

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ
NATIONAL CENTRE FOR SOCIAL RESEARCH**

***Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΠΡΟΟΠΤΙΚΗΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΤΟΥΣ***

Μαρία Τζωρτζοπούλου-Αγγελική Κοτζαμάνη

Κείμενα Εργασίας 2008/19
Working Papers 2008/19

ΚΕΙΜΕΝΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
WORKING PAPERS

ΑΘΗΝΑ
ATHENS

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ
NATIONAL CENTRE FOR SOCIAL RESEARCH**

***Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΠΡΟΟΠΤΙΚΗΣ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΤΟΥΣ***

Μαρία Τζωρτζοπούλου-Αγγελική Κοτζαμάνη

Κείμενα Εργασίας 2008/19
Working Papers 2008/19

Στο πλαίσιο του ερευνητικού έργου με τίτλο «Αριστεία στα ερευνητικά πεδία Φτώχεια, Αποκλεισμός και Κοινωνικές Ανισότητες», ΜΕΤΡΟ 3.3, «Προώθηση της Αριστείας στην Τεχνολογική Ανάπτυξη και έρευνα», Δράση 3.3.1 «Αριστεία σε Ερευνητικά Ινστιτούτα ΓΓΕΤ», Πράξη 3.3.1.2 «Ενίσχυση της Αριστείας Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων Εποπτευόμενων από την ΓΓΕΤ», Απόφαση Ένταξης Πράξης στο ΕΠΑΝ της 16^{ης} Απριλίου 2002 με Α.Π. 1459/ Β1/ 3.3.1/ 383. Απόφαση Χρηματοδότησης από το Π.Δ.Ε της ΓΓΕΤ (ΣΑΕ 013/3, έργο 2002 ΣΕ 01330022).

© Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

ISSN 1108-1732

Απαγορεύεται η ανατύπωση, η μετάφραση, η αντιγραφή, μερική ή ολική, η παρουσίαση και η προβολή του παρόντος από οποιοδήποτε οπτικοακουστικό μέσον χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη και του συγγραφέα.

Υπεύθυνος έκδοσης: ΕΚΚΕ, Διεύθυνση Επιστημονικής Πληροφόρησης και Εκδόσεων

Οι απόψεις που εκφράζονται στην έκδοση αυτή είναι του συγγραφέα και μόνο και δεν εκφράζουν αναγκαστικά τις απόψεις του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή

7

Μέρος Α΄

Μετανάστες στην Ελλάδα. Υφιστάμενη κατάσταση

1. Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες στην Ελλάδα	10
2. Μεταναστευτική πολιτική	11
3. Μεταναστευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση	13
4. Μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα	16

Μέρος Β΄

Κεφάλαιο 1. Παιδιά των μεταναστών. Το ζήτημα της εκπαίδευσης

1. Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής	21
2. Διεθνές Νομικό Πλαίσιο για το παιδί	24
3. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη	
Από την πολυπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα.	25
4. Η Ευρωπαϊκή Νομοθεσία για την εκπαίδευση	26
5. Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα	29
6. Εφαρμογές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	32
7. Στατιστικά δεδομένα του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού	33

Κεφάλαιο 2. Εμπειρική έρευνα

1. Προβληματική και στόχος	38
2. Μεθοδολογία	39
3. Προβλήματα της ερευνητικής διαδικασίας	41
4. Ταυτότητα της έρευνας	42
5. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας	42
6. Σύνοψη των απόψεων των εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης	43
7. Σύθεση των απόψεων των εκπαιδευτικών	49
(Ομοιότητες-Διαφοροποιήσεις)	
8. Συμπερασματικές παρατηρήσεις	54

Βιβλιογραφία

59

Εισαγωγή

Η Ελλάδα, όπως και οι άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης, μετατράπηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, σε διάστημα μόλις δεκαπέντε ετών, και, απ' ό,τι διαφαίνεται, ένας μόνιμος προορισμός μετανάστευσης για αρκετούς από αυτούς.

Σύμφωνα με την τελευταία απογραφή πληθυσμού (Μάρτιος του 2001), ο συνολικός πληθυσμός της Ελλάδας ανέρχεται στους 10.964.020 κατοίκους. Στο συνολικό αυτό πληθυσμό, ένα σημαντικό ποσοστό (περίπου 7%) είναι μετανάστες και πρόσφυγες, δηλαδή 762.191 άτομα, οι περισσότεροι εξ αυτών προέρχονται από τρίτες χώρες και μόνο 47.000 είναι πολίτες της Ε.Ε. Η παρουσία των μεταναστών στη χώρα επηρεάζει θετικά τον πληθυσμιακό χάρτη.¹ Η πολιτεία κατέβαλε σημαντική προσπάθεια για να παρακινήσει τους αλλοδαπούς να συμμετέχουν στην απογραφή, εν τούτοις, είναι πιθανόν ένας αριθμός τους να μην απογράφηκε.²

Σύμφωνα με την κατά ηλικιακή σύνθεση ανάλυση αυτού του πληθυσμού, ένας σημαντικός αριθμός ατόμων είναι κάτω των 14 ετών (το 17%), πρόκειται για παιδιά που είτε ήλθαν στη χώρα μαζί με τους γονείς τους είτε γεννήθηκαν εδώ. Τα παιδιά αυτά παρακολουθούν την ελληνική εκπαίδευση. Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών σε όλα τα σχολεία της χώρας είναι πλέον εμφανής, ειδικότερα δε, στα σχολεία της περιοχής της Πρωτεύουσας και της Θεσσαλονίκης, επίσης, σε κάποιο βαθμό και των άλλων αστικών κέντρων.

Η Ελλάδα σε σύντομο χρονικό διάστημα έπρεπε όχι μόνο να αντιμετωπίσει τα ζητήματα που σχετίζονται με την παρουσία των αλλοδαπών αλλά και εκείνα που συνδέονται με τη δεύτερη γενιά καθώς και την εκπαίδευσή της. Η αυξανόμενη φοίτηση παιδιών μεταναστών στο ελληνικό σχολείο δημιουργεί νέες εκπαιδευτικές πραγματικότητες και θέτει κρίσιμα ζητήματα που αφορούν τόσο στη διαχείριση της ετερότητας όσο και στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για τα παιδιά των μεταναστών.

Από το τέλος της δεκαετίας του '80, οι προσπάθειες της Ευρώπης για μηδενική μετανάστευση, απέτυχαν, επειδή αφενός μεν, είναι έντονη η ζήτηση για μεταναστευτική εργασία από τους εργοδότες, αφετέρου δε τα κίνητρα των μεταναστών είναι ισχυρά. Σήμερα πλέον, η νέα οπτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για

¹ ΕΣΥΕ, statistics.gr. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αύξηση του συνολικού πληθυσμού της χώρας, οφείλεται αποκλειστικά στους μετανάστες. Πράγματι, τα τελευταία χρόνια, ο μέσος όρος γεννητικότητας στην Ελλάδα φτάνει μόλις το 1,3 παιδιά ανά γυναίκα (ενώ για την αναπαραγωγή του πληθυσμού είναι αναγκαίος ο μέσος όρος του 2,1 παιδιά / γυναίκα).

² Σύμφωνα με μελέτη υπολογίζεται ότι «Ο αριθμός των μεταναστών ανέρχεται στις 950.000 αλλογενείς για το τέλος του 2004, ενώ συμπεριλαμβανόμενων και των ομογενών, το σύνολο αγγίζει τα 1,15 εκατομμύρια και αποτελεί περίπου το 10,3% του συνολικού πληθυσμού όπως αυτός καταγράφηκε στην τελευταία απογραφή. Στον αριθμό αυτό συμπεριλαμβάνεται μια ελάχιστη εκτίμηση 190.000 μεταναστών που δεν έχουν στην κατοχή τους τα απαραίτητα έγγραφα. Με τη χορήγηση υπηκοότητας στους ομογενείς ο αριθμός αυτός θα μειωνόταν, ενώ θα αυξανόταν με την παρουσία παράνομων μεταναστών. Οι αριθμοί αυτοί βρίσκονται σε αντιδιαστολή με το σύνολο των 270.000 μεταναστών που είχε υπολογιστεί το 1991, και δείχνουν ότι η παρουσία των μεταναστών στην Ελλάδα έχει τετραπλασιαστεί σε διάστημα 13 ετών». Martin Baldwin-Edwards, 2005. Το κείμενο είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του ΙΜΕΠΟ www.imepo.gr

τη μετανάστευση, υπαγορεύει εκτός από τον έλεγχο των μεταναστευτικών εισροών και πολιτικές ενσωμάτωσης των μεταναστών. Σ' αυτό το πλαίσιο, στις χώρες υποδοχής, ανήκει η πρωτοβουλία και η ευθύνη για αποτελεσματικές πολιτικές ενσωμάτωσης. Το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την παραμονή και εργασία των μεταναστών συνιστά μία μόνο από τις σημαντικές παραμέτρους αυτού του ζητήματος, επιπλέον, είναι πιθανόν στρεβλώσεις στην εφαρμογή του να το ακυρώνουν στην πράξη και να δημιουργούν στο άτομο πολλά προβλήματα. Αυτά τα προβλήματα, όπως και η απόρριψη από την κοινωνία, δυσχεραίνουν την ενσωμάτωση των μεταναστών, τουλάχιστον από την οπτική ότι, τα άτομα αντιλαμβάνονται την ενσωμάτωση ως απολαβή ίσων ευκαιριών σε μία δίκαιη κοινωνία αλλά και ότι, η ενσωμάτωση είναι ένα ζήτημα που αφορά τους μετανάστες καθώς και την κοινωνία υποδοχής. Είναι, επίσης, σημαντικό ότι οι δυσλειτουργίες στην εφαρμογή της μεταναστευτικής πολιτικής, δεν ακυρώνουν την αξιοπιστία του κράτους μόνο, αλλά και ενισχύουν την αποδιάρθρωση της κοινωνίας, επειδή οι μετανάστες, λόγω της θέσης τους, παρακινούνται να ενεργούν έξω από την επίσημη διαδικασία, με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι εξωθεσμικές διαδικασίες.

Η Ελλάδα, θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε ότι δεν είναι πια νέα χώρα υποδοχής, αντίθετα, έχει, ήδη, ιστορικό εφαρμοσμένων πολιτικών, τουλάχιστον σε κάποιους τομείς, έτσι ώστε, να είναι σε θέση να αξιολογήσει τα αποτελέσματά τους, και επιπλέον, να αξιοποιήσει τις εμπειρίες από την εφαρμογή πολιτικών άλλων χωρών που υπήρξαν παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών.

Στόχος της μελέτης

Αναγκαία προϋπόθεση για την ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών είναι η αντιμετώπιση των προβλημάτων τους και ιδιαίτερα εκείνων που συνδέονται με την εκπαίδευσή τους. Ο τυχόν αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στον εργασιακό και γενικότερα στον κοινωνικό αποκλεισμό τους.

Το ερώτημα που ανακύπτει είναι αν και κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας εξασφαλίζει ή όχι την ισότητα ευκαιριών για όλους, τόσο ως προς την πρόσβαση όσο και ως προς την έκβαση των σπουδών τους, στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο προβληματισμός για το ρόλο της εκπαίδευσης, όπως αυτή βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, στην ενσωμάτωση ή αντίστροφα στον αποκλεισμό των παιδιών των μεταναστών, αποτέλεσε το έναυσμα για την πραγματοποίηση αυτής της μελέτης.

Η σχολική μονάδα αν και έχει την κατώτερη θέση στο σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης, στην πραγματικότητα έχει μια θέση κλειδί για την πραγμάτωση των σκοπών της εκπαίδευσης και επιπλέον, θα μπορούσε να εκληφθεί ως ο χώρος μέσα στον οποίο τα ζητήματα που συνδέονται με το μεταναστευτικό φαινόμενο παράγονται ή αναπαράγονται.³

Για το λόγο αυτό, θεωρήσαμε ότι θα έχουμε αμεσότερες απαντήσεις στα ερωτήματά μας αν κινηθούμε στη σχολική μονάδα και στοχεύσουμε στην άντλησή τους μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα το πως οι ίδιοι

³ Ο ρόλος του σχολείου από την οπτική της θεωρίας της αναπαραγωγής αναλύεται εκτενώς στο Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964.

αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στη νέα πραγματικότητα, το πως νοηματοδοτούν την παρουσία των παιδιών των μεταναστών και επίσης, το πως προσλαμβάνουν αφενός τις δυσκολίες και τη σχολική πορεία αυτών των μαθητών και αφετέρου το πως εκτιμούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά.

Η μελέτη διακρίνεται σε δύο βασικά μέρη: στο πρώτο δίνονται συνοπτικά κάποια στατιστικά στοιχεία για τους αλλοδαπούς που ζουν και εργάζονται στη χώρα μας και περιγράφεται η μεταναστευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ελλάδα και στο δεύτερο, συμπεριλαμβάνονται τα πορίσματα μικρής έρευνας σε εκπαιδευτικούς στην περιοχή της Πρωτεύουσας.

ΜΕΡΟΣ Α΄

Μετανάστες στην Ελλάδα: Υφιστάμενη κατάσταση

Αν και οι περισσότεροι αλλοδαποί ήλθαν στη χώρα μας στην αρχή της δεκαετίας του 1990, για μεγάλο διάστημα η γνώση για τον αριθμό και, πολύ περισσότερο, για τα άλλα χαρακτηριστικά τους ήταν περιορισμένη ένεκα του μη νόμιμου καθεστώτος παραμονής στη χώρα, των περισσότερων εξ αυτών. Μετά την πρώτη διαδικασία νομιμοποίησης αυτού του πληθυσμού (Π.Δ. 358/97 και 359/97), καθώς και εκείνης που ακολούθησε τη δημοσίευση του Ν. 2910/01, αρκετά από τα βασικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών γίνονται γνωστά. Η εικόνα συμπληρώνεται αρκετά με την απογραφή πληθυσμού (Μάρτιος 2001) και ως εκ τούτου, τα δεδομένα για το συνολικό αλλοδαπό πληθυσμό που ζει στη χώρα μας, εμφανίζονται πληρέστερα. Ακόμη και με την υπόθεση ότι κάποιο ποσοστό των αλλοδαπών δεν συμπεριλαμβάνεται στα επίσημα στατιστικά δεδομένα, επειδή απογράφηκε σημαντικός αριθμός τους, η συνολική εικόνα για τη σύνθεση του μεταναστευτικού πληθυσμού καθώς και των λοιπών κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών του, δεν θα πρέπει να απομακρύνεται πολύ από αυτήν που αποτυπώνεται στην απογραφή.

Είναι προφανές ότι, για μία αποτελεσματική μεταναστευτική πολιτική προϋποτίθεται γνώση των δημογραφικών και των άλλων χαρακτηριστικών των μεταναστών που ζουν και εργάζονται στη χώρα, γνώση που, σε κάποιο βαθμό, έχει αποκτηθεί. Το μεταναστευτικό φαινόμενο όμως, είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο και ως εκ τούτου, σ' αυτή τη φάση της μεταναστευτικής ιστορίας της χώρας, είναι αναγκαία η περαιτέρω έρευνα και ανάλυσή του.

1. Στατιστικά δεδομένα για τους μετανάστες

Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα της τελευταίας απογραφής πληθυσμού (Μάρτιος 2001), οι αλλοδαποί αντιπροσωπεύουν περίπου το 8-9% του συνολικού πληθυσμού και το 11% του εργατικού δυναμικού. Οι μετανάστες επηρεάζουν θετικά τον πληθυσμιακό χάρτη της χώρας καθώς και την οικονομία εφόσον οι περισσότεροι είναι άτομα νεαρών ηλικιών, δηλαδή ενεργός πληθυσμός.

Οι περισσότεροι μετανάστες προέρχονται από τις Βαλκανικές χώρες και κυρίως την Αλβανία (58% του συνολικού πληθυσμού τους). Σήμερα πλέον αναφερόμαστε σε ένα σταθερό μεταναστευτικό πληθυσμό δεδομένου ότι ένα σημαντικό ποσοστό του (41%) ζει στην Ελλάδα πέντε ή και περισσότερα χρόνια και ένα επίσης σημαντικό ποσοστό (47%) από ένα μέχρι πέντε χρόνια. Αναφερόμαστε κυρίως σε οικογενειακή μετανάστευση εφόσον οι περισσότεροι (59%) έχουν στη χώρα μας τις οικογένειές τους. Η ύπαρξη της οικογένειας του μετανάστη στη χώρα είναι βασικός παράγων που επηρεάζει τη ζωή του με πολλούς τρόπους. Πολλαπλασιάζονται και ισχυροποιούνται οι δεσμοί των μεταναστών με την ελληνική κοινωνία, μέσω των επαφών με τους Έλληνες, της εκπαίδευσης των παιδιών, της κοινωνικής ασφάλισης, και ακόμη, καθορίζεται σημαντικά η μορφή της μετανάστευσης και γίνεται μόνιμη, εφόσον οι μετανάστες αυτοί θέλουν να παραμείνουν στην Ελλάδα περισσότερο από εκείνους που η οικογένειά τους βρίσκεται στη χώρα προέλευσης. Επίσης επηρεάζονται και

άλλοι τομείς όπως η μορφή της απασχόλησης, η αποταμίευση, η αποστολή εμβασμάτων και η απόκτηση περιουσιακών στοιχείων.⁴

Σχετικά με τη χωρική κατανομή των αλλοδαπών στις διάφορες περιοχές της χώρας, παρατηρείται μεγαλύτερη συγκέντρωσή τους στην περιφέρεια Αττικής και κυρίως στη Νομαρχία Αθηνών (περίπου 142.000 μετανάστες) και κατά δεύτερο λόγο στην Κεντρική Μακεδονία και ιδιαίτερα στη Θεσσαλονίκη (περίπου 32.000 άτομα).

Αν και η σύγχρονη μαζική μετανάστευση προς τη χώρα μας είναι ένα σχετικά νέο φαινόμενο, ήδη έχουν διεξαχθεί έρευνες οι οποίες καταλήγουν, μεταξύ των άλλων, σε ένα βασικό συμπέρασμα, ότι δηλαδή αρκετοί από τους μετανάστες δηλώνουν την πρόθεσή τους να ζήσουν εδώ μια ισότιμη ζωή και οργανώνουν το μέλλον τους στην Ελλάδα, όπως άλλωστε έχει παρατηρηθεί σε όλα τα μεταναστευτικά ρεύματα. Χωρίς να επεκταθούμε περισσότερο στα δεδομένα,⁵ θα επισημάνουμε μόνο ότι τα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών στη χώρα μας με την ηλικιακή σύνθεση που αναφέραμε καθώς και τη χωρική κατανομή τους διαμορφώνουν και επηρεάζουν, εκτός των άλλων, και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και τροποποιούν το σχολικό περιβάλλον συγκεκριμένων περιοχών.

2. Μεταναστευτική πολιτική

Με τον όρο μεταναστευτική πολιτική, εννοούμε τις ρυθμίσεις που αφορούν τη μετανάστευση και που αναλαμβάνονται από τις χώρες είτε αποστολής είτε υποδοχής.

Σε κάθε περίπτωση, με την πολιτική της κάθε χώρας υποδοχής, όπως στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο της χώρας μας, εκφράζεται και η πρόθεση της πολιτείας που μπορεί να είναι πολιτική αφομοίωσης (assimilation), ενσωμάτωσης (integration) ή προσθήκης (insertion), έννοιες που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να χαρακτηρίσουν τις πολιτικές που, κυρίως, στοχεύουν στην καταπολέμηση των φαινομένων του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι έννοιες αυτές όμως, αρκετά συχνά, χρησιμοποιούνται ως έννοιες συνώνυμες ή έχουν διαφορετική σημασία ή διαφορετική βαρύτητα. Επιπλέον, η κάθε μία από αυτές μπορεί να αναφέρεται είτε στο άτομο μεμονωμένα είτε στην κοινωνία αναφοράς.

Ο όρος αφομοίωση νοείται ως διαδικασία κατάργησης της διαφοράς, ενώ η ενσωμάτωση και η προσθήκη συχνά θεωρούνται ως έννοιες συνώνυμες, εφόσον αρκετά συχνά η ενσωμάτωση χρησιμοποιείται με την έννοια της αφομοίωσης, ενώ η προσθήκη νοείται ως η δημιουργία χώρου για τους νεοεισερχόμενους δίπλα στα λοιπά μέλη της κοινωνίας.⁶ Δηλαδή η έννοια αφομοίωση ορίζεται ως η πλήρης αποδοχή ενός ατόμου ή μιας κατηγορίας πληθυσμού από ένα κοινωνικό σύνολο ή αντίστροφα από την πλευρά του ατόμου, ως η ταύτισή του με ένα κοινωνικό σύνολο. Η ενσωμάτωση μπορεί να νοείται από την ατομική οπτική, δηλαδή ως η απόλυτη εξοικείωση του μετανάστη με το νέο περιβάλλον ή αντίθετα από την οπτική την προσανατολισμένη στις κοινωνικές δομές όπου ορίζεται ως ίση μεταχείριση του μετανάστη στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή της χώρας υποδοχής. Αυτές οι δύο οπτικές δεν είναι εξ αντικειμένου συγκρουόμενες μεταξύ τους, βασίζονται όμως σε διαφορετικές απαιτήσεις.⁷

⁴ Τζωρτζοπούλου Μ., 2002, σ.375.

⁵ Περισσότερα για τα στατιστικά δεδομένα στη σελίδα της Στατιστικής Υπηρεσίας, www.statistics.gr, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, σ. 225-265 και Τζωρτζοπούλου Μ., 2005, σ.67-86.

⁶ Baubock R., 1996, pp 10-11.

⁷ Koller B., 1994, p. 5.

Όμως, οι έννοιες φορτίζονται ανάλογα με την οπτική, έτσι με την έννοια ενσωμάτωση μπορεί να εννοείται η διαδικασία εκείνη που επιτρέπει στο άτομο να μετατρέψει σε δικά του τα πολιτισμικά πρότυπα που υπερέχουν σε μία κοινωνία ή μπορεί να εκληφθεί και ως το άθροισμα των διαφόρων στοιχείων ενός κοινωνικού συστήματος σε μία ολότητα. Επίσης, ο όρος λαμβάνεται άλλοτε με την έννοια της εκ μέρους του συνόλου αποδοχής ενός ατόμου ή κοινωνικού συνόλου και άλλοτε με την έννοια της εκ μέρους του ατόμου ή του κοινωνικού συνόλου ταύτισης με ένα σύνολο. Ομοίως ως ένταξη νοείται η απόδοση θέσης σε ένα άτομο ή μια κατηγορία πληθυσμού στο πλαίσιο οργάνωσης ενός κοινωνικού συνόλου, αλλά και η αποδοχή από το άτομο ή την κατηγορία πληθυσμού της θέσης που του αποδίδεται.

Για τον ορισμό της έννοιας ένταξη, επισημαίνεται επίσης ότι, ιστορικά είναι συνδεδεμένη με αυτήν του Έθνους, αφού το σύγχρονο Έθνος υπήρξε ένα πολιτικό μόρφωμα που υπερέβαινε τις διαφορές μεταξύ των πληθυσμών, είτε επρόκειτο για αντικειμενικές διαφορές κοινωνικής, θρησκευτικής, τοπικής ή εθνικής τάξεως (στις χώρες υποδοχής μετανάστευσης), είτε επρόκειτο για διαφορές συλλογικής ταυτότητας, τις οποίες και ενσωμάτωνε σε μία οργανωμένη οντότητα γύρω από ένα κοινό πολιτικό σκοπό. Υπ' αυτήν την έννοια, το έθνος είναι η σχέση μεταξύ της πολυποικιλίας του πληθυσμού και του πολιτικού σκοπού, την οποία οργανώνει το Κράτος. Αυτή η σχέση δεν είναι ένα σταθερό δεδομένο αλλά μια συνεχής διαδικασία ένταξης διαφόρων πληθυσμών, διαδικασία που δεν ολοκληρώνεται ποτέ. Κατ' επέκταση, η ένταξη των μεταναστών υποδηλώνει τις μορφές συμμετοχής αυτού του πληθυσμού στη συνολική κοινωνία, μέσα από την επαγγελματική δραστηριότητα, την εκμάθηση των κανόνων κατανάλωσης, την υιοθέτηση των οικογενειακών και πολιτισμικών συμπεριφορών.⁸

Αρκετά αποδεκτή είναι η διάκριση που προτείνεται από τον Καναδό καθηγητή J.Berry:⁹ α) *Αφομοίωση* είναι η τάση εξομοίωσης των ατομικών και συλλογικών συμπεριφορών του ατόμου ή της ομάδας προς τον ξένο πολιτισμό, β) *Εναρμόνιση* είναι η κατάσταση κατά την οποία η ομάδα ή το άτομο, διατηρώντας την εθνική του ταυτότητα, γίνεται αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας, γ) *Διαχωρισμός* υπάρχει στην περίπτωση που δεν υπάρχουν θετικές σχέσεις με την κοινότητα και η στάση αυτή συνοδεύεται από έμμονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας που φέρει το άτομο ή η ομάδα και δ) *Περιθωριοποίηση* είναι η κατάσταση κατά την οποία το άτομο χάνει την πολιτιστική και ψυχολογική επαφή του τόσο με τη δική του παραδοσιακή ομάδα όσο και με την ευρύτερη κοινότητα.

Στην Ευρώπη σπανίζουν τα θεωρητικά κείμενα σχετικά με τον καθορισμό των εννοιών: αφομοίωση (assimilation), εναρμόνιση (integration), διαχωρισμός (separation), περιθωριοποίηση (marginalization), επειδή η μετανάστευση, την περίοδο μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, θεωρείτο, κυρίως, ως ένα προσωρινό γεγονός, και επειδή οι χώρες της Δ. Ευρώπης ήταν εθνοκεντρικές. Ακόμη, και όταν με την πάροδο των χρόνων, διαφάνηκε ότι μέρος της μετανάστευσης θα γινόταν μόνιμο έπρεπε να λυθούν ζητήματα που σχετίζονταν με αυτούς άμεσα και πρακτικά, όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η διαμονή, κ.ά. με αποτέλεσμα να προσεγγίζεται η ενσωμάτωση συσχετισμένη με επί μέρους τομείς της κοινωνίας, όπως η απασχόληση, η εκπαίδευση, οι υπηρεσίες κ.ά. Σε όποιες χώρες έχουν μελετηθεί οι διαστάσεις της

⁸ Schnapper D, 1991.

⁹ Γεώργιος Δ., Παπαστυλιανού Α., 1993, σ. 20.

ενσωμάτωσης, αυτές αφορούν κυρίως σε ομάδες που παραδοσιακά μένουν στις χώρες αυτές όπως για παράδειγμα οι τσιγγάνοι.¹⁰

Ένα, επίσης, σημαντικό πρόβλημα είναι η δυσκολία μέτρησης της ενσωμάτωσης, εφόσον θα πρέπει να απαντηθούν ερωτήματα όπως: ποιοι δείκτες και ποιο συγκρίσιμο υλικό θα επιλεγούν, ακόμη με βάση ποιο αξιακό σύστημα επιλέγονται οι νόρμες και τα πρότυπα, καθώς και με ποιον τρόπο εξασφαλίζεται η συγκρισιμότητα των ημεδαπών και αλλοδαπών για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Τον Οκτώβριο του 1995 σε διεθνές συνέδριο που οργανώθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης με θέμα τη μέτρηση και τους δείκτες της ενσωμάτωσης, αφού επισημάνθηκε αυτή η δυσκολία, έγινε αποδεκτό ότι οι δείκτες αυτοί θα μπορούσαν να διακριθούν σε τρεις τύπους: α) δείκτες πρόσβασης σε κρίσιμους θεσμούς του κράτους υποδοχής, όπως η άδεια παραμονής, η ένταξη στην αγορά εργασίας, η ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα κλπ., β) δείκτες κατάστασης των μεταναστών σε κρίσιμους τομείς όπως η εκπαίδευση, η αγορά εργασίας, η κατοικία κλπ. και γ) δείκτες στάσης των μεταναστών, όπως οι προσωπικές τους προσδοκίες, η συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή της χώρας υποδοχής καθώς και η στάση των γηγενών απέναντί τους.¹¹

3. Μεταναστευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Αν και από τη δεκαετία του '70 και μετά, στις περισσότερες χώρες μέλη της Ε.Ε., ακολουθήθηκαν πολιτικές περιορισμού της μετανάστευσης, εν τούτοις, πολλοί μετανάστες εξακολούθησαν να εισέρχονται στην Ευρώπη, νόμιμα ή παράνομα, σε αναζήτηση εργασίας ή πολιτικού ασύλου. Στη συνέχεια, τα κράτη-μέλη, αναζήτησαν μια κοινή μεταναστευτική πολιτική, στο πλαίσιο της ενοποίησης των νομοθεσιών καθώς και με την προϊούσα συνειδητοποίηση ότι το φαινόμενο υπερβαίνει τα όρια ενός κράτους.

Ήδη, από τα μέσα της δεκαετίας του '80, την Ε.Ε. απασχολεί τόσο το ζήτημα της κυκλοφορίας των προσώπων εντός των συνόρων της, όσο και εκείνο της περιφρούρησης των εξωτερικών της συνόρων από τις μεταναστευτικές πιέσεις ατόμων από τρίτες χώρες. Επιπλέον, τίθεται ως ζήτημα άμεσης προτεραιότητας η ρύθμιση των θεμάτων που σχετίζονται με την παραμονή αυτών των ατόμων εντός των συνόρων της Ε.Ε. Απόρροια των μεταναστευτικών πιέσεων αφενός και της προβληματικής για τον έλεγχο τους αφετέρου, ήταν η Συνθήκη Σέγκεν που υπογράφηκε το 1985 αρχικά από πέντε χώρες (Ολλανδία, Βέλγιο, Λουξεμβούργο, Γερμανία και Γαλλία) και αργότερα, το 1990, η σύμβαση εφαρμογής της. Στη συνέχεια, προσχώρησαν στη συμφωνία και άλλες χώρες, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα που προσχώρησε το 1992. Η Συμφωνία Σέγκεν υιοθετείται επίσημα από την Ε.Ε. στη Σύνοδο Κορυφής του Άμστερνταμ το καλοκαίρι του 1997.

Στη Συνθήκη του Άμστερνταμ (άρθρο 63) ορίζεται ότι, μέχρι το Μάιο του 2004, το Συμβούλιο θα πρέπει να νομοθετήσει για τη λήψη μέτρων που αφορούν στο άσυλο, στην παράνομη μετανάστευση και στην πολιτική επαναπατριsmού των μεταναστών. Επιπλέον, δίνεται γενική κατεύθυνση (αρθ. 13) σχετικά με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων που διακρίνονται από πολιτιστικές, εθνοτικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Η ρύθμιση αυτή

¹⁰ Herfuth, M., Haart H (eds), 1982, p.4

¹¹ Κόντης Α., 2001, σ. 191.

υπαγορεύτηκε από την αναγνώριση της έλλειψης τέτοιων ρυθμίσεων στις εθνικές νομοθεσίες και ορίσθηκε ρητά η υποχρέωση των κρατών να ευθυγραμμισθούν με την κοινοτική πολιτική. Ειδικότερα, οι ρυθμίσεις που αφορούν στην «καταπολέμηση οποιασδήποτε διάκρισης που βασίζεται στη ράτσα (race) ή στην εθνοτική καταγωγή ή στη θρησκεία...» θεωρούνται βασικές και υπερισχύουν του εθνικού νομοθετικού πλαισίου. Επίσης, οι παραπάνω ρυθμίσεις ορίζονται ως βασικές υποχρεώσεις-προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούν οι υποψήφιοι προς ένταξη χώρες,

Σε συνέχεια αυτού του πλαισίου, τον Οκτώβριο του 1999, στην έκτακτη Σύνοδο Κορυφής των ηγετών της Ε.Ε. του Τάμπερε, παρουσιάστηκαν τα βασικά σημεία μιας κοινής μεταναστευτικής πολιτικής. Οι προτάσεις για μια κοινοτική μεταναστευτική πολιτική κινούνται σε δύο βασικούς άξονες: ο πρώτος αφορά στην υιοθέτηση ενός νομοθετικού πλαισίου για τις συνθήκες εισόδου και παραμονής υπηκόων τρίτων χωρών και ο δεύτερος καθιερώνει μια διαδικασία συντονισμού μεταξύ των κρατών, έτσι ώστε να ενθαρρυνθεί η σταδιακή σύγκλιση των πολιτικών που δεν καλύπτονται από την ευρωπαϊκή νομοθεσία. Αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών, ήταν η Ανακοίνωση στο Συμβούλιο και στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Νοέμβριο του 2000, με την οποία η Επιτροπή υιοθετεί μια προσέγγιση της διαχείρισης της μετανάστευσης, η οποία θα λαμβάνει υπ' όψιν της τα εξής σημεία:

- Την οικονομική και δημογραφική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Τη δυνατότητα υποδοχής του κάθε κράτους-μέλους καθώς και τους ιστορικούς και πολιτισμικούς δεσμούς του με τις χώρες προέλευσης.
- Την κατάσταση στις χώρες προέλευσης και την επίπτωση της μεταναστευτικής πολιτικής σε αυτές τις χώρες.
- Την αναγκαιότητα ανάπτυξης ειδικών πολιτικών ένταξης, που θα βασίζονται στην αμερόληπτη αντιμετώπιση των υπηκόων τρίτων χωρών που διαμένουν νόμιμα στην Ε.Ε, στην πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας και στο σεβασμό της διαφοράς.

Σε αυτό το γενικό πνεύμα λαμβάνονται αποφάσεις για τη λήψη μέτρων κατά των διακρίσεων, με τις Οδηγίες 2000/43/ΕΚ και 2000/78/ΕΚ,¹² που αφορούν στην εφαρμογή της αρχής της ισότητας και της ίσης μεταχείρισης μεταξύ των ανθρώπων, χωρίς εθνοτική ή ρατσιστική διάκριση. Παράλληλα, ορίζεται η προθεσμία (19/7/2003) για την υποχρεωτική ένταξη των διατάξεων αυτών στο Σύνταγμα των κρατών-μελών της Ε.Ε. τα οποία υποχρεούνται, επίσης, να αναλάβουν συγκεκριμένη δράση για να εξαλείψουν κάθε διάκριση που πλήττει άτομα ή ομάδες, σε τομείς όπως η παιδεία, η κοινωνική πρόνοια, η κοινωνική ασφάλιση και ιατρική περίθαλψη, τα κοινωνικά προνόμια, καθώς και να εξασφαλίζεται η πρόσβαση στα αγαθά και τις υπηρεσίες. Επιπλέον, ορίζεται ότι η διάκριση μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση.¹³

¹² Όλο το κείμενο είναι διαθέσιμο σε διάφορες ιστοσελίδες του διαδικτύου, μεταξύ των οποίων και στην επίσημη σελίδα της Ε.Ε. www.europa.eu.int

¹³ Στο άρθρο 2, ορίζεται: «Άμεση διάκριση υφίσταται, όταν για λόγους φυλής (ράτσας) ή εθνοτικής καταγωγής, ένα άτομο αντιμετωπίζεται με τρόπο λιγότερο ευνοϊκό απ' ότι αντιμετωπίζεται, αντιμετωπίστηκε ή θα αντιμετωπιζόταν ένα άλλο άτομο σε παρόμοια κατάσταση. Έμμεση διάκριση υπάρχει, όταν μία διάταξη, ένα κριτήριο ή μια πρακτική φαινομενικά ουδέτερη, είναι ικανή να προκαλέσει ένα ειδικό μειονέκτημα για τα άτομα μιας συγκεκριμένης φυλής ή εθνοτικής καταγωγής σε σχέση με άλλα άτομα, εκτός εάν η εν λόγω διάταξη, κριτήριο ή πρακτική, είναι αντικειμενικά δικαιολογημένη από κάποιον εύλογο σκοπό και εάν οι τρόποι πραγματοποίησης του σκοπού αυτού είναι κατάλληλοι και απαραίτητοι». Βασισόμενη στους ορισμούς αυτούς, η Ε.Ε. υποχρεώνει τα κράτη να καθιερώσουν τις απαραίτητες νομοθετικές και διοικητικές διαδικασίες που να είναι «προσβάσιμες/προσιτές σε όλα τα άτομα που αισθάνονται ότι καταπατείται το δικαίωμά τους στην ίση μεταχείριση».

Τα ζητήματα της μετανάστευσης απασχόλησαν το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, όπου τονίσθηκε η αναγκαιότητα μιας ισόρροπης και συνεκτικής προσέγγισης του θέματος, που θα υπαγορεύει πολιτικές, που αφενός θα καταπολεμούν τη λαθρομετανάστευση και αφετέρου θα αξιοποιούν τα οφέλη της νόμιμης μετανάστευσης. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η μετανάστευση συνιστά βασικό στοιχείο των σχέσεων της Ε.Ε. με πολλές τρίτες χώρες, ιδίως εκείνων που γειτνιάζουν με την Ένωση, δηλαδή των ανατολικών και νοτιοανατολικών περιοχών καθώς και εκείνων της περιοχής της Μεσογείου. Επίσης, τονίζεται η αναγκαιότητα χορήγησης των πόρων που απαιτούνται για τη στήριξη των αναπτυξιακών προσπαθειών των χωρών καταγωγής και διέλευσης μεταναστών, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση της δέσμευσης της Ε.Ε. προκειμένου να αντιμετωπισθούν οι γενεσιουργές αιτίες της μετανάστευσης, σύμφωνα με το Πρόγραμμα της Χάγης.¹⁴

Οι υπουργοί Εσωτερικών και Δικαιοσύνης των κρατών μελών, από το 1994, καθιέρωσαν τακτικές συναντήσεις, κάθε έξι μήνες, με αντικείμενο τη συζήτηση και τη λήψη αποφάσεων σε ορισμένα σχετικά θέματα, όπως η αστυνομική και τελωνειακή συνεργασία ή η ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων. Επιπλέον, στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, η Επιτροπή θα διαδραματίζει ενεργό ρόλο στην προώθηση της πρότερης διαβούλευσης με τα κράτη-μέλη και άλλους εταίρους της κοινωνίας των πολιτών, με την αρωγή συμβουλευτικών «οργάνων», όπως: 1) η Επιτροπή για τη μετανάστευση και το άσυλο, 2) το δίκτυο Εθνικών Σημείων Επαφής για τη μετανάστευση, και 3) το δίκτυο Εθνικών Σημείων Επαφής για την ένταξη των μεταναστών.¹⁵

Κατά τη διάρκεια της ελληνικής προεδρίας της Ε.Ε. στη Θεσσαλονίκη, επισημάνθηκε η αναγκαιότητα θεσμοθέτησης μιας ενιαίας ευρωπαϊκής μεταναστευτικής πολιτικής σε πέντε βασικούς άξονες: κοινές αποφάσεις που θα αφορούν στην προστασία των συνόρων, ρυθμίσεις που θα ορίζουν τις προϋποθέσεις για την υποδοχή των μεταναστών, καθορισμό προδιαγραφών για την πολιτική ασύλου, αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών και όροι μετακίνησης εντός των συνόρων της Ε.Ε.¹⁶

Παράλληλα βέβαια, τίθενται τα θεμέλια μιας σκληρής μεταναστευτικής πολιτικής, που ουσιαστικά μετατρέπουν σταδιακά τον Ευρωπαϊκό χώρο σε «Φρούριο»,¹⁷ με την εδραίωση διατάξεων έλεγχου στην είσοδο της Ε.Ε. Η Ευρώπη, εν τέλει, διαιρεί την κοινωνία στην πλειοψηφική εθνότητα τους «Ευρωπαίους», και

¹⁴ Στο πλαίσιο της γενικής αυτής διαδικασίας το Ε.Σ. εκφράζει την ικανοποίησή του για την ανακοίνωση της Επιτροπής της 30^{ης} Νοεμβρίου 2005 με τίτλο «Δράσεις προτεραιότητας για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της μετανάστευσης» και εγκρίνει την «Παγκόσμια προσέγγιση της μετανάστευσης: Δράσεις προτεραιότητας εστιαζόμενες στην Αφρική και τη Μεσόγειο», που προσαρτώνται στα παρόντα συμπεράσματα και καλύπτουν τους εξής τομείς:

-Ενίσχυση της συνεργασίας και των δράσεων μεταξύ κρατών – μελών.

-Εντατικοποίηση του διαλόγου και της συνεργασίας με κράτη της Αφρικής.

-Εντατικοποίηση του διαλόγου και της συνεργασίας με τις γειτονικές χώρες ολόκληρης της περιοχής της Μεσογείου καθώς και των θεμάτων χρηματοδότησης και εφαρμογής και καλεί την Επιτροπή να του υποβάλει έκθεση σχετικά με την επιτευχθείσα πρόοδο στα τέλη του 2006. (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006, *Συμπεράσματα Προεδρίας 15/16/ Δεκεμβρίου 2005*, 15914/1/05 REV 1, CONCL 3, 30 Ιανουαρίου 2006 (31.01), Βρυξέλλες, σ.3).

¹⁵Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης-Διεύθυνση Αλλοδαπών και Μετανάστευσης, 2006, σ.8.

¹⁶ Diamantopoulou A., 2002, p.2, και τελική έκθεση της Επιτροπής 6/2003, για τη μεταναστευτική πολιτική της Συνόδου της Θεσσαλονίκης.

¹⁷ Η έκφραση από τον τίτλο των R. King, G. Lazaridis, Ch. Tsardanidis (eds), 2000.

τους «Άλλους», τους μη κοινοτικούς υπηκόους, τους «λαθραίους», τους αιτούντες άσυλο, που είναι άτομα του Νότου και του υπόλοιπου κόσμου και ιδιαίτερα τους Μουσουλμάνους, εφόσον κυρίως αυτοί είναι που παρουσιάζονται ως φυσικό/ιστορικό/πολιτιστικό/θρησκευτικό σύνορο της Ευρώπης.¹⁸

Σε ανάλογο πνεύμα με αυτό των Συμφωνιών και σύμφωνα με τις δεσμεύσεις που ανέλαβαν συλλογικά, οι χώρες-μέλη εναρμονίζουν τη σχετική νομοθεσία τους.

4. Μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, το 1991, ψηφίζεται ο ν.1975/91, σε αντικατάσταση εκείνου του 1929 (ν. 4310/29), προκειμένου να ρυθμισθούν ζητήματα που αφορούν τους αλλοδαπούς και τους πρόσφυγες. Αυτός ο νόμος, και στη συνέχεια και τα Προεδρικά Διατάγματα που τροποποιούσαν αρκετά άρθρα του, αποτέλεσε το νομοθετικό πλαίσιο για την παραμονή των αλλοδαπών στη χώρα τη δεκαετία του '90. Παράλληλα, προκειμένου να αντιμετωπισθούν ζητήματα που σχετίζονται με τις ανάγκες της ελληνικής αγοράς εργασίας, καθώς και με αιτήματα άλλων χωρών, η Ελλάδα σύναψε διακρατικές συμφωνίες με χώρες όπως η Αλβανία, η Βουλγαρία, η Αίγυπτος κ.ά, με αντικείμενο την απασχόληση εποχιακών εργατών στη χώρα.¹⁹ Αυτή η μορφή στρατολόγησης εφαρμόστηκε ήδη από τις αρχές του 1980, με την υπογραφή συμφωνίας με την Αίγυπτο (ν. 1453/84). Επίσης, αναφέρουμε τις διμερείς συμβάσεις με μεσογειακές χώρες που αφορούν θέματα κοινωνικής ασφάλισης καθώς και τη συμφωνία με την Τουρκία για την επανείσοδο ατόμων τα οποία διέσχιζαν παράνομα τα σύνορα.²⁰ Επιπλέον, όλη αυτήν την περίοδο, Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις ρύθμιζαν ζητήματα που σχετίζονταν με επί μέρους τομείς της ζωής των αλλοδαπών στη χώρα, όπως η περίθαλψη, η εκπαίδευση, κ.ά.

Ο νόμος του 1991 είχε έντονα επικριθεί ως ιδιαίτερα αυστηρός καθώς και ως αναποτελεσματικός, εφόσον οι συνεχείς απελάσεις, ως μέτρο αντιμετώπισης της παράνομης μετανάστευσης, το μόνο αποτέλεσμα που είχαν ήταν να επιβαρύνεται η χώρα με το υψηλό κόστος τους, αλλά και να συνεχίζεται η παράνομη εισροή μεταναστών.²¹ Με την έκδοση των Προεδρικών Διαταγμάτων, 358 και 359 το 1997, επιχειρήθηκε η εξομάλυνση της παράνομης απασχόλησης αλλοδαπών.

¹⁸ Αυτή η αντίληψη και οριοθέτηση με αυτό κριτήριο, είναι ουσιαστικά αντιφατική, εφόσον ενώ εδραιώνεται αυτό το σύνορο, την ίδια στιγμή η ευρωπαϊκή «οικογένεια» μετράει εκατομμύρια μουσουλμάνων στο εσωτερικό της. Lorcerie, 2001, p. 97.

¹⁹ Π.χ. Ο Ν. 2482 (ΦΕΚ Α'73/16.5.97). Κύρωση Συμφωνίας εποχιακής απασχόλησης εργατικού δυναμικού μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Κυβέρνησης της Δημοκρατίας της Αλβανίας. Η κυρωθείσα με τον παρόντα νόμο, συμφωνία, τέθηκε σε ισχύ την 5^η Αυγούστου 1997, σύμφωνα με την Ανακοίνωση Φ.0544/14/ΑΣ 594/Μ.4580/1997 (Α194), καθώς και ο Ν. 2407 Κύρωση Συμφωνίας εποχιακής απασχόλησης με την Κυβέρνηση της Δημοκρατίας της Βουλγαρίας καθώς και των παραρτημάτων της. Υπογράφηκαν στις 15 Δεκεμβρίου του 1995. ΦΕΚ Α'103/1996, Επίσης Ο Ν. 1453 της 16/16.6.84 (Α' 88), Κύρωση Συμφωνίας για την προαγωγή της διμερούς συνεργασίας Ελλάδας και της Αραβικής Δημοκρατίας της Αιγύπτου.

²⁰ Με την Αίγυπτο (κυρώθηκε με το ν. 1595/86), με τη Λιβύη (με το ν. 1909/90), με τη Συρία (με το ν. 2922/01), με την Τουρκία (με το ν. 2929/01), Ο.Κ.Ε, 2003.

Η Ευρωμεσογειακή Συνεργασία συμφωνήθηκε από τους Υπουργούς Εξωτερικών της Ε.Ε. και των 12 Μεσογειακών εταίρων στη Βαρκελώνη το Νοέμβριο του 1995. Η διαδικασία που αποφασίστηκε στη Βαρκελώνη ενσωματώθηκε στην κοινή στρατηγική για την περιοχή της Μεσογείου που υιοθετήθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Πορτογαλίας τον Ιούνιο του 2000.

²¹ Σταύρου Σ., 1992, σ. 962, Κούρτοβικ Ι., 1994, σ.185.

Στη δεκαετία του 2000, υπό την επιρροή των νέων κατευθύνσεων από την Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς και της αναγκαιότητας για τη διευθέτηση της πραγματικότητας, ψηφίζεται νόμος (ν. 2790/00) που ρυθμίζει τα ζητήματα των παλιννοστούντων ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση και το 2001 ο ν. 2910/01 που ρυθμίζει τα της εισόδου και παραμονής των αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Ο νόμος αυτός, με τις τροποποιήσεις επί μέρους άρθρων του, αποτέλεσε το νομοθετικό πλαίσιο για τη μετανάστευση στη χώρα μας και παράλληλα καθόρισε τις προϋποθέσεις για τη νομιμοποίηση των παράνομων αλλοδαπών.²² Τέσσερα χρόνια μετά, τον Αύγουστο του 2005, ένας νέος νόμος (ν. 3386/05) ψηφίζεται, ο οποίος αποτελεί το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την «είσοδο, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια» και για τρίτη φορά καθορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις για τη νομιμοποίηση παράνομων αλλοδαπών. Το 2005, επίσης, ψηφίζεται νόμος που,, ενσωματώνοντας τις Οδηγίες 2000/43/EK και 2000/78/EK του Συμβουλίου, διασφαλίζει μερίδα πληθυσμού που κατοικεί στην Ελληνική Επικράτεια από τις οποιεσδήποτε διακρίσεις (ν.3304/05 «εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού»).

Με την ακολουθούμενη από ένα κράτος ή μία ένωση μεταναστευτική πολιτική υποδηλώνονται και οι προθέσεις τους απέναντι στους μετανάστες, δηλαδή αν τους θεωρεί κομμάτι της κοινωνίας, οπότε οι πολιτικές θα είναι αρκετά προσανατολισμένες στην ενσωμάτωσή τους ή αντίθετα ένα φαινόμενο με συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα.

Η μετανάστευση, ως ένα πολυσύνθετο φαινόμενο, επηρεάζει το άτομο που μεταναστεύει, τις κοινωνίες προέλευσης και προορισμού και δημιουργεί τους όρους-προϋποθέσεις για συνεργασία ανάμεσα στις χώρες που παρατηρούνται μεταναστευτικά ρεύματα. Αρκεί να αναφέρουμε ότι, η Ελλάδα έχει υπογράψει πολλές συμφωνίες με την Αλβανία που αφορούν άμεσα ή έμμεσα τη μετανάστευση καθώς και λοιπές εμπορικές συμφωνίες. Μεταξύ των ετών 2000-2004 έχουν υπογραφεί 44 διμερείς συμφωνίες με τη χώρα αυτή ή και πολυμερείς με τη συμμετοχή της Αλβανίας και άλλων κρατών.

Νομοθετικό Πλαίσιο

Η εφαρμογή του νόμου (2910/01) προκάλεσε πολλά προβλήματα στους αλλοδαπούς λόγω διοικητικών δυσλειτουργιών, οργανωτικών ελλείψεων και εγγενών προβλημάτων της διοικητικής πρακτικής. Για παράδειγμα, κατά την έκδοση της άδειας παραμονής παρατηρούνταν μεγάλες καθυστερήσεις, με αποτέλεσμα να παραμένει ο αλλοδαπός μεγάλο διάστημα χωρίς ανανεωμένη άδεια και να μη μπορεί

²² Τέσσερα άρθρα (65-68) από τα 81 αυτού του νόμου, αφορούν μεταβατικές διατάξεις με τις οποίες ρυθμίζονται ζητήματα νομιμοποίησης παράνομων αλλοδαπών που διέμεναν στη χώρα, τη χρονική στιγμή έκδοσης του νόμου. Συμπληρώσεις και τροποποιήσεις επί μέρους άρθρων του νόμου: Ν.3013/02, (Μέρος έκτο, άρθρα 19-25: Συμπλήρωση και Τροποποίηση διατάξεων του Ν. 2910/01), Ν. 3074/02, (άρθρο 11: Θέματα εισόδου και παραμονής αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια), Ν. 3103/03 (άρθρο 23: Θέματα εισόδου και παραμονής αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια), Ν. 3146/03 (άρθρο 8: Θέματα αλλοδαπών και πολιτογράφησης), Ν. 3169/03 (άρθρο 10: Ασφαλιστικές υποχρεώσεις των αλλοδαπών), Ν. 3202/03 (Κεφάλαιο Δεύτερο, άρθρα 31-32: Θέματα αλλοδαπών), Ν. 3242/04 (άρθρο 25: Παράταση προθεσμίας για την έκδοση αδειών εργασίας και διαμονής αλλοδαπών).

να ταξιδέψει στη χώρα του. Σε αρκετές περιπτώσεις όταν η άδεια παραμονής παραδιδόταν στον αλλοδαπό έληγε ταυτόχρονα, εξαιτίας των πολλών φορέων που εμπλέκονταν, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλά προβλήματα τόσο στους αλλοδαπούς όσο και στις υπηρεσίες. Η πολυνομία, η αναγκαιότητα συλλογής πολλών εγγράφων, η ανετοιμότητα και το ωράριο των υπηρεσιών είχαν ως αποτέλεσμα να καταφεύγουν οι αλλοδαποί σε δικηγόρους και να επιβαρύνονται με έξοδα.

Οι δυσλειτουργίες του νόμου αναγνωρίστηκαν από την πολιτεία και οδήγησαν στην έκδοση ενός νέου. Ο νέος αυτός νόμος (ν.3386/05) αποτελεί το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για τη διευθέτηση των ζητημάτων που σχετίζονται με την είσοδο και παραμονή των αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Ο συγκεκριμένος νόμος έχει ρυθμίσεις με θετικό αλλά και αρνητικό αποτέλεσμα, οι οποίες είχαν ήδη επισημανθεί πριν τη δημοσίευσή του σε συναντήσεις και ημερίδες που διοργανώθηκαν από διάφορους φορείς όπως το ΙΜΕΠΟ και ΜΚΟ.²³

Στο γενικότερό του πνεύμα και αυτός ο μεταναστευτικός νόμος δεν φαίνεται να απέχει πολύ από τις προηγούμενες νομοθετικές ρυθμίσεις και να αντιμετωπίζει το μεταναστευτικό φαινόμενο κυρίως από τη σκοπιά του ελέγχου του και του περιορισμού του. Θα μπορούσε να θεωρηθεί θετική η ενοποίηση της άδειας (παραμονής-εργασίας) καθώς και η καθιέρωση μιας μόνο υπηρεσίας (η Περιφέρεια) ως αρμόδιας για την εξέταση και έκδοσή της. Οι δύο αυτές αλλαγές σημαίνουν απλοποίηση των διαδικασιών και ελαχιστοποίηση της γραφειοκρατίας. Επίσης, ενσωματώνονται κάποιες από τις οδηγίες της Ε.Ε. για τη διαμονή και τα δικαιώματα των μεταναστών εντός των συνόρων της, όπως η 109/2003 που αφορά τους μετανάστες που διαμένουν πολλά χρόνια στη χώρα υποδοχής, η 86/2003 που αφορά την οικογενειακή επανένωση (άρθρα 53, 54) και η 81/2004 για την άδεια παραμονής. Ο νέος νόμος αναφέρεται, στην αναγκαιότητα για την εισαγωγή ενός σύγχρονου καθεστώτος κοινωνικής ένταξης των μεταναστών που εξειδικεύεται σε δύο άρθρα (65 και 66 του κεφαλαίου ΙΒ) και ορίζει τις προϋποθέσεις απόκτησης της ιδιότητας του επί «μακρόν διαμένοντος» (άρθρα 67, 68 και 69 του κεφαλαίου ΙΓ), εναρμονιζόμενος με την Οδηγία του Συμβουλίου της Ε.Ε.,²⁴ εν τούτοις, είναι αρκετά ασαφής η πρόβλεψη και η μεθοδολογία για μία μακροχρόνια πολιτική κοινωνικής ένταξης των μεταναστών και των παιδιών τους. Για παράδειγμα, ενώ ορίζονται τομείς δράσης ενός μελλοντικού προγράμματος ένταξης, δεν διευκρινίζεται ο τρόπος χρηματοδότησής τους ούτε και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησής τους.

Ακόμη, δεν γίνεται κάποια αναφορά στην παροχή πολιτικών δικαιωμάτων στους μετανάστες, ενώ αυτό το δικαίωμά τους, αναγνωρίζεται από τους Υπουργούς Εσωτερικών των χωρών της Ε.Ε. ήδη από το Νοέμβριο του 2004. Επιπλέον, η διαδικασία νομιμοποίησης ταλαιπωρεί τους αλλοδαπούς με τη γραφειοκρατία καθώς και με τη σημαντική οικονομική επιβάρυνση που θα έχουν όσοι θελήσουν να

²³ Ενδεικτικά: Ι.ΜΕ.ΠΟ, Ημερίδα: *Θέσεις πολιτικών κομμάτων για τη μετανάστευση* (21 Μαρτίου 2005), Ι.ΜΕ.ΠΟ., Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, Νομαρχία Θεσσαλονίκης, Δήμος Θεσσαλονίκης: Ημερίδα με θέμα: *Μελέτη του Μεταναστευτικού Φαινομένου στην Ελλάδα* (20 Φεβρουαρίου 2005), Ε.Ε.Δ.Α., ΚΕ.Μ.Ο.: *Δεύτερη Συνάντηση Εθνικό Διαλόγου για την Μετανάστευση*, (6 Ιουλίου-2005).

²⁴ «Σχετικά με το καθεστώς υπηκόων τρίτων χωρών οι οποίοι είναι επί μακρόν διαμένοντες» Στην Οδηγία 2003/109/ΕΚ του Συμβουλίου της ΕΕ για τη μακρά διαμονή, επισημαίνεται ότι στις χώρες της Νότιας Ευρώπης ισχύουν αυστηρές προϋποθέσεις, ενώ αντίθετα, οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης είναι αρκετά ελαστικές και παραχωρούν σχετικά εύκολα την ιθαγένεια στο μετανάστη που έχει στη χώρα υποδοχής 5 έτη παραμονής.

ωφεληθούν από αυτήν τη νομοθετική ρύθμιση.²⁵ Ένα σημαντικό ζήτημα, επίσης είναι ότι και ο νέος νόμος διατηρεί τις σφιχτές διαδικασίες και τις αυστηρές προϋποθέσεις για την απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας και την παραχώρηση δικαιωμάτων, που όριζε ο προηγούμενος (2910/2001), γεγονός που δημιουργεί και θα δημιουργήσει και στο μέλλον προβλήματα στους μετανάστες και ειδικότερα στα παιδιά τους.

Οπωσδήποτε η μετανάστευση συνδέεται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και γι' αυτό το λόγο, προβλέπεται η σύσταση και το έργο Επιτροπής (άρθρο 14, παρ.3 και 4) που να έχει ως αρμοδιότητα την κατάρτιση έκθεσης για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας σε εργατικό δυναμικό και την καταγραφή των κενών θέσεων ανά ειδικότητα, νομό και διάρκεια. Η έκθεση αυτή θα μεταβιβάζεται στα αρμόδια Υπουργεία, που με τη σειρά τους θα καθορίζουν τόσο τον αιτούμενο αριθμό αδειών διαμονής, όσο και τα άλλα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να πληρούν τα άτομα. Προκειμένου να αντιμετωπισθεί η νέα πραγματικότητα αλλά και για την εφαρμογή των νομοθετικών επιταγών, η πολιτεία αναδιοργανώνει ή ιδρύει νέες υπηρεσίες. Για παράδειγμα, το Υπουργείο Εσωτερικών, το Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι Περιφέρειες κ.ά. αποκτούν νέα τμήματα, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που συνδέονται με την εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου για τους μετανάστες.

Ιθαγένεια

Η ιθαγένεια είναι μια νομική κατασκευή για τη σχέση μεταξύ ενός ανθρώπου και ενός κράτους. Χωρίς να αναφερθούμε στη διαδικασία κτήσης της ιθαγένειας σε παλαιότερες εποχές, ως έναν τρόπο, κυρίως, διαφοροποίησης και αποκλεισμού, με νομοθεσίες και πρακτικές στέρησης της ιθαγένειας (εναντίον μουσουλμάνων, κομμουνιστών, μειονοτικών κλπ.), η σημερινή πραγματικότητα είναι ένα σύστημα που συνδέεται με τις έννοιες «γένος» (ομογενής/αλλογενής) και «εντοπιότητα» (αλλοδαπός/ημεδαπός). Το ελληνικό δίκαιο της ιθαγένειας είναι δίκαιο του αίματος και εκφράζεται με την αυτοδίκαιη απόκτηση της ιθαγένειας των γονέων (μόνο του πατέρα ως το 1984) από το παιδί, ανεξάρτητα από τον τόπο που αυτό γεννήθηκε. Ο κανόνας είναι ότι, «Έλληνας γεννιέσαι», το λεγόμενο δίκαιο του εδάφους χρησιμοποιείται ελάχιστα, που σημαίνει ότι η γέννηση ενός ανθρώπου στην Ελλάδα δεν οδηγεί και στην απόκτηση της ιδιότητας του Έλληνα πολίτη.²⁶ Σχετικά με τα Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα, ισχύει η καθολική επιταγή του Ελληνικού Συντάγματος όπου υπάρχουν 18 αναφορές με καθολική ισχύ, για όλους δηλαδή τους ανθρώπους που ζουν στην Ελληνική Επικράτεια, όμως όχι και σε 8 περιπτώσεις όπου επιφυλάσσεται ειδική μεταχείριση με συγκεκριμένα δικαιώματα, αποκλειστικά στους Έλληνες πολίτες. Η κατοχή της ελληνικής ιθαγένειας εισάγεται ως ρήτρα στην προστασία του δικαιώματος στη συνάθροιση (άρθρο 11) και στο συνεταιρίζεσθαι (άρθρο 12).

²⁵ Στο άρθρο 92 που αναφέρεται στο παράβολο, ορίζεται ότι: η αίτηση για τη χορήγηση και την ανανέωση των αδειών παραμονής συνοδεύεται από παράβολο αξίας 150 ευρώ για άδειες μέχρι ενός έτους, 300 ευρώ για μέχρι 2 έτη και σε 450 ευρώ για άδειες μέχρι τρία έτη. Το παράβολο που καταβάλλεται κατά την υποβολή της αίτησης για την υπαγωγή στο καθεστώς του επί μακρόν διαμένοντος ανέρχεται στο ποσό των 900 ευρώ. Τα έσοδα από τα παράβολα διατίθενται για τις ανάγκες των υπηρεσιών που ασχολούνται με τα ζητήματα της μεταναστευτικής πολιτικής

²⁶ Στη Γαλλία το παιδί που θα γεννηθεί στη χώρα παίρνει την υπηκοότητα, στη Βρετανία μετά από πέντε χρόνια νόμιμης διαμονής.

Στη χώρα μας, ισχύουν διαδικασίες που αφορούν άτομα που ενώ δεν γεννήθηκαν με την ελληνική ιθαγένεια, επιθυμούν να την αποκτήσουν. Η διαδικασία κτήσης της ιθαγένειας για τους αλλοδαπούς είναι αυτή της πολιτογράφησης, με προϋποθέσεις που ορίζονται στο ν.2910/01 (Κεφάλαιο ΙΓ, άρθρα 58-64). Ειδικότερα απαιτείται: α) να είναι ενήλικος κατά το χρόνο υποβολής της δήλωσης πολιτογράφησης, β) να μην εκκρεμεί σε βάρος του απόφαση απέλασης και γ) να μην έχει καταδικασθεί σε ποινή στερητική της ελευθερίας για εγκλήματα προσβολών του πολιτεύματος, προδοσίας, εγκλήματα σχετικά με την εμπορία ναρκωτικών, κλπ. Επιπλέον, για τον αλλογενή απαιτείται: α) να διαμένει νόμιμα στην Ελλάδα δέκα συνολικά έτη την τελευταία δωδεκαετία, β) να έχει επαρκή γνώση τη ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και γενικά του ελληνικού πολιτισμού. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι εναπόκειται στην ευχέρεια του ελληνικού κράτους να παραχωρεί ή όχι την ελληνική ιθαγένεια.²⁷

²⁷ Ενδεικτικά για θέματα ιθαγένειας, Τσάπογας Μ., Χριστόπουλος Δ. (επιμ.), 2004, και Παύλου Μ., Χριστόπουλος Δ.,(επιμ.) 2004.

ΜΕΡΟΣ Β΄

Κεφάλαιο 1. Παιδιά των μεταναστών – Το ζήτημα της εκπαίδευσης

1. Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής

Τα μεταναστευτικά ρεύματα μεταβάλλουν τα δεδομένα στις χώρες εισόδου, οι οποίες, εκτός των άλλων προκλήσεων, θα πρέπει να αντιμετωπίσουν και εκείνη της εκπαίδευσης όπως διαμορφώνεται από τη νέα πραγματικότητα, δηλαδή την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Αν και οι πολιτικές που υιοθετούνται από τις διάφορες χώρες διαφέρουν, ανάλογα με την ιστορία τους, σε θέματα μετανάστευσης, τη γενικότερη πολιτική τους καθώς και την εθνική τους ταυτότητα, κοινός άξονας και στόχος φαίνεται να είναι ο συνδυασμός ομαλής ένταξης στο σχολικό σύστημα, και παράλληλα, η διαφύλαξη της εθνικής ταυτότητας, δηλαδή της επίσημης κυρίαρχης ταυτότητας.

Σε επίπεδο κοινωνικής και κατ'επέκταση εκπαιδευτικής πολιτικής, ακολουθήθηκαν πολιτικές οι οποίες θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε πέντε μοντέλα.²⁸

Α) *Το αφομοιωτικό μοντέλο.* Η προσέγγιση αυτή που κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60, έχει ως βάση τη θέση ότι, στο σύγχρονο εθνικό κράτος δεν υπάρχουν μειονότητες, και ως εκ τούτου, οι διάφορες εθνικές ή μεταναστευτικές ομάδες θα πρέπει να ενταχθούν στο εθνικό σύνολο, προκειμένου να εξασφαλισθεί η συνοχή του κράτους. Έτσι, το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και έχει ως στόχο, να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό, συνακόλουθα, το πρόγραμμά του προσαρμόζεται με αυτήν τη θέση. Στο πλαίσιο αυτό, η ένταξη παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, όπως οι αλλοδαποί, αντιμετωπίζεται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», υπό την έννοια ότι οι μαθητές αυτοί πρέπει να ξεπεράσουν την άγνοιά τους στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών σε ποσοστό 30% στο μαθητικό πληθυσμό θεωρείται ως μέτρο, που αφενός, δεν δημιουργεί προβλήματα στην πρόοδο όλων των μαθητών και αφετέρου, δεν δημιουργεί εντάσεις στο σχολείο, καθώς δεν προκαλεί αντιδράσεις από τους γονείς των γηγενών μαθητών.

Β) *Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.* Η θεώρηση αυτή αντιλαμβάνεται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας εθνικής ομάδας ως συστατικό στοιχείο της νέας ταυτότητας και κατά συνέπεια, οι ιδιαιτερότητες των εθνικών ομάδων γίνονται αποδεκτές στο βαθμό, όμως, που δεν εμποδίζουν την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και δεν προκαλούν φανερά τις κυρίαρχες πολιτισμικές παραδοχές. Στο χώρο της εκπαίδευσης, με τη θέση αυτή, περιλαμβάνονται ενέργειες για τη διδασκαλία της γλώσσας των μεταναστών καθώς και πιο αναλυτικά προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών τους, προκειμένου να ενσωματωθούν στο σχολείο και την κοινωνία. Η έμφαση, όπως και στην προηγούμενη θεώρηση, δίνεται στην ενσωμάτωση των παιδιών, με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση, στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής, με τρόπο που να διασφαλίζεται η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών αυτών.

²⁸ Η προτεινόμενη κατηγοριοποίηση, φαίνεται να τυγχάνει ευρύτερης αποδοχής. Νικολάου Γ., 2000, σ.119-135, και Ζωγράφου Α., 2003, σ. 60, και Σκλάβου Κ., 2004, σ.17.

Γ) *Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.* Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, δεν είναι σαφώς οριοθετημένες οι έννοιες «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Αναγνωρίζοντας αυτήν την έλλειψη το Εθνικό Συμβούλιο για τις Κοινωνικές Σπουδές στις ΗΠΑ, παρουσίασε ένα κείμενο, το 1991, με τα βασικά σημεία και τους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα κείμενο, το οποίο βασίστηκε στον οδηγό ενός προγράμματος σπουδών και αποτελείται από 23 σημεία, τα οποία συνιστούν τις κατευθυντήριες γραμμές για τους στόχους και την εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.²⁹ Ιστορικά στις ΗΠΑ, όπου το ίδιο το κράτος αυτοπροσδιορίστηκε σαν ένα πολυεθνικό έθνος, εφόσον οι μετανάστες είχαν σκοπό τους τη μόνιμη εγκατάσταση, στόχος ήταν η συγχώνευση των διαφορών και η δημιουργία, μέσω αυτής της συγχώνευσης, του Αμερικανού πολίτη.³⁰ Το μοντέλο της αφομοίωσης που υπηρετούσε η πολιτική του “melting pot” (χωνευτήρι), δηλαδή: αφομοίωση όλων των μεταναστών με πρότυπο την κουλτούρα WASP (White Anglo-Saxon Protestant), θεωρήθηκε αποτυχημένο και γι’ αυτό, στη δεκαετία του ’70, υιοθετείται το μοντέλο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Στη συνέχεια, η εφαρμογή αυτού του μοντέλου εξαπλώθηκε στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία. Βέβαια, σε οποιαδήποτε ανάλυση των εφαρμογών της πολυπολιτισμικότητας σε ΗΠΑ και Ευρώπη οφείλουμε να λάβουμε υπόψη τα δομικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών κοινωνιών. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ, η μετανάστευση προηγείται του έθνους-κράτους, αντίθετα, στην Ευρώπη, ενώ το Έθνος συστήνεται ανά τους αιώνες, η μαζική μετανάστευση εμφανίζεται μόνο στα μέσα του 18^{ου} αιώνα.³¹

Βασική θεώρηση αυτού του μοντέλου είναι ότι, η κοινωνία δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενής, αλλά αποτελείται από διαφορετικές και με ιδιαιτερότητες ομάδες, κατ’ επέκταση οι πολιτικές ενθαρρύνουν τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και ιστορικών στοιχείων των διαφόρων ομάδων και τονίζουν την ενότητα μέσα στη διαφορετικότητα. Αποτέλεσμα αυτών των πολιτικών είναι η εδραίωση μιας κοινωνίας, που είναι μεν πολυπολιτισμική, αλλά η κάθε ομάδα ζει σχετικά απομονωμένη από την άλλη.³² Μια τέτοια, όμως, πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι πετυχημένη, εφόσον αναγνωρίζοντας τα διακριτά στοιχεία, εδραιώνει τις διαχωριστικές γραμμές, αναπαράγει τα διαφοροποιητικά πολιτιστικά / εθνοτικά χαρακτηριστικά και παραμερίζει το βασικό κοινωνικό και οικονομικό παράγοντα.³³

Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί του εθνικού πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, ως προϋπόθεση της

²⁹ Όλο το κείμενο είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.ncss.org.

³⁰ Οι μετανάστες που ήταν ευρωπαϊκής προέλευσης, μετανάστευαν στις ΗΠΑ με σκοπό τη μόνιμη εγκατάσταση και ως εκ τούτου, ο ορισμός «μετανάστης» δεν είχε αρνητική φόρτιση, αντίθετα με ότι συνέβη αργότερα στην Ευρώπη. Ωστόσο, πέρα από τα επιφανόμενα, το “melting pot” είναι επιλεκτική διαδικασία και δομείται επάνω σε ρατσιστικές βάσεις και πρότυπα, εφόσον αποκλείει από το μοντέλο της συγχώνευσης τους μαύρους και τους Λατινοαμερικάνους, δημιουργώντας ένα διαχωριστικό κράτος με πολίτες πρώτης και δεύτερης κατηγορίας (το μοντέλο WASP: White Anglo-Saxon Protestant).

³¹ Στις δυτικό-ευρωπαϊκές δημοκρατικές χώρες, όπου το έθνος προϋπήρξε του κράτους, και όπου, από τα μέσα περίπου του περασμένου αιώνα, μετατράπηκαν από αποικιοκρατικές χώρες σε χώρες υποδοχής μεταναστών, η γέννηση, η κυρίαρχη αντίληψη για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και η εξέλιξη αυτής διαφέρει σημαντικά από την αντίστοιχη στις ΗΠΑ. Περισσότερα για τη σχέση ευρωπαϊκών χωρών με τις πρώην αποικίες τους και την εδραίωση των διακρίσεων. Balibar E., 1988, p.130, Lorcierie F., 2003, p. 58-59, Elias N, 1991, p. 273, King R., 2000, p. 4.

³² Μάρκου Γ., 1996, σ. 13-14.

³³ J. A. Blanks, 1976. στο Martine Abdallah-Pretceille, 2004, σ. 31-34.

βελτίωσης της σχολικής του επίδοσης, καθώς και της εξάλειψης των διακρίσεων στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Σε αυτό το πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά προγράμματα λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών και έχουν στόχο την καλλιέργεια σε όλους τους μαθητές του σεβασμού και της ανοχής για άτομα με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Εφόσον βασική οπτική για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά και κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί ως σύνολο, τα παιδιά διδάσκονται να σέβονται όλους τους πολιτισμούς.

Δ) *Το αντιρατσιστικό μοντέλο.* Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του '80 κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Εδώ το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας και ως βασικοί στόχοι αναφέρονται: α) η εξασφάλιση της ισότητας στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της εθνικής/φυλετικής τους προέλευσης, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα, β) η δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να δείχνει σε όλους και γ) η χειραφέτηση και η απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα.³⁴

Ε) *Το διαπολιτισμικό μοντέλο.* Η θεώρηση περί διαπολιτισμικότητας προβλήθηκε ως μία αναγκαιότητα επιβεβλημένη στη σύγχρονη εποχή, τόσο από τις σημαντικές μετακινήσεις πληθυσμών όσο και από την αμφισβήτηση της ηθικής και δημοκρατικής νομιμοποίησης των αφομοιωτικών προσεγγίσεων. Ειδικότερα για τον τομέα της εκπαίδευσης, θεωρείται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία, με βασικές αρχές που είναι: α) εκπαίδευση για συναίσθηση, β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη, γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, δ) εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Κατά τον Δαμανάκη στην ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης αναφέρονται τα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών.³⁵

Χωρίς να παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις στην ουσία της παραπάνω κατηγοριοποίησης, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε περιοχές της Ευρώπης (Ολλανδία, Αγγλία, Σκωτία, Δανία, Σουηδία, Βέλγιο, Γερμανία, Ισπανία, Γαλλία), καταδείχθηκε ότι οι διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται μπορούν να περιγραφούν σε τέσσερα μοντέλα, αν και, όπως αναφέρεται, υπάρχουν περιπτώσεις όπου εφαρμόζεται ένας συνδυασμός τους. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι, στην πράξη ενώ χρησιμοποιείται κοινή ορολογία, εφαρμόζονται διαφορετικές πρακτικές και στην πραγματικότητα πρόκειται για εντελώς ανόμοια μοντέλα, τα οποία έχουν πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα.³⁶

Α) *Το προσαρμοστικό μοντέλο.* Με βασική υπόθεση ότι η κοινωνία είναι ομοιογενής και περιλαμβάνει μία μόνο κουλτούρα, το μοντέλο αυτό προϋποθέτει ότι τα παιδιά από εθνοτικές μειονότητες θα μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα όσο το δυνατόν γρηγορότερα, κατά συνέπεια, στη διδασκαλία δεν δίνεται καμιά ιδιαίτερη προσοχή στην πολιτισμική προέλευση των παιδιών, αλλά αντίθετα δίνεται

³⁴ Γεωργογιάννης Π., 1999, σ. 49.

³⁵ Essinger από Δαμανάκη Μ., 1997, σ.103.

³⁶ Vandenbroeck M., 2004, 110-112.

έμφαση στην κυρίαρχη κουλτούρα, με απώτερο στόχο «να προσαρμοστούν τα παιδιά».

Β) *Το μεταβατικό μοντέλο*. Στην προκειμένη περίπτωση ο στόχος είναι ίδιος με τον προηγούμενο, αλλά ταυτόχρονα, με μέτρα που λαμβάνονται, διευκολύνεται η μετάβαση από την οικογενειακή κουλτούρα στην κυρίαρχη.

Γ) *Το μοντέλο επαφής*. Το μοντέλο αυτό επικεντρώνεται λιγότερο στην προσαρμογή των εθνικών μειονοτήτων και περισσότερο στην προώθηση της επαφής μεταξύ παιδιών και ανθρώπων που προέρχονται από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην εκπαίδευση, στόχος είναι τα παιδιά να δέχονται τους άλλους και η διδασκαλία να εμποδίζει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις.

Δ) *Το μοντέλο πολιτισμικής μεταβολής*. Δεν είναι επιθυμητή η προσαρμογή των εθνικών μειονοτήτων. Κάθε κουλτούρα διαθέτει τα δικά της επιτεύγματα και σε αυτή τη βάση λαμβάνονται τα χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν περισσότερο τα παιδιά. Έτσι, αναδύεται ένα νέο πολιτισμικό μείγμα, στο οποίο θα βρεθούν στοιχεία από διάφορες πολιτισμικές προελεύσεις.

2. Διεθνές Νομικό Πλαίσιο για το παιδί

Τα δικαιώματα του παιδιού στη ζωή, στην προστασία από κάθε κίνδυνο και στην εκπαίδευση, κατοχυρώνονται από Διεθνείς Συμβάσεις. Με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού που υπογράφηκε στη Ν. Υόρκη στις 26 Ιανουαρίου 1990 και κυρώθηκε από την Ελλάδα (ν. 2101/92, ΦΕΚ 192 τ. Α'), καθορίζεται ως παιδί κάθε ανθρώπινο ον μικρότερο των δεκαοχτώ ετών. Στο άρθρο 2 ορίζεται ότι: «*Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα που αναφέρονται στην παρούσα Σύμβαση και να τα εγγυώνται σε κάθε παιδί που υπάγεται στη δικαιοδοσία τους, χωρίς καμιά διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνικιστικής ή κοινωνικής καταγωγής τους, της περιουσιακής τους κατάστασης, της ανικανότητάς τους, της γέννησής τους ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης*».

Στα 54 άρθρα της Σύμβασης, τα οποία εγκρίθηκαν ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 20/11/89, ορίζονται όλα τα δικαιώματα των παιδιών και σε αρκετά από αυτά, γίνεται ιδιαίτερη μνεία για τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες εντός των ορίων του κράτους που προσυπόγραψε τη Σύμβαση, κατοχυρώνοντας τα πολιτιστικά και μειονοτικά τους δικαιώματα. Όσον αφορά την εκπαίδευση, ορίζεται ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, η οποία αναγνωρίζεται ως ένα διεθνές ανθρώπινο δικαίωμα ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών.³⁷ Ειδικότερα για τα παιδιά-πρόσφυγες, αναγνωρίζοντας ότι χρειάζονται διπλή προστασία, εφόσον είναι και παιδιά και πρόσφυγες, η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, υιοθέτησε «Πολιτική για τα Παιδιά Πρόσφυγες» που επικυρώθηκε από την Εκτελεστική Επιτροπή του Οργανισμού τον Οκτώβριο του 1993, προκειμένου να ενισχυθεί η προστασία και η φροντίδα τους. Στην εν λόγω πολιτική ενσωματώθηκαν οι Κατευθυντήριες Οδηγίες της Υ.Α. για τα παιδιά-πρόσφυγες, που δημοσιεύθηκαν για πρώτη φορά το 1988. Ρύθμιση για τα παιδιά-πρόσφυγες συμπεριλαμβάνεται και

³⁷ Όλο το κείμενο της Σύμβασης www.unicef.gr.

στη Σύμβαση του 1951 για το «Καθεστώς των Προσφύγων». Ειδικότερα για την εκπαίδευση, υπάρχει σαφής διάταξη (άρ.22), που υποχρεώνει τη χώρα ασύλου να παρέχει εκπαίδευση στους πρόσφυγες.

Αν και οι ρυθμίσεις σε διεθνές επίπεδο υπάρχουν, σχεδόν καθημερινά γίνεται γνωστή η εκμετάλλευση παιδιών στην εργασία καθώς και κάθε είδους εκμετάλλευση (παιδική πορνεία κ.λπ.). Ειδικότερα για το ζήτημα της εκπαίδευσης, παρατηρήσεις σε πολλές χώρες έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι στα περισσότερα από τα παιδιά αυτά δεν παρέχεται ούτε η στοιχειώδης εκπαίδευση. Σύμφωνα με εκτιμήσεις, ένα μικρό ποσοστό, που δεν ξεπερνά το 30%, αυτών των παιδιών έχει πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η Παγκόσμια Διακήρυξη για την εκπαίδευση όλων των ατόμων (Ταϊλάνδη 1990-Jomtien), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι: «οι πρόσφυγες δεν έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση» και γι' αυτό τίθεται βασικός στόχος η «παγκόσμια πρόσβαση στη στοιχειώδη εκπαίδευση και η ολοκλήρωσή της από ποσοστό όχι μικρότερο του 80%».³⁸ Έρευνες και μελέτες, σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, σε παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών καθώς και στην Ελλάδα, έχουν δείξει ότι οι μετανάστες εμφανίζουν υψηλά ποσοστά διαρροής από την εκπαίδευση.

3. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη. Από την πολυπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα

Η εξέλιξη της μεταναστευτικής πολιτικής στις χώρες της Ευρώπης, κατά την περίοδο 1950-1970, συνδέεται κατά πολύ με το γεγονός ότι η μετανάστευση εθεωρείτο ένα προσωρινό φαινόμενο. Η εκπαιδευτική πολιτική διεπόταν από αυτήν την αντίληψη, ως εκ τούτου, δεν υπήρξε πρόβλεψη για να διαμορφωθεί μια διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, αναγνωρίζεται ότι οι κοινωνίες δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενείς αλλά αντίθετα συντίθενται από ομάδες διαφορετικές και με ιδιαιτερότητες. Αποτέλεσμα αυτής της αναγνώρισης είναι, να ενθαρρύνεται η διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών αυτών των ομάδων και να προβάλλεται η ενότητα μέσα στη διαφορετικότητα, με αποτέλεσμα να εδραιώνεται μία κοινωνία που είναι μεν πολυπολιτισμική, αλλά που κάθε ομάδα είναι απομονωμένη από την άλλη. Η γενικότερη αυτή αντίληψη επηρέασε και διαμόρφωσε ανάλογα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση των γενικών πολιτικών και της εκπαιδευτικής πολιτικής, ήλθε ως απάντηση στις κοινωνικές επιπτώσεις από την παράλληλη και απομονωμένη συμβίωση μεταξύ των διαφόρων ομάδων σε ένα κοινωνικό σύνολο και φωτίστηκε, κατά πολύ, από τις προσεγγίσεις των επιστημόνων, οι οποίοι δίνουν έμφαση, στη σχέση μεταξύ των πολιτισμικών και εθνοτικών ομάδων που ζουν στην ίδια κοινωνία και όχι στην παράλληλη συμβίωση και αλληλο-αναγνώριση μεταξύ τους.³⁹ Όμως, οι εφαρμογές στην Ευρώπη επηρεάστηκαν σημαντικά από το γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν εκλαμβάνεται ως θεωρητικό μοντέλο εθνικής εκπαίδευσης, αλλά ως συσχετισμένη με ένα «πρόβλημα», και ειδικότερα με το

³⁸ Υπατη Αρμοστεία Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, 1997, σ. 109-111.

³⁹ Κοινωνιολόγοι και Εθνολόγοι προσεγγίζουν και αναλύουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ομάδων σε ένα δεδομένο κοινωνικό/οικονομικό/πολιτικό περιβάλλον, πολύ περισσότερο από την ανάλυση κάθε ομάδας καθ' εαυτής και τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της. Abdelmalek Sayad, 2004.

συγκεκριμένο «πρόβλημα των μεταναστών» ή «θέμα των μεταναστών», δηλαδή είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη μετανάστευση.⁴⁰ Με τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εννοείται η απόδοση προτεραιότητας στη συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στο σχολικό περιβάλλον, στον εμπλουτισμό του περιεχομένου της εκπαίδευσης και στις σχέσεις παιδιών με πολιτισμικές διαφορές.

4. Η Ευρωπαϊκή Νομοθεσία για την εκπαίδευση

Οι βάσεις για την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών πολιτικών των χωρών της Ευρώπης, ετέθησαν ήδη από πολύ νωρίς με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τον Πολιτισμό που υπογράφηκε το 1954 από το Συμβούλιο της Ευρώπης.⁴¹

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τον Πολιτισμό, λειτουργούν τέσσερις επιτροπές που εκτελούν καθήκοντα που άπτονται της εκπαίδευσης και του πολιτισμού: η Διευθύνουσα Επιτροπή για την Εκπαίδευση, η Διευθύνουσα Επιτροπή για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την Έρευνα, η Διευθύνουσα Επιτροπή για τον Πολιτισμό και η Διευθύνουσα Επιτροπή για την Πολιτιστική Κληρονομιά. Οι επιτροπές αυτές διατηρούν στενές σχέσεις συνεργασίας με τις διασκέψεις των ευρωπαίων υπουργών που ειδικεύονται στην εκπαίδευση, τον πολιτισμό και την πολιτιστική κληρονομιά και το έργο τους συμβάλλει στην επίτευξη τριών βασικών στόχων:

- Την προάσπιση, ενδυνάμωση και προαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών, καθώς και της πλουραλιστικής δημοκρατίας.
- Την ενίσχυση της συνείδησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας.
- Την αναζήτηση κοινών απαντήσεων στις σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η ευρωπαϊκή κοινωνία.

Οι δραστηριότητές τους, επίσης, επεκτείνονται και στην ενίσχυση των νεότερων κρατών προκειμένου να εναρμονίσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα σύμφωνα με τους ευρωπαϊκούς κανόνες. Υλοποιούνται σχέδια τα οποία συντονίζονται στο πλαίσιο μιας στρατηγικής «εταιρικών σχέσεων για την εκπαιδευτική ανανέωση» και αφορούν ειδικότερα στη νομοθεσία και τις δομές της εκπαίδευσης, την ταυτότητα των πολιτών και τη διδασκαλία της ιστορίας. Περιοχές προτεραιότητας είναι η Νοτιοανατολική Ευρώπη και οι χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

Γενικά, η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. εντάσσεται στο γενικό πλαίσιο του δικαιώματος της διαφορετικότητας, της ίσης μεταχείρισης και των ίσων δικαιωμάτων. Όμως, αν και οι περισσότερες χώρες της Ε.Ε. κινούνται στο πλαίσιο αυτό για την ένταξη των παιδιών των μεταναστών, ωστόσο διακρίνονται σημαντικά μεταξύ τους. Άλλες χώρες έχουν μεγάλη εμπειρία στον τομέα της πολιτικής για την ένταξη αυτών των παιδιών και άλλες βιώνουν για πρώτη φορά αυτό το φαινόμενο και αναζητούν τις απαραίτητες πολιτικές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Άλλος σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την πολιτική κάθε χώρας είναι ότι η κάθε μια έχει διαφορετική ιστορία, πολιτισμό και ασκεί πολιτική υπό διαφορετικές κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, ως εκ τούτου, η κοινή εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης έχει να αντιμετωπίσει τη δυσκολία σύνθεσης των διαφορετικοτήτων κάθε χώρας.

⁴⁰ F. Lorcerie, 2003.

⁴¹ www.coe.int.

Η πρώτη βασική ρύθμιση της Ένωσης για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών είναι η Οδηγία του Συμβουλίου, την 25η Ιουλίου 1977, η οποία αφορούσε μόνο στα παιδιά εργατών μεταναστών από χώρες προέλευσης εντός των συνόρων της. Σύμφωνα με αυτήν, εφαρμόζονται ειδικά μέτρα για την ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής και παράλληλα καθιερώνονται μαθήματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού τους εντός του σχολείου. Από το Νοέμβριο του 2003, διευρύνονται τα δικαιώματα και στα παιδιά των μεταναστών που προέρχονται από τρίτες, εκτός της Ε.Ε. χώρες, αλλά υπό όρους.⁴² Στη συνέχεια επιβάλλεται στις νέες χώρες, που εντάχθηκαν στην Ε.Ε. το 2004, να προσαρμόσουν το εθνικό νομοθετικό τους πλαίσιο και την πολιτική τους σε ότι αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών, στο γενικότερο πνεύμα της διάταξης.

Όμως, σε γενικές γραμμές στην πολιτική της Ε.Ε., δεν περιλαμβάνονται άλλα μέτρα για την ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής, καθώς δεν αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα αναπροσαρμογής του περιεχομένου του. Το όλο νομοθετικό πλαίσιο κρίνεται περιορισμένο στη διατύπωση στόχων και μελλοντικών κατευθύνσεων, εφόσον ουσιαστικά προβάλλει ως μελλοντικό στόχο και πρότυπο τον ευρωπαϊό μαθητή, και κατ' επέκταση μελλοντικό πολίτη, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο το διαχωρισμό ανάμεσα σε «Αυτόν» και τον «Άλλον» τον μη ευρωπαϊό μαθητή. Αγνοείται παντελώς η ιστορική ανάγκη για ένα μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα θέτει σε ίσους όρους τα πολιτισμικά στοιχεία όλων των μαθητών ανεξαρτήτου θρησκευματος, πολιτιστικής ή εθνοτικής καταγωγής. Η τάση αυτή διαφαίνεται άλλωστε και στα προγράμματα, και στα προβλεπόμενα μέτρα, για παράδειγμα στην αναπροσαρμογή και εναρμόνιση του μαθήματος της ιστορίας, το οποίο θα δίνει έμφαση στην ευρωπαϊκή ιστορία, σε βάρος προφανώς της ιστορίας και του πολιτισμού του κάθε κράτους και αγνοώντας τους άλλους πολιτισμούς χωρών που είναι έξω από τους κόλπους της, θα προβάλλει τα κοινά σημεία και τους κοινούς αγώνες, θέλοντας έτσι να προωθήσει την ευρωπαϊκή ενότητα, κουλτούρα, ταυτότητα.⁴³

Το 1999, στη συνάντηση των αρχηγών κυβερνήσεων της Ε.Ε. στο Τάμπερε, για τη χάραξη κοινής πολιτικής σε ζητήματα ασύλου και μετανάστευσης, τέθηκαν σε ισχύ αρκετές οδηγίες για τους μετανάστες που προέρχονται από χώρες εκτός της Ε.Ε. και ειδικότερα για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αν και οι συστάσεις αυτές δεν έχουν μετατραπεί σε υποχρέωση των κρατών μελών της Ε.Ε.,⁴⁴ εφόσον δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, έχουν το πλεονέκτημα ότι αφορούν και τα παιδιά των

⁴² Το δικαίωμα αυτό αποκτάται μετά από πέντε χρόνια αδιάκοπης και νόμιμης παραμονής στο κράτος-μέλος υποδοχής, εφόσον ο μετανάστης έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίζει την οικονομική του διαβίωση χωρίς την παροχή άλλης (κρατικής) βοήθειας. Τα κράτη της Ε.Ε. έχουν το δικαίωμα να ζητήσουν από τα παιδιά αυτά να προσκομίσουν δικαιολογητικά για την επαρκή γνώση της γλώσσας της χώρας διαμονής για να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για τα παιδιά παράνομων μεταναστών που διαμένουν στις χώρες της Ε.Ε. Επίσης, δεν προβλέπεται κανένα θετικό (ειδικό) μέτρο υποστήριξης για τα παιδιά των μεταναστών. Οδηγία 2003/109/CE, άρθρα 4 και 5.

⁴³ Σχετικά στη Σύνοδο των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας στην Αθήνα, (11-12/11/03) και ιδιαίτερα τη συνέντευξη του τότε Υπουργού Παιδείας της Ελλάδας, Π. Ευθυμίου. Περισσότερα στη σελίδα www.coe.int

⁴⁴ Όπως: η Σύσταση R(84) 9 της Επιτροπής των Υπουργών προς τα κράτη μέλη για τη δεύτερη γενεά μεταναστών, η Σύσταση R(84)18 για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η Σύσταση R1093 (1989) για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών.

παράνομων μεταναστών. Δηλαδή, αφορούν παιδιά που εισέρχονται σε χώρες μέλη της Ε.Ε. με τους γονείς τους και παιδιά που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής από μετανάστες γονείς, χωρίς να προσδιορίζεται η νομιμότητα της παραμονής τους. Σε αυτά τα κείμενα, περιλαμβάνονται συστάσεις προς τα κράτη-μέλη να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των παιδιών, να εισάγουν μαθήματα γλώσσας και πολιτισμού των χωρών προέλευσης, στο πλαίσιο του κανονικού σχολικού προγράμματος σπουδών και να προωθήσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που θα αφορά όλους τους μαθητές.⁴⁵

Το Μάιο του 2003 πραγματοποιείται στην Ελλάδα η Σύνοδος: «Εκπαίδευση, Νεολαία και Πολιτισμός», κατά την οποία ορίστηκαν τρεις βασικοί στόχοι που αφορούν όλα τα παιδιά που διαμένουν και εκπαιδεύονται στις χώρες-μέλη της Ε.Ε και ιδιαίτερα τα παιδιά των μεταναστών επειδή είναι εκείνα που έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο σχολείο, όπως για παράδειγμα ανεπαρκής γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η οποία είναι αρκετή για να προκαλέσει σε ένα πρώτο στάδιο προβλήματα στη γραφή και την ανάγνωση, και, σε ένα δεύτερο στάδιο, ως επακόλουθο του πρώτου, την εγκατάλειψη της εκπαίδευσης. Οι τρεις αυτοί στόχοι που θα πρέπει να εκπληρώσει η κάθε χώρα της Ε.Ε. έως το 2010, είναι:

- 1) Ο μέσος όρος των νέων που διαρρέουν από το υποχρεωτικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ευρώπη δεν θα πρέπει να ξεπερνά το 10%.
- 2) Τουλάχιστον το 85% των νέων της Ε.Ε. ηλικίας 22 ετών θα πρέπει να έχουν τελειώσει το δεύτερο κύκλο σπουδών.
- 3) Το ποσοστό των νέων μέχρι 15 ετών που δεν αποδίδουν ικανοποιητικά στη γραφή και την ανάγνωση, θα πρέπει να μειωθεί κατά τουλάχιστον 20% σε σχέση με το ποσοστό του 2000.⁴⁶

Οι στόχοι αυτοί που τίθενται για το χρονικό ορίζοντα 2010, θα πρέπει να ευαισθητοποιήσουν τα κράτη-μέλη ώστε να λάβουν μέτρα για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκπαίδευση, μεταξύ αυτών και τα παιδιά των μεταναστών. Παράλληλα, ορίζεται ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με τους ελεγκτικούς θεσμούς της θα παρακολουθεί την πορεία των εθνικών πολιτικών μετανάστευσης που υιοθετούνται από τα κράτη-μέλη και επιπλέον, θα προωθεί την ανταλλαγή πληροφοριών και τη συνεργασία μεταξύ των κρατών σε ότι αφορά στα μέτρα ένταξης των μεταναστών από τρίτες χώρες. Επίσης, δεσμεύεται να συντάσσει κάθε χρόνο έκθεση για την πορεία των πολιτικών μετανάστευσης και ένταξης των μεταναστών, στην οποία θα αναφέρονται τα μέτρα που λαμβάνονται τόσο για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, όσο και για τη συμμετοχή των μεταναστών στην κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική ζωή της χώρας, ούτως ώστε, να δίνεται μια γενική συνοπτική εικόνα της εξέλιξης των πολιτικών προς μια κοινή πορεία.

Επιπλέον, σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, από τη Μόνιμη Σύσκεψη των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας, στο πλαίσιο της 21^{ης} συνάντησης, που πραγματοποιήθηκε στις 10-12 Νοεμβρίου του ίδιου έτους στην Αθήνα, υιοθετήθηκε κοινή δήλωση, ως συνέχεια της απόφασης του Γενικού Γραμματέα το 2002, για την

⁴⁵ Οι παραπάνω πληροφορίες προέρχονται από έρευνα που διεξάχθηκε από το Eurydice, και εκδόθηκε με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2004. Τίτλος της έκδοσης «*L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*», ed. Eurydice, Direction Générale de l'éducation et de la culture.

⁴⁶ Περισσότερα στην ιστοσελίδα www.eurydice.eu

ανάγκη να γίνει ο διαπολιτισμικός και διαθρησκευτικός διάλογος ένας από τους σημαντικότερους άξονες της δράσης του Συμβουλίου της Ευρώπης.⁴⁷ ωστόσο, από τη θεωρία στην πράξη, αυτός ο κοινός επίσημος στόχος συναντά σημαντικά προβλήματα ως προς τον τρόπο πραγματοποίησής του και συχνά έχει αντιφατικά αποτελέσματα.

5. Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση προβάλλεται ως η καλύτερη απάντηση στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, μολονότι, οι σύγχρονες κοινωνίες εφαρμόζουν περισσότερο συνδυαστικά μοντέλα.⁴⁸ Επιπλέον, οι όποιες εφαρμογές φαίνεται να συνδέονται άμεσα με την ιστορικότητα εμφάνισης του μεταναστευτικού φαινομένου καθώς και με τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας υποδοχής.

⁴⁷ «Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νέο ευρωπαϊκό πλαίσιο». Στην εν λόγω συνάντηση οι Υπουργοί Παιδείας της Ε.Ε. κατέληξαν σε κείμενο, του οποίου τα βασικά σημεία είναι:

- Διαπιστώνοντας ότι «οι κοινωνίες μας είναι ποικίλες στα επίπεδα των εθνικοτήτων, των πολιτισμών, των γλωσσών, των θρησκειών και των εκπαιδευτικών συστημάτων» και δηλώνοντας «ενήμεροι για την επιμονή, στις κοινωνίες μας, των ξενοφοβικών και ρατσιστικών πρακτικών, της βίας και της μισαλλοδοξίας», δήλωσαν ότι είναι «αποφασισμένοι να κάνουν τις πρέπουσες διευθετήσεις έτσι ώστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση να ενταχθεί ως μια σημαντική συνιστώσα των εκπαιδευτικών μας πολιτικών, γεγονός που υποδηλώνει τα απαιτούμενα μέτρα στο επίπεδο των σχολικών προγραμμάτων, της διαχείρισης μέσα στα σχολεία, και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών».

- Αναγνωρίζοντας «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», ζητείται 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 Υπουργοί εξήγγειλαν την έναρξη του Έργου: *Η νέα διαπολιτισμική πρόκληση της εκπαίδευσης: θρησκευτική ποικιλία, διάλογος στην Ευρώπη*, το οποίο έχει ως σκοπό την πραγματοποίηση ενός στόχου που τίθεται στη Δήλωση αυτή, δηλαδή, να γίνει κατανοητή σε όλους η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, εισάγοντας το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της πολυποικιλίας, που αποτελεί το θεμέλιο της διαχείρισης της πολυποικιλίας, του ανοίγματος σε άλλες κουλτούρες, του δια-θρησκευτικού διαλόγου, του ευρω-αραβικού διαλόγου. Οι Υπουργοί θεώρησαν ότι η έναρξη αυτού του προγράμματος θα αποφέρει μια πολύ σημαντική συνεισφορά / συμβολή στους κοινούς στόχους, της αμοιβαίας γνώσης, σεβασμού, και μάθησης στη συνύπαρξη. Η τοποθέτηση αυτή δίνει βάρος στη θρησκεία ως σημαντική μεταβλητή στην περαιτέρω διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική στην Ε.Ε. Η ανάλυση της θρησκείας ως πολιτισμικού φαινομένου, και η πρόκληση που αποτελεί η θρησκευτική διάσταση για την πολιτική και την πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη, επιβάλλει την αναθεώρηση και τον εκσυγχρονισμό της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γενικά.

⁴⁸ Στη χώρα μας, για διαπολιτισμική εκπαίδευση μιλάνε οι πολιτικοί και οι επιστήμονες και ως εκ τούτου ο ορισμός παραπέμπει αφενός σε αναλυτικό λόγο γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαιδευτική πράξη, και αφετέρου σε κανονιστικό λόγο γύρω από τις ίδιες περιοχές, γεγονός που δημιουργεί σύγχυση σχετικά με τον προσανατολισμό. Προκύπτει, δηλαδή, το ερώτημα, αν πρόκειται για μια ετικέτα που μπορεί να δηλώνει επιστημονικό λόγο, εκπαιδευτική πράξη ή εκπαιδευτική πολιτική; Επιπλέον, οι έννοιες Διαπολιτισμική Αγωγή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες αν και παραπέμπουν σε διαφορετικά και μη «ομοειδή πράγματα». Γκότοβος Α., 1998, σ. 24 και 2002, σ. 55-57.

Στην Ελλάδα, τα πρώτα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης άρχισαν να εφαρμόζονται στην αρχή της δεκαετίας του '80, ως συνέπεια της αναγνώρισης, κυρίως, των προβλημάτων που προέκυπταν λόγω της ανεπαρκούς γνώσης της γλώσσας των παιδιών των παλιννοστούντων Ελλήνων αλλά και της εισόδου μεγάλου αριθμού Ποντίων. Καθιερώνονται Τάξεις Υποδοχής (1980-81) και Φροντιστηριακά Τμήματα (1982-83), για να αντιμετωπισθούν αυτά τα προβλήματα. Έκτοτε, η ίδρυση και η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων ρυθμίζεται με νόμους και υπουργικές αποφάσεις, καθώς επίσης, προσδιορίζονται και τα όργανα ελέγχου αυτής της λειτουργίας.⁴⁹ Στο νέο νόμο για τη μετανάστευση (3386/05) και ειδικότερα στο άρθρο 72 ρυθμίζονται ζητήματα που αφορούν στην πρόσβαση των ανηλίκων αλλοδαπών στην εκπαίδευση. Ειδικότερα ορίζεται ότι:

1. Ανήλικοι αλλοδαποί, που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, υπάγονται στην υποχρέωση της ελάχιστης σχολικής φοίτησης, όπως οι ημεδαποί.
2. Οι ανήλικοι αλλοδαποί που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν, χωρίς περιορισμούς, πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας.
3. Για την εγγραφή αλλοδαπών ανηλίκων στα δημόσια σχολεία απαιτούνται τα αντίστοιχα με τα προβλεπόμενα για τους ημεδαπούς δικαιολογητικά.
4. Αλλοδαποί που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα έχουν πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, υπό τους αυτούς όρους και προϋποθέσεις όπως οι ημεδαποί.

Στο νέο νόμο, υπάρχει πρόβλεψη και για περιπτώσεις αλλοδαπών που, για κάποιους λόγους, δεν είναι δυνατόν να έχουν δικαιολογητικά, έτσι, τουλάχιστον σε θεσμικό επίπεδο, διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία όλων των αλλοδαπών. Στο ίδιο άρθρο, γίνεται ιδιαίτερη μνεία για τα παιδιά των προσφύγων, τα οποία γίνονται δεκτά στα σχολεία ακόμη και με ελλιπή δικαιολογητικά, επειδή συνήθως δεν έχουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά (πιστοποιητικά γέννησης, φοίτησης, κλπ.) και επιπλέον, είναι πολύ δύσκολο ή/και αδύνατο να τα φέρουν από τη χώρα καταγωγής. Ειδικότερα, δεν είναι απαραίτητα τα δικαιολογητικά των παιδιών που:

- α. Προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως πρόσφυγες και όσων τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών.
- β. Προέρχονται από περιοχές στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση.
- γ. Έχουν υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση ασύλου.
- δ. Διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν δεν έχει ρυθμισθεί η νόμιμη παραμονή τους σε αυτήν.⁵⁰

⁴⁹ Βασική νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

α) Υπουργική Απόφαση αρ. ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171Β/18-3-96), «Σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ»

β) Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789 Β/28-9-99) «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων».

γ) Νόμος 2790/00 (ΦΕΚ 24^Α/16-2-2000) «Αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση, Εκπαίδευση-Πολιτισμός (κεφ. Ε, άρθρο 11).

δ) Νόμος 2817/00 (ΦΕΚ 78Α/14.3.00) «Θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και μειονοτικής εκπαίδευσης (Κεφ. Α, άρθρο 9)».

⁵⁰ Άλλη κατηγορία παιδιών είναι εκείνα που είναι ασυνόδευτα. Κατά τη διάρκεια του 2002 από τους 4.500 καταγεγραμμένους αιτούντες άσυλο, περίπου οι 250 ήταν ασυνόδευτα παιδιά, κυρίως νεαροί Αφغانοί ηλικίας 15 έως 18 ετών. Σκλάβου Κ., 2004, σ. 14.

Προβλέπεται, επίσης, η διαδικασία αναγνώρισης των τίτλων σπουδών που αποκτήθηκαν στη χώρα προέλευσης. Ορίζεται η αρμοδιότητα του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, να καθορίζει τους όρους και τις προϋποθέσεις για την αναγνώριση αυτών των τίτλων, καθώς και τις προϋποθέσεις κατάταξης σε βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη, με απόφαση του Υπουργού, μπορεί να ρυθμίζονται θέματα προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού, εκεί όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών που ενδιαφέρονται, καθώς και να καθορίζονται ζητήματα σχετικά με την εργασιακή σχέση και τα προσόντα των εκπαιδευτικών, που θα διδάσκουν τη μητρική γλώσσα και τα στοιχεία πολιτισμού της χώρας προέλευσης.

Σχετικά ζητήματα όπως ο εκκλησιασμός και η παρακολούθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών από τους μη Ορθόδοξους μαθητές, ρυθμίζονται με το Π.Δ. «Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων» (Π.Δ. 201/1998, ΦΕΚ 161 τ. Α'/13/7/98 αρθ. 13 παρ.10). Με το συγκεκριμένο διάταγμα, δίνεται η δυνατότητα επιλογής σ'αυτούς τους μαθητές να μη συμμετέχουν στον εκκλησιασμό εάν το ζητήσουν οι γονείς τους, ή και να προσέρχονται στο σχολείο την ώρα της προσευχής αλλά να μη συμμετέχουν. Επίσης, απαλλάσσονται από το μάθημα των Θρησκευτικών με απόφαση του συλλόγου και δίνεται η ευχέρεια, μετά από αίτηση του γονέα τους, να αναγράφεται άλλη θρησκεία ή δόγμα στα έγγραφα του μαθητή.

Για την αντιμετώπιση των διδακτικών αναγκών της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, χρησιμοποιήθηκε το διδακτικό υλικό του ΟΕΔΒ, το οποίο είχε ετοιμαστεί για να καλυφθούν οι ανάγκες της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας καθώς και της επαφής με τον ελληνικό πολιτισμό, των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στην Ο.Δ. της Γερμανίας.

Στο θεωρητικό πλαίσιο παραγωγής του διδακτικού υλικού, που απευθύνεται προς το δάσκαλο αναφέρονται οι βασικές αρχές και οι στόχοι του διδακτικού υλικού: «Κατευθυντήριο στόχος του διδακτικού υλικού είναι να συμβάλλει στην καλλιέργεια και προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στον απόδημο ελληνισμό, έτσι ώστε οι νέες γενιές να αποκτήσουν μια ταυτότητα ανάλογη με τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες κοινωνικοποίησής τους, δηλαδή μια διπολιτισμική ταυτότητα». Επίσης αναφέρεται ότι, ο παραπάνω στόχος εντάσσεται στους γενικότερους στόχους που θέτει η διαπολιτισμική θεωρία και αποδέχεται τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Τα τρία βασικά αξιώματα στα οποία στηρίζεται είναι: α) η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) η υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς ή η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης, γ) η αρχή των ίσων ευκαιριών. Τέλος, επισημαίνεται ότι, θεμελιώδης διδακτική αρχή του υλικού είναι η αποδοχή και αξιοποίηση του διπολιτισμικού-διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών, ως επέκταση και συγκεκριμενοποίηση των αρχών-αξιωμάτων της διαπολιτισμικής αγωγής.⁵¹

⁵¹ Καλημέρα. *Θεωρητικό πλαίσιο παραγωγής του διδακτικού υλικού. Οδηγίες για το δάσκαλο*. Ιωάννινα 1991, σ.33. Το πρόγραμμα «Παραγωγής διδακτικού υλικού για την ελληνόγλωσση διδασκαλία των Ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας», ξεκίνησε το 1985 ύστερα από πρωτοβουλία της τότε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και τη σχετική χρηματοδότηση από την Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Τη συνολική επιστημονική ευθύνη για το «γλωσσικό διδακτικό υλικό» ανέλαβε ο Μ. Δαμανάκης και την ευθύνη για το υλικό «στοιχεία πολιτισμού» ανέλαβε ο Γ. Δήμιου. Ο Α. Γκότοβος αποχώρησε μετά την ολοκλήρωση των ερευνών. Στον κατάλογο αυτών των βιβλίων (τα βασικά βιβλία μας παραχωρήθηκαν από τον ΟΕΔΒ) διακρίνονται: σε βιβλία Παλιννοστούντων και βιβλία από τα προγράμματα του εξωτερικού, που απευθύνονται είτε στο δάσκαλο είτε στους μαθητές.

6. Εφαρμογές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στη χώρα μας, ήδη από το 1985 (Ν. 1566/1985), ιδρύονται σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών.

Στη δεκαετία του '90, ως αντιμετώπιση των νέων συνθηκών, ψηφίζεται ο Ν. 2413/96 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», με κύριο σκοπό την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.⁵²

Από το 1996 και μέχρι σήμερα, έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα, εκ των οποίων 13 Δημοτικά, 9 Γυμνάσια, 4 Λύκεια. Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο διαπολιτισμικό θα πρέπει ο αριθμός των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού των μαθητών. Στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Με τον ίδιο νόμο ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), στο οποίο δίνονται βασικές αρμοδιότητες και κυριαρχικό λόγο στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων εκείνων, όπου εφαρμόζονται τα προγράμματα αυτά. Βασική αποστολή του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και στους νέους, επίσης, η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών καθώς επίσης και των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα, στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ταυτόχρονα, το Ινστιτούτο ενεργοποιείται στη διδασκαλία και διάδοση της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού στην Ευρώπη, τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και όπου αλλού εκδηλώνεται σχετικό ενδιαφέρον.⁵³

⁵² Όλος ο Νόμος είναι διαθέσιμος στην ιστοσελίδα www.ipode.gr. Ακόμη, συγκεκριμένα ζητήματα ρυθμίζονται με το Ν. 2817/00 (ΦΕΚ 78Α/14.3.00) *Θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και μειονοτικής εκπαίδευσης* (κεφ Α, άρθρο 9), με την Υ.Α. αρ. ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171Β/18-3-96), *Σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ*, με την Υ.Α. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων*, Ν. 2790/00 (ΦΕΚ 24Α/16.2.2000) *Αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση, Εκπαίδευση - Πολιτισμός* (κεφ. Ε, άρθρο 11).

⁵³ Βασικές αρμοδιότητες του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι: 1) να καταρτίζει προγράμματα σπουδών, 2) να παράγει διδακτικά εγχειρίδια και βοηθήματα, 3) να επιμορφώνει εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης, 4) να παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να τα ενισχύει στην πράξη, 5) να αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, 6) να διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα αρμοδιότητάς του και 7) να συμβουλεύει την Πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα για την εκπαιδευτική ένταξη των μεταναστών και των παλιννοστούντων, το Ινστιτούτο ως αρμόδιο όργανο της πολιτείας για τα ζητήματα ετερότητας στην εκπαίδευση, ανταποκρίνεται στις ανάγκες για την εισαγωγή και ενίσχυση της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση, και συγκεκριμένα: 1) καταρτίζει, παρακολουθεί την εφαρμογή, ενισχύει και αξιολογεί εκπαιδευτικά προγράμματα για την ομαλή ένταξη των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών στα σχολεία της χώρας, 2) παράγει διδακτικό υλικό για τη στήριξη της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, την

Παράλληλα, λειτουργεί το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.) του Τμήματος Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, που ιδρύθηκε το 1996 και είναι ένα Πανεπιστημιακό Κέντρο για τη μελέτη θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε Εθνικό και Διεθνές επίπεδο. Βασικοί στόχοι του ΚΕ.Δ.Α είναι: «Η προώθηση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και έρευνας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, η ανάπτυξη και εφαρμογή ερευνητικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής φύσεως, η συνεργασία με αντίστοιχα πανεπιστημιακά και ερευνητικά Κέντρα και η ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα στα μέλη της ελληνικής και της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας με τη διοργάνωση και διεξαγωγή σεμιναρίων, συμποσίων και συνεδρίων. Το Κέντρο δραστηριοποιείται ερευνητικά στους παρακάτω τομείς: Θεωρίας και Μεθοδολογίας, Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Σχολικού Περιβάλλοντος, Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης».⁵⁴

7. Στατιστικά δεδομένα του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού

Η ποσοστιαία συμμετοχή των μαθητών με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό αυξάνεται με την πάροδο των χρόνων,

ενίσχυση των επιδόσεων των μαθητών στα υπόλοιπα μαθήματα και την εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στα σχολικά προγράμματα, 3) παράγει επιμορφωτικό υλικό για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, των συμβούλων και των στελεχών της εκπαίδευσης, 4) σχεδιάζει και οργανώνει επιμορφωτικές δραστηριότητες για εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους και στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης, 5) αποτυπώνει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στη χώρα, σε σχέση με την παρουσία και την πορεία των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, που είναι ευάλωτοι στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και τη σχολική αποτυχία. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σ' αυτά τα σχολεία επιμορφώνονται και επιλέγονται με κριτήριο τις γνώσεις τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. (*Ενημερωτικό Φυλλάδιο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Ν2413/1996 (Αρ.Φ. 124/17-6-1996)*)

⁵⁴ Κατά τη διάρκεια της περιόδου 1997-2000, στο πλαίσιο του Β' Κ.Π.Σ, το ΚΕ.Δ.Α. αναλαμβάνει το πρόγραμμα: «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών», με κύριο στόχο τη δημιουργία προϋποθέσεων ίσων ευκαιριών στα παιδιά των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών καθώς και σε όλους τους μαθητές, ώστε να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και αξιοποίηση του μορφωτικού αγαθού σε μία κοινωνία, που ο πολυπολιτισμικός της χαρακτήρας γίνεται όλο και πιο έντονος.

Το εν λόγω έργο συνεχίστηκε την επόμενη περίοδο (2000-2004) με τη χρηματοδότηση του Γ' Κ.Π.Σ., με κύριους στόχους:

- Την αρμονική ένταξη των παιδιών με πολιτιστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες, στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Τη διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από την εκπαιδευτική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία.
- Την παροχή γνώσεων, κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και τεχνικών μέσων στους εκπαιδευτικούς.
- Την υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, για να μπορούν τα παιδιά τους να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις.
- Την ευαισθητοποίηση των φορέων διοίκησης της εκπαίδευσης ώστε να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των υπό ένταξη πληθυσμών.

Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, εκδίδεται διδακτικό υλικό, δηλαδή, CD rom, αφίσες, βιβλία για μαθητές και εκπαιδευτικούς, ως βοηθητική συμπληρωματική στήριξη για τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Στην ιστοσελίδα www.keda.gr παρουσιάζονται τα έργα που έχουν εκπονηθεί. Επίσης, το κέντρο διαθέτει βιβλιοθήκη στην οποία υπάρχουν βιβλία σχετικά με την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

εξαιτίας αφενός μεν, της αύξησης του αριθμού τους και αφετέρου της μείωσης των μαθητών με γηγενείς γονείς.⁵⁵ Μεταξύ των ετών 1995 και 2000 το ποσοστό αυτό διπλασιάστηκε και από το 3% το 1995/96 έφτασε στο 6% το 1999/2000, και αντίστροφα, το ποσοστό των γηγενών μαθητών μειώθηκε από 97% σε 93%. Μεγαλύτερη είναι η αύξηση των αλλοδαπών μαθητών από ότι των παλιννοστούντων (Πίνακας 1). Για τη σχολική χρονιά 1999/2000, στο συνολικό πληθυσμό τους, οι περισσότεροι παλιννοστούντες και αλλοδαποί φοιτούν στο Δημοτικό, ειδικότερα οι αλλοδαποί, δεδομένου ότι, τα τελευταία χρόνια, η παλιννόστηση έχει περιορισθεί, ενώ αντίθετα, έχουν φθάσει σε σχολική ηλικία τα παιδιά των αλλοδαπών με τη δεκαετή και πλέον παρουσία τους στη χώρα (Πίνακας 2). Ο Δρεττάκης παρατηρεί και επισημαίνει ότι ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ενώ αυξανόταν σημαντικά τα προηγούμενα χρόνια, ο ρυθμός αύξησης το 1999/2000 επιβραδύνθηκε. Όμως, ο αριθμός τους καθώς και ως ποσοστό του μαθητικού δυναμικού είναι σημαντικός, γι' αυτό, η εκπαίδευση αυτών των παιδιών θα πρέπει να αντιμετωπισθεί σοβαρά.⁵⁶ Σημαντικό είναι επίσης, το ποσοστό των αλλοδαπών και τη σχολική χρονιά 2002/03 (Πίνακας 4).

Σε οποιαδήποτε ανάλυση, θα πρέπει να υπολογίζονται εκτός από τα αριθμητικά δεδομένα και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, που έχουν ιδιαίτερη σημασία. Παρατηρείται σημαντική διαφορά μεταξύ της μέσης ηλικίας των μαθητών με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς, μεγαλύτερη της μέσης του συνόλου των μαθητών, και εκείνης των μαθητών με γηγενείς γονείς (Πίνακας 3). Είναι προφανές, ότι στις περιπτώσεις που υπάρχουν πολλοί μαθητές μεγάλης ηλικίας με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς στις μικρές τάξεις, ιδιαίτερα των δημοτικών σχολείων (όμως και των γυμνασίων) δημιουργούνται προβλήματα και στα παιδιά αλλά και στο σχολείο και χρειάζεται ειδική αντιμετώπιση. Οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές φοιτούν στο Δημοτικό και αντίστροφα, είναι πολύ μικρή η παρουσία τους στο Λύκειο, φαινόμενο που κατά πολύ συνδέεται με πολλούς παράγοντες καθώς και με τη διαρροή τους από την εκπαίδευση, φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί σε άλλες χώρες αλλά και στην Ελλάδα, όπου περισσότεροι αλλοδαποί από τους γηγενείς εγκαταλείπουν το σχολείο⁵⁷ (Πίνακας 4).

Ο μεγαλύτερος μαθητικός πληθυσμός των αλλοδαπών, σχεδόν οι μισοί εξ αυτών, φοιτούν σε σχολεία της Περιφέρειας Αττικής (25.876 μαθητές Δημοτικού), η πλειοψηφία των οποίων στη Νομαρχία Αθηνών. Ομοίως και από αυτούς που φοιτούν στο Γυμνάσιο, σχεδόν οι μισοί (10.759 μαθητές) είναι στην περιοχή Αττικής. Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς που φοιτούν στο Ενιαίο Λύκειο (2.317 μαθητές) καθώς και περίπου οι μισοί μαθητές (1.879) των Τεχνικών, Επαγγελματικών Λυκείων.⁵⁸

Το 2005, ο Πρόεδρος του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής⁵⁹ ανέφερε ότι, σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου, στην Α' Περιφέρεια Αθηνών το 23 % των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου αποτελείται από αλλοδαπά παιδιά, στη Δυτική

⁵⁵ Αν και υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών, στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που, εν πολλοίς, δυσχεραίνουν την ενσωμάτωσή τους στην εκπαίδευση, φαίνεται να υπάρχει αρκετή ομοιότητα, ειδικότερα σε εκείνα της άγνοιας της γλώσσας, της εξοικείωσης με το διαφορετικό σύστημα εκπαίδευσης καθώς και της κατανόησης της διαφορετικής κουλτούρας.

⁵⁶ Δρεττάκης Μ. 2003, σ. 54

⁵⁷ Suarez-Orozco C., Suarez-Orozco M., 2002, p.128, Aboutaleb Ah., 2001, p.199.

⁵⁸ Πιο αναλυτικά και στο Τζωρτζοπούλου Μ., 2005, σ.212.

⁵⁹ Ζαβός Α., 2005. κατά τη διάρκεια της 2^{ης} Συνάντησης Εθνικού Διαλόγου για την Μετανάστευση (6 Ιουλίου 2005, KEMO, MPG, ΕΕΔΑ).

Αττική το 12% και 11% στη Νότια Αττική. Στο συνολικό αριθμό των αλλοδαπών μαθητών το 82% του Γυμνασίου και Λυκείου είναι Αλβανοί μαθητές.

Πίνακας 1

Μαθητικός πληθυσμός και μαθητές με παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και γηγενείς γονείς στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση 1995-2000

Σχολικό έτος	Παλιννοστού- ντες	Αλλοδαποί	Παλ/ντες και Αλλοδαποί	Γηγενείς	Σύνολο μαθητών
1995/96	39.211	8.455	47.666	1.484.277	1.531.943
1996/97	42.371	12.572	54.943	1.450.351	1.505.294
1997/98	45.971	21.239	67.210	1.404.050	1.471.260
1998/99	43.986	35.751	79.737	1.352.144	1.431.881
1999/2000	40.923	48.963	89.886	1.318.914	1.408.800

Σχολ. έτος Ποσοστιαία κατανομή

1995/96	2,6	0,5	3,1	96,9	100,0
1996/97	2,8	0,8	3,6	96,4	100,0
1997/98	3,1	1,5	4,6	95,4	100,0
1998/99	3,1	2,5	5,6	94,4	100,0
1999/2000	2,9	3,5	6,4	93,6	100,0

Πηγή: Δρεττάκης Μ. 2003, «Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό πληθυσμό», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 129, σ. 46.

Πίνακας 2

Μαθητικός πληθυσμός και μαθητές με παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και γηγενείς γονείς στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση κατά είδος σχολείου 1999/2000

Είδος σχολείου	Παλιννοστού- ντες	Αλλοδαποί	Παλ/ντες και Αλλοδαποί	Γηγενείς	Σύνολο μαθητών
Δημοτικά	22.778	37.123	59.901	583.574	643.475
Γυμνάσια	12.909	9.219	22.128	346.432	368.560
Τ.Ε.Ε.	2.715	1.169	3.884	141.645	145.529
Ενιαία Λύκεια	2521	1.452	3.973	247.263	251.236
Σύνολο	40.923	48963	89.886	1.318.914	1.408.800

Ποσοστιαία μεταβολή

Δημοτικά	55,7	75,8	66,7	44,3	45,7
Γυμνάσια	31,5	18,8	24,6	26,3	26,2
Τ.Ε.Ε.	6,6	2,4	4,3	10,7	10,3
Ενιαία Λύκεια	6,2	3,0	4,4	18,7	17,8
Σύνολο	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Πηγή: Δρεττάκης Μ. 2003, «Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό πληθυσμό», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 129, σ. 46-47.

Πίνακας 3

Μέση ηλικία μαθητών με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς, με γηγενείς και του συνόλου των μαθητών κατά είδος σχολείου 1999/2000

Είδος σχολείου	Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί	Γηγενείς	Σύνολο μαθητών
Δημοτικά	8,15	7,46	7,52
Γυμνάσια	12,84	12,08	12,13
Ενιαία Λύκεια και Τ.Ε.Ε	15,58	15,45	15,45

Πηγή: Δρεττάκης Μ. 2003, «Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό πληθυσμό», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 129, σ. 50.

Πίνακας 4

Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (2002/2003)

Είδος σχολείου	Σύνολο μαθητών	Σύνολο αλλοδαπών μαθητών	
		N	%
Νηπιαγωγεία	138.304	9.503	6,9
Δημοτικά	633.235	54.570	8,6
Γυμνάσια	328.309	22.693	6,9
Λύκεια και Τ.Ε.Ε.	360.616	11.475	3,2
Σύνολο	1.460.464	98.241	6,7

Πηγή: Γκότοβος Α., Μάρκου Γ., στο Μάρκου Γ., Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ., 2004, *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*, ΙΜΕΠΟ, Αθήνα.

Το πρόβλημα «ανεπαρκής γνώση της γλώσσας» των μαθητών, αντιμετωπίστηκε με την εντατική διδασκαλία της στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Η οργάνωση του σχήματος που κρίνεται αναγκαία για την υπέρβαση των γλωσσικών δυσκολιών των μαθητών, αποφασίζεται από το Σύλλογο διδασκόντων (Υπουργική Απόφαση Γ1/708/7-9-1999). Ειδικότερα στην Υπουργική Απόφαση ορίζεται ότι: «προκειμένου η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική - ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής 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. Το θεσμικό σχήμα έχει τη μορφή: 1) Τάξη Υποδοχής Ι, 2) Τάξη Υποδοχής ΙΙ, 3) Φροντιστηριακό Τμήμα, 4) Διευρυμένο Ωράριο».

Στις Τάξεις Υποδοχής Ι, εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ, εφαρμόζεται ένα μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία, η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ. Ι.

Προκειμένου να δημιουργηθεί Τ.Υ. Ι ή ΙΙ, απαιτούνται τουλάχιστον 9 μαθητές και μέχρι 17 άτομα. Σε περίπτωση που υπάρχουν μαθητές σε γειτονικά σχολεία, που έχουν την ανάγκη να φοιτήσουν σε Τ.Υ., μπορούν να μετεγγραφούν σε ένα σχολείο στο οποίο τηρούνται οι προϋποθέσεις, ώστε να είναι δυνατή η ίδρυση Τ.Υ. Ι., με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των διευθυντών των σχολείων και απόφαση του προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης.

Το πρόγραμμα των Φροντιστηριακών Τμημάτων παρακολουθείται από μαθητές παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς, που είτε δεν φοίτησαν σε Τ.Υ. Ι ή ΙΙ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα, αλλά εξακολουθούν να

αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, λόγω ανεπαρκούς γνώσης της γλώσσας, στην κανονική τάξη. Η λειτουργία των Φ.Τ. πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου.

Ο μικρότερος αριθμός μαθητών που απαιτείται για να δημιουργηθεί Φροντιστηριακό Τμήμα είναι τρία παιδιά και μέχρι οκτώ. Μαθητές που κατοικούν στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου, μπορούν να εγγράφονται στο ίδιο σχολείο, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, μετά από έγκριση του προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών για την ίδρυση του Φ.Τ. Επίσης, μπορούν να ιδρύονται Φ.Τ. σε σχολικές μονάδες και να φοιτούν σε αυτά, μαθητές των πλησιέστερων σχολείων, αφού εξασφαλιστεί έγκριση των γονέων τους. Στο Φ.Τ. παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες την εβδομάδα από τις οποίες οι 2 διατίθενται για μελέτη.

Σημαντικός είναι ο αριθμός των ατόμων που παρακολούθησαν τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα κατά το σχολικό έτος 2002/3 (Πίνακες 5 και 6).

Πίνακας 5

Κατανομή των Τάξεων Υποδοχής τύπου 1 ή 2 Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης ανά περιφέρεια (2002/03)

Περιφέρεια	Τάξεις Υποδοχής 1 N %	Μαθητές N %	Τάξεις Υποδοχής 2 N %	Μαθητές N %	Σύνολο Μαθητών N %
Αν. Μακεδονία-Θράκη	30 5,47	369 4,69	10 7,87	102 6,25	471 4,96
Κεντρική Μακεδονία	150 27,37	1.853 23,57	45 35,43	502 30,74	2.355 24,50
Δυτική Μακεδονία	4 0,73	30 0,38	7 5,51	51 3,12	81 0,85
Ήπειρος	13 2,37	171 2,18	2 1,57	19 1,16	190 2,00
Θεσσαλία	11 2,01	132 1,68	0 0,00	0 0,00	132 1,39
Ιόνιο	23 4,20	275 3,50	5 3,94	50 3,06	325 3,42
Δυτική Ελλάδα	9 1,64	110 1,40	0 0,00	0 0,00	110 1,16
Στερεά Ελλάδα	18 3,28	281 3,57	6 4,72	89 5,45	370 3,90
Αττική	214 30,05	3.570 45,41	19 14,96	281 17,21	3.851 40,56
Πελοπόννησος	15 2,74	176 2,24	0 0,00	0 0,00	176 1,85
Βόρειο Αιγαίο	18 3,28	204 2,59	5 3,94	71 4,36	275 2,90
Νότιο Αιγαίο	3 0,55	34 0,43	14 11,02	237 14,51	271 2,85
Κρήτη	40 7,30	657 8,36	14 11,02	231 14,15	888 9,35
Σύνολο	548 100,00	7.862 100,0	127 100,00	1.633 100,00	9.495 100,00

Πηγή: Επεξεργασία-Επιμέλεια Μ. Φωτόπουλος. *Τάξεις Υποδοχής 1 και 2 και Φροντιστηριακά Τμήματα. Σχολ. Έτος 2002-2003*. Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 6

Κατανομή των Φροντιστηριακών Τμημάτων Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης ανά περιφέρεια (2002/03)

Περιφέρεια	Φροντιστηριακά Τμήματα		Μαθητές	
	N	%	N	%
Αν. Μακεδονία-Θράκη	29	5,52	158	4,25
Κεντρική Μακεδονία	141	26,86	1.060	28,50
Δυτική Μακεδονία	19	3,62	74	1,99
Ήπειρος	9	1,71	47	1,26
Θεσσαλία	20	3,81	122	3,28
Ιόνιο	2	0,38	8	0,22
Δυτική Ελλάδα	3	0,57	20	0,54
Στερεά Ελλάδα	53	10,10	298	8,01
Αττική	222	42,29	1.739	46,76
Πελοπόννησος	10	1,90	57	1,53
Βόρειο Αιγαίο	4	0,76	26	0,70
Νότιο Αιγαίο	6	1,14	54	1,45
Κρήτη	7	1,35	56	1,51
Σύνολο	525	100,00	3.719	100,00

Πηγή: Επεξεργασία-Επιμέλεια Μ. Φωτόπουλος. *Τάξεις Υποδοχής 1 και 2 και Φροντιστηριακά Τμήματα. Σχολ. Έτος 2002-2003*. Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 2. Εμπειρική έρευνα**1. Προβληματική και στόχος**

Η ιστορία όλων των μεταναστευτικών ρευμάτων, έχει δείξει ότι, αν και στην αρχή μεταναστεύουν ενήλικα άτομα, κυρίως με σκοπό την εργασία και, πιθανόν, για συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα παραμονής στη χώρα προορισμού, στη διάρκεια της μεταναστευτικής ζωής τους η πρόθεσή τους μεταβάλλεται, με αποτέλεσμα κάποιοι από τους μετανάστες να παρατείνουν την παραμονή τους ή ακόμη και να παραμείνουν σ' αυτήν. Επακόλουθο αποτέλεσμα της μεταβολής αυτών των προθέσεων των μεταναστών, είναι η έλευση μελών της οικογένειας στη χώρα υποδοχής. Επίσης, επιμηκύνοντας το χρόνο παραμονής, οι μετανάστες οργανώνουν τη ζωή τους στη χώρα υποδοχής, παντρεύονται και γεννούν τα παιδιά τους σ' αυτήν. Αρκετά από τα παιδιά αυτά, όπως και η διεθνής εμπειρία έχει δείξει, θα παραμείνουν στη χώρα υποδοχής, ακόμη και στην περίπτωση που οι γονείς τους παλιννοστήσουν.

Στη σύγχρονη Ελλάδα, ζει πλέον ένας σημαντικός αριθμός αλλοδαπών και κατά συνέπεια ένας σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών παρακολουθεί την ελληνική εκπαίδευση, ειδικότερα στα σχολεία του κέντρου της Αθήνας. Η νέα αυτή πραγματικότητα, θέτει το σχολείο μπροστά σε νέες προκλήσεις, δηλαδή, να επαναπροσδιορίσει τους στόχους του αλλά και να αντιμετωπίσει τα ζητήματα που έχει αναδείξει. Στη διάρκεια της δεκαετούς παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία, έχουν καταγραφεί αρκετά προβλήματα, που σχετίζονται είτε με τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών, είτε με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι, είτε τέλος με καταστάσεις που ανακύπτουν και αφορούν τη σχέση αλλοδαπών και γηγενών μαθητών.

Το ζήτημα του επαναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία εφόσον συνδέεται με το χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας. Για την

αντιμετώπιση των επί μέρους προβλημάτων φαίνεται να έχουν ληφθεί κάποια μέτρα και να έχουν διαγραφεί οι πιθανές λύσεις τους, κυρίως όμως, φαίνεται να έχει ωριμάσει το αίτημα της ενσωμάτωσης αυτών των παιδιών. Θεωρώντας ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, η νομοθετική ρύθμιση των αιτημάτων της κοινωνίας, στη συγκεκριμένη περίπτωση αυτών που σχετίζονται με τους αλλοδαπούς, δεν είναι πάντα αρκετή, διαφαίνεται η αναγκαιότητα της γνώσης, ως βασικής προϋπόθεσης για την εφαρμογή αποτελεσματικών πολιτικών. Έτσι, θα προληφθούν καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού των αλλοδαπών μαθητών, θα διαφυλαχθεί η κοινωνική συνοχή με την αποφυγή κοινωνικών εκρήξεων, καθώς και θα εξασφαλισθούν μακροπρόθεσμα οικονομικά οφέλη για τη χώρα.

Με την παρούσα μελέτη φιλοδοξούμε να αναδείξουμε τα προβλήματα που συνδέονται με την παρουσία των αλλοδαπών στα δημόσια σχολεία μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών και να παρουσιάσουμε τις λύσεις που προτείνουν, ως οι πλέον άμεσοι αποδέκτες αυτών των προβλημάτων. Ως εκ τούτου, ορίζουμε ως βασικό μας στόχο τον εντοπισμό των προβλημάτων, την καταγραφή των καλών και κακών πρακτικών και τη συλλογή των εκτιμήσεων και των προτάσεων των εκπαιδευτικών. Θεωρώντας και εμείς, ότι η εκπαίδευση είναι θεμελιώδες δικαίωμα όλων των παιδιών, το οποίο αναγνωρίζεται σε διεθνές επίπεδο και κατοχυρώνεται από διεθνείς συμβάσεις,⁶⁰ η ανάδειξη των παραγόντων που τη διευκολύνουν, θα οδηγήσει στο σχεδιασμό μιας αποτελεσματικής πολιτικής έτσι ώστε, τα παιδιά να απολαμβάνουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης και να μη διαρρέουν από το σχολείο⁶¹ με συνέπεια να οδηγούνται στον επαγγελματικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Είναι προφανές ότι, στη σημερινή πραγματικότητα στη χώρα μας, όπως έχει διαμορφωθεί με την παρουσία των μεταναστών, δεν θα μπορούσε να εννοηθεί οποιοσδήποτε σχεδιασμός, όπως για παράδειγμα σχεδιασμός για την απασχόληση, χωρίς να υπολογίζεται και αυτό το κομμάτι του πληθυσμού, όπως επίσης, δεν είναι δυνατόν να σχεδιάζεται εκπαιδευτική πολιτική χωρίς να λαμβάνεται υπόψη και η παρουσία των αλλοδαπών στα σχολεία.

Η επιθυμία των ερευνητών για την πραγματοποίηση της μελέτης ήταν το πρώτο έναυσμα, όμως η υποστήριξη του Διευθυντή του Ινστιτούτου Κοινωνικής Πολιτικής του ΕΚΚΕ, του καθηγητή κ. Ιωάννη Σακέλλη, ήταν καθοριστική για την εν τέλει πραγματοποίησή της, και γι' αυτό τον ευχαριστούμε. Αν και, το περιορισμένο δείγμα της έρευνας δεν παρέχει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της, θεωρούμε ότι, συνεισφέρει στη γνώση για ένα τόσο σημαντικό και επίκαιρο ζήτημα όπως αυτό της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών.

2. Μεθοδολογία

Ο μικρός αριθμός συνεντεύξεων που προγραμματίσαμε καθόρισε κατά πολύ τον τρόπο προσέγγισης των εκπαιδευτικών που θα περιλαμβάναμε στο δείγμα, με βασικό μας στόχο να απευθυνθούμε σε άτομα όσο το δυνατόν διαφορετικά, αποφεύγοντας εκείνα που προσομοιάζουν στις απόψεις και εμπειρίες. Με αυτό το σκεπτικό, για να διευρύνουμε το δείγμα μας, κινηθήκαμε τόσο με τη μέθοδο της «χιονοστιβάδας», όσο και με αιφνίδιες επισκέψεις μας σε σχολεία. Προσπαθήσαμε, ιδιαίτερα, να προσεγγίσουμε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία που βρίσκονται σε

⁶⁰ Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού αρθρ. 28.

⁶¹ Μελέτες έχουν δείξει ότι η διαρροή αφορά: σε παιδιά φτωχών οικογενειών, κατοίκων ορεινών περιοχών, τσιγγάνων, μεταναστών και προσφύγων

διάφορες περιοχές της Αθήνας, θεωρώντας ότι έτσι, θα αποκαλυφθούν και προβλήματα που συνδέονται με την τοπική κοινωνία. Συμπληρωματικά, όπου μας επιτράπηκε, παραμείναμε στον προαύλιο χώρο και στις αίθουσες, πρακτική που μας έδωσε τη δυνατότητα να παρακολουθήσουμε τις αντιδράσεις των παιδιών και ειδικότερα τις συμπεριφορές ανάμεσα σε παιδιά μεταναστών και παιδιά γηγενών, με αποτέλεσμα να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε καλύτερα την πληροφόρηση που είχαμε από τους εκπαιδευτικούς.

Επειδή, βασικός μας στόχος ήταν, να δώσουμε έμφαση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά που θα αποκάλυπτε η επαφή μας με τους εκπαιδευτικούς, οι συνεντεύξεις μας με τους εκπαιδευτικούς και όπου κατέστη δυνατόν με τους φορείς τους σχετικούς με την εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκαν με ημιδομημένο ερωτηματολόγιο (οδηγό συνέντευξης). Επιλέξαμε αυτή τη μορφή συνεντεύξεων, για να αφήσουμε τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίσουν, να επισημάνουν και να φωτίσουν τυχόν πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που δεν θα ήταν δυνατόν να περιληφθούν σε ένα κλειστό ερωτηματολόγιο και έτσι θα αποκλείονταν. Η επιβράβευση αυτής της επιλογής ήλθε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, στην πρώτη επαφή μας για τη συνέντευξη, αρνήθηκαν και απέκλεισαν την περίπτωση να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο με κλειστές απαντήσεις, προβάλλοντας ως βασικά επιχειρήματα ότι, οι μονολεκτικές απαντήσεις δεν τους δίνουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και να αναλύσουν τις θέσεις και εμπειρίες τους και επίσης ότι, επειδή το ερωτηματολόγιο σχεδιάζεται από άτομα που δεν γνωρίζουν καλά τα θέματα, συνήθως οι ερωτήσεις δεν εστιάζονται στα θέματα που θα έπρεπε να θιγούν, με αποτέλεσμα να οδηγούν συχνά σε εσφαλμένα συμπεράσματα.

Απευθυνθήκαμε σε εκπαιδευτικούς δημόσιων σχολείων του Δημοτικού-Γυμνασίου-Λυκείου καθώς και Διαπολιτισμικών. Λόγω του μικρού αριθμού της ομάδας και επίσης της έλλειψης χρηματοδότησης έπρεπε να επιλέξουμε την ή τις βαθμίδες στις οποίες θα δίναμε κάποια βαρύτητα. Μετά τις πρώτες προσεγγίσεις που είχαμε με τους αρμόδιους, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών και παράλληλα αρκετά προβλήματα έχουν παρατηρηθεί στο Γυμνάσιο και για το λόγο αυτό επικεντρώσαμε την προσοχή μας σε αυτό. Επίσης, δώσαμε βαρύτητα στο Δημοτικό, λόγω του μεγάλου αριθμού παιδιών που φοιτούν σε αυτό και με την εκτίμηση ότι είναι πλέον παιδιά δεύτερης γενιάς μεταναστών καθώς και λόγω της σημασίας που έχει ή πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την πορεία των παιδιών. Με αυτές τις υποθέσεις προτιμήσαμε να κατανείμουμε το χρόνο μας ανάλογα στην κάθε βαθμίδα.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε θεματικές ενότητες, η επιλογή των οποίων υπαγορεύθηκε από τα πεδία που θέλαμε να εξερευνήσουμε:

- Γενική εκτίμηση της παρούσας και μελλοντικής κατάστασης στην εκπαίδευση.
- Πλαίσιο και εφαρμογές πολιτικής στα σχολεία.
- Χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού.
- Επιδράσεις εξωγενών παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στον αρχικό μας σχεδιασμό, είχαμε υπολογίσει να απευθυνθούμε σε σχολικούς συμβούλους καθώς και σε υπεύθυνους για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έτσι ώστε να έχουμε καταγεγραμμένες και τις δικές τους απόψεις για το θέμα. Όμως, αυτό το κομμάτι της έρευνάς μας δεν υλοποιήθηκε, παρά μόνο εν μέρει, για λόγους που, κυρίως, δεν οφείλονταν σε μας.

Επειδή η έρευνα διεξήχθη στην περιοχή της Πρωτεύουσας και πραγματοποιήθηκε σε μικρό δείγμα, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τα αποτελέσματα αντιπροσωπευτικά ούτε του ερευνώμενου πληθυσμού ούτε των περιοχών της χώρας, παρά μόνο ως ενδείξεις και παρακαταθήκη μελλοντικής πανελλαδικής έρευνας γι' αυτό το τόσο σημαντικό και επίκαιρο θέμα. Η εκπαίδευση των μεταναστών αφορά τους ίδιους και συγχρόνως συνδέεται με το παρόν και το μέλλον της ελληνικής κοινωνίας.

3. Προβλήματα της ερευνητικής διαδικασίας

Από τις πρώτες δοκιμαστικές συνεντεύξεις μας, εντοπίσαμε τα ζητήματα που συνδέονταν με τη συγκεκριμένη έρευνα, τα οποία θα μπορούσαν να εξελιχθούν σε προβλήματα που θα προκαλούσαν αλλοίωση των αποτελεσμάτων. Ο εξ αρχής εντοπισμός τους μας οδήγησε να χρησιμοποιήσουμε τις κατάλληλες τεχνικές και να τα αποφύγουμε. Τα κυριότερα προβλήματα ήσαν:

- Ο κίνδυνος δημιουργίας ενός δείγματος που να συνίσταται από εκπαιδευτικούς ταυτόσημων ιδεολογικών και άλλων απόψεων. Είναι σχεδόν κανόνας ότι, το κάθε άτομο γνωρίζει ανθρώπους που έχουν ανάλογο με αυτόν επίπεδο και παρόμοια ενδιαφέροντα, ως εκ τούτου, θα έπρεπε να μεριμνήσουμε να μην προσεγγίσουμε εκπαιδευτικούς που έχουν μία μόνο πολιτική τοποθέτηση και άρα έχουν συγκεκριμένη στάση απέναντι στους αλλοδαπούς και ακόμη να μη συμπεριλάβουμε μόνο τα άτομα που έχουν μία και συγκεκριμένη ενεργή τοποθέτηση απέναντι στο ζήτημα της μετανάστευσης. Για παράδειγμα, με την άρνηση εκπαιδευτικών (που διάκινεται αρνητικά προς τους μετανάστες) να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, ελλόχευε ο κίνδυνος για ένα επιλεκτικό δείγμα. Καταβάλαμε πολλές προσπάθειες, σε βάρος του διατιθέμενου χρόνου, για να αντιμετωπίσουμε και να αποφύγουμε αυτόν τον κίνδυνο, στόχο που κατά πολύ πετύχαμε.

- Ο συντελεστής αξιοπιστίας των απαντήσεων. Όπως σε κάθε έρευνα, και ειδικότερα σε έρευνα που θίγει τόσο λεπτά ζητήματα (ρατσισμός, μετανάστευση, εθνική ταυτότητα), ο ερευνητής θα πρέπει να εξασφαλίζει με κάθε τρόπο το αληθινό πόρισμα της έρευνάς του. Το ημιδομημένο ερωτηματολόγιο παρακινεί το άτομο να μιλήσει περισσότερο, πιο ελεύθερα και να δώσει όλες τις πτυχές του θέματος, έτσι, με την επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου θεωρούμε ότι διευκολύνθηκε η αποκάλυψη των αληθινών καταστάσεων.

- Η κρίση για ζητήματα με πολλαπλή ερμηνεία. Ας υπενθυμίσουμε ότι καταγράφονται οι αντιλήψεις-αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τα θέματα για τα οποία κλήθηκαν να συζητήσουν, και όχι τα «αντικειμενικά» γεγονότα, ειδικότερα όταν έχουν μικρή συμμετοχή σ' αυτά. Για παράδειγμα, όταν ζητούμε να αναφερθούν στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών, καταθέτουν την αντίληψη-αναπαράσταση - ερμηνεία των σχέσεων αυτών, μέσα από το δικό τους πρίσμα και τη δική τους οπτική γωνία, η οποία ενδέχεται να είναι διαφορετική από αυτή των ίδιων των παιδιών που πλάθουν και βιώνουν αυτές τις σχέσεις. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε, χωρίς ωστόσο να το γνωρίζουμε, ότι οι απαντήσεις των Ελλήνων μαθητών θα διέφεραν από αυτές των Αλβανών μαθητών, ότι οι απαντήσεις των Αλβανών θα διέφεραν από αυτές των Παλιννοστούντων, ότι οι απαντήσεις των Ελλήνων μαθητών σε σχολείο με μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών θα διέφεραν από αυτές των Ελλήνων μαθητών σε σχολείο με μικρό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών και ακόμη, ότι οι απαντήσεις θα διέφεραν από περιοχή σε περιοχή ή από εποχή σε εποχή, κ.ο.κ.

Σε κάθε περίπτωση, η καταγραφή της αντίληψης των εκπαιδευτικών είναι σημαντική, με δεδομένη τη σημαντικότητα του ρόλου τους στην εκπαίδευση.

4. Ταυτότητα της έρευνας

Σύνολο ερωτώμενων 50 εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, φύλο, ηλικία, θέση, οικογενειακή κατάσταση και περιοχή:

- **Δημοτικό:** Ερωτώμενοι: 19. Φύλο: Άντρες 7, Γυναίκες 12. Ηλικία: Μ.Ο.= 42 ετών. Θέση: Δάσκαλοι 16, Διευθυντές 3. Οικογ. κατάσταση: Άγαμοι 3, Έγγαμοι 16. Εκπαίδευση: Μετεκπαίδευση 6, Πτυχίο 13. Περιοχές: Στρέφη, Κερατσίνι, Γκάζι, Αλσούπολη, Γκύζη, Θησείο, Αγ. Βαρβάρα, Καισαριανή, Νέα Σμύρνη, Γκράβα.
- **Γυμνάσιο:** Ερωτώμενοι: 24. Φύλο: Άντρες 8, Γυναίκες 16. Ηλικία: Μ.Ο.= 45 ετών. Θέση: Καθηγητές 20, Διευθυντές 4. Οικογ. κατάσταση: Άγαμοι 5, Έγγαμοι 16, Διαζευγμένοι 1. Εκπαίδευση: Μετεκπαίδευση 7, Πτυχίο 15. Περιοχές: Αχαρνές, Ακαδημία Πλάτωνος, Πλατεία Βάθη, Καλλιθέα, Νέα Σμύρνη, Πλάκα, Πικέρμι, Χολαργός, Άγιος Νικόλαος Αχαρνών, Ίλιον.
- **Λύκειο:** Ερωτώμενοι: 7. Φύλο: Άνδρες 3, Γυναίκες 4. Ηλικία: Μ.Ο.= 44 ετών. Θέση: Καθηγητές 6, Διευθυντής 1. Οικογ. κατάσταση: Άγαμοι 1, Έγγαμοι 6. Εκπαίδευση: Μετεκπαίδευση 2, Πτυχίο 5. Περιοχές: Σύνταγμα-Πλάκα, Καλλιθέα, Νέα Σμύρνη, Αχαρνές, Νέο Ψυχικό.

5. Ανάλυση δεδομένων της έρευνας

Είναι προφανές ότι κάθε μορφή ανάλυσης των δεδομένων μιας έρευνας έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η ανάλυση ανά συνέντευξη έχει το πλεονέκτημα ότι επιτρέπει τη διασταύρωση των διαφόρων μεταβλητών και το συσχετισμό τους. Έτσι, στη συγκεκριμένη έρευνα, θα μπορούσαμε να αναλύσουμε τις θέσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τη θέση στην εκπαιδευτική ιεραρχία και τα λοιπά χαρακτηριστικά τους. Με αυτόν τον τρόπο θα αναδεικνύονταν οι διαφορές ή οι ομοιότητες στις απόψεις τους ή ακόμη θα αναδεικνύονταν πιθανές διαφορές ή ομοιότητες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά τους, την περιοχή εγκατάστασης του σχολείου, την ποσοστιαία αναλογία των αλλοδαπών στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό ή και άλλες μεταβλητές. Από την άλλη, η θεματική ανάλυση διευκολύνει την ανάδυση των γενικών τάσεων, την οποία κρίναμε σημαντική στη συγκεκριμένη έρευνα, εφόσον αυτό συνιστούσε το βασικό μας στόχο και υπαγόρευε ο περιορισμός του μικρού δείγματός μας.

Η ανάλυση που ακολουθεί γίνεται με οριζόντια προσέγγιση των δεδομένων μας για κάθε ενότητα ξεχωριστά. Το ερωτηματολόγιο είναι ιεραρχημένο σε βασικά θέματα - ενότητες και σε δευτερεύοντα επί μέρους θέματα, με τρόπο που να μπορεί να πραγματοποιηθεί η μεγαλύτερη δυνατή διάσπαση και ανάλυση των πληροφοριών χωρίς όμως να χάνεται η συνοχή τους. Στην ανάλυσή μας, οι θεματικές ενότητες αποτελούν το σταθερό πλαίσιο αναφοράς, στην προσπάθειά μας να διακριθούν οι πιθανές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης σε ένα πλαίσιο επεξηγηματικό των δεδομένων για τις συνθήκες και τις πρακτικές.

Το περιορισμένο δείγμα της έρευνας, δεν μας επιτρέπει να αναφερόμαστε στις απόψεις με όρους ποσοστών, θα αναφερόμαστε όμως, στην επικρατούσα άποψη που

εκφράστηκε από τους περισσότερους καθώς και στις πιθανές αντίθετες απόψεις, εφόσον αντιπροσωπεύουν και αυτές μερίδα των εκπαιδευτικών. Με βάση την ερευνητική ηθική, δεν θα αναφέρουμε τα ονόματα των εκπαιδευτικών των οποίων θα αναδείξουμε τις απόψεις στο κείμενο αυτό, ούτε και τα σχολεία στα οποία αυτοί διδάσκουν, έτσι ώστε να διασφαλίσουμε την ανωνυμία των ερωτώμενων. Εκείνο που είναι σημαντικό είναι να αποτυπωθούν οι εμπειρίες και οι πρακτικές καθώς και να αναδειχθούν τα ζητήματα που έχουν ανακύψει στη νέα σχολική πραγματικότητα, έξω και πέρα από τα συγκεκριμένα πρόσωπα.

6. Σύνοψη των απόψεων των εκπαιδευτικών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

6.1. Δημοτικό

Οι δάσκαλοι αξιολογούν ως σημαντική παράμετρο του μεταναστευτικού φαινομένου τις κοινωνικές επιπτώσεις της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία υποδοχής. Αρκετοί δάσκαλοι αναφέρουν την αύξηση του ρατσισμού στον ελληνικό πληθυσμό ως μία σημαντική επίπτωση, ένα φαινόμενο για το οποίο η ελληνική πολιτεία ήταν ανέτοιμη να αντιμετωπίσει. Θεωρούν ότι η πολιτεία πρέπει να θέσει, ως άμεσης προτεραιότητας, στόχο την ενσωμάτωση των μεταναστών και θεωρούν ότι οι ίδιοι έχουν να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή.

Εκτιμούν ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών θα αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου, όμως δεν θεωρούν πρόβλημα την εξέλιξη αυτή, επειδή τα περισσότερα παιδιά έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και είναι ενσωματωμένα. Αντίθετα, από κάποιους εκπαιδευτικούς εκφράζεται ανησυχία γι' αυτήν την εξέλιξη, είτε γιατί θεωρούν ότι θα επηρεάσει την ελληνική κοινωνία και θα εμφανισθούν φαινόμενα ρατσισμού στον ελληνικό πληθυσμό, είτε γιατί τα ίδια τα παιδιά θα βιώσουν τον αποκλεισμό και την απομόνωση. Τα παιδιά αποκλείονται από το κοινωνικό περιβάλλον για λόγους που οφείλονται τόσο στην κοινωνία υποδοχής όσο και στην κουλτούρα της εθνικότητάς τους. Ακόμη, διατυπώνεται ανησυχία για την αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών που θα επηρεάσει την Ελλάδα στο μέλλον, με δεδομένη την υπογεννητικότητα του ελληνικού πληθυσμού. Εκτός των άλλων, αυτή η διαφαινόμενη εξέλιξη θα έχει ως αποτέλεσμα την υπεροχή των αλλοδαπών μαθητών και τη δημιουργία σχολείων-γκέτο. Όλοι, σχεδόν, οι δάσκαλοι συνδέουν το παρόν και το μέλλον του κλάδου τους και εν τέλει την απασχόλησή τους, με την παρουσία των μεταναστών λόγω της υπογεννητικότητας του ελληνικού πληθυσμού.

Οι δάσκαλοι έχουν ξεκάθαρη, κυρίως, την αρνητική τους τοποθέτηση, δηλαδή τι δεν θα πρέπει να γίνει, για την πολιτική που θα πρέπει να ακολουθήσει η πολιτεία στο συγκεκριμένο ζήτημα. Τοποθετούνται, σαφώς ενάντια στη θεσμοθέτηση ξεχωριστών σχολείων για τους αλλοδαπούς (επειδή θα προκληθεί γκετοποίηση με αποτέλεσμα τη μη ενσωμάτωση αυτών των παιδιών) και αρνητικά στην εφαρμογή ποσόστωσης στα σχολεία (το μέτρο είναι αντιπαιδαγωγικό, θα οδηγήσει στην περιθωριοποίηση αυτών των παιδιών και είναι πρακτικά ανεφάρμοστο). Επιπλέον, συνδέουν τη σχολική πραγματικότητα με τη γενικότερη κατάσταση στην ελληνική κοινωνία, με την έννοια ότι θα πρέπει να ληφθούν μέτρα για την ενσωμάτωση των μεταναστών γενικά. Ένα συγκεκριμένο μέτρο που θα πρέπει να ληφθεί άμεσα, είναι η εφαρμογή συνδιδασκαλίας εντός των αιθουσών, έτσι ώστε, να καλύπτονται τα όποια κενά έχουν

οι αλλοδαποί μαθητές, να μην αδικούνται οι γηγενείς μαθητές και να μη δημιουργούνται οι προϋποθέσεις αντεγκλήσεων μεταξύ των μαθητών ή των Ελλήνων γονέων και του σχολείου.

Οι απόψεις των δασκάλων για το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την εκπαίδευση σχεδόν διίστανται. Κατά τη μία άποψη, θεωρείται ότι είναι επαρκές αλλά παρέχει μία ευελιξία εφαρμογής που μπορεί να έχει θετικά αλλά και αρνητικά αποτελέσματα. Κατά την άλλη, κρίνεται ως ανεπαρκές, κυρίως, ως προς τον τρόπο λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και την εφαρμογή του προγράμματός του Πανεπιστημίου. Το κάθε σχολείο επωφελείται από την ελαστικότητα και ασάφεια του πλαισίου και εφαρμόζει ή όχι τα συγκεκριμένα προγράμματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκαλούνται θετικές επιπτώσεις, όταν υπάρχει ένας πυρήνας εκπαιδευτικών που ενδιαφέρεται για την πρόοδο των παιδιών των αλλοδαπών και τη συνοχή του σχολείου και αντίθετα αρνητικές όταν υπερισχύει μία ομάδα που δεν ενδιαφέρεται. Επιπλέον, εφόσον η πολιτική που ακολουθείται από κάθε σχολείο επαφίεται στη διεύθυνση, η αλλαγή της διεύθυνσης συνεπάγεται και αλλαγή της πολιτικής, ως εκ τούτου δεν υπάρχει συνέπεια και συνέχεια στην εφαρμογή των προγραμμάτων. Οι προτάσεις που διατυπώνονται, επικεντρώνονται κυρίως στη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής που θα πρέπει να γίνεται σε ώρες εκτός του σχολικού προγράμματος ή ακόμη κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού ή το Σαββατοκύριακο κλπ. Το πρόγραμμα της Φιλοσοφικής Σχολής (ΚΕΔΑ) έχει το μειονέκτημα της καθυστερημένης εφαρμογής (Δεκέμβριος) και της ασυνέχειας. Σοβαρό μειονέκτημα και για τις δύο εφαρμογές είναι ότι οι διδάσκοντες, στη μεν περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής είναι οι λιγότερο ικανοί του σχολείου, στη δε περίπτωση του προγράμματος της Φιλοσοφικής είναι νέοι και χωρίς καμία επαφή με τα παιδιά. Μεγάλη έμφαση δίνουν οι δάσκαλοι στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

Οι δάσκαλοι αυτοπροσδιορίζονται ως εκείνοι, που καλούνται να εργασθούν στο νέο σχολικό περιβάλλον με μόνο εφόδιο τη θέληση και την ευαισθησία τους και υπερασπίζονται τον κλάδο τους απέναντι σε ό,τι αρνητικό έχει εντοπισθεί στο σχολικό χώρο. Σχεδόν όλοι δηλώνουν ότι ήσαν απροετοίμαστοι για τη νέα κατάσταση και ζητούν επαρκή και από κατάλληλους ανθρώπους επιμόρφωση, που δεν παρέχεται από την πολιτεία. Έτσι, την κατάσταση σώζουν οι εκπαιδευτικοί με πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν για να βοηθούν στη σχολική, και όχι μόνο, ενσωμάτωση των παιδιών των αλλοδαπών. Επιπλέον, αν και έχουν αντίπαλο το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (τηλεόραση, γονείς, κοινωνία κλπ.), καταβάλλουν προσπάθειες για να μην καλλιεργούνται ρατσιστικές απόψεις στους γηγενείς μαθητές. Αρκετοί αντιμετωπίζουν με επιείκεια την απόδοση των αλλοδαπών μαθητών στα μαθήματα, αν και αυτή η πρακτική θεωρείται από μερίδα εκπαιδευτικών, ως εσφαλμένη, κυρίως επειδή εναποθέτει το πρόβλημα για το μέλλον και δεν το εξαλείφει και επίσης, είναι ένα μέτρο που αδικεί τα άλλα παιδιά και διαχωρίζει την τάξη.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αναδιάρθρωση της διδακτέας ύλης, ώστε να συμπεριληφθεί και η διάσταση της πολυπολιτισμικότητας σ' αυτήν, ενώ άλλοι, αναφέρουν εναλλακτικά διδακτικά μέσα που αν και είναι πολύ χρήσιμα, δεν έχουν ευρεία εφαρμογή λόγω άγνοιας ή αδιαφορίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι η πρόοδος και εξέλιξη των αλλοδαπών παιδιών συναρτάται άμεσα με το οικονομικό και πολιτισμικό-εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών τους, με τη διάρκεια παραμονής στη χώρα, σε κάποιο βαθμό και με την εθνικότητα, αλλά όχι με το φύλο. Πολλά παιδιά εργάζονται για να βοηθήσουν τους

γονείς τους, με αποτέλεσμα να μην είναι συνεπή στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει θετικά τα παιδιά όπως και το μακρύ διάστημα παραμονής στη χώρα που συνεπάγεται καλή γνώση της γλώσσας και σε κάποιο βαθμό ενσωμάτωση στην ελληνική κοινωνία.

Όμως, οι μετανάστες γονείς δεν έχουν το χρόνο, καθώς και γνώση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις μαθησιακές τους δυσκολίες. Οι απόψεις των περισσότερων δασκάλων συγκλίνουν στην παρατήρηση, ότι τα παιδιά αυτά έχουν ιδιαίτερη κλίση και απόδοση στο μάθημα των μαθηματικών (όπου παρακάμπτεται το εμπόδιο της καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας), καθώς και ότι οι δυνατότητες και πιθανότητες ενσωμάτωσης των Αλβανών είναι υψηλές.

Οι σχέσεις των παιδιών (γηγενών-αλλοδαπών) είναι γενικά καλές, επειδή όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά, τόσο λιγότερες ρατσιστικές συμπεριφορές παρατηρούνται. Σε όποιες περιπτώσεις παρατηρούνται τέτοιου είδους συμπεριφορές, οφείλονται κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον. Αποτέλεσμα τέτοιων οικογενειακών επιρροών είναι, να διατηρείται μία ισορροπία στο σχολείο που είναι, όμως, εύθραυστη και με οποιαδήποτε αφορμή μπορεί να ανατραπεί. Για παράδειγμα, το στίγμα του κλέφτη που θυματοποιεί άτομα συγκεκριμένης εθνικότητας, ακολουθεί και τα παιδιά τους στο σχολείο, με αποτέλεσμα είτε να κλείνονται στον εαυτό τους, είτε να γίνονται επιθετικά, καχύποπτα ή εύθικτα. Ο πιο σίγουρος τρόπος για να καταξιωθεί ένας αλλοδαπός μαθητής στο σχολείο και να γίνει αποδεκτός στην τάξη, είναι να έχει καλή απόδοση στα μαθήματα. Όμως, οι όποιες καλές σχέσεις μεταξύ των παιδιών (αλλοδαπών-γηγενών), δεν διατηρούνται εκτός του σχολείου. Οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι οι περισσότεροι μαθητές θα εξελιχθούν, συνδέοντας τη θετική τους πορεία με την ενσωμάτωση και σε υψηλό βαθμό με την αφομοίωση. Βασικός παράγων μιας τέτοιας εξέλιξης δεν είναι οι πρωτοβουλίες της πολιτείας αλλά η πολιτισμική ετοιμότητα της πολυπληθέστερης ομάδας μαθητών δηλαδή των Αλβανών.

Οι Έλληνες γονείς επεμβαίνουν αρκετά συχνά στα ζητήματα του σχολείου και σε κάποιες περιπτώσεις σε ζητήματα που αφορούν τους αλλοδαπούς μαθητές, σε αντίθεση με τους αλλοδαπούς γονείς, οι οποίοι δεν επεμβαίνουν, επειδή θεωρούν ότι δεν πρέπει να το κάνουν ή δεν έχουν χρόνο εφόσον δουλεύουν, ή αυτοαποκλείονται λόγω της μη επαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Αντίθετα, τοπικοί φορείς, εποπτεύουσες αρχές, καθώς και συνδικαλιστικοί φορείς σπάνια παρεμβαίνουν στο έργο των εκπαιδευτικών.

6.2. Γυμνάσιο

Οι καθηγητές του Γυμνασίου βρίσκονται αντιμέτωποι με τις επιταγές της πολιτείας από τη μία και την πραγματικότητα μέσα στις τάξεις από την άλλη. Δηλαδή, θα πρέπει να επιλέξουν ή να ανταποκριθούν στις καθορισμένες απαιτήσεις του Υπουργείου για ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης αδιαφορώντας για την καθολική κατανόησή της ή να βοηθούν τους αλλοδαπούς μαθητές και να καθυστερούν. Σε αυτή την περίπτωση όμως, αδικούνται οι γηγενείς μαθητές και προκαλούνται προστριβές στην τάξη. Το πρόβλημα προκύπτει, επειδή τα παιδιά εισέρχονται στο Γυμνάσιο από μία βαθμίδα (Δημοτικό), όπου οι απαιτήσεις δεν είναι μεγάλες, με αποτέλεσμα να συσσωρεύονται οι ελλείψεις. Ως εκ τούτου, οι καθηγητές επισημαίνουν την αναγκαιότητα κάλυψης των ελλείψεων των παιδιών κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό,

έτσι ώστε να μπορούν να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις του Γυμνασίου. Το δίλημμά τους αυτό επανερχόταν συνέχεια καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης και παράλληλα, εξέφραζαν μία ανησυχία για την εικόνα τους και έναν φόβο μήπως θεωρηθούν ρατσιστές.

Οι περισσότεροι καθηγητές του Γυμνασίου θεωρούν ότι τα παιδιά των αλλοδαπών στα σχολεία είναι πολλά, πραγματικότητα που για αρκετούς εξ αυτών συνδέεται με μία προβληματική κατάσταση. Το «πρόβλημα», ως έκφραση, επανέρχεται αρκετά συχνά στην τοποθέτηση των καθηγητών του Γυμνασίου και εντοπίζεται, είτε στην ίδια την ύπαρξη των πολλών αλλοδαπών μαθητών ως μία δυσάρεστη κατάσταση, είτε στο κράτος που δεν έχει μεριμνήσει για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εκτιμούν ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών θα αυξάνεται στο μέλλον σε απόλυτους αριθμούς καθώς και ποσοστιαία λόγω της υπογεννητικότητας του ελληνικού πληθυσμού. Η εξέλιξη αυτή συνδέεται με τη διατήρηση των σχολείων αλλά και τη μεταβολή του, ως εκ τούτου, η παρουσία των αλλοδαπών εξασφαλίζει μεν την εργασία τους αλλά την κάνει δυσκολότερη. Κάποιοι καθηγητές θεωρούν ότι η αύξηση των αλλοδαπών μαθητών θα μπορούσε να έχει θετικά αποτελέσματα για τη χώρα, με την προϋπόθεση όμως ότι, θα ληφθούν μέτρα από την πολιτεία για την ενσωμάτωσή τους. Κάποιοι άλλοι εκφράζουν τη δυσaráρεσκέιά τους για την επαπειλούμενη ανατροπή της ισορροπίας Ελλήνων-αλλοδαπών και την αγωνία τους για την εθνική ταυτότητα.

Σχετικά με την πολιτική που θα πρέπει να ακολουθήσει η πολιτεία για να αντιμετωπίσει το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών, κάποιοι καθηγητές διατυπώνουν απόψεις, που στην ουσία είναι αντικρουόμενες μεταξύ τους, εκφράζοντας ταυτόχρονα τον προβληματισμό τους για τη δύσκολη κατάσταση που βιώνουν. Ναι και όχι στην ποσόστωση και όχι στα ξεχωριστά σχολεία, που από τη μία πλευρά θα ήταν λύση, από την άλλη όμως και τα δύο μέτρα είναι αντιπαιδαγωγικά και δύσκολα εφαρμόσιμα. Το πιο συγκεκριμένο μέτρο που προτείνεται είναι η εφαρμογή προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους αλλοδαπούς και επίσης, η καλή γνώση της γλώσσας να οριστεί ως βασική προϋπόθεση για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κάποιοι προτείνουν αυτή η διδασκαλία να γίνεται κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Δημοτικό, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι αρκετά εξοπλισμένοι και να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων που διδάσκονται στο Γυμνάσιο. Επίσης, προβάλλουν την αναγκαιότητα μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ορισμένοι καθηγητές αναφέρονται γενικά στο φαινόμενο της μετανάστευσης και προτείνουν μέτρα για τον έλεγχο και περιορισμό της.

Αποτυπώνονται δύο απόψεις για το θεσμικό πλαίσιο, κυριαρχούσα είναι η άποψη ότι, είναι σχετικά ικανοποιητικό αλλά έχει προβλήματα εφαρμογής, από κάποιους όμως, κρίνεται ως ανεπαρκές. Η κριτική των περισσότερων εκπαιδευτικών στρέφεται προς το κράτος για την αδιαφορία του στα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, αλλά από διαφορετικές οπτικές, όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται είτε στην ελληνική κοινωνία είτε στα ίδια τα παιδιά. Στη μεν πρώτη διατυπώνεται η αγωνία των εκπαιδευτικών για την αφομοίωση αυτών των παιδιών και εκφράζεται με το αίτημα για εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων που θα περιλαμβάνουν τη διδασκαλία όχι μόνο της ελληνικής γλώσσας, αλλά και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού, έτσι ώστε να επιτευχθεί η αφομοίωσή τους. Στη δεύτερη οπτική, είναι κυρίαρχος ο προβληματισμός για τις συνέπειες που θα έχουν οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος στα ίδια τα παιδιά. Από αυτούς τους

εκπαιδευτικούς διατυπώνονται προτάσεις που αφορούν στη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, που δεν θα είναι ενταγμένες στο σχολικό πρόγραμμα, επειδή η σημερινή κατάσταση προκαλεί, απομακρύνει τους γηγενείς μαθητές και έτσι δημιουργούνται σχολεία γκέτο.

Τα προβλήματα και οι ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης είναι πολλά, τα οποία όσες υπεράνθρωπες προσπάθειες και αν καταβάλουν οι εκπαιδευτικοί, είναι μόνοι και χωρίς εφόδια, γι' αυτό προτείνουν την οργάνωση εκπαιδευτικών σεμιναρίων από κατάλληλους εκπαιδευτές. Στην καθημερινή πρακτική οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καλύψουν τα κενά της πολιτείας, εφαρμόζοντας πρακτικές που μόνοι τους ανακαλύπτουν, για να καλυφθούν τα μαθησιακά κενά των αλλοδαπών παιδιών, να αντιμετωπίσουν ζητήματα συμπεριφοράς τους καθώς και να επιλύουν τις οποιεσδήποτε διαμάχες που δημιουργούνται μεταξύ των παιδιών. Επιπλέον, επισημαίνεται η αναγκαιότητα της πρόσληψης Ψυχολόγων και Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία.

Σχετικά με τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους, οι καθηγητές αναφέρονται κυρίως στις υποδομές και δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη λειτουργία μικρών τμημάτων και κυρίως μικρών σχολικών μονάδων. Επισημαίνεται επίσης, η αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού της διδακτικής ύλης γενικά, ενώ ειδικότερα για τα παιδιά των αλλοδαπών, προτείνεται ειδική ύλη που θα διδάσκεται εκτός των κανονικών ωρών, έτσι ώστε να γίνουν κοινωνοί της ελληνικής κουλτούρας.

Ελάχιστοι καθηγητές αναφέρθηκαν σε κάποια μέτρα που λαμβάνονται στο σχολείο τους τα οποία διευκολύνουν την αντιμετώπιση των ζητημάτων που σχετίζονται με τους αλλοδαπούς. Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην τάξη και ειδικότερα στη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων που δεν είναι εύκολο να γίνουν κατανοητά από τους αλλοδαπούς μαθητές, λόγω της πολιτισμικής διαφοράς μεταξύ της κοινωνίας προέλευσης και της ελληνικής. Η κατάσταση γίνεται πολύ χειρότερη στην περίπτωση που φοιτούν πολλά παιδιά στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται αρνητικά για τη συμπεριφορά των αλλοδαπών παιδιών, ενώ αντίθετα, οι αναφορές τους για την πρόοδό τους είναι θετικές. Γενικά εκτιμάται ότι, οι Αλβανοί (που είναι και οι περισσότεροι) δεν έχουν καλή συμπεριφορά, αλλά θα προοδεύσουν. Αρκετοί είναι οι καθηγητές που εκτιμούν ότι τα παιδιά των αλλοδαπών θα προοδεύσουν και θα ενσωματωθούν, κυρίως οι Αλβανοί, ενώ κάποιοι άλλοι ότι θα έχουν προδιαγεγραμμένη πορεία και, εντός πλαισίων, πρόοδο. Η εξέλιξή τους δεν συναρτάται με το φύλο, όμως επηρεάζεται θετικά από το μεγάλο διάστημα παραμονής στην Ελλάδα και τη φοίτησή τους στο ελληνικό Δημοτικό.

Η εικόνα που έχουν οι καθηγητές για τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών με διαφορετική εθνικότητα είναι μιας επιφανειακής ηρεμίας και ταύτισης, δεδομένου ότι εύκολα και με οποιαδήποτε αφορμή, αναδύονται ρατσιστικές τάσεις και προκαλούνται συγκρούσεις. Ακόμη, και στην περίπτωση που αναπτυχθούν καλές σχέσεις μεταξύ των παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων, αυτές περιορίζονται κυρίως στο σχολείο και σε ελάχιστες περιπτώσεις συντηρούνται και διαρκούν έξω από αυτό. Σε κάθε περίπτωση, ένας αλλοδαπός μαθητής με καλές επιδόσεις στα μαθήματα γίνεται αποδεκτός από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

Η καθυστέρηση στην υποχρεωτική ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης δεν αφήνει έκθετο τον καθηγητή μόνο απέναντι στο Υπουργείο, αλλά δημιουργεί και τις συνθήκες παρέμβασης των Ελλήνων γονέων που στρέφονται εναντίον του κυρίως γι'

αυτό το λόγο και λιγότερο για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών. Οι ίδιοι οι καθηγητές όμως εκτιμούν ότι αν οι αλλοδαποί θα ήσαν περισσότεροι, θα υπήρχε αντίδραση εκ μέρους των γονέων και γι' αυτό καθαυτό το λόγο. Αντίθετα, οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών δεν παρεμβαίνουν στο έργο των καθηγητών και σε οτιδήποτε αφορά το σχολείο, με κανέναν τρόπο και για κανένα λόγο.

6.3. Λύκειο

Η συνολική εικόνα που δίνουν οι καθηγητές του Λυκείου για την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία είναι σχετικά καλή, εφόσον, όπως οι ίδιοι δήλωσαν, τα αλλοδαπά παιδιά που έχουν φτάσει στο Λύκειο, έχουν ήδη εξοικειωθεί με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εκτιμούν ότι τα παιδιά των αλλοδαπών είναι πολλά αλλά όχι σε σημείο, που η παρουσία τους να συνιστά πρόβλημα. Ο αριθμός τους στα σχολεία, διαχρονικά θα αυξάνεται, κυρίως ποσοστιαία, λόγω της υπογεννητικότητας του ελληνικού πληθυσμού. Επισημαίνουν ότι, ήδη, δημιουργούνται σχολεία που έχουν μεγάλο αριθμό αλλοδαπών, επειδή οι Έλληνες γονείς επιλέγουν ιδιωτικά σχολεία για τα παιδιά τους και ότι σταδιακά το φαινόμενο θα πάρει μεγαλύτερες διαστάσεις. Αποτέλεσμα αυτών των πρακτικών είναι, να συναρτώνται οι θέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών στα δημόσια Λύκεια με την παρουσία των αλλοδαπών σ' αυτά.

Τονίζουν ότι θα πρέπει να ληφθούν μέτρα πολιτικής από την πολιτεία για να αντιμετωπισθούν τα ζητήματα που συνδέονται με την παρουσία των αλλοδαπών στα σχολεία, όμως, σε καμία περίπτωση, δεν θα πρέπει να θεσμοθετηθούν ξεχωριστά σχολεία, ούτε να ακολουθηθεί το σύστημα της ποσόστωσης. Αντίθετα, προτείνεται η εφαρμογή ενισχυτικής διδασκαλίας στους αλλοδαπούς μαθητές, που θα τους βοηθήσει στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και βασικών στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού, η οποία να πραγματοποιείται εντός του σχολείου μετά τις εκπαιδευτικές ώρες. Μία άλλη άποψη είναι να αναλάβει ο Δήμος σχετική πρωτοβουλία και να οργανώνει τέτοια μαθήματα για τα παιδιά όλων των σχολείων της περιοχής.

Οι καθηγητές του Λυκείου επισημαίνουν ότι ενώ τα σχολεία είναι στελεχωμένα με ικανούς καθηγητές, εν τούτοις απουσιάζει η μέριμνα της πολιτείας για την υποστήριξή τους. Η κατάρτιση των καθηγητών προβάλλεται ως, προτεραιότητα μείζονος σημασίας, για την αντιμετώπιση όχι μόνο των προβλημάτων των παιδιών των αλλοδαπών αλλά και γενικότερα των παιδιών που έχουν ειδικές ανάγκες, καθώς και η παρουσία ψυχολόγων για τη στήριξή τους.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις υποδομές, τη χαμηλή ποιότητα των σχολείων αλλά περισσότερο αναφέρονται στην αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης της ύλης γενικότερα και για όλα τα παιδιά. Στο πλαίσιο αυτής της αναδιάρθρωσης και υπό το πρίσμα αυτής της νέας σχολικής πραγματικότητας, θα μπορούσαν να εισαχθούν γενικά μαθήματα για το ρατσισμό, τα ανθρώπινα δικαιώματα κλπ.

Το θεσμικό πλαίσιο κρίνεται ως ικανοποιητικό, ενώ επισημαίνεται και πάλι η αναγκαιότητα της διδασκαλίας στους αλλοδαπούς μαθητές της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού, κυρίως στις μικρές τάξεις του σχολείου. Στο Λύκειο δεν εφαρμόζεται κάποια ιδιαίτερη πολιτική για τους μετανάστες και όπως φαίνεται δεν απαιτείται, επειδή τα παιδιά που έχουν φτάσει στο Λύκειο έχουν, κατά πολύ, ξεπεράσει τις δυσκολίες και η διαρροή έχει συντελεσθεί μεταξύ της υποχρεωτικής και προαιρετικής βαθμίδας. Παρ' όλα αυτά όμως, οι καθηγητές διατυπώνουν το αίτημα

για μία συνεχή εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στη γλώσσα και γενικότερα στα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού. Οι ίδιοι, σε οποιαδήποτε περίπτωση χρειασθούν αυτά τα παιδιά βοήθεια, αυτενεργούν και τα βοηθούν στη γλώσσα ή παίρνουν πρωτοβουλίες με στόχο την ένταξη των παιδιών στην τάξη και την αποδοχή τους από τους άλλους μαθητές.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την εξέλιξη των παιδιών είναι το χαμηλό οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών τους, με τις όποιες εξαιρέσεις. Αντίθετα, το μεγαλύτερο διάστημα παραμονής στην Ελλάδα και η παρακολούθηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από μικρή ηλικία επηρεάζουν θετικά την εξέλιξή τους. Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στα παιδιά ανάλογα με το φύλο τους.

Σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ παιδιών με διαφορετική εθνικότητα, οι καθηγητές εκτιμούν ότι είναι καλές γενικά, που όμως, και σε αυτές τις περιπτώσεις, οι καλές σχέσεις σε πολύ μικρό βαθμό, διατηρούνται έξω από το σχολείο, επειδή υπεισέρχεται ο ρόλος των Ελλήνων γονέων που είναι καθοριστικός και τις επηρεάζει αρνητικά.

Αν και τα παιδιά αυτά φοιτούν ήδη στο Λύκειο, οι καθηγητές δεν φαίνονται πολύ αισιόδοξοι για την πρόοδό τους και εκτιμούν ότι πολύ λίγα θα καταφέρουν να κάνουν κάτι σημαντικό στη ζωή τους.

Οι καθηγητές δέχονται παρεμβάσεις από τους Έλληνες γονείς, για όλα τα ζητήματα του σχολείου ακόμη και για εκείνα που αφορούν τους αλλοδαπούς, ενώ αντίθετα δεν συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα οι αλλοδαποί γονείς.

7. Σύνθεση των απόψεων των εκπαιδευτικών (Ομοιότητες-Διαφοροποιήσεις)

A. Ενότητα: Εκτίμηση της κατάστασης στην εκπαίδευση

Με την ενότητα αυτή θελήσαμε να αποτυπώσουμε την εκτίμηση και τον τρόπο που ερμηνεύουν οι εκπαιδευτικοί τη διαπολιτισμικότητα του σχολικού θεσμού.

Γενική εκτίμηση των εκπαιδευτικών, όλων των βαθμίδων, είναι ότι είναι πολλά τα παιδιά των μεταναστών που φοιτούν στα σχολεία και ότι στο μέλλον, ο αριθμός αυτός, κυρίως όμως η ποσοστιαία συμμετοχή τους στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό, θα αυξάνεται, λόγω της υπογεννητικότητας του ελληνικού πληθυσμού. Αποτέλεσμα αυτών των δεδομένων είναι να συνδέονται και να εξασφαλίζονται οι θέσεις εργασίας τους από την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών.

Ωστόσο, η εκτίμηση για τον υψηλό βαθμό συμμετοχής των αλλοδαπών στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό, προσλαμβάνεται διαφορετικά από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν και οπωσδήποτε, ανάλογα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Οι διδάσκοντες στο Δημοτικό, δίνουν βαρύτητα στις επιπτώσεις της μετανάστευσης στην κοινωνία υποδοχής. Ιδιαίτερα, ανησυχούν για την αύξηση του ρατσισμού στον ελληνικό πληθυσμό καθώς και για τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση των παιδιών από την ελληνική κοινωνία. Οι καθηγητές του Λυκείου, αντιμετωπίζουν την παρουσία των αλλοδαπών στα σχολεία ως μία φυσική εξέλιξη, επισημαίνοντας ότι, σταδιακά τα σχολεία θα διακρίνονται σε εκείνα στα οποία θα φοιτούν μόνο αλλοδαποί ή μόνο Έλληνες.

Οι καθηγητές του Γυμνασίου αναφέρονται σ' αυτήν την παρουσία ως «πρόβλημα» παρατηρώντας ότι οι αλλοδαποί μαθητές φθάνουν σε αυτήν τη βαθμίδα με πολλές ελλείψεις (στο Δημοτικό οι δάσκαλοι είναι ελαστικοί, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παρακολούθηση των μαθημάτων). Όμως και οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου, όπως και εκείνοι των άλλων βαθμίδων, θεωρούν ότι είναι αναγκαία η παρέμβαση της πολιτείας για την ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε κάποιες περιπτώσεις διατυπώνεται ανησυχία και για το μέλλον της Ελλάδας (υπογεννητικότητα, με αποτέλεσμα τη μεταβολή της σχέσης αλλοδαποί/γηγενείς), αλλά, η μέριμνα για την ενσωμάτωση των αλλοδαπών προσλαμβάνεται ως μονόδρομος.

Οι καθηγητές του Γυμνασίου είναι εκείνοι που επωμίζονται το μεγαλύτερο βάρος της διδασκαλίας, λόγω των ελλείψεων που έχουν τα παιδιά και παράλληλα, δεσμεύονται από τις οδηγίες του Υπουργείου να καλύψουν τη διδακτέα ύλη σε παιδιά δύο και όχι μόνο ταχυτήτων. Μεταξύ του Γυμνασίου και του Λυκείου πραγματοποιείται διαρροή των αλλοδαπών μαθητών (χωρίς να σημαίνει ότι δεν εμφανίζεται και μεταξύ των τάξεων του Λυκείου). Όσοι μαθητές έχουν προχωρήσει στο Λύκειο, είναι εκείνοι που έχουν ξεπεράσει τα εμπόδια, γνωρίζουν τη γλώσσα και γενικά είναι πιο ενσωματωμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη μη φοίτηση των αλλοδαπών σε ξεχωριστά, από τους γηγενείς, σχολεία και επίσης, τη μη εφαρμογή κανενός είδους ποσόστωσης στα σχολεία, θεωρώντας και τα δύο μέτρα αντιπαιδαγωγικά, ανεφάρμοστα καθώς και επικίνδυνα, διότι ευνοούν την περιθωριοποίηση των αλλοδαπών. Όμως, κάποιοι (λίγοι) καθηγητές του Γυμνασίου προβληματίζονται γύρω και από αυτήν την προοπτική, προτείνοντας παράλληλα τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό, θέση που έχουν και οι καθηγητές Λυκείου, οι οποίοι προσθέτουν ότι υπάρχει αναγκαιότητα για τη διδασκαλία μαθημάτων που θα βοηθήσουν τους αλλοδαπούς να γίνουν κοινωνοί του ελληνικού πολιτισμού. Οι περισσότεροι δάσκαλοι προτείνουν τη συνδιδασκαλία στις τάξεις, ως ένα αποτελεσματικό μέτρο για την ενίσχυση των παιδιών που έχουν προβλήματα και την αποφυγή αντεγκλήσεων μεταξύ του σχολείου και των γονέων των γηγενών μαθητών, επίσης, δίνουν έμφαση στην αναγκαιότητα της λήψης μέτρων για την ενσωμάτωση των μεταναστών.

Β. Ενότητα: Αξιολόγηση των πολιτικών για την εκπαίδευση

Στην Ελλάδα, από τη δεκαετία του '80 αναγνωρίστηκε η αναγκαιότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων που σχετίζονταν με την ανεπαρκή γνώση της γλώσσας των παλιννοστούντων μαθητών και αντιμετωπίστηκε με τη θέσπιση εντατικής διδασκαλίας της στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Στη συνέχεια, οι εφαρμογές αυτές ίσχυσαν και για τους αλλοδαπούς μαθητές. Στην ενότητα αυτή, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν αυτά τα μέτρα, τα μέσα που έχουν οι ίδιοι για την αντιμετώπιση των σχετικών, με την εκπαίδευση των αλλόφωνων παιδιών, ζητημάτων και να διατυπώσουν τις προτάσεις τους σχετικά με τα ανωτέρω.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την εκπαίδευση των αλλοδαπών είναι ικανοποιητικό αλλά έχει προβλήματα εφαρμογής, όσοι εξ αυτών προτείνουν αλλαγές, αυτές αφορούν σε επί μέρους ρυθμίσεις. Ως

κυριότερη αδυναμία του πλαισίου θεωρείται η ελαστικότητα εφαρμογής του, κυρίως επειδή η λήψη ειδικών μέτρων για τους αλλοδαπούς μαθητές επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια του διευθυντή του σχολείου. Οι απόψεις τους για τις Τάξεις Υποδοχής συγκλίνουν στην αναγκαιότητά τους, όμως, προτείνεται να λειτουργούν εκτός του σχολικού προγράμματος, εφόσον η λειτουργία τους εντός του προγράμματος αποσυντονίζει το σχολείο και τα ίδια τα παιδιά. Εκφράζονται απόψεις για τη λειτουργία τους το καλοκαίρι, το Σαββατοκύριακο, ή άλλες ώρες, μετά το κανονικό πρόγραμμα.

Μία άλλη πρόταση που κατατίθεται είναι, να αναλάβουν οι Δήμοι τη διεξαγωγή τέτοιων μαθημάτων, τα οποία να παρακολουθούν τα παιδιά όλων των σχολείων εντός των ορίων του κάθε Δήμου. Οι καθηγητές του Γυμνασίου και Λυκείου τονίζουν την αναγκαιότητα να διδάσκονται τα παιδιά όχι μόνο τη γλώσσα αλλά και στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, δηλαδή, προτείνουν αλλαγές που προσανατολίζονται προς την εκπαίδευση των παιδιών και την, όσο το δυνατόν, επιτυχέστερη ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία, ενώ οι δάσκαλοι δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, ως μία διαδικασία που θα βοηθήσει και θα υποστηρίξει την κατανόηση των πολιτισμών και την αλληλεγγύη μεταξύ των διαφόρων εθνότητων.

Οι εκπαιδευτικοί, όλων των βαθμίδων, αιτούν τη διεξαγωγή σεμιναρίων, για να επιμορφώνονται ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, την οποία, μέχρι σήμερα, αντιμετωπίζουν με δικές τους ενέργειες και πρωτοβουλίες. Επισημαίνουν, όμως, ότι τα σεμινάρια αυτά πρέπει να είναι ουσιαστικά και να γίνονται από κατάλληλους εκπαιδευτές. Οι καθηγητές του Γυμνασίου και του Λυκείου θεωρούν, επίσης, αναγκαία την πρόσληψη Ψυχολόγων και Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία, οι οποίοι θα υποστηρίζουν τα παιδιά και κατ' επέκταση τους ίδιους στο έργο τους.

Η αλλαγή και ο εκσυγχρονισμός της διδακτέας ύλης θεωρείται ως, άμεσης προτεραιότητας, παρέμβαση, από όλους τους καθηγητές. Οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού αναφέρονται σε ύλη που θα έχει τη διάσταση της πολυπολιτισμικότητας, οι του Λυκείου προτείνουν την εισαγωγή μαθημάτων για το ρατσισμό και τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι του Γυμνασίου αναφέρονται στη γενικότερη αναδιάρθρωσή της, ώστε να είναι πιο ουσιαστική. Όλοι επίσης, ζητούν καλύτερα σχολεία και με ιδιαίτερη έμφαση οι καθηγητές του Γυμνασίου, ζητούν μικρότερες σχολικές μονάδες και μικρότερα τμήματα, ώστε να επιτηρούνται καλύτερα τα παιδιά.

Γ. Ενότητα: Αντιμετώπιση της κατάστασης στο συγκεκριμένο σχολείο

Με την ενότητα αυτή θελήσαμε να καταγράψουμε τις πρακτικές για την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στο συγκεκριμένο σχολείο, να επισημανθούν τα προβλήματα των εφαρμογών αυτών καθώς και ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως ο κύριος φορέας και εφαρμοστής των πολιτικών.

Σε ελάχιστες περιπτώσεις αναφέρθηκαν κάποια συγκεκριμένα μέτρα που εφαρμόζονται στα σχολεία και αναφέρθηκε πάλι ως μειονέκτημα η ελαστικότητα που παρέχει το θεσμικό πλαίσιο. Το κάθε σχολείο επωφελείται από την ελαστικότητα και την ασάφεια του πλαισίου και εφαρμόζει ή όχι συγκεκριμένα μέτρα για τους αλλοδαπούς. Σύμφωνα με τη γενική άποψη των εκπαιδευτικών, η δικαιοδοσία που

δίνεται στη Διεύθυνση να προκαλεί ή όχι τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, δεν έχει θετικά αποτελέσματα, επειδή με αυτόν το τρόπο η αναγκαιότητα υπερκαλύπτεται από την άποψη της Διεύθυνσης. Με αυτόν τον τρόπο δεν εξασφαλίζεται η συνέχεια της λειτουργίας τους, εφόσον αλλαγή διεύθυνσης, πιθανόν να προκαλέσει και αλλαγή πολιτικής του σχολείου σχετικά με το θέμα αυτό.

Επίσης, επισημαίνεται η συνήθης πρακτική, δηλαδή, να αναλαμβάνονται αυτές οι τάξεις από τον καθηγητή που θεωρείται λιγότερο ικανός, δηλαδή εκεί που θα έπρεπε ο διδάσκων να έχει αυξημένες ικανότητες συμβαίνει το εντελώς αντίθετο, με ανάλογα αποτελέσματα. Επιπλέον, η Διεύθυνση έχει την ευχέρεια της επιλογής, είτε να εγγράφει αλλοδαπούς μαθητές (προκειμένου να διατηρήσει τις οργανικές θέσεις), χωρίς να σημαίνει ότι ενδιαφέρεται γι' αυτά τα παιδιά, είτε εφαρμόζοντας μία επιλεκτική πολιτική, να τους αποθαρρύνει και έμμεσα να τους προτρέπει να αναζητήσουν άλλα σχολεία. Το πρόγραμμα του ΚΕΔΑ, όπου εφαρμόστηκε, είχε δύο βασικά μειονεκτήματα, ότι άρχιζε καθυστερημένα και όχι με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στη συνοχή της τάξης και ότι στρατολογήθηκαν καθηγητές που δεν έχουν εμπειρία και επιπλέον είναι άγνωστοι στα παιδιά. Όμως, κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών, εκδόθηκαν κάποια σημαντικά βιβλία που βοηθούν πολλούς εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

Σ' αυτό το γενικό πλαίσιο, οι καθηγητές αυτενεργούν, συντρέχοντας τα αλλοδαπά παιδιά στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας και στη γενικότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για τη διευθέτηση των προβλημάτων που προκύπτουν μεταξύ των αλλοδαπών και των γηγενών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού αξιολογούν ως θετική τη δική τους προσφορά στην ενσωμάτωση των παιδιών, αλλά επισημαίνουν τη σημαντικότητα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, που σε κάποιες περιπτώσεις ακυρώνει τις δικές τους προσπάθειες.

Δ. Ενότητα: Παρατηρήσεις για τους εκπαιδευόμενους

Με την ενότητα αυτή θελήσαμε να καταγράψουμε την αντίληψη-εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους αλλοδαπούς μαθητές και τις πιθανές διαφοροποιήσεις που παρατηρούν μεταξύ των εθνικοτήτων, καθώς και να εκτιμήσουν οι ίδιοι τις παραμέτρους που θεωρούν ότι επηρεάζουν τη σχολική επίδοση αυτών των παιδιών. Επίσης, να επισημάνουν το ρόλο των εξωγενών παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί, όλων των βαθμίδων, ταυτίζουν τον αλλοδαπό με τον Αλβανό και άμεσα ή έμμεσα, αναφέρονται σε αυτήν την εθνικότητα. Θεωρούν ότι, το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και η μακρόχρονη παρουσία της οικογένειας στη χώρα, που συνεπάγεται και συμμετοχή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τη βασική εκπαίδευση, επηρεάζουν θετικά την πρόοδο των παιδιών. Όμως, πιο σημαντικός παράγων είναι ο οικονομικός (δεινή οικονομική θέση), που σε γενικές γραμμές επηρεάζει αρνητικά τα παιδιά (με τις όποιες εξαιρέσεις), επειδή πολλά παιδιά εργάζονται για να βοηθήσουν τις οικογένειές τους, δεν έχουν χρόνο για τις σπουδές τους. Όμως, αυτή η εργασία έχει και θετικές επιπτώσεις επειδή προσφέρει στα παιδιά εμπειρία και εξοικείωση με τους υπολογισμούς και γι' αυτό τα παιδιά των αλλοδαπών είναι καλοί μαθητές στο μάθημα των μαθηματικών. Όπως παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού, οι

αλλοδαποί μαθητές έχουν ιδιαίτερη κλίση στα μαθηματικά για τον παραπάνω λόγο αλλά και επειδή σε αυτά τα μαθήματα δεν είναι τόσο αναγκαία η καλή γνώση της ελληνικής. Οι καθηγητές του Γυμνασίου, περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων, αναφέρονται με αρνητικούς χαρακτηρισμούς για τη συμπεριφορά αυτών των παιδιών, εκτιμούν όμως ότι θα προοδεύσουν (επειδή η πρόοδος θεωρείται, από τους αλλοδαπούς, ως ένας τρόπος κοινωνικής ανόδου και καταξίωσης). Επισημαίνουν, επίσης, ότι τα παιδιά των αλλοδαπών αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να κατανοήσουν τη διαφορετική κουλτούρα, η δυσκολία αυτή γίνεται ιδιαίτερα φανερή όσο αυξάνονται οι απαιτήσεις της μάθησης (Ιστορία, Φιλολογία κλπ.).

Οι εκπαιδευτικοί, όλων των βαθμίδων, συμφωνούν, ότι παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων, κυρίως αναφέρονται στις σχέσεις Ελλήνων-αλλοδαπών, έχουν καλές αλλά όχι ουσιαστικές σχέσεις. Οι επιφανειακές αυτές σχέσεις διατηρούνται κυρίως στο σχολείο και μόνο σπάνια αναπτύσσονται φιλικές ή μεταξύ των δύο φύλων σχέσεις, έξω από αυτό. Σημαντικό ρόλο σ' αυτό διαδραματίζουν οι Έλληνες γονείς. Βασικές συνέπειες αυτής της πλημμελούς κοινωνικότητας είναι να παρατηρούνται ρατσιστικές εξάρσεις από τη μία πλευρά και αυτοαπομόνωση από την άλλη. Ο πιο ασφαλής τρόπος για να γίνει αποδεκτός από τη μαθητική κοινότητα ένας αλλοδαπός μαθητής, είναι να έχει καλή επίδοση στα μαθήματα.

Οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού εκτιμούν ότι οι περισσότεροι αλλοδαποί θα εξελιχθούν, θα προοδεύσουν και θα ενσωματωθούν, αντίθετα οι καθηγητές του Γυμνασίου και του Λυκείου πιστεύουν ότι, αν και κάποια παιδιά θα προοδεύσουν, αυτό δεν ισχύει για την πλειονηφία που θα έχει περιορισμένη και προκαθορισμένων ορίων, εξέλιξη. Τα περισσότερα αλλοδαπά παιδιά επιλέγουν την Τεχνική Εκπαίδευση, το Νυχτερινό Σχολείο ή διακόπτουν τη φοίτησή τους.

Οι Έλληνες γονείς παρεμβαίνουν στο σχολείο για ζητήματα του σχολείου καθώς και για θέματα που σχετίζονται με την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών, ενώ αντίθετα, οι γονείς των αλλοδαπών, για λόγους πολιτισμικούς, έλλειψης ελεύθερου χρόνου ή άγνοιας της ελληνικής γλώσσας δεν παρεμβαίνουν. Οι παρεμβάσεις αυτές είναι συχνότερες στο Δημοτικό από ό,τι στις άλλες βαθμίδες. Τουλάχιστον μέχρι σήμερα, δεν έχουν παρατηρηθεί αντιδράσεις και επεμβάσεις στα σχολεία για θέματα που σχετίζονται με την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών, από την τοπική κοινωνία ή και άλλους εξωσχολικούς φορείς.

Συνολικά, οι καθηγητές του Γυμνασίου εκφράζονται κάπως αρνητικότερα από τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων για τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα στα σχολεία, επειδή, όπως επανειλημμένα ανέφεραν, αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα, είτε αυτά αφορούν τις δυσκολίες προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών, στο εκπαιδευτικό σύστημα, είτε αντιπαλότητες που δημιουργούνται μεταξύ των παιδιών, αλλοεθνών-γηγενών. Στο Δημοτικό, δεν είναι μεγάλες οι απαιτήσεις από τους μαθητές, αλλά και στην περίπτωση που προκύπτουν προβλήματα λόγω αδυναμίας ή πολιτισμικών διαφορών, οι δάσκαλοι είναι ελαστικοί με όλους τους μαθητές και τους αλλοδαπούς. Τα παιδιά εισέρχονται στο Γυμνάσιο με βασικές ελλείψεις από τη μία πλευρά και καλούνται να ανταποκριθούν σε μεγάλες απαιτήσεις από την άλλη. Στο Λύκειο, τα προβλήματα εμφανίζονται αμβλυμένα, πιθανόν επειδή έχει ήδη συντελεστεί διαρροή από τη μία βαθμίδα στην άλλη, όσων μαθητών αντιμετώπισαν προβλήματα. Στις μεγάλες βαθμίδες εκπαίδευσης (Γυμνάσιο-Λύκειο), παρατηρούνται και φαινόμενα ρατσιστικών επιθέσεων (λεκτικών ή και άλλων) μεταξύ των μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων, φαινόμενο που είναι σχεδόν ανύπαρκτο στο Δημοτικό. Γενικά, διατηρούνται εύθραυστες ισορροπίες μεταξύ των

μαθητών οι οποίες πολύ εύκολα και σε κάποιες περιπτώσεις για ασήμαντη αφορμή, διαταράσσονται. Κάποιοι εκπαιδευτικοί έθιξαν ως ένα σημείο τριβής, μεταξύ των μαθητών ή των Ελλήνων γονέων και του σχολείου, το ζήτημα της σημαίας και ποιος θα τη φέρει στις παρελάσεις. Σε αρκετούς έχει αρχίσει να γίνεται πεποίθηση ότι, δεν θα πρέπει να «σέρνεται» η σημαία στις παρελάσεις με κριτήρια, όπως το ύψος, η επίδοση του μαθητή, ή άλλα. Αν οι μαθητές κρατούσαν στις παρελάσεις τη σημαία του σχολείου αντί της ελληνικής, ίσως θα εξέλειπε άλλη μία αφορμή αντιμαχιών.

Ας σημειώσουμε εδώ ότι ο αριθμός αλλοδαπών μαθητών πέφτει δραματικά από το Γυμνάσιο στο Γενικό Λύκειο. Αυτό προκύπτει από τα στατιστικά στοιχεία των σχολείων της χώρας αλλά και από τα δεδομένα των σχολείων που επισκεφθήκαμε. Έτσι, στο Λύκειο (1^η, 2^η και 3^η Λυκείου), από τις συνεντεύξεις που διαθέτουμε ο αλλοδαπός μαθητικός πληθυσμός σπάνια ξεπερνάει το 10% του συνολικού, ενώ αντίθετα στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, σε αρκετά σχολεία, ξεπερνά το 50%. Επίσης, να συμπληρώσουμε ότι ακόμα και από τη μία τάξη του Λυκείου στην επόμενη, σε κάποιο βαθμό η διαρροή συνεχίζεται. Κατά τις εκτιμήσεις των καθηγητών, οι περισσότεροι εξ αυτών που συνεχίζουν μετά το Γυμνάσιο σε Γενικό Λύκειο θα το τελειώσουν και κάποιοι εξ αυτών θα περάσουν στο Πανεπιστήμιο.

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στα θέματα που σχετίζονται με την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών με βάση την εμπειρία τους, σε συνάρτηση με την κοσμοθεωρία τους και ο λόγος τους αναδεικνύει ζητήματα που συνδέονται με την οργάνωση και το μέλλον του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την οργάνωση της κοινωνίας γενικότερα, υπό το πρίσμα της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Εκτιμάται ότι η αύξηση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού, ως ποσοστού στο συνολικό, είναι μία αναμενόμενη εξέλιξη, που συνδέεται κυρίως με την υπογεννητικότητα των Ελλήνων και πολύ λιγότερο με την αύξηση του αριθμού τους. Επισημαίνονται οι επιπτώσεις αυτής της εξέλιξης στην ελληνική κοινωνία, ειδικότερα η αύξηση του ρατσισμού στον ελληνικό πληθυσμό και επίσης, εκφράζεται ανησυχία για το μέλλον αυτών των παιδιών καθώς και της χώρας. Ως πρόληψη ή και άμβλυνση αυτών των επιπτώσεων προτείνονται τα μέτρα εκείνα που κρίνονται αναγκαία για την ενσωμάτωση των μεταναστών. Από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, ως ενσωμάτωση προσλαμβάνεται, η αφομοίωση αυτών των παιδιών στο, μέχρι τώρα, κυρίαρχο μοντέλο κοινωνικοποίησης της χώρας, αν και, δεν λείπουν οι απόψεις που προτάσσουν την αναγκαιότητα αποδοχής μιας νέας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Ενσωμάτωση, σύμφωνα με την πρώτη άποψη, νοείται ως μία διαδικασία «ελληνοποίησης» αυτού του πληθυσμού, και υπ' αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση θα στοχεύει τόσο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αυτά τα παιδιά, όσο και σε πρόσθετες ενέργειες για την κοινωνικοποίησή τους στο ελληνικό περιβάλλον. Με αυτήν την οπτική, αξιολογείται ο βαθμός επιτυχούς ενσωμάτωσης ενός μαθητή με τη συμμετοχή του στις εθνικές εορτές καθώς και στο μάθημα των Θρησκευτικών ή τη πρωινή προσευχή. Αντίθετα, η δεύτερη οπτική θεωρεί αναγκαίο τον επαναπροσανατολισμό του σχολείου, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και εκτιμά ότι η οποιαδήποτε καθυστέρηση προς αυτήν την κατεύθυνση, έχει προκαλέσει στρεβλώσεις, με δυσμενείς επιπτώσεις στην

εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία, δεδομένης της αμφίδρομης σχέσης εκπαιδευτικού συστήματος και κοινωνικής δομής της χώρας.

Προκειμένου να αντιμετωπισθούν τα ζητήματα που συνδέονται με την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών, όπως και γενικότερα όλου του μεταναστευτικού πληθυσμού, θεωρείται αναγκαίο να αναλάβει η πολιτεία το ρόλο που της αναλογεί. Οι εκπαιδευτικοί αιτούν από την πολιτεία να διευθετήσει ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση, και όχι μόνο, εφόσον οι μέχρι τώρα πρακτικές και παραλήψεις της έχουν ήδη επιφέρει δυσμενή αποτελέσματα. Οι προκαταλήψεις και η υιοθέτηση ρατσιστικών πρακτικών από κάποιους εκπαιδευτικούς και γονείς γηγενών μαθητών μοιάζει ως η αναπόφευκτη συνέπεια μιας ανέτοιμης κοινωνίας. Να αναφέρουμε ότι σε έρευνα,⁶² που πραγματοποιήθηκε στους γονείς γηγενών μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ότι εμφορούνται από ξενοφοβικές απόψεις και εμφανίζουν ανάλογες συμπεριφορές.

Αυτές οι ξενοφοβικές αντιλήψεις υποβάλλουν και τον τρόπο που αυτοί οι γονείς αντιμετωπίζουν τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Η ίδια έρευνα, που απευθύνθηκε και στους εκπαιδευτικούς, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αρκετοί (τρεις στους δέκα), ενοχλούνται από το γεγονός ότι διδάσκουν σε σημαντικό αριθμό αλλοδαπών.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας εκφράζουν και αυτοί κάποια δυσaráεσκεια για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στην αίθουσα, στις περισσότερες φορές όμως (με το πλεονέκτημα του ανοικτού ερωτηματολογίου), αυτή η δυσaráεσκεια ερμηνεύεται και είναι το αποτέλεσμα των προβλημάτων που συνεπάγεται αυτή η παρουσία, χωρίς βέβαια να λείπουν και οι περιπτώσεις που αυτή καθαυτή η παρουσία ενοχλεί.

Η γενική εκτίμηση των εκπαιδευτικών για την αύξηση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού, θα μπορούσε να αποτελεί τον κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την εξέλιξη αυτή, με τη βιωσιμότητα των σχολείων και κατ'επέκταση του επαγγέλματός τους, επάγγελμα που τροποποιείται στη νέα πραγματικότητα και γίνεται δυσκολότερο. Επίσης, θέτουν τα ζητήματα της ενσωμάτωσης των παιδιών, της επαναδιατύπωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, της προετοιμασίας του κλάδου με ουσιαστική εκπαίδευση, καθώς και της κοινωνίας γενικότερα, προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις.⁶³ Τα ζητήματα που τίγονται είναι, μία επιμόρφωση που δεν αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό σαν ένα παθητικό δέκτη, ακόμη, που δεν σχεδιάζεται ερήμην του εκπαιδευτικού, που συσχετίζεται με τη σχολική πραγματικότητα ώστε να απαντά στις ανάγκες του, που θα γίνεται από εκπαιδευτές που θα αναλαμβάνουν σοβαρά το ρόλο τους και όχι ως μία τυπική γραφειοκρατική διαδικασία.

⁶² Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2001 από την ΚΑΠΑ RESEARCH για λογαριασμό της UNICEF στα δύο μεγαλύτερα αστικά κέντρα της χώρας, δηλαδή το λεκανοπέδιο Αττικής και το Π.Σ. Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με τα δεδομένα της, οι μισοί (52%) από τους ερωτηθέντες δηλώνουν ότι η παρουσία των μεταναστών τους προκαλεί ανησυχία και αρκετοί (16%) ότι η παρουσία των αλλοδαπών είναι ενοχλητική. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (12%) των γονέων θεωρεί ότι η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι μία ενδιαφέρουσα εξέλιξη για την κοινωνία μας.

⁶³ Σε διεθνές επίπεδο υπάρχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως μέσου βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών. Παρά τις εκτεταμένες αυτές έρευνες υπάρχει μία γενική αίσθηση ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν είναι γενικά αποτελεσματικά. Ο Ingvarson (1988) διαπίστωσε ότι όσοι παρακολουθούν μη αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης δυσφορούν για το χαμένο χρόνο και το κόστος (Ingvarson L., 1988, p. 139-155, από Νικολακάκη Μ., 2003, σ 5-19).

Η μεταναστευτική ιστορία διδάσκει ότι, ένας σημαντικός αριθμός μεταναστών, ιδιαίτερα τα παιδιά τους, παραμένει στη χώρα υποδοχής. Το ερώτημα που προκύπτει είναι, ποιο θα είναι το μέλλον αυτών των παιδιών, όχι μόνο από την ανθρωπιστική οπτική αλλά και από τις επιταγές για μια κοινωνία με συνοχή. Η ελληνική πολιτεία φάνηκε ανέτοιμη να αντιμετωπίσει τόσο τα μεσοπρόθεσμα αιτήματα που έθεσε η μεταναστευτική πραγματικότητα όσο και τα μακροπρόθεσμα που αφορούν είτε την κοινωνία υποδοχής είτε τους μετανάστες και κυρίως τα παιδιά τους. Οι πολιτικές που αναλήφθηκαν, είτε είχαν εγγενείς αδυναμίες, είτε ήσαν αποσπασματικές, με αποτέλεσμα να είναι αναποτελεσματικές. Να αναφερθούν για παράδειγμα, τα προσκόμματα που συνδέονται με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα και σχετίζονται με τις υπάρχουσες συνθήκες και τη δομή του ελληνικού κράτους, ή όπως επιγραμματικά τίθενται: α) το εθνικό κράτος εξακολουθεί να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο και στη νέα εποχή, και εμφανίζει γενικά μια απροθυμία να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις για αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και ετεροτήτων, β) δεν υπάρχει ένας, αλλά πολλοί τύποι μαθητών με ιδιαίτερο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, γ) το ελληνικό σχολείο, αλλά και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος, ασκούν ισχυρές συμμορφωτικές πιέσεις στους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, σύμφωνα με τη λογική της «ομοιομορφίας», δ) η ελληνική πολιτεία δεν έχει ακόμα ξεκαθαρίσει την πολιτική της απέναντι στους πρόσφυγες και τους μετανάστες που φιλοξενεί, δηλαδή αν θα είναι μια πολιτική αφομοίωσης τύπου ΗΠΑ ή μη αφομοίωσης, ανάλογη με αυτή της Γερμανίας.⁶⁴

Οι εκπαιδευτικοί μας συμφωνούν με τις γενικές αυτές παρατηρήσεις και επισημαίνουν είτε κάποιο από αυτά τα προβλήματα, που θεωρούν βασικό, ή όλα αυτά, ή άλλα που, όμως, θα πρέπει να επιλυθούν άμεσα. Το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών δεν είναι μόνο υποχρέωση της πολιτείας για λόγους ηθικούς και συνδεόμενους με τη συνολική αντίληψη για το μέλλον της κοινωνίας, αλλά και θέμα που υπαγορεύεται από τις διεθνείς συμβάσεις και ειδικότερα τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού. Όμως, το φαινόμενο της πλημμελούς πρόνοιας για τα παιδιά των μεταναστών δεν είναι μόνο ελληνικό, παρατηρείται και σε άλλες χώρες όπως στην Ολλανδία και το Βέλγιο, οι οποίες, μολονότι, έχουν κυρώσει τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και με αυτόν τον τρόπο προσέδωσαν νομικό κύρος στο δικαίωμα της ατομικότητας, στο σεβασμό στις καταβολές κάθε παιδιού και στη διδασκαλία της διαλλακτικότητας, εν τούτοις, σε πρακτικό επίπεδο για την εκπαίδευση, δεν έχουν γίνει σημαντικά βήματα.

Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη να βρεθούν οι προσεγγίσεις εκείνες που θα βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών και θα είναι σύμφωνες με το πνεύμα αυτής της σύμβασης.⁶⁵ Στη χώρα μας, έχουν ήδη εφαρμοσθεί πολιτικές προκειμένου να αντιμετωπισθεί το ζήτημα της εκπαίδευσης αυτών παιδιών, οπότε, η αναγκαιότητα κριτικής αποτίμησής τους και η στρατηγική ανάπτυξης νέων, είναι εφικτή και επιτακτική. Η θεσμοθέτηση ξεχωριστών σχολείων για τους αλλοδαπούς καθώς και η εφαρμογή ποσοστάσεων στα δημόσια σχολεία, απορρίπτεται από τους εκπαιδευτικούς ως μέτρα αντιπαιδαγωγικά και ανεφάρμοστα, ως εκ τούτου, δεν θα πρέπει η πολιτική να αντιμετωπίσει τη νέα πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα με τέτοιου είδους μέτρα.

⁶⁴ Σκλάβου Κ., 2004, σ. 21.

⁶⁵ Vandenbroeck M., 2004, σ. 17.

Τα παιδιά των μεταναστών και πιθανοί αυριανοί πολίτες της χώρας, έχουν να αντιπαραβάλουν με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εκπαίδευση καθώς και στην κοινωνία γενικότερα. Αυτή είναι μία κοινή βάση προβληματισμού για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανάλογα με την οπτική και τις εμπειρίες τους καταθέτουν προτάσεις για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων. Επισημαίνεται η αλληλοσυσχέτιση μεταξύ του κοινωνικού περιγύρου και του σχολείου, εφόσον οι επιρροές από τον κοινωνικό περίγυρο μεταφέρονται στο σχολικό χώρο, με αποτέλεσμα να καθορίζεται σημαντικά το επίπεδο και η ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των Ελλήνων και των αλλοδαπών. Ανάμεσα στους γηγενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές υπάρχουν διαχωριστικές γραμμές, οι οποίες είτε είναι εμφανείς, είτε υποβόσκουν ως αμοιβαία επιφυλακτικότητα, που αναδύεται εύκολα και με την πρώτη αφορμή. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η έρευνα της UNICEF ανέδειξε τις προκαταλήψεις των γονέων που μεταφέρονται στα παιδιά τους και στο σχολείο. Η εκτίμηση αυτή γίνεται και από τους εκπαιδευτικούς μας, οι οποίοι επισημαίνουν, ότι οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών διαφόρων εθνικοτήτων και των Ελλήνων μαθητών επηρεάζονται κατά πολύ από τους γονείς των γηγενών μαθητών, με αποτέλεσμα να μην είναι ουσιαστικές και να παραμένουν εντός των σχολικών ορίων, ενώ αρκετά συχνά γίνονται εκρηκτικές. Με αυτήν την έννοια, δεν νοούνται πραγματικές σχέσεις, παρά μόνο τυχαία συνύπαρξη μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, που ίσως στο μέλλον να εξελιχθούν σε παράλληλα κοινωνικά υποσύνολα. Ακριβώς σε αυτό το θέμα, η ερευνητική πρωτοβουλία δύο καθηγητών, ανέδειξε ότι, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών των διαφόρων εθνικοτήτων, στο συγκεκριμένο σχολείο, που από ότι φαίνεται είναι μάλλον γενική διαπίστωση και για τα άλλα σχολεία, δεν είναι καλές.⁶⁶

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είτε στην άμβλυνση των διαφορών είτε, πολύ περισσότερο, στην καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων είναι σημαντικός, που με κατάλληλη εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι και πιο αποτελεσματικός. Βέβαια εδώ υπεισέρχεται ο ρόλος της πολιτείας, του προσανατολισμού και των στρατηγικών της απέναντι στο μεταναστευτικό φαινόμενο.

Το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, παράλληλα με τις ειδικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί, ως μαθητές και ως νέοι άνθρωποι που αναζητούν τη θέση τους στην κοινωνία, διαμορφώνουν τους όρους και τις προϋποθέσεις μιας γενικότερης περιθωριοποίησης αυτών των παιδιών, πιθανότητα που είναι όλο και περισσότερο ορατή. Όμως, κάθε κοινωνία υποδοχής οφείλει να

⁶⁶ Στο σχολείο υπάρχουν πολλοί αλλοδαποί μαθητές και όπως διαπιστώθηκε: α) μεταξύ των μαθητών υπάρχουν κάποια προβλήματα και παρατηρούνται περιστασιακά φαινόμενα βίας, επιθετικότητας, ρατσισμού και ξενοφοβίας, β) η επιθετική συμπεριφορά περιλαμβάνει επεισόδια λεκτικής και σωματικής βίας στα οποία παίρνουν μέρος Έλληνες και αλλοδαποί, γ) η επιθετικότητα των μαθητών εκδηλώνεται μέσα και έξω από την τάξη και έχει αποδέκτες και τους μαθητές και τους καθηγητές, δ) η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο οξύνει τη βία και την επιθετικότητα, ε) οι αλλοδαποί μαθητές δεν βοηθούνται επαρκώς από τους καθηγητές και τους Έλληνες συμμαθητές τους, ζ) οι καθηγητές πρέπει να δείξουν περισσότερη κατανόηση στα προβλήματα των μαθητών και να τους αντιμετωπίζουν όλους με τον ίδιο τρόπο, η) η μέριμνα της πολιτείας δεν είναι επαρκής για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στο σχολείο. Χρειάζεται παρουσία κοινωνικών λειτουργών, παιδοψυχολόγων, δημιουργία τάξεων προσαρμογής αλλοδαπών, προπαρασκευαστικά τμήματα και άλλα, θ) παρά τα προβλήματα, οι περισσότεροι μαθητές αισθάνονται άνετα στο χώρο του σχολείου και θέλουν να βελτιώσουν στις σχέσεις με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Περισσότερα στη σελίδα <http://51.gym-athin.att.sch.gr>

λάβει υπόψη της ό,τι έχει δείξει η διεθνής εμπειρία, δηλαδή, ότι η εθνότητα που βρίσκεται σε κατάσταση αρνητικής διάκρισης, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για κινητοποίηση μειονοτικής ομάδας προκειμένου να αρθρώσει τις αιτήσεις και απαιτήσεις της σε ότι αφορά το κοινωνικό αλλά και το πολιτικό γίνεσθαι. Σήμερα, η Ευρώπη είναι αντιμέτωπη με τη διεκδίκηση πολιτικών, πολιτιστικών ή θρησκευτικών δικαιωμάτων για τα παιδιά των μεταναστών. Η πραγματικότητα αυτή είναι αποτέλεσμα αφενός μεν της εδραίωσης της θέσης των μειονοτικών ομάδων ως εθνοτικών-πολιτιστικών οντοτήτων, αφετέρου δε της αντίληψης της πλειοψηφίας ότι οι ομάδες αυτές είναι οριστικά διαφορετικές,

Αν και δεν λείπουν οι εκπαιδευτικοί που αισιοδοξούν για την πορεία αυτών των παιδιών, κυρίως μέσα από την αφομοίωσή τους, εν τούτοις, φαίνεται πως σημαντικοί παράγοντες επιδρούν και καθορίζουν τους όρους εξέλιξής τους, αρκετοί των οποίων θα μπορούσαν να επηρεασθούν από τις κατάλληλες πολιτικές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη των παιδιών των μεταναστών θα μπορούσαν να διακριθούν σε εξωγενείς, δηλαδή εκείνους που συνδέονται με την κοινωνία υποδοχής και ειδικότερα το θεσμό του σχολείου, και εσωγενείς, δηλαδή εκείνους που συνδέονται με την ίδια τη μεταναστευτική κοινότητα.

Στην πρώτη περίπτωση, αναγορεύεται ως κυριαρχικός ο ρόλος του κράτους στην ενσωμάτωση των παιδιών στην ελληνική κοινωνία, με παρεμβάσεις που στοχεύουν στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν τη νέα πραγματικότητα και την προετοιμασία των παιδιών από τη μικρή ηλικία ώστε να κατανοούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλη παρέμβαση αφορά στην αναδιάρθρωση της διδασκαλίας, όπου αποτυπώνονται δύο τάσεις, είτε προς μία πολυπολιτισμική κατεύθυνση είτε ως μία διαδικασία που θα εντάξει τους αλλοδαπούς στο εθνικό μοντέλο, υπ' αυτήν την οπτική, η έννοια της ένταξης ταυτίζεται με την αφομοίωση. Τέλος, οι παρεμβάσεις της πολιτείας θα πρέπει να στοχεύουν και στη μεταβολή του ρόλου του σχολείου με τη διεύρυνση της σχέσης του με την κοινωνία.

Στη δεύτερη περίπτωση, βλέπουμε τον οικονομικό παράγοντα, που ως βασική μεταβλητή επηρεάζει την εξέλιξη των παιδιών. Άλλοι παράγοντες είναι, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και η διάρκεια παραμονής στη χώρα και κατ' επέκταση η συμμετοχή ή όχι του παιδιού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η επιρροή των παραγόντων αυτών, εξωγενών και εσωγενών, είναι σημαντική, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών μας αλλά και τα ευρήματα των μέχρι τώρα μελετών. Τα παιδιά των μεταναστών εμφανίζουν υψηλά ποσοστά διαρροής από την εκπαίδευση, είτε μεταξύ των βαθμίδων είτε και στην ίδια βαθμίδα.

Η απουσία ή η ελλιπής παρέμβαση της πολιτείας στους τομείς που αφορούν τους μετανάστες, αφήνει το περιθώριο ώστε η εξέλιξη των παιδιών τους να επηρεάζεται καθοριστικά από τους αρνητικούς παράγοντες. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τον αλλοδαπό μαθητή και ίσως μελλοντικό πολίτη αυτής της χώρας, ως άτομο με βασική εκπαίδευση ή στην καλύτερη περίπτωση, ως απόφοιτο Τεχνικού Λυκείου, σε μία μη ανεκτική κοινωνία, χωρίς βέβαια, να αποκλείονται κάποιες εξαιρέσεις. Με δεδομένη τη σημερινή πραγματικότητα, αν δεν ληφθούν μέτρα, θα είναι αναπόφευκτες οι δυσμενείς συνέπειες, που θα μπορούσαν να προβλεφθούν και να προληφθούν, εφόσον η μέχρι τώρα εμπειρία στη χώρα μας καθώς και η διεθνής δείχνουν και ταυτόχρονα υπαγορεύουν τις λύσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βερνίκος Ν., Δασκαλοπούλου Σ., 2002, *Πολυπολιτισμικότητα Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*, Κριτική.
- Γεώργας Δ., Παπαστυλιανού Α., 1993, *Επιπολιτισμός των Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα, ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής*, Γ.Γ.Α.Ε.
- Γεωργογιάννης Π., 1999, *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χρ., 2001, *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Ατραπός.
- Γκότοβος Α., 1998, *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ.
- Γκότοβος Α., 2002, *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Μεταίχμιο.
- Γκότοβος Α., Μάρκου Γ., 2003, *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, ΙΠΟΔΕ, τεύχος Α: Γενική περιγραφή.
- Γκότοβος Α., Μάρκου Γ., 2004, «Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης», στο Μάρκου Γ., Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (επιμ.), *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση*, ΙΜΕΠΟ.
- Δαμανάκης Μ., 1997, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg.
- Δρεττάκης Μ., 2003, «Αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο μαθητικό πληθυσμό», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 129, σ. 46-47.
- ΕΣΥΕ, 2005, statistics.gr.
- Ευαγγέλου Ο., 2005, *Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός*, Δίπτυχο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994, *Για μια κοινότητα Παιδείας. Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο.
- Ζαβός Α., 2005, Ομιλία κατά τη διάρκεια της 2^{ης} Συνάντησης Εθνικού Διαλόγου για την Μετανάστευση (6 Ιουλίου 2005, ΚΕΜΟ, ΜΡΓ, ΕΕΔΑ).
- Ζωγράφου Α., 2003, *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, Τυπωθήτω.
- Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2003, *Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση*, Ετήσια Έκθεση.
- Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, www.imepo.gr
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Ενημερωτικό Φυλλάδιο*, και www.ipode.gr.
- Κάτσικας Χ., Πολίτου Ε., 1999, *Τσιγγάνοι, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός Τάξης το Διαφορετικό; Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, Gutenberg.
- Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ., 2000, *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση*, Gutenberg.
- Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, www.keda.gr.
- Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων, www.kemo.gr.
- Κόντης Α., 2001, «Οικονομική ενσωμάτωση μεταναστών στη χώρα υποδοχής» στο Αμίτσης Γ., Λαζαρίδη Γ. (επιμ.), *Νομικές και Κοινωνικοπολιτικές Διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα*, Παπαζήσης, σ. 177-220.
- Κούρτοβικ Ι., 1994, «Το νομικό καθεστώς των μεταναστών εργατών στην Ελλάδα» στο Θεοδωροπούλου Χ., Συκιώτου Α. (επιμ.), *Τα δικαιώματα των μεταναστών εργατών*, Ίδρυμα Μαραγκοπούλου για τα δικαιώματα του ανθρώπου, Εστία, σ. 182-193.

- Μάρκου Γ., 1996, *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας – Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, ΓΓΛΕ.
- Μάρκου Γ. κ.ά., 1997, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*, ΚΕΔΑ.
- Μάρκου Γ. κ.ά., 2004, *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*, ΙΜΕΠΟ.
- Martin Baldwin-Edwards, 2005, www.imepo.gr.
- Μίλεση Χ., Πασχαλιώρη Β., 2003, «Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τ.8, σ 82-96.
- Μουρελάτου Ε., 2003, «Θεσμικές, διοικητικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις της εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση», *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1/2003, σ. 62-66.
- Μουσούρου Α., 2006, «Παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο» στο Μπαγκαβός Χ., Παπαδοπούλου Δ. (επιμ.), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*, Gutenberg, σ. 211-244.
- Μπόμπας Α., 1994, *Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα*, ΦΟΛΟΗ.
- Νικολακάκη Μ., 2003, «Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τ.8, σ 5-19.
- Νικολάου Γ., 2000, *Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών*, ΜΑΚΕΔΟΝ, Α.Π.Θ.-Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας,
- Ο.Κ.Ε., 2003, *Η μετανάστευση και η συνεργασία μεταξύ των κρατών στη Μεσόγειο*, Πολυγραφημένο Κείμενο.
- Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 1991, *Πρόγραμμα: Παραγωγής διδακτικού υλικού για την ελληνόγλωσση διδασκαλία των Ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας*.
- Παύλου Μ., Χριστόπουλος Δ., (επιμ.) 2004, *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης: Κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*, Κριτική, Σειρά Μελετών ΚΕΜΟ.
- Παλαιολόγου Ν., 2005, «Διαπολιτισμική ετοιμότητα και διαπολιτισμική ικανότητα: Νέες διαστάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στο Κυρίδης Α., Ανδρέου Α. (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*, Gutenberg, 233-252.
- Σκλάβου Κ., 2004, *Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.
- Σταύρου Σ., 1992 «Ο νόμος 1975/91 για τον έλεγχο των αλλοδαπών, κάτω από το πρίσμα των διεθνών συμβάσεων για τα δικαιώματα του ανθρώπου, του πρόσφυγα και του μετανάστη», *Νομικό Βήμα*, τ. 40, σ. 959-968.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006, *Συμπεράσματα Προεδρίας 15/16/Δεκεμβρίου 2005*, 15914/1/05 REV 1, CONCL 3, 30 Ιανουαρίου 2006 (31.01), Βρυξέλλες.
- Τζωρτζοπούλου Μ., 2002, *Μετανάστες προς την Ελλάδα. Οικονομική και Κοινωνική Θέση των Μεταναστών*, (Διδ. Διατριβή), Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών-Τμήμα Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης.
- Τζωρτζοπούλου Μ., 2005, «Από την παρανομία στη νομιμότητα. Από την πρώτη στη δεύτερη γενιά μεταναστών» στο Ζιώμα Δ., Καπλή Χ., Παπαλιού Ο., Παπαπέτρου Γ.,

- Φαγαδάκη Ε. (επιμ.), *Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδας 2002-2003*, ΕΚΚΕ-Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής, σ. 201-212.
- Τρέσσου Ε., Μητακίδου Σ. (επιμ.), 2003, *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Παρατηρητής.
- Τσάπογιας Μ., Χριστόπουλος Δ. (επιμ.), 2004, *Τα δικαιώματα στην Ελλάδα 1953-2003, από το τέλος του εμφυλίου στο τέλος της μεταπολίτευσης*, Καστανιώτης.
- Ύπατη Αρμοστεία Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, 1997, *Παιδιά Πρόσφυγες. Κατευθυντήριες Αρχές για την Παιδική Προστασία και Πρόνοια*, Αθήνα και 2001, www.unicef.gr
- Φωτόπουλος Μ. (επεξ.-επιμ.), 2004, *Τάξεις Υποδοχής 1 και 2 και Φροντιστηριακά Τμήματα. Σχολ. Έτος 2002-2003*, Ι.Π.Ο.Δ.Ε.
- Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ., 1997, *Τι είναι η Πατρίδα μας; εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια.
- Vandenbroeck M., 2004, *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*, Μετάφραση Γ. Βογιατζής, Χ., Γεμελιάρης, Επιμέλεια Α. Χουντουμάδη, Α Βαφέα, Τετράδια 12 νήσος.

Ξενόγλωσση

- Abdallah-Pretceille M., 2004, *L'éducation interculturelle*, éditions PUF, première édition 1999, deuxième édition révisée, pp. 31-34.
- Abdelmalek Sayad, 2004, *The Suffering of the Immigrant*, Polity Press Ltd.
- Alland Jr. A., 2004, *Race in mind: Race, IQ and other Racisms*, Palgrave Macmillan, U. S.A.
- Apter D., 1977, "Political Life and Cultural Pluralism" in Tumin M., Plotch W., *Pluralism and Democratic Society*, Paeger, N.York, 1977, p.p. 43-48.
- Baker C., 1993, *Foundations of Bilingual education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd Philadelphia.
- Balibar E., 1988, "La forme nation: Histoire et idéologie" in Balibar E., Wallerstein I., *Race, Nation, Classe. Les identités ambiguës*, La Découverte, Paris.
- Barou J., 2000, "Modèles éducatifs nationaux et enfants d'immigrés", in VEI Enjeux, n° 120.
- Baubock R., 1996, "Introduction" in Baubock R., Heller A., Zolberg A. (eds), *The Challenge of Diversity. Integration and Pluralism in Societies of Immigration*, European Centre Vienna, Avebury.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, *Les Héritiers*, Editions de Minuit, Παρίσι.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris.
- Carozza D., Brown R., 2000, *Social identity processes: Trends in theory and research*, Sage, London.
- Clogg R. (ed), 2002, *Minorities in Greece. Aspect of a Plural Society*, Curran Publishing Services, Ltd, Norwich.
- Cornell St., Douglas H., 1998, *Ethnicity and Race: Making identities in a changing world*, Sociology for a new century, Pine Forge Press, Thousand Oaks –London- New Delhi.
- Desprez C., Varro G., 1991, "Le bilinguisme dans les familles" in *ENFANCE*, τ.45, n°4, Presses universitaires de France Paris.
- Diamantopoulou A., 2002, "Social inclusion of migrants a must", *Athens News*, 1/11/02.

- European Commision, 2004, *First Annuan Report on migration and integration*, COM(2004)811 final, Brussels.
- Eurydice, 2004, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Eurydice: le réseau d'information sur l'éducation en Europe, col. Enquête.
<http://www.eurydice.org>.
- Elias N., 1991, "Les transformations de 'l'équilibre Nous-Je'", in *La société des individus*, Fayard, Paris.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004. *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, ed., Eurydice, Direction Générale de l'éducation et de la culture.
- Herfuth M., Haart H. (eds), 1982, *Social Integration of Migrant Workers and Other Minorities, A Documentation of Current Research*, Pergamon Press.
- Ingvarson L., 1988, "Factors affecting the impact of in-service courses for teachers: Implications for policy", *Teacher and Teacher Education*, 4 (2), p. 139-155.
- International Association Education – UNESCO, 1995, *International Bureau of Education-Council of Europe. The International Basis for Intercultural Education, including Anti-racist and Human Rights Education*, UNESCO.
- King R., Lazaridis G., Tsardanidis Ch. (eds), 2000, *Eldorado or Fortress? Migration in Southern Europe*, Macmillan Press LTD, Great Britain.
- Koller B., 1994, "Social and Occupational Integration of Immigrants of German Origin in Germany", *Institut Fur Arbeitsmark_und Berufsforschung, Institute for Employment Research*, n. 9.
- Lorcerie F., 2001, *Sur la scolarisation des enfants d'immigrés en France*, www.arelc.org
- Lorcerie F., 2003, *L'école et le deft ethnique*, ESF, Paris.
- Mucchielli A., 1991, "Les méthodes qualitatives", Collection Que sais-je? P.U.F., Paris.
- Schnapper D , 1991, *La France de l'Intégration. Sociologie de la Nation en 1990*, ed. Gallimard, Paris.
- Suarez-Orozco C., Suarez-Orozco M., 2002, *Children of Immigration*, Harvard University Press.
- Συμβούλιο της Ευρώπης www.coe.int.
- Σύνοδος των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας www.coe.int.
- Silberman R., 2006, "Pourquoi des statistiques 'ethniques'. Introduction au colloque statistiques ethniques", Centre d'analyse stratégique, Paris, 19, Octobre, Actes, <http://www.strategie.gouv.fr> [ref. du 2006-11-02], p. 16-20.
- Stone J., 1997, *Race, Ethnicity, and Social Chance*, Duxbury Press, North Situate, Massachusetts, U.S.A.
- Tribalat, M., 1996, "La réussite au bac des jeunes d'origine étrangère", *Hommes et migrations*, Sept. n°1201, p. 35-42.
- United Nations, 1996, *Special Rapport on Religious Intolerance in Greece*, U.N.A/51/542Add.1/7.11.96.
- Witkin, H. A., 1967, "A cognitive-style approach to cross-cultural research" *International Journal of Psychology*, t. 4 p. 232-249.