

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008.

Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη

(σσ. 37-51)

Γιώργος Νικολάου

Εισαγωγή

Η εποχή μας μπορεί να χαρακτηριστεί ως το μεταίχμιο ανάμεσα σε έναν κόσμο που θεμελιώθηκε πάνω στον «Ορθό Λόγο» του Διαφωτισμού, μία συναίνεση μεταξύ ιστορίας, ταυτοτήτων και πολιτισμικών αξιών κι έναν άλλο που έρχεται να αμφισβητήσει τη συναίνεση αυτή, εισάγοντας την υποκειμενικότητα και το σχετικισμό στην αντίληψη και την ερμηνεία των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών δεδομένων. Χαρακτηρίζεται από την έντονη αμφισβήτηση όλων εκείνων των παραδοχών, πάνω στις οποίες οικοδομήθηκαν τα σύγχρονα έθνη-κράτη, επιχειρώντας την αποδόμηση των μακρών, συνεκτικών διηγήσεων της νεωτερικής εποχής, που αποτελούσαν τον εθνοποιητικό αρμό τους. Οι συγκλονιστικές αλλαγές που συντελέστηκαν κατά τον εικοστό αιώνα, με την έκρηξη της επιστημονικής γνώσης, τις αλλαγές στον τρόπο παραγωγής, αλλά και τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς, υπονόμευσαν το νεωτερικό παράδειγμα, ορίζοντας ήδη μία νέα εποχή ύστερης νεωτερικότητας.

Οι εξελίξεις αυτές αμφισβητούν την επάρκεια, τη μορφή, την αυτονομία και την εξουσία του εθνικού κράτους, οδηγώντας συχνά στην ταυτόχρονη αφύπνιση του αλυτρωτισμού εθνοτικών ομάδων. Ουσιαστικά το κράτος υπονομεύεται από την παγκοσμιοποίηση στο εξωτερικό του και από την πολυπλοκότητα μιας κοινωνίας που μεταβάλλεται στο εσωτερικό του, σε συνδυασμό με δυσοίονες δημογραφικά προοπτικές, που αναφέρονται στη γήρανση του πληθυσμού των κρατών του αναπτυσσόμενου κόσμου.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό ήταν αναπόφευκτη και η ανάδυση του ζητήματος της ετερότητας, τόσο ως συγκεκριμένου της σύγχρονης εποχής όσο και ως αιτήματος για αναγνώριση, προστασία και διατήρηση των διαφόρων «πολιτισμικών ταυτοτήτων» που συνθέτουν τις σύγχρονες κοινωνίες. Ο διάλογος για τη διαχείριση της ετερότητας περιστρέφεται τα τελευταία χρόνια γύρω από τις έννοιες της αφομοίωσης, του πολιτισμικού σχετικισμού και του διαπολιτισμού,

ως κυρίαρχων θεωρητικών μοντέλων, που καθορίζουν και τις ασκούμενες πολιτικές μέσα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Η εκπαίδευση δεν είναι απλά μία προέκταση του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά, ειδικά για το θέμα που συζητάμε, θα λέγαμε ότι πρόκειται για την κυρίαρχη – μαζί με την οικογένεια – κοινωνική συνιστώσα. Είναι ο χώρος, δηλαδή, μέσα στον οποίο κατασκευάζονται, νομιμοποιούνται, αναγνωρίζονται, ριζοσπαστικοποιούνται, μεταβιβάζονται και διαιωνίζονται ή αντίθετα μεταβάλλονται, υποτιμώνται και περιθωριοποιούνται οι διάφορες «πολιτισμικές ταυτότητες». Είναι ο χώρος μέσα στον οποίο μαθαίνουμε ή όχι να ζούμε μαζί με τους άλλους. Για την αιτία αυτή, όταν ανοίγει ο διάλογος για τα ζητήματα της διαχείρισης της ετερότητας, ο χώρος της εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο του επιστημονικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος. Ίσως σήμερα, την εποχή των μεγάλων αμφισβητήσεων και κατακρήμνισης των ειδώλων, των ιδεών και των ιδεολογιών, το σχολείο να μη θεωρείται πια «παντοδύναμο», όπως συνέβαινε κάποτε. Ενδεχομένως, μέρος της γνωστικής – μαθησιακής αποστολής του να έχει εκχωρηθεί σε άτυπους και χωρίς νομιμοποίηση, πλην όμως πανίσχυρους, φορείς όπως τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο. Ωστόσο, ποτέ δε θα χάσει τον κεφαλαιώδους σημασίας ρόλο του ως ο μοναδικός θεσμικός φορέας, ο οποίος νομιμοποιείται για τη γνωστική, κανονιστική και επιλεκτική λειτουργία του. Έχει, λοιπόν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ανίχνευση των διεθνών παιδαγωγικών τάσεων σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, τόσο σε επίπεδο παιδαγωγικής ιδεολογίας όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών στρατηγικών.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, παράλληλα με τις αντίστοιχες πολιτικές των εταίρων μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ταυτόχρονα, ανατρέχουμε στις σημαντικότερες αποφάσεις, κατευθύνσεις και μέτρα που έχουν ληφθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση αναφορικά με το ζήτημα της διαμόρφωσης μίας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για τις πολιτισμικές μειονότητες.

Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα

Η στάση της ελληνικής πολιτείας απέναντι σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της πρόσβασης των παιδιών τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από μία σχετική ευαισθησία. Παρά τις χωρίς συγκεκριμένο θεωρητικό προσανατολισμό δράσεις, ιδιαίτερα μέχρι το 1996, έγιναν ειλικρινείς προσπάθειες για την αντιμετώπιση του ζητήματος της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονταν από τη μετανάστευση στην Ελλάδα (Νικολάου 2000). Μπορούμε μάλιστα να πούμε ότι κοντά στους μέτοικους (αλλοδαπούς και παλιννοστούντες) η ελληνική διοίκηση θυμήθηκε και τους «μεγάλους ξεχασμένους» του εκπαιδευτικού μας συστήματος: τους

Τσιγγάνους και τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης.

Η μέριμνα του επίσημου ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση αρχικά των παλιννοστούντων και στη συνέχεια των αλλοδαπών μαθητών ξεκινά στις αρχές της δεκαετίας του '70, όταν γίνεται πια ορατό ένα σαφές ρεύμα παλιννόστησης από χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής, αλλά και της Αφρικής και της Ωκεανίας προς την Ελλάδα (Δαμανάκης 1997). Ξεκινώντας από μία πολιτική με έντονο «προνοιακό και φιλανθρωπικό» χαρακτήρα, όπως τη χαρακτηρίζει ο Δαμανάκης (1997), που μεταφράζεται σε μία διάθεση «θετικής διάκρισης» (positive discrimination) από μέρους του νομοθέτη, φτάνουμε σχεδόν τριάντα χρόνια μετά να μην έχουμε απαλλαγεί τελείως από την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως ελλείμματος.

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

- α) Δεκαετία του '70: Γίνονται τα πρώτα άτολμα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη χώρα μας.
- β) 1980 – 1996: Σημειώνεται η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα, με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) και Σχολείων Υποδοχής Παλιννοστούντων.
- γ) 1996 έως και σήμερα: Δημιουργία νέου θεσμικού πλαισίου (Ν. 2413/96). Εκσυγχρονισμός Τ.Υ. και Φ.Τ., ίδρυση Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Οργανωτική δομή και νομοθετικό πλαίσιο

Το ΥΠΕΠΘ κατά την τελευταία δεκαετία έχει κάνει σημαντικά βήματα στον τομέα της θεσμικής θωράκισης και κατοχύρωσης των θεμάτων της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αυτή βασίστηκε στην αξιοποίηση της ελληνικής και διεθνούς εμπειρίας και στοχεύει στη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να πετύχει την ομαλή σχολική ένταξη όλων των παιδιών. Έτσι, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν ληφθεί τα παρακάτω διοικητικά μέτρα:

- Ψήφιση του Νόμου 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση».
- Ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που λειτουργεί ως διακριτή, διοικητική υπηρεσία μέσα στο ΥΠΕΠΘ, με στόχο το σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής σε αυτά τα θέματα.
- Ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), που υποστηρίζει επιστημονικά και επιτελικά το έργο του ΥΠΕΠΘ.

- Αναμόρφωση και εκσυγχρονισμός των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και μετατροπή επιλεγμένων σχολείων σε Διαπολιτισμικά. Ειδικά για τις Τάξεις Υποδοχής, οι οποίες θεσμοθετήθηκαν από το 1983, διευκρινίζουμε ότι διακρίνονται σε Τ.Υ.Ι και Τ.Υ.ΙΙ. Στις Τ.Υ.Ι τα παιδιά μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Σε τρεις μήνες, όμως, μερικοί μαθητές μπορούν να γραφτούν στην κανονική τάξη, αν έχουν δείξει ότι δύνανται να παρακολουθήσουν ευχερώς όλα τα μαθήματα. Εάν συνεχίζουν να έχουν γλωσσικές ελλείψεις στα ελληνικά, τότε παρακολουθούν και την επόμενη σχολική χρονιά την Τ.Υ.ΙΙ. Στις Τ.Υ.ΙΙ εφαρμόζεται ένα μικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής μαθησιακής υποστήριξης. Αυτό πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την αποτελεσματική παρακολούθηση της Τ.Υ.Ι. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) απευθύνονται στους μαθητές που δεν έχουν φοιτήσει σε Τ.Υ.Ι ή Τ.Υ.ΙΙ ή έχουν φοιτήσει εκεί, αλλά συνεχίζουν να έχουν γλωσσικά προβλήματα. Τα Φ.Τ. λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου. Σ' αυτά παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες εβδομαδιαίως. Πρόκειται για ενισχυτική διδασκαλία στα μαθήματα στα οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Δικαίωμα φοίτησης στα Φ.Τ. έχουν και οι γηγενείς μαθητές.
- Υλοποίηση πολλών και μεγάλων προγραμμάτων με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ύψους 5 δις περίπου, μέσα από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης και με προοπτική συνέχισής τους με το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης έως το 2008.

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) συγκαταλέγεται στους οργανισμούς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών, καθώς επίσης των μαθητών που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές, το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. κάνει χρήση των αρμοδιοτήτων του, οι οποίες ανάμεσα στα άλλα του επιτρέπουν:

- Να καταρτίζει Προγράμματα Σπουδών.
- Να παράγει διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά βοηθήματα.
- Να επιμορφώνει εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης.
- Να παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να τα ενισχύει στην πράξη.
- Να αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών πα-

ρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- Να διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της αρμοδιότητάς του.
- Να συμβουλεύει την πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Διαπολιτισμικά Προγράμματα

Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ υλοποιείται, μεταξύ άλλων, και μέσα από τέσσερα μεγάλα προγράμματα που ξεκίνησαν το 1997 και με νέα μορφή, συνεχίζονται μέχρι σήμερα. Έχουν ως στόχο ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Τσιγγάνους, Μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες), αλλά και τους Ελληνόπαιδες εξωτερικού που φοιτούν σε σχολεία της αλλοδαπής. Για την περίοδο 2002 – 2008 τα προγράμματα συνεχίζονται στο πλαίσιο του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Β΄ ΕΠΕΑΕΚ).

Η υλοποίηση των προγραμμάτων βασίζεται σε τρεις άξονες:

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

Τα τέσσερα προγράμματα είναι:

1. «Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού».
2. «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων».
3. «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», και
4. «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων – Αλλοδαπών Μαθητών».

Εκτός, όμως, από τα μεγάλα επιχειρησιακά Προγράμματα που εκτελούνται υπό την εποπτεία του ΥΠΕΠΘ και του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., υπάρχουν και άλλοι φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με μικρότερη ή με μεγαλύτερη επιτυχία. Ειδικότερα:

<p>Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)</p>	<p>Έχει συντάξει Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ έχουν συγγραφεί και δύο σειρές βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής («Ανοίγω το παράθυρο 1 & 2»), οι οποίες περιλαμβάνουν: βιβλίο του μαθητή, βιβλίο για το δάσκαλο και τετράδιο ασκήσεων. Έχει, επίσης, καταρτισθεί ένα διαγνωστικό κριτήριο κατάταξης σε γλωσσικό επίπεδο για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.</p> <p>Παράλληλα ασχολείται και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τα ΠΕΚ, με προγράμματα κατάρτισης που υλοποιούνται σε όλη τη χώρα.</p>
-----------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ)	Αποστολή του είναι η εκπόνηση ερευνών σε εκπαιδευτικά θέματα και η εκτέλεση ερευνητικών προγραμμάτων που του ανατίθενται ή σχεδιάζονται με δική του πρωτοβουλία. Παράλληλα, πραγματοποιεί εκδόσεις και οργανώνει συνέδρια για διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, κυρίως ερευνητικού ενδιαφέροντος. Στο πλαίσιο λειτουργίας του έχει διεξαγάγει έρευνες σχετικές με θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, συνεργάζεται στενά με την UNESCO σε θέματα ειδικότερου ερευνητικού ενδιαφέροντος.
Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.)	Δραστηριοποιήθηκε κυρίως στα θέματα εκπαιδευτικής στήριξης των μαθητικών ομάδων των Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης.
Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ)	Το ΚΕΓ, που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη, είναι υπεύθυνο για την ενίσχυση και προώθηση της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και το εξωτερικό και στηρίζει γλωσσικά τους παλιννοστούντες και απόδημους Έλληνες. Το ΚΕΓ έχει αναλάβει τις Εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας με ειδική χρηματοδότηση του ΥΠΕΠΘ. Σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας έχει υλοποιήσει αρκετά προγράμματα, τα οποία αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.)	Δραστηριοποιείται κυρίως σε θέματα εκπαίδευσης και αλφαριθμητισμού ενηλίκων. Οργανώνει επίσης μαθήματα Νέων Ελληνικών για αλλοδαπούς και ασχολείται με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων.
Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.)	Παρόμοια προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας πραγματοποιήθηκαν από αρκετές Ν.Ε.Λ.Ε. σε όλη τη χώρα, με μεγάλη συμμετοχή από μέρους των αλλοδαπών και με πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ο Ν. 2413/96 έδωσε τη δυνατότητα εξέλιξης των σχολικών μονάδων στις οποίες φοιτά σημαντικός αριθμός μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το ίδιο συνέβη και με τα Σχολεία Πα-

λιννοστούντων, τα οποία και αυτά μετονομάστηκαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Σήμερα στη χώρα μας λειτουργούν 26 Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα υπάρχουν 13 Δημοτικά, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια.

Νέα Αναλυτικά Προγράμματα – Ευέλικτη Ζώνη – Ολοήμερο Σχολείο

Το 2003 το ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επεξεργάστηκε και παρέδωσε το νέο προγραμματικό σχεδιασμό για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) αποτελεί την απόπειρα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αφενός να εξορθολογήσει τα περιεχόμενα στις διάφορες βαθμίδες και τάξεις της εκπαιδευτικής πυραμίδας και αφετέρου να εισαγάγει την έννοια της διαθεματικότητας στην οικοδόμηση της γνώσης. Το ΔΕΠΠΣ εξειδικεύεται για κάθε τάξη και βαθμίδα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ). Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα λαμβάνεται υπόψη η πολυπολιτισμική σύνθεση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και αποπειράται η προσέγγισή της μέσα από ένα πνεύμα αλληλοκατανόησης, ανεκτικότητας και διαλόγου (Νικολάου 2005).

Μέσα στο πλαίσιο διαμόρφωσης του ΔΕΠΠΣ εντάσσεται και η «Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» για το Δημοτικό και η «Ζώνη καινοτόμων δράσεων» για το Γυμνάσιο (ανάλογες σχετικές δραστηριότητες προβλέπονται και για τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου). Η Ευέλικτη Ζώνη, σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό της, αποτελεί μία ευνοϊκή περίπτωση για καλύτερη ένταξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αφού η μεθοδολογία εργασίας σ' αυτήν είναι καθαρά ομαδοσυνεργατική. Επιπλέον, η προσέγγιση των αντικειμένων γίνεται διαθεματικά, μέσα από Σχέδια Εργασίας, δίνοντας έτσι την ευκαιρία και στους μαθητές που δεν κατέχουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, να αναδείξουν, παρόλα αυτά, τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.

Τέλος, το Ολοήμερο Σχολείο αποτελεί μία σημαντική καινοτομία, που ξεκίνησε πιλοτικά στα τέλη της δεκαετίας του '90. Το Ολοήμερο Σχολείο έχει έντονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Σχεδιάστηκε, για να εξυπηρετήσει υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους, όπως είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο, με την πλήρη ευθύνη και εποπτεία των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμά του περιλαμβάνει και υποστηρικτική βοήθεια στην Ελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά, δηλαδή μελέτη και προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, από υπεύθυνο δάσκαλο.

Αντιλαμβάνεται εύκολα κανείς τη σημασία που έχει το ολοήμερο σχολείο, εφόσον λειτουργήσει σύμφωνα με το σχεδιασμό του, για την καλύτερη ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθώς και για την πρόληψη της σχολικής διαρροής. Η τελευταία αναμένεται να μειωθεί γιατί:

- Οι μαθητές θα έχουν πρόσθετη διδακτική στήριξη και θα ενισχύονται μαθησιακά.
- Οι οικογένειες των μεταναστών θα εξυπηρετούνται από την παραμονή των παιδιών στο σχολικό χώρο, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια ευνοϊκότερη προδιάθεση για το σχολικό θεσμό.
- Τα παιδιά θα μένουν περισσότερο χρόνο μέσα σε ένα περιβάλλον προστατευμένο και ευνοϊκό για τη μάθηση.
- Το κλίμα αποδοχής και συνεργασίας που δημιουργείται μέσα από τις βιωματικές και τις άλλες δραστηριότητες (χορός, μουσική, θεατρικό παιχνίδι) είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό για την καλύτερη ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, γεγονός που συνεισφέρει στη σχολική προσαρμογή τους και την επιτυχημένη σταδιοδρομία τους μέσα στην εκπαίδευση.
- Προσφέρει τη δυνατότητα σε ομάδες παιδιών που προέρχονται από αδύναμα οικονομικά στρώματα να αποκτήσουν γνώσεις σε τομείς που παλαιότερα θα ήταν υποχρεωμένα να τους αναζητήσουν στην ιδιωτική εκπαίδευση (ΤΠΕ, ξένες γλώσσες, μουσική, χορός) (Νικολάου 2005).

Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των μαθητών

Παρά το γεγονός ότι το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας προβλέπει τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέχρι σήμερα είχαμε αποσπασματική μόνο εφαρμογή αυτής της δυνατότητας, στο πλαίσιο της υλοποίησης των προαναφερθέντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ. Το ελληνικό σχολείο επικέντρωσε την προσπάθειά του στην ταχεία εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές, μέσα από δομές όπως οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ.

Εν κατακλείδι, διαπιστώνουμε ότι από το 1996 κι έπειτα έχουν γίνει σημαντικά βήματα στη χώρα μας στην κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πρόνοιας για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Από την άλλη, είναι επίσης γεγονός ότι παρά τη «διαπολιτισμική πρόθεση» του νομοθέτη και της πολιτείας, το ελληνικό σχολείο συνεχίζει όλα αυτά τα χρόνια να λειτουργεί μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά, αγνοώντας το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη

Η πολιτική του Συμβουλίου της Ευρώπης

Το Συμβούλιο της Ευρώπης παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ανάδειξη της διαπολιτισμικότητας ως σημαντικής προτεραιότητας στη Γηραιά Ήπειρο. Κατά

τη διάρκεια της διάσκεψης της Διαρκούς Συνόδου των ευρωπαϊών Υπουργών Παιδείας το 2003 διατυπώθηκε το αίτημα:

[...] το Συμβούλιο της Ευρώπης να επικεντρώσει τον προγραμματισμό της δράσης του στην ανάδειξη της αξίας της ποιότητας της εκπαίδευσης ως απάντηση στις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών μας, καθιστώντας την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κυρίαρχες συνιστώσες των μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών πολιτικών των ευρωπαϊκών κρατών [...] (INRP 2007)

Η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου είναι μία από τις προτεραιότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης, το οποίο θέλει έτσι να ενισχύσει τη γνώριμια, την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των διαφόρων κουλτούρων, εθνοτικών κοινοτήτων, θρησκειών και μειονοτήτων, με στόχο την πρόληψη των συγκρούσεων στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Ο απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία μεταξύ των πολιτών που κατοικούν στην Ευρώπη ισχυρών δεσμών, στη βάση της ισότητας, της δικαιοσύνης και του αλληλοσεβασμού, ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας, θρησκείας ή άλλης πολιτισμικής ιδιαιτερότητας.

Εξετάζοντας διαχρονικά τις προτεινόμενες από το Συμβούλιο της Ευρώπης εκπαιδευτικές πολιτικές, θα διακρίνουμε μία σημαντική αλλαγή πλεύσης κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική, δεδομένου ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης ήταν αυτό που ανέκαθεν άνοιγε το διάλογο αναφορικά με τα θέματα διαχείρισης της ετερότητας στην ήπειρό μας και οι προτάσεις του επηρέαζαν και επηρεάζουν τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. (Conseil de l'Europe 1995)

Έτσι, στη διάρκεια των δεκαετιών του '70 και του '80, όταν ο στόχος ήταν η διευκόλυνση της επιστροφής των παιδιών των μεταναστών στη χώρα προέλευσής τους τα εκπαιδευτικά μέτρα είχαν ένα χαρακτήρα ειδικής, διαχωριστικής εκπαίδευσης, με αναλυτικά προγράμματα προερχόμενα από τη χώρα καταγωγής τους, ξεχωριστά σχολεία και ελάχιστη αλληλεπίδραση με τους ντόπιους μαθητές, που φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία. Αντίθετα, όταν ο στόχος ήταν η ένταξη των μειονοτικών, πολιτισμικά, ομάδων στις κυρίαρχες κοινωνίες, αυτό επιδιωκόταν είτε με την αφομοίωση, είτε με τη μερική διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας, μέσα από μία ήπια ενσωμάτωση. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι οι πολιτικές αυτές αρδεύονταν από την ακλόνητη πεποίθηση για ανωτερότητα της κυρίαρχης κουλτούρας, η οποία δε θα έπρεπε σε καμία περίπτωση να «αλλοιωθεί» από τις μειονοτικές, γεγονός που επέβαλλε την αλλαγή και προσαρμογή μόνο των μειονοτικών και μεταναστευτικών πληθυσμών.

Από την άλλη, η διαδρομή των μεταναστών στα ευρωπαϊκά κράτη απέδειξε ότι πολύ λίγοι από αυτούς επέστρεψαν στις πατρίδες τους, επομένως οι παραπάνω εκπαιδευτικές πολιτικές θεωρήθηκαν ξεπερασμένες κι εξάλλου, πολύ μικρή σχέση είχαν με τη διαπολιτισμικότητα. Έτσι, αν κατά τις δεκαετίες του

'70 και του '80 επικρατούσαν οι «πολυπολιτισμικές» εκπαιδευτικές πολιτικές, κατά τις δεκαετίες του '90 και του 2000 επικράτησαν πλέον πλήρως οι «διαπολιτισμικές» αντιλήψεις.

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η ενίσχυση των μητρικών και των μειονοτικών γλωσσών, η διαπολιτισμική κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, η μάχη κατά της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής εγκατάλειψης και του κοινωνικού αποκλεισμού καθίστανται επείγουσες προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών και ιδιαίτερα μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ. Η προσπάθεια αυτή ενισχύεται με τη χρηματοδότηση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία έχουν ως στόχο την ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου, τη διαπολιτισμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη φοιτητική και εκπαιδευτική κινητικότητα και την εκπαίδευση για τη Δημοκρατία, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Πολιτειότητα.

Το 2004 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε μία μελέτη (*Eurydice, 2004, L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*), στην οποία επιχειρείται η διερεύνηση και σύγκριση των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στα σχολεία των κρατών-μελών της Ένωσης. Η ανάλυση αυτή μας επιτρέπει να εντοπίσουμε σημαντικές αναλογίες, αλλά και διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών – μελών.

Σχεδόν όλα τα ευρωπαϊκά κράτη υιοθέτησαν τη διαπολιτισμική προσέγγιση όσον αφορά τη διαχείριση της ετερότητας στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Ωστόσο, τα μέτρα τα οποία έλαβαν διαφέρουν μεταξύ τους, ανάλογα με της ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ό,τι έχει σχέση με τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα Προγράμματα Σπουδών και τα θεσμικά κείμενα, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις κατευθύνσεις (*Eurydice 2004*):

- Την εξοικείωση με την πολιτισμική ποικιλότητα, με σκοπό την ανάπτυξη από μέρους των μαθητών των αξιών του σεβασμού και της ανεκτικότητας. Κάποια κράτη θεωρούν ότι η διάσταση αυτή της διαπολιτισμικότητας μπορεί να διευκολύνει τη μάχη ενάντια στο ρατσισμό και την ξενοφοβία.
- Την ευρωπαϊκή προσέγγιση, η οποία ενισχύει την ευρωπαϊκή ταυτότητα των μαθητών μέσα από την παροχή γνώσεων σχετικών με τους ευρωπαϊκούς πληθυσμούς, την ιστορία της Ευρώπης και της θέσης που κατέχει η χώρα τους στη ευρωπαϊκή ήπειρο.
- Τη διεθνιστική προσέγγιση, η οποία θεωρεί ότι μέσα από το ενδιαφέρον για τις διακυμάνσεις των κοινωνικοοικονομικών και ιστορικών σχέσεων των κρατών – και ιδιαίτερα μεταξύ του Βορρά και του Νότου – και των μεταναστευτικών κινήσεων που προκύπτουν από αυτές, ενισχύεται η κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας.

Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν ενταχθεί με μικρότερη ή μεγαλύτερη επιτυχία σε αρκετά από τα γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα) που διδάσκονται στο

σχολείο και ιδιαίτερα σε αυτά που έχουν σχέση με την κοινωνική αγωγή, την κοινωνιολογία και γενικότερα τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. Η επιτυχής ένταξη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στα διάφορα μαθήματα αποτελεί δείκτη αξιολόγησης σε κάποια ευρωπαϊκά κράτη όπως η Δανία, η Τσεχία, η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Νορβηγία. Τα συμπεράσματα από αυτές τις αξιολογήσεις δείχνουν ότι παρά τις καλές προθέσεις και τις φιλότιμες προσπάθειες, υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο, οι οποίες οφείλονται στις προτεραιότητες που θέτει κάθε σχολική μονάδα, αλλά και στην υποστήριξη που δέχονται από τους τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς. Στην Αγγλία, μάλιστα, έχει φανεί ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στον τρόπο διαχείρισης του προϋπολογισμού της σχολικής μονάδας με την αποτελεσματική καταπολέμηση του ρατσισμού και την ανάπτυξη της ανεκτικότητας απέναντι στις πολιτισμικές μειονότητες (Eurydice 2004).

Στα μισά σχεδόν από τα ευρωπαϊκά κράτη η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αφορά μόνο την καθαρά σχολική εργασία, αλλά εκτείνεται και στις παρασχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως γιορτές, επισκέψεις σε μουσεία, ανταλλαγές μαθητών και προσωπικού, σχολές γονέων κ.λπ. Οι δραστηριότητες αυτές ενθαρρύνονται, πλαισιώνονται και χρηματοδοτούνται από τις τοπικές αρχές στη Γερμανία, το Βέλγιο, την Ισπανία, τη Δανία, τη Φινλανδία, το Λουξεμβούργο, την Πολωνία, την Πορτογαλία, την Τσεχία, τη Ρουμανία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Κάποια κράτη, όπως η Φινλανδία, η Νορβηγία, η Τσεχία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Σουηδία εκλαμβάνουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την ολιστική της διάσταση, ως ένα παράγοντα που επηρεάζει όλη τη σχολική κοινότητα, την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και κατά συνέπεια και τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους διάφορους παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος, των μαθητών συμπεριλαμβανομένων (Eurydice 2004).

Έμφαση έχει δοθεί, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, και στην εκπαίδευση και διαβίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Θεωρείται ότι, για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των μαθητών του απέναντι στις πολιτισμικές μειονότητες, θα πρέπει πρώτα ο ίδιος να είναι απαλλαγμένος από αυτές. Αυτές οι σύνθετες δεξιότητες «... οι οποίες θα πρέπει να αποκτώνται κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής ή συνεχούς εκπαίδευσης περνούν όχι μόνο μέσα από την εκμάθηση ενός πανεπιστημιακού εγχειριδίου ή των σημειώσεων, αλλά κυρίως από την πρακτική άσκηση και τη βιωματική επίλυση συγκρούσεων...» (Eurydice 2004). Είναι σαφές ότι μόνο η θεωρητική κατάρτιση δεν αρκεί για την επίτευξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών (Leeman & Ledoux 2003). Η πρακτική άσκηση, σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, τους καθηγητές τους και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς βοηθά αποτελεσματικά στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων (Eurydice 2004).

Σε όλα σχεδόν τα ευρωπαϊκά κράτη τα προγράμματα εισαγωγικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών έχουν εντάξει θεματικές σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη Γερμανόφωνη Κοινότητα του Βελγίου, τη Λιθουανία, τη Μάλτα και τη Σουηδία συμπεριλαμβάνεται κυρίως στην εισαγωγική εκπαίδευση. Στα περισσότερα κράτη η ακαδημαϊκή αυτονομία των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων αφήνει στη διακριτική τους ευχέρεια την εισαγωγή ή μη σχετικών εννοιών. Σε κάποια, ωστόσο, αυτή είναι υποχρεωτική. Τα κράτη αυτά είναι: η Γαλλική Κοινότητα του Βελγίου, η Δανία, η Γερμανία, η Γαλλία, η Ιταλία, το Λουξεμβούργο, η Μάλτα, η Ολλανδία (για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση), η Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Νορβηγία και η Ρουμανία. Μία επίσημη οδηγία για ένταξη εννοιών σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπάρχει στην Αυστρία (για την εκπαίδευση των Νηπιαγωγών) και στη Σλοβακία.

Κάποια κράτη, όπως η Γαλλική και η Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Νορβηγία, έχουν προδιαγράψει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που οφείλουν να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί με το πέρας των σπουδών τους. Πρόκειται βασικά για γνώσεις σχετικές με την κατάσταση των μαθητών που προέρχονται από κουλτούρες διαφορετικές από την κυρίαρχη, τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους μαθητές αυτούς, καθώς και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τις κρίσεις που προκύπτουν από τις σχέσεις μεταξύ μαθητών προερχόμενων από διαφορετικές κουλτούρες (INRP 2007).

Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Από την ημερομηνία εφαρμογής της Συνθήκης του Άμστερνταμ τον Μάιο του '99, η Ευρωπαϊκή Ένωση διαθέτει μία κοινή πολιτική όσον αφορά τα θέματα ασύλου και μετανάστευσης. Ταυτόχρονα, με βάση τις αποφάσεις της Συνόδου Κορυφής της Λισαβόνας το Μάρτιο του 2000, η Ε.Ε. έθεσε ως στόχο της επόμενης δεκαετίας *«να γίνει η πιο ανταγωνιστική και η πιο δυναμική οικονομία της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο, ικανή για μια βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, που θα συνοδεύεται από την ποσοτική και ποιοτική βελτίωση της απασχόλησης και τη μεγάλη κοινωνική συνοχή»* (<http://www.consilium.europa.eu/fr/summ.htm>).

Στην προσπάθεια για κοινωνική ένταξη των νόμιμων μεταναστών, η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί ότι το σχολείο μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο. Η Σύνοδος της Θεσσαλονίκης, τον Ιούνιο του 2003, επιβεβαίωσε τη σημασία της εκπαίδευσης και της γλωσσικής κατάρτισης στο χώρο της Ένωσης. Αυτή η κοινή πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών στοχεύει στην κατοχύρωση για τα παιδιά των νομίμως διαμενόντων μεταναστών των ίδιων δικαιωμάτων που απολαμβάνουν και τα παιδιά των υπηκόων της Ε.Ε. όσον αφορά την εκπαίδευση (Eurydice 2004). Ωστόσο, τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη δεν κάνουν τη διάκριση ανάμεσα σε νόμιμους και παράνομους μετανάστες, στο όνομα του θεμελιώδους δικαιώματος της εκπαίδευσης για όλους.

Η ταχεία ένταξη των παιδιών που προέρχονται από τη μετανάστευση είναι ο στόχος των ευρωπαϊκών κρατών. Αυτό επιχειρείται σε κάποιες περιπτώσεις με την ένταξή τους στις κανονικές τάξεις, μαζί με τους γηγενείς συμμαθητές τους της ίδιας ηλικίας και την παροχή σε αυτούς ενισχυτικής διδασκαλίας, είτε μέσα στην ίδια τάξη με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, είτε εκτός ωραρίου διδασκαλίας. Άλλοτε πάλι ακολουθείται μία διαχωριστική μεταβατική εκπαίδευση, έως ότου οι αλλοδαποί μάθουν ικανοποιητικά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και είναι ικανοί να παρακολουθήσουν το κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Αυτή η χρονική περίοδος, ανάλογα με το κράτος, μπορεί να είναι σύντομη ή πιο μακράς διάρκειας.

Σε αρκετές περιπτώσεις εκτός από την κυρίαρχη γλώσσα διδάσκονται, επίσης, η γλώσσα και στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης του μαθητή. Ωστόσο, αυτός δεν είναι ένας γενικευμένος κανόνας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και υπάρχουν πολλές αποκλίσεις από κράτος σε κράτος, παρά την Οδηγία αριθμ. 77/486/CEE (Ιούλιος 1977), σύμφωνα με την οποία τα ευρωπαϊκά κράτη έχουν την υποχρέωση να λαμβάνουν τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά μέτρα για τη διατήρηση της γλώσσας και της κουλτούρας προέλευσης των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση. Βεβαίως, όπως είδαμε παραπάνω, κατά τη δεκαετία του '70 η μετανάστευση θεωρούνταν «προσωρινή» και το μέτρο αυτό στόχευε στην επιτυχή επανένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα προέλευσης, όταν αυτοί θα παλιννοστούσαν. Σήμερα ο στόχος είναι πολύ διαφορετικός: συνδέεται με την τόνωση και τη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, των οποίων οι οικογένειες επιθυμούν τη μόνιμη, πια, εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής (Eurydice 2004).

Επίλογος - Συμπεράσματα

Είναι γεγονός, ότι ο διάλογος και ο προβληματισμός σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας στην Ευρώπη παραμένει ανοικτός και γόνιμος. Κοινή διαπίστωση όλων όσων ασχολούνται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η επιστημονική συναίνεση στη χρήση των παιδαγωγικών όρων – που με τη σειρά τους χαρακτηρίζουν και τις εκπαιδευτικές πολιτικές – πράγμα που δεν ήταν καθόλου προφανές κατά το παρελθόν. Από την άλλη, η ευρεία ανάπτυξη των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Socrates, Erasmus, Grundvig, Lingua; EMILE κλπ.) ευνόησε την κινητικότητα του προσωπικού αλλά και των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, γεγονός που είχε θετική επίδραση στη μεταβολή των στάσεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και τη βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Ενδεχομένως δεν έχουμε ακόμη κεφαλαιοποιήσει σε πρακτικό επίπεδο τη θεωρητική - επιστημονική πρόοδο όλων αυτών των χρόνων. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο, σε επίπεδο οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η προτεραιότητα δίνεται στις «καλές πρακτικές» μέσα από παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές.

Έχει αξία να υπογραμμίσουμε ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης δεν αποτελεί μία πρόσκαιρη ανάγκη, με «ημερομηνία λήξης». Και τούτο, γιατί αφενός κανένα οικονομικό ή δημογραφικό στοιχείο δε μας επιτρέπει να προβλέψουμε την ύφεση των μεταναστευτικών κινήσεων προς την ήπειρό μας κατά τα προσεχή χρόνια και αφετέρου οι υφιστάμενες ευρωπαϊκές κοινωνίες είναι ήδη πολυπολιτισμικές. Υπό την έννοια αυτή κάθε ευρωπαϊκό σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό.

Η χώρα μας δεν αποτελεί εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα. Ήδη η παρουσία παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αγγίζει το ένα δέκατο του συνολικού μαθητικού πληθυσμού και βαίνει αυξητικά (Ι.Π.Ο.Δ.Ε. 2007). Παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί, τουλάχιστον όσον αφορά τον επιστημονικό διάλογο, είναι σαφές ότι υπάρχει υστέρηση στο επίπεδο της εισαγωγικής και δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και των σχολικών πρακτικών. Ο επιστημονικός λόγος στα πανεπιστήμια παραμένει «εισαγόμενος και κανονιστικός» (Δαμανάκης 1997), με σχεδόν παντελή απουσία πρακτικής και βιωματικής προσέγγισης του αντικειμένου, ενώ από την άλλη υπάρχει δυστοκία στο επίπεδο των ουσιαστικών πρακτικών εφαρμογών στη σχολική τάξη. Είναι προφανής η σύνδεση των δύο καταστάσεων με σχέση αιτίου – αποτελέσματος.

Θα ήταν, ωστόσο, άδικο, αν δεν επισημαίναμε το γεγονός ότι κάτι φαίνεται να αλλάζει κατά τα τελευταία χρόνια. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, έχοντας συνειδητοποιήσει τον επείγοντα χαρακτήρα της κατάστασης, απαιτούν, πλέον, ουσιαστική συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η οποία δε θα εξαντλείται σε θεωρητικές αναφορές, αλλά θα κατευθύνει, θα καθοδηγεί και θα υποστηρίζει τις απαραίτητες παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές.

Επιπλέον, δώδεκα χρόνια μετά την ψήφιση του Ν. 2413/96, είναι απαραίτητο να προχωρήσουμε στην αξιολόγηση της εφαρμογής του και στις αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις. Υπάρχουν σημεία τα οποία χρήζουν ανανέωσης και προσαρμογής στις σημερινές συνθήκες, κυρίως σε ό,τι έχει σχέση με τη λειτουργία των ειδικών εκπαιδευτικών δομών, όπως οι Τ.Υ. και τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, είναι αναγκαίο να δούμε τη στάση μας απέναντι στη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλοδαπών μαθητών και τη σκοπιμότητα εφαρμογής ενός τέτοιου μέτρου, πάντα σε συνάρτηση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Conseil de l'Europe (1995), *Convention Cadre pour la protection des minorités nationales et rapport explicatif*, Strasbourg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Eurydice (2004), *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Bruxelles: Eurydice.

- I.N.R.P. (2007), *Approches Interculturelles en Education. Etude Comparative Internationale*, Paris: Institut National de Recherche Pédagogique – Service de Veille Scientifique et Technologique, Syrie : Les dossiers de la Veille.
- Leeman, Y./ Ledoux, G. (2003), 'Preparing teachers for intercultural education', *Teaching Education*, 14 (3), 279-291.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<http://www.consilium.europa.eu/fr/summ.htm>

<http://www.ipode.gr>

Ο Γιώργος Νικολάου γεννήθηκε στην Πτολεμαΐδα. Είναι απόφοιτος της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας και του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου της Λυών LUMIERE - LYON II, όπου ολοκλήρωσε τις βασικές σπουδές (MAITRISE) και το μεταπτυχιακό του δίπλωμα (DEA). Ανακηρύχθηκε Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1999. Η διατριβή του έχει ως θέμα το ρόλο των ελλήνων εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Έχει πλούσιο διδακτικό έργο στην πρωτοβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Τον Ιανουάριο του 2000, εκλέχτηκε Πρόεδρος επί θητεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, απ' όπου παραιτήθηκε το Σεπτέμβριο του 2001, για να αναλάβει καθήκοντα ως Λέκτορας Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σήμερα βρίσκεται στη βαθμίδα του Επίκουρου Καθηγητή. Είναι μέλος της Παιδαγωγικής Εταιρείας, της Εταιρείας Ειδικής Αγωγής και αναπληρωματικό μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Έχει σημαντική παρουσία σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια και αξιόλογη αρθρογραφία σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά. Έχει δημοσιεύσει δύο μονογραφίες με τίτλο: «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο» και «Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές Αρχές» στα Ελληνικά Γράμματα.