



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

UNIVERSITY OF PIRAEUS

**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΣΤΙΣ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ**

**Διπλωματική Εργασία**

Εκπαιδευτικές Πολιτικές στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τη  
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το εφαρμοζόμενο πλαίσιο στην  
Ελλάδα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

**Επιβλέπων καθηγητής:**

Γκούσιος Χαράλαμπος, Αναπληρωτής Καθηγητής

**Μέλη τριμελούς επιτροπής:**

Σαμαράς Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής

Σιάκας Σπυρίδων, Καθηγητής Εφαρμογών ΣΚΣ ΤΕΙ Αθήνας

**Πιτσάβα Ελισάβετ**

**Πειραιάς, 2019**

## Πίνακας περιεχομένων

### Περίληψη

### Εισαγωγή

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

- 1.1 Αποσαφήνιση των όρων Πολυπολιτισμικός και Διαπολιτισμικός
- 1.2 Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΤΟ ΡΥΘΜΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΟΠΩΣ ΟΡΙΖΕΙ Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ**

- 2.1 Η Πράσινη Βίβλος της 3ης Ιουλίου 2008- Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- 2.2 Η Λευκή Βίβλος για τη «Διδασκαλία και εκμάθηση - Προς την Κοινωνία της Γνώσης»
- 2.3 Το Ψήφισμα του Συμβουλίου της 24<sup>ης</sup> Μαΐου 1998
- 2.4 Η Συνθήκη του Μάαστριχτ
- 2.5 Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη 1986
- 2.6 Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- 2.7 Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή-ΕΟΚΕ
- 2.8 Επιτροπή των Περιφερειών-ΕτΠ

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

- 3.1 Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
- 3.2 Οι σύγχρονες τάσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση- Μοντέλα εκπαίδευσης
  - 3.2.1 Το Διαπολιτισμικό (intercultural) Μοντέλο
  - 3.2.2 Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού
  - 3.2.3 Η συνεργατική μέθοδος ως εργαλείο του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

3.3 Η αρχή προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Οι θεσμικές διατάξεις που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα από το 1970 έως σήμερα.

3.4 Η ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση

3.5 Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

## **Περίληψη:**

Η παρούσα διπλωματική εργασία είναι αποτέλεσμα βιβλιογραφικής έρευνας και εξετάζει στο πρώτο μέρος της την ένταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διερευνώντας μέσα από σημαντικές Συνθήκες-σταθμούς και Ψηφίσματα τη γενικότερη δημιουργία στρατηγικής κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής και εκπαιδευτικής φύσεως ώστε να αποφευχθεί ο αποκλεισμός των κοινωνικών αυτών ομάδων που εισέρχονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση από τρίτες χώρες. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας γίνεται εστίαση στον ελλαδικό χώρο και στις στρατηγικές ένταξης των προτάσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό την αφομοίωση και την ανάπτυξη του σεβασμού και του πνεύματος της συνεργατικότητας μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού μέσα από προεδρικά διατάγματα, νόμους και υπουργικές αποφάσεις, καθώς και στον ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός εντός της τάξης. Στο τέλος, υπάρχουν τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκε η εργασία και απορρέουν από τη στάση της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε συνδυασμό με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας σε ό,τι αφορά τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## **Λέξεις- κλειδιά:**

**\*πολιτισμός:** το σύνολο των υλικών, πνευματικών, τεχνικών επιτευγμάτων και επιδόσεων, που είναι αποτέλεσμα των δημιουργικών δυνάμεων και των ικανοτήτων του ανθρώπου και που εκφράζεται ιστορικά στους τύπους και στις μορφές οργάνωσης και δράσης της κοινωνίας καθώς και στη δημιουργία (υλικών και πνευματικών) αξιών

**\*πολυπολιτισμικότητα:** η κατάσταση που αναφέρεται στη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων ατόμων

**\*διαπολιτισμική εκπαίδευση:** ορίζεται ως η διαδικασία αναγνώρισης της ετερότητας και της συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών

**\*ευρωπαϊκή ένωση:** είναι μια ιδιότυπη υπερεθνική και διακυβερνητική ένωση 27 κρατών

**\*μοντέλο εκπαίδευσης:** πρότυπο, υπόδειγμα

**\*ένταξη:** τοποθέτηση (κατά σειρά, τάξη κτλ.) μέσα σε συγκροτημένο σύνολο

**\*ενσυναίσθηση:** πλήρης αντίληψη και κατανόηση μιας πραγματικότητας που αφορά κάποια άμεση επίγνωση

**\*αλληλεπίδραση:** αμοιβαία επίδραση προσώπων, φαινομένων ή καταστάσεων

**\*νομοθετικό πλαίσιο:** που βασίζεται στη νομοθεσία, που έχει χαρακτήρα νόμου

# **Educational Policies in the European Union on Intercultural Education and the Framework in Greece for Primary Education**

## **Abstract:**

The present diploma thesis is the result of a bibliographic research and in the first part examines the integration of intercultural education within the European Union while exploring through important Treaties-Statements and Resolutions about the general creation of a social, economic, political and educational strategy in order to avoid exclusion of these social groups entering the European Union from third countries. The second part of the thesis focuses on the Greek area and the strategies for integrating the European Union's proposals into the national educational system in order to assimilate and develop the respect and the spirit of cooperation among the student population through presidential decrees, laws and ministerial decisions, as well as the role played by the teacher within the classroom. Finally, there are the conclusions that come from the attitude of the European Union in conjunction with the current legislative framework of Greece in the area of intercultural education.

## **Key words:**

\***civilisation:** the totality of material, spiritual, technical achievements and performance that is the result of man's creative powers and abilities, and which is historically expressed in the forms of organisation and action of society, as well as in the creation of (material and spiritual) values

\* **multiculturalism:** the situation referred to the coexistence of different cultural groups of individuals

\* **intercultural education:** defined as the process of recognising diversity and cooperation between individuals of different cultures

\* **European Union:** is a peculiar supranational and intergovernmental union of 27 states

\* **training model:** standard model

\* **integration:** placement (in order, class, etc.) within a structured set

\* **empathy:** a complete perception and understanding of a reality that concerns an immediate awareness

\* **legislative framework:** based on legislation, which has the character of law

## **Εισαγωγή:**

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο σε ό,τι αφορά το ρυθμιστικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ακολουθείται από το ελληνικό κράτος όσο και στα μέσα με τα οποία η ελληνική εθνική νομοθεσία λειτουργεί ως αρωγός σχετικά με την καλλιέργεια και περαιτέρω εξέλιξη του διαπολιτισμικού χαρακτήρα ως αναπόσπαστο στοιχείο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα θέμα ιδιαίτερης σημασίας, καθώς λίγες είναι οι μελέτες που έχουν ασχοληθεί μέχρι στιγμής με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο κομμάτι αυτό. Παράλληλα, η αύξηση των μεταναστευτικών ροών τα τελευταία δημιούργησε ένα κύμα μεταναστών από τρίτες χώρες με αποτέλεσμα η ανάγκη ένταξής τους στο νέο γι' αυτούς κοινωνικό πλαίσιο να επηρεάζει και την ελληνική εκπαίδευση.

Ένα από τα βασικότερα ερωτήματα που εξετάζει η συγκεκριμένη έρευνα είναι εάν το ελληνικό εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει εφαρμόσει σε ικανοποιητικό βαθμό το ρυθμιστικό πλαίσιο που ορίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση σχετικά με τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χωρίς, ωστόσο, να χάνει την ταυτότητά του. Εξίσου σημαντικό ερώτημα είναι και το κατά πόσο το ελληνικό εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τους δικούς του νόμους έχει μεριμνήσει έτσι ώστε να καλύπτει τις ανάγκες που προκύπτουν για την ενσωμάτωση του διαπολιτισμικού πνεύματος εντός του ήδη υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος και, αν όλα αυτά βρίσκονται σε ισχύ, σε τι βαθμό εφαρμόζονται. Τέλος, πρέπει να διερευνηθεί εκτενώς και ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός γενικά εντός του σχολικού περιβάλλοντος και ειδικά εντός της σχολικής τάξης μέσα από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να κατέχει και να εφαρμόζει ούτως ώστε να θεωρείται πλήρως εξοπλισμένος σε περιπτώσεις όπου το σχολείο/ η τάξη διαθέτει μαθητές άλλων εθνικοτήτων.

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία χρησιμοποιεί βιβλιογραφικές πηγές για τη συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών, όπως είναι τα βιβλία, τα επιστημονικά άρθρα, οι επίσημες ιστοσελίδες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Υπουργείου Παιδείας καθώς και η εφημερίδα της κυβέρνησης. Με αυτή τη βάση δεδομένων προκύπτει η λεπτομερής έρευνα σχετικά με το ρυθμιστικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το

νομοθετικό πλαίσιο που ορίζει το ελληνικό κράτος για τη διασφάλιση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα σε συνδυασμό με τα στοιχεία που προωθούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η φύση του θέματος το καθιστά εξαιρετικά ενδιαφέρον, καθώς πρόκειται για ένα κεφάλαιο στον τομέα της εκπαίδευσης που συνεχώς αυξάνεται και αναδιαμορφώνεται ανάλογα με την εποχή και τις ανάγκες της κοινωνίας. Ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία οι δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε συνδυασμό με την υπέρμετρη αύξηση των μεταναστευτικών ροών ώθησαν στην ενδελεχή ανάπτυξη ενός ρυθμιστικού πλαισίου, η εφαρμογή του οποίου θα αποδέχεται, θα σέβεται και θα ενσωματώνει κάθε άτομο με διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο επιτυχώς. Ωστόσο, μολονότι πρόκειται για ένα φλέγον ζήτημα της εποχής, η βιβλιογραφία η οποία σχετίζεται με το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποκλειστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σχετικά μικρή σε σχέση με τις έρευνες για τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Σε αρχικό στάδιο με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση το ελληνικό κράτος ασχολήθηκε ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (1983) με το θέμα της υποδοχής και της υποστήριξης των παλιννοστούντων παιδιών με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων. Οι πρώτες τάξεις υποδοχής λειτούργησαν σύμφωνα με το νόμο 1894/1990 ως τμήματα ενταγμένα στο κανονικό δημόσιο σχολείο και αφορούσαν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού για μαθητές που δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Από το 1994 με υπουργική απόφαση δόθηκε η δυνατότητα να διδάσκονται η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης των μαθητών με την πρόσληψη ωρομίσθιων διδασκάλων. Επίσης, από το 1999 θεσπίστηκαν νέες ρυθμίσεις για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα με σκοπό μια πιο ευέλικτη παρέμβαση στη ζωή του σχολείου με στόχο την ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Το θέμα της διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης επανήλθε σε αυτή την υπουργική απόφαση αλλά το μέτρο αφέθηκε στην πρωτοβουλία του κάθε νομάρχη, ενώ οι τάξεις εκμάθησης της ελληνικής σχεδιάζονται και υλοποιούνται κεντρικά από το Υπουργείο.

Η σημαντικότερη καινοτομία στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήρθε με τον νόμο 2413/1996, ο οποίος προβλέπει την δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων (δημόσιων ή ιδιωτικών) για την εκπαίδευση ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή



μορφωτικές ανάγκες. Ο νόμος είναι αρκετά ασαφής ως προς τους στόχους αυτών των σχολείων. Υπάρχουν σήμερα στην Ελλάδα 26 διαπολιτισμικά σχολεία: 13 δημοτικά, 9 γυμνάσια και 4 λύκεια όταν στο σύνολό τους οι σχολικές μονάδες ανέρχονται στις 15.174 (από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου ως τα λύκεια και ΤΕΕ). Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, τα σχολεία αυτά έχουν μετατραπεί σε σχολεία αλλοδαπών, γιατί οι Έλληνες γονείς τα εγκατέλειψαν φοβούμενοι ότι η πολιτιστική διαφορετικότητα και η γλωσσική ιδιαιτερότητα των μαθητών επηρεάζει αρνητικά το επίπεδο μάθησης.

Στην περίοδο 1997-2000 και 2001-2004 λειτούργησαν, επίσης, δύο προγράμματα μεγάλης κλίμακας, τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ) που αφορούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την βελτίωση των επιδόσεων των τσιγγανοπαίδων, των Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών και των μουσουλμανοπαίδων. Τα δύο πρώτα είχαν εθνικό ορίζοντα δράσης ενώ το τρίτο επικεντρώθηκε στην περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Στα πλαίσια του ΕΠΕΑΚ II λειτουργεί από το 2003 και το πρόγραμμα "Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών" με στόχο την βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών από πληθυσμιακές ομάδες που απειλούνται από εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ, το 2003 λειτούργησαν 422 Τάξεις Υποδοχής και 556 Φροντιστηριακά Τμήματα στα πλαίσια των διατάξεων του νόμου.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

### **1.1 Αποσαφήνιση των όρων Πολυπολιτισμικός και Διαπολιτισμικός**

Γενικά, θα ήταν εύλογο να πούμε ότι τόσο οι ραγδαίες τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις όσο και οι κοινωνικοπολιτιστικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων σε συνδυασμό με την αύξηση της μεταναστευτικής ροής μας οδηγεί στο να αναλογιστούμε το γεγονός ότι πλέον παύει να υφίσταται η έννοια της μονοπολιτισμικής κοινωνίας αναφερόμενοι στην Ελλάδα και άρα παύει να έχει υπόσταση και η έννοια της μονοπολιτισμικότητας. Ωστόσο, για τον καθορισμό της έννοιας “πολυπολιτισμικός” και “διαπολιτισμικός” πρέπει πρώτα να αποσαφηνιστεί η έννοια του πολιτισμού. Σύμφωνα με τον Βρετανό ανθρωπολόγο Έντ. Μπ. Τάιλορ, κουλτούρα ή πολιτισμός με την ευρεία εθνολογική έννοια, είναι η ολότητα που περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις, τη γνώση, την ηθική, το δίκαιο, την τέχνη, τα έθιμα και τις υπόλοιπες συνήθειες ή ικανότητες που αποκτήθηκαν από τον άνθρωπο ως μέλος της κοινωνίας (Cuche D, 2001:33).

Το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2.413 (ΦΕΚ 124/17-6-96) εντός του οποίου ορίζεται τόσο ο σκοπός όσο και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 34 ορίζεται πως: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Η παρουσία αλλοδαπών στη χώρα μας είναι μεν μια σχετικά νέα, αναπόφευκτη πραγματικότητα μέσω της οποίας αλλάζει ο δημογραφικός και πολιτιστικός χάρτης της χώρας μας, θα ζήσουμε δε με αυτήν την πραγματικότητα όλοι μας. Η προσπάθεια για να είναι όσο το δυνατόν καλύτερα, απαραίτητη για το συμφέρον όλων μας (Γαργαλιάνος, Ι.,2007).

Ο όρος “Διαπολιτισμική Εκπαίδευση” ενέχει μια δυσκολία ως προς την αποσαφήνισή του. Και αυτό, διότι οι πολλές σημασίες που διαθέτει, περιπλέκουν ακόμα πιο πολύ την αποσαφήνισή του. Στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας Γ. Μπαμπινιώτη (Κέντρο Λεξικολογίας) πληροφορούμαστε ότι διαπολιτισμικός,-ή-ό: ορίζεται αυτός που σχετίζεται με διάφορους πολιτισμούς ή που συνδυάζει διάφορους πολιτισμούς, ενώ πολυπολιτισμικός,-ή-ό: ορίζεται αυτός που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διάφορων και διακεκριμένων μεταξύ τους πολιτισμών. Είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφή και καθολικά αποδεκτός ορισμός της “Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης”. Δεδομένης της ποικιλίας των αντιλήψεων για την “εκπαίδευση” και της παρόμοιας πλατιάς ποικιλίας πιθανών ορισμών του “πολιτισμού” ,

αυτή η έλλειψη ενός απλού και καθολικά συμφωνημένου ορισμού δεν εκπλήσσει σχεδόν καθόλου (Leicester, 1989).

Οι όροι πολιτισμός και κουλτούρα αποκτούν σε κάθε εποχή και σε κάθε γλώσσα διαφορετικό περιεχόμενο (Νόβα- Καλτσούνη Χ, 1998: 26). Αυτό είναι επακόλουθο του ότι κάθε πολιτισμός εκφράζει και εξυπηρετεί τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας σε μια δεδομένη στιγμή της ιστορικής της πορείας. Σύμφωνα με 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 Δ, 1984: 221). Αναφέροντας τον όρο "πολιτισμός" εδώ 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 ζωής στην καθημερινότητα των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου (Greverus, 1987:69).

Η πολυπολιτισμική κατάσταση η οποία υφίσταται στις χώρες υποδοχής, δηλαδή η συνύπαρξη πολλών και διάφορων πολιτισμών εντός των συνόρων ενός κράτους αποτελεί συνέπεια της μετανάστευσης διαφόρων εθνοτήτων σ' αυτές τις χώρες και είναι η αφετηρία της διαπολιτισμικής ιδέας (Δαμανάκης, 1989). Αρκετοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο "διαπολιτισμικότητα" προκειμένου να αναλύσουν και να περιγράψουν αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση (αναλυτική διάσταση του όρου) καθώς και για να διαπιστώσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση) (Porscher, 1979).

Ο όρος «διαπολιτισμικός» χρησιμοποιείται συνήθως στη βιβλιογραφία ως επιθετικός προσδιορισμός στην έννοια της αγωγής, ώστε να τη διαφοροποιήσει από τα γνωστά είδη αγωγής (π.χ. Αντισταθμιστική Αγωγή ή Αγωγή Παλινοστούντων), ενώ ο όρος «πολυπολιτισμικός» προσδιορίζει, όπως είπαμε, με ακρίβεια τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών ως αποτέλεσμα της σύγχρονης κοινωνικής και οικονομικής ιστορίας των ανθρώπων. Θεωρούμε ότι αυτοί οι δύο όροι δεν είναι νοηματικά ταυτόσημοι, όπως χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία, γιατί το ποσοτικό επίρρημα πολύ (multi-) προσδιορίζει και αναπαράγει ένα ποσοτικό αποτέλεσμα, περιγράφει και δε νοηματοδοτεί τις διακρίσεις, τις συγκρούσεις των πολιτισμών, ενώ το διά (inter-) προβάλλει τη διαλεκτική σχέση, δηλαδή μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Ντίνας, Κ., Βαμβακίδου Ι. & Κυρίδης Α. 2002).

Επιπλέον, ο όρος της διαπολιτισμικότητας είναι από τους πιο ταλαιπωρημένους, παλινδρομώντας μεταξύ του πολιτισμικού οικουμενισμού και της πολιτισμικής σχετικότητας, έχοντας στο μεταξύ φλερτάρει τόσο με την αφομοιωτική, όσο και με τη διαχωριστική πολυπολιτισμική προσέγγιση. Όμως η διαπολιτισμικότητα είναι ένας από τους πολλούς τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και δε θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την αφομοίωση ούτε με τον πολιτισμικό σχετικισμό (Νικολάου, Γ.2005).

Οι όροι ‘‘πολυπολιτισμικότητα’’, ‘‘διαπολιτισμικότητα’’ και ‘‘διπολιτισμικότητα’’ έχουν ως κοινό σημείο τον όρο «πολιτισμός». Στη διαπολιτισμική θεωρία ο πολιτισμός χρησιμοποιείται στην πλατιά του έννοια, ώστε ο ερευνητής να μπορεί να συμπεριλάβει στις αναλύσεις του και τους ζωντανούς πολιτισμούς των διαφόρων εθνοτικών ομάδων, έτσι όπως αυτοί εκφράζονται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες των διαφόρων χωρών. Μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα», για να αναλύσουν και να περιγράψουν, από τη μία πλευρά, αυτήν την πολυπολιτισμική κατάσταση (αναλυτική διάσταση του όρου), και για να διατυπώσουν, από την άλλη, τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση).

Κύριος σκοπός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές και τους σπουδαστές να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία, βλέποντας τον εαυτό τους με τα μάτια άλλων πολιτισμών. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θεωρεί δεδομένο ότι μετά τη γνωριμία και την κατανόηση θα ακολουθήσει ο σεβασμός. Ένας άλλος σημαντικός σκοπός της είναι να προσφέρει στους μαθητές εναλλακτικές πολιτισμικές και εθνικές επιλογές (Banks, 2004:22), να προσφέρει σε όλους τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις γνώσεις τις οποίες χρειάζονται για να μπορέσουν να δραστηριοποιηθούν μέσα στον εθνικό πολιτισμό, μέσα στον κυρίαρχο πολιτισμό, αλλά και σε άλλους εθνικούς πολιτισμούς. Τέλος, η εκπαίδευση αυτή στοχεύει στον μετριασμό των οδυνηρών συναισθημάτων που νιώθουν και των διακρίσεων που υφίστανται μέλη ορισμένων εθνικών και φυλετικών ομάδων, εξαιτίας των μοναδικών φυλετικών, σωματικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους (Banks, 2004:23).

## **1.2 Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία**

Η πολιτισμική πολλαπλότητα, δηλαδή η παρουσία μιας ποικιλίας πολιτισμικών μορφών όπως είναι η γλώσσα, η θρησκεία, οι αξίες, οι νοοτροπίες και οι πρακτικές εντός της κοινωνίας, δεν είναι προϊόν της εποχής μας, αλλά παρατηρείται διαχρονικά στην ιστορία των κοινωνιών, και είναι τόσο παλιά υπόθεση, όσο και η ίδια η ιστορία της ανθρώπινης κοινωνίας (Γκότοβος, 1997).

Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο “πολυπολιτισμική κοινωνία” δηλώνεται μία κοινωνία, μέσα στην οποία συμβιώνουν άνθρωποι με διαφορετικό πολιτισμό. Πολυπολιτισμικότητα σε μία χώρα μπορεί να προκύψει: από τη συμβίωση αυτοχθόνων κοινωνικών ομάδων, με ιδιαίτερο πολιτισμό, οι οποίες μπορεί να έχουν ίδια εθνική συνείδηση, από τη μετακίνηση οικονομικών ή πολιτικών μεταναστών, οι οποίοι φέρουν την πολιτιστική τους κληρονομιά, από την παλιννόστηση ομάδων, οι οποίες μεταφέρουν πολιτισμικά στοιχεία της χώρας όπου είχαν αποδημήσει, και από τη δημιουργία ενδιάμεσου πολιτισμού, ο οποίος δημιουργείται από την επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος της χώρας υποδοχής πάνω στον πολιτισμό της χώρας προέλευσης (Φώτου, 2002:9).

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από φαινόμενα παγκόσμιας κλίμακας, όπως η έκρηξη της τεχνολογίας, η διεθνοποίηση των εθνικών οικονομιών κ.ά.. Ταυτόχρονα, οι μετακινήσεις πληθυσμών συντελούν στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Έτσι η Ελλάδα από χώρα «εξαγωγής» μεταναστών, μεταβλήθηκε σε χώρα υποδοχής (Χαλκιώτης, 1997).

Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες μία πολιτισμική ομάδα ενδέχεται να βρίσκεται σε μειονεκτική θέση για διάφορους λόγους (οικονομική δύναμη, πολιτική ισχύς, αριθμητικό μέγεθος). Ο Berry, αναφερόμενος σε τέτοιου είδους ομάδες, τις χαρακτηρίζει «πολιτισμικά μη κυρίαρχες», ούτως ώστε να δοθεί έμφαση στη μειονεκτική θέση τους στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας. Στον χαρακτηρισμό περιλαμβάνονται και αυτοί που μετανάστευσαν πρόσφατα, και εκείνοι που ανήκουν σε κάποια εθνοτική μειονότητα. Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των δύο κατηγοριών πληθυσμού είναι ότι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, εξαιτίας της διαφορετικής πολιτιστικής τους παράδοσης από εκείνη της πλειοψηφίας (Χρυσόχου, 2005:59).

Θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι το να είμαστε υποχρεωμένοι να ζούμε μαζί με άλλους, δεν είναι ατυχία, όπως έχουμε συνηθίσει άκριτα να πιστεύουμε, αλλά μοναδική ευκαιρία να αναγνωρίσουμε και να αναστοχαστούμε πάνω στον εαυτό μας. Η αυτάρεσκη και αλαζονική υποτίμηση του άλλου ως φορέα πολιτισμικής ετερότητας, μας στερεί τελικά τη δυνατότητα γόνιμης και ουσιαστικής αντιπαραβολής για την ανάδειξη υπέρτερων μορφών και περιεχομένων ζωής (Ταίηλορ, 2009:22-23).

Η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας είναι ένα πεδίο εφαρμογής μιας βαθύτερης και πλουσιότερης αντίληψης δημοκρατίας. Αν μπορέσουμε να αναγνωρίσουμε το ουσιαστικό αξιακό υπόβαθρο της δημοκρατίας, το νόημα ζωής που διανοίγει, έμμεσα κυρίως στον κάθε πολίτη, τότε θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε και τη σημασία της πολυπολιτισμικότητας (Ταίηλορ, 2009:18).

Μία πολυπολιτισμική κοινωνία, για να μπορεί να γίνει διαπολιτισμική, πρέπει να πληροί δύο προϋποθέσεις: η πρώτη συνίσταται στο να μην ιεραρχικοποιεί τις κουλτούρες, αλλά να τους αποδίδει μία ίση νομιμότητα. Η δεύτερη συνίσταται στην αναγνώριση του γεγονότος πως δεν είναι επαρκές να συνυπάρχουν όλες οι αξίες, αφού τα δρώντα πρόσωπα είναι αναγκαίο να μάθουν να διαπραγματεύονται με δημοκρατικό τρόπο, προκειμένου να αποδεχθούν αμοιβαία τις αναπαραστάσεις και τις κοινές αξίες, πράγμα που θα επιτρέψει, εν τέλει, την ανάδυση μιας ομάδας (Γώγου Λ., 2001).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΤΟ ΡΥΘΜΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΟΠΩΣ ΟΡΙΖΕΙ Η ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ**

Μέχρι το 1990 η εκπαίδευση δεν ήταν στο επίκεντρο της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και υπάγονταν στην αποκλειστική αρμοδιότητα των εθνικών κυβερνήσεων, ενώ μετά το 2000, τη Συνθήκη της Λισσαβόνας, η εκπαίδευση αποτελεί βασικό στοιχείο για την εκπλήρωση των στόχων της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκειμένου να επιτευχθεί το άνοιγμα προς την «οικονομία της γνώσης».

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κάνει την εμφάνισή της στην σχολική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς τα μονοπολιτισμικά εθνικά κράτη εξελίσσονται σε πολυπολιτισμικές υπερεθνικές οντότητες. Έτσι η κατάσταση οδηγείται στην αναθεώρηση των εθνικών εκπαιδευτικών παραδόσεων και στον μετασχηματισμό με σκοπό να εκφράσουν τον πολυπολιτισμικό πλουραλισμό των ευρωπαϊκών κοινωνιών του 21ου αιώνα. Πλέον θεωρείται αναγκαία η παροχή μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ικανής να ανταποκριθεί στη γενική και απεριόριστη κινητικότητα της ευρωπαϊκής οικογένειας. Βέβαια, πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως απαραίτητο στοιχείο των νέων υπερεθνικών κοινωνιών δεν μπορεί να εφαρμοστεί ως μια τυποποιημένη μέθοδος σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη (Μπαγάκης 2003: 73, Καλογιαννάκη & Μακράκης 2004: 147, Λεξικό της Παιδαγωγικής: 304)

***Jean Monnet: 'Αν ήταν να ξανακάμω την Ευρώπη, θα άρχιζα από την εκπαίδευση'***

### **2.1 Η Πράσινη Βίβλος της 3ης Ιουλίου 2008 – Μετανάστευση και κινητικότητα: Προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης**

Στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης, η Επιτροπή σε μία προσπάθεια να αντιμετωπίσει καλύτερα τις προκλήσεις που θέτει η μετανάστευση υιοθετεί μια Πράσινη Βίβλο για τη μετανάστευση και την κινητικότητα το 2008. Καλώντας τα κράτη μέλη για συνδυασμένες προσπάθειες για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης, της μισαλλοδοξίας, του ρατσισμού και της

ριζοσπαστικοποίησης των πολιτών (ευρωπαίων και μη) διατηρώντας ένα πλαίσιο ίσων ευκαιριών για όλους.

Στη σύνοψη της παρούσας Πράσινης Βίβλου γίνεται αναφορά στην έναρξη μίας δημόσιας διαβούλευσης σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών. Βασικό θέμα εξέτασης σε αυτή τη διαβούλευση αποτελούν οι προκλήσεις όσον αφορά την πολιτική αλλά και οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης των προκλήσεων αυτών, ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά το τελευταίο καθώς και το μέλλον της οδηγίας 77/486/ΕΟΚ περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων των διακινούμενων εργαζομένων.

Για τους σκοπούς της παρούσας Πράσινης Βίβλου, ο όρος «παιδιά από οικογένειες μεταναστών» αναφέρεται σε όλα τα πρόσωπα που ζουν σε κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης άλλο από εκείνο στο οποίο γεννήθηκαν. Αυτό συμπεριλαμβάνει πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και υπηκόους τρίτων χωρών.

Εν συνεχεία, γίνεται εκτενής αναφορά στην εκπαιδευτική πρόκληση με την οποία έρχονται αντιμέτωποι. Ο αριθμός παιδιών από οικογένειες μεταναστών, που αντιμετωπίζουν γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές και βρίσκονται σε ασθενέστερη κοινωνικοοικονομική θέση, αυξήθηκε δραστικά στα σχολεία τα τελευταία χρόνια. Τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να συνεχίσουν να παρέχουν υψηλής ποιότητας και ισότιμη εκπαίδευση, ενώ παράλληλα καλύπτουν τις ανάγκες ενός πληθυσμού με μεγαλύτερες διαφορές. Η εκπαίδευση είναι το κλειδί για την ένταξη και την απασχολησιμότητα. Η αποτυχία των συστημάτων να αντιμετωπίσουν αυτήν την πρόκληση ενδέχεται να προκαλέσει ολοένα βαθύτερες κοινωνικές διαφορές, πολιτισμικό διαχωρισμό και συγκρούσεις μεταξύ εθνοτήτων.

Ωστόσο, ο υψηλός αριθμός παιδιών από οικογένειες μεταναστών δημιουργεί προκλήσεις για την εκπαίδευση σε πολυάριθμα επίπεδα. Μερικά βασικά παραδείγματα αποτελούν η τάξη και το σχολείο, όπου είναι αναγκαίο να καλύπτονται περισσότερες μητρικές γλώσσες, πολιτιστικές απόψεις και δεξιότητες, να προσαρμοστούν οι δεξιότητες διδασκαλίας και να δημιουργηθούν συνδέσεις μεταξύ των οικογενειών μεταναστών και των κοινοτήτων, αλλά και τα σχολικά συστήματα, αφού οι διαφορές μεταξύ των σχολείων λόγω του διαχωρισμού, βάσει της κοινωνικοοικονομικής σχέσης, πρέπει να αποφεύγονται.

Σε σύγκριση με τους συνομήλικούς τους, πολλά από τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών έχουν χαμηλότερο επίπεδο σχολικών επιδόσεων. Λιγότερα παιδιά μετανάστες εγγράφονται στην προσχολική και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, το ποσοστό ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο είναι πολύ υψηλότερο για αυτά τα παιδιά. Σε ορισμένες χώρες, η



κατάσταση όσον αφορά αυτά τα θέματα επιδεινώθηκε από την πρώτη στη δεύτερη γενιά μεταναστών, επισημαίνοντας ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτυγχάνουν να προάγουν την ένταξη.

Το εκπαιδευτικό μειονέκτημα που βιώνουν τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών σχετίζεται με πολλούς παράγοντες. Ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες συνδέονται με την ατομική κατάσταση των μαθητών, όπως με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, την απαξίωση των γνώσεών τους ή την έλλειψη αναγνώρισης των προσόντων τους, την ελλιπή ικανότητα χρήσης της γλώσσας υποδοχής, τις χαμηλές προσδοκίες των οικογενειών και των κοινοτήτων, καθώς και την έλλειψη προτύπων ρόλων.

Ωστόσο, τα στοιχεία δείχνουν ότι ορισμένες χώρες πέτυχαν περισσότερο από άλλες να μειώσουν τις διαφορές μεταξύ μεταναστών μαθητών και μαθητών που κατάγονται από τη χώρα υποδοχής, αποδεικνύοντας, έτσι, ότι οι πολιτικές μπορούν να ασκήσουν μεγάλη επιρροή στις σχολικές επιδόσεις. Ο διαχωρισμός, για παράδειγμα, είναι μία δύνη που οδηγεί σε διαρκή πτώση επηρεάζοντας τα κίνητρα και την επίδοση των παιδιών. Η ομαδοποίηση ανάλογα με τις δυνατότητες μπορεί να οδηγήσει σε παρόμοια αποτελέσματα. Επίσης, ο βαθμός κατά τον οποίον οι διδάσκοντες είναι προετοιμασμένοι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα και έχουν φιλοδοξίες για τους μαθητές τους μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα.

## 2.2 Η Λευκή Βίβλος

Οι λευκές βίβλοι που εκδίδονται από την Επιτροπή είναι έγγραφα που περιλαμβάνουν προτάσεις δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε συγκεκριμένους τομείς. Σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελούν προέκταση των πράσινων βιβλίων, σκοπός των οποίων είναι η έναρξη διαδικασίας διαβουλεύσεων σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο σκοπός μιας λευκής βίβλου είναι να βοηθήσει να αρχίσει μια συζήτηση με το κοινό, τους ενδιαφερόμενους, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο προκειμένου να καταστήσει εύκολη την επίτευξη πολιτικής συναίνεσης.

Στις 18 Οκτωβρίου 1993, και σύμφωνα με το άρθρο 198 της Συνθήκης περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, η Επιτροπή αποφάσισε να ζητήσει τη γνωμοδότηση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής για την Πράσινη Βίβλο για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, όπου τονίστηκε για ακόμη μια φορά το πόσο θετική αποδεικνύεται η μελέτη σε κοινοτικό επίπεδο, η συνάφεια και η εναρμόνιση με τις γραμμές καινοτομίας και μεταρρύθμισης που τηρούν οι εθνικές πολιτικές, και η οποία ασχολείται, ταυτόχρονα, με ορισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πολιτικές αυτές. Ως εκ τούτου, είναι ανάγκη να υπογραμμιστεί ο σημαντικότατος ρόλος των

εκπαιδευτικών στη διαδικασία για την καινοτομία και τη βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Στη Λευκή Βίβλο η κοινωνία του μέλλοντος διαγράφεται ως μια κοινωνία της γνώσης, στην οποία τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να δώσουν άμεσες απαντήσεις μέσω στρατηγικών ευρωπαϊκής προοπτικής, με σεβασμό της προνομιακής αυτονομίας των κρατών μελών. Στην κοινωνία του μέλλοντος, η εκπαίδευση και η κατάρτιση δεν θα περιορίζονται στην αναζήτηση συγκεκριμένων λύσεων για την ένταξη των νέων στην ενεργό επαγγελματική ζωή, αλλά θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην ίδια την κεντρική τους λειτουργία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, σε όλες τις μορφές έκφρασής της, την κοινωνική ενσωμάτωση, τον ενστερνισμό κοινών αξιών, τη μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς και την ανάπτυξη της ατομικής αυτονομίας.

Η Λευκή Βίβλος εντοπίζει τρεις μεγάλες δυνάμεις που ασκούνται σήμερα στην ευρωπαϊκή κοινωνία: τη διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας και τις βαθιές μεταβολές που προκαλεί όσον αφορά το περιεχόμενο και την οργάνωση της παραγωγής και της εργασίας, την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, καθώς και την ταχεία εξέλιξη και διάδοση των επιστημονικών γνώσεων και των τεχνολογιών που απορρέουν από αυτές.

Το Συμβούλιο εκφράζει τη γνώμη ότι το πλαίσιο της ανάλυσης των προβλημάτων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης της σημερινής και της αυριανής Ευρώπης θα πρέπει να ερμηνευθεί αποδίδοντας την πέπουσα αξία, έναντι των στενά οικονομικών πλευρών της ανάπτυξης και στις πολιτιστικές και μορφωτικές πλευρές. Η Λευκή Βίβλος υπογραμμίζει την ανάγκη να αναπτυχθεί η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η διάσταση αυτή προορίζεται να καταστεί το θεμελιώδες επίπεδο στο οποίο θα τοποθετούνται ορισμένες βαθμίδες και τρόποι συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών: στο πεδίο των διαδικασιών με τη θέσπιση των κατάλληλων forα για τη συζήτηση των προτεινομένων θεμάτων, στο πεδίο της χρηματοδότησης στα πλαίσια σεβασμού των επιλογών των επί μέρους κρατών μελών, και αναγνωρίζοντας ότι δεν είναι δυνατόν επί του παρόντος να χορηγήσει η Κοινότητα νέες χρηματοδοτήσεις, συστήνοντας εντούτοις τη διατήρηση της προτεραιότητας που δίδεται στην εκπαίδευση, αλλά και στο πεδίο των αρμοδιοτήτων με την αυστηρή τήρηση των αρχών του Μάαστριχτ όσον αφορά την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση των συστημάτων της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, επιβεβαιώνοντας την αρχή της επικουρικότητας.

Για την υλοποίηση αυτών των προσανατολισμών, η Λευκή Βίβλος εντοπίζει πέντε γενικούς στόχους και ορισμένα μέτρα υποστήριξης: την ενθάρρυνση της απόκτησης νέων γνώσεων (προτεινόμενα μέτρα υποστήριξης αποτελούν η θέσπιση μιας ευρωπαϊκής διαδικασίας για την αναγνώριση των

«δεξιοτήτων-κλειδιών», τα ατομικά δελτία δεξιοτήτων, το ευρωπαϊκό σύστημα πιστοποίησης των δεξιοτήτων, η διευκόλυνση της κινητικότητας των σπουδαστών, η υποστήριξη της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών λογισμικών για πολυμέσα), την προσέγγιση μεταξύ του σχολείου και της επιχείρησης (με το άνοιγμα της εκπαίδευσης στον κόσμο της εργασίας, τη συμμετοχή της επιχείρησης στην κατάρτιση, την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ σχολείων και επιχειρήσεων), την καταπολέμηση του αποκλεισμού (να προωθηθούν οι πρωτοβουλίες ευρωπαϊκής εθελοντικής υπηρεσίας), αλλά και τη γνώση τριών κοινοτικών γλωσσών σε βάθος (να υποστηριχθεί η εκμάθηση των γλωσσών ήδη από το προσχολικό επίπεδο, μέχρι και την επαγγελματική κατάρτιση).

Το Συμβούλιο των υπουργών Παιδείας θεωρεί τους στόχους που ορίζονται στη Λευκή Βίβλο ως ενδεικτικούς μιας ενδεχόμενης ανάπτυξης της εκπαίδευσης και κατάρτισης στα κράτη μέλη, ενώ, παράλληλα, θέλει να τονίσει ιδιαιτέρως ότι οι δράσεις οι οποίες ενδεχομένως θα αποφασιστούν με την ολοκλήρωση της συζήτησης της Λευκής Βίβλου, θα πρέπει να είναι σύμφωνες: με τις αρχές των άρθρων 126 και 127 της συνθήκης, με την αρχή της επικουρικότητας που διακηρύσσεται σ' αυτή, καθώς και με την επιβαλλομένη συμμόρφωση με τις δημοσιονομικές προοπτικές που αφορούν την εκπαίδευση.

### **2.3 Το Ψήφισμα του Συμβουλίου της 24ης Μαΐου 1998**

Το Ψήφισμα έχει συγκεκριμένους στόχους και απευθύνεται σ' όλα τα Κράτη μέλη τα οποία καλούνται, «καθένα μέσα στα όρια των δικών του εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών», να καταβάλουν κάθε προσπάθεια για την εφαρμογή συγκεκριμένων μέτρων. 'Το κύριο χαρακτηριστικό του Ψηφίσματος είναι ο ευρωκεντρισμός. Στο κείμενο είναι διάχυτη η παραδοχή ότι υπάρχει- έστω και εν δυνάμει- μια ευρωπαϊκή ταυτότητα, η οποία πρέπει να ενισχυθεί στις νέες γενιές.'

Βασικός σκοπός του παρόντος ψηφίσματος είναι να ενισχυθεί η παρουσία της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση με τη λήψη, για την περίοδο 1988-1992, σειράς συντονισμένων μέτρων τα οποία θα πρέπει να βοηθήσουν :

- στην ενίσχυση της αίσθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας στους νέους καθώς και να τους γίνει σαφής η αξία του ευρωπαϊκού πολιτισμού και των θεμελίων πάνω στα οποία οι ευρωπαϊκοί λαοί προτίθενται σήμερα να θεμελιώσουν την ανάπτυξή τους, δηλαδή ειδικότερα η περιφρούρηση των αρχών της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ( Διακήρυξη της Κοπεγχάγης, Απρίλιος 1978),
- στην προετοιμασία των νέων προκειμένου να συμμετάσχουν στην οικονομική και κοινωνική

ανάπτυξη της Κοινότητας και για την επίτευξη συγκεκριμένων βημάτων προόδου προς την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως ορίζεται στην Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη,

- στη συνειδητοποίηση των νέων σχετικά με τα πλεονεκτήματα που αντιπροσωπεύει η Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και την πρόκληση που συνεπάγεται, δεδομένου ότι τους θέτει μπροστά σ' ένα διευρυμένο οικονομικό και κοινωνικό χώρο,
- στη διεύρυνση των ιστορικών, των πολιτιστικών, των οικονομικών αλλά και των κοινωνικών γνώσεων των νέων για την Κοινότητα και τα κράτη μέλη της και την ευαισθητοποίησή τους ως προς τη σημασία της συνεργασίας των κρατών μελών και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας με άλλες χώρες της Ευρώπης και του κόσμου.

Τα μέτρα που προτείνονται στο Ψήφισμα αφορούν στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση σε σχέση με τα σχολικά προγράμματα, το παιδαγωγικό - διδακτικό υλικό, την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην ενίσχυση των επαφών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών των διαφόρων κρατών. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου για την Ευρώπη των Πολιτών, πρέπει να δοθούν νέες ωθήσεις για την επίτευξη των στόχων αυτών, μεταξύ των οποίων, ενισχυμένα μέτρα τόσο σε επίπεδο κρατών μελών όσο και Κοινότητας. Από τη μία πλευρά, σε εθνικό επίπεδο τα κράτη μέλη, καθένα μέσα στα όρια των δικών του εκπαιδευτικών δομών, θα καταβάλουν κάθε προσπάθεια για την εφαρμογή μέτρων όπως είναι:

- η ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής διάστασης στα εκπαιδευτικά συστήματα: καταγράφοντας τις σημερινές πολιτικές τους για την ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και διαθέτοντας το έγγραφο αυτό στα σχολεία και στα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενθαρρύνοντας την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης προκειμένου να ενισχυθεί η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνοντας ρητά την ευρωπαϊκή διάσταση στα σχολικά προγράμματά τους σε όλα τα κατάλληλα μαθήματα όπως, για παράδειγμα, στη φιλολογία, στις γλώσσες, στην ιστορία, στη γεωγραφία, κ.ά., καθώς και διαμορφώνοντας το παιδαγωγικό υλικό ούτως ώστε να λαμβάνεται υπόψη ο κοινός στόχος της προβολής της ευρωπαϊκής διάστασης.

- η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσω της συνεχούς επιμόρφωσής τους, της παροχής κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, της πρόσβασής τους σε τεκμηρίωση σχετικά με την Κοινότητα και τις πολιτικές της, της παροχής βασικών πληροφοριών για τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων κρατών μελών, της συνεργασίας με τις σχολές κατάρτισης των εκπαιδευτικών άλλων κρατών μελών, ιδίως με την εκπόνηση κοινών προγραμμάτων που να προβλέπουν την κινητικότητα σπουδαστών και καθηγητών,

της πρόβλεψης ειδικών δραστηριοτήτων για την ευαισθητοποίηση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και για να τους παρέχεται η δυνατότητα να ενημερώνονται για τις κοινοτικές εξελίξεις και, τέλος, της παροχής δυνατότητας, σε εκπαιδευτικούς από άλλα κράτη μέλη, να μετέχουν σε ορισμένες δραστηριότητες συνεχούς επιμόρφωσης, πράγμα που θα αποτελέσει έμπρακτη έκφραση της ευρωπαϊκής συνοχής και σημαντικό μέσο για την προώθηση της διαδικασίας ολοκλήρωσης.

- προώθηση μέτρων για την τόνωση των επαφών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών των διαφόρων κρατών μέσω της ενθάρρυνσής τους για συναντήσεις μεταξύ τους από τα διάφορα κράτη μέλη και σε όλα τα επίπεδα προκειμένου να αποκτήσουν άμεση εμπειρία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και της πραγματικότητας της ζωής σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, να βελτιώσουν τις γλωσσικές δεξιότητες και να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες σε πολιτιστικά, επιστημονικά και τεχνικά θέματα.

- ενθάρρυνση των γονέων και των συλλόγων γονέων να συμμετέχουν στη διοργάνωση επαφών, ανταλλαγών και επισκέψεων, παροχή πληροφοριών και συμβουλών σε σχολεία, καθηγητές και μαθητές που ενδιαφέρονται για επαφές, ανταλλαγές και επισκέψεις στο εξωτερικό καθώς και να παροχή υποστήριξης κατά την υλοποίηση επαφών και ανταλλαγών, εξέτασης των προϋποθέσεων για πιο μακροχρόνια διαμονή μαθητών στο εξωτερικό και προώθηση της παραμονής αυτής.

Επιπροσθέτως, το Ψήφισμα του Συμβουλίου της 24ης Μαΐου 1998 θέτει και κάποια συμπληρωματικά μέτρα, τα οποία περιλαμβάνουν: συνέδρια και σεμινάρια για αποτελεσματικούς τρόπους εισαγωγής της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και για τη χρήση και προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στα διάφορα επίπεδα διδασκαλίας, την προώθηση των σχολικών πρωτοβουλιών και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, όπως η αδελφοποίηση σχολείων και η δημιουργία "Ευρωπαϊκών Ομίλων", που ανοίγουν νέους δρόμους για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης, τη συμμετοχή των σχολείων σε δραστηριότητες που οργανώνονται στα πλαίσια της Ημέρας της Ευρώπης (9 Μαΐου), τη συμμετοχή των σχολείων στο διαγωνισμό ευρωπαϊκών σχολείων και την ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ διαγωνισμών στο γλωσσικό, καλλιτεχνικό, επιστημονικό ή τεχνικό τομέα που οργανώνονται στα επιμέρους κράτη μέλη, καθώς και τη μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών στο πλαίσιο του σχολικού αθλητισμού.

Από την άλλη πλευρά, στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για να υποστηριχθούν οι ενέργειες των κρατών μελών και να επιτευχθεί η αποτελεσματική συνεργασία η Επιτροπή καλείται, υποβοηθούμενη από την ομάδα εργασίας που αναφέρεται στην παράγραφο 19 : να προωθεί την ανταλλαγή πληροφοριών για τις αντιλήψεις και τα μέτρα στα διάφορα κράτη μέλη, ώστε να

εξασφαλίζει ότι τα αποτελέσματα της αποκτηθείσας εμπειρίας γίνονται γνωστά σε όλα τα κράτη μέλη, να συντάξει για τα σχολεία και το διδακτικό προσωπικό βασική τεκμηρίωση σχετικά με την Κοινότητα (τους θεσμούς της, τους σκοπούς της καθώς και τα τρέχοντα καθήκοντά της), να διευκολύνει τις ανταλλαγές πληροφοριών κατά μαθήματα ή ομάδες μαθημάτων ως προς το παιδαγωγικό υλικό που αποσκοπεί στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, να προβαίνει σε συγκριτικές μελέτες του περιεχομένου του παιδαγωγικού υλικού καθώς και των νέων μορφών παρουσίασής του, να ευαισθητοποιεί περισσότερο τους συγγραφείς και τους εκδότες παιδαγωγικού υλικού ως προς την ανάγκη να συμπεριλάβουν την ευρωπαϊκή διάσταση στην παραγωγή τους, να χρησιμοποιεί το πρόγραμμα εκπαιδευτικών επισκέψεων για ειδικούς σε θέματα εκπαίδευσης (πρόγραμμα ARION) με σκοπό την εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, να χρησιμοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει το πρόγραμμα ERASMUS για την παροχή της εμπειρίας μιας ξένης χώρας σε σπουδαστές που πρόκειται να γίνουν εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών και όσων διδάσκουν σ' αυτά και να στηρίζει τη συνεργασία των σχολών βασικής και περαιτέρω κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα διάφορα κράτη μέλη, για την ανάπτυξη παιδαγωγικού υλικού που προωθεί την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.

## **2.4 Η Συνθήκη του Μάαστριχτ**

Η Συνθήκη του Μάαστριχτ εισάγει νέες αρμοδιότητες για την Κοινότητα στον τομέα της εκπαίδευσης. Για πρώτη φορά παρέχεται ένα νομοθετικό πλαίσιο που επιτρέπει στην Κοινότητα να προτείνει δράσεις συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και κυρίως στο επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης. Σ' αυτή τη συνθήκη γίνεται για πρώτη φορά εκτεταμένη και σχετικά λεπτομερής αναφορά σε θέματα εκπαίδευσης, τα οποία ξεπερνούν την Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Το άρθρο 126 της συνθήκης αναφέρεται σε θέματα «παιδείας», το άρθρο 127 σε θέματα «επαγγελματικής εκπαίδευσης» και το άρθρο 128 στον «πολιτισμό». Κοινό χαρακτηριστικό των τριών άρθρων είναι ότι τα «μέτρα» ή οι «δράσεις ενθάρρυνσης» που προβλέπονται σ' αυτά δε θίγουν σε καμία περίπτωση την πολιτιστική αυτονομία των κρατών μελών και ότι το Συμβούλιο με τις όποιες εκπαιδευτικές, πολιτικές και πολιτιστικές αποφάσεις του δεν «εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών-μελών» (άρθρο 126, άρθρο 127, άρθρο 128). Ο σεβασμός των αρμοδιοτήτων των κρατών-μελών σε θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού υπογραμμίζεται ιδιαίτερα στα άρθρα 126 και 128, τα οποία αναφέρονται στη γενική εκπαίδευση και στον πολιτισμό, αντίστοιχα.

Στο άρθρο 126 της Συνθήκης του Maastricht αναφέρεται ότι : «Η κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους ποικιλομορφία». Στόχος του αναλυτικού προγράμματος κάθε χώρας είναι η εναρμόνιση της εθνικής και της ευρωπαϊκής διάστασης. (Μπαγάκης 2003 : 70). Στην πρώτη περίπτωση υπογραμμίζεται η «πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία» (πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία) και στη δεύτερη η «εθνική και περιφερειακή πολυμορφία» (πολυμορφία στους κόλπους καθεμιάς από τις χώρες-μέλη). Στο άρθρο 127, που αναφέρεται σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, οι σχετικές διατυπώσεις είναι πιο σαφείς και συγκεκριμένες. Το Συμβούλιο «θεσπίζει μέτρα για να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων που αναφέρονται στο παρόν άρθρο, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών-μελών». Στην περίπτωση της γενικής εκπαίδευσης και του πολιτισμού το Συμβούλιο αρκείται στη *θέσπιση δράσεων ενθάρρυνσης και τη διατύπωση συστάσεων*, οι οποίες, σύμφωνα με το άρθρο 189 της συνθήκης, δεν είναι δεσμευτικές.

Από τα στοιχεία προκύπτει ότι η συνθήκη έχει ως *αφετηρία* την πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία που επικρατεί στους κόλπους της Κοινότητας και ως *στόχο* τη διατήρηση αυτής της πολυμορφίας. Από την άλλη πλευρά η διατήρηση της πολιτιστικής πολυμορφίας συνοδεύεται, σύμφωνα πάντα με τη συνθήκη, από την προβολή της «κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς» ή αλλιώς από τη «διατήρηση και προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς ευρωπαϊκής σημασίας» (άρθρο 128). Ο στόχος της συνθήκης είναι, επομένως, διπλός: προβολή της «κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς», από τη μια, και διατήρηση της «πολιτιστικής πολυμορφίας», από την άλλη.

Η προβολή των «κοινών» πολιτιστικών στοιχείων εμφανίζεται και σε προγενέστερα κείμενα και μάλιστα πιο έντονα απ' ότι στη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως στο Ψήφισμα σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση γίνεται λόγος για «ευρωπαϊκή ταυτότητα». Εκείνο που «κατοχυρώνεται» *λεκτικά* στη συνθήκη του Μάαστριχτ είναι η διατήρηση της «πολυπολιτισμικότητας». Βέβαια η «πολυπολιτισμικότητα» και η «πολυγλωσσία», όπως νοούνται στη συνθήκη, έχουν έναν ευρωκεντρικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι αναφέρονται στους εθνικούς πολιτισμούς και στις εθνικές γλώσσες των χωρών-μελών της Κοινότητας.

## 2.5 Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη 1986

Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη (ΕΕΠ) δεν αναφέρεται άμεσα σε θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού, μπορεί όμως να χαρακτηριστεί ως ο επόμενος μεγάλος σταθμός και για τα εκπαιδευτικά θέματα, καθώς έθεσε τα θεμέλια για την ελεύθερη διακίνηση των προσώπων, των υπηρεσιών και των κεφαλαίων μεταξύ των κρατών μελών και άνοιξε το δρόμο για τη λήψη άλλων μέτρων και τη δρομολόγηση προγραμμάτων ανταλλαγών.

Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη εγκαινίασε μια νέα εποχή, θέτοντας ως στόχο την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση μέσω της κατάργησης των «φυσικών συνόρων» (κατάργηση ελέγχων στους οποίους υποβάλλονται οι πολίτες), των «τεχνητών συνόρων» (ελεύθερη εγκατάσταση των ατόμων που ασκούν ελεύθερα επαγγέλματα, αμοιβαία αναγνώριση τίτλων σπουδών, κινητικότητα σπουδαστών κ.λπ.) και μέσω της κατάργησης των «φορολογικών συνόρων» (π.χ. εναρμόνιση των συντελεστών Φ.Π.Α.).

Με αιχμή την έρευνα και την «τεχνολογική ανάπτυξη» (ΕΕΠ, τίτλος VI, άρθρο 130ζ) και απώτερο στόχο «την εξάλειψη των εμποδίων στην ελεύθερη διακίνηση των προσώπων, των υπηρεσιών και των κεφαλαίων μεταξύ των Κρατών μελών» (άρθρο 3, γ ΕΟΚ), λήφθηκαν συγκεκριμένα θεσμικά μέτρα, όπως για παράδειγμα η Οδηγία του Συμβουλίου της 21 Δεκεμβρίου 1988 (89/48/EWG) για την αμοιβαία αναγνώριση των τίτλων σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και το Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας της 24ης Μαΐου 1988 (88/177/02) «σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» και δρομολογήθηκαν προγράμματα ανταλλαγών προσωπικού και συνεργασίας όπως τα προγράμματα Erasmus, Commet, Lingua, Νεολαία για την Ευρώπη (YES).

Ο Μάρκου αναφέρει πως: *Η προοπτική της ενιαίας Ευρώπης έκανε σαφές ότι η ολοκλήρωση της ενιαίας εσωτερικής αγοράς και οι τέσσερις βασικές ελευθερίες που προβλέπει η Ενιαία Πράξη, πρέπει να συμπληρώνονται όχι μόνο με την οικονομική και νομισματική ένωση και τη σύγκλιση των εθνικών οικονομιών, αλλά και με τη διαμόρφωση της συνείδησης ενός κοινού προορισμού, που πρέπει να αναπτυχθεί στους πολίτες και κυρίως στους νέους της Ευρώπης. Στη συνθήκη του Μάαστριχτ επιχειρείται για πρώτη φορά ίσως στην ιστορία της Ευρώπης η συγκρότηση μιας ευρωπαϊκής ιθαγένειας και μιας ευρωπαϊκής πολιτισμικής ταυτότητας, που θα στηρίζεται στην αρμονική συμβίωση και τη συνεργασία ατόμων με διαφορετικό εθνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Μάρκου, 1997: 94-95).*



## 2.6 Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Το Συμβούλιο της Ευρώπης είναι ο Οργανισμός που "γέννησε" την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (9/11/1950). Η Σύμβαση αυτή δεν αναγνωρίζει με άμεσο τρόπο την ύπαρξη συγκεκριμένων γλωσσικών δικαιωμάτων. Το κείμενο περιορίζεται στο να επιβεβαιώσει την αρχή της μη διάκρισης: "τα δικαιώματα και οι ελευθερίες που αναγνωρίζονται στο παρόν κείμενο πρέπει να κατοχυρώνονται χωρίς καμία διάκριση, που θα στηρίζεται στη... γλώσσα...στην ένταξη σε μια εθνική μειονότητα... ή σε οποιαδήποτε άλλη περίσταση". Η Σύμβαση δεν παρέχει παρά έμμεση προστασία των ομιλητών μειονοτικών γλωσσών.

Μεταξύ των δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται στη Σύμβαση, τα δικαιώματα της εκπαίδευσης και της υπεράσπισης του ατόμου στο δικαστήριο είναι αυτά που μπορούν να έχουν συνέπειες γλωσσικής τάξης. Ωστόσο η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου δεν επιβάλλει στα κράτη-μέλη παρά ήπιους γλωσσικούς περιορισμούς. Από τη μια ο ρόλος της είναι να διασφαλίζει τον σεβασμό απέναντι σε άλλα δικαιώματα που αναγνωρίζονται σε αυτήν· σε περίπτωση αδυναμίας επίκλησης ενός τέτοιου δικαιώματος, δεν μπορεί να δεχτεί μια διάκριση που να αντίκειται στη Σύμβαση. Από την άλλη, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο δέχεται ότι δεν υπάρχει διακριτική αντιμετώπιση παρά μόνο στην περίπτωση που η διαφορετική αντιμετώπιση στερείται αντικειμενικής ή λογικής βάσης.

Έγιναν πολλές προσπάθειες για την υιοθέτηση ενός πρόσθετου πρωτοκόλλου με στόχο την ενίσχυση της αρχής της μη διάκρισης και της ενσωμάτωσης στη Σύμβαση διατυπώσεων που θα καθόριζαν με πιο ρητό τρόπο ορισμένα γλωσσικά δικαιώματα. Καθώς καμία από τις προσπάθειες αυτές δεν απέδωσε, άλλαξε η στρατηγική του Συμβουλίου: προοδευτικά εγκαταλείφθηκε ο όρος εθνικές μειονότητες και στη θέση του άρχισε να χρησιμοποιείται ο όρος περιφερειακές ή μειονοτικές κουλτούρες και γλώσσες, ενώ το ζήτημα μετατέθηκε από τα κεντρικά πολιτικά όργανα στις περιφερειακές και τοπικές αρχές, σε πλαίσιο περισσότερο τεχνοκρατικό.

Ακολούθησαν δύο διακηρύξεις, οι οποίες αναφέρονται ρητά στα γλωσσικά δικαιώματα. Η Διακήρυξη του Galway (1975) ζητά από τους ευρωπαϊκούς οργανισμούς "να πάρουν τα απαραίτητα μέτρα για την προστασία και αποκατάσταση της γλώσσας και του πολιτισμού των περιφερειακών εθνοτικών κοινοτήτων, που απειλούνται συχνά από εξαφάνιση..." Η

Διακήρυξη του Bordeaux (1978) υπογραμμίζει την προσοχή που πρέπει να δοθεί στις περιφερειακές ή μειονοτικές γλώσσες και κουλτούρες και προαναγγέλλει την επεξεργασία μιας ευρωπαϊκής Χάρτας Πολιτισμικών και Γλωσσικών Δικαιωμάτων. Οι διακηρύξεις αυτές δίνουν ώθηση σε νέες πρωτοβουλίες.

Το 1981 το Κοινοβούλιο υιοθετεί πρόταση που αφορά ζητήματα εκπαίδευσης και κουλτούρας. Στην απόφαση αυτή απαιτείται "η προοδευτική υιοθέτηση της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση των παιδιών (προφορική χρήση της διαλέκτου σε προσχολικό επίπεδο, χρήση της νόρμας της μητρικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια της οποίας θα εισάγεται σταδιακά -παράλληλα με τη μητρική γλώσσα- και η πλειονοτική γλώσσα του κράτους), ...ο σεβασμός και η κρατική βοήθεια υπέρ της τοπικής χρήσης των μειονοτικών γλωσσών και υπέρ της σταθερής χρήσης τους στην ανώτερη εκπαίδευση και στα Μ.Μ.Ε...". Απαιτείται τέλος να διερευνηθεί η δυνατότητα χρήσης των τοπικών γλωσσών ως συν-επισήμων γλωσσών σε τοπικό επίπεδο..

Η εκπαίδευση διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην προώθηση των βασικών αξιών του Συμβουλίου της Ευρώπης: της δημοκρατίας, τα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του κράτους δικαίου, καθώς και στην πρόληψη των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Γενικότερα, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται όλο και περισσότερο ως μέσο άμυνας ενάντια στην αύξηση της βίας, του ρατσισμού, του εξτρεμισμού, της ξενοφοβίας, των διακρίσεων και της μισαλλοδοξίας. Αυτή η αυξανόμενη συνειδητοποίηση αντικατοπτρίζεται στην υιοθέτηση του Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα («EDC / HRE») από 47 κράτη μέλη του Οργανισμού στο πλαίσιο της Σύστασης CM / Rec (2010) 7.

Αναγνωρίζοντας λοιπόν «το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της μέγιστης συμβολής του Συμβουλίου της Ευρώπης στη διατήρηση και την ανάπτυξη της ενότητας και της διαφορετικότητας των ευρωπαϊκών μας κοινωνιών», ζητήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης να ενισχύσει τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης, και να υιοθετήσει νέες στρατηγικές που θα παροτρύνουν τα κράτη- μέλη να εισάγουν στις εκπαιδευτικές τους πολιτικές, τη διαπολιτισμική διάσταση, που θα επιτρέπουν τον εντοπισμό των καλών πρακτικών σχετικά με τη δημοκρατική διαχείριση και την εξασφάλιση της ποιότητας στο σχολείο, καθώς και την προετοιμασία των χρηστών του. Οι στόχοι αυτοί και οι αρχές θα

πρέπει να καθοδηγούν τα κράτη μέλη στη χάραξη των πολιτικών, της νομοθεσίας και της πρακτικής τους. Ωστόσο, παρακάτω θα γίνει αναφορά στους στόχους που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ως πρωταρχικός στόχος ορίζεται η ευκαιρία της εκπαίδευσης στην παιδεία της δημοκρατίας και τα ανθρώπινα δικαιώματα σε κάθε πρόσωπο εντός της επικράτειάς του, χαρακτηρίζοντας, παράλληλα, την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία ως μία δια βίου διαδικασία. Η αποτελεσματική μάθηση στον τομέα αυτό περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων, συμπεριλαμβανομένων των φορέων χάραξης πολιτικής, επαγγελματιών της εκπαίδευσης, μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, εκπαιδευτικών αρχών, δημόσιων υπάλληλων, μη κυβερνητικών οργανώσεων, οργανώσεων νεολαίας, μέσω ενημέρωσης και του ευρύτερου κοινού. Επιπροσθέτως, όλα τα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά μέσα είτε πρόκειται για τυπική, μη τυπική ή άτυπη εκπαίδευση ή επιμόρφωση, έχουν ένα ρόλο να διαδραματίσουν σε αυτή την μαθησιακή διαδικασία και είναι πολύτιμα για την προώθηση των αρχών της και την επίτευξη των στόχων της.

Στη συνέχεια, γίνεται ξεκάθαρη αναφορά στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής και του διαπολιτισμικού διαλόγου, καθώς και στην αξιοποίηση της διαφορετικότητας και της ισότητας, συμπεριλαμβάνοντας και την ισότητα των φύλων ως βασικά στοιχεία του συνόλου της εκπαίδευσης για την παιδεία της δημοκρατίας και της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Για το σκοπό αυτό, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν γνώσεις, προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και κατανόηση που μειώνουν τις συγκρούσεις, αυξάνουν την εκτίμηση και την κατανόηση των διαφορών μεταξύ θρησκευτικών και εθνικών ομάδων, χτίζουν τον αμοιβαίο σεβασμό για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και τις κοινές αξίες, ενθαρρύνουν το διάλογο και προωθούν τη μη βία στην επίλυση προβλημάτων και διαφορών. Ένας εκ των θεμελιωδών στόχων είναι ο εξοπλισμός των εκπαιδευόμενων με γνώση, κατανόηση και δεξιότητες, έτσι ώστε να έχουν την ετοιμότητα να αναλάβουν δράση στην κοινωνία, υπερασπίζοντας και προωθώντας τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία και το κράτος δικαίου.

Λόγω του ότι οι αξίες και οι δεσμεύσεις σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα που διέπουν τη δημοκρατία και το κράτος δικαίου κατέχουν διεθνή, είναι σημαντικό τα κράτη μέλη να συνεχίσουν και να ενθαρρύνουν τη διεθνή και περιφερειακή συνεργασία όσον αφορά στις δραστηριότητες που καλύπτονται από τον παρόντα Χάρτη καθώς και τον προσδιορισμό

και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Επίσης τα κράτη μέλη θα πρέπει να προωθούν σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας που στοχεύουν στη διδασκαλία της αρμονικής συμβίωσης σε μια δημοκρατική και πολυπολιτισμική κοινωνία,

θα πρέπει να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους έτσι ώστε να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής, το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ισότητα και την αποδοχή των διαφορών, ιδιαίτερα μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών και εθνικών ομάδων. Τέλος, θα πρέπει να τους διευκολύνουν στην απόκτηση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επίλυση των διαφωνιών και των συγκρούσεων με μη βίαιο τρόπο, με σεβασμό στα δικαιώματα του άλλου, καθώς και για την καταπολέμηση όλων των μορφών διακρίσεων και βίας, ιδίως του σχολικού εκφοβισμού και της παρενόχλησης. (Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα).

Θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί ότι στην τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Project No 7) (Council of Europe, The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants, Strasbourg 1986), η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται με βάση τα παρακάτω τέσσερα βασικά στοιχεία: στο γεγονός ότι στην πλειονότητά τους οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας, στο ότι κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά και η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο, και τέλος, για να αξιοποιηθεί αυτό το προνόμιο πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των διάφορων πολιτισμών χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική.

Συμφώνα με την έκθεση η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται στην έκθεση ότι: αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα, πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες

υποδοχής, προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου, διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία βλέπεται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες και, τέλος, αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης

## **2.7 Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (ΕΟΚΕ)**

Η Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή δίνει στις ομάδες συμφερόντων τη δυνατότητα να εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με τις νομοθετικές προτάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχοντας τρεις βασικές αποστολές: να μεριμνά ώστε η πολιτική και η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης να συνάδουν με τις εκάστοτε οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, επιδιώκοντας συναίνεση για το κοινό όφελος, να ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας συμμετοχικής Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνοντας τη δυνατότητα στις οργανώσεις εργαζομένων και εργοδοτών και άλλες ομάδες συμφερόντων να εκφράζουν τις απόψεις τους, και εξασφαλίζοντας έναν διάλογο μαζί τους και να προωθεί τις αξίες της ευρωπαϊκής ενοποίησης, τη συμμετοχική δημοκρατία και τον ρόλο των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών.

Η Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή καλείται από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να γνωμοδοτήσει για διάφορα θέματα. Μπορεί επίσης να γνωμοδοτεί με δική της πρωτοβουλία. Οι γνωμοδοτήσεις εγκρίνονται με απλή πλειοψηφία. Η Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τα περιφερειακά και εθνικά οικονομικά και κοινωνικά συμβούλια σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση, κυρίως για να ανταλλάσσει πληροφορίες και να συζητά ειδικά θέματα.

Στη συγκεκριμένη εργασία γίνεται ιδιαίτερη εστίαση στα εκπαιδευτικά ζητήματα διαμέσου της γνωμοδότησης σχετικά με την Πράσινη Βίβλο: *«Το άρθρο 126 αποτελεί τη νομοθετική βάση για την ανάληψη κοινοτικής δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης τηρουμένης της αρχής της επικουρικότητας για να διασφαλισθεί ότι δεν θα γίνει ουδεμία απόπειρα εναρμονίσεως των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη. Ωστόσο, για την επίτευξη του ενός από τους προαναφερθέντες στόχους, και συγκεκριμένα στην περίπτωση κατά την οποία τα κράτη μέλη δεν λαμβάνουν σχετική πρωτοβουλία, η ΕΟΚΕ φρονεί ότι είναι ανάγκη να υπάρξει στενή συνεργασία μέσω βούλησης για σύγκλιση των εθνικών συστημάτων και μετά από διαβούλευση των κοινωνικών εταίρων για την επίτευξη του ενός από τους στόχους αυτούς».*

Στη συνέχεια, αναφέρεται στη δυσαρέσκειά της για την απουσία της πολιτισμικής διάστασης και τον τρόπο παρουσίασης της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης εντός της Πράσινης Βίβλου: *«Η ΕΟΚΕ λυπάται για το γεγονός ότι η Πράσινη Βίβλος δεν αναφέρεται στην πολιτισμική διάσταση - στοιχείο πρωταρχικό της ευρωπαϊκής ταυτότητας - και λυπάται επίσης για το γεγονός ότι γίνεται χρήση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης για να επιτευχθούν οι ευρωπαϊκές αξίες ενώ σημείο αφετηρίας να είναι η ίδια η πολιτισμική διάσταση».*

Παράλληλα, τονίζει την ανακρίβεια σχετικά με τον προσδιορισμό της ευρωπαϊκής διάστασης παραθέτοντας προτάσεις, οι οποίες θα λειτουργούσαν ως βοηθητικοί παράγοντες στην εξακρίβωση της έννοιας αλλά και στη διαπίστωση του βάθους της: *«Η ΕΟΚΕ κρίνει ότι η Επιτροπή δεν διευκρινίζει με ακρίβεια τι εννοεί με τις λέξεις «ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης». Κατά τη γνώμη της ΕΟΚΕ, η ευρωπαϊκή διάσταση πρέπει να περιλαμβάνει τις ακόλουθες έννοιες: θα πρέπει να ευνοηθεί η γνώση της πολιτισμικής ποικιλίας της Ευρώπης, ο ανθρωπισμός πρέπει να καταστεί κοινός παρονομαστής, η γνώση των κοινοτικών γλωσσών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την πολιτιστική, οικονομική, τεχνική και επιστημονική συνεργασία για τη δημιουργία μιας Ευρώπης των πολιτών και για την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς, η γνώση των ευρωπαϊκών θεμάτων, η δημιουργία ενός συστήματος μέσα στο οποίο τα άτομα μπορούν να υλοποιούν τις δυνατότητές τους για την καλύτερη ένταξή τους σε έναν κόσμο που γίνεται όλο και πιο ανταγωνιστικός, η ανάπτυξη της βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει, επίσης, να συμβάλλει στην διάπλαση των νέων βάσει των ευρωπαϊκών δημοκρατικών αξιών, και της γνώσης των διαφόρων ευρωπαϊκών πολιτισμικών ταυτοτήτων και να βασίζεται σε μία πανευρωπαϊκή θεώρηση των πραγμάτων, ούτως ώστε κάθε πολίτης να αποκτήσει συνείδηση ότι εκτός από τις εθνικές και ατομικές ιδιαιτερότητές του ανήκει βασικώς στον ενιαίο πολιτισμό της Ευρώπης».*

Τέλος, στις ειδικές παρατηρήσεις της, η Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή επιλέγει να επαναλάβει τη μείζονος σημασίας εκπαίδευση όλων των βαθμίδων μέσω της οποίας θα ευνοηθεί η απόκτηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας: *«Η ΕΟΚΕ επικροτεί την Πράσινη Βίβλο για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, κρίνει απαραίτητο να επικαλεστεί το σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση από το στοιχειώδες έως το ανώτατο επίπεδο της για να ευνοηθεί η ευρωπαϊκή ιθαγένεια. Το ζήτημα της ιθαγένειας θα πρέπει να μελετηθεί και πάλι ενόψει των μελλοντικών διευρύνσεων για τη μεγάλη Ευρώπη».*

## 2.8 Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή των Περιφερειών (ΕτΠ)

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή των Περιφερειών (ΕτΠ) είναι ένα συμβουλευτικό όργανο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελούμενο από τοπικούς και περιφερειακούς εκλεγμένους εκπροσώπους και των 28 κρατών μελών. Μέσω της Ευρωπαϊκής Επιτροπής των Περιφερειών, οι εκπρόσωποι αυτοί μπορούν να διατυπώνουν τη γνώμη τους σχετικά με τη νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης που έχει άμεσο αντίκτυπο στις περιφέρειες και τις πόλεις.

Μόλις η Ευρωπαϊκή Επιτροπή των Περιφερειών λάβει μια νομοθετική πρόταση, προετοιμάζει και εκδίδει γνωμοδότηση την οποία διαβιβάζει στα αρμόδια όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή των Περιφερειών εκδίδει επίσης γνωμοδοτήσεις με δική της πρωτοβουλία. Έτσι, εκτιμώντας ότι το Συμβούλιο, στις 23 Οκτωβρίου 1995, υιοθέτησε ψήφισμα σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να συμβάλουν στην επίλυση των προβλημάτων που έχουν σχέση με το ρατσισμό και την ξενοφοβία, στο οποίο τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στον τομέα της πρόληψης και της εξάλειψης των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, το 1997 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή των Περιφερειών εξέδωσε γνωμοδότηση, στην οποία αναφέρεται λεπτομερώς στο επικείμενο θέμα της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση και αποτελεί ορόσημο στην διαπολιτισμική διάσταση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής.

Αρχικά, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή των Περιφερειών τονίζει ότι *το νοηματικό περιεχόμενο του όρου «πολυπολιτισμικός» αντιστοιχεί σε μια περιγραφική αντίληψη της πραγματικότητας και αναφέρεται στην απλή διαπίστωση της συνύπαρξης πολλών πολιτισμικών αναφορών στον ίδιο χώρο, ενώ η έννοια του «διαπολιτισμικού» προϋποθέτει τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών, λόγω των μεταναστευτικών ρευμάτων, πρόσφατων ή παλαιών και για το λόγο αυτό, αποφάσισε να επικεντρώσει τις παρατηρήσεις της στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης.*

Στη συνέχεια υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι τοπικές και περιφερειακές αρχές ως προς την επέκταση της εφαρμογής της βέλτιστης πρακτικής και της ανταλλαγής εμπειριών στο εν λόγω πεδίο *ιδιαίτερα μέσω του συντονισμού τοπικών και περιφερειακών δικτύων, στα οποία συμμετέχουν οικονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες από όλους τους ενδιαφερόμενους τομείς (κοινωνικές υπηρεσίες, υπηρεσίες στέγασης, κ.λπ.), καθώς και εκπαιδευτικά ιδρύματα και ιδρύματα κατάρτισης.* Επίσης, αναφέρει πως οι τοπικές και περιφερειακές αρχές, λόγω της στρατηγικής σημασίας θέσης που κατέχουν, καθώς βρίσκονται κοντά στον πολίτη, έχουν τη δυνατότητα να κινητοποιήσουν αποτελεσματικά τις τοπικές και περιφερειακές κοινότητες για την προώθηση του σεβασμού της πολιτισμικής πολυμορφίας μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Δεν παραλείπει να επισημαίνει ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση αφενός αποκτά ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικό και πλουραλιστικό χαρακτήρα, από τον πλούτο και την πολυμορφία του οποίου πρέπει να επωφελούνται όλοι και ο οποίος θα πρέπει να γίνει σεβαστός και να υποστηριχθεί και αφετέρου ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσλαμβάνουν ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, αφού ο αριθμός των παιδιών που βρίσκονται σε καθημερινή επαφή, τόσο στο σχολείο όσο και έξω από αυτό, με άτομα που ομιλούν γλώσσες διαφορετικές από τη μητρική τους, υπολογίζεται ότι ανέρχεται περίπου στο 50 % των παιδιών σχολικής ηλικίας επί του συνόλου των κρατών μελών (Εκθεση της Επιτροπής σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών). Η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία στα σχολεία καθίσταται πλέον ο κανόνας, ιδιαίτερα όσον αφορά ορισμένες περιοχές μεγάλων αστικών κέντρων, στις οποίες τα σχολεία που υπάγονται στην κατηγορία αυτή αντιπροσωπεύουν το 50-70 % του συνόλου των σχολείων και σε ορισμένες περιπτώσεις το 100 %.

Στις γενικές παρατηρήσεις η Ευρωπαϊκή Επιτροπή των Περιφερειών τονίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινά από την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών και της ιδιαίτερης αξίας όλων των πολιτισμών και συνιστά μια αρχή και μια προσέγγιση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που απορρέουν από αυτή τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Επισημαίνει ότι η αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας από την πλευρά του σχολείου σημαίνει απαλλαγή από τη λανθασμένη αντίληψη ότι η κυρίαρχη γλωσσική και πολιτισμική εκδοχή που μεταδίδει στους μαθητές είναι και η μόνη και νόμιμη μορφή επικοινωνίας. Και γι' αυτό όλοι οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία υπάρχει μια ποικιλία γλωσσών και διαλέκτων και ότι θα πρέπει να επωφεληθούν από αυτό.

Ωστόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι κάτι το οποίο δεν μπορεί να μείνει περιορισμένο εντός των αιθουσών διδασκαλίας και, άρα, θα πρέπει να αποτελεί τη θεμελιώδη αρχή στην οποία θα πρέπει να βασίζεται οποιαδήποτε δραστηριότητα αναλαμβάνεται στον τομέα της διά βίου εκπαίδευσης, από την προσχολική ηλικία μέχρι την εκπαίδευση των ενηλίκων. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή των Περιφερειών τονίζει ότι η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση σημαίνει την εναντίωση, μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική, σε κάθε είδους διάκριση, σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού. Κατά συνέπεια, θεωρεί ότι είναι σημαντικό να αποφευχθεί η εθνοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και η στερεότυπη παρουσίαση των άλλων πολιτισμών.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή των Περιφερειών κάνει στοχευμένη αναφορά και στο εκπαιδευτικό υλικό καλώντας την Επιτροπή να υποστηρίξει την προετοιμασία και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού που να χρησιμοποιηθεί στα σχολεία της Ένωσης, με σκοπό την επισήμανση του πολιτισμικού και



γλωσσικού πλούτου της Ευρώπης και τη σαφή ένταξή του σε ένα καθορισμένο πλαίσιο κοινής ευρωπαϊκής κληρονομιάς και τονίζοντας ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να δώσουν, επίσης, προτεραιότητα στην εκπαίδευση των παιδιών, στην κατάρτιση των γονέων, καθώς και στην ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών μεταναστών ή παιδιών που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες και λόγω του ότι το στοιχείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να περιληφθεί σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης της προσχολικής περιόδου, των εξωσχολικών δραστηριοτήτων και της εκπαίδευσης των ενηλίκων, σύμφωνα με την προσέγγιση της διά βίου εκπαίδευσης. Θεωρεί ότι, κατά τον τρόπο αυτό, θα προωθηθεί η ένταξη και η κοινωνική συνοχή και καλεί την Ευρωπαϊκή Ένωση να υποστηρίξει τις δράσεις που αναλαμβάνονται στους εν λόγω τομείς.

Παράλληλα, υπογραμμίζει ότι οι συστάσεις που διατυπώνει σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχουν ως στόχο να τονίσουν την ανάγκη ουσιαστικής κινητοποίησης και συνεργασίας των κρατών μελών, τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, με τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των ιδρυμάτων κατάρτισης, των ΜΚΟ, των αθλητικών και πολιτιστικών οργανώσεων των νέων, καθώς και των τοπικών και περιφερειακών αρχών, προκειμένου να προωθηθεί η ανάπτυξη της ποιοτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να ενθαρρυνθεί και να υποστηριχθεί η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών και μέσων για την ευρύτερη και ουσιαστικότερη συνειδητοποίηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και τη μεγαλύτερη αλληλοκατανόηση μεταξύ των πολιτών των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ιδιαίτερα σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.

Τέλος, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή των Περιφερειών συνιστά την διάδοση της βέλτιστης πρακτικής και την ανταλλαγή εμπειριών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διότι θεωρεί πως πραγματική κοινωνική συνοχή είναι δυνατόν να υπάρξει μόνο εφόσον όλοι οι πολίτες διαπνέονται από το ιδανικό του αυθεντικού αμοιβαίου σεβασμού και της ειρηνικής συνύπαρξης, στο πλαίσιο μίας πολυπολιτισμικής συμμετοχικής δημοκρατικής κοινωνίας και υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσπάθεια επίτευξης του εν λόγω στόχου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ Η ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### **3.1 Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Η διαπολιτισμικότητα είναι ένας από τους πολλούς τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και δεν θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την αφομοίωση, αλλά ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό. Στην περίπτωση της αφομοίωσης υπάρχει μία άρνηση να δεχτούμε τη ετερότητα ως ενδεχόμενη κατάσταση και όταν αυτή εμφανίζεται, το κράτος προχωρά στην εξισορρόπηση του συστήματος μέσω της ομογενοποίησης. Στον πολιτισμικό σχετικισμό πάλι έχουμε ακριβώς το αντίθετο: η ισότητα των πολιτισμών αποτελεί τη θεμελιώδη θέση αυτής της κατεύθυνσης. (Νικολάου: 2005)

Ο πολυπολιτισμός ερμηνεύεται συνήθως ως εθνοπολιτισμικός πλουραλισμός. Στο πλαίσιο του εθνικού κράτους συνυπάρχουν ή συγκρούονται ο «ομοιογενής πολιτισμός» της πλειοψηφίας και οι «ξένοι» πολιτισμοί των μειονοτικών- μεταναστευτικών ομάδων. Ζητούμενο σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η οικοδόμηση και διασφάλιση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μέσα σε αυτήν. Η γνωριμία μας με τον Άλλον είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για να αρθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Τα τελευταία στηρίζονται στην άγνοια του «Άλλου», τον οποίο εξαιτίας ακριβώς αυτής της άγνοιας τον ερμηνεύουμε, τον κατηγοριοποιούμε και τον κατατάσσουμε λίγο πολύ αυθαίρετα. Τα στερεότυπα είναι υπεργενικευμένες απόψεις που συχνά σχηματίζουμε για κάποιον άλλο ως μέλος μιας συγκεκριμένης κατηγορίας (γιατροί, δικηγόροι, Ασιάτες, Αφρικανοί, κ.λπ.). Η προκατάληψη είναι η στάση που έχουμε απέναντι στον Άλλον και η οποία τροφοδοτείται από τη στερεοτυπική σκέψη. Όταν πια περάσουμε στο επίπεδο της δράσης ορμώμενης από τη στερεοτυπική σκέψη και τις προκαταλήψεις τότε μιλάμε για διάκριση. Οι διακρίσεις μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές. Η άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και η αποφυγή διακρίσεων περνά από την ουσιαστική γνωριμία μας με τον Άλλον.

Ο Γκόβαρης (2000) αναφέρει τους εξής τύπους πολυπολιτισμικών κοινωνιών: τον *εθνοτικό πολυπολιτισμό* στον οποίο οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες συνυπάρχουν χωρίς να διατηρούν μεταξύ τους σχέσεις, ενώ οι πολιτισμοί αντιμετωπίζονται ως κλειστές οντότητες, τον *φιλελεύθερο πολυπολιτισμό*, όπου δίνεται έμφαση στο άτομο και στα δικαιώματά του, ενώ απορρίπτονται αξιώσεις των μειονοτικών ομάδων για παροχή ομαδικών δικαιωμάτων, τον *αριστερο-φιλελεύθερο*

*πολυπολιτισμό*, κατά τον οποίο προωθείται η συνταγματική κατοχύρωση των δικαιωμάτων των πολιτισμικών ομάδων και η ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων τους και τέλος τον *κριτικο-αναστοχαστικό πολυπολιτισμό*, όπου δίνεται έμφαση στις αρχές της «ισότιμης αντιπροσώπευσης» των εθνικοπολιτισμικών ομάδων στις κοινωνικές δομές, στη «διαπολιτισμική αναγνώρισή τους», στην ανάδειξη των κοινών τους στοιχείων, καθώς και στην ανάπτυξη της αυτοσυνείδησης όλων των ατόμων.

Η διαπολιτισμικότητα, αποδεχόμενη την ετερότητα ως κατάσταση υπαρκτή, τόσο στη χώρα μας όσο και στις περισσότερες χώρες του πλανήτη, θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία εκείνου του περιβάλλοντος που θα χαρακτηρίζεται από: την αποδοχή και τον σεβασμό της ιδιαιτερότητας του Άλλου, τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, τη φροντίδα και παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή.

Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με τη συνύπαρξη και συνεκπαίδευση όλων των παιδιών μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου δε θα επικρατούν σχέσεις επιβολής του ισχυρότερου πάνω στον ασθενέστερο, αλλά αντίθετα θα χαρακτηρίζεται από το δημοκρατικό πνεύμα της ισονομίας, της ισοπολιτείας και της ισότιμης αντιμετώπισης. Η ιδιαιτερότητα των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον δεν θα πρέπει να αποτελεί τροχοπέδη στην πρόοδο μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Οι αλλόφωνοι μαθητές θα πρέπει να αντιμετωπίζονται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως φορείς ενός «διαφορετικού» και όχι ενός «ελλειμματικού» πολιτισμικού κεφαλαίου.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει καλοπροαίρετα στην ανάδειξη, στήριξη και κατανόηση των «διαφορετικών» πολιτισμών χωρίς να αγνοεί τη σημασία της «πολιτισμικής ιδιαιτερότητας» ως βάσης του κοινωνικού-πολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού των μεταναστευτικών ομάδων. (Unesco 2002: 74-76). Άλλωστε αναγνωρίζεται σε όλους το δικαίωμα να διατηρούν δεσμούς με την εθνική και πολιτισμική τους κοινότητα, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις ρίζες τους και να αυτοκαθορίσουν τη θέση τους στον κόσμο (op. cit: 71).

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» πρωτοεμφανίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία τη δεκαετία του '80 και συνδέεται αρχικά με το φαινόμενο της παλιννόστησης και ειδικότερα με τη σχολική (επαν)ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών. Ο Γκότοβος αναφέρει ότι οι εισηγητές του όρου στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του '80 ήθελαν να δηλώσουν με την πρόθεση «δια» όχι μόνο το υπαρκτό γεγονός της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, αλλά κυρίως μία προγραμματική θέση: «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: 3).

Κατά τον Βακαλιό (1997) η μονοπολιτισμική αγωγή ως παράγοντας κοινωνικής συνοχής έχει γίνει ιστορικά ξεπερασμένη με βάση τη νέα αντίληψη για τον πολιτισμό. Για την ακρίβεια θεωρεί πως η μονοπολιτισμική εκπαίδευση επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα εξωθώντας τις μειονότητες σε κοινωνικές συμπεριφορές και πρακτικές που διαταράσσουν την κοινωνική ομαλότητα. Οι παραπάνω παράγοντες σε συνδυασμό με τη συμμετοχή της Ελλάδας στη Ευρωπαϊκή Ένωση επιτάσσουν κατά τον Βακαλιό την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής στροφής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εκπαίδευση που υιοθετεί έναν διαπολιτισμικό προσανατολισμό έχει καθήκον της να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν την ετερότητα που χαρακτηρίζει το ανθρώπινο γένος, την πολυμορφία των τρόπων ζωής και μέσα από κοινές δράσεις να τους ενισχύει, ώστε να εντοπίζουν τα κοινά σημεία που ενυπάρχουν ανάμεσά τους, αλλά και τον βαθμό αλληλεξάρτησης. Πρέπει να σημειωθεί ότι η δέσμευση σε κοινούς στόχους μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο σε ένα πλαίσιο ισότητας και αποτελεί έναν τρόπο εξομάλυνσης των εντάσεων και των συγκρούσεων μεταξύ των πολιτισμών (Unesco 2002: 137-138).

Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους η ζωή σε πολιτισμικές κοινότητες και σε κάθε χώρα επηρεάζει τις άλλες χώρες, όπως την άμεση επίδραση που τα διεθνή γεγονότα ασκούν στην καθημερινή ζωή τους. Η εκπαίδευση θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την αυξανόμενη πολυπλοκότητα των παγκοσμίων φαινομένων, την αλληλεπίδραση των εθνών στον σημερινό κόσμο, καθώς και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις, ώστε όλοι οι άνθρωποι να δρουν με βάση το συλλογικό συμφέρον (Banks 2004: 142).

Αυτό απαιτεί ανθρώπους με αναπτυγμένη κριτική σκέψη και δέσμευση σε κοινές πανανθρώπινες αξίες, όπως είναι η ειρήνη, η δικαιοσύνη, η ελευθερία, η δημοκρατία, η αγάπη. Για να γίνουν οι μαθητές σκεπτόμενοι και αποτελεσματικοί πολίτες, πρέπει να κατακτήσουν γνώσεις υψηλού επιπέδου, να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους παράγεται η γνώση και τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται με τα άτομα που την παράγουν, να κατατάσσουν τα γεγονότα ως προς τη σπουδαιότητά τους, αλλά και να υιοθετούν μια κριτική προσέγγιση απέναντι στον καταγιγισμό των πληροφοριών που δέχονται. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την πολυδιάστατη παρουσίαση της πραγματικότητας, ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τα ερμηνευτικά σχήματα με τα οποία κατανοούν τον κόσμο. Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να βοηθά τους μαθητές να μάθουν να παράγουν και οι ίδιοι γνώση και να χρησιμοποιήσουν αυτή τη

γνώση για να αναλάβουν δημοκρατική και πολιτική δράση με σκοπό τη βελτίωση του κόσμου (Banks 2004: 144-145).

Σύμφωνα με τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (1997:21), το επιστημονικό ενδιαφέρον για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Δυτική Ευρώπη συμπίπτει χρονικά με την εμφάνιση του μεγάλου μεταναστευτικού ρεύματος εργατών προς τις αναπτυσσόμενες βιομηχανικά χώρες. Υπό την πίεση αυτών των μεταναστευτικών ρευμάτων, ανέκυψε το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών της χώρας υποδοχής το οποίο τροφοδότησε με τη σειρά του τη συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η απόπειρα συγκρότησης της διαπολιτισμικής αγωγής ως διακριτού τύπου εκπαίδευσης αντανακλά σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας ως νέας μορφής κοινωνικής οργάνωσης.

Ο Γκόβαρης εκτιμά πως η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί αναγκαιότητα για τις διαπολιτισμικές κοινωνίες καθώς προβάλλει τη σημασία των παιδαγωγικών σχέσεων αναγνώρισης των πολιτισμικών και γλωσσικών κεφαλαίων των μαθητών για την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρεί πως «η ελλιπής αναγνώριση βιώνεται κυρίως ως μη παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων διαπραγμάτευσης και αξιοποίησης του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου στις διαδικασίες παραγωγής γνώσης και αποτελεί μια διαδικασία θεσμικού στιγματισμού.» (Γκόβαρης 2004).

Ο Νικολάου αναφέρεται στη σημασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης για τη διαπολιτισμική κατεύθυνση των εγχώριων ερευνών στις επιστήμες της Αγωγής: «Καταλύτης σε αυτή την προσπάθεια αναπροσανατολισμού της επιστημονικής σκέψης πάνω σε θέματα της διαπολιτισμικότητας και της διαχείρισης της πολυπολιτισμικής κοινωνίας υπήρξε μία ξεχωριστή διάσταση της διαπολιτισμικότητας, η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, η οποία, εκτός της οικονομικής και κανονιστικής της διαδικασίας που εμπεριέχει, προϋποθέτει την αλληλογνωριμία, αποδοχή, κατανόηση και αλληλεπίδραση των εθνών και των κατοίκων τους που οικοδομούν την Ευρώπη. Επιπλέον, το γεγονός ότι σε αυτή την περίπτωση τόσο οι εμπλεκόμενοι πληθυσμοί όσο και ο τελικός στόχος (η οικοδόμηση του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου και του ευρωπαϊού πολίτη) φαντάζουν πολύ πιο «ευγενείς» από τους δυστυχείς και απαξιωμένους μετανάστες, οδήγησε στην υπερπήδηση κάποιων πολύ ισχυρών προκαταλήψεων. Έτσι, μέσα από δράσεις στο κοινό πλέον ευρωπαϊκό χώρο, μπόρεσαν να διαμορφωθούν κάποια, αρκετά αποτελεσματικά, διδακτικά εργαλεία, τα οποία από τη γένεσή τους ήταν υποχρεωμένα να βασιστούν πάνω στις αρχές της διαπολιτισμικότητας» (Νικολάου 2000:134-135) όπως αυτές περιεγράφηκαν παραπάνω.

Η ανάγκη για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προέκυψε από το συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι οι σημερινές πολυπολιτισμικές -πολυεθνικές, πολυθρησκευτικές κοινωνίες-

παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές σε σχέση με αυτές τις κοινωνίες των προηγούμενων εποχών και ότι οι διαφορές αυτές θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην άσκηση της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής πρακτικής. Το γεγονός αυτό συνιστά μια κρίσιμη εξέλιξη στην αντίληψη του σύγχρονου ανθρώπου τόσο για τον πολιτισμό όσο και για το πολιτισμικό του περιβάλλον με συγκεκριμένο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.

Τα στερεότυπα για δήθεν εθνική ομοιογένεια δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, καθώς δεν υπάρχει σε κανέναν λαό ομοιογένεια. Ο ορεινός πληθυσμός π.χ. διαφέρει πολιτισμικά από τον πεδινό ή τον νησιωτικό πληθυσμό της ίδιας χώρας. Σε όλα τα κράτη συναντούμε μειονότητες που ομιλούν διαφορετικές γλώσσες, έχουν διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις και κουλτούρες. Όλοι οι πολιτισμοί είναι ένα κράμα από αμοιβαίες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις. Κάθε κοινωνική ομάδα διαλέγει να ακολουθήσει το δικό της δρόμο και οικειοποιείται τα πολιτισμικά αγαθά διαφορετικά από κάποια άλλη κοινωνική ομάδα (Μπενέκος Δ., 2002).

Για να έχει θετικά αποτελέσματα η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να έχει πραγματοποιηθεί η εισαγωγή της κριτικής, της αλληλεπίδρασης, της ανταλλαγής και της αλληλεγγύης στην εκπαιδευτική πρακτική. Πιο συγκεκριμένα, διαπολιτισμική αγωγή χαρακτηρίζεται το είδος αγωγής στο οποίο: απορρέει η πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές εκτιμώνται και συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους και είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις.

Στην Ελλάδα η λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων ιδιαίτερα σε πολυπολιτισμικές περιοχές όπως η Θράκη όπου φοιτούν πολλοί μαθητές/τριες αλλοδαποί αλλά και παλλινοστούντες από τη Γεωργία, την Αρμενία, τη Ρωσία, το Καζακστάν, τη Βουλγαρία, την Ουκρανία κ.ά. παρατηρούνται αρκετά προβλήματα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Σε τέτοια σχολεία με μαθητές/τριες στην πλειονότητα παλλινοστούντες, μουσουλμάνους τσιγγανόπαιδες τα προβλήματα επικοινωνίας είναι τα πιο σημαντικά. Το ίδιο παρατηρείται και στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και κατ'επέκταση του λεξιλογίου και στα σχολεία των Ομογενών στο εξωτερικό (Δαμανάκης, 1997).

Όσον αφορά τις αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Helmut Essinger (όπ. αναφ. στο Μάρκου, 1996:27· Γεωργογιάννης, 1997:130), θεωρεί ότι αποτελεί την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία και αναφέρει τις τέσσερις βασικές αρχές της:

1. *εκπαίδευση για ενσυναίσθηση* που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας για αυτούς.
2. *εκπαίδευση για αλληλεγγύη* που αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης και υποδηλώνει μία έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μία έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας της αδικίας.
3. *εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό* που μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και που αποτελεί ταυτόχρονα και μία πρόκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.
4. *εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης* που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων ώστε να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Όσον αφορά τους στόχους της, μπορούμε να πούμε ότι βασικός στόχος της διαπολιτισμικής πορείας, της διαδικασίας δηλαδή μέσω της οποίας άτομα που χαρακτηρίζονται για την μεταξύ τους ετερότητα έρχονται σε επαφή, είναι η συνεργασία και η αρμονική και ισότιμη συμβίωση. Η διαδικασία αυτή ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα. Συγκεκριμένα, στο πρώτο βήμα οι διαφορετικές ομάδες έρχονται σε επαφή κάτι το οποίο, όπως έχει προαναφερθεί, αποτελεί και προϋπόθεση για την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, καθώς πολλές φορές λόγω της άγνοιας οι κατηγοριοποιήσεις των ατόμων μπορεί να χαρακτηριστούν ως αυθαίρετες. Πράγματι, μέσω της αλληλεπίδρασης με τον «άλλο» μπορούμε να διαμορφώσουμε πιο αξιόπιστες απόψεις σχετικά με αυτόν, παρακάμπτοντας έτσι μάλλον αποτελεσματικότερα τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Στη συνέχεια, μέσω της επαφής επιχειρείται η απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και από τις δύο πλευρές. Ωστόσο, το εγχείρημα αυτό δεν είναι βέβαιο ότι θα επιτευχθεί, καθώς η γνωριμία με τον Άλλο δεν λειτουργεί μόνο στην κατεύθυνση της αποδοχής, αλλά μπορεί να καταλήξει και σε απόρριψη αν οι θετικές προσδοκίες μας για τους άλλους δεν επαληθευτούν. Στην περίπτωση που ο προηγούμενος στόχος επιτευχθεί και αναπτυχθεί εμπιστοσύνη μεταξύ των ατόμων, διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ τους και επιτυγχάνεται ο τελικός σκοπός της «διαπολιτισμικής πορείας» που είναι η δυνατότητα συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα που συνθέτουν μια κοινωνία (Νικολάου, 2011:210-212).

Γενικότερα, ως στόχο αγωγής μπορούμε να ορίσουμε την αποδυνάμωση αναπαραστάσεων περί αληθινής ταυτότητας και επικίνδυνου ξένου. Βασικός στόχος της παιδαγωγικής είναι η ανάδειξη της ετερότητας ως προϋπόθεσης κάθε διαδικασίας μάθησης, συμβάλλοντας έτσι στον απεγκλωβισμό από τις προκαταλήψεις. Η αγωγή και ιδιαίτερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο συνάντηση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά τη συνάντηση, τη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Νικολάου, 2011:218-219· Δαμανάκης, 2005:108- 109). Αν ορίσουμε λοιπόν ως στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη συνάντηση με τον ξένο, τότε πρέπει να στηριχθούν όλες εκείνες οι προσπάθειες διατήρησης της διαφοράς του. Η αφομοίωση του ξένου δεν μπορεί να αποτελεί στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χρήστος Γκόβαρης, 1991).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να εξασφαλίζουν συνθήκες που επιτρέπουν στον μαθητή να αναπτύξει μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις, να αποκτήσει ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια. Επιπλέον, θα πρέπει να δημιουργηθούν συνθήκες που θα παρέχουν τη δυνατότητα δια βίου ανανέωσης γνώσεων και δεξιοτήτων και ίσες ευκαιρίες και που θα καλλιεργούν κοινές στάσεις και αξίες. Τέλος, η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας, όπως επίσης και στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας (Μάρκου & Παρθένης, 2011:162· Νικολάου, 2011:292-293). Τα σχολεία του 21ου αιώνα, συνεπώς, θα πρέπει να στοχεύουν στην προώθηση δίγλωσσων ή πολύγλωσσων δεξιοτήτων και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (intercultural sensitivity) για όλους τους μαθητές. Επιπλέον, θα πρέπει να στοχεύουν στη διερεύνηση τρόπων για να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να αποφοιτήσουν με υψηλές επιδόσεις στα μαθήματα και να προάγουν την ευαισθητοποίηση και το ενδιαφέρον για το γενικό καλό στην κοινωνία μας (Cummins, 2003:284).

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης αλλά αναφέρεται σε αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Σε μια σχολική τάξη το διαπολιτισμικό μοντέλο στοχεύει στη εξισορρόπηση των ανισοτήτων και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές γλωσσικές δομές και συμπεριφορές (Νικολάου, 2011:222). Συνεπώς, στα πλαίσια της εκπαίδευσης η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας του



κάθε μαθητή και η συνείδηση της ιδιαιτερότητάς του αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις συνάντησης με διαφορετικούς πολιτισμούς. Στόχος δε θα πρέπει να είναι η υπέρβαση των δεσμών του υποκειμένου με τον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας του αλλά η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας που θα επιτρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και να διερευνούμε τις διαφορές μας με τους άλλους χωρίς όμως να τις αξιολογούμε και να τις ιεραρχούμε (Γκόβαρης, 2004:90). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, την ανάγκη εκμάθησης των παιδιών, από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, αυτών των πρακτικών που θα τα βοηθήσουν να αποκτήσουν την ικανότητα να συγκρίνουν και μέσα από αυτή τη διαδικασία να αποκτήσουν την ικανότητα σεβασμού των διαφορών. Σε αυτό το πλαίσιο ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού, τον οποίο θα αναλύσουμε παρακάτω.

### **3.2 Οι σύγχρονες τάσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση -Τα εκπαιδευτικά μοντέλα**

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '60 στα εκπαιδευτικά συστήματα της Αμερικής και του Καναδά, προκειμένου να ανταποκριθούν στα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας που παρουσίαζαν τα παιδιά των μειονοτήτων. Σύμφωνα με έρευνες, με έρευνες, το κυριότερο αίτιο της σχολικής αποτυχίας δεν ήταν η ελλιπής γνώση της επίσημης γλώσσας, όπως θεωρήθηκε αρχικά, αλλά η αδυναμία των εκπαιδευτικών, και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, να αντεπεξέλθουν και να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών. Έτσι, ενώ αρχικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση έδινε έμφαση μόνο στη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας με την ίδρυση τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, στη συνέχεια έστρεψε την προσοχή της στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την αναγνώριση της κουλτούρας των μαθητών αυτών.

Προς το τέλος του 20ου αι., αναπτύχθηκαν, πέντε μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βασιζόμενα σε εκπαιδευτικές πολιτικές διαφορετικών προσεγγίσεων:

- το αφομοιωτικό μοντέλο: σήμαινε πως όλοι ο μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση, πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό και πως το μόνο μέσο γι' αυτόν το σκοπό είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας (η γλώσσα της χώρας υποδοχής) και του εθνικού πολιτισμού της.

- το μοντέλο ενσωμάτωσης: με την ενσωμάτωση η υπάρχουσα παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας. Πιστεύεται ότι η γνώση από τα παιδιά των μεταναστών των πολιτισμικών και ιστορικών στοιχείων θα βοηθήσει στην αναγνώριση της διαφοροποίησης στον τρόπο ζωής, τη θρησκεία κτλ., κάτι που θα διευκολύνει πολύ τη διαδικασία ενσωμάτωσης και θα αποτρέψει λάθη από άγνοια.
- το πολυπολιτισμικό μοντέλο: Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή τους.
- το αντιρατσιστικό μοντέλο: Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι, πέρα από τις στάσεις των ατόμων, πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών μαθητών.
- το διαπολιτισμικό μοντέλο: ο όρος διαπολιτισμικός δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων. Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα εξής: α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, β) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, γ) προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου, δ) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης κτλ.

### **3.2.1 Το Διαπολιτισμικό (intercultural) Μοντέλο**

Η διαπολιτισμική προσέγγιση αναπτύσσεται και αυτή τη δεκαετία του '80, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο. Η διαπολιτισμικότητα προβλήθηκε ως μια αναγκαιότητα, τόσο λόγω των μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο, όσο και λόγω της αποτυχίας των προηγούμενων προσεγγίσεων (Νικολάου, 2011:130· Πορτελάνος, 2015:172). Ο όρος «διαπολιτισμός» δηλώνει μία διαλεκτική σχέση, μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης της συνεργασίας

ανάμεσα σε άτομα των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1996:24-25· Γεωργογιάννης, 1997:129).

Γενικότερα, η διαπολιτισμική παιδαγωγική, ως αναλυτικός κλάδος, ασχολείται σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης υποκειμένων και ομάδων που είναι, ή λογίζονται, ως διαφορετικά μεταξύ τους, όταν η αλληλεπίδραση αυτή αφορά παιδαγωγικά πεδία. Ο κλάδος αυτός έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση της κοινωνικοποίησης του ατόμου, που ορίζεται ως διαφορετικός, και ζει εντός της επικράτειάς του ελληνικού εθνικού κράτους, αλλά και τη συγκρότηση της εικόνας του συλλογικού «εγώ» και του συλλογικού «άλλου» μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Γκότοβος, 2002:4-5). Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική ενδιαφέρεται, κυρίως, για τις συλλογικότητες που διακρίνονται σε εθνικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο και για την ένταξη τους σε κοινωνικές ομάδες και όχι τόσο για τις διαφορετικές ατομικές υπάρξεις που συνυπάρχουν στο περιβάλλον που ασκεί αγωγή (Γκότοβος, 2002:10).

Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ευρώπη χρονικά τοποθετείται στην περίοδο μεταξύ 1965-1980. Αρχικά, η αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών-μεταναστών αντιμετωπίστηκαν με την «υπόθεση του ελλείμματος», σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αυτά εισερχόταν στο σχολείο με ένα ελλειμματικό μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο έχριζε αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών μέτρων. Τη δεκαετία του '80 υπήρξε μια μεταστροφή από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς», η οποία θεωρούσε πως το κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών δεν ήταν ελλειμματικό, αλλά διαφορετικό. Η «υπόθεση της διαφοράς», με την προώθηση των αρχών του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας οδήγησε στην γέννηση της διαπολιτισμικής αγωγής.

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί το περιεχόμενο των όρων «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Συγκεκριμένα, με τον όρο διαπολιτισμική αγωγή, εννοούμε τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, που εκφράζεται μέσα από τις στάσεις και τον τρόπο ζωής των μελών μιας κοινωνίας. Σύμφωνα με αυτό, η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται και αφορά όλα τα μέλη της κοινωνίας (Δαμανάκης, 2005:40). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, από την άλλη, σύμφωνα με τον επικρατέστερο σήμερα ορισμό, «χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών και αποτελεί το μέσο

δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ διαφόρων πολιτισμών» (Γκόβαρης, 2004:110). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά έναν γνωστικό χώρο, που περιλαμβάνει ένα σύνολο γνωστικών αντικειμένων, όπως η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμική Αγωγή, Διαπολιτισμική Ψυχολογία, Διαπολιτισμική Ιστορία, Διαπολιτισμική Θεολογία, Διδακτική της γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας, Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση κ.ά. (Μπάρος, 2014:151). Είναι αρχή, διαδικασία και κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ως αρχή, υποδεικνύει ότι θα πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ως διαδικασία, προβλέπει μια διαρκή αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα στα μέλη των διαφόρων ομάδων και, ως κίνημα, περιλαμβάνει τη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών με σκοπό να μπορούν όλοι να εκφραστούν ελεύθερα ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες (Γεωργογιάννης, 2008:84).

Οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τονίζουν την ανάγκη ριζικών παρεμβάσεων για τον παραμερισμό των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και των διακρίσεων, τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο της δομής και των θεσμών της κοινωνίας (Μάρκου, 1996:2-3). Αναλυτικότερα, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιδιώκεται η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διαχείριση της πολιτισμικής ταυτότητας και με την ανάπτυξη σχέσεων με άτομα και ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η εκπαίδευση αυτή βασίζεται σε θεμελιώδεις αξίες, που στοχεύουν στην προαγωγή της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης μέσω του διαλόγου και της ένταξης των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση κοινωνία (Μπάρος, 2014:213-215). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιτυγχάνεται μέσα από μια αυτοκριτική που διαθέτει ένα εκπαιδευτικό σύστημα και την αυτοσυνειδησία που επιτρέπει ένας εγχώριος πολιτισμός, ενώ αποτελεί ένα πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, που σέβεται και αξιοποιεί την πολιτισμική διαφορά. Επιπλέον, βασίζεται σε μια αντίληψη για την κοινωνία, σύμφωνα με την οποία, η ομαλή ένταξη σε αυτήν ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και η απαιτούμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθουν, μόνο εάν όλα τα μέλη της, ανεξαρτήτως καταγωγής, έχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση και κοινή αντίληψη σε πανανθρώπινες αξίες (Πορτελάνος, 2002:31).

Το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι πως δεν έχει κατορθώσει να επιτύχει την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, να βελτιώσει σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, να παραμερίσει τις προκαταλήψεις, τα

στερεότυπα, να περιορίσει τον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου και να μεταβάλλει τη σχέση εξουσίας και ανισότητας (Μάρκου & Παρθένης, 2011:27-28)

### **3.2.2 Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού**

Ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού εν γένει δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Σε ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως αναδεικνύεται σε ουσιαστικό μοχλό που δύναται να προαγάγει και να αναπτύξει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα συμβάλλουν στην ομαλή και ισότιμη κοινωνική ζωή των μαθητών, ειδικά των προερχόμενων από μειονοτικές ομάδες. Η κοινωνία αποτελεί ένα σύνολο ρόλων και τα άτομα κοινωνικοποιούνται στα πλαίσια αυτά προσλαμβάνοντας το καθένα τον δικό ρόλο. Ως ρόλος θεωρείται το σύνολο των κανόνων και των προσδοκιών συμπεριφοράς, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από την θέση που κατέχει κάθε άτομο στην κοινωνία. Στο σχολείο τα άτομα, εκπαιδευτικοί και μαθητές, είναι επιφορτισμένοι με συγκεκριμένους ρόλους που απορρέουν από τη θέση, την εξουσία, τις αρμοδιότητες, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν.

Ιστορικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού εξαρτάται τόσο από την δομή και μορφή λειτουργίας του σχολείου, όσο και από τις εκάστοτε πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Συνεπώς, σύμφωνα με τις τέσσερις λειτουργίες του σχολείου που αναφέρθηκαν στην αρχή του προηγούμενου κεφαλαίου μπορούμε να κατανοήσουμε και τους διαφορετικούς ρόλους που έχει να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός στην άσκηση του επαγγέλματός του. Αναλυτικότερα, η παιδαγωγική- κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου του προσδίδει τον ρόλο του παιδαγωγού, η διδακτική-μαθησιακή του διδασκάλου, η αξιολογική-επιλεκτική του αξιολογητή και η εποπτική-κουστωδιακή του επόπτη (Κωνσταντίνου, 2015:120-129).

Στις τάξεις των ελληνικών σχολείων τα τελευταία χρόνια παρατηρείται, όπως προαναφέρθηκε, μια ολοένα και αυξανόμενη γλωσσική, εθνική, οικονομική και κοινωνικοπολιτική ανομοιογένεια. Κάτω από αυτές τις συνθήκες κάθε επαγγελματίας εκπαιδευτικός σε κάποια στιγμή της καριέρας του θα κληθεί να διδάξει σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές θα χαρακτηρίζονται από διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές ή γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Στις αλλαγές αυτές που

συντελούνται, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ανάμεσα σε άλλα θα είναι να γνωρίσει στους μαθητές του τόσο τη δική τους κουλτούρα όσο και τις κουλτούρες των συμμαθητών τους με διαφορετική χώρα προέλευσης. Καλείται, δηλαδή, να παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και στους αλλοδαπούς μαθητές (Σταμέλος, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, συνεπώς, να υιοθετήσουν ένα πολυδιάστατο ρόλο που θα τους επιτρέψει να προετοιμάσουν τους μαθητές γνωστικά, πνευματικά και κοινωνικά ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει να βοηθήσουν κάθε μαθητή να αναπτύξει μια θετική αίσθηση αυτοεκτίμησης, να καθοδηγήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν αισθήματα συμπάθειας για τους άλλους και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε κάθε μαθητή (Tiedt, 2006:97). Σε αυτό το σημείο δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι και αυτοί οι άνθρωποι που φέρουν στην τάξη τις πολιτισμικές τους αντιλήψεις, τις αξίες, τις προσδοκίες, τα οράματά τους, καθώς επίσης και τις προκαταλήψεις, στερεότυπα και τις παρανοήσεις τους, οι οποίες παρεμβάλλονται και επηρεάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τον τρόπο που τα μηνύματα μεταδίδονται και προσλαμβάνονται από τους μαθητές (Μάρκου, 1996:53-54).

Γενικότερα, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι έχουν προσδιορίσει το δικό του ρόλο ή την ταυτότητά τους, το ρόλο τους σε σχέση με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, και ειδικότερα σε σχέση με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και τις κοινότητές τους (Cummins, 2003:63-64). Σύμφωνα με αυτό, είναι πολύ σημαντικό το σχολείο και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους, καθώς, όπως έχει φανεί από πλήθος ερευνών, όταν οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές με τους δασκάλους ενισχύουν την αυτοεικόνα των πρώτων, τότε δημιουργούνται περισσότερες πιθανότητες για μάθηση, καλύτερες επιδόσεις και ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία (Brophy, 1983· Jussim, 1989· Jussim & Eccles, 1992· Κατσίρης, 2005· Λυκίδη, 2012). Αντίθετα, όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη, οι τελευταίοι τοποθετούνται σε μειονεκτική θέση, με αποτέλεσμα την έλλειψη

συμμετοχής από μέρους τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές των οποίων οι σχολικές εμπειρίες αντικατοπτρίζουν συνεργατικές σχέσεις αποκτούν την ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και το κίνητρο που χρειάζονται για να συμμετέχουν αποδοτικά στο μάθημα, έχοντας αποκτήσει μια ασφαλή αίσθηση ταυτότητας και την αίσθηση πως ανήκουν στη μαθησιακή κοινότητα της τάξης (Cummins, 2003:48,62-63).

Στο πλαίσιο αυτό έχουν προταθεί διάφορες στρατηγικές από ερευνητές που θα πρέπει να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί. Κάποιες από αυτές είναι:

- **Δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος.** Οι αλλοδαποί μαθητές συνήθως αισθάνονται απομόνωση και μοναξιά. Οι καθηγητές πρέπει να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν αυτά τα συναισθήματα, αναπτύσσοντας το σεβασμό, και περιορίζοντας τις φοβίες τους. Ακόμη, πρέπει να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και έμπιστο περιβάλλον, μοιραζόμενοι με τους μαθητές τις δικές τους εμπειρίες και δίνοντας στους μαθητές με περισσότερα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα το ρόλο του βοηθού στους νεότερους, προκειμένου να προσαρμοστούν ευκολότερα.
- **Δόμηση του περιεχομένου του μαθήματος** πάνω στη γνώση που έχουν αποκτήσει οι μαθητές από τις διαφορετικές χώρες που έχουν ζήσει, ταξιδέψει και αποκτήσει εμπειρίες. Έτσι ενισχύεται η γνώση των μαθητών, ενώ παράλληλα αυξάνεται η αυτοεικόνα και η αίσθηση της αυτοεκτίμησής τους.
- **Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης.** Οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να πιστέψουν στις δυνατότητές τους, έτσι ώστε να επιμείνουν και να πετύχουν στο σχολικό περιβάλλον, ξεπερνώντας τις δυσκολίες προσαρμογής που συναντούν.
- **Σύνδεση των μαθημάτων με τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών.** Έτσι, τα παιδιά θα συνειδητοποιήσουν τις γνώσεις τους και θα τις μεταφέρουν στο νέο σχολικό περιβάλλον.
- **Ανάπτυξη περιεχομένου σχετικού με την κουλτούρα των μαθητών.** Ο εμπλουτισμός του περιεχομένου του μαθήματος με στοιχεία των πολιτισμών των διαφορετικών χωρών ενισχύει το αίσθημα της υπερηφάνειας για τη χώρα τους και παράλληλα εμπλουτίζει τις γνώσεις τους για άλλους πολιτισμούς.
- **Ενθάρρυνση της εθνικής αναγνώρισης** που επηρεάζει την ανάπτυξη των αξιών, των συνηθειών, των επιλογών στον τρόπο ζωής και των προσεγγίσεων στη διδασκαλία. Η καλλιέργεια της εθνικής αναγνώρισης βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν και να σεβαστούν την πολιτισμική κληρονομιά, την ιστορία των διαφορετικών εθνικοτήτων,

διατηρώντας παράλληλα την αξία της δικής τους κληρονομιάς στο μυαλό και την ψυχή τους.

- **Εφαρμογή της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας** σε μικρές ομάδες για τη βελτίωση των σχέσεων, την αύξηση της παρακίνησης, τη μείωση των επιπέδων του άγχους.
- **Ανάπτυξη μιας γνωστικής βάσης των αντικειμένων του μαθήματος.** Με τη στρατηγική αυτή οι μαθητές ενθαρρύνονται για ανεξάρτητη εξάσκηση, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα λάθη τους και να τα διορθώνουν και καταγράφουν την επιτυχία τους.



### 3.2.3 Η συνεργατική μέθοδος ως εργαλείο του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ως μία γενική και διαφοροποιημένη παιδαγωγική μέθοδος, η συνεργατική μάθηση φτάνει στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με σκοπό να προσφέρει στην εγκαθίδρυση μιας αμοιβαίας σχέσης. Η πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία προϋποθέτει τη χρήση συνεργατικών μεθόδων και στρατηγικών, για την ανακάλυψη του κόσμου των μαθητών και την ενσωμάτωσή τους στον κόσμο της τάξης. Για τους μαθητές, οι μέθοδοι αυτές και οι στρατηγικές σχεδιάστηκαν για να μεγιστοποιήσουν τη συμμετοχή και συνεισφορά τους. Για τους εκπαιδευτικούς, η συνεργατική μάθηση ελαχιστοποιεί το ρόλο τους ως μοναδική πηγή της γνώσης, ώστε να δημιουργηθεί χώρος για αυτό που οι μαθητές φέρουν κατά τη διαδικασία της μάθησης. Όταν οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν ένα μαθησιακό έργο που απαιτεί ζεύγη ή μικρές ομάδες μαθητών να ανταλλάξουν ιδέες και πληροφορίες σχετικά με ένα θέμα ή να σχεδιάσουν πώς να μελετήσουν κάτι μαζί, προσκαλούν τους μαθητές να κάνουν την εμπειρία και τις γνώσεις τους ένα ζωτικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (Sharan, 2010).

Οι συνεργατικές μέθοδοι μάθησης ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ανεξάρτητα από τις διαφορές μεταξύ τους. Επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν τις εργασίες, έτσι ώστε κάθε μέλος της ομάδας να έχει την ευκαιρία να διεκπεραιώσει αυτό που του αναλογεί σύμφωνα με τις ικανότητές του, δημιουργώντας έτσι τις συνθήκες που βοηθούν τους μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο και ικανότητες να αποκτήσουν την αποδοχή μεταξύ των συμμαθητών τους. Με το χρόνο και την πρακτική οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι τα διαφορετικά συμφέροντα, υπόβαθρα, αξίες και ικανότητες των μελών της ομάδας είναι στην πραγματικότητα το μεγαλύτερο προσόν της και εμπλουτίζουν το πεδίο γνώσης της τάξης, η οποία γίνεται αυτό που ο Thelen (1981), αποκαλεί "το κεφάλαιο τους- μια μορφή πλούτου που φέρνει μαζί της μια προσδοκία στήριξης για περαιτέρω ενδιαφέρουσες επενδύσεις".

Το πως ο πολιτισμός επηρεάζει τη μάθηση, είναι κάτι που πρέπει να διερευνηθεί μέσα από τις έννοιες του πολιτισμού και της πολιτισμικής πολυμορφίας. Ο πολιτισμός επηρεάζει αυτό που ο άνθρωποι γνωρίζουν και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν οι εκπαιδευτικοί σε μια πολυπολιτισμική τάξη αντιμετωπίζουν τόσες πολλές διαφορετικές νοοτροπίες, συμπεριφορές και προσδοκίες, μπορεί να δουν ως μια πρόκληση για τον παραδοσιακό τους ρόλο ως εκπρόσωποι της κυρίαρχης κουλτούρας της κοινωνίας. Αν μέρα με

τη μέρα, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με ποικίλες και άγνωστες συμπεριφορές και αντιλήψεις για το τι συμβαίνει στην τάξη, μπορεί να βοηθηθούν ώστε να εξετάσουν τον τρόπο που η δική τους κουλτούρα διαμορφώνει τη συμπεριφορά τους και τις στάσεις τους ως ανθρώπων και ως εκπαιδευτικών. Σίγουρα τέτοια συνειδητοποίηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή ένταξη των πολλαπλών προοπτικών στη διδασκαλία (Sharan, 2010).

Ένα άλλο στοιχείο που είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν, είναι πώς ο πολιτισμός έχει διαμορφώσει τα πρότυπα της μετάδοσης της γνώσης. Σε ποιο βαθμό οι τρόποι απόκτησης πληροφοριών στο σπίτι διαφέρουν από τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται συνήθως στο σχολείο; Στο βαθμό που διαφέρουν, μπορεί να πάρει στα παιδιά λίγο χρόνο για να μάθουν νέες πληροφορίες. Με την εκμάθηση των ποικίλων πολιτιστικών παραδόσεων των μαθητών και ταυτόχρονα με την ενσωμάτωση συνεργατικών μορφών μάθησης στη διδασκαλία τους, ενεργοποιούν μια σχέση και δημιουργούν μια πολιτισμικά ευαίσθητη τάξη συνεργατικής μάθησης, όπου η μάθηση αποκτά σημασία για όλους. Είναι πολύ χρήσιμο να μάθουμε ότι τα παιδιά δεν έρχονται στο σχολείο ως επίσημοι πρεσβευτές των χωρών καταγωγής τους. Πρέπει να θυμόμαστε ότι κάθε μαθητής μόνος του δεν είναι ένα αυτόματο προϊόν του πολιτισμού, αλλά αυτός που τον ερμηνεύει ενεργά με τον δικό του τρόπο. Υπάρχουν πολλές παραλλαγές μέσα σε μια ομάδα, καθώς υπάρχουν κοινά σημεία και κάθε άτομο εκδηλώνει τα χαρακτηριστικά της πολιτιστικής του ταυτότητας και το διαφορετικό του υπόβαθρο.

Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα παιδιά που δεν έχουν γεννηθεί στην πατρίδα των προγόνων τους και μπορεί να έχουν αποσπασματική γνώση της κληρονομιάς τους, ή ακόμα και της γλώσσας τους. Σίγουρα δεν μπορεί να εξετάζεται ο πολιτισμός που φέρουν μόνο υπό το πρίσμα των χαρακτηριστικών της πανάρχαιας κουλτούρας τους και μπορεί στην πραγματικότητα να έχουν πολύ σύνθετες ταυτότητες. Ένας λόγος παραπάνω για τους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν και να επιτρέψουν στους μαθητές να εκφράσουν αυτό που ξέρουν, να το αναπτύξουν και να το συνδέσουν με ό, τι δεν ξέρουν. Πώς μπορεί ένας δάσκαλος να ανακαλύψει τι είναι σημαντικό για τους μαθητές; Σίγουρα όχι από την τυπική παραδοσιακή μονόδρομη επικοινωνία δασκάλου-μαθητών. Όχι με το να είναι "τραπεζίτης" (για να δανειστούμε όρο του Paulo Freire), που εναποθέτει γνώσεις χωρίς να αφιερώνει χρόνο για να εξερευνήσει τις σκέψεις των μαθητών του (Sharan, 2010).

Η μάθηση είναι αποτέλεσμα διαπραγμάτευσης σε ένα περιβάλλον που δείχνει σεβασμό και που επιτρέπει στους μαθητές να έχουν το χρόνο που απαιτείται για να μάθουν πώς να κάνουν σημαντικές συνδέσεις μεταξύ του κόσμου τους και του κόσμου του σχολείου. Ο πλούτος της έρευνας και της πρακτικής πάνω στη συνεργατική μάθηση και διδασκαλία τα τελευταία 30 χρόνια, μας επιτρέπει με βεβαιότητα να ισχυριστούμε ότι όλοι οι μαθητές επωφελούνται από τη μάθηση με αυτόν τον τρόπο. Ωστόσο, η επίδραση της συνεργατικής μάθησης δεν είναι αυτόματη. Όπως όλοι γνωρίζουμε, απλά τοποθετώντας τους μαθητές σε ομάδες σε οποιοδήποτε πλαίσιο, δεν εγγυάται ότι θα λειτουργήσουν ομαλά μαζί. Πολύ δε περισσότερο όταν υπάρχει ενδεχόμενο χάσμα μεταξύ των προσδοκιών και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην τάξη. Ως εκ τούτου, προβάλλεται η ανάγκη να δημιουργηθεί μια εταιρική σχέση στην πολυπολιτισμική τάξη με συνετή και σταδιακή χρήση μεθόδων συνεργατικής μάθησης, με ευαισθησία στις πολλαπλές εκφάνσεις της διαφορετικότητας.

Ο εκπαιδευτικός, οργανώνει με επιμέλεια τους τρόπους και τα μέσα που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, προσπαθώντας να ενεργοποιήσει το δυναμικό των μελών της τάξης του. Αποτελεί μέλος της ομάδας, προσδιορίζοντας σε σημαντικό βαθμό τους στόχους της, τα μέσα και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης και μάθησης, ενδυναμώνοντας τη συνεργατική διερεύνηση και ανάπτυξη γνώσεων και αξιών. Εξασφαλίζεται έτσι η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών της σχολικής τάξης. Αντίθετα η έλλειψη ευκαιριών θετικής αλληλεπίδρασης και η απουσία στρατηγικών για την αντιμετώπιση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας, οδηγούν στον αποκλεισμό των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία (Bash, 2014). Οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται στους πιο συχνά εμπλεκόμενους προστατευτικούς παράγοντες για τα παιδιά, τα οποία-σύμφωνα με τη διαχρονική έρευνα του Kauai- κατόρθωσαν να αντιμετωπίσουν πολλαπλές δυσκολίες (Henderson & Milstein, 2003).

Ο τρόπος με τον οποίο ένας δάσκαλος ενεργεί, περιλαμβάνει διάφορες χρηστικές τεχνικές και παιδαγωγικές μεθόδους, που τον βοηθούν να διαμορφώσει το δικό του διδακτικό στυλ (Jean-Manuel de Queiroz, 2000), αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τις προσδοκίες για τους μαθητές του. Τυχόν αρνητικές προσδοκίες του που αναπτύσσονται μέσα από αδιόρατες στάσεις, συμβάλλουν στην τόνωση του αισθήματος απελπισίας του μαθητή ωθώντας τον στην απομόνωση. Σύμφωνα με τους Shepard, Hammerness et al, 2005, όπως αναφέρεται στο Αγαλιώτης (2011), η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι ένας μαθητής παρουσιάζει δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής μπορεί να οδηγήσει στην μείωση των προσδοκιών του ως προς το αναμενόμενο επίπεδο επίδοσης του μαθητή, επιτείνοντας έτσι τις όποιες δυσκολίες ήδη υπάρχουν. Οι μαθητές αυτοί λειτουργώντας

στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής της τάξης αδυνατούν να ενταχθούν στο πλαίσιο των κοινωνικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους μαθητές. Απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους, χάνουν το ενδιαφέρον τους για το σχολείο, παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση και οδηγούνται σε πρόωρη διακοπή της φοίτησης ή στην παραβατικότητα.

Η επιλογή ωστόσο των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, προσδιορίζει, σύμφωνα με την Ciges (2001), μια στάση ζωής του εκπαιδευτικού απέναντι στο σχολείο και την κοινωνία και υπογραμμίζει την πίστη του εκπαιδευτικού στην αξία της αλληλεξάρτησης και της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της ομάδας. Η επιζητούμενη εμπλοκή του μαθητή ως προς τα αντικείμενα της διδασκαλίας προϋποθέτει και την εμπλοκή του εκπαιδευτικού ως προς τα αντικείμενα αυτά και κυρίως ως προς τα πρόσωπα των ίδιων των μαθητών του. Οι μαθητές χρειάζονται την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό τόσο κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που επιλέγουν ελεύθερα, όσο και κατά την οργάνωση των συστηματικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να αναπτύξουν ασφαλείς και θετικές σχέσεις μεταξύ τους.

Σύμφωνα με την Tomlinson (2004), εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και ερευνητές έχουν καταλήξει σε δύο σταθερά συμπεράσματα: σκεφτόμαστε, μαθαίνουμε και δημιουργούμε με διαφορετικούς τρόπους καθώς η νοημοσύνη είναι πολυδιάστατη και η ανάπτυξη των δυνατοτήτων μας επηρεάζεται από την αντιστοιχία αυτού που μαθαίνουμε με τον δικό μας τρόπο.

Ο Piaget υποστήριξε ότι τα παιδιά θα πρέπει να είναι ικανά για νοητικές ενέργειες, δηλαδή για νοητικές πράξεις, όπως είναι ο συνδυασμός, ο διαχωρισμός και η λογική μετατροπή των πληροφοριών (Cole & Cole, 2001). Η νοημοσύνη των παιδιών μπορεί να αυξηθεί με την παροχή πλούσιων μαθησιακών εμπειριών. Η ενεργητική μάθηση αλλάζει την φυσιολογία του εγκεφάλου. Οι μαθητές που στερούνται πλούσιων εμπειριών, καθώς έρχονται στο σχολείο μπορεί να τις αναπληρώσουν στην τάξη έχοντας συνεχείς ευκαιρίες να μαθαίνουν με ζωντανό τρόπο, ειδάλλως κινδυνεύουν να χάσουν μέρος της λειτουργικότητάς τους (Tomlinson, 2004). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόζουν μια οργανωμένη και σωστά δομημένη παρέμβαση στον κόσμο των παιδιών μέσα στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης (Μπακιρτζής, 2006). Η απροθυμία όμως εμπλοκής σε νέες μεθοδολογικές αναζητήσεις, καταλήγει σε ατομία των εκπαιδευτικών ως προς την υιοθέτηση καινοτομιών. Όπως αναγνωρίζεται από ερευνητές, η τροποποίηση και προσαρμογή του διδακτικού πλαισίου στο οποίο ο μαθητής προσπαθεί να δομήσει τη γνώση, οδηγεί στο να ξεπεραστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Ως

σημαντικές αιτίες των δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται και οι παράμετροι του ψυχοκοινωνικού κλίματος της τάξης οι οποίες επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική ισορροπία του μαθητή και διαμορφώνουν σε αποφασιστικό βαθμό τους παράγοντες των κινήτρων και των στόχων μάθησης (Αγαλιώτης, 2011).

Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τη συνεισφορά τους στη σχολική τάξη, επηρεάζεται από οτιδήποτε συνθέτει την κοινωνική πραγματικότητα του σχολείου. Η έλλειψη στρατηγικών διαφοροποιημένης υποστήριξης των αναγκών όλων των μαθητών, όπως και η απάθεια υποστήριξης των μαθητών, αποτελούν δυσμενείς μορφές διακρίσεων. Η μαθητοκεντρική στροφή στην οποία οφείλει να προβεί η διδακτική πράξη, απαιτεί τη μεθοδολογικά «σφαιρική» εκπαίδευση του δασκάλου, ο οποίος καλείται να επιλέξει την αποτελεσματικότερη κάθε φορά μέθοδο μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές. Για το σκοπό αυτό, είναι κατάλληλες οι τεχνικές εκείνες που προωθούν τη συνεργασία, την ομαδική εργασία και τη σύμπραξη. Υποβόσκει έτσι η ιδέα ότι το ανθρώπινο είδος αναπτύσσεται και ωριμάζει, μέσω της ένταξής του στην ανθρώπινη κοινότητα (Νικολάου, 2009).

Σύμφωνα με τον Fisher et al (1998), όταν ο εκπαιδευτικός ορίζει με τους μαθητές του τον τρόπο που θα είναι καθορισμένες οι ομάδες, μπορεί να ληφθεί υπόψη το κριτήριο της γλώσσας και της καταγωγής εφόσον υπάρχουν στην τάξη παιδιά που η μητρική τους γλώσσα είναι άλλη από την κυρίαρχη. Αλλά και η ύπαρξη μαθητών στην ομάδα που χειρίζονται την ελληνική γλώσσα άριστα, διευκολύνει την επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη. Αν ένας αλλοδαπός υπάρχει σε μια ομάδα, αυξάνεται η πιθανότητα να απομονωθεί και να «χαρακτηριστεί» από τα άλλα μέλη. Ενώ όταν δύο ίδιας προέλευσης αλλοδαποί βρίσκονται στην ίδια ομάδα, ενισχύεται η δυναμική τους και μειώνονται οι πιθανότητες «ετικετοποίησής» τους (Χατζηδήμου–Αναγνωστοπούλου, 2011).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή των ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας συνίσταται στο να παρατηρεί, να συνερευνά, να καθοδηγεί, να ενθαρρύνει και να εμπυχώνει τους μαθητές του. Στα πρώτα στάδια εφαρμογής της όπου οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι, ο εκπαιδευτικός οργανώνει όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας, παρεμβαίνει στις ομάδες, προτείνει λύσεις, ελέγχει τη συνεργασία και τη συμμετοχή των μελών των ομάδων και επανακαθορίζει την πορεία μάθησης εφόσον χρειαστεί. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επαινεί τα μέλη για τις συνεργατικές συμπεριφορές και τις κοινωνικές δεξιότητες που αξιοποίησαν για την επίτευξη του στόχου της ομάδας τους.

Όσο τα παιδιά εκπαιδεύονται σε αυτό τον τρόπο εργασίας, τόσο οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού θα πρέπει να μειώνονται, ώστε οι μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να επιλύουν τις διαφωνίες τους. Παράλληλα, δεν υπάρχει συνεργασία μόνο μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Η γνώση διατηρείται ζωντανή και προσεγγίζεται κάθε φορά μέσα από τη νέα οπτική όχι μόνο του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού, έτσι όπως τη βιώνει εκείνη τη στιγμή με τους μαθητές του (Μπακιρτζής, 2006).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιδιώκει οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών, να πραγματώνονται με όρους αμοιβαιότητας και ισότιμης συμμετοχής. Η δημιουργία αισθημάτων ενσυναίσθησης, αποτελούν παράγοντες που εξασφαλίζουν συνθήκες ενσωμάτωσης για όλους τους μαθητές. Η μη ενσωμάτωση των μαθητών στην τάξη του σχολείου, καταδεικνύει συχνά την έλλειψη στρατηγικών που θα οδηγούσαν στην υποστήριξη των αναγκών όλων των μαθητών. Η ανάδειξη των θετικών πλευρών ενός προβλήματος μέσα στην ομάδα και η διαφορετική οπτική στην αντιμετώπισή του, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αντιληφθούν ότι υπάρχουν πολλές ερμηνείες της πραγματικότητας. Η γενίκευση ορισμένων εννοιών, οδηγεί σε προκαταλήψεις που πρέπει να αποφεύγονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Όλες οι πρακτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν από την ετερότητα των μαθητών μιας τάξης, απαιτούν χρονοβόρες διαδικασίες, διευρύνουν όμως τις δυνατότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών (Μπακιρτζής, 2006). Η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει το μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να εξελιχθεί θετικά στη σχολική τάξη, εφόσον αξιοποιηθούν σωστά τα διαφορετικού τύπου ερεθίσματα των μαθητών. Όταν οι μαθητές μπορούν να συνδέσουν την καθημερινότητά τους με αυτά που έμαθαν κατά τη διδασκαλία και όταν αποκτήσει ο εκπαιδευτικός τη βεβαιότητα ότι ο τρόπος διδασκαλίας του ήταν αποτελεσματικός, όταν γίνει δηλαδή η αξιολόγηση του έργου, τότε η διαδικασία μάθησης-διδασκαλίας ολοκληρώνεται επιτυχώς (Δερβίσης, 1998).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν πρωτοστατεί πλέον στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης αλλά ο ρόλος του είναι κομβικός, εφόσον καθοδηγεί και συνεργάζεται με τους μαθητές του, ενώ ταυτόχρονα καλείται να τους εμψυχήσει στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις, συμπεριφορές και σχέσεις συνεργασίας. Είναι ο συμπαραστάτης και το άτομο που στηρίζει το μαθητή στην απόκτηση αυτογνωσίας και θετικής αυτοεκτίμησης (Μπρούζος, 1998). Ο σημερινός δάσκαλος είναι υπεύθυνος για την αγωγή και τη διδασκαλία των μαθητών, για την ομαλή κοινωνικοποίησή τους,

για την επίβλεψη της ανάπτυξής τους και για τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές.

Ο φόβος του ανθρώπου μπροστά στην αλλαγή, έχει να κάνει με αυτό που οι Taylor και Brown (1988), επισημαίνουν ότι η δύναμη της συνήθειας αποδεικνύεται ισχυρότατη, με αποτέλεσμα η όποια αλλαγή να φαντάζει μακρινή. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι και διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός. Βασικός του στόχος να είναι η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών στην διαδικασία της μάθησης. Προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι ο εκπαιδευτικός να είναι ένας βαθιά στοχαζόμενος επαγγελματίας (Schoen, 1983), ώστε να χειρίζεται με ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα. Να έχει ξεκάθαρες και συγκεκριμένες δημοκρατικές στάσεις, την ικανότητα αντίληψης των πραγμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες και είναι σημαντικό να διέπεται από την ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (Garcia & Pugh, 1992, Craft: 1996), ώστε να μπορεί να προβεί στις όποιες αλλαγές είναι αναγκαίες για την αποφυγή των κοινωνικών προβλημάτων και διαφόρων αρνητικών φαινομένων που διαταράσσουν τις ανθρώπινες σχέσεις.

Από την άλλη μεριά, οι μαθητές καλούνται να μάθουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους και από το περιεχόμενο της διδασκαλίας γνώσεις, δεξιότητες, κανόνες και αξίες (Παπαδοπούλου, 2013-2014).

Στη σχολική τάξη που καθοδηγείται από τον οραματιστή εκπαιδευτικό, άτομο και ομάδα συνυπάρχουν αρμονικά, γιατί πρωταρχικός στόχος είναι η συλλογική συμμετοχή και η συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης. Γενικά, όπως αναφέρουν οι Rogers και Freiberg (1994), ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη λειτουργία της σχολικής τάξης και στην αναβάθμισή της σε ομάδα με κοινούς στόχους, είναι καθοριστικός.

## Οι κοινωνικές σχέσεις στην πολυπολιτισμική τάξη

Η σχολική τάξη είναι ένα οργανωμένο πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι πρώιμες κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά στο πλαίσιο της τάξης, είναι αποφασιστικής σημασίας για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή τους.

Μέσα στη σχολική τάξη αναπτύσσεται μια ιεραρχία μεταξύ των μαθητών, η οποία καθιερώνεται με βάση διάφορους παράγοντες, που προσδιορίζονται από την κλίμακα των αξιών την οποία οικειοποιούνται οι μαθητές μιας σχολικής τάξης (π.χ. επίδοση στα μαθήματα, κοινωνική προέλευση κ.α.). Ο Bourdieu (1993), επισήμανε ότι οι πτυχές του πολιτισμικού κεφαλαίου που συνειδητά ή ασυνείδητα εκδηλώνονται κατά την εκπαιδευτική πρακτική, μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες ενσωμάτωσης ή αποκλεισμού των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Σε μελέτες, έχει επισημανθεί ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών του κόσμου, δε δίνεται βάρος στο γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών που διακρίνονται από γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, γεγονός που τα οδηγεί συχνά σε χαμηλή αυτοεικόνα και μαθησιακές δυσκολίες (Τσιούμης, 2003).

Όταν τα παιδιά για διάφορους λόγους δεν έχουν αναπτύξει κάποιους τομείς του ψυχικού τους κόσμου και είναι ευάλωτα, τότε ο ρόλος του περιβάλλοντος είναι καθοριστικός. Όπως έχει διαπιστωθεί σε έρευνες των Harlow (1959) και Liddell (1954), η αντισταθμιστική λειτουργία του περιβάλλοντος με την παρουσία στοιχείων θαλπωρής και ευφορίας, αποτρέπει τον κίνδυνο της τραυματικής εμπειρίας. Τα παιδιά που προέρχονται από διάφορες κοινωνικές κατηγορίες, δε βρίσκουν στο σχολείο την ίδια παρόθηση για τη μαθησιακή διαδικασία και αυτό οδηγεί στην ανισότητα στην εκπαίδευση και στη λεγόμενη «θεωρία της ετικέτας».

Το σχολείο καλείται να καλύψει το χάσμα μεταξύ των παιδιών που έχουν ωφεληθεί από τις πλούσιες εμπειρίες της παιδικής ηλικίας και των παιδιών που δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες (Tomlinson, 2004). Η άνιση επίδοση και η διαφορετική έφεση για μόρφωση, οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην ενθάρρυνση ή στην απογοήτευση που προκαλεί στο μαθητή η κρίση του δασκάλου. Οι προσδοκίες και η συμπεριφορά του δασκάλου επηρεάζουν την αυτοαντίληψη του μαθητή, με αποτέλεσμα τα κίνητρα για μάθηση να διαφοροποιούνται (Μιχαηλίδης, 2009). Η ετικέτα την οποία τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές χαρακτηρίζοντάς τους ως «καλούς» ή «κακούς», συνδέεται με τη θεωρία του R. Merton, η οποία είναι γνωστή ως «**αυτοεκπληρούμενη προφητεία**». Απαίτηση των καιρών, αποτελεί σύμφωνα με τον Κογκούλη



(2005), η ύπαρξη μιας παιδαγωγικής που θα υπηρετεί την αξία και την πραγματικότητα της δυναμικής των σχέσεων παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου, ώστε οι ανθρώπινες σχέσεις να μην παρουσιάζονται ως ανταγωνιστικές, επιφανειακές, έμμεσες και απρόσωπες. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος, πρέπει τα μέλη της σχολικής τάξης να βρίσκονται σε θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ τους και η τάξη να έχει αποβάλλει το δασκαλοκεντρικό της χαρακτήρα κατά τη διαδικασία της μάθησης, να μην λειτουργεί με ιεραρχική διάταξη και να εντάσσεται σε δημοκρατικό και επικοινωνιακό πλαίσιο.

Η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή *«πρέπει να διακρίνεται από γνήσιες και όχι να στοχεύει στην επιβολή προθέσεων που υποκρύπτονται κάτω από το μανδύα μιας ψευδεπίγραφης δημοκρατικότητας. Θα πρέπει η ισότιμη επικοινωνιακή σχέση να αποτελεί ευκαιρία για αλληλεπίδραση, μέσα από προσπάθειες να δοθεί στο κάθε μέλος της ομάδας το δικαίωμα να προβάλλει τους γνήσιους προσωπικούς του προβληματισμούς και τις ανάγκες του και να μοιραστεί με τους άλλους τα προβλήματά του, δείχνοντας ενδιαφέρον για τις ανάγκες και τους προβληματισμούς των υπόλοιπων μελών της ομάδας»* (Χρυσ αφίδης, 2003).

Η όποια ψυχική απόσταση υπάρχει ανάμεσα στο δάσκαλο και στους μαθητές θα αρχίσει να μειώνεται, σύμφωνα με τους Hurt, Scott και McCroskey (1978), όταν ο δάσκαλος αποφασίσει να επικοινωνήσει με τους μαθητές θεωρώντας δεδομένο το δημοκρατικό ρόλο. Αγνοώντας έτσι τις πιέσεις της μετάδοσης της γνώσης και της εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, θα μπορέσει να γνωρίσει την ταυτότητα των μαθητών του και την προσωπική τους ιστορία. Υπάρχουν κάποιες ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν την κοινωνική προσαρμογή και τις σχέσεις των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τις οποίες ωφέλιμο είναι να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός.

Το πέρασμα από την απλή επαφή στη φιλία, δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία και δεν ακολουθεί το ίδιο πρότυπο για όλα τα παιδιά. Συγκεκριμένοι παράγοντες έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά μεταξύ των συμμαθητών, οι οποίοι με τη σειρά τους προκαλούν μεταβολές στο είδος των σχέσεων που σχηματίζουν. Στη βιβλιογραφία, δύο τύποι παραγόντων συνήθως αναφέρονται: οι εσωτερικοί παράγοντες (τα χαρακτηριστικά τη ιδιοσυγκρασίας του κάθε παιδιού που είναι γενετικά καθορισμένα) και οι εξωτερικοί παράγοντες (πολιτισμικές και οικογενειακές καταβολές). Πολλά από αυτά που τα παιδιά βρίσκουν ως αποδεκτά στη συμπεριφορά των άλλων, θα εξαρτηθούν από τη φύση των σχέσεων που αναπτύσσονται με το χρόνο μέσα στην τάξη. Κατά ην εξέταση των σχέσεων αυτών, είναι σημαντικό να

αναγνωρίσουμε ότι αυτές που αναπτύσσονται στο σχολείο και στην τάξη, δεν είναι ίδιες με αυτές που αναπτύσσονται στο περιβάλλον του σπιτιού. Μέσα στην τάξη λειτουργεί ένα ιδιαίτερο σύνολο σχέσεων εξουσίας (Galton, 1996:35).

Οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, βιώνουν συχνά την απόρριψη ή παρουσιάζουν δυσκολίες στις σχέσεις τους, λόγω των δυσκολιών προσαρμογής τους. Το γεγονός αυτό (Siraj-Blatchford, όπως αναφέρεται στο Τσιούμης, 2003:73), επηρεάζει το βαθμό της αυτοεκτίμησής τους. Σύμφωνα με τους Κελεσίδη (2004) & Μπόμπα (1997), Vasileiadou (2009), η επιθετικότητα των παιδιών αυτών αποτελεί παράγοντα που εμποδίζει την κοινωνική αποδοχή τους. Στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος: η απόρριψη προκαλεί επιθετικότητα και η επιθετικότητα με τη σειρά της προκαλεί απόρριψη (Johnson & Ironsmith, 1994). Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει για τη μεταβλητότητα των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών και συγκεκριμένα της ικανότητας των παιδιών να επικοινωνούν μέσω της γλώσσας (Vasileiadou, 2009). Ως εκ τούτου, τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες πρόσληψης αλλά και έκφρασης, είναι πιθανό να στερούνται αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους και να είναι σε κίνδυνο για συναισθηματικές δυσκολίες (Cross 2004 στο Vasileiadou, 2009).

Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης στα παιδιά, όπως η μη ελεγχόμενη κατάσταση στη ζωή τους, μπορεί να οδηγήσει σε μεγιστοποίηση του υψηλού άγχους τους καθώς και των προ υπαρχόντων προβλημάτων. Έτσι μπορεί να παρουσιάζουν άγχος, κατάθλιψη, φοβίες, αυτό-υποτίμηση, απόσυρση και άλλα συμπτώματα που οδηγούν σε απόρριψη από τους συμμαθητές τους (Χατζηχρήστου. Γιαβρίμης & Λαμπροπούλου, 2005). Είτε εκούσιες είναι είτε ακούσιες, οι όποιες αλλαγές στο κοινωνικό περιβάλλον και ειδικά στον τόπο διαμονής, αποτελούν αγχογόνες καταστάσεις που οδηγούν σε κοινωνική απομόνωση. Το παιδί γίνεται ευάλωτο συναισθηματικά, με άμεσες συνέπειες στις κοινωνικές του σχέσεις με τους συνομηλίκους του (Μόττη-Στεφανίδη, 2005, Μπιλανάκης, 2005). Τα παιδιά που δεν έχουν πολύ θετική αυτοεικόνα ή που νιώθουν ανασφάλεια, έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμπεριφερθούν με προκατάληψη, από ότι τα παιδιά που νιώθουν μεγάλη αυτοεκτίμηση. Έτσι ένας τρόπος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά των προκαταλήψεων, είναι η δημιουργία περιβάλλοντος που συντελεί στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Seefeldt, 1989 και Derman-Sparks, 1992 όπως αναφέρεται στο Ντολιοπούλου, 2005).

Επίσης, η μη επαρκής κατανόηση και χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής,

αποτελεί εμπόδιο για την επιτυχή κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών. Η δυσκολία στην επικοινωνία, οδηγεί σε δυσκολία κοινωνικών επαφών και άρα σε κοινωνικό αποκλεισμό καθώς και σε μειωμένες σχολικές επιδόσεις. Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2005), η δημοτικότητα των μαθητών εξαρτάται πιο πολύ από τις σχολικές τους επιδόσεις παρά από τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Έτσι τα παιδιά των γλωσσικών πολιτισμικών μειονοτήτων απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους λόγω και των χαμηλών επιδόσεών τους και αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται χαμηλή αυτοεκτίμηση (Κολαΐτης, 2005, Νικολάου, 2000, Ευαγγέλου, 2007).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία ωστόσο, εμπλέκονται τόσο τα παιδιά από μειονότητες, όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι γηγενείς μαθητές. Οι τελευταίοι δεν φαίνεται να αποδέχονται την πολιτισμική πολυμορφία, παραμένοντας στη άποψη ότι το σχολείο πρέπει να παραμείνει μονοπολιτισμικό. Αποτελέσματα ερευνών όμως, δείχνουν ότι οι γηγενείς μαθητές στην πλειονότητά τους δεν δέχονται ότι έχουν στερεότυπα εις βάρος των αλλοδαπών συμμαθητών τους και είναι θετικοί σε συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα στην τάξη σχετικές με την διαφορετικότητα (Ζησιμοπούλου & Κουτρούμπα, 2005, Διαμαντίδου, Φρόση & Πατέλη, 2004). Όταν η τάξη οργανώνεται κοινωνικά με τη συνεργατική μορφή, βοηθούνται και οι γηγενείς μαθητές να εξασφαλίσουν ανώτερα μαθησιακά αποτελέσματα στον ακαδημαϊκό τομέα, μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικοποίησης, καλύτερη ψυχική υγεία και ταχύτερη νοητική ανάπτυξη. Ιδίως για τους άριστους μαθητές, που θεωρείται ότι στο ομαδοσυνεργατικό σύστημα αναλώνουν το χρόνο τους για να βοηθήσουν τους αδύναμους μαθητές, έχει διαπιστωθεί ότι ωφελούνται και αυτοί σε μεγάλο βαθμό. Αυτό οφείλεται στους μετασχηματισμούς και τις επεξηγήσεις που αναγκάζονται να κάνουν, προκειμένου να βοηθήσουν τους αδύναμους συμμαθητές τους (Webb, 1989). Αυτή η ποικιλία του μαθητικού δυναμικού, μπορεί να οδηγήσει σε υψηλά ποσοστά επιτυχίας, παραγωγικότητας, δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, ανάπτυξης σε γνωστικό επίπεδο, ανάληψης ευθυνών, καλές διαπροσωπικές σχέσεις και γενικά στην απόκτηση μιας κουλτούρας στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία με συμμαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες, νοοτροπίες και εθνότητες (Johnson & Johnson, 1989).

Βέβαια στους μαθητές από έτερα περιβάλλοντα, είναι γνωστή η πίεση που τους προκαλεί το φαινόμενο του επιπολιτισμού. Δέχονται πίεση να αποδεχτούν αξίες και τρόπους συμπεριφοράς που διαφέρουν από τις δικές τους και να υιοθετήσουν αυτές του κυρίαρχου πολιτισμού όπου εντάσσονται. Έτσι κρατούν μια αμυντική στάση απέναντι στο περιβάλλον του σχολείου, η οποία μπορεί να συνδέεται με το φόβο απώλειας γνωρισμάτων της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας (Τσιούμης, Μπίκος & Γρηγοριάδης, 2003, Νικολάου, 2000, Ευαγγέλου, 2007). Οι

παράγοντες αυτοί τόσο από την πλευρά των γηγενών μαθητών όσο και από την πλευρά των αλλοδαπών, δυσχεραίνουν τις μεταξύ τους κοινωνικές σχέσεις. Ένα ατομικό χαρακτηριστικό που είναι ευνοϊκό για την ομαλή προσαρμογή του παιδιού σε συνθήκες αλλαγών, είναι η ψυχική ανθεκτικότητα. Η ικανότητα δηλαδή να λειτουργεί με επάρκεια, διατηρώντας την ψυχική του ισορροπία παρόλο που βρίσκεται κάτω από αγχογόνες συνθήκες. Σύμφωνα με την Μπίμπου-Νάκου (2004), το περιβάλλον όπου δραστηριοποιείται το άτομο, είναι αυτό που αλληλεπιδρά με τον ψυχισμό του και του παρέχει τη δυνατότητα αντίστασης στο άγχος. Αναφορικά με την κοινωνική αποδοχή από τους γηγενείς, συμβάλλει και ο χρόνος διαμονής στη χώρα υποδοχής, διότι η μακροχρόνια παραμονή ευνοεί τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις και άρα την αποδοχή (Στραβάκου & Χατζηδήμου, 2005).

Όλοι οι παράγοντες που αναφέρθηκαν, επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών από έτερα πολιτισμικά/γλωσσικά περιβάλλοντα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι όλοι οι άνθρωποι θα κληθούμε να ξεπεράσουμε μια αγχογόνο εμπειρία, η διαδικασία της ψυχικής ανθεκτικότητας, είναι μια διαδικασία της ίδιας της ζωής.

## **Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος**

Οι σχολικές κοινότητες είναι δυνατόν να προχωρήσουν στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης, καθώς και των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών, προκειμένου να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των περιβαλλοντικών συνθηκών που προάγουν συμπεριφορές που είναι χαρακτηριστικές ατόμων με ψυχική ανθεκτικότητα (Henderson & Milstein, 2003:29).

Η εκπαίδευση ως η βασικότερη διαδικασία διαμόρφωσης του χαρακτήρα, των στάσεων και της συμπεριφοράς των μαθητών, είναι το καταλληλότερο εργαλείο διαχείρισης της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας της ελληνικής κοινωνίας. Ο σχολικός χώρος αποτελεί έναν παράγοντα εξαιρετικά σημαντικό στη διεξαγωγή των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η ομάδα συμβάλλει στη διεύρυνση και στην ωρίμανση της εκπαιδευτικής πράξης, επειδή εισάγει στην κοινωνική δομή της τάξης μορφές σφαιρικής εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, βασισμένες στη σχέση «άτομο- ομάδα-περιβάλλον». Αυτό οδηγεί στο άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς πιο ευέλικτες μορφές χρησιμοποίησης του χώρου, που δημιουργούν νέες προοπτικές για την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος. Ο χώρος, ως συλλογικό προϊόν που εκφράζει πολιτισμικά χαρακτηριστικά, "υποδεικνύει" στους χρήστες του πρακτικές και συμπεριφορές. Στο ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί χαρακτηρίζονται από αναχρονιστικά πολιτισμικά στοιχεία, που εκφράζονται μέσα από την οργάνωση του χώρου στο σχολικό κτίριο,

επιβάλλοντας συγκεκριμένες πρακτικές στα υποκείμενα (Γερμανός, 2004:26-27). Η καλή οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος προϋποθέτει την ύπαρξη και τη λειτουργία τριών στοιχείων: του χώρου, των διαφόρων αντικειμένων και της προσωπικότητας των ατόμων που δρουν στο χώρο αυτό. Η αξιοποίηση και των τριών στοιχείων συνθέτουν τη σωστή σχολική οργάνωση (Παπανικολάου, 1998:20).

Οι ομάδες που υιοθετούν τη συνεργατική φιλοσοφία, μετατοπίζουν το ενδιαφέρον τους προς θέματα λειτουργίας της ομάδας. Το παιδί συμμετέχει ουσιαστικά στη ρύθμιση όλων των κοινών θεμάτων. Αν στην σχολική τάξη κυριαρχούν περιοριστικές πρακτικές χώρου, ο βαθμός εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται είναι χαμηλός, ανεξάρτητα από τις δυνατότητες που προσφέρουν τα παιδοκεντρικά χαρακτηριστικά της υλικής δομής. Στην περίπτωση αυτή, η υλική δομή λειτουργεί με τρόπο που σταθεροποιεί τα στερεότυπα που κυριαρχούν στη δομή των σχέσεων. Αντίθετα αν κυριαρχούν στοιχεία παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης με έμφαση στη συνεργατική μάθηση, η υλική δομή συμβάλλει στην ενίσχυση των συνθηκών αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γερμανός, 2004).

Η αναδιοργάνωση του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας κρίνεται αναγκαίο βήμα, ώστε να εξυπηρετούνται οι σύγχρονες διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Ο Δήμου αναφέρει ότι *«από την χωροταξική διάταξη των κτιριακών εγκαταστάσεων, των αντικειμένων και των διαδικασιών στο σχολείο, και ειδικότερα στην αίθουσα διδασκαλίας, εκπέμπονται μηνύματα»* (Νικολάου, 2005). Η διαφορετική διάταξη των θρανίων, υποδεικνύει τη διαφορετική μορφή επικοινωνίας και καθορίζει τις συνθήκες διαπροσωπικής επικοινωνίας των μαθητών και τη φυσική απόσταση του εκπαιδευτικού από αυτούς. Η διάταξη των θρανίων και των άλλων επίπλων της τάξης, μπορούν να διευθετηθούν ανάλογα με το είδος της επικοινωνίας και το ρόλο των μαθητών που θεωρούνται πρόσφορα για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Έτσι οποιαδήποτε αλλαγή στο χώρο επηρεάζει τις συνθήκες μάθησης (Ματσαγγούρας, 2003).

Για να προαχθεί η συνεργατική μάθηση, χρειάζεται να τοποθετήσουμε στο χώρο έτσι τα θρανία, ώστε να ανταποκρίνονται στα στοιχεία που συνιστούν τη συνεργατική μάθηση. Αυτά λοιπόν είναι: οι μικρές ομάδες (2–6 μέλη), η ανομοιογένεια στη σύνθεση των ομάδων, η αλληλεπίδραση, η αλληλεξάρτηση, οι συνεργατικές δεξιότητες, οι ίσες ευκαιρίες για επιτυχία και τέλος η προσωπική και συλλογική ευθύνη. Τοποθετώντας λοιπόν τα θρανία σε ένα ευρύχωρο χώρο που παρέχει δυνατότητες για μετασχηματισμούς, εξασφαλίζουμε τόσο τη σύνθεση μικρών, διαφορετικών κάθε φορά ομάδων, όσο και την ανομοιογένεια στις ομάδες, αφού κάθε φορά

μπορεί να μεταβάλλεται εξίσου ο αριθμός των μελών αλλά και τα ίδια τα μέλη. Συνεπώς, ο ευέλικτος αυτός μετασχηματισμός παρέχει σημαντικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης, της αλληλεξάρτησης, των συνεργατικών δεξιοτήτων μεταξύ των μαθητών, ενώ αποκτά βαρύτητα εξίσου η προσωπική και η συλλογική ευθύνη. Η αλλαγή της διάταξης των θρανίων, της θέσης του εκπαιδευτικού στο χώρο, της γενικότερης χρήσης του χώρου, συμβάλει σε αυτόν τον προσανατολισμό.

Στα σχολεία της Ευρώπης, παρατηρούμε όλο και περισσότερες τάξεις, όπου τα θρανία και οι καρέκλες των μαθητών δεν είναι διατεταγμένα σε σειρές, αλλά είναι οργανωμένες σε αυτό που αποκαλούμε "σταθμούς μάθησης". Αυτοί αποτελούνται από 4-6 τραπέζια με 4-6 καρέκλες ομαδοποιημένες γύρω τους, δημιουργώντας μια μεγάλη επιφάνεια μάθησης. Αυτό επιτρέπει τους μαθητές να εργάζονται μαζί, να συζητάνε και να μοιράζονται υλικά. Ωστόσο, συχνά, όταν παρατηρούμε τα παιδιά να εργάζονται σε τέτοιου είδους καταστάσεις, παρατηρούμε ότι εργάζονται ατομικά πάνω σε ατομικές εργασίες, ή ακούμε απλά τους δασκάλους να μιλάνε (μερικά κοιτώντας την πλάτη του). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι τοποθετούν τα έπιπλα σε αυτού του είδους τη διάταξη, ισχυρίζονται ότι δουλεύουν με βάση τη συνεργατική μέθοδο. Αγνοούν ότι η συνεργατική μάθηση, συνεπάγεται περισσότερο από την τακτοποίηση των επίπλων με ένα μη παραδοσιακό τρόπο, απαιτεί τη συνεργασία των μελών (Batelaan & Van Hoof, 1996).

Για να ολοκληρώσει το έργο της μια ομάδα, χρειάζεται τη συμβολή του κάθε μέλους, δηλαδή να υπάρχει αλληλεξάρτηση και αντίστροφα, η επιτυχία του κάθε μέλους εξαρτάται από τη συμβολή των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Για την εξασφάλιση συνεργατικής μάθησης στο σχολείο δεν αρκεί μόνο ο μετασχηματισμός των θρανίων αλλά και η στάση του εκπαιδευτικού, το πώς και κατά πόσο δηλαδή βιώνει την έννοια της συνεργασίας και είναι σε θέση να εξασφαλίσει στα παιδιά τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να ευδοκιμήσει η αλληλεξάρτηση που θα τα οδηγήσει στην ψυχική ανθεκτικότητα. Μερικές από τις προϋποθέσεις αυτές είναι να θέτει ο παιδαγωγός με τα παιδιά κοινούς στόχους και να κατανέμει μαζί τους ρόλους. Τότε μόνο μπορεί η σχολική τάξη να λειτουργήσει με τη φιλοσοφία της ισότιμης συμμετοχής των μαθητών σε κλίμα επικοινωνίας, όταν η οργάνωση της τάξης λειτουργεί κατά το συνεργατικό σύστημα και σε συνθήκες ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης

### **3.3 Η αρχή προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Οι θεσμικές διατάξεις που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα από το 1970 έως σήμερα.**

Υπήρξαν προσπάθειες από τη μεριά των ελληνικών κυβερνήσεων για την αντιμετώπιση μέσω των θεσμών της πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής κατάστασης που άρχισε να γίνεται αισθητή ήδη στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και που σήμερα αποτελεί πλέον κανόνα για ένα μεγάλο αριθμό σχολείων σε όλη την Ελλάδα. Οι θεσμικές ενέργειες της πολιτείας χρονικά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στην προ και μετά την ψήφιση του νόμου 2413/96 περίοδο (Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 124/17-6-96).

Η πριν την ψήφιση του νόμου 2413/96 περίοδος θα μπορούσε να χωριστεί με τη σειρά της σε δύο υποπεριόδους: 1975-1980 και 1980-1995. Στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1970 η σχετική εκπαιδευτική πολιτική έχει έναν χαρακτήρα ο οποίος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως “προνοιακός”. Τα Βασιλικά και Προεδρικά Διατάγματα (Β.Δ. 585/72, Π.Δ. 417/77, Π.Δ. 578/77, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ. 155/78) αυτής της περιόδου αντιμετωπίζουν τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές με ιδιαίτερη “επιείκεια” κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις. Κατά κανόνα, η βάση για την εισαγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή για την προαγωγή από τάξη σε τάξη είναι το οχτώ (8), αντί του δέκα (10). Αυτή η μείωση των απαιτήσεων αφορά προπάντων στα γλωσσικά μαθήματα κατά το πρώτο και δεύτερο έτος φοίτησης.

Με την έναρξη της δεκαετίας του 1980 η εκπαιδευτική πολιτική περνά σε μια δεύτερη φάση. Η λογική της παροχής πίστωσης χρόνου και μείωσης των απαιτήσεων συμπληρώνεται από τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων. Το 1980 εγκαινιάζεται με σχετική υπουργική απόφαση (Φ 818-2/Ζ/4139/20.10.80) ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής και το 1983 νομοθετούνται (Ν. 1404/83, αρθ. 45) τόσο οι Τάξεις Υποδοχής όσο και ο νέος θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων .

Στόχος των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων είναι η ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών (Ν. 1404/83, αρθ. 45) ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων (Ν. 1894/90, αρθ. 2). Η ίδρυση Τάξεων Υποδοχής για μαθητές από κράτη-μέλη της Κοινότητας, καθώς και για τους λοιπούς αλλοδαπούς μαθητές ρυθμίζεται από το Προεδρικό Διάταγμα

494/83. Η στοχοθεσία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων δεν αφήνει περιθώρια παρερμηνείας. Στόχος είναι η προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη παροχή ειδικής βοήθειας στο πλαίσιο των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές απ' την οικογένειά τους και από τις χώρες προέλευσής τους αγνοείται, παρόλο που οι σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι και αποφάσεις (βλ. Γ1/453/958/6.10.92, Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94, ΦΕΚ 930 τβ', 14.12.94) αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης.

Μια ειδική μορφή εκπαίδευσης αποτελούν, τέλος, τα Σχολεία Παλινοστούντων που λειτουργούν στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη και έχουν ιδρυθεί σύμφωνα με τα Προεδρικά Διατάγματα 435/94 και 369/85 αντίστοιχα. Σε αυτά τα σχολεία φοιτούν αποκλειστικά παλινοστούντες μαθητές παλαιότερα από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες και από το 1990 και μετά και από ρωσόφωνες (περίπτωση Σχολείου Παλινοστούντων Θεσσαλονίκης). Τα Σχολεία Παλινοστούντων επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους. Και, ενώ τα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πόλος έλξης και ντόπιων μαθητών και να αποτελέσουν πιλοτικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και, επομένως, να εμπλουτίσουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούνται από το ισχύον θεσμικό καθεστώς τους σε απομόνωση.

Αξιολογώντας συνολικά το θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πράξη μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τόσο το θεσμικό πλαίσιο όσο και η εκπαιδευτική πράξη δεν κινούνται στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η κριτική που ασκήθηκε κατά καιρούς στην παραπάνω εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και τα διαφαινόμενα αδιέξοδά της οδήγησαν το πρώτο ήμισυ της δεκαετίας του 1990 σ έναν έντονο προβληματισμό που, με τη σειρά του, οδήγησε στη θεσμοθέτηση νέων μέτρων. Με το νόμο 2413/96 καθορίστηκε ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Το άρθρο 34 του νόμου ορίζει ότι: "Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες". Τα "σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης", τα οποία ιδρύονται



με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών, μπορούν να πάρουν τις ακόλουθες μορφές:

- α) Μετατροπή κοινών δημόσιων σχολείων σε "Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης",
- β) "Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης", τα οποία υπάγονται σε Α.Ε.Ι.,
- γ) Ίδρυση νέων "Δημόσιων Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης",
- δ) Ίδρυση νέων "Ίδιωτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης".

Τα παραπάνω σχολεία μπορούν να ιδρυθούν όχι μόνο από το κράτος αλλά και "επ'ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα σχολεία αυτά μπορεί να επιχορηγούνται από το Λογαριασμό Ίδιωτικής Εκπαίδευσης" (Ν. 2413, άρθρο 35, παράγραφος 4).

### **3.4 Η ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση**

Η Ελλάδα έχει μία ιστορία 31 ετών ως πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και επομένως έχει εντάξει στις λειτουργίες της πολλούς κανόνες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παρακάτω γίνεται αναφορά στις προσπάθειες της χώρας μας να προσαρμοστεί στους κανονισμούς, τις οδηγίες και τις αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παίρνοντας ως παράδειγμα την εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Μία άλλη παράμετρος στην οποία θα γίνει αναφορά είναι η μετεξέλιξη της Ελλάδος σε χώρα υποδοχής μεταναστών από τις αρχές της δεκαετίας του '90. Η παρουσία περίπου ενός εκατομμυρίου αλλοδαπών στην Ελλάδα ισοδυναμεί σχεδόν με το 12% του πληθυσμού και αλλάζει τη δημογραφική σύσταση της χώρας. Από την άλλη, το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού αποτελείται από παιδιά που προέρχονται από πολλές διαφορετικές χώρες αναγκάζει τις ελληνικές κυβερνήσεις να λάβουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μέτρα που εντάσσονται κάτω από τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Συγκεκριμένα, θα παρουσιάσουμε τα σημαντικότερα μέτρα που έχουν ληφθεί σχετικά με την ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση.

## Ευρωπαϊκή Διάσταση της εκπαίδευσης

Κάποια από τα κείμενα που αναφέρονται ρητά στην ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση είναι το Ψήφισμα του Συμβουλίου της 24<sup>ης</sup> Μαΐου 1998 και η Πράσινη Βίβλος (1993). Ένα από τα παλαιότερα κείμενα που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων είναι η Οδηγία της 25<sup>ης</sup> Ιουλίου 1977 (77/486/ΕΟΚ), η οποία αναφέρεται σε τρία βασικά σημεία: στη δωρεάν εκπαίδευση και στην ένταξη των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων στο σύστημα της χώρας υποδοχής, στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία αυτών των παιδιών και στη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής. Η ευρωπαϊκή διάσταση αποτελεί ένα από τα θέματα που συμπεριλαμβάνονται στη Συνθήκη του Maastricht (άρθρα 126 και 127), στην Πράσινη Βίβλο και στη Λευκή Βίβλο που αφορά συγκεκριμένα στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Τέλος, να αναφέρουμε την Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη (1986), η οποία έθεσε τα θεμέλια για την ελεύθερη διακίνηση των προσώπων, των υπηρεσιών και των κεφαλαίων μεταξύ των κρατών μελών και άνοιξε το δρόμο για τη λήψη άλλων μέτρων και τη δρομολόγηση προγραμμάτων ανταλλαγών (π.χ. Erasmus, Lingua, Commet, κ.λπ.).

Ο Μάρκου αναφέρει πως: *Η προοπτική της ενιαίας Ευρώπης έκανε σαφές ότι η ολοκλήρωση της ενιαίας εσωτερικής αγοράς και οι τέσσερις βασικές ελευθερίες που προβλέπει η Ενιαία Πράξη, πρέπει να συμπληρώνονται όχι μόνο με την οικονομική και νομισματική ένωση και τη σύγκλιση των εθνικών οικονομιών, αλλά και με τη διαμόρφωση της συνείδησης ενός κοινού προορισμού, που πρέπει να αναπτυχθεί στους πολίτες και κυρίως στους νέους της Ευρώπης. Στη συνθήκη του Μάαστριχτ επιχειρείται για πρώτη φορά ίσως στην ιστορία της Ευρώπης η συγκρότηση μιας ευρωπαϊκής ιθαγένειας και μιας ευρωπαϊκής πολιτισμικής ταυτότητας, που θα στηρίζεται στην αρμονική συμβίωση και τη συνεργασία ατόμων με διαφορετικό εθνικό, γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Μάρκου, 1997: 94-95).*

Τα παραπάνω κείμενα εμπεριέχουν *principia* σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση, τη γλωσσομάθεια, την κινητικότητα μαθητών και δασκάλων, τη συνεργασία των σχολείων, κ.λπ., τα οποία πρέπει να ενσωματωθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών, στο πνεύμα των άρθρων 126 και 127 της Συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αυτό στο οποίο θα πρέπει να γίνει εστίαση είναι αν και σε ποιο βαθμό οι παραπάνω αρχές λαμβάνονται υπόψη ή έχουν ενσωματωθεί στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία. Για τον λόγο αυτόν υπάρχει το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση

στην Ελλάδα. Το εν λόγω Αναλυτικό Πρόγραμμα βασίζεται σε οχτώ βασικές αρχές, εκ των οποίων η τέταρτη φέρει τον τίτλο: «Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (ΦΕΚ τ. Β΄, 303/13-3-03, 3735).

Τα σημαντικότερα σημεία αυτής της γενικής αρχής αναφέρονται σε θέματα όπως: η αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς, με στόχο την ανάπτυξη σε όλους τους τομείς, ο εμπλουτισμός της ελληνικής κοινωνίας και των λοιπών ευρωπαϊκών κοινωνιών με άτομα και ομάδες, φορείς άλλων πολιτισμών, με αποτέλεσμα την αύξηση της πολιτισμικής ποικιλότητας, ο σεβασμός και η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας του άλλου και η αρμονική συμβίωση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων αναγκαίων για συμμετοχή στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις και, τέλος, υπογραμμίζεται ότι στο πνεύμα της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας, που προβλέπεται στο άρθρο 726 της Συνθήκης του Maastricht, θα πρέπει να καλλιεργούνται η εθνική και πολιτισμική ταυτότητα.

### **Διαπολιτισμική Διάσταση της εκπαίδευση**

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα ρυθμίζεται από το νόμο 2413/96 (ΦΕΚ124/17-6-96). Με τον νόμο αυτόν καθορίστηκε ο σκοπός της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» με Πρόγραμμα Σπουδών προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Το άρθρο 34 του Νόμου ορίζει ότι: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της στοχοθεσίας είναι ότι η ίδρυση Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης νομιμοποιείται μέσα από την επίκληση της «πολιτισμικής ιδιαιτερότητας». Τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορούν να ιδρυθούν όχι μόνο από το κράτος, αλλά και «επ'ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα» (Ν. 2413, άρθρο 35, παρ. 4).

## **Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και οι βασικές της παραδοχές ως αντικείμενο διδασκαλίας στο πανεπιστήμιο.**

Στην Ελλάδα, η συζήτηση γύρω από την διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη – όλο αυτό που μάλλον αδόκιμα ονομάζεται «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»- ξεκίνησε αρχές δεκαετίας του 1990. Τότε είναι η πρώτη φορά που η διοίκηση της εκπαίδευσης αναγνωρίζει την ύπαρξη εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στις τάξεις του ελληνικού δημόσιου σχολείου, παραδέχεται την ύπαρξη προβλήματος, χωρίς βέβαια να υπάρχει κοινός ορισμός του, και αρχίζει να σκέφτεται ότι κάπως πρέπει να το αντιμετωπίσει. Το «πρόβλημα» αυτό δημιουργείται από τη μαζική άφιξη και μαζική εγγραφή στα σχολεία, παιδιών μεταναστών με προέλευση από τα Βαλκάνια και, κυρίως, από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, πολλά από τα οποία θεωρούνταν ελληνικής καταγωγής αλλά δεν ήταν ομιλητές της τυπικής νέας ελληνικής γλώσσας.

Ωστόσο, πρώτη φορά που γίνεται αναφορά σε εκπαίδευση μεταναστών είναι στα μέσα της δεκαετίας του 1980, με την ίδρυση των «Σχολείων Αποδήμων Ελληνοπαίδων» που λίγο αργότερα μετονομάστηκαν σε «Σχολεία Παλιννοστούτων Ομογενών», και τα οποία φαίνεται πως είχαν σκοπό να επιπολιτίσουν στον ελληνικό πολιτισμό τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών που είχαν γεννηθεί και μεγαλώσει εκτός Ελλάδας και είχαν φοιτήσει σε δημόσια σχολεία της χώρας διαμονής τους, με αποτέλεσμα να έχουν από ελάχιστη έως καθόλου γνώση της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας κλπ.

Στη χώρα μας, μέχρι και την δεκαετία του 1990, η παρεχόμενη από το δημόσιο σχολείο εκπαίδευση ήταν καθαρά μονοπολιτισμική και σκληρά εθνοκεντρική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Για τα λίγα παιδιά των μεταναστών της περιόδου εκείνης δεν υπήρχε καμία απολύτως πρόνοια, ενώ για τα παιδιά των ιστορικών μειονοτήτων τα πράγματα ήταν αρκετά ξεκάθαρα. Οι αλλόγλωσσοι χριστιανοί Έλληνες πολίτες, όσοι δηλαδή ανήκαν σε μη αναγνωρισμένες ιστορικές μειονότητες (πχ. οι σλαβόφωνοι της Μακεδονίας), φοιτούσαν στο ελληνόγλωσσο δημόσιο σχολείο, που εδώ λειτουργούσε και ως μηχανισμός αφομοίωσης, ενώ υπήρχαν κάποιες ειδικές πρόνοιες για τους ετερόδοξους (πχ. τους καθολικούς των Κυκλάδων). Όσο δε για τις αναγνωρισμένες ιστορικές μειονότητες, δηλαδή για τους Μουσουλμάνους και τους Εβραίους, υπήρχαν ειδικά/ κοινοτικά σχολεία και ένα παράλληλο σύστημα εκπαίδευσης, ενώ οι Ρομά, περίπου αυτονοήτως, έμεναν εκτός εκπαίδευσης.

Η συστηματικότερη ρύθμιση των ζητημάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών (κυρίως μεταναστών) μαθητών άρχισε στα μέσα της δεκαετίας του

1990 (Παπαχρήστος, 2011). Εδώ το βασικό νομικό κείμενο υπήρξε ο Ν. 2413/96, ο οποίος άφηνε πολλές ασάφειες, κυρίως ως προς τις πολιτικές του στοχεύσεις, ενώ ποτέ δεν εφαρμόστηκε πλήρως, καθώς ποτέ δεν εκδόθηκαν τα σχετικά προεδρικά διατάγματα που προέβλεπε. Παράλληλα με αυτά, περί τα τέλη της δεκαετίας του 1990, άρχισαν να εμφανίζονται στα παιδαγωγικά τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων, μαθήματα «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» και κάποιες απόπειρες για εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο να διδάξουν την ελληνική (και) ως δεύτερη γλώσσα.

Το βέβαιο είναι ότι ακόμα και σήμερα, στην Ελλάδα, οι περισσότεροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να παραμένουν «πιστοί» σε ένα μονοπολιτισμικό και σκληρά εθνοκεντρικό σχολείο και να θεωρούν ότι η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» είναι κάποιο είδος παρέμβασης, που αφορά αποκλειστικά τους μετανάστες μαθητές και έχει ως στόχο τη διευκόλυνση της αφομοίωσή τους (Faas, 2011. Gropas & Triandafyllidou. Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008). Παράλληλα, η ανυπαρξία δηλώσεων (εκ μέρους της πολιτείας) για την ακριβή πολιτική της στόχευση και η ασάφεια των σχετικών νομικών κειμένων, μετέθετε και εξακολουθεί να μεταθέτει το βάρος της χάραξης και της εφαρμογής της όποιας παρέμβασης στους δασκάλους, αφήνοντας μεγάλα περιθώρια για ερμηνείες και μη δράση.

Σήμερα, η κατάσταση στο ελληνικό σχολείο είναι σημαντικά διαφορετική από εκείνη που είχαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στις αρχές της δεκαετίας του '90, κυρίως λόγω του γεγονότος ότι έχει περίπου μηδενιστεί ο αριθμός των εισερχόμενων μεταναστών σχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με σχετικά πρόσφατα στοιχεία οι ομογενείς και μαθητές παιδιά μεταναστών στο ελληνικό σχολείο φτάνουν σε ποσοστό το 10,29% (Triandafyllidou, 2011) ενώ το στοιχείο που διαφοροποιεί σημαντικά την κατάσταση από τα προηγούμενα χρόνια είναι ότι, οι μαθητές αυτοί αποτελούν, στην συντριπτική τους πλειονότητα, παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, δηλαδή δεύτερη ή και τρίτη γενιά μεταναστών. Συνεπώς, και παρά το ότι έχει αλλάξει το «προφίλ» των παιδιών μεταναστών, εξακολουθεί να παραμένει επιτακτική την ανάγκη εκπαίδευσης των αυριανών νηπιαγωγών, δασκάλων και καθηγητών ώστε να μπορούν να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη.

Σήμερα πια, οι περισσότεροι αν όχι όλοι οι απόφοιτοι των παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα γνωρίζουν ή θα μπορούσαν να γνωρίζουν τι σημαίνει αντιρατσιστική εκπαίδευση, και έχουν διδαχτεί τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως τις διατύπωσε ο H. Essinger (τον παραθέτει ο Γκόβαρης, 2011). Τα τμήματα στα οποία φοιτούν φροντίζουν ώστε να έχουν ακούσει για την εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση (empathy), για την

εκπαίδευση για την αλληλεγγύη, για την εκπαίδευση για τον σεβασμό στο πολιτισμό του άλλου και για την αξία της αλληλεπίδρασης μεταξύ πολιτισμών, για την εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης.

Όλοι οι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων έχουν διδαχτεί για την σημασία που μπορεί να έχει η αξιολόγηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και για το όφελος που μπορεί να προκύψει από την ύπαρξη στην ίδια τάξη και στο ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς, με διαφορετικά αξιακά συστήματα, μητρικές γλώσσες κλπ., και όλοι λαμβάνουν μια αρχική εκπαίδευση για το πως να υποστηρίξουν τέτοια σχήματα (διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης, διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη κλπ.)

### **3.5 Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται αρχικά εν συντομία οι νόμοι, τα διατάγματα και οι υπουργικές αποφάσεις, που αφορούν τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, από το 1983 έως σήμερα (Παπαδόπουλος, 2017). Οι βασικότεροι νόμοι που αφορούν τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι παρακάτω:

-*N.1404/8, άρθρο 45.* (ΦΕΚ 173/24-11-83): δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) με σκοπό την ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

-*N.1894/90, άρθρο 2, παρ. 3.* (ΦΕΚ 110 τ. Α727-8-1990): γίνεται αντικατάσταση του άρθρου 45 του Νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

-*N.2910/01, άρθρο 40, παρ. 1.2.* (ΦΕΚ 91 Α702-5-2001 ): αφορά στην πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση, η οποία θεωρείται υποχρεωτική κατ'αντιστοιχία με τους ημεδαπούς και νομοθετείται η ανεμπόδιστη πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.

-*N.3376/2005.* (ΦΕΚ 191 τ. Α72-8-2005): ιδρύεται το Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας.

-Ν.3386/2005. (ΦΕΚ 212 Α/23-8-05): αφορά στην πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση, η οποία συγκεκριμένα θεωρείται υποχρεωτική κατ' αντιστοιχία με τους ημεδαπούς και νομοθετείται η ανεμπόδιστη πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.

Την ίδια χρονιά με που δημοσιεύτηκε ο πρώτος νόμος στο Φ.Ε.Κ. του 1983 εκδόθηκε και ένα προεδρικό διάταγμα:

-*Προεδρικό Διάταγμα 494*. (Φ.Ε.Κ. Α' 186/27-12-1983): ιδρύονται τάξεις υποδοχής για την εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών ή και μη μελών των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων Τη νομοθεσία γύρω από τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα ολοκληρώνει και μια σειρά από υπουργικές αποφάσεις που αφορούν την ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. & Φ.Τ.:

-*Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818-2/4139*. (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.674-11-1980): ιδρύονται οι πρώτες τάξεις υποδοχής στην Ελλάδα με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και τον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς.

-*Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82*.: αφορά στη λειτουργία των πρώτων φροντιστηριακών τμημάτων στην Ελλάδα.

-*Υπουργική απόφαση, αρ. Φ2/378/Γ1/1124*. (Φ.Ε.Κ. 930 τ.6714-12-1994): αφορά στην ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

-*Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708*. (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99): αφορά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση -Ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. και Φ.Τ.

-*Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.1 Τ.Υ./809/101455/Γ1/7-9-2011*. (ΦΕΚ 2197 τ Β730-9-11): ρυθμίζονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), οι Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π.

Όπως, επίσης, και μια σειρά από αποφάσεις που αφορούν την ίδρυση, μετατροπή και μετονομασία των δημοσίων σχολείων σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

-Υπουργική Απόφαση αρ. ΣΤ/11. (ΦΕΚ 171 τ Β/18-3-96): αφορά στη σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ.

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

-Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/520. (Φ.Ε.Κ 1611 Τ.Β716-8-99): ιδρύονται ημερήσια και Εσπερινά Γυμνάσια, Ενιαία, Μουσικά, Πειραματικά και Εσπερινά Λύκεια και Γυμνάσια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

-Υπουργική απόφαση, αρ. Δ4/409. (Φ.Ε.Κ. 1053 τ.678-8-2001): αφορά στη μετατροπή δημόσιων 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.

Πρέπει να αναφερθεί ότι πέρα από τη ρύθμιση και τον συντονισμό του τρόπου υιοθέτησης πολιτικών και μέτρων με στόχο την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η παραπάνω νομοθεσία περιελάμβανε το πνεύμα και τις αρχές με τις οποίες θα έπρεπε να διαπνέεται και να συνοδεύεται η εφαρμογή της.

Πιο αναλυτικά, το νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης τίθεται ουσιαστικά με το Ν. 2413/1996 όπου στο άρθρο 34 ορίζεται ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης «η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Όπως φαίνεται το πνεύμα που διέπει τον νόμο δεν ξεφεύγει από τις αρχές του αφομοιωτικού μοντέλου , αφού απευθύνεται αποκλειστικά στους μαθητές με «γλωσσικό έλλειμμα», έστω και αν σε κάποια σημεία του αναγνωρίζει –θεωρητικά - το δικαίωμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού τους, ενώ δεν εμπλέκει πουθενά το



σύνολο του μαθητικού πληθυσμού που θα πρέπει να είναι ο στόχος κάθε διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Ο ίδιος νόμος θεσμοθετεί και ρυθμίζει μια σειρά από θέματα όπως: την ίδρυση της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ΔιΠΟΔΕ, με αρμοδιότητες την εποπτεία της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ι.Π.Ο.Δ.Ε., με αποστολή αφενός την προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, αφετέρου την εκπαιδευτική ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς, επίσης, και των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (ΠΠΟΔΕ) την μετονομασία των Σχολείων Παλιννοστούντων (πρώην Αποδήμων) σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Φ/10221/Γ1/1236, Φ.Ε.Κ. 874τ. Β'/17/9/96), την αρχική ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής για παλιννοστούντες ομογενείς το 1980, ακολούθησε το 1999 Υπουργική Απόφαση Φ/10/20/Γ1/708. Σημαντικός επίσης για την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι και ο Νόμος 2910/2001, σύμφωνα με τον οποίο προβλέπεται η υποχρεωτική - και για τα παιδιά των αλλοδαπών- παρακολούθηση της εννιάχρονης εκπαίδευσης και η δυνατότητα εγγραφής τους στα δημόσια σχολεία, έστω και αν έχουν ελλιπή δικαιολογητικά.

Σε μια προσπάθεια αποτίμησης του Νομοθετικού Πλαισίου της εκπαίδευσης παιδιών μεταναστών και αλλοδαπών και προσφύγων, θα λέγαμε καταρχήν ότι το θετικό στοιχείο είναι ότι η ελληνική πολιτεία έχει έμπρακτα αναγνωρίσει το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση, όμως οι προσπάθειες που γίνονται δεν ξεφεύγουν από τη θεωρητική αφετηρία του «πολιτισμικού ελλείμματος» του αφομοιωτικού ή στην καλύτερη περίπτωση του μοντέλου της ενσωμάτωσης.

Πράγματι, στο Νόμο αυτόν είναι φανερή η αναντιστοιχία του με τις Ευρωπαϊκές οδηγίες οι οποίες προβλέπουν ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται με βάση τέσσερα στοιχεία: το ότι οι κοινωνίες είναι στην πλειονότητά τους πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης του φαινομένου, το ότι κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να είναι σεβαστά, το ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο και, τέλος, το ότι για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς χωρίς να εξαφανίζεται η ταυτότητα κανενός και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική.

Βλέποντας ωστόσο τη θεωρητική βάση του παραπάνω Νόμου όπου στο άρθρο 34 ορίζεται ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης «η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές,

κοινωνικές, πολιτισμικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» καταλαβαίνουμε ότι, όταν η ελληνική πολιτεία μιλάει για διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναφέρεται μόνο στις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών, ενώ δεν θεωρεί, τουλάχιστον αρχικά, ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης πρέπει να απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών. Έχοντας, όμως, ως βάση ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση που καλείται να αντιμετωπίσει την ετερογένεια, δεν αφορά μόνο τις μειονοτικές ομάδες αλλά αφορά εξίσου και τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας, καταλαβαίνουμε πως η θεωρητική αφετηρία του Νόμου, ανεξάρτητα από τον τίτλο, σχετίζεται περισσότερο με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της «αφομοίωσης» και όχι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Επομένως, το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο, σε θεωρητικό επίπεδο, διασφαλίζει το δικαίωμα στη δημόσια εκπαίδευση όλων των παιδιών ηλικίας 6-15 ανεξαρτήτως της υπηκοότητας και εθνικότητας. Επίσης, προβλέπει δομές και θεσμούς (Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα) που παρέχουν υποστήριξη στους αλλοδαπούς μαθητές δείχνοντας την προσπάθεια του σχολείου να προσαρμοστεί στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αντίθετα στην πράξη, η κριτική που του ασκείται, επικεντρώνεται στην έλλειψη σαφήνειας στη διατύπωση των σκοπών, των αρχών αλλά και των εκπαιδευτικών πρακτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έλλειψη που ενέχει τον κίνδυνο παρερμηνειών ή και αυθαιρεσιών που μπορεί να οδηγήσουν σε αποτυχία των μέτρων ή προσπάθεια ένταξης των μεταναστών με έμφαση μόνο στην εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Δαμανάκης, 1998).

### **Συμπεράσματα:**

Μέσα από τη συγκεκριμένη βιβλιογραφική έρευνα είναι φανερό πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης αλλά αναφέρεται σε αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Σε μια σχολική τάξη το διαπολιτισμικό μοντέλο στοχεύει στην εξισορρόπηση των ανισοτήτων και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές γλωσσικές δομές και συμπεριφορές (Νικολάου, 2011:222).

Συνεπώς, στα πλαίσια της εκπαίδευσης η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή και η συνείδηση της ιδιαιτερότητάς του αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις συνάντησης με διαφορετικούς πολιτισμούς. Στόχος δε θα πρέπει να είναι η υπέρβαση των δεσμών του υποκειμένου με τον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας του αλλά η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας που θα επιτρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και να διερευνούμε τις διαφορές μας με τους άλλους χωρίς όμως να τις αξιολογούμε και να τις ιεραρχούμε (Γκόβαρης, 2004:90). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, την ανάγκη εκμάθησης των παιδιών, από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, αυτών των πρακτικών που θα τα βοηθήσουν να αποκτήσουν την ικανότητα να συγκρίνουν και μέσα από αυτή τη διαδικασία να αποκτήσουν την ικανότητα σεβασμού των διαφορών. Σε αυτό το πλαίσιο ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού, ο οποίος οργανώνει με επιμέλεια τους τρόπους και τα μέσα που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, προσπαθώντας να ενεργοποιήσει το δυναμικό των μελών της τάξης του. Αποτελεί μέλος της ομάδας, προσδιορίζοντας σε σημαντικό βαθμό τους στόχους της, τα μέσα και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης και μάθησης, ενδυναμώνοντας τη συνεργατική διερεύνηση και ανάπτυξη γνώσεων και αξιών. Εξασφαλίζεται έτσι η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών της σχολικής τάξης. Ωστόσο, η έλλειψη ευκαιριών θετικής αλληλεπίδρασης και η απουσία στρατηγικών για την αντιμετώπιση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας, οδηγούν στον αποκλεισμό των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Παράλληλα, η κοινωνική πραγματικότητα, όπως αυτή έχει εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια με την προσέλευση όλο και μεγαλύτερου πληθυσμού μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διαμορφώνει νέες εκπαιδευτικές, μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες, καθώς η σχέση κοινωνίας και εκπαίδευσης είναι αμφίδρομη και οι πολυπολιτισμικές τάξεις στο σημερινό σχολείο αποτελούν γεγονός, από το οποίο αναφέρεται η αναγκαιότητα για

διαπολιτισμικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του σχολείου, ως βασικού κοινωνικού θεσμού και χώρου κοινωνικοποίησης του μαθητή, είναι καθοριστικός ως προς την υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από έλλειψη κοινωνικών διακρίσεων, σεβασμό στην ετερότητα, αποδοχή της ποικιλομορφίας και από αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, συνεπώς, δεν αποτελεί ένα είδος ιδιαίτερης εκπαίδευσης για ένα συγκεκριμένο σύνολο μαθητών, αλλά αποτελεί διάσταση της γενικής παιδείας που οφείλει να διασφαλίζει για όλους τους μαθητές ευκαιρίες και δυνατότητες για μάθηση και κοινωνική ένταξη ανεξάρτητα από τις ενδεχόμενες ιδιαιτερότητές τους (Γεωργογιάννης & Μπάρος, 2010:310-311).

Σε αυτό το πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Ένωση καλείται να διαμορφώσει εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες θα είναι σε θέση να εντάξουν και να αφομοιώσουν όλους όσους προέρχονται από τρίτες χώρες ελαχιστοποιώντας τον κίνδυνο περιθωριοποίησής τους. Κάτι το οποίο επί σειρά ετών φαίνεται πως αποτελεί βασικό της στόχο δεδομένης της πραγματικότητας, που θέλει τις κοινωνίες πλέον πολυπολιτισμικές, αλλά και του όγκου δεδομένων που έχει συντάξει προκειμένου να διασφαλίσει την ευημερία, τον σεβασμό και την ένταξη των ατόμων αυτών έχοντας ως βασικό πυλώνα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Τέλος, το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο, σε θεωρητικό επίπεδο, διασφαλίζει το δικαίωμα στη δημόσια εκπαίδευση όλων των παιδιών ηλικίας 6-15 ανεξαρτήτως της υπηκοότητας και εθνικότητας. Επίσης, προβλέπει δομές και θεσμούς (Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα) που παρέχουν υποστήριξη στους αλλοδαπούς μαθητές δείχνοντας την προσπάθεια του σχολείου να προσαρμοστεί στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αλλά σε ό,τι αφορά το πρακτικό επίπεδο, η κριτική που του ασκείται, επικεντρώνεται στην έλλειψη σαφήνειας στη διατύπωση των σκοπών, των αρχών αλλά και των εκπαιδευτικών πρακτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Για την περαιτέρω εις βάθος έρευνα του θέματος αυτού θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί εξέταση συγκεκριμένων διαπολιτισμικών σχολείων είτε μεμονωμένα ως προς τον τρόπο λειτουργίας σε σχέση με το ευρωπαϊκό πλαίσιο και την ελληνική νομοθεσία είτε συγκριτικά με κάποιο άλλο προκειμένου να γίνει διερεύνηση των διαφορετικών ή μη τελικά διαφορετικών πρακτικών που θέτονται σε χρήση με σκοπό την επίτευξη του στόχου για μάθηση και ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές:**

Αλεξόπουλος, Χ., Μπαρής, Θ. (2003). Η εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων στο νομό Αχαΐας. Εμπειρίες και απόψεις των εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική πράξη. Στο: Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. (επιμ.), Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

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

Γαργαλιανός, Ι (2007). Η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, στο περιοδικό Σχολείο και Σπίτι, τεύχος 486, έτος 46<sup>ος</sup>, Αθήνα

Γεωργογιάννης, Π. & Μπάρος, Β. (2010). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. 13ο Διεθνές Συνέδριο Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 4ος . Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ.6ος . Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 7ος . Πάτρα: Αυτοέκδοση.

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

Γκόβαρης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Αθήνα : Διάδραση

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

Γκότοβος, Α., (1996), Ρατσισμός, Κοινωνικές, Ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα.

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

Δαμανάκης, Μ. (1989). *Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική αγωγή. Αφειρηρία, στόχοι, προοπτικές*, Εισήγηση στο παγκόσμιο συνέδριο για την παιδεία και την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού στο περιοδικό "Τα Εκπαιδευτικά", τεύχ. 16/1989, Αθήνα, 9-11 Μαΐου. Ανακτήθηκε 26 Αυγούστου 2018 από: <http://ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=259442,135,8>

Δαμανάκης, Μ., (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα 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. 78-91. Αθήνα : Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδας-Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελληνικά Γράμματα

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δραγώνα Θ., Φραγκουδάκη Α. (επιμ.) (2008), *Πρόσθεση, όχι Αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός, όχι Διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, Αθήνα: Μεταίχμιο

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

Καλογιαννάκης, Π., Μακράκης, Β., (1996) *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης

Κανακίδου / Παπαγιάννη(1994), *Διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. (1997) *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολαίτης Γ., (2005). *Ψυχοκοινωνική υγεία παιδιών παλιννοστούτων από την πρώην Σοβιετική Ένωση Ελλήνων Ποντίων προσφύγων*. Στο: Διαπολιτισμικές διαδρομές-Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Επιστ. Επιμ. Α. Παπαστυλιανού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.

Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Πάτρα.

Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Εκδόσεις του ιδίου.

Μπαγάκης, Γ. (2003). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση- 1η έκδ.- Αθήνα: Μεταίχμιο

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας.

Μπάρος, Β., Στεργίου, Α. & Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

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

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

Νικολάου, Γ. , (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική, το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Παπαδόπουλος, Σ. (2017). *Το Νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2017 από:

[http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/nomothetiko\\_plaisio\\_diap\\_ekpshs.pdf](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshs.pdf)

Πορτελάνος, Σ. (2002). *Διαπολιτισμική θεολογία: Πρόταση διαθεματικής διδακτικής*. επιμ. Μάριος Π. Μπέγζος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Παπαχρήστος, Κ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο- 1η έκδ. - Αθήνα :

Ταξιδευτής

Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαπιρίδου, Α. (1996). Είναι η διαπολιτισμική διδακτική μονόδρομος για το μάθημα της ξένης γλώσσας; Στο "Ισχυρές"- "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά Ημερίδας 25 Απριλίου 1996, Θεσσαλονίκη), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Συλλογικό έργο. Λεξικό της παιδαγωγικής: 304 / επιμέλεια Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης · κείμενα Συλλογικό έργο, Λεωνίδα Αθανασίου, Αναστασία Ρέππα - Αθανασούλα, Χρήστος Αντωνίου, Νίκος Αυγελής, Μιχάλης Βάμβουκας, Νίκος Βαρμάζης, κ.ά. - 1η έκδ. - Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη Αφοί, 2007

Τρέσσου, Ε. – Μητακίδου, Σ. (επιμ.) (2003). Εκπαιδευτικοί μιλούν σε Εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Τσαούσης, Δ. Γ., (1984). Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας, Αθήνα: Gutenberg

Τοκατλίδου, Β. (2003). Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση, Αθήνα : Εκδόσεις Πατάκη

Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (1997). 'Τι ειν' η πατρίδα μας;': Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Φώτου, Γ. (2002). Πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αθήνα: Έλλην

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. επιμ. Παναγιώτης Ξωχέλλης & Ζωή Παπαναούμ, 1η έκδ. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χαλκιώτης Δ. (1997) Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον. Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις (περ. Η Λέσχη των εκπαιδευτικών, τευχ. 19)

Χρυσόχοου, Ξ. (2005). Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας, μετάφραση Φωτεινή Λέκκα, επιμέλεια σειράς Στάμος Παπαστάμου. - 1η έκδ. - Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

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

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. In: Applied Psychology, 46 (1),



5-68.

Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of educational psychology*, 75(5), 1-78. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2017 από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED221530.pdf>

Byram, M., Gribkova, B., Starkley, H., (2002). Developing the intercultural dimension in Language Teaching- A practical introduction for teachers.

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

Cuche, Denys. (2001). Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες / Denys Cuche · επιμέλεια Μαίρη Λεοντσίνη · μετάφραση Φώτης Σιατίτσας. - 1η έκδ. - Αθήνα : Τυπωθήτω,

Faas, D., (2011). The Nation, Europe, and Migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England, *J. Curriculum Studies*, vol. 43, no.4, 471–492

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

Hymes, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*. (Trans. F. Mugler). Paris: Hatier.

John B. Taylor (2009). *The Financial Crisis and the Policy Responses: An Empirical Analysis of What Went Wrong*. The National Bureau of Economic Research Working Paper No. 14631- Issued in January 2009

Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469–480. doi:10.1037/0022-3514.57.3.469

Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 947-961.

Leicester, Mal, (1989). *Multicultural Education: From Theory to Practice*, Berkshire.

Porscher, L: *Second Council of Europe Teachers Seminar on: The education on migrant children: Interkultural pedagogy in the field*, Strasbourg 1979.

Tiedt, P., Tiedt, I., (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*, μτφρ. Πλυτά Τίνα, Αθήνα: Παπαζήση