



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας
Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ
Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184,
website: manedu.uoiwest.gr, email: manedu@uoiwest.gr

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
EDUCATION
MANAGEMENT

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Διοίκηση Εκπαίδευσης / Education Management»

Διπλωματική Εργασία

**«Το νομικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.
Νομοθεσία, νομολογία και πρακτικές εφαρμογές».**

Διαμάντω Αγγελοπούλου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής	
Δρ. Γεωργιάδου Νίκη	
Α΄ Συν-Επιβλέπων	Β΄ Συν-Επιβλέπων
Δρ. Μητρόπουλος Ιωάννης	Δρ. Γατομάτης Παναγιώτης

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2020

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα.

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ.3 του Ν.1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον. _

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2020.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τη συγγραφέα της Διπλωματικής Εργασίας, καθώς και την επωνυμία του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις πιο θερμές μου ευχαριστίες στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών «Διοίκηση Εκπαίδευσης» για την αμέριστη υποστήριξή τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Καταρχήν θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της τριμελούς επιτροπής κ.Γατομάτη Παναγιώτη και κ. Μητρόπουλο Ιωάννη για τις πολύτιμες και ουσιαστικές κρίσεις και διορθώσεις τους, που συνέβαλαν στη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της παρούσας διπλωματικής εργασίας σύμφωνα με τα επιστημονικά πρότυπα συγγραφής εργασιών. Επίσης, θα ήταν παράλειψή μου να μην αναφερθώ και στην συμβολή των υπολοίπων Διδασκόντων Καθηγητών του προγράμματος η οποία ήταν καθοριστική για την μετέπειτα εξέλιξή μου στο επιστημονικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Τις πιο θερμές μου, όμως, ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην Καθηγήτρια και επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας κ. Νίκη Γεωργιάδου, η οποία υπήρξε αστείρευτος ανατροφοδότης μου, μέντοράς μου και πολύτιμος σύμβουλος μου. Γενικότερα η θετική της αύρα, η διάθεση της για συνεργασία και ο φιλικός και επικοινωνιακός της χαρακτήρας ήταν για μένα καθοριστικός για την διεκπεραίωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Τέλος θα ήθελα να αφιερώσω την όλη προσπάθειά μου στην οικογένειά μου και ιδιαιτέρως στα παιδιά μου, Στάθη-Παναγιώτη και Κωνσταντίνα για την υποστήριξη και την κατανόηση που επέδειξαν όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα έτσι όπως έχει θεσμοθετηθεί μέσα από την πληθώρα των νομοθετικών διαταγμάτων με αφετηρία τη δεκαετία του 1970 έως και το έτος 2018.

Έχει ως κύριο στόχο την παρουσίαση του νομικού πλαισίου που διέπει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ειδικότερα, ως επιμέρους στόχος της εργασίας είναι η διεξοδική εξέταση του νομικού καθεστώτος στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό κράτος και ό,τι ευρύτερα ισχύει νομοθετικά και λειτουργεί ως ρυθμιστικό πλαίσιο του διαπολιτισμικού χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης. Καταγράφονται και εξετάζονται λεπτομερώς όλοι οι νόμοι, τα διατάγματα, οι εγκύκλιοι που καθορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης καλύπτοντας χρονικά την περίοδο από τη δεκαετία του 1970 έως τις μέρες μας.

Πρόκειται για μια έρευνα αρχείου που έχει σκοπό την εκτενή και λεπτομερή παρουσίαση όλου του νομοθετικού πλαισίου που αφορά τη διαχείριση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών μέσα από τις πολιτικές του ελληνικού κράτους που επιχειρήθηκαν τα τελευταία 50-60 χρόνια. Παράλληλα γίνεται προσπάθεια κριτικής παρουσίασης των διάφορων νομοθετικών διαταγμάτων που κατά καιρούς εκδίδονταν. Κατά βάση κατατίθενται οι απόψεις και οι αξιολογικές κρίσεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με το σκοπό και τη σημασία των ρυθμιστικών διατάξεων με το πέρασμα των χρόνων αλλά και συγκριτικά με την μέχρι τότε νομοθεσία.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρόλο που θεσμοθετήθηκαν πολλοί νόμοι, διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και εγκύκλιοι για την διευθέτηση του ζητήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εντούτοις στην πράξη λίγα από τα παραπάνω εφαρμόστηκαν λόγω έλλειψης πολιτικής βούλησης και αντίστασης της ελληνικής κοινωνίας.

Λέξεις – Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολιτισμική ετερότητα, νομοθετικό πλαίσιο, διαχείριση ετερότητας, κριτική επισκόπηση

Abstract

The main objective of this dissertation is to present the legal framework governing Intercultural Education in Greece as it has been institutionalized through many of the legislative decrees starting from the 1970s until the year 2018.

In particular, as a sub-objective of the work is the thorough examination of the legal status in the field of Intercultural Education in the Greek state and what is more broadly applicable in law and functions as a regulatory framework of the intercultural character of Greek education. All the laws, decrees, circulars that define the form and content of interculturalism in the field of education are recorded and examined in detail, covering the period from the 1970s to the present day.

This is an archive research that aims at the extensive and detailed presentation of the entire legal framework concerning the management of returnees and foreign students through the policies of the Greek state that have been attempted over the last 50-60 years. At the same time, an attempt is made to critically present the various legislative decrees that were issued from time to time. Basically, the views and evaluative judgments that have been expressed regarding the purpose and importance of the regulatory provisions over the years are presented, as well as compared to the legislation so far.

In conclusion, we could say that although many laws, decrees, ministerial decisions and circulars were enacted to settle the issue of intercultural education in Greece, in practice few of the above were implemented due to lack of political will and resistance of Greek society.

Keywords: Intercultural education, cultural diversity, legal framework, diversity management, critical overview

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Abstract	5
Συνοπτομογραφίες-Ακρωνύμια	8
Εισαγωγή	9
Μέρος Πρώτο	
1. Αποσαφήνιση Εννοιών	11
1.1. Πολιτισμός-Κουλτούρα	11
1.2. Πολυπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμικότητα	13
2. Πολιτικές διαχείρισης ετερότητας	16
2.1. Εκπαιδευτικά Μοντέλα	18
2.1.1. Αφομοιωτικό μοντέλο	19
2.1.2. Μοντέλο Ενσωμάτωσης	20
2.1.3. Πολυπολιτισμικό Μοντέλο	22
2.1.4. Αντιρατσιστικό μοντέλο	23
2.1.5. Διαπολιτισμικό Μοντέλο	25
3. Το κίνημα της Μετανάστευσης στην Ελλάδα	27
4. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: στόχοι και αρχές	30
4.1. Η Διαπολιτισμική Εκπ/ση στην Ελλάδα στοχοθεσία-φιλοσοφία	35
4.2. Η Διαπολιτισμική Εκπ/ση στην Ελλάδα μέσα από τις ευρωπαϊκές και διεθνείς συνθήκες	36
Δεύτερο Μέρος	
5. Μεθοδολογία	42
5.1. Σκοπός της έρευνας	42
5.2. Επιμέρους στόχοι	42
5.3. Ερευνητικά ερωτήματα	43
5.4. Δείγμα έρευνας	43
5.5. Μεθοδολογία έρευνας	44
5.6. Μέθοδος συλλογής δεδομένων	45
6. Ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου της Δ.Ε. στην Ελλάδα	46
6.1. Η στοχοθεσία και φιλοσοφία της Δ.Ε. τις δεκαετίες '70 και '80	46
6.2. Η στοχοθεσία και φιλοσοφία της Δ.Ε. τη δεκαετία του '90 έως σήμερα	49
6.3. Τα Διαπολιτισμικά σχολεία	53

6.3.1. Τα Διαπολιτισμικά σχολεία κατά τις δεκαετίες '70 και '80	53
6.3.2. Τα Διαπολιτισμικά σχολεία τη δεκαετία του '90	54
6.3.3. Τα Διαπολιτισμικά σχολεία τη δεκαετία του 2010	58
6.4. Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα	59
6.5. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.)	64
6.6. Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)	66
6.7. Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)	67
6.8. Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών σε επίπεδο σχολικής μονάδας	70
6.9. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα υποστήριξης αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών	75
6.9.1. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)	75
6.9.2. Εκπαιδευτικά Προγράμματα	79
Τρίτο Μέρος	
7.Συμπεράσματα	82
Βιβλιογραφία	85
Παράρτημα	100

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Δ.Υ.Ε.Π.	Δομή Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Β.Δ.	Βασιλικό Διάταγμα
Τ.Υ.	Τμήμα Υποδοχής
Φ.Τ.	Φροντιστηριακό Τμήμα
Ι.Π.Ο.Δ.Ε.	Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Ζ.Ε.Π.	Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
Ν.Δ.	Νομοθετικό Διάταγμα
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως
Ν.	Νόμος
Σ.Π.	Σχολεία Παλινοστούντων
Ε.Φ.Τ.	Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Α.Π.Σ.	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών
Ν.Π.Σ.	Νέα Προγράμματα Σπουδών
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
Σ.Π.	Σχολεία Παλινοστούντων

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια σημαντική αλλαγή στη σύσταση-σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας. Η μεγάλη εισροή μεταναστών στον ελληνικό χώρο επέφερε ανακατατάξεις σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο. Από τη δεκαετία του 1970 η χώρα άρχισε να δέχεται σημαντικό αριθμό παλιννοστούντων Ελλήνων και αλλοδαπών (νόμιμα ή παράνομα). Τις μετέπειτα δεκαετίες, ο όγκος των μεταναστών και των προσφύγων αυξήθηκε λόγω των γεωπολιτικών και οικονομικών αλλαγών καθώς και εξαιτίας της εμπόλεμης κατάστασης και της καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε γειτονικές χώρες.

Η ανομοιογένεια του ελληνικού πληθυσμού είναι έκδηλη και στο μαθητικό δυναμικό της χώρας (Palaiologou, 2012). Η ομοιογένεια στον πολιτισμό και τη γλώσσα, που επικρατούσε παλαιότερα, έχει δώσει τη θέση της σε ένα σύνθετο παζλ πολιτισμών και γλωσσών, σε μια πολυμορφία από μαθητές διαφόρων εθνοτήτων. Η ένταξη των παιδιών αυτών στην ελληνική κοινωνία, σε μια ουσιαστικά ξένη χώρα, αποτελεί ζητούμενο. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηριζόταν ως μονοπολιτισμικό. Όμως, τα σύγχρονα πολιτικά και κοινωνικά δεδομένα προκρίνουν το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001· Palaiologou, 2012). Η ομαλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών δεν μπορεί να επιτευχθεί όταν η πολιτεία αγνοεί το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Palaiologou & Faas, 2012).

Πλήθος νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων θεσμοθετούνται με σκοπό τη διαχείριση της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού. Βασική προτεραιότητα του ελληνικού κράτους, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, υπήρξε η εξασφάλιση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα καθώς και η αποφυγή της κοινωνικής περιθωριοποίησης και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού τους (Trouki, 2012).

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια καταγραφής όλων των νομοθετημάτων που έχουν θεσπιστεί από το ελληνικό κράτος με αφετηρία τη δεκαετία του 1970 έως και τις μέρες μας και αφορούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Παράλληλα οι πληροφορίες, που συλλέγονται, συστηματοποιούνται και διαχωρίζονται σε θεσμικό και διαχειριστικό επίπεδο. Με την έρευνα αυτή δίνεται μια συνολική εικόνα για το πως το ελληνικό κράτος διαχειρίστηκε το θέμα της ετερότητας στην εκπαίδευση. Σε ποιο βαθμό

ανταποκρίθηκε στις προκλήσεις και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πόσο αποτελεσματικά αντιμετώπισε τα ποικίλα εκπαιδευτικά προβλήματα.

Αρχικά στην εργασία αποσαφηνίζονται κάποιοι όροι που είναι απαραίτητοι για την πληρέστερη κατανόηση της νομοθεσίας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην συνέχεια, μέσω της έρευνας αρχείου και της ανάλυσης περιεχομένου γίνεται πλήρης ανάλυση της διαπολιτισμικής νομοθεσίας στην Ελλάδα και η κατηγοριοποίησή της σε θεματικές ενότητες, εξετάζοντάς τη διαχρονικά. Τέλος προχωράμε στη διατύπωση συμπερασμάτων με βάση τα ερευνητικά δεδομένα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. Αποσαφήνιση εννοιών

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση σημαντικών όρων του θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ανάλυση των όρων *πολιτισμός-κουλτούρα* και *πολυπολιτισμικότητα-διαπολιτισμικότητα* κρίνεται απαραίτητη για την πληρέστερη κατανόηση του υπό διερεύνηση θέματος.

1.1. Πολιτισμός-Κουλτούρα

Οι όροι πολιτισμός και κουλτούρα αποκτούν σε κάθε εποχή και σε κάθε γλώσσα διαφορετικό περιεχόμενο (Νόβα- Καλτσούνη Χ, 1998). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κάθε πολιτισμός εκφράζει και εξυπηρετεί τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας σε μια δεδομένη στιγμή της ιστορικής της πορείας (Νόβα- Καλτσούνη Χ, 1998).

Ο όρος «πολιτισμός» έχει οριστεί από πολλούς επιστήμονες και έχει υποστεί διαφοροποιήσεις μέσα στους αιώνες. Ο Banks (1991, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2000: 211) ορίζει τον πολιτισμό «ως τρόπο και στάση ζωής, που διαμορφώνεται υπό συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες». Ο πολιτισμός είναι μια έννοια η οποία δεν παραμένει σταθερή αλλά αλλάζει και παίρνει τη μορφή της σύμφωνα με τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις της κοινωνίας, η «πολιτισμική ταυτότητα» αποτελεί το προϊόν της παραπάνω διαδικασίας (Δαμανάκης, 1998 Δ3). Για να οριοθετήσουμε την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας, βασιζόμαστε σ' έναν ορισμένο αριθμό καθοριστικών κριτηρίων που θεωρούνται αντικειμενικά, όπως η κοινή καταγωγή, η γενεαλογία, η γλώσσα, η κουλτούρα, η θρησκεία, οι δεσμοί μ' ένα τόπο (Cuche, 2001).

Οι όροι κουλτούρα και πολιτισμός συχνά ταυτίζονται ως έννοιες και δηλώνουν από κοινού τα υλικά και πνευματικά προϊόντα μιας κοινωνίας (Ζωγράφου, 2003). Ο Γκότοβος (2003) υποστηρίζει ότι η κουλτούρα περιλαμβάνει τα υλικά στοιχεία (δρόμοι, σπίτια, ναοί, κτίρια) και συμβολικά στοιχεία (θρησκεία, γλώσσα, ήθη, έθιμα, αξίες) του πολιτισμού. Η κουλτούρα σχετίζεται γενικότερα με τα πνευματικά επιτεύγματα μιας κοινωνίας και ειδικότερα με τα γράμματα και τις τέχνες καθώς και με τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των ατόμων ως προϊόν της κοινωνικοποίησης τους. Στα παραπάνω στοιχεία συγκαταλέγονται τα ήθη, η ηθική, η παράδοση, οι νόμοι και η θρησκεία τα

οποία χαρακτηρίζουν το κοινωνικό σύνολο, αποτελούν κοινωνική κληρονομιά και μεταβιβάζονται στις επόμενες γενιές (Ζωγράφου, 2003).

Ο πολιτισμός διακρίνεται για την συνέχειά του μέσα στην κοινωνία που αναπτύσσεται καθώς μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά (Νικολάου, 2000). Ο Δαμανάκης (1998: 30) υποστηρίζει ότι «ο όρος πολιτισμός στην ευρεία του έννοια περιλαμβάνει την ιστορική κληρονομιά, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη λαϊκή παράδοση καθώς και όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου». Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Νικολάου (2000: 211) που θεωρεί ότι ο πολιτισμός υπό την ευρεία του έννοια περιλαμβάνει «γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικούς κανόνες, έθιμα, γλώσσες, μη λεκτική επικοινωνία». Κατά τον Ζωγράφου (2003), ο πολιτισμός είναι προϊόν αντιπαράθεσης μεταξύ των παραδόσεων και των υλικών όρων ζωής και μια διαδικασία που συνεχώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται όπως μεταβάλλονται οι συνθήκες ζωής και οι παραδόσεις.

Κατά τον Άλφρεντ Βέμπερ ο όρος πολιτισμός δηλώνει τα στοιχεία της κοινωνικής κληρονομιάς που αναφέρονται στις επιστημονικές γνώσεις και στα επιστημονικά επιτεύγματα, ενώ ο όρος κουλτούρα δηλώνει τα ηθικά και πνευματικά επιτεύγματα (Τσαούσης, 1984). Λέγοντας πολιτισμός εδώ, με την ευρεία έννοια του όρου, εννοούμε το σύνολο των στοιχείων που χρειάζεται ο άνθρωπος για να επιτύχει την προσαρμογή του στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του και την ικανοποίηση των φυσικών και πνευματικών αναγκών του. Συμπεριλαμβάνουμε, δηλαδή, όλους τους κανόνες, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου (Greverus, 1987).

Στην περίπτωση των μεταναστών, αυτοί φέρνουν το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο με την εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής. Στην συνέχεια όμως δημιουργούν έναν νέο πολιτισμό διαφορετικό από το αυτό της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής. Αυτός ο ενδιάμεσος πολιτισμός, ο πολιτισμός των μεταναστών, είναι αποτέλεσμα της εξέλιξης του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους μέσα από τις επιδράσεις που δέχτηκε από τον πολιτισμό της χώρας διαμονής (Δαμανάκης, 1998). Στους μετανάστες, οι σχέσεις κοινωνικής ανισότητας, που καταστατικά τους καθορίζουν σε συνδυασμό με τον κοινωνικό αποκλεισμό που τους επιβάλλεται από τις πολιτικές εθνοτικής διαφοροποίησης και διαχωρισμού, έχουν ως αποτέλεσμα τον καθορισμό της κοινωνικής και πολιτισμικής τους δράσης και εν τέλει την νοσηματοδότηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Ο

πολιτισμός αυτός των μεταναστών αφομοιώνεται, όταν δεν εξαφανίζεται τελείως και μπορεί να μεταδοθεί επιλεκτικά και εθνοκεντρικά με τρόπο εξαναγκαστικό (Παπάς, 2001)

Ο πολιτισμός των μεταναστών ως προς τα χαρακτηριστικά του και την αξία του δεν αποτελεί απλά «αυτονόητη συνέχεια» του πολιτισμού της χώρας καταγωγής, δηλαδή έναν «εθνοτικά διακριτό πολιτισμό». Παρότι είναι ένας ξένος πολιτισμός, θεωρητικά αποτελεί όψη και διάσταση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής και αυτό γιατί οι διαδικασίες ένταξης είναι υποκειμενικά βιωμένες μέσα από την κοινωνία ενώ οι διαδικασίες αποκλεισμού προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την επιλογή περιεχομένων και συμβόλων πολιτισμικού και κοινωνικού αυτοπροσδιορισμού (Γκόβαρης, 2001).

Ο πολιτισμός δεν έχει στατικό αλλά δυναμικό μετασχηματιστικό χαρακτήρα καθώς αλλάζει στον ιστορικό χρόνο. Επιπλέον δεν είναι μονοδιάστατος εφόσον επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός από τα μέλη του κοινωνικού συνόλου που ζουν μέσα σε αυτόν το συγκεκριμένο πολιτισμό. Τα προσωπικά βιώματα και οι εμπειρίες υπαγορεύουν την περαιτέρω στάση και εκτίμηση κάποιας συγκεκριμένης όψης ενός κοινού πολιτισμού (Verma & Bagley, 1984).

1.2. Πολυπολιτισμικότητα-διαπολιτισμικότητα

Οι ραγδαίες αλλαγές σε επίπεδο κοινωνικοπολιτισμικό, οικονομικό και τεχνολογικό που διαδραματίζονται τις τελευταίες δεκαετίες σε συνδυασμό με την αύξηση της εισροής μεταναστών, είχαν ως αποτέλεσμα την δημιουργία κοινωνιών που δεν είναι πλέον αμιγώς μονοπολιτισμικές ενώ η έννοια της μονοπολιτισμικότητας πέρασε στο περιθώριο (Ντίνας, Βαμβακίδου & Κυρίδης, 2002).

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η πολυπολιτισμικότητα αποτελούν χαρακτηριστικό, δομικό γνώρισμα των μεταναστευτικών κοινωνιών. Αφορμή αυτής της αλλαγής στάθηκαν τα μειονοτικά κινήματα που εκδηλώθηκαν στις ΗΠΑ, τη Μεγάλη Βρετανία και τον Καναδά. Η εμφάνιση φαινομένων ρατσισμού και περιθωριοποίησης των μεταναστών προκάλεσε την έναρξη ενός αγώνα για την αποκατάσταση της αδικίας έναντι των μεταναστευτικών

ομάδων μέσω της αναγνώρισης της πολιτισμικής διαφοράς, της θεσμοθέτησης δίγλωσσης εκπαίδευσης και της ενσωμάτωσης των πολιτισμικών τους στοιχείων στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Στην δεκαετία του '70 η έννοια της πολυπολιτισμικότητας εκφραζόταν μέσα από την έννοια της εθνότητας. Παρατηρείται η ύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων ως φορείς στατικών πολιτισμικών ταυτοτήτων ενώ η έννοια της εθνότητας συμβάλλει τόσο στην κοινωνικοποίηση και την ανάλυση της πολυπολιτισμικότητας όσο και στην νοηματοδότηση των διαφορών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Γκόβαρης,2004).

Στην Ελλάδα, η πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας είναι γεγονός, μετά την έλευση μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων που παρατηρήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, χωρίς αυτό να έχει ως επακόλουθο την αυτόματη αντιμετώπιση και διαχείριση της. Η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει την υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση ενώ η διαπολιτισμικότητα το πως έπρεπε να είναι η νέα κοινωνική κατάσταση. Άρα μόνο σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες μπορεί να λάβει χώρα η διαπολιτισμικότητα χωρίς όμως απαραίτητως να συμβαίνει. Η πολυπολιτισμικότητα είναι δεδομένη, η διαπολιτισμικότητα όμως όχι (Δαμανάκης, 2005:39 Δ22).

Μεταξύ των όρων πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα είναι δύσκολο να γίνει η εννοιολογική τους διάκριση. Ο Μάρκου (1997) αναφέρεται στην διαφοροποίηση των δύο όρων επισημαίνοντας ότι με τον πρώτο όρο, την πολυπολιτισμικότητα, περιγράφεται μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα που είναι σε εξέλιξη ενώ με τον δεύτερο δηλώνεται μια δυναμική διαδικασία που προϋποθέτει την αλληλεπίδραση, την αμοιβαία συνεργασία και αναγνώριση μεταξύ ατόμων από διαφορετικές μεταναστευτικές ομάδες με διαφορετική εθνική προέλευση (Μάρκου, 1998).

Ο Hohman (1989) επεξηγεί τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» ως μια κατάσταση την οποία αντιμετωπίζουν όλες οι κοινωνίες που συναποτελούνται από μειονοτικές ομάδες και οι οποίες διαφέρουν πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα. Αναλόγως ο όρος «διαπολιτισμικότητα» συνδέεται με όλες εκείνες τις παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτισμικές δράσεις που στοχεύουν στην ομαλοποίηση της κατάστασης λόγω των προβλημάτων από την μετανάστευση. Ουσιαστικά η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται με την Διαπολιτισμική Αγωγή. Επομένως η πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα δηλαδή «το τι είναι» ενώ η διαπολιτισμικότητα «το τι θα έπρεπε», που είναι και το ζητούμενο.

Ανάλογα τοποθετήθηκε και ο Dickopp (1984) κάνοντας λόγο για τη σημασία της πρόθεσης «δια» στον όρο «διαπολιτισμικότητα» που αναφέρεται κατά πρώτον στην σημαντικότητα και αναγκαιότητα της αγωγής σε θέματα αμοιβαιότητας, αλληλοαποδοχής και αλληλοκατανόησης στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες. Επιπρόσθετα η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών που θα πρέπει να αναδειχθούν μέσω της εκπαίδευσης σε θέματα αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης.

Τέλος η διαπολιτισμική αγωγή είναι αναγκαία για την καλλιέργεια κοινών αρχών που θα είναι παραδεκτές από όλους τους πολιτισμούς. Κατά τον Γεωργογιάννη (1997), η πολυπολιτισμικότητα νοείται ως μια κοινωνική σχέση όπου άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα συμβιώνουν και τα ποικίλα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά συνυπάρχουν ενώ η διαπολιτισμικότητα έχει δυναμικό χαρακτήρα και αναφέρεται στις αμοιβαίες συνεργατικές και αλληλεπιδραστικές σχέσεις των διαφόρων μεταναστευτικών και εθνικών ομάδων. Επιπλέον, ο Γεωργογιάννης (2008) υποστηρίζει ότι, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυπολιτισμικότητας, σε κάθε κοινωνία υπάρχει μια κυρίαρχη ομοιογενή ομάδα και άλλες μικρότερες ομάδες όπου η καθεμία φέρνει το δικό της πολιτισμικό φορτίο. Προκειμένου να συνυπάρξουν οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες και να υπάρξει ενότητα στο κοινωνικό σύνολο υποχρεούνται τα μέλη να αποδεχτούν την πολιτισμική ισότητα και τις κοινές πολιτισμικές αξίες.

Ο Γκόβαρης (2000) κάνει λόγο για τέσσερις κατηγορίες πολυπολιτισμικών κοινωνιών: τον εθνοτικό πολυπολιτισμό, όπου οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες συνυπάρχουν χωρίς να αναπτύσσονται μεταξύ τους σχέσεις συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, τον φιλελεύθερο πολυπολιτισμό στον οποίο το άτομο και εν γένει τα δικαιώματά του αποτελούν προτεραιότητα ενώ κάθε αξίωση των μειονοτικών ομάδων για παροχή δικαιωμάτων απορρίπτεται, τον αριστερό-φιλελεύθερο πολυπολιτισμό, όπου τα δικαιώματα των μειονοτικών κατοχυρώνονται με βάση το σύνταγμα και οι ποικίλες πολιτισμικές ταυτότητες αναδεικνύονται και τέλος τον κριτικό-αναστοχαστικό πολυπολιτισμό, όπου οι εθνικοπολιτισμικές ομάδες αντιπροσωπεύονται στις κοινωνικές δράσεις και δομές επί ίσοις όροις ενώ τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά αναδεικνύονται και γίνονται συνειδητά αποδεκτά από όλη την κοινότητα.

Συνέπεια λοιπόν της έλευσης μεταναστών ήταν η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών στις χώρες υποδοχής που συνέβαλλαν σε αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στον κοινωνικοοικονομικό τομέα και εν γένει στη ζωή και την καθημερινότητα των κατοίκων

στα πλαίσια της ομαλής προσαρμογής και ένταξης των νέων πληθυσμιακών ομάδων και στη διαφύλαξη της κοινωνικής συνοχής (Banks, 2004). Κάθε χώρα αντιμετώπισε την πολιτισμική ετερότητα με ποικίλους τρόπους με βάση την κουλτούρα και την ιδεολογία της.

Γενικότερα στη Δύση παρατηρείται μια τάση για ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων δίνοντας έμφαση σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ του συνόλου των μελών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας έτσι ώστε η πολιτισμική σύνθεση να είναι επωφελής για όλους. Αυτό είναι που αποκαλούμε «διαπολιτισμικότητα» (Νικολάου, 2011; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Στην ομαλή συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των ετερογενών πολιτισμικά ομάδων παίζει καθοριστικό και ουσιαστικό ρόλο η εκπαίδευση (Μπάγκαβος και Παπαδοπούλου, 2006).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως κύριο σκοπό να συμβάλλει επικουρικά στο να συνειδητοποιήσουν και να αναγνωρίσουν οι μαθητές την ύπαρξη και άλλων πολιτισμικά ομάδων, να τις αποδεχτούν ως ισότιμες και να τις σεβαστούν. Επίσης, στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες, στάσεις και γνώσεις για να δραστηριοποιηθούν στον ενιαίο εθνικό πολιτισμό που συναποτελείται από τον κυρίαρχο και τους άλλους εθνικούς πολιτισμούς. Τέλος μέσω της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με εναλλακτικές πολιτισμικές και εθνικές επιλογές (Banks, 2004).

2. Πολιτικές Διαχείρισης της ετερότητας

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι κύριες πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας που αποτελούν χαρακτηριστικό όλων των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Οι πολιτικές της ομογενοποίησης και της διατήρησης είναι αυτές που σε γενικές γραμμές επηρέασαν την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών σε θέματα διαχείρισης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Δύο αντίθετες έννοιες όπου η μεν πρώτη, της ομογενοποίησης, απορρίπτει την ετερότητα και τα θεμελιώδη δικαιώματα των ατόμων που συνιστούν την πολιτισμική ετερότητα ενώ η δεύτερη, της διατήρησης, αναγνωρίζει και κατοχυρώνει την πολιτισμική ετερότητα και τα θεμελιώδη δικαιώματα (Καρανικόλα, 2015).

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες καθορίζονται από την πολιτισμική ταυτότητα και ετερότητα. Αλληλένδετες έννοιες που η μία ορίζει και προσδιορίζει την άλλη μέσα από μια διαλεκτική σχέση. Σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία οι ετερότητες βρίσκονται σε μια διαλεκτική, επικοινωνιακή, αλληλεπιδραστική σχέση με τις ταυτότητες (Huntington, από Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, 2010). Η ταυτότητα αποτελεί γνώρισμα της προσωπικότητας του ατόμου. Διακρίνεται στην προσωπική που σχετίζεται με την αυτοεικόνα του ατόμου και διαμορφώνεται με το πέρασμα του χρόνου και στην κοινωνική που δηλώνει τη θέση του ατόμου μέσα στην κοινωνία (Γκότοβος, 2003). Η ταυτότητα δεν έχει μια σταθερή δομή καθώς δέχεται επιδράσεις από τις μεταβαλλόμενες περιβαλλοντικές συνθήκες (Ζωγράφου, 2003).

Η ετερότητα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των περισσότερων δυτικών κοινωνιών και σχετίζεται με τα φυσικά και προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου (Ely & Thomas, 2001) αλλά και τα ειδικά όπως οι πεποιθήσεις, οι στάσεις και οι αξίες (Harrison, Price, Bell, 1998). Η πολιτισμική ετερότητα περιλαμβάνει την κοσμοθεωρία, το αξιακό σύστημα, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις μιας ομάδας και των μελών της ξεχωριστά (Adler, 2002). Βασικά η πολιτισμική ετερότητα εμπεριέχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά στοιχεία διαφοροποίησης της μιας πολιτισμικής ομάδας από την άλλη όπως η φυλή, η θρησκεία, το έθνος, η γλώσσα (Γκότοβος, 2002 Δ17). Κατά τον Habermas (1994) η ετερογένεια εκφράζεται μέσα από διάφορες μορφές ζωής όπως οι παραδόσεις, οι συνήθειες, τα εθνολογικά, φυλετικά, θρησκευτικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Ο Thomas (1992) αντιλαμβάνεται την ετερογένεια ως ένα μείγμα διαφόρων πολιτισμών.

Η διαχείριση της ετερότητας κρίνεται επιβεβλημένη για όλα τα κράτη που έχουν να διαχειριστούν πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Η ομογενοποίηση και η διατήρηση, δυο αντίθετες πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας, εφαρμόζονται ανάλογα με την οικονομική και πολιτική κατάσταση της χώρας αλλά και σε συνάρτηση με την πρότερη της εμπειρία σε θέματα υποδοχής ή εξαγωγής μεταναστών. Η διαχείριση τέτοιων καταστάσεων γίνεται πιο δύσκολη για χώρες που στερούνται εμπειριών σε θέματα ενσωμάτωσης πολιτισμικών ομάδων με θρησκευτικές, εθνικές και πολιτισμικές διαφορές (Καρανικόλα, 2015).

Κατά την ομογενοποίηση, η σύγκλιση των πολιτισμικών ταυτοτήτων αποτελεί βασική προτεραιότητα ενώ επιδιώκεται η καταπολέμηση του πολιτισμικού πλουραλισμού. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου η επιθετική πολιτική είναι μονόδρομος

εκλαμβάνοντας την ετερότητα ως αντικείμενο ειδικής απαξίας και τον αναγκαστικό προσηλυτισμό ως ένα μέσο αποδυνάμωσής της. Το κράτος διαχειρίζεται κατά αποκλειστικότητα την εξουσία κάνοντας χρήση βίας προκειμένου να επικρατήσει μεταξύ των μελών των διαφόρων πολιτισμικών και ανταγωνιστικών ομάδων τα οποία βρίσκονται σε περιορισμό και σε μειονεκτική θέση εφόσον δεν τους αναγνωρίζεται καμία πολιτισμική αξία. Αυτή η πολιτική διαχείρισης της ετερότητας προσβάλλει τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα καταπνίγοντας την προσωπικότητα του ατόμου και τη δυνατότητα συμμετοχής του στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Bennett, 1993).

Εκ διαμέτρου αντίθετη πολιτική προσέγγισης της ετερότητας είναι αυτή της διατήρησης. Η πολιτική της διατήρησης εκδηλώνεται μέσω πρακτικών που αναγνωρίζουν και κατοχυρώνουν την πολιτισμική ετερότητα και προστατεύουν τα θεμελιώδη δικαιώματα, όπως αυτά ορίζονται από τις διεθνείς συμβάσεις με την υποστηρικτική συνδρομή των κυβερνητικών και διεθνών οργανισμών αλλά και του σχετικού νομικού-θεσμικού πλαισίου. Κατά τον Raz (ό.α. Smelser & Alexander, 1999), η ετερότητα αποτελεί αυταξία και σέβεται την βούληση και επιθυμία των μελών μιας κοινότητας να μεταβιβάσουν στα τέκνα τους τις παραδόσεις τους. Σε αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε στο φιλελεύθερο πρότυπο διαχείρισης της ετερότητας, που έλκει την πολιτική του καταγωγή στις διεθνοπολιτικές διαρρυθμίσεις ως αποτέλεσμα των θρησκευτικών πολέμων της Μεταρρύθμισης.

2.1. Εκπαιδευτικά Μοντέλα

Από τη δεκαετία του '60 εκφράστηκαν διάφορες θέσεις για τον τρόπο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας μέσω της εκπαίδευσης. Στον επιστημονικό χώρο ο Γεωργογιάννης (1997) και Νικολάου (2009) έκαναν λόγο για γενικές κατηγορίες εκπαιδευτικών παραδειγμάτων που στοχεύουν στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στις εκπαιδευτικές δομές διαφυλάσσοντας την κοινωνική συνοχή στις χώρες υποδοχής. Ο Νικολάου (2010) υποστηρίζει ότι οι χώρες υποδοχής μεταναστών δεν αντιμετώπισαν ενιαία τα προβλήματα που προκλήθηκαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτήτων.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική που εφάρμοσαν , αυτή μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε πέντε βασικά μοντέλα: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό. Τα δύο πρώτα μοντέλα είναι μονοπολιτισμικά ενώ τα επόμενα τρία πολυπολιτισμικά. Γενικότερα διαπιστώνεται ότι όταν η εκπαιδευτική νομοθεσία μιας χώρας αλλάζει, τότε προκύπτουν αλλαγές και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και οργάνωσης καθώς και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Κεσίδου, 2008).

Η Γνώση της εκπαιδευτικής πολιτικής , των εκπαιδευτικών μοντέλων θα συμβάλλουν στην βαθύτερη κατανόηση του νομοθετικού πλαισίου που εφαρμόζεται για την διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας.

2.1.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Η έννοια της αφομοίωσης, κατά τον Baumann, άρχισε να γίνεται γνωστή από τον 17^ο αιώνα και αποσκοπούσε στην βαθμιαία εξάλειψη, ως φυσική νομοτέλεια, των πολιτισμικών διαφορών μεταξύ ατόμων διαφορετικής προέλευσης (Καρανικόλα. 2015). Η αφομοιωτική πολιτική επικράτησε στα μέσα της δεκαετίας του '60 και εξακολουθεί να ασκεί επιρροή σε επίπεδο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό (Νικολάου, 2011).

Ουσιαστικά υπήρξε μια προσπάθεια ανασυγκρότησης και αναδιάρθρωσης των εφαρμοζόμενων μέχρι τότε πολιτικών για να αντιμετωπιστούν στην πράξη τα προβλήματα που προέκυψαν από την μετανάστευση (Γκόβαρης,2001). Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1999) οι χώρες υποδοχής μεταναστών εφάρμοσαν την πολιτική της αφομοίωσης, ως τα μέσα της δεκαετίας του '60 για να απορροφηθούν οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί από τον γηγενή προκειμένου να υπάρξει ομοιογένεια και δυνατότητα συμμετοχής από κοινού στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας. Πρόκειται για το φαινόμενο *melting pot* όπου η μεταναστευτική ομάδα αφομοιώνεται και χάνει τα πολιτισμικά της χαρακτηριστικά σε τέτοιο βαθμό, καθώς αναμιγνύεται με την επικρατούσα κοινωνική ομάδα, που να μην υπάρχει διάκριση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ουσιαστικά παρατηρείται μια ανυπαρξία φυλετικών ή εθνικών

στοιχείων που χαρακτηρίζουν τη δομή μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1999).

Επίσης ως αφομοίωση νοείται η διαδικασία του επιπολιτισμού (acculturation) που ολοκληρώνεται μέσα από τα στάδια της επαφής, της σύγκρισης και της προσαρμογής (Μάρκου, 1998). Οι οπαδοί της αφομοιωτικής πολιτικής υποστηρίζουν ότι οι μειονότητες αδυνατούν να ενταχθούν στην χώρα υποδοχής στην περίπτωση που διατηρούν τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά από την χώρα προέλευσης τους (Apter, ό.α. στον Νικολάου, 2010).

Στην εκπαίδευση το αφομοιωτικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από εθνοκεντρισμό και μονοπολιτισμό ενώ η γλωσσική ετερότητα των μαθητών, που προέρχονται από μεταναστευτικές ομάδες, αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα που δυσκολεύει την ενσωμάτωσή τους στην χώρα υποδοχής (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Ειδικότερα η φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο αποτελεί εμπόδιο για την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών με αποτέλεσμα να μπαίνει περιορισμός στο ποσοστό φοίτησής τους που δεν ξεπερνάει το 30% (Νικολάου, 2000).

Οι αλλοδαποί μαθητές χαρακτηρίζονται ως «ελλειμματικοί» που θα πρέπει να ξεπεράσουν γρήγορα την αδυναμία τους στο θέμα της γλωσσικής επικοινωνίας. Η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί την λύση του προβλήματος για την άμεση και αποτελεσματική αφομοίωση των μεταναστευτικών ομάδων (Νικολάου, 2011). Τα παιδιά των μεταναστών καλούνται να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί αντιστάθμιση του «πολιτισμικού ελλείμματος» και να συμμετάσχουν ισότιμα στις κοινωνικές δομές και δραστηριότητες της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2001).

2.1.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης κάνει την εμφάνισή του τη δεκαετία του 1970 ως συνέπεια της αδυναμίας του αφομοιωτικού μοντέλου να δημιουργήσει πολιτισμικά αρμονικές και ισόνομες κοινωνίες (Γκόβαρης, 2001). Η ενσωμάτωση αναγνωρίζει ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας πολιτιστικών στοιχείων που ασκεί επίδραση

στην χώρα υποδοχής και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της (Γεωργογιάννης, 1999). Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης ο πολιτισμός των μειονοτικών ομάδων και η πολιτισμική τους ετερότητα δεν απαξιώνεται αλλά αναγνωρίζονται οι πολιτισμικές διαφορές και γίνονται αποδεκτές στο βαθμό που δεν τίθενται σε κίνδυνο τα πολιτιστικά γνωρίσματα και τα δικαιώματα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (Γκόβαρης, 2001). Έτσι διευκολύνεται η κοινωνική ενσωμάτωση (Νικολάου, 2000).

Η «ανεκτικότητα» στην ετερότητα, ερμηνεύεται με βάση την αντίληψη ότι η ενσωμάτωση αρχικά και η αφομοίωση στη συνέχεια στοχεύουν, μέσω της αποδοχής της διαφορετικής γλωσσικής και εθνικής προέλευσης των μεταναστών, να δημιουργηθούν συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας (Μάρκου, 1996). Μέσω του σεβασμού των θρησκευτικών πεποιθήσεων, των ηθών, των εθίμων, της ενδυμασίας και των εθνικών εορτών των πολιτών της μειονότητας οδηγούμαστε στην ομαλή ένταξή τους στην νέα κοινωνική πραγματικότητα που συνδέεται με την υποχρέωσή τους να γνωρίσουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, να τον αποδεχτούν και να τον υιοθετήσουν.

Με το μοντέλο της ενσωμάτωσης γίνεται σαφές ότι οι αξίες και οι πεποιθήσεις της χώρας υποδοχής είναι αδιαπραγμάτευτες και σεβαστές από τα μέλη των διάφορων μεταναστευτικών ομάδων (Πυργιωτάκης, 2000). Επομένως, σε αντίθεση με τους υποστηρικτές της ομογενοποίησης και του αφομοιωτικού μοντέλου, όπου οι μεταναστευτικές ομάδες υποχρεούνται να αποκοπούν από τα στοιχεία της παράδοσής τους και τις ρίζες τους, με το μοντέλο της ενσωμάτωσης τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά αποτελούν κομμάτι της νέας προσωπικότητάς τους (Νικολάου, 2010).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την πολιτική της ενσωμάτωσης, υποβοηθείται η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητών με τον σχεδιασμό υποστηρικτικών προγραμμάτων (Νικολάου, 2011). Περιλαμβάνονται διδακτικές ενέργειες για την εκμάθηση της γλώσσας των μεταναστών αλλά και εξειδικευμένα προγράμματα που υποστηρίζουν τα παιδιά στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Οι εκπαιδευτικές δομές προωθούν την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής προκειμένου να επέλθει «η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών αυτών» (Νικολάου, 2009: 123).

Στα επίσημα σχολικά προγράμματα, στα τυπικά ή άτυπα, προτάσσεται ο σεβασμός στην γλώσσα, τη θρησκεία και τις παραδόσεις του αλλοδαπού μαθητή αλλά το εκπαιδευτικό σύστημα ζητά από τον μαθητή να προσαρμοστεί στην νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα χωρίς να αναπροσαρμόζει τις αρχές του και να προσανατολίζει τους

στόχους του στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή (Νικολάου, 2000). Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής δεν σέβεται τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλόφωνων μαθητών εκμηδενίζοντας έτσι την όποια προσπάθεια για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Γεωργογιάννης, 1999).

2.1.3. Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο έκανε την εμφάνισή του τη δεκαετία του 1970 όταν σε πολλές χώρες υποδοχής έγινε αντιληπτό ότι τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης διαιώνιζαν από γενιά σε γενιά το πρόβλημα της ομαλής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο και την κοινωνία συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή των κοινωνικοπολιτισμικών ανισοτήτων και του εθνικού διαχωρισμού (Γεωργογιάννης, 1999). Άρχισε να κάνει την εμφάνισή της η ιδέα του «πολιτισμικού πλουραλισμού» που πρέσβευε ότι οι διάφορες μειονοτικές ομάδες φέρουν διαφορετική κοινωνική ταυτότητα διεκδικώντας το σεβασμό της πολιτισμικής τους διαφοράς και τη θέση τους σε ένα εναλλακτικό πολυπολιτισμικό, και όχι μονιστικό, κοινωνικό μοντέλο (Γκόβαρης, 2004).

Οι υποστηρικτές του μοντέλου έχουν την άποψη ότι η κοινωνική συνοχή επιτυγχάνεται μέσω της αναγνώρισης των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μεταναστευτικών ομάδων και την δημιουργία μιας κοινωνίας που η συνοχή της και η ενότητά της δεν θα απειλείται από την συνύπαρξη όλων των πολιτισμών (Νικολάου, 2010). Η κοινωνία θα είναι πολιτισμικά ομοιογενής παρόλο που θα αποτελείται από ποικίλες διαφοροποιημένες πολιτισμικές ομάδες. Η στρατηγική πολιτική κάθε χώρας θα στοχεύει στην διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διάφορων πολιτισμικών ομάδων προκειμένου να εδραιωθεί η πολυπολιτισμική κοινωνία παρόλο που η κάθε ομάδα θα ζει απομονωμένα από την άλλη (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση στόχος είναι να βιώσουν οι διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες την ισότητα μέσα από τον σχεδιασμό προγραμμάτων, σχολικών πρακτικών και διδακτικού υλικού. Η αυτοεικόνα και οι σχολικές επιδόσεις των «ξένων» μαθητών θα βελτιωθούν μέσα από την εφαρμογή ενός πλουραλιστικού αναλυτικού

προγράμματος που στοχεύει στην διδασκαλία των ιδιαίτερων πολιτισμικών τους στοιχείων (Γκόβαρης, 2001). Διοργανώνονται εκπαιδευτικά προγράμματα που επιδιώκουν την καλλιέργεια και την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων για τον σεβασμό και την ανοχή ατόμων με διαφορετική εθνική, θρησκευτική, φυλετική και πολιτισμική προέλευση λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις ιδιαίτερες γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μεταναστών (Μάρκου, 1997).

Βασικός στόχος είναι οι αλλοδαποί μαθητές να γνωρίσουν το εθνικό και κυρίαρχο πολιτισμικό υπόβαθρο σεβόμενοι και τους άλλους πολιτισμούς (Νικολάου, 2010). Ουσιαστικά αναγνωρίζονται ως ισότιμα η γλώσσα και ο πολιτισμός των αλλοδαπών μαθητών με της χώρας υποδοχής ενώ η μητρική γλώσσα τους τυγχάνει αποδοχής από την σχολική κοινότητα. Κάθε αλλοεθνής μαθητής κρίνεται αναγκαίο να γνωρίσει τον εθνικό πολιτισμό και την εθνική παράδοση για να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες ευκαιρίες μάθησης (Γεωργογιάννης, 1997). Η κοινωνική συνοχή επιτυγχάνεται μέσα από τον σεβασμό στην διαφορετικότητα που επιφέρει την αρμονική συνύπαρξη των όλων των πολιτισμών (Ζωγράφου, 2003).

Η κριτική που ασκήθηκε στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εστιάζεται στον ιδεολογικό χαρακτήρα του και στον «κίνδυνο» κατακερματισμού του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Γκόβαρης, 2001). Οι Μάρκου (1997) και Παπάς (1998) υποστηρίζουν ότι απλά και μόνο η πληροφόρηση για τον εθνικό πολιτισμό δεν αρκεί για την καταπολέμηση του ρατσισμού. Το πρόβλημα αντιμετωπίζεται επιφανειακά και όχι σε βάθος χωρίς να αναζητούνται τα αίτια των ατομικών και συλλογικών δράσεων που πιθανόν υποκρύπτουν ξενοφοβικές και ρατσιστικές τάσεις.

2.1.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο έκανε την εμφάνισή του στα τέλη της δεκαετίας του 1980 σε χώρες της Ευρώπης και στην Αμερική. Η βασική του προτεραιότητα ήταν η εξάλειψη του ρατσισμού μέσα από τον «καθαρισμό» των νόμων από ξενοφοβικά και ρατσιστικά στοιχεία. Ουσιαστικά πρέσβευε ότι η αρμονία στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες θα

επέλθει μέσα από την αλλαγή των κρατικών, εκπαιδευτικών δομών και κοινωνικών λειτουργιών που δεν εμφανίζουν σημάδια ρατσισμού (Κάτσικας & Πολίτου, 2005).

Η κοινωνική δικαιοσύνη, ως κύρια επιδίωξη, επέρχεται όταν εκσυγχρονίζονται οι κοινωνικές δομές και οι δημόσιοι θεσμοί έτσι ώστε να αμβλυνθούν οι εθνοτικές και φυλετικές ανισότητες και να παρέχονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Γεωργογιάννης, 1999). Κατά τον Γκόβαρη (2011), ο βασικός στόχος του μοντέλου ήταν η ρατσιστική απελευθέρωση με την παροχή ίσων ευκαιριών στη ζωή, τις κοινωνικές δράσεις, την ανάπτυξη που υποστηρίζονται από τις κοινωνικές δυνάμεις και όχι από τις ατομικές στάσεις, όπως συνέβαινε στο πολυπολιτισμικό μοντέλο.

Όπως αναφέρει ο Νικολάου (2010) οι στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου συνοψίζονται στα εξής:

- Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα, ανεξαιρέτως, τα παιδιά, όπου και αν ανήκουν, με τον μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών.
- Κράτος δικαίου που θα δίνει τη δυνατότητα για παροχή ίσων ευκαιριών σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνίας και της ζωής.
- Αποδέσμευση από τις ρατσιστικές προκαταλήψεις και ξενοφοβικές αντιλήψεις.

Οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού θεωρούν ότι ο ρατσισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και ότι οι κοινωνικές δομές και οι θεσμοί προηγούνται σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων. Η κρατική νομοθεσία και οι διατάξεις εμπεριέχουν στοιχεία ρατσισμού τα οποία διοχετεύονται στον κοινωνικό σύνολο μέσα από τους κανόνες και τους θεσμούς και τα οποία υπαγορεύουν, με τη σειρά τους, τη διαφορετική μεταχείριση των μεταναστευτικών ομάδων (Ball, 1987).

Εν τέλει, το αντιρατσιστικό μοντέλο έθεσε το ζήτημα της εξάλειψης των εκπαιδευτικών αποκλεισμών στις μεταναστευτικές ομάδες μέσω της αναθεώρησης των επίσημων θεσμών. Οι δε συγκρούσεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός των μειονοτικών ομάδων οφείλεται στην «ανύπαρκτη ετοιμότητα» των ίδιων των μεταναστών για πολιτισμική και κοινωνική ενσωμάτωση (Γκόβαρης, 2001).

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση έρχεται να απαντήσει στην έλλειψη πολιτικής δράσης της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και να καταδείξει τις φυλετικές ή όποιες άλλες ανισότητες ως γνωρίσματα του καπιταλιστικού συστήματος. Επιπλέον, προτάσσει τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις ευκαιρίες της ζωής και την ανασύσταση των εκπαιδευτικών δομών και αναλυτικών προγραμμάτων εξετάζοντας κριτικά ζητήματα εξουσίας και

προκλήσεις κοινωνικών δομών (Παπαγεωργίου, 2010). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επιτυγχάνεται μέσα από προγράμματα ευαισθητοποίησης σε θέματα ρατσισμού. Ειδικότερα κρίνεται απαραίτητη η κριτική αναμόρφωση των θεσμών σχετικά με τους μετανάστες μέσω της αναθεώρησης της κυβερνητικής πολιτικής προκειμένου να υπάρξουν αλλαγές στην διδακτική μεθοδολογία, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τη σχολική οργάνωση (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο δέχτηκε κριτική ως προς το ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη καθώς προϋποθέτει εξάλειψη των προκαταλήψεων και της αρνητικής συμπεριφοράς απέναντι στις κοινωνικές ομάδες που μειονεκτούν (Τσιάκαλος, 2011). Επιπλέον η διαδικασία της αναθεώρησης των κοινωνικών θεσμών και λειτουργιών είναι χρονοβόρα και ευαίσθητη καθώς το ζήτημα είναι αμιγώς πολιτικό. Τέλος το αντιρατσιστικό μοντέλο φαίνεται να αγνοεί τις συγκρούσεις και τις κοινωνικές ανισότητες που αναπτύσσονται στο εσωτερικό των μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων λόγω των διαφοροποιήσεων στο φύλο, την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία και το μορφωτικό επίπεδο (Γκόβαρης, 2001).

2.1.5. Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο κάνει την εμφάνισή του τη δεκαετία του 1980 στις χώρες της Ευρώπης. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση και διεθνείς οργανισμούς, η έννοια της διαπολιτισμικότητας διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και συγχρόνως ως κοινωνική δράση στοχεύει στην επίτευξη της ισότητας των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ευκαιριών (Γεωργογιάννης, 1999). Η διαπολιτισμική προσέγγιση προωθήθηκε ως εκπαιδευτική πολιτική που ενδείκνυται για τους μετανάστες και τις μειονότητες (Κάτσικας και Πολίτου, 2005). Αποτελεί μετεξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου που εξειδικεύεται στην διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας μέσω της εκπαίδευσης (Γκότοβος & Μάρκου, 2003).

Βασική αρχή της είναι ότι κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να είναι αποδεκτά και σεβαστά (Παπάς, 1998 Δ8). Επιπλέον, αρχές όπως αυτές της εκπαίδευσης μέσω της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του σεβασμού στη

διαφορετικότητα, του πολυπολιτισμικού τρόπου σκέψης διαπερνούν το μοντέλο της διαπολιτισμικότητας (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1996 Δ8) τα βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου συνοψίζονται στα εξής:

- Όλες οι σχολικές δραστηριότητες πλαισιώνονται από την έννοια της διαπολιτισμικότητας.
- Οι άμεσες εμπειρίες των παιδιών από την χώρα υποδοχής αξιοποιούνται.
- Οι στόχοι του σχολείου παύουν να είναι μονοπολιτισμικοί και εθνοκεντρικοί.
- Ευρεία αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας και δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων.
- Μέσω της διαπολιτισμικότητας επιτυγχάνεται η οικονομική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η διαπολιτισμική παιδαγωγική διέπεται από κάποια βασικά αξιώματα όπως της ισότητας των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ευκαιριών, του σεβασμού όλων των πολιτισμών ως ισότιμοι και της αποδοχής της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου όλων των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων (Δαμανάκης, 2005). Στοχεύει στην αποφυγή συγκρούσεων μεταξύ ετερογενών πολιτισμικά ομάδων στο χώρο του σχολείου και στην συνάντηση των πολιτισμών μέσω του «πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Δαμανάκης, 1998). Το διαπολιτισμικό μοντέλο επιδιώκει να θέσει στο περιθώριο την εθνοκεντρική εκπαίδευση και να προτάξει τον πολιτισμικό πλουραλισμό μέσα από την ανάπτυξη μιας δυναμικής, αλληλεπιδραστικής σχέσης μεταξύ των μειονοτικών και γηγενών ομάδων στην χώρα υποδοχής, όπου η διαφορετικότητα δεν θα είναι απλά αποδεκτή αλλά θα είναι προϊόν συνδιαλλαγής με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα (Μάρκου, 1997).

Στο πολυπολιτισμικό μοντέλο παρατηρούμε απλά αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού και μια παθητικότητα ενώ στο διαπολιτισμικό μοντέλο η εκπαίδευση έχει δυναμικό χαρακτήρα, που κάνει και την ειδοποιό διαφορά (Νικολάου, 2009). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας κρίνεται απαραίτητη η εισαγωγή και ανάπτυξη ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών, διδακτικού υλικού, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω της δια βίου εκπαίδευσης και η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, κυρίως στο θέμα της διγλωσσίας (Κάτσικας & Πολίτου, 2005).

Κατά τον Γεωργογιάννη (1997) το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι σαφώς πιο ολοκληρωμένο συγκριτικά με τα άλλα, καθώς μέσω της αλληλεπίδρασης και της

συνεργασίας στοχεύει στην δημιουργία «ανοιχτών» κοινωνιών με κυρίαρχα χαρακτηριστικά, αυτά της ισονομίας, της αλληλοαποδοχής και της αλληλοκατανόησης. Επιπλέον στηρίζεται στην βασική παραδοχή ότι το μορφωτικό κεφάλαιο των μειονοτικών μαθητών δεν εκλαμβάνεται ως «ελλειμματικό» αλλά «διαφορετικό» και συγχρόνως αποδεκτό και σεβαστό από τα μέλη της πλειονότητας.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί απόρροια και αναγκαιότητα των μετακινήσεων μεγάλων μεταναστευτικών ρευμάτων και της αμφισβήτησης των αφομοιωτικών προσεγγίσεων, παρόλο που το θεωρητικό του πλαίσιο δεν έχει ακόμα σταθεροποιηθεί και παραμένει αρκετά ρευστό (Γκόβαρης, 2011). Ο Δαμανάκης (1998: 40) επέκρινε το διαπολιτισμικό μοντέλο υποστηρίζοντας ότι λειτουργεί περισσότερο «ως παιδαγωγική αρχή και λιγότερο ως εκπαιδευτικός θεσμός ή ως σχολικό γνωστικό αντικείμενο» παρόλο που έχουν δημιουργηθεί θεσμοί για την δίγλωσση εκπαίδευση.

3. Το κίνημα της Μετανάστευσης στην Ελλάδα

Με τον όρο μετανάστευση, εννοούμε την προσωρινή ή μόνιμη μετακίνηση ενός ατόμου ή ενός συνόλου ατόμων, μιας κοινωνικής ομάδας από τον τόπο διαμονής. Πρόκειται για ένα λειτουργικό σύστημα με βάση το οποίο γίνεται η ανακατανομή του πληθυσμού από περιοχές που πλήττονται οικονομικά και που επικρατούν καταδυναστευτικά καθεστώτα, σε περιοχές που ανθεί η οικονομία, η κοινωνική πρόνοια, το δημοκρατικό πολίτευμα και η πολιτική σταθερότητα (Τσαούσης, 2006).

Ουσιαστικά το φαινόμενο της μετανάστευσης συνδέεται με παράγοντες οικονομικής φύσεως και με τις, εν γένει, διεθνείς γεωπολιτικές συνθήκες. Προκαλείται από αίτια όπως η οικονομική ανέχεια, οι πολεμικές συγκρούσεις, η ραγδαία και ανεξέλεγκτη αύξηση του πληθυσμού, η έλλειψη χώρου και η κοινωνική ανισότητα που επικρατούν κάθε φορά στην χώρα διαμονής. Η μετανάστευση, ως πολύπλοκο κοινωνικά φαινόμενο, αφορά διαφορετικές κατηγορίες ανθρώπων και εθνότητων, περιλαμβάνει ανόμοιες διαδικασίες και καταστάσεις και εξαρτάται από μια ποικιλία πολιτικών, πολιτισμικών, οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων (Κασιμάτη, 2003; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Η Ελλάδα αποτελεί κατεξοχήν μια χώρα αποστολής και υποδοχής μεταναστών αλλά και παλιννοστούντων. Η γεωγραφική της θέση, μεταξύ Ανατολής και Δύσης, συνέβαλε στη δημιουργία μεταναστευτικών ροών από και προς αυτή, που επηρέασαν την κοινωνικοοικονομική της ανάπτυξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η ελληνική ιστορία είναι διάσπαρτη από παραδείγματα μετοίκησης, μετανάστευσης και παλιννόστησης. Το προσφυγικό ρεύμα προς την ελληνική επικράτεια κορυφώνεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με την εισροή 1.220.000 ατόμων από τη Μικρά Ασία, τη Θράκη, τον Πόντο και τις βαλκανικές χώρες. Η μετάβαση της ελληνικής κοινωνίας σε μια νέα εποχή είναι γεγονός.

Στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα οι Έλληνες δεν μεταναστεύουν πλέον στις υπερπόντιες χώρες και την Δυτική Ευρώπη όπως συνέβαινε στην μεταπολεμική περίοδο αλλά γίνονται δέκτες μεταναστών από βαλκανικές χώρες και την πρώην Σοβιετική Ένωση. Γεωπολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συνέβησαν στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο και συνδέονται με την κατάρρευση καθεστώτων, την παγκοσμιοποίηση και την διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτέλεσαν τις κύριες αιτίες μαζικής μετακίνησης μεταναστών στην Ελλάδα. Επιπλέον υπήρξαν και μετακινήσεις πληθυσμών από την Αφρική και την Ασία προς τον ελληνικό χώρο εξαιτίας του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης και της ανάπτυξης της επικοινωνίας και των μεταφορών. Η σύσταση της ελληνικής κοινωνίας αλλάζει ριζικά καθώς αυτή αναμιγνύεται με άλλα μεταναστευτικά φύλα με αποτέλεσμα να διαταράσσονται τα κοινωνικά στερεότυπα της ελληνικής ομοιογένειας (Γεωργογιάννης, 1999; Κασιμάτη, 2009; Κασίμης, Ζακοπούλου, Παπαδόπουλος, 2003; Πέτρου, 2008; Τριανταφυλλίδου, 2010).

Ειδικότερα, στις αρχές της δεκαετίας του 1970, παρατηρείται το φαινόμενο της επιστροφής πολλών Ελλήνων από τις χώρες στις οποίες είχαν μεταναστεύσει στο παρελθόν, όπως την Γερμανία. Οι ομογενείς επέστρεψαν λόγω της οικονομικής κρίσης που είχε πλήξει την Γερμανία σε συνδυασμό με την απόφασή της να μην δέχεται πλέον μετανάστες. Επιπλέον, την ίδια περίοδο, η Ελλάδα γίνεται χώρα υποδοχής και για αυξημένο αριθμό αλλοδαπών εργατών από Αφρική, Αίγυπτο, Φιλιππίνες, Πακιστάν, Ασία και Ευρώπη (Cavounidis, 2004). Η υποδοχή μεταναστών εντάθηκε κυρίως στις αρχές της δεκαετίας του 1980 όταν παλιννοστούντες Έλληνες από την πρώην Σοβιετική Ένωση εισήλθαν στον ελλαδικό χώρο μεταβάλλοντας την δημογραφική σύνθεση της χώρας μας και τονώνοντας τη ζωή ιδιαίτερα στις παραμεθόριες περιοχές (Δαμανάκης, 2003).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, η Ελλάδα δέχτηκε ένα μεγάλο κύμα μεταναστών, αποτελούμενο από ομογενείς Ποντίους, Πολωνούς, πολίτες της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης αλλά κυρίως Αλβανούς, οι οποίοι εισέρχονταν στο ελληνικό έδαφος νόμιμα ή παράνομα και επηρέασαν καθοριστικά το προφίλ της ελληνικής κοινωνίας (Ζωγράφου, 2003). Οι λόγοι μετανάστευσης αυτών των πληθυσμών συνοψίζονται κυρίως στην πτώση των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη, στον πόλεμο στην Γιουγκοσλαβία και την αύξηση των εθνικιστών και τέλος στην γεωγραφική θέση της Ελλάδας που την καθιστούσε την μοναδική βαλκανική χώρα ως κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΚΕΜΟ, Μαρβάκης, Παρσάνογλου, Παύλου, 2001). Οι περισσότεροι από τους μετανάστες δεν διέθεταν τα απαραίτητα νόμιμα έγγραφα για την εξασφάλιση άδειας παραμονής στην χώρα και γι' αυτό χαρακτηρίζονταν ως παράνομοι οικονομικοί μετανάστες. Επιπλέον, ο ελληνικός κρατικός μηχανισμός δεν ήταν έτοιμος να αντιμετωπίσει αυτή την αθρόα μετακίνηση των αλλοεθνών πληθυσμών την περίοδο εκείνη (Gropas & Triandafyllidou, 2007). Η μέχρι τότε ελληνική κοινωνία και πραγματικότητα διαμορφώνεται από μια νέα πολιτισμική ετερότητα συναποτελούμενη από τους οικονομικούς μετανάστες, τους πολιτικούς πρόσφυγες, τους Τσιγγάνους, τους μουσουλμάνους της Θράκης και τους αλλοδαπούς εργαζόμενους από τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Δαμανάκης, 2003).

Το 2009, με το ξέσπασμα της ελληνικής οικονομικής κρίσης, παρατηρείται μια δραματική αλλαγή στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διαβίωσης που επηρεάζουν και το μεταναστευτικό. Η οικονομική κρίση, η αυστηρή δημοσιονομική πολιτική και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας υποχρέωσαν τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς οικονομικούς μετανάστες να εγκαταλείψουν την Ελλάδα. Η μετακίνηση του πληθυσμού αυτού στις χώρες προέλευσής τους ή σε νέες χώρες υποδοχής έχει αντίκτυπο και στον εκπαιδευτικό χώρο με αποτέλεσμα τα ποσοστά φοίτησης των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών στα σχολεία να μειώνονται αισθητά (Palaiologou, 2016).

Η Ελλάδα όμως, ήδη από το 2007 και για τα επόμενα χρόνια δέχεται μεγάλες πιέσεις από πλήθος παράνομων μεταναστών που αιτούνται άσυλο και προέρχονται από Ασία και Αφρική και ειδικότερα από τις χώρες Αφγανιστάν, Πακιστάν, Ιράκ, Σομαλία και, πιο πρόσφατα, τη Συρία. Η συνεχής πολιτική ανασφάλεια, οι πόλεμοι, η φτώχεια και τα ακραία καιρικά φαινόμενα είναι οι σημαντικότεροι λόγοι δημιουργίας των παραπάνω προσφυγικών ροών. Ο τελικός προορισμός των μεταναστών είναι η Δυτική και Βόρεια

Ευρώπη ενώ η Ελλάδα είναι η πρώτη ευρωπαϊκή χώρα άφιξης τους (Triandafyllidou & Maroukis, 2012).

Το 2015 πολλά είναι τα άτομα που εγκαθίστανται στην Ελλάδα και τις ευρωπαϊκές χώρες ζητώντας άσυλο. Το 2018 περίπου 50.500 πρόσφυγες, ανάμεσά τους και πολλά παιδιά, εισέρχονται στην ελληνική επικράτεια, σύμφωνα με στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. Η παρουσία των προσφύγων οδηγεί στη λήψη αναγκαίων, έκτακτων μέτρων για την περίθαλψή τους και την εκπαίδευση των παιδιών (Palaiologou, 2016). Ένα νέο σκηνικό έχει αρχίσει να διαμορφώνεται τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια στην Ελλάδα το οποίο οφείλεται στην εισροή μεγάλου αριθμού μεταναστών και αντανakλάται στην κοινωνική πραγματικότητα και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Η σύσταση της ελληνικής κοινωνίας αλλάζει καθώς εμπλουτίζεται από την εμφάνιση διαφορετικών πολιτισμικών πληθυσμών και η μέχρι πρότινος ομοιογένειά της αντικαθίσταται από μια νέα σύνθεση με ποικιλία εθνοτικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Παλαιολόγου-Ευαγγέλου, 2003).

4. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στόχοι και αρχές

Τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί κοινή διαπίστωση η αλλαγή της σύστασης και της οργάνωσης των κοινωνιών οι οποίες μεταβάλλονται από μονοπολιτισμικές σε πολυπολιτισμικές, πολυεθνικές και πολυθρησκευτικές. Αυτές οι διαφορές επιβάλλουν και αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής πρακτικής.

Η ομοιογένεια ως έννοια και ως ουσία αποτελεί παρελθόν, παρασύροντας τα στερεότυπα μιας αναχρονιστικής κοινωνίας για ένα έθνος ομοιογενές, που πλέον δεν υφίσταται. Οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις επηρεάζουν την αντίληψη του σύγχρονου ανθρώπου για τον πολιτισμό και το πολιτισμικό περιβάλλον έχοντας αντίκτυπο στο χώρο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται σε όλα τα κράτη όπου έχουμε την δημιουργία ενός πολιτισμού, κράμα των αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων και αλληλοεπιρροών. Κάθε πολιτισμική ομάδα διατηρεί τα

δικά της πολιτισμικά χαρακτηριστικά αλλά συγχρόνως τα εμπλουτίζει καθώς οικειοποιείται και πολιτισμικά αγαθά από άλλες ομάδες (Μπενέκος Δ., 2002).

Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα έθνη-κράτη είναι αυτό της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, όπου οι πολίτες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα αλλά παράλληλα να γίνονται αποδεκτές και να προωθούνται κοινές αξίες, εθνικές επιδιώξεις και ιδανικά. Στην μεγάλη αυτή πρόκληση, ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι καταλυτικός προκειμένου να υπάρξει ισορροπία των δύο, φαινομενικά, άκρων με την παροχή ίσων ευκαιριών, κοινωνικής δικαιοσύνης και σεβασμού της διαφορετικότητας (Banks, 2008).

Σύμφωνα με τους Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998), η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει όλες τις παιδαγωγικές αρχές που ρυθμίζουν τον τρόπο που θα διαχειριζόμαστε τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου με διαφορετική νοοτροπία, αντιλήψεις και τρόπο ζωής. Με την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, αξιοποιεί τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα δίνοντας ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης, χωρίς διακρίσεις. Κατά τον Μπαγάκη (2003) διαπολιτισμική είναι η εκπαίδευση που ισοδυναμεί με «κοινωνική μάθηση», «πολιτική παιδεία», «αντιρατσιστική εκπαίδευση» και στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προτάσσει την αλληλεπίδραση και συνεργασία των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων και αποδέχεται την πολυπολιτισμικότητα αποφεύγοντας τα εθνικιστικά πρότυπα. Το σχολείο, ως μικρογραφία του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, αποτελεί ένα χώρο συνύπαρξης όλων των πολιτισμών στον οποίο αξιοποιούνται τα διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια και ικανοποιούνται οι προσδοκίες όλων των ομάδων (Γεωργογιάννης, 1999 & Νικολάου, 2000).

Κατά τον Γεωργογιάννη (2008) η διαπολιτισμική εκπαίδευση λαμβάνει χώρα μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ισονομία, την κατάργηση των διακρίσεων, την αλληλοαποδοχή, την αλληλεγγύη και απευθύνονται όχι μόνο στις πολιτισμικά διαφορετικές και μειονοτικές ομάδες αλλά στον συνολικό εθνικό πληθυσμό της χώρας. Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαφαίνεται από το γεγονός ότι για την επίτευξη των στόχων της, δεν αρκεί η μεταρρύθμιση του σχολείου αλλά η αναδιάρθρωση του πολιτισμικού και πολιτικού συγκείμενου της σχολικής εκπαίδευσης (Χατζησωτηρίου, 2010).

Ο Μάρκου (2001) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, προσέγγιση και μεταρρυθμιστικό κίνημα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ως αρχή ορίζεται η εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Ως προσέγγιση εννοείται το σύνολο των αλλαγών σε εκπαιδευτικά προγράμματα, δομές, διαδικασίες και πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό το άνοιγμα στην κοινωνία και σε όλες τις πολιτισμικές ομάδες. Ως κίνημα ορίζεται η τάση για αλλαγή και βελτίωση των εκπαιδευτικών θεσμών μέσω μεταρρυθμιστικών κρατικών παρεμβάσεων.

Ο Δαμανάκης (2000) αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, ως θεσμός στήριξης των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών, οφείλει να θεσπίσει προγράμματα βασιζόμενα στις διαπολιτισμικές, παιδαγωγικές αρχές προκειμένου να κάνει πράξη την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Μέσα από την αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα πολυπολιτισμικά δεδομένα, το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο για την αποδοχή και την αναγνώριση της ετερότητας και του πολιτισμικού πλουραλισμού.

Κοινή διαπίστωση των Cummins (2003) και Δαμανάκη (2000) αποτελεί η άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την διπολιτισμική και δίγλωσση εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Η αφετηρία και ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη ενός «ενδιάμεσου πολιτισμού» που προκύπτει από τον συγκερασμό στοιχείων και χαρακτηριστικών των δύο επικρατούντων πολιτισμών, εκείνου της χώρας υποδοχής και εκείνου της χώρας καταγωγής και που θεωρείται ισότιμος, με βάση το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών. Η εκπαιδευτική πολιτική κάθε πλουραλιστικού κράτους πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη μιας υγιούς διαπολιτισμικής ταυτότητας για κάθε πολιτισμικά διαφορετικό μαθητή η οποία θεωρείται ως πλεονέκτημα και εμπλουτισμός έναντι του μονοπολιτισμού. Η ανάπτυξη όμως της διαπολιτισμικής ταυτότητας προϋποθέτει την καλλιέργεια της διγλωσσίας στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η δίγλωσση εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στην ομαλή και δημιουργική συμβίωση των διαφόρων εθνοτικών ομάδων. Για το λόγο αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να προτάσσει την καλλιέργεια όχι μόνο της επίσημης γλώσσας του σχολείου αλλά και την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητών ως αντικείμενο και ως μέσο διδασκαλίας.

Γενικότερα, σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αφύπνιση της συνείδησης των παιδιών σε θέματα πολυπολιτισμικότητας. Το ζητούμενο είναι η

καλλιέργεια της αξίας του αναστοχασμού στους μαθητές σε θέματα που έχουν σχέση με τον πολιτισμικό και κοινωνικό πλουραλισμό (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004).

Κατά τον Μάρκου (2001) οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζονται στα εξής:

- Σεβασμός του πολιτισμού των «άλλων» και ισοτιμία πολιτισμών καταργώντας την μεταξύ τους ιεράρχηση.
- Σχεδιασμός σχολικού προγράμματος που θα αναδεικνύει την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία των μαθητών και θα αναπτύσσει την κριτική ικανότητα τους για την κατανόηση της δυναμικής μέσω της συναναστροφής με διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές.
- Μεταφορά μηνυμάτων από το σχολείο στην κοινωνία για το ρόλο και την αξία της καλλιέργειας των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων.
- Αποτροπή κάθε εκπαιδευτικού μέτρου που κατηγοριοποιεί τους μαθητές και τους διαχωρίζει σε πρώτη και δεύτερη κατηγορία ανάλογα με τον αν ανήκουν ή όχι στην κυρίαρχη ομάδα.
- Συστηματική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Ανάπτυξη μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας.

Όσον αφορά τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Μάρκου (2001) αναφέρει ότι σχετίζονται με την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής μάθησης στο σχολικό πρόγραμμα που είναι σχεδιασμένο σύμφωνα με τις διαπολιτισμικές αρχές. Επιπλέον κάνει λόγο για την δυσκολία σε θέματα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας και των υπολοίπων ως απότοκο της λανθασμένης άποψης περί ανώτερων και κατώτερων πολιτισμών. Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην καταπολέμηση τέτοιων ρατσιστικών και αναχρονιστικών αντιλήψεων είναι καταλυτικός.

Ο Νικολάου (2011:218-219) κάνει λόγο για την αποδυνάμωση των αναπαραστάσεων περί αληθινής ταυτότητας και επικίνδυνου ξένου. Θεωρεί ότι ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάδειξη της διαφορετικότητας ως προϋπόθεση κάθε μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να απομακρυνθούν οι μαθητές από τα λάθος στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Η συνάντηση των πολιτισμών στα πλαίσια της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας και η δρομολόγηση του «πολιτισμικού εμπλουτισμού» και των «πολιτισμικών ανταλλαγών» είναι βασικό χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στόχος, λοιπόν, των σχολείων του 21^{ου} αιώνα είναι, κατά πρώτον, η ανάπτυξη δίγλωσσων και πολύγλωσσων δεξιοτήτων στους μαθητές και η ευαισθητοποίησή τους σε θέματα διαπολιτισμικότητας (intercultural sensitivity) και, κατά δεύτερον, να βοηθήσουν όλους τους μαθητές προκειμένου να επιδείξουν υψηλές επιδόσεις στα γνωστικά αντικείμενα και παράλληλα να τους κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον για το κοινό καλό του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Cummins,2003:284).

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν ακολουθεί ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο αλλά διέπεται από κάποιες αρχές στις οποίες στηρίζεται η διδασκαλία και η μάθηση στα σχολεία με μαθητές από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η εξισορρόπηση των ανισοτήτων και η επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ μαθητών με διαφορετικές γλωσσικές δομές, αντιλήψεις και νοοτροπίες αποτελούν απώτερο στόχο των πολυπολιτισμικών σχολείων (Νικολάου, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από μια σειρά βασικών αρχών που έχουν ως κοινό παρανομαστή το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2008) οι αρχές της, συνοπτικά, αναφέρονται στην ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το σεβασμό και την εξάλειψη στερεοτύπων. Ειδικότερα η εκπαίδευση μέσω της ενσυναίσθησης συμβάλλει στο να κατανοούμε την θέση του άλλου και να αντιλαμβανόμαστε το πως αισθάνεται και βιώνει δύσκολες καταστάσεις μέσα από την δική του οπτική γωνία. Η καλλιέργεια της συμπαραστάσης και της συμπάθειας στις δυσκολίες και τους προβληματισμούς των άλλων αποτελεί βασική προτεραιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα ο σεβασμός απέναντι σε κάθε ετερότητα ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας, εθνικότητας, κουλτούρας, θρησκείας αποτελεί άλλη μια βασική αρχή. Η ανοιχτότητα της κοινωνίας απέναντι στο διαφορετικό αλλά και η συμμετοχή των άλλων πολιτισμών στο δικό μας είναι σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της διαπολιτισμικότητας. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει και η εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Η αρχή αυτή ξεπερνά τα όρια της ομάδας, των κρατών, των φυλών και κάνει λόγο για ισότητα και ισονομία μεταξύ των ανθρώπων. Τέλος η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρεσβεύει την αρχή της εξάλειψης από εθνικιστικές και ρατσιστικές αντιλήψεις. Αποβλέπει στην ανοιχτότητα των κοινωνιών μέσω της ανάπτυξης σχέσεων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά και εθνικά περιβάλλοντα.

Προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η έννοια και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να γίνει και μία αναφορά, πέρα από τις αρχές, και στα αξιώματα, που κατά τον Δαμανάκη (2000) είναι τα εξής τρία:

- Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών που υιοθετεί την εθνολογική παραδοχή ότι οι πολιτισμοί αναπτύχθηκαν προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των ανθρώπων και επομένως είναι ισότιμοι μεταξύ τους. Παρόλα αυτά οι άνθρωποι έχουν την τάση να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ των πολιτισμών και να τους αξιολογούν κατατάσσοντάς τους σε κατηγορίες. Με βάση αυτό το αξίωμα οδηγούμαστε και στην ισότιμη αντιμετώπιση των «ενδιάμεσων πολιτισμών».
- Το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου σε άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Πρόκειται για την «υπόθεση του ελλείμματος» ή «υπόθεση της διαφοράς». Οι μαθητές, που προέρχονται από περιβάλλοντα διαφορετικά από αυτό που επικρατεί στην χώρα υποδοχής, δεν είναι «ελλειμματικοί» και υποδεέστεροι των υπολοίπων. Φέρουν την δική τους γλώσσα και δεν αποτελούν «άγραφο χάρτη». Είναι απλά διαφορετικοί, με ένα διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο που δεν υστερεί σε σχέση με αυτό των μαθητών του κυρίαρχου πολιτισμού. Αυτό το υπόβαθρο θα πρέπει να αξιοποιηθεί από το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή ψυχοκοινωνική και μαθησιακή τους ανάπτυξη.
- Το αξίωμα της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης στους μειονοτικούς μαθητές αποτελεί βασική προτεραιότητα και αποσκοπεί στην μετέπειτα αποφυγή των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων και την περιθωριοποίησή τους. Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες οδηγούν σε κοινωνικές αποκλεισμούς και η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά.

4.1. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, στοχοθεσία-φιλοσοφία

Ήδη από το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα Εβραίοι και Ρομά, πρόσφυγες από την Κωνσταντινούπολη και την Μ. Ασία και μειονότητες στη Δυτική Θράκη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Επιπλέον την δεκαετία του '70 εισέρχονται Έλληνες ομογενείς και αλλοδαποί εργάτες από Αφρική, Ασία και Ευρώπη (Cavounidis, 2004). Η πολιτισμική ποικιλία εντείνεται με την είσοδο στον ελληνικό χώρο μεγάλων ροών από οικονομικούς και πολιτικούς μετανάστες κυρίως την περίοδο από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και αρχές δεκαετίας του '90 (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Συνεπώς η αναγκαιότητα για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών μέσα από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα είναι δεδομένη και κορυφώνεται τις επόμενες δεκαετίες (Μάρκου, 2010). Οι πληθυσμιακές αυτές αλλαγές συνοδεύονται και από μεταρρυθμίσεις σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο οι οποίες με την σειρά τους επιφέρουν και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές αλλαγές. Γίνεται πλέον συνειδητό ότι το υπάρχον συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που βασίζεται σε ένα εθνοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και μια ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία όχι μόνο δεν είναι αποτελεσματικό αλλά αδυνατεί να καλύψει τις ανάγκες μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2003).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει στους μαθητές βασικές αξίες και στάσεις ζωής που σχετίζονται με τον αποδοχή, τον σεβασμό και την αξιοπρέπεια απέναντι στην ετερότητα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να παίξει αυτό το ρόλο ευαισθητοποιώντας τους μαθητές σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας και αρμονικής συνύπαρξης σε μια δημοκρατική κοινωνία. Η πρακτική εφαρμογή των στόχων και των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η νομιμοποίησή τους απαιτεί πολιτική βούληση και θεσμική κατοχύρωση μιας σειράς νομοθετικών διατάξεων που θα κατοχυρώνουν μια σειρά από δικαιώματα και αποφάσεις.

Υπήρξαν νομοθετικές πρωτοβουλίες που υπηρετούσαν δύο είδη πολιτικών χειρισμών και αποφάσεων. Αυτές που προέκυπταν εσωτερικά από τους πολιτικούς χειρισμούς της εκάστοτε κυβέρνησης και αυτές από εξωτερικές πηγές. Λέγοντας εξωτερικές, εννοούμε τη συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και σε μια σειρά Διεθνών Οργανισμών (Νικολάου, 2008).

Στην Ελλάδα, τη δεκαετία του 1970, το εκπαιδευτικό σύστημα κάνει δειλά τα πρώτα του βήματα όσον αφορά την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (Μάρκου, 2010). Αργότερα, τη δεκαετία του 1980, γίνεται για πρώτη φορά λόγος για την «διαπολιτισμική εκπαίδευση» η οποία συνδέεται, κατά κύριο λόγο, με το φαινόμενο της παλιννόστησης (Γκότοβος, 2002). Σε διεθνές επίπεδο οι έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κάνουν την εμφάνισή τους την δεκαετία του '60 ως απόρροια του προβληματισμού των ισχυρών κρατών απέναντι στο κοινωνικό φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας (Κάτσικας & Πολίτου, 2005).

Οι πολιτικές των κρατών σε θέματα ετερότητας ευθυγραμμίζονται σύμφωνα με τις διεθνείς συμβάσεις και συνθήκες που θέτουν τους γενικούς στόχους, κανόνες και τις κατευθυντήριες γραμμές. Μια χώρα είναι ικανή ή πρόθυμη να συμμορφωθεί με μια συνθήκη σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο και τις νομικές υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτή. Ειδικότερα μια συνθήκη υπαγορεύει τις πολιτικές αποφάσεις μιας χώρας σε επίπεδο νομοθεσίας και πρακτικής εφαρμογής αυτής. Παρόλο που οι συμφωνίες αυτές έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα, εντούτοις αφήνουν το περιθώριο στο κάθε κράτος να ορίσει τον τρόπο συμμόρφωσής του στους κανονισμούς (Καρανικόλα, 2015).

4.2. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα μέσα από τις ευρωπαϊκές και διεθνείς συνθήκες

Στην Ευρώπη η διαπολιτισμική εκπαίδευση έκανε την εμφάνισή της μεταξύ 1965 και 1980. Τη χρονική αυτή περίοδο ένας μεγάλος αριθμός εργατών μεταναστεύουν προς τις ανεπτυγμένες βιομηχανικά ευρωπαϊκές χώρες. Η ανάγκη εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών από την χώρα υποδοχής προκύπτει ως ζητούμενο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μονόδρομος εφόσον η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί τη νέα μορφή κοινωνικής οργάνωσης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Η εκπαίδευση των παιδιών στηρίζεται στη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος». Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά εθνοτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα φέρνουν το δικό τους μορφωτικό κεφάλαιο το οποίο είναι υποδεέστερο από αυτό των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας. Αυτή η διαφοροποίηση εκλαμβάνεται ως έλλειμμα και προκειμένου να υπάρξει ισορροπία θα πρέπει να

γεφυρωθεί το χάσμα μέσω της «εξομοίωσης» των παιδιών των μεταναστών με τους γηγενείς μαθητές. Η εκπαίδευση καλείται να λάβει τα κατάλληλα αντισταθμιστικά μέτρα προκειμένου να επέλθει η «εξομοίωση». Αργότερα τη δεκαετία του 1980 εισάγεται η «υπόθεση της διαφοράς». Σε αυτή την περίπτωση, το μορφωτικό κεφάλαιο λογίζεται ως διαφορετικό και όχι ελλειμματικό. Αυτή η νέα αντίληψη για την ετερότητα οδήγησε στη γέννηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2005:77, 98-99).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έπαιξε σημαντικό ρόλο στην μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών των μεταναστών, γεγονός που διαφαίνεται από τις αποφάσεις των κρατών-μελών της. Πολλά ήταν τα μέτρα που λήφθηκαν στο πλαίσιο της ισότητας των διαφόρων πολιτισμών και του σεβασμού του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών των μεταναστών (Μπαλασά-Φλέγκα, 2002). Στα περισσότερα κράτη-μέλη επιβλήθηκαν οι αρχές και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναφέρονταν σε εκπαιδευτικές πρακτικές για τον αμοιβαίο σεβασμό και κατανόηση που χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών ανεξάρτητα από την γλωσσική, εθνική και θρησκευτική τους προέλευση (Νικητάκη, 1997).

Οι διεθνείς οργανισμοί έχουν αναπτύξει πολλές δράσεις και προγράμματα γύρω από την εκπαίδευση των μειονοτήτων υιοθετώντας ο καθένας από αυτούς διαφορετική φιλοσοφία και στόχους. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ευρωπαϊκού θεσμού, που με τις πρωτοβουλίες του ενισχύθηκε ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την ισότιμη συμμετοχή των μειονοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την προστασία των πολιτισμών και των γλωσσών τους (Γκόβαρης, 2001). Ήδη από το 1978 το Συμβούλιο της Ευρώπης με τη Διακήρυξη της Μισαλλοδοξίας προώθησε ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με βασικό άξονα αναφοράς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημιουργία κλίματος σεβασμού και κατανόησης μεταξύ των διαφόρων πολιτιστικών ομάδων (Καρανικόλα, 2015).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 οι υπουργοί της επιτροπής του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου με αναφορά σε συγκεκριμένες συστάσεις προτείνουν στα κράτη-μέλη να εισάγουν τους στόχους και τις αρχές της διαπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό τους σύστημα και ειδικότερα στην εκπαίδευση των μειονοτήτων και των εκπαιδευτικών. Η χρήση εποπτικού και διδακτικού υλικού καθώς και διδακτικών μεθόδων που θα προάγουν την έννοια και την ουσία της διαπολιτισμικότητας, βρίσκονται σε απόλυτη προτεραιότητα. Το δε σχολικό πρόγραμμα πρέπει να πλαισιώνεται από εκπαιδευτικά προγράμματα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο που προβάλλει την γλωσσική και

πολιτισμική ισότητα μεταξύ των χωρών των μεταναστών και των γηγενών. Εντυπωσιακό είναι δε το γεγονός, ότι όλες αυτές οι αναληφθείσες διαπολιτισμικές δραστηριότητες που προβλέπονται από τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, είχαν, αρχικά, σκοπό να διευκολύνουν την επανένταξη των παιδιών των παλιννοστούντων και μεταναστών στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών καταγωγής τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη «συμμορφώθηκαν» με τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και υιοθέτησαν στην εκπαιδευτική τους πολιτική βασικές διαπολιτισμικές αρχές για την διαχείριση της ετερότητας. Παρόλο που μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών υπήρξαν διαφοροποιήσεις στα μέτρα που λήφθηκαν, σε γενικές γραμμές διακρίνουμε τρεις βασικές κατευθύνσεις των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών και τα θεσμικά κείμενα των κρατών-μελών (Eurydice, 2004):

- Καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας μέσα από την καλλιέργεια στάσεων και αξιών για την αποδοχή, τον σεβασμό και την ανοχή της πολιτισμικής ποικιλότητας.
- Ανάπτυξη στους μαθητές μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσα από την παροχή γνώσεων για την ευρωπαϊκή ήπειρο, την ιστορία της και τους πληθυσμούς της.
- Βαθύτερη κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας μέσα από μια διεθνιστική προσέγγιση που αναφέρεται στις αιτιώδεις κοινωνικοοικονομικές και ιστορικές σχέσεις με τις μεταναστευτικές ροές μεταξύ των κρατών Βορρά και Νότου.

Επίσης, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, έγινε προσπάθεια να ακολουθηθεί μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική με το να αμβλυνθούν οι διαφορές των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών. Ειδικότερα πάρθηκαν μέτρα για τη διδασκαλία της γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού των μαθητών από τις μειονότητες. Το μέτρο αυτό δεν είχε καθολική ισχύ σε όλες τις χώρες της ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά υπήρχαν αποκλίσεις παρά την έκδοση σχετικής ευρωπαϊκής Οδηγίας 77/486/ΕΟΚ (Ιούλιος, 1977). Ειδικότερα η οδηγία αφορούσε, αρχικά, παιδιά εργατών μεταναστών της Κοινότητας και ήταν δεσμευτική για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η Οδηγία ενσωματώθηκε στο ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο με το Π.Δ. 494/1983, που προέβλεπε τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής για μαθητές που προέρχονταν από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα με στόχο την επιτυχία

επανεναξή τους στη χώρα προέλευσής τους, όταν αυτοί θα παλιννοστούσαν (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το δικαίωμα των παιδιών των προσφύγων, των αιτούντων άσυλο και των μεταναστών στην εκπαίδευση προστατεύεται από διεθνείς επιτροπές, κείμενα και διεθνείς συμβάσεις. Ειδικότερα, στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) και στο άρθρο 2 του πρώτου πρόσθετου πρωτοκόλλου μνημονεύεται το αναφαίρετο δικαίωμα φοίτησης των παιδιών και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, στο πλαίσιο της εξάλειψης των διακρίσεων και της προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού. Αντιθέτως, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η μεταχείριση των αλλοδαπών μαθητών δεν είναι πάντα ευνοϊκή σύμφωνα με αποφάσεις ευρωπαϊκών δικαστηρίων (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014).

Αρκετές είναι οι αποφάσεις Δικαστηρίων που έκριναν ότι το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση αποτελεί θεμελιώδη αξία κάθε δημοκρατικής κοινωνίας, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης . Ειδικότερα, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, στην υπόθεση *Timishev* (Αριθ. 55762/00 και 55974/00, 13 Δεκεμβρίου 2005), καταδίκασε τη Ρωσία και δικαίωσε τους τσετσένους διακινούμενους οι οποίοι αιτούνταν φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο, γεγονός που αρχικά τους είχε απαγορευθεί. Επίσης στην υπόθεση, *Ronomaγρονί κατά Βουλγαρίας* (Αριθ. 5335/05, 21 Ιουνίου 2011), το ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ) έκρινε ότι τα παιδιά των μεταναστών, σε καμία περίπτωση, δεν υποχρεούνται να καταβάλουν δίδακτρα για την φοίτησή τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση με το σκεπτικό ότι δεν είναι υπήκοοι του βουλγαρικού κράτους και, κατά συνέπεια, δεν μπορούν να απολαμβάνουν τα ίδια προνόμια (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014).

Αντιθέτως, όσον αφορά τη φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι αποφάσεις δεν ήταν πάντα ευνοϊκές για τους μετανάστες. Η υπόθεση *Karus*, κατά Ιταλίας (Αριθ. 29043/95, 20 Μαΐου 1998), αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων έκρινε ότι εύλογα το ιταλικό κράτος ζήτησε αυξημένα δίδακτρα από τους αλλοδαπούς φοιτητές πανεπιστημίων σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές εφόσον η πρόθεσή τους ήταν να προστατεύσει την ιταλική οικονομία (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014).

Επίσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινωνικών Δικαιωμάτων (ΕΕΚΔ), σύμφωνα με το άρθρο 17 παράγραφος 2 του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη, αναφέρει ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως τόπου διαμονής, δικαιούνται ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση

γιατί σε διαφορετική περίπτωση, επιδεινώνεται η ήδη ευάλωτη κατάσταση τους. Επιπλέον στο άρθρο 14 μνημονεύεται το δικαίωμα για την δωρεάν φοίτηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση όλων των παιδιών υπηκόων τρίτων χωρών, ακόμα και των παράνομων μεταναστών.

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι σύμφωνα με το άρθρο 22 παράγραφος 1 του κανονισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης Αριθ. 492/2011, οι υπήκοοι τρίτων χωρών, που έχουν αναγνωριστεί ως επί μακρόν διαμένοντες, επωφελούνται όλων των προνομίων στην εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση, τις υποτροφίες σπουδών και την αναγνώριση τίτλων σπουδών, όπως όλοι οι πολίτες των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014).

Σε διεθνές επίπεδο ενδιαφέρον παρουσιάζει η Οικουμενική Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου που εκδόθηκε το 1948. Στο άρθρο 26 γίνεται αναφορά για το αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου στην εκπαίδευση αλλά και για την ειρήνη και συναδέλφωση των λαών και των εθνών. Κατά βάση, το άρθρο αυτό αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφόσον γίνεται εκτενής αναφορά στο σεβασμό και την ανοχή στην διαφορετικότητα καθώς και στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες (Unesco, 2020).

Επίσης, το 1959 τα Ηνωμένα Έθνη υιοθετούν την Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Τα άρθρα 2 και 4 υποχρεώνουν τα συμβαλλόμενα κράτη να υπερασπιστούν τα δικαιώματα των παιδιών ανεξάρτητα από την φυλετική, εθνική, γλωσσική, θρησκευτική τους προέλευση, πολιτικές τους πεποιθήσεις, κοινωνική τους καταγωγή και περιουσιακή τους κατάσταση. Ειδικότερα στο άρθρο 28 γίνεται αναφορά στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, την παροχή δωρεάν υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην λήψη μέτρων για τον περιορισμό του ποσοστού εγκατάλειψης της φοίτησης στο σχολείο. Το άρθρο 29 αναφέρεται στους στόχους της εκπαίδευσης οι οποίοι εμπερικλείουν αρχές και αξίες για τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των θεμελιωδών ελευθεριών, την πολιτισμική ετερότητα και την εθνική κουλτούρα. Στο άρθρο 30 μνημονεύεται το δικαίωμα κάθε παιδιού να επιλέγει τη δική του θρησκεία, κουλτούρα και γλώσσα που την χρησιμοποιεί, από κοινού, με τα άλλα μέλη της ομάδας του (Καρανικόλα, 2015).

Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος της Unesco για την καταπολέμηση του ρατσισμού και την προστασία της πολυπολιτισμικότητας (Τσαούσης, 2007). Το 1974 τα μέλη της Γενικής Συνδιάσκεψης της Unesco στην 18^η Σύνοδο ψήφισαν την Σύσταση για

το ρόλο και τους στόχους της Εκπαίδευσης, την Ειρήνη και Συνεργασία μεταξύ των λαών, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τις Θεμελιώδεις Ελευθερίες σε παγκόσμια διάσταση. Βασική επιδίωξη της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να είναι η κατανόηση και αποδοχή όλων των πολιτισμών και γενικότερα της κουλτούρας της κάθε εθνότητας με απώτερο στόχο τον σεβασμό της διαφορετικότητας. Επιπλέον για πρώτη φορά έγινε αναφορά στον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» που αργότερα υιοθετήθηκε και από το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Οι στόχοι και εν γένει η φιλοσοφία της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζονται στα εξής (Μπαλασσά- Φλέγκα, 2003) :

- Η διαπολιτισμικότητα θα διαπερνά όλες τις δομές και τους θεσμούς της εκπαίδευσης.
- Σεβασμός στην κουλτούρα και τα πολιτισμικά στοιχεία όλων των λαών.
- Οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις αποτελούν στοιχεία εμπλουτισμού των κοινωνιών και όχι αποδιοργάνωσης.
- Η διεθνή αλληλεγγύη και συνεργασία αποτελεί προτεραιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά η Ευρωπαϊκή Ένωση, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Unesco προσδιορίζουν τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» «ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία» (Γεωργογιάννης, 1999).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

5. Μεθοδολογία

5.1. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας που διεξάγουμε είναι η εξέταση του νομικού καθεστώτος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό κράτος αλλά και γενικότερα ότι ισχύει στην ελληνική νομοθεσία και άπτεται του παραπάνω ερευνητικού θέματος. Βασική επιδίωξή μας είναι η λεπτομερής εξέταση όλων των νόμων, των διαταγμάτων και των εγκυκλίων που καθορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι όπως διαμορφώθηκε μέσα από τις πολιτικές του κράτους σε θέματα διαχείρισης αλλοδαπών μαθητών. Ουσιαστικά γίνεται προσπάθεια για συστηματική καταγραφή όλων των πληροφοριών που αφορούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σε θεσμικό και διαχειριστικό επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες.

5.2. Επιμέρους στόχοι

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας εργασίας ήταν οι παρακάτω:

- Ο εντοπισμός και η συλλογή-καταγραφή όλων των νομοθετικών διαταγμάτων, εγκυκλίων και νόμων που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα προκειμένου να γίνει καλύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.
- Ο εντοπισμός και η συλλογή όλων των κριτικών σχολίων, απόψεων και κρίσεων που έχουν διατυπωθεί από επιστήμονες-ερευνητές σχετικά με την έκδοση, ισχύ και πρακτική εφαρμογή των νομοθετημάτων που σχετίζονται με την καθιέρωση και ευρεία εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και με τον βαθμό επίτευξης των στόχων και των προκλήσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Η λεπτομερής εξέταση και κατάταξη όλων των σχετικών νομοθετικών ρυθμίσεων σε θεματικές ενότητες, ανάλογα με το περιεχόμενό τους, από τη δεκαετία του 1970 ως τις μέρες μας.

5.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν κατά την διεξαγωγή της πρωτογενής και δευτερογενής έρευνας είναι τα εξής:

- Ποιο είναι το χρονικό σημείο έναρξης της εφαρμογής των νομοθετικών διαταγμάτων που συνδέονται με την διαχείριση των αλλοδαπών μαθητών; Πότε το ελληνικό κράτος θεσπίζει επίσημα το νομικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;
- Πώς διαμορφώνεται η Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1970 έως τα τελευταία χρόνια;
- Οι εκάστοτε νόμοι αφορούν όλους τους τομείς της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; Σε ποιες θεματικές κατηγορίες θα μπορούσαμε να εντάξουμε το σύνολο της νομοθεσίας-νομολογίας που θεσπίστηκε κατά περιόδους;
- Ποιες οι αξιολογικές κρίσεις των επιστημόνων-ερευνητών που έχουν διατυπωθεί για το εκάστοτε νομικό καθεστώς της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης διαχρονικά;

5.4. Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας μας αποτέλεσε το σύνολο της ελληνικής εθνικής νομοθεσίας για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1970 έως τα τελευταία χρόνια. Συγκεκριμένα εξετάζεται το σύνολο των νομοθετικών διαταγμάτων και κανονιστικών πράξεων που έχουν εκδοθεί από την ελληνική πολιτεία και καθορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

5.5. Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε σε αυτή τη διπλωματική εργασία ήταν η έρευνα αρχείου. Ο ερευνητής, σύμφωνα με την εν λόγω μεθοδολογία, συγκεντρώνει και

αξιολογεί στοιχεία και πληροφορίες από μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στη συνέχεια, ελέγχει συστηματικά τα δεδομένα που έχει συγκεντρώσει ασκώντας αυστηρή κριτική και με γνώμονα την αντικειμενικότητα. Βασική του επιδίωξη είναι να εξηγήσει, να περιγράψει και να θεμελιώσει γεγονότα και πράξεις που έλαβαν χώρα σε ένα συγκεκριμένο, χρονικά, πλαίσιο (Καραγεωργός, 2002).

Στον τομέα της εκπαίδευσης οι απαραίτητες πληροφορίες αντλούνται από επίσημα έγγραφα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας ή διοικητικά έγγραφα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική. Ανώτερος στόχος της παραπάνω αναζήτησης είναι η, σε βάθος, κατανόηση των πεπραγμένων και των πρακτικών που εφαρμόστηκαν από την πολιτεία στον τομέα της εκπαίδευσης (Παπαναστασίου, 1996).

Ουσιαστικά επιχειρείται η ερμηνεία των δεδομένων που συλλέγονται και όχι η απλή παρατήρηση αυτών. Εξετάζονται τα γεγονότα μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου και αναζητούνται τα αίτια αυτών (Cohen et al., 2008; Καραγεωργός, 2002). Ο ερευνητής δεν αρκείται απλά και μόνο στην παρατήρηση των δεδομένων αλλά τα εξετάζει αναλυτικά, διασταυρώνει τις παρατηρήσεις του, διατυπώνει υποθέσεις και καταλήγει σε συμπεράσματα (Cohen et al., 2008). Αρχικά, σε μια έρευνα αρχείου γίνεται προσεκτική επιλογή των πηγών πληροφόρησης που συνδέονται άμεσα με το, προς επεξεργασία, θέμα και στη συνέχεια συλλέγονται και κατηγοριοποιούνται τα νέα δεδομένα. Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση και την σύνθεση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Καραγεωργός, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παραμέτρους, που υπαγορεύονται από μια έρευνα αρχείου, επιχειρήθηκε η επεξεργασία ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών και η κατηγοριοποίηση αυτών προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της διπλωματικής εργασίας και να επιτευχθούν οι στόχοι του, υπό μελέτη, θέματος. Συγκεντρώθηκαν έγγραφα από την επίσημη εκπαιδευτική νομοθεσία και άρθρα σχετικά με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Το σύνολο του υλικού αυτού ταξινομήθηκε και ομαδοποιήθηκε σε ενότητες με σκοπό να καλυφθούν οι διάφορες διαστάσεις του θέματος. Τέλος έγινε η αξιολόγηση των ευρημάτων προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός ανταπόκρισης τους στο σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας.

5.6. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Όσον αφορά τη μέθοδο συλλογής δεδομένων η παρούσα ερευνητική εργασία στηρίχθηκε σε δύο τύπους έρευνας, την πρωτογενή και τη δευτερογενή. Στην πρώτη περίπτωση, την πρωτογενή έρευνα, συλλέγονται στοιχεία τα οποία έχουν προκύψει κατόπιν μελέτης και επεξεργασίας της νομοθεσίας (Σύνταγμα, νόμοι και κανονιστικές πράξεις). Αντλούνται χρήσιμες πληροφορίες από τα νομικά κείμενα τα οποία αναφέρονται σε ζητήματα και τομείς της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στη δεύτερη περίπτωση, τη δευτερογενή έρευνα, η μελέτη επικεντρώνεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και αρθρογραφία και γίνεται κατάθεση όλων των στοιχείων που σχετίζονται με το περιεχόμενο και το βαθμό επίτευξης των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, επιχειρείται ανάλυση δεδομένων μέσω της διαδικασίας της ανάλυσης του περιεχομένου της νομοθεσίας που σχετίζεται με την εκπαίδευση. Τα νομικά κείμενα αποτελούν γραπτά τεκμήρια τα οποία παρέχουν σημαντικές πληροφορίες μέσα από τη συστηματική και αντικειμενική ανάλυσή τους (Verma & Mallick. 2004). Τα νομοθετικά διατάγματα αποτελούν γραπτά τεκμήρια και παράλληλα δεδομένα που επιτρέπουν στον ερευνητή να προχωρήσει σε μια εκ βαθέων και αντικειμενική ανάλυση του περιεχομένου τους. Αντιθέτως ο ερευνητής δυσκολεύεται να καταλήξει σε αξιόπιστα συμπεράσματα και κρίσεις, απαλλαγμένες από προκαταλήψεις, όταν τα δεδομένα προέρχονται από συνεντεύξεις ή άλλες διαδικασίες όπου μεσολαβεί το υποκειμενικό στοιχείο στη συλλογή και την ερμηνεία τους (Verma & Mallick. 2004).

Στο στάδιο της ανάλυσης του περιεχομένου της εκπαιδευτικής νομοθεσίας έγινε προσπάθεια να μελετηθούν σε βάθος τα διάφορα διατάγματα και να κατηγοριοποιηθούν ανάλογα με το θέμα που πραγματεύονται. Έτσι δημιουργήθηκαν θεματικές ενότητες με γνώμονα την κάλυψη του γενικού σκοπού και των στόχων της ερευνητικής εργασίας. Οι βασικές θεματικές κατηγορίες, που δημιουργήθηκαν, συνοψίζονται στις εξής:

- α) Στοχοθεσία - Φιλοσοφία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- β) Θεσμική και Διοικητική οργάνωση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- γ) Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Παράλληλα με την θεματική παρουσίαση του συνόλου των νομοθετικών διαταγμάτων διαχρονικά, επιχειρείται και η κριτική αξιολόγηση τους βασιζόμενη σε επιστημονικά

άρθρα και εργασίες. Μέσα από αυτή την τεχνική γίνεται προσπάθεια παρουσίασης μιας συνολικής εικόνας της νομοθετικής διαχείρισης της διαφορετικότητας και των αλλοδαπών μαθητών τις τελευταίες δεκαετίες προκειμένου να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα για τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που ακολουθήθηκαν.

6. Ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

6.1. Η στοχοθεσία και φιλοσοφία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης τις δεκαετίες '70 και '80

Η αλλαγή της σύνθεσης της ελληνικής κοινωνίας, από μονοπολιτισμική σε πολυπολιτισμική, λόγω της εισροής μεταναστευτικών ομάδων στη χώρα μας, καθιστά την μονοπολιτισμική αγωγή ιστορικά ξεπερασμένη και ακατάλληλη για την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής. Αυτοί οι παράγοντες σε συνδυασμό με την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση επιτάσσουν τη στροφή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη διαπολιτισμικότητα (Βακαλιός, 1997).

Αρχικά το σύστημα εκπαίδευσης στην Ελλάδα χαρακτηριζόταν αφομοιωτικό και συμμορφωτικό σε πιέσεις και μόνο μετά το 1995 γίνεται συστηματική προσπάθεια για ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο κυρίαρχο σύστημα εκπαίδευσης (Μάρκου, 2001 Δ10). Η επιδίωξη της ελληνικής πολιτείας είναι να συνυπάρξουν ειρηνικά οι μετανάστες με τον γηγενή πληθυσμό μέσω των διαδικασιών της ένταξης και της αφομοίωσης. Η πολιτισμική αφομοίωση συντελείται μέσα από μια διαδικασία αλληλοδιείσδυσης και συγχώνευσης κατά την οποία οι μειονοτικές ομάδες χάνουν τον δικό τους τρόπο ζωής και τις μνήμες τους και υιοθετούν τον επικρατέστερο, αυτό της γηγενούς ομάδας. Ουσιαστικά, με αυτό τον τρόπο, δεν στηρίζεται η προοπτική της διαπολιτισμικότητας καθώς σταδιακά καταργούνται τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μεταναστών (Γαβρόγλου, 2003 ; Παπαγεωργίου, 2011).

Τη δεκαετία του 1980 και ιδιαίτερα του 1970, οι αποφάσεις και οι νομοθετικές ρυθμίσεις που συγκροτούν το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης των παιδιών των μεταναστών

στην ελληνική εκπαίδευση, υπήρξαν λίγες. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, που ακολουθούνται, έχουν αφομοιωτικό χαρακτήρα και επιδιώκουν την εξάλειψη της διαφορετικότητας και την γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση των μεταναστών από τις χώρες υποδοχής τους (Κάτσικας & Πολίτου, 2005).

Κατά τον Δαμανάκη (1998), η μέριμνα του επίσημου ελληνικού κράτους για τους παλινοστούντες, αρχικά, και, στη συνέχεια, για τους αλλοδαπούς ξεκίνησε τη δεκαετία του '70. Η πολιτική που ασκήθηκε μπορεί να χαρακτηριστεί ιδιαίτερος «προνοιακή και φιλανθρωπική» καθώς ο νομοθέτης εκδήλωνε μια «θετική διάκριση» (positive discrimination). Αυτή η θετική διάκριση διαφαίνεται στα Βασιλικά (Β.Δ.) και Προεδρικά διατάγματα (Π.Δ.) της εποχής καθώς και με το Π.Δ. 155/78 με το οποίο επιχειρήθηκε κωδικοποίηση των σχετικών διατάξεων.

Πρώτο υπήρξε το Βασιλικό Διάταγμα (Β.Δ.) 582/72 το οποίο λαμβάνοντας υπόψη το Νομοθετικό Διάταγμα (Ν.Δ.) 4263/1962 και την γνωμοδότηση 615/1964 του Συμβουλίου Επικρατείας, αναφέρει ότι οι ξένοι μαθητές, οι απόφοιτοι μειονοτικών σχολείων, οι Έλληνες του εξωτερικού, τα παιδιά ομογενών από Αίγυπτο και Τουρκία καθώς και οι αλλοδαποί με απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης από το εξωτερικό μπορούν να αιτηθούν και να εισαχθούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίς εξετάσεις.

Στο Π.Δ. 417/77 «Περί κατατάξεως μαθητών Σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης της Αλλοδαπής στερούμενων τίτλου μαθητικής καταστάσεως συνέπεια πολεμικών γεγονότων» προβλέπεται ότι οι αλλοδαποί μαθητές που προέρχονται από χώρες σε εμπόλεμη κατάσταση δεν υποχρεούνται να προσκομίσουν τίτλο μαθητικής κατάστασης προκειμένου να εγγραφούν σε αντίστοιχη βαθμίδα εκπαίδευσης της ημεδαπής.

Το Π.Δ. 578/77 «Περί εισιτηρίων εξετάσεων εις τα εν Αλλοδαπή Ελληνικά Λύκεια και ρυθμίσεως ετέρων θεμάτων μαθητικής κατάστασης» αναγνωρίζει τους τίτλους σπουδών Ελλήνων ομογενών ή Ελλήνων μαθητών με ελληνική υπηκοότητα μέσω κατατακτήριων εξετάσεων ή παρακολούθησης της αντίστοιχης τάξης ελληνικού Λυκείου.

Στο Π.Δ. 117/78 «Περί εγγραφής μαθητών ξένων σχολείων εις ελληνικά Λύκεια της ημεδαπής» γίνεται αναφορά στο χρόνο και τον τρόπο διεξαγωγής των κατατακτήριων εξετάσεων. Το Π.Δ. 155/78 περιλαμβάνει όλες τις τροποποιήσεις και τις συμπληρώσεις των διαταγμάτων που έχουν ψηφιστεί για τους ξένους μαθητές. Ειδικότερα γινόταν αναφορά σε ευνοϊκότερες ρυθμίσεις για την βαθμολόγηση των μαθητών, για το δικαίωμα δεύτερης εξεταστικής το Σεπτέμβριο προκειμένου να λάβουν το απολυτήριο του Δημοτικού και για εγγραφή στο Λύκειο χωρίς κατατακτήριες εξετάσεις.

Τα παραπάνω διατάγματα κινούνταν στη «λογική της επιείκειας» αναφορικά με τις κατατακτήριες, προαγωγικές και εισαγωγικές εξετάσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και τα γλωσσικά μαθήματα (Δαμανάκης, 2005:57). Ο Νικολάου (2009) χαρακτήρισε τα παραπάνω μέτρα άτολμα και αποσπασματικά χωρίς ουσιαστικά να συμβάλλουν στην ένταξη των νέων μαθητών. Η βασική επιδίωξη της πολιτείας είναι η ένταξη των παλιννοστούντων Ελλήνων μέσω της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας (Νικολάου, 2011).

Την περίοδο από το 1980 έως το 1996 παρατηρείται μια ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα η οποία προκαλείται από την άφιξη αλλοδαπών και παλιννοστούντων από τον Πόντο και την Βόρεια Ήπειρο (Νικολάου, 2000 ; Χριστίδου-Λιοναράκη, 2001). Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας προσανατολίζεται στη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων για την διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας των μαθητών (Δαμανάκης, 2003). Επιπλέον, μέσω των αντισταθμιστικών μέτρων γίνεται προσπάθεια αντιμετώπισης του «ελλείμματος» και ειδικότερα του γλωσσικού ελλείμματος των μαθητών (Παπαχρήστος, 2011:135).

Τότε κάνει για πρώτη φορά την εμφάνισή του ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» στην ελληνική βιβλιογραφία. Αρχικά συνδέεται με το φαινόμενο της παλιννόστησης και την (επαν)ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών (Γκότοβος, 2002). Η πρόθεση «δια» έχει σκοπό να δηλώσει «την παιδαγωγική αρχή πως όταν η αγωγή ασκείται σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από ετερότητα – όχι μόνο σε αυτά αλλά τουλάχιστον σε αυτά – είναι επιθυμητή η αμοιβαία ανίχνευση των μετεχόντων, η τοποθέτηση του υποκειμένου στον (πολιτισμικό) ρόλο του άλλου και η θέαση του κόσμου από αυτή την οπτική γωνία» (Γκότοβος, 2002).

Στα μισά της δεκαετίας του 1980 η ελληνική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ένα αντιρατσιστικό προσανατολισμό και μια τάση για ανατροπή των εκπαιδευτικών στερεότυπων, της μονοπολιτισμικότητας στο πρόγραμμα σπουδών και της εξουσίας της γηγενής ομάδας στη χώρα υποδοχής (Κάτσικας & Πολίτου, 2005).

Σε επίπεδο αποφάσεων και νομοθετικών ρυθμίσεων εκδόθηκαν το Προεδρικό Διάταγμα 494/83, το οποίο αφορά την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών που προέρχονται από τα κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο Ν. 1404 του 1983 που δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης των «Τάξεων Υποδοχής» (Τ.Υ.) και των «Φροντιστηριακών Τμημάτων» (Φ.Τ.) με σκοπό την ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, ο Ν. 1566/1985 που προέβλεπε

την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η Υπουργική Απόφαση Φ. 818-2/Z/4139/20-10-80 με την οποία ξεκίνησε ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής.

Παράλληλα κάνουν την εμφάνισή τους τα πρώτα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζονται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά στόχευαν στην εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τάξεις υποδοχής για την καταπολέμηση του γλωσσικού ελλείμματος των αλλοδαπών μαθητών και την γρήγορη ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία. Κατά βάση όμως, τα προγράμματα αυτά εξυπηρετούσαν το νέο προσανατολισμό της εκπαίδευσης στο θέμα της ενσωμάτωσης των παλιννοστούντων Ελλήνων και των Ποντίων και των προβλημάτων που προέκυπταν λόγω της ανεπαρκούς γλωσσικής ετοιμότητας (Γκότοβος,1998).

Συμπερασματικά, οι δεκαετίες του 1970 και 1980 σε επίπεδο εκπαίδευσης και πολιτικών αποφάσεων έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό την «υπόθεση του ελλείμματος» που διακρίνεται για την προστασία της «ντόπιας» ή «κυρίαρχης ταυτότητας» και την προσαρμογή του «ξένου» καλούμενου ως «αποκλίνων και ελλειμματικός» που πρέπει να θυσιάσει την ετερότητά του (Δαμανάκης,2000:3-23). Κατά τον Νικολάου (2008), τα εκπαιδευτικά μέτρα ήταν προσαρμοσμένα ανάλογα με το στόχο που εξυπηρετούσαν κάθε φορά. Όταν ο στόχος ήταν η επιστροφή των μεταναστών στη χώρα προέλευσής τους οι αλλοδαποί μαθητές εκπαιδεύονταν με βάση τα αναλυτικά προγράμματα της χώρας καταγωγής τους και είχαν ελάχιστη αλληλεπίδραση με τους ντόπιους μαθητές, που φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία. Στην περίπτωση όμως που ο στόχος ήταν η ένταξη των μειονοτικών, πολιτισμικά, ομάδων στην κυρίαρχη κουλτούρα τότε επιβαλλόταν η προσαρμογή των μειονοτήτων και των μεταναστών στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης, κοινωνικά, ομάδας μέσω της αφομοίωσης ή της ήπιας ενσωμάτωσης. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές τις δεκαετίες του '70 και του '80 ήταν, κατά βάση, «πολυπολιτισμικές» ενώ τις μετέπειτα δεκαετίες «διαπολιτισμικές».

6.2. Η στοχοθεσία και φιλοσοφία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από τη δεκαετία του '90 έως σήμερα

Οι μέχρι πρόσφατα αφομοιωτικές τάσεις και συμμορφωτικές πιέσεις που χαρακτήριζαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνουν την σκυτάλη σε μια εκπαιδευτική πολιτική που συστηματικά προσπαθεί να εντάξει τους αλλοδαπούς μαθητές στο δημόσιο ελληνικό σχολείο (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2008).

Τη δεκαετία του '90 παρατηρείται αύξηση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού γεγονός που δημιουργεί μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις παιδαγωγικές αρχές κρίνονται επιβεβλημένες. Αρχές όπως αυτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, του σεβασμού στην ετερότητα, του εμπλουτισμού μέσω της πολιτισμικής ποικιλίας και της αποδοχής του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών με την όποια εθνοτική, φυλετική και κοινωνική τους προέλευση, αποτελούν προτεραιότητα της πολιτείας (Μπενέκος, Δ. 2007). Η διαπολιτισμικότητα καθιερώνεται στις συνειδήσεις ως βασικό στοιχείο διαχείρισης της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αποτελεί ένα μοντέλο ανάπτυξης, οργάνωσης και διαχείρισης του κοινωνικού πλουραλισμού για επίτευξη κοινωνικής συνοχής και όχι, αποκλειστικά, ένα μοντέλο εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών (Κάτσικας & Πολίτου, 2005).

Η θεσμοθέτηση νέων μέτρων ήταν το αποτέλεσμα της αδιέξοδης εκπαιδευτικής πολιτικής που είχε, μέχρι τότε εφαρμοστεί και αφορούσε την ομαλή ένταξη των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2008). Πολλοί νόμοι, προεδρικά διατάγματα, εγκύκλιοι και υπουργικές αποφάσεις εκδίδονται στα πλαίσια της προσπάθειας της πολιτείας να διαχειριστεί επίσημα την πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο (Καρανικόλα, 2015).

Το 1996 ψηφίζεται ο Ν. 2413/96 που καθόρισε το σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Ουσιαστικά αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και καθιερώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Λαγουδάκος, 2013). Ο παραπάνω νόμος αποτελεί εφαρμογή απόφασης της Ε.Ε. (Αρ. Αποφ. 819/95 ΕΚ) και αναφέρεται στην πολιτισμική πολυμορφία και τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτή σε συνδυασμό με την προώθηση της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση για τους μαθητές της Ε.Ε. προκειμένου να προετοιμαστούν για να ζήσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Καρανικόλα, 2015).

Ο νόμος 2413/96 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», έχει κύριο στόχο την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες και την αντιμετώπιση, με τον τρόπο αυτό, των νέων συνθηκών (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται στο άρθρο 34 του Ν.2413/96 «η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Η ελληνική πολιτεία οφείλει να σεβαστεί τις μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών και να φροντίσει για τη συστηματική διδασκαλία τους. Η παραμέληση της γλώσσας ισοδυναμεί με παραμέληση ενός τμήματος του μορφωτικού κεφαλαίου του ανθρώπου και κατά συνέπεια μείωση των μορφωτικών ευκαιριών (Δαμανάκης, 1998).

Επιπλέον από το 1996 και έπειτα άρχισαν να εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονταν σε άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και σκόπευαν στην ισότιμη πρόσβασή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος πολλές ήταν και οι ρυθμίσεις για την ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών τμημάτων καθώς και για τα όργανα ελέγχου αυτής της λειτουργίας (Νικολάου, 2008).

Με το νόμο 2413/96, το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο σε θεωρητικό επίπεδο παρέχει το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές υποστηρίζοντας τους με την δημιουργία δομών και θεσμών όπως τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα σε μια προσπάθεια προσαρμογής στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αλλά υστερεί σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής. Οι στόχοι, οι αρχές και οι εκπαιδευτικές πρακτικές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης εμφανίζουν έλλειψη σαφήνειας που οδηγεί σε παρερμηνείες και αυθαιρεσίες (Δαμανάκης, 1998).

Για πρώτη φορά εισάγονται οι έννοιες «διαπολιτισμικά σχολεία» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» χωρίς όμως να έχουν ουσιαστικό περιεχόμενο και ακριβείς και σαφείς κατευθύνσεις (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Κατά τον Δαμανάκη (2000:58) μια τέτοια εκπαιδευτική προοπτική ενέχει τον κίνδυνο να μην μπορεί ο φορέας της ιδιαιτερότητας να προσδώσει το δικό του νόημα στη δική του ιδιαιτερότητα, αλλά να κάνει αποδεκτό τον «ετεροπροσδιορισμό του ως άτομο ή και ως ομάδα», με βάση το νόημα και τα κριτήρια

που αποδίδονται από την κυρίαρχη ομάδα, κατά τον χρόνο που θεσμοθετήθηκε επίσημα η αναγνώρισή της.

Επιπλέον ο νόμος και οι σχετικές διατάξεις δεν εφαρμόστηκαν σωστά και απείχαν σε μεγάλο βαθμό από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορούσε το σύνολο των μαθητών έτσι όπως νοείται η διαπολιτισμικότητα αλλά μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της συνείδησης και του αναστοχασμού σε όλους τους μαθητές για την κοινωνική πολυπολιτισμικότητα και τον πολιτισμικό πλουραλισμό προκειμένου να φέρει σε επαφή όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνοτική, θρησκευτική και κοινωνική τους προέλευση (Νικολάου, 2003). Παρά το γεγονός ότι δέχτηκε αρκετές αρνητικές κριτικές, εντούτοις πρόκειται για ένα νόμο ορόσημο για την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα (Damanakis, 2005).

Μέχρι και το 2016 το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει για την διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι οι διατάξεις του Ν. 2413/96. Οπότε μετά από 20 χρόνια, κρίνεται σκόπιμη η τροποποίησή τους. Οι μεταβολές στη σύσταση του γηγενή πληθυσμού, η παρουσία προσφυγικών ροών, η αύξηση των ρατσιστικών φαινομένων, η οικονομική κρίση, το μέχρι τότε ασαφές νομοθετικό πλαίσιο, η αποτυχία της πολιτείας να εντάξει τους αλλοδαπούς μαθητές στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία ήταν οι βασικότεροι λόγοι αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής με την έκδοση νέας νομοθεσίας (Palaiologou, 2016).

Έτσι, το Σεπτέμβριο του 2016, ψηφίζεται ο Ν. 4415/16 που έχει ισχύ μέχρι τις μέρες μας. Στο άρθρο 20 του νέου νόμου διατυπώνεται με σαφήνεια ο σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης «η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού». Για πρώτη φορά ορίζεται με μεγαλύτερη σαφήνεια η έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία γίνεται αποδεκτό ενώ παράλληλα τονίζεται η αναγκαιότητα για ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών πληθυσμών για την εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και την αρμονική κοινωνική συνύπαρξη.

Στο άρθρο 21 του ίδιου νόμου γίνεται αναφορά στα μέσα, στον τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθεί ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα η άρση της ανισότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού μπορεί να επιτευχθεί με την εγγραφή και

την φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία που φοιτούν οι γηγενείς μαθητές ώστε να εξασφαλιστεί κοινή εκπαίδευση για όλους. Επίσης στο ίδιο άρθρο γίνεται λόγος για την υποστήριξη της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από τον σεβασμό των δημοκρατικών αρχών και αξιών, για τα δικαιώματα των παιδιών στην εκπαίδευση, για την αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας απέναντι στις πολιτισμικές μειονότητες προκειμένου να αποφευχθούν συγκρούσεις διαπολιτισμικές και να εξασφαλιστεί η αρμονική κοινωνική συνύπαρξη. Επιπλέον, γίνεται λόγος για την εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, βιβλίων και διδακτικού υλικού, επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και για λήψη μέτρων για να ενταχθούν ομαλά τα παιδιά των πολιτισμικά μειονοτικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα (Ν. 4415/16, άρθρο 21).

Τέλος, στο άρθρο 24 του Ν. 4415/16 αναφέρονται οι απαιτούμενες διευκρινίσεις για τα μέτρα στήριξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που σχετίζονται με τις μεθόδους διδασκαλίας, με την στήριξη της οικογένειας-μαθητή, την ενίσχυση του συνεργατικού πνεύματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς και την πρόθεση για δημιουργία διδακτικού υλικού στις πιο συχνά ομιλούμενες γλώσσες των μεταναστών. Όλα τα παραπάνω θα καθορίζονται με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Ν. 4415/16, άρθρο 24, παρ. 2).

6.3 Τα Διαπολιτισμικά Σχολεία

6.3.1. Τα Διαπολιτισμικά Σχολεία κατά τις δεκαετίες '70 και '80

Τη δεκαετία του 1970 δημιουργήθηκε το πρώτο θεσμικό πλαίσιο για την ίδρυση Σχολείων Παλινοστούντων Μαθητών. Με το Νομοθετικό Διάταγμα 339/74, ιδρύθηκε για πρώτη φορά ένα "Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας". Με τα Π.Δ. 435/84 και 369/85, των οποίων η έκδοση βασίστηκε στο Νομοθετικό Διάταγμα

339/74, προβλέφθηκε η ίδρυση των Σχολείων Παλιννοστούντων Μαθητών βάσει του οποίου λειτούργησαν τα Σχολεία Παλιννοστούντων της Αττικής και της Θεσσαλονίκης. Συνολικά ιδρύθηκαν εννιά σχολεία Υποδοχής Παλιννοστούντων, τρία δημοτικά, τρία γυμνάσια και τρία λύκεια. Αρχικά στα Σχολεία Παλιννοστούντων (Σ.Π.) φοιτούσαν αποκλειστικά μαθητές από αγγλόφωνες χώρες (Σ.Π. Αττικής) και από γερμανόφωνες χώρες (Σ.Π. Θεσσαλονίκης) ενώ τα μετέπειτα χρόνια από ρωσόφωνες (Σ.Π. Θεσσαλονίκης) (Δαμανάκης, 1998). Κατά τον Νικολάου (2000), τα «Σχολεία Παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων» αποτέλεσαν μια «ειδική μορφή εκπαίδευσης».

Σκοπός των σχολείων αυτών ήταν η «επανένταξη» των μαθητών αυτών στον εθνικό κορμό. Τα παιδιά αυτά λόγω της ελληνικής καταγωγής τους, θεωρούσαν ότι θα έπρεπε να στηριχτούν για να καλύψουν το υποτιθέμενο έλλειμμα που είχαν συγκριτικά με τους γηγενείς Έλληνες και έτσι μέσω της εκπαίδευσης να εξισωθούν με αυτούς. Κατά βάση όμως, τα σχολεία αυτά καλούνταν να λειτουργήσουν ως «αναμορφωτήρια». Το ισχύον τότε θεσμικό καθεστώς καταδικάζει τα σχολεία των Παλιννοστούντων Μαθητών να λειτουργήσουν στα πλαίσια της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης αφού δεν επιτρέπει την ανάμειξη των παλιννοστούντων και των ντόπιων μαθητών και τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Κυπριανός, 2004). Σύμφωνα με την Φωτίου (2002 Δ8), τα σχολεία αυτά επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο μέσα από την απομόνωσή τους. Στην πραγματικότητα δεν γίνεται καμιά προσπάθεια διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των παλιννοστούντων μαθητών, παράλληλα με την ελληνική. Επιπλέον η υλικοτεχνική υποδομή αυτών των σχολείων ήταν ελλιπής, όπως και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενώ τα βιβλία ήταν ακατάλληλα.

Γενικότερα, ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων για Παλιννοστούντες μαθητές όδευε μακριά από τις αρχές που πρέσβευε η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Όπως σχολιάζει ο Δαμανάκης, τα σχολεία αυτά «αν και θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πόλος έλξης και ντόπιων μαθητών και να αποτελέσουν πιλοτικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και, επομένως, να εμπλουτίσουν το μονολιθικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούνται από το ισχύον θεσμικό καθεστώς τους σε απομόνωση και περιθωριοποίηση». Η ένταξη των μαθητών επιδιώκεται μέσα από την απομόνωση τους σε ξεχωριστά σχολεία. (Δαμανάκης, 2003).

6.3.2. Τα διαπολιτισμικά σχολεία τη δεκαετία του '90

Τη δεκαετία του 90, έχοντας ως δεδομένο την συνεχή μετακίνηση των μεταναστών προς την Ευρώπη καθώς και την Ελλάδα, κρίνεται απαραίτητη η ανανέωση και ο επαναπροσδιορισμός των Τάξεων Υποδοχής και των Διαπολιτισμικών σχολείων μετά το πέρας τόσων ετών από την θεσμική εφαρμογή τους (Νικολάου, 2008). Η αντιφατική τακτική των Σχολείων για Παλιννοστούντες Μαθητές ως προς τον τρόπο ένταξης των μαθητών στην κοινωνία, δέχθηκε ισχυρή κριτική που σταδιακά οδήγησε στην ψήφιση νέου νόμου για τα διαπολιτισμικά σχολεία (Δαμανάκης, 2003).

Με την ψήφιση του Νόμου 2413/96 για την «ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση» ξεκινά μια νέα εποχή για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών στην Ελλάδα. Για πρώτη φορά αναφέρεται σε ελληνικό νομοθετικό κείμενο ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και υποδηλώνεται η πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας να μετατοπιστεί από τη λογική «του ελλείμματος» προς τη λογική της «διαφοράς και του πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Νικολάου, 2008).

Με το άρθρο 35 του ίδιου Νόμου θεσμοθετούνται «ειδικά σχολεία», τα επονομαζόμενα «διαπολιτισμικά σχολεία», στα οποία θα εκπαιδεύονται παιδιά με «ιδιαιτερότητες», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους συντάκτες του νομοθετικού κειμένου. Οι «ιδιαιτερότητες» αυτές των μαθητών προκύπτουν από τις «ιδιαιτερές εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες τους». Έτσι, βάσει Νόμου, δημιουργούνται ξεχωριστά σχολεία για τους μαθητές που ανήκουν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες, στα οποία δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστούν «ειδικά αναλυτικά προγράμματα» και να απασχοληθούν «ειδικά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί».

Το ίδιο άρθρο ορίζει τις εκπαιδευτικές βαθμίδες των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ σημαντική κρίνεται η αναφορά στα «ειδικά αναλυτικά προγράμματα» που μπορούν να εφαρμόζονται ή στη δυνατότητα εισαγωγής «πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων». Τα εν λόγω σχολεία στελεχώνονται από εκπαιδευτικό προσωπικό εξειδικευμένο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Ακόμα, προβλέπεται μειωμένο ωράριο για τους εκπαιδευτικούς και μειωμένος αριθμός μαθητών ανά τάξη ώστε να ανταποκρίνονται «...στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους» (Νικολάου, 2008).

Η ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων γίνεται «με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνώμη του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)», ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα σε κλασικά δημόσια σχολεία να μετατραπούν σε «δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε Α.Ε.Ι και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία», με τη σύμφωνη γνώμη του Υπουργού Παιδείας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει βέβαια και η παράγραφος 4 του ίδιου άρθρου που αναφέρει ότι «με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. μπορεί να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επ'ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα σχολεία αυτά μπορεί να επιχορηγούνται από το Λογαριασμό Ιδιωτικής Εκπαίδευσης».(Άρθρο 35 του Ν.2413/96 (παρ. 4) (Νικολάου, 2008). Επιπρόσθετα, στο άρθρο 35 του ίδιου νόμου αναφέρονται τα σχετικά με τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα οποία είχαν προβλεφθεί στις διατάξεις των άρθρων 3,4,5,6 του Ν. 2413/96 (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2020).

Στη συνέχεια, στο άρθρο 37 γίνεται αναφορά στο θέμα της διοίκησης των διαπολιτισμικών σχολείων όπου ισχύουν οι ίδιες διατάξεις του νόμου 1566/85 που ισχύουν και στα υπόλοιπα σχολεία. Οι υποψήφιοι διευθυντές των διαπολιτισμικών σχολείων υποβάλλουν την προτίμησή τους στην αίτηση υποψηφιότητας ενώ ο σχολικός σύμβουλος εκφράζει την γνώμη του για κάθε υποψήφιο διευθυντή που ενδιαφέρεται να τοποθετηθεί σε τέτοιας κατηγορίας σχολείο. Τα δε διαπολιτισμικά σχολεία υπάγονται διοικητικά στην οικεία διεύθυνση πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιστοίχως (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2020). Γενικότερα, αυτά τα σχολεία διοικούνται σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου 1566/85 και τις ειδικότερες διατάξεις σε θέματα υπηρεσιακών μεταβολών του εκπαιδευτικού προσωπικού της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης (Πούλης, 2001).

Στο νόμο 2413/96 μνημονεύεται η δυνατότητα μετατροπής των δημοτικών σχολείων σε διαπολιτισμικά σύμφωνα με προϋποθέσεις που δεν είναι τόσο σαφείς και συγκεκριμένες. Τέτοιες προϋποθέσεις μπορεί να είναι η φοίτηση μεγάλου αριθμού

αλλόγλωσσων μαθητών και η σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων, του διευθυντή και του προϊσταμένου.

Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο ψηφίστηκαν οι παρακάτω υπουργικές αποφάσεις που αφορούν την μετατροπή και μετονομασία των δημοσίων σχολείων σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

-Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/221Π71236. (ΦΕΚ 874 τ.Β/17-9-96): αφορά στη μετατροπή δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

. -Υπουργική Απόφαση αρ. Φ 10/35/Γ1/1058. (ΦΕΚ 1143 τ.Β/29-10-98): αφορά στη μετατροπή και μετονομασία δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

-Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/409. (Φ.Ε.Κ. 1053 τ.678-8-2001): αφορά στη μετατροπή δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

-Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/461. (Φ.Ε.Κ. 1336 τ.6715-10-2001): αφορά στη μετατροπή Γυμνασίου σε Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Παρά τις προσπάθειες που έγιναν, μέσω των θεσμικών αλλαγών, των μεταρρυθμίσεων και των καινοτομιών, δεν επήλθε θεαματική βελτίωση στη σχολική ζωή των αλλοδαπών μαθητών. Με το νόμο 2413/96 η λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων δεν κρίνεται ικανοποιητική ενώ παρατηρούνται και πολλές διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο (Νικολάου, 2000).

Ο Νικολάου (2000), επικρίνει την προσπάθεια της πολιτείας να μετατρέψει κάποια διαπολιτισμικά σχολεία σε δίγλωσσα Ελληνοαγγλικά ενώ τα περισσότερα παιδιά προέρχονται από χώρες μη αγγλόφωνες. Ο Δαμανάκης (1998) επικρίνει τη δυνατότητα μετατροπής κάποιων διαπολιτισμικών σχολείων σε πειραματικά, που υπάγονται σε τριτοβάθμια ιδρύματα, με το σκεπτικό ότι υπάρχει ο κίνδυνος για την δημιουργία πελατειακών σχέσεων μεταξύ σχολείων και ιδρυμάτων για την εξασφάλιση ερευνητικών προγραμμάτων και αντίστοιχων κονδυλίων. Επιπλέον αρκεί η επιθυμία και η διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών των περιφερειακών αρχών για να ιδρυθεί ή να μετατραπεί ένα δημόσιο σχολείο σε πειραματικό (Tsaliki, 2016).

Η δε περιθωριοποίηση των αλλοεθνών μαθητών εντείνεται καθώς αυτοί φοιτούν σε ξεχωριστά σχολεία από τους γηγενείς μαθητές (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Επίσης κρίνεται αναγκαία η θεσμοθέτηση της ανανέωσης του εκπαιδευτικού υλικού και του εκσυγχρονισμού της διδακτέας ύλης σε τακτά χρονικά διαστήματα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών στα διαπολιτισμικά σχολεία (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη,

2008). Ωστόσο κάποια λίγα σχολεία εφαρμόζουν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα που συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2009).

Τέλος, Ο Δαμανάκης (1998), υποστηρίζει ότι ο νόμος 2413/96 θα έπρεπε να έχει προβλέψει μια κοινή εκπαίδευση για όλους, χωρίς την ίδρυση διαφορετικών σχολείων για τους αλλοεθνείς μαθητές ώστε σταδιακά να ενισχυθεί η σύγχρονη πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία μέσα από την καλλιέργεια της πολιτισμικής και πολυγλωσσικής πολυμορφίας στο χώρο της εκπαίδευσης.

6.3.3. Τα διαπολιτισμικά σχολεία τη δεκαετία του 2010

Μετά από είκοσι χρόνια, θεσπίζεται ο νόμος 4415/16 «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» ο οποίος καλείται να καλύψει την νομική ανεπάρκεια του προηγούμενου νόμου σε σχέση με τα διαπολιτισμικά σχολεία.

Με το άρθρο 22 του Ν. 4415/16 τα Διαπολιτισμικά Σχολεία σταδιακά μετατρέπονται σε Πειραματικά σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας Ερευνών και Θρησκευμάτων και το Υπουργείο Οικονομικών εκδίδουν από κοινού την απόφαση για την ίδρυση ή την μετατροπή δημόσιων σχολείων σε διαπολιτισμικά και το αντίθετο καθώς και την λειτουργία Τάξεων Υποδοχής ή φροντιστηριακών τμημάτων ως υποστηρικτικά μέτρα. Τα Διαπολιτισμικά Σχολεία μετά την ένταξή τους στα Πειραματικά ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας των Πειραματικών όπως αυτά υφίστανται. Τα Πειραματικά Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνεργάζονται με τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό να γίνεται εφαρμογή, σε πιλοτική-πειραματική βάση, καινοτόμων διαπολιτισμικών προγραμμάτων για την επίτευξη της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. (Ν.4415/16, άρθρο 22, παρ.1). Στην παράγραφο 2 του ίδιου άρθρου προβλέπεται, επίσης, η συνεργασία και επικοινωνία των Πειραματικών Σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τα δημόσια σχολεία όλης της χώρας, καθώς και του εξωτερικού με απόφαση του Υπουργού Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (Ν.4415/16, άρθρο 22, παρ.2).

Στο άρθρο 25 αναφέρεται ότι τα Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπάγονται διοικητικά στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας ενώ δεν αλλάζει ο τρόπος διοίκησης και επιλογής στελεχών στα εν λόγω σχολεία, καθώς ισχύουν οι ίδιες διατάξεις στις οποίες υπάγονται και τα δημόσια σχολεία (Ν.4415/16, άρθρο 25).

Ο νόμος 4415/16 συγκριτικά με τον προηγούμενο Ν. 2413/96 ήταν σαφώς πιο βελτιωμένος. Καταρχάς, σύμφωνα με το νέο νομοθετικό πλαίσιο, η ίδρυση των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης γίνεται με κοινή απόφαση των Υπουργείων Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών και όχι από άλλο αρμόδιο όργανο, όπως στον προηγούμενο νόμο Ν. 2413/96 από τις περιφερειακές αρχές. Επίσης ο ορισμός και η μετονομασία των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε Πειραματικά αποκτά μια πιο ευρεία και γενικευμένη διάσταση. Βέβαια ο χαρακτηρισμός «Πειραματικό» στους απολυτήριους τίτλους των σχολικών βαθμίδων αποτυπώνεται αργότερα με την υπουργική απόφαση 92096/Δ2/5-6-2018. Επιπλέον ο νόμος 4415/2016, συγκριτικά με τον προηγούμενο, μνημονεύει τη διδασκαλία, εκτός της ελληνικής, και άλλης γλώσσας όταν στο σχολείο φοιτούν μαθητές εκ της αλλοδαπής και προκύπτουν γλωσσικές ανάγκες (άρθρο 21 παρ.9, ν. 4251/2014).

6.4.Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά τμήματα

Η νομοθεσία γύρω από την ίδρυση και λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. ολοκληρώνεται με μια σειρά από νόμους και υπουργικές αποφάσεις που εκδόθηκαν την περίοδο από το 1980 έως το 2011. Στις αρχές της δεκαετίας του '80 εισήχθη ο θεσμός των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων με σκοπό να εκπαιδευτούν τα παιδιά των επαναπατριζόμενων ομογενών. Τα υποστηρικτικά μέτρα, που ελήφθησαν από την πολιτεία, δεν έφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς ακολουθήθηκε μια αντισταθμιστική αφομοιωτική πολιτική (Δαμανάκης, 1998).

Αναλυτικότερα, το 1980 εκδίδεται η υπουργική απόφαση Υ.Α. Φ. 818-2/Ζ/4139 20.10.1980 η οποία προβλέπει την ίδρυση των Τ.Υ..Τα πρώτα τμήματα υποδοχής ιδρύθηκαν σε δημοτικά και Γυμνάσια της Θεσσαλονίκης προκειμένου να υποστηριχτούν

μαθησιακά τα παιδιά των Ελλήνων επαναπατριζόμενων από την Γερμανία. Οι τάξεις αυτές εντάσσονταν στο κανονικό σχολείο αλλά είχαν δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα. Το 1982 με την Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82 ιδρύονται τα πρώτα φροντιστηριακά τμήματα για να αντιμετωπιστούν οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών μέσα από την εντατική διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με την Χρηστίδου-Λιοναράκη (2001), ο νέος θεσμός των Φ.Τ. απευθύνεται σε παλιννοστούντες μαθητές που τους παρέχεται εξάωρη ενισχυτική διδασκαλία εκτός κανονικού σχολικού ωραρίου και που δεν επέφερε τα αναμενόμενα ικανοποιητικά αποτελέσματα λόγω της έλλειψης ειδικευμένου προσωπικού και κατάλληλου διδακτικού υλικού.

Η ένταξη του θεσμού των Τ.Υ. αλλά και των Φ.Τ., έγινε στη συνέχεια με τον Ν. 1404/83. Στο άρθρο 45 του Ν. 1404/83 αναφέρεται ο σκοπός των Τ.Υ. και των Φ.Τ. όπου και μνημονεύεται η παροχή ειδικής βοήθειας στους παλιννοστούντες μαθητές προκειμένου να γίνει πιο ομαλή η προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της εξάλειψης του γλωσσικού και πολιτισμικού «ελλείμματος» (Δαμανάκης, 2003). Με βάση το Ν. 1404/83, η διαφορά μεταξύ των Τ.Υ. και των Φ.Τ. είναι ότι τα μεν πρώτα πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου, τα δε Φ.Τ. μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου όπου παρέχεται μαθησιακή υποστήριξη και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Οι μαθητές γίνονται δεκτοί στα τμήματα μετά από αίτηση του γονέα, σχετική απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων και έγκριση του Σχολικού Συμβούλου (Δαμανάκης, 2005).

Εκτός από τα παραπάνω Τ.Υ., το ίδιο έτος (1983), ιδρύθηκαν , με βάση το Π.Δ. 494/83, και οι Τάξεις Υποδοχής που προορίζονταν για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών που προέρχονταν από κράτη εντός ή εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο άρθρο 2 του Προεδρικού Διατάγματος ορίζονται και οι εκπαιδευτικοί στόχοι, που συνοψίζονται στα εξής:

1. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας γίνεται με απώτερο σκοπό να προσαρμοστούν οι μαθητές στην ελληνική πραγματικότητα.
2. Η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης έχει σκοπό να διατηρήσει και να καλλιεργήσει την εθνική ταυτότητα των μαθητών.

Αυτές οι τάξεις υποδοχής, αν και θεσπίστηκαν νομοθετικά, στην ουσία δεν λειτούργησαν ποτέ γιατί οι μαθητές αυτοί φοιτούσαν στα ξένα σχολεία (π.χ. στην Γερμανική Σχολή) (Δαμανάκης, 1998). Επίσης, με το Π.Δ. 494/83 αναδεικνύεται η πρόθεση του ελληνικού κράτους για μεροληπτική αντιμετώπιση εις βάρος των

αλλοδαπών μαθητών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα έναντι αυτών που προέρχονται από τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην πρώτη περίπτωση παρατηρείται μια αντιμετώπιση στη βάση της αφομοιωτικής πολιτικής ενώ στην δεύτερη περίπτωση οι αλλοδαποί από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, δει ευρωπαϊκά, έχουν την δυνατότητα να καλλιεργήσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους (Δαμανάκης, 2003).

Περίπου μια δεκαετία αργότερα, δημοσιεύεται ο Ν. 1894/90 που αντικαθιστά τον προηγούμενο νόμο 1404/83 και καθορίζει μια πιο ευέλικτη διαδικασία ίδρυσης των Τ.Υ. και των Φ.Τ.. Το νέο νομοθετικό πλαίσιο περιλαμβάνει, σε γενικές γραμμές, τα εξής:

- απευθύνεται επιπλέον και σε ομογενείς μαθητές από την πρώην Σοβιετική Ένωση, την Αλβανία και, γενικότερα, την Ανατολική Ευρώπη (Δαμανάκης, 1998).
- στα Τμήματα διδάσκουν και ιδιώτες εκπαιδευτικοί
- παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία σε γνωστικά αντικείμενα της ιστορίας, του πολιτισμού και της ελληνικής γλώσσας πέραν αυτών που διδάσκονται στην κανονική τάξη.
- Οι μαθητές που φοιτούν στα εν λόγω Τμήματα προέρχονται στην πλειονότητά τους από οικογένειες αλλοδαπών εργαζομένων (Δαμανάκης, 1998).

Με την Υπουργική Απόφαση, αρ. Φ2/378/Γ1/1124. (Φ.Ε.Κ. 930 τ.6714-12-1994) που αφορά στην ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων, η πολιτεία μεριμνεί επίσημα για την πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών σε αυτές τις δομές. Σε αυτή τη νομοθετική ρύθμιση αναφέρονται οι προϋποθέσεις ένταξης ενός μαθητή στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. και ο ελάχιστος και μέγιστος αριθμός μαθητών για την δημιουργία τμήματος (Δαμανάκης, 2003).

Προβλέπεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών καθώς και του πολιτισμού τους, σε προαιρετική βάση, για 2-3 ώρες την εβδομάδα από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Η πρόσληψη του εκπαιδευτικού προσωπικού γίνεται με απόφαση του οικείου νομάρχη μετά από πρόταση του Υπηρεσιακού Συμβουλίου της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Η σύμβαση εργασίας των εκπαιδευτικών είναι ορισμένου χρόνου ή ωριαίας αντιμισθίας ενώ δεν αποκλείονται και ιδιώτες εκπαιδευτικοί οι οποίοι πληρούν τα κριτήρια πρόσληψης. Παρά το γεγονός ότι στην Υπουργική Απόφαση γίνεται αναφορά για την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών εντούτοις αυτή δεν διδάσκεται (Δαμανάκης, 1998).

Το 1999, η Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708 με τίτλο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ίδρυση και Λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών

Τμημάτων» εισάγει αλλαγές στις δομές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δίνεται η δυνατότητα σε κάθε σχολική μονάδα, μέσω του Συλλόγου Διδασκόντων, να επιλέξει το εκπαιδευτικό εκείνο σχήμα που κρίνει ότι είναι πιο αποδοτικό και πιο λειτουργικό για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών του σχολείου της. Ιδρύονται οι Τάξεις Υποδοχής Ι και ΙΙ, το Φροντιστηριακό Τμήμα και το Διευρυμένο Ωράριο. Η φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους όπου και οι δύο κύκλοι λειτουργούν εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005), στις Τάξεις Υποδοχής Ι πραγματοποιείται η πιο εντατική μορφή διδασκαλίας. Σε αυτό οι μαθητές διδάσκονται συστηματικά την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα και το πρόγραμμα εκμάθησης διαρκεί ένα χρόνο. Δίνεται όμως και η δυνατότητα, μετά από τρεις μήνες επιτυχούς παρακολούθησης της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, ο μαθητής να επιστρέψει στην κανονική τάξη. Στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ, η διδασκαλία έχει διάρκεια μέχρι δύο χρόνια και απευθύνεται σε αλλοδαπούς μαθητές που παρουσιάζουν ακόμα σημαντικές γλωσσικές ελλείψεις στα ελληνικά. Σε αυτή την περίπτωση εφαρμόζεται μεικτό πρόγραμμα διδασκαλίας, εσωτερικό και εξωτερικό, που διαρκεί δύο χρόνια. Πιο συγκεκριμένα ο μαθητής παρακολουθεί τα μαθήματα της κανονικής τάξης και παράλληλα υποστηρίζεται μαθησιακά και γλωσσικά.

Τα φροντιστηριακά τμήματα διαφοροποιούνται από τις Τάξεις Υποδοχής ως προς το γεγονός ότι αυτά πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου. Ο στόχος τους είναι να εκπαιδεύσουν αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές που εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας παρόλο που ολοκλήρωσαν την φοίτησή τους σε Τ.Υ.Ι ή Τ.Υ.ΙΙ. ή που ενδεχομένως δεν έχουν παρακολουθήσει καθόλου. Απαιτούνται τουλάχιστον τρεις μαθητές για την λειτουργία Φ.Τ. και ο αριθμός αυτών δεν πρέπει να ξεπερνάει τους οχτώ. Οι ώρες διδασκαλίας δεν υπερβαίνουν τις δέκα εβδομαδιαίως ενώ στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση λειτουργεί το διευρυμένο ωράριο. Με το διευρυμένο ωράριο, πραγματοποιούνται από 18 έως 22 διδακτικές ώρες την εβδομάδα με απόσπαση των μαθητών από την κανονική τάξη για την υποστήριξή τους σε μαθήματα, ως επί το πλείστον, γλωσσικά ή πραγματοποιούνται 10 ώρες εβδομαδιαίως πέραν του σχολικού ωραρίου ως φροντιστηριακή υποστήριξη. Στην, εν λόγω, Υ.Α. προβλεπόταν και η πρόσληψη δίγλωσσου εκπαιδευτικού χωρίς καμία αναφορά για επιμόρφωση αυτών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εν ολίγοις, η Υ.Α. του 1999 συμπληρώνει τα κενά των προηγούμενων νομοθετικών ρυθμίσεων που έχουν σχέση με τη λειτουργία των, εν λόγω, θεσμών διαμορφώνοντας ένα τελικό πλαίσιο

και σχέδιο εφαρμογής αυτών σύμφωνα με τις αρχές και τους στόχους της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Tsaliki, 2016).

Το 2007 εκδίδεται η εγκύκλιος 653/61565/Γ1/13-6-2007 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007) με θέμα «Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου» στην οποία ρυθμίζονται θέματα σε σχέση με τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα αλλά και την ενισχυτική διδασκαλία στις σχολικές μονάδες. Συγκεκριμένα, στις Τάξεις Υποδοχής προβλέπεται η παροχή πρόσθετης διδακτικής στήριξης στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές μετά από εισήγηση του Διευθυντή του σχολείου και απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Ο Σχολικός Σύμβουλος της Περιφέρειας αιτείται από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης να εγκρίνει την πρόταση για λειτουργία Τ.Υ εφόσον έχει, τεκμηριωμένα, κρίνει ότι υπάρχει ανάγκη. Η σύσταση των Τάξεων Υποδοχής γίνεται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Τα δε Φροντιστηριακά Τμήματα παρέχουν πρόσθετη διδακτική στήριξη στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αυτή η βοήθεια προσφέρεται μετά τη λήξη του πρωινού σχολικού προγράμματος. Επιπλέον, ο Σχολικός Σύμβουλος είναι υπεύθυνος και εποπτεύει παιδαγωγικά τα Τμήματα ενώ ο διευθυντής του σχολείου ευθύνεται για την τήρηση του ωραρίου λειτουργίας.

Κάνοντας μια σύντομη κριτική επισκόπηση του γενικότερου νομοθετικού πλαισίου για την λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι νομοθετικές παρεμβάσεις αρκούσαν μόνο στην γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών ενώ το μόνο θετικό σημείο ήταν η αναφορά στην ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού τους (Πετράκου Η. – Ξανθάκου Γ., 2006). Σύμφωνα με τις Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2011), τα αντισταθμιστικά μέτρα, που έλαβε η πολιτεία, στοιχίζονταν με το μοντέλο της ενσωμάτωσης και της αφομοίωσης.

Επιπλέον, η υλοποίηση των παραπάνω νομοθετικών ρυθμίσεων προϋποθέτει τη χάραξη κεντρικής πολιτικής, την ανάπτυξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικού υλικού καθώς και την ενσωμάτωση βασικών διαπολιτισμικών αρχών στο σχολικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Μειονέκτημα αποτελεί ότι στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. διδάσκουν εκπαιδευτικοί, κυρίως αναπληρωτές, με αποτέλεσμα να μην εξασφαλίζεται μια συνέχεια στο διδακτικό τους έργο (Πετράκου Η. – Ξανθάκου Γ., 2003).

Επιπρόσθετα, η λειτουργία των δομών αυτών δεν είναι πάντα εξασφαλισμένη, καθώς δεν ήταν πάντα διαθέσιμο εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό ή ο αριθμός των υποψήφιων, για φοίτηση, μαθητών δεν επαρκούσε σύμφωνα με τα κριτήρια (Τρουκί, 2012). Το πιο βασικό, όμως, πρόβλημα, που προκύπτει από τον τρόπο λειτουργίας των παραπάνω δομών και τον αφομοιωτικό τους προσανατολισμό, είναι ότι συντελείται σταδιακά η απαξίωση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών και, κατά συνέπεια, η ομαλή σχολική και κοινωνική τους ένταξη (Πετράκου & Ξανθάκου, 2003). Σύμφωνα με τις Τζωρτζοπούλου και Κοντζαμάνη (2008), το πρόβλημα εντοπίζεται στον προαιρετικό χαρακτήρα των μέτρων. Το γεγονός ότι η εκάστοτε σχολική μονάδα αποφασίζει για το αν θα εφαρμοστούν οι παραπάνω θεσμικές δομές και ότι αυτό δεν αποτελεί κεντρική πολιτική απόφαση με υποχρεωτικό χαρακτήρα, μπορεί να οδηγήσει σε ασυνέχειες εις βάρος των αλλόγλωσσων μαθητών.

Συμπερασματικά γίνεται σαφές ότι οι, κατά καιρούς, κανονιστικές πράξεις για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα ελάχιστα διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τη σύνθεση και το εύρος των μαθητών στους οποίους απευθύνονται αλλά όχι στη στοχοθεσία. Αποτελεί, όμως, κοινή διαπίστωση ότι παρόλα τα αντισταθμιστικά μέτρα που ελήφθησαν, δεν προωθήθηκε απόλυτα η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφού, κατά την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, εξακολουθεί να αγνοείται το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Καραμητόπουλος, 2016).

6.5. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας ΖΕΠ

Στο Ν. 3149/10 και στο άρθρο 26 γίνεται αναφορά για τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), οι οποίες ορίζονται με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Σε αυτές τις ζώνες «εντάσσονται σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας».

Οι ζώνες Ζ.Ε.Π. στοχεύουν στην ισότιμη εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών και τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων και δομών, όπως «τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών» (Ν. 3879/10, άρθρο 26, παρ. 1). Γενικότερα οι ζώνες Ζ.Ε.Π. αποτελούν παράγωγο της ευρύτερης οικονομικής κρίσης που παρατηρείται στον ελληνικό χώρο από το 2009 και έπειτα (Palaiologou & Faas, 2012).

Με βάση τις νομοθετικές ρυθμίσεις του Ν. 3879/10, εκδίδεται η Υπουργική Απόφαση Φ.1 Τ.Υ./809/101455/Γ1/7-9-2011, με την οποία ορίζεται το πλαίσιο υλοποίησης των Ζ.Ε.Π.. Ο ορισμός προβλέπει «ως Ζ.Ε.Π. όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου δύναται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (Ε.Φ.Τ.) Ζ.Ε.Π.» (άρθρο 2). Τα παραπάνω τμήματα ιδρύονται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατόπιν αιτήματος των σχολείων μέσω των οικείων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας. Η λειτουργία αυτών καθορίζεται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Φ.10/20/Γ1/708/7-9-1999.

Όσον αφορά τους στόχους και τις αρχές των τάξεων υποδοχής και των ενισχυτικών φροντιστηριακών τμημάτων, αυτές αναφέρονται στην εγκύκλιο με αρ. 191948/Δ1/26-11-2014. Ειδικότερα, οι παραπάνω θεσμικές δομές εμπλουτίζουν την μαθησιακή διαδικασία με την αναγνώριση και την αποδοχή της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Επιπλέον δίνουν προτεραιότητα στη μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών, την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και τη δημιουργία ενός κλίματος που διαπνέεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αργότερα το 2015, με την υπ'αρ. 170829/Δ1/26-10-2015 υπουργική απόφαση, ορίζονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στις οποίες θα λειτουργήσουν οι Τ.Υ. Ζ.Ε.Π.. Τα σχολεία που εντάσσονται στις παραπάνω ζώνες, προκύπτουν μετά από έκδοση σχετικής υπουργικής απόφασης αφού πρώτα είχαν υποβάλει αίτημα στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Οι δομές αυτές, που διακρίνονται σε Ι και ΙΙ επίπεδα ανάλογα τον βαθμό γλωσσικής δυσκολίας των μαθητών, απευθύνονται σε μαθητές ρομά, παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Η

εγγραφή των μαθητών στο τμήμα γίνεται μετά από ενυπόγραφη αίτηση του γονέα και απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Για την δημιουργία τμήματος απαιτούνται τουλάχιστον εννέα μαθητές ενώ η φοίτησή τους στο ανάλογο τμήμα (I ή II) γίνεται με βάση το ποσοστό επιτυχίας στο ειδικό τεστ ελληνομάθειας. Οι Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. εποπτεύονται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας ενώ ο Σχολικός Σύμβουλος έχει την αρμοδιότητα να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς, να εφαρμόσει προγράμματα διδασκαλίας και να χρησιμοποιήσει εποπτικό υλικό.

Η υπουργική απόφαση 170829/Δ1/26-10-2015, που ρυθμίζει θέματα Ζ.Ε.Π., διαφοροποιείται από την προηγούμενη απόφαση του 2011 ως προς τον στόχο. Ειδικότερα, παρατηρείται μια αλλαγή στον πληθυσμό-στόχο των Ζ.Ε.Π. και ειδικότερα ως προς το ότι είναι πιο διευρυμένος, καθώς περιλαμβάνει και μαθητές ρομά και άλλους, που προέρχονται από ευάλωτες, κοινωνικά, ομάδες. Επίσης θα πρέπει να επισημανθεί ότι το νέο θεσμικό πλαίσιο δεν περιλαμβάνει φροντιστηριακά τμήματα παρά μόνο τη λειτουργία τάξεων υποδοχής.

6.6. Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)

Στο νόμο 4415/2016 με τίτλο « Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» και στο άρθρο 38 προβλέπεται η ίδρυση δομών υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά από κοινή απόφαση των υπουργών Παιδείας και Οικονομικών. Ειδικότερα, ορίζονται θέματα οργάνωσης, συντονισμού, διαχείρισης των δομών, καθώς και το πρόγραμμα σπουδών και τα κριτήρια επιλογής και πρόσληψης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Το 2016, εκδίδεται η κοινή υπουργική απόφαση με αρ. 152360/ΓΔ4 και με τίτλο «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των, εν λόγω, δομών» προκειμένου να λειτουργήσουν από το σχολικό έτος 2016-17 οι ΔΥΕΠ εντός των επιλεγμένων σχολικών μονάδων ή στα κέντρα φιλοξενίας

προσφύγων. Η εισαγωγή των παραπάνω δομών αποτελεί προϊόν της μεγάλης αύξησης εισροής προσφύγων και αιτούντων άσυλο στη χώρα μας από το 2015 και ένθεν.

Οι σχολικές μονάδες και, γενικότερα, οι ζώνες στις οποίες θα λειτουργήσουν οι ΔΥΕΠ ορίζονται με βάση την υπουργική απόφαση με αρ. 131024/Δ1/8-8-2016. Στην ίδια απόφαση αναφέρονται και οι ζώνες λειτουργίας των Τ.Υ. και των Ε.Φ.Τ. ενώ οι διαδικασίες ένταξης των σχολείων σε αυτές παραμένουν ίδιες, όπως προβλέπονταν με την Υ.Α. 170829/Δ1/26-10-2015.

Αναλυτικότερα στην υπουργική απόφαση με αρ. 131024/Δ1/8-8-2016 και στην παράγραφο 3 του άρθρου 1 αναφέρεται ο ελάχιστος αριθμός παιδιών (τουλάχιστον 10) για την δημιουργία τμήματος που δεν πρέπει, όμως, να ξεπερνά τους είκοσι μαθητές συνολικά. Στο άρθρο 5 αναλύονται όλα τα ζητήματα σχετικά με την λειτουργία των ΔΥΕΠ, όπου ουσιαστικά ισχύουν οι διατάξεις των νόμων και των κανονιστικών αποφάσεων που διέπουν τη λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης με κάποιες τροποποιήσεις και συμπληρώσεις.

Στην παράγραφο 2 του άρθρου 1 γίνεται λόγος για την εκπαίδευση που προσφέρεται στις ΔΥΕΠ και αφορά τα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα ή δομές φιλοξενίας. Για τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών προβλέπεται η λειτουργία ΔΥΕΠ, ως παραρτήματα όμορων νηπιαγωγείων, που λειτουργούν εντός του χώρου διαμονής των προσφύγων. Σε ειδικές περιπτώσεις δίνεται η δυνατότητα λειτουργίας ΔΥΕΠ, ως παραρτήματα όμορων σχολικών μονάδων εντός των χώρων φιλοξενίας, και για μαθητές από 6-12 ετών (Δημοτικό) και 13-15 ετών (Γυμνάσιο). Απώτερος στόχος της δημιουργίας αυτών των τάξεων είναι η μετάβαση, στη συνέχεια, των προσφύγων μαθητών στα δημόσια σχολεία της χώρας, με έναν τρόπο συντεταγμένο γνωστικά και ενταξιακά.

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

Πέρα από το θεσμικό επίπεδο, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προωθήθηκαν και σε διοικητικό επίπεδο. Υποστηρικτικές δομές, όπως η Ειδική

Γραμματεία Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που υπάγονταν στο ΥΠΕΠΘ, συστάθηκαν με τον Ν. 2413/96 (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2020).

Αρχικά, μόνο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) είχε την αρμοδιότητα και την θεσμική ευθύνη για τον όλο εκπαιδευτικό σχεδιασμό στην Ελλάδα. Με την θεσμική παρέμβαση του 1996, η διαχείριση ενός συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού ανατίθεται σε ένα νέο, αυτόνομο πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, το Ι.Π.Ο.Δ.Ε.. Η εκπαίδευση των «ιδιαίτερων» ατόμων, μέσω των ιδιωτικών ή δημόσιων Διαπολιτισμικών Σχολείων και ο διαχωρισμός τους από τη δημόσια εκπαίδευση, θεσμοθετήθηκε με το νόμο 2413/96 (Δαμανάκης, 1998).

Με την υπουργική απόφαση αρ. ΣΤ/11 συστήνεται ενιαίος διοικητικός τομέας θεμάτων εκπαιδευτικού σχεδιασμού, εκπαίδευσης ελληνοπαίδων εξωτερικού, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αποκέντρωσης του Υ.Π.Ε.Π.Θ. Επιπλέον συνίσταται και μια θέση ειδικού γραμματέα Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που λειτουργεί ως διακριτή, διοικητική υπηρεσία στο Υπουργείο Παιδείας και προΐσταται του παραπάνω διοικητικού τομέα.

Στο άρθρο 5, παρ. 1, του νόμου 2413/96, αναφέρεται η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) που έχει σκοπό να μελετήσει και να ερευνήσει τα εκπαιδευτικά θέματα της ελληνικής παιδείας του εξωτερικού αλλά και να συντονίζει ζητήματα που σχετίζονται με την έγκυρη και έγκαιρη εκτέλεση των διαπολιτισμικών προγραμμάτων (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Μια ακόμα αρμοδιότητα του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., εκτός από τη διευθέτηση θεμάτων της παιδείας του εξωτερικού, είναι αυτή της επίβλεψης της λειτουργίας και της οργάνωσης των Διαπολιτισμικών Σχολείων. Η εκχώρηση τέτοιων αρμοδιοτήτων στο Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είχε ως στόχο «...το συντονισμό για την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών, αλλά και των μαθητών που προέρχονται από περιβάλλοντα ευάλωτα στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό» (Ν. 2413/96, Κεφ. Β, παρ. 5-7).

Η βασική επιδίωξη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. ήταν η ενασχόληση με θέματα που αφορούσαν την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό αλλά και ο συντονισμός των δράσεων για την έγκαιρη και έγκυρη εκτέλεση ποικίλων προγραμμάτων. Ειδικότερα το έργο του σχετίζεται με την υλοποίηση και την έγκριση προγραμμάτων, τη συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων για τις σχολικές μονάδες του εξωτερικού και τα διαπολιτισμικά σχολεία, την εκπαίδευση των

παλινοστούντων και επαναπατριζόμενων μαθητών, τη γνωμοδότηση για την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις ιδιαιτερότητες των σχολείων αυτών (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2020).

Η ίδρυση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.. όπως αναφέρεται στο άρθρο 5 του Ν. 2413/96, γεννά μια σειρά από ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα των νομοθετικών παρεμβάσεων του Υπουργείου παιδείας ως προς την επίλυση των εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοδαπών μαθητών. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997), η σύσταση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. επιβεβαιώνει το πνεύμα του νόμου που στηρίζεται στην εκπαιδευτική και κοινωνική απομόνωση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και έχουν διαφορετικές μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες.

Το 2004 εκδίδεται η εγκύκλιος Φ.821/21 Ι/3403/Ζ1/16-1-2004 « Συγκρότηση και λειτουργία αποκεντρωμένων γραφείων του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)» σύμφωνα με την οποία σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης λειτουργεί ένα αποκεντρωμένο γραφείο Ι.Π.Ο.Δ.Ε. υπό την εποπτεία του Περιφερειακού Διευθυντή. Υπεύθυνος του γραφείου ορίζεται ένας Σχολικός Σύμβουλος μετά από απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η στελέχωση των γραφείων με διοικητικό προσωπικό γίνεται μέσω της τριετής απόσπασης δύο εκπαιδευτικών, ένας από κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, ύστερα από πρόσκληση ενδιαφέροντος και εισήγηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Κ.Ε.Δ.Α., 2020).

Μέσω των γραφείων του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. επιτυγχάνεται αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων του κεντρικού φορέα διοίκησης. Ο απώτερος στόχος τους είναι η εποπτεία, η παρακολούθηση και ο συντονισμός των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και η διευθέτηση όλων των εκκρεμοτήτων που αφορούν την λειτουργία σχολείων όπου φοιτούν μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Επίσης, προβλέπεται η συνεργασία των γραφείων του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. με τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, τα τμήματα επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, τους Σχολικούς Συμβούλους και γενικότερα με όλα τα διοικητικά στελέχη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Δ.Α., 2020).

Η οικονομική κρίση του 2009 επέφερε σημαντικές αλλαγές στον δημόσιο φορέα. Η συρρίκνωση των δημόσιων υπηρεσιών κρίθηκε επιβεβλημένη σε ορισμένες περιπτώσεις, προκειμένου να μειωθούν τα λειτουργικά έξοδα του κράτους. Η κατάργηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. επήλθε το 2011 με το άρθρο 21 του Ν. 3966. Επιπλέον, καταργούνται και άλλοι οργανισμοί που είναι υπεύθυνοι για την ένταξη των μεταναστών στην Ελλάδα,

όπως το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.) (Kakos & Palaiologou, 2014).

Ο Ν. 3966/11 αναφέρεται και στην ίδρυση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) που είναι επιφορτισμένο με την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την επίλυση εκπαιδευτικών θεμάτων των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης αλλά και με την μετάβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (άρθρο 2). Ουσιαστικά πρόκειται για ένα νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου που λειτουργεί για το δημόσιο συμφέρον (άρθρο 1). Επιπλέον, στις αρμοδιότητες του Ι.Ε.Π. συμπεριλαμβάνεται και η ενασχόλησή του με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης των προσφύγων, γεγονός που βάζει στο περιθώριο, ουσιαστικά και τυπικά, το Ι.Π.Ο.Δ.Ε..

6.8. Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Στις χώρες της Ευρώπης επιβλήθηκαν μέτρα για την προστασία και τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των μεταναστών και των μειονοτήτων, λόγω της παρουσίας πλήθους αλλοδαπών. Σημαντικές είναι οι αποφάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων και την προστασία της μητρικής γλώσσας. Η παγκόσμια κοινότητα δεσμεύτηκε νομικά με το ολοκληρωμένο κείμενο της Σύμβασης Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων. Σε διεθνές επίπεδο, τα ανθρώπινα δικαιώματα άρχισαν να προστατεύονται με την Οικουμενική Διακήρυξη του 1948 (Gamarnikow, 2011).

Το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση αναφέρεται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989). Ειδικότερα στα άρθρα 28 και 29, της εν λόγω σύμβασης, γίνεται ρητά αναφορά για το δικαίωμα στην εκπαίδευση το οποίο διαχωρίζεται σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: την πρόσβαση στην εκπαίδευση, τις αξίες και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τα δικαιώματα των παιδιών (Gamarnikow, 2011).

Η πρόσβαση στα συστήματα εκπαίδευσης αναλύεται διεξοδικά στο άρθρο 28. Με βάση το άρθρο αυτό, ρυθμίζεται η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι διαχωρισμένο σε τρεις βαθμίδες, με μετάβαση και σταδιακή άνοδο από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Επίσης τονίζεται ότι είναι υποχρέωση του κράτους να διασφαλίσει, να ενισχύσει και να προστατεύσει το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση λόγω του οικουμενικού της χαρακτήρα (Gamarnikow, 2011).

Στη Διεθνή Σύμβαση για το Καθεστώς των Προσφύγων, που επικυρώθηκε το 1993 από την Εκτελεστική Επιτροπή του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.), γίνεται αναφορά στην πολιτική για τα παιδιά των προσφύγων με απώτερο στόχο την προστασία και την φροντίδα τους (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Σε εθνικό επίπεδο, το δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως καταγωγής, θρησκείας και όποιας άλλης διάκρισης, κατοχυρώνεται με το άρθρο 16 του Συντάγματος. Υποχρέωση της πολιτείας είναι η μέριμνα για την παροχή δωρεάν εκπαίδευσης αλλά και γνώσεων και δεξιοτήτων σε όλους τους μαθητές ώστε να δημιουργηθούν ίσες ευκαιρίες στη ζωή και την εκπαίδευση και να μην παρατηρηθούν φαινόμενα πρώιμης σχολικής εγκατάλειψης (Νικολάου, 2009).

Μέχρι το 1996 η ελληνική πολιτεία προσπάθησε να αντιμετωπίσει το ζήτημα της εκπαίδευσης των μεταναστών κάνοντας ειλικρινείς προσπάθειες χωρίς ωστόσο αυτές οι δράσεις να στηρίζονται σε κάποιο θεωρητικό υπόβαθρο (Νικολάου, 2000). Σύμφωνα με τους Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997) η δημόσια εκπαίδευση είχε χαρακτήρα μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό έως και την πρώτη δεκαετία του 1990. Απόδειξη η παντελής έλλειψη πρόνοιας για τα παιδιά των μεταναστών αλλά παρά μόνο για αυτά των ιστορικών μειονοτήτων, Εβραίων και Μουσουλμάνων. Οι πρώτες σοβαρές προσπάθειες για την ρύθμιση ζητημάτων σχετικά με την εκπαίδευση πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών εμφανίζονται στα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Παπαχρήστος, 2011).

Στη χώρα μας, ο προβληματισμός σε θέματα εκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών κάνει την εμφάνισή του την περίοδο όπου μεγάλος αριθμός παλιννοστούντων εισρέει στο εσωτερικό της (Μπόμπας, 1994). Στη δεκαετία του 1970, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνει κάποια μέτρα για την διευκόλυνση της πρόσβασης των παλιννοστούντων μαθητών στη σχολική εκπαίδευση. Σε επίπεδο θεσμών εκδίδεται το Π.Δ. 155/78 το οποίο συμπεριλαμβάνει κωδικοποιημένες όλες τις σχετικές, μέχρι τότε, διατάξεις για την ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκης, 2005). Τα βασιλικά και προεδρικά διατάγματα που εκδόθηκαν, διαπνέονται από μια τάση φιλανθρωπίας για τους παλιννοστούντες μαθητές, η οποία είναι έκδηλη στις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις καθώς προβλέπονται μειωμένες βαθμολογικές απαιτήσεις στα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας για την εισαγωγή τους και την προαγωγή τους από τάξη σε τάξη (Νικολάου, 2000). Πρόκειται για μέτρα «θετικής διάκρισης» τα οποία δεν έφεραν κάποιο ουσιαστικό αποτέλεσμα καθώς θεωρήθηκαν άτολμα και αποσπασματικά (Νικολάου, 2009).

Την περίοδο από τη δεκαετία του 1980 έως τα μέσα της δεκαετίας του 1990, η μεγάλη εισροή μεταναστών δημιουργεί ένα νέο περιβάλλον στις σχολικές τάξεις καθώς είναι έντονο το στοιχείο της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας (Νικολάου, 2009). Καταρχήν η γλωσσική ανεπάρκεια της γηγενούς γλώσσας εκ μέρους των αλλοεθνών μαθητών, θεωρείται μεγάλο μειονέκτημα. Παράλληλα απαξιώνεται, από την ελληνική πολιτεία, το πολιτισμικό και μορφωτικό τους κεφάλαιο ενώ αγνοείται η μητρική τους γλώσσα. Η γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών αυτών αντιμετωπίζεται ως «έλλειμμα» και με βάση αυτή τη λογική σχεδιάζεται η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Τα «αντισταθμιστικά μέτρα», που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται, αποσκοπούν στην αντιμετώπιση του γλωσσικού ελλείμματος και στην ομαλή κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των αλλοεθνών μαθητών μέσω των καινοτόμων εκπαιδευτικών θεσμών (Νικολάου, 2009).

Επίσης, στα πλαίσια της εναρμόνισης της εθνικής νομοθεσίας με την ευρωπαϊκή εκδίδεται το 1983 το Π.Δ. 494, που είναι σύμφωνο με την οδηγία της Ευρωπαϊκής Κοινότητας 77/486/ΕΟΚ. Ειδικότερα προβλέπεται η ένταξη των μαθητών ευρωπαϊκής προέλευσης στις κανονικές τάξεις και η υποχρεωτική παρακολούθηση δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή προσαρμογή τους στο εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μεροληπτική στάση της ελληνικής πολιτείας απέναντι στους μαθητές με ευρωπαϊκή προέλευση έναντι των υπολοίπων αλλοεθνών μαθητών είναι σαφής (Σκούρτου, 1997).

Το 1994, υπήρξε μια ευνοϊκή ρύθμιση για την εγγραφή τέκνων προσφύγων στο σχολείο σύμφωνα με την εγκύκλιο Φ.6/82/Π/647/28-6-1994. Συγκεκριμένα, είναι δυνατή η εγγραφή στο σχολείο αλλοδαπών μαθητών των οποίων οι γονείς προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως πρόσφυγες ή έχουν χαρακτηριστεί πρόσφυγες σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2020). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και το Π.Δ. 200/1998, σύμφωνα με το οποίο η εγγραφή στο σχολείο είναι δυνατή για αλλοδαπούς αλλά και για Έλληνες μαθητές όταν για σοβαρούς λόγους ελλείπουν ή είναι ανύπαρκτα τα απαιτούμενα δικαιολογητικά. Στην περίπτωση, μάλιστα, των αλλοδαπών μαθητών είναι αρκετή και μόνο η επίδειξη εγγράφων που αποδεικνύουν την εθνικότητά τους (Διεύθ. Δευτ. Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας, 2007).

Παρόλο που το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα είναι σύμφωνο με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και καθορίζει τις προϋποθέσεις για μια ισότιμη, σύγχρονη και ποιοτικά αναβαθμισμένη εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, στην πράξη

συμβαίνει το αντίθετο. Ουσιαστικά η ελληνική πολιτεία στοχεύει στην πολιτική και εθνική ομογενοποίηση ισοπεδώνοντας τις πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) η διάκριση εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών εξακολουθεί να υφίσταται, παρά το γεγονός ότι έχουν γίνει σημαντικά βήματα προόδου στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το 2001 ψηφίζεται ο νόμος 2910/2001 με θέμα «Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Κτήση της Ελληνικής Ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις». Στο άρθρο 40 ρυθμίζονται θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Συγκεκριμένα προβλέπεται η υποχρεωτική ελάχιστη σχολική φοίτησή τους, η χωρίς περιορισμούς πρόσβαση τους στις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και η, κατά εξαίρεση, εγγραφή τους στο δημόσιο σχολείο ακόμα και με ελλιπή δικαιολογητικά υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Επιπλέον, με κοινή υπουργική απόφαση των Υπουργών Εργασίας, Δημόσιας Τάξης και Αποκέντρωσης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις αναγνώρισης τίτλων σπουδών που προέρχονται από την αλλοδαπή και η εξομοίωσή τους με τους αντίστοιχους ελληνικούς για την κατάταξη των αλλοδαπών στην αντίστοιχη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Επίσης, με όμοια απόφαση ρυθμίζεται και η προαιρετική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοδαπών όταν εκφραστεί η επιθυμία από έναν ικανοποιητικό αριθμό μαθητών. Τέλος αναφέρεται η πρόσβαση των αλλοδαπών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις όπως και οι ημεδαποί (Βουλή των Ελλήνων, 2008). Η εγκύκλιος Φ4/115/Γ1/ 791/ 18-9-2001 διευθετεί ζητήματα σε σχέση με τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών. Τονίζεται η ανάγκη για εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών αυτών, καθώς και των τσιγγάνων, με στόχο την ομαλή και έγκαιρη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία (Κ.Ε.Δ.Α., 2007).

Κάνοντας μια αποτίμηση του νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση μαθητών, αλλοδαπών, μεταναστών και προσφύγων, διαπιστώνουμε ότι είναι θετικό το γεγονός της έμπρακτης αναγνώρισης του δικαιώματος στην εκπαίδευση από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας, αλλά παρόλα αυτά η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική παραμένει αφομοιωτική, στα θεωρητικά πλαίσια του «πολιτισμικού ελλείμματος» (Δαμανάκης, 1998). Απόδειξη των παραπάνω, το νομοθετικό έλλειμμα για την ενίσχυση ειδικών τμημάτων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά προσφύγων και αιτούντων

άσυλο αλλά και η απουσία χορήγησης υποτροφιών σε πρόσφυγες κατά την διάρκεια της πανεπιστημιακής τους φοίτησης, έτσι όπως προβλέπεται για τους ημεδαπούς (Καρανικόλα & Πίτσιου, 2015). Επιπλέον, δεν προβλέφθηκαν ευνοϊκές ρυθμίσεις και για τα παιδιά μεταναστών που προέρχονται από τρίτες χώρες και οι οποίοι δεν διαθέτουν νόμιμα έγγραφα παραμονής, παρά μόνο για αυτά από ευρωπαϊκές χώρες (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Ο θεσμικός αποκλεισμός των παιδιών των μεταναστών τρίτων χωρών από τη δημόσια εκπαίδευση, τα οποία δεν διέθεταν τα απαιτούμενα έγγραφα παραμονής στη χώρα υποδοχής για την εγγραφή τους στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, αντιμετωπίζεται με τον Ν. 3386/2005. Έτσι, ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών αποκτούν πρόσβαση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρόλο που η συλλογή και η προσκόμιση των δικαιολογητικών είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική και γραφειοκρατική διαδικασία που δυσχεραίνει τους μετανάστες γονείς με την στοιχειώδη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ζαμπέτα, 1993).

Με τον Ν. 3386/2005, «Είσοδο, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια» και συγκεκριμένα με το άρθρο 72 (Κεφάλαιο ΙΕ΄) , προστατεύεται το δικαίωμα των αλλοδαπών μαθητών εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης για ανεμπόδιστη πρόσβαση στην εκπαίδευση και ελάχιστη υποχρεωτική φοίτηση όπως και για ημεδαπούς. Από το ίδιο πνεύμα διακρίνονται και οι εγκύκλιοι με αρ. 100758/Γ2/29-9-05 και 120839/Γ2/01-11-2005 που ίσχυσαν για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις οποίες η εγγραφή των ανήλικων αλλοδαπών γίνεται έστω και με ελλιπή στοιχεία. Επίσης, ακολουθούν οι εγκύκλιοι 8657/Γ2/21-01-2008, 126877/Γ1/03-10-2008, 117052/Γ1/23-09-2009 και 132998/Γ1/21-10-2010 που αναφέρονται στην ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση μέσα από την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων.

Στο Ν. 4251/2014 και στο άρθρο 21 γίνεται, εκ νέου, αναφορά για την υποχρεωτική σχολική φοίτηση των ανήλικων πολιτών τρίτων χωρών αλλά και για την εγγραφή αυτών στο ελληνικό σχολείο. Η εγγραφή τους γίνεται δεκτή ακόμα και όταν προσκομίζονται ελλιπή δικαιολογητικά. Συγκεκριμένα εγγράφονται κατ'εξάιρεση τα τέκνα πολιτών τρίτων χωρών που προέρχονται από εμπόλεμες περιοχές, αυτά που έχουν αιτηθεί διεθνούς προστασίας ή τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών και τέλος αυτά που διαμένουν στην Ελλάδα, παρόλο που δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη διαμονή τους.

Αργότερα, το 2018 εκδίδεται ο Ν. 4540/18 που ουσιαστικά ενσωματώνει την οδηγία 2013/33 της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο άρθρο 13 γίνεται λόγος για τις προϋποθέσεις πρόσβασης των ανιθαγενών ή ανήλικων πολιτών από τρίτες χώρες καθώς και για τις σχετικές διευκολύνσεις ως προς την εγγραφή τους για όσο χρονικό διάστημα δεν εκκρεμεί απόφαση απομάκρυνσή τους από την χώρα. Επίσης ορίζεται το χρονικό όριο ένταξης των προσφύγων στο δημόσιο σχολείο αλλά και οι τυχόν διευκολύνσεις ένταξης αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι η άτυπη εκπαίδευση στα κέντρα φιλοξενίας. Τέλος, οι ανήλικοι πρόσφυγες θα στερούνται το δικαίωμα φοίτησης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση όχι μόνο γιατί ενηλικιώθηκαν αλλά και για μια σειρά άλλων λόγων (Σκλάβου, 2004).

6.9. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και τα εκπαιδευτικά προγράμματα υποστήριξης αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών

6.9.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.)

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Curriculum) περιλαμβάνει το γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό που αφορά την διδασκόμενη ύλη, τις διδακτικές ώρες ανά γνωστικό αντικείμενο, τα μαθήματα, τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικούς στόχους κάθε γνωστικού αντικειμένου, τις μεθόδους, τις τεχνικές και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας καθώς και τον τρόπο και τη μορφή αξιολόγησης των μαθητών (Λαρεντζάκη & Παύλου, 2008). Σύμφωνα με τον επιστημονικό λόγο, τα Α.Π.Σ., που διαπνέονται από διαπολιτισμικές αρχές και αξίες, προωθούν θεσμικές αλλαγές που έχουν ως κύριο σκοπό την εισαγωγή εκπαιδευτικών και πολιτικών αποφάσεων που αφορούν την εμπειρική, βιωματική μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας των αλλόφωνων μαθητών ως δεύτερης γλώσσας. Βασική επιδίωξή τους είναι η ανανέωση της κυρίαρχης σχολικής κουλτούρας για να εξαλειφθεί η νοοτροπία της υποδεέστερης αντιμετώπισης των αλλοδαπών μαθητών και η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης για την ομαλή κοινωνική τους ένταξη (Γκόβαρης, 2015).

Σε διεθνές επίπεδο, η αναγκαιότητα εισαγωγής προγραμμάτων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο και προσανατολισμό στην διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται αντικείμενο συζήτησης, μεταξύ των ειδικών, από την δεκαετία του 1970. Ένα Διαπολιτισμικό Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να θέσει τις βάσεις για την αλλαγή της νοοτροπίας και του τρόπου σκέψης της κοινωνίας απέναντι στο πολιτισμικά διαφορετικό σε μια εποχή, που ο πολιτισμικός πλουραλισμός αποτελεί τον κανόνα και όχι την εξαίρεση (Ευαγγέλου, 2007).

Στη χώρα μας η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εισάγεται θεσμικά για πρώτη φορά με το νόμο 2413/96 ενώ οι βασικές αρχές της ενσωματώνονται στα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) αργότερα, το έτος 2003 (Λαρεντζάκη & Παύλου, 2008). Η διαμόρφωση των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. ολοκληρώθηκε το 2001 με απώτερο στόχο να φέρουν την αλλαγή στο παρωχημένο εκπαιδευτικό σύστημα και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο ενσωματώνοντας στα διδακτικά αντικείμενα αρχές της διαθεματικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάρκου, 1997).

Σύμφωνα με τον Ευαγγέλου (2007) ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών πρέπει να μετασχηματιστεί σε τρία επίπεδα για να μπορεί να ανταποκριθεί στις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε ένα πρώτο στάδιο τίθεται θέμα αναπροσαρμογής του Α.Π.Σ. σε επίπεδο στόχων, δομής και περιεχομένου. Ακολουθούν οι αλλαγές σε επίπεδο σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις ώστε να νιώθουν ασφαλείς. Τέλος προβλέπονται αλλαγές και στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών ζητημάτων (Ευαγγέλου, 2007).

Δυστυχώς, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών παρατηρείται, για πολλά χρόνια, μια τάση εθνικής ομοιογένειας, εξιδανίκευσης του δυτικού πολιτισμού με ταυτόχρονη ανάπτυξη ξενοφοβικών συμπεριφορών και προβολής της διαχρονικότητας του ελληνικού πολιτισμού ως αδιάσπαστης ολότητας (Φραγκουδάκη, 1997). Τα Αναλυτικά Προγράμματα διαπνέονται από εθνοκεντρισμό, αναπαράγοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις και λειτουργώντας έτσι αποτρεπτικά σε ιδέες και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η σύνταξη και το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων είχαν ως απώτερο σκοπό να εξυπηρετούν την κυρίαρχη κουλτούρα καταδικάζοντας τον πολιτισμό και την γλώσσα των άλλων χωρών σε απομόνωση και

προσδίδοντάς τους το στίγμα μιας μειονοτικής υποκουλτούρας (Hohmann, 1982 στο Δαμανάκης 1989).

Στο νόμο 2413/96 και στο άρθρο 35 γίνεται αναφορά για την εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων στα διαπολιτισμικά σχολεία, που θα περιλαμβάνουν πρόσθετα ή εναλλακτικά μαθήματα, ύστερα από απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και τη σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2020).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και το Π.Δ.201/1998 «Οργάνωση και Λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων». Συγκεκριμένα στο άρθρο 13, παρ. 10 γίνεται αναφορά για χρήση διδακτικού υλικού του ΟΕΔΒ προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών από Γερμανία για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό. Ο στόχος της νέας αυτής νομοθετικής αλλαγής είναι να υιοθετήσει ο απόδημος ελληνισμός τη διαπολιτισμική ταυτότητα αλλά και γενικότερα να γίνει αποδεκτή η διαπολιτισμική θεωρία καθώς και οι αρχές που απορρέουν από αυτή (Σκλάβου, 2004).

Στο νόμο 2817/2000 με θέμα «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» και στο άρθρο 14, παράγραφος 24 θεσμοθετούνται ξενόγλωσσα προγράμματα σπουδών για κάθε Διαπολιτισμικό σχολείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο, τα οποία λειτουργούν παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων γίνεται κατόπιν απόφασης του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω και την, μέχρι τότε, υπάρχουσα νομοθεσία προκύπτει ότι για πρώτη φορά γίνεται μια προσπάθεια κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των αλλοδαπών μαθητών στα διαπολιτισμικά σχολεία με την εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων και την έκδοση κατάλληλου διδακτικού υλικού (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2020).

Με την υπουργική απόφαση 21072β/Γ2/28-2-2003 με θέμα «Διαθεματικό Ενιαίο Πλάσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου...» γίνεται πλήρη αναφορά στα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. έτσι όπως προβλέφθηκαν από τον νόμο 2413/96 για την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπλέον, στην υπουργική απόφαση 21072 α/Γ2/28-2-2003 αναφέρονται οι οχτώ βασικές αρχές του νέου Α.Π.Σ. για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, από τις οποίες η τέταρτη έχει τον τίτλο «Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας».

Το νέο, όμως, αναλυτικό πρόγραμμα ελάχιστα ανταποκρίνεται στις πολυπολιτισμικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας. Χαρακτηρίζεται από μονοπολιτισμικότητα με έντονα εθνοκεντρικά στοιχεία που αφήνουν ελάχιστα περιθώρια για την αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ο ριζικός μετασχηματισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν επετεύχθη παρόλο που υπήρξαν σοβαρές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για μια διαθεματική και διαπολιτισμική ανανέωση της σχολικής γνώσης. Υπήρξε έλλειψη αποφασιστικότητας και θέλησης από την πλευρά της πολιτείας προκειμένου να εφαρμόσει τις διαπολιτισμικές αρχές στο ελληνικό σχολείο (Ευαγγέλου, 2007). Σύμφωνα με τον Χρυσάφιδη (2004) ο σχεδιασμός των παραπάνω Α.Π. έγινε κάτω από πίεση χρόνου και έλλειψη οργάνωσης ενώ αντιμετωπίστηκαν γενικότερα με χαλαρότητα, χωρίς να ληφθούν υπόψη επιστημονικές θεωρίες αλλά και η γνώμη των εκπαιδευτικών και γονέων.

Επιπρόσθετα, ο Ευαγγέλου (2007) εκφράζει την άποψη ότι η αποτυχία των νέων αναλυτικών προγραμμάτων οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπήρξε καμία νομοθετική μέριμνα για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα ήταν και οι εκφραστές της νέας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας. Αγνοείται παντελώς η μητρική γλώσσα των αλλόφωνων μαθητών καθώς δεν γίνεται λόγος για τη διδασκαλία αυτής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός ενός Α.Π. που θα καλύπτει τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες όλων των μαθητών μακριά από προκαταλήψεις και στερεότυπα για μια ισότιμη εκπαίδευση, που θα απελευθερώνει τη δημιουργικότητα των μαθητών και θα συμβάλει στην αύξηση της σχολικής επιτυχίας και ακαδημαϊκής τους επίδοσης (Ευαγγέλου, 2007).

Κατά τον Δαμανάκη (2003), μια δημοκρατική εκπαιδευτική πολιτική δίνει προτεραιότητα σε ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές ενώ παράλληλα προωθεί τον πολιτισμικό πλουραλισμό μέσα από την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία. Συμπερασματικά το Α.Π. πρέπει να κινείται ξεκάθαρα με βάση τις διαπολιτισμικές αρχές και όχι «δορυφορικά» γύρω από αυτές.

Το 2011 σχεδιάστηκαν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) των οποίων η υλοποίηση ήταν μόνο πιλοτική και δεν υπήρξε γενικευμένη εφαρμογή τους. Ειδικότερα, τα Ν.Π.Σ. δεν συμπεριελάμβαναν σχολικά εγχειρίδια αλλά προγράμματα που αναπτύσσονταν σε τρεις κύκλους με βάση την ηλικία των μαθητών (Δεσλή & Βασιλά, 2017). Τα Ν.Π.Σ. ήταν, σαφώς, επηρεασμένα από την ευρωπαϊκή κουλτούρα και τα προγράμματα σπουδών του 21^{ου} αιώνα (Ασπιώτη, 2012).

Πρόκειται για μια νέα μεταρρυθμιστική προσπάθεια με σκοπό να σχεδιαστούν εκ νέου τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τα οποία θα υπηρετούν τη φιλοσοφία του «Νέου Σχολείου του 21^{ου} αιώνα» και θα ανταποκρίνονται στις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Επιπλέον, δίνεται προτεραιότητα στη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και στον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων με επίκεντρο τον μαθητή και τις ανάγκες του (ΥΠΔΒΜΘ, 2011).

Παρά την αρχική πρόθεση της πολιτείας για αποδοχή και ενίσχυση της πολυπολιτισμικότητας, μέσω των θεσμικών αποφάσεων της για εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, ο στόχος δεν επετεύχθη. Δεν παρατηρείται ουσιαστική διαφορά των σύγχρονων ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ συγκριτικά με αυτά του 2003, καθώς χαρακτηρίζονται από στατικότητα με έντονα τα μονοπολιτισμικά στοιχεία. Εξακολουθούν να αναπαράγουν στερεότυπες αντιλήψεις και ξενοφοβικές συμπεριφορές για το διαφορετικό και πολλές φορές αναπτύσσονται αντιφατικά. Σε ορισμένες, μόνο, περιπτώσεις, και ειδικότερα στα ΑΠΣ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παρατηρείται μια τάση προβολής και ενίσχυσης της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας (Γκόβαρης, 2015).

6.9.2. Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Στα πλαίσια της διαχείρισης της διαφορετικότητας και της προώθησης των αρχών της διαπολιτισμικότητας, η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους προσπάθησε να συντονίσει και ερευνητικά προγράμματα, συγχρηματοδοτούμενα από το Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Πρόκειται για έργα που άρχισαν να υλοποιούνται από το 1997 σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια της χώρας (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπου το σχεδιασμό και την, εν γένει, διαχείρισή τους έχουν τα ελληνικά πανεπιστήμια, είναι να εντάξουν τους αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές στην κοινωνία και στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να αλλοιωθεί η εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα (Palaiologou & Faas, 2012). Οι δράσεις, που αναπτύχθηκαν, ήταν, κυρίως, για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, της δημιουργίας εποπτικού και διδακτικού υλικού και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Trouki, 2012).

Συνολικά υλοποιήθηκαν τέσσερα μεγάλα ερευνητικά προγράμματα έναντι της πρόκλησης της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α) Πρόγραμμα για την Σχολική και Κοινωνική Ένταξη Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών από την Φιλοσοφική Σχολή του Τμήματος Φιλοσοφικό-Παιδαγωγικό-Ψυχολογικό του Πανεπιστημίου Αθηνών, β) Πρόγραμμα για την εκπαιδευτική αναβάθμιση της μουσουλμανικής μειονότητας από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής, γ) Πρόγραμμα εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του πανεπιστημίου Κρήτης και δ) Πρόγραμμα εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και το τμήμα Φιλοσοφικό-Παιδαγωγικό-Ψυχολογικό της Φιλοσοφικής σχολής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Με την εγκύκλιο 99540/Γ1/16-9-2003 ρυθμίζονται θέματα σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» από το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Το πρόγραμμα έχει διάρκεια τέσσερα χρόνια (2000-2004) και χρηματοδοτείται από το ευρωπαϊκό ταμείο. Ο σκοπός του προγράμματος είναι η ομαλή ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στην ελληνική κοινωνία, η στήριξη αυτών και των οικογενειών τους μέσω της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών φορέων καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας και η παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού. Οι προαναφερθείσες δράσεις απευθύνονται σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας και πραγματοποιούνται, ως επί το πλείστον, σε διαπολιτισμικά σχολεία αλλά και σε σχολεία που φοιτά υψηλό ποσοστό αλλόγλωσσων μαθητών. Οι ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος περιλαμβάνουν δράσεις για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και τον περιορισμό του φαινομένου της εγκατάλειψης της φοίτησης σε πρόωρη ηλικία. Η εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, η υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο και η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των οικογενειών, της τοπικής κοινωνίας και του σχολείου αποτελούν προτεραιότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Με την εγκύκλιο 123786/Γ2/1-11-2007 υλοποιείται το πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)». Φορέας υλοποίησης του προγράμματος είναι το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η δημιουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από

αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές για το έτος 2007-08. Τα μαθήματα πραγματοποιούνται σε Γυμνάσια, στα οποία φοιτά τουλάχιστον ένα ποσοστό 10% αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά και σε προλυκειακά τμήματα για όσους ενδιαφέρονται να συνεχίσουν τη φοίτηση πέραν της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επίσης, δίνεται προτεραιότητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενώ αναπτύσσονται και πολλές δράσεις για την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ σχολείου και κοινότητας και την ενεργοποίηση και ευαισθητοποίηση των πολιτών σε θέματα ετερότητας.

Λίγα χρόνια μετά, το 2010, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης αναλαμβάνει εκ νέου την υλοποίηση του έργου «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», σύμφωνα με την εγκύκλιο 132998/Γ1/21-10-2010. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές σε ποσοστό ικανοποιητικό, που θα αγγίζει το 10% κατά το ελάχιστο. Οι επιμέρους στόχοι σχετίζονται με υποστηρικτικές δράσεις του θεσμού των τάξεων υποδοχής για την ενίσχυση της ελληνικής και μητρικής γλώσσας των μαθητών. Επιπλέον, συνδέονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση των δομών που αφορούν την ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών και με τη δημιουργία μιας θετικής στάσης του γηγενή πληθυσμού και της τοπικής κοινωνίας απέναντι στο ξένο με τη διαπολιτισμική παρέμβαση του σχολείου.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

7. Συμπεράσματα

Απώτερος στόχος και σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν η συστηματική και εκτεταμένη καταγραφή του νομοθετικού πλαισίου που σχετίζεται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα για το χρονικό διάστημα 1970-2018.

Η μεθοδολογία στηρίχτηκε στην έρευνα αρχείου μέσω της ανάλυσης περιεχομένου της νομοθεσίας που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ειδικότερα, διερευνήθηκε σε βάθος το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο θεσμικό, διοικητικό αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επιπλέον, εξετάστηκαν νόμοι και διατάγματα που σχετίζονται με τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Σύμφωνα με την έρευνα, τα διαφόρων ειδών νομοθετήματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πληθώρα. Αρχικά, τη δεκαετία του 1970, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα βρίσκεται στα σπάργανα. Ελάχιστες είναι οι νομοθετικές ρυθμίσεις της ελληνικής πολιτείας που επικεντρώνονται στη διαχείριση των παιδιών των μεταναστών και των Ελλήνων ομογενών. Ως επί το πλείστον, υιοθετούνται πολιτικές ένταξης και αφομοίωσης με εξάλειψη των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μεταναστών. Κατά βάση, επικρατεί η «προνοιακή και φιλανθρωπική» λογική που απέχει παρασάγγας από την έννοια της διαπολιτισμικότητας.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από αντιρατσιστικές τάσεις και ανατροπή της μονοπολιτισμικότητας. Γίνονται τα πρώτα νομοθετικά βήματα για την εισαγωγή της διαπολιτισμικότητας στο ελληνικό σχολείο. Οι όποιες ευνοϊκές νομοθετικές ρυθμίσεις για την διαχείριση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών γίνονται υπό την επιρροή των διεθνών συμβάσεων και των ευρωπαϊκών οδηγιών, που υπαγορεύουν μια νέα μέθοδο διαχείρισης της ετερότητας στο χώρο της εκπαίδευσης.

Σε γενικές γραμμές, τις δεκαετίες του '70 και '80 κυριαρχεί η «υπόθεση του ελλείμματος» με βάση την οποία η γηγενή πολιτισμική ταυτότητα είναι κυρίαρχη και στην οποία υποτάσσονται όλοι οι άλλοι πολιτισμοί. Στόχος είναι η ενσωμάτωση και η αφομοίωση των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στην κυρίαρχη κουλτούρα με όποιες αρνητικές συνέπειες για τις μειονότητες. Κυρίαρχη τάση είναι η πολυπολιτισμικότητα και όχι η διαπολιτισμικότητα.

Ο Ν. 2413/96 ήταν το αποτέλεσμα της αδιέξοδης εκπαιδευτικής πολιτικής που είχε, μέχρι τότε, εφαρμοστεί για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο. Για πρώτη φορά διατυπώνεται ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Αργότερα ο Ν. 4415/16 αλλάζει, εκ νέου, το τοπίο στην εκπαίδευση με την εισαγωγή νέων νομοθετικών ρυθμίσεων για την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ιδρύονται Διαπολιτισμικά σχολεία, Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα. Επίσης, υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα με ευρωπαϊκή χρηματοδότηση και δημιουργούνται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) καθώς και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) λόγω των νέων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών. Ωστόσο το χάσμα μεταξύ νόμου και πρακτικής εφαρμογής εξακολουθεί να παραμένει μεγάλο. Η πολιτεία ακολουθεί την ίδια τακτική, αυτή της υιοθέτησης πολιτικών αφομοίωσης της ετερότητας στο χώρο της

εκπαίδευσης διατηρώντας αποστάσεις από τη διαπολιτισμικότητα (Palaiologou & Faas, 2012).

Τα διαπολιτισμικά σχολεία, οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά τμήματα, που ιδρύονται, δεν απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και σε μια κοινή εκπαίδευση μεταξύ Ελλήνων και ξένων ενώ δεν διαφαίνεται κάποια προσπάθεια για ενίσχυση του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού (Δαμανάκης, 1998). Ειδικότερα, τα διαπολιτισμικά σχολεία λειτουργούν ως χώροι συνάθροισης κυρίως για αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι επιδεικνύουν χαμηλές επιδόσεις, και όχι ως χώροι μάθησης αλλοδαπών και γηγενών μαθητών (Νικολάου, 2000). Η ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα επιδιώκεται μέσα από την απομόνωση σε ξεχωριστά σχολεία.

Με τον τελευταίο νόμο 4415/16 για την διαπολιτισμική εκπαίδευση παρατηρείται σαφή βελτίωση του νομοθετικού πλαισίου για τα διαπολιτισμικά σχολεία καθώς αρμόδιο πλέον όργανο για την ίδρυση και την λειτουργία τους είναι το Υπουργείο Παιδείας και όχι άλλες περιφερειακές αρχές. Επίσης, προβλέπεται η διδασκαλία και άλλης γλώσσας, πλην της ελληνικής, όταν προκύπτουν γλωσσικές ανάγκες μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών.

Στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. , το σύνολο των νομοθετημάτων που έχουν θεσπιστεί από την δεκαετία του 1970 έως τις μέρες μας, στοχεύουν στη γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών παρόλο που σε κάποιες περιπτώσεις τονίζεται η ανάγκη διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού τους. Σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση έπαιξε ο μη υποχρεωτικός χαρακτήρας των πολιτικών αποφάσεων και των μέτρων.

Όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές, οι δυσκολίες που συναντούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχετίζονται με θέματα μάθησης, προσαρμογής, κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας που οφείλονται στην άγνοια για την ελληνική γλώσσα (Palaiologou, 2007). Ο κοινωνικός τους αποκλεισμός και η περιθωριοποίησή τους αποτελεί φυσική συνέπεια της αποτυχημένης πολιτικής ένταξης τους στην ελληνική κοινωνία (Tsaliki, 2016). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει, κατά βάση, μονοπολιτισμικό εφόσον επικρατεί η εθνική ομοιογένεια μέσα από την κυριαρχία της εθνικής ταυτότητας (Kakos & Palaiologou, 2014).

Γενικότερα το σύνολο των νομοθετικών ρυθμίσεων δείχνουν ότι γίνεται προσπάθεια από την πλευρά της ελληνικής πολιτείας για βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά η όλη προσπάθεια ανακόπτεται στην πράξη.

Λίγα από τα μέτρα, που θεσμοθετούνται, εφαρμόζονται στην πράξη λόγω της αντίστασης που εκδηλώνεται από την πλευρά των γονέων, των εκπαιδευτικών και των διαχειριστών της πολιτικής (Damanakis, 2005). Η ελληνική κοινωνία παραμένει παγιδευμένη σε μια εθνοκεντρική αντίληψη, μακριά από κάθε έννοια πολυπολιτισμικότητας. Έτσι οι αλλοδαποί μαθητές δεν απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για να επιτευχθεί η προσωπική και κοινωνική τους ένταξη (Palaiologou & Faas, 2012).

Προτεραιότητα της ελληνικής πολιτείας θα έπρεπε να είναι η κοινωνική ένταξη των μαθητών που φέρουν διαφορετικό πολιτισμικό φορτίο μέσω της εκπαίδευσης. Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου απαιτείται η υιοθέτηση μέτρων και πρακτικών που θα προάγουν τη διαπολιτισμικότητα, θα καταπολεμούν τις κάθε είδους διακρίσεις, θα καλλιεργούν τον σεβασμό απέναντι στο διαφορετικό και θα υποστηρίζουν την αρμονική κοινωνική συνύπαρξη (Palaiologou, 2012).

Βιβλιογραφία

Ασπιώτη, Ε. (2012). *Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αθήνα, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Adler, N. (2002). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Cincinnati: South-Western College Publishing

Βακαλιός, Α. (1997). Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Αθήνα: Gutenberg.

Ball, S. (1987). *The Micro-Politics of the School*. London: Routledge.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.

Banks, J. (2004). Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήσης.

Bennett, M.J. (1993). *Towards ethno relativism: a developmental model of intercultural sensitivity*. In R.M. (Ed.) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth ME: International Press.

Βουλή των Ελλήνων (2008). www.parliament.gr (17/5//2008)

Γαβρόγλου, Σ.Π. (2003). *Μετανάστευση και ακροδεξιά αντίδραση στην Ευρώπη: συγκριτική επισκόπηση*. Στο Χάρης Ναξάκης, Μιχάλης Χλέτσος (επιμ.), *Μετανάστες & Μετανάστευση: οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές*:71-114. Αθήνα: Πατάκης.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Κοινωνικοψυχολογικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση. Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βηματατισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τομ. 7^{ος}, Πάτρα: Αυτοέκδοση

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα: βηματατισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γκόβαρης, Χ. (2000). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική-Αντιρατσιστική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2004). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ. (2015). Διαπολιτισμική μάθηση στα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου – Κριτικές επισημάνσεις. Στο: *Γλωσσική Παιδεία. 35 μελέτες αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας, Διάδοσης Ελληνικής Γλώσσας. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Επιμελητής, Γιώργος Ανδρουλάκης. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος Α., (1998). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ.

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

Γκότοβος, Α. Ε. (2003). Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α.Ε., Μάρκου, Γ. Π. (2003). *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. /Α.Ε. Γκότοβος-Γ.Π. Μάρκου [επιμελητές]. Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Cavounidis J.,(2004).«Migration to Greece from the Balkans», *South Eastern Journal of Economics* 2: 35-59.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cuche, D. (2001). Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος

Cummins, J. (2003). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, επιμ. Ελένη Σκούρτου, μετάφ. Σουζάνα Αργύρη, 2^η έκδ. Αθήνα: Gutenberg-Δάρδανος.Δ22

Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν Αχαΐας (2007). <http://dipe.ach.sch.gr> (15/12/2007)

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. Τα Εκπαιδευτικά, τευχος 16, σ. 75-87, Αθήνα **Δ28**

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Δεσλή, Δ. & Βασιλά, Αικ. (2017). Παρουσίαση και σύγκριση του ισχύοντος και του νέου Προγράμματος Σπουδών των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου αναφορικά με τη διδασκαλία της Στατιστικής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 63, σ.46-56.

Damanakis, M. (2005). European and intercultural dimension in Greek education. *European Educational Research Journal*, 4(1), 79-88.

Dickopp, K. H. (1984). Aspekte einer theoretischen Begründung von Interkultureller Erziehung. In: Reich, H. H., Wittek, F., Migration - Bildungspolitik - Paedagogic, Forschungsgruppe ALFA, Essen/Landau.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος Δ13

Ely, R.J. & Thomas, D.A. (2001). Cultural Diversity at Work: The effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46 (2), 229-273.

Ζαμπέτα, Ε. (1993). *Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους. Συγκρότηση και επαναδιαπραγμάτευση πολιτικών*. Στο : Γετίμης, Π. και Γράβαρης, Δ. (επιμέλεια). *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική : η σύγχρονη προβληματική*. Σελ. 223-252. Αθήνα : Θεμέλιο.

Ζωγράφου, Α. (2003). Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.

Gamarnikow, E. (2011). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε εθνικά/πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα: διερευνώντας εντάσεις και αμφισημίες. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (επιμ.), Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την Εκπαίδευση (σελ. 125-139). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Greverus, I-M. (1978). *Kultur und Alltagswelt*. München.

Gropas R., Triandafyllidou. (2007). *Cultural Diversity in Greek Public and Political Discourses*, ELIAMEP.

Habermas, J. (1994). *Αγώνες αναγνώρισης στο δημοκρατικό κράτος δικαίου*. Αθήνα: Λιβάνης.

Harrison, D.A., Price, K.H. & Bell, M.P. (1998a). Beyond Relational Demography. Time and the effects of surface and deep level diversity on work group cohesion. *Academy of Management Journal*, 41, 95-107.

Hohmann, M.H. (1989). Ein Europa fuer mehreiten und minderheiten, Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Maxmann Muenster, New York.

Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). (2004). *Στόχοι και τομείς δράσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα.

Καραγεωργός, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κασίμης, Χ., Ζακοπούλου, Ε., Παπαδόπουλος, Α. (2003). «Η συμβολή των μεταναστών στη σύγχρονη οικογενειακή εκμετάλλευση: μελέτη τριών παραδειγματικών περιοχών». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 111-112: 9-38.

Κασιμάτη, Κ. (2003). *Ιστορικές αναφορές των μεταναστευτικών ροών*. Στο Κούλα Κασιμάτη (επιμ.), *Πολιτικές μετανάστευσης και στρατηγικές ένταξης: η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών*:23-44. Αθήνα: Gutenberg.

Κασιμάτη, Κ. (2009). «Η χώρα προέλευσης των μεταναστριών και η κοινωνική τους ένταξη στην Ελλάδα». *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 4 (1): 7-25.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραμητόπουλος, Θ. (2016). Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μια ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1), 569-577.

Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών.*

Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου, Χ. (2015). «Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα», *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 128-151.

Κασίμης, Χ., Ζακοπούλου, Ε., Παπαδόπουλος, Α. (2003). «Η συμβολή των μεταναστών στη σύγχρονη οικογενειακή εκμετάλλευση: μελέτη τριών παραδειγματικών περιοχών». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 111-112: 9-38.

Κασιμάτη, Κ. (2009). «Η χώρα προέλευσης των μεταναστριών και η κοινωνική τους ένταξη στην Ελλάδα». *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, 4 (1): 7-25.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Αθήνα: Gutenberg.*

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Αθήνα: Gutenberg.*

ΚΕΜΟ, (Μαρβάκης Α., Παρσάνογλου Δ., Παύλου Μ.), (2001). *Μετανάστες στην*

Ελλάδα, Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού Νίκος Πουланτζάς, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 42 – 45.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή στο Ζωή Παπανουούμ (Επιμ.). *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα

Kakos, M., & Palaiologou, N. (2014). Intercultural Citizenship Education in Greece: Us and Them. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(2), 69-87.

Λαγουδάκος, Μ., (2013). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, 2^ο ΠΕΚ Αθήνας, Αθήνα.

Λαρεντζάκη, Αικ. & Παύλου, Β.(2008). *Τα Ερωτήματα του Σύγχρονου Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Gutenberg.

Μάρκου, Γ. (2010). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θέματα Διαπολιτισμικής, Μεταναστευτικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, Τόμος II. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Μάρκου, Γ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Μάρκου, Γ. (1998). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-Επιμόρφωση*, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Μάρκου, Γ. (1996). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2008). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.6, 82-96.

Μιχαλοπούλου, Α. (2010). Η ένταξη των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών στις τρεις πρώτες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης-θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεολογική σχολή-Τμήμα Θεολογίας, Θεσσαλονίκη.

Μπαγάκης, Γ. (2003). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγκαβός, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2006). *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην Ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαλασσά-Φλέγκα, Ε. (2002). *Η Συμβολή της UNESCO και των άλλων Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Διάστασης της Ελληνικής Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Μπενέκος, Δ. (2002). Η εκπαίδευση ειδικών πληθυσμιακών ομάδων στην Ελλάδα: Η περίπτωση των Τσιγγάνων.

Μπενέκος, Δ. (2007), Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική ένταξη: το σχολείο ως χώρος συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών, *Μέντορας*. 10, 43-51.

Μπόμπας, Λ. (1997). Διερευνώντας πτυχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών στο: Βάμβουκας, Μ.Ι. και Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.) Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές (πρακτικά Ζ' Διεθνούς συνεδρίου. Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995) σελ. 397-408. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδας-Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελληνικά Γράμματα.

Νικητάκη Μ. (1997). Βήματα προς τη Διπολιτισμική Εκπαίδευση. *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών*, 19, 36-39.

Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Γ. (2010). Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. 11^η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2009). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα*. (1^η Έκδοση 2000) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ευρώπη και την Ελλάδα, στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο)*, σ. 37-50.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (1998). *Κοινωνικοποίηση : Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου / Χριστίνα Νόβα - Καλτσούνη · επιμέλεια σειράς Δ. Γ. Τσαούσης. - 2η έκδ. - Αθήνα : Gutenberg.*

Ντίνας, Κ., Βαμβακίδου Ι., Κυρίδης Α. (2002). *Διαπολιτισμική προσχολική γλωσσική εκπαίδευση. Μια πρόταση για την ελληνική πραγματικότητα. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα 2.*

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά των μεταναστών.* Αθήνα: Πεδίο.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις.* Αθήνα: Ατραπός.

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διδακτική.* Αθήνα: Ατραπός.

Παπάς, Α. (2001). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και διδασκαλία.* Αθήνα: Gutenberg.

Παπαγεωργίου, Κ. (2011). Πολυπολιτισμός, δημοκρατία, κοσμοπολιτισμός. Στο Α. Ανδρούσου και Ν. Ασκούνη (επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ., (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές & ψυχολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Ατραπός.

Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Λευκωσία.

Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

Πετράκου, Η. & Ξάνθου, Γ. (2003). Μετανάστευση και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα 2002, Τόμος ΙΙ, 905-921.

Πέτρου, Μ. (2008). «Μετανάστες και γυναικεία εργασία σε μια αγροτική κοινότητα. Έμφυλος επαναπροσδιορισμός του εργασιακού χώρου και αναπαραστάσεις του φύλλου». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 125Α: 41-68.

Πούλης, Π. (2001). *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Palaiologou, N. (2016). Intercultural Education in Greece: Activities for Immigrant and Refugee Children. Their Impact on Future Teachers. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 2, 15-33.

Palaiologou, N. & Faas D. (2012). How “intercultural” is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A journal of Comparative and International Education*, 42(4), 563-584.

Σκλάβου, Κ. (2004). Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.

Σκούρτου, Ε., Κ. Βρατσάλης & Χ. Γκόβαρης (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. Πρόγραμμα 5. Εμπειρογνωμοσύνη*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα : Νήσος.

Smelser, N.J. & Alexander, J.C. (1999) *Diversity and its Discontents. Cultural Conflict and Common Ground in Contemporary American Society*. New York: Princeton University Press.

Τριανταφυλλίδου, Α. (2010). *Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα: εμπειρικό πλαίσιο και θεωρητικές προσεγγίσεις*. Στο Άννα Τριανταφυλλίδου, Θάνος Μαρούκης (επιμ.), *Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα*: 13-55. Αθήνα: Κριτική.

Τσαούσης, Δ. (2006). *Η κοινωνία του ανθρώπου: εισαγωγή στην κοινωνιολογία*.. Αθήνα: Gutenberg.

Τσαούσης, Δ. (1984). *Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσαούσης, Δ.Γ, (2007). *Η Εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg. Σελ. 82

Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών: Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*: Κείμενα Εργασίας 2008/19. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Thomas, R.R. (1992). *Managing diversity: A conceptual framework*. In S.E.

Trouki, E. (2012). The Challenge of Cultural Diversity in Greece: Reflections on “Intercultural Education Schools” (IES) Strategy for Creating Inclusive Learning Environments, *Power and Education*, 4(2), 219-229. **Δ12**

Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374.

Triandafyllidou, A. & Maroukis, Th. (2012). *Migrant Smuggling: Irregular Migration from Asia and Africa to Europe*. Palgrave Macmillan

Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374.

ΥΠΑΔΒΜΘ-Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης (2011). *ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Σχέδιο Δράσης. Για την εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο Νέο Σχολείο*. Αθήνα. ΕΣΠΑ 2007-2013.

UNESCO (2020). *Migration Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls*. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου , 2020, από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

Verma, G. and Bagley, C. (1984). *Race Relations and Cultural Differences*. London: Macmillan.

Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φραγκουδάκη Ά. & Δραγώνα Θ. (1997). *‘Τι ειν’ η πατρίδα μας;’: Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Φωτίου, Γ. (2002). *Πολυπολιτισμική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2010). Εδραιώνοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Από το διαπολιτισμικό κράτος προς το διαπολιτισμικό σχολείο. Δελτίο εκπαιδευτικού ομίλου Κύπρου, 11, 6-7.

Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). (σελ.47-65), *Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες*, στο Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν. ,Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., Μάγος Κ.,(επιμ), *Εκπαίδευση : Πολιτισμικές Διαφορές και κοινωνικές Ανισότητες*, Τόμος Β΄. Πάτρα: εκδ. Ε.Α.Π.

Χρυσοφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Διαδικτυακές πηγές

Κ.Ε.Δ.Α. (2020). <https://www.keda.uoa.gr/materials.php> (7-06-2020).

ΠΠΟΔΕ (2020). <http://ipode.gr/> (5-05-2020).

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας.(2020) <http://www.dide.ach.sch.gr/> (10-05-2020).

Συμβούλιο της Ευρώπης (2014). https://fra.europa.eu/sites/default/files/handbook-law-asylum-migration-borders-2nded_el.pdf (3-07-2020).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Νόμοι

- N. 1404/83 (ΦΕΚ 173/24-11-1983)
- N. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/A/30-9-1985)
- N. 1894/90 (ΦΕΚ 110/27-8-1990)
- N. 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17-6-1996:2450)
- N. 2817/2000 (ΦΕΚ 78/A/14-3-2000)
- N. 3386/2005 (ΦΕΚ 212 Α/23-8-2005)
- Νόμος 3879/10 (ΦΕΚ 163/21-09-2010)
- N. 4251/2014 (ΦΕΚ Α/80/1-4-2014)
- N. 4415/16 (ΦΕΚ Α/159/6-9-2016)
- N. 4540/18 (ΦΕΚ Α'91/22-5-2018)

Προεδρικά Διατάγματα

Β. Δ. 582/72 (ΦΕΚ 166/26-9-1964)
Π.Δ. 339/74 (ΦΕΚ 61/11-3-1974)
Π.Δ. 417/77 (ΦΕΚ 129/Α/1977)
Π.Δ. 578/77 (ΦΕΚ Α' 191/7-7-1977)
Π.Δ. 117/78 (ΦΕΚ Α'26/21-2-1978)
Π.Δ. 155/78 (ΦΕΚ Α 33/8-3-1978)
Π.Δ. 494/83 (ΦΕΚ 186/27-12-1983)
Π.Δ. 435/84 (ΦΕΚ 154 τ.Α'/10-10-84)
Π.Δ. 369/85 (ΦΕΚ 131 τ. Α'/22-7-85)
Π.Δ.201/1998 (ΦΕΚ 161 τ. Α'/13/7/98)

Υπουργικές Αποφάσεις

Υπουργική Απόφαση αρ. Φ. 818-2/Ζ/4139 20.10.1980
Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82
Υπουργική Απόφαση αρ. Φ2/378/Γ1/1124 (Φ.Ε.Κ. 930 τ.6714-12-1994)
Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/221Π71236 (ΦΕΚ 874 τ.Β/17-9-96)
Υπουργική Απόφαση αρ. ΣΤ/11(ΦΕΚ 171Β/18-3-96)
Υπουργική Απόφαση αρ. Φ 10/35/Γ1/1058 (ΦΕΚ 1143 τ.Β/29-10-98)
Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789, τ. Β/28.9.99)
Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.10/20/Γ1/708/7-9-1999
Υπουργική Απόφαση, αρ. Δ4/409. (Φ.Ε.Κ. 1053 τ.678-8-2001)
Υπουργική Απόφαση, αρ. Δ4/461. (Φ.Ε.Κ. 1336 τ.6715-10-2001)

Υπουργική Απόφαση αρ. 21072β/Γ2/28-2-2003 (ΦΕΚ 304/τ.Β'/13-3-2003)

Υπουργική Απόφαση αρ. 21072 α/Γ2/28-2-2003 (ΦΕΚ τ.Β'303/13-3-2003)

Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.1 Τ.Υ./809/101455/Γ1/7-9-2011

Υπουργική Απόφαση αρ. 170829/Δ1/26-10-2015

Υπουργική Απόφαση αρ. 170829/Δ1/26-10-2015

Υπουργική Απόφαση αρ. 170829/Δ1/26-10-2015

Υπουργική Απόφαση με αρ. 152360/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3049 Β, 2016)

Υπουργική Απόφαση αρ. 131024/Δ1/8-8-2016 (ΦΕΚ Β 2687/8-8-2016)

Υπουργική Απόφαση αρ. 92096/Δ2/5-6-2018

Εγκύκλιοι

Εγκύκλιος αρ. Φ.6/82/Π/647/28-6-1994

Εγκύκλιος αρ. Φ4/115/Γ1/ 791/ 18-9-2001

Εγκύκλιος αρ. 99540/Γ1/16-9-2003

Εγκύκλιος αρ. Φ.821/21 Ι/3403/Ζ1/16-1-2004

Εγκύκλιος αρ.123786/Γ2/01-11-2007

Εγκύκλιος αρ. 653/61565/Γ1/13-6-2007 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007)

Εγκύκλιος αρ. 8657/Γ2/21-01-2008,

Εγκύκλιος αρ. 126877/Γ1/03-10-2008,

Εγκύκλιος αρ. 117052/Γ1/23-09-2009

Εγκύκλιος αρ. 132998/Γ1/21-10-2010

Εγκύκλιος αρ. 191948/Δ1/26-11-2014

