

Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Χριστοδούλου Θεόδωρος

Περίληψη

Είναι άσκοπο να υπερασπιζόμαστε εκπαιδευτικά προγράμματα που προσπαθούν να διορθώσουν ή να αντισταθμίσουν ανύπαρκτες αναπτυξιακές ανεπάρκειες των παιδιών από γλωσσικές μειονότητες, όπως πρότεine η παλαιότερη άποψη περί ελλείμματος. Και είναι σπατάλη χρόνου να μιλάμε για ελαχιστοποίηση των διαφορών ανάμεσα στα σπίτια αυτών των παιδιών και στα σχολεία του κυρίου ρεύματος, αν αυτό σημαίνει να αγνοήσουμε τις ικανότητες και τη γνώση που φέρνουν στο σχολείο τα παιδιά αυτά. Αντίθετα, η αναπτυξιακά έγκυρη και “παιδαγωγικά αισιόδοξη” προσέγγιση, είναι η ενθάρρυνση της ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας τόσο στα σπίτια των παιδιών όσο και, όπου είναι εφικτό, μέσα στα σχολεία τους, καθώς και η χρήση των γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικο-πολιτισμικών πόρων που φέρνουν τα παιδιά αυτά στο σχολείο ως βάση για τον σχεδιασμό της τυπικής εκπαίδευσής τους. Αυτό όμως μπορεί να συμβεί μόνο αν οι δάσκαλοι εξοικειωθούν και αποκτήσουν άνεση με τις ευρύτερες κοινότητες μέσα στις οποίες μεγαλώνουν και ζουν αυτά τα παιδιά. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι με την προσπάθεια αυτή της προσέγγισης πιστεύουμε ότι συμβάλλουμε στον καλύτερο σχεδιασμό και στην αρτιότερη οργάνωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα διεξάγεται χωρίς αναστολή ή διακοπή από εδώ και στο εξής. Με την εργασία αυτή επιχειρούμε καταρχήν μια σύντομη ιστορική αναδρομή στον θεσμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην χώρα μας και παρουσιάζονται συμπεράσματα λαμβάνοντας υπόψη: 1. Την γενική κριτική των διαπολιτιστικών προγραμμάτων στην Ελλάδα και 2. Τις προτάσεις για διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Summary

He is pointless we were defended educational programs that try they correct or they compensate non-existent developmental insufficiencies of children from linguistic minorities, as proposed the older opinion per deficit. And be wastefulness of time to speak for minimization of differences between to the houses of these children and to the schools of gentleman of current, if this it means we ignore the faculties and the knowledge that bring in the school this children. On the contrary, the developmentally valid and “pedagogic optimistic” approach, are the encouragement of growth of maternal language and culture so much in the houses of children what, where is feasible, in in their schools, as well as the use the linguistic, cognitive and social-cultural resources that bring this children in the school as base for the planning of their formal education. This however can happen only if the schoolteachers familiarize and acquire comfort with the wider communities in in which grow and live these children. In this point it should it is marked that with the effort of this approach we believe that we contribute in the better planning and in the evenness organization of cross-cultural education that will be carried out without suspension or interruption from for from now on. With this work we attempt firstly a short

historical retrospection in the institution of cross-cultural education in our country and are presented conclusions taking into consideration: 1. The general criticism of cross-cultural programs in Greece and the 2. proposals for cross-cultural education in Greece.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα είναι μια χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με τα παιδιά από οικογένειες αλλοδαπών ή παλιννοστούτων είναι ακόμα ελάχιστα ανεπτυγμένη και πολλαπλά ανεπαρκής. Στο άρθρο θα επισημάνω το βασικό πλαίσιο της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και τις βασικές αδυναμίες της και θα προτείνω συγκεκριμένα μέτρα για την ένταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία.

1. Βασικά προβλήματα

Δύο είναι τα καταρχήν προβλήματα που επηρεάζουν αρνητικά το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών που οι γονείς τους είναι οικονομικοί μετανάστες. Το πρώτο είναι το γνωστό σε όλους θέμα των «εγγράφων». Ακόμα και σήμερα, μετά από τρεις μεταναστευτικούς νόμους (1975/1991, 2910/2001 και 3386/2005), τρία προγράμματα νομιμοποίησης (1998, 2001 και 2005) και με υπολογιζόμενους τους αλλοδαπούς να υπερβαίνουν το 15% του διαμέοντος πληθυσμού, **οι οικονομικοί μετανάστες τελούν υπό καθεστώς νομικής αβεβαιότητας**. Το καθεστώς της νομιμότητας πολλών μεταναστών παραμένει αβέβαιο ή ασαφές λόγω καθυστερήσεων στην διεκπεραίωση των αιτήσεων για άδειες παραμονής, ασαφειών στην μεταβολή του καθεστώτος κάποιων αλλοδαπών από την λεγόμενη Πράσινη Κάρτα σε άλλο ασαφές καθεστώς διάφορων νόμων όπως ν 2910/2001 και πιο πρόσφατα από εκείνο στο σημερινό καθεστώς του ν 3386/2005. Η κατάσταση δυσχεραίνεται περαιτέρω από τα πρακτικά προβλήματα στην εφαρμογή των σχετικών νόμων που αφορούν στις υπερβολικές (συνήα δωδεκάμηνες) καθυστερήσεις στη χορήγηση των αδειών διαμονής, στην αδυναμία εκπλήρωσης των προϋποθέσεων ανανέωσης (ένσημα, σύμβαση εργασίας) από τους αιτούντες (λόγω τόσο της άτυπης φύσης της εργασίας τους σε οικοδομές, νοικοκυριά, άλλες υπηρεσίες και τον αγροτικό τομέα, αλλά και της απροθυμίας των εργοδοτών να εκπληρώσουν τις νόμιμες υποχρεώσεις), και στην έλλειψη ενεργητικής μεταναστευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους για την διαχείριση των εισροών μεταναστών εργαζομένων από γειτονικές και άλλες χώρες.

Η αβεβαιότητα του καθεστώτος διαμονής των γονέων αναπόφευκτα επηρεάζει αρνητικά την ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είτε γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να εγγραφούν στα σχολεία είτε γιατί δεν γνωρίζουν αν πρέπει να επενδύσουν συναισθηματικά και γνωστικά στο νέο τους περιβάλλον αφού η διαμονή τους στη χώρα κρέμεται συνέχεια από μια γραφειοκρατική κλωστή (Δαμανάκης, Μ. 1998).

Το δεύτερο βασικό πρόβλημα που επηρεάζει το θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής προς τους αλλοδαπούς και ομογενείς μαθητές είναι η **έλλειψη στοιχείων** τόσο για το σύνολο του μεταναστευτικού πληθυσμού όσο και για τον μαθητικό πληθυσμό συγκεκριμένα. Αν και με την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΠΟΔΕ) το 1996, η κατάσταση βελτιώθηκε σημαντικά με την καταγραφή των αλλοδαπών και ομογενών μαθητών.

2. Αλλοδαποί μαθητές στα ελληνικά σχολεία: Μια γρήγορη ματιά στον πληθυσμό και τις επιδόσεις τους

Έως το έτος 2000 δεν υπήρχαν ακριβή στοιχεία για το σύνολο του αλλοδαπού μεταναστευτικού πληθυσμού. Μόνο με τη σύσταση και λειτουργία του ΠΠΟΔΕ άρχισε η συλλογή και επεξεργασία τέτοιων στοιχείων.

Τα σημερινά στοιχεία του ΠΠΟΔΕ δείχνουν ότι ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών αγγίζει σήμερα περίπου τις 200,000 μαθητές ήτοι το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Στην συζήτηση μας για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική θεωρούμε από κοινού τους αλλοδαπούς και τους παλιννοστούντες μαθητές καθώς αυτοί μοιράζονται ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως το γεγονός ότι η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, την στερεοτυπική κατηγοριοποίηση τους στο σχολείο και γενικά ως «ξένου»,

Δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία (ποσοτικά και ποιοτικά) για τις επιδόσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα ελληνικά σχολεία και για τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Εικάζεται ότι υπάρχει διαρροή μη γηγενών μαθητών στην μετάβαση από το γυμνάσιο στο λύκειο αλλά το θέμα αυτό δεν έχει διερευνηθεί. Σχετικές μελέτες σημειώνουν τις μη ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και τις σχετικές απόψεις και προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών. Τα προβλήματα είναι εντονότερα στους μαθητές που εντάχθηκαν στο ελληνικό σχολείο στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού ή στο γυμνάσιο ενώ οι μαθητές που παρακολούθησαν το ελληνικό σχολείο από τις πρώτες δύο τάξεις έχουν καλύτερες επιδόσεις και στην εκμάθηση της γλώσσας και γενικά (Μπόμπας, Λ. 2001).

3. Η διδασκαλία των παιδιών διαπολιτισμικού σχολείου.

Το παιδί ως όλο. Η αποτελεσματική διδασκαλία είναι αναπτυξιακή. Χτίζει επάνω σε δεξιότητες, γνώση και εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά πριν το σχολείο και κατά τα σχολικά τους χρόνια, και επεκτείνει και διευρύνει τις δεξιότητες και τις εμπειρίες τους με τρόπους που έχουν νόημα, από αναπτυξιακή άποψη, καθ' όλη τη σχολική τους πορεία. Με άλλα λόγια, το σημείο εκκίνησης για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας είναι το παιδί - η διδασκαλία των παιδιών δεύτερης γλώσσας πρέπει να είναι καταρχήν και πρώτιστα παιδοκεντρική. Από την οπτική του δασκάλου, ο σχεδιασμός και η παροχή καθοδήγησης με βάση τις υπάρχουσες ικανότητες του παιδιού και η χρήση εμπειριών και γνώσεων που είναι οικείες στον διδασκόμενο, παρέχουν μια ισχυρή βάση για περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων του παιδιού προς νέες κατευθύνσεις. Από την οπτική του μαθητή δεύτερης γλώσσας, η μάθηση που βασίζεται σε εμπειρωμένες δεξιότητες και σε γνωστές εμπειρίες παρέχει ένα καθησυχαστικό πλαίσιο για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και εννοιών. Είναι αξιωματικά αποδεκτό όσον αφορά την ανάπτυξη ότι, παρά τις γενικές αρχές που τη διέπουν κατά την προσχολική και πρώιμη σχολική ηλικία, υπάρχει τρομερή ποικιλομορφία στην ανάπτυξη των παιδιών ακόμα και μέσα στην ίδια κοινωνικοπολιτισμική ομάδα. Αυτή η ποικιλομορφία

αντανακλά τις αθροιστικές επιδράσεις των θεσμικών και βιωματικών διαφορών μεταξύ των παιδιών (κοινωνικό, διατροφικό, ψυχοκινητικό υπόβαθρο, κλπ.). Για να είναι σημαντική, από αναπτυξιακή άποψη, η διδασκαλία παιδιών δεύτερης γλώσσας πρέπει να είναι και εξατομικευμένη, ώστε να λαμβάνει υπόψη τις σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών. Καθόλου σπάνια, τα εκπαιδευτικά προγράμματα γι' αυτά τα παιδιά εστιάζουν στη διδασκαλία της γλώσσας αποκλείοντας άλλες πτυχές της ανάπτυξής τους. Εντούτοις, η έρευνα που γίνεται τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες σχετικά με την απόκτηση της γλώσσας από το παιδί, καταδεικνύει αποφασιστικά πως η αυθεντική εκμάθηση μιας γλώσσας δεν μπορεί να συντελεστεί ερήμην άλλων πτυχών της ανάπτυξής του. Είναι μάλλον άρρηκτα συνδεδεμένη, περιορίζεται από αυτή, αλλά και συμβάλλει στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη. Αυτές οι σχέσεις διεπίδρασης είναι πολυάριθμες και περίπλοκες, όμως κάποια απλά παραδείγματα μπορούν να δώσουν μια γενική εικόνα. Στη σφαίρα της πρώιμης γνωστικής ανάπτυξης, θεωρείται γενικά πως ο λόγος που οι πρώτες λέξεις προφέρονται από το παιδί τη στιγμή που προφέρονται (συνήθως κατά το δεύτερο έτος της ζωής του) είναι γιατί στην περίοδο αυτή τα παιδιά μπορούν να αρχίσουν να σκέφτονται με σύμβολα. Οπότε είναι σε θέση να χρησιμοποιούν λέξεις, για να συμβολίσουν τον κόσμο γύρω τους. Μάλιστα, οι πρώτες λέξεις και τα πρώτα εκφωνήματα των παιδιών συνήθως αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα, κοινωνικά συμβάντα και συναισθήματα που αποτελούν μέρος των άμεσων εμπειριών τους, πιθανόν γιατί αυτές είναι οι εκφάνσεις της ζωής που γνωρίζουν τα παιδιά και στις οποίες, επομένως, μπορούν να αναφερθούν χρησιμοποιώντας γλωσσικά σύμβολα ή λέξεις. Η απόκτηση και η χρήση λέξεων ως συμβόλων από μέρους των παιδιών εν τέλει απελευθερώνει τη σκέψη και την εμπειρία τους από το εδώ, το τώρα και το συγκεκριμένο, ώστε να μπορούν να σκέφτονται και να αναφέρονται σε αφηρημένες ιδέες, συναισθήματα και δυνατότητες

Επίσης σημειώνεται ότι αλλοδαποί μαθητές συχνά εντάσσονται σε τάξεις κατώτερες από εκείνες στις οποίες αντιστοιχεί η ηλικία τους λόγω της ελλιπούς γνώσης τους της ελληνικής γλώσσας. Επισημαίνεται ότι η διεθνής εμπειρία έχει δείξει ότι μια τέτοια πρακτική αποτελεί ανασχετικό παράγοντα για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η ένταξη τους σε χαμηλότερες τάξεις βιώνεται αρνητικά, η διαφορά ηλικίας εμποδίζει την σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές/συμμαθήτριες και εντείνει την περιθωριοποίηση και γκετοποίηση τους (Νικολάου, Γ. 2000), (Genesse, F., 1997), (Μπόμπας, Λ. (2001).

4. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το ελληνικό κράτος ασχολήθηκε ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (1983) με το θέμα υποδοχής και υποστήριξης παλλινοστούντων 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 την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και 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 ωρομισθίων διδασκάλων. Επίσης από το 1999 θεσπίστηκαν νέες ρυθμίσεις για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα με σκοπό μια πιο ευέλικτη παρέμβαση στην ζωή του σχολείου

με στόχο την ομάλωτη 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 (Μπόμπας, Λ. 2001).

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 επί συνόλου 15,174 σχολικών μονάδων (από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου ως τα λύκεια και ΤΕΕ. Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, τα σχολεία αυτά έχουν εν πολλοίς 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 Παλιννοστούντων 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 λειτούργει από το 2003 και το πρόγραμμα “Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών” με στόχο την βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών από πληθυσμιακές ομάδες που απειλούνται από εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση (Τραβασάρου, Δ. 2001). Όπως τονίζει το ίδιο το πρόγραμμα:

Οι γενικοί στόχοι του Προγράμματος είναι η αρμονική ένταξη των παιδιών με πολιτιστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα, η διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, η παροχή στους εκπαιδευτικούς γνώσεων, κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και τεχνικών μέσων, η υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Τα μέτρα και οι παρεμβάσεις που προβλέπονται στα πλαίσια του έργου έχουν αφετηρία τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σχολικής κοινότητας και προσβλέπουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών που μπορούν να βελτιώσουν τους όρους επικοινωνίας, μάθησης και δράσης για όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς. Οι παρεμβατικές ενέργειες δεν απευθύνονται μόνο σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές αλλά και σε γηγενείς μαθητές.

Το πρόγραμμα αυτό είναι πιλοτικό, αφορά το σύνολο της χώρας και δεν υπάρχει μέχρι τώρα αξιολόγησή του.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ, το 2003 λειτούργησαν 422 Τάξεις Υποδοχής

και 556 Φροντιστηριακά Τμήματα στα πλαίσια των διατάξεων του νόμου. Σύμφωνα με το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων:

Τα τμήματα αυτά λειτουργούν μέσα σε ένα ευέλικτο σχήμα διδακτικής και θεσμικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στο Σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Στις τάξεις και τα τμήματα χρησιμοποιείται διδακτικό και εποπτικό υλικό που έχει παραχθεί στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» και για το σκοπό αυτό έχουν προσληφθεί 500 εκπαιδευτικοί.

Στόχος του ΥΠΕΠΘ είναι η ποιοτική αναβάθμιση των ελληνικών σχολείων προς όφελος των γηγενών και παλιννοστούντων –αλλοδαπών μαθητών

Και πάλι είναι δύσκολη η εμπειριστατωμένη αποτίμηση των σχετικών τάξεων αφού δεν υπάρχουν σχετικές μελέτες. Η γνώμη εκπροσώπων μεταναστευτικών οργανώσεων και η γενική εικόνα από εκπαιδευτικούς και γονείς είναι ότι αυτές οι τάξεις δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές (Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. 2004).

5. Γενική κριτική του προγράμματος Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Είναι προφανές ότι το μέγεθος του προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θέσπισε ο σχετικός νόμος είναι μηδαμινό μπροστά στην σύγχρονη πραγματικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Τα διαπολιτισμικά σχολεία αποτελούν το 0.17% της δημόσιας εκπαίδευσης ενώ οι αλλοδαποί και παλιννοστούντος μαθητές πλησιάζουν το 10% του συνολικού σχολικού πληθυσμού. Όσον αφορά στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα αν και πιο πολυάριθμα δεν φαίνονται να πετυχαίνουν τους στόχους τους. Πρέπει να αναγνωρίσουμε όμως ότι δεν έχει γίνει μια συστηματική αξιολόγηση των μέτρων αυτών και δεν έχουν μελετηθεί τα τελευταία χρόνια οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στο σύνολο τους καθώς και η γενικότερη ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον. Γνωρίζουμε από τις εφημερίδες και το γνωστό θέμα «της σημαίας» ότι αρκετοί αλλοδαποί μαθητές αριστεύουν αλλά αυτοί φυσικά είναι ένας πολύ μικρός αριθμός μπροστα στο σύνολο του αλλοδαπού και ομογενούς μαθητικού πληθυσμού (Δαμανάκης, Μ. 1998) (Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. 2004).

Μια σημαντική αδυναμία της διαπολιτισμικής προσέγγισης που έχει υιοθετήσει το ελληνικό κράτος είναι οι στόχοι της. Η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζεται στο θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Η πολιτιστική και γλωσσική διαφορετικότητα των μαθητών εντοπίζεται στην ελλιπή τους γνώση της ελληνικής και ορίζεται σαν ένα πρόβλημα που επιδέχεται επίλυση. Η επίλυση αυτή είναι μονόδρομη διαδικασία και δεν εμπλέκει τους γηγενείς μαθητές αλλά αφορά μόνον στους «προβληματικούς», «αδύναμους» μαθητές. Το βασικό χαρακτηριστικό αυτών των μαθητών είναι ότι δεν έχουν τα ελληνικά ως μητρική τους γλώσσα. Κατά τα άλλα όμως πολλοί από τους μαθητές αυτούς δεν έχουν γνωρίσει άλλη χώρα από την Ελλάδα. Επιπλέον η εφαρμογή του

προγράμματος μέχρι τώρα δεν λαμβάνει υπόψη της την μητρική γλώσσα των μαθητών ούτως ώστε να εστιαστεί η διαδικασία εκμάθησης στη λειτουργική σχέση μεταξύ των δύο γλωσσών και στην γενικότερη μετάβαση και κοινωνικοποίηση του μαθητή από τη μια κοινωνία/χώρα (προέλευσης) στην άλλη (Ελλάδα) (Dimakos, I. And Tasiopoulou, K. 2003).

6. Προτάσεις για μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση στην Ελληνική Εκπαίδευση

Δεδομένου του μεγέθους του αλλοδαπού και παλιννοστούντος μαθητικού πληθυσμού θεωρώ ότι είναι απαραίτητη **η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην συνολική εκπαιδευτική διαδικασία**. Απαιτείται η κατάρτιση των διαπολιτισμικών σχολείων ως σχολείων για μαθητές με ιδιαιτερότητες και η αναγνώριση από το κράτος ότι αυτές οι ειδικές ανάγκες αφορούν όλους τους μαθητές που αύριο θα ζήσουν στην Ελλάδα.

Για μια συνολική διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία προτείνω τα ακόλουθα μέτρα:

1. την λειτουργική σύνδεση της εκμάθησης της ελληνικής με βάση την μητρική γλώσσα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών
2. την δημιουργία εξατομικευμένου και ευέλικτου προγράμματος ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών στα πλαίσια του διευρυμένου ωραρίου (ολοήμερο σχολείο) σε όλα τα σχολεία
3. την σύσταση ετησίων σεμιναρίων επιμόρφωσης όλων των δασκάλων και καθηγητών με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την υποχρέωση παρακολούθησης τέτοιων σεμιναρίων για όλο το διδάσκον προσωπικό τουλάχιστον μία φορά κάθε τρία χρόνια.
4. την στήριξη ειδικών προγραμμάτων διαπολιτισμικών δρώμενων στα σχολεία στα οποία να παίζουν ενεργό ρόλο τα παιδιά και οι γονείς τους
5. την γενική κατάρτιση της διαπολιτισμικής προσέγγισης και των βασικών αρχών και μέτρων της από το Υπουργείο Παιδείας αλλά την αποκεντρωμένη εφαρμογή της με μια δυνατότητα ευελιξίας στα σχολεία που θα ενθαρρύνει την προσαρμογή τους στις τοπικές ανάγκες της κάθε κοινωνίας
6. την θέσπιση ετήσιου πολιτιστικού και φιλολογικού βραβείου με ερεθίσματα για την καλλιτεχνική ή φιλολογική έκφραση των μαθητών και τον στοχασμό τους για τη διαδικασία κοινωνικής αλλαγής που ζει η Ελλάδα και η Ευρώπη σήμερα.

Βιβλιογραφία

- Μπόμπας, Λ. (2001) 'Γλωσσικά και μη γλωσσικά ζητήματα «αλλοδαπών μαθητών μας». Η άποψη του διευθυντή του σχολείου ως αφορμή προβληματισμού και διαλόγου, Paper presented at the 4th Annual Convention of Intercultural Education, Patras, Greece, June 2001.
- Δαμανάκης, Μ. (1998) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών αμθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Γκούτεμπεργκ.
- Genesse, F., (1997). *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole curriculum, the Whole Community*. 5η έκδ. Κέμπριτζ: Cambridge university

- Press, σελ. 1-11.
- Dimakos, I. And Tasiopoulou, K. (2003) 'Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14, 3, 307-16.
- Νικολάου, Γ. (2000) *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*, ΙΜΕΠΟ, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2004.'
- Τραβασάρου, Δ. (2001) Εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και παλιννοστούντων. Η πολιτική της βίαιης ενσωμάτωσης, *Θέματα Παιδείας*, 1, 21-26.