

Η εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο δημόσιο ελληνικό δημοτικό σχολείο την περίοδο 1990 – 2010

The education of culturally diverse students in the public Greek primary school in the period 1990-2010

Αλκιβιάδης Σαλπικτής, Σύμβουλος Εκπαίδευσης 2ης ΔΙΠΕ Ν. Δράμας, salpig@sch.gr

Alkiviadis Salpigktis, Education Consultant of the 2nd Secondary Education and Training Center of Drama, salpig@sch.gr

Abstract: This paper attempts to record the issue of the education of culturally diverse students in primary school, in the period 1990 – 2010, as it is reflected in a series of texts, laws, circulars, publications, with the use of Qualitative Content Analysis (CAA), and Critical Discourse Analysis (CLA). Its aim is to contribute to the formation of individual attitudes of the educational policy, which could help in the education of culturally diverse students (mainly non-native speakers), in primary school classes. The time period in which the study extends (1990 – 2010) is extremely important as: from the beginning of the 90s the mass arrival of immigrants in Greece begins, mainly as a result of the important political changes of that period and the mass presence culturally of different/non-native students in Greek school classes, is intense. This movement peaks shortly after the mid-1990s, and from the mid-2000s the phenomenon begins to decline, while towards the end of the decade, the phenomenon of the presence of newly arrived foreign language students in the Greek public primary school almost disappears. Thus, the study of the period 1990 - 2010 covers the entire evolution of the phenomenon ("birth" - growth - peak - recession"), presenting particular changes in the education of culturally diverse students, as a necessity and as a political obligation.

Keywords: culturally diverse students, education, Primary school

Περίληψη: Η παρούσα εργασία επιχειρεί να καταγράψει το ζήτημα της εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, την περίοδο 1990 – 2010, όπως αυτός αποτυπώνεται σε μια σειρά από κείμενα, νόμους, εγκυκλίους, δημοσιεύσεις, με τη χρήση της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου (ΠΑΠ), και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ). Στόχος της είναι να συμβάλει στη διαμόρφωση επιμέρους στάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (κυρίως αλλόγλωσσων), στις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η χρονική περίοδος στην οποία εκτείνεται η μελέτη (1990 – 2010), είναι εξαιρετικά σημαντική καθώς: από τις αρχές της δεκαετίας του '90 αρχίζει η μαζική άφιξη μεταναστών στην Ελλάδα, κυρίως ως αποτέλεσμα των σημαντικών πολιτικών αλλαγών εκείνης της περιόδου, ενώ η μαζική παρουσία των πολιτισμικά διαφορετικών/αλλόγλωσσων μαθητών στις τάξεις του ελληνικού σχολείου, είναι έντονη. Η κίνηση αυτή εμφανίζει κορύφωση λίγο μετά τα μέσα της δεκαετίας

του 1990, από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 αρχίζει να εμφανίζεται ύφεση του φαινομένου, ενώ περί τα τέλη της δεκαετίας, το φαινόμενο της παρουσίας νεοαφιχθέντων αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο σχεδόν εκλείπει. Έτσι λοιπόν, η μελέτη της περιόδου 1990 – 2010 καλύπτει όλη την εξέλιξη του φαινομένου («γέννηση» - ανάπτυξη – κορύφωση – ύφεση»), παρουσιάζοντας ιδιαίτερες αλλαγές στην εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, ως αναγκαιότητα και ως πολιτική υποχρέωση.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, εκπαίδευση, δημοτικό σχολείο

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των μαθητών του ελληνικού δημόσιου σχολείου που φέρουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από τα κυρίαρχα αποτέλεσε, και εξακολουθεί να αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που είχε και έχει να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, διοίκηση της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς έρχονται αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα και πολλές φορές και με διαφορετικά κριτήρια, επιχειρούν να σταθούν κριτικά απέναντι σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που συγκροτήθηκε ως σύλληψη και λειτούργησε από το 1830 μέχρι και τις αρχές του 1990 πάνω σε μια αφομοιωτική λογική.

Η αναγκαία αλλαγή και ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης, αποτελούν πηγή προβληματισμού σε διεθνές επίπεδο και αντικείμενο διαλόγου μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας, της εκπαιδευτικής ηγεσίας, των συνδικαλιστικών εκπαιδευτικών ενώσεων και των λοιπών εμπλεκόμενων φορέων, καθώς η ειρηνική συμβίωση αλλά και η παροχή των προβλεπόμενων σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τον κοινοτικό τους πολιτισμό αναγνωρίζονται ως προτεραιότητες, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν βασικά κριτήρια της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Σήμερα, η δημόσια εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία καλείται να συμβάλει στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ γηγενών και των μεταναστών μαθητών και παραπέρα μεταξύ των (πολιτισμικά) κυρίαρχων και των κυριαρχούμενων μαθητών, με τέτοιο τρόπο ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών και στη συνύπαρξη των φορέων τους. Η εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων με τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά δεδομένα οφείλει να διαμορφώσει το σχολείο ως τον κύριο φορέα κοινωνικοποίησης και αποδοχής της ετερότητας. Οφείλει επίσης να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων και να διαμορφώσει το κατάλληλο σχολικό περιβάλλον για τη λειτουργική συμβίωση και εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Την περίοδο (1990-2010), που εμείς μελετούμε την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικά μαθητών, προερχόμενων κυρίως από μετανάστευση, στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, εκ των πραγμάτων, ήταν από τους πρώτους που κλήθηκαν να συμβάλλουν στη

διαχείριση της νέας πολυπολιτισμικής συνθήκης στην Ελλάδα. Η νέα αυτή σχολική πραγματικότητα έκανε επιτακτική την ανάγκη διαχείρισης, της εμφανούς πλέον, ποικιλότητας στην εκπαίδευση, με τους εκπαιδευτικούς να αναζητούν διαφόρους τρόπους, μέσα, μεθόδους, λογικές και προσεγγίσεις που θα τους βοηθούσαν στη διαχείριση της νέας κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί, μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1990, δεν γνωρίζουν και δεν αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών τόσο γιατί δεν είχαν σχετική επιμόρφωση και το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, όσο – μάλλον κυρίως - και γιατί η ελληνική δημόσια εκπαίδευση κινούνταν σε μια αφομοιωτική λογική που απαξίωνε το διαφορετικό.

Η έλλειψη της γνώσης και των εργαλείων έστρεψαν τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών τρόπων διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στη τάξη του δημόσιου σχολείου. Κοινοποίησαν το πρόβλημά τους, προβληματίστηκαν, πειραματίστηκαν, ζήτησαν βοήθεια. Σε όλη αυτή τη διαδικασία ενεπλάκη, άλλοτε ενεργά και άλλοτε λιγότερο ενεργά, η επίσημη πολιτεία μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική που εφάρμοσε.

1.1 Η πολιτισμική ετερότητα στην Ελλάδα τον 20^ο αιώνα

Η πολιτισμική ετερότητα στην Ελλάδα τον 20^ο αιώνα, μετά από τους δύο Βαλκανικούς πολέμους, την προσάρτηση νέων περιοχών, τη Μικρασιατική καταστροφή και την ανταλλαγή των πληθυσμών με την Τουρκία, και τους δύο παγκόσμιους πολέμους, ήταν πολύ έντονη. Στην ελληνική επικράτεια παρατηρούνται διάφορα εθνικά, εθνοτικά, θρησκευτικά και γλωσσικά στοιχεία που προσδιορίζουν τα στοιχεία της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα.

Ο Sarounakis (2002:3-14), αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια των Βαλκανικών Πολέμων ένα εκατομμύριο μη γηγενείς καταφθάνουν στην Ελλάδα, 25.000 άτομα από την Αν. Ρωμυλία (Βουλγαρία) μετακινούνται στην Ελλάδα μετά από τη συμφωνία του 1919, 1.400.000 από τη Μικρά Ασία, τον Πόντο, την Καππαδοκία, ύστερα από τη Μικρασιατική καταστροφή του 1922 και 350.000 τη δεκαετία του 1950 από την Κωνσταντινούπολη.

Επίσης, τη δεκαετία του 1970, η Ελλάδα δέχεται ένα μεγάλο κύμα Αφρικανών και Πακιστανών οικονομικών μεταναστών στα πλαίσια αναζήτησης φθηνού εργατικού δυναμικού, ακολουθώντας τις πολιτικές μιας «παγκόσμιας βιομηχανίας της μετανάστευσης» (Κασσιμάτη, 2003).

Τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που εμφανίστηκαν σε διάφορες χώρες, τα αυταρχικά πολιτικά καθεστώτα, οι πόλεμοι και οι εμφύλιες συρράξεις, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το όνειρο για μια καλύτερη ποιότητα ζωής ανάγκασαν πολλούς ανθρώπους να μεταναστεύσουν σε χώρες με μεγαλύτερη οικονομική ευμάρεια και ελευθερία.

Στοιχεία της ΕΣΥΕ¹ δείχνουν πως η εισροή των μεταναστών στην Ελλάδα οδήγησε στην αύξηση του πληθυσμού. Τη δεκαετία 1991-2001, η αύξηση του πληθυσμού στην Ελλάδα ήταν μεγαλύτερη κατά 704.180 άτομα σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία 1981-2001

¹ Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος.

(Καψάλης², 2007:45).

Όπως παρατηρεί ο Δρετάκης (2002), από τις αρχές του 1990 και για μια δεκαετία παρατηρείται έντονη μετανάστευση προς στην Ελλάδα, κυρίως από χώρες όπως, η Αλβανία, η Βουλγαρία, η Ουκρανία, η Πολωνία, η Γεωργία, η Ρουμανία, το Πακιστάν και άλλες χώρες.

Η ελληνική κοινωνία μετά από όλα αυτά έχει να διαχειριστεί ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών (Ναζάκης, & Χλέτσος, 2003:210-211), που αποτελείται από:

1. Αλλοδαπούς που προέρχονται από χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης
2. Αλλοδαπούς από αφρικανικές χώρες και την Αμερική
3. Αλλοδαπούς πολιτικούς πρόσφυγες από διάφορες περιοχές του κόσμου που ζήτησαν πολιτικό άσυλο στη χώρα
4. Ομογενείς Έλληνες που προέρχονται κυρίως από Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και επέστρεψαν στην Ελλάδα
5. Μετανάστες από γειτονικές, κυρίως, βαλκανικές χώρες

Στις πολυπληθέστερες μεταναστευτικές ομάδες στην Ελλάδα, σε έρευνα της Πουλοπούλου (2006:161-162), καταγράφονται οι:

- Οι Αλβανοί, οι οποίοι ακολουθούν την είσοδο των Βορειοηπειρωτών στη χώρα μας σε ποσοστό μεγαλύτερο από το 50% του μεταναστευτικού ρεύματος
- Οι παλιννοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση, ο αριθμός των οποίων, σύμφωνα με την απογραφή της Γενικής Γραμματείας Παλιννοστούντων Ομογενών του 2000, ανέρχεται σε 155.319 άτομα
- Οι Βούλγαροι, που σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής του 2001, ανέρχονται σε 35.104 άτομα.
- Οι Ρουμάνοι, 22.000 άτομα περίπου, σύμφωνα με την απογραφή του 2001
- Οι Πακιστανοί, η εισροή των οποίων ξεκίνησε στη δεκαετία του 1970 έπειτα από διακρατική συμφωνία μεταξύ Ελλάδας και Πακιστάν, για να εργαστούν αρχικά στα ναυπηγεία Σκαραμαγκά.
- Οι Ινδοί, των οποίων ο πληθυσμός αυξήθηκε σημαντικά μετά το 1991. Οι περισσότεροι από αυτούς εργάζονται σε γεωργικές και κτηνοτροφικές δουλειές και σε ιχθυοκαλλιέργειες
- Οι Πολωνοί ήρθαν στην Ελλάδα αναζητώντας καλύτερες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες κατά τη διάρκεια της «πολωνικής κρίσης». Σύμφωνα με την απογραφή του 2001,

² Ο Καψάλης αναφέρει ότι «οι μετανάστες δεν είναι η αιτία της ανεργίας, επειδή δεν είναι τόσο εκείνοι που έρχονται, όσο οι ανάγκες για εργατικό δυναμικό από τη χώρα υποδοχής και ιδιαίτερα οι ανάγκες της δεύτερης αγοράς εργασίας (παραοικονομία) που τους προσελκύει να έρθουν και καθορίζει τη σημασία των μεταναστευτικών ροών» (Καψάλης, 2007: 100-101).

ήταν περίπου 13.000 άτομα

- Οι Αιγύπτιοι, οι οποίοι βρίσκονται οι περισσότεροι υπό το καθεστώς της παράνομης παραμονής και απασχολούνται σε υποβαθμισμένες εργασίες

Υπάρχει επίσης ένας αδιευκρίνιστος αριθμός λαθρομεταναστών³ από Ευρώπη, Ασία και Αφρική, οι οποίοι διαμένουν και εργάζονται παράνομα στη χώρα (Νικολάου, 2000).

Μια άλλη σημαντική αλλόφωνη ομάδα αποτελούσαν οι Ρομά, οι οποίοι μιλούσαν τη ρομανί και έμεναν διάσπαρτοι σε πολλά μέρη της Ελλάδας και κυρίως στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη.

Η μόνη αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα, βάσει του άρθρου 45 της Συνθήκης της Λωζάννης⁴ είναι η θρησκευτική (μουσουλμανική) μειονότητα της Θράκης, η οποία αποτελείται, τρεις εθνοτικές και γλωσσικές ομάδες, τους Τούρκους ή Τουρκόφωνους ή Τουρκογενείς στην ελληνική βιβλιογραφία, τους Πομάκους και τους Ρομά (Μαυρομμάτης, 2007).

Παρόλη αυτή τη μεγάλη πολιτισμική ετερότητα, επιχειρήθηκε, μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1990⁵, η ομοιομορφία του ελληνικού πληθυσμού, αφού η όποια απόκλιση από τη νόρμα του ελληνόφωνου και ορθόδοξου στοιχείου μπορούσε να προκαλέσει τη βασικά αστήρικτη φοβία μιας «εθνικής πρόκλησης⁶». Η ελληνική πολιτεία επιχειρώντας να παρουσιάσει ένα ομοιογενές και συμπαγές εθνικό κράτος ακολούθησε για ένα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, από την εποχή της διδακτορίας του Ι. Μεταξά, την περίοδο της γερμανικής κατοχής αλλά και των μετέπειτα χρόνων έως και τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, μια στάση και έναν πολιτικό σχεδιασμό, που είχε ως στόχο την αφομοίωση⁷ των μη ελληνόφωνων ομάδων, γεγονός που οδήγησε στη

³ Η Πουλοπούλου (1986: 9), εκτιμά ότι η παράνομη μετανάστευση στην Ελλάδα φθάνει συνολικά τις 350.000 με 400.000 άτομα ενώ Το Υπουργείο Εξωτερικών υπολογίζει ότι βρίσκονται παράνομα στην Ελλάδα, σχεδόν 500.000 με 600.000. Για περισσότερα βλέπε Εμκε-Πουλοπούλου, Η., (1986: 9), *Προβλήματα μετανάστευσης-παλινόστησης*, Αθήνα: ΙΕΜΕΟ/ΕΔΗΜ

⁴ Υπογράφηκε στις 24 Ιουλίου 1923 στη Λωζάννη της Ελβετίας μεταξύ της Μεγάλης Βρετανίας, Γαλλίας, Ιταλίας, Ιαπωνίας, Ελλάδας, Ρουμανίας, Σερβίας, Κροατίας, Σλοβενίας και Τουρκίας για την εξασφάλιση της ειρήνης. Η συνθήκη έθεσε τα όρια της νέας Τουρκίας και προέβλεπε την υποχρεωτική ανταλλαγή μεταξύ των Ελλήνων ορθόδοξων κατοίκων από την Τουρκία και των Μουσουλμάνων κατοίκων από την Ελλάδα.

⁵ Κυρίως με το Νόμο 2413/1996 : Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

⁶ Από την πρώτη περίοδο σύστασης του ελληνικού κράτους, η ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών πέραν της επίσημης ελληνικής σε όλη την επικράτειά του ήταν πρόβλημα, καθώς οι γλώσσες αυτές ταυτίζονταν πολλές φορές με την ύπαρξη μειονοτήτων, και δημιουργούσε μείζον εθνικό θέμα της προάσπισης των ελληνικών εδαφών από τις διεκδικήσεις γειτονικών κρατών. Για περισσότερα βλέπε: Παπαδόπουλος, Κ. (2018: 27-42). *Οψεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη γλωσσική ετερότητα: Η περίπτωση των Μουσουλμάνων της Θράκης και των Σλαβοφώνων της Μακεδονίας*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 15^ο

⁷ Ο όρος "αφομοίωση" περιγράφει μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα με διαφορετική εθνική προέλευση συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να κάνουν χρήση τα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Η αφομοιωτική πολιτική κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και είχε ως σκοπό οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί να απορροφηθούν, από το ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, για να μπορούν να συμμετάσχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση της κοινωνίας ώστε να ωφεληθούν από αυτήν. Για

μείωση τους σε επίπεδα χαμηλότερα του 4% (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος 1997: 433).

Το γεγονός αυτό συνέβη σε διάφορες γλωσσικές μειονότητες (Τσάκωνες, Βλάχοι, Σλαβόφωνοι κλπ), θρησκευτικές μειονότητες (Εβραϊκή, Μουσουλμανική, Καθολική), εθνικές μειονότητες (Αρμένιοι, Τσάμηδες, Πομάκοι κλπ.), φυλετικές (Ρομά), τις οποίες ο επίσημος λόγος αγνοούσε για δεκαετίες.

1.2 Η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας

Προς τα τέλη του 20^{ού} αιώνα η αναγνώριση της ετερότητας της ελληνικής κοινωνίας ήταν πια αναγκαioτητα, αλλά και υποχρέωση της, κάτω από τις οδηγίες τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και του ΟΗΕ για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η πολιτική της διαχείρισης της ετερότητας και το ενδιαφέρον της Ευρώπης στην προστασία της, έχει να κάνει κυρίως, με το ότι η μετανάστευση αποτέλεσε τον βασικό παράγοντα μεταβολής του πληθυσμού στα περισσότερα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μετά τη δεκαετία του 1990, και η διαχείριση της ήταν ζήτημα έννομου διεθνούς συμφέροντος (Ρομπόλης, 2007:49).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει σταδιακά την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία στους κόλπους της, καλεί τα μέλη της σε ένα διαπολιτισμικό διάλογο, να σεβαστούν την πολυμορφία των πολιτισμών, να αναπτύξουν θετικό κλίμα απέναντι στην ετερότητα και στην αποδοχή του διαφορετικού, να προωθήσουν τον πολιτισμικό διάλογο, την ανεκτικότητα και την αλληλοκατανόηση.

Η αντιμετώπιση της πολιτισμικής ετερότητας σταδιακά αλλάζει και παρατηρείται μια όλο και μεγαλύτερη τάση για ισότιμη και δίκαιη αντιμετώπιση των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, με σκοπό την επικοινωνία, την κοινωνική συμβίωση και συνοχή των ετερόκλητων ομάδων μέσα στο ίδιο το κοινωνικό σύνολο με τρόπο που θα είναι επωφελής για όλους. Αναπτύσσονται σε διεθνές επίπεδο διάφορες φιλοσοφικές σχολές και θεωρίες σε διάφορα ζητήματα της πολιτισμικής ετερότητας που στοχεύουν στη διαχείριση της.

Βασική αρχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί ο σεβασμός του ατόμου, η συνεργασία των λαών και η προστασία της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας που βασίζεται στην αρχή της ενότητας μέσα από την διαφορά. Σχεδιάζει και εφαρμόζει κατάλληλες πολιτικές προκειμένου να αποφευχθεί η αφομοίωση και ο κοινωνικός αποκλεισμός της πολιτισμικής ετερότητας (Kymlicka, 2012:230).

Η Ε.Ε., με οδηγία της με αριθμό 77/486/CEE (Ιούλιος 1977), υπενθυμίζει τα ευρωπαϊκά κράτη ότι έχουν την υποχρέωση να λαμβάνουν τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά μέτρα για τη διατήρηση της γλώσσας και της κουλτούρας προέλευσης των μαθητών που προέρχονται από τη

περισσότερα βλέπε Νικολάου Γ.(2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

μετανάστευση.

Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα⁸ Socrates, Erasmus, Grundving, Lingua, EMILE κ.α. ευνόησαν την κινητικότητα του προσωπικού αλλά και των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, γεγονός που είχε θετική επίδραση στη μεταβολή των στάσεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και την βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Στην Ελλάδα, στα μέσα της δεκαετία του 1990, παρατηρείται μια αλλαγή στην πολιτική προσέγγιση του ζητήματος και ένας πιο δημοκρατικός τρόπος διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, που έρχεται σε αντίθεση με την πολιτική της ομογενοποίησης και έχει να κάνει με το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας μέσα από πολιτικές αναγνώρισης και προστασίας των θεμελιακών δικαιωμάτων της, με τη δημιουργία κατάλληλου νομικού – θεσμικού πλαισίου μέσα από τις διεθνείς συμβάσεις των διαφόρων κρατών. Η συνύπαρξη των πολιτισμικών ετεροτήτων αποτελεί το ζητούμενο στις πολιτικές διαχείρισής της σε εθνικό επίπεδο. Η αναγνώριση, η κατανόηση, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων αποτελούν επιλογές πρόληψης αποφυγής των συγκρούσεων σε διάφορες προοδευτικές χώρες. Η καλλιέργεια ισχυρών δεσμών μεταξύ των πολιτών των διαφόρων πολιτισμικών κοινωνιών επιτυγχάνεται στη βάση της πολιτισμικής και ατομικής ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του αλληλοσεβασμού, ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης, μητρικής γλώσσας, θρησκευτικής ιδεολογίας ή άλλης πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, με τη δημιουργία κατάλληλου νομικού – θεσμικού πλαισίου μέσα από τις διεθνείς συμβάσεις των διαφόρων κρατών⁹.

Η πολιτική αυτή προσέγγιση επιδιώκει τη διατήρηση και την προστασία της ετερότητας, την απόδοση των δικαιωμάτων συνύπαρξης και ίσης διαχείρισης με τις ομάδες της πολιτισμικής πλειονότητας.

2.1 Η εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην Ελλάδα.

Σε σχέση με την εκπαίδευση, το ζήτημα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας ξεκίνησε να απασχολεί σοβαρά την ελληνική κοινωνία και πολιτεία στις αρχές της δεκαετίας του '80, καθώς την περίοδο εκείνη υπήρξε μαζική άφιξη οικονομικών, κυρίως, μεταναστών. Η μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας¹⁰ σε πολυπολιτισμική, ή για να είμαστε πιο ακριβείς, η

⁸ Το πρώτο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πραγματοποιήθηκε το 1976 και είχε σχέση με την προετοιμασία των νέων για τη μετάβαση τους από τη σχολική ζωή στην επαγγελματική ζωή, το πρόγραμμα αυτό συνεχίστηκε και το 1985 ονομάστηκε Petra, το πρόγραμμα Comett ξεκίνησε το 1986, το πρόγραμμα Erasmus το 1987, το πρόγραμμα «Νεολαία για την Ευρώπη» το 1988 και τα προγράμματα Socrates και Leonardo da Vinci ξεκίνησαν το 1995 (Σιπητάνου, 2014, σελ.89-110).

⁹ Για περισσότερα βλέπε: Μπαλασά –Φλέσα, Ε. (2003). *Η συμβολή της UNESCO και των άλλων Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Διάστασης της Ελληνικής Παιδείας Μέθοδοι και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

¹⁰ Η νεωτερικότητα που εμφανίζεται από τον 18^ο μέχρι και τον 20^ο αιώνα, με τη Βιομηχανική Επανάσταση και την επικράτηση του καπιταλιστικού συστήματος, κυριαρχεί ο λόγος της αναγνώρισης της ατομικής ιδιοκτησίας και του σαφούς καθορισμού των εθνικών συνόρων (Bauman&Bordoni, 2016). Από τα τέλη του 20^{ου} και στις αρχές 21^{ου} αιώνα εδραϊνεται το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και γεννάται η μετανεωτερική κοινωνία στην οποία

(αναγκαστική) αναγνώριση της παρουσίας του πολιτισμικά διαφορετικού (μετά το 1990), έφερε νέα δεδομένα και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, και παράλληλα, έντονες πιέσεις και απαιτήσεις για μια μετεξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε αυτό να ανταποκριθεί με επιτυχία στις νέες συνθήκες (Δαμανάκης, 1997).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, που μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 ακολούθησε μια πολιτική ομογενοποιητικού χαρακτήρα και αγνόησε τη μεγάλη πολιτισμική ετερογένεια που υπήρχε στην ελληνική κοινωνία, αντί να την αξιοποιήσει σαν πηγή πολιτισμικού εμπλουτισμού, σταδιακά άλλαξε χαρακτήρα και από μονοπολιτισμικό μετατράπηκε σε πολυπολιτισμικό. Ο εθνικ(ιστικ)ός λόγος που ήταν κυρίαρχος και παρέβλεπε οποιαδήποτε ετερότητα (γλωσσική, θρησκευτική, πολιτισμική) υπήρχε ως τότε, γινόταν διαπολιτισμικός. Το ελληνικό κράτος, που ήταν ιδεολογικά κατασκευασμένο στο δόγμα της εθνικής ομοιογένειας που είχε σχέση με την κοινή φυλετική καταγωγή και όχι με την κοινή εντοπιότητα (Νικολάου 2000, Haas 2008, Gomolla & Radtke 2002), που με τη στάση του αυτή βοήθησε στη δημιουργία της ξενοφοβίας και του ρατσισμού και συνέβαλε στις διακρίσεις των αλλοδαπών στην Ελλάδα, έπρεπε να πάρει μέτρα μπροστά στη νέα κοινωνική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και μετά παρατηρήθηκε μια σημαντική αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη Ελλάδα - 300% σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα στη δεκαετία 1985- 1995 (ΥΠΑΙΘΑ¹¹– ΠΠΟΔΕ¹², 2003). Οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές κατά την περίοδο εκείνη αποτελούσαν το 10% του μαθητικού δυναμικού των ελληνικών σχολείων και προέρχονταν από 45 τουλάχιστον διαφορετικές χώρες (Τρούκη, 2005:31-39). Όσον αφορά τους αλλοδαπούς μαθητές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το 83% προερχόταν από την Αλβανία και ακολουθούσαν οι μαθητές από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (8,5%), ενώ στο ελληνικό σχολείο φοιτούσαν μαθητές και από τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη (2,3%), αλλά και μαθητές προερχόμενοι από χώρες της Ασίας (2,4%) (Νικολάου, 2000).

Αρχικά η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση επιχειρείται με την εισαγωγή των μαθητών στις κανονικές τάξεις μαζί με τους γηγενείς μαθητές και την παροχή σ' αυτούς επιπλέον διδακτικής υποστήριξης με τη μορφή της ενισχυτικής διδασκαλίας μέσα στην ίδια τάξη με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ή εκτός ωραρίου διδασκαλίας. Σε αρκετές περιπτώσεις ακολουθείται μία διαφοροποιημένη εκπαίδευση εξατομικευμένης μορφής, μικρής διάρκειας, ωστόσο οι αλλοδαποί μαθητές να κατακτήσουν τα βασικά στοιχεία της γλώσσας (επικοινωνίας) της χώρας υποδοχής, προκειμένου να ενταχθούν και να παρακολουθήσουν το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου.

αναπτύσσονται οι μετανεωτερικές δομές εντός του υπό διάλυση οικοδομήματος της νεωτερικότητας, κάνοντας λόγο για το κράτος σε μετάβαση (liminalstate) μετά από την κατάρρευση του έθνους-κράτους, την υποχώρηση των αξιών της κοινωνικής συνοχής και της συνεκτικότητας (Taylor, 2010).

¹¹ Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

¹² Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Σταδιακά το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας αντιμετωπίζει το θέμα της εκπαίδευσης των επαναπατριζόμενων Ελλήνων για τη διδασκαλία/ εκμάθηση της ελληνικής ως βασικό μέσο για την διευκόλυνση ένταξης των συγκεκριμένων παιδιών στην ελληνική κοινωνία και οικονομία και εισάγει αρχικά το θεσμό των Τάξεων Υποδοχής¹³ (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων¹⁴ (Φ.Τ.) για παιδιά παλιννοστούντων με τον Ν. 1404/83, που τροποποιείται αργότερα με το Ν. 1894/90, με βάση τον οποίο εκδίδεται η Υ. Α. Φ2/378/Γ1/1124/8-12-1994, που δίνει τη δυνατότητα πρόσληψης (ωρομίσθιων) εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παιδιών των μεταναστών.

Τη δεκαετία του '90, η παρουσία ενός αυξανόμενου αριθμού μεταναστών κυρίως από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και η εγγραφή των παιδιών τους στο σχολείο, αλλάζει, εκ των πραγμάτων, το ελληνικό δημόσιο σχολείο από μονοπολιτισμικό σε «πολυπολιτισμικό» και ωθεί την πολιτεία να εξετάσει συνολικότερα το ζήτημα. Η όλη εξέλιξη έχει ως αποτέλεσμα να θεσπιστεί σχετική νομοθεσία, κέντρο της οποίας αποτελεί ο Ν. 2413/96 (Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις), στον οποίο, ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται (άρθρο 34) «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».

Τα επόμενα χρόνια η προσέγγιση των πολιτισμικά διαφορετικών (βασικά αλλόγλωσσων) μαθητών από την πολιτεία φαίνεται πως παρουσιάζει μια μικρή μετατόπιση. Στην Υ.Α. Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999, αν και βασικός προσανατολισμός παραμένει «η εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας» χωρίς καμία παραπέρα επεξεργασία και χωρίς καμία αναφορά σε ανάγκες προσαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας σε παιδιά που δεν έχουν μητρική την ελληνική γλώσσα, η ελληνική γλώσσα αναφέρεται – για πρώτη φορά - ως δεύτερη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών. Επίσης, τώρα επισημαίνεται η ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών, εξαγγελία που βέβαια δεν είναι σε θέση να υπερβεί την ευρύτερη σκληρά εθνοκεντρική θέση του ελληνικού δημόσιου σχολείου και γι αυτό δεν θα υλοποιηθεί.

Ένα ακόμα σημαντικό βήμα που ξεκινά στα μέσα δεκαετίας του '90 αναφορικά με την αναγνώριση της παρουσίας του πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή στη τάξη και την προσπάθεια υποστήριξής του, κυρίως όσον αφορά την βελτίωση της ελληνομάθειας, αποτελεί ο σχεδιασμός

¹³ Οι Τάξεις Υποδοχής ιδρύθηκαν το 1980 με το ΦΕΚ 1105 (τ.Β' /4.11.1980) και (ΤΥ) αποτελούν σημαντικό εκπαιδευτικό θεσμό για τη μαθησιακή και κοινωνική ένταξη στο σχολείο των μαθητών που προέρχονται από κοινωνικά εύλωτες ομάδες. Οι τάξεις υποδοχής και η φροντίδα σε αυτές αφορούσε κυρίως τους Τσιγγάνους και τους παλιννοστούντες μαθητές. Στο διάστημα που μεσολάβησε από το 1980 το νομοθετικό πλαίσιο για τις ΤΥ τροποποιήθηκε αρκετές φορές. Ο νόμος 3879/2010 εισήγαγε τον θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας με στόχο «την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως η λειτουργία των τάξεων υποδοχής...».

¹⁴ Το πρόγραμμα των Φ.Τ παρακολουθούν αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές που δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην «κανονική τάξη».

και υλοποίηση τεσσάρων μεγάλων προγραμμάτων από το ΥΠΕΠΘ με την χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης («Ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα» του Προγράμματος Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ): του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», του προγράμματος «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» και του προγράμματος «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Ο Νικολάου (2005:174-180) διαπιστώνει ότι η υλοποίηση των προγραμμάτων βασίζεται σε τρεις άξονες: α) Τη διαμόρφωση κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών, β) Την παραγωγή διδακτικού και εποπτικού υλικού και γ) Τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σκοπό την ευαισθητοποίηση του μαθητών και των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα για την πολιτισμική ετερότητα δημιουργούνται αρκετοί φορείς, οι οποίοι έχουν ως στόχο την ένταξη των παιδιών της πολιτισμικής ετερότητας στη χώρα υποδοχής καθώς και ο κατάλληλος εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός σχεδιασμός.

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) έχει ως στόχο την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της ελληνικής παιδείας στους Έλληνες ομογενείς του εξωτερικού και στην εκπαίδευση των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών αλλά και μαθητών που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Πουλής, 2014:228):

- Καταρτίζει Προγράμματα Σπουδών
- Παράγει διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά βοηθήματα
- Επιμορφώνει εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης
- Παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να τα ενισχύει στην πράξη
- Αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της αρμοδιότητάς του
- Συμβουλεύει την πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Εκτός από το ΥΠΕΠΘ και το Ι.Π.Ο.Δ.Ε., και άλλοι φορείς δραστηριοποιούνται στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως:

1. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), εντός του κύκλου των εργασιών του, πραγματοποιεί έρευνες σχετικές με τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και

- Συντάσσει Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

- Παραδίδει νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) στο οποίο λαμβάνεται υπόψη η πολυπολιτισμική σύνθεση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και αποπειράται η προσέγγισή της μέσα από ένα πνεύμα αλληλοκατανόησης, ανεκτικότητας και διαλόγου (Νικολάου, 2005)
 - Εκδίδει δύο σειρές βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής («Ανοίγω το παράθυρο 1 & 2»), οι οποίες περιλαμβάνουν: βιβλίο του μαθητή, βιβλίο για το δάσκαλο και τετράδιο ασκήσεων
 - Καταρτίζει διαγνωστικό κριτήριο κατάταξης σε γλωσσικό επίπεδο για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές
 - Ασχολείται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και με προγράμματα κατάρτισής τους που υλοποιούνται σε όλη τη χώρα
2. Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) διεξάγει έρευνες σχετικές με θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
3. Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.), το οποίο δραστηριοποιήθηκε κυρίως στα θέματα εκπαιδευτικής στήριξης των μαθητικών ομάδων των Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης.
4. Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη, αναλαμβάνει την ενίσχυση και προώθηση της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και το εξωτερικό και στηρίζει γλωσσικά τους παλιννοστούντες και απόδημους Έλληνες. Επίσης αναλαμβάνει τις Εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας και σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας, υλοποιεί προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου:2011:116).
5. Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), υλοποιεί προγράμματα διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών σε αλλόγλωσσους μαθητές και δραστηριοποιείται σε θέματα εκπαίδευσης των Τσιγγάνων (Ο.π. 2011:117).
6. Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.) πραγματοποιούν προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας σε αλλοδαπούς.

2.2 Ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην Ελλάδα.

Την περίοδο 1990 – 2010 εκπονείται από μεγάλο αριθμό ερευνητών (κυρίως πανεπιστημιακών και κυρίως στα πλαίσια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων) εκτενής και πολυεπίπεδη έρευνα με στόχο τη διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης, εκπαίδευσης και ανάπτυξης μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι έρευνες προχωρούν και παραπέρα, στην παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού για υποστήριξη της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ενώ παράλληλα λαμβάνουν χώρα συστηματικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών καθώς και ποικίλες υποστηρικτικές ενέργειες (στήριξη των οικογενειών των μεταναστών μαθητών, παρέμβαση στις τοπικές κοινότητες, διατύπωση προτάσεων για την

εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και των μειονοτήτων κλπ).

Η δραστηριότητα αυτή αποτυπώνεται σε μεγάλο αριθμό επιστημονικών δημοσιεύσεων. Αναφέρουμε ενδεικτικά (Βρατσάλης & Σκούρτου 2000: 26-33):

- σε θέματα μετανάστευσης και εκπαίδευσης (Δαμανάκης 1993),
- σε ζητήματα σχετικά με την (επαν)ένταξη παλιννοστούτων και μεταναστών (Δαμανάκης 1997, Κοτσιώνης 1997, Μάρκου 1996 & 1997^α),
- σε θέματα που αφορούν την παιδεία των ομογενών και την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό (Γεωργογιάννης 1997, Δαμανάκης 1999, ΥΠΕΠΘ & Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 1997),
- σε θέματα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας (Μήτσης 1998, Ίδρυμα Γουλανδρή-Χόρν 1996),
- σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι σε μειονότητες (Βακαλιός 1997, Κανακίδου 1997, Κουζέλης 1997, Χιωτάκης 1997, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 2008, Ασκούνη 2006),
- σε θέματα εθνικής ταυτότητας και ρατσισμού (Γκότοβος 1996 & 1997) καθώς και σε θέματα εθνοκεντρισμού στην ελληνική εκπαίδευση, (Αβδελά 1997, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997),
- σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού από την εκπαίδευση (Κάτσικας & Πολίτου 1999, Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά, Τσιάκαλος 1993, Τσιάκαλος 1995),
- σε θέματα γλωσσικού αποκλεισμού, σχέσεων μεταξύ "ισχυρών" και "ασθενών" γλωσσών καθώς και στη μελέτη του «λόγου» των «ισχυρών» και «ασθενών» ομιλητών στο σχολείο γλωσσών (Μπουτουλούση 1999, Χατζηδάκη 1996, Χριστίδης 1999),
- σε θέματα επαφής, αμοιβαίου δανεισμού και σύγκρουσης ανάμεσα στις γλώσσες (Χατζησαββίδης 1995) καθώς και σε θέματα γλωσσικής αλλαγής και μετατόπισης (Τσιτσιπής 1999),
- σε θέματα διγλωσσίας στην εκπαίδευση (Σκούρτου 1997) στο ζήτημα των ολιγότερο ομιλουμένων γλωσσών στην Ελλάδα (Σελλά-Μάζη 1997),
- σε θέματα που αφορούν το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τις μειονοτικές γλώσσες (Τσιτσελίκης, 1999) τη μειονοτική εκπαίδευση (Μπαλτσιώτης και Τσιτσελίκης, 2001) και τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Γκότοβος 1997, Μουρελάτου 1997),
- σε θέματα χαρτογράφησης γλωσσών (εκτός της Ελληνικής) στο ελληνικό σχολείο (Γιαλαμάς 2005),
- σε θέματα σχέσεων μεταξύ διγλωσσίας και διαπολιτισμικότητας (Καρατζόλα 1999, Γκόβαρης 2004),

- σε θέματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε σχολεία με πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό στην Ελλάδα (Βαφέα 1996),
- σε καινοτόμα διδακτικά υλικά για την θεματοποίηση της πολιτισμικής πολυμορφίας και διαπολιτισμικότητας (Ανδρούσου 1996),
- σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Μάρκου 1997^β, Φραγκουδάκη, Δραγώνα, Ανδρούσου & Ασκούνη 2003).

Πέραν όλων αυτών, που επικεντρώνονται επί το πλείστον στους μαθητές, υπάρχει και ένας μεγάλος όγκος μελετών που επικεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς: στα προβλήματα που αντιμετώπισαν αναφορικά με τη παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη, στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη, στις ελλείψεις που έχουν πάνω σε αυτούς τους τομείς και τις ανάγκες επιμόρφωσής τους, ενώ υπάρχει και σημαντικός αριθμός μελετών - κυρίως διδακτορικών διατριβών- πάνω στις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Φιλιπάρδου 1997, Γακούδη 2000, Τρούκη, 2005).

Η συντριπτική πλειονότητα αυτών των ερευνών/μελετών εκπονείται από πανεπιστημιακούς και διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή εικόνα του τι καλούνται να κάνουν στο σχολείο, εκπλήσσονται αρνητικά και αντιδρούν όταν διαπιστώνουν ότι χρειάζεται να αποκλίνουν από το δόκιμο και καθιερωμένο μέχρι τότε μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό εκπαιδευτικό μοντέλο (Δαμανάκης, 1997, Λιακοπούλου, 2006), δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες και γι αυτό συχνά αυτοσχεδιάζουν (Μπόμπας, 1997, Νικολάου, 2000, Χιωτάκης, 2002, Γεωργογιάννης, 2004, Γκόβαρης, 2005, Καρατζιά & Σπινθουράκη 2005, Μάγος, 2005, Ρουσσάκης & Χατζηνικολάου, 2005).

Οι Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997), στη διεπιστημονική μελέτη τους με τίτλο «Τι είν' η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση» (1997: 344-400), μελετώντας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, βιβλία, επιλογές ένθετων κειμένων, χάρτες, σχολικές εορτές κλπ) διαπιστώνουν ότι αυτό είναι σκληρά εθνοκεντρικό. Παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργούν την εθνική τους ταυτότητα και να ενισχύουν την εθνική τους συνείδηση δίνοντας έμφαση στην υπεροχή του ελληνισμού. Επίσης διαπιστώνουν την ανησυχία και τον φόβο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, για τον κίνδυνο αλλοίωσης της πολιτισμικής ομοιογένειας και του ελληνικού πολιτισμού, ενώ ο εκπαιδευτικός τους λόγος δεν καταφέρνει να ξεφύγει από την ιδέα της αδιαίρετης ομοιογένειας και παρουσιάζει τάσεις ξενοφοβίας και απομονωτισμού. Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μετανάστες γενικότερα οι Φραγκουδάκη & Δραγώνα (1997: 278), διαπιστώνουν πως «οι εκπαιδευτικοί, με ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν βλέπουν να υπάρχει καμία θετική συνέπεια από την είσοδο στη χώρα αλλοεθνών από φτωχότερες χώρες, μεταναστών ή προσφύγων».

Μετατοπίζοντας τη ματιά μας από τους μελετητές των εκπαιδευτικών στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς παρατηρούμε ότι, κατά την περίοδο αυτή (1990 – 2010), και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται έντονα και κινητοποιούνται, καθώς διαπιστώνουν ότι ο

συνεχώς αυξανόμενος αριθμός των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και τα ποικίλα ζητήματα που σχετίζονται με αυτό, επιβάλλουν την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και τη λήψη πρωτοβουλιών που θα υποστηρίξουν την ένταξη των συγκεκριμένων μαθητών στην τάξη. Παράλληλα, αρκετοί διαπιστώνουν ότι μέρος της διαδικασίας αυτής αποτελεί και η αλλαγή αντιλήψεων καθώς και ο σεβασμός της πολιτισμικής διαφοράς από συμμαθητές, δασκάλους και γονείς – διαδικασία που μαζί με την τεχνική έχει και μια πολύ σημαντική πολιτική και ιδεολογική διάσταση.

Καθ' όλη τη δεκαετία του 1990, το συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ) διοργανώνει, συχνά σε συνεργασία με την Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Διδασκάλων (ΠΟΕΔ) μια σειρά συνεδρίων, με κύριο σκοπό την έκφραση του προβληματισμού, την καταγραφή των απόψεων και την κατάθεση των διεκδικήσεών της. Παράλληλα, βλέπουμε ότι δημοσιεύονται από δασκάλους στο Επιστημονικό Βήμα (επιστημονική επιθεώρηση που εκδίδει η ΔΟΕ) δεκάδες άρθρα σχετικά με την παγκοσμιοποίηση, τη γλωσσική διδασκαλία, τη διγλωσσία, τα σχολικά βιβλία, το σεβασμό της διαφορετικότητας, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κλπ, ενώ στις Γενικές Συνελεύσεις των αντιπροσώπων της ΔΟΕ γίνονται εκτενείς συζητήσεις, διατυπώνονται απόψεις (των παρατάξεων αλλά και μεμονωμένων συμμετεχόντων), και λαμβάνονται αποφάσεις για αιτήματα και διεκδικήσεις πάνω σε μια σειρά σχετικά ζητήματα όπως:

- τη συνεργασία σχολείων και πανεπιστημίων πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΔΒ 2002, τεύχος 1113:6).
- την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα διδακτικής της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης και διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη(ΔΒ 1996, τεύχος 1081:7).
- τα αναλυτικά προγράμματα στα διαπολιτισμικά σχολεία (ΔΒ 1996, τεύχος 1085:7).
- την έμπρακτη κατοχύρωση της ελεύθερης πρόσβασης και της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών στο σχολείο (ΔΒ 1990, τεύχος 1023:19-20).
- τα προγράμματα για ειδικούς μαθητικούς πληθυσμούς (τσιγγανόπαιδες, μουσουλμανόπαιδες, παλιννοστούντες και αλλοδαπούς) (ΔΒ 1994, τεύχος 1070:6-7).
- τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ανάγκη επιμόρφωσης πάνω σε ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών τους και γενικότερα σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής (ΔΒ 1998, τεύχος 1093:25).
- την ανάγκη διοργάνωσης επιμορφώσεων και σεμιναρίων, που θα απευθύνονται σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς με στόχο την ενημέρωση και τον τονισμό της δυνατότητας και της ανάγκης συνύπαρξης ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (ΔΒ 1996, τεύχος 1081:11).
- την ανάγκη εκσυγχρονισμού παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού και την εξασφάλιση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, έτσι ώστε εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι ν'

ασχολούνται απρόσκοπτα με την εκπαιδευτική διαδικασία (ΔΒ 1994, τεύχος 1070:6-7).

Εδώ βέβαια πρέπει να επισημανθεί ότι συχνά υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις, διαφορετικές αναγνώσεις της πραγματικότητας και διαφορετικές προτάσεις για τη διαχείριση των ζητημάτων και την κάλυψη των αναγκών (ΔΒ 2002, τεύχος 1117:9).

Επίσης, εδώ πρέπει ακόμα να επισημάνουμε ότι οι κατά περίπτωση διαφοροποιήσεις στις τοποθετήσεις και παραπέρα στο «λόγο» των εκπαιδευτικών έχουν να κάνουν με τις διαφορετικές πολιτικο-ιδεολογικές αφετηρίες και επεξεργασίες και συνεπώς τις διαφορετικές αξιοδοτήσεις και τους διαφορετικούς προσανατολισμούς των συμμετεχόντων.

Συμπεράσματα

Η πολιτισμική ετερότητα στην Ελλάδα έγινε ορατή με την εμφάνιση ανθρώπων με γλώσσα και πολιτισμό διαφορετικό από τον κυρίαρχο, κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1990, με τη μαζική άφιξη μεταναστών από τα Βαλκάνια και τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Η μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, ή για να είμαστε ακριβέστεροι η αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας, έφερε μαζί της και το ερώτημα του πώς και κατά πόσο, με τι ρυθμούς και σε ποια κατεύθυνση αυτή η νέα κατάσταση στην κοινωνία θα οδηγήσει σε ανάλογη μετεξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε αυτό να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες.

Η πολυπολιτισμική, αν μπορούμε να την ονομάσουμε έτσι, ελληνική κοινωνία στις αρχές του 1990, αντανakλάται και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο δημόσιο σχολείο, μεγάλος μέρος του οποίου είναι μαθητές που έχουν γεννηθεί εκτός Ελλάδας, αλλά και μαθητές, παιδιά Ελλήνων πολιτών με πολιτισμό διαφορετικό από τον κυρίαρχο, όπως οι Ρομά.

Οι αυξανόμενοι αριθμοί φοίτησης πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο οδηγεί στο να αναγνωριστούν νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και θέτει επί τάπητος ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και την ένταξη των παιδιών στο σχολείο ώστε να εξασφαλιστούν συνθήκες κοινωνικής συνοχής, σεβασμού και αποδοχής της πολιτισμικής ποικιλότητας. Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο, καθώς και προγραμμάτων αποδοχής της διαφορετικότητας, αποτελούν βασικά στοιχεία για την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο δημόσιο ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βράτσάλης, Κ., & Σκούρτου, Ε. (2000). Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 54, 26-33.

Δαμανάκης, Μ. (1997). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

- Δρεττάκης, Μ. (2002). Εισροή μεταναστών και υπογεννητικότητα 1991- 2000. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κασιμάτη, Κ. (επιμ.) (2003). Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών. Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α. (επιμ.) (2007). Αδήλωτη απασχόληση και «νομιμοποίηση» των μεταναστών. Η πρόκληση της μεταναστευτικής πολιτικής. ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ. Αθήνα: Μελέτες Νο 27.
- Kymlicka, W. (2012). Πολυπολιτισμικές Οδύσσειες. Πλοήγηση στη νέα διεθνή πολιτική της διαφορετικότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
- Μαυρομάτης, Γ. (2007). Εθνικισμός και ιστορία εκπαιδευτικής πολιτικής: η εκπαίδευση των Θρακιωτών μουσουλμάνων μειονοτικών 1945-1975. (Διαδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Ναζάκης, Χ., & Χλέτσος, Μ. (2003). Μετανάστες και Μετανάστευση. Αθήνα: Πατάκη.
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011), Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές. Αθήνα: Πεδίο.
- Πουλής, Π. (2014). Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Πουλοπούλου – Έμκε, Η. (2007). Η μεταναστευτική πρόκληση. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ρομπόλης, Σ., (2007). Η μετανάστευση από και προς την Ελλάδα. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Sarounakis A. (2002), «Migration and Access to housing in Greece», *Immigration and Homelessness*, winter 2002, pp. 3-14.
- Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (1997). Αθήνα: ΚΕΜΟ & Εκδόσεις Κριτική ΑΕ, σ. 417-447.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.), (1997). Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.