

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (ΤΕΕΑΠΗ)  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ  
ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ  
ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

«Κοινωνική Ανισότητα κι Εκπαίδευση  
διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών στην ελληνική  
βιβλιογραφία  
της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»

Μεταπτυχιακός Φοιτητής: Βλάχος Κωνσταντίνος (274)

Επιβλέπων Καθηγητής : Μπάλιας Στάθης

Πάτρα, Οκτώβριος 2011

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σε αυτό το σύντομο σημείωμα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα Καθηγητή κύριο Μπάλια Στάθη, για την πολύτιμη και συνεχή βοήθειά του καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειας για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Βλάχος Κωνσταντίνος

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b>	.....σελ 7
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	.....σελ 11

### 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### **Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΠΟΙΚΙΛΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ**

1.1. Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο.....	σελ 14
1.2. Μοντέλα εκπαίδευσης.....	σελ 18
1.3. Το Αφομοιωτικό μοντέλο.....	σελ 19
1.4. Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης.....	σελ 21
1.5. Το Πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	σελ 23
1.6. Το Αντιρατσιστικό μοντέλο.....	σελ 25
1.7. Το Διαπολιτισμικό μοντέλο.....	σελ 28
1.8. Συμπεράσματα. ....	σελ 32

### 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### **ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟ ΠΟΙΚΙΛΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

2.1. Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής παλιννοστούντων και αλλοδαπών....	σελ 35
2.1.1. Αλλοδαποί.....	σελ 38
2.1.2. Αλβανοί.....	σελ 39
2.1.3. Παλιννοστούντες.....	σελ 39
2.2. Αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές στο ελληνικό σχολείο.....	σελ 40
2.3. Η κοινωνική και ψυχολογική εικόνα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.....	σελ 49

### 3° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΠΟΙΚΙΛΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

3.1. Διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.....σελ 53
3.2. Πρώτη περίοδος (1970-1980).....σελ 54
3.3. Δεύτερη περίοδος (1980-1996).....σελ 56
3.4. Τρίτη περίοδος ( 1996- σήμερα).....σελ 59
3.5. Συμπεράσματα.....σελ 65

### 4° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### **ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΠΟΙΚΙΛΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

4.1. Η ιδεολογική λειτουργία της γλώσσας στην εκπαίδευση και ο ρόλος της στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας.....σελ 67
4.2. Τα μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά χαρακτηριστικά του ελληνικού σχολείου.....σελ 70
4.3. Ο ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων.....σελ 71
4.4. Ο εθνοκεντρισμός και ο ευρωκεντρισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....σελ 75
4.5. Ο κοινωνικός και ο θεσμικός ρατσισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....σελ 79
4.6. Η εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στο ελληνικό σχολείο.....σελ 83
4.7. Οι δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.....σελ 86
4.8. Η κατάσταση στην Ελλάδα.....σελ 87
4.9. Οι αναγκαίες διδακτικές προσεγγίσεις.....σελ 90
4.10. Συμπεράσματα.....σελ 94

## 5° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Ο ΕΛΛΗΝΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

- 5.1. Στάσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα..... σελ 97
- 5.2. Ο ρόλος του Έλληνα εκπαιδευτικού στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο- Ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει . .... σελ 101
- 5.3. Η διαπολιτισμική αγωγή και η αναγκαιότητά της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα..... Σελ 107

<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b> .....	σελ 113
<b>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b> .....	σελ 120
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	σελ 124

## ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Ο.Κ.	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
Ε.Π.Α.	Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης
ΕΠΑ.Λ.	Επαγγελματικό Λύκειο
Ε.Π.Λ.	Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο
Ε.Σ.Υ.Ε.	Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας
Ι.Ε.Α	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Ελληνικό Ερευνητικό Κέντρο της Διεθνούς Ένωσης για την αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης)
Ι.ΜΕ.ΠΟ.	Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής
Ι.Π.Ο.Δ.Ε.	Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Κ.Ε.Μ.Ο.	Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων
Ο.Α.Σ.Ε.	Οργανισμός για την Ασφάλεια & τη Συνεργασία στην Ευρώπη
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Σ.Π.	Σχολείο Παλινοστούντων
Τ.Ε.Ε.	Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο
Τ.Ε.Λ.	Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο
Τ.Υ.	Τάξη Υποδοχής
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων
Φ.Τ.	Φροντιστηριακό Τμήμα

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρουσία μαθητών στο ελληνικό σχολείο που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα έφερε νέα δεδομένα στην άσκηση του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου και ανέδειξε αιτήματα για ισοτιμία μορφωτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές, για εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών μάθησης, για ανάπτυξη κινήτρων ισότιμης και ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτά τα σύνθετα αλλά και πολύπλοκα θέματα περιέχονται στο γενικότερο προβληματισμό της αντιμετώπισης ζητημάτων ετερότητας, που ως ευαίσθητοι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να τα αντιμετωπίσουμε μόνο θεωρητικά αλλά και μέσα από τις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης.

Με την εργασία αυτή προσπαθούμε να διερευνήσουμε κατ' αρχήν πώς είναι αντιληπτή στην ελληνική βιβλιογραφία η εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και κατά πόσο η ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχετίζεται με επιβάρυνση της κοινωνικής τους θέσης και τις αντίστοιχες κοινωνικές ανισότητες.

Βασική μας υπόθεση στην εργασία είναι ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσανατολισμένο προς μια πολιτική αφομοίωσης των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, η οποία επιβεβαιώνεται αφ' ενός από το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο και αφ' ετέρου από το σύνολο της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας.

Σκοπός της εργασίας αποτελεί η εξέταση της ελληνικής βιβλιογραφίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πώς αξιολογεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ότι αφορά την εκπαίδευση και αντιμετώπιση των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών.

Γίνεται επίσης μια σύντομη αναφορά στα μοντέλα εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών, τα οποία ακολουθήθηκαν από διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, για να αναδειχθεί μετά από σύγκριση η σπουδαιότητα του διαπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο κρίνεται ως το αποτελεσματικότερο και το καλύτερο σήμερα για την αντιμετώπιση των διακρίσεων όσο και των σχολικών αποτυχιών των μεταναστών μαθητών.

Μέσα από βιβλιογραφική διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στη διαδικασία εκπαίδευσης και ένταξης των «άλλων» μαθητών έχουμε σαν στόχο την ανίχνευση των αιτιών μιας σειράς προβλημάτων άμεσα συνδεδεμένων με τη σχολική επίδοση αυτών των μαθητών, ώστε να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά και να μην οδηγούνται στην περιθωριοποίηση και τον σχολικό αποκλεισμό.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να δώσει μια απάντηση στην πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και θα αφορά όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από εθνικές, γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Πρέπει να καταπολεμήσει την μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική λογική, που είναι έντονη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.



## SUMMARY

The presence of students in the Greek school that emanates from various linguistic and cultural environments brought new data in the exercise the educational and pedagogic work and it elected demands for equivalence of educative occasions for the all students, for guarantee of favorable conditions of learning, for growth of motives equivalent and active attendance of all students in the educational process.

These complex but also complicated subjects are contained in the more general reflection of confrontation of questions of variation, that as sensitive teachers it should not him we only face theoretically but also through the real conditions of school classroom.

With this work we try to investigate firstly that is the perceptible in the Greek bibliography education of students that came from by various linguistic and cultural environments and how much their integration in the Greek educational system is related with tax of their social place and the corresponding social inequalities.

Our basic affair in the work is that the Greek educational system it is directed to a policy of assimilation of students that emanates from various linguistic and cultural environments, which is confirmed on the one hand by the relative legislative frame and on the other hand by the total of relative Greek bibliography.

Aim of work constitutes the examination of Greek bibliography in the cross-cultural education in how it evaluates the Greek educational system regarding the education and confrontation the linguistic and cultural differentiated students.

Becomes also a short report in the models of education of immigrants students, which were followed by various educational systems, in order to is elected after comparison the importance of cross-cultural model, which is judged as most effective and better today for the confrontation of discriminations as school failures of immigrants students.

Through bibliographic investigation of factors that affects in the process of education and integration of "other of" students we aim at as the detection of causes of line of problems immediately connected with the school record of

these students, so that they are faced effectively and they are not led to the marginalisation and the school exclusion.

The cross-cultural education owes to give a answer in the multiculturalism of Greek school and it will concern the all students, independent from national, linguistic and cultural particularities. It should it fights the unicultural and ethnocentrically logic, that is intense in the Greek educational system.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Βλέπω τις πόλεις του κόσμου και στην τύχη κάνω τον εαυτό μου  
πολίτη της κάθε μιας.....

Βλέπω χρώματα, πολιτισμούς, πηγαίνω ανάμεσά τους και χαιρετώ  
όλους τους κατοίκους»(Ουόλτ Ουίτμαν, Ανθολόγιο Γ΄και Δ΄ Τάξεων  
Δημοτικού Σχολείου, Υπουργείο Παιδείας, Π.Ι, Ο.Ε.Δ.Β).

Η πολιτισμική ετερότητα, η γλωσσική ποικιλομορφία, η πληθυσμιακή αλλοίωση μεγάλων περιοχών και οι έντονοι κοινωνικοί ρυθμοί υπαγορεύουν την υιοθέτηση νέων πολιτικών και προσεγγίσεων στην εκπαίδευση.

Μετά την μαζική είσοδο αλλοδαπών και παλιννοστούντων στην Ελλάδα από το τέλος της δεκαετίας του 1980 και τη θεσμοθέτηση από το 1996 της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους μετανάστες μαθητές, η σχετική ελληνική βιβλιογραφία προσπαθεί να περιγράψει, να αιτιολογήσει, να προτείνει και να εφαρμόσει τρόπους εκπαιδευτικής παρέμβασης για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της εκπαίδευσης και της ένταξης των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η εκπαιδευτική ανισότητα αιτιολογείται κοινωνιολογικά ως κοινωνική ανισότητα που δε βασίζεται στην ανισότητα ανάπτυξης ατομικών διαφορών, αλλά στην κοινωνική προέλευση, που ορίζεται ταξικά, οικονομικά, γλωσσικά και πολιτισμικά.

Με την εργασία αυτή προσπαθούμε να διερευνήσουμε κατ' αρχήν πώς είναι αντιληπτή στην ελληνική βιβλιογραφία η εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και κατά πόσο η ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχετίζεται με επιβάρυνση της κοινωνικής τους θέσης και τις αντίστοιχες κοινωνικές ανισότητες.

Βασική μας υπόθεση στην εργασία είναι ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προσανατολισμένο προς μια πολιτική αφομοίωσης των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά

περιβάλλοντα , η οποία επιβεβαιώνεται αφ' ενός από το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο και αφ' ετέρου από το σύνολο της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας.

Σκοπός της εργασίας μας αποτελεί η εξέταση της ελληνικής βιβλιογραφίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πώς αξιολογεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ότι αφορά την εκπαίδευση και αντιμετώπιση των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών.

Κύρια μέθοδος προσέγγισης είναι η βιβλιογραφική έρευνα και η συστηματική καταγραφή του τρόπου εμφάνισης ως θέμα της κοινωνικής ανισότητας στην ελληνική βιβλιογραφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αφορά την εκπαίδευση μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Αφορμή αυτής της μελέτης αποτέλεσε η προβληματική των τελευταίων χρόνων τόσο μέσα στην επιστημονική κοινότητα, όσο και στην ελληνική κοινωνία για το ζήτημα της προσέλευσης μεταναστών μαθητών μέσα στις σχολικές τάξεις και των θεμάτων που αναδεικνύονται από την παρουσία αυτών των μαθητών.

Οι έντονοι ρυθμοί των κοινωνικών αλλαγών δεν επιτρέπουν στο σχολείο να προσαρμοστεί ανάλογα και πολλές φορές οι σχολικοί φορείς δεν μπορούν να παρακολουθήσουν αυτές τις αλλαγές. Τα σχολικά προγράμματα θα πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες, να συνδέονται αρμονικά με την πολυπολιτισμική κουλτούρα των μαθητών και να βοηθούν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, πράγμα το οποίο συμβαίνει ελάχιστα. Θεωρείται ότι το ελληνικό σχολείο, όπως και πολλά ευρωπαϊκά, μάλλον προσπάθησε να αντιμετωπίσει αποσπασματικά όλες αυτές τις εξελίξεις και δεν είναι σε θέση να αποδεχτεί τη νέα κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η εργασία αυτή ακολουθεί την εξής μέθοδο παρουσίασης της ελληνικής βιβλιογραφίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε να ανταποκριθεί στους στόχους της:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται σύντομη εξέταση των εκπαιδευτικών διαπολιτισμικών μοντέλων που έχουν κατά καιρούς προταθεί, όπως αυτά παρουσιάζονται στη σχετική βιβλιογραφία. Επίσης παρουσιάζει ενδιαφέρον η παρουσίαση των λύσεων που προτάθηκαν και εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα, που δεν είναι η μόνη χώρα που αντιμετωπίζει ζητήματα εκπαίδευσης

μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η εικόνα της Ελλάδας, ως χώρα υποδοχής μεταναστών μαθητών, και μελετούνται ως προς την παρουσία και την κοινωνική τους εικόνα σε ξεχωριστές κατηγορίες, οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές κατά χώρα προέλευσης. Επίσης περιγράφονται οι ιδιαιτερότητες τους σε σχέση με την παρουσία τους στο ελληνικό σχολείο.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζονται οι προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας, κατά περιόδους, για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα αυτών των μαθητών μέσα στις σχολικές τάξεις σε επίπεδο εκπαιδευτικών διαπολιτισμικών μοντέλων αλλά και λύσεων που εφαρμόστηκαν.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς επίσης και η αντιμετώπισή τους από το ελληνικό σχολείο. Δυσκολίες και εμπόδια που έχουν να κάνουν με το μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου καθώς επίσης και με τον εθνοκεντρικό και ευρωκεντρικό του προσανατολισμό.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται οι στάσεις, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των Ελλήνων εκπαιδευτικών, καθώς και οι ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν για να έχει θετικό πρόσημο ο ρόλος τους στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επίσης, η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να αντιμετωπίζονται ομαλά η ένταξη και η εκπαίδευση των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών.

## 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΠΟΙΚΙΛΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

#### **1.1. Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο**

Από πολιτική άποψη και κοινωνική πρακτική η εκπαίδευση δεν είναι μια στατική έννοια αλλά δυναμική, η οποία συνεχώς ανανεώνεται και μεταβάλλεται. Το σχολείο είναι μια αντανάκλαση αυτής της ποικιλομορφίας της κοινωνίας και γι' αυτό διακρίνεται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, «το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κατεξοχήν θεσμός στήριξης των υποκειμένων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας, ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι» (Γκόβαρης, 2004).

Για να πραγματοποιηθεί αυτό πρέπει να αλλάξει τη λειτουργία του το σχολείο, να κάνει τις αναγκαίες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, με αποτέλεσμα να μετατραπεί σε χώρο δημιουργικής και διαπολιτισμικής συνάντησης των μαθητών. Για να γίνει αυτό πραγματικότητα, είναι αναγκαία η αλλαγή λειτουργίας του σχολείου και η μεταρρύθμισή του, ώστε να μετατραπεί σε χώρο διαπολιτισμικής συνάντησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί να έχουν πραγματοποιήσει την κατάλληλη επιμόρφωση για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές εκπαιδευτικές ανάγκες του σχολείου. Οι μέθοδοι διδασκαλίας τους να προσεγγίζουν την αλληλεπίδραση, τον αλληλοσεβασμό, την αποδοχή, την αλληλοεκτίμηση και κυρίως να βοηθούν τους μαθητές κι αυριανούς πολίτες, να εκπαιδευτούν και να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό και το κοινωνικό τους περιβάλλον. Τέλος, η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία να αφορά όλους τους μαθητές κι όχι μόνο

αυτούς που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Νικολάου, 2000).

Οι κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις να συντελούν στη δημιουργία μιας σχολικής ατμόσφαιρας ανταλλαγής απόψεων, διαλόγου και ενεργητικής συμμετοχής που θα έχει σαν στόχο την εκπαίδευση και την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία. Για να πραγματοποιηθεί αυτό πρέπει να «χτιστεί» ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και αλληλοαποδοχής απέναντι στους μετανάστες μαθητές, στον άλλο πολιτισμό και την άλλη γλώσσα, στην αναγνώριση και αποδοχή του «άλλου» μαθητή, την ανάπτυξη σωστού μαθησιακού κλίματος, στην ανάπτυξη ικανοτήτων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, ώστε να γίνεται ευκολότερη η πρόσκτηση της γνώσης, η καλλιέργεια της μάθησης και η ένταξη τους στο σύγχρονο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Η ομαλή και κυρίως δημιουργική λειτουργία του σχολείου αναδεικνύεται από την λειτουργία του εκπαιδευτικού μέσα από την «προσωπική του κουλτούρα» και τη «θεσμική κουλτούρα» του σχολείου. Γι' αυτό το λόγο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι δύσκολος και απαιτητικός κι αυτό γιατί είναι αναγκαίο να διαχειριστεί μέσα στο σχολείο την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα των μαθητών. Αυτή η ετερότητα δημιουργεί μια επιπλέον δυσκολία η οποία ανάγεται στη διαφορά πρόσκτησης της γνώσης, αφού αυτοί οι μαθητές έχουν διαφορετικούς αξιακούς και επικοινωνιακούς κώδικες.

Επιπλέον, «όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός κι η εμπειρία των μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, τότε αυτοί οι μαθητές ξεκινούν από μειονεκτική θέση. Όλα όσα έχουν μάθει για τη ζωή και τον κόσμο μέχρι τότε, απορρίπτονται ως άσχετα με τη σχολική μάθηση». Ο εκπαιδευτικός, ως πολιτικό υποκείμενο, επικυρώνοντας «την ταυτότητα των μαθητών αμφισβητεί ευθέως την κοινωνική δομή της εξουσίας. Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, τη θρησκεία, τον πολιτισμό και τη γλώσσα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ως σεβαστές μορφές αυτοέκφρασης κι όταν ενθαρρύνει την ανάπτυξή τους, σημαίνει ότι αμφισβητούνται οι κυρίαρχοι τρόποι συμπεριφοράς της ευρύτερης κοινωνίας και των εξουσιαστικών δομών που προκαλούν τους τρόπους συμπεριφοράς» (Cummins 2003: 45-54).

Ο εκπαιδευτικός είναι μέρος της παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι δημιουργείται η αναγκαιότητα

διαχείρισης της απόκτησης της γνώσης από τους μαθητές με αξιοκρατικό και δίκαιο τρόπο. Όταν υπάρχει έντονη ετερότητα μεγεθύνεται η δυσκολία στο εκπαιδευτικό έργο και ιδιαίτερα όταν τα αποτελέσματα δεν είναι τα προσδοκώμενα.

Πάντως, παρά τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες στο εκπαιδευτικό έργο «σπάνια, οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν ανοιχτές ρατσιστικές συμπεριφορές. Τις περισσότερες φορές ο λόγος κι οι πρακτικές τους χαρακτηρίζονται από αντιφάσεις και αμφισημίες» (Ασκούνη & Ανδρούσου 2001 :35).

Στη δεκαετία του 1980 παίρνονται τα πρώτα εκπαιδευτικά μέτρα που αφορούν τη διαχείριση της ετερότητας κι αυτό γιατί ήρθαν από τις ανατολικές χώρες πολλοί ομογενείς. Δημιουργούνται οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) στα σχολεία , με σκοπό να μάθουν γρήγορα την ελληνική γλώσσα οι μαθητές και να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον με βάση την ηλικία και την άγνοια της γλώσσας. Η πολιτισμική διαφορετικότητα και η γλωσσική ποικιλομορφία που είναι τα χαρακτηριστικά των ομογενών μαθητών δεν αντιμετωπίστηκαν από τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) κι αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και την σχολική διαρροή. Είχαν μεγάλα εμπόδια από την άγνοια της ελληνικής γλώσσας που είχε αντίκτυπο στη δημιουργία μεγάλων μαθησιακών δυσκολιών και επίσης δεν διδασκόταν καθόλου η μητρική τους γλώσσα. Έτσι το Υπουργείο Παιδείας προχωράει το 1983 στη ίδρυση Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ) γιατί τα αποτελέσματα από τη λειτουργία των (Τ.Υ) δεν ήταν ικανοποιητικά. Τα τμήματα αυτά λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου κι όχι μόνο για το γλωσσικό μάθημα, αλλά και για άλλα μαθήματα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (Λιοναράκη 2001:50).

Το 1996 ιδρύεται η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να αρχίσουν να λειτουργούν Διαπολιτισμικά Σχολεία, Σχολεία Παλιννοστούντων και να «τρέξουν» προγράμματα που έχουν σχέση με την εκπαίδευση και την ένταξη των μεταναστών μαθητών, την «Εκπαίδευση Ομογενών», «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων», «Παιδεία Ομογενών» και τέλος η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα χρησιμοποιούταν στη παραγωγή των προγραμμάτων.



Τα μέτρα αυτά, όμως, έχουν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις: «Η μια θεωρεί το πρόβλημα ως αποκλειστική υπόθεση των παλιννοστούντων μαθητών και το υποβαθμίζει στο επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας, την οποία οι παλιννοστούντες πρέπει να αποκτήσουν σε ξεχωριστούς θεσμούς(Τ.Υ και Φ.Τ). Η άλλη θεωρεί το πρόβλημα της εκπαίδευσης και της ένταξης, ως υπόθεση όλων των μαθητών που μπορεί και πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης » (Μάρκου, 1998 :36).

Το πρόβλημα λύθηκε εφήμερα κι αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μην μεταρρυθμισθεί το αναλυτικό πρόγραμμα και να μην παρθούν τα κατάλληλα θεσμικά και εκπαιδευτικά μέτρα για την καλύτερη ένταξη κι εκπαίδευση αυτών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί έπαιρναν διάφορες πρωτοβουλίες προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που δημιουργούνταν από την ετερότητα, οι οποίες όμως δεν είχαν θεσμική κάλυψη και υπήρχαν αντιπαραθέσεις στη σχολική κοινότητα ( μαθητές, γονείς κλπ).

Υπήρχαν καχυποψίες και αντιδράσεις από τους ντόπιους γονείς για τους μετανάστες μαθητές γιατί εκτιμούσαν ότι η παρουσία τους αυτή αλλοιώνει τη γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια, την οποία πίστευαν ότι πρέπει να διατηρήσουν. Θεωρούσαν ότι αν παραχωρούσαν το δικαίωμα της ίσης μεταχείρισης τους στο σχολείο τότε οι «άλλοι» μαθητές θα αποκτούσαν δικαιώματα κι αυτό το θεωρούσαν απειλή (Ανδρούσου & Ασκούνη 2001: 41-42).

Τα μεσαία κοινωνικά στρώματα, που είναι και τα πιο απαιτητικά, ζητούν με έναν έντονο και απαιτητικό τρόπο την ποιοτική αναβάθμιση των σπουδών στο σχολείο, γιατί πιστεύουν ότι οι μετανάστες μαθητές που έχουν χαμηλό κοινωνικό επίπεδο, δεν ξέρουν την ελληνική γλώσσα και έχουν διαφορετικό πολιτισμικό επίπεδο, μειώνουν το επίπεδο σπουδών, κι αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την δημιουργία συγκρούσεων στο σχολικό χώρο, που πολλές φορές η κατάσταση ήταν οριακή. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι οι μειονοτικές ομάδες δεν έχουν τη δυνατότητα να προβάλλουν ολοκληρωμένα αιτήματα τους στο σχολείο και αδυνατούν να διεκδικήσουν ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, γιατί τις διακρίνουν οι οικονομικές αδυναμίες, η ανασφάλεια και η έλλειψη πολιτικών δικαιωμάτων (Φραγκουδάκη, 2001).

Στο σύγχρονο λόγο περί ετερότητας στην εκπαίδευση, «η διαπολιτισμική παιδαγωγική ορίζεται ως η παιδαγωγική της

πολυπολιτισμικότητας που οι κοινωνίες τελευταία έχουν μετατραπεί σε πολυπολιτισμικές και εκπροσωπούν, κατά κάποιο τρόπο, διαφορετικούς πολιτισμούς. Το μήνυμα αυτής της παιδαγωγικής είναι ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γλώσσας και πολιτισμού έχουν δικαίωμα στη μόρφωση και ως μην υπάρχουν προτιμήσεις, προτεραιότητες και δεσμεύσεις. «Βλέπει» το σχολείο ως θερμοκήπιο πολιτισμικών ταυτοτήτων, ως ένα χώρο στον οποίο διατηρούνται πολιτισμικές παραδόσεις και ως μηχανισμό της υπάρχουσας ετερότητας στην κοινωνία του έθνους -κράτους» (Γκότοβος, Α, 2002).

## **1.2. Μοντέλα εκπαίδευσης μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα**

Όταν υπάρχουν μεγάλες διαφορές στις εκπαιδευτικές πολιτικές τότε ο δανεισμός εκπαιδευτικών μοντέλων δεν αποδίδει κι αυτό γιατί οι κοινωνίες παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές στην κοινωνική τους διαστρωμάτωση και τις πολιτισμικές τους παραδόσεις.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο εντάθηκε η μετανάστευση κι αυτό γιατί έγιναν μεγάλες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές. Έγινε αντιληπτό ότι πρέπει να αναθεωρηθούν οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές πολιτικές και να μεταρρυθμισθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε σχέση με τις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες της πολυπολιτισμικότητας.

Η ετερότητα αντιμετωπίστηκε διαφορετικά από την κάθε χώρα και κάθε φορά παίρνονταν τα μέτρα που ήταν ανάλογα με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες. Τα μέτρα αναφέρονταν στην εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών κι είχαν σχέση με τη γλώσσα, την ένταξη και την αποδοχή. Κυριάρχησαν δε πέντε μοντέλα εκπαίδευσης μεταναστών μαθητών, τα οποία συνοψίζονται παρακάτω: το αφομοιωτικό, της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό. Το βασικό με αυτά τα μοντέλα είναι ότι δεν πρέπει να αναπτυχθεί η εντύπωση ότι υφίστανται μια γραμμική ανάπτυξη και ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές χαρακτηρίζονται από μια εσωτερική κοινωνική συνοχή και εκπαιδευτική ηρεμία. Τα μοντέλα εκπαίδευσης έχουν σχέση με την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, την εξέλιξη του εκπαιδευτικού λόγου

περί μετανάστευσης και της πολιτικής και κοινωνικής κατάστασης των χωρών υποδοχής των μεταναστών μαθητών (Γκόβαρης, 2004).

Αποτελούν εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στο ζήτημα της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών και δεν αποτελούν μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πρόταση. Τέλος, αποφεύγουν να θίξουν το σημαντικό ζήτημα της κοινωνικοοικονομικής θέσης των ομάδων αυτών (Κατσίκας & Πολίτου, 1999).

### **1.3. Το Αφομοιωτικό Μοντέλο**

Είχε ως αρχή του ότι οι μετανάστες μαθητές πρέπει να απορροφηθούν γρήγορα στην χώρα υποδοχής και τον ντόπιο κυρίαρχο πολιτισμό για να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα σε μια κοινωνία «ίσων ευκαιριών» και κυρίως η παρουσία τους να μη δημιουργεί προβλήματα μη κοινωνικής συνοχής. Υποτίμησε και καταπίεσε τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Ως « αφομοίωση ορίζεται μια 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 διακρίνουν τη δομή μιας πολυεθνικής – πολυφυλετικής κοινωνίας» (Νικολάου, 2000:120).

Σύμφωνα με τον ορισμό, μια ομάδα είτε πολιτισμική, είτε φυλετική, είτε εθνική, απορροφάται από την ντόπια κυρίαρχη κοινωνική ομάδα, με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην είναι ορατά τα μειονοτικά χαρακτηριστικά (Νικολάου,2000).

Ο βαθμός επιτυχίας της αφομοίωσης του ατόμου έχει να κάνει με την ανάπτυξη του αισθήματος ότι «ανήκει» στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, έχει αποδεχθεί τα πολιτισμικά και γλωσσικά της πρότυπα, δεν υπάρχουν κοινωνικές διακρίσεις και υπάρχει ενεργητική συμμετοχή στην κοινωνική,

οικονομική και εκπαιδευτική ζωή της χώρας υποδοχής (Gordon, 1964 στο Μάρκου, 1996: 6-7).

Υπήρχε έντονη η εκτίμηση ότι η φοίτηση των μαθητών αυτών είναι «πρόβλημα» για το σχολείο και ότι εμποδίζεται η πρόοδος των ντόπιων μαθητών. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να δυσκολεύεται η αφομοίωσή τους, αφού δεν διδασκόταν η μητρική τους γλώσσα και ο πολιτισμός τους ( Μάρκου, 1997).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές αυτού του μοντέλου , πρέπει πρώτα και κύρια οι ίδιοι οι μετανάστες μαθητές να βοηθήσουν για να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα και κατά δεύτερο λόγο η ίδια η πολιτεία μέσω των σχολείων . Κι αυτό γιατί η πολιτεία έχει βασική υποχρέωση να βοηθήσει στην εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και του πολιτισμού όλοι οι μαθητές (Ζωγράφου, 2003).

Κατά συνέπεια οι ευθύνες εκμάθησης της μητρικής γλώσσας μετατοπίζονται στους ίδιους τους μετανάστες μαθητές, και τις δικές τους ικανότητες να ενταχθούν στο νέο γλωσσικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Γκόβαρης, 2001: 50).

Το μοντέλο αυτό αποδέχεται το «ελλιπές» πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών μαθητών και τις δυσκολίες κοινωνικοποίησης των οικογενειών τους και έτσι νομιμοποίησε και πιστοποίησε το θεσμικό ρατσισμό. Κρύφτηκαν οι ευθύνες της πολιτείας για τη σχολική τους αποτυχία και αντικαθίσταται η εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας με την επίσημη κυρίαρχη ανώτερη γλώσσα και τον ντόπιο πολιτισμό, που υιοθετείται από το σχολείο κι αυτό γιατί με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή. Έτσι, νομιμοποιούνται οι ανισότιμες σχέσεις των μειονοτικών ομάδων με την ντόπια κυρίαρχη και αναπαράγεται και διαιωνίζεται η κοινωνική ανισότητα (Γκόβαρης, 2001:46-51).

Οι μαθητές πιέζονται στο να αφομοιωθούν και να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και αυτή η πίεση δημιουργεί περιθωριοποίηση και αποκλεισμό, αφού σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να διαταραχθεί η ομαλή λειτουργία και ισορροπία του σχολείου (Κάτσικας & Πολίτου, 2005:37-39).

Από τη στιγμή που η εκπαίδευση είναι προσιτή για όλα τα κοινωνικά στρώματα και θεωρείται κοινωνικό αγαθό στο οποίο η πρόσβαση είναι ανοιχτή για όλους τους πολίτες, δρα ομογενοποιητικά και όχι με το να

εξαφανίσει όλους τους πολιτισμικούς κώδικες εκτός του σχολικού, όσο και με την έννοια ότι συγκροτείται ένας γενικός και ενιαίος πολιτισμικός κώδικας στον οποίο εμπεριέχεται και η εθνική γλώσσα (Γκότοβος, Α. 2002:37-38).

Τα κυριότερα μέτρα που πάρθηκαν είχαν σαν αποτέλεσμα, αφενός να απομακρυνθούν για κάποιο χρονικό διάστημα οι μαθητές από τις κανονικές τάξεις και να δημιουργηθούν Τάξεις Υποδοχής για την εκμάθηση της ντόπιας γλώσσας, ως δεύτερης γλώσσας, κι αφετέρου να μοιραστούν οι μαθητές σε διάφορα σχολεία, να φοιτούν λίγοι σε κάθε σχολείο και να πραγματοποιηθεί ευκολότερα και γρηγορότερα η αφομοίωσή τους (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, λέμε ότι το μοντέλο αυτό δεν είχε ικανοποιητικά αποτελέσματα κι αυτό γιατί η σχολική αποτυχία ήταν μεγάλη, καθώς επίσης και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Η αποδοχή του «πολιτισμικού και γλωσσικού ελλείμματος» στους μετανάστες μαθητές νομιμοποίησε το θεσμικό ρατσισμό και αποσιώπησε τις ευθύνες της πολιτείας για τις υψηλές σχολικές αποτυχίες και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Γκόβαρης, 2001).

#### **1.4. Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης**

Το μοντέλο αυτό εμφανίστηκε όταν αναδείχθηκαν οι σχολικές αποτυχίες της «αφομοίωσης» των «άλλων» μαθητών και οι δυσκολίες που είχαν να εκπαιδευτούν και να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αναφέρει ότι κάθε ομάδα είναι φορέας πολιτισμού που αφενός δέχεται επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής και αφ' ετέρου ασκεί επίδραση σε αυτή και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή τους.

Ορίζει την ενσωμάτωση «ως την εξασφάλιση της ισότητας ευκαιριών σε συνδυασμό με την πολιτισμική ποικιλία, σε μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας συνύπαρξης και ανοχής. Δημιουργείται έτσι ένα κλίμα «αναγνώρισης της διαφοράς», στο βαθμό που δεν έρχεται σε σύγκρουση με τις αξίες και τους κώδικες της κοινωνίας» (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001:18).

Έχει στόχο τη διατήρηση της κοινωνικής σταθερότητας και συνοχής και στηρίζεται στη λογική ότι όλοι οι πολιτισμοί, οι οποίοι υφίστανται σε έναν

συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο, έχουν και διαφορετικά και κοινά σημεία αναφοράς (Γκόβαρης, 2004).

Η αποδοχή των αρχών και των αξιών της κοινωνίας της χώρας υποδοχής είναι παράλληλη με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, κι αυτό οδηγεί στον κοινωνικό και θεσμικό έλεγχο. Ο έλεγχος αυτός θεωρείται απαραίτητος γιατί συντελεί στην κοινωνική ισορροπία και συνοχή και επιπλέον διαιωνίζει τις κοινωνικές ανισότητες (Μάρκου, 1997:225).

Η σχέση των πολιτισμών είναι αμφίδρομη και γι' αυτό δόθηκε η δυνατότητα να αναγνωριστούν όλα τα ποιοτικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες των μεταναστών μαθητών, ώστε να αντιμετωπιστεί καλύτερα η ενσωμάτωση τους και η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευσή τους. Δεν νοείται η αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού να γίνεται εμπόδιο στη γρήγορη ενσωμάτωση των «άλλων» μαθητών και κυρίως στο να μην αλλοιώνονται οι πολιτισμικές αρχές και αξίες της κοινωνίας της χώρας υποδοχής. Όταν διατηρείται η διαφορετικότητα και η ανοχή στον άλλο πολιτισμό, πραγματοποιείται καλύτερα η ενσωμάτωση των «άλλων» μαθητών (Νικολάου, 2000).

Θεωρεί αναγκαία την αποδοχή των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αξιών και αντιλήψεων της κοινωνίας της χώρας υποδοχής και επίσης την ανεκτικότητα και τον σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών( ήθη, έθιμα, παραδόσεις, μουσική κλπ). Όταν οι μετανάστες μαθητές γνωρίζουν τα πολιτισμικά και ιστορικά τους στοιχεία θα βοηθηθούν να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν τη διαφορετικότητα, ώστε να πραγματοποιηθεί καλύτερα η ενσωμάτωση τους (Μάρκου, 1997).

Όμως, το αναλυτικό πρόγραμμα στο επίπεδο της πολιτισμικής του πλευράς δεν απεικονίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών και τα πολιτισμικά τους πρότυπα. Με απλά λόγια το «σχολείο των ίσων ευκαιριών» σημαίνει την ανάγκη της προσαρμογής και της ενσωμάτωσης των μεταναστών μαθητών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει δημιουργηθεί για να υπηρετήσει τις ανάγκες της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, χωρίς να εστιάζει την προσοχή του στις μειονοτικές γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες τους (Μάρκου, 1996: 12-13).

Με το μοντέλο αυτό, λοιπόν, διατηρείται η αντίληψη ότι το σχολείο είναι ουδέτερος και απολίτικος χώρος, στον οποίο ρυθμίζονται οι άνισες

σχέσεις εξουσίας, οι οποίες προσδιορίζουν την κοινωνική θέση των μεταναστών μαθητών (Κάτσικας & Πολίτου, 2005: 39-41).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, λέμε ότι δεν υπήρξε ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών κι αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι, για να ενταχθούν οι μετανάστες μαθητές στο νέο σχολικό περιβάλλον, πρέπει να αποδεχθούν τις βασικές αρχές και αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού. Ουσιαστικά δημιουργείται ένας κοινωνικός έλεγχος, για το κατά πόσο έχει υπάρξει αποδοχή των κυρίαρχων αξιών και αντιλήψεων του ντόπιου πολιτισμού. Έχει ιδιαίτερες αδυναμίες στο να καλύψει τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες του πολυπολιτισμικού σχολείου.

### **1.5. Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο**

Η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδωσαν τις αναγκαίες λύσεις στο ζήτημα της εκπαίδευσης και ένταξης των «άλλων» μαθητών και η μη λύση έφερε ένα άλλο μοντέλο το οποίο έγινε γνωστό ως πολυπολιτισμικό. Ευνοείται ο πολιτισμικός πλουραλισμός και εντάχθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα η αναγκαιότητα της γλωσσικής, εθνικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας και η δίγλωσση εκπαίδευση γίνεται θεσμός. Αναγνωρίζονται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών και διατηρείται η κοινωνική συνοχή με την λειτουργία και την συνύπαρξη των πολιτισμών.

Η βασική αρχή αυτού του μοντέλου είναι ότι, όταν υφίσταται γνώση της εθνικής γλώσσας και του πολιτισμού τους, τότε δημιουργούνται καλύτερες συνθήκες σπουδών και εκπαιδευτικών ευκαιριών. Αυτό συντελεί στο να μειώνονται οι προκαταλήψεις, οι διακρίσεις και να υπάρχει ενεργητική συμμετοχή στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι.

Το βασικό κριτήριο σε ποια κοινωνική ομάδα θα ενταχθούν οι μετανάστες μαθητές είναι τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και γι' αυτό πρέπει να βοηθηθούν για να υπερβούν το υποτιθέμενο μειωμένο τους αυτοσυναίσθημα το οποίο τους εμποδίζει να συμμετέχουν ισότιμα και ενεργά στο σχολείο (Φραγκουδάκη, 2001).

Αναγνωρίζονται και διατηρούνται οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που υπάρχουν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και συνυπάρχουν ισότιμα. Επίσης δε, η γνώση της άλλης γλώσσας και του άλλου πολιτισμού «περνάει» μέσα από την γνώση της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού (Νικολάου, 2000).

Μια κοινωνία λειτουργεί θετικά, ομαλά και προοδεύει όταν μέσα σε αυτή συνυπάρχουν διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμοί και τα μέλη της συνυπάρχουν και συνδημιουργούν μέσα σε ένα πλαίσιο ισότιμων αρχών και αξιών. Το κράτος διακρίνεται από μια ουδετερότητα και παρέχει δικαιοσύνη σε όλα τα μέλη του, προκειμένου να διατηρήσει την κοινωνική συνοχή και τον γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό. Έναν πλουραλισμό ο οποίος θα συντελέσει στην ομαλή εξέλιξη της κοινωνίας μέσα σε ένα πλαίσιο αρχών και αξιών με διαφορετικούς πολιτισμούς και γλώσσες ( Μάρκου, 1997).

Οι συντηρητικοί είπαν ότι έχει μια έντονη επιμονή στο να αποκτήσουν οι μετανάστες μαθητές πολιτισμική αυτοσυνείδηση. Υποβαθμίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία στις πολιτισμικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών και αυτό φέρνει αντιπαραθέσεις μεταξύ των ομάδων στο σχολείο και την κοινωνία και μια έντονη πολιτικοποίηση στο σχολικό χώρο (Κάτσικας & Πολίτου, 1999: 51).

Οι ριζοσπάστες το επέκριναν «στην τάση του να απογυμνώνει τον πολιτισμό των μεταναστών από τις ιστορικές και συγχρονικές παραμέτρους της εξέλιξης του και να τον αποκόπτει από τη δυναμική των σχέσεων μέσα από τις οποίες εξελίσσεται. Μέσα από δραστηριότητες όπως η παρουσίαση των φαγητών ή των χορών τους πατρίδας τους, αναμένεται από τα παιδιά να ξεπεράσουν το υποτιθέμενο μειωμένο αυτοσυναίσθημά τους, που τα εμπόδιζε να συμμετέχουν ισότιμα στη σχολική ζωή» (Κάτσικας & Πολίτου, 1999: 42).

Επίσης, στο ότι δίνει ξεχωριστή σημασία στον πολιτισμό και ξεχνάει την κοινωνική θέση των μεταναστών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί να δοθεί συνολική λύση στην εκπαίδευση και ένταξη των μεταναστών μαθητών, παραβλέποντας την κοινωνική τους θέση, τους κοινωνικούς μηχανισμούς καταπίεσης τους και της ύπαρξης θεσμικού ρατσισμού. Για να υπάρξει ομαλή συμβίωση με τους ντόπιους, ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, πρέπει και να υπάρξει αποδοχή



του άλλου πολιτισμού αλλά και συνάμα αλλαγή στις σχέσεις εξουσίας που διέπουν την κοινωνία (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001:24).

Επικρίθηκε ότι διακρίνεται για απλοϊκότητα κι αυτό γιατί δεν αναλύονται η υπάρχουσα κοινωνική διαστρωμάτωση, οι κοινωνικές δομές και οι θεσμοί που οδηγούν στην κοινωνική ανισότητα και έχουν προσανατολισμό τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Μάρκου, 1997:232).

Η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα, προσπαθώντας να διατηρήσει τα πολιτικά και κοινωνικά της προνόμια, χρησιμοποιεί αυτό το μοντέλο μη θίγοντας τις άνισες κοινωνικές σχέσεις. Αναδεικνύεται έτσι μια μορφή κοινωνικού ελέγχου, ώστε να μην διαταραχθεί ο υπάρχων κοινωνικός ιστός (Γκόβαρης, 2001).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, λέμε ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση μέσα από την οποία αναδεικνύονται μορφές θεσμικού και κοινωνικού ελέγχου, ώστε να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις και διεκδικήσεις των μεταναστών μαθητών και να μην διαταραχθεί το υπάρχον κοινωνικό και πολιτικό σύστημα, το οποίο εξυπηρετεί τα προνόμια της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά «η πολυπολιτισμική προσέγγιση είναι μια λεπτή μορφή κοινωνικού ελέγχου, με σκοπό να εμποδίσει ουσιαστικές αλλαγές στη δομή της εξουσίας, που μπορούν να προέλθουν από την αντίσταση των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου 1997: 233).

## **1.6. Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο**

Σε αυτό το μοντέλο βασική προϋπόθεση για τις αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις στο σχολείο είναι η καταπολέμηση του ρατσισμού, ο οποίος διαπερνά όλα τα κοινωνικά επίπεδα. Για πρώτη φορά κρίνεται αναγκαία η μεταρρύθμιση των δομών και των θεσμών του κράτους, ώστε να αντιμετωπιστεί ο θεσμικός ρατσισμός και να μειωθούν οι διακρίσεις που γίνονταν στους μετανάστες μαθητές (Κάτσικας & Πολίτου, 2005:43-46).

Αναδείχθηκε η σημασία που έχουν οι μεταρρυθμίσεις των δομών της κοινωνίας και των θεσμών του κράτους, ώστε να μειωθεί ο θεσμικός ρατσισμός και να μη γίνεται εμπόδιο στην εκπαίδευση και ένταξη των μεταναστών μαθητών. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου επέκριναν το προηγούμενο πολυπολιτισμικό μοντέλο, ότι ναι μεν ήθελε να μειωθούν οι ανισότητες στην εκπαίδευση, αλλά αγνόησε την κοινωνική θέση των μεταναστών μαθητών, δίνοντας μεγάλη αξία και προσοχή στην διδασκαλία των πολιτισμών (Μάρκου, 1996).

Πέρα από την αλλαγή στη στάσεις και τις συμπεριφορές είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν αλλαγές στις δομές και τους θεσμούς του κράτους, ώστε οι «άλλοι» μαθητές να μην υφίστανται διακρίσεις έναντι των ντόπιων μαθητών και αυτή η ανισότητα να αμβλυνθεί. Πίστευαν ότι οι αντιρατσιστές ότι οι αντισταθμιστικές προσεγγίσεις από μόνες τους δεν μπορούν να καλύψουν τα «ελλείμματα» των μεταναστών μαθητών (Μάρκου, 1997:235-236).

Οι βασικοί στόχοι αυτού του μοντέλου είναι:

1. Η ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική και φυλετική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα.
2. Η δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει.
3. Η χειραφέτηση και η απελευθέρωση των καταπιεζομένων και των καταπιεστών από ρατσιστικά πρότυπα (Μάρκου, 1996:23).

Αυτά που δημιουργούν και διαιωνίζουν τις διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών μαθητών είναι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών κι επίσης τα μονοπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα. Ακόμα δε, οι εκπαιδευτικοί έχουν μειωμένες προσδοκίες για αυτούς τους μαθητές, γίνονται μεροληπτικές αξιολογήσεις και σε αυτό συντελεί το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων με ρατσιστικές αναφορές (Κάτσικας & Πολίτου, 1999: 43).

Πολλές φορές άνθρωποι με αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις έχουν την επιδίωξη να αναπτύξουν ρατσιστική συμπεριφορά, αλλά δεν έχουν την ανάλογη δύναμη γιατί υπάρχουν οι ανάλογοι αποτρεπτικοί θεσμοί της

πολιτείας. Αν αυτοί οι θεσμοί αποδυναμωθούν όπως επίσης και η ανοχή της πολιτείας, τότε εμφανίζονται μορφές ρατσισμού. Βλέπουμε λοιπόν ότι η πιο δυνατή μορφή ρατσισμού είναι ο θεσμικός ρατσισμός, ο οποίος ασκείται από την επίσημη πολιτεία και είναι δημιουργός και παραγωγός πολλών αρνητικών εκφράσεων, στάσεων, συμπεριφορών και αντιλήψεων στα άτομα και την κοινωνία (Τσιάκαλος, 2000:80-83).

Αναδεικνύει τη φυλή κύριο παράγοντα αποκλεισμού και διακρίσεων και με βάση την «φυλετική εμπειρία» δημιουργεί προκαταλήψεις και στερεότυπα, αγνοώντας την κοινωνική και ταξική προέλευση των ατόμων (Κάτσικας & Πολίτου, 2005).

Επίσης, «εστιάζει την προσοχή του στο θεσμικό ρατσισμό, ο οποίος θυματοποιεί τις μειονοτικές ομάδες κι εκδηλώνεται μ' ένα πλέγμα νόμων και διαταγμάτων του κράτους, το οποίο δε θεωρείται ουδέτερο και ο ρατσισμός που υπάρχει στους μηχανισμούς του διαπερνά κάθε πλευρά της κοινωνικής ζωής (στο πολυπολιτισμικό μοντέλο το κράτος θεωρείται ουδέτερο και δίκαιο)» (Μάρκου, 1996:22).

Επικρίθηκε από τους υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου ότι «φέρει» έντονη πολιτικοποίηση στο σχολείο, με συνέπεια να χάσει το σχολείο τον παιδευτικό χαρακτήρα, αφού γίνονται μεγάλες αντιπαραθέσεις μέσα σε αυτό (Μάρκου, 1996:23-24).

Επίσης, δεν έδειξε τους τρόπους που λειτουργεί ο ρατσισμός μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικής τάξης και των φυλετικών διακρίσεων. Διαχώρισε ρατσιστικά, θα μπορούσε να λεχθεί, την κοινωνία της χώρας υποδοχής σε «ντόπιους» (άρα θύτες) και «ξένους» (άρα θύματα) (Γκόβαρης, 2001).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, λέμε ότι το μοντέλο αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα της καταπολέμησης του σχολικού ρατσισμού σε συνδυασμό με τη σχέση της εκπαίδευσης στην κοινωνική ανισότητα. Η μείωση της ανισότητας εντάσσεται μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο εκπαιδευτικών και πολιτικών παρεμβάσεων (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

## 1.7. Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Εμφανίστηκε κι αυτό τη δεκαετία του 1980 στην Ευρώπη και ορίζεται ως ένα σύνολο εκπαιδευτικών διαδικασιών και πρακτικών σε θέματα που αφορούν όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, ανεξάρτητα από ιδιαίτερες αντιλήψεις, νοοτροπίες και τρόπους ζωής.

Είναι μια περιγραφή του τρόπου προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, προέκταση της πολυπολιτισμικής προσέγγισης και μια πρόσκληση για συνάντηση και διάλογο. Είναι, επίσης, μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αποδοχής, κατανόησης και συνεργασίας (Κάτσικας & Πολίτου, 1999: 57).

Αν ο όρος « πολυπολιτισμικός» περιέχει την συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμών, ο όρος «διαπολιτισμικός» περιέχει την δυναμική αλληλεπίδραση των διαφόρων πολιτισμών, τον αμοιβαίο σεβασμό, την συνεργασία και την αποδοχή μεταξύ των ατόμων που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στοχεύει στο να δημιουργήσει μια κοινωνία της οποίας τα μέλη θα χαρακτηρίζονται από την αλληλοαποδοχή, την αμοιβαία εκτίμηση και κατανόηση και τον σεβασμό στα δικαιώματά τους. Σέβεται τον πλουραλισμό των γλωσσών και των πολιτισμών που υπάρχουν σε μια κοινωνία (Δραγώνα, 2001).

Η πρόθεση «δια» στον όρο διαπολιτισμική μάς παραπέμπει στην κινητικότητα ανάμεσα στις ομάδες της ετερότητας, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων και την πολιτισμική «ώσμωση» που αυτή δυναμικά επιτρέπει. Επίσης, το βασικό θετικό παιδαγωγικό μήνυμα είναι η κατανόηση των παραδοχών του «άλλου», όταν είναι αμοιβαία και η ελπίδα ότι αυτή θα οδηγήσει σε ένα αποδεκτό σύστημα αναφοράς το οποίο θα είναι κοινό σε αυτούς που εμπλέκονται μέσω της αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, Α. 2002: 3-4).

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων της Γενικής Εκπαίδευσης σε μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Κυπριανός, 2004: 317).

Όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται με σεβασμό, ισονομία και κατανόηση, ως απαραίτητες προϋποθέσεις για να «χτιστεί» μια

πολυπολιτισμική κοινωνία με θεσμούς οι οποίοι θα χαρακτηρίζονται από οικουμενικές και δημοκρατικές αξίες, όπως είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα (Πανταζής, 2005).

Το σχολείο, ως παιδαγωγικός χώρος και κυρίως ως κοινωνικός θεσμός, πρέπει να διαπαιδαγωγεί τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει αλληλοσεβασμός και αλληλοαποδοχή που βοηθούν στην ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική συνύπαρξη. Να δίνει σημασία στα ανθρώπινα δικαιώματα, γιατί οι μαθητές δεν είναι μόνο φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά και οι πρώτοι δέκτες της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Πανταζής, 2008).

Η διαπαιδαγώγηση όλων των μαθητών με οικουμενικές, δημοκρατικές και διαπολιτισμικές αξίες συντελεί στην ανόρθωση του πνεύματος, της συνείδησης τους και στον εξανθρωπισμό του ατόμου με την εγκατάσταση της ειρήνης μεταξύ των εθνών (Μπάλιας, 2004).

Επιπλέον «η διαπολιτισμική προσέγγιση βοηθάει στην ανάδειξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία είναι συνδεδεμένα με την εκπαιδευτική διαδικασία κι αγωγή, αφού η εκπαίδευση προετοιμάζει και διαμορφώνει τους αυριανούς πολίτες. Καλλιεργεί και διαμορφώνει τους ανθρώπους, οι οποίοι αναλαμβάνοντας ρόλους κι ευθύνες θα πρέπει να προσπαθήσουν και να αγωνιστούν, ώστε να συνδιαμορφώσουν ένα κοινωνικό, πολιτικό κι οικονομικό περιβάλλον, στο οποίο, αν αθροιστούν νέες καλύτερες κοινωνικές πολιτικές, θα κατευθύνουν το μέλλον σε καλύτερη πορεία. Η παιδεία κι η εκπαίδευση είναι βασικοί θεσμοί προώθησης και θεμελίωσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κι αντίστοιχα τα ανθρώπινα δικαιώματα δίνουν σημαντικές ωθήσεις για την πραγματοποίηση μιας ίσης και δίκαιης πρόσβασης σε μια παιδεία υψηλής ποιότητας, από την οποία εξαρτάται ουσιαστικά η εξέλιξη και η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας» (Άρθρο 26, Οικουμενική διακήρυξη δικαιωμάτων του ανθρώπου).

Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα εξής:

1. Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα.

2. Έχει σαν πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
3. Επανεξετάζει και αναθεωρεί τους εθνοκεντρικούς και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένους στόχους του σχολείου.
4. Δημιουργεί τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την αποδοχή της πολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής.
5. Αποτελεί το μέσον για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης των παιδιών των μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Μάρκου, 1996:26).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει τέσσερις βασικές αρχές:

1. Την ενσυναίσθηση. Η κατανόηση της διαφορετικότητας και των προβλημάτων των άλλων.
2. Την αλληλεγγύη. Αυτή που θα βοηθήσει στην άμβλυνση της κοινωνικής ανισότητας και στην ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης.
3. Το σεβασμό στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Αυτός ο σεβασμός είναι η αναγκαία προϋπόθεση, ώστε να υπάρχει «συμμετοχή» των πολιτισμών με αποτέλεσμα τη δημιουργική κατεύθυνση.
4. Τη μείωση και εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την μείωση των προκαταλήψεων και την καλύτερη επικοινωνία των ατόμων μεταξύ τους (Essinger, 1988 στο Μάρκου 1996:26-27 ).

Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

1. Να αποκτήσουν τα άτομα τέτοιες ατομικές ικανότητες και να καλλιεργήσουν τέτοιες κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να αναδεικνύεται η ανοχή και αποδοχή στην διαφορετικότητα, η αλληλεγγύη και η ικανότητα στην συνεργασία.
2. Να είναι ικανά να αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα και να διαλέγονται με τους άλλους πολιτισμούς.
3. Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και του αναλυτικού προγράμματος να δίνει ιδιαίτερη σημασία στην κοινωνική μόρφωση των μαθητών, ώστε να επιτυγχάνεται η απομάκρυνση της εκπαίδευσης από τον μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό προσανατολισμό.

4. Να υπάρχει σύνδεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την αντιρατσιστική εκπαίδευση (Δαμανάκης, 2005).

Όσο αφορά την καταπολέμηση του ρατσισμού, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων , οι στόχοι του αντιρατσιστικού και διαπολιτισμικού μοντέλου συμπίπτουν. Επίσης δε, και τα δύο αυτά μοντέλα εκπαίδευσης λειτουργούν ενάντια στον μονοπολιτισμό και στον εθνοκεντρισμό, με αποτέλεσμα να βοηθούν στην άρση τους ξενοφοβίας.

Με την δίγλωσση εκπαίδευση βοηθούνται οι μετανάστες μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, μέσα από τις γλωσσικές και πολιτισμικές τους διαφορές. Η μητρική τους γλώσσα διδάσκεται κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος , ενταγμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα και αγκαλιάζει όλους τους μαθητές κι όχι μόνο τους «άλλους».

Επικρίθηκε και αυτό το μοντέλο για το ότι δεν έλαβε υπόψη του τα προβλήματα που δημιουργούνται από την κοινωνική και ταξική προέλευση των μεταναστών μαθητών. Προβλήματα τα οποία δεν λύνονται απλά και μόνο με εκπαιδευτικά μέτρα. Επίσης το ότι η χαμηλή κοινωνική και οικονομική θέση τους δημιουργεί προβλήματα στην ομαλή τους εκπαίδευση και ένταξη (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997: 17, Γκόβαρης, 2001).

Ένα άλλο σημαντικό θέμα που δημιουργείται είναι ότι οι κοινωνίες έχουν δημιουργήσει συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά χαρακτηριστικά , με τα οποία λειτουργούν στο πέρασμα των χρόνων και είναι δύσκολο να λειτουργήσει αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης, που «σπάει» παγιωμένες αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις (Ασκούνη & Ανδρούσου 2001:36).

Επίσης, ότι έχει έντονες ιδεαλιστικές αναφορές και αυτό γιατί στις αρχές αλληλεγγύη, ισοτιμία, ανοχή και αποδοχή, αντιπαρατίθεται μια στατική, τοπική και παραδοσιακή κοινωνική πραγματικότητα. Εκφράζει δισταγμούς αλλά και αισιοδοξία, αφού « η παιδαγωγική χρειάζεται ένα μεγάλο ποσοστό ιδεαλισμού και ουτοπίας, για να είναι δυνατός ένας σωστός προσανατολισμός για ένα καλύτερο μέλλον. Εξάλλου τα διάφορα μοντέλα παρέχουν υλικό για θεωρητική εμβάθυνση» (Ζωγράφου, 2003:67-68).

Τελειώνοντας, λοιπόν, λέμε ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει μέσα σε μικτές σχολικές τάξεις, τις οποίες διακρίνει η πολιτισμική ετερότητα και η γλωσσική ποικιλομορφία. Μέσα

στο σχολείο δημιουργούνται σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας μαθητών , εκπαιδευτικών και γονέων που συντελούν στην παραγωγή δημιουργικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων οι οποίες βοηθούν στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

### **1.8. Συμπεράσματα**

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ζητήματα της πολυπολιτισμικής διαχείρισης βρίσκονται σε άμεση σχέση όχι μόνο με την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου και της σχολικής τάξης , αλλά και με τους στόχους και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος καθώς και με τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.

Η παραπάνω σύντομη παρουσίαση των κυριότερων μοντέλων εκπαίδευσης δεν έχει σκοπό να δώσει την εντύπωση μιας γραμμικής ανάπτυξης. Τα εκπαιδευτικά μέτρα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σίγουρα παρουσιάζουν αντιφάσεις και διαφορές σύμφωνα με τις απόψεις και συνθήκες που επικρατούν.

Η καλύτερη πρόσκτηση της γνώσης πραγματοποιείται από ένα πλέγμα δράσεων, όπως είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας στη μητρική και επικρατούσα γλώσσα και η εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και στρατηγικών μάθησης.

Αρχικά το μοντέλο της «αφομοίωσης» αντιμετώπισε σαν «πρόβλημα» τους «άλλους» μαθητές και πήρε μέτρα για τη πιο γρήγορη και άμεση ένταξη των μεταναστών μαθητών, αφού τους θεωρούσε κίνδυνο για τη ρήξη της κοινωνικής συνοχής. Επικρίθηκε επίσης , για το ότι η άγνοια κι η περιθωριοποίηση των «διαφορετικών» μαθητών δεν συμβάλλουν θετικά στην ομαλή τους ένταξη.

Το μοντέλο της « ενσωμάτωσης» χρησιμοποιεί κυρίως τον πολιτισμό των μεταναστών για να πετύχει την αφομοίωσή τους.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εισάγει τους «άλλους» πολιτισμούς στο σχολικό πρόγραμμα και το σχολείο θεωρείται βασικός παράγοντας



κοινωνικής αλλαγής, μέσα στο οποίο επιχειρείται η άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων.

Το «αντιρατσιστικό» μοντέλο βασίζεται στην καταπολέμηση του θεσμικού ρατσισμού ( τον οποίο δε θίγει το πολυπολιτισμικό μοντέλο), ο οποίος δυσκολεύει την ομαλή εκπαίδευση και ένταξη των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο προσεγγίζει πιο πλατιά την εκπαιδευτική πραγματικότητα και θεωρεί την εκπαίδευση και ένταξη των «άλλων» μαθητών ως κοινή υπόθεση όλων των μελών της κοινωνίας, προκειμένου να μην περιθωριοποιούνται.. Σε αυτά βέβαια ενδείκνυται ότι πρέπει να συνυπολογιστεί ο παράγοντας εκπαιδευτικός, του οποίου ο ρόλος είναι ιδιαίτερα σημαντικός, ως εμπυχωτής, σύμβουλος και διευκολυντής, που μπορεί να συνδιαμορφώσει ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και αλληλοαποδοχής, ώστε στη μαθησιακή διαδικασία να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές. Έτσι, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να «πλησιάσει» τον κάθε έναν μαθητή, ως μοναδική προσωπικότητα, ώστε να απελευθερωθούν και να αξιοποιηθούν δημιουργικές δυνάμεις που έχει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά και αυτές οι δυνάμεις να γίνουν εργαλεία πολύπλευρης ανάπτυξης των μαθητών με θετικό αποτέλεσμα στην σχολική τους επίδοση.

Επιπλέον, «αγγίζει» περισσότερο τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών και διδακτικών αναγκών των «άλλων» μαθητών, που για την εκπλήρωση αυτών των αναγκών είναι αναγκαίο ένα πλαίσιο διδακτικής συνεργασίας, ώστε να ενδυναμωθεί η ταυτότητα τους, η διαρκής και θετική σχέση μεταξύ όλων των μαθητών και να εξασφαλιστεί η καλή σχολική επίδοση και άμβλυνση των ανισοτήτων. Προσδίδει μεγάλη σημασία στην ανάδειξη της πολυσύνθετης φύσης των κοινωνικών ιεραρχήσεων, των ανισοτήτων αλλά και των πολλαπλών επιπέδων τους.

Κάτω από αυτήν την έννοια η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι μόνον μια απλή ενημέρωση των μαθητών και αυριανών πολιτών για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, αλλά και μια διαρκής άσκηση κοινωνικής και πολιτικής ευαισθητοποίησης. Μια ευαισθητοποίηση η οποία επιδιώκει την απαλλαγή των ατόμων και της κοινωνίας από στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε να αντιμετωπίζονται οι διάφορες προκλήσεις με οικουμενικά και όχι με μόνο εθνικά κριτήρια.

Όμως, σε όλα τα παραπάνω μοντέλα αποφεύγεται να θιχτεί η σημαντικότερη παράμετρος της χαμηλής κοινωνικής και οικονομικής θέσης των μαθητών από ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό αναδεικνύεται κι από το μεγάλο αριθμό μεταναστών μαθητών, οι οποίοι αποτυγχάνουν στο σχολείο και έτσι διατηρείται η ανισότητα στην εκπαίδευση και ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Η εμπειρία από την εφαρμογή των παραπάνω μοντέλων έδειξε ότι τίποτα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται αποσπασματικά και περιστασιακά, αλλά κυρίως μέσα από διαδικασίες αμοιβαιότητας και ενσυναίσθησης της διαφορετικότητας.

Γι' αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως πλουραλιστική δημοκρατική εκπαιδευτική διαδικασία, έχει ιδιαίτερη σημασία σήμερα που έχουν μεγεθυνθεί οι κοινωνικές κι εκπαιδευτικές ανισότητες και τα προβλήματα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, γιατί συμβάλλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας, της αναγνώρισης των πολιτισμικών μειονοτήτων στις όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Προστατεύεται η μειονεκτική θέση των αδύναμων ομάδων του πληθυσμού (μετανάστες κλπ) και κατά συνέπεια συμβάλλει στο να υπάρχει σεβασμός στον «άλλο» μαθητή και υλοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους. Με την πλουραλιστική- διαπολιτισμική εκπαίδευση, γίνεται συνείδηση όλο και περισσότερο η αναγκαιότητα στο να συμβάλλει και να βοηθήσει περισσότερο στη διάπλαση ενός υπεύθυνου ανθρώπου-πολίτη, ο οποίος θα είναι ικανός να συμμετέχει ισότιμα στα κοινά και κατά συνέπεια να βοηθάει στην αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων του σύγχρονου πολυπολιτισμικού κόσμου, σύμφωνα με τις ηθικές αξίες που απορρέουν από τις οικουμενικές δημοκρατικές αξίες (Μπάλιας, 2004:238-239).

## 2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΠΟΙΚΙΛΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

#### **2.1. Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής παλιννοστούντων και αλλοδαπών**

Οι πληθυσμιακές μετακινήσεις δεν είναι κοινωνικά καινούριο γεγονός και η μετανάστευση γίνεται όλο και πιο έντονη τα τελευταία χρόνια εξ αιτίας διαμόρφωσης νέων αγορών και για αναζήτηση καλύτερης ζωής.

Η Ελλάδα ήταν για δεκαετίες χώρα – τροφοδότης των κρατών υποδοχής μεταναστών της δυτικής Ευρώπης, της Αμερικής και της Αυστραλίας. Την περίοδο 1950 – 1980 οι μεταναστευτικές έξοδοι αφορούσαν πάνω από ένα εκατομμύριο Έλληνες, οι οποίοι μετανάστευσαν σε διάφορες χώρες και εργάστηκαν εκεί για ένα μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα (Κάτσικας & Πολίτου, 2005:67).

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ειδικά στη μεταπολεμική περίοδο δεν υπήρξε ελληνική οικογένεια, η οποία να μην υπέστη άμεσα ή έμμεσα την επίδραση της εξωτερικής ή εσωτερικής μετανάστευσης (Παπακωνσταντίνου, 1997:18).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 η κατάσταση άλλαξε κι η χώρα μας άρχισε να μετατρέπεται σταδιακά σε χώρα υποδοχής μεταναστών, οι οποίοι έρχονται με σκοπό να βρουν εργασία και καλύτερες συνθήκες ζωής (Δαμανάκης, 2003).

Στην ελληνική κοινωνία η πολυπολιτισμικότητα είναι μια πραγματικότητα και η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται όλο και πιο ασαφής. Οι πολιτισμοί συνυπάρχουν σε ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα.

Στη δεκαετία του 1980 ήρθαν στη χώρα μας άτομα ελληνικής καταγωγής κυρίως από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία, ο δε

αριθμός τους αυξανόταν με γεωμετρική πρόοδο. Τότε η χώρα μας, ως μεγάλη οικονομική δύναμη στα βαλκάνια έγινε προνομιακός χώρος μετανάστευσης (Νικολάου, 2000:17).

Πολλοί ερευνητές χρησιμοποίησαν πολλά και διαφορετικά κριτήρια για να περιγράψουν τις κοινωνικές κατηγορίες των μεταναστών που μετακινήθηκαν και συνεχίζουν να μετακινούνται προς τη χώρα μας. Τα κριτήρια αυτά συνήθως ήταν γεωγραφικά, οικονομικά, πολιτικά και ιδεολογικά που η περιγραφή τους κατέληγε αρκετές φορές σε «εννοιολογική σύγχυση» (Δαμανάκης, 2003).

Υπάρχουν τρεις βασικές κατηγορίες ατόμων που «μπήκαν» στην Ελλάδα: οι «κανονικοί μετανάστες», οι «μη κανονικοί μετανάστες» και οι «πρόσφυγες». Οι «κανονικοί μετανάστες» είναι τα άτομα που ήρθαν νόμιμα στην Ελλάδα και είναι καταγεγραμμένα από τις αρμόδιες υπηρεσίες. Στην ομάδα αυτή ανήκουν οι ομογενείς Έλληνες από την πρώην ΕΣΣΔ και οι Βορειοηπειρώτες, οι Έλληνες μετανάστες από τις ανεπτυγμένες χώρες της Δύσης και οι Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες από την Ανατολική Ευρώπη. Οι «μη κανονικοί μετανάστες» είναι αυτοί που έρχονται στην Ελλάδα παράνομα. Τέλος, οι «πρόσφυγες» είναι άτομα που ζητούν πολιτικό άσυλο (Πετρινώτη, 1993).

Το Υπουργείο Παιδείας με τον όρο «παλιννοστούντες» χαρακτηρίζει όλα τα άτομα ελληνικής καταγωγής που εισέρχονται στη Ελλάδα ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης τους και των συνθηκών κάτω από τις οποίες παλιννοστούν, ενώ με τον όρο «αλλοδαποί» χαρακτηρίζονται τα άτομα μη ελληνικής καταγωγής που έρχονται στη χώρα ή έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα κι έχουν άλλη υπηκοότητα ή είναι παιδιά μεικτών γάμων ( Δαμανάκης 2003).

Οι ορολογίες που προαναφέρθηκαν έχουν μια ξεχωριστή ιδεολογική αναφορά και μια κοινωνικοπολιτική προσέγγιση και κατά συνέπεια έχουν κι επιστημονική εγκυρότητα. Γι' αυτό το λόγο παρακάτω θα παραθέσουμε στοιχεία τα οποία αφορούν αλλοδαπούς και παλιννοστούντες, οι οποίοι ζουν σήμερα στην Ελλάδα και κυρίως αφορούν το πλαίσιο του θέματος που διαπραγματευόμαστε.

Σύμφωνα με την τελευταία πληθυσμιακή απογραφή της Στατιστικής Υπηρεσίας του 2001 το σύνολο των αλλοδαπών που ζούσε στην Ελλάδα την περίοδο τους απογραφής, φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, ανέρχονταν

σε 761.813 (σε ποσοστό 7% του συνόλου του πληθυσμού της χώρας), με πάρα πολλές αποκλίσεις, αφού άλλοι δεν απογράφηκαν, άλλοι έλειπαν από τη χώρα και άλλοι ήταν παράνομοι (Έμκε – Πουλοπούλου, 2005:80).

### Πίνακας 1

#### Πληθυσμός ελληνικής και ξένης υπηκοότητας κατά φύλο

<b>Σύνολο Ελλάδας</b>	<b>Αμφοτέρων των φύλων</b>	<b>Ποσοστιαία αναλογία</b>	<b>Άρρενες</b>	<b>Θήλεις</b>
	10.934.097	100%	5.413.426	5.520.671
<b>Ελληνική*</b>	10.171.906	93,02%	4.997.874	5.174.032
<b>Ξένα</b>	761.813	6,96%	415.368	346.445
<b>Χωρίς υπηκοότητα-Αδιευκρίνιστη υπηκοότητα</b>	378	0,003%	184	194

1. Περιλαμβάνεται και ο πληθυσμός διπλής υπηκοότητας (ελληνικής και μη ελληνικής και ΗΠΑ)

Πηγή: Ε.Σ.Υ.Ε, 2001.

Οι μετανάστες στην Ελλάδα υπολογίζονται σε 800.000 περίπου και προέρχονται από 120 χώρες. Με βάση τα στοιχεία μελέτης που συνέταξε για λογαριασμό του Ι.ΜΕ.ΠΟ το Μεσογειακό Παρατηρητήριο Μετανάστευσης, το 2004 οι αλλοδαποί στην Ελλάδα ανέρχονταν συνολικά σε 1,15 εκατομμύρια άτομα, και ήταν το 10,3% του συνολικού πληθυσμού της χώρας (Κελεσιδής, 2004:19).

### 2.1.1. Αλλοδαποί

Σύμφωνα με την απογραφή του 2001 οι κυριότερες πληθυσμιακά ομάδες μεταναστών στην Ελλάδα είναι:

- Οι Αλβανοί οι οποίοι αποτελούν, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, το 57% του συνόλου των μεταναστών.
- Οι κάτοικοι της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Ρώσοι, Ουκρανοί, Γεωργιανοί, Μολδαβοί, Αζέροι, Ουζμπέκοι, Αμπχάζιοι κ.ά.). Πολλοί από αυτούς ζουν «ημιπαράνομα» στη χώρα μας. Κι αυτό γιατί εκμεταλλεύτηκαν τις διευκολύνσεις που έδωσε η πολιτεία στους κατοίκους ελληνικής καταγωγής της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Νικολάου 2000:32).
- Οι Βούλγαροι κι οι Ρουμάνοι, που ασχολούνται κυρίως με αγροτικές εργασίες (Νικολάου 2000:32).
- Οι Πολωνοί, οι οποίοι ήρθαν στη χώρα μας, αναζητούσαν καλύτερες συνθήκες ζωής και έγιναν γρήγορα αποδεκτοί (Πετρινωίτη 1993),
- Οι Φιλιππινέζοι, κυρίως γυναίκες κι αυτό γιατί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους εργάζονται σαν οικιακοί βοηθοί και μάλλον παράνομα (Νικολάου, 2000).

### 2.1.2 Αλβανοί

Οι Αλβανοί ήρθαν στην χώρα μας κυρίως για οικονομικούς και κοινωνικούς λόγους, με χαμηλό βιοτικό επίπεδο και από ένα κράτος απομονωμένο με ιδιαίτερα οικονομικά και πολιτικά προβλήματα (Μίτιλης, 1998:106).

Όταν ήρθαν οι Βορειοηπειρώτες και οι Αλβανοί η αντιμετώπιση τους από πλευράς ελληνικής πολιτείας δεν ήταν ίδια. Αυτή η διαφορετικότητα στην υποδοχή είχε ως αποτέλεσμα να ζουν στη χώρα παράνομα (Νικολάου, 2000:31).

Την πρώτη περίοδο υπήρχαν προβλήματα επικοινωνίας, οι δε αντιλήψεις και τα στερεότυπα των ντόπιων δημιουργούσαν πολλές αντιπαραθέσεις, εκφράσεις ρατσισμού και ξενοφοβίας. Με την πάροδο όμως του χρόνου αμβλύνθηκαν οι αντιπαλότητες και αποκαταστάθηκαν οι σχέσεις επικοινωνίας (Νικολάου, 2000:18).

### **2.1.3. Παλιννοστούντες**

Λέγοντας «παλιννόστηση» εννοούμε την εκούσια επιστροφή των μεταναστών στη χώρα προέλευσής τους. Μετά την μεταπολίτευση που στην χώρα μας αποκαταστάθηκε η δημοκρατία, αναπτύχθηκε η παλιννόστηση κι αυτό γιατί η Ελλάδα μπήκε σε μια διαδικασία οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης ( Νικολάου, 2000).

Στην Ελλάδα ήρθαν παλιννοστούντες από τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης λόγω της οικονομικής τους ύφεσης, η οποία δημιούργησε ανεργία και μείωση των κοινωνικών παροχών (Μουσούρου 2003).

Επίσης, η κατάρρευση των πολιτικών συστημάτων στην Ανατολική Ευρώπη έφερε στη χώρα μας πολλούς παλιννοστούντες κυρίως από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία για αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής (Νικολάου, 2000).

Στη χώρα μας έχουν εισέλθει παλιννοστούντες από την Δυτική Ευρώπη, Καναδά, Αυστραλία, χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και την Αλβανία(Βορειοηπειρώτες). Οι πιο πολλοί προέρχονται από την Αλβανία και τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, οι οποίοι είχαν επιθυμία να ζήσουν στο κράτος-έθνος τους (Μίτιλης, 1998:105-107).

Το 1996 διέμεναν στην Ελλάδα περίπου 150.000 Βορειοηπειρώτες ενώ την τελευταία δεκαετία παλιννόστησαν από την Αλβανία περίπου 100.000 άτομα ελληνικής καταγωγής (Εμκε – Πουλοπούλου, 2005:47).

Οι παλιννοστούντες Βορειοηπειρώτες έχουν ιδιαίτερο ζήλο να μείνουν στη χώρα μας, εργάζονται και θέλουν να προσαρμοστούν στην ελληνική κοινωνία και αγορά. Στέλνουν τα παιδιά τους κανονικά στο σχολείο και

σύμφωνα με τις δικές τους μαρτυρίες δεν θέλουν να ξαναγυρίσουν στη χώρα προέλευσης τους (Μίτιλης, 1998:165).

Ερευνητικά έχει δειχθεί ότι οι μετανάστες μαθητές και μαθήτριες, κυρίως Βορειοηπειρώτες και από την πρώην Σοβιετική Ένωση, έχουν διάθεση να ενταχθούν στο νέο τους περιβάλλον και τους ικανοποιεί η διαβίωση στην Ελλάδα. Επιθυμούν να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με τα ελληνόπουλα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια θετική εικόνα για αυτούς τους μαθητές (Γεώργα & Παπαστυλιανού, 1993:65).

## **2.2. Αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές στο ελληνικό σχολείο**

Το ελληνικό σχολείο, μέχρι που αναπτύχθηκε το μεγάλο μεταναστευτικό κύμα, λειτουργούσε με μια αφομοιωτική λογική και απόλυτη κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας. Αυτή η προσέγγιση ενέτασσε τους μετανάστες μαθητές στο σχολικό σύστημα χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (Νικολάου, 2000:29).

Κρίνουμε αναγκαίο να δούμε την παρουσία των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, κατά τα τελευταία χρόνια, κι γι' αυτό παρουσιάζουμε τους παρακάτω πίνακες.



Πίνακας 1

Α) Σχολ. Έτος 2006 – 2007

<b>Βαθμίδα εκπαίδευσης</b>	<b>Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών</b>	<b>Αριθμός Παλ/ντων μαθητών</b>
<b>Νηπιαγωγείο</b>	13.206	1.284
<b>Δημοτικό</b>	54.415	7.130
<b>Γυμνάσιο</b>	30.607	6.208
<b>Λύκειο</b>	9.436	3.444
<b>ΤΕΕ – ΕΠΑΛ</b>	7.413	3.335
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	115.077	21.401

Πηγή: Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Αθήνα, 2010

Πίνακας 2

Β) Σχολ. Έτος 2007 – 2008

<b>Βαθμίδα εκπαίδευσης</b>	<b>Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών</b>	<b>Αριθμός Παλ/ντων μαθητών</b>
<b>Νηπιαγωγείο</b>	14.622	1.256
<b>Δημοτικό</b>	58.208	5.913
<b>Γυμνάσιο</b>	29.345	5.001
<b>Λύκειο</b>	9.321	2.759
<b>ΤΕΕ – ΕΠΑΛ</b>	7.266	2.512
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	118.762	17.441

Πηγή: : Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Αθήνα, 2010

### Πίνακας 3

Γ) Σχολ. Έτος 2008 – 2009

<b>Βαθμίδα εκπαίδευσης</b>	<b>Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών</b>	<b>Αριθμός Παλ/ντων μαθητών</b>
<b>Νηπιαγωγείο</b>	15.447	1.122
<b>Δημοτικό</b>	58.332	5.212
<b>Γυμνάσιο</b>	28.713	4.327
<b>Λύκειο</b>	9.229	2.262
<b>ΤΕΕ – ΕΠΑΛ</b>	8.084	1.824
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	119.815	14.747

Πηγή: Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Αθήνα, 2010

Δ) Τα στατιστικά στοιχεία που ακολουθούν αναφέρονται σε μαθητές όλων των τύπων των δημοσίων σχολείων που φοιτούσαν στη χώρα μας κατά το σχολικό έτος 2008 – 2009 και δεν είχαν Ελληνική υπηκοότητα. Στους πίνακες καταγράφονται οι χώρες που είχαν τουλάχιστον δέκα (10) μαθητές στην αντίστοιχη βαθμίδα.

### Πίνακας 4

Σχολικό έτος: 2008-2009

<b>ΧΩΡΑ</b>	<b>ΑΡΙΘΜΟΣ</b>	<b>%</b>
ΑΛΒΑΝΙΑ	12.602	81,9 %
ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ	470	3,1 %
ΡΟΥΜΑΝΙΑ	456	3,0 %
ΓΕΩΡΓΙΑ	220	1,4 %
ΑΙΓΥΠΤΟΣ	177	1,2 %
ΣΥΡΙΑ	167	1,1 %
ΙΝΔΙΑ	146	0,9 %
ΑΖΕΡΜΠΑΙΤΖΑΝ	125	0,8 %
ΠΟΛΩΝΙΑ	105	0,7 %

ΡΩΣΙΑ	103	0,7 %
Π.Γ.Δ.Μ.	102	0,7 %
ΜΟΛΔΑΒΙΑ	70	0,5 %
ΟΥΚΡΑΝΙΑ	70	0,5 %
ΠΑΚΙΣΤΑΝ	68	0,4 %
ΑΡΜΕΝΙΑ	63	0,4 %
ΦΙΛΙΠΠΙΝΕΣ	61	0,4 %
ΙΡΑΚ	48	0,3 %
ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ	40	0,3 %
ΝΙΓΗΡΙΑ	37	0,2 %
ΣΕΡΒΙΑ – ΜΑΥΡΟΒΟΥΝΙΟ	27	0,2 %
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	22	0,1 %
ΤΟΥΡΚΙΑ	18	0,1 %
ΚΑΖΑΚΣΤΑΝ	13	0,1 %
ΙΡΑΝ	11	0,1 %
Η.Π.Α.	10	0,1 %
ΜΑΡΟΚΟ	10	0,1 %

Πηγή: : Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Αθήνα, 2010

#### Πίνακας 5

Αλλοδαποί μαθητές στα Δημοτικά σχολεία της χώρας, ανά υπηκοότητα, το  
σχολικό έτος 2008 –2009

<b>ΧΩΡΑ</b>	<b>ΑΡΙΘΜΟΣ</b>	<b>%</b>
ΑΛΒΑΝΙΑ	46.159	79,0 %
ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ	2.627	4,5 %
ΡΟΥΜΑΝΙΑ	1.947	3,3 %
ΓΕΩΡΓΙΑ	794	1,4 %
ΠΟΛΩΝΙΑ	730	1,2 %
ΡΩΣΙΑ	524	0,9 %
ΑΙΓΥΠΤΟΣ	482	0,8 %

ΑΖΕΡΜΠΑΙΤΖΑΝ	457	0,8 %
ΟΥΚΡΑΝΙΑ	432	0,7 %
Π.Γ.Δ.Μ.	428	0,7 %
ΣΥΡΙΑ	403	0,7 %
ΑΡΜΕΝΙΑ	402	0,7 %
ΜΟΛΔΑΒΙΑ	390	0,7 %
ΙΝΔΙΑ	348	0,6 %
ΦΙΛΙΠΠΙΝΕΣ	325	0,6 %
ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ	208	0,4 %
ΙΡΑΚ	184	0,3 %
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	169	0,3 %
ΣΕΡΒΙΑ – ΜΑΥΡΟΒΟΥΝΙΟ	160	0,3 %
ΝΙΓΗΡΙΑ	159	0,3 %
ΠΑΚΙΣΤΑΝ	114	0,2 %
ΑΦΓΑΝΙΣΤΑΝ	73	0,1 %
ΑΙΘΙΟΠΙΑ	57	0,1 %
ΚΙΝΑ	56	0,1 %
Η.Π.Α.	54	0,1 %
ΟΛΛΑΝΔΙΑ	45	0,1 %
ΤΟΥΡΚΙΑ	43	0,1 %
ΙΡΑΝ	32	0,1 %
ΙΤΑΛΙΑ	32	0,1 %
ΛΙΒΑΝΟΣ	31	0,1 %
ΟΥΖΜΠΕΚΙΣΤΑΝ	30	0,1 %
ΒΡΑΖΙΛΙΑ	29	0,0 %
ΚΑΖΑΚΣΤΑΝ	29	0,0 %
ΛΕΥΚΟΡΩΣΙΑ	26	0,0 %
ΜΑΡΟΚΟ	26	0,0 %
ΑΛΓΕΡΙΑ	24	0,0 %
ΓΑΛΛΙΑ	23	0,0 %
ΣΡΙ ΛΑΝΚΑ	21	0,0 %
ΒΕΛΓΙΟ	20	0,0 %
Λ. Δ. ΚΟΝΓΚΟ	19	0,0 %

ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	16	0,0 %
ΒΕΝΕΖΟΥΕΛΑ	16	0,0 %
ΚΥΠΡΟΣ	16	0,0 %
ΣΟΥΔΑΝ	16	0,0 %
ΣΛΟΒΑΚΙΑ	14	0,0 %
ΕΛΒΕΤΙΑ	13	0,0 %
ΛΙΘΟΥΑΝΙΑ	13	0,0 %
ΝΟΤΙΑ ΑΦΡΙΚΗ	13	0,0 %
ΤΣΕΧΙΑ	13	0,0 %
ΤΥΝΗΣΙΑ	13	0,0 %
ΑΥΣΤΡΙΑ	11	0,0 %
ΙΟΡΔΑΝΙΑ	10	0,0 %
ΙΣΡΑΗΛ	10	0,0 %
ΟΥΓΓΑΡΙΑ	10	0,0 %

Πηγή: Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Αθήνα, 2010

### Πίνακας 6

Αλλοδαποί μαθητές στα Γυμνάσια της χώρας, ανά υπηκοότητα, το σχολικό

έτος 2008 – 2009

<b>ΧΩΡΑ</b>	<b>ΑΡΙΘΜΟΣ</b>	<b>%</b>
ΑΛΒΑΝΙΑ	22.483	77,3 %
ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ	1.220	4,2 %
ΡΟΥΜΑΝΙΑ	734	2,5 %
ΓΕΩΡΓΙΑ	696	2,4 %
ΡΩΣΙΑ	577	2,0 %
ΟΥΚΡΑΝΙΑ	481	1,7 %
ΜΟΛΔΑΒΙΑ	420	1,4 %
ΑΡΜΕΝΙΑ	335	1,2 %
ΠΟΛΩΝΙΑ	293	1,0 %
ΙΝΔΙΑ	131	0,5 %

ΣΥΡΙΑ	125	0,4 %
ΑΙΓΥΠΤΟΣ	124	0,4 %
ΣΕΡΒΙΑ – ΜΑΥΡΟΒΟΥΝΙΟ	118	0,4 %
ΙΡΑΚ	117	0,4 %
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	100	0,3 %
ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ	98	0,3 %
ΑΖΕΡΜΠΑΙΤΖΑΝ	83	0,3 %
ΑΦΓΑΝΙΣΤΑΝ	75	0,3 %
ΝΙΓΗΡΙΑ	65	0,2 %
Π.Γ.Δ.Μ.	62	0,2 %
ΦΙΛΙΠΠΙΝΕΣ	62	0,2 %
ΚΙΝΑ	60	0,2 %
ΠΑΚΙΣΤΑΝ	56	0,2 %
ΚΑΖΑΚΣΤΑΝ	55	0,2 %
Η.Π.Α.	40	0,1 %
ΤΟΥΡΚΙΑ	30	0,1 %
ΚΥΠΡΟΣ	27	0,1 %
ΛΕΥΚΟΡΩΣΙΑ	25	0,1 %
ΟΥΖΜΠΕΚΙΣΤΑΝ	22	0,1 %
ΓΑΛΛΙΑ	21	0,1 %
ΒΡΑΖΙΛΙΑ	20	0,1 %
ΙΤΑΛΙΑ	20	0,1 %
ΟΛΛΑΝΔΙΑ	20	0,1 %
ΙΡΑΝ	17	0,1 %
ΛΙΒΑΝΟΣ	16	0,1 %
ΒΙΕΤΝΑΜ	14	0,0 %
ΑΙΘΙΟΠΙΑ	13	0,0 %
ΣΟΥΗΔΙΑ	11	0,0 %
ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ	11	0,0 %
ΜΑΡΟΚΟ	10	0,0 %

Πηγή: Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Αθήνα, 2010

Πίνακας 7

Αλλοδαποί μαθητές στα Λύκεια της χώρας, ανά υπηκοότητα, το σχολικό έτος

2008 – 09

<b>ΧΩΡΑ</b>	<b>ΑΡΙΘΜΟΣ</b>	<b>%</b>
ΑΛΒΑΝΙΑ	7.010	75,9 %
ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ	292	3,2 %
ΓΕΩΡΓΙΑ	270	2,9 %
ΟΥΚΡΑΝΙΑ	260	2,8 %
ΡΟΥΜΑΝΙΑ	187	2,0 %
ΡΩΣΙΑ	181	2,0 %
ΜΟΛΔΑΒΙΑ	173	1,9 %
ΑΡΜΕΝΙΑ	117	1,3 %
ΠΟΛΩΝΙΑ	104	1,1 %
ΣΕΡΒΙΑ – ΜΑΥΡΟΒΟΥΝΙΟ	52	0,6 %
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	41	0,4 %
ΑΙΓΥΠΤΟΣ	38	0,4 %
ΝΙΓΗΡΙΑ	38	0,4 %
ΦΙΛΙΠΠΙΝΕΣ	35	0,4 %
ΑΖΕΡΜΠΑΪΤΖΑΝ	27	0,3 %
ΣΥΡΙΑ	27	0,3 %
ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ	26	0,3 %
ΙΝΔΙΑ	25	0,3 %
Η.Π.Α.	23	0,2 %
ΚΑΖΑΚΣΤΑΝ	17	0,2 %
Π.Γ.Δ.Μ.	17	0,2 %
ΟΥΖΜΠΕΚΙΣΤΑΝ	15	0,2 %
ΤΟΥΡΚΙΑ	15	0,2 %
ΑΦΓΑΝΙΣΤΑΝ	14	0,2 %
ΙΡΑΚ	13	0,1 %
ΚΥΠΡΟΣ	13	0,1 %
ΓΑΛΛΙΑ	12	0,1 %
ΟΛΛΑΝΔΙΑ	12	0,1 %

ΑΙΘΙΟΠΙΑ	11	0,1 %
ΚΑΝΑΔΑΣ	10	0,1 %

Πηγή: Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Αθήνα, 2010

Από τους πίνακες διαπιστώνουμε ότι μετά το 1990 και την πτώση των πολιτικών καθεστώτων στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, οι πιο πολλοί μετανάστες μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο, Πρωτοβάθμιο και Δευτεροβάθμιο, προέρχονται κυρίως από την Αλβανία και τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και επομένως είναι φυσικό να εξετάζουμε στην εργασία μας την εικόνα κυρίως αυτών των μαθητών. Αυτοί εγκαταστάθηκαν βασικά με τις οικογένειές τους, στις μεγάλες ελληνικές πόλεις (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πειραιάς, Πάτρα, Λάρισα, Ηράκλειο) όπου μπορούσαν οι γονείς τους να βρουν ευκολότερα εργασία (Νικολάου, 2000, Κάτσικας & Πολίτου, 2005:138-139).

Οι πιο πολλοί γονείς δεν ήταν νόμιμοι και φοβούνταν στην αρχή τουλάχιστον να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο μη τυχόν και γίνουν αιτία απέλασης. Ακόμα δε, επειδή δεν γνώριζαν τη λειτουργία της ελληνικής εκπαίδευσης ήθελαν να προφυλάξουν τα παιδιά τους από ένα «εχθρικό» γι' αυτούς περιβάλλον κι τα άφηναν σπίτι (Νικολάου, 2000:70).

Ένα ακόμα πρόβλημα ήταν η φύση της δουλειάς τους. Επειδή οι δουλειές ήταν αγροτικές και εποχικές, αναγκάζονταν συνεχώς να μετακινούνται από τόπο σε τόπο και τα παιδιά τους να μην παρακολουθούν κανονικά το σχολείο, με όποιο αρνητικό αποτέλεσμα έχει η μη συνεχής παρακολούθηση στο σχολείο και ένταξή τους σε αυτό. Πολλές φορές και με τις συχνές αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον, το σχολικό πρόγραμμα τους φαινόταν «ξένο». Κάποιες φορές αναγκάζονταν να βοηθούν στις οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, ώστε η οικογένεια να μπορεί να ανταποκριθεί στις οικονομικές δυσκολίες. Αν υπάρξει σχολική αποτυχία, πολλές φορές δεν έχουν δύναμη και διάθεση να συνεχίσουν την σχολική παρακολούθηση και επέρχεται η σχολική διαρροή και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Νικολάου, 2000).



Οι μετανάστες γονείς δεν αντιμετωπίζουν τη μόρφωση των παιδιών τους με τον ίδιο τρόπο και οι λόγοι είναι πολλοί. Όσοι έχουν αποφασίσει να μείνουν για μεγάλο διάστημα στη χώρα μας ή μόνιμα και οι ομογενείς από την Αλβανία και πρώην Σοβιετική Ένωση δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Νικολάου, 1999:208-209).

Τέλος, προβλήματα συναντούν και από τη διοίκηση του σχολείου λόγω γραφειοκρατίας, έλλειψη κάποιου πιστοποιητικού, η μη αξιοποίηση της δυνατότητας του νόμου για ίδρυση Τμημάτων Υποδοχής( Τ.Υ) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) από κάποιους Συλλόγους Διδασκόντων, προκειμένου να μην χαρακτηριστεί το σχολείο τους ως «Σχολείο Αλβανών» και μετά εγκαταλειφθεί από τους ντόπιους μαθητές που φοιτούν σ' αυτό (Νικολάου, 2000:71).

### **2.3. Η κοινωνική και ψυχολογική εικόνα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών**

Οι παραπάνω πίνακες έδειξαν ότι οι μαθητές που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, δεν έχουν κοινά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, προέρχονται από διαφορετικές εθνότητες και δεν αποτελούν ενιαία κοινωνική ομάδα. Τα παιδιά βιώνουν προβλήματα προσαρμογής και ένταξης στο νέο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον και επιπλέον συναντούν πολλά εμπόδια από την άγνοια της γλώσσας μας, εισπράττουν αρνητικά βιώματα και αποκτούν αρνητική ψυχολογία. Η γλώσσα σταματά να είναι το μέσο κοινωνικοποίησης τους, αφού όταν μιλούν υποτιμούνται από τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να απομακρύνονται και να περιθωριοποιούνται κοινωνικά (Νικολάου, 2000:45-49).

Η διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και του αυτοσυναισθήματος τους εξαρτάται από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που δημιουργούνται στο νέο τους κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Το γνωστικό τους υπόβαθρο διαμορφώνεται από το κοινωνικό τους πλαίσιο, το μορφωτικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο και από τα βιώματά τους στο νέο

τους περιβάλλον. Όλη την περίοδο μέχρι να μάθουν την νέα γλώσσα της χώρας υποδοχής, ως μέσο επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης, συναντούν δυσκολίες που έχουν αντίκτυπο στην σχολική τους επίδοση. Είναι πολύ επώδυνο γι' αυτούς να αφήσουν προηγούμενες ικανότητες και δεξιότητες που είχαν αναπτύξει στο προηγούμενο κοινωνικό και σχολικό τους περιβάλλον και τώρα δεν τους είναι χρήσιμες (Κάτσικας & Πολίτου, 2005:141-143).

Μπαίνουν σε μια κατηγορία ατόμων με χαμηλά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, αφού χαρακτηρίζονται με μια ταμπέλα με αρνητικό πρόσημο «αλλοδαποί και παλιννοστούντες». Δεν είναι αναγνωρίσιμοι, τους μειώνεται η ψυχραιμία και δεν δείχνουν κατανόηση στις δυσκολίες ένταξης και προσαρμογής. Τούς είναι πολύ δύσκολο να αφήσουν πίσω τους το προηγούμενο μέρος της ζωής τους και βρίσκονται σε έναν «ψυχολογικό θρήνο». Το πόσο θα διαρκέσει αυτή η αρνητική ψυχολογική τους εικόνα, εξαρτάται από την ηλικία τους, την προσωπικότητά τους και κυρίως τις σχολικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στο νέο τους περιβάλλον (Μίτιλης, 1998:111-112).

Πόσο θα διαρκέσει η συναισθηματική τους ανασφάλεια, αφού βρίσκονται ανάμεσα στο γλωσσικό και πολιτισμικό παρελθόν και το νέο παρόν; Πότε θα ξεπεράσουν το παρελθόν τους χωρίς να αλλοιωθεί η κοινωνική τους ταυτότητα; Πόσο θα διαρκέσει αυτή η «συγκεχυμένη ταυτότητα»; Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα να δημιουργούνται επιθετικές στάσεις και αρνητικές συμπεριφορές στο οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον (Νικολάου, 2000:51-52).

Η οικογένεια τους και οι συγγενείς τους έχουν μεγάλη δυσκολία στο να πειστούν για να συμβουλέψουν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους, να απαλλαγούν από το παρελθόν τους και να αποδεχθούν την νέα κοινωνική, γλωσσική και πολιτισμική πραγματικότητα. Αξίζει δε να αναφερθεί ότι, όταν το κοινωνικό κλίμα απέναντι στους μετανάστες είναι αρνητικό, τότε η δημιουργική επεξεργασία της επαφής των πολιτισμών είναι αδύνατη να πραγματοποιηθεί (Ζησιμοπούλου & Κουτρούμπα, 2006).

Αναφέρουν ότι οι αξίες και οι αρχές που έχουν «φέρει» μαζί τους είναι κομμάτι από τη ζωή τους, χαραγμένες μέσα τους και φθάνουν σε σημείο να περιχαρακώνονται μέσα σε αυτές και να αντιστέκονται σε κάθε τι

«μοντέρνο» και νέο. Φοβούνται μη χάσουν την κοινωνική τους ταυτότητα και δεν ενδίδουν στον νέο κυρίαρχο πολιτισμό (Μίτιλης, 1998).

Όταν είναι σε μικρή ηλικία τότε η ένταξη τους στην νέα κοινωνική, γλωσσική και πολιτισμική πραγματικότητα είναι εύκολη. Όταν όμως είναι σε μεγάλη ηλικία έχουν συναισθηματική ανασφάλεια, ψυχολογική ανισορροπία και δέχονται πολύ πιο επώδυνα την απόρριψη, αφού δεν ξέρουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και δύσκολα την μαθαίνουν. Αυτό έχει σαν συνέπεια να προσαρμόζονται δύσκολα και να εντάσσονται δυσκολότερα, αφού οι ντόπιοι μαθητές ήδη έχουν δημιουργήσει «συνείδηση ομάδας». Αν αρχίσουν να φοιτούν κανονικά από την αρχή της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου, τότε η αποδοχή και η ένταξη γίνεται πιο εύκολη και δεν υπάρχει μεγάλη ψυχολογική πίεση και ανασφάλεια ( Μίτιλης,1998:196-197).

Η οικογενειακή ατμόσφαιρα που επικρατεί, τα οικογενειακά βιώματα και οι οικογενειακές εικόνες και παραστάσεις των μεταναστών μαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και την ομαλή τους ένταξη στο νέο περιβάλλον (Νικολάου,2000).

Πολλές φορές αλλάζουν τα ονόματά τους και νιώθουν εγκλωβισμένοι στο νέο τους σχολικό περιβάλλον, γιατί νιώθουν ότι πρέπει να λειτουργήσουν με μια νέα ταυτότητα, η οποία είναι πέρα από τη θέλησή τους. Κυρίως οι μετανάστες δεύτερης γενιάς δεν αποδέχονται ότι είναι μετανάστες και ντρέπονται να το πουν στους άλλους, νομίζοντας ότι αυτό συντελεί στο να χάσουν την εθνική τους και κοινωνική τους ταυτότητα (Ασκούνη, 2001:89).

Η οικονομική ανέχεια των γονιών τους και οι δύσκολες συνθήκες στις οποίες ζουν, δημιουργούν δυσκολίες στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους να καλύψουν τις μορφωτικές και μαθησιακές τους ανάγκες και τους δημιουργούν χαμηλές προσδοκίες για τη σχολική τους πρόοδο. Οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά τους θα ακολουθήσουν στην κοινωνική τους σταδιοδρομία επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικού κύρους. Από τα μεγάλα οικονομικά τους προβλήματα οι γονείς δίνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επιβίωσή τους στο νέο περιβάλλον και λιγότερο για την σχολική πρόοδο των παιδιών τους, με συνέπεια την ελλιπή σχολική παρακολούθηση και πολλές φορές την απασχόλησή τους στις εργασίες των γονιών τους. Αυτό όμως δεν ισχύει στα παιδιά των μεταναστών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης που

δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σχολική τους επίδοση και πρόοδο (Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2001).

Αυτό δε το ενδιαφέρον, που πράγματι υπάρχει από τους γονείς των μαθητών που προέρχονται κυρίως από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, δεν είναι τυχαίο αλλά εξηγείται από το γεγονός ότι η εκπαίδευση εκεί ήταν υποχρεωτική, δωδεκαετής και το σχολείο έντονα αξιοδοτημένο (Κυπριανός, 2004: 322).

Επιπλέον, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι ψυχολογικές δυσκολίες, η αρνητική αυτοεικόνα και τα προβλήματα κοινωνικοποίησης δημιουργούν αρνητικές συμπεριφορές και στάσεις στους μετανάστες μαθητές, με αποτέλεσμα να έχουν εκφράσεις παραβατικότητας, εσωτερικοποίησης, ανωριμότητας και επιθετικότητας που έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική τους πρόοδο (Μπεζεβέγκης κ.ά, 1999:80-90, Μόττη- Στεφανίδη, 2005:187-190).

Δημιουργούν δικές τους κοινωνικές και φιλικές παρέες με συμπατριώτες τους και όσο έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις τόσο αυτή η τάση μεγεθύνεται και συνοδεύεται με έντονες αποκλίσεις συμπεριφοράς, απομόνωση και περιθωριοποίηση (Νικολάου, 2000).

Ανακεφαλαιώνοντας, λοιπόν, λέμε ότι αυτοί οι μαθητές που ήρθαν στη χώρα μας άλλαξαν την εικόνα του σχολείου και του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αυτό απέδειξε ότι δεν μπορεί να συνεχίσει να είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό. Οι μαθητές αυτοί έχοντας μαζί τους ιδιαίτερες πολιτισμικές, γλωσσικές αξίες, πρότυπα και ιδιαιτερότητες, αντιμετωπίζουν πολλά κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα που τους επηρεάζουν στις σχολικές τους επιδόσεις.

## 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΠΟΙΚΙΛΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### **3.1. Διαμόρφωση Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Από τότε που ιδρύθηκε το ελληνικό κράτος ζούσαν αλλοδαποί στη χώρα μας για τους οποίους δεν είχε ληφθεί καμία μέριμνα για τον τρόπο που θα εκπαιδεύονταν. Τα τελευταία όμως χρόνια η μετανάστευση και η παλιννόστηση ήταν η αιτία ώστε να δημιουργηθεί ένα θεσμικό πλαίσιο από την πολιτεία που θα αφορά την εκπαίδευση και ένταξη των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών.

Λειτουργούσαν μόνο ιδιωτικά ξένα σχολεία με δίγλωσσο πρόγραμμα και ξένο αναλυτικό πρόγραμμα στην Αθήνα και την Θεσσαλονίκη (Δαμανάκης, 2001).

Ένα άλλο δίγλωσσο λειτούργησε από την Αρμένικη κοινότητα στα μαθήματα της γλώσσας, της ιστορίας και των θρησκευτικών, με ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Μετά ιδρύθηκε και Γυμνάσιο. Επίσης, και τα νέα Πολωνικά σχολεία που ιδρύθηκαν με πρωτοβουλία της πολωνικής κοινότητας των Αθηνών. Ήταν ένα καλό παράδειγμα δίγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα μας, παρά τα όποια προβλήματα υπήρχαν στη λειτουργία τους (Νικολάου, 2000).

Τα μέτρα, τα οποία είχαν «προνοιακό» και «επιεική» χαρακτήρα μπορούν να διακριθούν σε τρεις περιόδους, σε σχέση με τα μεταναστευτικά κύματα που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα:

1. Η πρώτη περίοδος είναι περίπου το 1970, που έγιναν οι πρώτες «δειλές» εκπαιδευτικές αλλαγές και παρεμβάσεις, για να αντιμετωπισθούν θέματα εκπαίδευσης μεταναστών μαθητών.

2. Η δεύτερη περίοδος είναι στη δεκαετία του 1980 μέχρι το 1996 όπου έρχονται στην Ελλάδα μετανάστες , αλλοδαποί ή παλιννοστούντες από την Ανατολική Ευρώπη και κυρίως την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία.
3. Τέλος, η τρίτη περίοδος είναι από το 1996 μέχρι και σήμερα, όπου με ένα νέο θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, επιδιώκει η πολιτεία να αντιμετωπίσει τα εκπαιδευτικά προβλήματα, τα οποία ανακύπτουν από την εκπαίδευση κι ένταξη των μαθητών από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Νικολάου, 2000:59).

Παρά τα μέτρα που πάρθηκαν, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν απαλλάχτηκε από την αφομοιωτική πολιτική και πρακτική, ώστε να αντιμετωπιστεί καλύτερα η εκπαίδευση και η ένταξη των μεταναστών μαθητών. Δεν έγινε καλύτερη η λειτουργία της εκπαίδευσης στη διαχείριση της «διαφορετικότητας» και του γλωσσικού και πολιτισμικού « ελλείμματος» των «άλλων» μαθητών (Νικολάου,2000:59-60).

Το σημερινό σχολείο, έντονα ετερογενές, είναι αναγκαίο να μεταρρυθμιστεί, ώστε οι γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές να βιώνουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση.

### **3.2. Πρώτη Περίοδος (1970 – 1980)**

Το ελληνικό σχολείο έχοντας έντονα μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, αρχίζει να αντιμετωπίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που προέρχονται κυρίως από την Δυτική Γερμανία και την Αμερική (Χρηστίδου-Λιοναράκη,2001).

Εκδίδονται διάφορα προεδρικά και βασιλικά διατάγματα με έντονα «προνοιακά» και «επιεική» χαρακτηριστικά, που βοηθούν αυτούς τους μαθητές στις κατατακτήριες, εισαγωγικές και προαγωγικές εξετάσεις. Μειώθηκαν οι βάσεις βαθμολογίας των μαθημάτων, προβιβάζονταν χωρίς δυσκολίες στην επόμενη τάξη ( ο βαθμός προαγωγής τους ήταν το οκτώ) και ουσιαστικά τους δίνονταν μια πίστωση χρόνου και μια έκπτωση στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις ( Δαμανάκης,2003).

Την ίδια περίοδο με το Νομοθετικό Διάταγμα 339/74 (Φ.Ε.Κ. 61/11-3-74) ιδρύθηκαν τα Σχολεία των Παλινοστούντων στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη. Δεν έχουν σαφές θεσμικό πλαίσιο και ήταν ένα είδος προπαρασκευαστικής εκπαίδευσης, ώστε να ενταχθούν μετά οι μετανάστες μαθητές στο κανονικό σχολείο. Μια άλλη εκτίμηση ήταν ότι έγιναν «καταληκτικά σχολεία που προετοιμάζουν τους μαθητές για τις χώρες προέλευσης τους» (Δαμανάκης 2001, Νικολάου, 1999:60).

Τα σχολεία αυτά είχαν σαν στόχο να εντάξουν τους παλινοστούντες μαθητές στον εθνικό κορμό. Τα παιδιά αυτά είναι μεν Έλληνες αλλά στερούνται των απαραίτητων εφοδίων, ώστε να συγκροτούν την ελληνικότητά τους. Για να καλυφθεί αυτό το «έλλειμμα» και να γίνουν αυτά τα παιδιά όπως και τα ελληνόπουλα πρέπει να αφομοιωθούν στο ελληνικό σχολείο, με αποτέλεσμα αυτό να μετατραπεί σε «αναμορφωτήριο». Αυτή όμως η «παιδαγωγική» πρακτική «ξεχνάει» τις εμπειρίες, τις παραστάσεις και τα βιώματα τους και τα οδηγεί στη γκετοποίηση και την αναπαραγωγή των ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Κυπριανός, 2004:316-317).

Σε αυτά τα σχολεία φοιτούσαν μαθητές από την Δυτ. Γερμανία, Αγγλία και μετά από την πρώην ΕΣΣΔ και Αλβανία. Είχαν σοβαρά λειτουργικά προβλήματα, κυρίως αυτό της Θεσσαλονίκης, και είχε σαν αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των μεταναστών μαθητών από τους ντόπιους μαθητές και γονείς, οι οποίοι αντιδρούσαν έντονα στην εισαγωγή και φοίτηση των μεταναστών μαθητών στα κανονικά σχολεία.

Πραγματοποιήθηκε μια έρευνα (Κοντογιάννη, 2001) στην οποία αναφερόταν για ποιους λόγους έγινε αυτή η περιθωριοποίηση. Κυρίως αναφέρονταν λόγοι αδυναμίας των μεταναστών μαθητών να ενταχθούν στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Όταν «μπήκαν» στη χώρα μας οι μαθητές από την Αλβανία και την πρώην ΕΣΣΔ, κυρίως στο σχολείο που φοιτούσαν αγγλόφωνα παιδιά, έγινε σύγκρουση και είχε σαν αποτέλεσμα την υποβάθμιση και απαξίωση του. Βασικά διδασκόταν η ελληνική γλώσσα και η μητρική τους γλώσσα χρησιμοποιούταν ως δεύτερη γλώσσα διδασκαλίας. Δημιουργούταν ένα είδος «σχολείο γκέτου», αφού οι μαθητές αυτοί συνέχιζαν στο ίδιο είδος σχολείου δηλ. στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Σαν αρνητικό γεγονός μπορεί να ειπωθεί ότι και τα σχολικά προγράμματα δεν

αναβαθμίστηκαν, η υλικοτεχνική υποδομή έμεινε η ίδια και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρέμεινε ελλιπής. Αυτά είχαν σαν αποτέλεσμα να μη λειτουργήσει η δίγλωσση εκπαίδευση ( Χρηστίδου – Λιοναράκη,2001:51).

Η σχολική αποτυχία και η μη ομαλή τους ένταξη αναδεικνύεται και από το ποσοστό της επιτυχίας τους που το 1992-93 ήταν το 3%, ενώ το πανελλαδικό ήταν 25%. Αυτό είχε σαν συνέπεια οι μαθητές αυτών των σχολείων να μεταναστεύουν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού και κυρίως στις χώρες από τις οποίες προέρχονταν και έτσι δημιουργήθηκε η φοιτητική μετανάστευση. Με την έναρξη του 1980 παίρνονται μέτρα, που μειώνονται οι αναφορές στην πίστωση χρόνου και στη μείωση των απαιτήσεων και αναδεικνύονται οι ανάγκες υλοποίησης αντισταθμιστικών μέτρων εκπαίδευσης κι ένταξης (Δαμανάκης, 2001, Δαμανάκης, 1999).

Τελειώνοντας, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι η εκπαίδευση και η ένταξη των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στο ελληνικό σχολείο αυτή την περίοδο, ανάγεται στην λογική, ότι είναι υπόθεση και ζήτημα αφενός των ίδιων των μαθητών κι αφετέρου των γονιών τους και καθόλου ζήτημα της επίσημης ελληνικής πολιτείας. Κυριαρχεί έτσι η αδιαφορία του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών κι επικρατεί η ιδεολογία του «χωνευτηρίου» (Μάρκου,1997).

### **3.3. Δεύτερη Περίοδος (1980 – 1996)**

Αυτή την περίοδο 1980-1996 πραγματοποιείται η μαζική είσοδος στη χώρα μας Ελλήνων μεταναστών από την πρώην Σοβιετική Ένωση και επίσης ένας μεγάλος αριθμός από την Αλβανία(Βορειοηπειρώτες και Αλβανοί), με αποτέλεσμα να αλλάξουν τα δεδομένα στην εκπαίδευση.

Η νέα πολυπολιτισμική εικόνα του σχολείου ανέδειξε την ανάγκη θεσμοθέτησης νέων μέτρων, ώστε να γίνει αποτελεσματική η διαχείριση της ετερότητας και να βρεθούν λύσεις, χωρίς συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις, στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα που δημιούργησαν οι μετανάστες μαθητές. Ιδρύονται οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) οι οποίες λειτουργούσαν με ξεχωριστό



πρόγραμμα κι αυτόνομα. Αναφέρονταν στα Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια στα οποία φοιτούσαν μετανάστες μαθητές οι οποίοι επαναπατρίστηκαν (Χρηστίδου - Λιοναράκη, 2001:52-53).

Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) δεν ήταν αυτά που προσδοκούσαν και γι' αυτό το Υπουργείο Παιδείας τρία χρόνια μετά ιδρύει τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ) τα οποία λειτουργούν, ως εναλλακτικός θεσμός που φοιτούν μετανάστες μαθητές. Εγγράφονται και φοιτούν στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα και δέχονται Ενισχυτική Διδασκαλία για έξι ώρες την εβδομάδα εκτός κανονικού ωραρίου. Αναδείχτηκαν, όμως, πολλά προβλήματα κατά τη λειτουργία τους κι αυτά είχαν να κάνουν με την απουσία κατάλληλων διδακτικών βιβλίων, την έλλειψη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και την έλλειψη σχολικών ψυχολόγων, οι οποίοι ήταν απαραίτητοι για την στήριξη αυτών των μαθητών στο νέο τους κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον. Και αυτά τα εκπαιδευτικά μέτρα δεν είχαν τα καλύτερα αποτελέσματα (Δαμανάκης, 2001:57).

Το σχολικό έτος 1995-96 λειτούργησαν 319 Τάξεις Υποδοχής και 1107 Φροντιστηριακά Τμήματα στη Γενική Εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια) με συνολικό αριθμό μαθητών 13.542 (Βεργέτη, 1999:114).

Σκοπός των δύο αυτών προγραμμάτων ήταν να προετοιμάζουν τους μετανάστες μαθητές με βάση το γλωσσικό και πολιτισμικό τους «έλλειμμα», ώστε μετά να ενταχθούν ομαλά στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Τελικά, όπως αποδείχθηκε, τα μέτρα αυτά δεν κατάφεραν να εξασφαλίσουν μια επαρκή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αυτούς τους μαθητές και λειτούργησαν σαν μια αντισταθμιστική εκπαιδευτική πρακτική (Δαμανάκης, 2001).

Και τα δύο αυτά εκπαιδευτικά μέτρα ναι μεν βοήθησαν τους μαθητές αυτούς να προσαρμοσθούν και αφομοιωθούν γρήγορα από το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά αγνόησαν το μορφωτικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο που «έφεραν» από τη χώρα προέλευσης τους. Επίσης, επειδή δεν ήταν υποχρεωτική η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, αυτή η μη υποχρεωτικότητα κατέληξε να μη λειτουργήσει η διδασκαλία της Αλβανικής ούτε της Ρωσικής γλώσσας (Νικολάου, 1999).

Το 1984 και μετά ιδρύθηκαν για τους γερμανόφωνους και τους αγγλόφωνους μαθητές τα Σχολεία Αποδήμων, τα οποία μετά ονομάστηκαν Σχολεία Παλιννοστούντων, που είχαν σαν στόχο να εκπαιδεύσουν αυτούς τους μαθητές και αυτή η εκπαίδευση να παρέχεται εκτός διδακτικού ωραρίου. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ήταν, παρά της δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, σιγά σιγά να αφομοιωθούν και να ενσωματωθούν στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα (Χρηστίδου - Λιοναράκη, 2001).

Στα σχολεία αυτά διδασκόταν η ελληνική γλώσσα σαν βασική και η μητρική τους σαν δεύτερη συμπληρωματική γλώσσα. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μη λειτουργήσουν ως δίγλωσσα σχολεία και να μην ενταχθούν σε αυτά οι ντόπιοι μαθητές, με αποτέλεσμα τα σχολεία αυτά να απομονωθούν και μετά να περιθωριοποιηθούν (Δαμανάκης, 2003).

Ουσιαστικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι ο στόχος της λειτουργίας αυτών των σχολείων ήταν η γρήγορη αφομοίωση και προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους είχε σαν βάση το «γλωσσικό και πολιτισμικό τους έλλειμμα» και απαιτούσαν από τους «άλλους» μαθητές να ενταχθούν και να αφομοιωθούν, αφού πρώτα θυσιάσουν την ετερότητά τους.

Η λειτουργία των Τ.Υ είχε σαν στόχο την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα μόνο με τη γλωσσική επάρκεια, ενώ τα Φ.Τ είχαν στόχο την ένταξη με τη γλωσσική επάρκεια χωρίς, στο μέτρο βέβαια του εφικτού, να αγνοείται ο πολιτισμός τους. Σε αυτά τα τμήματα μετατοπιζόμαστε λιγάκι από την αντισταθμιστική – αφομοιωτική εκπαιδευτική προσέγγιση σε μια άλλη αντισταθμιστική- πλουραλιστική προσέγγιση, χωρίς φυσικά να αλλοιώνεται η μονοπολιτισμικότητα και η μονογλωσσικότητα του ελληνικού σχολείου (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Ουσιαστικά ήταν μια «λύση ανάγκης» για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, για να βοηθηθούν οι «άλλοι» μαθητές και να έχουν καλύτερη πρόσβαση στην πρόσκτηση της ελληνικής γλώσσας και κυρίως γιατί αναφερόταν σε σχολεία στα οποία φοιτούσε μεγάλος αριθμός μεταναστών μαθητών.

Τελικά, μπορούμε να πούμε ότι η ελληνική πολιτεία έδειξε ένα ενδιαφέρον στο να διαχειριστεί την νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα και για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής και γι' τους «άλλους» που δεν ήταν

ελληνικής καταγωγής και δεν μιλούσαν τη ελληνική γλώσσα. Ο βασικός στόχος της ελληνικής πολιτείας ήταν η ελληνοποίηση αυτών των μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Από πολιτική άποψη αυτός ο στόχος χαρακτηριζόταν εθνικά και παιδαγωγικά ωφέλιμος και χρήσιμος, ώστε να μη διαταραχθεί η κοινωνική συνοχή ( Δαμανάκης, 2001).

Ούτε σε αυτή την περίοδο υπήρχαν οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί και παιδαγωγικοί μηχανισμοί στήριξης και ούτε σχολικοί ψυχολόγοι για να ενθαρρύνουν και να στηρίξουν αυτούς τους μαθητές. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αναδειχθούν και να στηριχτούν νέα εκπαιδευτικά μέτρα στην επόμενη περίοδο.

### **3.4. Τρίτη Περίοδος (1996 μέχρι σήμερα)**

Αυτή την περίοδο η ελληνική πολιτεία ψήφισε τον Νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124,Τ.Α, 17-6-1996) στον οποίο περιλαμβάνονταν βασικά θέματα της εκπαίδευσης των μεταναστών και για πρώτη φορά εισήχθηκαν στο εκπαιδευτικό αλφάβητο οι όροι «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «Διαπολιτισμικά σχολεία». Ανάμεσα στα άλλα προβλέπει «...την ίδρυση σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Δαμανάκης, 2001: 80).

Στο Νόμο αυτό συμπεριλαμβάνεται η δυνατότητα ίδρυσης Διαπολιτισμικών σχολείων, προέβλεπε την μεταρρύθμιση και τον εκσυγχρονισμό των Τ.Υ και Φ.Τ . και ιδρύονται Τμήματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία μετά από εισήγηση του Νομαρχιακού Συμβουλίου, τη σύμφωνη γνώμη του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) και με κοινή απόφαση Υπουργείων Παιδείας και Οικονομικών (Δαμανάκης, 2001).

Κατόπιν ιδρύθηκε το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. με σκοπό την έρευνα και την μελέτη εκπαιδευτικών θεμάτων της ελληνικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό, καθώς και για θέματα που έχουν σχέση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στο εσωτερικό της χώρας (Χρηστίδου - Λιοναράκη, 2001).

Η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οποία συστήθηκε μετά, ήταν διοικητικό όργανο του Υπουργείου Παιδείας, που είχε σαν στόχο τον προγραμματισμό, το σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τα διαπολιτισμικά σχολεία έχουν μια διαφορετική λειτουργία από τα κανονικά κι αυτό γίνεται γιατί δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες κι ανάγκες των μαθητών. Εφαρμόζονται ιδιαίτερα αναλυτικά προγράμματα με πρόσθετα ή εναλλακτικά μαθήματα. Υπήρχε μικρός αριθμός μαθητών κατά τμήμα ώστε να είναι λειτουργική η εκπαίδευση των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών (Δαμανάκης, 2001).

### **Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα**

Αυτή την περίοδο ιδρύονται οι Τ.Υ. Ι και Τ.Υ. ΙΙ, στις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα και φοιτούν για ένα διδακτικό έτος. Μετά από τρεις μήνες μπορούν ο Σχολικός Σύμβουλος ή ο Σύλλογος διδασκόντων να προτείνουν να εγγραφούν οι μαθητές στις κανονικές τάξεις, μετά φυσικά από έλεγχο στην πρόοδό τους. Εάν έχουν ακόμα γλωσσικές ελλείψεις στα ελληνικά, τότε συνεχίζουν στην επόμενη Τ.Υ.ΙΙ. Σε αυτή την τάξη εφαρμόζεται ένα μεικτό σύστημα εσωτερικής κι εξωτερικής μαθησιακής υποστήριξης. Το πρόγραμμα υλοποιείται στις κανονικές τάξεις με παράλληλη διδασκαλία στη γλώσσα και διαρκεί δύο έτη, σπάνια δε τρία (Νικολάου, 2000).

Όσοι δεν έχουν φοιτήσει στις Τ.Υ. φοιτούν τώρα στα Φ.Τ για να καλύψουν τα μαθησιακά και κυρίως τα γλωσσικά προβλήματα. Το πρόγραμμα υλοποιείται εκτός διδακτικού ωραρίου για δέκα ώρες την εβδομάδα ((Δαμανάκης, 2003).

Τα προγράμματα αυτά «έτρεξαν» για μεγάλο χρονικό διάστημα και πολλές φορές με δυσκολίες. Παρόλα αυτά όμως τα αποτελέσματα δεν ήταν τα προσδοκώμενα, γιατί φοίτησαν λίγοι μετανάστες μαθητές και ο μικρός αριθμός

των μαθητών αυτών ήταν απαγορευτικός για την λειτουργία των ίδιων των τμημάτων στο σύνολο των σχολείων.

Για το σχολικό έτος 1999 – 2000 λειτούργησαν 500 Τ.Υ. και 701 Φ.Τ. στα οποία φοίτησαν 8.718 και 6.147 μαθητές αντίστοιχα, συνολικά δηλαδή 14.865 παιδιά μεταναστών. Εάν λάβουμε υπόψη ότι το σύνολο των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι 64.897 άτομα, διαπιστώνεται ότι μόλις το 22,9% από αυτούς φοιτά σε Τ.Υ. και Φ.Τ. (Νικολάου, 2000).

Επίσης, σύμφωνα με τα στατιστικά κι αναλυτικά στοιχεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. το σχολικό έτος 2002-2003 λειτούργησαν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 548 Τ.Υ. τύπου Ι με 7.862 μαθητές και 127 Τ.Υ. τύπου ΙΙ με 1.633 μαθητές. Την ίδια περίοδο λειτούργησαν 525 Φ.Τ. με 3.719 μαθητές, ενώ το σύνολο των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ανερχόταν στους 130.114 (Γκότοβος, 2003).

Όπως προανέφερα, οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. ήταν δομές του σχολείου που έχουν στόχο την λειτουργική υποδοχή, την εκπαίδευση και την ομαλή ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο και ο αριθμός των μαθητών που θα παρακολουθούσε αυτά τα προγράμματα θα έπρεπε να ήταν μεγάλος. Αντίθετα, οι μετανάστες μαθητές δεν τα παρακολουθούσαν στο σύνολό τους και δεν εκμεταλλεύονταν αυτή τη διαφορετική εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε οι μαθητές να έχουν μια καλύτερη εκπαιδευτική προσέγγιση και στήριξη (Νικολάου, 2000).

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι οι λόγοι που εμποδίζουν τους μετανάστες μαθητές να μπουν και να συμμετέχουν σ' αυτές τις δομές της εκπαίδευσης, είναι σίγουρα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο τα Τ.Υ. όσο και τα Φ.Τ. Προβλήματα που έχουν να κάνουν με τις καθυστερήσεις στην έναρξη της λειτουργίας τους λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών και διαφόρων γραφειοκρατικών πρακτικών, με την έλλειψη επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, ώστε να έχουν καλύτερες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις αυτοί οι μαθητές. Υπήρχαν, επίσης, καθυστερήσεις στην αποστολή των διδακτικών βιβλίων και αδιαφορία για τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας.

## Διαπολιτισμικά Σχολεία και Διαπολιτισμικά Προγράμματα

Όταν θεσπίστηκε ο Νόμος 2413/96 στη χώρα μας λειτουργούσαν είκοσι Διαπολιτισμικά Σχολεία, στα οποία φοιτούσαν ομογενείς, αλλοδαποί, παλιννοστούντες, μουσουλμάνοι και τα Σχολεία Παλιννοστούντων είχαν μετεξελιχθεί σε Διαπολιτισμικά. Επειδή η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δεν ήταν η ενδεδειγμένη, αυτό είχε σαν αποτέλεσμα η λειτουργία των Διαπολιτισμικών Σχολείων να είναι μια δύσκολη διαδικασία, κι αυτό γιατί σε άλλα δεν φοιτούσαν καθόλου ντόπιοι μαθητές και σε άλλα δεν ήταν ανάλογα τα ποσοστά φοίτησης ντόπιων και μεταναστών μαθητών (Νικολάου, 2000).

Ο στόχος στα σχολεία αυτά δεν είναι η αφομοίωση αλλά η ενσωμάτωση των μαθητών που έχουν πολιτισμικές, γλωσσικές και οικονομικές ιδιαιτερότητες. Τα αναλυτικά προγράμματα συνεχίζουν αυτά που ισχύουν σε όλα τα σχολεία και είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών (Κυπριανός, 2004: 317).

Για να λειτουργήσει ένα τέτοιο σχολείο πρέπει να έχει προταθεί από το Σύλλογο Διδασκόντων και ο αριθμός των φοιτούντων μεταναστών και ντόπιων μαθητών να είναι ισόποσος. Δεν υπήρχε σαφές θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας και τα κριτήρια ήταν ασαφή και αυτό καθιστούσε δύσκολο τον κεντρικό σχεδιασμό, τον ενιαίο προγραμματισμό και αυτό είχε σαν αποτέλεσμα το κάθε σχολείο να αυτοσχεδιάζει και να διαμορφώνει τη δική του στρατηγική υλοποίησης των στόχων και οι δυσκολίες πολλαπλασιάζονταν. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με προσωπικές πρωτοβουλίες, άλλα σχολεία υπολειτουργούν και άλλα αδρανούν, αφού συνεχώς ανακύπτουν προβλήματα στην εκπαίδευση και την ένταξη αυτών των μαθητών, χωρίς να αγνοούνται οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες τους ( Μίτιλης, 1998).

Υπάρχουν διστάμενες απόψεις και αντιλήψεις για τη λειτουργία των Διαπολιτισμικών Σχολείων. Άλλοι υποστηρίζουν ότι πρέπει να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο στους μετανάστες και άλλοι μόνο σε αυτούς τους μαθητές. Αν όμως απευθύνονται μόνο στους μετανάστες μαθητές, τότε είναι ξεχωριστά σχολεία, όπως εκείνα των Παλιννοστούντων, που σκοπό έχουν να αντιμετωπίσουν την εκπαίδευση των «άλλων» μαθητών, τους οποίους χαρακτηρίζει το πολιτισμικό και γλωσσικό «έλλειμμα»

και τους δυσκολεύει να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου, 1999).

Το 1996 αρχίζουν να «τρέχουν» τέσσερα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία αναφέρονται σε μαθητές με γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, που ονομάζονταν «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών», «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων» και «Παιδιά Ομογενών». Η ερευνητική προσπάθεια τους έγκειται στο να προκύψουν ερευνητικά δεδομένα, ώστε να βρουν τους τρόπους ποιοτικής εκπαίδευσης και ομαλής ένταξης των «άλλων» μαθητών. Να πραγματοποιηθεί ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καλύτερη συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων, ώστε να συμβάλλουν και να βοηθήσουν στη σταδιακή «αποσαφήνιση του σκηνικού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας και στη διαμόρφωση επιστημονικών δεδομένων που νοηματοδοτούν το περιεχόμενο και διαγράφουν τις προοπτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2001: 58).

Το πρόγραμμα με τίτλο «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» έχει σαν στόχο την «αρμονική ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες, διασφάλιση της αποδοχής τους από την εκπαιδευτική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία, παροχή γνώσεων στους εκπαιδευτικούς, κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και τεχνικών μέσων, καθώς και υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κι έχει ως κύριες δράσεις:

- τη διερεύνηση της σχολικής και κοινωνικής κατάστασης των μαθητών αυτών και της επίπτωσης των κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων στην σχολική τους επίδοση, μέσα από την εκπόνηση ερευνών και μελετών
- την ανάπτυξη κι εφαρμογή μέτρων παρέμβασης για την ομαλή τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα
- τη δημιουργία κι ενσωμάτωση θεσμών στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευσή τους
- την ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση ( εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων) σχετικά με

τις αρχές που πρέπει να διέπουν μια πολυπολιτισμική κοινωνία

- την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης, σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και η υλοποίηση μαθητικών συμποσίων
- την ανάπτυξη θεωρητικών , μεθοδολογικών προσεγγίσεων και διδακτικού υλικού, με το οποίο θα αξιοποιείται και η μητρική γλώσσα των μαθητών, ώστε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα σε θέματα ένταξης και ενσωμάτωσής τους» (Νικολάου, 2000:113).

Με το πρόγραμμα αυτό αυξήθηκαν τα διαπολιτισμικά σχολεία, εκσυγχρονίσθηκαν οι Τ.Υ., εκδόθηκε νέο διδακτικό και εκπαιδευτικό υλικό στη μητρική τους γλώσσα και «έτρεξαν» επιμορφωτικά προγράμματα για το ρατσισμό και την ξενοφοβία (Νικολάου, 2000:113-114).

Υπήρχε μια ασάφεια στο Νόμο 2413/96 που καθόριζε την ίδρυση και λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων από τους Ο.Τ.Α. την εκκλησία κλπ. Αυτό σήμαινε ότι η εκπαίδευση μπορεί να χάσει με το χρόνο το δημόσιο χαρακτήρα της και οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούσαν πιθανόν, ότι μπορούν να λειτουργήσουν στο μέλλον, τυπικά και ουσιαστικά, μειονοτικά σχολεία ( Δαμανάκης, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι το δικαίωμα αυτό άνοιξε το δρόμο στις εθνοκοινοτικές διακρίσεις με τις οποίες κάποιες οικονομικά εύπορες κοινότητες αλλοδαπών μπορούν να ιδρύσουν δικά τους σχολεία (Ρώσοι, Πολωνοί), ενώ κάποιες άλλες αδύναμες να μην μπορούν (Αλβανοί) , με αποτέλεσμα να διαιωνίζεται η αντίθεση και η διάκριση «πλουσίων» και «φτωχών» μεταναστών (Κυπριανός, 2004: 318).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι ο Νόμος 2413/1996 περιέχει διάφορες αντιφάσεις και ασάφειες και δημιουργεί σύγχυση. Αναφέρεται σε ξεχωριστά σχολεία, τάξεις ή τμήματα και σε δραστηριότητες που αφορούν τους μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και όχι όλους τους μαθητές του σχολείου που είναι και η βασική αρχή και αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πράγμα που σημαίνει ότι οι φορείς αυτού του νόμου, είτε από πρόθεση είτε από άγνοια, ταύτισαν τη διαπολιτισμική με την εθνική εκπαιδευτική προσέγγιση.



Αυτή την περίοδο πράγματι έγιναν προσπάθειες από πλευράς Ευρώπης και Ελλάδας, ώστε να υπάρξει μια θετική προσέγγιση στη λύση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που δημιουργήθηκαν από την έντονη ετερότητα του ελληνικού σχολείου και την κοινωνική πολυπολιτισμικότητα. Αναζητήθηκε σε ευρωπαϊκό επίπεδο ένα νέο πλαίσιο προστασίας των μειονοτικών δικαιωμάτων και να εξασφαλιστούν θεσμοί και μέτρα τα οποία να προστατεύουν τις μειονοτικές ομάδες και να δίνονται όσο το δυνατόν καλύτερες ή ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Στα πλαίσια του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Γ΄Κ.Π.Σ.) «έτρεξαν» προγράμματα εκπαίδευσης και ένταξης μεταναστών μαθητών κυρίως στην Προσχολική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στόχο είχαν να ευαισθητοποιήσουν εκπαιδευτικούς και μαθητές, ότι μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι δυνατόν να υπάρξει συμβίωση κυρίως με την αποδοχή της διαφορετικότητας. Πραγματοποιούνται σεμινάρια και επιμορφώσεις, ώστε να βοηθηθούν όλοι στην καλύτερη διαχείριση της ετερότητας και η διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση να γίνεται με καλύτερους όρους (Ζωγράφου, 2003).

Πέρα όμως από τα μεγάλα αυτά επιχειρησιακά προγράμματα, των οποίων την ευθύνη έχει το Υπουργείο Παιδείας, υπάρχουν και άλλοι θεσμικοί φορείς που ασχολούνται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, όπως είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης.

### **3.5. Συμπεράσματα**

Κάθε μεταρρύθμιση, αλλαγή και καινοτομία στην εκπαίδευση, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να γίνει κατανοητή από το σχολείο σε σχέση με τις μεταβλητές και τις προεκτάσεις αυτών των αλλαγών. Στο σχολείο, που είναι φορέας διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αντανακλώνονται οι εκπαιδευτικές, οικονομικές και πολιτισμικές μεταβλητές της κοινωνίας κι αυτό γιατί το σχολείο και η κοινωνία βρίσκονται σε μια σχέση

συνεχούς αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης.

Η μαζική μετανάστευση και παλιννόστηση έφερε στην επιφάνεια την ανάγκη να αντιμετωπιστούν εκπαιδευτικά ζητήματα που προέκυψαν από την παρουσία μεγάλου αριθμού μεταναστών μαθητών στο σχολείο.

Παρά τις μεγάλες αλλαγές που έφερε ο Νόμος 2413/96 στην εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» που χρησιμοποιείται δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα των εκπαιδευτικών μέτρων που λαμβάνονται.

Αντί να εφαρμόζεται το διαπολιτισμικό μοντέλο, έχουμε εφαρμογή της ενσωμάτωσης, σαν προέκταση της αφομοίωσης που εφαρμόστηκε την προηγούμενη περίοδο.

Τα νέα εκπαιδευτικά μέτρα δεν εμπλέκουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όλους τους μαθητές, που είναι και το αναγκαίο, αλλά μόνο τους μετανάστες, πράγμα το οποίο αντιτίθεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παίρνει μέτρα, ώστε να διατηρηθεί η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα των μεταναστών μαθητών, γιατί η δομή του σχολείου δεν επιτρέπει το διάλογο στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τον πλουραλισμό στις γλώσσες. Πολλές φορές λειτουργεί ακόμα η ιδεολογία του «χωνευτηρίου», η προσέγγιση της αφομοίωσης και η άρνηση της διαφορετικότητας, που καθιστούν δύσκολη την εκπαίδευση και την ομαλή ένταξη των «άλλων» μαθητών.

## 4° ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΜΠΟΔΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΕΡΧΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΠΟΙΚΙΛΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

#### **4.1. Η ιδεολογική λειτουργία της γλώσσας στην εκπαίδευση και ο ρόλος της στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας**

Η σχολική επίδοση των μαθητών, σύμφωνα με μελέτες ερευνητών, συνδέεται άμεσα με την γλώσσα που χρησιμοποιεί το σχολείο και αποτελεί βασικό παράγοντα αναπαραγωγής της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας.

Λέγοντας ιδεολογία εννοούμε τις συνολικές πεποιθήσεις, αντιλήψεις, στάσεις και τα ανταγωνιστικά αξιακά συστήματα τα οποία συνδέονται μεταξύ τους και επηρεάζουν τη δομή της εξουσίας σε μια κοινωνία (Κυρίδης, 1996).

Η ιδεολογία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και έχει άμεση σχέση με την εκπαίδευση, αφού ένα σύστημα δοξασιών το μετατρέπει σε δόγμα και μέσα σε αυτό το πλαίσιο κινούνται οι μαθητές. Η έκφραση αυτού του δόγματος που έχει άμεση σχέση και διέπεται από τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής είναι και ο σκοπός της εκπαίδευσης (Μυλωνάς, 2004:162).

Η ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας πραγματοποιείται από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα με τον δικό της τρόπο, περνώντας τη δική της αντίληψη και χρησιμοποιώντας δικά της εργαλεία ερμηνείας όπως τον στρατό, το σχολείο, την εκκλησία, τα ΜΜΕ κλπ), και κάνοντας τα άτομα της κοινωνίας να έχουν μια «εικονική συνείδηση» για την πραγματικότητα (Μυλωνάς, 2002).

Η γλώσσα συντελεί στο να δημιουργούνται αντιλήψεις, πεποιθήσεις, προκαταλήψεις πολλές φορές ξένων προς την πραγματικότητα, είναι δε φορέας ιδεολογίας και βοηθάει στο να την μεταδίδει. Άλλες φορές δημιουργείται μια ψευδής αντίληψη για την θρησκεία, την επιστήμη και την

παράδοση, για να εξυπηρετήσει συμφέροντα είτε κοινωνικά, είτε οικονομικά, είτε πολιτικά της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Η αντίληψη αυτή γίνεται φανερή στο σχολείο με το να κατηγοριοποιούνται οι μαθητές σε «δυνάμενους» με καλές σχολικές επιδόσεις και «μη δυνάμενους» με κακές σχολικές επιδόσεις (Μυλωνάς, 2002).

Για να επιτευχθεί υψηλή σχολική επίδοση και να υπάρξει σχολική πρόοδος, πρέπει οι μαθητές να έχουν αναπτύξει ικανότητες και καλλιεργήσει δεξιότητες τέτοιες, που σε σχέση με την διανοητική τους «δύναμη», να μπορούν να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις σχολικές τους υποχρεώσεις και να ανταποκρίνονται με επιτυχία στην πρόσκτηση της γνώσης. Αυτοί, συνήθως, οι μαθητές προέρχονται από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, έχουν ανάλογα βιώματα και παραστάσεις που μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Έτσι, λοιπόν, νομιμοποιείται και πιστοποιείται η αίσθηση της «ανωτερότητας» κάποιων και «κατωτερότητας» κάποιων άλλων, με αποτέλεσμα οι μεν να πιστοποιούνται ως ανώτεροι, οι δε άλλοι να αποδέχονται την κατωτερότητά τους (Μυλωνάς, 2002).

Η γλώσσα βοηθάει το άτομο στο να αναπτυχθεί πνευματικά και να έχει καλή σχολική επίδοση. Ερευνητικά έχει δείχθει ότι οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις οφείλονται στη γλωσσική υστέρηση των μαθητών και κυρίως αυτών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Bernstein, στο Μπασλή, 1985).

Κατά τον Bernstein στην θεωρία του περί «κωδίκων επικοινωνίας» οι ρόλοι μέσα στην οικογένεια προσδιορίζονται από τις δημιουργηθείσες διαφορετικές σχέσεις και επομένως συντηρείται και αναπαράγεται ένας κώδικας επικοινωνίας με ταξική αναφορά. Αυτός ο κώδικας επικοινωνίας διαμορφώνει σχέσεις, πρακτικές, αντιλήψεις και στάσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και του κοινωνικού περιγύρου. Τα μέλη των οικογενειών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα έχουν «φτωχό» κώδικα επικοινωνίας, δεν είναι συμβατός με αυτόν του σχολείου και αυτό έχει άμεση επίδραση στη σχολική τους επίδοση. Αυτή η υστέρηση στη γλώσσα έχει άμεσες επιδράσεις στην σχολική επίδοση των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και πολλές φορές οδηγεί στη χαμηλή σχολική επίδοση, στη σχολική διαρροή και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτά συμβαίνουν γιατί η γλώσσα υστερεί από εκείνη την επίσημη του σχολείου και

η κουλτούρα υπολείπεται εκείνης της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (Φραγκουδάκη, 2001).

Ο Holliday , στη θεωρία του για την σχολική αποτυχία αναφέρει ότι η χαμηλές σχολικές επιδόσεις δεν οφείλονται στη γλωσσική υστέρηση ή τη γλωσσική διαφορά, γιατί η γλώσσα, έστω και δύσκολα, κάποια στιγμή μαθαίνεται και τα παιδιά «προχωρούν» στο σχολείο. Το ζήτημα είναι ότι το σχολείο δεν αναγνωρίζει το γεγονός ότι οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα μιλούν μια άλλη γλώσσα, η οποία είναι διαφορετική και είναι «λανθασμένη» από εκείνη την επίσημη του σχολείου. Επίσης, τονίζει ότι είναι έντονα ρατσιστική συμπεριφορά αυτή του σχολείου που κάνει τον μαθητή να νιώθει ντροπή και ενοχές για τη γλώσσα του με αποτέλεσμα να επέρχονται μαθησιακές δυσκολίες και εμπόδια σε αυτούς τους μαθητές (Φραγκουδάκη, 2001:138).

Ο Lawton, στηρίζοντας τις μελέτες των ψυχολόγων Luria και Vygotsky, αναφέρει ότι η γλώσσα επηρεάζει κάθε έκφραση του ανθρώπου στον κοινωνικό του περίγυρο και τον βοηθάει στο πως να λειτουργεί, να σκέφτεται, να δρα, να μελετά και να επικοινωνεί στο κοινωνικό του περιβάλλον. Δεν υπάρχει ανώτερη και κατώτερη γλώσσα, αλλά οι μαθητές των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων δεν γνωρίζουν με επάρκεια τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα του σχολείου (Φραγκουδάκη, 1992).

Το σημαντικό , λοιπόν, είναι να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι δεν υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες γλώσσες, αλλά να βοηθηθούν οι μαθητές ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα από την γλώσσα. Σε αυτή την προσπάθεια το σχολείο μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο, αφού μέσω της γλώσσας οι μαθητές επικοινωνούν, εκφράζουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους. Ειδικά σήμερα που το σχολείο μας είναι έντονα πολυπολιτισμικό απαιτείται να πραγματοποιούνται όλες εκείνες οι εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες θα ανταποκρίνονται στην ποικιλία της γλωσσικής επικοινωνίας (Σκούρτου, 1990).

Τέλος, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της γλωσσικής υστέρησης, αλλά είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων κυρίως κοινωνικών και οικονομικών (γλώσσα, κοινωνική τάξη, οικογενειακό περιβάλλον ). Γι' αυτό δεν μιλάμε για γλωσσική δυσκολία των μαθητών , αλλά

για κοινωνιογλωσσικά προβλήματα των μαθητών και του σχολείου (Παπανικολάου, 1988).

#### **4.2. Τα μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά χαρακτηριστικά του ελληνικού σχολείου**

Το ελληνικό σχολείο, αν και λειτουργεί στα ευρωπαϊκά πλαίσια που η ευρωπαϊκή ταυτότητα μπαίνει πάνω από την εθνική και προέχει η πολυγλωσσία έναντι του εθνικού λόγου, εντούτοις χαρακτηρίζεται από μονογλωσσικά, μονοπολιτισμικά και ομοιογενοποιητικά χαρακτηριστικά (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2004:15-17).

Στα σχολικά βιβλία και στο αναλυτικό πρόγραμμα «περνάει» μια αντίληψη ότι το ελληνικό έθνος είναι μοναδικό, έχει ιστορική συνέχεια, είναι ομοιογενές και δεν αναφέρονται πουθενά οι γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες και αυτό έχει σαν συνέπεια το ελληνικό έθνος να φαίνεται ταξικά και κοινωνικά ομοιογενές (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2004:19).

Αυτό το γεγονός δημιουργεί μια λανθασμένη πραγματικότητα, δημιουργεί πολλά προβλήματα στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο και την κοινωνία κι αυτό γιατί δεν μπορούμε να διακρίνουμε την ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών και κοινωνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων. Το σχολείο χρησιμοποιεί την επίσημη γλώσσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκμεταλλευόμενο τα σχολικά βιβλία και το αναλυτικό πρόγραμμα και δεν γίνονται αναφορές σε άλλες γλωσσικές και πολιτισμικές ποικιλομορφίες.

Η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού είναι εμφανής στο σχολείο και παρόλο που η σύνθεση είναι πολυπολιτισμική, οι μαθητές που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα θεωρούνται πρόβλημα για την συνοχή του σχολείου και την ενότητα των μαθητών, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ξενοφοβικές και ρατσιστικές αντιδράσεις. Το σχολείο αντιδράει με το να απορρίπτει τη διαφορετική γλώσσα και τον πολιτισμό με την αφομοίωσή και την ένταξη τους και χρησιμοποιεί διάφορα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα για να διατηρήσει την εθνική ομοιογένεια (Κάτσικας & Πολίτου, 1999:139-141).

Η μονογλωσσικότητα και η μονοπολιτισμικότητα υφίσταται από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους με σκοπό την διατήρηση της εθνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας. Αυτή η πραγματικότητα δημιουργεί μεγάλα εμπόδια και δυσκολίες στην εκπαίδευση και ένταξη των «άλλων» μαθητών, αφού δεν είναι δυνατή η παρουσία και η αναφορά «άλλων» γλωσσών και πολιτισμών στο σχολείο (Ασκούνη, 2001).

Η ύπαρξη εθνικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών και γλωσσικών μειονοτήτων, όπως οι Βλάχοι, οι Σαρακατσάνοι, οι Αρβανίτες, οι Σλαβόφωνοι Μακεδόνες κ.ά., δεν αναγνωρίστηκε ποτέ από το ελληνικό κράτος. Μόνο η μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη αναγνωρίστηκε και στην οποία υπάρχει ειδικό νομοθετικό και πολιτικό πλαίσιο ( Νικολάου, 1999, Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2001).

Η καλλιέργεια μιας έντονης αντίληψης περί εθνικής και πολιτισμικής ομοιογένειας, δημιουργεί μεγάλες δυσκολίες στην προσέγγιση άλλων γλωσσών και πολιτισμών στο σημερινό ελληνικό σχολείο (Δαμανάκης 2003: 78).

Το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν προσανατολισμένο στο να διατηρηθεί η ελληνική εκπαίδευση μέσα στα όρια του ελληνικού έθνους, αφού ακόμα δεν είχαν αναπτυχθεί η μετανάστευση και η παλιννόστηση (Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2001: 49).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία φαίνεται καθαρά η απουσία «άλλων» γλωσσών και πολιτισμών, και αυτό οφείλεται στο ρόλο που διαδραμάτισαν και διαδραματίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα στην εδραίωση και την αναπαραγωγή των εθνικών κρατών (Ασκούνη, 2001).

#### **4.3. Ο ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές βρισκόμενοι σε μια συνεχή αλληλεπίδραση, παράγεται και μεταδίδεται μια ιδεολογία και σε αυτό

συντελούν το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία. Το σχολείο, ως δυναμικός κοινωνικός θεσμός, χρησιμοποιείται από την κυρίαρχη κοινωνική και πολιτική ομάδα για να νομιμοποιήσει, να πιστοποιήσει και να εδραιώσει την ιδεολογία της. Χρησιμοποιεί για αυτό το σκοπό το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό βιβλίο και δεν αφήνει περιθώρια στα εμπλεκόμενα μέρη (μαθητές και εκπαιδευτικοί) να αυτενεργήσουν και να χρησιμοποιήσουν ποικίλα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά μέσα για να γίνεται η πρόσκτηση της γνώσης πιο ομαλή και η διδασκαλία ποικιλόμορφα.

Ο αντικειμενικός σκοπός των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων είναι ο σεβασμός της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοράς των μαθητών. Αυτό όμως τον σκοπό έρχεται να τον αλλοιώσει η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα με στόχο να διατηρήσει τα προνόμιά της, μη δεχόμενη την σημερινή έντονη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερο, αλλά μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία εκφράζει τους σκοπούς και τους στόχους της κυρίαρχης γλωσσικής και πολιτισμικής ομάδας. Οι αξίες, οι γνώσεις και γενικά το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων ελέγχονται από τις κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, ώστε να συντελούν στη διατήρηση και διαιώνιση των προνομίων τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις βρίσκονται σε μια αλληλεξάρτηση και πάντοτε προσπαθούν να διασφαλίσουν ισορροπία και αλληλοαποδοχή. Επιλέγεται εκείνη η λειτουργία του σχολείου η οποία θα έχει συγκεκριμένο ιδεολογικό και πολιτικό προσανατολισμό και θα υπηρετεί τα προνόμια των κυρίαρχων κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων. Ο στόχος είναι να υπάρχει ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός και ιδεολογικός προσανατολισμός τέτοιος που να μην παραβλέπονται οι εθνικές παραδόσεις και η υφιστάμενη κουλτούρα και να έχουν σκοπό τη διατήρηση, την αναπαραγωγή των προνομίων των κυρίαρχων κοινωνικών και πολιτικών ομάδων και να μην αμφισβητείται η κυριαρχία τους (Ασκούνη, 2001).

Για να διαμορφωθεί ο νέος μαθητής και αυριανός πολίτης έτσι ώστε να υπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης κοινωνικής και πολιτικής ομάδας, χρησιμοποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε μέσα από αυτό να μεταδοθούν οι κυρίαρχες κοινωνικές, γλωσσικές και πολιτισμικές αξίες. Μέσα



σε αυτό το πλαίσιο και σε μια σχέση αλληλεπίδρασης λειτουργούν και οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς. Με το πλαίσιο αυτό ελέγχεται η εκπαιδευτική ζωή, εφαρμόζονται οι ανάλογες μέθοδοι διδακτικής προσέγγισης και οι τρόποι πρόσκτησης της γνώσης με αποτέλεσμα να πληροί το σχολείο το ρόλο τον οποίο έχει επιφορτιστεί από την πολιτεία και την κοινωνία. Δημιουργεί, λοιπόν, το αναλυτικό πρόγραμμα μια μορφή κοινωνικού ελέγχου για να διατηρεί και να διαιωνίζει η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα την εξουσία και τα προνόμιά της (Φλουρής, 1992:63).

Το σχολείο συντελεί στο να δημιουργηθεί μια εθνική γλώσσα, μια κοινή παράδοση και μια εθνική ιδέα. Με τη δημιουργία εθνικής ταυτότητας, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων, μεταδίδεται η κυρίαρχη ιδεολογία, οι παραδόσεις και τα στερεότυπα που σχετίζονται με την ιστορία, τη θρησκεία και τον πολιτισμό (Ρέππας, 2001, Φλουρής, 2001).

Στα παραπάνω βοηθάει το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο, με το οποίο μορφώνονται οι μαθητές και το οποίο εκδίδεται από την κεντρική πολιτική εξουσία και επομένως εξυπηρετείται η εδραίωση της (Αβδελά, 2003).

Είναι όμως χρήσιμο να αναφερθούν και οι προσπάθειες που γίνονται τα τελευταία χρόνια ώστε να διαμορφωθεί μια «ευρωπαϊκή ταυτότητα», η οποία να προκρίνεται της εθνικής και να έχει ως στόχο την άμβλυνση των στερεοτύπων, την καταπολέμηση του ρατσισμού και την ανάδειξη του πολιτισμικού πλουραλισμού (Ασκούνη, 2001:75).

Για να πραγματοποιηθεί, όμως, η παραπάνω εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζονται μεγάλες προσπάθειες, γιατί οι εσωτερικές κοινωνικές αντιστάσεις είναι τεράστιες. Αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχει φόβος μήπως και αλλοιωθεί η εθνοκεντρικότητα μας και η «ανωτερότητα» του πολιτισμού μας. Έτσι τα σχολικά βιβλία ακόμα εξακολουθούν να αναδεικνύουν προκαταλήψεις και εθνικά στερεότυπα, πιστεύοντας ότι με αυτό το περιεχόμενο εξυπηρετείται το «εθνικό συμφέρον».

Στο βιβλίο της Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου περιέχεται η εικόνα, ότι ο ελληνικός πολιτισμός δεν έχει αλλοιωθεί και ούτε επηρεαστεί από εξωτερικούς παράγοντες και το ελληνικό έθνος παραμένει ομοιογενές. Στο βιβλίο της Γλώσσας διακρίνουμε αναλλοίωτα τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού μας από τα αρχαία χρόνια μέχρι σήμερα και στο βιβλίο της

Γεωγραφίας εμφανίζεται η απόλυτη εθνική ομοιογένεια. Επίσης δε, ότι οι δυτικές χώρες παράγουν ανώτερη ιστορία και πολιτισμό, ενώ οι άλλες χώρες εμφανίζονται ως «καθυστερημένες» ιστορικά, πολιτισμικά και οικονομικά (Φραγκουδάκη, 1997:145, Βεντούρα, 1997).

Υπάρχει μια συνεχής αναφορά στον ελληνικό τρόπο ζωής, τον ελληνικό πολιτισμό και η ελληνική ιστορία τίθεται στην κορυφή και στο κέντρο των ευρωπαϊκών ιστοριών. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται η διαμόρφωση μιας εθνικής συνείδησης, η οποία βοηθάει στην ανάδειξη του πατριωτισμού και της νομιμοφροσύνης (Φλουρής, 2001:133-135).

Στα σχολικά βιβλία γίνεται μια λάθος ιεράρχηση στις γλώσσες και τους πολιτισμούς. Οι πολιτισμοί διακρίνονται σε «ανώτερους» που επιδρούν σε άλλους και σε «κατώτερους» που έχουν επηρεαστεί από άλλους πολιτισμούς. Ο ελληνικός πολιτισμός αναδεικνύεται ως ανώτερος όλων και αυτό εστιάζεται στο ότι έχει επηρεάσει τον σύγχρονο ευρωπαϊκό πολιτισμό. Όσες και όποιες επιδράσεις έχει υποστεί ο ελληνικός πολιτισμός, τις έχει υποστεί από τους πολιτισμούς των ανώτερων δυτικών βιομηχανικών κρατών και συγκεκριμένα από το δυτικό πολιτισμό. Αυτό αφήνει να εννοηθεί ότι έχει επηρεαστεί μόνο από τον πολιτισμό των ανώτερων δυτικών χωρών (Φραγκουδάκη, 1997, Φραγκουδάκη, 2004).

Ενώ τα αναλυτικά προγράμματα, τουλάχιστον θεωρητικά, προϋποθέτουν την ίση μεταχείριση σε όλους τους μαθητές, εντούτοις τα σχολικά βιβλία δεν την παρέχουν αφού περιέχουν εθνοκεντρικές αντιλήψεις και στερεότυπα. Αναφέρουν ως πρώτη προτεραιότητα το «εθνικό συμφέρον» το οποίο είναι δήθεν απαλλαγμένο από σκοπιμότητες και ιδιοτελή συμφέροντα. Οι εσωτερικές κοινωνικές αντιθέσεις δεν αναφέρονται ή όταν εμφανίζονται μερικές φορές χαρακτηρίζονται ως «εσωτερικές διαφορές» (Ανδρούσου, 2004:19).

Το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων συντηρεί το ιδεολόγημα της εθνικής ομοιογένειας και κυριαρχεί η ιδέα του ενιαίου ελληνικού έθνους, υποκρύπτοντας τις εσωτερικές κοινωνικές, ταξικές και πολιτισμικές αντιθέσεις που υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία προκειμένου να μην αλλοιωθεί ο εθνικός μας «εαυτός» (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2004:74).

Ενοχοποιούνται η μετανάστευση και η παλιννόστηση ως αιτίες της εγκληματικότητας κι αυτό γιατί ενώ παλιότερα υπήρχε κοινωνική ησυχία και

ηρεμία τώρα δεν υπάρχει, με αποτέλεσμα να υπάρχουν συμπεριφορές ρατσισμού και εθνικισμού, να τίθεται το εθνικό συμφέρον πάνω από τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις πανανθρώπινες αξίες ( Βακαλιός, 2006).

Με το ιδεολόγημα της αναγκαιότητας της εθνικής ομοιογένειας, εμφανίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα ξενοφοβικές και ρατσιστικές συμπεριφορές σε βάρος των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και το σχολείο αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως απειλή της εθνικής ομοιογένειας και της κοινωνικής συνοχής. Τονίζονται τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μη δυτικών ευρωπαϊκών χωρών( φτώχεια, ανεργία, διακρίσεις) και δεν αναφέρονται τα αντίστοιχα αρνητικά χαρακτηριστικά των δυτικών ευρωπαϊκών χωρών (Ασκούνη, 2001).

#### **4.4. Εθνοκεντρισμός και ευρωκεντρισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Εθνοκεντρισμό προκαλεί η διαδικασία της εθνικής διαπαιδαγώγησης στο χώρο του σχολείου, η δε δημιουργία εθνικής ταυτότητας βασίζεται στην γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια. Ο εθνοκεντρισμός αναπαράγεται με το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και έχει συγκεκριμένα αποτελέσματα που έχουν σχέση με τη διαχείριση της σχολικής ετερότητας.

Το σχολείο συντελεί στη δημιουργία και την εδραίωση του εθνικού κράτους. Ένας από τους ρόλους του σχολείου είναι και η εθνική διαπαιδαγώγηση, που ακολουθώντας το δόγμα «ένα έθνος, μια γλώσσα, μια θρησκεία», παρέμεινε πάντοτε μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό. Η διαπαιδαγώγηση στο σχολείο βασίστηκε στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη και ότι η ορθόδοξη θρησκεία και η ελληνική εθνική ιστορία είναι οι μοναδικοί φορείς του ελληνικού πολιτισμού (Ασκούνη, 2001:72, Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2001:49).

Δημιουργούνται στερεότυπα και αντιλήψεις τέτοιες ώστε να υπερτιμάται ο εθνικός «εαυτός» και υποτιμώνται οι «άλλοι» μη Ευρωπαίοι. Η υποτίμηση αυτή αναφέρεται κυρίως στους λαούς των ανατολικών και βαλκανικών χωρών (Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2001).

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα σημαντικό μηχανισμό εξυπηρέτησης της ανάγκης ενός έθνους για ενότητα, συνοχή, αναπαραγωγή του κι επίσης διαμόρφωσης των πολιτών του μέσα από τη θεσμική λειτουργία του «σχολικού εκκοινωνισμού» (Κουζέλης, 1997:29).

Με τον όρο «σχολικό εκκοινωνισμό» εννοούμε τους τρόπους με τους οποίους το σχολικό σύστημα προετοιμάζει τους νέους για τους ενήλικους ρόλους, διαμορφώνει τρόπους συμπεριφοράς (αναγνώριση ιεραρχίας, συνέπεια, τρόπους διαχείρισης προβλημάτων, ανάληψη ατομικής ευθύνης, διαμόρφωση συστήματος αξιών κλπ), θέτει στόχους που αναγνωρίζει ως εφικτούς και συμβατούς με το κοινωνικό του περιβάλλον, και υπόκειται σε επιβραβεύσεις και τιμωρίες στο βαθμό που συμμορφώνεται από αυτόν στα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα και τις προσδοκίες του περιγυρού του (Rudd,1997:259).

Το σχολείο είναι ένας μηχανισμός «πολιτισμικής ομογενοποίησης» που έχει σκοπό να προσδώσει αυτή την κοινή ταυτότητα στα άτομα που ανήκουν στο ίδιο περιβάλλον (Αβδελά, 1997:30).

Με τη διδασκαλία μιας και μοναδικής ελληνικής γλώσσας διασφαλίζεται η εθνική ομοιογένεια, γίνονται αναφορές στην εδαφική διάσταση της εθνικής μας ταυτότητας και δίδονται συνεχείς πληροφορίες για διάφορους μύθους περί της καταγωγής μας. Το ελληνικό έθνος χαρακτηρίζεται ως μοναδικό στον κόσμο και γι' αυτό είναι αναγκαία η καλλιέργεια της απόλυτης εθνικής ομοιογένειας (Αβδελά, 1997β).

Ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός του ελληνικού σχολείου φαίνεται από το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων τα οποία χαρακτηρίζουν ως «ανώτερο» τον πολιτισμό των δυτικών ευρωπαϊκών χωρών, ενώ υπάρχουν υποτιμητικοί χαρακτηρισμοί για τον πολιτισμό των άλλων μη δυτικών ευρωπαϊκών χωρών (Φραγκουδάκη, 1997:168).

Αυτές οι αντιλήψεις δεν οδηγούν στην σωστή εκπαίδευση και ένταξη όλων των μαθητών και ειδικά εκείνων που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και έχουν ένα διαφορετικό γλωσσικό

και πολιτισμικό κεφάλαιο. Φέρνοντας, αυτοί οι μαθητές, μια άλλη γλωσσική και πολιτισμική κουλτούρα, αντιμετωπίζονται με καχυποψία και προκατάληψη, γιατί αυτή η διαφορετικότητα εκλαμβάνεται ως επικίνδυνη για την γλωσσική και πολιτισμική συνοχή του κράτους – έθνους και είναι πιθανόν να αλλοιωθεί η «συλλογική ψυχή» του έθνους (Cummins, 2002).

Με τη διαδικασία της εθνικής διαπαιδαγώγησης οι μετανάστες μαθητές τίθενται χαμηλά στην κοινωνική ιεραρχία, χαρακτηρίζονται ως «κατώτεροι» και ότι έχουν δυσκολίες στην ανάπτυξη ικανοτήτων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, ώστε να προσλαμβάνουν με ευκολία τη γνώση. Η δε σχολική αποτυχία είναι αποτέλεσμα του «πολιτισμικού ελλείμματος» δηλ της διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης των «άλλων» μαθητών. Ακόμα δε, λόγοι οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτικοί οδηγούν τους μετανάστες στη χαμηλή σχολική επίδοση και στον κοινωνικό αποκλεισμό (Φραγκουδάκη, 1985).

Με τον όρο «ευρωκεντρισμό» εννοούμε την πεποίθηση ότι ο δυτικός ευρωπαϊκός πολιτισμός ήταν και είναι ανώτερος σε σύγκριση με όλους τους άλλους πολιτισμούς. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να υποτιμώνται και να υποβαθμίζονται όλοι οι άλλοι μη δυτικοί ευρωπαϊκοί πολιτισμοί. Αυτή η αντίληψη έχει εμπεδωθεί στην δυτική ευρωπαϊκή κοινωνία και οι κυρίαρχες πολιτικές και κοινωνικές ομάδες εκφράζονται και συμπεριφέρονται απαξιωτικά και υποτιμητικά για τις γλώσσες, την κουλτούρα και τον πολιτισμό των μη δυτικών ευρωπαϊκών χωρών και θεωρούνται κατώτεροι οι πολιτισμοί της Νότιας και Ανατολικής Ευρώπης.

Στο ελληνικό σχολείο υπάρχει έντονος εθνοκεντρισμός και η επικοινωνία μεταξύ των μελών της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας και των μεταναστών είναι δύσκολη. Κι αυτό γιατί η επικοινωνία δεν έχει απαλλαχθεί από στερεότυπα και προκαταλήψεις και δεν υφίσταται αποδοχή και σεβασμός στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα (Γεωργογιάννης, 1997).

Το περιεχόμενο των μαθημάτων Γλώσσας, Ιστορίας, Γεωγραφίας και Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής διαμορφώνει τον «εθνικό εαυτό» και αναφέρεται στην αναλλοίωτη γλωσσική και πολιτισμική φυσιογνωμία του ελληνικού έθνους. Το ελληνικό έθνος αναφέρεται ως μοναδικό και οι πολίτες τους ως ήρωες για να διατηρήσουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους

ταυτότητα και ομοιογένεια. Υποτιμώνται οι άλλοι λαοί και αναδεικνύεται η ελληνική ανωτερότητα (Ασκούνη, 2001:74).

Αναφέρεται μόνο ο πολιτισμός των δυτικών ευρωπαϊκών χωρών και καθόλου των βαλκανικών χωρών. Άσκησε επιρροή ο «ανώτερος» ελληνικός πολιτισμός στους γειτονικούς λαούς και πολιτισμούς και όλο αυτό το ιδεολόγημα έχει σαν αποτέλεσμα να μην αναδεικνύεται μέσα από το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων η σημερινή κοινωνική πραγματικότητα (Πλεξουσάκη, 2003:24).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια να περιληφθούν οι ευρωπαϊκές αξίες στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, ώστε να αμβλυνθούν οι αρνητικές αναφορές για τους «άλλους» πολιτισμούς. Αυτή η προσπάθεια δεν έχει πάντοτε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα γιατί το ελληνικό έθνος παρουσιάζεται ως μια συλλογικότητα με έντονα και αναλλοίωτα εθνικά, γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Στα σχολικά βιβλία, κυρίως σε αυτό της Ιστορίας, αναφέρονται τα δεινά που επέβαλαν οι εχθροί στον ελληνισμό και τα ηρωικά κατορθώματα των Ελλήνων για να αμυνθούν και να διατηρήσουν αναλλοίωτα τα εθνικά τους χαρακτηριστικά. Έτσι έχουμε μια μετακίνηση από τον έντονο εθνοκεντρισμό στον ευρωπαϊκό προσανατολισμό (Φραγκουδάκη, 1997:156-157, Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Συνοψίζοντας λοιπόν, λέμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εθνοκεντρικό, μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και ομογενοποιητικό, αδυνατεί να ανταπεξέλθει στην σημερινή γλωσσική ποικιλομορφία και εθνοπολιτισμική ετερότητα των μαθητών και να συμβάλλει θετικά στην εκπαίδευση και την ένταξή τους. Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική με δομικές θεσμικές αλλαγές (Τ.Υ, Φ.Τ, Ενισχυτική Διδασκαλία, Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη, Νόμος 2413/96) και προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση των «άλλων» μαθητών, επιχειρεί να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Τα αποτελέσματα τους δεν είναι τα προσδοκώμενα γιατί εμποδίζονται από την εθνοκεντρική αντίληψη που κυριαρχεί στο χώρο του σχολείου. Συνέπεια δε αυτού είναι να υπάρχουν διακρίσεις και συγκρούσεις στο σχολικό χώρο μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών ντόπιων και μεταναστών (Χρηστίδου – Λιοναράκη, 2001).

Θεωρείται, λοιπόν, αναγκαία η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αντισταθμιστική εκπαιδευτική διαδικασία στη χώρα μας, όσο κι αν ο όρος είναι πολύσημος και ασαφής ακόμα. Κι αυτό πρέπει να πραγματοποιηθεί στα πλαίσια μιας ουσιαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που δεν θα αφορά μόνο την σχολική επιτυχία των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά κυρίως όλων των μαθητών.

#### **4.5. Ο κοινωνικός και ο θεσμικός ρατσισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ευρωπαϊκό και βορειοαμερικανικό χώρο, έχει δείχθει ότι οι μαθητές που έχουν εθνικές και πολιτισμικές διαφορές πλήττονται, εκτός των άλλων, από διακρίσεις και ρατσισμό που έχουν ως αποτέλεσμα τη χαμηλή τους σχολική επίδοση και την διαιώνιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Φραγκουδάκη, 2001).

Ο θεσμικός ρατσισμός χρησιμοποιείται ως όρος για να δείξει την κυριαρχία της μιας κοινωνικής ομάδας πάνω στην άλλη. Οι κοινωνικές διακρίσεις, οι οποίες υπάρχουν στην εκπαίδευση εμφανίζονται και εκφράζονται αφενός μεν με τη μορφή του θεσμικού ρατσισμού και είναι θεσμικά κατοχυρωμένες κι αφετέρου με τη μορφή του πολιτικού ρατσισμού και είναι άτυπα κατοχυρωμένες (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Ο ρατσισμός εκφράζεται με τη λεκτική βία ή τη σωματική βία, την επιθετικότητα, την προκλητικότητα, την έντονη ένταση της φωνής, με τον αποκλεισμό των μεταναστών μαθητών από δημιουργικές δράσεις, από τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από αυτούς τους μαθητές, ενώ άλλες φορές έχει «κρυφές» πρακτικές. Αυτές οι στάσεις και οι συμπεριφορές αλληλεπιδρούν στη παιδαγωγική σχέση και οι μετανάστες μαθητές βιώνουν τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς στην εκπαιδευτική καθημερινότητα (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Μέσα στο σχολείο παράγεται μια περίεργη συμπεριφορά για τους μετανάστες μαθητές ότι δηλ. έχουν χαμηλό γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο

και δεν μπορούν να συμβαδίσουν μαθησιακά, παράλληλα με τους ντόπιους μαθητές, περιθωριοποιούνται και απομονώνονται, με αρνητικά αποτελέσματα γι' αυτούς τους μαθητές, όπως είναι η χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Αυτή η εικόνα τους δημιουργεί μια ψυχολογία ώστε να αποδέχονται την «κατωτερότητά» τους ή άλλες φορές να επιτίθενται με βία και να δημιουργούνται πολλά προβλήματα συμπεριφοράς και ένταξης στο σχολείο (Μίτιλης, 1998).

Ο θεσμικός ρατσισμός εμφανίζεται στις ελλείψεις της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου οι οποίες δημιουργούν προβλήματα στην ολόπλευρη εκπαίδευση και ένταξη των μεταναστών μαθητών αφού υπάρχουν ελλείψεις ειδικών χώρων για την πραγματοποίηση Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Ενδοσχολικής Στήριξης και εξατομικευμένης διδασκαλίας όπου και όταν απαιτείται. Επίσης στις οργανωτικές και διοικητικές πρακτικές του σχολείου όπου είναι εμφανής, πολλές φορές, η διάκριση στην ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Ματσαγκούρας, 1999).

Με το σκεπτικό ότι οι μετανάστες μαθητές δεν ανήκουν στον εθνικό κορμό, πλήττονται από συμπεριφορές και διακρίσεις τέτοιες που οδηγούνται στην περιθωριοποίηση και την εσωστρέφεια, ενώ αντίθετα στα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι εμφανής ο ρατσισμός κι αυτό γιατί έχει αρνητική φόρτιση. Ένα απλό παράδειγμα περιθωριοποίησης είναι η ίδρυση και λειτουργία σε έναν γεωγραφικό χώρο ενός σχολείου στο οποίο θα φοιτούν μόνο μετανάστες μαθητές, ώστε να είναι απομονωμένοι από τους ντόπιους συμμαθητές τους, να μην υφίσταται αλληλεπίδραση, ούτε επικοινωνία αφού δεν εκπαιδεύονται στον ίδιο σχολικό χώρο, και με αυτό τον τρόπο παράγεται ένα είδος θεσμικού ρατσισμού. Η επιθυμία των ντόπιων γονιών είναι να απομακρύνουν τα παιδιά τους από τους μετανάστες μαθητές γιατί θεωρούν ότι έχουν χαμηλό γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο και η παρουσία τους εμποδίζει την σχολική πρόοδο των παιδιών τους (Giroux, 1992 στο Γκότοβος, 1998).

Για να μην δημιουργούνται έντονα κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα ο ρατσισμός μερικές φορές εμφανίζεται ως «λανθάνων» μέσα στο χώρο του σχολείου και είναι πολύ δύσκολο αυτός ο «λανθάνων



ρατσισμός» και η «λανθάνουσα φυλετική προκατάληψη» να εστιαστεί και κυρίως να αντιμετωπιστεί (Μίτιλης, 1988).

Μια έρευνα του Μίτιλη (1998) αναφέρει ότι οι καλοί μαθητές αντιμετωπίζουν με πολύ καλύτερο τρόπο τους μετανάστες συμμαθητές τους, κι αυτό γιατί αυτοί οι μαθητές έχουν καλύτερη ψυχολογία, κατανοούν καλύτερα και τους αποδέχονται, αφού δεν νιώθουν να απειλούνται από αυτούς όσον αφορά την σχολική τους επίδοση. Αντίθετα, οι μέτριοι μαθητές τους αντιμετωπίζουν επιθετικά, προκλητικά και ανταγωνιστικά, σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις, φοβούμενοι μήπως και η παρουσία τους λειτουργήσει ενάντιά τους.

Αποτελέσματα ρατσιστικών συμπεριφορών μπορούν να χαρακτηριστούν οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών, η μη κανονική παρακολούθηση των μαθημάτων, η μη θέλησή τους να συμμετάσχουν στις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου και η μη ένταξή τους στις σχολικές ομάδες. Παράγονται προκλήσεις και επιθετικές συμπεριφορές, κλειστές σχολικές ομάδες, αποκλεισμοί και περιθωριοποιήσεις και πολλές φορές οι μετανάστες μαθητές νιώθουν πολύ άσχημα, ώστε να φθάνουν στο σημείο και να απορρίπτουν τη μητρική γλώσσα για να μην τους κοροϊδεύουν και έτσι παράγεται μια σύγχυση της ατομικής τους ταυτότητας.

Ο εθνοκεντρισμός που υφίσταται στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων είναι μια καλή προϋπόθεση για να αναδεικνύονται μορφές ρατσισμού, στερεότυπα και αρνητικές αντιλήψεις για τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μεταναστών μαθητών. Αυτό εκλαμβάνεται από τους μετανάστες μαθητές ως υποτίμηση και τότε επέρχεται η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός τους (Jansen, 1987 στο Γκότοβος, 1998).

Στους χώρους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να καλλιεργηθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα τέτοια που να οδηγούν σε ρατσιστικές αντιλήψεις και αυτό να έχει αρνητικές συνέπειες στο εκπαιδευτικό τους έργο και στη σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών. Γίνεται λοιπόν, φανερή η μεγάλη αξία που έχουν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε με τις κατάλληλες επιμορφωτικές πρακτικές και δράσεις να αντιμετωπίζεται ο ρατσισμός στο σχολείο και να μειώνονται οι διακρίσεις και η σχολική αποτυχία (King, 1986, στο Γκότοβος, 1998).

Με δεδομένο, λοιπόν, τη σημερινή πολυπολιτισμική εικόνα του ελληνικού σχολείου, οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να πολλαπλασιαστούν και να συμβαδίζουν με το νέο ετερογενές σχολικό περιβάλλον, που το χαρακτηρίζει η ποικιλία στη γλώσσα και τον πολιτισμό.

Το ελληνικό σχολείο λειτουργεί με μια «παραδοσιακή» λογική και συντηρητικά πρότυπα και αυτή η λειτουργία έρχεται σε αντίθεση με τον εκσυγχρονισμό και τις νεωτεριστικές εκπαιδευτικές πρακτικές με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κοινωνικές αντιθέσεις και συγκρούσεις. Έτσι ο εκπαιδευτικός ενώ θέλει να μεταδώσει πράγματα έρχεται σε αντίθεση με τον παραδοσιακό κοινωνικό του περίγυρο και το αναλυτικό πρόγραμμα και δημιουργείται μια εσωτερική σύγκρουση που έχει ως αποτέλεσμα την αλλοίωση της αυτοεικόνας του και τη μη υλοποίηση των διδακτικών του στόχων.

Οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύτηκαν με αντιλήψεις μονοπολιτισμικής και μονογλωσσικής διδασκαλίας και τώρα καλούνται να διδάξουν σε ένα πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να επέρχεται μια «σύγκρουση καθηκόντων».

Μέχρι τώρα ο στόχος του σχολείου ήταν να εκπαιδεύονται οι μαθητές και να διαμορφώνουν έναν «εθνικό πολίτη» με χαρακτηριστικά γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας. Σήμερα όμως με βάση τα νέα γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα δεν μπορεί παρά να υπάρξει μια διαφορετική εκπαιδευτική και παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία θα συμβάλλει στην καλύτερη και ολόπλευρη εκπαίδευση όλων των μαθητών.

Το σχολείο, ως δυναμικός κοινωνικός θεσμός, μπορεί να διαμορφώσει στάσεις, συμπεριφορές και αντιλήψεις τέτοιες που να βοηθήσουν την ομαλή εκπαίδευση και ένταξη των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και κυρίως να «φτιάξει» ένα παιδαγωγικό κλίμα αποδοχής της «διαφορετικότητας».

Είναι λοιπόν αναγκαίες οι αλλαγές στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων και μια μεταστροφή από τη μονογλωσσικότητα και μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμοποίηση των γνωστικών αντικειμένων, ώστε να διευρυνθεί το γλωσσικό και πολιτισμικό πεδίο των μαθητών. Να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστών μαθητών γιατί η παιδαγωγική

σχέση μέσα από την αλληλεπίδραση γλωσσών και πολιτισμών δημιουργεί μια δυναμική που παραμερίζει ρατσισμό, στερεότυπα και αρνητικές αντιλήψεις και δημιουργεί μια δυνατότητα ικανή να συμβάλλει σημαντικά στην ίση μεταχείριση όλων των μαθητών (Ασκούνη, 2001).

Απαιτείται, λοιπόν, ένα συνεπέστερο άνοιγμα της δημοκρατικής κοινωνίας στις οικουμενικές και ανθρωπιστικές αξίες. Άνοιγμα το οποίο θα «περνάει» μέσα από μια ουσιαστική διαπολιτισμική δημοκρατική εκπαίδευση, που θα αποδέχεται και θα αναγνωρίζει την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα, θα είναι πιο ανθρωποκεντρική και λιγότερο εθνοκεντρική και το σημαντικότερο θα προσφέρει σε όλα τα μέλη της, χωρίς διακρίσεις, στερεότυπα και ρατσισμό, μια πραγματική ισότητα ευκαιριών ώστε να έχουν όλοι δικαίωμα και λόγο για τη ζωή τους (Μπάλιας, 2008:38).

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες το ζήτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, η δημοκρατική εκπαίδευση είναι αντιμέτωπη με την πολυμορφία των πολιτισμών, η άρνηση της οποίας τείνει να αποτελέσει παράγοντα όχι μόνο κοινωνικής αστάθειας, αλλά και στέρξης των ανθρωπίνων και πολιτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Το εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, οφείλει να προσαρμοστεί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, ώστε να παρέχει ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα χωρίς διακρίσεις σε όλους τους μαθητές (Μπάλιας, 2008:329-330).

#### **4.6. Η εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στο ελληνικό σχολείο**

***Η λέξη γλώσσα είναι μικρή, κρύβει όμως πολλά και μεγάλα θέματα...***

*(Muhamed Brimou, Μετανάστης από τη Συρία)*

Ο ρόλος της εκπαίδευσης, σήμερα, θα πρέπει να είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας δημοκρατικής, ανεκτικής, χωρίς ρατσιστικές συμπεριφορές,

περιθωριοποίηση μειονοτήτων, πολιτική και θρησκευτική μισαλλοδοξία. Σύμφωνα, βέβαια, με τα σύγχρονα κοινωνιολογικά δεδομένα προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί κοινωνικό θεσμό, ο οποίος συμβάλλει, μέσω της επιλεκτικής του λειτουργίας, στη διαίωνιση των κοινωνικών ανισοτήτων και των ανισότιμων σχέσεων εξουσίας σε βάρος των μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Σε αυτή την κατηγορία μαθητών εντάσσονται και οι μετανάστες μαθητές, οι οποίοι στην εκπαίδευση και την ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συναντούν τα παρακάτω προβλήματα:

- Δυσκολίες εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, λόγω της απουσίας δίγλωσσων προγραμμάτων, της έλλειψης κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών βιβλίων.
- Δυσκολίες από την υποτίμηση της κουλτούρας της χώρας προέλευσης τους, καθώς και την απουσία του πολιτισμού τους από τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία του μονοπολιτισμικού ελληνικού σχολείου.

Οι μετανάστες μαθητές, λοιπόν, εκτός από την ανάγκη της επιβίωσής τους στη χώρα υποδοχής έχουν το πρόβλημα της εκμάθησης της νέας γλώσσας και να ενταχθούν στη κυρίαρχη κουλτούρα και το νέο τους σχολικό περιβάλλον και να αναπτύξουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς. Παρά τις διάφορες και επίμονες προσπάθειες που έχουν γίνει η ελληνική πολιτεία ακολούθησε την υποδοχή των μεταναστών προσεγγίζοντάς τους αφομοιωτικά, χωρίς να αλλοιώνεται η ομογενοποίηση και με κύρια χρήση στη διδασκαλία την εθνική ελληνική γλώσσα. Αυτό συμβαίνει γιατί στο αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπεται η μονόγλωσση διδασκαλία παρά την νομοθετική πρόβλεψη της διγλωσσίας. Ο αφομοιωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος προσδιορίζεται από το μονογλωσσικό του πρόσημο και την «ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία». Έτσι το δικαίωμα των μεταναστών μαθητών, σύμφωνα με το εθνικό και διεθνές δίκαιο, να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα το χάνουν στο σχολείο.

Ερευνητικά έχει δειχθεί ότι τα εκπαιδευτικά και ενταξιακά προβλήματα των μεταναστών μαθητών έχουν άμεση σχέση τόσο με το χρόνο της

κοινωνικοποίησης τους στη χώρα υποδοχής, όσο και με την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα που επικρατεί στη χώρα προέλευσης. Τα δύο αυτά περιβάλλοντα παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και την ένταξη των «άλλων» μαθητών και γι' αυτό απαιτείται η συνεργασία των δύο χωρών για την ενημέρωση και την άσκηση των ανάλογων πρακτικών προς όφελος των μαθητών αυτών (Μάρκου, 1987:86-92).

Το σημερινό σχολείο λειτουργώντας στα πλαίσια της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, οφείλει να αναζητήσει νέους στόχους, νέα περιεχόμενα αναλυτικών προγραμμάτων και σπουδών, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις νέες και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στους μετανάστες μαθητές και το κυριότερο σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις. Το σχολείο καλείται να αναγνωρίσει τη γλώσσα και τον πολιτισμό αυτών των μαθητών, ώστε να μπορούν να τη διδάσκονται και να συνεχίσουν να έχουν σχέση με τον πολιτισμό τους. Πρέπει να προσαρμοστούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες των μεταναστών μαθητών, ώστε η εκπαίδευση και η ένταξή τους να γίνει ομαλή. Μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα αναπτυχθούν τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία, που έχουν «φέρει» μαζί τους, τα οποία θα τους βοηθήσουν στην καλύτερη πρόσκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Η διεύρυνση του γλωσσικού και πολιτισμικού τους ορίζοντα και ο εμπλουτισμός μέσα από σχέσεις αλληλεπίδρασης θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους. Αυτή είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια ειρηνική και δημιουργική συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτούνται αλλαγές στα σχολικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία, τη διδακτική μεθοδολογία, τις οργανωτικές δομές, αλλά και τις νοοτροπίες, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τη σχολική κουλτούρα γενικότερα (Ματθαίου, Καρατζιά-Σταυλιώτη, Σπινθουράκη, 2001:426-444).

#### 4.7. Οι δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας

Η γλώσσα έχει δυο βασικά χαρακτηριστικά. Το ένα είναι ότι λειτουργεί ως βασικό εργαλείο επικοινωνίας και το άλλο ότι βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των μεταναστών μαθητών (Δεμίρογλου & Δεμίρογλου, 1999).

Ο σκοπός του μαθήματος της Γλώσσας είναι να διδάξει τους μαθητές τον τρόπο επικοινωνίας χρησιμοποιώντας την καθημερινή και την επίσημη γλώσσα. Η σχολική επιτυχία ή η αποτυχία εξαρτάται από τη δυνατότητα εκμάθησής της επίσημης γλώσσας η οποία χρησιμοποιείται από το σχολείο.

Οι μετανάστες μαθητές έχουν πρόβλημα στο σχολείο γιατί δεν ξέρουν την επίσημη γλώσσα του σχολείου και γι' αυτό είναι αναγκαίο να την μάθουν ώστε να γίνει αποτελεσματική η εκπαίδευση και η ομαλή ένταξή τους. Ξέροντας μόνο τη μητρική τους γλώσσα αναγκάζονται να χρησιμοποιούν δύο γλώσσες και έχουμε το φαινόμενο της ατομικής διγλωσσίας και όχι της κοινωνικής, φαινόμενο το οποίο επηρεάζει την ατομική τους ένταξη και την κοινωνική τους κινητικότητα (Σκούρτου, 2001).

Συνδυάζοντας τους όρους ατομική και κοινωνική διγλωσσία, καταλήγουμε σε δύο γλωσσικές/επικοινωνιακές καταστάσεις-περιπτώσεις που μπορεί να υπάρχουν σε μια κοινωνία,

- 1) στην περίπτωση όπου υπάρχει ατομική και κοινωνική διγλωσσία,
- 2) στην περίπτωση που έχουμε ατομική διγλωσσία και στην κοινωνία και τους κοινωνικούς θεσμούς να λειτουργεί μία μόνο γλώσσα. Η Ελλάδα εντάσσεται σε αυτή την περίπτωση. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα και η κοινωνία λειτουργούν μονόγλωσσα και η γνώση της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητη στους μετανάστες μαθητές (Δαμανάκης 2003:91-93).

Το ελληνικό σχολείο εφαρμόζοντας την αφομοιωτική εκπαιδευτική προσέγγιση, στηρίχθηκε στην άποψη, ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην ελληνική γλώσσα. Αυτή η διαδικασία είχε σαν αποτέλεσμα το γλωσσικό αποκλεισμό των μεταναστών μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού δεν χρησιμοποιούταν καθόλου η μητρική τους γλώσσα (Δαμανάκης, 2003:93).

Οι ακραίοι υποστηρικτές αυτής της διδακτικής προσέγγισης εκτιμούσαν ότι καλώς δεν πρέπει να υπάρχει καμία σχέση με τη μητρική τους γλώσσα,

ώστε να πραγματοποιηθεί πιο ανώδυνα και πιο γρήγορα η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Μάρκου,1996).

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι πολύ χρήσιμη για τους μετανάστες μαθητές κι αυτό γιατί γίνεται γέφυρα μετάβασης από την μητρική στη γλώσσα της χώρας υποδοχής και διευρύνει το γνωστικό και γλωσσικό πεδίο τους. Η διδασκαλία μόνο της μιας γλώσσας έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της γλωσσικής τους ικανότητας και τη χαμηλή σχολική επίδοση. Η πρώτη επιδίωξη των μεταναστών μαθητών είναι να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής δηλ την επίσημη του σχολείου, ώστε να είναι ικανοί να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή, να ενταχθούν και να κοινωνικοποιηθούν. Επίσης, για να αποκτήσουν αυτοί οι μαθητές επικοινωνιακές δεξιότητες πρέπει η ελληνική να διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα (Κοτσιώνης, 1997<sup>α</sup> :131-142).

Επίσης, «πρέπει να απορρίψουμε τη θεωρία των ελλείψεων και των κενών που παρουσιάζουν οι μαθητές στις γνώσεις τους και να ασπαστούμε τη θεωρία της διαφοράς, που ανάγει σε πρώτη αξία τη διαφορετικότητα των μεταναστών μαθητών»( Κοτσιώνης,1993:41).

Σύμφωνα με τις αρχές αυτές, το σχολείο πρέπει να βοηθάει τους μαθητές να ανακαλύψουν την γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα και να πετύχουν την αποδοχή και το σεβασμό από τους συμμαθητές τους.

#### **4.8. Η κατάσταση στην Ελλάδα**

Σε έρευνα που πραγματοποίησε το 1996 το Πανεπιστήμιο Αθηνών , το 73% των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν, πιστεύουν ότι η είσοδος ξένων στην Ελλάδα αυξάνει την εγκληματικότητα και το 63% ότι οι μετανάστες χωρίς τα απαιτούμενα δικαιολογητικά πρέπει να απελαύνονται. Τα δε παιδιά απάντησαν σε ποσοστό 63% ότι δε θα ήθελαν στην τάξη τους τσιγγανόπουλα και σε ποσοστό 86% ότι δε θα ήθελαν Αλβανόπουλα ( Φραγκουδάκη & Δραγώνα,1997)

Όμως και στις περιπτώσεις που υπάρχει ευαισθητοποίηση και κλίμα αποδοχής, ποια είναι τα εκπαιδευτικά περιθώρια που έχει ο εκπαιδευτικός να

βοηθήσει τους μετανάστες μαθητές και να δώσει διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Το ελληνικό σχολείο με το επιχείρημα των «ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές » λειτουργεί αφομοιωτικά και «ξεχνά» ότι αυτοί οι μαθητές δεν έχουν ίσες μαθησιακές και γνωστικές αφετηρίες με τους ντόπιους, όπως επίσης και την γλωσσική και πολιτισμική ανομοιογένεια τους και τους διαφορετικούς ρυθμούς και δυνατότητες μάθησης, λόγω διαφορετικότητας στη γλώσσα, στην εθνικότητα και τον πολιτισμό.

Το βασικό μέτρο που «παίρνει» το Υπουργείο Παιδείας για την «ομαλή και ισόρροπη» ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο είναι να ιδρύει κυρίως Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, όπου ουσιαστικά τους παρέχεται Ενισχυτική Διδασκαλία. Οι τάξεις αυτές έχουν στόχο να αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητες του προηγούμενου περιβάλλοντός τους, ώστε να αποκτήσουν εκείνα τα απαραίτητα εφόδια για να ενταχθούν και να κοινωνικοποιηθούν στο νέο τους εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συντελούν στο να αφομοιωθούν αυτοί οι μαθητές χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες και να ενταχθούν στο σχολείο. Αποτελούν τμήμα του επίσημου σχολείου, του οποίου το ποσοστό των μεταναστών μαθητών δεν πρέπει να υπερβαίνει το 20%, προκειμένου να επιτευχθεί χωρίς μεγάλες δυσκολίες η κοινωνική και γλωσσική αφομοίωση τους. Ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να διαρκέσει από 1 έως 2 χρόνια. Από τη στιγμή που ο μαθητής μπορεί να επικοινωνήσει στην επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής, μεταφέρεται σε κανονική τάξη. Έτσι, οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα διέπονται από τη λογική της διάκρισης και του διαχωρισμού δεδομένου ότι οι μετανάστες μαθητές καλούνται να ξεπεράσουν τις γλωσσικές, γνωστικές και πολιτισμικές τους ελλείψεις, εκτός των κανονικών τάξεων, στις οποίες θα ενταχθούν ύστερα από την κατάλληλη προετοιμασία τους στις Τ.Υ και Φ.Τ. (Παπάς, 1998:169).

Παρόλο που η Υπουργική Απόφαση (Φ10/20/Γ1/708ΦΕΚΒ/28-9-99) προβλέπει τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, εντούτοις δεν διδάσκεται και δεν λαμβάνεται υπόψη το διαφορετικό μορφωτικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο.

Η απομόνωσή τους στις Τ.Υ και τα Φ.Τ δεν βοηθάει στο να καλυφθούν οι γλωσσικές και γνωστικές τους αδυναμίες και αυτή η απομόνωση τους



στιγματίζει και τούς περιθωριοποιεί, με αποτέλεσμα να επικοινωνούν, κατά κανόνα, με τους ομοεθνείς τους (Καρακατσάνης, 1989:26-27).

Οι αδυναμίες στη λειτουργία των Τ.Υ και των Φ.Τ, η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η λειψή υλικοτεχνική υποδομή και η μη ύπαρξη του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, οδηγούν στο συμπέρασμα να μην έχουν τα τμήματα αυτά τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Επίσης η εκπαίδευσή τους μακριά από τις κανονικές τάξεις του σχολείου δεν βοηθάει στην γρήγορη πρόσκτηση της γνώσης και την κατάκτηση της γλώσσας με αποτέλεσμα τη χαμηλή σχολική επίδοση και τη δυσκολία στην ένταξή τους στο νέο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Αφού ο αριθμός των μεταναστών μαθητών είναι μεγάλος στο σημερινό ελληνικό σχολείο είναι αναγκαία η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μια συνολική διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία με νέα μέτρα, τα οποία μπορούν να ακολουθηθούν και να αλλάξουν τα εκπαιδευτικά δεδομένα, όπως:

- Η λειτουργική σύνδεση της εκμάθησης της ελληνικής με βάση την μητρική γλώσσα των μαθητών που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.
- Η λειτουργία ενδοσχολικής στήριξης (εξατομικευμένη ή ενισχυτική διδασκαλία) στα πλαίσια του Ολοήμερου Σχολείου.
- Η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Η στήριξη ειδικών προγραμμάτων διαπολιτισμικών δρώμενων στα σχολεία, στα οποία να παίζουν ενεργό ρόλο οι μαθητές και οι γονείς τους.
- Η αναθεώρηση της διδακτικής ύλης στα μαθήματα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Αγωγής του Πολίτη και η αντίστοιχη αναγνώριση του ρόλου που έπαιξε η διεθνής μετανάστευση από και προς την Ελλάδα στην σύγχρονη ιστορία, καθώς και η εξοικείωση με αντίστοιχα θέματα που αφορούν τις ευρωπαϊκές χώρες.

Τέλος, οι δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί να προσλαμβάνονται μέσω ΑΣΕΠ και να διδάσκουν στις γλώσσες προέλευσης αυτών των μαθητών (Ματθαίου, Καρατζιά-Σταυλιώτη, Σπινθουράκη, 2001).

#### **4.9. Οι αναγκαίες διδακτικές προσεγγίσεις**

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σήμερα στρέφεται στην ανακάλυψη νέων διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων και πρακτικών, που ικανοποιούν, κυρίως, την ανάγκη για επικοινωνία, αλληλεπίδραση και γνωριμία μεταξύ των μαθητών, ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος και του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μαθητών της πολυπολιτισμικής τάξης.

Ειδικότερα, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές πρέπει να γίνεται παράλληλα με την απόκτηση εκπαιδευτικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων και την αύξηση της μαθησιακής αποδοτικότητας, αφού ο μετανάστης μαθητής δε διδάσκεται μόνο ό,τι απαιτείται από μια διδακτική ενότητα, αλλά και όλες τις λέξεις και τις εκφράσεις που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός.

Η προφορική επικοινωνία στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζει ουσιαστικό ρόλο, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να νιώθουν ασφάλεια. Αρχικά πραγματοποιούμε ορισμένες διαδικασίες ανάλυσης με στόχο μια πρώτη μερική πρόσβαση στην κατανόηση της οργάνωσης (συντακτικής και μορφολογικής) και του νοήματος μιας γραπτής ή προφορικής πρότασης στην ελληνική γλώσσα. Για να μπορούν να διακρίνουν μη οικείους φθόγγους κάνουμε αντιστοιχίσεις γραμμάτων και φθόγγων, ώστε να μπορούν να διακρίνονται οπτικά και να δημιουργείται μια μαθησιακή προσέγγιση από το γνωστό στο άγνωστο. Με την επικοινωνία οι μαθητές μαθαίνουν διάφορες γλωσσικές εκφράσεις, αξιοποιούν τη φρασεολογία και εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με λέξεις και φράσεις που τους είναι αναγκαίες στο σχολείο και την κοινωνική τους ζωή και γράφουν στον πίνακα πολλές από αυτές τις λέξεις και τις ομόρριζές τους. Αποκτούν «ακουστικό και οπτικό αίσθημα» ώστε να εμπεδώσουν χωρίς δυσκολίες τη δομή της ελληνικής γλώσσας και να κατακτήσουν αναγνωστική δεξιότητα ως γενική δεξιότητα

μάθησης, αξιοποιώντας την στα άλλα μαθήματα αλλά και στον γραπτό λόγο (Βώρος, Φ.Κ.,2010).

Η διδασκαλία των ελληνικών , ως δεύτερη γλώσσα, πρέπει να δίνει έμφαση στην ανάγνωση για να μπορούν να διαβάζουν μόνοι τους αυτοί οι μαθητές και να αυτονομούνται από τους εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- 1.- Χρήση κατάλληλων υλικών που να προκαλούν ενδιαφέρον στους μαθητές.
- 2.- Επιλογή αναγνωστικού υλικού ώστε να περιλαμβάνει αυθεντικά κείμενα της φυσικής γλώσσας.
- 3.- Επιλογή υλικών που να προσφέρουν μια ποικιλία ειδών λόγου.
- 4.-Επιλογή υλικών προσαρμοσμένων στο λεξικό και δομικό επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.
- 5.- Χρήση διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας της γλώσσας οι οποίες είναι κατάλληλες για το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών.
- 6.-Κατασκευή μαθημάτων ανάγνωσης που να είναι επικεντρωμένα στην ανάγνωση, ως διαδικασία, αλλά και ως μάθηση.
- 7.-Κατασκευή αναγνωστικών μαθημάτων για την ενεργοποίηση προηγούμενων γνώσεων με στόχο τη σύνδεση τους με νέες, υπό κατάκτηση, εμπειρίες.
- 8.-Προσφορά ποικίλων ευκαιριών για την ανάπτυξη αναγνωστικών εργαλείων, πέρα από τις διδακτικές καταστάσεις που προσφέρει η τυπική γλώσσα (Ματθαίου, Καρατζιά-Σταυλιώτη, Σπινθουράκη, 2001).

Ενώ η καλλιέργεια του προφορικού λόγου είναι άσκηση στη συνομιλία, η εξάσκηση της γραφής απαιτεί ιδιαίτερη άσκηση, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να βρουν τρόπους λειτουργίας με τις λέξεις, με τη σύνταξη , με τη στίξη και με τα νοήματα (Φραγκουδάκη, 2010).

Για την άσκηση των μαθητών στο γραπτό λόγο δίνονται εργασίες με αναγραφή ιστορίας από εικόνες, με θέμα λέξεις – κλειδιά, με περιγραφή μιας δραστηριότητας, εικόνας, τοπίου, κατάστασης, προσωπικές επιστολές, συμπλήρωση ασκήσεων δομής και σύνδεσης προτάσεων, παραγράφων, κειμένων και μεταβατικές λέξεις. Επίσης , καλό είναι να δίνονται και ασκήσεις προσαρμογής του γραπτού λόγου στα γλωσσικά συμφραζόμενα και την επικοινωνιακή περίσταση, μετατροπή ρεπορτάζ σε διήγηση, συμπλήρωση

μισοτελειωμένων προτάσεων, μετατροπή προφορικού λόγου σε γραπτό, ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση, συμπλήρωση διαφόρων εντύπων με ανταλλαγή εμπειριών από τις γραπτές εργασίες, διόρθωση κατά ομάδες με συνεχή τροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό και με επέκταση της παραγωγής γραπτού λόγου σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Εδώ μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την τεχνική αυτοδιόρθωσης με τη γραφή σε κάθε δεύτερη γραμμή, ώστε στην κενή γραμμή να γράφεται σωστά από το μαθητή η προηγούμενη σειρά, χωρίς να επιδιωχθεί η χρησιμοποίηση του γραπτού λόγου σαν πρότυπο, αλλά η κατανόηση από τους μαθητές της μεγάλης διαφοράς του προφορικού λόγου από τον γραπτό.

Όμως, υπάρχουν πολλές δυσκολίες κι αυτό γιατί υπάρχουν μεγάλες διαφορές της μητρικής γλώσσας και αυτής της χώρας υποδοχής και αυτές οι δυσκολίες εντοπίζονται στους όρους εκμάθησης της γλώσσας. Η μητρική γλώσσα συνδέεται με τη γλωσσική κατάκτηση, αφού τα άτομα μιας γλωσσικής κοινότητας έχουν μάθει τη γλώσσα τους στο στενό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και έχουν διαμορφώσει το γλωσσικό αίσθημα. Αντίθετα, η μη μητρική γλώσσα συνδέεται με την εκμάθηση της γλώσσας, που σημαίνει τη γνώση μιας άλλης γλώσσας πέρα από τη μητρική.

Οι διάφορες γλώσσες έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά που αφορούν τη δομή και την σημασιολογική υφή, αλλά έχουν και μεγάλες διαφορές που αναφέρονται στην επιμέρους δομή της κάθε γλώσσας. Μια ξένη γλώσσα την μαθαίνουμε. Αυτό δε σημαίνει ότι την κατακτάμε κιάλας. Κάθε γλώσσα έχει μια ιδιαίτερη δομή και οργάνωση στις λέξεις, στην σύνταξη και στην έκφραση της αντικειμενικής πραγματικότητας. Η κάθε γλώσσα περιέχει έναν κόσμο γεμάτο με εκφραστικά μέσα που προέρχονται από την ιστορία του και την παράδοση του.

Η αξιοποίηση μαθημάτων, όπως είναι τα Καλλιτεχνικά, η Μουσική και η Φυσική Αγωγή, καθώς και άλλων δραστηριοτήτων όπως είναι το παίξιμο ρόλων, οι δημιουργικές δραματοποιήσεις, το θεατρικό παιχνίδι και οι πολιτιστικές εκδηλώσεις, ως διαθεματικές δραστηριότητες με παράλληλες γνωστικές κατακτήσεις από μέρους των παιδιών, είναι τεχνικές πολύ αποτελεσματικές, επειδή απαιτούν ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί προετοιμασία του παιδιού για μια δημιουργική περίοδο, μέσο απελευθέρωσης της φαντασίας του και κατανόησης των ανθρώπινων σχέσεων. Αυτό αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέσο μάθησης για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, που οι συνθήκες της ζωής τους (φτώχεια, ανεργία γονέων) πολύ συχνά υπονομεύουν την αυτοεικόνα τους και η ξενοφοβία και οι ρατσιστικές αντιλήψεις από την πλευρά των ντόπιων, ακόμα και αν δεν είναι γενικευμένες, τούς οδηγούν πολλές φορές στον κοινωνικό αποκλεισμό. Το θεατρικό παιχνίδι επιλύει προβλήματα που δημιουργεί η πολυπολιτισμικότητα. Η δραματοποίηση είναι μια δραστηριότητα προφορικού λόγου, που μπορεί να βοηθήσει τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, να πετύχουν και να διευρύνουν τις εμπειρίες της ζωής και της μάθησης, να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, να αναπτύξουν δημοκρατικές σχέσεις μεταξύ τους και να διεγείρουν τη φαντασία τους (Παρρά, 2000:5-7).

Τα λογοτεχνικά κείμενα φέρνουν τους μετανάστες μαθητές σε επαφή, όχι μόνο με ένα συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα, αλλά και με την ιστορία, τον πολιτισμό και το λαό που εκφράζονται μέσα από αυτό το σύστημα. Έτσι στο μάθημα της λογοτεχνίας απεικονίζονται τα ήθη, τα έθιμα, οι ιδέες και τα συναισθήματα, με άλλα λόγια, το πολιτισμικό κεφάλαιο των ανθρώπων αυτών με τις διαφορές, τις ομοιότητες, τις συγκρούσεις, τις αντιπαραθέσεις και τα σημεία σύγκλισης. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει μια εκπαιδευτική πολιτική νομιμοποίησης των πολιτισμών και διαπολιτισμικής αγωγής των μαθητών.

Είναι διεθνώς αποδεκτή η μεγάλη σημασία της σχολικής βιβλιοθήκης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η βιβλιοθήκη της τάξης είναι αυτή που προσφέρει την άμεση πρόσβαση και επαφή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με τη νέα γλώσσα, που αναγκάζονται να προχωρήσουν στην εκμάθησή της. Σύμφωνα με τους στόχους και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα βιβλία τα οποία θα επιλεγούν για τη δημιουργία της βιβλιοθήκης θα πρέπει να διαπνέονται από ένα οικουμενικό πνεύμα, απαλλαγμένο από προκαταλήψεις και εθνοκεντρισμό, να αντισταθμίζουν την πολιτισμική υστέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις, να μην υποβαθμίζουν ή κατηγοριοποιούν τους «άλλους» πολιτισμούς ή τις «άλλες» γλώσσες και να καλλιεργούν την αλληλεγγύη και τη συνεργασία.

Τελειώνοντας, λοιπόν, λέμε, ότι η εκπαίδευση και η ένταξη των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, απαιτεί τη δημιουργία των απαραίτητων προϋποθέσεων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, μείωση των προκαταλήψεων, στερεότυπων και αρνητικών αντιλήψεων, προώθηση της παιδαγωγικής επιείκειας, εναρμόνιση του περιεχομένου σπουδών με τον πολιτισμό των μειοψηφιών και την εμπέδωση κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής με την ενθάρρυνση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

#### **4.10. Συμπεράσματα**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με βασικά εργαλεία το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία, έχει βασική του επιδίωξη να διαμορφώσει μια ενιαία εθνική ταυτότητα, και σε αυτή τη διαδικασία συμβάλλουν και τα μονογλωσσικά και τα μονοπολιτισμικά χαρακτηριστικά του σχολείου.

Βέβαια, τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αλλαγές στα σχολικά βιβλία, οι οποίες όμως δεν έχουν αλλάξει τον έντονο εθνοκεντρισμό του πολιτισμού και της ιστορίας. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι οι άλλοι πολιτισμοί είναι κατώτεροι και άλλες φορές ότι μπορεί να καταστούν απειλή για τον εθνικό ελληνικό πολιτισμό, με αποτέλεσμα να γεννιούνται στερεότυπα, στάσεις και αντιλήψεις με ρατσιστικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές.

Στα βιβλία περιέχεται μια ιεράρχηση των πολιτισμών σε ανώτερους, αυτούς των δυτικών ευρωπαϊκών χωρών, και κατώτερους, αυτούς των άλλων μη δυτικών ευρωπαϊκών χωρών, κι αυτό δημιουργεί μεγάλα μαθησιακά και ενταξιακά εμπόδια στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.

Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική είναι αναγκαία, ως αντισταθμιστικό εκπαιδευτικό μέτρο στην πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα, γιατί θα αμβλυνθεί ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης, θα αλλάξουν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις και θα αναδειχθεί ο σεβασμός στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα και γλωσσική διαφορετικότητα. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση παρέχεται πολύπλευρη και πολυδιάστατη κοινωνική

μόρφωση και αμβλύνονται οι σχολικές αντιθέσεις, μεταξύ των «άλλων» και των ντόπιων μαθητών. Απομακρύνεται ο εθνοκεντρικός και μονοπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και αναδεικνύεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των μαθητών.

Πολλές φορές οι «άλλοι» μαθητές, προσπαθώντας να μάθουν τη γλώσσα της χώρας μας και να ενταχθούν στο νέο τους σχολικό περιβάλλον, οδηγούνται στο σημείο να συμπεριφέρονται με τέτοιους τρόπους που τους ήταν ξένοι μέχρι τώρα. Μεταξύ των γονέων των μεταναστών μαθητών και των ντόπιων, δημιουργούνται τάσεις αντιπαλότητας, μέσα από την ξеноφοβία και τον ρατσισμό που έχουν δημιουργηθεί από την αντίληψη των ντόπιων γονέων ότι το μορφωτικό, το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μεταναστών μαθητών είναι χαμηλό και δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τα παιδιά τους στο σχολείο και στην κοινωνία (Βεντούρα, 1994:85).

Οι μετανάστες χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους στον στενό οικογενειακό και συγγενικό τους περίγυρο, κι αυτό συμβαίνει γιατί είναι ισχυρότερη η επίσημη γλώσσα η οποία χρησιμοποιείται στο σχολείο και την κοινωνία. Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα υπάρχει ένα είδος αδιαφορίας απέναντι στις μητρικές γλώσσες των «άλλων» μαθητών και παραβλέπεται το γεγονός, ότι τα προβλήματα των μεταναστών μαθητών δεν είναι μόνο κοινωνικά, αλλά και προβλήματα που άπτονται στο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό τους επίπεδο (Σελά-Μάζη, 2001:76).

Η διγλωσσία εκλαμβάνεται ως μειονέκτημα το οποίο είναι προϊόν της μετανάστευσης ή της παλιννόστησης και προκύπτει από την αλληλεπίδραση των δύο γλωσσών δηλ. της γλώσσας της χώρας προέλευσης και αυτής της χώρας υποδοχής.

Σύγχρονα κοινωνιολογικά δεδομένα δείχνουν πως το σχολείο είναι δυναμικός θεσμός της κοινωνίας, όπου μέσα από την επιλεκτική του λειτουργία συμβάλλει αποφασιστικά στη διαίωνηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων σε βάρος μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα. Γι' αυτό, οι όποιες δυσκολίες αλλοδαπών και παλιννοστούμενων μαθητών στο σχολείο, δεν είναι δυνατόν να εξηγηθούν με μοναδικό κριτήριο τις γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές, αλλά πρέπει να ληφθεί υπόψη ο ρόλος του σχολείου στη δημιουργία, στην αναπαραγωγή και τη διαίωνηση των ανισοτήτων.

Η καλή σχολική επίδοση και η προσωπική ανάπτυξη των μεταναστών μαθητών εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας, γι' αυτό και ενδείκνυται να διδάσκεται επίσημα στο σχολείο μέσα από τη διαπολιτισμική προσέγγιση, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη δίγλωσσα εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις.

Για να υπάρξει ομαλή ένταξη και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μετανάστες μαθητές στο σχολείο, πρέπει:

1. Στην αρχή που «μπαίνουν» οι μετανάστες μαθητές στο ελληνικό σχολείο να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα.

2. Η γλώσσα της χώρας μας να διδάσκεται από την αρχή, ως δεύτερη γλώσσα, κι έτσι να διευκολύνεται η μάθησή της και να συμβάλλει αυτή η επαρκής γνώση στην σχολική πρόοδο των μεταναστών μαθητών.

Στη χώρα μας, όμως, δίγλωσσα προγράμματα δεν υφίστανται, παρόλο που τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών έχουν δείξει ότι η εκμάθηση ταυτόχρονα των δύο γλωσσών έχουν μεγάλη σημασία για την εκπαίδευση και την ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

Η αφομοιωτική πολιτική που εφαρμόστηκε και εφαρμόζεται έχει σαν βασικό σκοπό τη γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και κυρίως την απότομη ένταξη στο νέο τους εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επίσης, το να μη διδάσκεται η μητρική τους γλώσσα, αυτό σηματοδοτεί μια κοινωνική ταξινόμηση της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών μαθητών και χαρακτηρίζεται η γλώσσα τους «κατώτερη» και «μειονεκτική».

Σαν συνέπεια όλων των παραπάνω, οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές δυσκολεύονται να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού η γλώσσα και οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους, οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως εφευρέσιο για την επιτυχία τους στο σχολείο, υποβαθμίζονται ή αγνοούνται.



## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Ο ΕΛΛΗΝΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

**5.1. Στάσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα.**

Στα πλαίσια της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, όλες οι έρευνες έχουν δείξει ότι η κοινωνική προέλευση παίζει σημαντικό ρόλο στην σχολική πρόοδο των μαθητών και η εκπαιδευτική ανισότητα είναι αντίστοιχη των διαφορών και των κοινωνικών ανισοτήτων (Φραγκουδάκη, 1985:58).

Μέσα στο σχολείο αναδεικνύονται συμπεριφορές που περιέχουν ρατσισμό, προκαταλήψεις και στερεότυπα, αναπαράγονται διακρίσεις και ανισότητες, αφού είναι ο καθρέφτης της κοινωνίας και ένας δυναμικός κοινωνικός θεσμός με επιλεκτική λειτουργία. Σε αυτή την λειτουργία του συντελούν το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, τα αναλυτικά προγράμματα, οι συμπεριφορές των ντόπιων μαθητών, η εκπαίδευση και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Αυτή η σχολική πραγματικότητα δυσκολεύει τους μετανάστες μαθητές να διατηρήσουν την εθνική τους ταυτότητα και επίσης στοιχεία του δικού τους πολιτισμού. Κατά συνέπεια, λοιπόν, είναι αναγκαίο να διατηρήσουν τα γλωσσικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά ώστε να έχουν την ικανότητα να εκπαιδευτούν και να ενταχθούν στο νέο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Cummins, μτφρ. Αργύρη Σ, 2002:23-25).

Η παιδαγωγική σχέση είναι αρκετά επηρεασμένη από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, αφού μέσα από την αλληλεπίδραση διαμορφώνονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι και η ποιότητα στη συνεργασία τους. Κατά συνέπεια, οι προσδοκίες λειτουργούν δυναμικά και παρωθητικά, ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Ματσαγγούρας, 1999).

Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών έχουν επηρεαστεί και από τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών γιατί πολλές φορές τους αντιμετωπίζουν με προκατάληψη που έχει επηρεαστεί από την χαμηλή κοινωνική τους προέλευση και από τη γενικότερη χαμηλή κοινωνική εκτίμηση που υπάρχει γι' αυτούς. Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει επηρεαστεί από την προσωπική κουλτούρα του εκπαιδευτικού και την θεσμική του σχολείου, με αποτέλεσμα να αποκτούν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και να μειώνονται οι φιλοδοξίες και τα κίνητρά τους. Τέλος, αναδεικνύεται μια άτυπη μορφή ρατσισμού, όταν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές με βάση την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα (Μπασέτας, 1999).

Οι μετανάστες μαθητές, πολλές φορές, αντιμετωπίζονται με έναν περίεργο τρόπο και με προκατάληψη επειδή δεν χρησιμοποιούν την επίσημη σχολική γλώσσα που έχει «επιβάλλει» η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα, αλλά χρησιμοποιούν διάφορους δικούς τους γλωσσικούς ιδιωτισμούς. Όταν εκφέρονται αυτοί οι ιδιωτισμοί χαρακτηρίζονται ως αστείοι και υφίστανται μια έωλη φωνολογική αξιολόγηση, λέγοντάς ότι η γλώσσα τους είναι «κατώτερη» από την ελληνική και τα γλωσσικά τους «λάθη» αντιμετωπίζονται με προκατάληψη, αφού αποκλίνουν από την επίσημη γλώσσα του σχολείου (Δραγώνα, Θ. & συν., 2001:119).

Αξιολογούνται ότι δεν μπορούν να «πάρουν» τα γράμματα και να κατανοήσουν την επίσημη σχολική γλώσσα, χωρίς βέβαια να λαμβάνεται υπόψη ότι η ουσιαστική δυσκολία είναι η μονογλωσσική και μονοπολιτισμική σχολική πραγματικότητα, η οποία λειτουργεί ανασταλτικά σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, η χαμηλή τους κοινωνική προέλευση δημιουργεί εκπαιδευτικές ανισότητες, δυσκολίες στην πρόσκτηση της γνώσης και στην καλλιέργεια του γραπτού τους λόγου (Δραγώνα, Θ. & συν., 2001:112-114).

Οι μετανάστες μαθητές έχουν επηρεαστεί από την μητρική τους γλώσσα και πολιτισμό, προφέρουν και γράφουν τους γλωσσικούς τους ιδιωτισμούς και οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν συνεχώς, ώστε να μάθουν να επικοινωνούν με την επίσημη και πρότυπη γλώσσα του σχολείου. Αυτή η παρέμβαση θεωρείται αναγκαία από την πίεση που ασκείται από το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο δεν είναι ούτε ευέλικτο ούτε γλωσσικά και πολιτισμικά

πλουραλιστικό. Αναγκάζονται να μην χρησιμοποιούν εκφράσεις και τοπικούς γλωσσικούς ιδιωτισμούς γιατί ξεφεύγουν από την επίσημη σχολική πρότυπη γλώσσα, η οποία τούς είναι και ιδιαίτερα δυσνόητη και δύσκολη. Οι μαθητές εξαναγκάζονται να λειτουργούν μέσα στα μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά πλαίσια και δεν κατανοείται ότι το νόημα στη γλώσσα δεν το δίνουν η γραμματική και το συντακτικό, αλλά η κατάσταση της επικοινωνίας που έχει δημιουργηθεί και της σχέσης που λειτουργεί. Δεν εμπεδώνουν αυτές τις λέξεις και φράσεις με τις οποίες έχουν μεγαλώσει και δεν τους εξηγούν ότι η εκμάθηση της πρότυπης γλώσσας είναι βασικό συστατικό του κλίματος επικοινωνίας που υπάρχει στο σχολείο. Άλλη γλώσσα μιλούν στο σχολείο και άλλη στο σπίτι τους. Αυτή που μιλούν στο σπίτι τους, που είναι και πιο οικεία, την μιλούν επειδή τούς αρέσει και την αγαπούν, ενώ την άλλη επίσημη του σχολείου τούς την επιβάλλουν, με αποτέλεσμα να μην την αφομοιώνουν και συνήθως την αποστηθίζουν (Δραγώνα, Θ. & συν.,2001:116).

Θα ήταν ωφέλιμο να μάθαιναν οι μαθητές να χρησιμοποιούν όλους τους κώδικες επικοινωνίας, εντός και εκτός του σχολείου, και να κατανοούν πότε θα λειτουργούν με την επίσημη γλώσσα και πότε με τους ιδιωτισμούς, ώστε να εμπλουτιστεί η επικοινωνιακή τους δυνατότητα (Δραγώνα, Θ. & συν.,2001:117-120).

Η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα επιδιώκει να διατηρεί τα προνόμιά της με την μονογλωσσικότητα και μονοπολιτισμικότητα του σχολείου και επιβάλλοντας τη χρησιμοποίηση της επίσημης πρότυπης γλώσσας στο σχολείο και την κοινωνία. Με την κατάλληλη εκπαίδευση το σχολείο θέλει να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να χρησιμοποιούν τον επίσημο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας στο σχολείο και την κοινωνία. Δεν θα υπάρχει λοιπόν πρόβλημα με την εκπαίδευση και την ένταξη των μεταναστών μαθητών, αφού δεν θα είναι αναγκαία η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας (Δραγώνα, Θ & συν.,2001:133).

Πολλές φορές οι μετανάστες μαθητές χαρακτηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς με απαξιωτικούς χαρακτηρισμούς και τους συμπεριφέρονται με ειρωνεία και υπεροψία, όπως «δεν είστε για γράμματα», «δεν έχετε στόχους στη ζωή τους» και αυτά είναι επώδυνα στην εκπαίδευση και την ένταξή τους. Έτσι βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, ίσως και από άγνοια,

λειτουργούν απέναντί τους με τις δικές τους γλωσσικές και πολιτισμικές αντιλήψεις, δημιουργώντας διακρίσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα (Γκότοβος, 1996).

Αυτή η συμπεριφορά τους δημιουργεί μια άρνηση για το σχολείο με αποτέλεσμα να μην συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή και να είναι ξεκομμένοι. Σε αυτό συντελούν οι οικονομικές δυσκολίες που βιώνουν όπως επίσης και η δυσκολία στην επικοινωνία. Πολλές φορές εκτιμάται, λανθασμένα βέβαια, από τους εκπαιδευτικούς ότι οι «άλλοι» μαθητές δεν έχουν τις απαραίτητες ικανότητες να αναπτύξουν ικανότητες και να καλλιεργήσουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να έχουν καλή σχολική επίδοση και να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, κι αυτό γιατί επικρατεί η πεποίθηση ότι σε αυτούς τους μαθητές επικρατεί μια γενικότερη μετριότητα (Cummins, μτφρ. Αργύρη Σ, 2002:43-45).

Για να αντιμετωπιστεί αυτή η εικόνα πρέπει μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών να αναπτυχθεί δημιουργική επικοινωνία με χαρακτηριστικά αποδοχής και αλληλοσεβασμού, ουσιαστικές και αναγκαίες διδακτικές μέθοδοι ώστε να στηρίζεται η μητρική τους γλώσσα και ο πολιτισμός. Η δημιουργία αυτής της παιδαγωγικής σχέσης θα βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, θέληση για δουλειά και σχολική πρόοδο και θα ενισχυθούν τα προσωπικά τους βιώματα και οι πολιτισμικές τους εμπειρίες. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο μπορούν να λειτουργήσουν ενθαρρυντικά ή αποθαρρυντικά. Η αντίληψη που υπήρχε ότι οι «άλλοι» μαθητές πρέπει να «αφήσουν πίσω τους» την μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό δημιούργησε αρνητικά αποτελέσματα στην μόρφωση και ένταξη τους στο σχολείο και την κοινωνία. Αντί, λοιπόν, να παραμένει αυτή η αρνητική αντίληψη γι' αυτούς τους μαθητές, θα πρέπει το σχολείο να δεχθεί και να αξιοποιήσει δημιουργικά τη διαφορετικότητα, όχι ως μειονέκτημα κι έλλειμμα, αλλά ως πλούτο που θα βοηθήσει το σχολείο να λειτουργεί πλουραλιστικά με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές και διδακτικές μεθόδους, με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, με τη χρήση σύγχρονων εποπτικών μέσων διδασκαλίας, ώστε να παρέχεται καλύτερη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές (Cummins, μτφρ. Αργύρη Σ, 2002:43-45).

Έχει δειχθεί ερευνητικά ότι πολλοί εκπαιδευτικοί διακατέχονται από χαρακτηριστικά εθνοκεντρισμού και ξενοφοβίας και αντιμετωπίζουν τους

μετανάστες μαθητές ως πρόβλημα στην ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου. Αυτό είναι αποτέλεσμα της ελλιπούς επιμόρφωσης που έχουν σε θέματα διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας. Οι μαθητές αυτοί πράγματι έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και γι' αυτό απαιτούνται ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ικανότητες και δεξιότητες για να αντιμετωπιστούν.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, θεσμικά κατοχυρωμένος, συνίσταται στο να βοηθάει να μην αξιολογούνται οι μαθητές με βάση τα εθνικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, γιατί τότε αναδεικνύονται μορφές άτυπου ρατσισμού και διακρίσεων που οδηγούν τους «άλλους» μαθητές σε παθητικότητα, αδιαφορία, χαμηλές σχολικές επιδόσεις ή στη σχολική διαρροή (Γκότοβος, 1998).

Σε άλλες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και αυτοί που προέρχονται από χαμηλά και μεσαία κοινωνικά στρώματα, διακατέχονται από αντιλήψεις και στερεότυπα που αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Με την ατομική, την κοινωνική τους στάση και συμπεριφορά καθορίζουν το περιεχόμενο της παιδαγωγικής σχέσης, η δε εκπαιδευτική πρακτική βασίζεται στο θεωρητικό επίπεδο του εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μεταμορφωθούν σε «πλησίασμα» σε «άγγιγμα» και σε «πιάσιμο από το χέρι», για να βγάλουν τους μαθητές από τη σιωπή, δηλ. τη μη συμμετοχή που επιβάλλουν οι κυρίαρχες ιδεολογίες. Δεν μπορεί να εμποδίζονται, οι «άλλοι» μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και δημιουργικά στους κοινωνικούς μετασχηματισμούς .

## **5.2. Ο ρόλος του Έλληνα εκπαιδευτικού στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο- Ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει**

Ο εκπαιδευτικός σήμερα για να μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και τις απαιτήσεις του πολυπολιτισμικού σχολείου πρέπει να έχει επιμορφωθεί κατάλληλα προκειμένου να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Το εκπαιδευτικό έργο που

παρέχεται στο σχολείο εξαρτάται από τις κάθε φορά κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν και από το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, έχει άμεση σχέση με την κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική που καθορίζει τα αναλυτικά προγράμματα, το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, τα αναγκαία εποπτικά μέσα διδασκαλίας και την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή. Ο εκπαιδευτικός ως βοηθός και αρωγός στις ανάγκες των μαθητών, ως συνεργάτης και σύμβουλος μεταδίδει γνώσεις και διαμορφώνει προσωπικότητες στο σχολείο. Το έργο του είναι απόρροια της εκπαίδευσης του, της επιμόρφωσής του και της αυτομόρφωσής του κι επίσης στις δυνατότητες που έχει να υλοποιεί την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και να διαχειρίζεται τη σημερινή σύνθετη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα με τη γλωσσική ποικιλομορφία και τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Η γλωσσική ποικιλομορφία και η πολιτισμική ανομοιογένεια απαιτεί τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικό, ψυχολογικό και παιδαγωγικό επίπεδο, ώστε να διαθέτει «διαπολιτισμική πληρότητα» (Πανταζής, Β. 2005<sup>α</sup>:197).

Με τον όρο «διαπολιτισμική πληρότητα» εννοούμε «μια δεξιότητα, μια επικοινωνιακή και αλληλεπιδραστική δεξιότητα, η οποία αυτονόητα δεν διαφυλάσσεται σε καμιά εθνότητα ή πολιτισμό». Είναι δηλαδή «η ικανότητα επικοινωνίας με ανθρώπους ενός ξένου πολιτισμικού υπόβαθρου» η οποία βοηθάει να γίνουμε κοινωνοί ενός «άλλου» πολιτισμού και μέσα από τον «άλλον» πολιτισμό να γνωρίσουμε το δικό τους. Είναι αναγκαία γιατί συντελεί στον προβληματισμό και τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις σημερινές σύνθετες εκπαιδευτικές συνθήκες και να μπορεί να ανταποκριθεί στο έργο του για να μειωθούν στερεότυπα και αρνητικές αντιλήψεις απέναντι στους «άλλους» μαθητές και δημιουργούν εκπαιδευτικές ανισότητες. Με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μεθόδους αναδεικνύει τη σχετικότητα των πολιτισμικών αξιών, αποφεύγει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και μετατρέπεται σε ουσιαστικό συνδημιουργό της παιδαγωγικής σχέσης (Πανταζής, Β. 2005<sup>α</sup>:198).

Με τις συνεχείς επιμορφώσεις και την διαπολιτισμική πληρότητα του αναπτύσσει ικανότητες και καλλιεργεί δεξιότητες ενσυναίσθησης και δημιουργικής επικοινωνίας, οι οποίες βοηθούν στο να αποδέχεται τη γλωσσική πολυμορφία και τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Αποκτά τη

δυνατότητα να διαμορφώνει την παιδαγωγική σχέση ώστε αυτή να περιέχει δημιουργικότητα και όραμα, να διαχειρίζεται κρίσεις και να διαμορφώνει καλύτερα το παιδαγωγικό κλίμα, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις, οι οποίες προάγουν τον αλληλοσεβασμό, την αλληλοαποδοχή, την αλληλοβοήθεια, την συνεργασία και την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον (Πανταζής, Β. 2005<sup>α</sup>:200-203).

Επίσης, συντελούν ώστε να μειωθούν οι εθνικιστικές και ρατσιστικές αντιλήψεις στο σχολείο και να εκπαιδεύουν τους μαθητές τους, ώστε αυτοί να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της αποδοχής στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα, να μην θεωρείται «έλλειμμα» η διαφορετικότητα, να μάθουν ξένες γλώσσες και να συμβάλλουν θετικά στην νέα πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Πανταζής, Β. 2005<sup>α</sup>:200).

Για να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί ν' αναγνωρίζουν τη διαφορετική κουλτούρα και τον «άλλον» πολιτισμό πρέπει πρώτα από όλα, να είναι σε θέση να αξιολογούν το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο και τις δικές τους πολιτιστικές αξίες, γιατί η αξιολόγηση του άλλου περνά μέσα από την αυτοαξιολόγηση. Έτσι ο εκπαιδευτικός ευαισθητοποιείται και κατανοεί την γλωσσική ποικιλομορφία και τον πολιτισμικό πλουραλισμό και αποδέχεται την πολιτισμική διαφορετικότητα ως πλούτο και την γλωσσική πολυμορφία ως δικαίωμα. Η παιδαγωγική σχέση που χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό και δημιουργικότητα παράγει αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές, ώστε να διευκολύνεται η αποδοχή και ο αλληλοσεβασμός, που έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκτούν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και επομένως δημιουργούνται, με αυτό τον τρόπο, καλύτερες εκπαιδευτικές συνθήκες για τους μετανάστες μαθητές.

Ο κατάλληλα επιμορφωμένος εκπαιδευτικός κατανοεί περισσότερο από κάθε άλλον ότι η ουσιαστική διαπολιτισμικότητα προωθείται από δημιουργικούς ανθρώπους, οι οποίοι ακούν προσεκτικά τον συνάνθρωπο και δέχονται την αλήθεια ως «ένα εξελισσόμενο σύστημα μέσα σε ένα δυναμικό περιβάλλον» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2004:63).

Οι δυσκολίες της συνεύρεσης και της συνύπαρξης των ντόπιων και μεταναστών μαθητών στο σχολείο είναι δεδομένες και μεγάλες και γι' αυτό πρέπει να διακρίνονται και να κατανοούνται με μια αποτελεσματική και δημιουργική οπτική. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να «ξεχνάει»

στο εκπαιδευτικό του έργο τα ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μεταναστών μαθητών και να λειτουργεί ως δυναμικός συνδετικός κρίκος και παράγοντας ενότητας και συνεργασίας σε μαθησιακό επίπεδο με όλους τους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να εφαρμόζει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναδεικνύουν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό στην άλλη γλώσσα και τον άλλον πολιτισμό και την άμβλυνση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Να είναι, δηλαδή, «διαπολιτισμικά έτοιμος» να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί την ετερότητα στη σχολική τάξη (Γεωργογιάννης, 1999).

Η διδασκαλία να περιλαμβάνει διαπολιτισμικές αναφορές, συμμετοχικές πρακτικές, προσεγγίσεις αλληλεπίδρασης, ώστε να βοηθάει στην ενδυνάμωση της κουλτούρας του σχολείου. Προσεγγίζοντας τη γνώση με διαπολιτισμικό τρόπο βοηθούνται οι μαθητές στο να συμμετέχουν ενεργά στην σχολική ζωή και να αξιοποιούν το γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Ο κατάλληλα επιμορφωμένος εκπαιδευτικός αποκτάει υψηλή αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη και αυτοεμβάνθυση απέναντι στη διαφορετικότητα κι επίσης στον τρόπο που αντιδράει στην εκπαιδευτική και κοινωνική ανισότητα (Ασκούνη, 2001, Δραγώνα, 2001).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο, έχει αυξημένες ευθύνες και πρέπει να λειτουργεί ως βοηθός, συμπαραστάτης, συνεργάτης, σύμβουλος και παιδαγωγός στο καθημερινό παιδαγωγικό του έργο. Το κοινωνικοποιητικό του έργο είναι πολύ αναγκαίο και σημαντικό, αφού ως ισότιμος και συμμετέχων στη δημιουργική παιδαγωγική σχέση είναι συνδιοργανωτής στις παιδαγωγικές σχέσεις αλληλεπίδρασης, που οι μαθητές αναγνωρίζουν κοινωνικές γνώσεις και πολιτισμικές αξίες και αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες τους βοηθούν στην εκπαίδευση και την ένταξή τους στο σχολείο και την κοινωνία.

Η δημιουργική επικοινωνία μέσα στην παιδαγωγική σχέση διαμορφώνει τις προσωπικότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, βοηθάει στην ανάπτυξη δημιουργικών εκπαιδευτικών δράσεων, καινοτόμων προγραμμάτων και σύγχρονων παιδαγωγικών ιδεών και στόχων. Η στάση και η παρουσία του εκπαιδευτικού και ο κοινωνικοποιητικός του ρόλος είναι πολύ σημαντικός, γιατί η δυναμική που αναπτύσσεται στην παιδαγωγική σχέση



δημιουργεί ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες που συντελούν στην ανάδειξη της συνεργασίας, του αλληλοσεβασμού, της διαμόρφωσης ατομικής ταυτότητας του μαθητή, η οποία τού είναι απαραίτητη για να αποκτάει την ικανότητα γνωστικού ελέγχου και κριτικής και ορθολογικής διαπραγμάτευσης (Κωνσταντίνου, 1997).

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο οι μέθοδοι και οι δράσεις κοινωνικοποίησης των μαθητών έχουν διευρυνθεί αφού η ετερότητα και η διαφορετικότητα στη γλώσσα και τον πολιτισμό, κάνουν το κοινωνικοποιητικό έργο του εκπαιδευτικού ακόμα πιο δύσκολο και σύνθετο. Γι' αυτό το σχολείο σήμερα με τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αναζήτηση δεσμών μεταξύ των μεταναστών μαθητών και των μειονοτικών ομάδων κι επίσης στην αναζήτηση παγκόσμιων αξιών. Οι επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών δημιουργούν και αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες και στα δύο μέρη και τους δίνουν τις δυνατότητες να μοιράζονται αξίες και αρχές και να αναγνωρίζουν τον πλούτο της μοναδικότητας του κάθε ατόμου (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001:80-82).

Το σχολείο δεν μπορεί να είναι μόνο χώρος παροχής γνώσεων και διεξαγωγής μαθημάτων, αλλά δημιουργικός τόπος αγωγής και κοινωνικοποίησης των μαθητών, αφού το σχολείο δεν είναι έξω από την κοινωνική ζωή. Είναι χώρος ζωής, είναι σχολείο ζωής.

Επίσης είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναπτύξει συμβουλευτικές ικανότητες και δεξιότητες να αναλάβουν στο σχολείο το έργο της συμβουλευτικής βοήθειας και στήριξης των μαθητών, να βοηθήσουν και να προετοιμάσουν τους «άλλους» μαθητές, ώστε να συμβιώνουν στο σχολείο με όλους τους άλλους, ντόπιους και ξένους (Μπρούζος & Ράπτη, 2001).

Η συμβουλευτική, ως βασική παιδαγωγική διάσταση, έχει σαν στόχο την ενεργητική κοινωνική ένταξη του μαθητή, την ολόπλευρη ανάπτυξή του, τη χειραφέτησή και την αυτοπραγμάτωσή του (Μπρούζος, 1998:34).

Ο εκπαιδευτικός με τη συμβουλευτική έχει ως στόχο να καλλιεργήσει τη θετική αυτοεικόνα του μαθητή, να τον βοηθήσει να αποκτήσει αντικειμενική αυτογνωσία, πλήρη γνώση και ρεαλιστική σχέση με τον εαυτό του. Να ανακαλύπτει τις λανθάνουσες ικανότητες και δεξιότητες, να αναπτύσσει την αυτοαντίληψη και αυτοπεποίθησή του, τις προσδοκίες του και τις

προσωπικές του αδυναμίες, ώστε να δημιουργείται μια σχέση που θα χαρακτηρίζεται ως κανάλι αμφίδρομης πρόκλησης και πρόσκλησης για προχώρημα και αυτορρύθμιση (Μαλικιώση- Λοΐζου, 1999).

Η συμβουλευτική ικανότητα των εκπαιδευτικών έρχεται να αμβλύνει την εκπαιδευτική ανισότητα που υπάρχει μεταξύ των μεταναστών και ντόπιων μαθητών, αφού η δυνατότητες πρόσκτησης της γνώσης δεν έχουν την ίδια αφετηρία για όλους τους μαθητές και το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο τους είναι διαφορετικό (Μπρούζος, 1998).

Επίσης, βοηθούν στην σύσταση δημιουργικής επικοινωνίας προκειμένου να αναδειχθούν θετικές στάσεις και συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών και Σημαντικών Άλλων, ώστε να παράγεται ένα υγιές σχολικό κλίμα, μέσα από προγράμματα συναισθηματικής αγωγής που έχουν ως αποτέλεσμα τις υψηλές σχολικές επιδόσεις. Τα προγράμματα ομαδοσυνεργατικής πρακτικής βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, να δομούν στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές ώστε να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συνεργασίας και αποτελεσματικότητας, να διαπαιδαγωγούνται σε ένα εθνικό αξιακό περιβάλλον αποκτώντας ευρύτερη διεθνική συνείδηση και αναπτύσσοντας διαπολιτισμικές σχέσεις (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Η εκπαιδευτική πρακτική και δράση των εκπαιδευτικών να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, αλληλεπίδραση, αποδοχή και διαπολιτισμικότητα, ώστε να συμβάλλει δημιουργικά στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης και ενδυνάμωσης των μαθητών. Η ενδυνάμωση τους δημιουργείται μέσα στα πλαίσια της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής με την συνεργασία και την αλληλοβοήθεια, ώστε οι μαθητές να συνδέσουν τη γνώση με τα προσωπικά τους βιώματα και να εντάσσονται στο σχολικό και κοινωνικό γίνεσθαι με πρακτικές συμμετοχής και κοινωνικής δράσης. Η παρότρυνση και η ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή και συνεργασία έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία δημοκρατικής παιδαγωγικής σχέσης και ενδυνάμωσης της ατομικής τους ταυτότητας (Cummins, 2003).

Έτσι, λοιπόν, κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να επανεξετάσει την συμπεριφορά του, τις στάσεις του, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπά του και να επιμορφωθεί ανάλογα, ώστε να μπορεί να αναδεικνύει διαμεσολαβητικές πρακτικές και προσεγγίσεις, που να βοηθούν στην

σύμπραξη και συνεργασία διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που δρουν στο σχολείο και την κοινωνία. Συνυπάρχει εμπνευστικά, δημιουργικά, ενισχυτικά και εμπυχωτικά, ώστε να συμβάλλει θετικά στην ύπαρξη της διαφορετικότητας και της ετερότητας.

### **5.3. Η διαπολιτισμική αγωγή και η αναγκαιότητά της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Στο επίπεδο του παιδαγωγικού λόγου, της εκπαιδευτικής πολιτικής και της επιστημονικής προσέγγισης υπάρχει κοινή διαπίστωση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αναγκαία και αναφέρεται σε όλους τους μαθητές οποιασδήποτε γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Έχει επίσης ξεχωριστό ενδιαφέρον ότι η λειτουργία της έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της μονογλωσσικότητας, μονοπολιτισμικότητας, εθνοκεντρικότητας και άμβλυνσης της εκπαιδευτικής ανισότητας ( Ασκούνη, 2001).

Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και τους φορείς της κοινωνίας με στόχο την άμβλυνση των στερεοτύπων, προκαταλήψεων και ανισοτήτων. Έχει σκοπό να ευαισθητοποιήσει όλους τους μαθητές στην ανάπτυξη της συνεργασίας, της επικοινωνίας, της αποδοχής της διαφορετικότητας, του αμοιβαίου σεβασμού και της κατανόησης (Δαμανάκης, 2001).

Σκοπός της είναι «η ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής προέλευσης» και όχι απλά η διατήρηση των μειονοτικών πολιτισμών. Η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στην παιδαγωγική σχέση συντελεί στο να αναπτυχθεί η συνεργασία και να διευρυνθεί ο τρόπος σκέψης και ο ορίζοντας δράσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Μπορούν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν το περιεχόμενο των άλλων πολιτισμών μέσα από την κατανόηση του δικού τους πολιτισμού. Έχουν τη δυνατότητα να σέβονται το διαφορετικό και μέσα από αυτή τη διαφορετικότητα να συνθέτουν και να δημιουργούν. Στόχος της είναι η ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών και η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των μεταναστών μαθητών. Κέντρο

όλων αυτών των προσεγγίσεων είναι ο άνθρωπος, που ζει και αναπτύσσεται μέσα σε πολυπολιτισμικές συνθήκες (Δαμανάκης, 2005).

Με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αμβλύνονται οι απόψεις και οι αντιλήψεις που περιέχουν χαρακτηριστικά μονογλωσσικότητας, μονοπολιτισμικότητας και εθνοκεντρισμού και παράγονται ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας με αποδοχή, αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμό όλων των μελών της κοινωνίας (Μάρκου, 1996).

Ενθαρρύνει τους μαθητές σε μια «εκπαίδευση για ενσυναίσθηση», να ενδιαφέρονται για τα θέλω τους, τα ενδιαφέροντά τους, να σέβονται και να είναι αλληλέγγυοι στους άλλους, να «ανοίγονται» στους άλλους πολιτισμούς και οι άλλοι να «ανοιχτούν» στο δικό μας, ώστε να καταπολεμούνται η ανισότητα και οι διακρίσεις. Μειώνει τον εθνικιστικό τρόπο, αμβλύνει τα εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις και παράγεται μια δημιουργική επικοινωνία. Η αφομοιωτική πολιτική δεν μπορεί να είναι η κυρίαρχη στο σχολείο, αλλά να εστιάζεται και να στηρίζεται η διαφορετικότητα, ο αλληλοσεβασμός, ο εμπλουτισμός του εθνικού μέσα από την ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής συνύπαρξης. Βασική προϋπόθεση αυτών είναι τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία να απαλλαγούν από εθνοκεντρικές αντιλήψεις και να προσαρμοστούν στον σημερινό γλωσσικό πλουραλισμό και την πολιτισμική ποικιλομορφία (Ζησιμοπούλου & Κουτρούμπα, 2006).

Στο σημερινό σχολείο παραγνωρίζονται οι κοινωνικές, γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές και οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζονται ως φορείς του «δικού» τους πολιτισμού, οι δε ντόπιοι ως φορείς του «δικού» μας πολιτισμού. Το σχολείο, λοιπόν, αντί να παραμένει χώρος που αναδεικνύονται και διαχειρίζονται οι διαφορές, πρέπει να βοηθάει στη δημιουργία και διασφάλιση όρων ισότιμης έκφρασης των «διαφορετικών» λόγων και την αναγνώριση των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων που θα αφορά όλους τους μαθητές και όχι μόνο τους μετανάστες (Μάρκου, 1996).

Έχει τη δυνατότητα να διαχειριστεί την ετερότητα της σχολικής τάξης αφού «αγγίζει» όλους τους μαθητές. Αυτή η καθολικότητα συντελεί στην ανάδειξη της ετερότητας, η οποία υφίσταται στο εσωτερικό της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Οι αντιθέσεις, οι συγκρούσεις και οι διαφορετικές

αντιλήψεις για την εξουσία έχουν ως αποτέλεσμα την πιο εύκολη αποδοχή της διαφορετικότητας (Ασκούνη, 2001).

Με την νέα σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα απαιτείται να δημιουργηθεί και να θεσμοθετηθεί ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο θα συντελεί στη μείωση των διακρίσεων και του ρατσισμού, στον εμπλουτισμό του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων με την απαλλαγή στερεότυπων και αρνητικών προκαταλήψεων. Βέβαια αυτή η διαδικασία είναι πολύ δύσκολη γιατί οι μαθητές ήδη έχουν βιώματα και ακούσματα για τον εθνικό τους εαυτό και τους άλλους. Εξάλλου, τα στερεότυπα δεν είναι απλά «οπτικές παραμορφώσεις ή γενικές απλοποιήσεις, αλλά αντίθετα είναι αποτελέσματα ιδεολογικών τοποθετήσεων που έχουν στόχο τη σχηματοποίηση των κοινωνικών σχέσεων της εξουσίας και των ανισοτήτων μέσα στην κοινωνία» (Δραγώνα, 2001: 66).

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί βασιζόμενοι στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό χαρακτηρίζουν το δικό μας πολιτισμό ως «ανώτερο» και τους άλλους μη δυτικούς ευρωπαϊκούς πολιτισμούς ως «κατώτερους». Για να αμβλυνθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που δημιουργούνται από τον παραπάνω διαχωρισμό πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίσει ισότιμα όλους τους πολιτισμούς, ώστε οι μετανάστες μαθητές να μην νιώθουν υποδεέστεροι των άλλων. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής λειτουργίας τέτοιο που να συμμετέχουν ισότιμα όλοι οι μαθητές, βοηθούν στο να μειωθούν οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και ο εθνοκεντρισμός. Συμμετέχοντας ενεργητικά όλοι οι μαθητές στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη συνδημιουργούν το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα στο οποίο περιέχεται η δημιουργική επικοινωνία και συνεργασία, που είναι απαραίτητες για την καταπολέμηση του ρατσισμού και την άμβλυνση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Ανδρούσου και Μάγος, 2001).

Η διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία ώστε να μπορούν να διαχειριστούν την ετερότητα στην σχολική τάξη. Η επιμόρφωση αυτή έχει σαν βασικούς στόχους:

1. Να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί με τη συστηματική ανάλυση της καθημερινής πραγματικότητας μέσα στην τάξη, με σκοπό ν' ανακαλύψουν το πλέγμα αλληλεπιδράσεων, άρρητων κανόνων και στρατηγικών.

2. Να μάθουν να «ακούν» και να «βλέπουν» χωρίς προκαταλήψεις κι ακόμα να μάθουν να «ακούν» και να «βλέπουν» τις δικές τους προκαταλήψεις.

3. Να εξοικειωθούν με την ανάγνωση των άρρητων πρακτικών, των απωθημένων και των κρυμμένων.

4. Να λάβουν υπόψη τους τη διαφορά και την ποικιλομορφία.

5. Να μάθουν να αμφισβητούν το αυτονόητο στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη» (Ανδρούσου και Μάγος, 2001: 151).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αφορά τη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας είναι «μια συνεχής αναζήτηση, επαναδιαπραγμάτευση ανάμεσα σε επιμορφωτές κι επιμορφούμενους με ζητούμενο τη συστηματική ανάλυση των ποικίλων παραμέτρων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο στόχο την εξάλειψη κάθε προκατάληψης και την καλύτερη σχολική επίδοση όλων των μαθητών» (Ανδρούσου και Μάγος, 2001: 153).

Το σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο οφείλει να ανανεωθεί, να μεταρρυθμιστεί και με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε συνδυασμό με τα νέα αναλυτικά προγράμματα, τα νέα σχολικά βιβλία, τις ανάλογες εκπαιδευτικές μεθόδους και την κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να είναι ικανό να διαχειριστεί την σχολική ετερότητα με θετικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές. Ένα τέτοιο σχολείο «χτίζεται» με ανάλογες παιδαγωγικές μεθόδους, οι οποίες θα προξενούν το ενδιαφέρον σε όλους τους μαθητές που θα συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή και θα αναπτύσσεται η δημιουργική συνεργασία, η αλληλοβοήθεια, η αποδοχή, ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοεκτίμηση. Διδασκόμενοι οι μετανάστες μαθητές τη μητρική τους γλώσσα αποκτούν σημαντική βοήθεια στη μάθηση και την επικοινωνία. Θεωρείται θετικό, αν επιθυμούν οι ντόπιοι μαθητές, να διδάσκονται την μητρική γλώσσα των μεταναστών. Σε αυτό βοηθάει και η λειτουργία του Ολοήμερου σχολείου με δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτό θα έχει σαν συνέπεια την ποιοτική του λειτουργία και την λειτουργική αναβάθμιση των Τ.Υ , και των Φ.Τ. (Φραγκουδάκη και Δραγώνα, 1997).

Πολλοί μετανάστες μαθητές μεγαλώνουν σε ένα φτωχό γλωσσικό και μορφωτικό οικογενειακό περιβάλλον και χρειάζονται ιδιαίτερη κοινωνική φροντίδα, ώστε να εμπλουτιστεί το γλωσσικό και πολιτισμικό τους επίπεδο.

Αυτή η φροντίδα είναι έργο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού βασική της αρχή είναι η συνεχής επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας, κάνοντας το σχολείο δημιουργικό παιδαγωγικό χώρο συνάντησης ατόμων που τα χαρακτηρίζει η γλωσσική ποικιλομορφία και ο πολιτισμικός πλουραλισμός (Φρειδερίκου & Φολερού Τσερούλη, 1991).

Με την συνύπαρξη ποικίλων γλωσσών και πολιτισμών εμπλουτίζεται το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, αναπτύσσονται οι ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές που συντελούν στη βοήθεια και την στήριξη όλων των μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι μετανάστες μαθητές αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, έχουν ενεργητική συμμετοχή στη σχολική ζωή και στις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα και αντιμετωπίζονται ισότιμα με όλους τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να είναι ευχαριστημένοι στο σχολείο και να αποκτούν πιο εύκολα ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες και επίσης κίνητρα για μάθηση και ένταξη.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών, συμβάλλει στην υλοποίηση προγραμμάτων που βοηθούν στην εκπαίδευση και ένταξη των μαθητών, αφού προωθούν και αναβαθμίζουν την ανάγκη της συνύπαρξης της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας με τις μειονοτικές ομάδες χωρίς προκαταλήψεις, στερεότυπα και αποκλεισμούς (Ασκούνη, 2001:103).

Για να λειτουργήσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας πρέπει να υπάρξει καταρχήν πολιτική βούληση κι οικονομική στήριξη, τόσο σε θεωρητικό κι ερευνητικό επίπεδο, όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Δυστυχώς, η Ελλάδα επενδύει ελάχιστα στον τομέα της παιδείας, ενώ στον ερευνητικό χώρο ακόμα λιγότερα. Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) της χώρας μας καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες για εξοικονόμηση χρημάτων, ώστε να συμβάλουν στην επιστημονική έρευνα. Όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται «γερασμένο» και «κουρασμένο» και οι όποιες νέες πρωτοβουλίες παίρνονται από αυτό, δεν μπορούν να λειτουργήσουν σωστά γιατί είναι αποσπασματικές και χωρίς συνέχεια (Νικολάου, 2000).

Συμπερασματικά, λοιπόν, λέμε ότι δημοκρατική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική μας κοινωνία πρέπει να καλλιεργεί τον

αμοιβαίο σεβασμό και την αλληλοαποδοχή μεταξύ όλων των μελών της κοινωνίας και κυρίως χωρίς διακρίσεις. Οφείλει να καλλιεργεί την ιδέα της ανοχής, με την έννοια της αποφυγής επιβολής κάθε περιεκτικού συστήματος πεποιθήσεων και την ουσιαστική αναγνώριση όλων των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Έτσι αναγνωρίζεται η ουσιαστική συμβολή όλων των πολιτιστικών κοινωνικών ομάδων στον εμπλουτισμό της δημοκρατίας και την καλλιέργεια του δημοκρατικού ανθρωπισμού. Ένας δημοκρατικός ανθρωπισμός, με την έννοια της ηθικής, που προωθεί τη δημοκρατική ολοκλήρωση και προσεγγίζει θετικά τα κοινωνικά αποτελέσματα του πολιτισμικού πλουραλισμού (Μπάλιας, 2008:331).



## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την περιήγηση στον ελληνικό ιστό της εκπαιδευτικής κοινότητας προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις σχέσεις των γλωσσών, των πολιτισμών και των κοινωνικών δομών. Κατά πόσο αυτά επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και κατά πόσο η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να μεταβάλλει τις κοινωνικές δομές και να παρέμβει στην εξέλιξη των πολιτισμών.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν από την ελληνική πολιτεία για την αντιμετώπιση των χαμηλών σχολικών επιδόσεων και της αδυναμίας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών να εξελιχθούν εκπαιδευτικά και κοινωνικά διακρίνονται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σε τρεις περιόδους:

Την περίοδο από το 1970 έως το 1980 κατά την οποία επικρατεί η αδιαφορία για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές και η ιδεολογία του «χωνευτηρίου».

Την περίοδο 1980 έως το 1996 κατά την οποία εφαρμόζεται το μοντέλο της αφομοίωσης. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις κινούνται στη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων, προκειμένου να αντιμετωπιστεί το γλωσσικό και πολιτισμικό «έλλειμμα» των «άλλων» μαθητών. Τα μέτρα αυτά όμως, δεν επέφεραν ίσες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, στην περίοδο 1996 και μετά, κατά την οποία έγινε προσπάθεια ώστε η ένταξη και η εκπαίδευση των «άλλων» μαθητών, να αντιμετωπιστεί με ένα καινούριο θεσμικό πλαίσιο, αυτό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής.

Στη χώρα μας η διαπολιτισμική εκπαίδευση κινείται ακόμα στο επίπεδο της θεωρίας και δεν υλοποιείται μέσα από ουσιαστικές παρεμβάσεις και πρακτικές που απαιτούν οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνικές και σχολικές συνθήκες. Παρά τις μεταρρυθμίσεις που έχουν γίνει κατά καιρούς, υπάρχει ακόμα στασιμότητα σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, μεθόδων διδασκαλίας, περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού, υλικοτεχνικής υποδομής και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, σχετικά με την εκπαίδευση κι

ένταξη των μεταναστών μαθητών, ενώ οι υποστηρικτικές δομές (Τ.Υ, Φ.Τ, Τ.Ε ) παρουσιάζουν αδυναμίες στην οργάνωση και τη λειτουργία τους.

Οι θεωρητικές κι ερευνητικές προσεγγίσεις του προβλήματος της εκπαίδευσης των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών μέχρι τώρα εντοπίζονται κυρίως σε μια διερεύνηση της ιδεολογίας του ελληνικού κράτους και της φιλοσοφίας του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στις πολιτισμικές μειονότητες. Όμως, δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα για το τι πραγματοποιείται στις πολυπολιτισμικές αίθουσες κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, ποιες διδακτικές μέθοδοι λειτουργούν, ποια διδακτικά μέσα χρησιμοποιούνται και σε ποια αναλυτικά προγράμματα στηρίζονται. Επιπλέον δε αναφέρεται χαρακτηριστικά 'ότι «ο παιδαγωγικός λόγος που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σε μεγάλο βαθμό εισαγόμενος και κανονιστικός».

Το σχολείο χρειάζεται σήμερα μεθοδολογική και διδακτική μεταρρύθμιση, ποιοτική αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Ιδιαίτερο πρόβλημα παρουσιάζεται με την έμφαση που δίνεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην εθνική ομοιογένεια σαν βασική αξία. Μια αντίληψη που μπορεί να έχει επικίνδυνες κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες, κι αυτό γιατί συσκοτίζει την υπαρκτή ετερότητα της ελληνικής κοινωνίας και εκπαίδευσης και συναντά την έκφραση σύγχρονων μορφών ρατσισμού. Σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνονται και οι εικόνες για τα άλλα έθνη αφού οι αναπαραστάσεις για τον «άλλο» βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις αναπαραστάσεις για τον εθνικό «εαυτό».

Επίσης, καλείται να παίξει σημαντικό ρόλο στο να δημιουργηθούν προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης του πολιτισμικού και γλωσσικού πλουραλισμού και της ετερότητας, ως βασικών γνωρισμάτων της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας. Και γι' αυτό πρέπει να υπερβεί τον παραδοσιακό, μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό του χαρακτήρα, επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του με βασικό κριτήριο, όπως προείπαμε, τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα.

Υποστηρίζεται ότι οι μετανάστες μαθητές εντάσσονται στα χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα λόγω των γλωσσικών και πολιτισμικών «ελλειμμάτων» τους και από το γεγονός ότι οι γονείς τους από το είδος του

επαγγέλματός τους και της οικονομικής τους στάθμης εντάσσονται στο ίδιο χαμηλό κοινωνικό επίπεδο. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αναφέρει σχετικά ότι η ταξική κοινωνία, όπως και η ελληνική, αντιμετωπίζει τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα με διακρίσεις και μορφές κοινωνικής ανισότητας σε όλους τους τομείς και κατά συνέπεια και στην εκπαίδευση.

Οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, όπως δείχθηκε βιβλιογραφικά, συναντούν πληθώρα εκπαιδευτικών προβλημάτων στην προσπάθειά τους να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα οποία είναι:

- α) η έλλειψη δίγλωσσων προγραμμάτων εκπαίδευσης
- β) ο μονοπολιτισμικός και μονογλωσσικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου
- γ) το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά βιβλία
- δ) οι απόψεις και οι πρακτικές που υιοθετούν κι εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βοηθάει στη διαμόρφωση ενιαίας εθνικής ταυτότητας με την ανυπαρξία άλλων πολιτισμών στο αναλυτικό πρόγραμμα και μέσω του ιδεολογήματος της εθνικής ομοιογένειας που διακινεί. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η παρουσία άλλων πολιτισμών στο σχολικό πρόγραμμα αντιμετωπίζεται σαν απειλή, η οποία θα ανέτρεπε αυτήν την προσπάθεια.

Τα σχολικά βιβλία παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει διακινούν μια ιδιαίτερα εθνοκεντρική αντίληψη της ιστορίας και του πολιτισμού. Το έμμεσο μήνυμα που δίνεται σε αυτούς τους μαθητές είναι το μήνυμα της «κατωτερότητας» της ιστορίας και του πολιτισμού τους.

Από την άλλη πλευρά η λαϊκή κοινωνική καταγωγή της οικογένειας καθώς και η εργασιακή και η οικονομική κατάσταση των μεταναστών γονιών τους επιδρά στην σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών. Τα παραπάνω δημιουργούν ένα περιβάλλον μη μορφωσιογόνο και μη βοηθητικό για την ομαλή εκπαίδευση και ένταξη του μετανάστη μαθητή, αφού η εργασιακή ανασφάλεια και τα οικονομικά προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν καθημερινά οι γονείς αυτών των μαθητών, προδιαγράφουν ένα περιβάλλον αρνητικό για τη γνωστική, μαθησιακή και σχολική εξέλιξη των παιδιών τους.

Ένα επιπλέον εμπόδιο που συναντούν οι «άλλοι» μαθητές έχει να κάνει με τις απόψεις και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αρκετοί από αυτούς αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους «ξένους» μαθητές, λόγω έλλειψης εκπαίδευσης στη διαχείριση της διαφορετικότητας και της διγλωσσίας. Εμφανίζουν εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές τάσεις με αποτέλεσμα να τους αντιμετωπίζουν ως πρόβλημα στις σχολικές τάξεις και να ζητούν ξεχωριστή εκπαίδευση γι' αυτούς.

Με έντονο, λοιπόν, τρόπο προβάλλει το αίτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είναι προφανές ότι για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας δεν αρκούν οι καλές του προθέσεις. Χρειάζεται συστηματική εκπαίδευση για την ευαισθητοποίησή του σε θέματα που αφορούν την παρουσία των «διαφορετικών» μαθητών στην τάξη, ώστε να είναι σε θέση να τα διαχειρίζεται με επιτυχία. Πρέπει να μάθει να αμφισβητεί το «αυτονόητο» στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και να «επερωτά» συνέχεια τον εαυτό του για την αποτελεσματικότητα των επιλογών του.

Μέσα λοιπόν από τη βιβλιογραφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προβάλλεται ότι αυτή η μορφή εκπαιδευτικής προσέγγισης συμβάλλει στην αλλαγή παγιωμένων αντιλήψεων, στερεοτύπων και νοοτροπιών που ευθύνονται για την διαίωνιση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας.

Η εκπαίδευση, παρά τη βελτίωση της διαπολιτισμικής αγωγής που συνδέεται με την ισότητα, το σεβασμό της ετερότητας, την αλληλεγγύη, την αλληλεπίδραση και την εξάλειψη των εθνικιστικών συμπεριφορών, δεν έχει καταφέρει να απεγκλωβιστεί από την προτεραιότητα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε όλους τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές και την περιθωριοποίηση των μητρικών γλωσσών των μαθητών αυτών. Δεν υπάρχει αμοιβαιότητα στην εκπαίδευση όλων των μαθητών για τους πολιτισμούς των μεταναστών μαθητών. Δεν αναγνωρίζονται οι ανάγκες των μεταναστών μαθητών για εξειδικευμένα προγράμματα ούτε η προηγούμενη εμπειρία των μεταναστών μαθητών.

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες, στο πέρασμα του χρόνου, αμβλύνονται και γίνονται προσπάθειες, ώστε να μην λειτουργούν απαγορευτικά για κάποιες κοινωνικές ομάδες (μετανάστες μαθητές). Βέβαια, υπάρχει ακόμη

πολύς δρόμος να διανυθεί για να μπορούμε να μιλάμε για ισότιμη συμμετοχή όλων των μειονοτικών ομάδων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αφού οι εθνοπολιτισμικές διαφορές γίνονται αιτία διατήρησης της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας.

Η πρόταση στη βιβλιογραφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η εξέλιξη της σε γενικότερη στάση ζωής, σε αρχή που θα δώσει άλλη διάσταση στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τονίζοντας την αρχή της διαφορετικότητας, την πολυδιάστατη ατομική και κοινωνική μόρφωση των ατόμων, την αποδοχή των «άλλων» γλωσσών και πολιτισμών, ώστε να δημιουργηθεί μια δυνατή, διαρκής, θετική και δημιουργική σχέση μεταξύ των «άλλων» και των ντόπιων μαθητών.

Οι σύγχρονοι στόχοι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν πρέπει να ανάγονται στο επίπεδο της ενσωμάτωσης ή της αφομοίωσης, αλλά αντίθετα στην στήριξη της διαφορετικότητας και της ετερότητας. Μια διαφορετικότητα η οποία στην σύγχρονη κοινωνική και σχολική πραγματικότητα εμπλουτίζει την εθνική φυσιογνωμία και ενδυναμώνει τη διαπολιτισμική συνύπαρξη.

Η βοήθεια και η στήριξη στην εκατιδευτική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών μαθητών στη χώρα υποδοχής, μπορεί να πραγματοποιηθεί με την υιοθέτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων, τα οποία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτών των μαθητών.

Η εκπαίδευση και η ένταξη των «άλλων» μαθητών απαιτεί νέα εκπαιδευτικά μέτρα, τα οποία θα συμπεριλαμβάνουν τον πολιτισμό και την μητρική τους γλώσσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και κυρίως στη διδακτική πράξη, τη βελτίωση των σχολικών βιβλίων, ώστε να ακολουθηθεί μια διαφοροποιημένη εκπαίδευση. Μια εκπαίδευση που η εφαρμογή της θα γίνεται από κατάλληλα επιμορφωμένους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, με στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών.

Η σημερινή, λοιπόν, παιδαγωγική επιστήμη πρέπει να συμβάλλει σημαντικά στο να μετασχηματίσει τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία σε διαπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία. Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση διαβεβαιώνει ότι η αναγνώριση της ετερότητας δεν αναιρεί ούτε αμφισβητεί τις προσπάθειες για την εδραίωση κοινών πολιτιστικών αξιών,

αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και αλληλοσεβασμού ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες.

Για να διαφυλαχθεί η κοινωνική, η εθνική συνοχή και η ετερότητα των πολιτών της χώρας μας, πρέπει η εκπαιδευτική πολιτική να ενισχύει τις δημοκρατικές αξίες της ισότητας, της αλληλεγγύης και της δικαιοσύνης, κι αυτό γιατί έτσι διασφαλίζονται τα δικαιώματα όλων των πολιτών, ώστε να διατηρούν τα δικά τους γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και να συμμετέχουν ενεργά στον κοινό εθνικό πολιτισμό. Επίσης, όπως φαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία, δεν μπορούν να υπάρξουν σίγουρες ασφαλιστικές δικλείδες κι αυτό γιατί η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα συνεχές αιτούμενο κι όχι ένα κοινωνικό κεκτημένο.

Το σχολείο οφείλει να σταματήσει τη συγκάλυψη των εσωτερικών γλωσσικών και πολιτισμικών αντιθέσεων και να διαχειρίζεται την σχολική ετερότητα με πνεύμα διαλόγου και ίσων αποστάσεων. Πρέπει να αναδιοργανωθεί σε μια ποιοτική και καλύτερη λειτουργία, να γίνει χώρος αναστοχασμού και βιωματικής προσέγγισης, χώρος δημιουργίας ο οποίος θα μπορεί να ανιχνεύει τις δυνατότητες εκπαιδευτικής και κοινωνικής συνδημιουργίας και συνύπαρξης. Να αναδείξει ότι οι πολιτισμοί μπορούν να επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες και προσδιορισμούς μετά από κοινωνικές και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις.

Τέλος, «πέρα από το πρόβλημα της ισότητας των ευκαιριών, η δημοκρατική εκπαίδευση βρίσκεται επιπλέον αντιμέτωπη με την πολυμορφία της πολιτισμικής έκφρασης, η άρνηση της οποίας τείνει να αποτελέσει παράγοντα όχι μόνο κοινωνικής αστάθειας αλλά και στέρησης των ανθρωπίνων και πολιτικών δικαιωμάτων για τις μειονοτικές ομάδες. Το γεγονός ότι τα έθνη-κράτη ιδρύθηκαν στη βάση της εθνικής ομοιογένειας και του εθνικού ιδεώδους οδήγησε στην περιθωριοποίηση των εθνοτικών ομάδων που είχαν διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά ή άλλα χαρακτηριστικά. Η εθνοκεντρικά προσανατολισμένη εκπαίδευση του έθνους-κράτους αποσκοπούσε πρωτίστως στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, στη βάση της οποίας αναγνωριζόταν η ιδιότητα του πολίτη και τα απορρέοντα δικαιώματα. Στις σημερινές συνθήκες τα περισσότερα έθνη-κράτη συγκροτούν πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στις οποίες τίθεται με ιδιαίτερη ένταση το ζήτημα της ίσης μεταχείρισης και του σεβασμού των ανθρωπίνων

δικαιωμάτων όλων των πολιτών, αλλά και των μεταναστών και των προσφύγων , χωρίς διακρίσεις και ανεξάρτητα από την ιδιαίτερη ταυτότητα του καθενός. Συνεπώς, η εκπαίδευση στα σύγχρονα έθνη-κράτη οφείλει να προσαρμοστεί στις συνθήκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και να απαντήσει στα δημοκρατικά αιτήματα για ίση μεταχείριση και ίσα δικαιώματα στη βάση της δημοκρατικής αρχής της ισότητας και της ελευθερίας όλων των πολιτών ανεξάρτητα από τις ταυτότητες τους, αλλά και όσων δεν έχουν την ιδιότητα του πολίτη. Σε αντίθετη περίπτωση θα βρίσκεται σε αντίφαση με τις ηθικές βάσεις της δημοκρατικής κοινωνίας, δηλαδή με τον ανθρωπισμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τον οικουμενικό τους χαρακτήρα» (Μπάλιας, 2008).

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται τα τελευταία χρόνια από μια πολιτισμική πολυμέρεια, λόγω της μεγάλης εισόδου μεταναστών στη χώρα μας. Αυτή η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία αντικατοπτρίζεται και στο ελληνικό σχολείο με αποτέλεσμα η εικόνα της σχολικής τάξης να έχει διευρυνθεί προς το ετερογενέστερο. Η εισροή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών έγινε με ταχύτατους ρυθμούς και ο Έλληνας εκπαιδευτικός βρέθηκε απροετοίμαστος να αντιμετωπίσει τη νέα ετερογενή δημογραφική πραγματικότητα του σχολείου.

Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα του νέου πολυπολιτισμικού σχολείου, πρέπει να ληφθούν μέτρα για την εκπαίδευση και ένταξη όλων των μαθητών. Το τρίπτυχο εκπαιδευτικός – διδακτική διαδικασία- μαθητής, πρέπει να υποστεί ριζικές αλλαγές για να αντιμετωπιστεί αυτή η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Γι' αυτούς τους λόγους απαιτείται η στενή συνεργασία πολλών φορέων, όπως του Υπουργείου Παιδείας, των στελεχών της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και των επιστημόνων .

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας όρος στενά συνυφασμένος με κάθε μορφή ανανεωτικής παρέμβασης στην εκπαίδευση. Συγκριμένα εδώ θα εξετάσουμε και θα υποστηρίξουμε τη «διαπολιτισμική επιμόρφωση». Με τον έννοια αυτή θα ορίσουμε τη διαπολιτισμικότητα ως όρο που θα διατρέχει το σύνολο της οργάνωσης της εκπαίδευσης. Στόχος της επιμόρφωσης είναι να προσφέρει στους Έλληνες εκπαιδευτικούς τις αναγκαίες διδακτικές και ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις, ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί να συμβάλουν στην υλοποίηση των στόχων του διαπολιτισμικού σχολείου. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε κάθε διδακτικό αντικείμενο και ιδιαίτερα στη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, η υφιστάμενη πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου επιβάλλει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην συμβουλευτική ψυχολογία, ώστε να αποκτήσουν μορφωτικές ικανότητες και κοινωνικές δεξιότητες ενσυναίσθησης, παροχής κινήτρων μάθησης, ανάπτυξης σύγχρονων μορφών διδασκαλίας και υποστήριξης των μαθητών. Η συμβουλευτική συμβάλλει στην ενεργητική



κοινωνική ένταξη και δράση του μαθητή, την ολόπλευρη ανάπτυξή του, τη χειραφέτηση του, την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του, της αυτοπεποίθησής του και στην ανάπτυξη των προσδοκιών του.

Παράλληλα είναι απαραίτητη η δημιουργία Σχολών Γονέων, ώστε να «τρέξουν» προγράμματα Συμβουλευτικής Γονέων, τα οποία θα μεταδίδουν γνώσεις και θα δομούν στάσεις και συμπεριφορές που θα βοηθούν τους μαθητές και αυριανούς πολίτες, οι οποίοι καλούνται να ζήσουν, να παράξουν και να δημιουργήσουν σε μια νέα πολυπολιτισμική κοινωνία.

Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία πρέπει να προσαρμοστούν στους όρους και στις συνθήκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να απευθύνονται σε μια γλωσσικά, πολιτισμικά και φυλετικά πλουραλιστική κοινωνία. Η υλοποίηση αυτών των στόχων πρέπει να γίνει μέσα από ανάλογες δραστηριότητες προγραμματισμένης κοινωνικής διαπαιδαγώγησης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως θεωρία, στοχεύει στο να μετασχηματιστεί ο χώρος της εκπαίδευσης σε σχολείο που ο αμοιβαίος σεβασμός και η κατανόηση μεταξύ μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής, γλωσσικής και εθνικής προέλευσης θα θεωρείται δεδομένος. Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκαν, κατ' αρχήν, και οι συγγραφείς των ΑΠΣ-ΔΕΠΣ, που προσπάθησαν να ενσωματώσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση οριζόντια, διαπολιτισμικά, αλλά και κάθετα σε κάθε μάθημα όπου ήταν εφικτό. Στόχος τους ήταν να επηρεάσουν την κοινωνία των μαθητών και να τους διδάξουν την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, για να δημιουργηθεί ένα σχολείο απαλλαγμένο από ρατσιστικές αντιλήψεις και αρνητικά στερεότυπα και να επέλθει η αρμονική συμβίωση μεταξύ τους. Προσπάθησαν τα νέα βιβλία να αντανakλούν αυτό το πνεύμα και να εμπλουτιστούν με στοιχεία από πολλούς πολιτισμούς. Σε όλα τα βιβλία της Γλώσσας υπάρχουν ήρωες αλλοδαποί μαθητές που συνυπάρχουν με τους Έλληνες μαθητές, τους διηγούνται μύθους παρόμοιους με τους ελληνικούς (Γλώσσα Α΄ τάξη, β΄ τεύχος: 74), παιδιά από χώρες του τρίτου κόσμου φωτογραφίζονται στο βιβλίο και μιλούν για τις επιθυμίες και τα προβλήματά τους ( Γλώσσα Γ΄ τάξη, γ΄ τεύχος: 50), η φίλια του Δημήτρη με τη μικρή τσιγγάνα προσπαθεί να καταρρίψει το μύθο για τις σχέσεις της κοινωνίας με τη φυλή αυτή (Γλώσσα Ε΄ τάξη, α΄ τεύχος: 77). Η αρχή της προσπάθειας έχει ήδη γίνει, αλλά αυτό είναι

πολύ λίγο, ώστε να μειωθούν σημαντικά οι διακρίσεις και οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Πρέπει να συνεχιστεί αυτή η προσπάθεια και στα μαθήματα της Ιστορίας, της Πολιτικής Αγωγής και της Γεωγραφίας. Αν ακόμα εκτιμήσουμε το γεγονός ότι το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων ανανεώνεται κάθε 20 χρόνια, τότε διαπιστώνουμε πόσο δύσκολο είναι το έργο των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν με την υπάρχουσα διδακτική ύλη να ανταποκριθούν στη σύγχρονη πολυπολιτισμική σχολική και κοινωνική πραγματικότητα.

Σε διδακτικό επίπεδο οι μέθοδοι διδασκαλίας που ενδείκνυνται είναι:

1. Η εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Με αυτή δίνεται η δυνατότητα να μαθαίνει ο κάθε μαθητής σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις δικές του μαθησιακές ανάγκες. Έτσι αυξάνουν τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης και η σχολική επιτυχία.
2. Η εφαρμογή παράλληλα και της συνεργατικής μεθόδου στην οργάνωση της τάξης. Με αυτή διευκολύνεται η εξατομικευμένη διδασκαλία και αυτό γιατί τυχαίνει μεγάλης προτίμησης από τους μαθητές, απομακρύνει από την τάξη την κοινωνική σύγκριση και τον ανταγωνισμό και υποκινεί το ενδιαφέρον για μάθηση.
3. Η αξιολόγηση της μαθησιακής διδασκαλίας πρέπει να υιοθετήσει το σύστημα της διαμορφωτικής, διαγνωστικής και υποστηρικτικής αξιολόγησης, όπου στο επίκεντρο τους θα βρίσκεται ο μαθητής. Αυτός θα κατευθύνεται κάθε φορά σύμφωνα με την προσωπική του εξέλιξη και φυσικά θα ενημερώνεται για τους στόχους που πετυχαίνει, αλλά και πόσο πρέπει να επιμείνει για να τους πετύχει.
4. Η διδασκαλία των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας θα πρέπει να γίνεται σταδιακά στους μαθητές που προέρχονται από ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην αρχή να διδάσκονται στην μητρική τους γλώσσα, ώστε να υπάρξει μια περίοδος προσαρμογής και παράλληλα να διδάσκονται εντατικά την ελληνική γλώσσα για να γίνει ομαλή η ένταξή τους στο σχολικό πρόγραμμα και στο νέο τους περιβάλλον.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σήμερα προσπαθεί να ανακαλύψει νέες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές. Με αυτές θα ικανοποιήσει διάφορες ανάγκες όπως η επικοινωνία, η αποδοχή, η αλληλεπίδραση και αλληλογνωριμία ανάμεσα στους μαθητές, η ανάπτυξη του αμοιβαίου

σεβασμού των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα. Οι επιστήμες της αγωγής έχουν δείξει ότι οι καινοτόμες δράσεις κινητοποιούν και δραστηριοποιούν τους μαθητές. Η αξιοποίηση καλλιτεχνικών μαθημάτων, της φυσικής αγωγής και άλλων δραστηριοτήτων ενεργοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί σημαντικό μέσο για μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Παίρνουν πληροφορίες, αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, δημιουργούν φιλικές και δημοκρατικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, αισθάνονται τη χαρά της δημιουργίας, μαθαίνουν να συνεργάζονται και διεγείρουν τη φαντασία τους.

Η λογοτεχνία φέρνει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε επαφή όχι μόνο με ένα συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα, αλλά και με την παγκόσμια ιστορία και πολιτισμό. Μέσα από τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική αγωγή των μαθητών και αυτοί να εφοδιαστούν με αξίες πανανθρώπινες με έναν τρόπο αβίαστο και ξεκούραστο χωρίς ίχνος διδακτισμού.

Η δημιουργία σχολικής βιβλιοθήκης. Η λογοτεχνία και η βιβλιοθήκη είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Η βιβλιοθήκη μπορεί να εμπλουτιστεί με βιβλία που θα διαπνέονται από ένα οικουμενικό πνεύμα, που θα είναι απαλλαγμένο από προκαταλήψεις και εθνοκεντρισμό, θα αντισταθμίζουν την πολιτισμική υστέρηση των παιδιών, θα εμπνέουν την αλληλεγγύη και τη συνεργασία και θα βοηθήσουν στη βελτίωση και διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού.

Τέλος, το εκπαιδευτικό πλαίσιο πρέπει να συντελέσει στο να δημιουργήσει στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές το αίσθημα της σχολικής επιτυχίας. Έτσι, θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση τους και η εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Αν το σχολείο κατορθώσει να πετύχει αυτό, τότε θα δυναμώσουν τα κίνητρα των «άλλων» μαθητών για μάθηση και αυτό θα έχει θετικό αντίκρισμα στην εκπαίδευσή και την ένταξή τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- APPLE, M.W.(1987). Εκπαίδευση και εξουσία. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C (1996). Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου, Α. Καρδαμίτσας.
- BLACKLEDGE, D & HUNT, B. (1995). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Μετφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Έκφραση.
- CUMMINS, J. (2002). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας (μτφρ. Αργύρη Σ. ). Αθήνα: Gutenberg.
- CUMMINS, J. (2003). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία Ετερότητας, Αθήνα: Gutenberg.
- UNICEF, (2001). Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>, 4/4/2010.
- ΑΒΔΕΛΑ, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι»., στο «Τι είναι η πατρίδα μας ;».Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αθήνα:Αλεξάνδρεια.
- ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ, Α. & ΜΑΓΟΣ, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στο Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος Β', Πάτρα: Ε.Α.Π.
- ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ, Α. (2001). Εκπαίδευση για τους μετανάστες και αντιρατσιστική εκπαίδευση στο Γ. Κτιστάκης, Μετανάστες, ρατσισμός, ξενοφοβία, Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκουλα.
- ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ, Α., ΑΣΚΟΥΝΗ Ν., ΧΡΗΣΤΙΔΟΥ – ΛΙΟΝΑΡΑΚΗ, Σ. (2001). Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, Τόμος. Β', Πάτρα: ΕΑΠ.
- ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ, Θ. (2001). Κοινωνιολογικές μελέτες, στο δικτυακό τόπο :[www.auth.gr/virtoualschool](http://www.auth.gr/virtoualschool).
- ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. (1991). Θεωρία και ιδεολογία στη σκέψη των κλασικών της Κοινωνιολογίας, Αθήνα: Παπαζήσης.

- ΑΣΚΟΥΝΗ, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και Πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Τόμος Β', Πάτρα: Ε.Α.Π.
- ΒΑΚΑΛΙΟΣ, Θ. (2006). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή στην Ελληνική Πραγματικότητα, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://alfavita /astra/artro20061013b.php>, 25/10/2010.
- ΒΑΚΑΛΙΟΣ, Θ. (1999). Παλιννόστηση και ένταξη – Η Εκπαίδευση ως βασικός παράγοντας ομαλής ένταξης των παλιννοστούντων Ελληνοποντίων στην Ελλάδα, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- ΒΕΝΤΟΥΡΑ, Α. (1997). «Τα Βιβλία Γεωγραφίας: Αντιφάσεις στο Ανθρωπιστικό και Εκσυγχρονιστικό Μήνυμα», στο Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- ΒΕΝΤΟΥΡΑ & ΣΥΝ. (2004). Η Ελλάδα της μετανάστευσης, κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη, Εκδόσεις: Κριτική και Κ.Ε.Μ.Ο.
- ΒΕΡΓΕΤΗ, Μ. (1999). Παλιννόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΒΩΡΟΣ, Φ.Κ. (2010). Άρθρο του με τίτλο: « Βήματα Γλωσσικής Παιδείας», διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο [www.voros.gr](http://www.voros.gr) , 20/12/2010.
- ΓΕΩΡΓΑΣ, Δ., ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΑΝΟΥ, Α. (1993). Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.
- ΓΕΩΡΓΟΠΑΝΝΗΣ, Π. (1997). Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία, Αθήνα: Gutenberg,
- ΓΚΟΒΑΡΗΣ, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός.
- ΓΚΟΒΑΡΗΣ, Χ. (2004). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. (1996). Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. (1998). Ρατσισμός. Κοινωνικές ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και πρακτικής, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα, Αθήνα: Μεταίχμιο
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. (2003). (Επιμ.) Αλλοδαποί και Παλινοστούντες Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση. Γενική Περιγραφή, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ι.Π.Ο.Δ.Ε., διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: [http://isocrates.gr/content\\_by\\_cat.asp?catid=40](http://isocrates.gr/content_by_cat.asp?catid=40), 14/12/2010.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α, - ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ,- ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π, (2000). Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (1989). Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (1997). Αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρώπη στο: Γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη (Διεύθυνση Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων – Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας), Αθήνα.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (1997). Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (2003). Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (2005). Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (2005). Η Ευρωπαϊκή και η Διαπολιτισμική Διάσταση στην Ελληνική Εκπαίδευση, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://ediame.edc.uoc.gr/download.php?id=540650,150,8>, 18/11/2010.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (2001). Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΑΦΕΡΜΟΣ, Μ. (2003). Μια απόπειρα μεθοδολογικής κριτικής των κοινωνιολογικών ερμηνειών της εκπαίδευσης, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τόμος 129, Μάρτιος – Απρίλιος 2003.
- ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Α., ΛΑΓΟΠΟΥΛΟΥ, Β., ΠΕΤΡΙΔΗΣ, Τ. (2004). «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Εμπειρίες Εκπαιδευτικών, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών,

- διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>, 6/10/2010.
- ΔΡΑΓΩΝΑ, Θ. (2001). Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες. Στο Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α', Πάτρα: Ε.Α.Π.
  - ΔΡΑΓΩΝΑ, Θ. (2004). Στερεότυπα και Προκαταλήψεις, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>, 6/9/2010.
  - ΔΡΑΓΩΝΑ, Θ., ΣΚΟΥΡΤΟΥ Ε. & ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (2001). Κοινωνικές Ταυτότητες Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες. Διγλωσσία και Σχολείο, Πάτρα: Ε.Α.Π.
  - ΔΡΕΤΤΑΚΗΣ, Μ. (2000). Οι μετανάστες αύξησαν τον πληθυσμό. Εφημερίδα «Το Βήμα», 09-01-2000.
  - ΕΜΚΕ-ΠΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ, Η. (1986). Προβλήματα Μετανάστευσης – Παλιννόστησης, Αθήνα: ΙΜΕΟ/ΕΔΗΜ.
  - ΕΜΚΕ-ΠΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ, Η. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις της παλιννόστησης στην Ελλάδα. Στο Παπαστυλιανού Α. (Επιμ.), Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
  - ΖΩΓΡΑΦΟΥ, Α. (2003). Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
  - Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (2010). Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών στην Ελλάδα κατά το Σχολικό Έτος 2009 – 2010, Αθήνα: Ι.Π.Ο.Δ.Ε
  - ΚΑΝΑΚΙΔΟΥ, Ε. & ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ, Β. (1994). Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
  - ΚΑΝΑΚΙΔΟΥ, Ε. & ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ, Β. (1997). Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
  - ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΟΣ & ΜΠΙΝΑΣ, (2006). Η εκπαιδευτική ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση, Ν. Παιδεία τ. 117 (Ιανουάριος- Μάρτιος 2006).
  - ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. & ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ. (1994). Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.

- ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. & ΠΟΛΙΤΟΥ, Ε. (1999). Τσιγγάνοι – Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση: Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ., ΠΟΛΙΤΟΥ, Ε. (2005). Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση, Πρόλογος Αλεξίου Βασίλης, Β΄ έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ, Π. (1997α) Η παλιννόστηση των ποντίων ομογενών από εκπαιδευτική σκοπιά, Νεα Παιδεία, τχ.84, 131-142.
- ΚΟΤΣΙΩΝΗΣ, Π. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Πόντιοι μαθητές στην κοινωνική και σχολική ένταξη τους. Στο: Καλούτση Α.(επιμ.) Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις. Ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα (Πρακτικά του στρογγυλού τραπέζιου που έγινε στις 19 Φεβρουαρίου 1992 στο αμφιθέατρο του ΝΙΜΙΤΣ στην Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα
- ΚΟΥΖΕΛΗΣ,Γ.(1997). «Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση», στο Φραγκουδάκη, Α, και Δραγώνα,Θ (επιμ), Τι είν΄ η Πατρίδα μας; Αθήνα:Αλεξάνδρεια.
- ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ, Π. (2004). Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ, Π. (2006). Πανεπιστήμιο, αγορά εργασίας και εκπαιδευτικές ανισότητες στις κοινωνικές εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα, Αθήνα: Σάκκουλα.
- ΚΥΡΙΔΗΣ, Α. (1996). Εκπαιδευτική Ανισότητα, οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΚΥΡΙΔΗΣ, Α. (1997). Εκπαιδευτική Ανισότητα, οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΚΥΡΙΔΗΣ, Α. (1997). Η Ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: Gutenberg.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (1997). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Gutenberg.



- ΛΑΜΝΙΑΣ, Κ. (2001). Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση – Διακριτές προσεγγίσεις, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΜΑΡΚΟΥ, Γ. (1987) Εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα παλλινοστούντων μαθητών, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΜΑΡΚΟΥ, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- ΜΑΡΚΟΥ, Γ. (1997). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής- Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΜΑΡΚΟΥ, Γ. (1997). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- ΜΑΡΚΟΥ, Γ. (1998). Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- ΜΑΡΚΟΥ, Γ. (2010). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Όχημα για την εθνοποίηση της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα; Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο [http://.alfavita.gr/arto.php?id\(17/10/](http://.alfavita.gr/arto.php?id(17/10/)
- ΜΑΤΘΑΙΟΥ, ΚΑΡΑΤΖΙΑ-ΣΤΑΥΛΙΩΤΗ, ΣΠΙΝΘΟΥΡΑΚΗ Ι. (2001) Πολυπολιτισμικότητα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Διερεύνηση αναγκών και προτεραιοτήτων. Στο: Βαμβουκας, Μ., Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας (Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000) τομ. Β' Αθήνα Ατραπός
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1999). Προσδοκίες δασκάλων και επιδόσεις μαθητών: Μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία, Στο περιοδικό Νέα Παιδεία, τ. 34.
- ΜΙΤΙΛΗΣ, Α. (1998). Οι Μειονότητες μέσα στη Σχολική Τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης, Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΜΟΤΤΗ – ΣΤΕΦΑΝΙΔΗ, Φ. (2005). «Ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες / παλλινοστούντες μαθητές: Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας». Στο Παπαστυλιανού Α. (Επιμ.), "Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλλινοστήση και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή", Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- ΜΟΥΣΟΥΡΟΥ, Λ. (2003). Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΠΑΛΙΑΣ, ΣΤ. (2004). Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εποχή της Δημοκρατίας, Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΜΠΑΛΙΑΣ, ΣΤ. (2008). Ενεργός πολίτης και Εκπαίδευση, Αθήνα : Παπαζήσης.
- ΜΠΑΣΛΗ, Ι.Ν. (1985). Απόψεις της κοινωνικής γλωσσολογίας και οι συνέπειες της στη διδασκαλία της γλώσσας. Σεμινάριο: Τμήμα Φιλοσοφικής. Αθήνα.
- ΜΠΕΖΕΒΕΓΚΗΣ Η., ΓΙΑΝΝΙΤΣΑΣ Ν., ΜΑΚΡΗ – ΜΠΟΤΣΑΡΗ, Ε. (1999). Άγχος, αυτοεκτίμηση και διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών πολυπολιτισμικών Σχολείων, Αθήνα : Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΜΠΙΛΑΝΑΚΗΣ, Ν. (2005). «Παλιννόστηση Ελλήνων και Ψυχική Υγεία». Στο Παπαστυλιανού Α. (Επιμ.), "Διαπολιτισμικές διαδρομές. Παλιννόστηση και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή", Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. & ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗ, ΑΔ. (1999). Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο, στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη. Στο σχολική αποτυχία και Κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Συνεδρίου. Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. (1991). Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο, θεωρία και εμπειρία, Αθήνα: Αρμός.
- ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. (1998). Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης: Συμβολές, Αθήνα: Gutenberg
- ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ.(1999). Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς, Αθήνα: Gutenberg.
- ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα , Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Γ. (2000). Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Γ. (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Σ. (2006). Διαπολιτισμική ικανότητα και επικοινωνία, στο Σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Γ. (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική. Το Νέο Περιβάλλον.
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2006). Η μαθητική διαρροή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. (1996). Εισαγωγή στο « Οι κληρονόμοι» των BOURDIEU-PASSERON. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Β. (2005α). Διαπολιτισμική Πληρότητα ως θέμα στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Στο Μάθηση και Διδασκαλία στη Κοινωνία της Γνώσης. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, Τόμος Α': 199.
- ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Β. (2005α). Διαπολιτισμική πληρότητα ως θέμα στην εκπαίδευση Εκπαιδευτικών. Στο Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης. Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, Τόμος Α':197 – 205.
- ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Β. (2005β). Το Πολυπολιτισμικό Curriculum. Στο: Γεωργογιάννης, Π., Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. 7<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, Τόμος Ι: 185 – 197.
- ΠΑΠΑΣ, ΑΘ., (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, Αθήνα.
- ΠΑΤΕΡΕΚΑ, Χ. (1986). Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- ΠΕΤΡΙΝΙΩΤΗ, Ξ. (1993). Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα. Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι. (2003). Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΡΗΓΑ, Β. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο, Πάτρα :ΕΑΠ.
- ΣΕΛΛΑ- ΜΑΖΗ. (2001). Διγλωσσία και Κοινωνία. Η κοινωνιογλωσσική πλευρά της διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Προσκήνιο.

- ΣΙΑΝΟΥ – ΚΥΡΓΙΟΥ Ε. (2005). Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες, η μετάβαση από την Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τ. Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο Ελληνικό Σχολείο, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.pre.aegean.gr/personel/skourtou/papers/DiglossiMathitesElinikoScholio.pdf>, 6/11/2010.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε., ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ, Κ., ΓΚΟΒΑΡΗΣ, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε., ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ, Κ., ΓΚΟΒΑΡΗΣ, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της Υπάρχουσας Κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης, Αθήνα, Ι.ΜΕ.ΠΟ., διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.imepo.gr/documents/SkourtoyIMEPo.pdf>, 4/11/2010.
- ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι. (1997). Η ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών ως κοινωνιολογικό αντικείμενο: θεωρητικές αρχές και προϋποθέσεις στην κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις
- ΤΖΑΝΗ, Μ. (1996). Θέματα κοινωνιολογίας της Παιδείας. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΤΖΑΝΗ, Μ. (1998). Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας. Σχολική Επιτυχία, Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Δ. (1999). Η Κοινωνία του Ανθρώπου, Αθήνα: Gutenberg.
- ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ, Γ. (2000). Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. (2001). «Αναλυτικά Προγράμματα και Διδακτικά Υλικά», στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), Παιδεία Ομογενών, Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Παπαζήσης.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο, Αθήνα: Παπαζήσης.

- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1987). Γλώσσα και Ιδεολογία, Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (2001). «Η Κοινωνική Ανισότητα στην Εκπαίδευση», στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο, τ. Α΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (2001). Κοινωνικές ανισότητες διγλωσσία και σχολείο. Στο Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τ. Α', Πάτρα: Ε.Α.Π.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (2003). Η Ικανότητα Λόγου και η Γλωσσική Διδασκαλία, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>, 15/8/2010.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (2004). Η Εθνική Ταυτότητα, το Έθνος και ο Πατριωτισμός, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>, 18/8/2010.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, ΑΝΝΑ. (2010). Άρθρο με τίτλο «Λόγος και Γραφή στο Σχολείο», διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο [www.anna-fragoudaki-gr.html](http://www.anna-fragoudaki-gr.html), 30/11/2010.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α., και ΔΡΑΓΩΝΑ, Θ., (1997). «Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- ΦΡΕΙΔΕΡΙΚΟΥ, Α. και ΦΟΛΕΡΟΥ ΤΣΕΡΟΥΛΗ, Φ., (1991). Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου: μια κοινωνιολογική προσέγγιση, Αθήνα: Ύψιλον.
- ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. (2008). « Χτίζονται» πολιτείες απαιδευτων». Εφημερίδα «Ελευθεροτυπία», 15/11/2008.
- ΧΕΝΕΚΑ, Χ. Π. (1989). Βασική κατεύθυνση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, Ε. (2003). Ταυτότητες και Λογοτεχνία στο Σχολείο. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>, 4/10/2010.
- ΧΡΗΣΤΙΔΟΥ – ΛΙΟΝΑΡΑΚΗ, Σ. (2001). «Η Εκπαίδευση Παιδιών με Εθνοπολιτισμικές Ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα», στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου – Λιοναράκη (Επιμ.), Εκπαίδευση:

Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, τ. Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.

- ΧΡΗΣΤΙΔΟΥ – ΛΙΟΝΑΡΑΚΗ, Σ. (2001). Σχολείο ανοικτό στην κοινότητα. Στο Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τ. Β', Πάτρα: Ε.Α.Π.