ανάπτυξης, της παραγωγής, της διανομής και της κατανάλωσης των αγαθών. Ο ανταγωνισμός σε διεθνή κλίμακα ενισχύει τη λογική της ανταγωνιστικότητας ανάμεσα στα κράτη και νομιμοποιεί μια μάχη τεχνολογική, βιομηχανική και οικονομική ανάμεσα στις επιχειρήσεις, τους οικονομικούς παράγοντες, τις πόλεις και τις χώρες.

Σ' αυτή την καινούργια εποχή, ο ρόλος του Κράτους – Εγγυητή του γενικού, λαϊκού συμφέροντος δεν κινδυνεύει να υποταχθεί στις επιταγές της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων; Δεν είναι μήπως μεγάλος ο κίνδυνος να δούμε τη νομιμοποίηση του αποκλεισμού ατόμων ή ομάδων ή και περιοχών ολόκληρων ενισχύοντας τη λογική του πιο δυνατού, με συνέπεια μια πιο εύθραυστη δημοκρατία;

Μέσα σ' αυτόν τον ανταγωνισμό, η στρατηγική των επιχειρήσεων που ψάχνουν να διατηρήσουν τη θέση τους στις διεθνείς αγορές με γρήγορη ανάπτυξη, βασίζεται όλο και περισσότερο στην ευλυγισία της απασχόλησης και του ανθρώπινου δυναμικού. Η χρησιμοποίηση ενός εργατικού δυναμικού όχι μόνιμου γίνεται όλο και πιο συχνή (συμβόλαια ορισμένου χρόνου, εργασία *part-time*, κλπ.). Έτσι λοιπόν η προσωρινή εργασία αντιπροσωπεύει πάνω από το 15% του εργατικού δυναμικού στην Ελλάδα και την Πορτογαλία και αγγίζει το 30% στην Ισπανία.⁸⁰

⁸⁰ Eurostat, Janvier 1992.

Άλλωστε, αυτή η ίδια λογική απαιτεί να διαθέτει κανείς ένα εργατικό δυναμικό όσο το δυνατό πιο έμπειρο και εκπαιδευμένο, ικανό να προσαρμοστεί στη γρήγορη πρόοδο της τεχνολογίας και να ανανεώνει συνεχώς τις γνώσεις και επιδόσεις του. Αυτό αφορά πρωτίστως στις επενδύσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των πολιτών. Στην πραγματικότητα, μέσα σε μια οικονομία ανοικτή αυτού του τύπου, η ικανότητα εξειδίκευσης του πληθυσμού είναι στενά συνδεδεμένη με τις ικανότητες που έχει για να αποκτήσει τις ενδεδειγμένες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις.

Δομικές ανακατατάξεις της αγοράς εργασίας και περιθωριοποίηση των νέων

Τα ρόδινα χρόνια της προόδου και της ανάπτυξης διαδέχθηκε μια περίοδος ανώμαλων οικονομικών συγκυριών, σηματοδομένη από μια σειρά απορυθμίσεων και ανακατατάξεων και από μια στασιμότητα της παραγωγής, περιορισμού της εργασίας και κυρίως από ένα υψηλό επίπεδο ανεργίας, κύρια μακράς διάρκειας. Κατά συνέπεια, η δραματική διατήρηση της ανεργίας είναι η κύρια αιτία της απόρριψης. Ο αποκλεισμός των ατόμων από την αγορά εργασίας, η ανεργία, προκαλεί την απώλεια πολλών άλλων τρόπων συμμετοχής στην κοινωνία. Στην πραγματικότητα, η εργασία, εκτός από το εισόδημα που εξασφαλίζει, αντιπροσωπεύει συνήθως το κύριο μέσο κοινωνικής ολοκλήρωσης.

Παραδόξως, οι δομικές δυσκολίες της αγοράς εργασίας πλήττουν κυρίως τους νέους και τις γυναίκες. Έτσι, κοντά στο 1/5 των νέων Ευρωπαίων κάτω των 25 ετών βρίσκονται στην ανεργία. Επομένως συνάγεται όλο και περισσότερο ότι αυτοί που δεν έχουν λάβει μια ενδεδειγμένη προετοιμασία ή δεν είχαν πρόσβαση στις δυνατότητες της εκπαίδευσης ή των οποίων οι ικανότητες είναι ανεπαρκείς, διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βρεθούν περιθωριοποιημένοι, αποκλεισμένοι από την αγορά εργασίας ή, στην καλύτερη περίπτωση, καταδικασμένοι να κατέχουν πρόσκαιρες και κακοπληρωμένες εργασίες. Γενικά στις χώρες της Δύσης, οι νέοι που έχουν ένα πανεπιστημιακό πτυχίο είναι τρεις με τέσσερις φορές λιγότερο θύματα της ανεργίας από τους συνομηλικούς τους που δεν έχουν παρά μόνο το απολυτήριο της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.⁸¹

Οι ανειδίκευτοι νέοι είναι τα πρώτα θύματα της αγοράς εργασίας. Η σημερινή τάση να ενισχυθεί το επίπεδο των απαιτήσεων σε σχέση με τις προσφερόμενες θέσεις και

⁸¹ Eurostat, ό.π.

κατά συνέπεια η υποβάθμιση των πτυχίων, οδηγεί στην επιλογή για μια θέση ενός υποψηφίου που διαθέτει είτε την εμπειρία, είτε ένα δίπλωμα που πιστοποιεί τις επαγγελματικές του ικανότητες. Αυτοί οι μηχανισμοί επιλογής οδηγούν στον αποκλεισμό των νέων που είναι λίγο ή πλημμελώς καταρτισμένοι.

Το φαινόμενο της κοινωνικής απόρριψης πλήττει πολύ βαριά αυτούς τους νέους, εφόσον η αδυναμία για είσοδο στην αγορά εργασίας και διαμέσου αυτής η προσέγγιση όλων των τύπων κοινωνικής ένταξης και απόλαυσης των δικαιωμάτων του πολίτη, τους στερεί όχι μόνο από μια μελλοντική σταδιοδρομία, μα ακόμα χειρότερα, στερεί το νόημα από τη ζωή τους. *"Ο νέος ο οποίος παραπαίει δεν είναι απλά ένας άνεργος, είναι κάποιος που αυτοκαταστρέφεται γιατί ο κόσμος στον οποίο ζει είναι έτοιμος να εκμηδενιστεί αυτός ο ίδιος"*⁸². Οι βίαιες ταραχές που έχουν εκτυλιχθεί στα προάστια ευρωπαϊκών μεγαλουπόλεων είναι η απεικόνισή του. Συχνά οι ταραχές αυτές ξεσπούν ανάμεσα σε τέκνα μεταναστών και γηγενείς, παραβλέποντας ότι και οι δύο κατηγορίες των νέων είναι θύματα της ίδιας στρεβλής κατάστασης: της έλλειψης ουσιαστικής εκπαίδευσης, προσαρμοσμένης στις απαιτήσεις της εποχής και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Πέφτουν θύματα επίσης της αδράνειας και συχνά και της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής.

Ωστόσο, δε θα πέφταμε καθόλου έξω αν, προσπαθώντας να προβλέψουμε το μέλλον και την εξέλιξη των παιδιών αυτών, που κατά χιλιάδες εγκαταλείπουν το μόνο θεσμό που μπορεί να τους εξασφαλίσει τα εφόδια για την ανεύρεση εργασίας, λέγαμε ότι:

α) ως άτομα δίχως πόρους ή δικά τους μέσα παραγωγής, κινδυνεύουν να καταλήξουν σε μία διαβίωση είτε παρασιτική, είτε παραβατική. Και στις δύο περιπτώσεις δηλαδή θα υπάρχει ένα συγκεκριμένο και καθόλου αμελητέο κοινωνικό και οικονομικό κόστος, που δεν είναι στις προθέσεις καμιάς οργανωμένης Πολιτείας να επωμισθεί.

β) Μία άλλη δευτερογενής συνέπεια αυτού του φαινομένου είναι η ανάπτυξη από μέρους των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων μιας συνολικά αρνητικής στάσης απέναντι στο Κράτος και τους θεσμούς του. Η έλλειψη εμπιστοσύνης προς το Κράτος, η φτώχεια και η απομόνωση εμποδίζουν την υιοθέτηση από μέρους τους μιας συνειδητοποιημένης συμπεριφοράς πολίτη. Το αντίθετο μάλιστα, η απόγνωσή

⁸² F. Dubet, "Jeunesse et Travail: de quelles crises s'agit-il?" in Lettre d'Information de la FONOA (Fondation pour la vie Associative), no 63, Paris, Avril 1989, p. 4

τους, αν δεν οδηγεί στην πλήρη παθητικότητα, μετουσιώνεται σε καθαρά αντικοινωνική στάση και συμπεριφορά, η οποία απειλεί με διάρρηξη την κοινωνική συνοχή.

γ) Η τρίτη παρατήρηση που πρέπει να γίνει με αφορμή τα παραπάνω είναι ότι ενώ οι αλλοδαποί μαθητές μπορεί να ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου να βρεθούν κοινωνικά και οικονομικά αποκλεισμένες, ωστόσο ο κίνδυνος δεν είναι σημαντικά μικρότερος και για τους ντόπιους μαθητές, ιδιαίτερα αυτούς που προέρχονται από υποβαθμισμένο περιβάλλον και οι οποίοι παρουσιάζουν σημαντικά ποσοστά σχολικής αποτυχίας. Το πρόβλημα λοιπόν το αντιμετωπίζουμε στο σύνολό του, για όλους τους νέους ανεξαρτήτως καταγωγής, και είναι αυτό το πρώτο βήμα για μια ουσιαστική διαπολιτισμική προσέγγιση⁸³. Επιβεβαιώνεται μάλιστα και αυτό που από την αρχή υποστηρίξαμε, ότι δηλαδή η πολυπολιτισμικότητα δεν παρουσιάστηκε ξαφνικά με την έλευση των αλλοδαπών εργατών στην Ελλάδα, ούτε θα εκλείψει με τον επιπολιτισμό⁸⁴ τους, όσο υπάρχουν μεγάλες ταξικές διαφορές και αντιθέσεις μέσα σ' έναν τόπο, οι οποίες θα τροφοδοτούν πολιτισμικές διαφορές, παρανοήσεις και συγκρούσεις.

Αυτές οι ομάδες που σήμερα συγκρούονται, αφού διεκδικούν μερίδιο από την «ίδια πίτα» της οικονομικής δραστηριότητας μέσα στη χώρα (π.χ. Τσιγγάνοι με Ελληνοπόντιους, Έλληνες εργάτες οικοδομής με Αλβανούς κ.ά.), αύριο θα βρεθούν σύμμαχοι στη απαίτηση καλύτερων συνθηκών ζωής, υψηλότερων αμοιβών, περισσότερων δικαιωμάτων. Η ιστορία έχει δείξει ότι τίποτα δεν είναι στατικό και

⁸³ F. Dubet, ό.π., p. 6

⁸⁴ Ο όρος χρησιμοποιείται από πολλούς συγγραφείς, μεταξύ των οποίων Γ. Μάρκου, Π. Γεωργγιάννης, Δ. Γεώργας, Α. Παπαστυλιανού, και είναι η ελληνική απόδοση του αγγλικού acculturation (ομοίως και στα γαλλικά). Μία υποεπιτροπή του Social Science Research Council (αποτελούμενη από τους Redfield, Linton και Herskovits), ορίζει τον επιπολιτισμό (acculturation) ως ακολούθως: "Ο επιπολιτισμός καλύπτει το σύνολο των φαινομένων που προκύπτουν από μία διαρκή και άμεση επαφή μεταξύ ομάδων ατόμων τα οποία ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες και τα οποία καταλήγουν σε μεταμορφώσεις των πολιτισμικών μοντέλων της μιας ή και των δύο ομάδων. Σύμφωνα μ' αυτόν τον ορισμό, ο επιπολιτισμός πρέπει να διακριθεί από την κοινωνική αλλαγή, της οποίας δεν είναι παρά μια όψη και από την αφομοίωση, η οποία ενίοτε είναι μία φάση του επιπολιτισμού. Χρειάζεται επίσης να τον διακρίνουμε και από τη διάχυση, η οποία αν και παρούσα σε όλες τις περιπτώσεις επιπολιτισμού, είναι ένα φαινόμενο το οποίο όχι μόνο λαμβάνει χώρα συχνά έξω από κάθε επαφή μεταξύ λαών, προϋπόθεση για τον επιπολιτισμό όπως τον ορίσαμε παραπάνω, αλλά ακόμη, δεν συνιστά παρά μόνο μια όψη της διαδικασίας επιπολιτισμού" (M.J., Herskovits, *Acculturation: The Study of Culture Contacts*, New York, 1938). Η International Encyclopaedia of Education, New York, 1985, αναφέρει ότι ο επιπολιτισμός ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής μεταξύ των ομάδων που έρχονται σε επαφή.

παγιωμένο μέσα στην κοινωνική ιστορία. Η σημερινή αντιπαράθεση δε θα είναι αιώνια. Υπάρχει μία δυναμική, η οποία από τη μια θα ενσωματώσει τους αλλοδαπούς εργαζόμενους που θα κατοχυρώσουν το status τους στη χώρα, από την άλλη θα ταυτίζει τα συμφέροντά τους με αυτά των εργαζομένων, οι οποίοι δε θα πάψουν – και σωστά – να διεκδικούν.

Τί γίνεται σήμερα σε θεσμικό, διοικητικό και παιδαγωγικό επίπεδο

Τα έντονα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από την μετανάστευση, καθώς και το πρόβλημα της προβληματικής σχολικής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών όλα αυτά τα χρόνια, οδήγησε την ελληνική πολιτεία να προβληματισθεί έντονα πάνω στο θέμα της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη χώρα μας. Έτσι, τελευταία αναπτύσσεται μια έντονη δραστηριότητα. Μετά τον πρώτο αιφνιδιασμό, η Ελλάδα προχώρησε αμέσως σε μέτρα που με το χρόνο γίνονταν όλο και πιο συγκεκριμένα, για να καταλήξουμε, το 1996, στην ψήφιση του Νόμου για την Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων εξωτερικού και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Με το Νόμο αυτό, όπως είδαμε και παραπάνω, τίθεται το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (οποιασδήποτε φύσης), μέσα στο ελληνικό σχολείο, ενώ ταυτόχρονα επιλέγεται η **Διαπολιτισμική προσέγγιση** ως η επίσημη εκπαιδευτική γραμμή στα ζητήματα ένταξης και εκπαίδευσης των μαθητών αυτών των κατηγοριών.

«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε ως απάντηση στην ανάγκη του επαναπροσδιορισμού και της αναμόρφωσης της σχέσης μεταξύ του σχολείου και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η διαπολιτισμικότητα είναι σαν ένα είδος γέφυρας που επιτρέπει την αμοιβαία προσέγγιση και επικοινωνία δύο ή περισσότερων πολιτισμών στη βάση της ισοτιμίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλαποδοχή και την αλληλεγγύη και απευθύνεται τόσο στους μη-Έλληνες, όσο και στον ντόπιο πληθυσμό»⁸⁵.

⁸⁵ Από επίσημο ενημερωτικό κείμενο του Ειδικού Γραμματέα Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ, κ. Δ. Χαλκιώτη με τίτλο: «Καταπολέμηση του Εκπαιδευτικού Αποκλεισμού

Από τα παραπάνω συνάγεται κάτι το οποίο ενώ είναι απολύτως σωστό, ότι δηλαδή η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στους «διαφορετικούς», αλλά σε όλους τους μαθητές, τελικά δεν είναι και τόσο αυτονόητο σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη, όπως θα δούμε και σε επόμενα κεφάλαια. Η ελληνική πολιτεία, με τις σοσιαλιστικές κυβερνήσεις των τελευταίων ετών, είναι αλήθεια ότι έχει δώσει έμφαση στην υπόθεση της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, επενδύει σ' αυτήν μεγάλα ποσά και είναι ανοικτή στις προτάσεις των ειδικών που βασίζονται πάνω στην επιστημονική έρευνα. Το αποτέλεσμα σίγουρα δεν είναι ακόμη αρκετά ικανοποιητικό, ενώ υπάρχει πάντα και μία τάση να αναζητάμε το απόλυτο, όταν απόλυτο δεν υπάρχει στις Επιστήμες της Αγωγής. Είναι γεγονός, όπως θα δούμε και στη συνέχεια με την παρουσίαση των μέτρων που έχουν ληφθεί και τίθενται σε εφαρμογή σήμερα, ότι είμαστε από τους πρωτοπόρους στην Ευρωπαϊκή Ένωση, δείχνοντας μία αξιοσημείωτη ευαισθησία στα ζητήματα του σεβασμού της ταυτότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο. Η ανάλυση περιεχομένου των θεσμικών κειμένων φανερώνει μια πραγματική προσήλωση στο παραπάνω ιδεολογικό στίγμα. Το ερώτημα βέβαια είναι κατά πόσο αυτή η ιδεολογική θέση μετουσιώνεται και σε πραγματικά αποτελεσματική, παιδαγωγική δράση. Σήμερα, που το πρόβλημα είναι ιδιαίτερα έντονο, με τη μαζική όπως είδαμε παρουσία των αλλοδαπών στα ελληνικά σχολεία, είναι δύσκολο να φανούν τα θετικά αποτελέσματα των προσπαθειών της πολιτικής ηγεσίας και του παιδαγωγικού κόσμου. Βρισκόμαστε άλλωστε σε μία φάση αναζήτησης και πειραματισμού, η οποία σύντομα αναμένουμε να δώσει, ήδη άρχισε να το κάνει, τους πρώτους καρπούς της κι ελπίζουμε ότι σύντομα ο Έλληνας εκπαιδευτικός θα έχει στα χέρια του αρκετά και αποτελεσματικά εργαλεία σε διδακτικό – μεθοδολογικό επίπεδο, προκειμένου να αισθάνεται την απαραίτητη αυτοπεποίθηση και σιγουριά για να αντιμετωπίσει τις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες. Συγχρόνως, θα υπάρχουν και οι απαραίτητες θεσμικές ρυθμίσεις και διοικητικές δομές που θα υποστηρίζουν το έργο του. Γιατί, για πρώτη ίσως φορά, αυτά που επιχειρούνται σήμερα στο χώρο της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη χώρα μας, μοιάζουν να σχεδιάζονται σε μία μεσομακροπρόθεσμη προοπτική και όχι να ακολουθούν τις εξελίξεις.

Χαρακτηριστικό είναι ότι σε όλα σχεδόν τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας έχει εισαχθεί και διδάσκεται το μάθημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ενώ διεξάγεται και αντίστοιχη επιστημονική έρευνα. Το ίδιο συμβαίνει και στα Διδασκαλεία της χώρας, καθώς και στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, έτσι ώστε να μπορούμε βάσιμα να ισχυριστούμε ότι το σύνολο σχεδόν του προσωπικού της Α'θμιας Εκπαίδευσης σύντομα θα έχει συμπληρώσει ένα μαθησιακό κενό από την αρχική του κατάρτιση. Κάτι παρόμοιο θα πρέπει να συμβεί και με το προσωπικό της Β'θμιας, όπου δυστυχώς δεν έχουν ληφθεί ακόμη ανάλογες πρωτοβουλίες.

Οργανωτική δομή και νομοθετικό πλαίσιο

Το ΥΠΕΠΘ κατά την τελευταία τετραετία έχει κάνει σημαντικά βήματα στον τομέα της θεσμικής θωράκισης και κατοχύρωσης των θεμάτων της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αυτή βασίστηκε στην αξιοποίηση των εμπειριών του παρελθόντος, καθώς και άλλων κρατών και στοχεύει στη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου να πετύχει την ομαλή σχολική ένταξη όλων των παιδιών. Έτσι, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν ληφθεί τα παρακάτω διοικητικά μέτρα:

- Ψήφιση του Νόμου 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στον οποίο αναφερθήκαμε κριτικά και σε προηγούμενα κεφάλαια.
- Ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που λειτουργεί ως ένα διοικητικό εργαλείο μέσα στο ΥΠΕΠΘ, με στόχο το σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής σ' αυτά τα θέματα.
- Ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΠΟΔΕ), που θα υποστηρίζει επιστημονικά και επιτελικά το έργο του ΥΠΕΠΘ.

- Αναδιαμόρφωση και εκσυγχρονισμός των Τάξεων Υποδοχής,⁸⁶ των Φροντιστηριακών Τμημάτων⁸⁷ και μετατροπή επιλεγμένων σχολείων σε Διαπολιτισμικά.
- Υλοποίηση πολλών και μεγάλων προγραμμάτων με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ύψους 5 δις περίπου, μέσα από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης και με προοπτική συνέχισής τους με το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης έως το 2006.

Διαπολιτισμικά Προγράμματα

Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ εφαρμόζεται μέσα από τρία μεγάλα προγράμματα που ξεκίνησαν το 1997 και ολοκληρώνονται το 2000. Έχουν ως στόχο ευπαθείς κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού της χώρας (τσιγγάνους, Μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες). Για την περίοδο 2000 – 2006 τα προγράμματα θα συνεχιστούν στο πλαίσιο του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης με έμφαση στην προσχολική αγωγή, την εκπαίδευση ενηλίκων και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, με βασικό στόχο το δραστικό περιορισμό της σχολικής διαρροής.

Τα προγράμματα στοχεύουν: 1. Στην ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού και μαθητικού πληθυσμού της χώρας ως προς τις αρχές μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, στα πλαίσια της οποίας ζουν κοινωνικές ομάδες που έχουν τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και στάσεις ζωής οι οποίες πρέπει να είναι σεβαστές από όλους.

⁸⁶ Ειδικά για τις Τάξεις Υποδοχής έχουμε να συμπληρώσουμε ότι διακρίνονται σε Τ.Υ.Ι και Τ.Υ.ΙΙ. Στις Τ.Υ.Ι τα παιδιά μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Σε τρεις μήνες όμως μερικοί μαθητές μπορούν να γραφτούν στην κανονική τάξη να έχουν δείξει ότι έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν όλα τα μαθήματα. Εάν έχουν ακόμη γλωσσικές ελλείψεις στα ελληνικά, τότε συνεχίζουν στην επόμενη Τ.Υ.ΙΙ. Στις τελευταίες εφαρμόζεται ένα μεικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής μαθησιακής υποστήριξης. Αυτό πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την αποτελεσματική παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ.Ι.

⁸⁷ Τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) απευθύνονται σ' αυτούς που δεν έχουν φοιτήσει σε Τ.Υ.Ι ή Τ.Υ.ΙΙ ή έχουν φοιτήσει εκεί αλλά συνεχίζουν να έχουν γλωσσικά προβλήματα. Τα Φ.Τ. πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου. Σ' αυτά παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες εβδομαδιαίως. Διδάσκονται τα μαθήματα στα οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικές ή μαθησιακές.

2. Στην ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών και την απόκτηση από αυτούς των απαραίτητων γνώσεων για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης.
3. Στην ένταξη και συμμετοχή των πολιτισμικών ομάδων σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα που σέβεται τις ανάγκες τους και ανταποκρίνεται σ' αυτές, και η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για την κοινωνική ολοκλήρωσή τους.
4. Στην εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ώστε να αποφευχθεί ο λειτουργικός αναλφαβητισμός, είτε με την πλήρη ένταξή τους στο σχολικό σύστημα είτε με εναλλακτικές προσεγγίσεις όταν είναι απαραίτητο.

Η υλοποίηση των προγραμμάτων βασίζεται σε τρεις άξονες:

- Τη διαμόρφωση κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών
- Την παραγωγή διδακτικού και εποπτικού υλικού και
- Τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τα τρία προγράμματα είναι:

1. «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή του πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Αθανάσιο Γκότοβο.
2. «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», με επιστημονική υπεύθυνο την Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Άννα Φραγκουδάκη και
3. «Εκπαίδευση Παλινοστούντων – Αλλοδαπών Μαθητών» με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Γεώργιο Μάρκου.

Χωρίς αμφιβολία, η παρουσίαση του περιεχομένου του τρίτου προγράμματος εντάσσεται στους στόχους του παρόντος βιβλίου και πιστεύουμε ότι θα ενδιαφέρει άμεσα τους αναγνώστες του.

«Το Πρόγραμμα σχεδιάστηκε για την ανάπτυξη συγκεκριμένων σχολικών μονάδων με στόχο την ανάδειξή τους σε αναβαθμισμένους χώρους μάθησης και σε τοπικά κέντρα σχολικής και κοινωνικής ένταξης γηγενών, αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών, υπό συνθήκες ισόνομης αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ τους, σ' ένα πλαίσιο

ενθάρρυνσης της διαπολιτισμικής κατανόησης, επικοινωνίας και συνεργασίας όλων των ομάδων πληθυσμού που απαρτίζουν τις τοπικές κοινότητες.»⁸⁸

Το Πρόγραμμα πραγματοποιεί μια σειρά μέτρων για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Οι κύριες δράσεις του έργου είναι:

- Εκπόνηση μελετών και ερευνών για τις ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών.
- Δημιουργία και παραγωγή κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού βοηθητικού υλικού με το οποίο θα αξιοποιείται και η μητρική γλώσσα των μαθητών (αλβανική, ρωσική κλπ.)
- Δημιουργία νέων, κατάλληλων προγραμμάτων και εκπόνηση ειδικών προγραμμάτων σπουδών.
- Σεμινάρια ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, καθώς και μαθητικά συμπόσια.
- Συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σ' αυτούς τους μαθητές.

Τα πρώτα αποτελέσματα του Προγράμματος είναι:

- Υποστήριξη των διαπολιτισμικών σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με προοπτική να φθάσουν τα διακόσια (200). Σήμερα λειτουργούν, όπως είδαμε, είκοσι.
- Εκσυγχρονισμός του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής.
- Νέο διδακτικό, εκπαιδευτικό υλικό στη μητρική γλώσσα των παιδιών (Αλβανική, Ρωσική κλπ.)
- Μαθητικά συμπόσια κατά του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.
- Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.⁸⁹

⁸⁸ Δ. Χαλκιώτης, ό.π., σελ. 18

⁸⁹ Περισσότερες πληροφορίες μπορεί να αντλήσει κάποιος από την ειδική ιστοσελίδα του Προγράμματος: www.keda.gr

Εκτός, όμως, από τα μεγάλα επιχειρησιακά Προγράμματα που εκτελούνται από το ΥΠΕΠΘ, υπάρχουν και άλλοι φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με μεγάλη επιτυχία. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)

Το Π.Ι. έχει τα τελευταία χρόνια συμβάλει πολύ στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Έχει συντάξει Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ έχουν συγγραφεί και δύο σειρές βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής («Ανοίγω το παράθυρο 1 & 2»), οι οποίες περιλαμβάνουν: Βιβλίο του μαθητή, βιβλίο για το δάσκαλο και τετράδιο ασκήσεων. Έχει επίσης καταρτισθεί ένα διαγνωστικό κριτήριο κατάταξης σε γλωσσικό επίπεδο για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Το Π.Ι. έχει υλοποιήσει, στο πλαίσιο των ΣΕΠΠΕ, επτά διαπολιτισμικά προγράμματα, ενώ έχει επανειλημμένως οργανώσει σεμινάρια επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Έχει επίσης διανείμει φυλλάδια με οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς των πολυπολιτισμικών τάξεων και των Γ.Υ. και Φ.Τ., καθώς επίσης και τεύχη με πληροφορίες σχετικές με το προφίλ των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και τα εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες προέλευσής τους. Τελευταία το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δημιούργησε και στελέχωσε ειδική θέση Παρέδρου με Θητεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και υπάρχει η βούληση για μεγαλύτερη και πιο συστηματική δραστηριοποίηση στο συγκεκριμένο τομέα.

Βεβαίως, ο ρόλος του Ινστιτούτου στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι συμβουλευτικός και υπάρχει ο κίνδυνος επικάλυψης αρμοδιοτήτων με το ΙΠΟΔΕ. Τα θέματα αυτά θα πρέπει να διασαφηνιστούν, προκειμένου η δράση των δύο Ιδρυμάτων να είναι συντονισμένη και αποτελεσματική. Εκεί που το Π.Ι. έχει την απόλυτη ευθύνη είναι στην παραγωγή και την έγκριση των βιβλίων και κάθε διδακτικού υλικού που διανέμεται στα σχολεία. Στον τομέα αυτό, όπου υπάρχει μία σχετική υστέρηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μπορεί να παίξει πολύ ουσιαστικό ρόλο.

Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.)

Το Ε.Ι.Ν. δραστηριοποιήθηκε κυρίως στα θέματα εκπαιδευτικής στήριξης των μαθητικών ομάδων των Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης. Το Πρόγραμμα που εκπονήθηκε και εκτελέστηκε με ευθύνη του Ε.Ι.Ν. σημείωσε πολύ μεγάλη επιτυχία.

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ)

Το ΚΕΓ, που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη, είναι υπεύθυνο για την ενίσχυση και προώθηση της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και το εξωτερικό και στηρίζει γλωσσικά τους παλιννοστούντες και απόδημους Έλληνες. Το ΚΕΓ έχει αναλάβει τις Εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας με ειδική χρηματοδότηση του ΥΠΕΠΘ. Οι πρώτες εξετάσεις πραγματοποιήθηκαν το Μάιο του 1999 με 13 εξεταστικά κέντρα στην Ελλάδα και την Ευρώπη και με 600 περίπου υποψήφιους, ομογενείς και αλλογενείς.

Σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας έχει ολοκληρώσει τη συγγραφή τριών ακόμη προγραμμάτων τα οποία αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τη χρηματοδότηση του Συμβουλίου της Ευρώπης και του ΚΕΓ. Αυτά είναι:

- Κατώφλι για τα Νέα Ελληνικά (threshold level)
- Αρχικό επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς για τα Νέα Ελληνικά (Way stage)
- Προχωρημένο επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς για τα Νέα Ελληνικά (Vantage level)

Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.)

Η Γ.Γ.Λ.Ε. δραστηριοποιείται κυρίως σε θέματα εκπαίδευσης και αλφαριθμητισμού ενηλίκων. Οργανώνει επίσης μαθήματα Νέων Ελληνικών για αλλοδαπούς και ασχολείται με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκτέλεσε για το 1998-99 το Πρόγραμμα «NEMESIS – Λειτουργία της αγοράς εργασίας», με τις παρακάτω θεματικές ενότητες:

- Εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας ως ξένης
- Συμπληρωματικές γνώσεις για την ένταξη στην αγορά εργασίας
- Τεχνικές εύρεσης εργασίας

Παρόμοια πρόταση έχει υποβάλει η Γ.Γ.Λ.Ε. στο Υπουργείο Εργασίας για το 1999-2000.

Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.)

Παρόμοια προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας πραγματοποιούνται από αρκετές Ν.Ε.Λ.Ε. σε όλη τη χώρα, με μεγάλη συμμετοχή από μέρους των αλλοδαπών και με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

Διαπιστώνουμε ότι πολλοί φορείς, σε όλη τη χώρα, στέκονται με ευαισθησία και προσοχή πλάι στα προβλήματα των αλλοδαπών μεταναστών, αποδεικνύοντας ότι η Ελλάδα μπορεί να θεωρηθεί μια φιλόξενη χώρα υποδοχής. Αναμφισβήτητα, χρειάζεται καλύτερος συντονισμός και πιο μεθοδικές προσπάθειες, προκειμένου το αποτέλεσμα να είναι καλύτερο και μονιμότερο.

Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Μοντέλα Διαχείρισης της Πολυπολιτισμικότητας

Τα προβλήματα που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα, δεν είχαν μία ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Αντίθετα, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής, όσο και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής, υπήρξαν αρκετές προσεγγίσεις οι οποίες μπορούν να συνοψισθούν σε πέντε κύρια μοντέλα.⁹⁰ Το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο.

⁹⁰ Βλ. Γ. Μάρκου, *«Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»* ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα, 1996, σελ. 1. Με την κατηγοριοποίηση που προτείνει ο Μάρκου συμφωνεί και ο Π. Γεωργογιάννης στο έργο του *«Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»*, ό.π., σελ. 45-56. Την ανάλυση αυτών των δύο συγγραφέων κυρίως χρησιμοποιούμε στην παρουσίαση των μοντέλων διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας.

Το αφομοιωτικό μοντέλο

Η αφομοίωση ορίζεται ως το τελικό στάδιο του επιπολιτισμού (acculturation)⁹¹, που ακολουθεί αυτά της επαφής, της σύγκρουσης, και της προσαρμογής⁹². Γενικά, με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής-πολυφυλετικής κοινωνίας.⁹³

Σύμφωνα με τους αμερικανούς κυρίως κοινωνιολόγους⁹⁴, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που μαρτυρούν το βαθμό ολοκλήρωσης (ή επιτυχίας) της αφομοίωσης ενός υποκειμένου ή μιας ομάδας στη χώρα υποδοχής. Τέτοιοι παράγοντες είναι το αίσθημα του «ανήκειν» στην κοινωνία υποδοχής, η πλήρης αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της, η συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες της χώρας υποδοχής (λέσχες, οργανώσεις κλπ.), οι μικτοί γάμοι, η απουσία στερεοτύπων και διακρίσεων, η απουσία συγκρούσεων που προέρχονται από διαφορετικά συστήματα αξιών και από την άσκηση εξουσίας.

Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο. Οι όποιες πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικές ομάδες θα πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πληθυσμό για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας.

Για τους υποστηρικτές της αφομοιωτικής πολιτικής – η οποία σημειωτέον κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 60 και εξακολουθεί μέχρι σήμερα να επηρεάζει πολιτικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς – η διατήρηση των εθνικών και πολιτισμικών δεσμών από τις μεταναστευτικές μειονότητες οφείλεται στο γεγονός ότι οι τελευταίες δεν έχουν ακόμη ενσωματωθεί στην κοινωνία και δεν

⁹¹ Βλ. σχετική υποσημείωση παραπάνω

⁹² The International Encyclopaedia of Education, New York, 1985, Vol. I, σσ. 341 κ.ε.

⁹³ Γ. Μάρκου, ό.π.

⁹⁴ Βλ. σχετικά τα έργα των M. Gordon, O. Patterson, W. Muehlmann κ.ά.

μπορούν να ωφεληθούν από την κοινωνική και οικονομική κινητικότητα που προσφέρει η σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία.⁹⁵

Η αντίληψη της αφομοιωτικής πολιτικής στην Ευρώπη παρουσιάζει διαφοροποιήσεις, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με το γαλλικό πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα. Μπορεί στο «λαϊκό σχολείο» που ενσαρκώνει το ρεπουμπλικανικό μοντέλο να επικρατεί ο «ιακωβινισμός» (ίδια διδασκαλία, ίδιο περιεχόμενο, ίδια εγχειρίδια, ίδιες μέθοδοι, ίδια ωρολόγια προγράμματα για όλους, δάσκαλοι και καθηγητές που προσλαμβάνονται με εθνικό διαγωνισμό κλπ.) στη διάπλαση και διαπαιδαγώγηση του «πολίτη» (citoyen). Ο τελευταίος όμως, σε ατομικό-ιδιωτικό επίπεδο δεν είναι υποχρεωμένος να απεκδυθεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (θρησκεία, ήθη και έθιμα κλπ.), ούτε θα κατηγορηθεί από κανέναν αν δεν το κάνει, στο βαθμό που δεν ενοχλεί το κοινωνικό σύνολο.⁹⁶

Το σχολείο στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό. Το πρόγραμμά του αντανακλά αυτή τη θέση, δίδοντας έμφαση στη διατήρηση της παράδοσης και της εθνικής κληρονομιάς, καλλιεργώντας την πίστη στη διαχρονική αξία του εθνικού κράτους. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η ένταξη παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, όπως οι αλλοδαποί που εξετάζουμε, αντιμετωπίζεται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», υπό την έννοια ότι θα πρέπει το συντομότερο οι μαθητές αυτοί να ξεπεράσουν τη γλωσσική αδυναμία τους στη χρήση της γλώσσας υποδοχής. Η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας πιστεύεται ότι είναι το κλειδί για τη γρήγορη αφομοίωσή τους.⁹⁷

Προκειμένου μάλιστα η παρουσία των αλλοδαπών μέσα στις τάξεις να μην αποτελεί ένα παράγοντα κωλύματος της προόδου των γηγενών μαθητών, επιβραδύνοντας την εργασία στην τάξη και δημιουργώντας αντιδράσεις από τους γονείς, μπαίνει και περιορισμός στο ποσοστό παρουσίας τους στα σχολεία το οποίο δεν πρέπει να υπερβαίνει το 30%.⁹⁸

⁹⁵ D. Apter, , “*Political Life and Cultural Pluralism*”, in M. Tumin and W. Plotch, “*Pluralism and Democratic Society*”, New York, Paeger, 1977, σσ. 43-46

⁹⁶ D. Schnapper, « *L'école du citoyen* » in « *Identités et Cultures à l'école* », Migrants – Formation, CNDP, no 102, Septembre 1995, σσ. 144-153

⁹⁷ Μάρκου, Γ. ό.π.

⁹⁸ Βλ. C. Dancan, “*Pastoral Care: An Antiracist / Multicultural perspective*”, Oxford Blackwell, 1988, σσ. 22 κ.ε.

Σ' ότι έχει να κάνει με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών, οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου χωρίς να είναι αντίθετοι, θεωρούν ότι αυτό δεν είναι υπόθεση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά των ίδιων των ομάδων. Αν δηλαδή τα μέλη των ομάδων θέλουν τα παιδιά τους να μάθουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, είναι δικαίωμά τους και ιδιωτική τους υπόθεση και όχι ευθύνη δημόσιων θεσμών όπως το σχολείο.⁹⁹ Το κράτος έχει την υποχρέωση να βοηθά όλα τα άτομα να γίνουν ανταγωνιστικά στην επίσημη γλώσσα και πολιτισμό.

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Ο όρος ενσωμάτωση υποδηλώνει την αναγνώριση ότι «κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται βέβαια τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα, όμως, ασκεί επίδραση σ' αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της».¹⁰⁰ Έτσι, ενώ με την αφομοίωση σημειώνεται αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, αντίθετα με την ενσωμάτωση η υπάρχουσα παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας.¹⁰¹

Η πολιτισμική ετερότητα εδώ γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Ο σεβασμός, ωστόσο και η ανοχή αυτής της πολιτισμικής ετερότητας αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη έθιμα, μουσική, γιορτές, κλπ. που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας. Στο χώρο της εκπαίδευσης πέρα από την εκμάθηση της εθνικής τους γλώσσας δημιουργούνται πιο λεπτομερή και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των μεταναστών για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και την κοινωνία. Πιστεύεται ότι η γνώση ιστορικών και πολιτισμικών πλευρών των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων θα επιτρέψει την αποδοχή διαφοροποιήσεων σε τρόπους ζωής, πολιτισμικές παραδοχές, θρησκευτικές πεποιθήσεις κλπ., που θα μπορούσε να διευκολύνει τη διαδικασία ενσωμάτωσης και να αποτρέψει λάθη από άγνοια.¹⁰²

⁹⁹ Βλ. R. Rodriguez, "Hunger of Memory: the Education of R. Rodriguez. An Autobiography", Boston, D.R., Godine, 1982

¹⁰⁰ Π. Γεωργογιάννης, ό.π., σ. 47

¹⁰¹ E. Vlachos, "The Assimilation of Greeks in the united States", Athens, EKKE, 1968, σ. 189

¹⁰² Γ. Μάρκου, ό.π. παραπομπή: E.J., Bolton, "Education in Multi-racial Society" in "Trends in Education", 1979/4/3-7

Η έμφαση εξακολουθεί να είναι στην ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής με τρόπο που να διασφαλίζεται η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών αυτών. Αυτό σημαίνει ότι εξαρτάται από τα παιδιά αυτά να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές, στις οποίες ελάχιστες ή καμιά παρέμβαση δεν ασκείται για αλλαγή των υφιστάμενων στάσεων και πρακτικών. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ταυτίζεται με την ικανότητα των παιδιών των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου που έχει διαμορφωθεί για να ανταποκριθεί ενδεχόμενα στις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας, αλλά αγνοεί και αδυνατεί να καλύψει τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες. Ακόμα και όταν πολιτισμικές πλευρές των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων εισάγονται στα προγράμματα του σχολείου, (τυπικά ή άτυπα), δεν αξιολογούνται σύμφωνα με τις δικές τους αξίες και τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα αλλά με αυτά του κυρίαρχου πολιτισμού.¹⁰³

Στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στη Γαλλία, τα όρια διάκρισης μεταξύ αφομοιωτικού μοντέλου και μοντέλου ενσωμάτωσης δεν είναι και τόσο ορατά. Κάποιοι¹⁰⁴ μάλιστα μιλούν για απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση» σε «ενσωμάτωση», που οφείλεται περισσότερο στο πνεύμα των καιρών, παρά σε μία πραγματική αλλαγή στάσης και πολιτικής. Στη Γαλλία, εξάλλου, η ενσωμάτωση των μεταναστών, όπως και του συνόλου του πληθυσμού, πραγματοποιήθηκε μέσα από το πολιτικό πλάνο που δομήθηκε πάνω στις αξίες που ενσαρκώθηκαν από τη Γαλλική Επανάσταση και περιστρέφονταν γύρω από την ατομική ιδέα του «πολίτη».¹⁰⁵ Αυτή η πολιτική δεν έβαζε ως προϋπόθεση την κατάργηση όλων των ιδιαιτεροτήτων των πληθυσμών που προοδευτικά ενσωματώθηκαν στο γαλλικό έθνος. Έτσι λοιπόν, στη Γαλλία τουλάχιστον, οι όροι «αφομοίωση» και «ενσωμάτωση» είναι, σε ότι αφορά στην πολιτική απέναντι σε μετανάστες και αλλοδαπούς, περίπου ταυτόσημοι.

¹⁰³ G.K. Verma, "The Democratization of Test Construction: A Response to the Problems of Measurement in a Multi-ethnic Society", Univ. of Bradford, International Center for Intercultural Studies, 1983

¹⁰⁴ Βλ. D. Schnapper, ό.π. σ. 148

¹⁰⁵ J. Costa-Lascoux, "*De l'immigré au citoyen*", Paris, La documentation française, 1992, D. Schnapper, "*La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*", Paris, Gallimard, 1991

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν έγινε αντιληπτό σε πολλές χώρες (ΗΠΑ, Αυστραλία, Ευρώπη), ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο. Γι' αυτό έγινε μια μετατόπιση από εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, που είναι γνωστή στις Επιστήμες της Αγωγής ως «πολυπολιτισμική εκπαίδευση»¹⁰⁶.

Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή της.¹⁰⁷ Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί του εθνικού πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. Έτσι, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών, τα οποία έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί ως σύνολο.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο πάσχει από ένα μέγα σφάλμα: «την υπερβολική απλοϊκότητα»¹⁰⁸. Συνοψίζοντας αυτή τη θέση, θα σημειώναμε ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο:

- Δε στέκεται παρά μόνο στην εθνολογική διάσταση του όρου πολιτισμός (ο πολιτισμός των ανθρωπολόγων) και αποσιωπά την ανθρωπιστική και ορθολογιστική (ρασιοναλιστική) του διάσταση (ο πολιτισμός των φιλοσόφων και των παιδαγωγών). Αρνείται να δει ότι «ο πολιτισμός» (με τη φιλοσοφική του έννοια) και «οι πολιτισμοί» (με την εθνολογική τους έννοια), δεν είναι της ίδιας

¹⁰⁶ Π. Γεωργογιάννης, ό.π. σ.48 και Lynch, J., *“Multicultural Education. Principles and Practices”*, London, Routledge and Kegan Paul, 1986

¹⁰⁷ ό.π.

¹⁰⁸ R. Boudon και F. Bourricaud, *“Culturalisme et culture”*, Dictionnaire critique de la Sociologie, PUF, Paris 1982

φύσης. «Οι πολιτισμοί» μεταβιβάζονται ή αποκτούνται κυρίως κληρονομικά, με την οικογενειακή και κοινωνική μετάδοση. «Ο πολιτισμός» είναι ένα ιδανικό που υπερβαίνει τους πολιτισμούς (εθνικούς) και εξελίσσεται με «τη διανόηση σε ένα δεύτερο βαθμό, πάνω στην ήδη αποκτηθείσα γνώση και εμπειρία»¹⁰⁹.

- Αναδεικνύει μία μόνο πλευρά ή ένα μόνο συνθετικό ενός πολιτισμικού συστήματος, κυρίως «την παράδοση», «τις ρίζες», «την καταγωγή». Αυτή η μονοδιάστατη οπτική των πολιτισμών αγνοεί τη πολυπλοκότητα, τη διαφορετικότητα και τη δυναμική τους. Οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των ατόμων και των ομάδων σύμφωνα με κάποια αποσπασματικά στοιχεία ή ένα μόνο χαρακτηριστικό: για παράδειγμα, «ο πολιτισμός» των προγόνων, η εθνοτική καταγωγή, η γεωγραφική καταγωγή, η κοινωνική τάξη κλπ.
- Υπερβάλλει με τη συνάφεια και την ενότητα των πολιτισμών και επιχειρεί να τους παρουσιάσει σαν «μονολιθικά μπλοκ». Αυτή η ολική - αν όχι ολοκληρωτική¹¹⁰ - οπτική καταλήγει στην ιδέα ότι «η ένταξη σε έναν πολιτισμό είναι “όλα ή τίποτα”»: ή εντάσσεται κάποιος ολοκληρωτικά, ή δεν εντάσσεται καθόλου και θεωρείται ένας «προδότης» του πολιτισμού του και της καταγωγής του»¹¹¹. Στην πραγματικότητα, απαγορεύει κάθε αμφισβήτηση των ηθών και εθίμων και αρνείται κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση στο όνομα «της υπεράσπισης των πολιτισμών»
- Περιορίζει τους μηχανισμούς πολιτισμικής αλλαγής στο δίδυμο «υποταγή/προδοσία». Ξαναβρίσκουμε αυτή τη λογική μέσα στο, με φροντίδα διατηρημένο, αμάλγαμα μεταξύ επιπολιτισμού (acculturation) και αποπολιτισμού (déculturation), ή στο μονοσήμαντο ορισμό της αφομοίωσης. Για τους οπαδούς της «πολυπολιτισμικότητας», ο αλλοδαπός που υιοθετεί νέες πολιτισμικές πρακτικές (επιπολιτισμός), είναι «υποχρεωτικά», «οπωσδήποτε», ένα πλάσμα που χάνει – ή του στερούν – τον πολιτισμό του (αποπολιτισμός). Γι’ αυτούς είναι πάντα η κοινωνία υποδοχής που αφομοιώνει τον (παθητικό) αλλοδαπό και ποτέ δεν είναι αυτός που (ενεργητικά) αφομοιώνεται.

¹⁰⁹ P. Vilar, « Enseignement primaire et culture populaire en France sous la IIIeme République », Niveaux de culture et groupes sociaux, Mouton, Paris, 1967, σ. 270

¹¹⁰ H. Pena-Ruiz, « Histoire et actualité de la laïcité », Les voies de l’ intégration, Inspection académique de Paris, 1993, σ. 143

¹¹¹ ό.π., σ. 143

- Δίνει υπερβολική αξία στους πολιτισμικούς παράγοντες σε σχέση με άλλους κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς ή θεσμικούς. Για παράδειγμα, η προσέγγιση των προβλημάτων των μεταναστών δεν γίνεται παρά μόνο μέσα από όρους όπως: «πολιτισμός καταγωγής, διπλός πολιτισμός, πολιτισμικό σοκ, πρόβλημα ταυτότητας, ιδιαιτερότητα, πολιτισμική απόσταση ή ασυμβατότητα». Η ακόμη, ερμηνεύει το πρόβλημα των υποβαθμισμένων συνοικιών μέσα από τη δυσκολία της συγκατοίκησης διαφόρων πολιτισμών ή διαφορετικών εθνοτικών ομάδων.
- Τέλος, εστιάζεται αποκλειστικά στις «πολιτισμικές διαφορές». Προβάλλοντας – για να μην πούμε καλλιεργώντας ή υπερβάλλοντας – «τη διαφορετικότητα», το πολυπολιτισμικό μοντέλο καταλήγει στον περιορισμό και το κλείσιμο του καθενός στο «πολιτισμικό του καβούκι του», με λίγα λόγια στην αναίρεση της απαραίτητης αλληλεπίδρασης.¹¹²

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Οι υποστηρικτές του ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης για την τάση του να τονίζει περισσότερο ατομικές στάσεις παρά κοινωνικές δυνάμεις και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, όπου μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός, που επεκτείνεται και σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες περιορίζοντας τις ευκαιρίες και τις επιλογές συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων. Πέρα από τις στάσεις των ατόμων επομένως, πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών.¹¹³

Το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει ως βασικούς στόχους:

- Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα.

¹¹² G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau, «L' école, la culture, et les cultures », in *Migrants Formation-Identités et cultures à l' école*, no 102, CNDP, 1995, σσ. 6-19

¹¹³ Π. Γεωργιάννης, ό.π., σελ. 49

- Τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να δείχνει σε όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει.
- Τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα¹¹⁴ των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο θέτει για πρώτη φορά σοβαρά την αναγκαιότητα αναθεώρησης δομών και θεσμών του κράτους, προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σ' όλους τους νέους, ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική προέλευση και θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση, που περιλαμβάνει όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής. Όμως στα ζητήματα αυτά, σχεδόν πάντα δεν υπάρχει η απαραίτητη κοινωνική και πολιτική συναίνεση. Διατρέχουμε έτσι τον κίνδυνο της πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης, κάτι που θα έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού το σχολείο θα είναι πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις.¹¹⁵

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Η Διαπολιτισμικότητα προβλήθηκε ως αναγκαιότητα που επιβλήθηκε τόσο από τις σημαντικές, στις μέρες μας, μετακινήσεις πληθυσμών, όσο και από την αμφισβήτηση της ηθικής και δημοκρατικής νομιμοποίησης των αφομοιωτικών προσεγγίσεων. Μπορεί να θεωρηθεί ως εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο, όπως είδαμε αυτοπαγιδεύθηκε σε αποτελέσματα αντίθετα από τις επιδιώξεις των μειονοτήτων, οι οποίες, μετά την αφύπνισή τους, διεκδίκησαν ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτική ζωή των χωρών όπου κατοικούσαν και όχι περιχαράκωση στο – έστω και «νομιμοποιημένο» - πολιτισμικό τους παράδειγμα. Αυτή η νέα προσέγγιση γνώρισε αρκετές παλινωδίες μέχρι να κατασταλάξει σ' ένα – και πάλι όχι απ' όλους αποδεκτό – θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο παραμένει ακόμη αρκετά ρευστό.

¹¹⁴ G. Brandt, *“The realization of Anti-racist Teaching”*, London, The Palmer Press, 1986, σ. 125

¹¹⁵ Π. Γεωργογιάννης, ό.π.

Ο Helmut Essinger¹¹⁶ ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές της αρχές:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας γι' αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους.
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού προς την πολιτισμική ετερότητα η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη, δεν μπορεί να σέβεται τον πολιτισμό. Ο σύγχρονος τρόπος ανάπτυξης εκμεταλλεύεται και καταστρέφει τόσο το φυσικό περιβάλλον όσο και τον πολιτισμό του ανθρώπου. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς που αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.
4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω απ' όλα μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο, που θα σπάσει τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής, και θα ανοίξει ένα δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση.

¹¹⁶ H. Essinger, *„Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften“*, In Die Bruecke, 1990/52/22-31. H. Essinger, *„Intercultureller Erziehung als antirassistische Erziehung“*, In: Und im Ausland sind die Deutsche aus Fremde, Frankfurt, 1988, σ. 58-72, (παραπομπές από Γ. Μάρκου, *«Προσεγγίσεις Πολυπολιτισμικότητας.....»*, ό.π.

Ο Δαμανάκης, στην ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης, αναφέρεται στα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών.¹¹⁷

Επισημαίνει τα σοβαρά θεωρητικά προβλήματα των αξιωμάτων της διαπολιτισμικής προσέγγισης, ιδιαίτερα δε τον επιστημονικό διάλογο ανάμεσα στους υποστηρικτές της πολιτισμικής οικουμενικότητας και αυτούς της πολιτισμικής σχετικότητας, που εμπνέει σε κάποιο βαθμό και τη διαπολιτισμική θεωρία, αν και η ίδια παρουσιάζεται αρκετά υπερβολική και «ριζοσπαστική». Η πραγματικότητα, όπως καταλήγουν τόσο ο Μάρκου όσο και ο Δαμανάκης, είναι ότι η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει το ξεπέρασμα της στενής έννοιας έθνους – κράτους, την εγκατάλειψη των εθνοκεντρικών προτύπων που διαπερνούν τα σχολικά προγράμματα και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως μιας ευτυχούς συγκυρίας και πρόκλησης για ένα μετασχηματισμό των ατόμων και της κοινωνίας σε μια κατεύθυνση που θα χαρακτηρίζεται από την ανεκτικότητα, την αποδοχή του διαφορετικού και της όσμωσης που δημιουργείται από την συνύπαρξη και συγκατοίκηση ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές.

Η διαπολιτισμική θεωρία ωστόσο δε θα πρέπει να ταυτίζεται με τις απόψεις περί πολιτισμικής σχετικότητας, οι οποίες, εξαιτίας ακριβώς της υπερβολής τους, αντικρούστηκαν με ισχυρά επιχειρήματα. Ο A. Piaget σημειώνει χαρακτηριστικά: «Η πολιτισμική σχετικότητα οδηγεί πιο εύκολα και πιο λογικά στη νομιμοποίηση του εθνοκεντρισμού, παρά στο ξεπέρασμά του...», όπως το δήλωσε προς μεγάλη έκπληξη όλων στην UNESCO, ο ίδιος ο Lévi-Strauss πριν από 25 χρόνια, ή ακόμη και σήμερα ο αμερικανός φιλόσοφος Richard Rorty, επίσης οπαδός της σχετικότητας, αλλά και αποκάλυπτα εθνοκεντριστής ο ίδιος.

«Στη Γαλλία, οι συντηρητικοί κύκλοι μπόρεσαν γρήγορα να συνειδητοποιήσουν το κέρδος που θα μπορούσαν υποκριτικά να αποκομίσουν από τη θεωρητική σύγχυση που οδήγησε τη γαλλική αριστερά στο «λαβύρινθο» της πολιτισμικής σχετικότητας. Στην πραγματικότητα, αν κάθε εθνικός πολιτισμός (κουλτούρα) είναι διαμετρικά αντίθετος από τους υπόλοιπους και οφείλει να διατηρηθεί μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, θα το κατορθώσει καλύτερα εάν τα εκπαιδευτικά συστήματα για κάθε μειονότητα είναι

¹¹⁷ Μ. Δαμανάκης, «Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων.....», ό.π. σ. 103

ξεχωριστά. Η γαλλική, ρατσιστική, Άκρα Δεξιά αισθανόταν πολύ άνετα με τη ριζοσπαστική πολιτισμική σχετικότητα. Αποφασισμένη να αποκλείσει κάθε «διαφορετικό» ή να τον «ξαποστείλει» στην κουλτούρα του, με μόνο στόχο να διατηρήσει «καθαρή» τη μυθική γαλλική πολιτισμική ταυτότητα, διεκδίκησε εξίσου υποκριτικά με τη σειρά της, το δικαίωμα των μεταναστών στη διαφορετικότητα, να «μείνουν δηλαδή στην κουλτούρα τους», να «κάνουν στροφή στις ρίζες τους», και κάνοντάς το αυτό, να ακολουθήσει και η «επιστροφή» στη χώρα καταγωγής τους»¹¹⁸

Στο ίδιο πνεύμα, οι G. Chauveau και E. Rogovas-Chaveau, διακρίνουν στη ριζοσπαστική πολιτισμική σχετικότητα θέσεις ακραίες, οι οποίες, στο όνομα του σεβασμού της πολιτισμικής και εθνικής ιδιαιτερότητας, οδηγούν στην αποδοχή καταστάσεων και πρακτικών που σε κάθε περίπτωση είναι απαράδεκτες μέσα στη δική μας, δυτική κοινωνία. Κάποιοι λοιπόν, δε διστάζουν να κολλήσουν την ετικέτα «*όργανο της προπαγάνδας των λευκών ψυχολόγων*», κάτω από τις παρακάτω αρχές: «Απαγορεύεται να χτυπάς ένα παιδί.», «Το άτομο έχει το δικαίωμα να επιλέγει ελεύθερα το σεξουαλικό του σύντροφο», «Το σώμα των παιδιών δεν πρέπει να γίνεται προϊόν σεξουαλικής εκμετάλλευσης», «Πρέπει να απαγορευθεί κάθε είδους ακρωτηριασμός»¹¹⁹, μόνο και μόνο γιατί οι αρχές αυτές έρχονται σε ευθεία αντίθεση με πατροπαράδοτες παραδόσεις και πρακτικές λαών, των οποίων κάποια μέλη ζουν υπό το καθεστώς του μετανάστη ανάμεσά μας.¹²⁰

Σήμερα, έπειτα από δύο σχεδόν δεκαετίες επιστημονικού διαλόγου και αντιπαράθεσης πάνω στην οικουμενικότητα και την πολιτισμική σχετικότητα και αφού και οι δύο πλευρές έχουν «ρίξει αρκετό νερό στο κρασί τους», μπορούμε να θεωρήσουμε ότι έχει υπάρξει κάποια θεωρητική σύνθεση των δύο προσεγγίσεων, η οποία μακριά από ακραίες τοποθετήσεις και ρηξικέλευθες προτάσεις, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό κόσμο ρεαλιστικά και ψύχραιμα να αντιμετωπίσει τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Έτσι, η άποψη που διατυπώνει ο Παπάς αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ότι δηλαδή η τελευταία «στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με

¹¹⁸ A. Pierrot, "A propos du relativisme culturel. Les difficiles relations de la théorie et de la pratique" in *"Identités et cultures à l'école"*, num. 102/Septembre 1995, CNDP, Migrants – Formation, σελ. 23

¹¹⁹ Οι συγγραφείς εδώ υπονοούν την πολύ συνηθισμένη σε κάποιες αφρικανικές και μουσουλμανικές χώρες κλητοριδεκτομή.

¹²⁰ G. Chauveau, E. Rogovas-Chaveau, "*L'école, la culture...* » ό.π., σελ. 14

αλληλαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με το χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων»,¹²¹ είναι απαλλαγμένη από κάθε ακρότητα, και το σημαντικότερο, είναι προσανατολισμένη σε πανανθρώπινες, «οικουμενικές» αξίες, που πρέπει να βρουν εφαρμογή στις σύγχρονες κοινωνίες.

Καταλύτης σ' αυτή την προσπάθεια αναπροσανατολισμού της επιστημονικής σκέψης πάνω στα θέματα της διαπολιτισμικότητας και της διαχείρισης της πολυπολιτισμικής κοινωνίας υπήρξε μία ξεχωριστή διάσταση της διαπολιτισμικότητας, η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, η οποία, εκτός της οικονομικής και κανονιστικής διαδικασίας που εμπεριέχει, προϋποθέτει την αλληλογνωριμία, αποδοχή, κατανόηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνών και των κατοίκων τους, που οικοδομούν την Ευρώπη. Επιπλέον, το γεγονός ότι σ' αυτή την περίπτωση τόσο οι εμπλεκόμενοι πληθυσμοί, όσο και ο τελικός στόχος (η οικοδόμηση του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου και του Ευρωπαϊού Πολίτη) φαντάζουν πολύ πιο «ευγενείς» από τους δυστυχείς και απαξιωμένους μετανάστες και παλιννοστούντες, οδήγησε στην υπερπήδηση κάποιων πολύ ισχυρών προκαταλήψεων. Έτσι, μπόρεσαν μέσα από δράσεις στον κοινό πλέον ευρωπαϊκό χώρο, να διαμορφωθούν κάποια, αρκετά αποτελεσματικά, διδακτικά εργαλεία, τα οποία από τη γένεσή τους ήταν υποχρεωμένα να βασιστούν πάνω στις -αρχές της διαπολιτισμικότητας, όπως περιγράφηκαν παραπάνω.¹²²

Οι μοντέρνοι οπαδοί της διαπολιτισμικότητας, απαλλαγμένοι από τις ακρότητες του πρόσφατου παρελθόντος, ανακαλύπτουν ολοένα και περισσότερα πεδία εφαρμογής της θεωρίας τους. Πέρα από την εκπαίδευση, υπάρχουν χώροι, όπως οι επιχειρήσεις και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, όπου η διαπολιτισμική θεωρία μπορεί να αναδειχθεί σε ένα σημαντικό εργαλείο τόσο ανάλυσης όσο και δράσης μέσα σε μια κοινωνία της οποίας ο ιστός συνθέτεται πλέον από πολλούς και διαφορετικούς μεταξύ τους πληθυσμούς¹²³. Και αυτό αποτελεί μια αλλαγή εξίσου σημαντική με την άφιξη των νέων τεχνολογιών και των λεωφόρων των επικοινωνιών (και τηλεπικοινωνιών) με τις οποίες τόσο ασχολούμαστε τελευταία.

¹²¹ Α. Παπός, «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, Αθήνα, 1998, σελ. 301.

¹²² Μ. Abdallah-Pretceille, *«Quelle école pour quelle intégration ?»*, Paris, CNDP-Hachette, 1992

¹²³ ό.π.

Το παράδειγμα δύο εταίρων μας στη Ευρωπαϊκή Ένωση

Μπορεί στην Ελλάδα τα φαινόμενα της παλιννόστησης και της υποδοχής μεταναστών να εμφανίζονται με ένταση τις τελευταίες δεκαετίες και η μαζική παρουσία των αλλοδαπών στις τάξεις μας να μην χρονολογείται από καιρό πριν, ωστόσο κάποιες ευρωπαϊκές χώρες ήταν υποχρεωμένες εδώ και χρόνια να αντιμετωπίσουν παρόμοιες καταστάσεις και η αποκομισθείσα από αυτές εμπειρία μπορεί να μας είναι απολύτως χρήσιμη. Εξάλλου, όπως και παραπάνω σημειώσαμε, την τελευταία μόλις δεκαετία άρχισαν οι Επιστήμες της Αγωγής στην Ελλάδα να προσεγγίζουν την πολυπολιτισμικότητα του Σχολείου και μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας είναι εισαγόμενο.

Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε την πορεία και τα μοντέλα δύο ευρωπαϊκών κρατών, πολύ διαφορετικών μεταξύ τους όσον αφορά στο είδος της πολιτισμικής πολυμορφίας, όσο και στον τρόπο αντιμετώπισης και διαχείρισής της μέσα από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι λόγοι που μας οδήγησαν στην παραπάνω επιλογή είναι, για κάθε χώρα, οι παρακάτω:

- Η Γαλλία αποτελεί ένα παράδειγμα αποικιοκρατικής, μέχρι και σήμερα, χώρας, η οποία ακριβώς εξαιτίας του γεγονότος της αποικιοκρατικής εξάπλωσης, δέχθηκε ένα σημαντικότατο αριθμό πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμών, με γαλλική ωστόσο υπηκοότητα και πλήρη πολιτικά δικαιώματα, μέσα στην επικράτειά της. Από την άλλη, υποδέχθηκε και ένα σημαντικότατο αριθμό μεταναστών, κυρίως από τη Βόρειο Αφρική (Maghreb), αλλά και από την Ισπανία, την Ιταλία την Τουρκία, την Πορτογαλία, τη Γιουγκοσλαβία και την Ελλάδα. Ταυτόχρονα, η μακραίωνη παράδοση που καθιστά τη Γαλλία ως μία «χώρα υποδοχής και ασύλου» για κάθε διωκόμενο για τα πολιτικά ή θρησκευτικά του πιστεύω καθώς επίσης και η θρησκευτική ανοχή, προσέθεσαν έναν ακόμη σημαντικό αριθμό αλλοδαπών στο συνολικό πληθυσμό της χώρας.
- Η Γερμανία, η οποία προπολεμικώς είχε να επιδείξει μια σχετική δημογραφική ομοιογένεια, βγαίνοντας ηττημένη και εντελώς κατεστραμμένη από τον πόλεμο αναγκάστηκε να υποδεχθεί ένα μεγάλο αριθμό αλλοδαπών εργατών, οι οποίοι συνέβαλαν στην ανασυγκρότηση και την ανοικοδόμηση της χώρας. Από την αρχή, η γερμανική πολιτεία προσέδωσε ένα χαρακτήρα προσωρινότητας σ' αυτή τη μετακίνηση, μιλώντας για «φιλοξενούμενους εργάτες» (Gastarbeiter), οι οποίοι συνταξιοδοτούμενοι θα επέστρεφαν στις χώρες καταγωγής τους. Στο μεταξύ, τόσο

η οικοδόμηση του Ενιαίου Ευρωπαϊκού χώρου, όσο και η κοινωνική και δημογραφική δυναμική (μικτοί γάμοι, δεύτερη και τρίτη γενιά μεταναστών γεννημένοι στη Γερμανία, επιπολιτισμός μεταναστών, αποκοπή από τη χώρα καταγωγής κλπ.) οδήγησαν σε μια μόνιμη πλέον παρουσία αλλοδαπών στο γερμανικό έδαφος. Στη χώρα υπάρχει μια έντονη επιστημονική αναζήτηση στο χώρο της πολυπολιτισμικότητας που ακολούθησε όλα τα στάδια εισόδου, προσαρμογής, παραμονής και ένταξης των αλλοδαπών στη γερμανική κοινωνία. Υπήρξαν πολλές προσεγγίσεις όσον αφορά στην εκπαίδευση και ένταξη των παιδιών των μεταναστών και το ενδιαφέρον εστιάζεται στο γεγονός ότι η καθεμιά είχε και ένα συγκεκριμένο πολιτικό και ιδεολογικό στίγμα, που αντιστοιχούσε στις κατά καιρούς προθέσεις του γερμανικού κράτους σχετικά με το ζήτημα των Gastarbeiter.

Γαλλία

Διαποτισμένη από της αρχές της Γαλλικής Επανάστασης και με την Εκκλησία διαχωρισμένη από το Κράτος, από τα τέλη του περασμένου αιώνα ακόμη, η Γαλλία ενσαρκώνει το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα Δημοκρατίας μέσα στους κόλπους της οποίας το ιδανικό του Πολίτη (Citoyen)¹²⁴ ξέρει να ξεπερνά τις ιδιαίτερες εντάξεις ή χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου, είτε αυτά είναι βιολογικά, ιστορικά, κοινωνικά, θρησκευτικά ή πολιτισμικά. Τα χαρακτηριστικά της γαλλικής κοσμικότητας (laïcité), είναι συνδεδεμένα με την ιστορία, με τον τρόπο που γεννήθηκε η ιδέα του Πολίτη στην Επανάσταση, στη μακρά διένεξη που έφερε αντιμέτωπες για παραπάνω από ένα αιώνα την Εκκλησία με τη Δημοκρατία (République), με τις απαιτήσεις, τέλος, για ένταξη μέσα σε μια χώρα υποδοχής μεταναστών.

Το «σχολείο της δημοκρατίας»¹²⁵ υπήρξε το προνομιακό εργαλείο του «δημοκρατικού μοντέλου», δηλαδή του μοντέλου της εθνικής ένταξης, από την εποχή της Επανάστασης ακόμη (1789). Στη Γαλλία, αυτή **η εθνική ένταξη είναι κυρίως πολιτική**: τα μέλη της εθνικής κοινότητας εντάσσονται σύμφωνα με το οικουμενικό ιδεώδες του Πολίτη, το οποίο είναι βασισμένο και ενσαρκωμένο από τις αξίες της

¹²⁴ Schnapper, D., « La communauté des citoyens. Sur l' idée moderne des nations », Paris, Gallimard, NRF Essais, 1994 .

¹²⁵ Θα περιγράψουμε έτσι το κοσμικό δημόσιο σχολείο, το οποίο εμπνέεται από τα ιδανικά της Γαλλικής Επανάστασης και για το οποίο ο γαλλικός όρος είναι «école républicaine». Στο «σχολείο της δημοκρατίας» δεν υπάρχει θρησκευτική διδασκαλία, ενώ ο προσανατολισμός του είναι στη δημιουργία του σωστού και συνειδητοποιημένου Πολίτη.

Επανάστασης. Αν η κοσμικότητα στη Γαλλία εκφράζεται με μεγαλύτερο πάθος σε σχέση με το σχολείο, είναι γιατί εκεί, περισσότερο από κάθε άλλη χώρα, πρόκειται για το σχολείο του Πολίτη (*école du citoyen*)¹²⁶.

Το Σχολείο του Πολίτη

Ο πολιτικός εκσυγχρονισμός στη Γαλλία, αλλά και σε όλο το Δυτικό κόσμο βασίσθηκε στη διάκριση του Κράτους από τη Θρησκεία. Το δημοκρατικό έθνος χαρακτηρίζεται πράγματι από τη φιλοδοξία του να υπερβαίνει μέσα από την έννοια του πολίτη ιδιαίτερες εντάξεις: βιολογικές, ιστορικές, οικονομικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, πολιτιστικές. Προσδιορίζει τον πολίτη σαν ένα άτομο ουδέτερο, χωρίς συγκεκριμένη εθνική-πολιτισμική ταυτότητα και χωρίς ιδιαιτερότητες ένθεν κακειθεν των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του.

Για το λόγο αυτό ακριβώς η κοσμικότητα είναι ουσιώδες σύμβολο του σύγχρονου κράτους: επιτρέπει την υπέρβαση της διαφορετικότητας της θρησκευτικής ένταξης, την αναγωγή στον ιδιωτικό τομέα της λατρείας, καθιστώντας τον δημόσιο χώρο έναν τόπο θρησκευτικά ουδετεροποιημένο, κοινό για όλους τους πολίτες, όποια και αν είναι η εκκλησία στην οποία ανήκουν. Η αρχή της κοσμικότητας υπάρχει σε όλα τα δημοκρατικά έθνη. Είναι κανείς πολίτης με τον ίδιο τρόπο, όποια και αν είναι η εκκλησία του. Είναι ουσιώδες, γιατί στις μοντέρνες κοινωνίες ο κοινωνικός δεσμός δεν είναι πια θρησκευτικός αλλά πολιτικός, δηλαδή, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, εθνικός¹²⁷.

Αν όμως στα δημοκρατικά έθνη ισχύει η αρχή της κοσμικότητας, υπάρχουν στην πραγματικότητα μορφές αναγνώρισης και διαπραγμάτευσης ανάμεσα στο κοσμικό κράτος, τις Εκκλησίες και τις θρησκευτικές ομάδες, ανάλογα με την ιστορία και τις παραδόσεις κάθε χώρας. Για παράδειγμα, η βασίλισσα της Αγγλίας παραμένει αρχηγός της αγγλικής και της σκωτικής εκκλησίας, τα αγγλικά σχολεία αρχίζουν κάθε πρωί με κοινή προσευχή. Ο χωρισμός εκκλησίας κράτους στις ΗΠΑ έγινε με την ανακήρυξη της Δημοκρατίας, αλλά ο νεοεκλεγόμενος Πρόεδρος ορκίζεται στη Βίβλο και ζητά την ευλογία του Θεού για τους στρατιώτες που πάνε στον πόλεμο, χωρίς αυτά να δημιουργούν στους Αμερικανούς την αίσθηση ότι η κοσμικότητα

¹²⁶ Schnapper, D. « L'école du citoyen » in « Identités et Cultures à l'école », Migrants – Formation, CNDP, no 102, Septembre 1995, σσ. 144-153

¹²⁷ D. Schnapper, « La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne des nations », Paris, Gallimard, NRF Essais, 1994 .

απειλείται. Ο Εκκλησιαστικός φόρος εισπράττονταν από το κράτος στη Γερμανία, ενώ στην Ελβετία στην απογραφή οι πολίτες ερωτώνται για το θρήσκευμα τους, κάτι που απαγορεύεται στη Γαλλία από το 1872.

Η Γαλλική κοσμικότητα, αυστηρή στην θέσπιση του διαχωρισμού, δεν είναι παρά μία μορφή της αρχής της λαϊκότητας ανάμεσα σε άλλες και με κανένα τρόπο δεν αποτελεί μοντέλο. Τα χαρακτηριστικά της συνδέονται με την ιστορία, με τον τρόπο με τον οποίο διαφοροποιήθηκε η εικόνα του πολίτη στην επανάσταση, με την αντίθεση για περισσότερο από έναν αιώνα της Εκκλησίας στη Δημοκρατία, με τις απαιτήσεις της Εθνικής Επανάστασης σε μία χώρα υποδοχής μεταναστών.

Το δημοκρατικό σχολείο υπήρξε το πραγματικό εργαλείο του δημοκρατικού μοντέλου, δηλαδή του μοντέλου της εθνικής ενσωμάτωσης από την επανάσταση. Η ενσωμάτωση στη Γαλλία είναι πολιτική κατ' ουσία. Τα μέλη της Εθνικής Κοινότητας ενσωματώνονται με την εξατομικευμένη απόκτηση της ιδιότητας του πολίτη, σύμφωνα με μία οικουμενική σύλληψη της έννοιας αυτής (του πολίτη), που γεννήθηκε από αξίες που πήραν μορφή και συμβολισμό από την Επανάσταση. Εάν, όσον αφορά στην κοσμικότητα, δίδεται μεγαλύτερη έμφαση στο σχολείο, είναι γιατί αυτό είναι σχολείο του πολίτη περισσότερο από ό,τι σε οποιαδήποτε άλλη χώρα.

Η Δημοκρατία στη Γαλλία εγκαθιδρύθηκε και εξελίχθηκε σε μία συνεχή αντιπαράθεση με την απόλυτη μοναρχία, της οποίας η εξουσία ήταν στενά συνδεδεμένη με την εξουσία της Καθολικής Εκκλησίας. Ο πολίτης εμφανίσθηκε στην πολιτική σκηνή μετά από μεγάλη τομή. Αντικατέστησε συνολικά την κυριαρχία του μονάρχη¹²⁸. Σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα υπήρχε διαμάχη ανάμεσα σε δύο ιδεολογίες, που η κάθε μία θεωρούσε ότι εκπροσωπούσε την πραγματική Γαλλία. Στη μοναρχική Γαλλία της εθνικής ηρωίδας και αγίας Jean d' Arc οι δημοκρατικοί αντιπαραθέτουν τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και του Πολίτη, την 14^η Ιουλίου, την 4^η Αυγούστου και το τέλος των προνομίων της αριστοκρατίας, τον ηρωισμό των στρατιωτών του έτους II¹²⁹. Η μακρά αντίθεση για το σχολείο που διήρκεσε όλο τον 19^ο αιώνα και απειλεί και τώρα να αφυπνισθεί - το τελευταίο επεισόδιο εκτυλίχθηκε

¹²⁸ P. Rosanvallon, *“Le sacre du citoyen”*, Paris, Gallimard, 1992

¹²⁹ Σύμφωνα με το Επαναστατικό Ημερολόγιο

με την κυβέρνηση Balladur - ήταν μια πραγματική πολιτική αντίθεση, όπου πέρα από το σχολείο, αμφισβητήθηκε η ίδια η πολιτική νομιμότητα¹³⁰.

Αυτό εξηγεί τον χαρακτήρα θρησκευτικού πολέμου που πήρε ο χωρισμός Εκκλησίας Κράτους, όσο και αν ο νόμος του 1905 (Διαχωρισμού Κράτους και Εκκλησίας) θέλησε να είναι νόμος συμβιβασμού και εξάλειψης αιχμών. Αυτό εξηγεί επίσης το πώς η κοσμική δημοκρατία συγκροτήθηκε σε αντιπαράθεση με την εκκλησία και συγχρόνως αντιγράφοντας το μοντέλο της: είχε τις δικές της τελετές, δικούς της βωμούς, μάρτυρες και αγίους, ιεραποστόλους και ιερωμένους. Αυτοί υπήρξαν οι δάσκαλοι και γενικότερα οι διανοούμενοι. Το ιερό της Καθολικής μοναρχίας και της μοναρχικής θρησκείας μεταφέρθηκε στη δημοκρατία και στο έθνος, με προνομιακό εργαλείο το λαϊκό σχολείο.

Από το 1789 οι επαναστάτες είχαν αντικαταστήσει τους παλαιούς όρους του « *maître d' école* » του « *regent* » και του « *recteur* »¹³¹ με αυτόν του « *instituteur* », γιατί ο τελευταίος είχε πραγματικά σαν αποστολή να «ιδρύσει» (*instituer*) το έθνος. Επρόκειτο, όπως το διατύπωσε αργότερα ο Durkheim, «να σφραγισθούν στην ψυχή του παιδιού οι απαραίτητες αναλογίες που απαιτούνται για την κοινωνική ζωή». Οι δημοκρατικοί του 1880 θέτοντας τις βάσεις του δημόσιου σχολείου εθεωρούντο παιδιά της Επανάστασης και κληρονόμοι της φιλοσοφίας του 18^{ου} αιώνα. Το γενικό συμφέρον ήταν γι αυτούς διαφορετικής φύσεως από το άθροισμα των ατομικών συμφερόντων. Έπρεπε λοιπόν να πάρουν το παιδί από τις ιδιαιτερότητες του για να το κάνουν έναν πολίτη ανένταχτο, προορισμένο να προσωποποιήσει και να υπηρετήσει το γενικό συμφέρον.

Πίστευαν εξ άλλου σε μία επιστημονική ερμηνεία των κοινωνιών. Ο λόγος που επέτρεψε στον άνθρωπο να κυριαρχήσει στην φύση όφειλε να του επιτρέψει να ελέγξει ορθολογικά την κοινωνική οργάνωση. Θα εκμηδένιζε τις εξ αποκαλύψεως θρησκείες που ανήκαν οριστικά σε περασμένες εποχές. Την εποχή του θετικισμού, η πρόοδος του διαφωτισμού διαχεόμενη από το σχολείο, τελικά θα τις εξουδετέρωνε. Απελευθερωτική διδασκαλία και κοσμικότητα γίνονταν συνθήκες αδιαίρετες μιας εκπαίδευσης οικουμενικής. Ήταν τα εργαλεία της ελευθερίας και της λογικής αυτονομίας της κρίσης ενάντια στην τυραννία των παραδόσεων και των

¹³⁰ P. Raynaud, P. Thibaud, *«La fin de l' école républicaine»*, Paris, Calmann-Lévy, 1990, σελ. 38 και επόμενες

¹³¹ Και οι τρεις όροι απέδιδαν το δάσκαλο, παιδαγωγό.

ιδιαιτεροτήτων, ενάντια στους φανατισμούς και στους θρησκευτικούς ολοκληρωτισμούς. Μόνο το σχολείο ήταν σε θέση να δημιουργήσει ελεύθερους ανθρώπους και άρα πολίτες¹³².

Το δημοκρατικό σχολείο, χώρος εικονικός και ευκαιρία ανόδου

Ξεκινώντας απ' αυτή την καθαρά φιλοσοφική θεώρηση, το σχολείο ήταν επιφορτισμένο να δώσει μια πολιτική παιδεία όπου η κοσμικότητα αποτελούσε βασικό στοιχείο, ακόμη κι αν, όπως είχε παρατηρήσει ο Reguy, το δημοκρατικό ήθος, επηρεασμένο από την διδασκαλία της Εκκλησίας, ήταν το χριστιανικό ήθος χωρίς Θεό. Η αποκλειστική εκμάθηση της κοινής γλώσσας γινόταν εργαλείο απελευθέρωσης των ανθρώπων. Η διδασκαλία της ιστορίας με τη σειρά της, παρακινούσε το κοινό ιστορικό αίσθημα και γινόταν προνομιακό μέσο εξάπλωσης μιας εκπαίδευσης καθαρά εθνικής σε όλους τους μέλλοντες πολίτες. Η με επιστημονικό τρόπο αφήγηση των γεγονότων του παρελθόντος, θα επέτρεπε τον ορισμό συλλογικής ταυτότητας και θα ενθάρρυνε τους σύγχρονους κληρονόμους αυτής της ένδοξης ιστορίας: να επεκτείνουν την κληρονομιά του παρελθόντος και να συνεχίσουν την κοινή δράση. Πέραν του περιεχομένου της εκπαίδευσης, το σχολείο για τους δημοκρατικούς γινόταν ένας εικονικός χώρος, στον οποίο οι μαθητές, όπως οι πολίτες, είχαν την ίδια μεταχείριση ανεξάρτητα από οικογενειακά και κοινωνικά χαρακτηριστικά δεδομένα. Ήταν ένας τόπος, με την υλική και αφηρημένη συγχρόνως έννοια του όρου, φτιαγμένος για να πολεμήσει την πραγματική ανισότητα της κοινωνικής ζωής και να αντέξει στις κοινωνικές μεταβολές. Η θέση του μαθητή στο σχολείο ήταν – όπως και του πολίτη – τυπική και απρόσωπη. Η ένταξη στη σχολική κοινωνία έπρεπε να εκπαιδεύσει το παιδί για να καταλάβει και να ελέγξει την πολιτική κοινωνία. Ο Ιακωβινισμός (Jacobinisme) στο σχολείο, δηλαδή η επιβολή της ίδιας εκπαίδευσης - ίδιο περιεχόμενο, ίδιες μέθοδοι, ίδια ωράρια, δάσκαλοι μετά από εθνικούς διαγωνισμούς μέχρι την πιο μακρινή από τις 36.000 κοινότητες της Γαλλίας - ήταν άμεση συνέπεια αυτής της εκπαίδευσης δημιουργίας πολιτών.

Η Δημοκρατία εννοούσε πως με αυτόν τον τρόπο και τον λαό ανύψωνε και εξασφάλιζε την εξέλιξη των αρίστων. Η εκπαίδευση για όλους ήταν η προσφορά στους μέλλοντες πολίτες ιδίων πιθανοτήτων προόδου και κατά συνέπεια συμβολή στην εξαφάνιση μαζί με την αμάθεια και των βασικών αιτιών της μιζέριας της αδικίας

¹³² P. Raynaud, P. Thibaud, *«La fin de l' école républicaine»*, Paris, Calmann-Lévy, 1990, σελ. 38 και επόμενες

και της πάλης των τάξεων. Το σχολείο ήταν επιφορτισμένο να εξασφαλίσει την πρόοδο των πιο προικισμένων παιδιών του λαού ή σε σύγχρονη ορολογία, να αγωνισθεί εναντίον των ανισοτήτων, να επιτρέψει την κοινωνική κινητικότητα και να ευνοήσει την παροχή ιδίων ευκαιριών. Από κει προκύπτει ο ουσιώδης - πραγματικά και συμβολικά – ρόλος των υποτροφιών που θα επέτρεπαν στα πιο προικισμένα παιδιά, όποια κι αν ήταν η κοινωνική της προέλευση, να προοδεύσουν σύμφωνα με τα προσόντα τους.

Η ενσωμάτωση των μεταναστών

Η ιστορία της απόλυτης μοναρχίας και της μετέπειτα ανατροπής της από την Επανάσταση, κατά την διάρκεια της οποίας διακηρύχθηκαν οι αρχές του πολιτικού μοντερνισμού, δεν εξηγεί από μόνη της την ιδιαίτερη μορφή που πήρε το σχολείο στην Γαλλία. Η Γαλλία υπήρξε εδώ και δύο αιώνες η μόνη μεγάλη χώρα υποδοχής μεταναστών στην Ευρώπη, ένα αιώνα πριν από τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες¹³³. Η χαμηλή γεννητικότητα, η πολιτική φιλοδοξία, η παραδοσιακή σύγχυση στην ιστορία της χώρας ανάμεσα στην πολιτική και πολιτιστική ενότητα εξηγούσε την πολιτική που προτιμήθηκε όσον αφορά στους μετανάστες: να τους αλλάξουν ή εν πάση περιπτώσει να κάνουν τα παιδιά τους Γάλλους. Η ενσωμάτωση των μεταναστών, όπως αυτή του συνόλου του πληθυσμού, έγινε γύρω από το πολιτικό σχέδιο το γεννημένο από τις αξίες της Επανάστασης, από την εξατομίκευση της ιδιότητας του πολίτη¹³⁴.

Αυτή η πολιτική που χαρακτηρίστηκε (μέχρι την δεκαετία του '70) πολιτική αφομοίωσης και που σήμερα ονομάζεται πολιτική ενσωμάτωσης - ο όρος αλλάζει σε σχέση με το πνεύμα της εποχής αλλά όχι η πολιτική σημασία του¹³⁵ - δεν υπονοούσε την κατάργηση όλων των ιδιαιτεροτήτων των πληθυσμών που προοδευτικά ενσωματώθηκαν στο γαλλικό έθνος. Δεν είναι εξάλλου δυνατό, ούτε ήταν το ζητούμενο. Η δημοκρατία στηρίζεται στη διάκριση ανάμεσα στο ιδιωτικό πεδίο, την ελευθερία δηλαδή των ατόμων, και το δημόσιο, τόπος ενοποίησης και συνεννόησης όλων των πολιτών. Στην ιδιωτική του ζωή μπορεί ο καθένας να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του, να μένει πιστός στις παραδόσεις του, να ασκεί τις θρησκευτικές του

¹³³ G. Noiriet, *Le creuset français*, paris, Seuil, 1988

¹³⁴ J. Costa – Lascoux, *“De l'immigré au citoyen”*, Paris, La Documentation Française, 1992 et D. Schnapper, *“La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990”*, Paris, Gallimard, 1991.

υποχρεώσεις όπως ο ίδιος επιθυμεί, με την προϋπόθεση πως δεν διασαλεύεται από αυτά η δημόσια τάξη. Αυτή η πολιτική όμως προϋπέθετε την εκδήλωση όλων αυτών των ιδιαιτεροτήτων στο χώρο του ιδιωτικού και παράλληλα, όλα τα άτομα να προσαρμόζονται στην γαλλική λογική στο χώρο του δημοσίου. Δεν υπήρχε θέση για δημόσια αναγνώριση κοινοτήτων από τους μετανάστες. Η πολιτική της εξομοίωσης δεν απαγόρευσε ποτέ την πολυπολιτισμικότητα στο πεδίο της προσωπικής και κοινωνικής ζωής, απαγόρευε την εκδήλωσή της στο χώρο του δημοσίου.

Κατά συνέπεια, η οργάνωση του δημοσίου σχολείου, συγχρόνως εργαλείο και έκφραση αυτής της πολιτικής, δεν ελάμβανε υπόψη ούτε τοπικές ιδιαιτερότητες, ούτε εθνικές καταβολές ούτε την θρησκευτική πίστη των μαθητών. Τους μεταχειριζόταν με τον ίδιο τρόπο και ισότιμα σαν μέλλοντες πολίτες δίνοντάς τους την ίδια εκπαίδευση με τους γηγενείς.

Δε θα υπερεκτιμήσουμε τις συνέπειες αυτής της πολιτικής ακόμη και αν κάποτε ήταν βίαιη. Η αποτελεσματικότητά της απεδείχθη στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, στην διάρκεια του οποίου οι μετανάστες και τα παιδιά τους, που είχαν γίνει Γάλλοι πολίτες, θυσιάστηκαν με τον ίδιο ηρωισμό και την ίδια αυταπάρνηση με τους υπόλοιπους Γάλλους. Στο όνομα της κοσμικότητας και χάρη στη λειτουργία του σχολείου οι ξένης καταγωγής πολίτες έγιναν γαλλικός πληθυσμός: υπολογίζεται ότι σήμερα περισσότερο από 18 εκατομμύρια Γάλλοι έχουν τουλάχιστον έναν πρόγονο που γεννήθηκε ξένος. Θεσμός θεμελιωμένος σε ένα σύστημα αξιών εσωτερικευμένων από τα μέλη του, το δημόσιο, λαϊκό, εξουσιαστικό και συγκεντρωτικό γαλλικό σχολείο έχει την ίδια επίδραση και την ίδια αποτελεσματικότητα τόσο στα παιδιά των μεταναστών, όσο και στα παιδιά των ντόπιων: έχοντας την ίδια στάση απέναντι σε όλους χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η καταγωγή τους, έφτιαξε πολίτες με την ίδια γλώσσα και ίδιες ιστορικές και πολιτισμικές καταβολές. Αυτό που σήμερα ονομάζεται “*διαπολιτισμικότητα*”, δηλαδή η αναγνώριση με τον ένα ή τον άλλο τρόπο των διαφόρων καταβολών στο κοσμικό σχολείο της Γαλλικής Δημοκρατίας ήταν ασύλληπτο. Θα αμφισβητούσε τις κοινωνικές λειτουργίες, τις πολιτικές και ηθικές νομιμοποιήσεις, τις αξίες και τις φιλοδοξίες του Σχολείου του Πολίτη.

Η κοσμικότητα, μια συναρπαστική κληρονομιά

¹³⁵ Politique d' assimilation (Αφομοίωση) – Politique d' intégration (Ενσωμάτωση). Αυτό βέβαια ισχύει για τη Γαλλία και όχι για όλο το Δυτικό Κόσμο. Αλλού, όπως στη Γερμανία και τις ΗΠΑ για παράδειγμα, οι διαφορές μεταξύ ενσωμάτωσης και αφομοίωσης είναι ουσιαστικές.

Ενδιαφέρει να υπενθυμίσουμε ότι το γαλλικό μοντέλο κοσμικότητας ήταν μια αρχή ρυθμιστική της πολιτικής ζωής και ποτέ μια περιγραφή της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο διοικητικός συγκεντρωτισμός κάλυπτε έναν υπαρκτό πλουραλισμό στην μέση εκπαίδευση και μια μεγάλη ανεξαρτησία της διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια. Το κοσμικό κράτος διαπραγματευόταν πάντα με τις θρησκευτικές αρχές την περίοδο των διακοπών και την αργία της Πέμπτης και μετά της Τετάρτης για την κατήχηση. Συντηρούσε εκκλησίες, διατηρούσε το κονκορδάτο και τις υποχρεώσεις του στην Αλσατία¹³⁶. Οι ιερείς είχαν ευλογήσει τα όπλα το 1914. Η καταρχήν κοσμικότητα ουδέποτε απέκλεισε διορθωτικές κινήσεις και προσαρμογές σε ιδιαίτερες περιπτώσεις. Έδινε το δικαίωμα στους μαθητές εβραϊκού θρησκευόμενου των δημοσίων σχολείων της Λορένης, πριν από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, να μην γράφουν τα Σάββατα. Το σχολείο σε ορισμένες συνοικίες του Παρισιού, όπου οι Εβραϊκές Κοινότητες ήταν πολυάριθμες, ελάμβανε υπόψη του το Σάββατο και τις Εβραϊκές γιορτές. Δεν ήταν κάτι θεσμοθετημένο, ούτε το είχε κανείς διεκδικήσει. Επρόκειτο για μια απλή πρακτική, που δεν εμπόδιζε βέβαια την επιβεβαίωση αλλά και τον σεβασμό στον ιακωβινισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την πρωτοκαθεδρία αυτής της κληρονομιάς που παραμένει ζωντανή σε πολλούς εκπαιδευτικούς και μας επιτρέπει να καταλάβουμε τις ζωντανές αντιδράσεις που γεννιούνται στις τάξεις των διδασκόντων κάθε φορά που φαίνεται να τίθεται εν αμφιβόλω η μία ή η άλλη διάσταση, πραγματική ή συμβολική, της κοσμικότητας.

Ξεκινώντας επίσης απ' αυτή την κληρονομιά μπορεί κανείς να καταλάβει γιατί δεν υπήρξε στην Γαλλία, αντίθετα με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, πραγματική συζήτηση πάνω στην δυνατότητα να υιοθετηθεί ένα σύστημα ειδικής εκπαίδευσης για τα παιδιά των ξένων. Οι τάξεις εκμάθησης της γλώσσας είναι μεταβατικές για την όσο γίνεται ταχύτερη προσαρμογή των παιδιών των ξένων στη γενική εκπαίδευση. Τα σχολεία

¹³⁶ Το Κονκορδάτο του 1801 ήταν η Συμφωνία ανάμεσα στο Ναπολέοντα Βοναπάρτη και τον Πάπα Πίο VII, που ακολούθησε τη νίκη των Γάλλων κατά των Αυστριακών στο Marengo, τον Ιούνιο του 1800. Από το 1791, υπήρξε ένα σχίσμα μεταξύ του αθεϊστικού επαναστατικού κράτους και του Καθολικού κλήρου. Στην πραγματικότητα λοιπόν, το Κονκορδάτο του 1801 αναγνώριζε το Ρωμαιοκαθολικισμό ως τη «θρησκεία της πλειοψηφίας των Γάλλων» και έβαλε τέρμα στο σχίσμα. Η παλιά εκκλησιαστική τάξη αποκαταστάθηκε. Το Γαλλικό Κράτος ανέλαβε τη μισθοδοσία των κληρικών ενώ ο Πάπας παραιτήθηκε από τη διεκδίκηση της κατασχεμένης, κατά την Επανάσταση, εκκλησιαστικής περιουσίας. Η συμφωνία αυτή τηρήθηκε για έναν αιώνα, μέχρι τον οριστικό διαχωρισμό Κράτους και Εκκλησίας, το 1902. Ωστόσο, την εποχή εκείνη η Αλσατία και μέρος της Λορένης ανήκαν στη Γερμανία, η οποία τις είχε κερδίσει κατά το Γαλλο-Πρωσικό πόλεμο του 1871. Όταν ξαναπέρασαν στη γαλλική κατοχή, με τη Συνθήκη των Βερσαλλιών, μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, η Γαλλία συνέχισε στις περιοχές αυτές να εκπληρώνει τις υποχρεώσεις της που πήγαιναν από το Κονκορδάτο.

που βρίσκονται στις «Εκπαιδευτικές Ζώνες Προτεραιότητας» (ZEP),¹³⁷ και για τα οποία έχει γίνει μια ιδιαίτερη προσπάθεια, δεν απευθύνονται μόνο στα παιδιά με ιδιαίτερες εθνικές, εθνοτικές ή θρησκευτικές αλλά αφορούν ολόκληρη τη γειτονιά η οποία θεωρείται υποβαθμισμένη ως προς το επίπεδο της σχολικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων και των Γάλλων μαθητών.

Στη λογική του γαλλικού συστήματος κάθε υπολογισμός ιδιαιτερότητας, εθνικής ή θρησκευτικής, συνεχίζει να εκλαμβάνεται και να βιώνεται σαν μορφή στιγματισμού. Αυτό δείχνουν οι αντιδράσεις στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών. Η υιοθέτηση αυτού του μέσου επιβλήθηκε από κοινοτικές οδηγίες. Δάσκαλοι από τις χώρες προέλευσης των γονέων, παρέχουν εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα σε ορισμένους μαθητές μέσα στο σχολικό συγκρότημα και κατά τη διάρκεια του κανονικού ωραρίου και προγράμματος του σχολείου. Είναι μία εξαίρεση στη γενική αρχή της ενότητας-οικουμενικότητας του συστήματος εκπαίδευσης, που δεν επικροτείται απ' όλους (Γάλλους μαθητές, γονείς και διδακτικό προσωπικό) στο μέτρο που διασαλεύει τη λογική της εθνικής πολιτικής. Στη Γαλλία υπάρχει η τάση να θεωρείται ότι μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα του σχολείου.

Το σύστημα, μέχρι σήμερα τουλάχιστον, λειτουργεί αποτελεσματικά όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών των ξένων. Όλες οι κοινωνιολογικές έρευνες δείχνουν πως τα παιδιά των ξένων, όταν ενταχθούν στο γαλλικό σχολικό περιβάλλον από το νηπιαγωγείο, έχουν τις ίδιες προτιμήσεις, τις ίδιες γνώσεις και την ίδια συμπεριφορά με τους νεαρούς Γάλλους συμμαθητές τους. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη και το κοινωνικό τους επίπεδο, τότε οι σχολικές τους επιδόσεις είναι ελαφρώς καλύτερες από των γάλλων μαθητών ίδιου κοινωνικού επιπέδου.¹³⁸ Όταν αποκτούν Γαλλική υπηκοότητα έχουν ήδη «γαλλοποιηθεί» από το σχολείο της δημοκρατίας.

Αυτός ο επιπολιτισμός (acculturation) δεν προκαλεί αυτό που η αμερικανοί κοινωνιολόγοι ονομάζουν δομική αφομοίωση, με άλλα λόγια την ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή στην κοινή ζωή (Collective). Οι γενικές οικονομικές συνθήκες δίνουν μία πρώτη εξήγηση. Κατά κανόνα ο νέος κατακτά τα υλικά μέσα επιβίωσης μέσα από την απασχόληση. Απ' αυτήν δημιουργεί κοινωνικούς δεσμούς αποκτά και διατηρεί ένα θετικό κοινωνικό status . Η εξάπλωση της ανεργίας εδώ και είκοσι

¹³⁷ Zones d' Education Prioritaires (ZEP)

¹³⁸ Δες κυρίως τις έρευνες των S. Boulet, et D. Fradet, *Les immigrés et l' école, une course d' obstacles*, Paris, L' Harmattan, 1988.

χρόνια οδήγησε σε μια γενική κρίση της οικονομικής ζωής που εξελίχθηκε σε κρίση κοινωνική, από την άποψη ότι θίγει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Η πιθανότητα των νέων αλλοδαπής καταγωγής να βρεθούν στην ανεργία δεν είναι μεγαλύτερη απ αυτήν των άλλων νέων του ίδιου κοινωνικού περιβάλλοντος. Με δεδομένη όμως την υπερ-παρουσία τους στατιστικά στις χαμηλότερες κοινωνικά τάξεις, είναι πολλοί αυτοί που έχουν κακή εμπειρία αυτών των δύσκολων χρόνων. Μικροδουλειές προσδιορισμένου χρόνου χωρίς προοπτική και κάθε είδους επιδοτούμενων απασχολήσεων μέχρι να εξασφαλισθούν, για τους πιο τυχερούς, οι δύο προϋποθέσεις της κοινωνικής ένταξης: Ένα μόνιμο επάγγελμα και μια σταθερή οικογενειακή ζωή.

Είναι σίγουρο ότι τα τελευταία χρόνια στη Γαλλία τα ιδανικά της κοσμικότητας και του Σχολείου της Δημοκρατίας βρίσκονται σε ιδεολογική αντιπαράθεση με την κρατούσα σε όλο το Δυτικό Κόσμο άποψη περί παντοδυναμίας της Οικονομίας και της ανάγκης για στροφή σε περισσότερο «παραγωγική» επαγγελματική εκπαίδευση. Συχνά οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε σύγχυση, αφού από τη μια οι επιχειρήσεις τους ζητούν εξειδικευμένους και ικανούς εργαζόμενους, ενώ από την άλλη, οι ίδιοι είναι διαποτισμένοι με τις αρχές του Σχολείου του Πολίτη, μία στάση δηλαδή που ευνοεί την πολιτική και δημοκρατική πρωτίστως ένταξη των νέων.

Από την άλλη, η ίδια η γαλλική κοινωνία φαίνεται ολοένα και περισσότερο να τελεί και η ίδια «εν συγχύσει», προσπαθώντας να ισορροπήσει ανάμεσα στις αρχές της επανάστασης και της κοσμικότητας και αυτές της σύγχρονης οικονομίας και παραγωγής. Αυτή η κρίση δεν μπορεί παρά να διαποτίζει και τη σχολική ζωή και δεν φαίνεται να επιλύεται με παρεμβάσεις «έξωθεν» όπως επιχειρήθηκε με την αποτυχημένη μεταρρύθμιση Chevènement τη δεκαετία του '80.

Όπως εύστοχα σημειώνει η Dominique Schnapper, *“Αν η κοινωνία αγνοεί την κοσμικότητα, το σχολείο δεν έχει τη δυνατότητα να τη γεννήσει. Απομένει να ξαναβρούμε τις κοινές αξίες, πράγμα που είναι καθήκον όλων και όχι μόνο των εκπαιδευτικών”*¹³⁹.

¹³⁹ Schnapper, D., « La communauté des citoyens. Sur l' idée moderne des nations », Paris, Gallimard, NRF Essais, 1994 .

Γερμανία

Στη Γερμανία, η μετανάστευση για πολλά χρόνια δεν απασχόλησε παρά μόνο την πρώην Ομοσπονδιακή (Δυτική) Γερμανία. Στο Ανατολικό τμήμα, στη Λαϊκή Δημοκρατία της Γερμανίας δεν υπήρχαν παρά ελάχιστοι ξένοι εργάτες (Κουβανοί, Ζαϊρινοί, Βιετναμέζοι), ενώ το κράτος ποτέ δεν επέτρεψε τη μετανάστευση των οικογενειών τους, ούτε ποτέ ενδιαφέρθηκε για την παιδαγωγική διάσταση του φαινομένου¹⁴⁰. Για τους Ανατολικούς παιδαγωγούς, η πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο ήταν πάντα ένα φαινόμενο αποκλειστικά των καπιταλιστικών Κρατών: για τους νεαρούς Ανατολικογερμανούς, ο σοσιαλιστικός διεθνισμός δεν υπήρξε ποτέ μια βιωμένη εμπειρία.¹⁴¹ Έτσι λοιπόν, μόνο η μετανάστευση στο Δυτικό τμήμα ήταν που προκάλεσε και επέτρεψε να αναπτυχθεί στη Γερμανία ένα διαπολιτισμικό ρεύμα σκέψης. Και η διαδικασία διαπολιτισμικής ανταλλαγής ανάμεσα στα δύο τμήματα βρίσκεται ακόμη στο ξεκίνημά της.

Μετανάστευση και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

Η έλευση των ξένων εργατών, των "gastarbeiter", στα μεταπολεμικά χρόνια έφερε για πρώτη φορά τους Γερμανούς αντιμέτωπους με πολιτισμικές διαφορές. Η μετανάστευση άρχισε το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '50¹⁴². Ήταν πανομοιότυπη με αυτές των άλλων ευρωπαϊκών χωρών υποδοχής, δηλαδή τροφοδοτούνταν από τις γειτονικές χώρες, την Ιταλία και την Γιουγκοσλαβία, μετά από χώρες πιο μακρινές, όπως η Ελλάδα, η Τουρκία, η Πορτογαλία και ακόμη η Τυνησία και το Μαρόκο. Διακόπηκε απότομα το 1973, με τα πρώτα σημάδια της οικονομικής κρίσης, ενώ ακολούθησε σε μεγάλη έκταση ο ερχομός των οικογενειών των μεταναστών (κυρίως από την Τουρκία) και αυτό δημιούργησε στη συλλογική συνείδηση την στερεοτυπική εικόνα του μετανάστη: τον Τούρκο¹⁴³.

Εντούτοις, αντίθετα με τις περιπτώσεις της Γαλλίας, της Βρετανίας και της Ολλανδίας, η από τις νότιες χώρες μετανάστευση προς τη Γερμανία, δεν συνδέεται

¹⁴⁰ Krüger – Portratz 1991

¹⁴¹ H. H. Reich, L' éducation interculturelle en Allemagne, in *Migrant-Formation*, n. 102, Septembre 1995, σελ. 154

¹⁴² Έμκε-Πουλοπούλου Ήρα, Προβλήματα Μετανάστευσης – Παλινοόστησης, IMEO & ΕΔΗΜ, Αθήνα, 1986

¹⁴³ Reich, H., Intercultural Education in Germany, in "European Journal of Intercultural Studies", vol. 4, 3/1994, σσ.14-24

ευθέως με την ιστορία της αποικιοκρατίας. Η Γερμανία είχε χάσει τις αποικίες της απ' τα τέλη του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου.¹⁴⁴

Η μεταπολεμική μετανάστευση σημαδεύεται από δύο σημαντικά γεγονότα:

Την δεκαετία του '80 ο αριθμός όσων ζητούν άσυλο και των προσφύγων αυξάνει αισθητά. Η μετανάστευση, άλλοτε επιθυμητή - αν όχι και με την ενθάρρυνση της κυβέρνησης - γίνεται πολιτικά ανεπιθύμητη, κοινωνικά πιο προβληματική και πολιτισμικά πολύ πιο περίπλοκη. Ανάλογη κατάσταση δημιουργείται σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής μεταναστών¹⁴⁵.

Άλλο χαρακτηριστικό, ειδικά γερμανικό, η υιοθέτηση μετά τον πόλεμο νόμου που εξασφάλιζε στα μέλη γερμανικών μειονοτήτων της Ανατολικής Ευρώπης το δικαίωμα εγκατάστασης στην Ο.Δ.Γ. και την απόκτηση της γερμανικής υπηκοότητας αυτοδικαίως. Στη βάση αυτής της δυνατότητας που είχε τη σημασία της, η κυβέρνηση διαπραγματεύτηκε με την Ε.Σ.Σ.Δ. και την Πολωνία, κάτι που προέτρεψε αριθμό οικογενειών περισσότερο ή λιγότερο εξομοιωμένων γλωσσολογικά και πολιτισμικά να επωφεληθούν από τις νέες ευκαιρίες μετανάστευσης.¹⁴⁶

Πέραν των νομίμων δικαιωμάτων, η κυβέρνηση παραχωρούσε στους γερμανόφωνους μετανάστες, τους "*Aussiedler*", μέσα ενσωμάτωσης πολύ πιο γενναιόδωρα αυτών που είχαν παραχωρηθεί στους ξένους μετανάστες, και στήριζε την ενσωμάτωσή τους με μια προπαγάνδα που τους παρουσίαζε σαν «συμπατριώτες», που έπρεπε να τύχουν υποδοχής Γερμανών με πλήρη δικαιώματα. Η προνομιακή αυτή μεταχείριση εκ μέρους του κράτους απάλλαξε τους *Aussiedler* από τις προκαταλήψεις και την απόρριψη των ξένων μεταναστών εκ μέρους των αυτοχθόνων Γερμανών.¹⁴⁷ Τα εθνικιστικά και φυλετικά επιχειρήματα δεν έλειψαν από την αντιπαράθεση. Η γερμανική πολιτική προσπάθησε να βάλει κάποιο φρένο σ' αυτή τη μετανάστευση, μετά την πτώση του καθεστώτος στην Ε.Σ.Σ.Δ., προτείνοντας οικονομική βοήθεια στις οικογένειες που θα παρέμεναν στην Ρωσία και στην Πολωνία.

Έτσι, η γερμανική πολιτική μετανάστευσης δημιούργησε κατηγορίες μεταναστών άνισες από νομική και πολιτική άποψη, συνεχίζοντας πάντα να αρνείται να αναγνωρίσει την Γερμανία σαν χώρα μετανάστευσης. Με τη νομική και πολιτική

¹⁴⁴ B. Falga, C.W. (De) Wenden, C. Leggewie, (1984)

¹⁴⁵ Reich, H., ό.π.

¹⁴⁶ ό.π.

¹⁴⁷ J. K., Bade, "*Ausländer – Aussiedler*", Asyl, 1994

έννοια του όρου "πολιτική ενσωμάτωσης" δεν υπήρξε ποτέ. Βέβαια παραχωρήθηκε κοινωνική βοήθεια, φροντίδα για εξεύρεση κατοικίας, για την είσοδο των νέων στην ενεργό ζωή, για τη φοίτηση των παιδιών. Εκτός όμως από μια γενική στάση και αυτή επιφυλακτική, δεν αναπτύχθηκε και πολύ περισσότερο ποτέ δεν εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα για τα θέματα της υπηκοότητας και της απόκτησής της, του δικαιώματος ψήφου, των μειονοτικών δικαιωμάτων ή της πολιτιστικής αυτονομίας.¹⁴⁸

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομικής ζωής, της απασχόλησης και της ψυχαγωγίας, χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών, είναι ορατή και στη Γερμανία, όπως παντού. Μέχρι σήμερα όμως, η διαπολιτισμικότητα των ανωτέρων στελεχών και το εισαγόμενο από τις Η.Π.Α. "intercultural training", δεν προκάλεσαν ακόμη την ιδέα μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρεχόμενης σε όλους μέσα από το σχολείο.

Η κατάσταση των πραγμάτων είναι διαφορετική όσον αφορά το συγγενές φαινόμενο της νεο-ευρωπαϊκής διαπολιτισμικότητας, την περίφημη ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Η υποστηριζόμενη από την Commission ιδέα έκανε μια πορεία στα σχολεία (Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης) μαζί με την παλιά μεταναστευτική διαπολιτισμικότητα και βρήκε συγκλίσεις μαζί της.

Τη στιγμή της ενοποίησης των δύο Γερμανιών η χώρα έζησε μια διαπολιτισμική κατάσταση εντελώς ιδιαίτερη. Με μεγάλη έκπληξη οι Γερμανοί διαπίστωσαν πως η ύπαρξη δύο αντιθέτων πολιτικών και κοινωνικών συστημάτων στη διάρκεια δύο γενεών είχε αισθητά επηρεάσει τον τρόπο ζωής και σκέψης, και παρά την κοινή γλώσσα, η αμοιβαία έλλειψη κατανόησης και συνεννόησης αποτελούσαν τον κανόνα. Έχει αρχίσει η προσπάθεια να αναλυθεί το φαινόμενο από τις εμπειρικές κοινωνικές επιστήμες, αλλά είμαστε ακόμη μακριά από την εξαγωγή παιδαγωγικών συμπερασμάτων.

Σχεδόν την ίδια στιγμή, αναπτύχθηκε στη Γερμανία ένας επιθετικός και βίαιος ρατσισμός, που είχε να φανεί από τον πόλεμο, αποδεικνύοντας σε όλους, συμπεριλαμβανομένων και των παιδαγωγών, πως κάθε πολυπολιτισμική κατάσταση σημαίνει αλληλεπίδραση και πως είναι επικίνδυνο να αγνοούνται κάποια πολύ συγκεκριμένα δεδομένα, όταν σκοπεύουμε να αφιερωθούμε στη φροντίδα των άλλων.

Η γερμανική πολιτική κατελήφθη πολλές φορές εξ' απροόπτου από γεγονότα συνδεδεμένα με την διαπολιτισμική διαδικασία. Για καιρό, δεν είχε στη διάθεσή της

¹⁴⁸ H. H. Reich, ό.π. 157

αρκετές γνώσεις και εμπειρίες και χρησιμοποίησε καθυστερημένα την εμπειρία άλλων. Λειτουργήσε εκ των υστέρων (ad hoc). Οι συνθήκες δεν ήταν λοιπόν ευνοϊκές για μια αυτόνομη διαχείριση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που δημιουργούνταν από την πολιτισμική διαφορετικότητα. Εξαιτίας της έλλειψης γενικού σχεδιασμού, προσέτρεχαν σε παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές παραδόσεις γενικά αποδεκτές και προσπαθούσαν να αντεπεξέλθουν με πρακτικά μέτρα περισσότερο ή λιγότερο συγκροτημένα.

Αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των μεταναστών
Αρχικά η κατάσταση ήταν χαοτική. Η μεγάλη και απρόβλεπτη παρουσία στο τέλος της δεκαετίας του '60 και στην αρχή της δεκαετίας του '70 παιδιών μεταναστών και νεαρών ξένων κατέλαβε το εκπαιδευτικό σύστημα απροετοίμαστο. Δεν υπήρχε παλαιότερη εμπειρία ούτε πρακτική. Βρέθηκαν στην κατάσταση να ξαναανακαλύψουν τον τροχό. Μπερδεύονταν τότε η ανάγκη της άμεσης αντιμετώπισης με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ιδέες, όπως η αντισταθμιστική διδασκαλία και η οπτικοακουστική διδασκαλία της γλώσσας από τη μια και η μέθοδος Project και η διδακτική της γλώσσας από την άλλη. Οι πρώτες αφορούσαν την εκπαιδευτική πολιτική των τοπικών κυβερνήσεων, οι άλλες χρησιμοποιήθηκαν από εξωσχολικές πρωτοβουλίες και από πανεπιστημιακούς παιδαγωγούς. Στην πράξη οι μαθητές έγιναν δεκτοί χωρίς προπαρασκευή στις κανονικές τάξεις ή συγκεντρώθηκαν σε προπαρασκευαστικά τμήματα υποδοχής. Πολλά από αυτά εξελίχθηκαν με τον καιρό σε κανονικές τάξεις. Στην εξωσχολική πρακτική, εθελοντές προσπάθησαν να καλύψουν τα κενά, να βοηθήσουν, να ευνοήσουν την επαφή μεταξύ Γερμανών και ξένων και μέσα σ' αυτό το πλαίσιο γεννήθηκε ο όρος "interkulturell" (διαπολιτισμικότητα) στην γερμανική παιδαγωγική.¹⁴⁹

Η ωθούσα την κυβερνητική δράση φιλοσοφία συνίστατο στη θεσμική και κοινωνική ενσωμάτωση, με τρόπο απλό και μονομερή. Αντίθετα, στον εξωσχολικό χώρο υπήρχαν ιδέες πιο κριτικές και συγχρόνως πιο ιδεαλιστικές για "ενσωμάτωση διαλειτουργική", που περιείχε αλληλεπίδραση, συνεργασία και διμερείς πολιτιστικές ανταλλαγές.

¹⁴⁹ H. Müller, (1974)

Σιγά – σιγά αυτή η πιο απαιτητική φιλοσοφία έγινε αποδεκτή από μερικούς νεωτεριστές της δημόσιας εκπαίδευσης, οι οποίοι άρχισαν να υιοθετούν και να εφαρμόζουν παιδαγωγικά προγράμματα και μεθόδους στους μαθητές των τάξεών τους, που στο μεταξύ έγιναν δίγλωσσες και διπολιτισμικές, και να προβληματίζονται πάνω στο πολιτιστικό περιεχόμενο αυτών των προγραμμάτων.

Αυτά στηρίχτηκαν θεσμικά από κανονισμούς για τις προπαρασκευαστικές τάξεις, που προέβλεπαν κοινές δραστηριότητες των μαθητών των τάξεων αυτών με τους μαθητές των κανονικών τάξεων. Έγιναν δεκτές ιδέες για τη διδασκαλία, οι οποίες ελάμβαναν υπόψη τις πολιτιστικές και γλωσσολογικές καταβολές των δύο υποομάδων.

Διαπολιτισμικές Πρακτικές - Διαπολιτισμική Θεωρία

Προς το 1980 η κατάσταση ήταν ώριμη για ένα νέο ξεκίνημα. Είχε γίνει κατανοητό πως ο προσανατολισμός μόνο στα προβλήματα των παιδιών των μεταναστών και το μοντέλο της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης δεν ήταν αρκούντως αποτελεσματικά. Αναγνωρίστηκε η παιδαγωγική σημασία των πολιτισμικών καταβολών των μαθητών και η ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που πήρε την θέση της «ενσωμάτωσης δια της αλληλεπίδρασης», παρουσίαζε καλύτερες λύσεις, πιο γενικές, πιο συστηματικές, καλύτερα τεκμηριωμένες.

Η ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ερχόταν από αλλού. Σεβαστός αριθμός Γερμανών παιδαγωγών είχε λάβει γνώση των εργασιών του Συμβουλίου της Ευρώπης στο πεδίο της εκπαίδευσης των δασκάλων (το Σχέδιο Αρ. 7, όπου ο Manfred Hohmann ήταν ο εκπρόσωπος της Γερμανίας) και προσπάθησε να προσαρμόσει την "διαπολιτισμική υπόθεση" στα γερμανικά δεδομένα. Άλλοι προσανατολίστηκαν προς το μοντέλο της "community education" ("άνοιγμα" του σχολείου στη γειτονιά) που είχαν γνωρίσει στη Μεγάλη Βρετανία. Ανάμεσα στα τελευταία πρέπει να αναφέρουμε τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης των παιδιών και των νεαρών αλλοδαπών (R.A.A. = *Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher*) των πόλεων του Ρουρ και τα παιδαγωγικά σχέδια εμπνεύσεως του Jürgen Zimmer στο Βερολίνο¹⁵⁰.

Τα R.A.A. άρχισαν να λειτουργούν το '80 και έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στην συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τον σύνδεσμο με τις οικογένειες των

¹⁵⁰ J. Zimmer, "Interkulturelle Erziehung in der Grundschule", 1989

μεταναστών, τον προσανατολισμό των νέων, κ.λ.π. Τα πρώτα χρόνια της λειτουργίας τους έβγαλαν πολλά διδακτικά κείμενα που χρησίμευαν σαν μοντέλο στα σχολεία, όπως και στην επιμόρφωση παιδιών και μεγαλύτερων με την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων. Τα υλικά αυτά καλύπτουν το Ισλάμ, μεσογειακά έθιμα και γιορτές, βιοτεχνία και αγροτική ζωή, οικογενειακές δομές κ.τ.λ.¹⁵¹.

Στο Βερολίνο οι πιλοτικές εφαρμογές έγιναν στην προσχολική Βαθμίδα. Η πιο γνωστή διήρκεσε από το 1979 έως το 1983 και ήταν η “*Von wo kommst'n du?*” (Μα, από πού είσαι;) Κυρίως επικεντρώθηκαν σε θέματα της ζωής και του περιβάλλοντος των παιδιών “Η κατοικία”, “Αγόρια και Κορίτσια”, “Προς το Δημοτικό Σχολείο”, “Η Εργασία των γονέων”. Ακολούθησαν σχέδια για το σχολείο, όπως και εμπειρίες δίγλωσσου αλφαριθμητισμού, εξερεύνησης του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος της πόλης, των θρησκειών, του διαπολιτισμικού θεάτρου και της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών Γερμανών αφενός και γονέων και αλλοδαπών δασκάλων αφετέρου.

Η συγκέντρωση σε θέματα κατάλληλα για λειτουργία διαπολιτισμική, δείχνει να χαρακτηρίζει αυτή τη φάση. Σε άρθρο σχετικό με την συζήτηση η Gabriele Steffen¹⁵² προτείνει βιογραφίες των μαθητών, συνθήκες ζωής και έθιμα της χώρας προέλευσης, συνθήκες ζωής και προβλήματα των μεταναστών στη Γερμανία, αιτίες μετανάστευσης, αλληλεπιδράσεις μεταξύ Γερμανών και ξένων.

Μεταξύ των πιο χαρακτηριστικών νεωτερισμών σημειώνουμε τη γενίκευση της παιδαγωγικής ιδέας της συνδεδεμένης με μία μεθοδολογία ενεργή και διαθεματική (interdisciplinaire), που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (Γερμανούς και αλλοδαπούς). Πρόκειται για τη διατύπωση, εμποτισμένη από την ελπίδα μιας αμοιβαίας προόδου, στόχων για κοινή μάθηση, συνδεδεμένη με περιεχόμενα σχετικά με τα βιώματα των μαθητών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έπρεπε να περιχαρακωθεί σε ειδικές μόνο διαπολιτισμικές δραστηριότητες. Έγινε δεκτή ως γενική αρχή της εκπαίδευσης στο σύνολό της.

Στην πραγματικότητα όμως, η νέα διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν ήταν και τόσο διαφορετική από την παλιά εκπαίδευση που προσφέρονταν στους μετανάστες. Δεν εφαρμόζονταν παρά μόνο στα Ιδρύματα, όπου υπήρχε ικανοποιητικό ποσοστό μεταναστών. Ήταν συνδεδεμένη με την παρουσία ξένων και έτσι πολύ συχνά

¹⁵¹ Hofmann et alii (1993)

¹⁵² in *Sandfuchs*, 1981, σελ. 56-68

περιορισμένη σε ειδικές δραστηριότητες, σε εκπαιδευτικές ενότητες, σε παιδαγωγικά σχέδια, σε σχολικές γιορτές κλπ. Δεν διαχύθηκε μέσα στις θεματικές του Αναλυτικού Προγράμματος, ούτε χρωμάτισε τη σχολική ζωή στο σύνολό της. Πολλές φορές περιοριζόταν σε διμερή σχέδια που αφορούσαν Γερμανούς και Τούρκους.

Η πολιτισμική σχετικότητα, που χαρακτήρισε ολόκληρη την ευρωπαϊκή παιδαγωγική κοινότητα, ήταν καλοδεχούμενη και στη Γερμανία. Για τους Γερμανούς παιδαγωγούς, η διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβίωναν πολύ καλά μαζί. Δεν θα καταλάβαιναν πως υπήρχε αντινομία ή σιωπηρή αντίφαση ανάμεσα σε ιδιαιτερότητες και οικουμενικότητα. Αυτή η στάση πρέπει να πιστωθεί σε ένα κάποιο γερμανικό ρομαντισμό, μια ζωντανή παράδοση ιδεών του Herder ή του Humboldt, μέσα από τις οποίες φαινόταν πως ήταν πάντα αποδεκτή κάποια επιρροή των μειονοτήτων στη δημόσια εκπαίδευση χωρίς όμως με τον τρόπο αυτό να αναιρείται ένας εθνικισμός πάντα προβληματικός (πότε υπερβολικός, πότε ταπεινωμένος) και πρόσφατα βαθύτατα ντροπιασμένος, που κατά μία έννοια απαγόρευε την ιδέα πως το Έθνος – Κράτος μπορεί να είναι ο μοναδικός εγγυητής των αξιών της δημόσιας εκπαίδευσης.

Από την άλλη, οι κυβερνήσεις των Ομόσπονδων Κρατών (*Länder*), αυτόνομα υπεύθυνες των σχολικών υποθέσεων, είχαν επιφυλάξεις ως προς αυτούς τους νεωτερισμούς. Φυσικά συντηρητικές, ικανοποιούνταν με την ιδέα της διαπολιτισμικότητας σαν αρχή που δεν έθιγε τους θεσμούς και την λειτουργία τους. Αν και υπήρχαν διαφορές στον πολιτικό προσανατολισμό, μπορεί να πει κανείς πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υποστηρίχτηκε επίσημα από την διοικητική μηχανή, έμεινε υπόθεση του εκπαιδευτικού κόσμου (στο μέρος της σχετικής επαγγελματικής ελευθερίας του), των θεσμών ιδιωτικής φύσεως και ενός αριθμού παιδαγωγών. Διαπολιτισμικές πρακτικές υπήρχαν στους παιδικούς σταθμούς ή στην εξωσχολική εκπαίδευση της νεολαίας περισσότερο, παρά στο σχολικό σύστημα.¹⁵³

Ο θεωρητικός διάλογος

Την δεκαετία του '80 άρχισε να καλλιεργείται μια διαπολιτισμική σχολική θεωρία. Ο Manfred Hohmann¹⁵⁴ μελέτησε τις βασικές σχέσεις ανάμεσα στη διαπολιτισμική και τη γενική εκπαίδευση ("*Allgemeinbildung*"). Ο Fthenakis (et alii), διαπραγματεύθηκαν τα πλεονεκτήματα και τις δυσκολίες (καθώς και την δυνατότητα εφαρμογής) των

¹⁵³ H. Reich, ό.π. σ. 163

διπολιτισμικών και πολυπολιτισμικών μοντέλων. Ο Hans Barkowski, σε ένα άρθρο του που συζητήθηκε πολύ, ασχολήθηκε με την ξενόφιλη συμπεριφορά των δασκάλων και των παιδαγωγών, οι οποίοι και οι ίδιοι ανήκαν στη γερμανική πλειοψηφία. Έλειπε ωστόσο πάντα μια στέρεη θεωρία που θα μπορούσε να κατευθύνει και να στηρίζει την καθημερινή πρακτική.¹⁵⁵

Τότε εμφανίστηκαν κάποιοι ερευνητές που δεν είχαν πολυασχοληθεί με τις συγκρούσεις και τις αντιθέσεις της καθημερινότητας, και οι οποίοι ήταν εφοδιασμένοι με επιστημονικά εργαλεία από τη γενική παιδαγωγική. Ανακατεύτηκαν λοιπόν στη συζήτηση γύρω από τη διαπολιτισμικότητα. Ανακάλυψαν ότι η έλλειψη μιας στέρεης θεωρίας ήταν αιτία πολλών προβλημάτων. Οι πρώτες κριτικές εστράφησαν βέβαια εναντίον της παλιάς παιδαγωγικής για τους μετανάστες. Αλλά λίγο αργότερα στόχευσαν και τη σχετικότητα, χαρακτηριστική της διαπολιτισμικότητας που ακολούθησε.

Συνοπτικά μπορούμε να διακρίνουμε τρεις θέσεις:

1. Κίνδυνος περιορισμένης οπτικής γωνίας (πολιτισμικής και παιδαγωγικής) για προβλήματα κοινωνικά και πολιτικά κατ' ουσία. (Franz Hamburger)
2. Σε μια Νέο-καντιανή οπτική, διατυπώθηκε κριτική εναντίον εκείνης της παιδαγωγικής σκέψης που έδινε αξία στις πολιτιστικές παραδόσεις οι οποίες συνδέουν το άτομο με τις συλλογικές του καταβολές αντί να το βοηθούν να ανεξαρτητοποιηθεί και να κατακτήσει μια ατομική (προσωπική) ταυτότητα, κατηγορώντας την σαν περιορισμένη και διακατεχόμενη από στενότητα πνεύματος. Ζητούνταν μια παιδαγωγική εξατομικευμένη και πέραν των ιδιαίτερων πολιτισμικών δεδομένων, που λαμβάνει υπόψη τις εθνικές, κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές μόνο για να τις ξεπεράσει.
3. Στο πνεύμα του Hamburger, ο Frank-Olaf Radtke επισήμανε ένα κάποιο “στιγματισμό” των ξένων ως συνέπεια μιας θετικής “διάκρισης” εκ μέρους των εθελοντών των ομάδων υποδοχής, που έγινε αναπόφευκτος από την δι-εθνική μορφή των κοινωνικών σχέσεων και πολύ περισσότερο των παιδαγωγικών σχέσεων. Στη

¹⁵⁴ ό.π., σ. 164

¹⁵⁵ ό.π. σ. 164

θέση τους προτείνεται η καθιέρωση διαδικασιών “ισότητας” και ο περιορισμός των διαφορών στο σχολείο όπως και στην κοινωνία.¹⁵⁶

Οι “πιονιέροι” της διαπολιτισμικότητας δέχτηκαν άσχημα αυτό το χτύπημα. Η θεωρητική αναζήτηση τους είχε ξεπεράσει και οι ιδέες τους, κατηγορούμενες για έλλειψη θεωρητικής στήριξης και αμφισβητούμενες για την πρακτική τους αξία, απειλούνταν με απώλεια της πολιτικής τους νομιμοποίησης. Τους απέμεναν πολύ λίγα επιχειρήματα για να απαντήσουν και οι περισσότεροι δέχτηκαν κακοπροαίρετα την κριτική. Όμως μέσα στα σχολεία - έχοντας οι θεωρητικοί ενσυνείδητα επιλέξει τη διατήρηση κάποιας απόστασης από την πράξη - δεν επικράτησε απογοήτευση και οι διάφορες πρωτοβουλίες δεν διεκόπησαν. Υπήρχε ακόμη δουλειά να γίνει¹⁵⁷.

Νέες προκλήσεις

Με την εξέλιξη της Ε.Ε., η νέα διαπολιτισμικότητα παραμέρισε σε δεύτερο ρόλο την διαπολιτισμικότητα από τη μετανάστευση. Είδαν το φως προσπάθειες συνδυασμού των δύο. Ο βίαιος ρατσισμός που εμφανίστηκε μεταξύ ’91 – ’93 δεν έμεινε χωρίς αντίδραση. Σχολικοί και εξωσχολικοί θεσμοί οργάνωσαν πολιτική και εκπαιδευτική δράση και ξεκίνησαν προγράμματα αντιρατσιστικού χαρακτήρα. Δεν υπήρχε αντιρατσιστική πολιτική όπως στη Βρετανία. Έτσι αναζητήθηκαν ιδέες, διδακτικές και παιδαγωγικές, για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Δημοσιεύτηκαν προτάσεις όχι τόσο άμεσα πολιτικές όπως στη Μεγάλη Βρετανία, αλλά περισσότερο για την προώθηση της διαπολιτισμικής γνώσης (τη γνωριμία δηλαδή με τον άλλο πολιτισμό, τη άλλη κουλτούρα) για την αυτογνωσία, όπως και για προβληματισμό πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Στην αρχή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αγωνιζόταν για την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των μεταναστών για τα συμφέροντα των οποίων ζητούνταν μεταρρυθμίσεις. Σήμερα τον πρώτο λόγο έχει το ενδιαφέρον των πανεπιστημιακών και των Ευρωπαίων. Με την ανάπτυξη μιας “ευγενούς” διαπολιτισμικότητας, οι κυβερνήσεις των ομόσπονδων κρατιδίων αφήνουν τις επιφυλάξεις τους, όμως υπάρχει ο κίνδυνος να παραμεριστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση που αφορά τους μετανάστες. Δεν υπάρχουν δυστυχώς κριτικές φωνές γι’ αυτήν την κοινωνική και πολιτισμική ανισότητα, σε ένα πλαίσιο πιο πλατύ.

¹⁵⁶ Dittrich/Radtke, 1990, p. 11-40

¹⁵⁷ Tsiplitaris, A., “Zur schulischen Situation der griechischen Gastarbeiterkinder in der BRD. Diplomarbeit, Tübingen 1977.

Θεωρητικά η πρόοδος είναι πιο αισθητή. Υπάρχουν εργασίες για τη δημιουργία της νέας εικόνας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία θα έχει ισχυρές βάσεις, θα είναι πραγματοποιήσιμη και θα λαμβάνει υπόψη το συγκρουσιακό χαρακτήρα της συνάντησης των πολιτισμών.

Υπάρχουν εργασίες που βασίζονται σε κοινωνικο-παιδαγωγικές θεωρίες, ενδιαφέρονται για την πολυπλοκότητα των διαπολιτισμικών προβλημάτων (όχι μόνο προκειμένου για τους μετανάστες, αλλά συνολικά) και μπορούν να αποτελέσουν την, κατ' αρχή, βάση για προτάσεις συγκεκριμένης δράσης.

Πρόσφατες δημοσιεύσεις, δείχνουν για τους παιδαγωγούς να έχουν συνειδητοποιήσει τις θεωρητικές εμπλοκές του θέματος. Η εξωσχολική εκπαίδευση της νεολαίας έχει ένα μεγάλο ρόλο και συγχρόνως υπάρχει επανεξέταση των σχολικών προγραμμάτων. Κάτι φαίνεται να αλλάζει και στη Γερμανία σήμερα.

ΜΕΡΟΣ Β΄

Παιδαγωγική και Διδακτική Προσέγγιση

Διγλωσσία: Το ελληνικό σχολείο μπροστά σε επείγοντα διλήμματα

Μητρική Γλώσσα: Ο ρόλος και η σημασία της

Για πολλά χρόνια, η κρατούσα άποψη για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και ιδιαίτερα για τα μεταναστούποια της χώρας υποδοχής, ήταν ότι όσο πιο νωρίς ξεκινάς, τόσο ευκολότερα και σωστότερα τη μαθαίνεις. Οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου μάλιστα υποστήριζαν ότι ο αλλοδαπός μαθητής δεν πρέπει να έχει κανενός είδους επαφή με τη μητρική του γλώσσα μέσα στο σχολείο, προκειμένου να μάθει όσο το δυνατό πιο γρήγορα την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής¹⁵⁸. Οι πιο πρόσφατες έρευνες στα πεδία της γλωσσολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας δείχνουν ότι η παραπάνω θέση αποτελεί τη «μισή αλήθεια». Έχει ισχύ μόνο στην περίπτωση που δεν εγκαταλείπεται ούτε παραμελείται η μητρική γλώσσα, η οποία αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η εκμάθηση της ξένης. Οι γλωσσικές ικανότητες στη μητρική γλώσσα αποτελούν τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.¹⁵⁹ Με την ίδια θέση συμφωνεί και ο Δαμανάκης,¹⁶⁰ ο οποίος κάνοντας αναφορά σε πορίσματα παλαιότερων σκανδιναβικών ερευνών (SkutnabbKangas/Toukoumaa 1976) τονίζει ότι τα παιδιά, τα οποία είχαν αποκτήσει στη μητρική τους γλώσσα ένα ικανοποιητικό επίπεδο, μπορούσαν όχι μόνο να την καλλιεργούν, αλλά και να αποκτήσουν με τη βοήθειά της αρκετές γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, τα παιδιά που είχαν μεταναστεύσει σε μικρότερη ηλικία και διαταράχτηκε η εξέλιξη της μητρικής γλώσσας στα πρώτα σχολικά έτη, πριν δηλαδή αποκτήσουν την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης, παρουσίαζαν μια άσχημη εικόνα και στις δύο γλώσσες. Παρόμοια ήταν και η εικόνα των παιδιών που μετανάστευσαν στην προσχολική ηλικία και δεν πρόλαβαν να ολοκληρώσουν την ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας.

Το ρήγμα στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, το οποίο επιδρά στην εξέλιξη και των δύο γλωσσών (μητρικής και κυρίαρχης) έχει ως συνέπεια τη «διπλή ημιγλωσσία»

¹⁵⁸ Γ. Μάρκου, *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας.....*, ό.π., σ. 6-10

¹⁵⁹ Γ. Δράκος, *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*, Αθήνα, 1998, σελ. 306.

¹⁶⁰ Μ. Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούτων....*, ό.π., σελ 95

(semilinguismus) ή «αφαιρετική διγλωσσία», που σημαίνει ότι το παιδί από την αλλοδαπή δεν κατέχει σωστά ούτε τη μητρική ούτε την ξένη γλώσσα.¹⁶¹

Η Σκούρτου,¹⁶² κάνοντας κυρίως αναφορά στο έργο του J.Cummins, καταλήγει στα παρακάτω συμπεράσματα:

“Α’ Για τις κλασικές καταστάσεις Διγλωσσίας

- 1. Οι γλώσσες που κατακτούμε και μαθαίνουμε στη ζωή μας δεν αποτελούν ποσοτικές μονάδες που λειτουργούν προσθετικά, αλλά είναι ένα πλέγμα σχέσεων.*
- 2. Για το λόγο αυτό, οι γνώσεις στη μια γλώσσα αξιοποιούνται στην άλλη και αντίστροφα, η διαταραχή στην ανάπτυξη της μιας γλώσσας έχει επίπτωση στην ανάπτυξη της άλλης.*
- 3. Αυτό που αποκαλούμε γλωσσική ανεπάρκεια δεν εξαντλείται στην ικανότητα για διαπροσωπική επικοινωνία, αλλά εξαπλώνεται στην ικανότητα να χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για την κατανόηση και διατύπωση αφηρημένων εννοιών, όπως απαιτεί το σχολείο.*
- 4. Η γλωσσική επάρκεια έχει επιτευχθεί όταν το δίγλωσσο παιδί έχει αναπτύξει την ικανότητα αυτόματα να αξιοποιεί τις γλώσσες του, ανάλογα με το χώρο χρήσης, τόσο για να συμμετέχει στη διαπροσωπική επικοινωνία όσο και για να χειρίζεται ικανοποιητικά τις αφηρημένες έννοιες που διδάσκεται στους επιμέρους χώρους χρήσης (γνωστικά αντικείμενα) στο σχολείο.*

Β’ Για τις καταστάσεις γλωσσικής σύγκρουσης, κρίσης, αντιπαλότητας

- 1. Η πιθανότητα να αναπτυχθεί Ημιγλωσσία αντί Διγλωσσίας είναι ρεαλιστική σε καταστάσεις μετανάστευσης ή αντιπαλότητας μεταξύ γλωσσικών ομάδων*
- 2. Για να αποφευχθεί η Ημιγλωσσία πρέπει να δοθεί στο δίγλωσσο παιδί που υπόκειται σε παρόμοιες καταστάσεις, η απαραίτητη πίστωση χρόνου για την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας του ως ελάχιστη εγγύηση για τη μετέπειτα ανάπτυξη*

¹⁶¹ Γ. Δράκος, ό.π., σελ. 308

¹⁶² Ε. Σκούρτου, «Η παραδειγματική Σχέση Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας», in Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Γεωργογιάννη Παντελή (υπό τη διεύθυνση), Gutenberg, Αθήνα 1997, σελ. 131-143

της νοητικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, αυτό που ο Cummins ονομάζει *bilingual proficiency*¹⁶³ (διγλωσσική ικανότητα) .

3. Ακόμα και όταν το σχολείο ενδιαφέρεται μόνο για την ανάπτυξη της επίσημης γλώσσας με την προοπτική της δημιουργίας Μονογλωσσίας αντί Διγλωσσίας, η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας αποτελεί προϋπόθεση.

Στην Ελλάδα σήμερα επικρατεί η γλωσσική/επικοινωνιακή κατάσταση της «ατομικής διγλωσσίας, χωρίς κοινωνική διγλωσσία» σύμφωνα με την κατάταξη του Fishman. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες (π.χ. μετανάστες), οι οποίοι χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολό της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα. Υπάρχει η κυρίαρχη γλώσσα που είναι τα ελληνικά, ενώ στις «μειονοτικές» γλώσσες δεν αντιστοιχούν κάποιες κοινωνικές λειτουργίες ή ρόλοι. Τα ελληνικά είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη των μελών των μειονοτήτων. Οι λειτουργίες της μειονοτικής γλώσσας περιορίζονται στα πλαίσια της οικογένειας ή της παροικίας, όπου όμως και εκεί διεισδύει η κυρίαρχη γλώσσα και συχνά εκτοπίζει τη «μειονοτική». Σε ένα σύστημα ιεράρχησης των γλωσσών, η μειονοτική γλώσσα υπολείπεται σαφέστατα της κυρίαρχης, ακόμη και ανάμεσα στα μέλη της μειονότητας.¹⁶⁴ Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, ιδιαίτερα με κείνες τις μειονότητες, με τις οποίες είτε δεν έχουν εκδηλωθεί προβλήματα και συγκρούσεις (π.χ. Πολωνοί, Αρμένιοι), είτε προστατεύεται θεσμικά το status τους (π.χ. Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης), είτε έχουν εδραιωθεί οικονομικά (π.χ. Λιβανέζοι, υπήκοοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης), που δημιουργούνται χώροι καλλιέργειας της ατομικής διγλωσσίας (κύρια μέσα από ξένα ή δίγλωσσα σχολεία).

Ωστόσο, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης επικρατεί η κυρίαρχη γλώσσα, δηλαδή τα ελληνικά, χωρίς για την ώρα να διαφαίνεται – και άλλωστε δεν υπάρχει κανένας λόγος που θα δικαιολογούσε κάτι τέτοιο – ότι υπάρχει βούληση για λήψη μέτρων στην κατεύθυνση της κοινωνικής διγλωσσίας.¹⁶⁵ Εξάλλου είναι διαφορετικό το

¹⁶³ B. Harley, P. Allen, J. Cummins, M. Swain, *The development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Mass. (Cambridge University Press)

¹⁶⁴ Γ. Δράκος, ό.π. σελ. 306

¹⁶⁵ Ο Δαμανάκης στο σημείο αυτό εκφράζει την άποψη ότι θα διατυπωθεί πολύ σύντομα το αίτημα για μετάβαση σε μια κατάσταση ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας. Γνώμη μας είναι ότι για την ώρα δεν υπάρχουν δημογραφικά, πολιτισμικά ή άλλοι είδους δεδομένα που θα δικαιολογούσαν μια τέτοια εξέλιξη. Καταστάσεις κοινωνικής διγλωσσίας παρατηρούμε εκεί που αντικειμενικά υπάρχει δημογραφικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο για κάτι τέτοιο (π.χ. Δυτική Θράκη). Δεν πρόκειται για πολιτική

αίτημα για Δίγλωσση Εκπαίδευση από αυτό της Κοινωνικής Δίγλωσσίας. Ούτε βεβαίως η πρώτη οδηγεί υποχρεωτικά στη δεύτερη, ίσα – ίσα που πολλές φορές οδηγεί κατευθείαν στη Μονογλωσσία.¹⁶⁶

Δίγλωσσία: Δίγλωσση Εκπαίδευση και Σχολείο

Κομβικό σημείο στη χάραξη της εκπαιδευτικής στρατηγικής για τους αλλοδαπούς μαθητές παραμένει η τοποθέτηση των εχόντων την ευθύνη γι' αυτή πάνω στο ζήτημα της διδασκαλίας ή μη, της μητρικής τους γλώσσας. Ενώ θεσμικά (νομοθετικά) κατοχυρώνεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, όπως εκθέσαμε και σε προηγούμενα κεφάλαια, αυτό στην πράξη ισχύει μόνο στα πρώην Σχολεία Παλινοστούτων και αφορά μια γλώσσα «κύρους», τα Αγγλικά. Σε περιορισμένη κλίμακα κάποια σχολεία αξιοποιούν τη δυνατότητα που προσφέρει το νομοθετικό πλαίσιο και χρησιμοποιούν δίγλωσσους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών στα Φροντιστηριακά Τμήματα, εκτός ωραρίου του Αναλυτικού Προγράμματος (π.χ. 16^ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων, 2^ο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αχαρνών). Αυτό όμως δεν είναι παρά μόνο μία προσέγγιση (όχι η πιο επιτυχής, αφού αφενός η μητρική γλώσσα αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας και όχι μέσο και αφετέρου, δεν έχουν πρόσβαση σ' αυτή οι γηγενείς μαθητές), από τις πολλές που μπορούμε να έχουμε στη Δίγλωσση Εκπαίδευση.

Στην πραγματικότητα το τρίπτυχο Αλλοδαπός Μαθητής – Δίγλωσση Εκπαίδευση – Σχολείο είναι αρκετά πολύπλοκο. Είναι δυνατό να έχουμε Δίγλωσση Εκπαίδευση που να οδηγεί στη Μονογλωσσία, όταν η χρήση της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία είναι η «γέφυρα» για το σταδιακό πέρασμα του μαθητή στη γλώσσα του σχολείου. Ειδικά τεστ αξιολόγησης εκτιμούν το βαθμό ωριμότητας για το πέρασμα αυτό και εφεξής η μητρική γλώσσα εγκαταλείπεται ή διδάσκεται ως ξένη γλώσσα. Είναι το μοντέλο Foyer που εφαρμόζεται στο Βέλγιο, και λειτουργεί σε μεταβατικές τάξεις για τα παιδιά Ιταλών, Ισπανών και Τούρκων μεταναστών. Στις τάξεις αυτές η γλώσσα

απόφαση, αλλά για φυσιολογική κοινωνική εξέλιξη που δημιουργείται από τη μακρόχρονη συνύπαρξη δύο πολιτισμών. Με τη διαφορά ότι ακόμη και στην περίπτωση της Θράκης, η τουρκική γλώσσα, παρά το ότι ομιλείται σε κάποιο βαθμό και από το χριστιανικό πληθυσμό και είναι μέσο επικοινωνίας και κοινωνικής ανταλλαγής, πέρα από την εκπαίδευση δεν έχει άλλου είδους θεσμική νομιμοποίηση, ενώ στις υπόλοιπες εκφάνσεις της πολιτικής ζωής, τα ελληνικά είναι κυρίαρχα.

¹⁶⁶ Ε. Σκούρτου, ό.π. Κεφάλαιο «Οδηγεί η Δίγλωσση Εκπαίδευση πάντα στη Δίγλωσσία;», σελ. 145-155

καταγωγής των παιδιών έχει στην αρχή μια πολύ σημαντική θέση, για να καταλήξει στο τέλος μια απλή ξένη γλώσσα.¹⁶⁷

Σε Μονογλωσσία επίσης οδηγεί η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ως «ξένης», εδώ μάλιστα έχουμε το παράδοξο να διδάσκουμε στα αλβανάκια, για παράδειγμα, σαν ξένη γλώσσα τα αλβανικά που μιλούν στο σπίτι τους. Βεβαίως η ακαδημαϊκή εκμάθηση της γλώσσας είναι κάτι διαφορετικό από την αυθόρμητη και αβίαστη εκμάθησή της μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, και αυτή γίνεται συνήθως μέσα στο σχολείο. Υπό αυτό το πρίσμα έχει σίγουρα αξία. Σίγουρα όμως δεν οδηγεί από μόνη της στη Διγλωσσία.¹⁶⁸

Παραδόξως, σε Μονογλωσσία μπορεί να οδηγεί ακόμη και η χρήση της ξένης γλώσσας ως διδακτικού μέσου για κάποια δευτερεύοντα μαθήματα. Παρά το ότι το κλίμα της τάξης κατά τη διάρκεια αυτών των μαθημάτων είναι πιο χαλαρό, άρα ευνοείται ο διάλογος και η επικοινωνία των μαθητών στην ξένη γλώσσα και μας δημιουργείται μια (εσφαλμένη τελικά) προσδοκία Διγλωσσίας, ωστόσο, ο συνολικός προσανατολισμός του σχολείου που επενδύει πάνω σε συγκεκριμένες γνώσεις και συστήματα αξιών οδηγεί και εδώ στη Μονογλωσσία.¹⁶⁹

Αντίθετα, υπάρχει και μια περίπτωση όπου η τέλεια απουσία διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των παιδιών από το σχολείο οδηγεί παρόλα αυτά στη Διγλωσσία. Είναι το Καναδικό Μοντέλο (Immersion Program), στο οποίο η πλήρης απουσία της πρώτης γλώσσας ως αποτέλεσμα ελεύθερης βούλησης των γονέων, εξισορροπείται από την πολλαπλή παρουσία της στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα από πληθώρα χώρων χρήσης.¹⁷⁰

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η επιλογή ανάμεσα στη Διγλωσσία και τη Μονογλωσσία είναι υπόθεση στρατηγικής του Σχολείου ως θεσμού. Στην πραγματικότητα όμως και επειδή ακριβώς πρόκειται για θεμελιώδους σημασίας επιλογή, με αντίκτυπο σε εθνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο, δεν είναι τελικά στην αρμοδιότητα του Σχολείου, αλλά των «προϊστάμενων» αυτού θεσμών (πολιτεία, οικογένεια, διοίκηση, εκκλησία, αγορά εργασίας), τους οποίους ο

¹⁶⁷ H. Reich, «Διγλωσσία και Σχολείο», στο «Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης», επιμέλεια: Ε. Σκούρτου, εκδ. Νήσος, Αθήνα, 1997, σελ. 23-34

¹⁶⁸ Δαμανάκης, Μ. ό.π. 97

¹⁶⁹ Ε. Σκούρτου, ό.π. σελ. 152

¹⁷⁰ Ε. Σκούρτου, ό.π. σελ 152

Fishman ονομάζει «*πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης*».¹⁷¹ Από την άποψη αυτή το σχολείο ορίζεται ως «*δεύτερον σύστημα αξιολόγησης*», ή για να θυμηθούμε τη θεωρία της αναπαραγωγής του Bourdieu, το σχολείο είναι ο προνομιακός χώρος, όπου αναπαράγεται το πολιτισμικό και συμβολικό αυθαίρετο της κοινωνίας. Δεν έχει υπό αυτή την έννοια καμία εξουσία και ευχέρεια στρατηγικών επιλογών.¹⁷²

Από την άλλη, η απλή εισαγωγή της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης στα Προγράμματα Σπουδών δεν οδηγεί κατ' ανάγκη, όχι στην Κοινωνική Δίγλωσσία, αλλά ούτε καν στην Ατομική Δίγλωσσία. Για να καταλήξουμε σ' αυτό το συμπέρασμα, θα πρέπει να διαγνώσουμε κατ' αρχήν με ασφάλεια το κατά πόσον είναι αυτή το επιθυμητό αποτέλεσμα, που προσδοκούν από το Σχολείο, αυτά που προηγουμένως ονομάσαμε «*πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης*». Στον αντίποδα, βλέπουμε πράγματι την ανάπτυξη στην Ελλάδα, αλλά και σε ολόκληρη της Ευρώπη, μιας τάσης για δημιουργία δίγλωσσων σχολείων, όπου διδάσκεται με εντατικό τρόπο μία ή περισσότερες «γλώσσες κύρους», και τα οποία φέρουν τον τίτλο «Διεθνή» ή «Ευρωπαϊκά» Σχολεία. Πρόκειται για την «ευγενή» διαπολιτισμικότητα, για την οποία κάναμε λόγο στην Εισαγωγή μας και η οποία αντιμετωπίζει τη Δίγλωσσία ως ένα πραγματικό πλεονέκτημα και εφόδιο του ατόμου, αρκεί η δίγλωσσική του ικανότητα να περιορίζεται στις λεγόμενες «γλώσσες κύρους». Αντίθετα, γλώσσες μικρού κύρους, όπως είναι στη χώρα μας τα αλβανικά, ή οι σλαβικές γλώσσες, όχι μόνο δεν εκτιμώνται ως ένα επιπλέον εφόδιο από τα «πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης», αλλά τείνουν να υποβαθμιστούν και στη συνείδηση των ίδιων των μεταναστών, φαινόμενο το οποίο παρατηρούμε όλο και συχνότερα στα σχολεία όπου γίνεται προσπάθεια να εισαχθούν τα αλβανικά και οι Αλβανοί γονείς και οι μαθητές ζητούν τη διδασκαλία των αγγλικών και των γερμανικών.

Συνοπτικά, και σύμφωνα με τον Reich, θα μπορούσαμε να πούμε ότι διακρίνουμε τρία δίγλωσσα σχολικά συστήματα, ανάλογα με τα νομικά, κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά τους:

- Το πρώτο σύστημα είναι αυτό των προνομιούχων που ζουν και δουλεύουν σε άλλες χώρες και για τους οποίους έχουν δημιουργηθεί σχολεία από πρεσβείες, εταιρίες, οργανισμούς κλπ. Μέσα σ' αυτά εντάσσονται και τα ευρωπαϊκά ή τα διεθνή σχολεία και κάποια από τα πανάκριβα ιδιωτικά.

¹⁷¹ Ε. Σκούρτου, ό.π., σελ. 148

Συνήθως αυτού του τύπου τα σχολεία δημιουργούνται σε χώρες των οποίων η γλώσσα δε συγκαταλέγεται ανάμεσα στις «γλώσσες κύρους», σε αντίθεση με κείνες τις χώρες των οποίων η γλώσσα χαίρει υψηλού κύρους, όπως είναι η Μ. Βρετανία, όπου η ξενόγλωσση εκπαίδευση δεν είναι καθόλου αναπτυγμένη, αφού δεν υπάρχει σχετικό ενδιαφέρον.

- Το δεύτερο σύστημα αφορά τις μειονότητες οι οποίες ζουν μόνιμα σε μία χώρα. Εδώ πρόκειται για ομάδες των οποίων τα μέλη είναι πολίτες της χώρας που κατοικούν, με πλήρη πολιτικά δικαιώματα. Αν και συνήθως δε συγκαταλέγονται στα ανώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, ασκούν πιέσεις και μπορεί να διαθέτουν και πολιτική επιρροή. Στη χώρα μας τέτοιες ομάδες είναι οι Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης και οι Αρμένιοι. Στην Ευρώπη υπάρχει σαφής διάθεση υποστήριξης των γλωσσικών αυτών μειονοτήτων, αν και δε συμβαίνει το ίδιο από όλες τις κυβερνήσεις των ευρωπαϊκών κρατών. Είναι γνωστά τα προβλήματα που δημιούργησε και δημιουργεί ακόμη σε κάποιες περιπτώσεις, η διδασκαλία των τοπικών γλωσσών στη Γαλλία ή στις δημοκρατίες που προέκυψαν από τη διάλυση της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.
- Το τρίτο σύστημα, το οποίο και μας απασχολεί ιδιαίτερα εδώ, αναφέρεται στη δίγλωσση εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Και στην περίπτωση αυτή είναι μερικές φορές σκόπιμο να διακρίνουμε τους μετανάστες εργασίας, τους επαναπατριζόμενους, τους πρόσφυγες και αυτούς που ζητούν πολιτικό άσυλο. Ο λόγος είναι ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές όσον αφορά τη ζήτηση της διδασκαλίας της μητρικής (πρώτης) γλώσσας, αφού διαφέρει η προσδοκία επιστροφής στη χώρα προέλευσης, καθώς επίσης και ο βαθμός ταυτοποίησής τους με το πολιτισμικό παράδειγμά της.

Η υποδοχή και σχολική ένταξη των μεταναστόπουλων στις ευρωπαϊκές χώρες πέρασε από πολλά στάδια και πειραματισμούς, την πορεία των οποίων είδαμε στην εξέταση του παραδείγματος της Γερμανίας. Από την προτεραιότητα στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, περάσαμε στην αναγνώριση της μητρικής γλώσσας ως συστατικού στοιχείου της προσωπικότητας του μεταναστόπουλου και

¹⁷² P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La reproduction*, Ed. de Minuit, Paris, 1970

την ανάγκη και αυτή να προσφέρεται στο πλαίσιο της σχολικής τους εκπαίδευσης. «Στη συνέχεια έγινε συνειδητό πόσο προβληματική είχε γίνει, λόγω της μετανάστευσης η σχέση γλώσσας και κουλτούρας. Δεν κλονίστηκε μόνο η πολιτισμική και συμβολική σύνδεση των μεταναστών με την πρώτη γλώσσα, αλλά κλονίστηκε και η γενικότερη πολιτισμική κατάσταση και οι προοπτικές εξέλιξής της στις χώρες υποδοχής. Στις χώρες αυτές, μέχρι τη στιγμή της μετανάστευσης, τα σχολικά συστήματα ήταν δομημένα με σχετικά αφελή τρόπο, στη βάση της εθνικής κουλτούρας.

Τέλος, έγινε καθαρό ότι δεν μπορούν να υπάρξουν βιώσιμες παιδαγωγικές λύσεις για τα παιδιά των μεταναστών όσο επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας μόνο στην κατάσταση αυτή καθαυτή των παιδιών αυτών. Έγινε στο μεταξύ ξεκάθαρο ότι οι ευκαιρίες για μάθηση των μεταναστών ήταν άμεσα συνδεδεμένες με τον τρόπο με τον οποίο η πλειονότητα τα αντιμετώπιζε.»¹⁷³ Η πλειονότητα θα πρέπει να μάθει να συνυπάρχει στο σχολικό σύστημα με τη μειονότητα, μέσα στο πνεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι μέχρι σήμερα υπάρχοντες τύποι προσφοράς της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ευρώπη δεν έχουν ξεπεράσει το δεύτερο βήμα και προσπαθούν να συνδυάσουν την πρώτη (μητρική) με τη δεύτερη γλώσσα του παιδιού. Συνήθως, η μητρική γλώσσα προσφέρεται ως ξένη γλώσσα, με επιπλέον διδασκαλία, μέσα σ' ένα σχολικό σύστημα όπου κυριαρχεί η γλώσσα της πλειονότητας. Βέβαια στον τύπο αυτό υπάρχουν αρκετές παραλλαγές, που έχουν να κάνουν με το φορέα που προσφέρει τη γλώσσα της μειονότητας, μέχρι το επίπεδο που αυτή θα διδάσκεται κλπ. Για τους μαθητές που μόλις φτάνουν στη χώρα υποδοχής, οργανώνονται κατά κανόνα προπαρασκευαστικές τάξεις για την εισαγωγή τους στη γλώσσα του σχολείου. Παράλληλα, προσφέρονται συνοδευτικά μαθήματα στη μητρική γλώσσα, τα οποία όμως σε κάποιες περιπτώσεις σταματούν όταν αποκτηθεί από το μαθητή ένα συγκεκριμένο επίπεδο στη γλώσσα της πλειονότητας.

Ο δεύτερος τύπος, που είναι και ιστορικά παλαιότερος, βασίζεται στην άποψη ότι το επίσημο σχολικό σύστημα έχει την ευθύνη για την εκμάθηση από τα παιδιά των μεταναστών της κυρίαρχης γλώσσας, την οποία μάλιστα υποχρεούται να υποστηρίξει με κάθε διδακτικό βοήθημα, ενώ αντίθετα, δεν έχει καμία απολύτως ευθύνη για την εκμάθηση της μητρικής. Την αντίληψη αυτή τη συναντούμε στη Μεγάλη Βρετανία,

¹⁷³ H. Reich, ό.π., σελ. 25

όπου ενώ έχει αναπτυχθεί μία εξαιρετική διδακτική της αγγλικής γλώσσας για αλλοδαπούς μαθητές, την ευθύνη της διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών έχει η εκάστοτε μειονότητα, η οποία οργανώνει μαθήματα σε δικούς της χώρους και με δική της ευθύνη.

Ο τρίτος τύπος δίγλωσσης εκπαίδευσης έχει αποσπασματικά αναπτυχθεί στις χώρες εκείνες όπου συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός μεταναστών της ίδιας εθνικότητας (π.χ. Γερμανία, Σουηδία κλπ.) Έχει τη μορφή ειδικών τάξεων ή ολόκληρων σχολείων όπου διδάσκονται και χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες (μητρική και δεύτερη). Κι εδώ βέβαια υπάρχουν αρκετές παραλλαγές. Έτσι έχουμε δίγλωσσα σχολεία, με έμφαση στη μητρική γλώσσα για τους Έλληνες της Γερμανίας¹⁷⁴ ή για τους Πολωνούς στην Ελλάδα¹⁷⁵, ενώ συναντούμε φινλανδικές τάξεις στα σουηδικά σχολεία, οι οποίες όμως είναι μέρος του σουηδικού εκπαιδευτικού συστήματος και ακολουθούν το πρόγραμμά του.¹⁷⁶

Αξιολογική προσέγγιση των μοντέλων

Είναι δύσκολο να αποφανθεί κανείς για τα πλεονεκτήματα του ενός ή του άλλου μοντέλου, χωρίς να λάβει υπόψη του κάποια καθοριστικά κριτήρια που αφορούν τόσο στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο των οικογενειών των μεταναστών, όσο και στις συνθήκες που επικρατούν στη χώρα υποδοχής, την προσδοκία παλιννόστησης των μεταναστών και το βαθμό κύρους της πρώτης (μητρικής) γλώσσας. Σημαντικό επίσης είναι να ληφθεί υπόψη το επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας και το κατά πόσο η τελευταία μπορεί να αποτελέσει τη βάση πάνω στην οποία θα θεμελιωθεί η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Ένα τελευταίο σημείο είναι η συγκριτική εξέταση των δύο γλωσσών και η επισήμανση εκείνων των γλωσσολογικών στοιχείων που μπορούν είτε να βοηθήσουν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, είτε αντίθετα να δημιουργήσουν προβλήματα. Κι ενώ για τους υπόλοιπους παράγοντες γίνεται αρκετός λόγος από τη σχετική βιβλιογραφία στην Ελλάδα, αντίθετα δεν έχει επαρκώς αναλυθεί ο παράγοντας της «συμβατότητας» ή της «αναλογίας» μεταξύ των δύο γλωσσών με τις οποίες έρχεται σε επαφή το μεταναστόπουλο. Για παράδειγμα

¹⁷⁴ M. Kanavakis, *“Griechische Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Untersuchung über ihre Entstehungsgründe und Bedingungen sowie über die pädagogischen Motive griechischer Auswanderer”*, Frankfurt, 1989.

¹⁷⁵ Ιδιωτικού χαρακτήρα βέβαια και όχι δημόσιου, στην περίπτωση της χώρας μας

αναφέρουμε δύο γνωστές γλώσσες, τα ελληνικά και τα αγγλικά. Στη μεν πρώτη, η ανάγνωση και η γραφή είναι συλλαβική – φωνητική. Αν εξαιρέσει κανείς τα δίψηφα φωνήεντα και τους διφθόγγους, «διαβάζουμε ότι βλέπουμε» σε μία αλληλουχία «φθόγγος, συλλαβή, λέξη». Ως μέθοδος ανάγνωσης χρησιμοποιείται η «αναλυτικοσυνθετική» με πολύ καλά και σύντομα αποτελέσματα. Δε συμβαίνει το ίδιο με τα αγγλικά, όπου τα γράμματα δεν έχουν την ίδια φθογγολογική «αξία» σε κάθε περίπτωση (για παράδειγμα στη λέξη *thought*, ο ήχος του «g» δεν είναι ο ίδιος, όπως με τη λέξη “*game*”). Το μικρό Εγγλεζάκι, που μαθαίνει ανάγνωση – κι ας πρόκειται για τη μητρική του γλώσσα – δε χρησιμοποιεί την αναλυτικοσυνθετική και το συλλαβισμό. Μαθαίνει «ολικά». Καταλαβαίνουμε πόσο περιπλέκονται τα πράγματα όταν έχουμε παιδιά από ασιατικές χώρες (Ταϊλάνδη, Βιετνάμ, Καμπότζη, Κίνα κλπ.), όπου οι δομές των γλωσσών παρουσιάζουν ακόμη μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις (ιδεογράμματα, συλλαβική γραφή κλπ.), με αποτέλεσμα τα παιδιά να συναντούν ακόμη περισσότερες δυσκολίες. Δεν είμαστε ειδικοί για να προχωρήσουμε σε εξειδικευμένες αναλύσεις του γνωστικού τρόπου πρόσληψης και οργάνωσης της γλώσσας σε κάθε περίπτωση. Πιστεύουμε όμως ότι υπάρχει ένα σημαντικό πεδίο συγκριτικής έρευνας για τους γλωσσολόγους, τα πορίσματα της οποίας μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, ειδικά εκείνους που θα ασχοληθούν με τον αλφαριθμητισμό των αλλοδαπών μαθητών, προκειμένου να είναι περισσότερο συγκεκριμένοι και αποτελεσματικοί μέσα στην τάξη.

Αν αναφερθήκαμε στα παραπάνω ήταν για να τονίσουμε την ποικιλία των καταστάσεων, αντικειμενικών και υποκειμενικών, που συνθέτουν το μωσαϊκό των μεταναστών, των οικογενειών τους και των γλωσσών τους μέσα στην ελληνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Η πολυπλοκότητα αυτή απαιτεί και σύνθετες και ευέλικτες λύσεις. Δεν μπορούμε να πούμε ότι ένα μοντέλο μπορεί να ικανοποιήσει όλες τις περιπτώσεις. Αυτό βέβαια αναμφίβολα «στοιχίζει», αν το δούμε με οικονομικά κριτήρια. Για το λόγο αυτό, θα μπορούσαν να συνδράμουν και οι οικογένειες ή οι κυβερνήσεις των χωρών προέλευσης των μεταναστών, μέσα από διακρατικές συμφωνίες, ιδιαίτερα όταν υπάρχει ενδιαφέρον από αυτές για μελλοντική παλιννόστηση των πολιτών τους, ή για διατήρηση από αυτούς της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Είναι το παράδειγμα των Ελλήνων της διασποράς, οι οποίοι, με τη συνδρομή της Ελληνικής Πολιτείας και την οργάνωση ελληνόφωνης εκπαίδευσης

¹⁷⁶ H. Reich, ό.π., σελ. 27

στο εξωτερικό, διατήρησαν αλλού περισσότερο και αλλού λιγότερο στοιχεία του πολιτισμού και της παράδοσής τους. Από την άλλη, είναι δικαίωμα του κράτους υποδοχής να επιλέξει την εκπαιδευτική πολιτική που θα ακολουθήσει, ανάλογα με τα εθνικά, κοινωνικά και οικονομικά του συμφέροντα. Έτσι, σε ευαίσθητα εθνικά θέματα, όπου διακυβεύεται ζωτικό εθνικό συμφέρον – όπως για παράδειγμα με την τεχνητή δημιουργία «επίπλαστων μειονοτήτων» – η Ελλάδα θα πρέπει να έχει το δικαίωμα να προτάσσει το δικαίωμα της εθνικής της ανεξαρτησίας και ακεραιότητας.

Σα συμπέρασμα λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαχείριση των δίγλωσσων μαθητών και της διγλωσσίας από το ελληνικό σχολείο θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και χρήση διάφορων τύπων (ή μοντέλων) δίγλωσσης εκπαίδευσης, για τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών, οι προσδοκίες αυτών και των οικογενειών τους, η προοπτική παλιννόστησής τους, καθώς και – ενίοτε – το εθνικό συμφέρον. Από την άλλη μεριά δε θα πρέπει να αγνοούμε ότι οι προσφερόμενες λύσεις δεν είναι δίχως προβλήματα. Για παράδειγμα, το μοντέλο των συμπληρωματικών μαθημάτων απέχει πολύ από το ιδεώδες μιας ισορροπημένης δίγλωσσης εκπαίδευσης, είναι όμως περισσότερο εφικτό. Το μοντέλο των μειονοτικών τάξεων ή σχολείων μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να οδηγήσει σε μια ισορροπημένη διγλωσσία¹⁷⁷, ενώ κάτω από αντίξοες συνθήκες οδηγεί στην καταπίεση και υπανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στα Διαπολιτισμικά Λύκεια (πρώην Παλιννοστούντων), όπου τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών στα ελληνικά είναι τραγικά, ή όπως είναι η περίπτωση των Ελληνικών Σχολείων της Γερμανίας, όπου επίσης το επίπεδο των μαθητών στη γερμανική γλώσσα είναι πολύ χαμηλό. Παρόμοια ισχύουν και για το μοντέλο οργάνωσης δίγλωσσων μαθημάτων από τις τοπικές γλωσσικές κοινότητες. Αυτά τα μαθήματα κάτω από ευνοϊκές συνθήκες, για παράδειγμα εκεί που υπάρχει μια δυναμική και δραστήρια μειονότητα, μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη μιας ισορροπημένης διγλωσσίας, εμπεριέχουν όμως τον κίνδυνο ενός περιορισμένου συγχρονισμού και συντονισμού των διαδικασιών μάθησης στις δύο γλώσσες.

Ειδικότερα λοιπόν θα βλέπαμε με ενδιαφέρον την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στις παρακάτω κατευθύνσεις:

¹⁷⁷ Με τον όρο «ισορροπημένη διγλωσσία» εννοείται η ισότιμη ικανότητα του ατόμου στις δύο γλώσσες (πρώτη και δεύτερη). Για περισσότερες πληροφορίες παραπέμπουμε στο κείμενο του Α. Παπαπαύλου, «Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της Διγλωσσίας», στο «Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης», ό.π., σελ. 35-50

- Ανάπτυξη διαπολιτισμικών προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, από την οποία θα μπορούν να αντλούν στοιχεία και οι γηγενείς
- Χρήση της μητρικής γλώσσας ως μέσου και όχι ως αντικειμένου διδασκαλίας για τους αλλοδαπούς μαθητές.
- Εκμετάλλευση του θεσμού των δίγλωσσων σχολείων για αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές. Οι δύο γλώσσες θα είναι οι μητρικές των παιδιών που θα αποτελούν το μαθητικό πληθυσμό, και όχι κάποια τρίτη γλώσσα, όπως, κακώς, συμβαίνει στα Διαπολιτισμικά Λύκεια (πρώην Παλινοστούντων) στη χώρα μας. Αντίθετα, το Σχολείο Αρμενοπαίδων «Κυανούς Σταυρός», όπου λειτουργεί Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο είναι ένα πολύ καλό παράδειγμα και η προσωπική μας εμπειρία από αυτό μας έχει πείσει ότι καλλιεργεί μια ισορροπημένη διγλωσσία των μαθητών του.
- Τέλος, σημαντική είναι η εξοικείωση των γηγενών μαθητών με τις διάφορες γλώσσες που μιλιούνται στη χώρα μας και αυτό μπορεί επιτευχθεί μέσα από τη μουσική και τα τραγούδια, το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι, καθώς και με δίγλωσσες διηγήσεις και δραστηριότητες, που μπορούν να βρουν θέση στα διαπολιτισμικά προγράμματα των σχολείων. Για την εξοικείωση, όμως, των μαθητών με τις διάφορες γλώσσες που μιλιούνται στον κόσμο δε χρειάζεται απαραίτητα η παρουσία και «αντίστοιχων» ομιλητών των γλωσσών αυτών μέσα στην τάξη.

Η τελευταία παρατήρηση έχει ιδιαίτερη σημασία και αξία για όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς. Έχει γι' αυτούς θετικές επιδράσεις σε τρεις διαστάσεις:

- i. Ανάπτυξη θετικών αναπαραστάσεων και στάσεων όσον αφορά:
 - α) την αποδοχή της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας
 - β) την παρακίνηση για εκμάθηση γλωσσών (ανάπτυξη στάσεων)
- ii. Ανάπτυξη μεταγλωσσικών και μετα-επικοινωνιακών ικανοτήτων (ικανότητες παρατήρησης και επιχειρηματολογίας), καθώς και γνωστικών ικανοτήτων που διευκολύνουν την πρόσβαση στο χειρισμό των γλωσσών, συμπεριλαμβανομένων εκείνης ή

εκείνων του σχολείου, μητρικών ή μη (ανάπτυξη ικανοτήτων ή δεξιοτήτων)

- iii. Ανάπτυξη μιας γλωσσικής κουλτούρας (που σημαίνει γνώσεις πάνω στις γλώσσες) η οποία α) υποστηρίζει κάποια από τα συνθετικά των παραπάνω στάσεων και δεξιοτήτων, β) συνιστά ένα σύνολο αναφορών που βοηθά στην κατανόηση του πολύγλωσσου και πολυπολιτισμικού κόσμου στον οποίο θα ζήσει ο μαθητής.¹⁷⁸

Τη στοχοθεσία τέτοιων παρεμβάσεων, με τις οποίες επιτυγχάνονται οι παραπάνω θετικές επιδράσεις θα τη δούμε λεπτομερέστερα παρακάτω, όταν θα μιλήσουμε πιο συγκεκριμένα για τη μεθοδολογία στην πολυπολιτισμική τάξη.

Σχολεία Προσχολικής & Δημοτικής Εκπαίδευσης με διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς

Η προσχολική εκπαίδευση

Η έκρηξη που έχει γνωρίσει ο τομέας της Πληροφόρησης και των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας κατά τις τελευταίες δεκαετίες σε συνδυασμό με την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου του λαού σε όλο τον αναπτυσσόμενο και αναπτυγμένο κόσμο επαναπροσδιορίζουν και το ρόλο της μαζικής εκπαίδευσης με έναν τρόπο ριζικό. Το σχολείο παύει, αν δεν έχει ήδη πάψει, να είναι ο πρωταρχικός φορέας γνώσης και μόρφωσης, ενώ ολοένα και περισσότερο τα παιδιά έρχονται σ' αυτό έχοντας αποκτήσει μέσα από διάφορες πηγές πλήθος πληροφοριών, οι οποίες και επηρεάζουν καθοριστικά την προσωπικότητά τους, τις στάσεις τους και τις συμπεριφορές τους. Η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, το μαγνητοσκόπιο, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής με το Διαδίκτυο (Internet), το καθένα σε διαφορετικό βαθμό ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο κάθε οικογένειας, χρησιμοποιούνται από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, με αποτέλεσμα τη μετάδοση σ' αυτά γνώσεων και πληροφοριών οι οποίες δεν

¹⁷⁸ D. Macaire, M. Candelier, Programme Evlang/Socrates – Lingua «*Finalités, buts et objectifs de l'éveil aux langues*», εισήγηση στη διημερίδα του Γαλλικού Ινστιτούτου της Αθήνας, με τίτλο «Οι ζωντανές γλώσσες στην Ευρώπη», Μάιος 2000.

ελέγχονται πάντα από τους γονείς, όσον αφορά την ποιότητα και την ηθική¹⁷⁹ των μηνυμάτων τους. Οι οικογένειες, που συχνά βρίσκονται στο εδώλιο του κατηγορουμένου, γιατί αφήνουν άκριτα τα παιδιά τους να έχουν αυτές τις προσλαμβάνουσες, πρέπει να παραδεχτούμε ότι είναι τις περισσότερες φορές ανίσχυρες μπροστά σ' αυτό το χείμαρρο της πληροφορίας, η οποία πηγάζει από παντού και είναι δύσκολο να ελεγχθεί και να «φιλτραριστεί». Το παιδί είναι κι αυτό ένα κοινωνικό πλάσμα, το οποίο δεν μπορεί να κλειστεί σε κάποιον απομονωμένο πύργο, ως άλλος Émile, προκειμένου να προφυλαχθεί από τους πειρασμούς και την αλλοτρίωση του «έξω κόσμου».

Ήδη διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές μας έρχονται στο σχολείο με δομημένα στερεότυπα, κάποια από τα οποία μάλιστα είναι αρκετά ισχυρά. Πολλές φορές αυτά αφορούν την απαξιωτική σκέψη για ορισμένες ομάδες «διαφορετικών», τους οποίους στην ελληνική κοινωνία ενσαρκώνουν συχνότερα οι τσιγγάνοι, οι Αλβανοί, οι «αράπηδες» και οι Τούρκοι. Δε λείπει ωστόσο και η στερεοτυπική σκέψη κατά των φτωχών, των ζητιάνων ή των ανθρώπων που ασκούν υποβαθμισμένα επαγγέλματα.

Όσο μεγαλύτερο και πιο κοινωνικοποιημένο σε ένα περιβάλλον που του μεταδίδει – ή απλά ανέχεται – παρόμοια μηνύματα είναι το παιδί, τόσο πιο δύσκολο είναι να καταπολεμήσει αυτά τα στερεότυπα, τα οποία συχνά έχουν μετατραπεί σε καθαρή προκατάληψη¹⁸⁰. Οι δάσκαλοι των Δημοτικών Σχολείων καθημερινά διαπιστώνουν πόσο ανίσχυροι είναι μπροστά σε μια ισχυρά δομημένη στερεοτυπική σκέψη, η οποία καταδυναστεύει τη συμπεριφορά του παιδιού και η οποία συχνά ανατροφοδοτείται από το ίδιο το οικογενειακό του περιβάλλον. Αυτό μάλιστα τις περισσότερες φορές συνδυάζεται με τη συνολική αμφισβήτηση του σχολικού θεσμού – και ιδιαίτερα του δημόσιου σχολείου – από την οικογένεια, αμφισβήτηση η οποία έχει διάφορα κίνητρα, τα οποία δεν είναι της παρούσης να αναλύσουμε, οδηγεί ωστόσο σε μια

¹⁷⁹ Ο όρος χρησιμοποιείται εδώ αποφορτισμένος από την αρνητική «ηθικολογική» σημασία του και αναφέρεται στα πανανθρώπινα ιδεώδη, που πηγάζουν από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και το σεβασμό των συνανθρώπων μας.

¹⁸⁰ Σχετικά την εννοιολογική προσέγγιση των όρων στερεότυπο, προκατάληψη και τη σχέση τους με τη ρατσιστική και ξενοφοβική συμπεριφορά, παραπέμπουμε στο βιβλίο του Αθ. Γκότοβου «Ρατσισμός. Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής», Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, 1996, σσ. 16-19 καθώς επίσης και στη διδακτορική μας διατριβή: Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες», Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1999, σσ. 71-77

άρνηση ή περιφρόνηση των μηνυμάτων του σχολείου από το παιδί. Ίσως και το ίδιο το σχολείο δεν είναι αρκετά ελκυστικό ώστε να «νομιμοποιήσει» τα μηνύματά του, αναμφίβολα όμως το παιδί φτάνει σ' αυτό πολύ πιο «μορφωμένο» και «καταρτισμένο» απ' όσο φανταζόμαστε. Αυτό πιστεύουμε ότι είναι και το κρίσιμο σημείο για τα θέματα που μας απασχολούν, της ανάπτυξης δηλαδή ξενοφοβικής και ρατσιστικής συμπεριφοράς από μέρους των παιδιών.

Όσο νωρίτερα έρθει σε επαφή το παιδί με συνομήλικούς του διαφορετικής πολιτισμικής, ταξικής, εθνοτικής ή θρησκευτικής προέλευσης, όσο νωρίτερα παίζει, συνεργαστεί, δημιουργήσει μαζί τους, τόσο ευκολότερα θα αποδεχθεί την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα ως μία φυσιολογική κατάσταση και τόσο πιο δύσκολα θα «δηλητηριαστεί» από ξενοφοβικές και ρατσιστικές απόψεις. Βέβαια αυτή είναι ίσως μία απλουστευτική προσέγγιση που μοιάζει να αγνοεί το γεγονός ότι διαφορετικές φυλές έζησαν αρμονικά για αιώνες, τα παιδιά μεγάλωναν στις ίδιες γειτονιές, πήγαιναν στα ίδια σχολεία, εργάζονταν δίπλα – δίπλα στα ίδια εργοστάσια και ξαφνικά στράφηκαν ο ένας εναντίον του άλλου, σπρωγμένοι από την προπαγάνδα και τη μισαλλοδοξία. Είναι το παράδειγμα των Εβραίων της Γερμανίας, ή των λαών της πρώην Γιουγκοσλαβίας, που ωστόσο δεν παύουν να είναι μια σκοτεινή εξαίρεση της ανθρώπινης ιστορίας, η οποία δεν ισχυριζόμαστε ότι δεν κινδυνεύει να επανεμφανισθεί, προϋποθέτει ωστόσο την ύπαρξη ιδιαίτερα δυσμενών συνθηκών, που την καθιστούν, ευτυχώς, εξαιρετικά σπάνια. Συνήθως αυτό που συμβαίνει είναι ότι μ' αυτόν που μεγαλώνει και μαθαίνει να ζει κανείς, είναι αρκετά δύσκολο να συγκρουσθεί μαζί του κάτω από ομαλές πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες.

Στην αυτή προσπάθεια για αποδοχή της διαφορετικότητας, ειρηνική και δημιουργική συνύπαρξη και εμπλουτισμό, τελικά, της μονόχρωμης ομοιογένειας από την ομορφιά της πολύχρωμης πολυπολιτισμικότητας, σημαντικότατο ρόλο παίζει η εκπαίδευση στην πολύ πρώιμη ηλικία, κατά την προσχολική αγωγή. Ο παιδικός σταθμός και το νηπιαγωγείο είναι χώροι προνομιακής ένταξης των «διαφορετικών» μαθητών, που στην περίπτωση μας είναι τα μικρά μεταναστούπολα. Εκεί που το παιδί κοινωνικοποιείται για πρώτη φορά έξω από το στενό οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, είναι πολύ σημαντικό να δει, να αποδεχθεί και να συνηθίσει ότι στη χώρα μας κατοικούν πια και άνθρωποι από άλλες χώρες, με άλλες συνήθειες, άλλα ήθη και έθιμα, διαφορετική διατροφή και ίσως και ενδυμασία. Θα μάθει όχι να τα

κοροϊδεύει, αλλά να τα αποδέχεται ως φυσιολογικά. Από την άλλη, κανείς δεν μπορεί να υποχρεώσει το παιδί να του αρέσει η μία ή η άλλη συνήθεια, τροφή, ρούχο των αλλοδαπών συμμαθητών του. Θα μάθει όμως να αποδέχεται την ύπαρξή τους, καθώς και το γεγονός ότι σε κάποια άλλα παιδιά αυτά είναι αρεστά.

Το νήπιο ζει και μαθαίνει μέσα από το παιχνίδι, που είναι γι' αυτό ο κατεξοχήν τρόπος ανακάλυψης του κόσμου. Ο σύντροφος στο παιχνίδι, όπως και το είδος του παιχνιδιού είναι στοιχεία καθοριστικά στη διαπολιτισμική του εμπειρία, αρκεί να υπάρχει η ανάλογη προετοιμασία και σχεδιασμός από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Σήμερα που τα νηπιαγωγεία έχουν κατακλυσθεί από αλλοδαπά νήπια – αφού οι γονείς τους, που συνήθως εργάζονται και οι δύο και δεν έχουν στην Ελλάδα συγγενείς να τα προσέχουν, μη έχοντας εναλλακτικές λύσεις, τα εγγράφουν και τα στέλνουν να φοιτήσουν κανονικά – είναι μοναδική ευκαιρία να κτισθεί από τόσο νωρίς μια ανοικτή και ανεκτική συνείδηση των πολιτών, η οποία θα αποτελέσει τη βάση για μια ανοικτή και ανεκτική κοινωνία. Για το νήπιο είναι απολύτως φυσιολογικό ο σύντροφός του να ονομάζεται Αχμέτ ή Αλί, να μη μιλάει καλά ή και καθόλου τα ελληνικά και να μη φοράει το ίδιο καλά ρούχα με αυτό. Η επικοινωνία γίνεται με άλλους κώδικες και έχει άλλους όρους απ' ότι στη ζωή στο Δημοτικό και ύστερα. Με τη διαφορά ότι η παγίωση της ανεκτικής στάσης, με τη βοήθεια και των επόμενων βαθμίδων εκπαίδευσης αλλά και της οικογένειας, θα είναι κάτι που θα συνοδεύει το άτομο σε όλη του τη ζωή.

Και για το ίδιο το αλλοδαπό νήπιο όμως, ο χώρος του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου του δίνει τη δυνατότητα να μάθει εύκολα και γρήγορα, μέσα από το παιχνίδι και τη συντροφικότητα τα ελληνικά. Το σιγουρεύει συναισθηματικά, αφού οι απαιτήσεις του χώρου αυτού δεν απαιτούν υποστήριξη «εξωτερική», η οποία θα έκανε εμφανή τη διαφορετικότητα, αλλά αρκεί η ενεργητικότητα και η ζωντάνια που το ίδιο, με την ηλικία του, διαθέτει. Στο χώρο αυτό, περισσότερο από οπουδήποτε αλλού, το λεγόμενο μορφωτικό κεφάλαιό του λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, αφού δεν είναι τίποτα άλλο από τις ενστικτωδώς αποκτημένες κοινωνικές δεξιότητες και το αίσθημα αυτοσυντήρησής του. Στο χώρο αυτό τέλος, περισσότερο από οπουδήποτε αλλού, αισθάνεται και είναι ικανό να κάνει με επιτυχία πράγματα, τα οποία θα τονώσουν την αυτοπεποίθησή του, θα κερδίσει την εκτίμηση των συμμαθητών του και θα αναβαθμίσει την αυτοεικόνα του. Όλοι οι τελευταίοι παράγοντες είναι απαραίτητοι για την έναρξη επικοινωνίας και μία επιτυχή ένταξη. Σε άλλες βαθμίδες

της εκπαίδευσης επενδύεται πολύς κόπος και προσπάθεια και ακολουθείται μία εξειδικευμένη παιδαγωγική στρατηγική για να επιτευχθούν αυτές οι προϋποθέσεις. Στο χώρο της προσχολικής αγωγής είναι σχεδόν η φυσιολογική συνέπεια της καθημερινής εργασίας η οποία εκτελείται από έναν υποψιασμένο εκπαιδευτικό.

Μπορεί να διατυπωθεί η ένσταση ότι η από τόσο νωρίς ένταξη του νηπίου σε ένα κανονικό πρόγραμμα μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης ίσως έχει αφομοιωτικά χαρακτηριστικά, αφού το παιδί θα καταλήξει τελικά να υιοθετήσει το κυρίαρχο πρότυπο, απεκδυόμενο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δικής του κουλτούρας. Αυτό θα ήταν αληθές, αν αγνοούσαμε το γεγονός της αμφίδρομης αλληλεπίδρασης που ασκείται τόσο προς τα αλλοδαπά, όσο και προς τα γηγενή νήπια. Αυτό σημαίνει πως και τα γηγενή προσλαμβάνουν στοιχεία από τα μεταναστώπουλα. Ωστόσο είναι μοιραίο – και όχι υποχρεωτικά κακό, όπως θέλουν να μας πείσουν οι φανατικοί οπαδοί της πολιτισμικής σχετικότητας – ο κυρίαρχος πολιτισμός να παραμένει τέτοιος, όταν οι δημογραφικές εξελίξεις της χώρας δεν είναι δραματικές. Η μάχη ενάντια στην ξενοφοβία και το ρατσισμό δεν είναι πόλεμος ενάντια στο κυρίαρχο πολιτισμικό μας παράδειγμα, εκτός και αν το τελευταίο μεταλαμπαδεύει απόψεις αντίθετες με τα πανανθρώπινα ιδανικά του πολιτισμένου κόσμου, πράγμα που βέβαια στην περίπτωση της Ελλάδας δε συμβαίνει.

Οι λόγοι αυτοί μας κάνουν να θεωρούμε την προσχολική αγωγή ως τη βάση όχι μόνο μιας επιτυχημένης ένταξης των αλλοδαπών νηπίων, αλλά και της σφυρηλάτησης μιας υγιούς συνείδησης όλων των μαθητών και μελλοντικών πολιτών, πέρα από στερεότυπα και προκαταλήψεις, με σεβασμό στο συνάνθρωπο και την ετερότητα, με αποδοχή, ανεκτικότητα και διάθεση για ειλικρινή επικοινωνία και συνεργασία, που είναι η πεμπτουσία της διαπολιτισμικής προσέγγισης της πολύχρωμης κοινωνίας μας. Θα λέγαμε λοιπόν ότι η από νωρίς ένταξη των μεταναστώπουλων στην Προσχολική Αγωγή μπορεί να είναι ιδιαίτερα επωφελής τόσο για τα ίδια, όσο και για τα γηγενή νήπια, υπό την προϋπόθεση ότι θα ακολουθούν ένα πρόγραμμα το οποίο θα παίρνει υπόψη του τις πολιτισμικές του ιδιαιτερότητες, τις ικανότητες της ηλικίας τους και βέβαια την κατάσταση και τις διαθέσεις της οικογένειάς τους, η οποία με τον τρόπο της μπορεί να ενισχύσει σημαντικά ή να αναιρέσει οποιαδήποτε προσπάθεια γίνεται στο σχολείο.

Οργάνωση των τάξεων

Σε ότι έχει σχέση με την οργάνωση των τάξεων του Παιδικού Σταθμού ή του Νηπιαγωγείου, συνήθως ακολουθούνται δύο δρόμοι: είτε τα νήπια χωρίζονται σύμφωνα με την ηλικία τους (έτσι έχουμε τμήματα για τις ηλικίες 2-3, 3-4 στους Παιδικούς Σταθμούς και 4-5 και 5-6 στα Νηπιαγωγεία), είτε δημιουργούνται πολυηλικιακά τμήματα, όπου συχνά οι «μεγαλύτεροι» αναλαμβάνουν και τη φροντίδα των «μικρότερων». Αυτή η τελευταία πρακτική, η οποία εξ' ανάγκης εφαρμόστηκε σε μικρά Νηπιαγωγεία και Σταθμούς της υπαίθρου, αποδεικνύεται όλο και πιο επωφελής για τα παιδιά, αφού ταιριάζει σε ό,τι πιο σύγχρονο προτείνει η μοντέρνα παιδαγωγική και διδακτική. Έτσι, τόσο η εργασία σε ομάδες και σε εργαστήρια, όσο και η «διαφοροποιημένη» και εξατομικευμένη διδασκαλία, καθώς επίσης και τα μικρά projects, λειτουργούν καλύτερα σε πολυηλικιακό περιβάλλον, αμφισβητώντας έτσι έντονα την κατάταξη με κριτήριο την ηλικία. Ένα επιπλέον επιχείρημα για την επιλογή αυτή είναι το γεγονός ότι οι μικρότεροι σε ηλικία μαθαίνουν να μιλούν γρηγορότερα, όσο έχουν συνομιλητές μεγαλύτερης από αυτούς ηλικίας, με τους οποίους αλληλεπιδρούν αυθόρμητα. Από την άλλη, οι μεγαλύτεροι μπορούν να ασχοληθούν με εξειδικευμένες δραστηριότητες και ασκήσεις όταν οι μικρότεροι ξεκουράζονται, όταν κοιμούνται ή όταν επιστρέφουν νωρίτερα στο σπίτι τους το μεσημέρι. Το σημαντικό είναι να αντιληφθούμε το πώς μία κατάσταση ανάγκης, η οποία θεωρείται ως μειονέκτημα, μπορεί τελικά να αποδειχθεί ένα προνομιακό εργαλείο εργασίας, όχι μόνο στο νηπιαγωγείο, αλλά και στο Δημοτικό, όπως θα δούμε σε επόμενα κεφάλαια. Ξέρουμε βέβαια ότι η τάση σήμερα είναι να υποδιαιρούμε τις ομάδες των παιδιών σε τάξεις όσο το δυνατό πιο ομοιογενείς ηλικιακά. Αυτό αναμφίβολα ευνοεί τη μετωπική, συλλογική – και θα λέγαμε παραδοσιακή – διδασκαλία. Αντίστροφα, όπως είπαμε, η νέα παιδαγωγική βρίσκει ευνοϊκό πεδίο εφαρμογής σ' αυτού του τύπου συμπλέγματα τάξεων.

Οι γλωσσικές δραστηριότητες

Ένα άλλο σημείο τα οποίο θα πρέπει να προσεχθεί στο Νηπιαγωγείο είναι το πέρασμα στις γλωσσικές δραστηριότητες, τομέας ο οποίος είναι εξαιρετικά ευαίσθητος όταν δουλεύουμε με μεταναστόπουλα. Τα «μαθήματα της γλώσσας» των παρελθόντων δεκαετιών, τα οποία ήταν προσανατολισμένα κυρίως στην απόκτηση λεξιλογίου και των δομών της σωστής φράσης (του γραπτού λοιπόν λόγου),

ακολούθησε μία περίοδος κατά την οποία δόθηκε έμφαση στην αυθόρμητη προφορική έκφραση (που είχε το μειονέκτημα να ευνοεί τους καλούς ομιλητές), για να δώσει με τη σειρά της τη θέση της σε καταστάσεις «αυθεντικής» επικοινωνίας, επιτρέποντας τη συμμετοχή όσο το δυνατό περισσότερων μαθητών. Οι σημερινές τάσεις μας οδηγούν να διακρίνουμε δύο τύπους καταστάσεων. Υπάρχουν αυτές κατά τις οποίες οι ανταλλαγές συνοδεύουν διάφορες δραστηριότητες (εντολές, σχόλια στη διάρκεια δραστηριοτήτων, παιχνίδια ερωτήσεων και απαντήσεων), οι οποίες μπορεί να είναι κινητικές, γνωστικές, πλαστικές κλπ. Όταν η γλώσσα ακολουθεί με φυσικότητα αυτό το οποίο κάνουμε, συνεχίζουμε με φυσικότητα να μαθαίνουμε να μιλάμε. Σε άλλες καταστάσεις, είναι η ίδια η γλωσσική ανταλλαγή που συνιστά τη δραστηριότητα: όταν ακούγοντας τη διήγηση μιας ιστορίας ο μαθητής οφείλει να την επαναλάβει ο ίδιος, όταν καλείται να περιγράψει μια δραστηριότητα μετά την ολοκλήρωσή της, ή όταν πρέπει να απαντήσει στις ερωτήσεις των συνομιλητών πάνω στην πραγματοποίηση κάποιας δραστηριότητας και να επιχειρηματολογήσει για να υπερασπιστεί κάποια γνώμη. Οι καταστάσεις αυτές έχουν το κοινό γνώρισμα να παράγουν λόγο πέρα από ένα πλαίσιο δράσης και χωρίς την «υποστήριξη» χειρονομιών ή κινήσεων, τομέας ο οποίος παρουσιάζει τις περισσότερες δυσκολίες για τα αλλοδαπά νήπια, αλλά και γι' αυτά που προέρχονται από υποβαθμισμένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Είναι γι' αυτόν ακριβώς το λόγο που παρόμοιες γλωσσικές δραστηριότητες πρέπει να είναι μέσα στις προτεραιότητες των τμημάτων που έχουν τέτοιους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός που διαβάζει ή διηγείται μία ιστορία πρέπει συχνά να αντιστέκεται στον πειρασμό του «κάθε μέρα και άλλη». Ξαναδιαβάζοντας τακτικά τις αγαπημένες ιστορίες των παιδιών, επιτρέπει την απομνημόνευσή τους και μπορεί έτσι αργότερα να ζητήσει τη διήγησή τους, συλλογικά ή ατομικά, με ή χωρίς βοήθεια. Για να διηγηθεί μια ιστορία, ένα νήπιο πρέπει να κάνει δικό του ένα σύνθετο κείμενο, τόσο ως προς τη δομή του, όσο και ως προς τη σύνταξη, το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο και να είναι ικανό να χειρισθεί ένα μονόλογο, ο οποίος έχει έντονες αναλογίες με μία κατάσταση παραγωγής γραπτού λόγου.

Έτσι η εργασία με μεταναστόπουλα στην Προσχολική Εκπαίδευση επιτρέπει να αναδείξουμε δύο διαστάσεις της παιδαγωγικής του λόγου: Η πρώτη συνίσταται στο να θέσουμε σε λειτουργία δραστηριότητες που κινητοποιούν αυθόρμητες ανταλλαγές μεταξύ των παιδιών (γωνιές παιχνιδιού, εργαστήρια), αλλά και με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό δε θα πρέπει να μας αποπροσανατολίζει από το στόχο της

δραστηριότητας αυτής καθαυτής (η οποία έχει και την προτεραιότητα), χωρίς να αγνοούμε τη σημασία των ανταλλαγών που προκαλεί όσον αφορά τις γλωσσικές προσλαμβάνουσες (περιγραφή αντικειμένων και δράσεων, δημιουργία ερωτήσεων και απαντήσεων κλπ.). Είναι ο άξονας εργασίας που αρμόζει για τα πολύ μικρά νήπια. Η δεύτερη, που γίνεται όλο και πιο σημαντική ανεβαίνοντας σε τάξη, συνίσταται στον προγραμματισμό γλωσσικών ανταλλαγών ανεξάρτητων από το περιεχόμενο κάποιας δράσης, με τρόπο ώστε τα παιδιά να παίρνουν το λόγο για να μιλήσουν για καταστάσεις «απούσες» από την άμεση αντίληψη. Σ' αυτές τις αναφορές, (των πραγματικών καταστάσεων, παρελθόντων ή μελλοντικών, ή των φανταστικών διηγήσεων), τα παιδιά ανακαλύπτουν κάποιες ιδιαιτερότητες του γραπτού λόγου και μαθαίνουν σιγά – σιγά να τις χειρίζονται, γεγονός που δεν μπορεί παρά να διευκολύνει τη μετέπειτα είσοδό τους στα μαθήματα του «μεγάλου σχολείου».

Το Δημοτικό σχολείο

Ο χώρος του Δημοτικού Σχολείου είναι η «καρδιά» της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών και η θεμελίωση μιας αρμονικής σχέσης μ' αυτό βαραίνει ουσιαστικά στη μετέπειτα πορεία τους μέσα στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική κοινωνία. Αν ξανακοιτάξουμε τους αριθμούς στα προηγούμενα κεφάλαια, είναι αυτή η βαθμίδα της εκπαίδευσης που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο αριθμό μεταναστόπουλων, ενώ εδώ έχουμε και το σύνολο σχεδόν των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων που λειτουργούν στη χώρα μας. Στο Δημοτικό Σχολείο δόθηκε το κύριο βάρος για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού συνέτρεχαν οι κατάλληλες προϋποθέσεις γι' αυτό. Η σημαντικότερη απ' όλες ήταν η θετική και δίχως προκαταλήψεις στάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.

Η στάση των δασκάλων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές¹⁸¹

Το σημείο αυτό χρειάζεται λίγη περισσότερη ανάλυση και επεξήγηση, δεδομένου του σημαντικότερου κοινωνικοποιητικού ρόλου που παίζει ο εκπαιδευτικός¹⁸². Λέγοντας θετική και απροκατάληπτη στάση δεν εννοούμε βέβαια ότι ο Έλληνας δάσκαλος δεν ήταν (και ίσως συνεχίζει να είναι) επηρεασμένος από τους μύθους περί «ελλείμματος» των αλλοδαπών μαθητών, ή ότι δεν τους αντιμετωπίζει, σε κάποιο βαθμό ως μαθητές με ειδικές ανάγκες. Δεν είναι λίγες οι φορές, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μεγάλων σε ηλικία μαθητών, που παρατηρείται εγκατάλειψη της προσπάθειας από το δάσκαλο, γιατί θεωρεί ως μάταια κάθε παιδαγωγική ή διδακτική παρέμβαση. Από την άλλη, η έλλειψη εμπειρίας εργασίας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον οδηγεί ακόμη και σήμερα τον εκπαιδευτικό σε σφάλματα, με υπερβολές ή παραλείψεις, που αναιρούν όλη την καλή διάθεση που αποδεδειγμένα διαθέτει για να προσφέρει σ' αυτό τον ευαίσθητο μαθητικό πληθυσμό.

Ωστόσο το Σώμα των Δασκάλων της χώρας φαίνεται να είναι από τους λίγους θύλακες αντίστασης σ' ένα διαμορφούμενο ξενοφοβικό και φυλετικό ρεύμα στη χώρα, εξαιτίας της άφιξης των αλλοδαπών μεταναστών και κύρια των Αλβανών. Υποκείμενα μιας ανθρωπιστικής παιδείας, διαπνεόμενης από τις Αρχές των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, που από μόνη της όμως δεν φαίνεται να αιτιολογεί την ανεκτική, επιεική και ανθρωπιστική στάση τους απέναντι στα μεταναστούποια, οι έλληνες δάσκαλοι αποδεικνύουν, με τις ιδέες και τη δράση τους, ότι υπάρχει τελικά σημαντικότερη συνάφεια ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και την επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος.

Η στάση τους, όπως αυτή σκιαγραφείται μέσα από τα ευρήματα της έρευνάς μας, επιβεβαιώνει και προηγούμενες μελέτες που κατέληγαν σε παρόμοια με τα δικά μας συμπεράσματα.¹⁸³

Οι εκπαιδευτικοί της Α'θμιας, αν και θεωρούν ότι η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο είναι ένα πρόβλημα, σε κανένα σημείο της έρευνάς

¹⁸¹ Οι απόψεις που διατυπώνονται στο κεφάλαιο αυτό βασίζονται πάνω στα συμπεράσματα έρευνας που διεξήγα στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες», Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1999, σελ. 231 - 235

¹⁸² Δες σχετικά Χ. Κωνσταντίνου, «Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του μαθητή», Gutenberg, Αθήνα, 1998

¹⁸³ Αναφερόμαστε κυρίως στην έρευνα του Μ. Δαμανάκη που περιέχεται στο έργο του *«Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων»* ό.π.

μας δεν φάνηκε ότι οι ίδιοι δεν θεωρούν τους εαυτούς τους άμεσα εμπλεκόμενους και υπεύθυνους για την επίλυσή του. Η παρουσία των μεταναστόπουλων στις τάξεις τους, παρά τις δυσκολίες που δημιουργεί, δεν προκαλεί την εμφανή – τουλάχιστον – δυσφορία τους, παρά το ότι θα επιθυμούσαν μεγαλύτερη υποστήριξη, τόσο ηθική και επιστημονική όσο και σε υποδομές. Η ανάληψη αυτής της ευθύνης είναι χαρακτηριστική της διάθεσης και της στάσης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όταν τη συγκρίνουμε με τη συμπεριφορά άλλων κλάδων οι οποίοι δεν θεωρούν τους εαυτούς τους καθόλου υποχρεωμένους να εξυπηρετούν τους αλλοδαπούς μετανάστες, ιδιαίτερα μάλιστα όταν υπάρχει υποψία γι' αυτούς ότι βρίσκονται παράνομα στη χώρα.¹⁸⁴

Το καθεστώς αυτό της παρανομίας παγιώνει ένα status πολιτών Β' κατηγορίας, χωρίς δικαιώματα, ανθρώπινα και πολιτικά. Στη σχολική τάξη όμως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη λειτουργούν με την ίδια λογική. Η εκπαίδευση του αλλοδαπού μαθητή είναι μια υπόθεση που τους απασχολεί και για την οποία αισθάνονται ανέτοιμοι. Κατά συνέπεια, προσπαθούν να αναπληρώσουν το έλλειμμα αυτό με μετεκπαίδευση, επιμόρφωση, ή ακόμη και αυτομόρφωση. Είναι χαρακτηριστικό το ιδιαίτερα επιτακτικό αίτημα για συνεχιζόμενη κατάρτιση που προτάσσουν οι δάσκαλοι τα τελευταία χρόνια, καθώς και ο ενθουσιασμός τους για ενημέρωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η ίδια στάση αποδοχής των μεταναστόπουλων αποδεικνύεται από το γεγονός της παιδαγωγικής και διδακτικής αναζήτησης των δασκάλων μέσα στην τάξη. Έχοντας αποδεχθεί ότι η εκπαίδευση των μαθητών αυτών είναι πρωτίστως δική τους ευθύνη, δεν έμειναν με «σταυρωμένα τα χέρια». Έψαξαν, διάβασαν, πειραματίστηκαν, προσάρμοσαν μεθόδους και τεχνικές. «Ξεβολεύτηκαν» αδιαμαρτύρητα, πειραματιζόμενοι με νέες πρακτικές και αγνόησαν την ενίοτε επιφυλακτική στάση της κοινής γνώμης, προκειμένου να βοηθήσουν αυτούς που είχαν πραγματική ανάγκη. Έμειναν τις περισσότερες φορές αβοήθητοι, είτε από την Πολιτεία που δεν φρόντισε για την έγκαιρη ενημέρωσή τους και την υποστήριξή τους με διδακτικό υλικό και υποδομές, είτε από τα στελέχη της Εκπαίδευσης και τις τοπικές κοινωνίες, που δεν ενίσχυσαν όσο θα έπρεπε το έργο τους. Αυτό όμως δεν αποτέλεσε άλλοθι στην ανάληψη των ευθυνών τους μέσα στην τάξη.

¹⁸⁴ Βλ. Α. Παπάς, *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, ό.π.

Έπειτα, ο σεβασμός που η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδειξε απέναντι στο μορφωτικό και πολιτιστικό κεφάλαιο των αλλοδαπών, αλλά κυρίως των παλινοστούτων μαθητών, η θετική άποψη που διατυπώνουν για τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας και η διάθεση που επέδειξαν για ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους, φανερώνουν ότι ο Κλάδος των Δασκάλων έχει βαθιά ριζωμένη μέσα του την προσήλωση στις αρχές της Δημοκρατίας και του σεβασμού των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Ακόμη και όταν θεωρούν ως σημαντικό παράγοντα ένταξης και επιτυχίας των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο ελληνικό σχολείο τη γρήγορη και σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αυτό δεν είναι έκφραση από μέρους τους κάποιας σοβινιστικής ιδεολογίας, αλλά αγωνία για τη συναισθηματική και μαθησιακή «ασφάλεια» του μαθητή. Το γεγονός του σεβασμού του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών εντυπωσιάζει περισσότερο, γιατί φαίνεται ότι βγαίνει αυθόρμητα ως στάση και συμπεριφορά και συμπορεύεται με τη φυσική λειτουργία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη.

Ένα άλλο σημείο που ενισχύει το συμπέρασμα για θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές είναι το γεγονός ότι ευνόησαν τις επαφές και την επικοινωνία των τελευταίων με τους γηγενείς. Δίχως προκαταλήψεις και διακρίσεις, εξασφάλισαν στις τάξεις τους ένα κλίμα συνεννόησης, δικαιοσύνης, δημοκρατίας και αποδοχής, που είναι το χαρακτηριστικό του λαϊκού δημόσιου σχολείου, αποδεικνύοντας για άλλη μια φορά την προσήλωση του σώματος των εκπαιδευτικών σ' αυτού του τύπου την εκπαίδευση.

Επειδή, όπως και στην αρχή του κεφαλαίου υπονοήσαμε, η στάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας χαρακτηρίζεται, στη μεγάλη του πλειοψηφία, από στοιχεία, τα οποία αντλούν την καταγωγή τους όχι μόνο από την Ανθρωπιστική Παιδεία που αναμφισβήτητα δέχτηκαν, αλλά και από δομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους που καθόρισε και την επαγγελματική τους επιλογή, εκτιμούμε ότι οι Δάσκαλοι και οι Νηπιαγωγοί της χώρας είναι από τα πιο στέρεα βάρη πάνω στα οποία μπορεί να θεμελιωθεί μια νέα προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας του ελληνικού σχολείου.

Το Επίπεδο Κατάρτισης Των Δασκάλων

Η εμπειρία μας πάνω στα θέματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά και οι μέχρι σήμερα έρευνες, συμπεριλαμβανομένης και της δικής μας, σχετικά με την κατάρτιση των δασκάλων σε θέματα εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών φανερώνουν ένα

σαφέστατο έλλειμμα το οποίο εντοπίζεται τόσο από τους ίδιους όσο και από τους Σχολικούς Συμβούλους, αλλά και από το αναμφισβήτητο γεγονός ότι στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και μέχρι πρόσφατα και στα Παιδαγωγικά Τμήματα, δεν διδασκόταν σχετικό μάθημα. Ομοίως, τα Ιδρύματα που είχαν την ευθύνη της παροχής μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς της Α'θμιας, μόλις πρόσφατα ενέταξαν στα προγράμματά τους σχετικές διδακτικές ενότητες.

Η παράλειψη αυτή θα μπορούσε ενδεχομένως να εξηγηθεί – όχι όμως και να δικαιολογηθεί – από το γεγονός της πολιτισμικής ομοιογένειας της ελληνικής κοινωνίας πριν από το κύμα εισόδου των παλιννοστούντων και αλλοδαπών οικονομικών μεταναστών. Ούτε αυτό όμως ισχύει απόλυτα, αφού εδώ και αιώνες στην Ελλάδα κατοικούν οι Τσιγγάνοι, ενώ και στη Δυτική Θράκη υπάρχει η επίσημα αναγνωρισμένη Μουσουλμανική μειονότητα, της οποίας τα σχολεία στελεχώνονται και από έλληνες δασκάλους που εξασφαλίζουν την ελληνική Παιδεία. Ακόμη, τις τελευταίες δεκαετίες – από τα τέλη του '60 τουλάχιστον – παρατηρήθηκε ένα κύμα παλιννόστησης των Ελλήνων μεταναστών από χώρες της Δυτικής Ευρώπης και Αμερικής¹⁸⁵, που δημιούργησε μάλιστα και την ανάγκη ίδρυσης των Σχολείων Υποδοχής Παλιννοστούντων στις αρχές της δεκαετίας του '80, ενώ άρχισαν δειλά – δειλά να κάνουν την εμφάνισή τους και οι πρώτοι «ξένοι» εργάτες στην Ελλάδα, οι οποίοι το 1981 ανέρχονταν σε 180,6 χιλιάδες άτομα.¹⁸⁶ Όμως πέρα από τα παραπάνω, εδώ και δεκαετίες το ελληνικό κράτος στελέχωνε και στελεχώνει τις τάξεις των σχολείων ελληνοπαίδων εξωτερικού με δασκάλους που στέλνει από την Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί καλούνταν να δουλέψουν σε ένα κατεξοχήν πολυπολιτισμικό περιβάλλον και μάλιστα στο εξωτερικό, χωρίς σχετική κατάρτιση και προετοιμασία.

Ακόμη και όταν στα μέσα της δεκαετίας του '80, σχεδιάστηκε η πολιτική της μετεγκατάστασης των Ελλήνων ποντιακής καταγωγής από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., δεν κρίθηκε αντίστοιχα αναγκαία και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών που θα αναλάμβαναν τη σχολική ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών των Ελληνοποντίων. Γίνεται φανερό δηλαδή ότι υπήρχε το ερέθισμα για συστηματικότερη προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας από τα ιδρύματα που είχαν την ευθύνη εκπαίδευσης και

¹⁸⁵ Βλ. Η. Έμκε-Πουλοπούλου, *Προβλήματα μετανάστευσης Παλιννόστησης*, ΙΜΕΟ, ΕΔΗΜ, Αθήνα 1986, σελ. 52-68

¹⁸⁶ ό.π. σελ 56-56. Το μεγαλύτερο μέρος αυτών βεβαίως αφορά ομογενείς με αλλοδαπή υπηκοότητα (τουρκική, κυπριακή, αλβανική, κλπ.) Ωστόσο, το 1982 υπήρχαν, σύμφωνα με δημοσιογραφικές πληροφορίες 60.000 έγχρωμοι μετανάστες, εκ των οποίων οι 2000 είχαν νόμιμη άδεια παραμονής.

μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αρκετά νωρίτερα απ' ότi στην πραγματικότητα άρχισε.

Σήμερα, ενώ μπορούμε βάσιμα να ισχυριστούμε ότi το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών είναι ένα από τα κυρίαρχα θέματα του παιδαγωγικού διαλόγου στη χώρα μας, παρόν σε όλα τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Διδασκαλείων της χώρας, συνεχίζουμε να παρατηρούμε την ίδια εμμονή, όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με παρόμοια προβλήματα, στη θεωρητική περισσότερο, παρά στην πρακτική προσέγγιση του πολυπολιτισμικού σχολείου. Απουσιάζει η πρακτική αναζήτηση καινοτομιών, μεθόδων και διδακτικού υλικού κατάλληλου να απαντήσει σε καθημερινά διδακτικά προβλήματα της σχολικής ζωής.

Στεκόμαστε στην παραπάνω παρατήρηση, γιατί έχουν διατυπωθεί και αντίθετες απόψεις αναφορικά με τη σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Ο E. Durkheim για παράδειγμα, εκθέτοντας την εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης στη Γαλλία, φροντίζει να αποσυνδέσει τις θεωρητικές αρχές από τις πρακτικές: *«Δεν γνωρίζω να υπάρχει έστω και μία περίπτωση μέσα στην ιστορία όπου να είδαμε το προτεινόμενο από κάποιον παιδαγωγό ιδανικό μοντέλο να περνάει ακέραιο και δίχως σημαντικές τροποποιήσεις στην πράξη. Μήπως οι θεωρίες του Rousseau εφαρμόστηκαν ποτέ κατά γράμμα; Όσο μεγάλη και αν ήταν η επιρροή του Pestalozzi, είναι σχεδόν ο μόνος που εφάρμοσε αυστηρά τη μέθοδο με την οποία συνέδεσε το όνομά του, και οι αποτυχίες σ' αυτές του τις απόπειρες αποδεικνύουν επαρκώς ότi η Μέθοδος αυτή δεν ήταν εφαρμόσιμη παρά μόνο αν τροποποιούνταν ριζικά»*¹⁸⁷. Λαμβανομένης υπόψη και της τεράστιας σημασίας που αποδίδουν στην Πρακτική – και κατ' επέκταση στην Πρακτική Άσκηση των υποψήφιων δασκάλων – οι διάφοροι θεωρητικοί της Παιδαγωγικής¹⁸⁸, δεν μπορούμε παρά να ανησυχούμε από τη σχεδόν παντελή πρακτική προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης μέσα στα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Όσο και αν στη διδασκαλία υπάρχει μια διάσταση «μοναδικότητας» που μοιάζει να αποθαρρύνει κάθε θεωρητική «εφαρμογή», και μας αναγκάζει να είμαστε επιφυλακτικοί απέναντι σε περιγεγραμμένα θεωρητικά μοντέλα που προσεγγίζουν

¹⁸⁷ E. Durkheim, *«L' évolution pédagogique en France»*, PUF, Paris, 1990, σελ. 262

¹⁸⁸ Βλ. σχετ. E. Ταράτορη, *«Η πρακτική άσκηση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»* in *«Μακεδόν»*, Φλώρινα, Άνοιξη 1996, 2^ο τεύχος, σελ. 60-64.

την πραγματικότητα, αφήνοντας να διαφεύγουν της προσοχής ιδιαιτερότητες που μπορούν να ανατρέψουν τα πάντα¹⁸⁹, η σημασία της αναφοράς σε διατυπωμένες θεωρητικές θέσεις είναι πάντα χρήσιμη, αν όχι αναγκαία. Η αναφορά αυτή επιτρέπει την αυτο-αξιολόγηση, την προσωπική επιβεβαίωση της ορθής πορείας, τη «νομιμοποίηση» της διδακτικής πράξης και την απαραίτητη αναφορά σε κάτι δοκιμασμένο και αποδεκτό επιστημονικά. Με την παρατήρηση αυτή ξεκαθαρίζουμε, νομίζουμε, τη δική μας επιστημολογική θέση απέναντι στη σχέση παιδαγωγικής Θεωρίας και Πράξης. Δεν μπορούμε όμως να αγνοήσουμε τον Durkheim όταν λέει: «Ο έμπειρος δάσκαλος ξέρει να κάνει αυτό που πρέπει, χωρίς να μπορεί πάντα να εξηγήσει τους λόγους που θα τεκμηριώσαν τη δράση του. Αντίστροφα, ο θεωρητικός της παιδαγωγικής μπορεί κάλλιστα να υπολείπεται κάθε πρακτικής διδακτικής ικανότητας».¹⁹⁰

Μέσα από το πρίσμα αυτό, βεβαίως και θεωρούμε ως ένα σοβαρότατο έλλειμμα την έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης των δασκάλων πάνω στην πολυπολιτισμικότητα, τονίζοντας μάλιστα την ανεπάρκεια του πρακτικού της μέρους. Δεν πιστεύουμε όμως ότι αυτό υποβαθμίζει αναγκαστικά την ποιότητα της εργασίας τους, ανεξάρτητα αν αυτή θα ήταν, αν μη τι άλλο, πιο εύκολη και λιγότερο αγχώδης για τους ίδιους με μια πιο εμπεριστατωμένη εισαγωγική ή συνεχιζόμενη εκπαίδευση.

Προβλήματα οργάνωσης και λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων

Αναμφισβήτητα, μέχρι και σήμερα, το Ελληνικό Σχολείο είναι αρκετά παραδοσιακό όσον αφορά τα Προγράμματα Σπουδών, τη διάρθρωσή του, το ωράριο λειτουργίας του, τις υποδομές και το άνοιγμά του στην κοινωνία. Παρά τις κατά καιρούς μεταρρυθμίσεις, εκσυγχρονισμό και διάθεση εισαγωγής καινοτομιών, η σχολική ζωή δε φαίνεται να αλλάζει θεαματικά.

Θα ήταν άδικο βέβαια να αγνοήσουμε τη μεγάλη μεταρρύθμιση που ξεκίνησε μεταδικτατορικά, για να ολοκληρωθεί τη δεκαετία του '80¹⁹¹, με τη ριζική αλλαγή των Προγραμμάτων Σπουδών, η οποία συνοδεύτηκε από ένα γενναίο πρόγραμμα κτιριακής κάλυψης των δημοτικών Σχολείων της χώρας. Δεν αγνοούμε ακόμη την

¹⁸⁹ P. Meirieu, *“La pédagogie entre le dire et le faire”*, Ed. ESF, collection pédagogies, Paris, 1995, σελ. 247-248

¹⁹⁰ E. Durkheim, *“Education et Sociologie”*, PUF, Collection Quadriège, Paris, 1989, σελ. 78

¹⁹¹ Γ. Βρεττός, Α. Καψάλης, *«Αναλυτικό Πρόγραμμα»*, Αθήνα, 1999, σσ. 15-18

εισαγωγή των δασκάλων ειδικοτήτων, καθώς και των ξένων γλωσσών στα Δημοτικά Σχολεία. Ακόμη κι έτσι όμως, όποιος ζει από κοντά τη διδακτική καθημερινότητα δεν μπορεί να μην εντυπωσιαστεί από την ομοιότητα που παρουσιάζει με αυτό που συνέβαινε πριν από δεκαετίες. Υπάρχει δυστυχώς μία στασιμότητα σε επίπεδο μεθόδων διδασκαλίας, θέμα που θα μας απασχολήσει και παρακάτω, καθώς επίσης και σε επίπεδο οργάνωσης, διάρθρωσης και ευελιξίας. Ο τελευταίος παράγοντας είναι καθοριστικός σε ότι έχει σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία απαιτεί, όπως είδαμε δομές ιδιαίτερα εύκαμπτες και προσαρμόσιμες στην ανάγκη των μαθητών.

Από την άλλη, υπάρχει μία εγγενής αδυναμία του Δημοτικού Σχολείου, καθοριστική ωστόσο για την εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων και δεν είναι άλλη από το περιορισμένο ωράριο λειτουργίας του. Είναι αδύνατο το συγκεκριμένο ωράριο να καλύψει τις ιδιαίτερες δραστηριότητες που περιέχονται μέσα στα διεθνώς προτεινόμενα διαπολιτισμικά προγράμματα. Από την άλλη στέκεται τροχοπέδη τόσο στη σωστή λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, όσο και στην ενισχυτική διδασκαλία, η οποία αντιμετωπίζεται ως «πάρεργο». Απαγορεύει, τέλος, το άνοιγμα της σχολικής μονάδας σε δραστηριότητες ενδοσχολικές και εξωσχολικές, οι οποίες (και θα δούμε το γιατί στη συνέχεια) είναι πολύτιμες σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Ο θεσμός του «Ολοήμερου Σχολείου», που πιλοτικά δοκιμάζεται τελευταία, γεννά την ελπίδα για μια πραγματική αναγέννηση του Δημοτικού Σχολείου, η οποία δε θα περιοριστεί μόνο στην επέκταση του ωραρίου, αλλά θα αλλάξει συνολικά τη **σχολική κουλτούρα** στη χώρα μας. Ειδικά για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, μέσα από δραστηριότητες που δε θα τους απομονώνουν και θα τους περιθωριοποιούν, αλλά αντίθετα θα τους εντάσσουν μέσα στην ομάδα των γηγενών, απαιτείται περισσότερος χρόνος στο σχολείο, δυνατότητα που μας παρέχει ο νέος θεσμός. Έχει τονιστεί και από τους εμπνευστές του¹⁹², το επισημαίνουμε κι εμείς, ότι το Ολοήμερο Σχολείο δεν ακολουθεί απλά ένα Πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου. Είναι ένα άλλο μοντέλο σχολικής μονάδας. Ο τρόπος λειτουργίας, η διάρθρωση του προγράμματος Σπουδών, οι δραστηριότητες που πλέον υπάρχει χρόνος να γίνονται, το καθιστούν ένα χώρο εκπαίδευσης ιδιαίτερα ελκυστικό για τους μαθητές, με συνέπεια το παιδαγωγικό

¹⁹² Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου ήταν ένα μακροχρόνιο αίτημα του κλάδου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Η πιλοτική του εφαρμογή όμως υλοποιήθηκε με πρωτοβουλία του πρώην Υπουργού Παιδείας κ. Γεράσιμου Αρσένη και υπό την επιστημονική καθοδήγηση της καθηγήτριας του πανεπιστημίου Αθηνών κ. Μαρίας Τζάνη.

παράδειγμα που αναδύεται να είναι εύκολα αποδεκτό από αυτούς. Έτσι λοιπόν θεωρούμε ότι μέσα σ' αυτού του τύπου το σχολείο εξασφαλίζονται οι ιδανικότερες προϋποθέσεις για μία δημιουργική σχολική εργασία με εποικοδομητικές διαπολιτισμικές προεκτάσεις.

Ωστόσο, επειδή δεν έχουμε φτάσει ακόμη στο σημείο της γενίκευσης του θεσμού του Ολοήμερου – και πιθανότατα θα μας πάρει αρκετά χρόνια ακόμη – χρειάζεται να αξιοποιήσουμε τη σημερινή σχολική πραγματικότητα, χωρίς να χάνουμε ευκαιρία για καινοτομίες μέσα στο υπάρχον πλαίσιο. Σήμερα λοιπόν τα Δημοτικά Σχολεία λειτουργούν στη μεγάλη τους πλειοψηφία το πρωί, τα περισσότερα από αυτά εφαρμόζουν πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου για τη φύλαξη και κάποια για την ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών, ενώ διακρίνονται ανάλογα με τη δύναμη του προσωπικού τους και των τμημάτων των μαθητών σε ολιγοθέσια και σε πολυθέσια. Στην πραγματικότητα στην Ελλάδα λειτουργούν από σχολεία με ένα μόνο δάσκαλο και τάξη μέχρι και με πάνω από δεκαπέντε δασκάλους, όπου βέβαια υπάρχουν περισσότερα από ένα τμήματα για καθεμία από τις έξι τάξεις του Δημοτικού. Κι ενώ η τεράστια πλειοψηφία των μαθητών φοιτά σε πολυθέσια σχολεία, υπάρχει ωστόσο ένα καθόλου αμελητέο 20% σχολείων που είναι μονοθέσια, ενώ τα ολιγοθέσια (μέχρι και 5/θέσια) είναι πάνω από τα μισά. (Βλέπε σχετικό πίνακα)

Πίνακας 15 Αριθμητική εξέλιξη των ολιγοθέσιων σχολείων από το 1953 μέχρι σήμερα¹⁹³

Σχολ. Έτος	Μονοθέσια	Ολιγοθέσια (1/θέσια ως και 5/θέσια)	Σύνολο Σχ. Μονάδων	Ποσοστό Μονοθέσιων επί του Συνόλου
1953-54	4750	7417	8947	53%
1985-86	3173	6106	8546	37%
1990-91	2070	4674	7496	28%
1993-94	1786	4560	7368	24%
1998-99	1276	3781	6343	20%

Στη χώρα μας υπάρχει μία τάση για δημιουργία μεγάλων σχολικών μονάδων, με πολλά τμήματα και εκπαιδευτικούς, οι οποίες από οικονομικής άποψης είναι σαφώς συμφερότερες. Έτσι δημιουργούνται σχολεία γιγαντιαία, με πάνω από δώδεκα τμήματα (δύο για κάθε τάξη), πάνω από τριακόσιους μαθητές και πάνω από δεκαπέντε εκπαιδευτικούς, αν συνυπολογίσουμε και τους δασκάλους ειδικοτήτων. Αυτά τα σχολεία – γίγαντες, τα οποία έχουν δοκιμαστεί και σε άλλα κράτη (π.χ.

¹⁹³ Πηγή: Δ/νση Σπουδών ΥΠ.Ε.Π.Θ.

ΗΠΑ, Γαλλία κλπ) έχουν αρχίσει να αμφισβητούνται έντονα, γιατί θεωρούνται «ψυχρά» και «απρόσωπα», δεν ευνοούν τη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και δασκάλων, ενώ δε λείπουν και οι τριβές μεταξύ του προσωπικού¹⁹⁴. Καταλαβαίνει κανείς ότι δεν προσφέρουν το κατάλληλο πλαίσιο για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, τη στιγμή που και οι ίδιοι οι γηγενείς αντιμετωπίζουν προβλήματα σ' αυτά. Οι ομαδοποιήσεις, οι βανδαλισμοί και οι εξάρσεις βίας είναι ανάμεσα στα συνηθισμένα φαινόμενα, παρά τη μικρή σχετικά ηλικία των παιδιών. Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών δημιουργεί το άλλοθι της κακής λειτουργίας τους και το όποιο πρόβλημα «φορτώνεται» αβασάνιστα σ' αυτούς. Προτιμότερη λοιπόν είναι η εγγραφή των αλλοδαπών μαθητών σε μικρότερα σχολεία (εξάθεςια για παράδειγμα), όπου το κλίμα είναι πιο ευνοϊκό και «οικογενειακό».

Σχετικά με το ποσοστό των αλλοδαπών που θα πρέπει να εγγράφεται στη σχολική μονάδα, γίνεται συχνά λόγος ότι δε θα πρέπει ξεπερνά το 30%. Είναι γεγονός ότι ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός των αλλοδαπών που παρατηρείται κυρίως στα σχολεία του κέντρου των μεγαλουπόλεων δημιουργεί σοβαρά προβλήματα, αφού η σχολική εργασία στην τάξη δε γίνεται όπως πρέπει, σημειώνονται μεγάλες καθυστερήσεις στη διδασκαλία της ύλης και το σοβαρότερο, εξαιτίας αυτών των φαινομένων οι γηγενείς μαθητές τα εγκαταλείπουν πηγαίνοντας σε άλλες περιοχές ή σε ιδιωτικά. Μοιραία το ποσοστό των αλλοδαπών αυξάνει, το σχολείο «δυσφημίζεται», οι προσδοκίες τόσο των οικογενειών, όσο και του προσωπικού μειώνονται και υπάρχει μία συνολική πτώση του επιπέδου. Από την άλλη όμως, πρακτικά είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί ο έλεγχος των εγγραφών των αλλοδαπών μαθητών και να καθοριστεί συγκεκριμένο ποσοστό για κάθε σχολείο, αφού η γεωγραφική κατανομή των οικογενειών των μεταναστών είναι δεδομένη και η οποιαδήποτε μετακίνηση των παιδιών τους σε μακρινά σχολεία θα οδηγούσε ενδεχομένως σε σχολική εγκατάλειψη, εξέλιξη δηλαδή πολύ χειρότερη.

Λύση στο πρόβλημα αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει η εντατική και αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής και της ενισχυτικής διδασκαλίας μέσα από τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Δυστυχώς, η καλή λειτουργία

¹⁹⁴ A. Lieberman (1995). The work of restructuring schools: Building from the ground up. New York, NY: Teachers College Press, επίσης, McMullan, B. J., Sipe, C. L., & Wolf, W. C. (1994, March). Charter and student achievement: Early evidence from school restructuring in Philadelphia. Philadelphia, PA: Center for Assessment and Policy Development.

των δύο αυτών θεσμών δεν είναι ο κανόνας μέσα στο ελληνικό σχολείο. Τα προβλήματα που συνήθως παρατηρούνται είναι τα παρακάτω:

Για τις Τάξεις Υποδοχής

- Καθυστερημένη έναρξη λειτουργίας της Τάξης Υποδοχής. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της λανθασμένης, κατά τη γνώμη μας, διαδικασίας δημιουργίας των Τάξεων υποδοχής στη σχολική μονάδα, η οποία ξεκινά με την έναρξη του σχολικού έτους, κάθε Σεπτέμβριο, αφού πρώτα εκτιμηθεί ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών είναι μεγάλος και πάρει σχετική απόφαση ο Σύλλογος Διδασκόντων. Ακολουθεί μία σειρά γραφειοκρατικών διαδικασιών και έκδοσης αποφάσεων, για να φτάσουμε στη δημιουργία της Τ.Υ. μετά από ένα, δύο ή και τρεις μήνες.
- Συνέπεια του προηγούμενου προβλήματος είναι η στελέχωση της τάξης να γίνεται κατά κανόνα με αναπληρωτή εκπαιδευτικό, μειωμένης συνήθως εμπειρίας, και το χειρότερο, με χρονικά προσδιορισμένη παραμονή στη σχολική μονάδα, αφού δεν έχει οργανική θέση σ' αυτή. Όμως και ο έμπειρος εκπαιδευτικός δε σημαίνει ότι γνωρίζει πώς θα διδάξει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη, χωρίς να έχει περάσει από σχετική επιμόρφωση.
- Δεν υπάρχουν οικονομικά κίνητρα για την εργασία των δασκάλων στις Τ.Υ.
- Η καθυστερημένη έναρξη λειτουργίας σημαίνει και καθυστερημένη αποστολή των βιβλίων και του υποστηρικτικού υλικού, με αποτέλεσμα ο συνήθως άπειρος δάσκαλος να μένει αστήρικτος.
- Παρά το ότι οι πιο πρόσφατες εγκύκλιοι προβλέπουν τη λειτουργία δύο τύπων Τ.Υ., για αρχάριους και προχωρημένους, συνήθως λειτουργεί μόνο ένας, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η εργασία μέσα σ' αυτή λόγω της ανομοιογένειας που υπάρχει.
- Αν και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει εκδώσει κριτήρια κατάταξης των μαθητών σε επίπεδο, αυτά σπανίως χρησιμοποιούνται, ενώ ακόμη σπανιότερα η διδασκαλία στις Τ.Υ. προσαρμόζεται στο πραγματικό επίπεδο των μαθητών.
- Δεν υπάρχει διαδικασία υποδοχής των αλλοδαπών μαθητών με εκτίμηση του μορφωτικού τους επιπέδου από τη χώρα προέλευσης. Συνήθως η εκτίμηση γίνεται με βάση την ηλικία και σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα. Και βέβαια δε ζητείται, σε καμία περίπτωση, η συνδρομή ατόμου που να μιλάει τη

γλώσσα του μεταναστούπουλου, προκειμένου να συγκεντρωθούν οι πρώτες, απαραίτητες πληροφορίες για το μαθησιακό, κοινωνικό και οικογενειακό προφίλ του μαθητή.

- Αγνοείται τελείως η μητρική γλώσσα του μεταναστούπουλου, η οποία θα μπορούσε να προσφέρει τουλάχιστον τη βάση πάνω στην οποία θα δομηθεί η εκμάθηση των ελληνικών, όπως είδαμε και στο σχετικό κεφάλαιο περί διγλωσσίας.
- Δεν τηρείται αρχείο με εξειδικευμένες πληροφορίες για την εξέλιξη και την πρόοδο του μαθητή, το οποίο αφενός θα διευκολύνει το δάσκαλο της κανονικής τάξης, στην οποία προορίζεται να ενταχθεί, αφετέρου θα συνοδεύει το μαθητή, αν και εφόσον αυτός αλλάξει σχολείο ή πάει στο Γυμνάσιο.
- Δεν υπάρχει η απαραίτητη συνεργασία μεταξύ Τ.Υ. του Δημοτικού και του Γυμνασίου.
- Συχνά ο αλλοδαπός μαθητής περνά όλη του τη μέρα στην Τ.Υ., ενώ θα μπορούσε να παρακολουθεί κάποια μαθήματα στην κανονική τάξη, όπως επιβάλλεται για τη σωστότερη ένταξή του.
- Δεν έχει ακόμη διευκρινισθεί το πότε είναι ικανός ένας αλλοδαπός μαθητής να ενταχθεί στην κανονική τάξη. Δεν υπάρχει σχετικό κριτήριο αξιολόγησης και η απόφαση αφήνεται στους εκπαιδευτικούς της Τ.Υ. και της κανονικής τάξης, οι οποίοι δε συμφωνούν πάντα μεταξύ τους.
- Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο μέσα στις Τ.Υ. να συναντούμε και γηγενείς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τους οποίους με τον τρόπο αυτό «ξεφορτώνονται» οι δάσκαλοι των κανονικών τάξεων.
- Ο δάσκαλος της Τ.Υ. συνήθως αναπληρώνει τον κάθε απόντα συνάδελφό του, με αποτέλεσμα η δική του τάξη να μένει χωρίς δάσκαλο.
- Η υποστήριξη από τους σχολικούς συμβούλους είναι τις περισσότερες φορές στοιχειώδης, αφού και αυτοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις.
- Έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο ο Σύλλογος Διδασκόντων να αντιδρά στη δημιουργία Τ.Υ. για να μη χαρακτηριστεί το Σχολείο ως «Σχολείο των Αλβανών». Αυτό συνήθως συμβαίνει στις «καλές περιοχές», όπου κατοικούν εύπορες οικογένειες.

- Άλλες φορές, τέλος, είναι οι οικογένειες των αλλοδαπών που αντιδρούν στη φοίτηση των παιδιών τους στις Τ.Υ., γιατί θεωρούν ότι έτσι το σχολείο τα ξεχωρίζει και τα περιθωριοποιεί .

Για τα Φροντιστηριακά Τμήματα

- Καθυστερημένη, κι εδώ, έναρξη λειτουργίας, για τους ίδιους λόγους με τις Τ.Υ., όπως είδαμε παραπάνω.
- Καθυστερημένη αποστολή του διδακτικού υλικού.
- Απροθυμία του προσωπικού να διδάξει στα Φ.Τ. λόγω της πενιχρής αμοιβής.
- Λειτουργία των Φ.Τ. μετά το πέρας του ωραρίου, όταν μαθητές και δάσκαλοι είναι κουρασμένοι, ενώ επιπλέον οι νεοαφιχθέντες στην Ελλάδα αλλοδαποί μαθητές έχουν περάσει τη μέρα τους μέσα σε μία τάξη όπου δεν καταλαβαίνουν τίποτα. Αυτό τους εξουθενώνει ψυχολογικά, αφού βιώνουν συναισθήματα συνεχούς αποτυχίας και απόρριψης. Κανονικά η ενισχυτική διδασκαλία θα έπρεπε να οργανώνεται στη διάρκεια του μαθήματος, με δεύτερο δάσκαλο στην τάξη (όπως συμβαίνει σε ΗΠΑ, Αγγλία και Αυστραλία), ή πριν την έναρξη των μαθημάτων.
- Συχνά, όπως συμβαίνει και με τις Τ.Υ., δίνεται υπερβολική έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας και αγνοούνται τα άλλα μαθήματα, όπου το παιδί δημιουργεί μαθησιακά κενά, που είναι δύσκολο να καλυφθούν στη συνέχεια.
- Άλλοτε πάλι μέσα στο Φ.Τ. συναντούμε σε συνδιδασκαλία και γηγενείς μαθητές, των οποίων τα μαθησιακά προβλήματα είναι διαφορετικά από αυτά των αλλοδαπών.
- Υπάρχει μεθοδολογικό έλλειμμα όσον αφορά την ενισχυτική, η οποία τις περισσότερες φορές καταλήγει να είναι μια παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία.
- Δεν τηρείται αρχείο προόδου του μαθητή και έχει κανείς τη εντύπωση ότι ο προγραμματισμός της ενισχυτικής δε γίνεται μεθοδικά.
- Τέλος, συχνότατα παρατηρείται το φαινόμενο να εγκαταλείπεται στη μέση της χρονιάς το Φ.Τ., αφού η συμμετοχή των μαθητών περιορίζεται δραματικά.

Προς την αναζήτηση λύσεων

Η ανάδειξη των προβλημάτων, με την επισήμανση του τί δε γίνεται σωστά, μας οδηγεί, πιστεύουμε, και στις απαντήσεις ή τις λύσεις. Απ' ότι διαπιστώνει κανείς, αρκεί να προσεχθούν κάποια μικρά, αλλά καίρια σημεία και τα πράγματα θα βελτιωθούν κατά πολύ, ενώ λίγα είναι τα προβλήματα που απαιτούν «ακριβές» ή χρονοβόρες λύσεις. Από την άλλη, δε θα πάψουμε να επαναλαμβάνουμε ότι παρά τις αδυναμίες, η Ελλάδα συγκαταλέγεται ανάμεσα σ' εκείνες τις χώρες που και ευαισθησία επιδεικνύουν και μεγάλα κονδύλια διαθέτουν για την εκπαίδευση των παιδιών των ξένων μεταναστών.

Σχετικά με τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα θα πρέπει ιδιαίτερα να προσεχθούν τα παρακάτω σημεία:

1. Έγκαιρος προγραμματισμός λειτουργίας της Τ.Υ. και του Φ.Τ. από την προηγούμενη σχολική χρονιά, σε συνεργασία με το σχολείο, το σχολικό σύμβουλο και τον προϊστάμενο της διεύθυνσης.
2. Ανάθεση της λειτουργίας τους σε μόνιμο, έμπειρο προσωπικό που θα έχει σχετική επιμόρφωση και οικονομικά κίνητρα.
3. Έγκαιρη εξασφάλιση του διδακτικού υλικού
4. Προσπάθεια για όσο το δυνατό πιο αξιόπιστη εκτίμηση του επιπέδου του αλλοδαπού μαθητή, όχι μόνο των γνώσεών του στην ελληνική γλώσσα, αλλά και αυτών που απέκτησε σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο της χώρας του πριν να έρθει στην Ελλάδα.
5. Καταρτισμός εξατομικευμένου προγράμματος ενίσχυσης για κάθε αλλοδαπό μαθητή και τήρηση σχετικού φακέλου προόδου
6. Προσπάθεια για όσο το δυνατό μεγαλύτερη παρουσία του μεταναστόπουλου στην «κανονική» τάξη και για δημιουργία εποικοδομητικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους γηγενείς συμμαθητές τους.
7. Ανάπτυξη δραστηριοτήτων εσωσχολικών και εξωσχολικών που θα οδηγούν στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους αλλοδαπούς μαθητές.
8. Αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας και πολιτισμού

9. Φροντίδα για διατήρηση του μαθησιακού κεφαλαίου που μεταφέρουν από το σχολείο της χώρας τους με την ενδεχόμενη, παράλληλη, διδασκαλία κάποιων μαθημάτων στη γλώσσα τους, κατά το πρώτο διάστημα προσαρμογής.
10. Επικέντρωση των προσπαθειών του σχολείου και των εκπαιδευτικών στη συναισθηματική διασφάλιση και την απόκτηση αυτοπεποίθησης του αλλοδαπού μαθητή
11. Συνεργασία μεταξύ του Δημοτικού και του Γυμνασίου, έτσι ώστε η όποια προσπάθεια έχει γίνει στο πρώτο να συνεχίζεται στο δεύτερο. Η θέσπιση του εννιάχρονου ενιαίου σχολείου θα απαντούσε και σ' αυτό το πρόβλημα, μεταξύ άλλων.
12. Μεθοδολογική ευελιξία των εκπαιδευτικών οι οποίοι εκτός από την παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία – η οποία και αυτή ενίοτε μπορεί να χρησιμοποιείται – θα πρέπει να στραφούν και σε πιο σύγχρονες μεθόδους, όπως τα διάφορα μοντέλα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
13. Ακριβής προγραμματισμός και στοχοθεσία της διδασκαλίας, με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα, έτσι ώστε να γνωρίζει το μεταναστόπουλο το επίπεδο που θα πρέπει να αποκτήσει για περάσει στην κανονική τάξη.
14. Δυνατότητα για δημιουργία τρίμηνων ή εξάμηνων προπαρασκευαστικών κύκλων εκμάθησης της γλώσσας, για αρχάριους ή ψευδοαρχάριους μαθητές
15. Προσπάθεια για ενισχυτική διδασκαλία μέσα στην τάξη, από δεύτερο εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να μιλάει και τη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών
16. Τέλος, συνεχής ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, με ενεργοποίηση και των σχολικών συμβούλων στην κατεύθυνση αυτή, αφού το πρόβλημα δεν είναι προσωρινό και προβλέπεται να μας απασχολεί για καιρό.

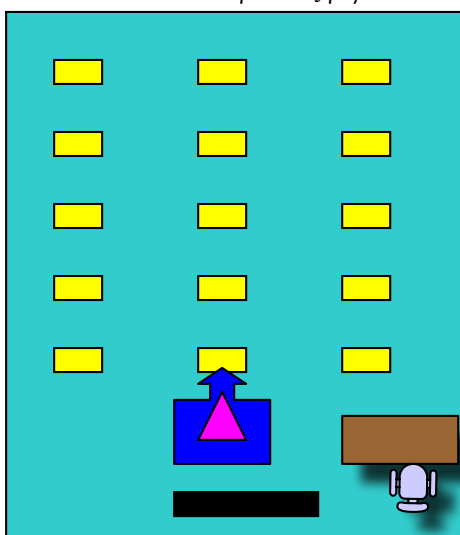
Τα παραπάνω σημεία δεν είναι βέβαια τα μοναδικά που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τον τρόπο λειτουργίας των Τ.Υ. και των Φ.Τ. Είναι όμως κατά τη γνώμη μας από τα πιο σημαντικά και σ' αυτά θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα.

Η σχολική τάξη

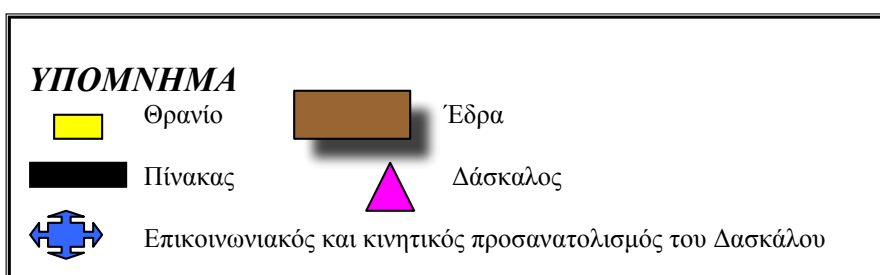
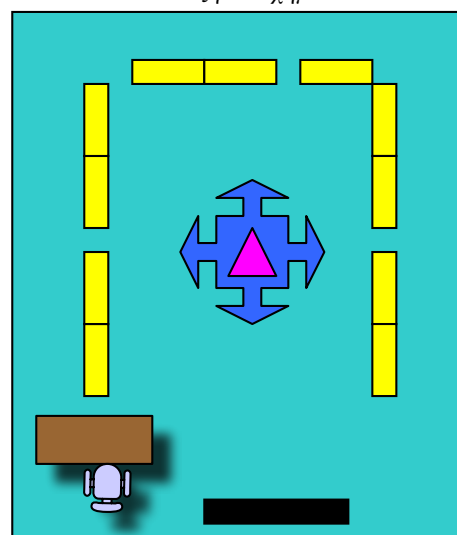
Η διαρρύθμιση της σχολικής τάξης παρά το γεγονός ότι είναι ένα θέμα πάρα πολύ σημαντικό, φαίνεται να απασχολεί ελάχιστα τους υπεύθυνους κατασκευής των

σχολικών κτιρίων και εξοπλισμών, καθώς και τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι, παρασυρμένοι ίσως από τη δική τους σχολική εμπειρία, αναπαράγουν συχνά το μεθοδολογικό μοντέλο που οι ίδιοι σε μαθητές γνώρισαν, με αποτέλεσμα να διστάζουν να επιχειρούν αλλαγές στην τάξη τους. Είναι σαφές ότι κάθε διδακτική μέθοδος επιβάλλει έναν ορισμένο τρόπο διαρρύθμισης των θρανίων, αλλά και των υπόλοιπων επίπλων μέσα στην τάξη όπου εφαρμόζεται. Έτσι για τη μετωπική διδασκαλία προσφέρονται τόσο η διάταξη σε σειρές, όσο και η διάταξη σε σχήμα «Π» (εικόνες 1 & 2).

Εικόνα 1 Μετωπική διάταξη θρανίων



Εικόνα 2 Διάταξη σε σχήμα «Π»

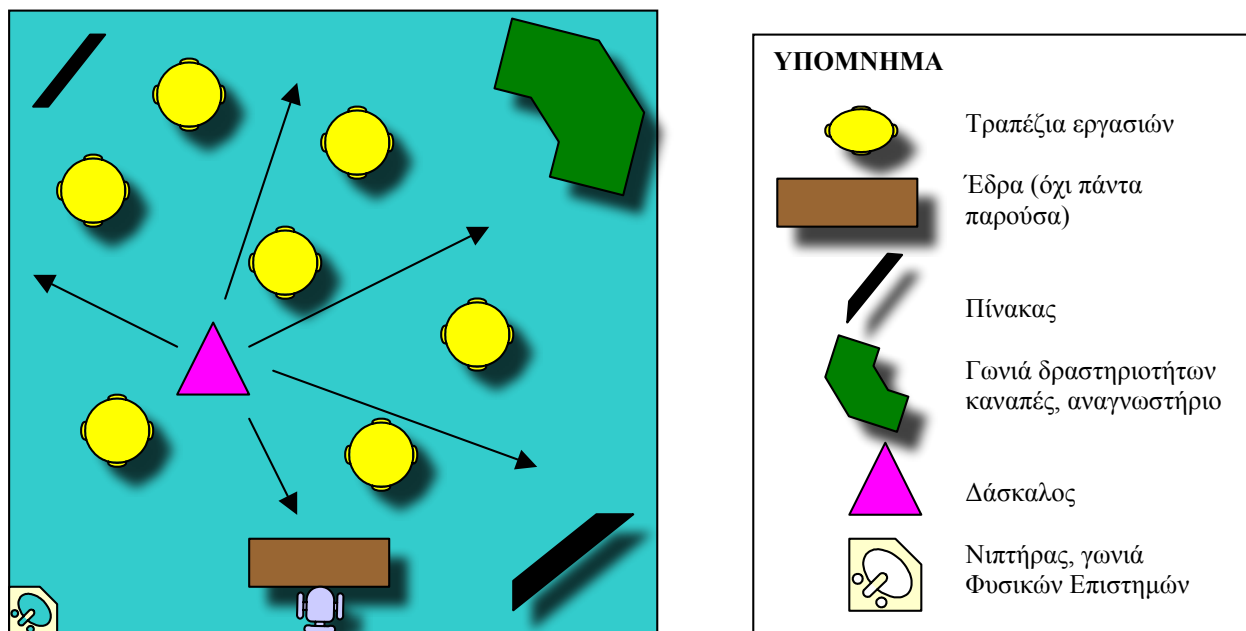


Είναι προφανές ότι η διάταξη σε σχήμα «Π», ενώ είναι «φιλικότερη» και πιο «ζεστή», απαιτεί περισσότερο χώρο και δεν εξυπηρετεί σε τάξεις με πολλούς μαθητές. Συνηθέστερη είναι η μετωπική διάταξη, αν και παιδαγωγικά και διδακτικά

έχει σοβαρά μειονεκτήματα. «Ευνοεί» μάλιστα την περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών, οι οποίοι συνήθως καταλαμβάνουν τα περιφερειακά θρανία.¹⁹⁵

Από την άλλη, οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι απαιτούν εντελώς διαφορετική διαρρύθμιση, άλλου είδους θρανία και εξοπλισμό και βέβαια μεγαλύτερες τάξεις. Η διαρρύθμιση του χώρου σε μια τάξη όπου εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος έχει τη μορφή που μας παρουσιάζει η εικόνα 3.

Εικόνα 3 Εργασία σε ομάδες



Σπάνια συναντούμε στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία παρόμοιο εξοπλισμό και διάταξη στο χώρο, όπως σπάνια εφαρμόζονται και ομαδοσυνεργατικής έμπνευσης μοντέλα διδασκαλίας. Ωστόσο, όπως θα δούμε και παρακάτω, είναι αυτά ακριβώς τα μοντέλα που ενδείκνυνται για την εργασία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Από την άλλη, παρά τη σημασία που έχει ένα υψηλής αισθητικής περιβάλλον για μία ευχάριστη εργασία των μαθητών και του δασκάλου, σε ελάχιστες περιπτώσεις του

¹⁹⁵ Ντ. Κοντογιάννη, «Η σχολική ένταξη των Βορειοηπειρωτόπουλων στο Νομό Ιωαννίνων», στο «Θέματα Διγλωσσίας και εκπαίδευσης», ό.π., σελ. 175

δίνουμε τη σημασία που πρέπει. Ανάμεσα στα αντικείμενα που χρησιμοποιούμε για τη διακόσμηση της τάξης, μπορούμε να συμπεριλάβουμε κάποια τα οποία έχουν σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές της και βοηθούν τους συμμαθητές τους να εξοικειωθούν με ιδιαιτερότητες της κουλτούρας τους ή να πληροφορηθούν στοιχεία του πολιτισμού τους και της πατρίδας τους. Αυτό «νομιμοποιεί» και αναβαθμίζει στα μάτια των γηγενών μαθητών την παρουσία των μεταναστών, των οποίων το πολιτισμικό παράδειγμα φαίνεται να γίνεται και αποδεκτό και άξιο να «καταλάβει κάποιο χώρο» στην τάξη. Βέβαια το θέμα είναι αρκετά λεπτό και δε χρειάζεται να γίνονται υπερβολές, οι οποίες συχνά, αντί να εντάσσουν περιχαράκωνουν τους αλλοδαπούς στον πολιτισμό τους, αφού επιμένοντας στην επισήμανση της διαφορετικότητας καταφέρνουμε στο τέλος να τους στιγματίζουμε.¹⁹⁶ Έτσι, σωστά επισημαίνεται από όσους ασχολούνται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ότι η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών δεν πρέπει να καταλήγει, εξαιτίας του υπερβολικού ζήλου και της καλής διάθεσης των δασκάλων, στο φολκλόρ, αλλά αντίθετα θα πρέπει να γίνεται με μέτρο και δημιουργική αξιοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων των χωρών προέλευσης των μεταναστών.

Δύο μεθοδολογικά παραδείγματα, κατάλληλα για πολυπολιτισμικές τάξεις

Παρά το γεγονός ότι η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία εφαρμόζεται, όπως είπαμε, σχεδόν αποκλειστικά μέχρι σήμερα στα ελληνικά Δημοτικά Σχολεία, η ιδιαιτερότητα των αναγκών των μεταναστών, με προεξάρχουσα την ένταξη μέσα στην ομάδα και την επικοινωνία με τους γηγενείς, μας κατευθύνει στα ομαδοσυνεργατικής έμπνευσης μοντέλα, τα οποία για τους λόγους που εξηγούμε παρακάτω, θεωρούνται πολύ αποτελεσματικά σ' αυτές τις περιπτώσεις. Ωστόσο, έχουμε τονίσει ότι «μαγικές λύσεις» και απόλυτες αλήθειες δεν υπάρχουν στις Επιστήμες της Αγωγής. Αυτό σημαίνει ότι και σε ότι αφορά τη μέθοδο, ο δάσκαλος πρέπει να είναι αρκετά ευέλικτος και ανοικτός, ώστε να επιλέγει την κατάλληλη, ανάλογα με τις συνθήκες που έχει να αντιμετωπίσει.

Ομαδοσυνεργατικά μοντέλα

¹⁹⁶ Σχετικά με το στιγματισμό στο Δημοτικό Σχολείο, δες Γ.Η. Δήμου, «Απόκλιση – Στιγματισμός. Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των Αποκλίσεων στο Σχολείο», Gutenberg, Αθήνα, 1996

Σήμερα, ολοένα και περισσότερο, στρεφόμαστε σε συνεργατικές και ομαδικές μεθόδους, θεωρώντας ότι η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών είναι από τους σημαντικότερους, αν όχι ο σημαντικότερος παράγοντας μάθησης.¹⁹⁷ Η τόνωση της αυτοπεποίθησης του «ξένου» και περιθωριοποιημένου μαθητή, η συναισθηματική του ασφάλεια, η συμμετοχή του στην ομάδα, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη των κινήτρων για μάθηση είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες που ιδιαίτερα αναπτύσσονται μέσω των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας.¹⁹⁸ Επιμέρους τεχνικές, όπως η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, εμπεριέχονται μέσα στα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα και προσφέρουν, ανάλογα με την περίπτωση, θετικά αποτελέσματα.¹⁹⁹

Σε σύγκριση με άλλα μοντέλα, η συνεργατική μάθηση παράγει μεγαλύτερη «ακαδημαϊκή» μάθηση, καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της τάξης με πολυφυλετική σύνθεση, ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και ενδυναμώνει τις σχέσεις μεταξύ των αδύνατων και των υπόλοιπων (καλών και μέτριων) μαθητών. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η συνεργατική μάθηση αναπτύσσει το αμοιβαίο ενδιαφέρον και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας, ενώ αποθαρρύνει την «κοινωνική προτίμηση» μεταξύ τους.²⁰⁰

Οι Slavin και Madden (1979)²⁰¹ σε έρευνά τους σε εθνικό επίπεδο στις ΗΠΑ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εξατομικευμένες εργασίες σε φυλλάδια, τα κείμενα πολυεθνικού περιεχομένου, η διδασκαλία της ιστορίας των μειονοτήτων, οι ετερογενείς ομάδες και οι συζητήσεις μέσα στην τάξη με θέματα σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων φυλών είχαν πολύ περιορισμένα αποτελέσματα πάνω στην κοινωνική στάση και συμπεριφορά των μαθητών. Αντίθετα, όταν μαθητές από διαφορετικές φυλές εκλήθησαν να δουλέψουν μαζί συνεργατικά, ή όταν συμμετείχαν σε διαφυλετικές αθλητικές ομάδες, τότε παρατηρήθηκε μια δυνατή, διαρκής και θετική σχέση μεταξύ τους.

¹⁹⁷ Α. Τσιπλητάρης, «Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης», (γ' έκδοση), Αθήνα 1998, σελ. 112-121

¹⁹⁸ Α. Τριλιανός, «Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας», Αθήνα, 1998 και Τσιπλητάρης, Α., ό.π.

¹⁹⁹ Η. Μασαγγούρας, «Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση», Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1987

²⁰⁰ R. Slavin, «*Cooperative learning*», Longman, New York, 1983, επίσης, Sharan, Shlomo, «Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes and Ethnic Relations» in *Review of Educational Research*, No 50, (1980), pp. 241-271

²⁰¹ R. Slavin, , N. Madden, , «School Practices that Improve Races Relations», in *American Educational Research Journal*, 16, (1979), pp. 160-180

Σε άλλη έρευνα, των Johnson and Johnson αυτή τη φορά (1981),²⁰² κατά την οποία έγινε σύγκριση μεταξύ ομάδων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, που δούλευαν η μία συνεργατικά και η άλλη ατομικά, διαπιστώθηκε μια αξιοσημείωτα μεγαλύτερη δια-εθνοτική αλληλεπίδραση στην πρώτη ομάδα, η οποία παρατηρούνταν τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και στον ελεύθερο χρόνο. Το ίδιο ίσχυσε τόσο σε σχέση με την μελέτη και ανάλυση των στάσεων, όσο και σε σχέση με την αποδοχή των πιο αδύνατων μαθητών.

Σε έρευνα του Cooper (και άλλων) (1980), διαπιστώθηκε ότι μαθητές οι οποίοι είχαν αρχικά προκαταλήψεις ο ένας εναντίον του άλλου, μετέβαλαν τελικά στάση σε πολύ μεγάλο βαθμό εργαζόμενοι συνεργατικά μεταξύ τους, σε αντίθεση με συμμαθητές τους οι οποίοι εργαζόνταν ατομικά και ανταγωνιστικά.²⁰³

Ο Johnson (και άλλοι) (1976), απέδειξε ότι οι μαθητές σε μικρές συνεργατικές ομάδες παρουσιάζουν περισσότερο κοινωνική και αλτρουιστική συμπεριφορά από τους συμμαθητές τους που εργάζονται ατομικά ή ανταγωνιστικά.²⁰⁴ Σε άλλη μελέτη (Ryan and Wheeler, 1977), βασισμένη πάνω στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κοινωνικών Σπουδών του Σχολείου, βρέθηκε ότι οι μαθητές που εργάζονταν συνεργατικά έπαιρναν περισσότερο «συνεργατικές και ωφέλιμες» αποφάσεις σε ένα παιχνίδι εξομοίωσης κοινωνικών ρόλων, από τους συμμαθητές τους που είχαν εργαστεί ανταγωνιστικά.²⁰⁵

Μέθοδος Project

Επηρεασμένος από τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα, ο J. Dewey²⁰⁶ έθεσε τις βάσεις της μεθόδου Project (Project Approach). Αν και δεν είναι κάτι το καινούργιο στην

²⁰² Johnson, David., and Roger Johnson, "Effects of Cooperative and Individualistic Learning Experience on Interethnic Interaction, *Journal Of Educational Psychology* 73 (1981), pp.444-449. Επίσης D. W. Johnson, G. Mariyama, R. Johnson, D. Nelson, and L. Skon. "The Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis." *Psychological Bulletin* 89 (1981), pp. 47-62.

²⁰³ L. Cooper, D. W. Johnson, R. Johnson, and F. Wilderson. "The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Experiences on Interpersonal Attraction Among Heterogeneous Peers. *Journal Of Social Psychology* 111 (1980), pp. 243-252.

²⁰⁴ D. Johnson, R. Johnson, J. Johnson, and D. Anderson. "Effects of Cooperative Versus Individualized Instruction on Student Prosocial Behavior, Attitudes Toward Learning and Achievement." *Journal Of Educational Psychology* 68 (1976), pp. 446-452.

²⁰⁵ F. Ryan, and R. Wheeler. "The Effects of Cooperative and Competitive Background Experience of Students on the Play of a Simulation Game." *Journal Of Educational Research* 70 (1977), pp. 295-299.

²⁰⁶ Dewey, John. (1959). *Dewey on Education, Selections*. From the *Child and the Curriculum*. New York: Teachers College Press και Saettler, P. (1968) *A history of instructional technology*. New York: McGraw-Hill.

προσχολική και Α'θμια Εκπαίδευση, αναπτύσσεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Αυτό το όλο και πιο ανανεωμένο ενδιαφέρον βασίζεται στις πρόσφατες έρευνες πάνω στη μάθηση των παιδιών.²⁰⁷

Ένα project είναι μια σε βάθος έρευνα ενός θέματος που αξίζει κανείς να μάθει περισσότερα γι' αυτό. Η έρευνα συνήθως αναλαμβάνεται από μια μικρή ομάδα παιδιών μέσα σε μια τάξη, μερικές φορές από μια ολόκληρη τάξη και περιστασιακά από ένα μεμονωμένο παιδί. Το χαρακτηριστικό κλειδί ενός Project είναι ότι είναι μια προσπάθεια έρευνας που εστιάζεται επίτηδες στην ανεύρεση απαντήσεων σε ερωτήσεις σχετικά με ένα θέμα που έχει τεθεί από τα παιδιά ή από το δάσκαλο ή σε συνεργασία μεταξύ τους. Σκοπός του Project είναι να μάθει κανένας περισσότερα για το θέμα παρά να αναζητήσει σωστές απαντήσεις σε ερωτήσεις που έχουν τεθεί από το δάσκαλο.

Οι υποστηρικτές της μεθόδου Project δεν υπονοούν ότι η εργασία με τον τρόπο αυτό θα αποτελέσει όλο το αναλυτικό πρόγραμμα. Περισσότερο θεωρούν και το βλέπουν σαν κάτι συμπληρωματικό στα πιο επίσημα συστηματικά μέρη του αναλυτικού προγράμματος για τα πιο μικρά παιδιά. Αυτή η εργασία του Project δεν είναι ένα ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο σαν τα Μαθηματικά για παράδειγμα. Απλώς προσφέρει τη δυνατότητα να εφαρμοσθούν μαθηματικές έννοιες και δεξιότητες. Θα πρέπει δηλαδή να θεωρηθεί ότι ενσωματώνεται στην υπόλοιπη εργασία που περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα.²⁰⁸

Αναφερόμενοι στα συγκριτικά πλεονεκτήματα της Μεθόδου Project σε αντιδιαστολή με τις συστηματικές (παραδοσιακές) μεθόδους, όπως αυτά σημειώνονται στη σχετική βιβλιογραφία, θα μπορούσαμε να τα συνοψίσουμε στα παρακάτω²⁰⁹:

Παραδοσιακές Μέθοδοι

Μέθοδος Project

²⁰⁷ E.R. Kandel, and R.D. Hawkins (1992). The Biological Basis of Learning and Individuality. *Scientific American* 267(3, Sep): 78-86. EJ 458 266.

²⁰⁸ C. Sylvia *The Project Approach: A Practical Guide For Teachers*. Edmonton, (1992), Alberta: University of Alberta Printing Services.

²⁰⁹ L.G. Katz, and S.C. Chard. (1989). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Norwood, NJ: Ablex, επίσης, S. Sharan, and Y. Sharan. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. New York: Teacher's College Press, Columbia University επίσης M.Trepanier-Street, (1993). What's So New about the Project Approach? *Childhood Education* 70(1, Fall), pp. 25-28

- | | |
|---|--|
| 1. Βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν ικανότητες | 1. Προσφέρει στα παιδιά τις ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητές τους |
| 2. Εντοπίζουν τις ελλείψεις στη μάθηση των παιδιών | 2. Επικαλείται τις ικανότητες των παιδιών |
| 3. Δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των εξωτερικών κινήτρων των μαθητών | 3. Δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών |
| 4. Επιτρέπουν στους δασκάλους να κατευθύνουν την εργασία των παιδιών και να προσδιορίσουν τα καθήκοντα που αυτά πρέπει να αναλάβουν | 4. Ο δάσκαλος ενθαρρύνει τα παιδιά να αποφασίσουν πάνω σε τι θα δουλέψουν και τα δέχεται σαν ειδικούς σε ότι αφορά τις ανάγκες τους. |

Ειδικά για τους αλλοδαπούς μαθητές τα πλεονεκτήματα της Μεθόδου Project αποκτούν μια ιδιαίτερη σημασία, αφού τα παιδιά αυτά έχουν την ανάγκη αξιοποίησης του υφιστάμενου δυναμικού τους και έχουν απόλυτη ανάγκη ανάπτυξης των εσωτερικών κινήτρων τους (που άλλωστε είναι και τα πιο δυνατά και σταθερά) για να προσπαθήσουν να ενταχθούν με μεγαλύτερη επιτυχία μέσα στην οργανωμένη εργασία της σχολικής τάξης.

Η αναφορά αυτή γίνεται γιατί η μέθοδος Project εφαρμόζεται ολοένα και περισσότερο στη χώρα μας σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση και με καλά αποτελέσματα²¹⁰.

Μήπως θα έπρεπε να γίνουμε πιο τολμηροί;

Σε μια περίοδο κατά την οποία κανείς πλέον δεν αμφιβάλλει για τη μονιμότητα της πολυπολιτισμικής μετεξέλιξης της χώρας μας, θα έπρεπε ίσως και το σχολείο να προχωρήσει με πιο τολμηρά βήματα στη θεσμική και μεθοδολογική ανανέωση, ανάγκη αδήριτη, λαμβανομένου υπόψη του τέλματος στο οποίο έχει περιπέσει κατά τις τελευταίες δεκαετίες.

Συνειδητοποιούμε λοιπόν, ίσως για πρώτη φορά και με αφορμή τον ερχομό των μεταναστών στην Ελλάδα που μας υποχρέωσε να ασχοληθούμε περισσότερο με τα

²¹⁰ Δες σχετικά με την εφαρμογή Projects στο Δημοτικό Σχολείο: Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 3, Δεκέμβριος 1998 <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/BoravouProject.html>. Παράδειγμα: Μπόραβου Βασιλική, Ταβελλάρη Σοφία, Τρώντσιου Ευαγγελία (1998) «Η ελληνική μετανάστευση στις ΗΠΑ (1900-1925). Ένα project για το δημοτικό σχολείο»

θέματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ότι η τελευταία δεν έχει ως στόχο μόνο τους ξένους πληθυσμούς που ήρθαν στη χώρα μας, αλλά και πολλούς από τους γηγενείς, οι οποίοι έχουν μια διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα από την κυρίαρχη. Υπό την έννοια αυτή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα έπρεπε να υπάρχει και πριν τη άφιξη των αλλοδαπών, επιχειρείται να υπάρξει σήμερα και θα συνεχίσει να υπάρχει όσο συνεχίζονται οι κοινωνικές ανισότητες και που αναπαράγουν και τις πολιτισμικές διαφορές μέσα σε μία κοινωνία.²¹¹ Έτσι, η προτεραιότητα θα πρέπει να δοθεί στην προετοιμασία της πραγματικής διαπολιτισμικής στροφής του σχολείου, το οποίο και βέβαια θα λαμβάνει υπόψη του τον παράγοντα διγλωσσία και γλωσσικό έλλειμμα, διασφαλίζοντας την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές, ταυτόχρονα όμως θα αναδεικνύει και άλλους παράγοντες που θα ενισχύουν την ουσιαστικότερη ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών. Τέτοιοι παράγοντες είναι, μεταξύ άλλων, η διαφυλετική συνεννόηση, η απόκτηση σχολικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η αλληλαποδοχή, η πολιτισμική ανταλλαγή και ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας του άλλου. Θα πρέπει δηλαδή να είναι ένα σχολείο διαπνεόμενο από τις αρχές των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και των πανανθρώπινων αξιών.²¹²

Ο ρόλος του σχολείου

Η δημιουργία του δημόσιου σχολείου αυτής της μορφής προϋποθέτει μια θεσμική και μεθοδολογική αναγέννηση του χώρου, ιδιαίτερα στην Α'θμια Εκπαίδευση, εκεί όπου οικοδομείται η ηθική ανάπτυξη του παιδιού, σχηματοποιούνται ή κυρίως παγιώνονται τα στερεότυπα και υιοθετούνται νέες στάσεις και οι συμπεριφορές, πέραν της οικογένειας. Ως θεσμός πλέον, θα κληθεί να αντιμετωπίσει την πρόκληση των επόμενων δεκαετιών, που ήδη εξυφαίνεται: οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δεν θα είναι κατ' ανάγκη η ειδοποιός διαφορά μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, αλλά και μεταξύ γηγενών, διαφορετικής ταξικής προέλευσης, κάτι που ο Δυτικός Κόσμος γνώρισε κατά την προ της βιομηχανικής επανάστασης περίοδο. Τα παιδιά των μεταναστών φανταζόμαστε εύκολα ότι θα πυκνώνουν κυρίως τις τάξεις των πιο

²¹¹ Γ. Νικολάου, «Διερεύνηση των πλεονεκτημάτων των συμπλεγμάτων τάξεων του ολιγοθέσιου σχολείου, σε σχέση με την επιτυχή ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες», εισήγηση στο Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ιούλιος 2000, υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου

²¹² Παπάς, Α., «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», Αθήνα, 1998, σελ. 301.

υποβαθμισμένων ομάδων. Το δημόσιο σχολείο θα κληθεί σύντομα λοιπόν να παίξει ένα ρόλο εξαιρετικής σημασίας για τη διατήρηση της συνοχής του κοινωνικού ιστού και της κοινωνικής ειρήνης στον τόπο μας. Θα αποτελέσει το ανάχωμα της δημοκρατικής παράδοσης της κοινωνίας μας, αμβλύνοντας τις κοινωνικές αδικίες και διασφαλίζοντας την πρόσβαση όλων των πολιτών (Ελλήνων και αλλοδαπών) στο υπέρτατο αγαθό της γνώσης και διαμέσου αυτής στην επαγγελματική και κοινωνική ένταξη. Του έχει ήδη αναγνωρισθεί αυτός ο προνομιακός ρόλος στην καταπολέμηση του αποκλεισμού από τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (γιατί το φαινόμενο δεν είναι ελληνική αποκλειστικότητα, αλλά απασχολεί εδώ και χρόνια όλο τον αναπτυγμένο κόσμο) και οι προβληματισμοί αυτοί έχουν διατυπωθεί στη «Λευκή Βίβλο». Τα βάρη πάνω στα οποία θα στηριχθεί αυτή η προσδοκώμενη αναγέννηση του Δημόσιου Σχολείου είναι από τη μια ο έλληνας εκπαιδευτικός και από την άλλη οι Επιστήμες της Αγωγής. Και οι δύο με τη διοικητική και οικονομική υποστήριξη του κράτους.

Στο πνεύμα αυτό, αξίζει να διερευνήσουμε το κατά πόσον το ελληνικό σχολείο, όπως είναι σήμερα οργανωμένο, μπορεί να ανταποκριθεί σ' αυτήν την αποστολή. Ένα βασικό ερώτημα είναι το κατά πόσο είναι έτοιμο να δεχτεί καινοτόμες απόψεις που ανατρέπουν βαθιά ριζωμένες απόψεις σχετικά με τη σχολική πρακτική και την οργάνωση της εκπαίδευσης. Τίθεται το θέμα αυτό, γιατί η έρευνα τα τελευταία χρόνια στις Επιστήμες της Αγωγής στην προσπάθειά της για καινοτόμες δράσεις, έρχεται συχνά να εισάγει νέες αντιλήψεις για το Σχολείο και την οργάνωσή του. Η αποτελεσματικότητα της παραδοσιακής οργάνωσης της τάξης και του σχολείου αμφισβητούνται και νέα μοντέλα αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικά. Στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου, η στροφή προς την πολυηλικιακή οργάνωση της τάξης είναι εντυπωσιακή σε κάποιες χώρες²¹³. Ανοίγεται ένας νέος ορίζοντας, σύμφωνα με τον οποίο το μοντέλο που στη χώρα μας, εξ' ανάγκης, αντιπροσωπεύεται από το μονοθέσιο σχολείο – σε μια κακή εκδοχή είναι η αλήθεια – τείνει να αναδειχθεί σ' ένα αποτελεσματικό μέσο εναλλακτικής οργάνωσης της σχολικής μονάδας.

²¹³ Α. Μπρούζος, *«Ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα ολιγοθέσια σχολεία: Μύθοι και πραγματικότητα»*, Εισήγηση στο Συνέδριο με θέμα: «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση», Ιωάννινα, Πρακτικά του Συνεδρίου, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σελ. 263-279

Οργάνωση της Πολυπολιτισμικής Σχολικής Τάξης

«Σχολική τάξη ή τμήμα αυτής, λέγεται ένας ορισμένος αριθμός μαθητών/μαθητριών (10-30) μιας ορισμένης ηλικίας (6-18) ετών, που μιλούν την ίδια γλώσσα μεταξύ τους και με το δάσκαλό τους και προσέρχονται για φοίτηση καθημερινά στο σχολείο. Όλα αυτά τα άτομα, μαθητές και δάσκαλος, αποτελούν μια ομάδα, τη σχολική τάξη.»²¹⁴ Ήδη ο ορισμός της σχολικής τάξης αποκλείει από το σύνολο των μελών της τους «διαφορετικούς», αυτούς «που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα». Ο τρόπος οργάνωσης της τάξης επίσης (κλειστή «ομάδα», ανταγωνιστική «ομάδα», συνεργατική «ομάδα»²¹⁵), απομονώνει και περιθωριοποιεί περισσότερο τον αλλοδαπό (στις κλειστές και ανταγωνιστικές ομάδες) ή αντίθετα ευνοεί την ένταξή του (στις συνεργατικές ομάδες).

Από το 19^ο αιώνα στη Δ. Ευρώπη η ηλικία χρησιμοποιήθηκε ως βασικό κριτήριο για την τοποθέτηση των μαθητών σε τάξεις και αυτή η πρακτική ισχύει μέχρι σήμερα. Έτσι κάθε σχολική τάξη αποτελείται από παιδιά της ίδιας σχεδόν ηλικίας. Όμως η έρευνα έχει αποδείξει ότι η ίδια ηλικία στα παιδιά μιας ομάδας δε συνεπάγεται υποχρεωτικά και ελαχιστοποίηση των ατομικών διαφορών τους, διότι διαπιστώθηκε ότι σε μια ομάδα η διαφορά της διανοητικής ηλικίας των παιδιών μπορεί να κυμαίνεται από ένα ως τέσσερα χρόνια.²¹⁶ Αυτή η διαπίστωση που ισχύει για τους γηγενείς μαθητές, αντιλαμβανόμαστε ότι έχει σαφώς μεγαλύτερη αξία για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες, οι οποίοι εισάγονται στο σχολικό σύστημα με δεδομένο το πρόβλημα της γλωσσικής ανεπάρκειας και της συναισθηματικής φόρτισης από την αλλαγή περιβάλλοντος.

Η συνέχιση αυτού του τύπου ομαδοποίησης της σχολικής τάξης μπορεί ενδεχομένως να αποδοθεί σε οικονομικούς και διαχειριστικούς λόγους,²¹⁷ είναι όμως σήμερα όλο και λιγότεροι οι παιδαγωγικοί, ψυχοσυναισθηματικοί και διδακτικοί λόγοι που θα οδηγούσαν σε μια τέτοια επιλογή²¹⁸. Για το λόγο αυτό υπάρχει μια στροφή σε αρκετά

²¹⁴ Α. Τσιπλητάρης, *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, (γ' έκδοση), Αθήνα 1998, σελ. 64

²¹⁵ ό.π.

²¹⁶ Α. Τριλιανός *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, (2^η έκδοση), Αθήνα 1998, σελ. 59. , Επίσης Ματσαγγούρας, Η., *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία* σελ. 29, 30, 34.

²¹⁷ J. Gaustad, *Nongraded Education: Overcoming Obstacles To Implementing The Multiage Classroom*. Oregon School Study Council Bulletin, Special Issue, Vol. 38, Nos. 3 and 4 (November and December 1994). Eugene, Oregon: Oregon School Study Council. 84 pages.

²¹⁸ Hord, Shirley M., and Others. *Taking Charge Of Change*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1987. 98 pages. Επίσης, Miller, Bruce A. *Children At The Center: Implementing The Multiage Classroom*. Eugene, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory and ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1994. 123 pages. Επίσης Oregon

κράτη, με πρώτες τις Ηνωμένες Πολιτείες²¹⁹, προς την πολυηλικιακή οργάνωση των σχολικών τάξεων. Αυτού του τύπου η οργάνωση της σχολικής τάξης διευκολύνει τη χρήση κατάλληλων αναπτυξιακών πρακτικών από το δάσκαλο ο οποίος μπορεί να εστιάσει στις προσωπικές ανάγκες των μαθητών με διάφορες διδακτικές τεχνικές, οι οποίες στην κλασική τάξη δεν μπορούν να εφαρμοστούν.²²⁰ Αυτό βέβαια προϋποθέτει τη στέρεη παιδαγωγική και μεθοδολογική κατάρτιση του δασκάλου πάνω στην πραγματικότητα της πολυηλικιακής τάξης.

Ολιγοθέσια Σχολεία: αντί για κατάργηση, αναμόρφωση

Η πολυηλικιακή οργάνωση της σχολικής τάξης παραπέμπει, σ' ότι έχει σχέση με την (όχι μόνο) ελληνική πραγματικότητα, στα ολιγοθέσια σχολεία και κύρια στα μονοθέσια και διθέσια. Βασικός τύπος σχολείων που επικράτησε στη χώρα μας για λόγους γεωγραφικής ιδιαιτερότητας (μεγάλοι ορεινοί όγκοι, πλήθος μικρών και μεγάλων νησιών με μικρούς, διάσπαρτους οικισμούς) και οικονομικής δυσπραγίας, φθίνουν αριθμητικά ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια²²¹.

Αυτή η φθίνουσα πορεία, η οποία εξηγείται τόσο από τη δημογραφική μείωση του πληθυσμού, όσο και από την εγκατάλειψη της υπαίθρου και την αστυφιλία, οφείλεται σε πολύ μεγάλο βαθμό και στην αρνητική στάση του ΥΠΕΠΘ (από το 1970 και μετά) και της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) απέναντι σ' αυτόν τον τύπο σχολείου.²²² Ο λόγος που επικαλούνταν ήταν η ανεπαρκής και χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση που προσφέρονταν στα ολιγοθέσια σχολεία σε σύγκριση με τα πολυθέσια, όπου κάθε δάσκαλος διδάσκει σε μια τάξη. Η στάση αυτή οδήγησε στο κλείσιμο εκατοντάδων μονοθέσιων και διθέσιων σχολείων της ελληνικής υπαίθρου

Department of Education and Ackerman Laboratory School. *Mixed Age Programs* 1993-1994. Salem, Oregon: Author, 1994.

²¹⁹ Fullan, Michael G., with S. Stiegelbauer. *The New Meaning Of Educational Change*. 2nd Edition. New York, New York: Teachers College Press, 1993. 401 pages. ED 354 588, επίσης S. M. Hord, and Others. *Taking Charge Of Change*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1987. 98 pages, επίσης J. Raths, and J. Fanning. "Primary Program Reform in Kentucky Revisited." In *Second Year Reports To The Prichard Committee*, 1-23. Lexington, Kentucky: The Prichard Committee for Academic Excellence, September 1993.

²²⁰ B. Miller, *A. Children At The Center: Implementing The Multiage Classroom*, ό.π.

²²¹ Α. Παπασταμάτης, *Τα ολιγοθέσια Σχολεία της Ελληνικής Υπαίθρου*, (Δεύτερη έκδοση), Γρηγόρης, Αθήνα 1998, σελ. 22-23, και δεξ και σχετικό Πίνακα στο Κεφάλαιο περί οργάνωσης του Δημοτικού Σχολείου

²²² Α. Παπασταμάτης, ό.π. σελ.12

και στη σύμπτυξή τους σε πολυδύναμες σχολικές μονάδες με έδρα τη μεγαλύτερη κοινότητα της περιοχής.

Παρά το γεγονός ότι το φαινόμενο αυτό έχει δημιουργήσει ένα προβληματισμό στα παιδαγωγικά πράγματα της χώρας, δεν έχει μελετηθεί και ερευνηθεί ακόμη τόσο διεξοδικά όσο θα του άξιζε μέσα στο ελληνικό παιδαγωγικό γίγνεσθαι. Κατά συνέπεια μικρή είναι και η διαθέσιμη βιβλιογραφία, σε αντίθεση με την αντίστοιχη του εξωτερικού και ιδίως των αγγλοσαξονικών και σκανδιναβικών χωρών. Σημείο αναφοράς αποτελεί το έργο του Παπασταμάτη, ο οποίος συνοψίζει όλη την κατάσταση τη σχετική με τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου στο ομώνυμο βιβλίο του. Ο Παπασταμάτης, στο σχετικό με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του ολιγοθέσιου σχολείου κεφάλαιο του βιβλίου του, αναφέρει όλες τις προηγούμενες έρευνες σε Ελλάδα και εξωτερικό και καταλήγει στα εξής συμπεράσματα: Ως κύρια πλεονεκτήματα του ολιγοθέσιου σχολείου αναδεικνύονται η «οικογενειακή ατμόσφαιρα» που επικρατεί σ' αυτό, το συνεργατικό πνεύμα που διέπει τη σχολική ζωή και εργασία, η αλληλοδιδασκαλία, η καλλιέργεια πρωτοβουλίας και αυτενέργειας, η θετική στάση των παιδιών απέναντι στην εργασία, η συμμετοχή των παιδιών στη σχολική ζωή. Επίσης, το γεγονός ότι οι δάσκαλοι γνωρίζουν καλά τα παιδιά και τις οικογένειές τους, το φυσικό περιβάλλον, η αυτονομία, ευελιξία και διαρκής παιδαγωγική επίδραση του δασκάλου, το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί κοινωνικό και πολιτισμικό κέντρο και ενσαρκώνει την κοινωνική ταυτότητα του χωριού και τέλος, το γεγονός ότι οι μαθητές (ιδίως οι μικρότεροι) δεν είναι υποχρεωμένοι να μετακινούνται μακριά από το χωριό τους για να πάνε στο σχολείο.

Αντίθετα, ως μειονεκτήματα εντοπίζονται η κοπιώδης εργασία του δασκάλου, ο ρυθμός εργασίας, η ανεπάρκεια χρημάτων και εποπτικών μέσων, η προβληματική κοινωνικοποίηση των μαθητών εξαιτίας της μη εναλλαγής περιβάλλοντος και εκπαιδευτικών, η καλλιέργεια τοπικιστικού πνεύματος, η συνδιδασκαλία τάξεων (για άλλους βέβαια αυτό είναι πλεονέκτημα), η αδυναμία χρησιμοποίησης ειδικευμένων δασκάλων, η μονομερής παιδαγωγική επίδραση του δασκάλου που μένει πολλά χρόνια στο ίδιο σχολείο, η απομόνωσή του και βέβαια οι οικονομικοί λόγοι που

συνηγορούν στη μη διατήρηση τόσων πολλών, μικρών και διασπαρμένων σχολικών μονάδων.²²³

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί, τόσο στην Ελλάδα (σε περιορισμένο βαθμό), όσο και στο εξωτερικό (με μεγαλύτερη συστηματικότητα), αποδεικνύουν, οι πιο αξιόπιστες και αναλυτικές από αυτές, την αποσύνδεση μεταξύ επίδοσης και τύπου σχολείου (ολιγοθέσιου ή πολυθέσιου). Μερικές μάλιστα αναδεικνύουν μια σαφή υπεροχή του ολιγοθέσιου σχολείου, κύρια σε ότι έχει να κάνει με την ποιότητα της σχολικής ζωής, τις αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις, το καλό κλίμα και την ικανότητα των μαθητών του να δουλεύουν μεθοδικά, συνεργατικά και οργανωμένα.²²⁴ Μία από τις σημαντικότερες έρευνες²²⁵ που διεξήχθησαν πρόσφατα δείχνει και μια μάλλον ευνοϊκή στάση των ελλήνων δασκάλων – ιδίως των νεότερων εξ’ αυτών – απέναντι στα ολιγοθέσια σχολεία, γεγονός που ανατρέπει μια μέχρι πρόσφατα παγιωμένη αντίληψη.

Έχοντας αυτά υπόψη, οι Παπασταμάτης²²⁶, Μπρούζος²²⁷, Τρέσσου – Φατούρου,²²⁸ όπως και παλαιότερα άλλοι έλληνες παιδαγωγοί (Ξωχέλλης, Πυργιωτάκης), μιλούν σήμερα για διατήρηση του ολιγοθέσιου σχολείου, με αναδιοργάνωση του τρόπου λειτουργίας του και των αναλυτικών του προγραμμάτων και βέβαια εισαγωγή των νέων τεχνολογιών μέσα στη σχολική ζωή που θα «λύσουν τα χέρια» του δάσκαλου και θα του παράσχουν ουσιαστική βοήθεια στο έργο του. Γίνονται και άλλες σημαντικές προτάσεις από τους συγγραφείς στην κατεύθυνση της καλύτερης οργάνωσης του ολιγοθέσιου σχολείου, όπως η δημιουργία ομοσπονδίας σχολείων, λειτουργία ομάδας μετακινούμενων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (καθηγητές ξένων γλωσσών, μουσικής, Φυσικής Αγωγής) που θα επισκέπτονται σε προγραμματισμένες μέρες και ώρες τα ολιγοθέσια σχολεία μιας περιφέρειας, ανάπτυξη των δεσμών του σχολείου με την τοπική κοινωνία και ενεργοποίηση των γονέων.²²⁹ Ο Πυργιωτάκης

²²³ ό.π. Κεφάλαιο Δεύτερο, σελ.39-61

²²⁴ ό.π. Κεφάλαιο Τρίτο, όπου ο συγγραφέας κάνει μια σύνοψη των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε Ελλάδα και εξωτερικό πάνω στο θέμα. Σελ. 62-96

²²⁵ Α. Μπρούζος, *Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για τα μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία*, Εισήγηση στο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα «Ελληνική και Παιδαγωγική Έρευνα», Ναύπακτος 1998, Πρακτικά του Συνεδρίου, εκδ. Ατραπός, σσ. 824-831

²²⁶ Α. Παπασταμάτης, ό.π. στον Επίλογο

²²⁷ Α. Μπρούζος, *«Ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα ολιγοθέσια σχολεία: Μύθοι και πραγματικότητα»*, ό.π., σελ. 263-279

²²⁸ E. Tressou, *The small rural schools in Greece: A new role in a changing society*, proceedings of ECER 96, (European conference on Education Research).

²²⁹ Α. Παπασταμάτης, ό.π. στον Επίλογο και Α. Μπρούζος, ό.π.

προτείνει τη συστηματική εκπαίδευση των δασκάλων σε συνθήκες ολιγοθέσιου σχολείου,²³⁰ αφού στο σημείο αυτό εντοπίζει την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτού του τύπου σχολείου, όταν νεοδιορισμένοι κατά κανόνα, καλούνται να τα στελεχώσουν.

Η ένταξη μέσα στην πολυηλικιακή τάξη

Ποια όμως η σχέση των συμπλεγμάτων τάξεων των ολιγοθέσιων σχολείων με την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών; Οι πρώτες προσωπικές μας παρατηρήσεις και διαπιστώσεις από τη διδακτική μας εμπειρία σε μονοθέσια και διθέσια σχολεία της Κοζάνης (1986-87) και της Λακωνίας (1994-95), επιβεβαιώθηκαν και ενισχύθηκαν από την ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δουλεύοντας κι αυτοί σε ολιγοθέσια σχολεία, έτυχε να έχουν στις τάξεις τους μεταναστούπολα. Παρά την προκατάληψη και το άγχος που όλοι μας είχαμε γι' αυτού του τύπου τα σχολεία, αποτέλεσμα μάλλον της ελλιπούς κατάρτισής μας πάνω στα συμπλέγματα τάξεων, κοινή ήταν η αίσθηση όλων μας ότι η ένταξη των αλλοδαπών σ' αυτές πραγματοποιούνταν με μεγαλύτερη επιτυχία απ' ότι στις μονοηλικιακές τάξεις.

Μία σειρά παραγόντων φαίνονταν ότι ευνοούσαν την καλύτερη προσαρμογή των μεταναστούπουλων στα μονοθέσια και διθέσια σχολεία: το καλό, φιλικό, οικογενειακό κλίμα, η επανάληψη της ύλης, η δυνατότητα παρακολούθησης διδακτέας ύλης μικρότερων τάξεων χωρίς την απομάκρυνση και απομόνωση από το φυσικό χώρο της τάξης, η εξατομίκευση, η αλληλοδιδασκτική, η θετική αλληλεπίδραση και το αίσθημα της συνεργατικής ομάδας επιδρούσαν ευνοϊκά πάνω στους αλλοδαπούς.

Βέβαια δεν είχαμε τη δυνατότητα μιας συστηματικής παρατήρησης, ούτε παρακολούθησης της πορείας των μαθητών αυτών στη Δευτεροβάθμια για να τη συγκρίνουμε με άλλους αλλοδαπούς που φοίτησαν σε μονοηλικιακές τάξεις. Δεν είχαμε καν τη δυνατότητα να συγκρίνουμε την επίδραση των συμπλεγμάτων των τάξεων του ολιγοθέσιου ανάλογα με την προέλευση των μεταναστούπουλων (αλβανοί,

²³⁰ I.E., Πυργιωτάκης, *Έλληνες Δάσκαλοι*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1992

βορειοηπειρώτες, ελληνοπόντιοι κλπ.). Επιβεβαιώναμε όμως εντελώς πρακτικά και εμπειρικά αυτό που και τα πιο σύγχρονα πορίσματα στις Επιστήμες της Αγωγής μας υποδεικνύουν, ότι δηλαδή η πολυηλικιακή οργάνωση της τάξης δίνει ευκαιρίες στους αδύνατους μαθητές, στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και κατά προέκταση και στα μεταναστούποια. Εισάγουμε λοιπόν αυτό τον προβληματισμό προειδοποιώντας τον αναγνώστη ότι οι απόψεις μας δεν είναι παρά μια ανίχνευση του ζητήματος, στην παρούσα τουλάχιστον φάση. Αξίζει νομίζουμε, σε επόμενες προσπάθειες, να ερευνηθεί ο τρόπος αξιοποίησης των ολιγοθέσιων σχολείων και των πολυηλικιακών συμπλεγμάτων τάξεων, με πιλοτικές εφαρμογές στην αρχή και γενίκευση της εφαρμογής τους στη συνέχεια, στην προοπτική δημιουργίας ενός αποτελεσματικού μοντέλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι υπάρχουν αρκετές χώρες, ανάμεσά τους αρκετές από τις πιο προοδευμένες, που όχι μόνο δεν καταργούν, αλλά αντίθετα υιοθετούν όλο και περισσότερο αυτό τον τύπο οργάνωσης των σχολικών τάξεων (Ελβετία, Γαλλία, ΗΠΑ, Ιαπωνία, Σκανδιναβικά κράτη, Ολλανδία)²³¹, ενώ παράλληλα υπάρχει μια τάση διάσπασης των μεγάλων σχολικών συγκροτημάτων σε μικρότερα σχολεία, τα οποία θεωρείται ότι γενικά διασφαλίζουν ένα καλύτερο κλίμα και καλύτερες επιδόσεις για τους μαθητές τους, ιδίως αυτούς με μαθησιακά προβλήματα ή «μαθητές σε κρίση».²³²

Ιδέες, υποδείξεις και επισημάνσεις για την αποτελεσματικότερη εργασία στην «πολύχρωμη τάξη», με διαπολιτισμική προσέγγιση

Η διεθνής βιβλιογραφία, αλλά και η ελληνική εμπειρία από την εκπαίδευση των παιδιών των αλλοδαπών μεταναστών, φέρνουν στην επιφάνεια μια μεθοδολογική

²³¹ Στην Ελβετία, για παράδειγμα, το 19,5% των μαθητών δημοτικών σχολείων διδάσκονταν κατά το σχολικό έτος 1994/95 σε συμπλέγματα τάξεων (Sonderegger, 1998), ενώ στη Γαλλία, το ίδιο σχολικό έτος, το 11% των δημοτικών σχολείων ήταν μονοθέσια (Ferrier, 1998). Στη Νορβηγία, το ποσοστό των μικρών δημοτικών σχολείων αποτελούσε κατά το σχολικό έτος 1993/94 το 45,9% του συνολικού αριθμού των δημοτικών σχολείων (Zoglowek, 1998). Επίσης, στην Ολλανδία στο 89% των δημοτικών σχολείων λειτουργούν μεικτά τμήματα, στα οποία φοιτά το 43% των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Van Gelder, 1998). Υποσημείωση από την εισήγηση του Α. Μπρούζου, ό.π. σ. 263

²³² Δες συνολικά τα έργα Μ. Α., Raywid, (1994). Focus schools: A genre to consider. Urban Diversity Series No. 106. New York, NY: Teachers College, ERIC Clearinghouse on Urban Education, επίσης, Μ. Α., Raywid, (1995). Alternatives and marginal students. In Μ. C. Wang & Μ. C. Reynolds (Eds.), Making a difference for students at risk: Trends and alternatives. Thousand Oaks, CA: Corwin Press και G. Wehlage, G. Smith, & P. Lipman, (1992, Spring). Restructuring urban schools: The new futures experience. American Educational Research Journal, 29 (1), 51-93. (ED 446 636), όπως επίσης The Movement to Create Mini- Schools, Schools-Within-Schools, and Other Small Schools, by Μ. Α. Raywid

αδυναμία που μας ταλάνισε για καιρό, σ' ότι έχει σχέση με την ανάπτυξη αποτελεσματικών μοντέλων, εργαλείων και τεχνικών, που θα ενίσχυαν την ένταξη των μαθητών αυτών μέσα στο δημόσιο σχολείο.

Την ίδια ώρα, η κρατούσα άποψη (και κατά τη γνώμη μας σωστή), στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής είναι ότι κάθε είδους ένταξη (άρα και αυτών των παιδιών), πρέπει να γίνεται όσο το δυνατό περισσότερο μέσα στο κανονικό σχολικό περιβάλλον. Αναγνωρίζεται δηλαδή στη δυναμική της ομάδας, με την αλληλεπίδραση που ασκείται ανάμεσα σε όλα τα παιδιά, ένας ρόλος πολύ σημαντικός για την ομαλή προσαρμογή και ένταξη του αλλοδαπού μαθητή.

Συμβαίνει όμως οι μαθητές αυτοί να υστερούν σε ένα βασικό επικοινωνιακό εργαλείο: τη γλώσσα. Μέχρι σήμερα η θεραπεία αυτής της κατάστασης επιχειρείται με την ταχύρυθμη εκμάθηση των ελληνικών, μέσα από τις Τάξεις Υποδοχής ή τα Φροντιστηριακά Τμήματα και με μια παραδοσιακή διδασκαλία της γλώσσας περισσότερο ή λιγότερο εμπνευσμένη. Τις πιο πολλές φορές η γλώσσα αντιμετωπίζεται δομικά (μέσα από κείμενα, λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό), ενώ παραμελείται η επικοινωνιακή, προφορική της διάσταση, η οποία άλλωστε θα ήταν δύσκολο να αναδειχθεί μέσα σε μια Τάξη Υποδοχής, όπου φοιτούν αποκλειστικά αλλοδαποί, με συσσωρευμένο το αίσθημα της αποτυχίας.

Η επιστημονική έρευνα ήρθε, έστω και καθυστερημένα, να επαληθεύσει και να «νομιμοποιήσει» κάποιες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές, οι οποίες αναμφίβολα βοηθούν στην επιτυχή σχολική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών²³³.

Σύμφωνα με αυτές, μπορούμε με σιγουριά σήμερα να ισχυριστούμε ότι:

1. Προηγείται η διασφάλιση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας του αλλοδαπού μαθητή μέσα στην τάξη.
2. Προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στον «επικοινωνιακό» και όχι στον «ακαδημαϊκό» λόγο.
3. Σε επίπεδο μεθόδων, προκρίνουμε αυτές που ευνοούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

²³³ Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες», Διδακτορική διατριβή, Αθήνα 1999

4. Οι δραστηριότητες, πέραν του αυστηρού σχολικού προγράμματος, αποδραματοποιούν τη «σχολική περιπέτεια» του αλλοδαπού μαθητή και κρίνονται ως ιδιαίτερος επωφελείς.
5. Η αναφορά σε πολιτισμικά και γλωσσικά δεδομένα της χώρας προέλευσης του μαθητή είναι ένα εγχείρημα δύσκολο και πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή, προκειμένου να βοηθήσει στην πραγματική αλληλογνωριμία των μαθητών και να μην καταλήξει στο φολκλόρ, ή ακόμη χειρότερα, στην περιχαράκωση του αλλοδαπού στο πολιτισμικό του «καβούκι».

Με βάση τα παραπάνω, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στρέφεται σήμερα στην ανακάλυψη νέων παιδαγωγικών και διδακτικών δρόμων, που θα ικανοποιούν την ανάγκη, κύρια, για επικοινωνία, αλληλογνωριμία, ανάπτυξη του αυτοαισθήματος και του αμοιβαίου σεβασμού των μαθητών της πολύχρωμης τάξης. Στην προσπάθεια αυτή, η μέχρι τώρα έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής έχει δείξει ότι απαιτούνται καινοτομικές δράσεις που κινητοποιούν και δραστηριοποιούν τα παιδιά. Η αξιοποίηση των λεγόμενων «δευτερευόντων» μαθημάτων (Τεχνικά, Μουσική, Φυσική Αγωγή κλπ.), ή των «παρασχολικών» δραστηριοτήτων (πολιτιστικές εκδηλώσεις, μουσειακή αγωγή, θέατρο κλπ.), ως αφετηρία διαθεματικών δραστηριοτήτων, με παράλληλες γνωστικές κατακτήσεις από μέρους των παιδιών, είναι ένας δρόμος αρκετά αποτελεσματικός. Με τον τρόπο αυτό το παιδί κινητοποιείται περισσότερο, ενώ και το μεταγνωστικό αποτέλεσμα είναι πιο σταθερό.

Το Θεατρικό Παιχνίδι

Ανάμεσα σ' αυτές τις δραστηριότητες, το θεατρικό παιχνίδι θεωρούμε ότι μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο, χάρη στις ιδιαίτερες δυνατότητες που προσφέρει και που θα προσεγγίσουμε παρακάτω. Θα προσπαθήσουμε μάλιστα να αναφερόμαστε κάθε φορά σε συγκεκριμένες ασκήσεις και δραστηριότητες προκειμένου να είμαστε όσο το δυνατό πιο πρακτικοί. Για την καλύτερη κατανόησή τους, κρίνουμε σκόπιμο να επεξηγήσουμε, σύντομα, κάποιες απαραίτητες έννοιες:

Το Θεατρικό Παιχνίδι είναι μια προπαρασκευή του παιδιού για μια δημιουργική περίοδο, μέσο απελευθέρωσης της φαντασίας του, επικοινωνίας και κατανόησης των

ανθρωπίνων σχέσεων²³⁴. Το παιδί μέσα απ' το παιχνίδι μπορεί να εκδηλωθεί και να εκτονώσει την εσωτερική του ένταση αξιοποιώντας κάθε ερέθισμα, και μάλιστα σε ένα χώρο που δε νιώθει ότι ανά πάσα στιγμή αξιολογείται και κινδυνεύει να απορριφθεί. Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα δημιουργικό ερέθισμα που,

Βοηθά τα παιδιά:

- Να αποκτήσουν:

1. Καλύτερη επικοινωνία και επαφή μεταξύ τους και κατ' επέκταση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον
2. Αλληλοεκτίμηση, αλληλοσεβασμό
3. Θετική αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση
4. Νέες γνώσεις

- Να πετύχουν

1. Συνεργασία
2. Δημιουργικότητα
3. Λύσιμο του σώματος
4. Βελτίωση ικανοτήτων τους

- Να βελτιώσουν

1. Την κίνηση τους
2. Την έκφραση των συναισθημάτων τους
3. Την σχέση με το διδάσκοντα
4. Την εκφορά του λόγου

- Να αναπτύξουν

1. Την αλληλοϋποστήριξη
2. Τον προβληματισμό πάνω σε σύγχρονα θέματα στα οποία θα δίνουν προσωπικές λύσεις

²³⁴ Α. Κουρετζής, «Το Θεατρικό Παιχνίδι», Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1991, σελ. 29

3. Θετική στάση απέναντι στον κόσμο που τους περιβάλλει και απέναντι στην ζωή (παιχνίδια ρόλων)

Και βέβαια τα εξοικειώνει με την πλέον σύνθετη, κοινωνική, άρα παιδευτική μορφή τέχνης που είναι το θέατρο. Μόνο μέσα από το παιχνίδι που του είναι οικείο, μπορεί το παιδί να προσεγγίσει τη θεατρική πράξη.

Από την άλλη μεριά έχουμε μια διεύρυνση της θέσης του δασκάλου μέσα από το παιχνίδι.

Ο δάσκαλος:

- Βοηθιέται στην εγκαθίδρυση ενός πλέγματος σχέσεων αλληλεπίδρασης στην τάξη του, κάτι που δύσκολα μπορεί να πετύχει στην κλασική διδακτική ώρα.
- Αναπτύσσει ο ίδιος καλύτερες σχέσεις με τα παιδιά βασισμένες στην εμπιστοσύνη και την συνεργασία
- Αποκτά καλύτερο έλεγχο της ομάδας (παιχνίδια ελέγχου) ακούγεται δηλαδή η φωνή του, χωρίς να πιέζει και να εξαναγκάζει
- Αξιοποιεί το παιχνίδι και τις θεατρικές τεχνικές για τη διδακτική προσέγγιση μαθημάτων όπως ιστορία, γεωγραφία, μαθηματικά κτλ

Ειδικά στο δημοτικό πόσο πιο εύκολα θα μπορούσαν να μάθουν τα παιδιά απλές, αριθμητικές πράξεις αν έστηναν για παράδειγμα μια φρουταγορά όπου κάποιοι κάνουν τους αγοραστές και κάποιοι τους πωλητές. Ή να μάθουν το αλφάβητο με παιχνίδια, (π.χ. παίρνουμε ένα «Ο» στο χέρι μας και το γυρίζουμε γύρω-γύρω, έρχεται ένα «Ι» και μας «τσιμπάει»)..

Από την άλλη μεριά, είναι γνωστό ότι σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο και κυρίως για τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, ισχύουν τα παρακάτω:

- Οι συνθήκες της ζωής τους είναι συχνά τέτοιες που υπονομεύουν την αυτοεικόνα τους (φτώχεια, ανεργία γονέων κλπ.)
- Η ξενοφοβία και ο ρατσισμός, ακόμα και αν δεν είναι γενικευμένα, οδηγούν πολλές φορές σε αποκλεισμό
- Η διαφορετικότητά τους, τους προκαλεί άγχος και άρνηση ένταξης – προσαρμογής

- Η σχέση τους με τους γηγενείς μαθητές είναι συχνά περιορισμένες μέχρι ανύπαρκτες
- Δεν έχουν χρόνο να αφιερώσουν στο διάβασμα, ούτε έχουν εποπτεία σ' αυτό, αφού οι γονείς εργάζονται, ενώ τα ίδια τα παιδιά είναι συχνά υπεύθυνα για τα μικρότερα αδέρφια τους
- Η γλώσσα είναι το αδύνατό τους σημείο

Στα παραπάνω, έχουμε να προσθέσουμε δύο παρατηρήσεις:

- Τα προβλήματα αυτά γίνονται εντονότερα όταν τα παιδιά διαφορετικής εθνικότητας είναι μειονότητα στην τάξη και το σχολείο, σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές – το σύνθημα δηλαδή – οπότε δεν αποκλείεται να δημιουργηθεί μια μορφή κατηγοριοποίησης «έσω-ομάδας», «έξω-ομάδας». Δηλαδή, από τη μια, η «έσω-ομάδα» που είναι οι γηγενείς μαθητές, με αξιολόγηση θετική για την ομάδα τους, και από την άλλη, η «έξω-ομάδα», που είναι οι ξένοι μαθητές και θεωρούνται υποβαθμισμένοι και περιορισμένων ικανοτήτων.
- Παρότι οι δάσκαλοι είναι ευαισθητοποιημένοι πάνω σε ζητήματα ρατσισμού,²³⁵ δέχονται τη διαφορετικότητα και μπορεί να μιλούν στην τάξη με ειλικρινές ενδιαφέρον για ισότητα μεταξύ των λαών και ισοτιμία των πολιτισμών, είναι σίγουρο ότι τα προβλήματα που δημιουργούνται δεν μπορούν να λυθούν με προσεγγίσεις σε θεωρητικό επίπεδο, ούτε με καλή θέληση. Χρειάζονται κάποιες μέθοδοι, τεχνικές και εργαλεία προκειμένου να επιλύσουν τα προβλήματα που δημιουργεί η πολυπολιτισμικότητα.

Θεατρικό Παιχνίδι σε Διαπολιτισμικό Περιβάλλον

Αν μελετήσουμε τους τομείς που αγγίζει δημιουργικά και επιλύει προβλήματα το θεατρικό παιχνίδι σε ψυχολογικό, συναισθηματικό, επικοινωνιακό, κοινωνικό και ευρύτερα παιδαγωγικό επίπεδο, θα δούμε ότι είναι αυτοί ακριβώς οι τομείς στους οποίους χρειάζεται παρέμβαση και λύση σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον.

Αυτό που χρειάζεται είναι να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο τρόπο οι τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού με το να λάβουμε υπόψη την ιδιαιτερότητα της ομάδας μας.

²³⁵ Μ. Δαμανάκης, «Εκπαίδευση των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών», Gutenberg, Αθήνα, 1997 και Γ. Νικολάου, ό.π.,

Για τα παιδιά που έχουν άλλα έθιμα, παραστάσεις, προέλευση, γλώσσα, θρησκεία, υπάρχουν οι λέξεις – κλειδιά:

Πολιτισμικό υπόβαθρο

Ταυτότητα

Προσωπική φωνή

που δεν πρέπει να ξεχνάμε όταν φτιάχνουμε το πλάνο που θα ακολουθήσουμε στο παιχνίδι μας.²³⁶

Είναι σημαντικό λοιπόν να αναγνωρίσουμε την ιδιαιτερότητα του καθενός και να βοηθήσουμε να ακουστούν οι φωνές όλων των παιδιών. Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι στα μέτρα των παιδιών αυτών και να καλύπτουν τις ανάγκες τους. Για να λειτουργήσουν δημιουργικά τα παιδιά πρέπει κι εμείς να δημιουργήσουμε τους παράγοντες – συνθήκες ανάδειξης της προσωπικότητάς τους.

Ξεκινώντας, λοιπόν, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας τις παρακάτω επισημάνσεις:

- Πολύ περισσότερο απ' ό τι σε μια άλλη ομάδα θεατρικού παιχνιδιού, στη δική μας πρέπει να δοθεί έμφαση πρώτα *«στη γλώσσα του σώματος»*. Η κίνηση είναι στη φύση του παιδιού. Τα παιδιά που έχουν δυσκολία στη γλώσσα, μπορούν με ασκήσεις σωματικής έκφρασης και κίνησης να χαρούν, να παίξουν, να εκφράσουν το συναισθηματικό τους κόσμο, να εξωτερικεύσουν τη διάθεσή τους ευκολότερα. Μπορούν επίσης να επικοινωνήσουν με τα άλλα παιδιά μέσα από έναν κινητικό κώδικα που επιλέγουν τα ίδια και να εκπέμψουν τα δικά τους σήματα.²³⁷
- Ακόμα και όταν περάσουμε σε αυτοσχεδιασμούς, η έκφραση μπορεί να γίνεται αρχικά μιμικά, με τη γλώσσα, δηλαδή του σώματος. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε θέματα παρμένα από τη φύση, όπως για παράδειγμα συνθέσεις *«νερό-φωτιά»*, που αξιοποιούνται με τον καλύτερο τρόπο.²³⁸ Αυτή άλλωστε είναι η γλώσσα που δεν διαφοροποιεί τους ανθρώπους, είναι η γλώσσα που όλοι την καταλαβαίνουν.

²³⁶ Sita Bramachari, εισήγηση στο σεμινάριο: *«Τεχνικές Θεάτρου & Διαπολιτισμικό Σχολικό Περιβάλλον»*, Αθήνα – Λονδίνο, 1999.

²³⁷ Λ. Κουρετζής, ό.π.

²³⁸ Γ. Μπινιάρης, εισήγηση στο σεμινάριο *«Τεχνικές Θεάτρου & Διαπολιτισμικό Σχολικό Περιβάλλον»*, Αθήνα – Λονδίνο, 1999.

- Ο ρυθμός και η μουσική μπορούν να παίξουν πολύ σημαντικό ρόλο και να αποτελέσουν μια ευκαιρία για πολιτισμική ανταλλαγή. Κι εδώ ο ρόλος του δασκάλου μπορεί να είναι πολύ σημαντικός, με την επιλογή των μουσικών ρυθμών που θα ακούσει η ομάδα. Η επιλογή πρέπει να είναι τέτοια ώστε να έχουμε θετική εκπροσώπηση (positive representation) που σημαίνει ότι στα παιδιά μπορεί να δίνονται έργα όχι μόνο από την κυρίαρχη κουλτούρα, αλλά και από τις μειονότητες. Για παράδειγμα, παραθέτουμε μια ανάλογη άσκηση:

A. Παιδιά σε ομάδες των 6-7 ατόμων που βρίσκονται κοντά, όχι σε σειρά, χωρίς να αγγίζονται.

Ο εμπνευστής δίνει ρυθμό με ένα ταμπούρλο: σιγά, πιο γρήγορα, εναλλαγή.

Το παιδί που βρίσκεται πρώτο δίνει ένα βηματισμό, ανάλογα με το ρυθμό. Τα άλλα παιδιά τον ακολουθούν.

Πρόσταγμα δασκάλου: «δεξιά», όλοι στρίβουν και όποιος βρίσκεται πρώτος οδηγεί κ.ο.κ.

B. Σε δεύτερη φάση, βάζουμε αποσπάσματα από μουσικά κομμάτια άλλων χωρών και ακολουθείται η ίδια διαδικασία.

Με αυτόν τον τρόπο τα πολιτισμικά στοιχεία και των άλλων κρατών «νομιμοποιούνται» με τη χρήση τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον σε μια λειτουργική διαδικασία και γίνονται σεβαστά από τους γηγενείς μαθητές, ενώ για τα αλλοδαπά παιδιά είναι σημαντικό να αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτά γι' αυτό «που είναι», ενισχύεται η αυτο-εικόνα τους και διευκολύνεται η κοινωνική τους προσαρμογή.

Παράλληλα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο ρυθμός βοηθά πολύ στα παιχνίδια γνωριμίας και επικοινωνίας, με τα οποία θα αρχίσουμε οπωσδήποτε το θεατρικό μας παιχνίδι. Για παράδειγμα: σε κύκλο, λέει ο καθένας το όνομά του, χτυπώντας τα χέρια σε δύο χρόνους (γνωριμία με χαρούμενο τρόπο) ή ένας ρυθμός με το χέρι ή το πόδι περνάει σε όλους στον κύκλο (ανάπτυξη επικοινωνίας και ομαδικότητας)

Πλάνο Εργασίας

Για να είμαστε πιο συγκεκριμένοι και πιο χρήσιμοι, θα παρουσιάσουμε ένα πλάνο των πρώτων δραστηριοτήτων – παιχνιδιών που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος μιας πολυπολιτισμικής τάξης – ομάδας. Τα παιχνίδια προσφέρονται για

κάθε ηλικία. Ο δάσκαλος βέβαια είναι πάντα σε ετοιμότητα, αφουγκράζεται τις ανάγκες προκειμένου να κάνει κάποιες τροποποιήσεις ή προσαρμογές αν χρειαστεί.

A. Το αρχικό στάδιο είναι αυτό στο οποίο πρέπει να καλλιεργηθεί το θετικό κλίμα για τη γνωριμία και τη σταδιακή επικοινωνία και συνεργασία. Τα κλασικά παιδικά παιχνίδια είναι αυτά που καταρχήν κάνουν τα παιδιά να χαίρονται και να εκτονώνονται. Άλλωστε το παιχνίδι από μόνο του είναι ένα είδος θεατρικής παράστασης.²³⁹ Δραστηριότητες, όπως τα στρατιωτάκια, κίνηση στο χώρο κλπ. βοηθούν στο ζέσταμα και την εκτόνωση. Τα απλά παιχνίδια γνωριμίας, όπως το να πετά το ένα παιδί την μπάλα στο άλλο και να λέει το όνομά του, μπορούν, όσο προχωρά η ομάδα, να εμπλουτιστούν.

Θυμόμαστε ξανά τις λέξεις κλειδιά: *α. Πολιτισμικό υπόβαθρο, β. Ταυτότητα, γ. Προσωπική φωνή.*

Στην ομάδα μας είναι χρήσιμο να ακουστεί η ιστορία του ονόματος κάθε παιδιού η οποία έχει έντονα διαπολιτισμικό ενδιαφέρον.²⁴⁰ Κοινός παρονομαστής στην ανθρώπινη νόηση είναι η κατάταξη των μελών μιας κοινωνίας στο εσωτερικό της. Η κατάταξη γίνεται με διάφορους τρόπους και η ονοματοδοσία είναι ένας από αυτούς. π.χ. το ελληνόπουλο που ονομάζεται *Χρήστος*, είναι χριστιανός, γιορτάζει μια συγκεκριμένη μέρα, ίσως έχει το όνομα του παππού του από την πλευρά του πατέρα, ή ακόμη, μπορεί να έχει μια ολόκληρη ιστορία να διηγηθεί σχετικά.

Άσκηση γνωριμίας: Η ιστορία του ονόματός σου

Τα παιδιά στέκονται ανά δύο και ο ένας διηγείται στον άλλο μια ιστορία για το όνομά του. Κατόπιν, ο σύντροφος παρουσιάζει στην υπόλοιπη ομάδα την ιστορία. (Με μίμηση)

Ασκήσεις που «σπάνε τον πάγο» (ενδεικτικές)

α. Δίνουμε 4 ερωτήσεις να συζητήσουν τα παιδιά μεταξύ τους ανά δύο (π.χ. κάτι για το οποίο αισθάνεσαι υπερήφανος, ποιο φαγητό σου αρέσει κλπ.). Αν είμαστε στην αρχή λειτουργίας της ομάδας και κυρίως, αν τα παιδιά δυσκολεύονται στη γλωσσική επικοινωνία, μπορούμε να τους δώσουμε την επιλογή να ζωγραφίσουν τις απαντήσεις τους και να τις δείξουν στο σύντροφό τους.

²³⁹ Λ. Κουρετζής, ό.π.

²⁴⁰ Sita Bramachari, ό.π.

β. Ο χάρτης της ταυτότητάς σου. Αν η ομάδα αποτελείται από παιδιά από πολλές, διαφορετικές μεταξύ τους χώρες, τοποθετούμε ένα χάρτη στο πάτωμα, έτσι ώστε όλοι να δουν πού βρίσκονται οι πατρίδες των συμμαθητών τους. Στη συνέχεια, ο χάρτης αφαιρείται και τα παιδιά παίρνουν θέση στο χώρο ανάλογα με την καταγωγή τους. Η άσκηση μπορεί να εκτελεστεί και στο προαύλιο και ο χάρτης να σχεδιαστεί πρόχειρα με κιμωλία. Με τον τρόπο αυτό ο καθένας δηλώνει την ταυτότητά του. Στη συνέχεια, τα παιδιά μπορούν να μπουν σε κύκλο και να κάνουν ερωτήσεις για κάθε τόπο. Οι απαντήσεις δίδονται με μιμητική.

Έτσι εκπληρώνεται ο σκοπός εξοικείωσης και γνωριμίας, ενώ έχουμε και μια γνωστική προσέγγιση του μαθήματος της Γεωγραφίας.

Από τα πρώτα μας παιχνίδια θα έχουμε πετύχει:

- Να έρχονται τα παιδιά με χαρά στην ομάδα
- Να γνωρίζουν ο ένας το όνομα του άλλου
- Να «σπάσει ο πάγος»
- Να ακούγεται η φωνή μας, χωρίς να πιέζουμε το παιδί
- Να έχουν συνειδητοποιήσει και αποδεχτεί τη διαφορετική προέλευσή τους
- Να έχουμε βρει τα κοινά σημεία μεταξύ μας, και
- Να αρχίσει να απελευθερώνεται το σώμα.

Β. Όσο προχωρά το πρόγραμμά μας, υιοθετούμε πιο πολύπλοκα παιχνίδια, χωρίς να ξεχνάμε το ζέσταμα και την εκτόνωση. Αφού πλέον το παιδί αισθάνεται άνετα στην ομάδα και δε διστάζει να επικοινωνήσει με το δάσκαλο και τα άλλα παιδιά, προσεγγίζουμε περισσότερο δραστηριότητες που θα θέσουν σε λειτουργία μηχανισμούς έκφρασης και σκέψης και θα βοηθήσουν τα παιδιά να συνειδητοποιούν καταστάσεις και να βρίσκουν λύσεις.

Ο αυτοσχεδιασμός βοηθά τα παιδιά να φτάσουν και να ανακαλύψουν κάποιες εμπειρίες, να παίξουν με αυτές και με τους άλλους μέσα από την αλληλεπίδραση που

αναπτύσσεται στην ομάδα. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να εφαρμοστεί στην κίνηση, το ρυθμό, τα παιχνίδια ρόλων, την ομιλία.

Άσκηση παντομίμας

Τα παιδιά σε κύκλο, καθισμένα στο πάτωμα (καλό θα είναι να υπάρχει μοκέτα). Ο ένας προσφέρει στο διπλανό του ένα φανταστικό αντικείμενο. Αυτός το δέχεται με τον τρόπο που θέλει. Στη συνέχεια δίνει ένα φανταστικό αντικείμενο που έχει στο μυαλό του στο διπλανό του κ.ο.κ. Στην άσκηση λειτουργεί η κίνηση των χεριών και η έκφραση συναισθήματος στο πρόσωπο. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά εκφράζουν επιθυμίες και συναισθήματα και επιτυγχάνεται αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Ομοίως, τα παιχνίδια ρόλων που καλούνται να παίξουν τα παιδιά και είναι παρμένα από τη δική τους ζωή και τα δικά τους προβλήματα, τους επιτρέπουν να αφεθούν, να εμπνευστούν και να ανακαλύψουν τις δικές τους λύσεις. Έτσι γνωρίζουν τον εαυτό τους και τους άλλους, αναπτύσσουν δηλαδή μια αληθινή σχέση.²⁴¹

Η χρήση αντικειμένων – συμβόλων είναι χρήσιμη σ' αυτή τη φάση. Ένα κλειδί, ένα μαντήλι, ένα κερί, συμβολίζει κάτι για όλους μας. Δεν αποκλείεται βέβαια να διαφέρει ο συμβολισμός ανάλογα με την εθνικότητα και τη θρησκεία.

Άσκηση

Φτιάχνουμε ομάδες 4-5 ατόμων που επιλέγουν ένα από τα αντικείμενα – σύμβολα και φτιάχνουν μια ιστορία πάνω σ' αυτό που μπορεί να παρουσιαστεί και χωρίς λόγια. Από ένα ερέθισμα καταλήγουμε σε ένα αποτέλεσμα που εκτός από συνεργασία, μπορεί να εμπεριέχει και σύνθεση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων.

Σιγά – σιγά αρχίζουμε να δουλεύουμε όλο και περισσότερο το λόγο, που στην ομάδα μας είναι ένα πολύ αδύνατο σημείο. Οι αυτοσχεδιασμοί εμπλουτίζονται ολοένα και

²⁴¹ M. Ashwell, εισήγηση στο σεμινάριο: «Τεχνικές Θεάτρου & Διαπολιτισμικό Σχολικό Περιβάλλον», Αθήνα – Λονδίνο, 1999

με φράσεις - ατάκες που βγαίνουν από την αλληλεπίδραση των παιδιών: *Μπορούμε, για παράδειγμα, να διαβάζουμε αργά, γρήγορα, σιγανά, δυνατά, ή*

Να διαβάζουμε και να πηγαίνουμε προς το μέρος κάποιου, αυτός να κάνει το ίδιο κ.ο.κ. Παίζουμε δηλαδή με τα κείμενα.

Ένα άλλο παιχνίδι είναι να ζητήσουμε από τα παιδιά να πουν μια φράση ψιθυριστά, χαμηλόφωνα, δυνατά, κλπ. Τα κείμενα, το παραμύθι, οι ιστορίες πρέπει να επιλέγονται πολύ προσεκτικά και πάντα σύμφωνα με τις δυνατότητες των παιδιών.

Η πορεία μας έχει οδηγήσει σε περισσότερο «θεατρικές τεχνικές». Τίποτα δε μας εμποδίζει να προχωρήσουμε σε μια παράσταση, αρκεί να μη γίνεται σε βάρος της χαράς που μας χαρίζει το παιχνίδι. Το κείμενο μπορεί να δημιουργηθεί από τα ίδια τα παιδιά με αφορμή κάποιο ερέθισμα ή να στηρίζεται σε κάποιο παραμύθι ή λογοτεχνικό έργο. Μπορούν να αναζητηθούν κοινές αναφορές στην παράδοση των διαφόρων κρατών. Μπορεί επίσης να γίνει διαθεματική προσέγγιση του μύθου μέσα από κάποιο project²⁴².

Το ζητούμενο δεν είναι βέβαια να διδάξουμε τα παιδιά να παίζουν θέατρο, αλλά να τα βάλουμε να πουν κάτι με το δικό τους, μοναδικό τρόπο, να ανακαλύψουν στο ρόλο τις εποχές, τις μυρωδιές, τα χρώματα, και να βάλουν τη σφραγίδα τους σ' αυτά.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι δηλαδή, εφαρμόζοντας όλες τις τεχνικές, θα προσεγγίσουμε το έργο. Η συνεργασία για έναν τελικό σκοπό θα είναι το επιστέγασμα της δουλειάς που έχουμε κάνει. Το πέρασμα στην παράσταση, χωρίς να είναι αυτοσκοπός, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ ισχυρό κίνητρο για τα παιδιά, καθώς επίσης και μια ευκαιρία για μια ευχάριστη συνεργασία, που θα μας δώσει την ευκαιρία για περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξη.

Πρακτικές Οδηγίες

Στην πορεία που περιγράψαμε θα μας είναι ιδιαίτερα χρήσιμες κάποιες πρακτικές οδηγίες, που συνοψίζονται στα εξής:

²⁴² Δες και το σχετικό κεφάλαιο

- Ο δάσκαλος πρέπει να ξεπερνά το σύνδρομο της τάξης και να είναι πάντα έτοιμος να εμπνεύσει τα παιδιά. Όταν ζεις το θεατρικό παιχνίδι και βλέπεις τα αποτελέσματά του, αυτό είναι εύκολο να συμβεί.
- Ο δάσκαλος γίνεται εμπνευστής – συντονιστής, έτοιμος να προτείνει λύσεις ή αλλαγές αν μπλοκάρει η ομάδα.
- Ταυτόχρονα, πετυχαίνει και τον έλεγχο της ομάδας, όταν αυτό είναι απαραίτητο. Τα παιχνίδια «stop – πάμε», πάγωμα, κίνηση στο χώρο με διαφορετικούς τρόπους, του δίνουν αυτή ακριβώς τη δυνατότητα. (Control Power Games).
- Οι οδηγίες που δίνει πρέπει να είναι σαφείς. Ο τόνος της φωνής αρχικά δυνατός για να τραβά την προσοχή, χωρίς βέβαια να είναι αυστηρός. Σταδιακά γίνεται ηπιότερος, ευχάριστος, ήσυχος, συμμετοχικός.
- Ξεκινάμε πάντα μ' ένα πλάνο για μια ενότητα συναντήσεων. Η στοχοθεσία είναι απαραίτητη. Πάντα έχουμε στο μυαλό μας «τί θέλουμε να μάθουν, να πετύχουν, να καταλάβουν τα παιδιά».
- Προχωρούμε «βήμα-βήμα», ανάλογα με το τι έχουμε πετύχει κάθε φορά.
- Έχουμε στο νου μας την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων (τη «θετική εκπροσώπηση»)
- Βασικό θέμα που δεν πρέπει να ξεχνάμε στις συναντήσεις μας είναι η *ανάμειξη των ομάδων*.

Ανάμειξη των Ομάδων

Στο σημείο αυτό αξίζει να σταθούμε για να παρατηρήσουμε τα εξής: Ακόμα και σε αμιγείς ομάδες γηγενών μαθητών υπάρχει η τάση τα παιδιά με κοινά ενδιαφέροντα να βρίσκονται πάντα δίπλα-δίπλα στις δραστηριότητες. Αυτό είναι πιθανότερο να συμβεί σε μια πολυπολιτισμική ομάδα, όπου αρχικά τουλάχιστον, υπάρχει ανασφάλεια και επιφύλαξη. Εάν αφήσουμε τα παιδιά να δημιουργήσουν ομάδες με κριτήριο την κοινή καταγωγή, θρησκεία, κλπ., αντί να εκπληρώσουμε το σκοπό μας που είναι να σπάσουμε τις προκαταλήψεις και να φτάσουμε σε επικοινωνία και συνεργασία, εντείνουμε το πρόβλημα.

Από την αρχή λοιπόν, φροντίζουμε να δίνουμε παιχνίδια που αναμειγνύουν την ομάδα. Για παράδειγμα: Σε κύκλο, ανάλογα με την ημερομηνία γέννησης, ανάλογα με το πόσα αδέρφια έχουν, το αρχικό γράμμα του ονόματός τους κλπ. Ή ακόμη, όπως κινούνται τα παιδιά σε κύκλο, στο χώρο, δίνουμε οδηγία: «ομάδες των 3, των 4, των 5, κ.ο.κ.». Με αυτή τη σύνθεση μπορούν να συνεχίσουν την επόμενη δραστηριότητα. Κάθε φορά λοιπόν δημιουργούμε ομάδες από διαφορετικά παιδιά και όχι «κλίκες».

Αξιολόγηση

Κάτι που δεν είναι πάντα αυτονόητο σε τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι η ανάγκη κι εδώ να υπάρχει αυστηρή αξιολόγησή τους, με την έννοια του ελέγχου επίτευξης σκοπών και στόχων. Μπορεί η ευχάριστη και επικοινωνιακή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων να «ξεγελάσει» τον εκπαιδευτικό και να αρκεστεί στη χαρά και το καλό κλίμα που προσφέρει το θεατρικό παιχνίδι. Θα αδικούσαμε ωστόσο το τελευταίο αν το περιορίζαμε μόνο σ' αυτή τη διάσταση. Είναι βέβαιο ότι πρέπει να υπάρχει σαφής σχεδιασμός του παιχνιδιού, με συγκεκριμένο σκοπό και στοχοθεσία που θα ικανοποιεί προσδιορισμένες ανάγκες, τόσο στο γνωστικό, όσο και στο συναισθηματικό και ψυχοκινητικό επίπεδο.

Με το τέλος κάθε δραστηριότητας, αλλά και στο τέλος κάθε κύκλου δραστηριοτήτων θα πρέπει να υπάρχει μεθοδική αποτίμηση του έργου που έχει παραχθεί. Αυτή μπορεί να προκύψει από την προσεκτική παρατήρηση των μαθητών που συμμετέχουν, τη διαπίστωση της πρόοδου τους και την απόκτηση ικανοτήτων και γνώσεων από μέρους τους. Είναι χρήσιμο να υπάρχει δελτίο για κάθε μαθητή όπου θα σημειώνει ο εκπαιδευτικός τις παρατηρήσεις του σχετικά με την πρόοδό του, αλλά σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να το γνωρίζει αυτό ο μαθητής. Θα κινδυνεύαμε τότε να θεωρήσει το θεατρικό παιχνίδι σαν άλλη μία «σχολική υποχρέωση» και αυτό πιθανά θα μείωνε τον ενθουσιασμό του.

Η αξιολόγηση κι εδώ, όπως θα πρέπει να συμβαίνει και σε κάθε σχολική δραστηριότητα, οδηγεί στην ανατροφοδότηση, με επαναδιατύπωση σκοπών και στόχων για τα επόμενα βήματα. Δε στοχεύει σε καμία περίπτωση στην αξιολογική κατάταξη των μαθητών ανάλογα με τις επιδόσεις τους.

Προβλήματα

Στις δραστηριότητες αυτές, μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις ενδέχεται να συναντήσουμε το πρόβλημα της μη συμμετοχής των μειονοτήτων, οι οποίες είναι οι ομάδες στόχοι, σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Οι αιτίες για αυτή τη «μη συμμετοχή» είναι:

- Η καχυποψία των γονέων απέναντι σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, λόγω διαφορετικής νοοτροπίας και πεποιθήσεων
- Η έλλειψη χρόνου από το ίδιο το παιδί, ιδιαίτερα των μεγαλύτερων τάξεων, όταν μάλιστα έχει να φροντίσει και μικρότερα αδέρφια
- Η εργασία του ίδιου του μαθητή, κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, φαινόμενο αρκετά συχνό στις οικογένειες των μεταναστών

Ένα δεύτερο πρόβλημα είναι το πρόσωπο που θα αναλάβει αυτές τις δραστηριότητες και πώς θα καταρτιστεί. Αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν προσεγγίσει βιωματικά αυτές τις δραστηριότητες είναι δύσκολο να τις εφαρμόσει στην πράξη.

Στα προβλήματα αυτά, θα είχαμε να προτείνουμε ως λύσεις τα εξής:

- Η εφαρμογή των δραστηριοτήτων του θεατρικού παιχνιδιού μέσα στα πλαίσια του ωρολόγιου προγράμματος μπορεί να διασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των παιδιών.
- Σε σχέση με το ποιος θα τις πραγματοποιεί, είναι σίγουρο ότι στο Δημοτικό τουλάχιστον, το καταλληλότερο πρόσωπο είναι ο δάσκαλος της τάξης. Η ενημέρωσή του και η κατάρτισή του μπορούν να γίνουν μέσα από σεμινάρια με βιωματική προσέγγιση, σαν αυτά που ήδη έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα με μεγάλη επιτυχία.

Οι εξωσχολικές δραστηριότητες

Έχει διαπιστωθεί ότι όλοι οι μαθητές απολαμβάνουν ιδιαίτερα τις δραστηριότητες που εξελίσσονται έξω από το αυστηρά σχολικό περιβάλλον. Σ' αυτές το κλίμα είναι πιο χαλαρό και δεν υπάρχει το άγχος της εξέτασης και της επίδοσης. Οι δάσκαλοι επίσης είναι πιο χαλαροί και ανεκτικοί έξω από το σχολείο, το οποίο φαίνεται ότι ως χώρος είναι συνδεδεμένος με την κανονικότητα, τους τύπους και μία προσήλωση σε συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς. Από την άλλη, το εξωτερικό περιβάλλον κρύβει ένα σωρό ενδιαφέρουσες προτάσεις για ανακάλυψη, που τα παιδιά χαίρονται να

απολαμβάνουν συντροφιά με τους συμμαθητές τους. Η προσεκτική αξιοποίηση αυτών των ισχυρών κινήτρων των παιδιών μπορούν να μετατρέψουν τις εξωσχολικές επισκέψεις των μαθητών από απλές εκδρομές, που δυστυχώς συχνά καταλήγουν να είναι, σε ουσιαστικές μαθησιακές δραστηριότητες, οι οποίες μάλιστα κινούνται σε επίπεδα πολύ πιο σύνθετα και εποικοδομητικά από τη συνηθισμένη εργασία στην τάξη.

Ιδιαίτερα για τα μεταναστόπουλα, έχει αποδειχθεί²⁴³ ότι η συμμετοχή τους στις εξωσχολικές δραστηριότητες του σχολείου λειτουργεί θετικά σε πολλά επίπεδα:

- Τα αποφορτίζει συναισθηματικά από το άγχος που τους δημιουργεί το σχολικό περιβάλλον
- Τα φέρνει σε επαφή με την κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική ζωή της χώρας υποδοχής
- Τους επιτρέπει να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας, πέραν της γραπτής και προφορικής, που συνήθως αξιοποιούνται στο σχολείο
- Τους τονώνει την αυτοπεποίθησή τους, όταν ανακαλύπτουν ότι είναι ικανά να προσφέρουν κι αυτά μέσα από την ομάδα στις διάφορες δραστηριότητες
- Αλλάζει τη γνώμη και τη στάση των γηγενών απέναντί τους, κερδίζοντας το θαυμασμό και την εκτίμησή τους
- Σημειώνεται η έναρξη μιας πρώτης επικοινωνίας, έστω και στοιχειώδους, μεταξύ των μεταναστόπουλων και των γηγενών μαθητών, η οποία από μόνη της αποτελεί ένα κίνητρο για μεγαλύτερη προσπάθεια στη γλώσσα
- Αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητές τους
- Αποκτούν με τρόπο έμμεσο και ελκυστικό πλήθος γνώσεων, ενώ αξιοποιούν και ενεργοποιούν το ήδη αποκτηθέν στη χώρα τους μορφωτικό κεφάλαιο

Προκειμένου να δώσουμε ένα παράδειγμα τέτοιων δραστηριοτήτων, επιλέξαμε το χώρο της Μουσειακής Αγωγής, ο οποίος πρόσφατα και μέσα από ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα Socrates, μας έδωσε πάρα πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα.²⁴⁴

²⁴³ Γ. Δράκος, Γ. Νικολάου, «Η Μουσειακή Εκπαίδευση ως Μέθοδος Ενισχυτικής Διδασκαλίας της Γλώσσας σε Πολυπολιτισμικό περιβάλλον», έρευνα, υπό δημοσίευση, Αθήνα 1999.

Η Μουσειακή Αγωγή ως μέθοδος διαπολιτισμικής προσέγγισης και βελτίωσης του γλωσσικού επιπέδου των αλλοδαπών μαθητών

Θεωρητικό πλαίσιο

Με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναζητούμε εναλλακτικές μορφές προσέγγισης της πολυπολιτισμικής τάξης. Η Μουσειακή Εκπαίδευση υπηρετεί νομίζουμε θαυμάσια τις αρχές της διαπολιτισμικότητας για πολύ συγκεκριμένους λόγους:

- Καταρχήν το ίδιο το Μουσείο, από τη φύση του είναι φορέας πολιτιστικών ερεθισμάτων και υπό αυτήν την έννοια αποτελεί προνομιακό χώρο διαπολιτισμικής εργασίας.
- Έπειτα, το Μουσείο βρίσκεται «έξω» από το Σχολείο και είναι φανερό ότι τα παιδιά λατρεύουν να ξεφεύγουν από το σχολικό περιβάλλον. Όταν αυτό συμβαίνει, απελευθερώνονται και λειτουργούν πιο αυθόρμητα.
- Σε άμεση σχέση με τα παραπάνω, το κλίμα που διαμορφώνεται στην ομάδα είναι πολύ πιο θετικό. Η χαλάρωση και η απομάκρυνση από ένα περιβάλλον που τουλάχιστον στους «ξένους μαθητές» προκαλεί στρες, λειτουργεί ενισχυτικά.
- Το περιεχόμενο των εκθεμάτων στα Μουσεία, όταν αυτά επιλεγούν με προσοχή, ενισχύει το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, ιδιαίτερα όταν συνδεθούν με την ύλη της Ιστορίας.
- Οι δραστηριότητες στα Μουσεία, όταν σχεδιαστούν και εκτελεστούν με επιμέλεια, μπορούν να αναδείξουν το αξίωμα της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση.
- Με το μοντέλο της βιωματικής - επικοινωνιακής εκπαίδευσης που χρησιμοποιούμε στα Μουσεία, απομυθοποιώντας το γραπτό, επεξεργασμένο, ακαδημαϊκό λόγο της κυρίαρχης κουλτούρας και προωθώντας νέους, εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης, χωρίς να επιμένουμε στο στιλιστικό λόγο αλλά στο περιεχόμενό του, κατοχυρώνουμε το παιχνίδι με ίσους όρους, συνθήκη απαραίτητη για μια τίμια αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Έτσι, ίσως έχουμε κάποιες πιθανότητες παραπάνω να επιτύχουμε την ανοχή, την αλληλοπροδοχή, την κατανόηση και τον αλληλοθαυμασμό.

²⁴⁴ ό.π., αδημοσίευτη έκθεση δραστηριοτήτων και προϊόντων του Προγράμματος

- Τελικά, στο Μουσείο έχουμε περισσότερες πιθανότητες να θελήσουν τα παιδιά των διαφορετικών ομάδων να μιλήσουν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, αφήνοντας κατά μέρος τις όποιες προκαταλήψεις, παρασυρμένα από την ανακάλυψη και τη γοητεία του καινούργιου μέσα από το ομαδικό παιχνίδι και το αποφορτισμένο αυτό κλίμα να μεταφερθεί και στη σχολική τάξη.
- Το Μουσείο μας δίνει μια πρώτης τάξεως ευκαιρία να αναδείξουμε κοινές, πανανθρώπινες αξίες, να εντοπίσουμε και να σχολιάσουμε την ανθρώπινη μισαλλοδοξία και να θεμελιώσουμε πεποιθήσεις καλοπροαίρετης επιείκειας, ανοχής και αλληλοκατανόησης μεταξύ των πολιτισμών, των εθνών, των θρησκειών.

Διδακτική προσέγγιση

Ξεκινώντας από την κοινή πεποίθηση ότι η βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου και εν γένει της επίδοσης, των παιδιών με πολιτισμική προέλευση διαφορετική από την κυρίαρχη, δεν μπορεί παρά να επιτευχθεί μέσα σ' ένα καλό παιδαγωγικό κλίμα, όπως αυτό περιγράφηκε παραπάνω, προχωρούμε κλιμακωτά στην επίτευξη επιμέρους στόχων, χρησιμοποιώντας διάφορες προσεγγίσεις κάθε φορά, μεταξύ των οποίων προνομιούχο θέση κατέχουν **η βιωματική – επικοινωνιακή εκπαίδευση, η μέθοδος Project, και “learning by doing”**. Συγκεκριμένα:

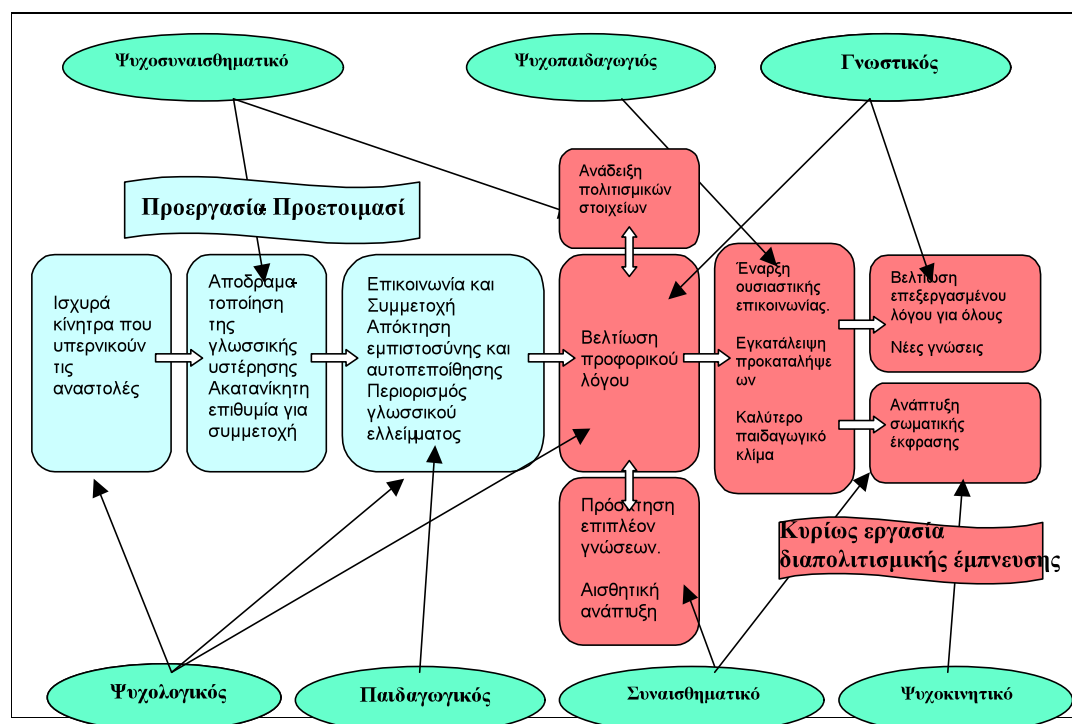
- **Εργασία στο ηθικό, ψυχολογικό επίπεδο:** ανάπτυξη εμπιστοσύνης και αυτοεκτίμησης των παιδιών και εγκαθίδρυση σχέσεων αλληλοκατανόησης και αλληλοεκτίμησης μεταξύ των συμμαθητών, γεγονός που θα ευνοήσει την επικοινωνία και τη θετική αλληλεπίδραση.
 - **Μέσα:** Ανάλυση πρωτοβουλιών και ανάθεση αποστολών μέσα στις δυνατότητες των παιδιών. Η επιτυχής εκτέλεση τονώνει την αυτοπεποίθησή τους και αποτελεί κίνητρο για τη συνέχεια. Επίσης, ασκήσεις προσοχής, συγκέντρωσης και τεχνικών δεξιοτήτων που τα κρατούν σε εγρήγορση και κινητοποιούν την ενεργητικότητά τους. Ασκήσεις σωματικής έκφρασης, με στόχο την ανάπτυξη του ψυχοκινητικού τομέα. Ακόμη, «παιχνίδι - σενάριο»
- **Εργασία στην κατεύθυνση της βελτίωσης του προφορικού λόγου,** μέσου απαραίτητου για την ευχερή επικοινωνία με το περιβάλλον και κατά συνέπεια την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους.

- **Μέσα:** Προφορικές ασκήσεις, διάλογοι, θεατρικά παιχνίδια με λόγια και δραματοποιήσεις. Σκηνοθετημένες καταστάσεις πραγματικής έρευνας (ανακάλυψη εκθεμάτων, κυνήγι θησαυρού κλπ.) που τα αναγκάζει να εκφρασθούν προφορικά προκειμένου να εκτελέσουν την αποστολή τους. Εδώ το κίνητρο πρέπει να είναι ισχυρότερο των αναστολών τους και οι «όροι του παιχνιδιού» πρέπει κατ' ανάγκη να υποχρεώνουν την προφορική επικοινωνία μεταξύ όλων των συμμαθητών.
- **Εργασία στο καθαρά γνωστικό επίπεδο,** με στόχο την απόκτηση νέων γνώσεων μέσα από τις επισκέψεις και τις δραστηριότητες στα Μουσεία.
 - **Μέσα:** Εκμετάλλευση των εκθεμάτων ως εποπτικό υλικό. Ανάδειξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων, αλληλεπιδράσεων πολιτισμών, παράλληλες χρονολογικές γραμμές. Σύνδεση με τη διδακτέα σχολική ύλη της Ιστορίας και της Γεωγραφίας. Εκμετάλλευση Βιβλιοθηκών, οδηγών των Μουσείων, οπτικοακουστικού υλικού κλπ.
- **Εργασία πάνω στη βελτίωση του επεξεργασμένου λόγου.**
 - **Μέσα:** Ασκήσεις ανατροφοδότησης, φυλλάδια με ερωτήσεις, συγγραφή ιστοριών, σεναρίων. Κατασκευή κόμικς, συγγραφή ημερολογίου δραστηριοτήτων, αναγνώσματα σχετικά με τις δραστηριότητες και συγγραφή περιλήψεων. «Το Βιβλίο του Μουσείου» και η Εφημερίδα της τάξης.
- **Εργασία πάνω στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τον Πολιτισμό και τη Μουσειοφιλία.**
 - **Μέσα:** Αποκωδικοποίηση του τρόπου έκθεσης των αντικειμένων ενός Μουσείου. Ανάδειξη της σημασίας του Μουσείου. Δημιουργία ενός Μουσείου μέσα στο Σχολείο. Προβληματισμός πάνω στο αντίστροφο: Πώς δηλαδή θα μπορούσε να λειτουργήσει το Σχολείο μέσα στο Μουσείο.

Οι δραστηριότητες είναι ατέλειωτες και από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός εξοικειωθεί με τη μέθοδο, μπορεί να τις εμπλουτίσει πολύ αποτελεσματικά με δικές του επινοήσεις.

Σχηματικά, η πορεία ακολουθεί την εξής κλιμάκωση:

Εικόνα 4 Ψυχοπαιδαγωγική πορεία δραστηριοτήτων



Τα σημεία που χρειάζονται προσοχή

- Καθορισμός του είδους των δραστηριοτήτων
- Λεπτομερής προετοιμασία των δραστηριοτήτων
- Προγραμματισμός της εργασίας στα Μουσεία, σε συνδυασμό με το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης, ιδιαίτερα στην Ιστορία και τη Γλώσσα.
- Εκμετάλλευση της θετικής προδιάθεσης των παιδιών που ξεφεύγουν από τη σχολική τάξη
- Συνεχές κέντρισμα του ενδιαφέροντος των παιδιών / κινητοποίηση (motivation)
- Σωστή κλιμάκωση της δυσκολίας των ασκήσεων
- Προσεκτικός έλεγχος της σωστής κατανόησης των οδηγιών και της ακριβούς εκτέλεσής τους
- Το διδακτικό παιχνίδι να προϋποθέτει επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους και με τρίτους

- Εκμετάλλευση αυθορμητισμού και επινοητικότητας
- Διάθεση εναλλακτικών «σεναρίων» στην περίπτωση που βλέπουμε ότι μια δραστηριότητα δεν αποδίδει ικανοποιητικά
- Έγκαιρη ανατροφοδότηση, με δραστηριότητες μέσα στην τάξη
- Εκμετάλλευση του καλού κλίματος και της συνεργατικότητας μέσα στην τάξη
- Αποφυγή υπεραπλουστεύσεων που θα δημιουργούσαν ανία στους γηγενείς μαθητές
- Διασφάλιση της απαραίτητης θετικής αλληλεπίδρασης και αποφυγή του κλίματος «ειδικής τάξης» ή «τάξης υποδοχής».
- Σχολείο ανοικτό στην κοινότητα

Ενδεικτικά παραθέτουμε ένα κύκλο δραστηριοτήτων, τις οποίες είχαμε την ευκαιρία να τις εφαρμόσουμε στην πράξη, με μεγάλη επιτυχία.²⁴⁵

Ο ΜΥΘΟΣ ΤΗΣ ΙΦΙΓΕΝΕΙΑΣ

□□□□: □□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□ □□
 □□□□□ □□ □□□□ □□□ □□□□□□□□□□

□□□□: □' □□□□□□□□□□

□□□□□□ □□□ □□□□□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□□□□□□□

- □ □□□□□□□□ □□□□□□□□□ □□□□□□□□□ (□□□□□□□□□□, □□□□□□□□□□□□□□□)
- □ □□□□□□□□ □□□□□□□□ □□□ □□□□□□□□□□ □□□ □□ □□□□□□□□□ □□□□ □□□□□□□□□ □□□ □□□□□□□□□□ □□□ □□ □□□□□□□□□ □□□ □□□□□□□□□ □□□ □□ □□□□□ □□□□ □□□□□□□□□

²⁴⁵ Στο πλαίσιο του ίδιου Προγράμματος. Οι δραστηριότητες είναι έμπνευση και δημιουργία των κκ Σ. Ανδριτσοπούλου και Σ. Αγγελίδου, εκπαιδευτικών, οι οποίες είχαν και την ευθύνη της εφαρμογής τους

Εξοικείωση με τις γλώσσες των μεταναστών

Είχαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο αναφερθεί στο πόσο σημαντική είναι η εξοικείωση των μαθητών με τις γλώσσες που μιλιούνται στον κόσμο και ιδιαίτερα αυτές των μεταναστών που ζουν και δουλεύουν στη χώρα μας. Είπαμε μάλιστα ότι δεν είναι απαραίτητη η παρουσία αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη προκειμένου ο δάσκαλος να προχωρήσει σε δραστηριότητες που ευνοούν αυτή την εξοικείωση. Παρακάτω θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τους σκοπούς και τους στόχους αυτών των δραστηριοτήτων,²⁴⁷ των οποίων η ευθύνη θα πρέπει να είναι στα χέρια κυρίως των δασκάλων ξένων γλωσσών, θεσμός που έχει πια γενικευθεί στα Δημοτικά Σχολεία της χώρας μας.

Στάσεις

Γενικός Στόχος 1	Θετική αποδοχή και ενδιαφέρον για τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα και τα στοιχεία που τη συνιστούν.
Ειδικός Στόχος 1	Θετική αποδοχή και ενδιαφέρον για α) τις γλώσσες του σχολείου, β) τις γλώσσες που διδάσκονται στο σχολείο, γ) τις λιγότερο διαδεδομένες γλώσσες, δ) τις γλώσσες των μεταναστών, ε) τις μειονοτικές γλώσσες και στ) τις γλώσσες «χαμηλού κύρους»
Γενικός Στόχος 2	Επιθυμία για εκμάθηση γλωσσών
Γενικός Στόχος 3	Προσέγγιση με αυτοπεποίθηση διαφόρων δραστηριοτήτων σε μια γλώσσα που δεν είναι οικεία
Γενικός Στόχος 4	Περιέργεια απέναντι στον τρόπο λειτουργίας των γλωσσών και ενδιαφέρον για τη μελέτη αυτής της λειτουργίας
Ειδικός Στόχος 2	Συνειδητοποίηση ότι τα διάφορα δάνεια που κάνει μία γλώσσα από άλλες γλώσσες στη διάρκεια της ιστορίας της συνεισφέρουν στον πλούτο της
Ειδικός Στόχος 3	Θετική αποδοχή και ενδιαφέρον για τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της ίδιας γλώσσας

²⁴⁷ D. Macaire, M. Candelier, Programme Eulang/Socrates-Lingua.

Ειδικός Στόχος 4 Αναγνώριση των πλεονεκτημάτων των δίγλωσσων και πολύγλωσσων ατόμων, ανεξάρτητα από το κύρος των γλωσσών που μιλούν

Δεξιότητες

- Γενικός Στόχος 1** **Πραγματοποίηση ορισμένων διαδικασιών ανάλυσης που θα επιτρέψουν μία πρόσβαση, έστω μερική, στην κατανόηση της οργάνωσης και του νοήματος μιας πρότασης γραπτής ή προφορικής σε μία μη οικεία γλώσσα**
- Ειδικός Στόχος 1** Πραγματοποίηση ορισμένων διαδικασιών ανάλυσης της συντακτικής οργάνωσης μιας πρότασης σε μία μη οικεία γλώσσα
- Ειδικός Στόχος 2** Πραγματοποίηση ορισμένων διαδικασιών ανάλυσης της μορφολογικής οργάνωσης μιας πρότασης σε μία μη οικεία γλώσσα
- Ειδικός Στόχος 3** Πραγματοποίηση ορισμένων διαδικασιών ανάλυσης του σχηματισμού των λέξεων σε μία μη οικεία γλώσσα
- Ειδικός Στόχος 4** Χρησιμοποίηση, για την ανάλυση μιας πρότασης σε μία μη οικεία γλώσσα, κανόνων και διάφορων συσχετίσεων σε μία γλώσσα οικεία
- Ειδικός Στόχος 5** Στηριζόμενοι σε ομοιότητες ή αναλογίες ανάμεσα σε λεξιλογικά στοιχεία μιας γλώσσας οικείας και μιας γλώσσας μη οικείας, εισάγουμε υποθέσεις πάνω στο νόημα και τη συντακτική οργάνωση μιας πρότασης στη μη οικεία γλώσσα
- Ειδικός Στόχος 6** Επισήμανση σε μια μη οικεία γλώσσα των σημείων στίξης (ομοιότητες με τις γνωστές γλώσσες)
- Ειδικός Στόχος 7** Έπειτα από διαρκή παρατήρηση πολλών προτάσεων σε μία μη οικεία γλώσσα, διάκριση κάποιας αρχής ή κανόνα που αφορά στο Συντακτικό
- Γενικός Στόχος 2** **Διάκριση των μη οικείων φθόγγων σε μία ξένη γλώσσα**
- Ειδικός Στόχος 8** Πραγματοποίηση μιας προσεκτικής ακρόασης
- Ειδικός Στόχος 9** Διάκριση διαφόρων τονικών και ρυθμικών σχημάτων

- Ειδικός Στόχος 10** Ακουστική αναγνώριση των ομοιοτήτων ανάμεσα σε λέξεις διαφορετικών γλωσσών
- Γενικός Στόχος 3** **Πραγματοποίηση αντιστοιχίσεων φθόγγων και γραμμάτων σε γλώσσες μη οικείες**
- Ειδικός Στόχος 11** Προσεκτική παρατήρηση των γραμμάτων μιας μη οικείας γλώσσας, με στόχο την οπτική διάκρισή τους και τη σύνδεσή τους με φθόγγους
- Ειδικός Στόχος 12** Δημιουργία συσχετίσεων μεταξύ των γραμμάτων ενός αλφαβήτου μη οικείου (π.χ. κυριλλικού), με φθόγγους μιας γλώσσας μη οικείας.
- Γενικός Στόχος 4** **Απομνημόνευση και αναγνώριση των γραπτών ή προφορικών στοιχείων μιας γλώσσας μη οικείας**
- Ειδικός Στόχος 13** Απομνημόνευση των ηχητικών συνεχειών λέξεων σε μια γλώσσα μη οικεία
- Ειδικός Στόχος 14** Αναγνώριση σε μια προφορικά εκφερόμενη πρόταση σε μια γλώσσα μη οικεία της ηχητικής συνέχειας μιας λέξης απομνημονευμένης από πριν
- Γενικός Στόχος 5** **Χρήση πολλών γλωσσών με στόχο την επικοινωνία**
- Γενικός Στόχος 6** **Μερική επικοινωνία με απουσία κοινού γλωσσικού κώδικα**
- Γενικός Στόχος 7** **Ικανότητα αναγνώρισης μιας γλώσσας μη οικείας**
- Ειδικός Στόχος 15** Αναγνώριση, με τη βοήθεια κάποιων γραπτών ή προφορικών ενδείξεων, μιας μη οικείας γλώσσας, την οποία ήδη έχουμε συναντήσει
- Ειδικός Στόχος 16** Αναγνώριση κάποιων μη οικείων τύπων γραφής, με υπόδειξη της γλώσσας ή των γλωσσών που τους χρησιμοποιούν

Γενικός Στόχος 1	Να ξέρουμε ότι ανάμεσα στις γλώσσες υπάρχουν διαφορές και ομοιότητες
Ειδικός Στόχος 1	Να ξέρουμε ότι οι γλώσσες δε χρησιμοποιούν τον ίδιο αριθμό λέξεων για να εκφράσουν την ίδια έννοια
Ειδικός Στόχος 2	Να ξέρουμε ότι κάποια από τα μέρη του λόγου που θεωρούνται «απαραίτητα» και «φυσικά» σε μια οικεία γλώσσα, μπορεί να μην υπάρχουν σε άλλες (πχ η απουσία του άρθρου στα φινλανδικά)
Ειδικός Στόχος 3	Να ξέρουμε ότι κάθε γλώσσα διαθέτει ένα δικό της φωνητικό / φωνολογικό σύστημα που καθορίζει το σύνολο των ηχητικών συνδυασμών στη γλώσσα αυτή
Ειδικός Στόχος 4	Να ξέρουμε ότι η κατεύθυνση γραφής και ανάγνωσης σε μια μη οικεία γλώσσα μπορεί να είναι διαφορετική από αυτή που εφαρμόζεται στις γνωστές μας γλώσσες
Γενικός Στόχος 2	Να ξέρουμε ότι κάθε γλώσσα υπόκειται σε διαφοροποιήσεις σε σχέση με τη γεωγραφική ή κοινωνική προέλευση των ομιλητών και τις συνθήκες που επικρατούν κατά τη χρήση της
Γενικός Στόχος 3	Να ξέρουμε ότι υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία γλωσσών στον κόσμο και ότι ακόμη και στην ίδια χώρα μπορεί να ομιλούνται πολλές γλώσσες
Ειδικός Στόχος 5	Να ξέρουμε ότι δεν πρέπει να μπερδεύουμε γλώσσα και χώρα: η ίδια γλώσσα μπορεί να μιλιέται σε πολλές χώρες, ενώ μπορεί να υπάρχουν και πολλές γλώσσες στην ίδια χώρα
Γενικός Στόχος 4	Να ξέρουμε ότι οι γλώσσες και οι κουλτούρες είναι συστήματα ανοικτά που μοιράζονται και ανταλλάσσουν στοιχεία σε σχέση με την ιστορική τους γένεση και πορεία ή σε σχέση με τις επαφές που οι πληθυσμοί διατηρούν μεταξύ τους
Ειδικός Στόχος 6	Να ξέρουμε ότι οι γλώσσες ομαδοποιούνται σε «οικογένειες», όπου κάθε οικογένεια αποτελείται από γλώσσες που προήλθαν από την εξέλιξη της ίδιας αρχικής γλώσσας
Ειδικός Στόχος 7	Να ξέρουμε ότι οι γλώσσες συχνά δανείζονται λεξικολογικά στοιχεία από άλλες
Ειδικός Στόχος 8	Να ξέρουμε ότι τα ελληνικά όπως και οι λατινογενείς, οι γερμανικές και οι σλαβικές γλώσσες ανήκουν σε μια πιο ευρεία οικογένεια, τις «ινδο-ευρωπαϊκές γλώσσες», που συναντώνται στην Ευρώπη, τη Μέση Ανατολή και την Ινδία
Ειδικός Στόχος 9	Να ξέρουμε ότι υπάρχουν στον κόσμο και πολλές άλλες οικογένειες γλωσσών εκτός από τις ινδο-ευρωπαϊκές
Ειδικός Στόχος 10	Να ξέρουμε ότι πολλοί λαοί, οι οποίοι μοιάζουν πολύ απομακρυσμένοι από μας (εξαιτίας της γεωγραφικής απόστασης ή του τρόπου ζωής τους), μιλούν μια γλώσσα που ανήκει στην ίδια οικογένεια με τη δική μας

- Ειδικός Στόχος 11** Να ξέρουμε ότι πολλοί ειδικοί επιστήμονες κάνουν την υπόθεση ότι όλες οι οικογένειες των γλωσσών του κόσμου προήλθαν από μία και μόνη γλώσσα
- Ειδικός Στόχος 12** Να ξέρουμε ότι μερικές από τις γλώσσες που σήμερα θεωρούνται «χαμηλού κύρους» και τις υποτιμάμε προσέφεραν πολλά δάνεια στις γλώσσες του σχολείου, που θεωρούνται «υψηλού κύρους»
- Ειδικός Στόχος 13** Να ξέρουμε ότι οι ανταλλαγές ανάμεσα στις γλώσσες συνδέονται με πολιτισμικά φαινόμενα (ιστορικά ή σύγχρονα)

Από τα παραπάνω, διαπιστώνει κανείς το κέρδος που θα προκύψει όσον αφορά τη στάση των παιδιών απέναντι στις γλώσσες των μεταναστών και κατά προέκταση απέναντι στην ίδια την πολιτισμική κληρονομιά τους. Είναι ένα κέρδος στη μάχη που πρέπει να δίνεται ενάντια στη στερεοτυπική σκέψη των παιδιών, η οποία βασίζεται σε αυθαίρετες γενικεύσεις και «μισές αλήθειες». Αυτό σίγουρα αντανακλά θετικά και απέναντι στους ίδιους τους μετανάστες, που δέχονται τις θετικές συνέπειες αυτής της αλλαγής στάσης. Ίσως η παραπάνω στοχοθεσία φαίνεται πολύ φιλόδοξη για το πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Εννοείται ότι δε χρειάζεται να εξαντληθεί, ούτε βέβαια θα αποτελέσει το αντικείμενο ιδιαίτερης διδασκαλίας. Μέσα όμως από άλλα μαθήματα, μπορούν να προβλεφθούν και κάποιοι από τους παραπάνω στόχους και να γίνει η αξιοποίησή τους με τρόπο εποικοδομητικό για τα παιδιά.

Αξιοποίηση των Η/Υ στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερο στρεφόμαστε στις παιδαγωγικές εφαρμογές της μοντέρνας τεχνολογίας και ιδιαίτερα των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των πολυμέσων. Είναι αλήθεια ότι μετά από μια περίοδο έντονης επιφυλακτικότητας απέναντι στις «μηχανές», ο εκπαιδευτικός κόσμος έχει αποδεχθεί κι έχει βρει πολύτιμη βοήθεια από τους υπολογιστές. Υπάρχει σήμερα ένα εκπαιδευτικό υλικό αρκετά σημαντικό – ίσως όχι τόσο πλούσιο ακόμη για τη χώρα μας – το οποίο το συναντάμε σε πολλά σχολεία. Από την άλλη, υπάρχει ένα επιχειρησιακό σχέδιο του ΥΠΕΠΘ για ένταξη των Η/Υ στην εκπαίδευση και σύνδεση με δίκτυο των σχολείων.

Είναι αμέτρητες οι εφαρμογές που μπορούν να βοηθήσουν τον αλλοδαπό μαθητή, με την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει προγραμματισμένη εργασία με τον υπολογιστή και δε θα αφήνεται να «παίζει» απλά μαζί του. Λέγοντας παιχνίδι, δεν εννοούμε τα video games, αλλά την άσκοπη περιπλάνηση στις λαβυρινθώδεις διαδραστικές διαδρομές που προσφέρουν τα σημερινά εκπαιδευτικά c.d.-rom. Έτσι, ο στόχος κάθε εργασίας ή αναζήτησης πρέπει να είναι κάθε φορά συγκεκριμένος και τα «βήματα» ξεκαθαρισμένα από την αρχή.

Πριν όμως φτάσουμε εκεί, απαιτείται μία εξοικείωση με τον υπολογιστή, η οποία θα πρέπει να γίνει με ευθύνη του εκπαιδευτικού. Θυμίζουμε ότι κάθε χρήστης μιας μηχανής πρέπει να είναι αυτόνομος, όποιο κι αν είναι το αρχικό του επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να γνωρίζει να ανοίγει και να κλείνει τον Η/Υ, να ανοίγει, να αντιγράφει σωστά και να κλείνει τα αρχεία, να σέβεται τους κανόνες ασφαλείας και καλής χρήσης του μηχανήματος. Όλα αυτά πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο μιας εισαγωγικής εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να γίνει με επίδειξη από το διδάσκοντα.

Στη συνέχεια θα πρέπει να δείξουμε στους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η «πλοήγηση» μέσα στο κάθε λογισμικό. Ο μαθητής θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει τη σημασία του κάθε κουμπιού και εικόνας, τον τρόπο αναζήτησης βοήθειας και τον τρόπο λειτουργίας των “menu”.

Τέλος, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με το πρόβλημα της ανάγνωσης και κατανόησης των οδηγιών, το οποίο τόσο μας ταλαιπωρεί στην «κλασική διδασκαλία», ενώ δεν έχει βρεθεί λύση και σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Όπως συμβαίνει και σε πολλά σχολικά βιβλία, έτσι και στα διάφορα λογισμικά προγράμματα, το γλωσσικό επίπεδο των οδηγιών είναι πολύ υψηλότερο από αυτό που τα παιδιά μπορούν να καταλάβουν, πόσο μάλλον οι αλλοδαποί. Θα πρέπει λοιπόν ο εκπαιδευτικός να ελέγχει κάθε φορά αν οι μαθητές κατανόησαν τις οδηγίες και αν χρειάζεται, να αφιερώσει ένα μάθημα για την εξοικείωση των αλλοδαπών κυρίως μαθητών μ’ αυτές. Θα μπορούσε επίσης να βάλει στην αρχή τους μαθητές να δουλεύουν ανά δύο (γηγενής με αλλοδαπό) προκειμένου να υπάρξει αλληλοβοήθεια.

Τα όρια της χρήσης υπολογιστή στην εκπαίδευση

Όπως είδαμε, η εργασία με υπολογιστή δεν είναι αποτελεσματική παρά μόνο έπειτα από ουσιαστική προετοιμασία. Αυτό σημαίνει ότι ο Η/Υ δεν είναι αυτοσκοπός μέσα στην τάξη και το μάθημα, αλλά ένα παιδαγωγικό εργαλείο όπως τα άλλα και κυρίως,

δεν πρέπει να εκτοπίζει τα υπόλοιπα. Τα λογισμικά που ασκούν την αναγνωστική ικανότητα και που είναι αυτό που το όνομά τους δηλώνει, δηλαδή «βοηθοί – ασκητές», δεν είναι πραγματικά αποτελεσματικά παρά μόνο όταν τα χρησιμοποιούμε παράλληλα με πραγματικές καταστάσεις ανάγνωσης σε διάφορα κείμενα: ποιήματα, τύπος, λογοτεχνία, διοικητικά έγγραφα κλπ. Αν η γραφή διευκολύνεται μερικές φορές από τον υπολογιστή, το γράψιμο με το χέρι πρέπει οπωσδήποτε να διδάσκεται και να αναπτύσσεται, αφού η φυσική επαφή με το βιβλίο και το χαρτί αποτελούν μέρος της αναγνωστικής και συγγραφικής απόλαυσης και κάθε άνθρωπος θα χρειάζεται πάντοτε να γράψει κάτι με το χέρι.

Τέλος, θα πρέπει να γνωρίζουμε ότι ο Η/Υ επηρεάζει με τέτοιο τρόπο τον εγκέφαλο, ώστε για λόγους διανοητικούς, νευρολογικούς και φυσιολογικούς, η εργασία μαζί του δε θα πρέπει να ξεπερνάει τα τρία τέταρτα της ώρας, με μάξιμουμ τη μία ώρα.

Θετικές δευτερογενείς επιδράσεις

Συχνά θεωρείται ότι ο υπολογιστής προορίζεται αποκλειστικά για χρήση των ανθρώπων που κατέχουν τη γνώση και είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθεί από άλλους. Το γεγονός ότι προτείνεται η προσεκτική και καλά προετοιμασμένη χρήση του από άτομα αναλφάβητα ή που δε μιλούν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, βοηθά τα άτομα αυτά να αποκτήσουν ή να επανακτήσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, με τη συνειδητοποίηση της δυνατότητας να συμμετέχουν σε μία «ευγενή» γνώση. Ταυτόχρονα, απομυθοποιείται στα μάτια τους η αναπαράσταση που έχουν της δυσκολίας χρήσης μιας παρόμοιας μηχανής. Η απομυθοποίηση αυτή βοηθά δευτερογενώς και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, με την απόκτηση θάρρους για ευκολότερη πρόσβαση και σε άλλες «μηχανές» της καθημερινής ζωής, όπως για παράδειγμα στους αυτόματους διανομείς των τραπεζών.

Οι Η/Υ και τα πολυμέσα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του σύγχρονου πολιτισμού. Η εξοικείωση ή μη μαζί τους συνιστούν ήδη αιτία ένταξης ή αποκλεισμού από την κοινωνική και οικονομική ζωή. Οι προοπτικές ανάπτυξης που υπάρχουν οδηγούν στο συμπέρασμα ότι μεγάλο μέρος του πολιτιστικού κεφαλαίου θα διαχέεται μέσα από αυτούς. Είναι λοιπόν σημαντικό να προβλεφθεί η εισαγωγή και χρήση τους μέσα στην εκπαίδευση, τόσο ως αντικείμενο διδασκαλίας, όσο – και κυρίως – ως παιδαγωγικό μέσο. Αντιλαμβανόμαστε ότι για τα μεταναστούπολα οι

εφαρμογές των Η/Υ τα βοηθούν σημαντικά στην καθημερινή τους σχολική εργασία. Επομένως, απαιτείται τόσο ο τεχνολογικός εξοπλισμός των σχολείων, όσο και η συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών – οι οποίοι θα πρέπει και οι ίδιοι να είναι καταρτισμένοι - σχετικά με το υπάρχον εκπαιδευτικό λογισμικό και τη συνετή αξιοποίησή του μέσα στην τάξη.

Σχέσεις σχολείου και οικογένειας του μεταναστού

Οικογενειακό περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις

Όπως είδαμε και στο σχετικό με τη σχολική αποτυχία κεφάλαιο, η αιτιολογία της εμπλέκει τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερο το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή. Για να εξηγήσουν τη σχολική αποτυχία των παιδιών που προέρχονται από υποβαθμισμένο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης μιλούν όλο και συχνότερα για «πολιτισμική διαφορά», «πολιτισμικό έλλειμμα» ή «πολιτισμική απόσταση». Τα παιδιά που αποτυγχάνουν κατάγονται συνήθως από περιβάλλον το οποίο είναι πολιτισμικά υποβαθμισμένο και η οικογενειακή κουλτούρα δεν τα βοηθά να κατανοήσουν και να απαντήσουν στις απαιτήσεις του σχολείου. Για να χρησιμοποιήσουμε μία μεταφορά δανεισμένη από τις οικονομικές επιστήμες, το «προϊόν» που παράγεται και διακινείται μέσα στην «οικογενειακή αγορά» (και το οποίο το παιδί κατέκτησε κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής του μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον), δεν έχει καμία αξία μέσα στη «σχολική αγορά». «Το παιδί μπαίνει στην ‘αγορά του σχολείου’ με προϊόντα τα οποία στερούνται κάθε αξίας»²⁴⁸

Έτσι οι διάφορες μελέτες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης κατά τις δεκαετίες '60 και '70, στηριγμένες πάνω σε στατιστικά δεδομένα, αμφισβήτησαν τις θεωρίες περί φυσικού χαρίσματος και απέδειξαν ότι το σχολείο αναπαράγει τις προϋπάρχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές²⁴⁹. Όσο περισσότερο οι γονείς διαθέτουν από το σχολικό μορφωτικό κεφάλαιο, τόσο (στατιστικά) περισσότερες πιθανότητες έχουν

²⁴⁸ B. Lahire, «*La réussite scolaire en milieu populaire ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*», στο «*Revue Ville – École – Intégration*», n. 114, septembre 1998

²⁴⁹ Δες και στο Πρώτο Μέρος, το κεφάλαιο για τη σχολική αποτυχία

τα παιδιά τους να παραμείνουν με επιτυχία στο σχολικό σύστημα. Αυτά τα ερμηνευτικά μοντέλα, τα οποία δύσκολα μπορεί να αμφισβητήσει κανείς επιστημονικά, αφού βασίζονται πάνω σε αυστηρά αριθμητικά δεδομένα, δε δίνουν καμία απολύτως ευκαιρία στην εκπαιδευτική, πολιτική ή κοινωνική δράση προκειμένου να αντιμετωπισθεί το πρόβλημα. Γιατί, τί άλλο θα μπορούσαμε να κάνουμε, εκτός από την πλήρη μεταρρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων, προκειμένου να οδηγηθούμε στο ιδεατό μιας «αταξικής κοινωνίας»; Και ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών, όταν καταλήγουμε σ' αυτόν τον κοινωνιολογικό ντετερμινισμό;

Ωστόσο, ποτέ δεν έπαψαν να υπάρχουν και παιδιά από ταπεινό οικογενειακό περιβάλλον τα οποία πετυχαίνουν στο σχολείο και μάλιστα θεαματικά. Μήπως αυτές οι «ατυπικές»²⁵⁰ περιπτώσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν το κλειδί και να ανοίξουν νέους δρόμους στην παιδαγωγική και κοινωνική παρέμβαση με στόχο τη σχολική επιτυχία σε περιβάλλον κοινωνικά και πολιτισμικά στερημένο; Αυτή είναι τουλάχιστον η άποψη μιας γενιάς νέων κοινωνιολόγων και παιδαγωγών, οι οποίοι ερευνούν στο εσωτερικό πλέον της οικογένειας, αλλά και στις σχέσεις που αυτή διαμορφώνει με το σχολείο, την ερμηνεία των ατυπικών αυτών περιπτώσεων, πιστεύοντας ότι απομονώνοντας και γενικεύοντας εκείνους τους παράγοντες που οδηγούν στην επιτυχία, θα μπορούσαμε να αντιμετωπίσουμε καλύτερα το πρόβλημα.

Σ' αυτή την έρευνα σε «μικροσκοπική» κλίμακα, βρέθηκαν οικογένειες οι οποίες στερούνταν πλήρως μορφωτικού κεφαλαίου (περιπτώσεις αναλφάβητων γονέων, γονείς μετανάστες κλπ), οι οποίες ωστόσο μέσα από το διάλογο και την οργάνωση της οικογενειακής ζωής δημιούργησαν μια θέση *συμβολική* (μέσα από τις οικογενειακές ανταλλαγές) ή *πραγματική* για το μικρό μαθητή ή τον «*γραμματιζούμενο*» μέσα στην οικογενειακή αναπαράσταση. Έτσι σε κάποιες οικογένειες μπορούμε να συναντήσουμε γονείς με διάθεση να ακούσουν και να ρωτήσουν με ενδιαφέρον το παιδί γι' αυτό που κάνει στο σχολείο, γιατί γι' αυτούς έχει ιδιαίτερη αξία. Ακόμα και αν οι γονείς δεν καταλαβαίνουν τίποτα από αυτά που γίνονται στο σχολείο – και δεν ντρέπονται να το ομολογήσουν – ακούν και δίνουν προσοχή στη σχολική ζωή του παιδιού τους, ρωτώντας τα και συμβουλευοντάς τα σχετικά μ' αυτήν. Δείχνουν έτσι ότι γι' αυτούς είναι κάτι ιδιαίτερα σημαντικό. Αυτές οι συζητήσεις, με τουλάχιστον ένα μέλος της οικογένειας, επιτρέπουν την

εξωτερίκευση μιας νέας εμπειρίας, ώστε το παιδί να μη ζει μόνο του κάτι τόσο καινούργιο και σημαντικό. Με τον ίδιο τρόπο, όταν οι αγράμματοι γονείς, ή οι γονείς μετανάστες ζητούν τη βοήθεια του παιδιού προκειμένου να τους διαβάσουν ένα γράμμα, τον τηλεφωνικό κατάλογο ή κάποιο έγγραφο και να τους το εξηγήσουν, να συμπληρώσουν μία αίτηση ή να βοηθήσουν στα μαθήματα τα αδέρφια τους, μπορούμε να πούμε ότι δημιουργούν μια ιδιαίτερα σημαντική θέση μέσα στην οικογένεια την οποία κατέχει το παιδί που πάει καλά στο σχολείο. Βλέπουμε λοιπόν ότι κάποιες οικογενειακές αναπαραστάσεις παρέχουν την απαραίτητη συμβολική αξία σ' αυτούς που ξέρουν γράμματα, παράγοντας καθοριστικός για τα παιδιά τους. Όταν στερούμαστε κάθε δυνατότητας άμεσης βοήθειας, αυτές οι διαδικασίες οικογενειακής αναγνώρισης και «νομιμοποίησης» παίζουν έναν κεντρικό ρόλο σε ότι αφορά τις πιθανότητες μιας καλής σχολικής πορείας του παιδιού.

Βλέπουμε λοιπόν, ότι οι κοινωνιολόγοι οι οποίοι μέχρι σήμερα διαπίστωναν και μελετούσαν την απόσταση μεταξύ οικογενειακού περιβάλλοντος και σχολείου ως αιτία της σχολικής αποτυχίας, δεν προσέγγιζαν παρά μόνο τη μια πλευρά της «μοναξιάς» του παιδιού: αυτή που ζούσε μέσα στην «αγορά του σχολείου», όταν διαπίστωνε ότι το προϊόν του δεν είχε καμία αξία.

Όμως το παιδί, ακόμα και σε κατάσταση σχολικής αποτυχίας, πάντα κάτι μαθαίνει μέσα στην τάξη. Κανένας μαθητής δε φεύγει από το σχολείο δίχως ένα μίνιμουμ αποκτηθείσας γνώσης. Και τί κάνει το παιδί μ' αυτό το «σχολικό προϊόν» όταν επιστρέφει στο σπίτι και διαπιστώνει ότι δεν έχει καμία αξία μέσα στην «οικογενειακή αγορά», για να ξαναχρησιμοποιήσουμε οικονομικούς όρους. Πρόκειται για τη «δεύτερη μοναξιά» που ζει το παιδί σε κατάσταση σχολικής αποτυχίας. Αυτήν ακριβώς τη μοναξιά καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν κάποιες ταπεινές οικογένειες μεταναστών ή χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, δίνοντας ένα νόημα στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Με τον τρόπο αυτό φτάνουν στο σημείο, παρά το ότι δεν έχουν τη δυνατότητα άμεσης βοήθειας, να στηρίζουν την προσπάθειά τους, να της δώσουν αξία και νομιμοποίηση μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και να ενισχύσουν την σχολική πορεία τους.

Διαπιστώνουμε από τα παραπάνω ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι το προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ των οικογενειακών αναπαραστάσεων και της σχολικής

²⁵⁰ B. Lahire, ό.π.

ζωής, όπως αυτές παρουσιάζονται σε μια δεδομένη στιγμή. Αυτό σημαίνει ότι μια ορθολογιστική πολιτική ενάντια στη σχολική αποτυχία δεν μπορεί παρά να είναι μια πολιτική σύνθετη και σφαιρική: στον οικονομικό και κοινωνικό όσο και στον εκπαιδευτικό και πολιτισμικό τομέα, με πλήθος παρεμβάσεων και έναρξη διαλόγου μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Αυτή η σχέση όμως παρουσιάζεται συχνά προβληματική και δημιουργεί σημεία τριβής και παρεξηγήσεων. Στις επόμενες σειρές θα προσπαθήσουμε να φωτίσουμε μέρος αυτών των σημείων.

Προσέγγιση οικογένειας και σχολείου. Ναι, αλλά με ποιο σκοπό;

«Να εμπλέξουμε τους γονείς και να τους φέρουμε κοντά στο σχολείο». Ελάχιστα από τα προγράμματα και δράσεις που εφαρμόζονται σε υποβαθμισμένες γειτονιές και οικογένειες μεταναστών δεν περιέχουν αυτή τη γενική «οδηγία» και πρόταση. Αναρωτιόμαστε συχνά για το «πώς;». Ίσως ήρθε ώρα να αναρωτηθούμε και το «γιατί να το κάνουμε;»

Οι «οικογένειες» των υποβαθμισμένων περιοχών είναι τόσο διαφορετικές μεταξύ τους, τόσο ως προς την εθνική - εθνοτική τους προέλευση, αλλά και ως προς την κοινωνική τους διαδρομή, τη θέση τους στον κύκλο ζωής, τη σχέση με την κοινωνία υποδοχής, την κοινωνική τους κινητικότητα και τη σχέση τους με το σχολείο. Μόνο μια ευκαιριακή απλούστευση θα μας επέτρεπε να αποδεχθούμε τη γενική χρήση του όρου «η οικογένεια». Μέσα από τις γραμμές αυτές θα προβληματισθούμε περισσότερο πάνω στον όρο «η εμπλοκή της οικογένειας». Μπορούμε να τον υποβάλουμε στον έλεγχο αυτό θέτοντας αρκετές ερωτήσεις:

Ποιο μπορεί να είναι το όφελος από την εμπλοκή της οικογένειας;

Το αξίωμα πάνω στο οποίο βασίζεται αυτή η σύσταση συνίσταται στο ότι αν οι οικογένειες έρχονται συχνά στο το σχολείο, τα παιδιά τους θα έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Τι αποδεικνύει όμως αυτή τη θέση; Καμία μέχρι σήμερα έρευνα δεν έχει αποδείξει ότι μια τέτοια σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου ήταν απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία. Το να αποδίδει η οικογένεια σημασία στις σχολικές σπουδές, το να αισθάνεται το παιδί ότι για τους γονείς του αυτό που κάνει (δηλαδή αυτό που μαθαίνει και, κυρίως, το γεγονός ότι τα καταφέρνει και προχωράει)

είναι σημαντικό, αποτελούν παράγοντες που παίζουν αναμφίβολα ρόλο στην επιτυχία του. Πέρα από αυτό όμως;

Είμαστε πάντα σίγουροι, όταν ισχυριζόμαστε κάτι τέτοιο, ότι οι οικογένειες δεν εμπλέκονται; Ποιους δείκτες χρησιμοποιούμε;

Εάν η εμπλοκή και το ενδιαφέρον για το σχολείο μετρώνται με τη συχνότητα των επαφών μεταξύ δασκάλων και γονέων και με τη συνεπή παρουσία των τελευταίων στις συγκεντρώσεις που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί, τότε σίγουρα μπορούμε να πούμε ότι οι οικογένειες των μεταναστών δεν εμπλέκονται σχεδόν καθόλου. Ο συγκεκριμένος όμως μπορεί να είναι ένας πολύ κακός δείκτης του οικογενειακού ενδιαφέροντος. Υπάρχουν πολλοί λόγοι που εξηγούν το γεγονός ότι δεν έρχονται οι γονείς στο σχολείο. Για τις υποβαθμισμένες ομάδες, οι οποίες μόνο μας ενδιαφέρουν εδώ, αυτοί οι λόγοι είναι ακόμη περισσότεροι και διαφορετικοί μεταξύ τους, παρά το γεγονός ότι η σχολική ορολογία τους ομαδοποιεί αβασάνιστα όλους κάτω από το γενικό τίτλο «η οικογένεια».

- Ο πρώτος λόγος είναι ότι κάποιοι γονείς εμπιστεύονται τόσο πολύ το σχολείο που δε θα τους περνούσε ποτέ από το μυαλό να πάνε να ελέγξουν ή να φανεί ότι ελέγχουν, αυτό που κάνουν τα παιδιά τους εκεί. Η διδασκαλία είναι υπόθεση των εκπαιδευτικών που είναι ειδικοί και γνωρίζουν αυτό που το σχολείο προσδοκά από τα παιδιά. Ιδιαίτερα μάλιστα στην Ελλάδα, όπου οι μετανάστες, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, προέρχονται από χώρες όπου υπήρχε μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στους κρατικούς θεσμούς.
- Ο δεύτερος λόγος είναι ότι το σχολείο, τους είναι ένα μέρος άγνωστο, με όλες τις έννοιες του όρου. Αυτή η άγνοια, θα 'λεγε κανείς, ότι είναι ακριβώς ένα επιχείρημα παραπάνω για να προσκαλέσουμε τις οικογένειες να έρθουν να το γνωρίσουν. Ποιος όμως επισκέπτεται εύκολα, εκτός αν τα κίνητρά του είναι τουριστικού ενδιαφέροντος, κάποιο κοινωνικό χώρο τον οποίο δε γνωρίζει και του οποίου τους κώδικες αγνοεί;
- Ο τρίτος λόγος είναι ότι τα θέματα και τα προβλήματα που τίθενται στις ενημερωτικές συγκεντρώσεις ενδιαφέρουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς παρά τους γονείς, με εξαίρεση τους γονείς - εκπαιδευτικούς και τους «επαγγελματίες γονείς μαθητών». Το να μακρηγορεί κανείς, εξηγώντας στους

γονείς αυτό που κάνει και γιατί το κάνει προέρχεται από μια διάθεση των εκπαιδευτικών για διαφάνεια και επεξήγηση. Δεν είναι ωστόσο βέβαιο ότι ο στόχος επιτυγχάνεται. Αυτό σημαίνει ότι ενώ η επιδίωξη είναι να ενδιαφερθούν οι γονείς για το «πώς» ενεργεί ο εκπαιδευτικός, υπάρχουν τελικά πολλοί για τους οποίους το μόνο καίριο ερώτημα είναι «ποιο είναι το αποτέλεσμα;». Τα υπόλοιπα, δηλαδή η επιλογή των τεχνικών, των μεθόδων, των εποπτικών μέσων κλπ., όντας υπόθεση των εκπαιδευτικών, δεν αισθάνονται, κατ' ανάγκη, σε θέση να τα συζητήσουν, ούτε και να τα εκτιμήσουν. Η απόσταση μεγαλώνει, όσο η χρησιμοποιούμενη γλώσσα είναι μια γλώσσα επαγγελματική, δηλαδή ειδική. Επιχειρήσαμε ποτέ να εκτιμήσουμε μέσα σε μια συνάντηση γονέων και εκπαιδευτικών αυτό που προκύπτει από τη χρήση ενός "παιδαγωγικού" λεξιλογίου, με την επίκληση ονομάτων, μεθόδων, τεχνικών ή θεωριών (Freinet, Δελμούζος, ομαδοσυνεργατική, Σχολείο εργασίας, βιωματική μάθηση, Projects κλπ.), με τη χρήση συντμήσεων (ΣΕΠΠΕ, ΠΕΚ, ΔΟΕ, ΤΕΕ κλπ.), με την αναφορά σε όρους σύνθετους που θεωρούμε γνωστούς (κύκλοι, δέσμες, ενισχυτική, αντισταθμιστική, εξομοίωση κλπ.). Η παιδαγωγική γλώσσα είναι για κάποιους - και ειδικά για τις κατηγορίες στις οποίες αναφερόμαστε - ακατάληπτη. Μήπως όμως το ίδιο δεν συμβαίνει και με μας όταν βρεθούμε σε κύκλο επιστημόνων της πληροφορικής, από τη γλώσσα της οποίας δεν καταλαβαίνουμε τίποτα;

- Ο τέταρτος λόγος μπορεί απλά να είναι η έλλειψη χρόνου, η προχωρημένη ώρα, η απόσταση ή πολύ απλά ο φόβος να βγουν από το σπίτι τους.

Εμπλοκή: Ναι αλλά σε τι; Στο σχολείο ή στην εκπαίδευση;

Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί για τους γονείς των υψηλότερων κοινωνικών τάξεων (γιατροί, δικηγόροι, στελέχη κλπ.) ότι δεν αισθάνονται να τους αφορά το σχολείο επειδή, όπως παρατηρείται, δεν είναι όλοι τους συστηματικά παρόντες στις σχολικές συγκεντρώσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί εξηγούν τις απόψεις τους για την τάξη; Κατά πάσα πιθανότητα θα πούμε γι' αυτούς ότι δεν ενδιαφέρονται από κοντά για το σχολείο, αλλά αυτό δεν τους εμποδίζει να ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους, σε σημείο που να αναπτύσσουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές στρατηγικές (ιδιωτικά σχολεία, ιδιαίτερα μαθήματα κλπ.)

Στο βάθος, ο όρος της εμπλοκής των γονέων περιλαμβάνει πράγματα πολύ διαφορετικά μεταξύ τους Και δεν γνωρίζουμε ποτέ πολύ καλά για ποια από αυτά μιλάμε. Ας τα δούμε αναλυτικά, αρχίζοντας από αυτό που φαίνεται να είναι ο "ανώτερος βαθμός εμπλοκής".

- Μπορεί καταρχήν, να καλύπτει τη συμμετοχή στα όργανα του Σχολείου (Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, Σχολική Επιτροπή, κλπ.)
- Αυτός ο ρόλος της «εμπλοκής» παραπέμπει στη συνέχεια στο γεγονός να συναντούν οι γονείς τους εκπαιδευτικούς. Έχοντας ήδη προσεγγίσει τις ομαδικές συναντήσεις, θα περιοριστούμε εδώ στις προσωπικές. Όταν είναι κανείς γονέας, γιατί πηγαίνει να συναντήσει έναν εκπαιδευτικό; Για να του μιλήσει για το παιδί του, ή για να τον ακούσει να μιλάει σχετικά; Για ποιο σκοπό οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να κουβεντιάσουν με τους γονείς ενός μαθητή;
- Είναι οι γονείς το ίδιο έτοιμοι να ακούσουν καλά, όπως και άσχημα πράγματα και παρατηρήσεις για τα παιδιά τους;
- Θα ήταν οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι να ακούσουν παρατηρήσεις πάνω στο έργο τους από τους γονείς, παρατηρήσεις μάλιστα που θα έρχονταν σε ευθεία αντίθεση με τις αρχές του σχολείου και της παιδαγωγικής, όπως «χτύπα το αν δεν κάθεται φρόνιμα...»;
- Δεν είναι μελετηρά τα παιδιά επειδή οι γονείς τους πηγαίνουν συχνά στο σχολείο, αλλά μάλλον συμβαίνει το αντίθετο: Επειδή τα παιδιά τους πηγαίνουν καλά και είναι επιτυχώς προσαρμοσμένα στο σχολικό περιβάλλον, οι γονείς τους πηγαίνουν να δουν τους εκπαιδευτικούς. Εκεί βρίσκουν άλλωστε και την επιθυμητή «αναγνώριση των κόπων» τους και τα απαραίτητα «συγχαρητήρια».
- Η εμπλοκή είναι ακόμη η παρακολούθηση της σχολικής εργασίας: η εκδήλωση ενδιαφέροντος γι' αυτό που έμαθαν τα παιδιά στην τάξη, η προσοχή στην εκτέλεση των εργασιών στο σπίτι ή τουλάχιστον, ο έλεγχος αν έχουν γίνει σωστά. Θα μπορούσε επίσης να είναι η αναγνώριση από την οικογένεια μιας ιδιαίτερης αξίας προς τη σχολική ζωή, όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο.

- Ορισμένοι γονείς, παρά το ότι δεν ικανοποιούν κανέναν από τους παραπάνω «βαθμούς εμπλοκής», επιμένουν ωστόσο στα παιδιά τους να διαβάζουν και να σέβονται το δάσκαλο.

Ποιον τύπο εμπλοκής ζητάμε από τις οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών, αυτές που συνήθως κατηγορούμε ότι «δεν πατάνε ποτέ στο σχολείο»; Είμαστε σίγουροι ότι δεν εμπλέκονται, ότι δεν υπάρχει από μέρους τους προσοχή στην εργασία στο σπίτι ή ότι η σχολική επιτυχία των παιδιών τους δεν αντιπροσωπεύει τίποτα γι' αυτές; Και αν τελικά συμβαίνει να τους ενδιαφέρει η επιτυχία των παιδιών τους αλλά να μη βλέπουν για ποιο λόγο αυτοί, ως γονείς, να πρέπει να πάνε στο σχολείο;

Οι υποβαθμισμένες οικογένειες είναι πολύ περισσότερο εξαρτημένες από το σχολείο και τη λειτουργία του απ' ότι οι πιο προνομιούχες εφόσον διαθέτουν πολύ λιγότερες εναλλακτικές λύσεις από αυτές, όταν κάτι δεν πάει καλά. Γι' αυτές είναι ευθύνη του σχολείου να διασφαλίσει την επιτυχία. Το να μην το επισκέπτονται δεν σημαίνει ότι αδιαφορούν και δεν το υπολογίζουν. Αντίθετα, αργίσι το εμπιστεύονται και δέχονται ότι δεν μπορούν να κάνουν στη θέση του εκπαιδευτικού αυτό που είναι απαραίτητο για την επιτυχία και ότι ο τελευταίος τελικά γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα αυτό που πρέπει να κάνει. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι περισσότεροι αλλοδαποί και ομογενείς προέρχονται από χώρες όπου το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν στην απόλυτη ευθύνη του κράτους και στο οποίο είχαν απόλυτη εμπιστοσύνη. Λύνοντας λοιπόν μια μεγάλη παρεξήγηση, πιστεύουμε ότι είναι πολύ περισσότερες απ' ότι τελικά φαίνεται, οι οικογένειες που «εμπλέκονται» και πολύ σοβαρά μάλιστα στη σχολική ζωή, χωρίς να είναι ταυτόχρονα κοντά στο σχολείο.

Γιατί τελικά οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την προσέγγιση της οικογένειας με το σχολείο;

Αυτή η απαίτηση προέρχεται από τη σχεδόν καθολική αντίληψη της θετικής επίδρασης αυτής της προσέγγισης στην επιτυχία και το σεβασμό από μέρους του μαθητή των προσδοκιών του σχολείου σ' ότι έχει σχέση με τη μελέτη και τη συμπεριφορά.

Ωστόσο υπάρχουν κι άλλοι λόγοι:

Το να έρθει στο σχολείο ο γονέας είναι σα να εκδηλώνει τη σημασία που του αποδίδει. Με άλλα λόγια: είναι μια απαίτηση για αναγνώριση του δασκάλου!

Από την άλλη, θα πρέπει να μας προβληματίσει η διαμόρφωση μιας νέας «παιδαγωγικής ηθικής», σύμφωνα με την οποία «καλός γονέας μαθητή» είναι αυτός που επισκέπτεται συχνά το σχολείο.

Τέλος, δύο θέματα πιο γενικά:

Το αίτημα για εμπλοκή των γονέων και η σπουδή για προσέγγισή τους στο σχολείο, μαρτυρά τη συνειδητοποίηση από μέρους του σχολείου, του εξαιρετικά πολύπλοκου χαρακτήρα της αγωγής και της εκπαίδευσης ενός παιδιού. Και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται «διψασμένοι» για καθετί που θα τους επέτρεπε να καταλάβουν καλύτερα τις οικογένειες των μεταναστών και την «κουλτούρα» τους, ανάμεσα σε άλλα. Γιατί όχι; Αλλά πώς θα τη διαχειριστούν τελικά αυτή τη γνωριμία; Ακόμα και αν υποθέσουμε ότι θα μπορούσαμε να γνωρίσουμε την «κουλτούρα του μετανάστη», σε τι αυτό θα άλλαζε την προοπτική επιτυχίας των παιδιών που προέρχονται από τη μετανάστευση; Θα άλλαζε ίσως – και δεν είναι αμελητέο – τον τρόπο που βλέπουν τα παιδιά αυτά και θα βοηθούσε να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους. Περιέχει ωστόσο και το ρίσκο, και αυτό δεν πρέπει να το αγνοήσουμε, να τα «ξαποστείλουν» για πάντα στην κουλτούρα προέλευσής τους, στιγματίζοντάς τα με την αδέξια συμπεριφορά τους, όπως είδαμε και σε προηγούμενα κεφάλαια.

Και αν το αίτημα για εμπλοκή των οικογενειών κατέληγε στην πραγματικότητα, ακόμα και αν δεν είναι στις προθέσεις αυτών που το διατυπώνουν, στην απόδοση σ' αυτές της ευθύνης για την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών; Θέτοντας αυτή την ερώτηση δεν αρνούμαστε το ρόλο που μπορούν να παίξουν οι γονείς σε σχέση με τη σχολική πορεία των παιδιών τους. Αναρωτιόμαστε ωστόσο μήπως δεν βρισκόμαστε πάλι μπροστά σε μια κατάχρηση της θέσης της «κοινωνικοπολιτισμικής υστέρησης», που τοποθετεί την προέλευση της σχολικής αποτυχίας στο οικογενειακό περιβάλλον και όχι στο σχολείο και τις διαδικασίες του, όταν την ίδια στιγμή οι «απειλούμενες» οικογένειες περιμένουν ότι η μαθησιακή επιτυχία των παιδιών τους θα έρθει πρώτα απ' όλα από αυτό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Είναι πλέον γεγονός για όλες τις οικονομικά ισχυρές χώρες – ανάμεσά τους και τα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης – η πολυπολιτισμική δημογραφική σύνθεσή τους, η οποία οφείλεται, πρωτογενώς, σε πολλούς λόγους. Άλλοτε τα κράτη αυτά είναι εκ της συστάσεώς τους πολυφυλετικά και πολυπολιτισμικά (Η.Π.Α., Καναδάς, Αυστραλία, κ.ά.), άλλοτε η πολυπολιτισμικότητα οφείλεται στην απο-αποικιοποίηση παλιών μητροπολιτικών αυτοκρατοριών (Γαλλία, Αγγλία, Ολλανδία κ.α.), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις η πολυπολιτισμικότητα προέρχεται από την οικονομική μετανάστευση (Γερμανία, Σουηδία κ.ά). Τις περισσότερες φορές, ωστόσο, συνυπάρχουν παραπάνω από ένας λόγοι.

Η αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας διέφερε και διαφέρει από χώρα σε χώρα, ανάλογα με την κουλτούρα της και την κυρίαρχη ιδεολογία της. Ωστόσο, στη Δύση κατά τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότερο υπάρχει η τάση – που εκφράζεται ως επίσημη κρατική πολιτική τοποθέτηση – της ισότιμης και απροκατάληπτης αντιμετώπισης των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, με στόχο τη συνεννόηση και την επικοινωνία μέσα στο ίδιο κοινωνικό σύνολο και εντέλει τη δημιουργική σύνθεση που θα είναι επωφελής για όλους. Η θέση αυτή που συνηθίζουμε να την αποκαλούμε διαπολιτισμικότητα, ιστορικά, δεν είχε πάντα την ίδια εμβέλεια. Θα λέγαμε ότι είναι η κατάληξη μιας μακράς πορείας που ως σημαντικότερους σταθμούς είχε την πολιτική της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, όπως επίσης της πολυπολιτισμικότητας (υπό την έννοια της θεσμικά κατοχυρωμένης συνύπαρξης και αυτόνομης ανάπτυξης διαφορετικών πολιτισμικών προτύπων μέσα στο ίδιο κρατικό πλαίσιο) και την αντιρατσιστική πολιτική.

Η διαπολιτισμικότητα, με τη σειρά της, είχε κι αυτή τις θεωρητικές της παλινωδίες. Δε γίνονταν αντιληπτή με τον ίδιο τρόπο σε κάθε τόπο, γνώρισε παροξυσμούς και ριζοσπαστικές τοποθετήσεις, δοκιμάστηκε στη συνείδηση των απλών ανθρώπων αλλά και των κυβερνήσεων. Συνεθλίβη αρκετές φορές ανάμεσα στον πατριωτισμό (που δεν αμφισβητούσε), τον εθνικισμό (που κριτίκαρε), τον κοσμοπολιτισμό (με τον οποίο δεν ταυτίζονταν) και το διεθνισμό ή την παγκοσμιοποίηση (των οποίων απλά είναι ένα εργαλείο ανάλυσης).

Η διαπολιτισμικότητα ξεκινά από μία ιδεαλιστική, ανθρωπιστική βάση, στο κέντρο της οποίας είναι ο άνθρωπος ως σύνολο. Το σύνολο αυτό αποτελούν η ίδια η

βιογραφία του, η φυλή του, ο πολιτισμός του, η μόρφωσή του και οι γνώσεις του, η γλώσσα του και ο τρόπος ζωής του. Αυτό το όλον πρέπει να γίνεται σε κάθε περίπτωση σεβαστό, γιατί εγκολπώνει την υπέρτατη σημασία της αξίας της ανθρώπινης υπόστασης.

Ο Χάρτης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα αποτελεί βασικό άξονα αναφοράς που ρυθμίζει τις σχέσεις μας με τη διαφορετικότητα. Για να υπάρξει διαπολιτισμικότητα, προϋπόθεση είναι η αναίρεση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Υπάρχει Διαπολιτισμικότητα, όταν επιτύχουμε την επικοινωνία, τη συνεννόηση και την αλληλεπίδρασή μεταξύ των ανθρώπων, χωρίς συγκρούσεις και σε μία δημιουργική προοπτική, παρά τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις τους.

Η Διαπολιτισμικότητα δεν υπάρχει όταν δεν υπάρχει επαφή και ανταλλαγή μεταξύ των ανθρώπων. Από την άλλη δεν προϋποθέτει τόσο την αλλαγή ή τον επαναπροσδιορισμό της εθνικής ή πολιτισμικής ταυτότητας κανενός των εμπλεκομένων, όσο την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών, καθώς και την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα σ' ένα πλαίσιο ανεκτικότητας, αποδοχής της ετερότητας, διάθεσης για διάλογο και συνεργασία

Η πολυπολιτισμικότητα δεν προέκυψε με τον ερχομό των αλλοδαπών μεταναστών στην Ελλάδα. Βαθύτατες κοινωνικές – άρα και πολιτισμικές – διαφοροποιήσεις υπήρχαν πάντα μέσα στον ελληνικό κοινωνικό ιστό και πριν το μεταναστευτικό ρεύμα προς τη χώρα μας. Ούτε θα εκλείψει βέβαια η πολυπολιτισμικότητα όταν οι αλλοδαποί μάθουν ελληνικά ή όταν θα έχουμε τη δεύτερη γενιά των μεταναστών στο σχολείο. Απλά, τώρα το πρόβλημα έγινε πιο ορατό και χρειάστηκε άμεσα να δοθούν λύσεις. ***Ωστόσο, το δημόσιο, λαϊκό σχολείο ήταν, είναι και θα είναι πολυπολιτισμικό, σε αντίθεση με την ιδιωτική εκπαίδευση, η οποία, «πολυτέλεια» της ταξικής και οικονομικής επιλογής, θα λειτουργεί μέσα σε πλαίσια πιο ομοιογενή και άρα μονοπολιτισμικά.***

Αυτό όμως δεν είναι μια δυστυχία του Δημόσιου και Λαϊκού χαρακτήρα του σχολείου. Αντίθετα είναι ο πλούτος του και η δυναμική του, με την προϋπόθεση να μη «λοξοκοιτάμε» προς την ιδιωτική εκπαίδευση, προσπαθώντας να μιμηθούμε το αμφίβολης ηθικής, δημοκρατικής, αλλά και γνωστικής ποιότητας μοντέλο της.

Στο σχολείο αυτό, όπως το εννοούμε, έχουν θέση όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους. Το σχολείο αυτό εντάσσει, δικαιώνει, μορφώνει και δίνει τη δυνατότητα της ολοκλήρωσης σε όλους τους μαθητές του. Το σχολείο αυτό είναι το

ισχυρότερο όπλο της κοινωνίας μας ενάντια στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση. Δεν είναι επιλεκτικός μηχανισμός, αλλά μοχλός μορφωτικής και πολιτισμικής ανύψωσης.

Υπό την έννοια αυτή, η είσοδος των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί την εξαιρετική ευκαιρία του επαναπροσδιορισμού του ρόλου του σχολείου και την ουσιαστική αναγέννησή του, με την επιστροφή του στην ανθρωπιστική του βάση και αφετηρία.

Τα διαπολιτισμικά σχολεία δεν περιορίζονται στα δέκα ή είκοσι που επισήμως φέρουν αυτό το χαρακτηρισμό. Κάθε δημόσιο, ελληνικό σχολείο πρέπει να είναι δυνάμει διαπολιτισμικό.

Τα θεμέλια πάνω στα οποία θα οικοδομηθεί αυτό το σχολείο είναι:

- Εκπαιδευτικοί καταρτισμένοι πάνω στη νέα, πολυπολιτισμική πραγματικότητα, με σεβασμό στην ετερότητα και γνώστες των μεθόδων εκείνων που θεωρούνται ως οι πλέον πρόσφορες μέσα σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον.
- Διασφάλιση της συναισθηματικής ασφάλειας όλων των μαθητών, με σεβασμό της προσωπικότητάς τους όπως και των ιδιοτεροτήτων τους. Εμπέδωση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, που βάζει τέρμα στη θεώρηση της ομοιογένειας (υπαρκτής ή ιδεατής) ως εξιδανικευμένης κατάστασης.
- Προγράμματα διδασκαλίας προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους, που θα κινούν το ενδιαφέρον τους και θα τους προετοιμάζουν με σιγουριά για το αύριο, τόσο ως πολίτες όσο και ως εργαζόμενους.
- Μέθοδοι διδασκαλίας που θα ευνοούν τη θετική αλληλεπίδραση και διαδράση μεταξύ των μαθητών, με στόχο την ουσιαστική γνωριμία, τον αλληλοσεβασμό, αλληλοθαυμασμό και αλληλεκτίμηση. Οι τελευταίοι είναι παράγοντες απαραίτητοι για την πραγματική επικοινωνία και συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, ανεξαρτήτως καταγωγής.

Για να προχωρήσουμε στην κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να προσέξουμε τα παρακάτω σημεία:

- Τη θέση των μητρικών γλωσσών και του πολιτισμού των μαθητών μέσα στο σχολείο, που θα πρέπει να είναι «προσπελάσιμοι» από όλους.
- Τη λειτουργία δομών μέσα στο σχολείο που θα διασφαλίζουν τη σύντομη και ασφαλή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, με ταυτόχρονη αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου που φέρνει ο μαθητής από τη χώρα προέλευσής του.
- Την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων που θα ευνοούν τη συνεργατική μάθηση.
- Την αξιοποίηση της τεχνολογίας, με ταυτόχρονη αναβάθμιση των εκπαιδευτικών υποδομών.
- Τη μέριμνα για τη συμβουλευτική καθοδήγηση των γονέων όλων των μαθητών (και όχι μόνο εκείνων που συνηθίζουμε να θεωρούμε ως πιο «κρίσιμους»)
- Την θεσμική υιοθέτηση και εμπέδωση στην πράξη ενός αντιρατσιστικού πλαισίου, που όχι μόνο θα αποτρέπει αλλά και θα καταδικάζει αυστηρά, κάθε μορφή διάκρισης ή αξιολογικής ιεράρχησης με κριτήριο την καταγωγή, τη θρησκεία ή τη φυλή των ατόμων.
- Την απάλειψη από τα σχολικά εγχειρίδια των αναφορών σε γεγονότα ή σε καταστάσεις που ενισχύουν τη στερεοτυπική σκέψη των μαθητών, χωρίς όμως με τον τρόπο αυτό να αλλοιώνεται, να παραχαράσσεται ή να συρρικνώνεται η ιστορία και η παράδοση του τόπου. Αυτό είναι ένα έργο δύσκολο, είναι όμως ταυτόχρονα και μια σπουδαία «άσκηση αυτοπεριορισμού», ενδοσκόπησης και επανατοποθέτησης απέναντι σε κάποια «δεδομένα» που αναπαράγονται εδώ και δεκαετίες μέσα στα διδακτικά μας προγράμματα.
- Την αυστηρή επιλογή του διδακτικού προσωπικού, με γνώμονα, πέρα από την επιστημονική και διδακτική επάρκεια, τη δυνατότητα να διαχειρίζεται χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις μια πολυπολιτισμική τάξη.

Γενικές προτάσεις για μια καλύτερη εκπαίδευση των μεταναστών

- Εμπέδωση μιας ξεκάθαρης αντιρατσιστικής στάσης μέσα και έξω από το σχολείο. Αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί με «ευχολόγια», διοικητικά μέτρα ή «κηρύγματα». Απαιτεί την ανυπόκριτη προσαρμογή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών που θα εμπνεύσει και θα παραδειγματίσει και τους μαθητές. Στην κατεύθυνση αυτή θα

μπορούσαν να οργανωθούν ειδικά σεμινάρια «ευαισθητοποίησης» και καταπολέμησης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

- Διάχυση των αρχών του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των μειονοτήτων μέσα στα διδακτικά (αναλυτικά) προγράμματα του σχολείου, σε όλες τις βαθμίδες.
- Προσανατολισμός προς ένα σχολείο ευέλικτο, προσαρμοσμένο στις πραγματικές ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών, γιατί ανάμεσα στους αλλοδαπούς μαθητές και τις οικογένειές τους υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με την προοπτική παραμονής στην Ελλάδα, τη διάθεση για αποκλειστικά ελληνική εκπαίδευση ή την επιθυμία για καλλιέργεια και της μητρικής γλώσσας. Το Ολοήμερο Σχολείο, αν αξιοποιηθεί σωστά, παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο.
- Η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι, σε κάθε περίπτωση, ένα σπουδαίο μορφωτικό κεφάλαιο, και είναι κρίμα να εγκαταλείπεται, ακόμα και όταν δεν υπάρχει προοπτική παλιννόστησης. Θα πρέπει μάλιστα, από τη γενίκευση της διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών των μεταναστών που θεωρούμε επιβεβλημένη, να επωφελούνται, αν το επιθυμούν, και οι γηγενείς μαθητές.
- Ενημέρωση του συνόλου των εκπαιδευτικών της χώρας πάνω στα θέματα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και ομογενών μαθητών, με έμφαση στη διδακτική μεθοδολογία. Η γνωριμία με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτήτων που κατοικούν στην Ελλάδα είναι επίσης ένα στοιχείο που βοηθά ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό στο έργο του.
- Ενίσχυση του έργου του δασκάλου, με την απαραίτητη συμβουλευτική καθοδήγηση, διδακτικά προγράμματα και «δια βίου» εκπαίδευση.
- Ειδικά για τη συμβουλευτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, πρέπει να εντοπιστεί η πραγματική αδυναμία πολλών σχολικών συμβούλων να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια, και για το λόγο αυτό απαιτείται και η δική τους συστηματική ενημέρωση.
- Η διακρατική συνεργασία με τις χώρες προέλευσης των μεταναστών μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά τα παιδιά τους που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, όπως απέδειξε η συνεργασία της ελληνικής με τη γερμανική κυβέρνηση για το αντίστοιχο θέμα της εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων.

- Ενθάρρυνση της έρευνας στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής, με έμφαση στην πρακτική, με παραγωγή διδακτικού υλικού, εκπόνηση διδακτικών προγραμμάτων και μεθοδολογική αναζήτηση. Μέσα στο πλαίσιο αυτό επιβάλλεται ο επανακαθορισμός της φυσιογνωμίας και του ρόλου των «Πειραματικών Σχολείων», με μετατροπή τους σε πραγματικά παιδαγωγικά εργαστήρια, που θα προάγουν την έρευνα.
- Τέλος, μέριμνα συνολικά για την οικογένεια των αλλοδαπών μαθητών. Ηθική, κοινωνική και μορφωτική στήριξή της, προκειμένου να εμπλουτίζεται, κατά το δυνατό, το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα μεταναστούποια. Η επικοινωνία με την οικογένεια μπορεί επίσης να οδηγήσει στην ασφαλή διάγνωση της προσδοκίας παλιννόστησής της στη χώρα καταγωγής, και άρα να τεθούν διαφορετικές προτεραιότητες στην εκπαίδευση των παιδιών, ανάλογα μ' αυτήν.

Ειδικές προτάσεις και παρατηρήσεις πάνω στην Παιδαγωγική και Διδακτική της Πολυπολιτισμικής τάξης

- Πρόβλεψη ειδικού, μεταβατικού σταδίου «περάσματος» στην κυρίαρχη γλώσσα, ιδιαίτερα για τους μαθητές που φτάνουν στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία. Η συνέχιση της ύλης στη μητρική τους γλώσσα, για ένα διάστημα προσαρμογής, με ταυτόχρονη, εντατική διδασκαλία των ελληνικών, προκειμένου τα παιδιά να μπορούν εύκολα να ενταχθούν στο κανονικό πρόγραμμα.
- Ευελιξία στη χρήση των μεθόδων διδασκαλίας και πειραματισμός με ομαδοσυνεργατικής έμπνευσης μοντέλα. Είτε αυτά εφαρμόζονται σε όλο το διδακτικό πρόγραμμα, είτε σε μεμονωμένα projects, προσφέρουν σημαντικότητα πλεονεκτήματα, σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη. Για να γίνει αυτό, απαιτείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με εξάσκηση στην πρακτική τους εφαρμογή.
- Αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών μέσα στην τάξη, ακόμα και όταν η επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα είναι δυσχερής. Αυτό τονώνει την αυτοπεποίθησή τους και περιορίζει το αίσθημα αποτυχίας που συχνά αναπτύσσουν. Προκειμένου, όμως, να αξιοποιηθεί το μορφωτικό τους κεφάλαιο,

πρέπει πρώτα να τεθεί σε εφαρμογή ένα αξιόπιστο σύστημα διάγνωσης των γνώσεών τους και του επιπέδου τους.

- Εξατομίκευση της διδασκαλίας των αλλοδαπών μαθητών με «μέτρο», προκειμένου να μη διαταραχθούν οι ισορροπίες της τάξης και τους καταστήσουμε τελικά αντιπαθείς στους υπόλοιπους συμμαθητές τους.
- Εκτενής χρήση της εποπτείας. Η εικόνα, ειδικά τον πρώτο καιρό, μπορεί να παίζει το ρόλο της «γέφυρας», ανάμεσα στα μεταναστόπουλα και την υπόλοιπη τάξη, αμβλύνοντας τις γλωσσικές αδυναμίες.
- Εισαγωγή των νέων τεχνολογιών μέσα στο σχολικό πρόγραμμα, όχι ως «αξεσουάρ», αλλά ενταγμένες μέσα στη διαδικασία μάθησης. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ειδικά, μπορούν να βοηθήσουν καθοριστικά στην εξατομίκευση της διδασκαλίας των αλλοδαπών μαθητών, ενώ είναι και ιδιαίτερα ελκυστικοί στη χρήση.
- Επένδυση, ιδιαίτερα στην αρχή, στην ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας του αλλοδαπού μαθητή στα ελληνικά. Αυτό τον κάνει να νιώθει ασφάλεια και τονώνει την αυτοπεποίθησή του. Ο ακαδημαϊκός λόγος μπορεί να ακολουθήσει.
- Ενθάρρυνση της δημιουργίας φιλικών, διαπροσωπικών, σχέσεων μεταξύ μεταναστόπουλων και γηγενών, οι οποίες θα τροφοδοτούνται από το κοινό ομαδικό παιχνίδι στα διαλείμματα, τα σπορ, τις εκδηλώσεις και με τη σειρά τους θα ανατροφοδοτούν μια αλληλοδιδασκτική υποστήριξη. Η τελευταία δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική, παρά μόνο αν θεμελιώνεται στην κοινή βούληση και των δύο «πλευρών».
- Αλληλογνωριμία πολιτισμών, συνηθειών, ιδιαιτεροτήτων. Ειδικά όταν στην τάξη υπάρχουν παιδιά των οποίων η πολιτισμική παράδοση επιβάλλει ασυνήθιστες για τους Έλληνες πρακτικές (π.χ. Νηστεία κατά το Ραμαζάνι, αποχή από το χοιρινό κρέας, αργία του Σαββάτου κλπ.). Η γνωριμία με τις ηθικές και τις πολιτιστικές αξίες του κάθε πληθυσμού μπορεί να βοηθήσει στην αλληλοκατανόηση και την πρόληψη παρεξηγήσεων.
- Εφαρμογή οργανωμένων εξωσχολικών δραστηριοτήτων, κατά τις οποίες, ανάλογα με το στόχο που έχει τεθεί, ο αλλοδαπός μαθητής μπορεί να αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες, γνώσεις, γλωσσική ανάπτυξη, ψυχοσυναισθηματική ασφάλεια, ή συνδυασμό των παραπάνω.

- Τέλος, συστηματικότερη, «τολμηρή» και απροκατάληπτη έρευνα πάνω στην αποτελεσματικότητα των συμπλεγμάτων τάξεων των ολιγοθέσιων σχολείων, όχι μόνο σε ότι αφορά στην επιτυχή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και στην πρόοδο όλων των μαθητών, ντόπιων και ξένων. Διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι και τόσο αρνητικοί απέναντι σ' αυτά, ενώ η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία τα πιστώνει με σημαντικότερα πλεονεκτήματα. Η πολυηλικιακή οργάνωση σε συμπλέγματα τάξεων, μπορεί, κατά τη γνώμη μας, να απαντήσει σε πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η εκπαίδευση, προσφέροντας, με την κατάλληλη στήριξη κι εκσυγχρονισμό, το ιδανικό παιδαγωγικό περιβάλλον για καινοτόμες και αποτελεσματικές πρωτοβουλίες. Στην κατεύθυνση αυτή, θα προτείναμε, σε μια πρώτη φάση, αναστολή της πολιτική κατάργησής τους, με ουσιαστική αναβάθμιση των υποδομών τους και πιλοτική εφαρμογή σ' αυτά διαπολιτισμικών διδακτικών προγραμμάτων. Επαναξιολόγηση του έργου τους και στην περίπτωση που κριθούν θετικά, γενίκευση των αρχών λειτουργίας τους ακόμη και στα αστικά κέντρα. Παράλληλα, επιβεβλημένη είναι και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο περιβάλλον του ολιγοθέσιου σχολείου, όπου σήμερα εντοπίζονται αρκετές αδυναμίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αγτζίδης, Βλ., Η κατάρρευση της Σοβ. Ένωσης. Οι συνέπειες για τον Ελληνισμό, Εκδ. Ελλοπία, Αθήνα, 1992

Αξελός, Λ., Η κρίση της εθνικής ταυτότητας και τα παρεπόμενά της in Τετράδια πολιτικού διαλόγου έρευνας και κριτικής, τ. 34, Αθήνα, Άνοιξη – Καλοκαίρι '94)

Adorno, Th. Η θεωρία της ημιμόρφωσης, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1990 (2η έκδοση)

Βακαλιός, Αθ., Περεστρόικα και Εκπαίδευση, Γρηγόρης, Αθήνα, 1989

Βακαλιός, Θ., Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη, Gutenberg, Αθήνα, 1997

Βιγγόπουλος, Η., Η εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας με Ομάδες, Αθήνα, 1982

Βούρη, Σ., Εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια, Παρασκήνιο, Αθήνα, 1992

Βούρη, Σ., Η αρχαιότητα ως πηγή εθνικών τεκμηρίων στα Βαλκανικά εγχειρίδια ιστορίας (1991-1996), στην «Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ. 11, Ιωάννινα, 1998, σελ. 9-24

Βρέττα-Πανίδα Α., Κοιλιάρη-Μιχαηλίδη Α., Τα παιδιά των μεταναστών στις τάξεις υποδοχής, in "Επιστημονική Σκέψη" τ. 15, Αθήνα, 1983

Βρεττός, Ι., Το έργο ζωγραφικής ως πηγή στο μάθημα της Ιστορίας: εικαστική διατύπωση και αξιοποίηση του ιστορικού θέματος, in «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», 1988, (9), σελ. 93-122.

Βρεττός, Ι., Καψάλης Αχ. Αναλυτικά Προγράμματα, Θεσσαλονίκη, 1994

Βρεττός, Ι., Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: το παράδειγμα της Επανάστασης του 1821, in «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», 1994, (20-21), σελ. 43-68.

Βρεττός, Ι., Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με μικροδιδασκαλία, εκδ. Art of Text, Θεσ/νίκη, 1994

Βρεττός, Ι., «Ενθουσιασμός και εκφραστικότητα του εκπαιδευτικού: Γνώρισμα της προσωπικότητας ή ασκήσιμη συμπεριφορά;» in «Μακεδόν», Φλώρινα, Άνοιξη 1996, τ. 2^ο, σελ. 23-35

Βρεττός, Ι., Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο, Αθήνα 1999

Γεν. Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Προγράμματα Ερευνών Αποδημίας - Παλιννόστησης του ελληνικού πληθυσμού (τόμος Β'), Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα, 1992

Γεράσης, Ιω., Η νεοελληνική ταυτότητα, ΡΟΣΙ, Αθήνα, 1989

Γεώργας Δ., Παπαστυλιανού, Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα, 1993

Γεωργογιάννης, Π., Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Gutenberg, Αθήνα, 1997

Γιανναράς, Χρ., Ελληνότροπος πολιτική, Ίκαρος, Αθήνα, 1996

- Γκότοβος Α.Ε., Μάρκου Γ., Φέριγκ Μ.**, Η σχολική επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών - Μια πρώτη προσέγγιση, in "Σύγχρονη Εκπαίδευση" τ. 34, 35, 36
- Γκότοβος Αθ., Μάρκου Γ.**, κ.α., Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών. Προβλήματα και προοπτικές, ΥΠΕΠΘ-UNESCO (Πολυγραφημένη έκδοση), Αθήνα, 1984
- Γκότοβος, Αθ.**, Η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες δεύτερης γενιάς, Εκδ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 1988
- Γκότοβος, Α.** Ρατσισμός. Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής., Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, 1996
- Γρηγορίου, Π.** & συνεργάτες, Ζητήματα μειονοτήτων στην Ευρώπη., Ε.Κ.Ε.Μ., Αθήνα, 1992
- Δαμανάκης Μ, Δήμου Γεω.**, Πρόγραμμα Παραγωγής Διδακτικού Υλικού για την Ελληνόγλωσση Διδασκαλία των Ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Επιστημονική Έκθεση. Τόμος Α' & Β', Ιωάννινα, 1994
- Δαμανάκης, Μ.**, "Η ελληνική ως μητρική και ξένη γλώσσα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης" στα πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου για τον Αλφαριθμητισμό και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ, Αθήνα, 1992
- Δαμανάκης, Μ.**, Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή, in "Τα εκπαιδευτικά" τ. 16, Αθήνα
- Δαμανάκης, Μ.**, Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση., Gutenberg, Αθήνα, 1997
- Δαμανάκης, Μ.**, Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές., in "Τα Εκπαιδευτικά" τ. 16, Αθήνα, σ. 75-87
- Δαμανάκης, Μ.**, Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα, 1987
- Δαμανάκης, Μ.**, "Η ελληνική ως μητρική και ξένη γλώσσα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης", στα Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου για τον Αλφαριθμητισμό και τη Διδακτική της μητρικής γλώσσας., ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ, Αθήνα, 1992
- Δαμανάκης, Μ.**, Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη. Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, in "τα Εκπαιδευτικά" τ. 31-32, Αθήνα, Ιουν. - Δεκέμ. 1993, σ. 32-43
- Δήμου, Γ.Η.**, Κοινωνικές – Γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα, 1988
- Δήμου, Γ.Η.**, Απόκλιση – Στιγματισμός. Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση των Αποκλίσεων στο Σχολείο, Gutenberg, Αθήνα, 1996
- Διβάνη, Α.**, Ελλάδα και μειονότητες, Νεφέλη, Αθήνα, 1995
- Δράκος, Γ.**, "Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία-Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία. Εκδ. "Περιβολάκι" & Ατραπός, Αθήνα 1998, σελ. 356
- Δράκος, Γ.**, Θεραπευτική Παιδαγωγική, εκδόσεις Τολίδη, Αθήνα, 1991
- Δράκος, Γ.**, Η Παιδαγωγική του Λόγου και της Ομιλίας, Εκδ. Τολίδη, Αθήνα, 1991
- Δράκος, Γ.**, "Ζητούμενα Ζητήματα", εκδ. Αθανασόπουλος - Παπαλάμης, Αθήνα 1996

- Δράκος, Γ., Νικολάου, Γ.,** «Η Μουσειακή Εκπαίδευση ως Μέθοδος Ενισχυτικής Διδασκαλίας της Γλώσσας σε Πολυπολιτισμικό περιβάλλον», έρευνα, Ατραπός (υπό δημοσίευση), Αθήνα 2000
- Δρεττάκης, Μ.,** Δημογραφικές εξελίξεις στην Ελλάδα 1961-1990, Ίδρυμα Αντιμετώπισης Δημογραφικού Προβλήματος, Αθήνα, 1996
- Δρεττάκης, Μ.,** Προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης, Αθήνα 1998
- Έμκε - Πουλοπούλου, Η.,** Μετανάστες και Πρόσφυγες στην Ελλάδα 1970-1990, in "Εκλογή" τ. 85, Αθήνα, 1986
- Έμκε-Πουλοπούλου Ήρα,** Προβλήματα Μετανάστευσης – Παλιννόστησης, IMEO & ΕΔΗΜ, Αθήνα, 1986
- Έμκε-Πουλοπούλου Ήρα,** Μετανάστες και πρόσφυγες στην Ελλάδα, in Εκλογή Θεμάτων Κοινωνικής Πρόνοιας τ.85/86, Αθήνα, 1990
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή,** Για μια Κοινότητα Παιδείας. Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο, 1994
- Ηλιού, Μ.,** Προκλήσεις και στοιχήματα της εποχής μας: το πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης "Δημοκρατία, δικαιώματα του ανθρώπου, μειονότητες.", in "Σύγχρονη Εκπαίδευση" τ.95, Αθήνα, 1995
- Θεοδωρόπουλος Χρ., Συκιώτου Αθ.** (επιμέλεια), Η προστασία των δικαιωμάτων των μεταναστών εργατών και των οικογενειών τους. Η διεθνής και η εθνική εμπειρία, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Αθήνα, 1994
- Ίδρυμα Μαραγκοπούλου για τα δικαιώματα του Ανθρώπου,** Τα δικαιώματα των μεταναστών εργατών., Βιβλιοπωλείο της "Εστίας", Αθήνα, 1994
- Καζαμιάς, Α. κ.ά.,** Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση, Γρηγόρης, Αθήνα, 1992
- Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β.,** Διαπολιτισμική Αγωγή, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997
- Kangas Skutnabb Tove,** Πολυγλωσσία και εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων, in "Δελτίο Θυέλλης" τ. 19 , Αθήνα, 1997
- Καρακατσάνη, Γ.Θ.,** "Προβλήματα ένταξης και επανένταξης παλιννοστούντων μαθητών. Τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας" in Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τ. 1/1993, Έτος 35^ο, Περίοδος Β', σελ. 8-22
- Καστοριάδης, Κ.,** Η φαντασμακική θέσμιση της Κοινωνίας, Εκδόσεις Ράππα, Αθήνα, 1981
- Κατσορίδας Α., Δ.,** Ξένοι εργάτες στην Ελλάδα, ΙΑΜΟΣ, Αθήνα, 1994
- Καυάλης, Γ.,** Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία (Σχολικά εγχειρίδια, γλωσσική επιμόρφωση, προοπτική), Gutenberg, Αθήνα, 1996
- Καψωμένος, Ε.,** Το πολιτιστικό μας πρόβλημα στην προοπτική της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης, in "Διαλεκτική" τ. 5, Αθήνα, 1991
- Κίνηση Πολιτών κατά του Ρατσισμού,** Η Ευρώπη αντιμετώπη με το φαινόμενο του Ρατσισμού, Παρασκήνιο, Αθήνα, 1995
- Κολιάδης, Εμ.,** Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, τόμοι Α', Β' & Γ', Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1996-7
- Κονδύλη, Μ.,** Πλανητική πολιτική μετά τον ψυχρό πόλεμο, Θεμέλιο, Αθήνα, 1992

- Κοσσυβάκη, Φ.**, Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία, Gutenberg, Αθήνα, 1996
- Κοτσιώνης, Καλούτση Α.** (επιμέλεια), Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Πόντιοι μαθητές στην κοινωνική και σχολική ένταξή τους, Ελ. Γράμματα "Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις", Αθήνα, 1993
- Κοτσιώνης, Π.**, Η προβληματική της μετανάστευσης και της παλιννόστησης από εκπαιδευτική σκοπιά, in "Διαβάζω" τ. 285, Αθήνα, 1992
- Κωνσταντίνου, Χ.**, Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν, Σμυρνιωτάκης, Αθήνα, 1994
- Κωνσταντίνου, Χ.**, Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή, Gutenberg, Αθήνα, 1997
- Λέβι-Στρώς, Κ.**, Φυλή και Ιστορία, Γνώση, Αθήνα, 1991
- Λέκκα, Π.Ε.**, Η εθνικιστική ιδεολογία, Εκδόσεις ΕΜΝΕ – Μνήμων, Αθήνα, 1992
- Λινάρδος-Ρυλμόν, Π.**, Αλλοδαποί Εργαζόμενοι και Αγορά Εργασίας στην Ελλάδα, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, Αθήνα, 1993
- Λινάρδος-Ρυλμόν, Π.**, Η ελληνική κοινωνία και η νέα μετανάστευση in Τετράδια πολιτικού διαλόγου Έρευνας και Κριτικής τ. 36, 1995, σσ. 61-71
- Λιντς, Ε.Ρ.**, Πολιτισμός και Επικοινωνία - Η λογική της διαπλοκής των σημείων, Καστανιώτης, Αθήνα, 1993
- Μάνος, Κ.**, Μέθοδοι διδασκαλίας, Αθήνα, 1977
- Μάνος, Κ.**, Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική Ι (θεωρία), Αθήνα, 1991
- Μάνος, Κ.**, Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική (έρευνα), Αθήνα, 1992
- Μαρκαντώνης, Ι.**, Παιδεία Ειρήνης, Αθήνα, 1977
- Μάρκου, Γ.**, Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας - Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα, 1996
- Μάρκου, Γ.**, Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα, 1996
- Μάρκου, Γ.**, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, αυτο-έκδοση, Αθήνα, 1995
- Μασιάλας, Β.**, Η Εκπαίδευση των Ελλήνων της Αμερικής. Από την αφομοίωση στον πολιτιστικό πλουραλισμό. in "Νέα Παιδεία" τ. 40, Αθήνα, 1986, σσ. 33-48
- Ματσαγγούρας, Η.**, «Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση», Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1987
- Μέγιερ, Ε. (Meyer, E.)**, Ομαδική διδασκαλία, θεμελίωση και παραδείγματα, μτφρ. Λ. Κουτσούκη, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1987
- Μεταξόπουλος, Αιμ.**, Έθνος, Κράτος, Εθνότητα: σχόλια σε μια δυτική μυθολογία in "Θεωρία και Κοινωνία" τ. 6/92, Εκδόσεις Γνώση, Αθήνα, 1992
- Μπαλιμπάρ Ετ., Βαλλερστάιν Ιμ.**, Φυλή - Έθνος - Τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες, Εκδόσεις ο Πολίτης, Αθήνα, 1991
- Μπαρτικιάν, Χ.Μ.**, Ελληνισμός και Αρμενία, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα, 1991
- Μπόμπας, Λ.**, Οι ξένοι συγγάτοικοί μας και η εκπαίδευση των παιδιών τους, in "Σύγχρονη εκπαίδευση" τ. 65, Αθήνα, Ιουλ.-Αυγ. 1992, σ. 73-75

Μπόμπας Α., ανακοίνωση με θέμα "Διερευνώντας πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών" στο Ζ' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, με θέμα "Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές". Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995 Βλ. Πρακτικά του Συνεδρίου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

Boos-Nunning, U., Ανοιχτά θεωρητικά προβλήματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Εισήγηση στο Ζ' διεθνές συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995 (Πρακτικά του συνεδρίου), Ρέθυμνο, 1995

Μυλωνάς, Θ., Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα απ' τους σχολικούς μηχανισμούς, Γρηγόρης, Αθήνα, 1982

Νικολάου, Γ., «Εναλλακτικές μέθοδοι βελτίωσης του γλωσσικού επιπέδου των παλινοστούτων από την πρώην Σοβιετική Ένωση μέσα από τη Μουσειακή Αγωγή. Η δράση του Μαρασλείου», Πρακτικά Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, με θέμα: «Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα». Επιμέλεια και ευθύνη Π. Γεωργογιάννης, Πάτρα, 1999, σ. 203-220

Νικολάου, Γ., «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες», Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 1999

Νικολάου, Γ. «Εξ αποστάσεως εξειδίκευση ανέργων εκπαιδευτικών από την πρώην Σοβιετική Ένωση σε θέματα Δημιουργικής Απασχόλησης με τη βοήθεια της Τηλεματικής», εισήγηση στο Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ιούλιος 1999, Πρακτικά του Συνεδρίου, τόμος 3^{ος}, σελ. 17-41

Νικολάου, Γ., Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στο Περιοδικό «Μακεδόν», Α.Π.Θ. - Παιδαγωγική σχολή Φλώρινας, Φλώρινα, Σεπτέμβριος, 2000

Νικολάου, Γ., Γιαννούλη, Π., «Το Θεατρικό Παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης», στο Περιοδικό «Τα Εκπαιδευτικά», (υπό δημοσίευση), Αθήνα 2000

Νικολάου, Γ., «Διερεύνηση των πλεονεκτημάτων των συμπλεγμάτων τάξεων του ολιγοθέσιου σχολείου, σε σχέση με την επιτυχή ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες», εισήγηση στο Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ιούλιος 2000, υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου

Νικολινάκος, Μ., Καπιταλισμός και Μετανάστευση, Παπαζήσης, Αθήνα, 1973

Ντελόρ, Ζ., Η Ευρωπαϊκή πρόκληση, Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη, Αθήνα, 1991

Νυσταζόπουλου, Πελεκάνου, Οι Βαλκανικοί Λαοί, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1991

Ξωχέλλης, Π., Παιδαγωγική του Σχολείου, Θεσσαλονίκη, 1986

Ξωχέλλης, Π., Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης, Θεσσαλονίκη, 1984

UNESCO, Μειονότητες, in "Courier" τ. 8, UNESCO (ελληνική έκδοση), 1993

Παπαδημητρίου, Ζ., Από το μύθο της "φυλής" στη βαρβαρότητα του ρατσισμού, in Τετράδια πολιτικού διαλόγου, έρευνας και κριτικής, τ. 36-37, Αθήνα 1995, σελ. 33-38

Παπακωνσταντίνου, Θ., Δελλασούδας Α. «Προβληματική της Εκπαίδευσης των Αλλοδαπών Μαθητών στη χώρα μας», in Πρακτικά Ζ' Συνεδρίου Παιδαγωγικής

Εταιρείας Ελλάδας – Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη.- Τάσεις και Προοπτικές., Πανεπιστήμιο Κρήτης, Επιμέλεια Μ.Ι. Βάμβουκας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σελ. 384-396

Παπαναστασίου, Αλ., Ο Εθνικισμός - Κοινωνιολογική μελέτη, Εκδόσεις Δημιουργία, Αθήνα, 1992

Παπανδρόπουλος Χ., Βρεττός Σπ., Η συρροή ξένων - μεταναστών στην Ελλάδα, in "Οικονομικός Ταχυδρόμος", Αθήνα, 1-6-1991

Παπάς, Αθ., Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής, "Βιβλία για όλους", Αθήνα, 1987, (4η έκδ.)

Παπάς, Αθ., Μαθητοκεντρική Διδασκαλία, τ. 1,2,3, "Βιβλία για όλους", Αθήνα, 1990, (2η έκδ.)

Παπάς, Αθ., Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, τ. Α' & Β', Εκδ. Δελφοί, Αθήνα, 1994

Παπάς, Αθ., Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, Αυτοέκδοση, Αθήνα 1998, σ. 623

Παπασταμάτης Α., Τα ολιγοθέσια Σχολεία της Ελληνικής Υπαίθρου, (Δεύτερη έκδοση), Γρηγόρης, Αθήνα 1998

Πετρινώτη, Ξ., Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα, Οδυσσέας (Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων), Αθήνα, 1993

Πετράκη, Γ., Ανεργία και νέες κοινωνικές σχέσεις, Εποχή, Αθήνα 1993

Πετρόπουλος, Ν., Κοινωνικοοικονομική κινητικότητα των Αποδήμων Ελλήνων, Γεν. Γραμ. Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα, 1991

Πετρόπουλος, Ν., Κοινωνικοπολιτιστικές διαστάσεις της παλιννόστησης, in Επιθεώρηση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2-3/1981, Αθήνα, 1981

Πετρόπουλος, Ν. (επιστημονικός υπεύθυνος), Πρόγραμμα Ερευνών Αποδημίας-Παλιννόστησης του Ελληνικού Πληθυσμού. Τόμος Β', Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα, 1992

Πουλής Π., «Η Οργάνωση της Εθνικής Παιδείας», εκδ. Αντ. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή, 1995

Πυργιωτάκης, Ι., Κοινωνικοποίηση και Κοινωνικές Ανισότητες, Γρηγόρης, Αθήνα, 1986

Πυργιωτάκης, Ι.Ε., Έλληνες Δάσκαλοι, Γρηγόρης, Αθήνα, 1992

Reich, H., "Ευρωπαϊκή" και "Διαπολιτισμική" Εκπαίδευση. Ένα αταίριαστο ζευγάρι., Εισήγηση στο Ζ' συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας, Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995, (Πρακτικά του Συνεδρίου)

Ρούκουνας, Εμμ.- Ίδρυμα Μαραγκοπούλου για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Διεθνής προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, Εστία, Αθήνα, 1995

Charlot, B., Το σχολείο αλλάζει, Προτάσεις, Αθήνα, 1992

Ελληνικού Πληθυσμού, Αθήνα 1990, τ. Α', σσ. 339-368.

Σκούρτου, Ε., (επιμέλεια), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Νήσος, Αθήνα, 1997

Σπυρόπουλος, Γ., Ζητήματα προαγωγής και προστασίας των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, Ε.Κ.Ε.Μ., Αθήνα, 1996

- Σπυρόπουλος, Γ.**, Διεθνής οργάνωση και μειονότητες, Ε.Κ.Ε.Μ., Αθήνα, 1996
- Στερεόπουλος, Ν.**, Ξένοι και Έλληνες πρόσφυγες στην Ελλάδα, in "Οικονομικός Ταχυδρόμος", Αθήνα, 22-2-1990
- Σχεδία-Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης, Bernard van Leer Foundation, Παν. Αθηνών**, "Το πολύχρωμο σχολείο", Μια εμπειρία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από την Τέχνη, Νήσος, Αθήνα, 1996
- Ταρατόρη Ε.**, «Η πρακτική άσκηση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» in «Μακεδόν», Φλώρινα, Άνοιξη 1996, 2^ο τεύχος, σελ. 60-64.
- Τζάνη, Μ.**, Σχολική Επιτυχία: Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας, αυτό-έκδοση, Αθήνα, 1983
- Τζάνη, Μ.**, Το ιδεολογικό Μήνυμα του Ελληνισμού στην Αγωγή του Ανθρώπου, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1992
- Τζάνη, Μ.**, Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1992 (3^η εκδ.)
- Τζάνη, Μ., Παμουκτσόγλου, Τ.**, Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. «Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίαιτον», Αθήνα, 1998
- Τοκατλίδου, Β.**, Εισαγωγή στη διδασκαλία των ζωντανών γλωσσών, Οδυσσέας, Αθήνα, 1986
- Τριλιανός, Αθ.**, Μεθοδολογία της διδασκαλίας, Εκδ. Τολίδη, Αθήνα, 1991
- Τριλιανός, Αθ.**, Σχεδιασμός του διδακτικού έργου σε επίπεδο ενότητας μαθήματος και η αυτοαξιολόγηση του μαθητή, in "Σχολείο και Ζωή" τ. 11, Αθήνα, 1985
- Τριλιανός, Αθ.**, Προσέγγιση στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών, Αθήνα, 1988
- Τριλιανός, Αθ.**, Η παρώθηση ή πώς καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση, Εκδ. Λύχνος, Αθήνα, 1988
- Τριλιανός, Αθ.**, Στοχεύοντας σε μια διδασκαλία με ελάχιστα προβλήματα μη κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών, in "Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου", τ. 1, Δ.Ο.Ε., Αθήνα, 1991
- Τριλιανός, Αθ.**, Η αντίληψη των δασκάλων για την ενθάρρυνση του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία, (έρευνα), εκδ. Συμμετρία, Αθήνα 1993.
- Τριλιανός, Αθ.**, Η διδακτική διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων της Δημοτικής Εκπαίδευσης, πρακτικά Συνεδρίου, 16-17 Απριλίου 1994, Εκπαιδευτήρια «Ο Πλάτων».
- Τριλιανός, Αθ.**, Αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς δασκάλου και μαθητών κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, (έρευνα), in «Νέα Παιδεία», τεύχ. 72, 1994.
- Τριλιανός, Αθ.**, Μεθοδολογία της διδασκαλίας, τ. Ι και ΙΙ, Εκδ. Τολίδη, Αθήνα, 1998
- Τριλιανός, Αθ.**, Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της, Αθήνα, 1997
- Τριλιανός, Αθ.**, Οι σχέσεις δασκάλου και μαθητών στην τάξη και οι επιπτώσεις στη διδασκαλία-μάθηση, in «ΜΑΚΕΔΑΝΟΝ», τεύχ. 3, 1997.
- Τσαούσης, Δ.**, Ελληνισμός, Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και Βιωματικοί άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Αθήνα, 1983

Τσαούσης, Δ., Κοινωνική Δημογραφία, Κοινωνική Βιβλιοθήκη Gutenberg, Αθήνα, 1986, 221 σ.

Τσαρδάκης, Δ., Διαδικασίες κοινωνικοποίησης, Αθήνα, 1984

Τσιπλητάρης, Αθ., Αντιαυταρχική αγωγή: Αλλαγή της συμπεριφοράς του δασκάλου μέσα στην τάξη, in "Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου", τ. 3, Δ.Ο.Ε., Αθήνα, 1984

Τσιπλητάρης, Αθ., Η κοινωνικοποίηση του παιδιού, in «Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου», Αθήνα, 11-15/1987.

Τσιπλητάρης, Αθ., Η διαγνωστική – συμβουλευτική στην εκπαιδευτική πράξη: Διάγνωση και θεραπεία μιας μαθησιακής αδυναμίας του παιδιού στη σχολική τάξη, in «Τα Εκπαιδευτικά», 34-35/1994

Τσιπλητάρης, Αθ., Το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα στην κοινωνικοποιητική λειτουργία της σχολικής τάξης, Πρακτικά: Εκπαιδευτήρια «Ο Πλάτων». Αθήνα 1995.

Τσιπλητάρης, Αθ., Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, Αθήνα 1998

Τσιτσελίκης Κ., Χριστόπουλος Δ., (υπό την επιμέλεια), "Ελλάδα, Ευρώπη, Μειονότητες", Δελφοί 1-3/11/1997 Πρακτικά Δημερίδας και διατύπωση Πορισμάτων, Κ.Ε.Μ.Ο., Αθήνα, 1997

Τσουκαλάς, Κ., Είδωλα Πολιτισμού. Ελευθερία, Ισότητα και Αδελφότητα στη σύγχρονη Πολιτεία, Θεμέλιο, Αθήνα, 1991

Ύπατη Αρμοστεία Ηνωμένων Εθνών Για Τους Πρόσφυγες, Οι πρόσφυγες του Κόσμου 1995-1996 - Σε αναζήτηση λύσεων, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1996

Φακιολάς, Ρ., Αλλοδαποί απασχολούμενοι στην Ελλάδα, in "Οικονομικός Ταχυδρόμος", Αθήνα, 12-7-1990

Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ., Ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, in "Σύγχρονα Θέματα" τ. 63 , Αθήνα, 1996

Φωτιάδης, Κ., Οι Έλληνες στις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1995

Habermas, J., Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής, Πλέθρον, Αθήνα, 1990

Χ'Νικολάου, Μαρασλή, Ζωή και Μάθηση στην Πολυπολιτισμική Κοινωνία, in "Τα Εκπαιδευτικά" τ. 21, Αθήνα, 1991

Χαραλαμπίδης, Μ., Ο Πολιτιστικός Ιμπεριαλισμός, Ίδρυμα Μεσογειακών Μελετών, Αθήνα, 1984

Ψημμένος, Ιορ., Μετανάστευση από τα Βαλκάνια. Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Αθήνα, Εκδόσεις Glory-Book-Παπαζήσης, Αθήνα, 1995

Ξενόγλωσση

Abdallah-Pretceille, M. "Quelle école pour quelle intégration?", Paris, CNDP-Hachette, 1992

Abdallah-Pretceille, M. Vers une pédagogie interculturelle, Anthropos-Economica, Paris 1996, 222 p. (3eme édition)

- Abdallah-Preteuille, M., Porcher, L.** Éducation et communication interculturelle, PUF, Paris, 1996, 192 p.
- Abdallah-Preteuille (sous la direction), Thomas Al.,** Relations et apprentissages interculturelles, Armant Colin, Paris, 1995, 178 p.
- Abrahams, Roger** What do we mean by culture and what does this have to do with the schools? Collected Papers Austin: Texas Education Agency, 1973
- Altusser, L.,** "Idéologie et appareils idéologiques d'État", in La Pensée, no 151, Juin 1970
- Androussou, Al.,** "Moi et l'autre» Matériel éducatif interculturel pour l'école primaire" in Thalia Dragonas et al. (ed.) De chez moi et d'ailleurs: Éducation interculturelle des enseignants en Europe, Εκδ. Νήσος, Αθήνα, 1996, σσ. 175-187
- Apter, D.,** "Political Life and Cultural Pluralism", in M. Tumin and W. Plotch, "Pluralism and Democratic Society", New York, Paeger, 1977, σσ. 43-46
- Arvizu, Steven F. and Warren A. Snyder,** Demystifying the Concept of Culture: Theoretical and Conceptual Tools, Monographs I and II. Demystifying the Concept of Culture: Theoretical and Conceptual Tools, Monographs I and II., California State University, Sacramento, CA, 1977
- Avanzini, G.** «Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire », Privat, Toulouse, 1975
- Avanzini, G.,** "Introduction aux Sciences de l'Éducation", Privat, Toulouse, 1987
- Bachelard, G.,** Le nouvel esprit scientifique, PUF, Paris, 1978 (14eme édition)
- Bade, J. K.,** "Ausländer – Aussiedler, Asyl, 1994
- Baker, K.,** Foundations of Bilingual Education and Bilingualism., Multilingual Matters, London, 1993
- Banks, James,** Teaching Strategies for Ethnic Studies, Allyn and Bacon, Inc, Boston, 1975
- Baudelot, Ch., Establet, R.,** L'école capitaliste en France, éd. Maspero, Paris 1971
- Bernard R.,** "Les petites écoles rurales d'Ancien Régime. Lectures et hypothèses", Éducation, fête et culture, PUF, GRPS, CNRS/ERA 631, pp 12 à 60, 1981
- Bernstein B.,** Langage et classe sociales (codes sociolinguistiques et contrôle social), éd de Minuit, Paris, 1975, 347p
- Bernstein B.,** "Classe et pédagogies: visibles et invisibles", Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE, 1975, 40p
- Berthelot Jm.,** "Réflexions sur les théories de la scolarisation", Revue française de sociologie, n°23, 1982, pp 585 à 604
- Berthelot Jm.,** Le piège scolaire, PUF, Paris, 1983, 297p.
- Berthelot Jm.,** École, orientation, société, PUF, Paris, 1993, 187p
- Besse (Jm), De Gaulmyn (Mm), Ginet (D), Lahire (B)** (sous la direction de), L'"illettrisme" en questions, PUL, Lyon, 1992, 332p
- Best (F), David (M), Favret (Jm), Franchi (Am), Gruyard (Jl), Piednoir (Jl), Serusclat (F),** Naissance d'une autre école , éd. La Découverte, Paris, 1984, 237p

- Bisseret, N.**, Les inégaux de la sélection universitaire, éd. P.U.F., Paris, 1974. Επίσης,
- Boudon, R.**, L'inégalité des chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, éd. Armand Colin, Paris, 1973
- Blanchet (G) Et Blanchet (A)**, "L'influence de l'environnement dans l'entretien", European Journal of Psychology , 1991
- Boltanski (L) Et Thevenot (L)**, De la justification. Les économies de la grandeur , éd. Gallimard, Paris, 1991, 485p
- Bonvin (F)**, "Une seconde famille. Un collège d'enseignement privé", Actes de la recherche en sciences sociales, n°30, 1979, pp 47 à 64
- Boudon, R.**, L'inégalité des chances, Colin, Paris, 1973
- Boudon, R.**, Effets pervers et ordre social, PUF, Paris, 1979
- Boudon R., Bourricaud, F.**, "Culturalisme et culture", Dictionnaire critique de la Sociologie, PUF, Paris 1982
- Boulet, S., et Fradet, D.**, Les immigrés et l'école, une course d'obstacles, Paris, L'Harmattan, 1988
- Boulot (S) et Boyson-Fradet (D)**, "L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé)", Les temps modernes, n°452 à 454, mars-mai 1984, pp 1902 à 1914
- Bourdieu (P)**, "L'école conservatrice-Les inégalités devant l'école et devant la culture", Revue française de sociologie, n°7, 1966, pp 325 à 347
- Bourdieu (P)**, "Avenir de classe et causalité du probable", Revue française de sociologie, n°15, 1974, pp 3 à 42
- Bourdieu (P)**, "Les modes de domination", Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n° 2-3, juin 1976, pp 122 à 132
- Bourdieu (P)**, "Remarques provisoires sur la perception sociale du corps", Actes de la recherche en sciences sociales, n°14, 1977, pp 51 à 54
- Bourdieu (P)**, "Classement, déclassement, reclassement", Actes de la recherche en sciences sociales, n°24, novembre 1978, pp 2 à 22
- Bourdieu (P)**, "Les trois états du capital culturel", Actes de la recherche en sciences sociales, n°30, novembre 1979, pp 3 à 6
- Bourdieu (P)**, La distinction. Critique sociale du jugement, éd de Minuit, Paris, 1979, 670p
- Bourdieu (P)**, "Le capital social", Actes de la recherche en sciences sociales, n°31, janvier 1980, pp 2 à 3
- Bourdieu (P)**, Le sens pratique, éd de Minuit, Paris, 1980, 475p
- Bourdieu (P)**, Ce que parler veut dire, éd Fayard, Paris, 1982, 244p
- Bourdieu (P)**, "Vous avez dit 'populaire?' ", Actes de la recherche en sciences sociales, n°46, mars 1983, pp 98 à 105
- Bourdieu (P)**, Questions de sociologie, éd de Minuit, Paris, 1984, 277p
- Bourdieu (P)**, "Espace social et genèse des "classes"", Actes de la recherche en sciences sociales, n°52/53, juin 1984, pp 3 à 12
- Bourdieu (P)**, "L'illusion biographique", Actes de la recherche en sciences sociales, n°62/63, juin 1986, pp 69 à 72

- Bourdieu (P)**, "Habitus, code et codification", Actes de la recherche en sciences sociales, n°64, septembre 1986, pp 40 à 44
- Bourdieu (P)**, Choses dites, éd de Minuit, Paris, 1987, 230p
- Bourdieu (P)**, La Noblesse d'État. Grande Écoles et esprits de corps, éd de Minuit, Paris, 1989, 568p
- Bourdieu (P) (Avec Wacquant L)**, Réponses, éd du Seuil, Paris, 1992, 267p
- Bourdieu (P)** (sous la direction de), La misère du monde, éd du Seuil, Paris, 1993, 949p
- Bourdieu P., Passeron J.-G.**, La reproduction, éd. de Minuit, Paris, 1971
- Bourdieu (P) et Passeron (Jc)**, Les héritiers, éd de Minuit, Paris, 1985, 188p
- Bourdieu (P) Et De Saint Martin (M)**, "Les catégories de l'entendement professoral", Actes de la recherche en sciences sociales, n°3, 1975, pp 68 à 93
- Bourdieu ((P)), Passeron (Jc), De Saint Martin (M)**, Rapport pédagogique et communication, Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, éd Mouton, Paris, 1965, 125p
- Bourdieu (P), Chamboredon (Jc) Et Passeron (Jc)**, Le métier de sociologue, éd Mouton, Paris, 1983, 357p
- Bourgeois (J P)**, "Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire", Revue française de sociologie, n°62, janv-fév-mars 1983, pp 27 à 39
- Bouveresse (J)**, "Règles, dispositions et habitus", revue Critique, n° spécial sur Pierre Bourdieu, n°579/580, août-sept 1995
- Bowles, S., Gintis, H.**, Schooling in Capitalist America, New York Basic Books, 1976
- Brandt, G.**, "The realization of Anti-racist Teaching", London, The Palmer Press, 1986
- Brière, Eugene J.**, Language Development in a Bilingual Setting., CA: Multilingual Multicultural, Pomona, 1978
- Brown, Ina C.**, Understanding Other Cultures, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, NJ, 1963
- Bulletin de liaison du Réseau Interculturel et Éducation**, La Lettre du Réseau Interculturel et Éducation.
- Burnett, Jacquetta Hill et al.**, Anthropology and Education: An Annotated Bibliographic Guide, HRAF Press, New Haven, CT, 1974
- Cazden, Courtney B., Vera P.John, and Dell Hymes**, eds., Functions Of Language in the Classroom, Teachers College Press, New York, 1972
- Chalus, M.-F.** Jeu et diversités culturelles, Méridon, CDDP, 1995, 120 p.
- Charlot, B.** La Mystification pédagogique, Payot, Paris, 1977
- Charlot, B.** "Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire", in Migrants Formation, no 81, juin 1990, p. 14
- Chiland, C.**, L'enfant de six ans et son avenir, Ed. P.U.F., Paris 1971
- Chard, Sylvia C.** The Project Approach: A Practical Guide For Teachers. Edmonton, (1992), Alberta: University of Alberta Printing Services.

- Chauveau, G. Rogovas**, "La construction sociale de l'échec scolaire", in Perspectives, num. 4, novembre 1984
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E.**, "L' école, la culture, et les cultures », in Migrants Formation-Identités et cultures à l' école, no 102, CNDP, 1995, σσ. 6-19
- Cicourel, Aaron V.**, and others, Language Use and School Performance, Academic Press, New York, 1974
- Conrad Y., Dassetto F., Targosz P.**, Guide des sources documentaires sur les migrations et les relations ethniques en Europe, Bruylant-Academia, Louvain-la-Neuve, 1995, 120 p.
- Conseil de l' Europe**, La Ville face à l' éducation de sa population multiculturelle (migrants et minorités). Actes du séminaire d'Amsterdam, 2-4 décembre 1993, Les éditions du Conseil de l'Europe; Strasbourg 1995, 192 p.
- Conseil de l'Europe**, Pistes pour activités interculturelles, Strasbourg, 1989, 81 p.
- Conseil de l'Europe**, L'Éducation interculturelle: concept, contexte et programme, Strasbourg, 1989, 217 p.
- Cooper, L., D. W. Johnson, R. Johnson, and F. Wilderson.** "The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Experiences on Interpersonal Attraction Among Heterogeneous Peers. Journal Of Social Psychology 111 (1980): 243-252.
- Costa-Lascoux, J.** "De l'immigré au citoyen", Paris, La documentation française, 1992,
- Coster (De) S., Hotyat F.**, La sociologie de l'Éducation, Université de Bruxelles, Bruxelles, 1977
- CRDP, ARIE, CNDP**, La Pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens : Actes du colloque 29-31 janvier à Nancy, Nancy, Paris.
- Dancan, C.**, "Pastoral Care: An Antiracist / Multicultural perspective", Oxford Blackwell, 1988
- Darnell, Regna and Anthony L. Vanek**, Cultural factors in the study of Canadian multiculturalism: In Bilingualism, Biculturalism and Education, ed. by Stephen T. Carey, The University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada, 1974
- Delorme, Ch.**, De l'animation pédagogique à la recherche action, Chronique sociale, Lyon, 1982
- Devereux, G., Loeb, E.**, "Acculturation Antagoniste" in Ethnopsychanalyse complémentariste, Champs Flammarion, Paris 1985, σελ. 253-290
- Drakos, G.**, "Die Remigration Griechischer Gastarbeiterkinder in das Schulsystem Grieche nlands. Begründung und eines Konzepts Problembewusster Pädagogischer Hilfestellung", Διδακτορική Διατριβή, Κολωνία, 1989, σελ. 260.
- Dubet, F.** "Jeunesse et Travail: de quelles crises s' agit-il?" in Lettre d'Information de la FONOA (Fondation pour la vie Associative), n. 63, Paris, avril 1989
- Dumazdier J., Samuel N.**, Société éducative et Pouvoir Culturel, Seuil, Paris, 1976
- Durkheim, E.**, "Éducation et Sociologie", PUF, Collection Quadrige, Paris, 1989
- Durkheim, E.** «L' évolution pédagogique en France», PUF, Paris, 1990
- Earhart, Connie**, Multi-Ethnic Approaches to Teaching. (1975) (Curriculum outline, practical suggestions.)

- Eliou, M.**, L' image d' autrui dans l' évolution de l' éducation, particulièrement dans l' enseignement de l' histoire, ainsi qu' à travers le matériel didactique utilisé dans ce domaine dans les pays balkaniques., Éditions du Conseil de l'Europe, Sofia (Bulgarie), Mai 1995
- Erickson, Joan G. and Donald R. Omark**, eds, Issues and Guidelines in the Communication Assessment of the Bilingual Bicultural Child, Midwest Organization for Materials Development, Urbana, IL, forthcoming, 1979
- Esperet, E.** Langages et provenance sociale des élèves, éd. Peter Lang, Berne, 1979
- Espinoza, M.**, Cultural conflict in the classroom, Paper presented at TESOL conference (1971).
- Essinger, H.**, “Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften”, In Die Bruecke, 1990/52/22-31.
- Essinger, H.**, “Intercultureller Erziehung als antirassistische Erziehung”, In: Und im Ausland sind die Deutsche aus Fremde, Frankfurt, 1988
- European Commission**, Key data on education in European Union, Office for Official Publications of E.C. Luxembourg, 1995, 120 p.
- European Conference on Migration and the Social Partners**, Dublin, 9-11 December 1993
- Eurostat**, Janvier 1992.
- Fase, W.**, The rise and fall of special migrant pedagogies, in "Luchtenberg s/NiekeW, (Hrsg), 1994, σσ. 253-270
- Ferguson, Ch.**, Diglossia, in World 15, pp.325-340
- Festinger L., Katz D.**, Les méthodes de recherche dans les sciences sociales, PUF, Paris,1974, (2 τόμοι)
- Fullan, Michael G.**, with Susan Stiegelbauer. The New Meaning Of Educational Change. 2nd Edition. New York, New York: Teachers College Press, 1993. 401 pages. **Garcia, A.B. and B.J. Zimmerman.**, The effect of examiner ethnicity and language on the performance of bilingual Mexican-American first graders. Journal of Social Psychology 87:3-11 (1972).
- Garcia, Ricardo L.**, Fostering a Pluralistic Society through MultiEthnic Education, Phi Delta Kappa, Bloomington, IN 1978
- Gaustad, Joan.** Nongraded Education: Overcoming Obstacles To Implementing The Multiage Classroom. Oregon School Study Council Bulletin, Special Issue, Vol. 38, Nos. 3 and 4 (November and December 1994). Eugene, Oregon: Oregon School Study Council. 84 pages.
- Gollnick, Nonna** et al., Multicultural Education and Ethnic Studies in the U.S.: An Analysis and Annotated Bibliography of Selected ERIC Documents, AACTE, Washington, DC, 1976, p.179
- Guillaumin, C.**, Rasse. Das Wort und die Vorltestung, in Uli Bilefeld (Hg.),
- Gumperz, John J. and Eduardo Hernandez-Chavez**, Bilingualism, bidialectalism and classroom interaction, in Cazden, John, and Hymes, eds. (1972).
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M.**, The development of Second Language Proficiency, Cambridge, Mass. (Cambridge University Press)
- Herskovits, M.J.**, Acculturation: The Study of Culture Contacts, New York, 1938

- Hertzig, Margaret E., Herbert G. Birch, Alexander Thomas, and O.A. Mendez,** Class and Ethnic Differences in the Responsiveness of Preschool Children to Cognitive Demands. Monograph of the Society for Research in Child Development 33(1), Serial No.117 (1968).
- Hord, Shirley M.,** and Others. Taking Charge Of Change. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1987. 98 pages
- Hunter, William A.,** Multicultural Education through Competency Based Teacher Education, AACTE, Washington, DC, 1974
- IFEP+S,** "Chez soi": un matériel de cours interculturel sur le thème de l'immigration, l'exode et l'asile, IFEP+S, Cologne, 1996, 91 p.
- Immigration in Western Europe:** development, situation outlook, European Trade Union Institute, Brussels, December 1993
- International Association Education (IAIE)-Unesco:** International Bureau of Education-Council of Europe, The International basis for Intercultural Education including Anti-racist and Human Rights Education, UNESCO, 1995
- International Encyclopaedia of Education,** New York, 1985,
- Johnson, D., and Johnson R.,** "Effects of Cooperative and Individualistic Learning Experience on Interethnic Interaction, Journal Of Educational Psychology 73 (1981): 444-449
- Johnson, D. W., G. Mariyama, R. Johnson, D. Nelson, and L. Skon.** "The Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis." Psychological Bulletin 89 (1981): 47-62.
- Johnson, D., R. Johnson, J. Johnson, and D. Anderson.** "Effects of Cooperative Versus Individualized Instruction on Student Prosocial Behavior, Attitudes Toward Learning and Achievement." Journal Of Educational Psychology 68 (1976): 446-452.
- Juif P. et Dovero F.,** Manuel bibliographique des sciences de l'éducation, PUF, Paris, 1968
- Kanavakis, M.,** "Griechische Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Untersuchung über ihre Entstehungsgründe und Bedingungen sowie über die pädagogischen Motive griechischer Auswanderer", Frankfurt, 1989.
- Kandel, E.R. and R.D. Hawkins** (1992). The Biological Basis of Learning and Individuality. Scientific American 267(3, Sep): 78-86.
- Katz, L.G. and S.C. Chard.** (1989). Engaging Children's Minds: The Project Approach. Norwood, NJ: Ablex.
- Kraemer, Alfred J.,** Workshop in Intercultural Communication: Handbook for Instructors, Human Resources Research Organization, Alexandria, VA, 1974
- Labov, W.,** Sociolinguistique, Editions de Minuit, Paris, 1976
- Lado, Robert,** Linguistics Across Cultures, The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1957
- Lambert, Wallace A.,** Culture and language as factors in learning and education, in Education of Immigrant Students, A. Wolfgang, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1975
- Landsheere (De), G.,** Introduction à la recherche en éducation, Colin – Bourrelier, Paris, 1976

- Landsheere (De), G.**, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF, Paris, 1979
- Landsheere (De), G.**, La recherche expérimentale en éducation, Délachaux et Niestle, Neaûchatel – Suisse, 1982
- Lautier, B., Miras, Cl., (de), Morice, A.**, L'État et l' Informel, Paris 1991
- Litt, J.L.** Origine sociale et scolarité, Institut des Sciences Politiques et Sociales U.C.L., Louvain-La-Neuve, 1980
- Magnin Hottelier, Sylvaine, Kaléido:** Inventaire sélectif de supports didactiques, COROME, Neuchâtel, 1994
- Malinowski, B.**, Une théorie Scientifique de la Culture, Maspero, Paris, 1968
- Mayers, Marvin K.**, Training Across Cultures, Summer Institute of Linguistics, Dallas, TX, 1977 Merton, R.K., " Selected problems etc." in American Soc. Review, 12, 1947
- Meirieu, P.**, "Apprendre. Oui, mais comment?", 2e édition, Les éditions ESF, Paris 1987
- Meirieu, P.**, "Le choix d'éduquer", ESF, coll. Pédagogies, Paris, 1991
- Meirieu, P.**, "La pédagogie entre le dire et le faire", éd. ESF, collection pédagogies, Paris, 1995,
- Migrants-Formation**, "L'école et la médiation culturelle» in Migrations - Société n. 46-47, jui-oct. 1996, v. 8, pp.26-124
- Miller, Bruce A.** Children At The Center: Implementing The Multiage Classroom. Eugene, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory and ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1994. 123 pages
- National Study of School Evaluation** (Multicultural/Multiracial Project), Evaluation Guidelines for Multicultural/Multiracial Education. Designed Primarily for Secondary Schools, National Study of School Evaluation, Arlington,VA, 1973,
- Nikolaou, G.**, La dimension interculturelle dans la mobilité estudiantine en Europe, Institut Français d'Athènes, Actes de Colloque (à paraître), mai, 2000
- Noiriet, G.**, Le creuset français, Paris, Seuil, 1988
- Ogby, J.** Minority education and cast, New York and London, Academic Press, 1978
- Oregon Department of Education and Ackerman Laboratory School.** Mixed Age Programs 1993-1994. Salem, Oregon: Author, 1994.
- Paulston, Christina Bratt**, Ethnic relations and bilingual education: accounting for contradictory data, Working Papers on Bilingualism, Number 6, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1975
- Pena-Ruiz, H.**, « Histoire et actualité le laïcité », Les voies de l' intégration, Inspection académique de Paris, 1993, σ. 143
- Perotti, A.**, Plaidoyer pour l' interculturel, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1994, 150 p.
- Petropoulos, N.**, "1999 SOPEMI report on Greece", (Confidential) The Organization for Economic Cooperation an Development, Athens, 2000.

- Philipp, M.-G.** et al., Répertoire d'outils pédagogiques utilisables dans les classes accueillant des élèves non francophones, Centre National de Documentation Pédagogique, Paris, 247 p.
- Philipp, M.-G.** (sous la dir.) De l'approche interculturelle en éducation, in "Éducation et Pédagogie" n. 19, septembre 1993, CIEP, Sèvres
- Pierrot, A.**, "A propos du relativisme culturel. Les difficiles relations de la théorie et de la pratique" in "Identités et cultures à l'école", num. 102/Septembre 1995, CNDP, Migrants – Formation
- Porscher, L.**, Second Council of Europe Teacher's Seminar, on: The education of migrant children: intercultural pedagogy in the field., Strasbourg, 1979
- Porscher, L.**, The education of the children of the migrant workers in Europe: interculturalism and teacher training, Strasbourg, 1981
- Raths, James, and John Fanning.** "Primary Program Reform in Kentucky Revisited." In Second Year Reports To The Prichard Committee, 1-23. Lexington, Kentucky: The Prichard Committee for Academic Excellence, September 1993.
- Raveau, F.**, Ethnicity, Migration and Minorities, in "CERI (Ed.)", Multicultural Education, Paris, 1987
- Raynaud, P., Thibaud, P.**, «La fin de l'école républicaine», Paris, Calmann-Lévy, 1990
- Raywid, M. A.** (1994). Focus schools: A genre to consider. Urban Diversity Series No. 106. New York, NY: Teachers College, ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Raywid, M. A.** (1995). Alternatives and marginal students. In M. C. Wang & M. C. Reynolds (Eds.), Making a difference for students at risk: Trends and alternatives. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Reich, H. H.**, L' éducation interculturelle en Allemagne, in Migrant-Formation, n. 102, Septembre 1995, σελ. 154
- Reich, H.**, Intercultural Education in Germany, in "European Journal of Intercultural Studies", vol. 4, 3/1994, σσ.14-24
- Rodriguez, R.**, "Hunger of Memory: the Education of R. Rodriguez. An Autobiography", Boston, D.R., Godine, 1982
- Rodríguez Rojo, M.**, La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal, oikos-tau, colección "Práctica en Educación", Barcelona, 1995
- Rodríguez Rojo, M.**, Hacia una didáctica crítica, La Muralla, S.A., Madrid, 1997
- Rosanvallon, P.**, "Le sacre du citoyen", Paris, Gallimard, 1992
- Ryan, F., and R. Wheeler.** "The Effects of Cooperative and Competitive Background Experience of Students on the Play of a Simulation Game." Journal Of Educational Research 70 (1977): 295-299
- Saville-Troike, Muriel**, On bilingualism and biculturalism in education, In Brière, 1978
- Saville-Troike, Muriel**, ed., GURT 1977: Linguistics and Anthropology, Georgetown University Press, Washington, DC, 1977
- Schnapper, D.**, "La France de l' intégration. Sociologie de la nation en 1990", Paris, Gallimard, 1991

- Schnapper, D.**, « La communauté des citoyens. Sur l' idée moderne des nations », Paris, Gallimard, NRF Essais, 1994 .
- Schnapper, D.** « L'école du citoyen » in « Identités et Cultures à l' école » , Migrants – Formation, CNDP, no 102, Septembre 1995, σσ. 144-153
- Seelye, H. Ned.**, Teaching the cultural context of intercultural communication, In Saville-Troike, ed., (1977)
- Sharan, Shlomo**, “Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes and Ethnic Relations” in Review of Educational Research, No 50, (1980): 241-271
- Sharan, Schlomo and Yael Sharan.** (1992). Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation. New York: Teacher's College Press, Columbia University.
- Skutnabb-Kangas T., Toukoumaa P.**, Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio - cultural situation in the migrant family, The Finish National Commission for UNESCO, Helsinki, 1976
- Slavin, R.**, “Cooperative learning”, Longman, New York, 1983,
- Slavin, R., Madden, N.**, “School Practices that Improve Races Relations”, in American Educational Research Journal, 16, (1979): 160-180
- Stone, James C. and Donald Denevi**, Teaching Multicultural Populations: Five Heritages, Van Nostrand, New York, 1971
- Taft, R.**, Coping with unfamiliar cultures, in Studies in Cross-Cultural Psychology, Warren, W. (ed.), Academic Press, London
- Taguieff P.-A.**, Die ideologischen Metamorphosen de Rassismus und die Krise des Antirassismus, in Uli Bielfeld, (Hg.), Das Eigene und das Fremde, Neuer Rassismus in der Alten Welt?, Junius Verlag, Hamburg 1991
- Taylor, Ch.**, Multiculturalism and "The Politics of Recognition", Princeton University Press, Princeton, 1992
- Trepanier-Street, Mary.** (1993). What's So New about the Project Approach? Childhood Education 70(1, Fall): 25-28.
- Tressou, E.** The small rural schools in Greece: A new role in a changing society, proceedings of ECER 96, (European conference on Education Research.
- Trilianos, A.**, Teaching Practice Developments for Students intending to become Primary School Teachers: The Greek perspective, in Educational Change and Development, τόμος 16, τεύχ. 2, 1996
- Trueba, Henry and Carol Barnett-Mizrabi**, eds., Bilingual-Multicultural Education and the Classroom Teacher: From Theory to Practice, Newbury House, Rowley, MA
- Trueba, Henry T.**, ed., Culture and the Bilingual Classroom, Midwest Organization for Materials Development, Urbana, IL, 1979
- Trueba, Henry T.**, ed., Introduction to Bilingual Education for Teachers, Midwest Organization for Materials Development, Urbana, IL, 1979
- Tsiplitaris, A.**, “Zur schulischen Situation der griechischen Gastarbeiterkinder in der BRD. Diplomarbeit, Tübingen 1977.

- Valentine, C.**, Deficit, difference and bicultural model, in *Harvard Educational Review* 40:137-357, 1971
- Verma, G.K.**, “The Democratization of Test Construction: A Response to the Problems of Measurement in a Multi-ethnic Society”, Univ. of Bradford, International Center for Intercultural Studies, 1983
- Vilar, P.**, « Enseignement primaire et culture populaire en France sous la IIIeme République », *Niveaux de culture et groupes sociaux*, Mouton, Paris, 1967, σ. 270
- Vlachos, E.**, “the Assimilation of Greeks in the United States”, Athens, EKKE, 1968, σ. 189
- Wehlage, G., Smith, G., & Lipman, P.** (1992, Spring). Restructuring urban schools: The new futures experience. *American Educational Research Journal*, 29 (1), 51-93.
- Witkin, H.A.**, A cognitive-style approach to cross-cultural research, in *International Journal of Psychology* 2(4): 233-250, 1967
- Wooters, V.**, Répertoire analytique d'outils pédagogiques en matière de pédagogie interculturelle. Liège: Travail fin d'Études pour l'obtention du titre de Bibliothécaire-documentaliste, Inst. Sup. D'Enseign. des Sc. de l' Information, Liège, 1996, 192 p.
- Zimmer, J.**, “Interkulturelle Erziehung in der Grundschule”, 1989
- Ziv A. et Diem J.M.**, *Psychopédagogie expérimentale*, ESF, Paris, 1975

Ευρετήριο Πινάκων

<i>Πίνακας 1</i> Αριθμός αλλοδαπών μαθητών στην Α'θμια κατά το Σχολικό Έτος 1995-96, 1996-97 και 1999-00 (μόνο για την Α'θμια)	39
<i>Πίνακας 2</i> Μαθητικός πληθυσμός της Ελλάδας – Α'θμια (Σχολικό Έτος 1994/95) και 1999-00	39
<i>Πίνακας 3</i> Ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων επί του μαθητικού πληθυσμού της Α'θμιας	39
<i>Πίνακας 4</i> Προέλευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών	40
<i>Πίνακας 5</i> Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών Α'θμιας Εκπαίδευσης κατά Νομό και χώρα προέλευσης	41
<i>Πίνακας 6</i> Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα κατά το σχ. έτος 1995-96	42
<i>Πίνακας 7</i> Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα κατά το σχ. έτος 1996-97	43
<i>Πίνακας 8</i> Φοιτούντες σε Τ.Υ. και Φ.Τ. της Α'θμιας	43
<i>Πίνακας 9</i> Αλλοδαποί & Παλιν/ντες μαθητές της Α'θμιας κατά γεωγραφικό διαμέρισμα	43
<i>Πίνακας 10</i> Μαθητές Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, κατά βαθμίδα (Σχ. Έτος 1999-2000)	44
<i>Πίνακας 11</i> Σύνθεση των Διαπολιτισμικών Σχολείων κατά χώρα προέλευσης και Βαθμίδα (1999-00)	44
<i>Πίνακας 12</i> Αλλοδαποί μαθητές Α'θμιας κατά το σχ. Έτος 1995-96	45
<i>Πίνακας 13</i> Αλλοδαποί μαθητές Α'θμιας κατά το σχ. Έτος 1996-97	45
<i>Πίνακας 14</i> Εγκατάλειψη Αλλοδαπών μαθητών μέσα στη Β'θμια Εκπαίδευση	47
<i>Πίνακας 15</i> Αριθμητική εξέλιξη των ολιγοθέσιων σχολείων από το 1953 μέχρι σήμερα	130

Ευρετήριο Εικόνων

<i>Εικόνα 1</i> Μετωπική διάταξη θρανίων	135
<i>Εικόνα 2</i> Διάταξη σε σχήμα «Π»	137
<i>Εικόνα 3</i> Εργασία σε ομάδες	138
<i>Εικόνα 4</i> Ψυχοπαιδαγωγική πορεία δραστηριοτήτων Μουσειακής Αγωγής	170

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΜΕΡΟΣ Α'	8
ΖΟΥΝ ΔΙΠΛΑ ΜΑΣ. ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ;.....	8
<i>Η μετανάστευση προς την Ελλάδα</i>	9
<i>Το Κοινωνικό προφίλ των οικογενειών των μεταναστών</i>	16
Ηλικία – Φύλο – Οικογενειακή κατάσταση	16
Μορφωτικό επίπεδο	17
Γεωγραφική διασπορά.....	17
Παραβατική συμπεριφορά – Εγκληματικότητα.....	18
<i>Το προφίλ του αλλοδαπού μαθητή</i>	20
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΠΟ ΤΗΝ «ΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑ» ΣΤΗΝ «ΠΟΛΥΧΡΩΜΙΑ»	28
<i>Συνοπτική Ιστορική Αναδρομή</i>	28
<i>Ποσοτική προσέγγιση της σημερινής κατάστασης</i>	36
<i>Η φοίτηση στις Τάξεις Υποδοχής & τα Φροντιστηριακά Τμήματα</i>	42
<i>Η φοίτηση στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης</i>	44
<i>Η Εγκατάλειψη του Σχολικού Περιβάλλοντος</i>	45
<i>Σχολική Αποτυχία – Αιτιολογική Προσέγγιση</i>	47
Εννοιολογική σχετικότητα της σχολικής αποτυχίας.....	48
Η ευθύνη του κοινωνικοπολιτισμικού παράγοντα	48
Κοινωνιολογία της Αναπαραγωγής.....	52
<i>Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός</i>	55
Η κοινωνική απόρριψη.....	56
Οι σύγχρονες εξελίξεις και η επίδρασή τους πάνω στο δικαίωμα για μόρφωση.....	57
Δομικές ανακατατάξεις της αγοράς εργασίας και περιθωριοποίηση των νέων	58
<i>Τί γίνεται σήμερα σε θεσμικό, διοικητικό και παιδαγωγικό επίπεδο</i>	61
Οργανωτική δομή και νομοθετικό πλαίσιο	63
ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	69
<i>Μοντέλα Διαχείρισης της Πολυπολιτισμικότητας</i>	69
Το αφομοιωτικό μοντέλο	70
Το μοντέλο ενσωμάτωσης.....	72
Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	74
Το αντιρατσιστικό μοντέλο	76
Το διαπολιτισμικό μοντέλο	77
<i>Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ευρώπη</i>	Error! Bookmark not defined.
Γαλλία	83
Γερμανία.....	93

ΜΕΡΟΣ Β'	103
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΠΡΟΣΤΑ ΣΕ ΕΠΕΙΓΟΝΤΑ ΔΙΑΗΜΜΑΤΑ	103
<i>Μητρική Γλώσσα: Ο ρόλος και η σημασία της</i>	103
<i>Διγλωσσία: Δίγλωσση Εκπαίδευση και Σχολείο</i>	106
Αξιολογική προσέγγιση των μοντέλων	111
ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ & ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥΣ	115
<i>Η προσχολική εκπαίδευση</i>	115
Οργάνωση των τάξεων	120
Οι γλωσσικές δραστηριότητες	120
<i>Το Δημοτικό σχολείο</i>	122
Η στάση των δασκάλων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές	123
Το Επίπεδο Κατάρτισης Των Δασκάλων	125
Προβλήματα οργάνωσης και λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων	128
Η σχολική τάξη	136
Δύο μεθοδολογικά παραδείγματα, κατάλληλα για πολυπολιτισμικές τάξεις	139
ΜΗΠΩΣ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΓΙΝΟΥΜΕ ΠΙΟ ΤΟΛΜΗΡΟΙ;	143
<i>Ο ρόλος του σχολείου</i>	144
<i>Οργάνωση της Πολυπολιτισμικής Σχολικής Τάξης</i>	146
<i>Ολιγοθέσια Σχολεία: αντί για κατάργηση, αναμόρφωση</i>	147
<i>Η ένταξη μέσα στην πολυηλικιακή τάξη</i>	150
ΙΔΕΕΣ, ΥΠΟΔΕΙΞΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ «ΠΟΛΥΧΡΩΜΗ ΤΑΞΗ», ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	151
<i>Το Θεατρικό Παιχνίδι</i>	153
Θεατρικό Παιχνίδι σε Διαπολιτισμικό Περιβάλλον	156
<i>Οι εξωσχολικές δραστηριότητες</i>	165
Η Μουσειακή Αγωγή ως μέθοδος διαπολιτισμικής προσέγγισης και βελτίωσης του γλωσσικού επιπέδου των αλλοδαπών μαθητών	167
<i>Εξοικείωση με τις γλώσσες των μεταναστών</i>	174
<i>Αξιοποίηση των Η/Υ στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών</i>	178
ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΤΟΥ ΜΕΤΑΝΑΣΤΟΠΟΥΛΟΥ	181
<i>Οικογενειακό περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις</i>	181
<i>Προσέγγιση οικογένειας και σχολείου. Ναι, αλλά με ποιο σκοπό;</i>	184
Ποιο μπορεί να είναι το όφελος από την εμπλοκή της οικογένειας;	184
Είμαστε πάντα σίγουροι, όταν ισχυριζόμαστε κάτι τέτοιο, ότι οι οικογένειες δεν εμπλέκονται;	185
Ποιους δείκτες χρησιμοποιούμε;	185
Εμπλοκή: Ναι αλλά σε τι; Στο σχολείο ή στην εκπαίδευση;	186
Γιατί τελικά οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την προσέγγιση της οικογένειας με το σχολείο;	188
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	190
<i>Γενικές προτάσεις για μια καλύτερη εκπαίδευση των μεταναστών</i>	193

<i>Ειδικές προτάσεις και παρατηρήσεις πάνω στην Παιδαγωγική και Διδακτική της Πολυπολιτισμικής τάξης</i>	<i>195</i>
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	198
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	198
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	205
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	217