

## Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και δίγλωσση εκπαίδευση:

### Η νέα πρόκληση για τον Έλληνα εκπαιδευτικό

Γουδήρας Δημήτρης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας

1. Με την εισήγηση αυτή επιθυμώ να καταθέσω τρεις προβληματισμούς που αφορούν: την αντίληψη της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης,
2. το ψυχοκοινωνικό φαινόμενο της διγλωσσίας και τις διαπλοκές του με τις διαδικασίες διαμόρφωσης της πολιτισμικής και ατομικής ταυτότητας (ταυτότητας του Εγώ),
3. την επαγγελματική κατάρτιση και την επιμόρφωση του Έλληνα εκπαιδευτικού και τις συνέπειες που έχει αυτή στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και παιδαγωγικής του δράσης στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Ο πρώτος χαρακτηρισμός έχει θεωρητικό χαρακτήρα, ενώ προσεγγίζει το παιδαγωγικό ζήτημα του σχεδιασμού και της υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής – της ευρωπαϊκής και της ελληνικής – η οποία αφορά άμεσα τη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών των Μεταναστών, των Παλιννοστούντων και των εθνοτικών μειονοτικών ομάδων σε θεσμικό και αντικειμενικό επίπεδο.

Θεωρώ χρήσιμο να επιχειρήσω να οριοθετήσω τις τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και ταυτόχρονα να προσδιορίσω τις έννοιες Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που διαπλέκονται με το ζήτημα της κοινωνικοποίησης των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες.

Τα μεταναστευτικά κύματα που δημιουργήθηκαν προς την κεντρική Ευρώπη στη μεταπολεμική εποχή, ανάμεσα στα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα που γέννησαν, οδήγησαν την επιστημονική έρευνα μπροστά σε νέα θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα. Και ενώ η μελέτη των θεωρητικών ζητημάτων είναι έργο της επιστημονικής ανάλυσης, η αντιμετώπιση των πρακτικών προβλημάτων που αφορούν τη ζωή των μεταναστών υπάγεται στη δικαιοδοσία της πολιτικής, η οποία πολλές φορές ήλθε σε αντιπαράθεση με την επιστήμη. Οι αντιπαράθεσεις των επιστημόνων και των πολιτικών οφείλονται κατά κύριο λόγο σε εννοιολογικές διαφοροποιήσεις και αντιφατικές ερμηνείες και αντιλήψεις αντικειμενικής πραγματικότητας. Κατά συνέπεια διαφοροποιούνται και οι προτεραιότητες και οι σκοποί που η κάθε ομάδα θέτει για την αντιμετώπιση κυρίως των παιδιών των μεταναστών και των παλιννοστούντων ομογενών.

Εξάλλου, οι σύγχρονες διαπολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν στην Ευρώπη, αλλά και σε άλλες ηπείρους, οδηγούν στη γένεση νέων επιστημονικών κλάδων των κοινωνικών επιστημών, όπως π.χ. η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική με επιμέρους τομείς τα διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα, την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης κ.ά.

Οι πρώτες προσπάθειες που έγιναν στην Ευρώπη για την πολιτική, κοινωνική και παιδαγωγική αντιμετώπιση του ζητήματος της κοινωνικοποίησης της δεύτερης γενιάς των μεταναστών κινήθηκαν στα πλαίσια μιας «αφομοιωτικής» εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία έδωσε ώθηση στη διαμόρφωση της λεγόμενης «Παιδαγωγικής των Αλλοδαπών» (Auslaenderpaedagogik). Σύμφωνα με αυτήν την παιδαγωγική αντίληψη τα παιδιά των μεταναστών όφειλαν να αποδεχθούν τον πολιτισμό της χώρας μετανάστευσης, αφού η δική τους πολιτισμική κληρονομιά («το πολιτισμικό κεφάλαιο») και συνακόλουθα η μητρική τους γλώσσα κρίνονταν αρνητικά. Τα διάφορα μοντέλα σχολικής ένταξης που τέθηκαν σε λειτουργία στηρίχτηκαν στην αρχή ότι τα αλλοδαπά παιδιά όφειλαν να φοιτήσουν και να ενταχθούν στον κανονικό τύπο σχολείου που λειτουργούσε για τα παιδιά της χώρας μετανάστευσης, ενώ παράλληλα μια ειδική σχολική υποστήριξη (όπως προπαρασκευαστικές τάξεις, τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα) θα οδηγούσαν στην απάλειψη των γλωσσικών και μαθησιακών δυσκολιών και θα συντόμευαν το χρόνο εξοικείωσης του παιδιού με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης στη σχολική τάξη.

Το μοντέλο αυτό απέτυχε για τρεις κυρίως λόγους:

1. υποτίμησε τη συμβολή του πολιτισμικού κεφαλαίου στη διαμόρφωση της ταυτότητας της νέας γενιάς των μεταναστών,
2. παρανόησε το συναισθηματικό δεσμό του παιδιού με την πολιτισμική του κληρονομιά,
3. αγνόησε την αξία και τη συμβολή της μητρικής γλώσσας στην οικοδόμηση της νέας γνώσης.

Η αποτυχία της μονόπλευρης αυτής εκπαιδευτικής πολιτικής οδήγησε στην εκπαιδευτική πόλωση, στη διαμόρφωση μιας «εθνικής» εκπαιδευτικής πολιτικής, την οποία απαίτησαν οι μετανάστες και στήριξαν οι χώρες προέλευσης. Η ίδρυση αμιγών εθνικών σχολείων (Nationale Klassen) είχε ως αποτέλεσμα την απομόνωση και την περιθωριοποίηση των αλλοδαπών παιδιών με τη δημιουργία γκέτο. Αντί της αφομοίωσης και της κοινωνικής ένταξης των παιδιών των μεταναστών προέκυψε η πολιτισμική και κοινωνική αποξένωσή τους με συνέπεια τη διαμόρφωση της ταυτότητας του «ξένου» (Auslaender).

Η αποτυχία και αυτού του μοντέλου οδήγησε σε συζητήσεις με επίκεντρο τη θεσμική κατοχύρωση - στο πλαίσιο διακρατικών ρυθμίσεων, αλλά και μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου - του δικαιώματος της ισότιμης αντιμετώπισης του πολιτισμού και της γλώσσας των μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Με αυτές τις πολιτικές επιδιώξεις και κάτω από τις πιέσεις που άσκησαν οι πολιτικοί εκπρόσωποι των χωρών του Νότου για ισονομία και ισοτιμία των Ευρωπαίων πολιτών έγινε σταδιακά η μετάβαση από την «Παιδαγωγική των Αλλοδαπών» στη «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» (Δ.Π.).

Ο πίνακας 1 απεικονίζει το μοντέλο δίγλωσσης (διπολιτισμικής) εκπαίδευσης των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία. Τα μαθήματα είναι καταμεμημένα κατά το δυνατόν ισόποσα χρονικά ανάμεσα στις δύο γλώσσες και στους δύο πολιτισμούς που ενσωματώνονται σ' αυτά και εκφράζονται από τους Γερμανούς και τους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

*Πίνακας 1. Κατανομή μαθημάτων στις ελληνικές τάξεις μητρικής γλώσσας ή στις γλωσσικά ομογενείς ελληνικές τάξεις στη Βάδη-Βυρτεμβέργη*

Πηγή: Ελληνικό Προξενείο Στουτγάρδης 1988

Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η Δ.Π. στηρίζεται από το ένα μέρος στην αρχή της ισοτιμίας του «πολιτισμικού κεφαλαίου» των αλλοδαπών και από το άλλο στην αρχή της «διαφοράς», της «μειονότητας» και της «ετερότητας». Σε θεωρητικό επίπεδο η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική δεν εδράζεται μόνο σε δύο ή σε περισσότερους πολιτισμούς, όπως επιφανειακά γίνεται ορατό, αλλά και σε έναν ενδιάμεσο, αυτόν που εκφράζει η νέα γενεά των μεταναστών και που ενσωματώνει στοιχεία τόσο του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας όσο και του πολιτισμού της χώρας μετανάστευσης.

Η σχέση ανάμεσα στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι σχέση θεωρίας και πράξης, είναι επομένως σχέση αμοιβαιότητας. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική αποτελεί κλάδο των κοινωνικών επιστημών, ο οποίος προσπαθεί να διαμορφώσει επιστημονικές έννοιες με τη βοήθεια θεωρητικών μοντέλων, προκειμένου να ερμηνεύσει ή να επιλύσει τα ψυχοκοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα των μειονοτικών ομάδων. Όπως κάθε επιστημονικός κλάδος έτσι και η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική αναφέρεται σε ένα σαφώς καθορισμένο γνωστικό αντικείμενο έρευνας, το οποίο επιχειρεί να διερευνήσει και να προσεγγίσει συστηματικά με βάση τη μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών. Μέσα από διαδικασίες αμοιβαίας ανατροφοδότησης της θεωρίας και της έρευνας επιχειρεί να διατυπώνει γενικές επιστημονικές αρχές με τις οποίες επιδιώκει να προσεγγίσει το γνωστικό της αντικείμενο. Ως προς αυτό συνεπικουρείται από τις επιστήμες της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Πολιτικής κ.ά. Κάποιοι θεωρούν τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική ακόμη και κίνημα το οποίο λειτουργεί ως μοχλός της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αλλά και της κοινωνικής αλλαγής γενικότερα (πβλ. ΥΠΕΠΘ 1997, Γ. Μάρκου σ. 4).

Μέσα από μια παρόμοια εννοιολογική προοπτική διαφαίνεται η άμεση σχέση της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής με την Εκπαιδευτική Πολιτική και με την Κοινωνική Πολιτική. Κατά συνέπεια τα εκπαιδευτικά προβλήματα των μειονοτικών ομάδων δεν αρκεί να αντιμετωπίζονται μέσα στα στενά πλαίσια της αντισταθμιστικής αγωγής, δηλ. περιστασιακά και αποσπασματικά, ούτε μέσα στα όρια της ανοχής, της ουδετερότητας και του μη ρατσισμού απέναντι στη διαφορετικότητα, αλλά πολύ περισσότερο μέσα από διαδικασίες αμοιβαιότητας και ενσυναίσθησης (Empathy) της διαφορετικότητας.

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική ως κίνημα μπορεί να συντελέσει στο συνεχές μετασχηματισμό και στη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών δομών με τελικό σκοπό το άνοιγμα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στις μειονοτικές ομάδες. Μέσα από τις δομές ενός κράτους πρόνοιας, όπου ο ιδεολογικός πλουραλισμός, η πολυπολιτισμικότητα, η γλωσσική διαφορά και η εθνική ετερότητα γίνονται αποδεκτά, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά και στις

κοινωνικές παροχές είναι δυνατό να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα αποτρέπει τον κοινωνικό και πολιτικό αποκλεισμό και θα δημιουργεί ίσες ευκαιρίες συμμετοχής των μειονοτικών ομάδων στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Είναι επομένως δυνατόν η εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής να συμβάλει στην οικοδόμηση μιας εκπαίδευσης ανοικτών οριζόντων σε μια πλουραλιστική κοινωνία.

#### Διγλωσσία και διπολιτισμική ταυτότητα

Η συστηματική προσέγγιση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μεταναστών ή των μειονοτικών ομάδων συμβάλλει στην κατανόηση των διαδικασιών διαμόρφωσης της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Αυτή είναι δυνατό να εναρμονίζει μέσα από έναν πολιτισμικό συγκρητισμό σημασιοδοτήσεις, αξίες, κανόνες, στάσεις, ιδεολογίες, πεποιθήσεις κ.λπ. στοιχεία ετερογενή και πολλές φορές αντιφατικά ή αντικρουόμενα. Πρωταρχικό και αδιαμφισβήτητο πολιτισμικό στοιχείο είναι η διγλωσσία. Σε ιδανικές περιπτώσεις το δίγλωσσο και διπολιτισμικά κοινωνικοποιημένο άτομο έχει την ικανότητα να επικοινωνεί όχι μόνο σε επίπεδο συνεννόησης - γεγονός που συνιστά την απλούστερη μορφή γλωσσικής ή και εξωγλωσσικής επικοινωνίας (π.χ. με τη μιμόγλωσσα) - αλλά και σε επίπεδο κατανόησης του προφορικού και γραπτού λόγου του «σημαντικού άλλου». Είναι δυνατόν ακόμη να προχωρήσει και σε ένα τρίτο επίπεδο, το οποίο συνιστά κατά τον Habermas η χρήση του επικοινωνιακού λόγου. Με αυτόν επιτυγχάνεται η κοινωνική «συναίνεση» μέσω των σημασιοδοτικών και ερμηνευτικών ταυτίσεων που προσφέρει η γλώσσα όχι μόνον ως μέσο έκφρασης του πολιτισμού ή ως μέσο ερμηνείας της δράσης του σημαντικού άλλου, αλλά και ως δυναμικό στοιχείο του ίδιου του πολιτισμού. Το δίγλωσσο άτομο διαμορφώνει κατά κανόνα μία διπολιτισμική ταυτότητα του Εγώ. Το επίπεδο της γλωσσικής εξοικείωσης προσδιορίζει το μέτρο της ικανότητας επικοινωνίας και αφομοίωσης πολιτισμικών στοιχείων της χώρας μετανάστευσης και σε συνάρτηση με αυτό τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του Εγώ. Αν ο μετανάστης νέος διαμορφώνει την ταυτότητα του «ξένου» ή του «νέου ανθρώπου» αυτό εξαρτάται από το βαθμό της πολιτισμικής αποστασιοποίησης ή της προϊούσας πολιτισμικής αφομοίωσης («Akkulturation»). Ανάλογο ρόλο διαδραματίζει ο ισχυρός ή χαλαρός δεσμός του ατόμου προς την πολιτισμική κληρονομιά που συντηρείται στην οικογένεια και στην εθνοτική ομάδα.

#### Φαινόμενα της διγλωσσίας

Οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα γλωσσικής επικοινωνίας των μεταναστών στη χώρα υποδοχής είναι οι εξής:

- το πολιτισμικό υπόβαθρο της χώρας προέλευσης,
- το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο της οικογένειας,
- το στάδιο ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού, (συναρτώνται με την ηλικία του παιδιού και τις επιδράσεις των κοινωνικοποιητικών φορέων: της οικογένειας, του σχολείου, των μέσων μαζικής ενημέρωσης και του κοινωνικού περιβάλλοντος γενικότερα).
- η ηλικία προσέλευσης του παιδιού στη χώρα μετανάστευσης,
- η χρονική διάρκεια παραμονής του παιδιού και της οικογένειας στη χώρα μετανάστευσης,
- η διάρκεια της σχολικής φοίτησης και η επιτυχής σχολική ένταξη,
- η συχνότητα χρήσης της δεύτερης γλώσσας (της Ελληνικής), ως προφορικής και γραφόμενης, στην οικογένεια, στο σχολείο, στην εργασία, στον ελεύθερο χρόνο, σε τυπικές και σε άτυπες ομάδες, π.χ. με συνομήλικους, φίλους κ.λπ.,
- ο βαθμός της κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης, ο οποίος συναρτάται με το βαθμό της αποστασιοποίησης από την κουλτούρα της χώρας προέλευσης και της αφομοίωσης στοιχείων της κουλτούρας της χώρας μετανάστευσης [διαδικασία «εκπολιτισμού» (Akkulturation)],
- η συναισθηματική στάση απέναντι στην ξένη ή δεύτερη γλώσσα, η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με την εθνοτική ομάδα. Διαφέρει, ασφαλώς, η συναισθηματική σχέση που διαμορφώνει π.χ. ο Μουσουλμάνος, ο Τσιγγάνος, ο Αλβανός ή ο Ελληνοπόντιος προς την ελληνική γλώσσα.

Τα φαινόμενα διγλωσσίας των μεταναστών είναι δυνατόν να τα διακρίνουμε σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο και να τα ομαδοποιήσουμε με βάση την κατάταξη των A.Schrader/ B.W.Nikles/ H.M.Griese (1979) στις παρακάτω κατηγορίες:

1. *Συνειρμική διγλωσσία*: χαρακτηρίζει εκείνον τον ομιλητή, ο οποίος μαζί με τα ήδη αποκτημένα και εσωτερικευμένα δομικά, σημασιολογικά, σημειολογικά και μορφολογικά στοιχεία της μητρικής γλώσσας χρησιμοποιεί συμπληρωματικές γλωσσικές σημασίες της ξενικής κουλτούρας. Συνήθως δεν

εμφανίζει επικαλύψεις των παραπάνω στοιχείων, αλλά το κάθε είδος χρησιμοποιείται ανεξάρτητα από το άλλο.

2. **Αναμικτική διγλωσσία:** χαρακτηρίζει τον ομιλητή ο οποίος, εκτός από τις σημασιοδοτήσεις της κουλτούρας της χώρας προέλευσης, χρησιμοποιεί επιπρόσθετα γλωσσικά και φωνητικά σημεία της ξενικής κουλτούρας, όχι όμως και σημασιολογικά στοιχεία.

Ανεξάρτητα από αυτόν το διαχωρισμό οι δίγλωσσοι ομιλητές εμφανίζουν συνήθως τα εξής γλωσσικά χαρακτηριστικά:

1. ατελής κατοχή της ξενικής - μη μητρικής - γλώσσας (εδώ της ελληνικής),
2. προτάσεις που εμφανίζουν κατά ένα μέρος γραμματικά λάθη ή απλή επιλογή λέξεων, δηλ. προτάσεις διάστικτες από φωνήματα και συνταγματικές δομές της γλώσσας προέλευσης,
3. ελλιπείς ή αποσπασματικές προτάσεις.

Η συχνότητα εμφάνισης ορθών γραμματικά και σημασιολογικά προτάσεων εξαρτάται από το βαθμό της γλωσσικής εξοικείωσης του ομιλητή με τη δεύτερη ή ξένη γλώσσα στην πορεία προς την κατάκτησή της.

### Διγλωσσία και Εκπαίδευση

Η διγλωσσία δεν εμφανίζεται μόνο ως ατομικό ή κοινωνικό φαινόμενο, αλλά συνιστά και γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου. Ως εκπαιδευτικό και μαθησιακό πρόβλημα είναι αναγκαίο να την αντιμετωπίσουμε ολιστικά, δηλ. ως μέσο που λειτουργεί στη βάση οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου ή μαθήματος που προσφέρεται στο σχολείο. Αν υποχρεώσουμε το δίγλωσσο μαθητή να μη χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα π.χ. στα μαθηματικά, είναι σαν να τον υποχρεώνουμε να αποξενωθεί από την ίδια τη σκέψη του και μαζί με αυτό να απαρνηθεί την υπόστασή του, γιατί κάτι τέτοιο θα απογύμνωνε τη συνείδησή του από το βασικό διανοητικό εργαλείο με το οποίο έμαθε να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τον κόσμο.

Οριοθετώντας τη διγλωσσία μέσα σε αυτό το θεωρητικό και αντικειμενικό πλαίσιο οδηγούμαστε αναγκαστικά στο εύλογο μεθοδολογικό ερώτημα: πώς είναι δυνατόν να λειτουργήσει η διγλωσση προσφορά γνωστικών αντικειμένων ή μαθημάτων στο οργανωτικό και πρακτικό επίπεδο του σχολείου; Η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα είναι σύνθετη και προκύπτει έμμεσα από όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα και από αυτά που θα αναφερθούν στη συνέχεια.

Η νέα πρόκληση προς τον Έλληνα εκπαιδευτικό

Με βάση όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως γίνεται ορατό γιατί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, που οφείλει να εργαστεί με παιδιά μεταναστών και παλιννοστούντων, βρίσκεται μπροστά σε νέα πρόκληση. Η πρόκληση είναι επιτακτική και προβάλλει άμεσα τόσο στο θεωρητικό πεδίο της επιστημονικής έρευνας όσο και στο πρακτικό πεδίο της επαγγελματικής κατάρτισης καθώς και στο αντικειμενικό πεδίο της καθημερινής σχολικής πράξης. Όπως θα φανεί, εξάλλου, στη συνέχεια από τη διερεύνηση της αντικειμενικής πραγματικότητας της ελληνικής εκπαίδευσης, ο Έλληνας εκπαιδευτικός πορεύεται μόνος και ανίσχυρος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των καιρών.

Με όσα εξετάσαμε προηγουμένως έχουμε προβεί ήδη στο δεύτερο προβληματισμό, ο οποίος αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης κατά τη διδακτική προσέγγιση της Νεοελληνικής Γλώσσας σε τάξεις ή σε φροντιστηριακά τμήματα για μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (παλιννοστούντων, μεταναστών, εθνοτικών ή περιθωριακών ομάδων κ.τ.ό.). Όπως είναι γνωστό, με το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Φ2/378/Γ1/1124/8-12-94) προβλέπεται η ένταξη των παιδιών που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες σε «τάξεις υποδοχής» (παράλληλες τάξεις του Δημοτικού σχολείου ή του Γυμνασίου) ή σε κανονικές τάξεις με ανάλογη φροντιστηριακή υποστήριξη, όταν δεν είναι δυνατό να λειτουργήσει τάξη υποδοχής. Η διδασκαλία διεξάγεται στην ελληνική. Θεσμικά αντιμετωπίζεται δηλ. το ζήτημα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών των μεταναστών και των παλιννοστούντων, όπως και των άλλων μειονοτικών ομάδων, ακριβώς κατά τον ίδιο τρόπο όπως αντιμετώπισαν παλαιότερα οι ευρωπαϊκές χώρες παρόμοια προβλήματα που εμφανίστηκαν στα πλαίσια της «Παιδαγωγικής των αλλοδαπών», με βάση δηλ. τη φιλοσοφία της αφομοίωσης από την κυρίαρχουσα μονοπολιτισμική κοινωνική δομή.

Το ερώτημα που θέτουν προς τον εαυτό τους αλλά και προς κάθε αρμόδιο φορέα (διοικητικό προϊστάμενο, σχολικό σύμβουλο, πανεπιστημιακό δάσκαλο, επιμορφωτή κ.λπ.), όσοι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να διδάξουν σε παιδιά μειονοτικών ομάδων - και όχι κατ' ανάγκη μόνο γλωσσικά

μαθήματα - τίθεται περίπου έτσι: πώς είναι δυνατόν να ανταποκριθούν οι διδάσκοντες στις πολλαπλές ατομικές διδακτικές και μαθησιακές ανάγκες αυτών των παιδιών, όταν γνωρίζουν πολύ καλά ότι το καθένα από αυτά αποτελεί μία ξεχωριστή περίπτωση; Οι δυσκολίες είναι, φυσικά, πολλαπλάσιες, όταν αυτά τα παιδιά δε γνωρίζουν την ελληνική και ο δάσκαλος διαθέτει ελάχιστες γνώσεις για τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό τους.

Η επαγγελματική κατάρτιση και η επιμόρφωση του Έλληνα εκπαιδευτικού

Είναι προφανές ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, εκτός από την ενσυναισθηματική στάση (Empathy) που καλείται να πάρει απέναντι στο μειονοτικό μαθητή και στην οικογένειά του, απαιτείται να διαθέτει ένα σύγχρονο γνωστικό και επαγγελματικό εξοπλισμό, ο οποίος θα τον καθιστά ικανό να χρησιμοποιεί κατάλληλη επιστημονική μεθοδολογία και να εφαρμόζει ρεαλιστικές στρατηγικές, ώστε το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό του έργο να έχει αμεσότητα και αποτελεσματικότητα. Με αυτό το ζήτημα προχωρούμε στον τρίτο προβληματισμό που είναι και ο σημαντικότερος κατά τη γνώμη μας.

Η επαγγελματική εμπειρία, όσο και αν θεωρείται πολύτιμη, δεν επαρκεί από μόνη της για να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τα σύνθετα ψυχολογικά, κοινωνικά, παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών των εθνοτικών ομάδων, των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων. Είναι αναγκαία η εξειδικευμένη επαγγελματική κατάρτιση σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Είναι σε όλους γνωστό ότι οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια γενική θεωρητική εκπαίδευση στις «παραγωγικές» σχολές, στις οποίες η πρακτική άσκηση των σπουδαστών είναι περιορισμένη ή υποτυπώδης. Τελειώνουν συνήθως τις βασικές σπουδές, χωρίς να έχουν αποκτήσει τα απαιτούμενα επαγγελματικά εφόδια. Η μελέτη των οδηγών σπουδών δέκα πανεπιστημιακών ιδρυμάτων<sup>1</sup> έδειξε ότι η προσφορά του γνωστικού αντικείμενου «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» είναι περιπτωσιακή και κατ' εξαίρεση μόνο συστηματική.

Στον πίνακα 2. παρουσιάζεται ενδεικτικά η έκταση της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε προπτυχιακό επίπεδο.

*Πίνακας 2. Πανεπιστημιακά Ιδρύματα στα οποία προσφέρονται προγράμματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής σε προπτυχιακό επίπεδο*

*\* Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας / μητρικής γλώσσας συμπεριλαμβάνεται στα θέματα του μαθήματος*

Στο μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών, όπου είναι δυνατή η επαγγελματική εξειδίκευση, ελάχιστα πανεπιστημιακά τμήματα ή επιμορφωτικά ιδρύματα παρέχουν επαγγελματική εξειδίκευση στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Ένα από αυτά είναι και το Μαράσλειο Διδασκαλείο. Δυστυχώς, δυσκολίες πρόσβασης δεν επέτρεψαν να προχωρήσει η έρευνα σε μεγαλύτερη έκταση. Πρέπει να επισημάνουμε ακόμη ότι η εξειδίκευση που παρέχεται στα μεταπτυχιακά τμήματα των πανεπιστημίων περιορίζεται κατά κύριο λόγο στο θεωρητικό και στο ερευνητικό πεδίο και δεν επεκτείνεται στην πρακτική άσκηση των σπουδαστών.

Η συνεχής και η περιοδική επιμόρφωση, όπως παρέχεται από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), και η ενδοσχολική επιμόρφωση πρόσφατα, χαρακτηρίζονται από την αποσπασματικότητα και το περιστατικό της προσφοράς και της ζήτησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Κατά την εφαρμογή της δοκιμαστικής φάσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης<sup>2</sup> οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν περιορισμένα σε αριθμό επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, όπως δείχνει ο πίνακας 3.

*Πίνακας 3. Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα*

Πηγή: ΥΠΕΠΘ 1999, σ.10-11.

Από τα επιμορφωτικά προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν στα 53 σχολεία ή συμπράττουσες σχολικές μονάδες κατά το σχολ. έτος 1997/98 μόνο τέσσερα αφορούν επιμορφωτικά προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισαν τα προγράμματα που αφορούν τις νέες τεχνολογίες και την παιδαγωγική και ψυχολογική στήριξη των μαθητών, όπως φαίνεται στον πίνακα 3.

Μεγαλύτερο ενδιαφέρον για συμμετοχή στα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης έδειξαν τα σχολεία της επαρχίας, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στην απόσταση των επαρχιακών σχολείων από τα ΠΕΚ και στο νεαρό της ηλικίας των εκπαιδευτικών της επαρχίας (πβλ. ΥΠΕΠΘ

1998, σ.8).

Ο πίνακας 4 δείχνει τη συχνότητα και τα θέματα των επιμορφωτικών προγραμμάτων της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής που προσφέρθηκαν από το 1ο και το 2ο ΠΕΚ Κεντρικής Μακεδονίας (των νομών Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Κιλκίς, Πέλλας, Πιερίας, Σερρών και Χαλκιδικής) κατά το χρονικό διάστημα από το 1995 μέχρι σήμερα.

*Πίνακας 4. Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προσφέρθηκαν από το 1ο και 2ο ΠΕΚ Κεντρικής Μακεδονίας στο χρονικό διάστημα 1995-1999*

\* Τίτλοι προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής

1. «Γλωσσικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας σε παλιννοστούντες Ελληνοπόντιους μαθητές» (επιμορφωτές: Παπαδοπούλου Μαρία και Αρβανίτη Μαίρη, 1996).
2. «Πρόληψη της σχολικής αποτυχίας - εσωσχολική βοήθεια (τάξεις υποδοχής - φροντιστηριακά τμήματα - προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας)», (επιμορφωτές: Λεμονάκης Νίκος, Σχολ. Σύμβουλος ΠΕ, 1996).
3. «Εκπαίδευση παλιννοστούντων στο Δημοτικό σχολείο», (επιμορφωτές: Καούρης Γαβρ., Σχολ. Σύμβ. ΠΕ/ Λάμπρου Ευθ. Σχολ. Συμβ. ΠΕ/ Σιλιγάρης Χρ., Δάσκαλος) (1996).
4. «Η διδασκαλία της Νεοελληνικής ως ξένης, δεύτερης, μη μητρικής, γλώσσας στους Ελληνοπόντιους και αλλοδαπούς μαθητές», (επιμορφωτές: Κώστας Φωτιάδης, καθηγ. ΑΠΘ, Γ.Καούρης, Σχολ. Σύμβουλος Α' βάθμιας Εκπ/σης, Ευθ. Λάμπρου, Σχολ. Σύμβουλος Α' βάθμιας Εκπ/σης) (1995). Το πρόγραμμα αυτό προσφέρθηκε συνολικά τέσσερις φορές από το 1995 μέχρι το 1999.

Η συχνότητα αυτών των προγραμμάτων κρίνεται πολύ περιορισμένη, αν λάβει κανείς υπόψη ότι ο πίνακας 4. εμφανίζει τη συχνότητα των προσφερθέντων προγραμμάτων και όχι την ποσότητα.

Με δεδομένο ότι ο πληθυσμός της χώρας μας - όπως και κάθε χώρας - δεν είναι φυλετικά και εθνικά αμιγής και με βάση το γεγονός ότι τουλάχιστον από το τέλος της δεκαετίας του '80 η χώρα μας έχει δεχθεί μεγάλο αριθμό μεταναστών και παλιννοστούντων ομογενών, μπορούμε να υποστηρίξουμε - σύμφωνα και με όσα εκθέσαμε προηγουμένως - ότι μόλις τώρα αρχίσαμε να συνειδητοποιούμε το μέγεθος των προβλημάτων που συνδέονται με την υλοποίηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Οι ανάγκες σε εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό αυξάνουν με γρήγορους ρυθμούς, ενώ ο σχεδιασμός στον τομέα της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και ο προγραμματισμός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ακολουθούν με πολύ αργούς βηματισμούς, χωρίς να είναι σε θέση, προφανώς, να ανταποκριθούν στις κοινωνικές συνθήκες και στις σχολικές καταστάσεις που διαμορφώνονται ήδη στο τέλος της δεκαετίας του '90.

## **ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ**

1. Μελετήθηκαν τα προσφερόμενα προγράμματα σπουδών, όπως αυτά εμφανίζονται στους αντίστοιχους οδηγούς σπουδών, των εξής Πανεπιστημιακών Τμημάτων: Φ.Π.Ψ. και Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, Παιδαγωγικά Τμήματα της Σχολής Επιστημών του Ανθρώπου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής και Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών.

2. Από το σχολ. έτος 1997/98 άρχισε η δοκιμαστική εφαρμογή (pilot study) του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ του ΥΠΕΠΘ, Έργο 1.3.α (2): Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Υποέργο 4: Ενδοσχολική Επιμόρφωση. Πρόκειται για ένα νέο μοντέλο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την υλοποίηση του οποίου συνεργάζονται πανεπιστήμια, ΠΕΚ και σχολικές μονάδες. Το πρόγραμμα χρηματοδοτείται από το Β' Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης. Τα πρώτα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος κρίνονται πολύ ικανοποιητικά λόγω της μεγάλης ανταπόκρισης των ενδιαφερομένων εκπαιδευτικών. Στην υλοποίηση του προγράμματος αυτού μετέχει και ο υποφαινόμενος ως μέλος της Ομάδας Έργου (ΟΕ) και ως επιμορφωτής.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

ΟΔΗΓΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ: Αθηνών, Θεσσαλίας, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Κρήτης, Μακεδονίας και Πατρών.

1ο ΚΑΙ 2ο ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ: Επιμορφωτικά Προγράμματα Εκπαιδευτικών σχολ. ετών 1995 έως 1999.

SCHRADER, A., NIKLES, B.W., GRIESE, H.M. (1979), *Die zweite Generation. Sozialisation und*

*Akkulturation auslaendischer Kinder in der Bundesrepublik, Athenaeum, Koenigstein/Ts.*

ΥΠ.Ε.Π.Θ./ Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, Θεσσαλονίκη 1999.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./ Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης/ Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών: Επιμορφωτικό Σεμινάριο Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Εκπαίδευσης 6-10/12/1997, Θεσσαλονίκη.