

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**Α' ΚΥΚΛΟΣ ΜΕΤ/ΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ : «Η αντιστοιχία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας με την  
εκπαιδευτική πράξη στα ιδρυθέντα με το νόμο 2413/1996 Σχολεία  
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου  
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Δήμου Σαπών στο νομό Ροδόπης»**

**Επιβλέπων καθηγητής : Μ.Δαμανάκης**

**Μεταπτυχιακός Φοιτητής : Σπυριδάκης Γιάννης**

**ΡΕΘΥΜΝΟ 2002**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Α' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	6
1. Εισαγωγή.....	6
1.1. Οριοθέτηση του Αντικειμένου της έρευνας.....	8
1.2. Σκοποθεσία της έρευνας.....	10
1.3. Σκοπιμότητα και αξία της έρευνας.....	12
1.4 Διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων.....	13
2. Ανάλυση εννοιών.....	14
2.1. Το Αναλυτικό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα.....	14
2.2. Η οργάνωση της σχολικής ζωής.....	17
2.3. Η διαφορετικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και το εκπαιδευτικό υλικό.....	20
2.4. Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	22
3. Η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης.....	25
3.0. Θεωρητικά μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας.....	25
3.1. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία: εννοιολογική διασαφήνιση.....	28
3.2. Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	30
3.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	34
4. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	36
4.1 Μέτρα και ρυθμίσεις για τους «μειονεκτούντες» μαθητές στην Ελλάδα πριν το νόμο 2413/1996.....	37
4.2 Η αλλαγή του πνεύματος των θεσμικών ρυθμίσεων με το νόμο 2413/1996.....	39
5. Συζήτηση της βιβλιογραφίας.....	43
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	49
6. Η έρευνα.....	49
6.1 Η περιοχή.....	49
6.2 Το ιστορικό του σχολείου.....	51
6.3 Δείγμα και πληθυσμός.....	53
6.4. Μεθοδολογία της έρευνας και τεχνικές συλλογής δεδομένων.....	56
6.4.1. Η συλλογή ντοκουμέντων.....	56
6.4.2. Η επιτόπια εθνογραφική παρατήρηση.....	57
6.4.3. Η τεχνική της συνέντευξης.....	59
6.5 Τα στάδια της έρευνας.....	60
6.6. Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας.....	63
7. Δεδομένα της έρευνας.....	65
7.1 Δεδομένα της συλλογής ντοκουμέντων.....	66
7.2 Δεδομένα της επιτόπιας εθνογραφικής παρατήρησης.....	67
7.3 Δεδομένα των συνεντεύξεων.....	68
7.4 Κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση των δεδομένων.....	69

8. Παρουσίαση, ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων .....	70
8.1. Το θεσμικό πλαίσιο και ειδικότερα το Αναλυτικό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα. 70	
8.1.1. Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	76
8.2 Το εκπαιδευτικό υλικό .....	80
8.3 Η κατάρτιση κι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	84
8. 4. Η οργάνωση της σχολικής ζωής, οι μορφές εκπαίδευσης και οι δραστηριότητες που τη συνθέτουν. ....	89
8.4.1. Παράλληλες μορφές εκπαίδευσης: Οι τάξεις υποδοχής και η ενισχυτική διδασκαλία .....	89
8.4.2. Το «ολοήμερο» σχολείο .....	94
8.4.3. Η θεατρική ομάδα και η σχολική εφημερίδα .....	97
8.4.4. Το Μουσικό Τμήμα .....	101
8.5 Άλλα ευρήματα.....	106
8.5.1. Οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών .....	106
8.5.2 Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές εντός και εκτός της σχολικής ζωής .....	109
8.5.3. Οι γονείς των μαθητών και το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική διαδικασία.....	112
8.5.4. Κοινωνικοπολιτισμική διαφοροποίηση και μαθητική διαρροή. ....	115
9. Συμπεράσματα και προτάσεις .....	124
Βιβλιογραφία.....	127

## Παράρτημα

1. α) Πίνακας φοιτούντων μαθητών ανά χώρα και τμήμα στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Σαπών κατά το σχολικό έτος 2000- 01.  
β) πίνακας φοιτούντων μαθητών κατά τα σχολικά έτη 1989/90 – 2000/01 στο Δημοτικό Σχολείο Σαπών.  
γ) Γράφημα φοιτούντων μαθητών κατά τα σχολικά έτη 1989/90 – 2000/01 στο Δημοτικό Σχολείο Σαπών.
  
2. Ωρολόγιο πρόγραμμα του Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Σαπών
3. Φ 10/20/Γ1/708 (7-9-1999)
4. Φ 1/29/Γ1/663 (23-8-2000)
5. Φ 2/378/Γ1/1124 (14-12-1994)
6. Πρόγραμμα της ενισχυτικής διδασκαλίας στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Σαπών κατά το σχολικό έτος 2000- 01.
7. Πρόγραμμα της τάξης υποδοχής Ε1.
8. Φ 13.1/805/Γ1/944
9. Γ1/884/1998
10. Σχολική εφημερίδα
11. Σχολική εφημερίδα
12. Σχολική εφημερίδα
13. Αναλυτικό Πρόγραμμα των τμημάτων μουσικής παιδείας
14. Πίνακας 1: Σχολική ροή στις τάξεις Α' Γυμνασίου 1997-98 και Β' Γυμνασίου 1998-99  
Πίνακας 2: Σχολική ροή στις τάξεις Α' Γυμνασίου 1998-99 και Β' Γυμνασίου 1999-00  
Πίνακας 3: Σχολική ροή στις τάξεις Α' Γυμνασίου 1999-00 και Β' Γυμνασίου 2000-01  
Πίνακας 4: Σχολική ροή στις τάξεις Β' Γυμνασίου 1997-98 και Γ' Γυμνασίου 1998-99  
Πίνακας 5: Σχολική ροή στις τάξεις Β' Γυμνασίου 1998-99 και Γ' Γυμνασίου 1999-00

*Πίνακας 6: Σχολική ροή στις τάξεις Β' Γυμνασίου 1999-00 και Γ' Γυμνασίου 2000-01*

*Πίνακας 7: Σχολική ροή στις τάξεις Α' Λυκείου 1997-98 και Β' Λυκείου 1998-99*

*Πίνακας 8: Σχολική ροή στις τάξεις Α' Λυκείου 1998-99 και Β' Λυκείου 1999-00*

*Πίνακας 9: Σχολική ροή στις τάξεις Α' Λυκείου 1999-00 και Β' Λυκείου 2000-01*

*Πίνακας 10: Σχολική ροή στις τάξεις Β' Λυκείου 1997-98 και Γ' Λυκείου 1998-99*

*Πίνακας 11: Σχολική ροή στις τάξεις Β' Λυκείου 1998-99 και Γ' Λυκείου 1999-00*

*Πίνακας 12: Σχολική ροή στις τάξεις Β' Λυκείου 1999-00 και Γ' Λυκείου 2000-01*

#### 15. Το σχέδιο της συνέντευξης

## ***A' ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ***

### ***1. Εισαγωγή***

Οι ραγδαίες πολιτικο – οικονομικές εξελίξεις των τελευταίων ετών στην Ευρώπη, αλλά και παγκόσμια, έχουν ποικίλες επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία με τη μαζική εισροή αλλοδαπών και παλιννοστούντων κατά τη δεκαετία του 1990 κυρίως, δημιουργήθηκε μια κατάσταση που αντικατοπτρίζει μια μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών.

Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων μέσα στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας έχει επιπτώσεις πολιτικές οικονομικές κοινωνικές και εκπαιδευτικές.

Η εν λόγω εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει αυτές τις εκπαιδευτικές επιπτώσεις και να συμβάλει, όσο είναι δυνατόν στον επιστημονικό διάλογο περί διαπολιτισμικότητας, και της προσπάθειας διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα<sup>1</sup>.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας μας οικοδομείται το θεωρητικό πλαίσιο της. Αρχικά (Κεφ. 1) οριοθετείται το αντικείμενο της έρευνάς μας, διατυπώνονται οι γενικοί σκοποί της η σκοπιμότητα της και διαμορφώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στη συνέχεια (Κεφ. 2) αναλύονται κάποιες βασικές έννοιες οι οποίες σχετίζονται με τα ερευνητικά μας ερωτήματα, όπως το Αναλυτικό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, το παραπρόγραμμα και η οργάνωση της σχολικής ζωής, το εκπαιδευτικό υλικό καθώς και η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως βασικοί παράγοντες για τη διαχείριση της διαφορετικότητας του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών.

---

<sup>1</sup> «Σύμφωνα με υπολογισμούς του Ειδικού Γραμματέα Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ανήρχετο το σχολικό έτος 1999/00 σε 74.136 (11,5%) στο Δημοτικό και 25.189 (6,7%) στο Γυμνάσιο», (Δαμανάκης Μ., 2001, υποσ. 1.).

Ακολουθεί η θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κεφ.3) με αναφορά στα σημαντικότερα θεωρητικά μοντέλα πολυπολιτισμικότητας, την εννοιολογική διασαφήνιση των βασικών όρων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας. Την περιγραφή και ανάλυση των αρχών και στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ακολουθεί μία προσέγγιση των θεωρητικών προσεγγίσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Το θεωρητικό μέρος κλείνει με το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Κεφ. 4), και με τη συζήτηση της βιβλιογραφίας (Κεφ. 5).

Στο Β' μέρος (Εμπειρική Έρευνα) δίνεται (Κεφ. 6) η ταυτότητα της έρευνας το ιστορικό του σχολείου, στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα καθώς και η μεθοδολογία της (δείγμα πληθυσμός, τεχνικές συλλογές δεδομένων, στάδια της έρευνας, οι δυσκολίες και οι περιορισμοί της).

Τα δεδομένα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από τις τρεις τεχνικές που αξιοποιήθηκαν, καθώς και η κατηγοριοποίηση και η ταξινόμηση τους περιγράφονται στο 7<sup>ο</sup> Κεφάλαιο.

Στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση, η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα (Κεφ. 8.1 ως 8.4) και στο κεφάλαιο 8.5 γίνεται μια προσπάθεια ερμηνευτικής προσέγγισης κάποιων επιπρόσθετων εμπειρικών ευρημάτων.

Στο τελευταίο κεφάλαιο (Κεφ. 9) επιχειρείται μία συνολική σύνθεση των στοιχείων που προέκυψαν από την έρευνα του θεωρητικού και εμπειρικού υλικού και η προσπάθεια διατύπωσης κάποιων προτάσεων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και με τα παρεμφερή ζητήματά της.

## 1.1. Οριοθέτηση του Αντικειμένου της έρευνας.

Η εξέλιξη και η διεύρυνση του μεταναστευτικού φαινομένου, συμπεριλαμβανομένης και της παλιννόστησης, έχει ποικίλες επιπτώσεις και για τη χώρα μας, ως χώρας υποδοχής. Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενο τις τις συνέπειες και τις προκαλούμενες αλλαγές της σύγχρονης μετανάστευσης, όπως αυτές αντανακλώνται σε μια από τις πολλές όψεις του ευρύτερου κοινωνικού γίγνεσθαι, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Αντικείμενο της έρευνας, επομένως, αποτελεί η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως αυτή συνθέεται και συν-δομείται, ως αποτέλεσμα της επίδρασης του θεσμικοπολιτικού πλαισίου και της σχετικής παιδαγωγικής θεωρίας. Βασικός κορμός της έρευνας μας είναι η σχέση, η αλληλεπίδραση και η ανατροφοδότηση (feedback) του τρίπτυχου παιδαγωγική θεωρία, εκπαιδευτική νομοθεσία (πολιτική) και εκπαιδευτική πράξη, στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία και αποτελούν το πεδίο της έρευνας.

Η έμφαση θα δοθεί στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη, ως παράγοντα ικανού να αναδείξει και να φωτίσει τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης της παιδαγωγικής, και συγκεκριμένα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας (προσέγγισης), και της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή διατυπώνεται κι εκφράζεται στο νόμο 2413/1996 «για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση<sup>2</sup>». Η ουσία, δηλαδή, της έρευνας αφορά στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης σε συγκεκριμένο χωροχρονικό συγκείμενο.

Συγκεκριμένα η έρευνα θα εστιαστεί στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικό-Γυμνάσιο), ωστόσο θα εμβαθύνει περισσότερο στο Δημοτικό. Η έρευνα είναι, όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, μια μελέτη περίπτωσης. Η περίπτωση που θα προσεγγίσουμε ερευνητικά για τη εξακρίβωση της αντιστοιχίας ή μη, της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης και του θεσμικού πλαισίου που διέπει την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, είναι η περίπτωση του Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου<sup>3</sup> του Δήμου Σαπών στο νομό Ροδόπης, ενώ θα

---

<sup>2</sup> «Ο νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το πλαίσιο για την εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική πρακτική για τους νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες, αλλά δεν ισοδυναμεί με αυτές.» (Δαμανάκης Μ., 1997, σελ.79)

<sup>3</sup> Για λόγους οικονομίας, αντί για τον όρο «σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», χρησιμοποιούμε τον όρο «διαπολιτισμικά σχολεία».



επιχειρηθεί και μια σκιαγράφιση της ροής των μαθητών στην βασική-υποχρεωτική εκπαίδευση, κυρίως μέσα από αριθμητικά στοιχεία που αφορούν στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο του εν λόγω Δήμου.

Το Διαπολιτισμικό Δημοτικό του Δήμου Σαπών, αλλά και το Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο και το Διαπολιτισμικό Λύκειο που δε θα απασχολήσουν, τουλάχιστον άμεσα την έρευνα μας, ήταν παλιότερα δημόσια σχολεία και με την ψήφιση του νόμου 2413/1996, μετατράπηκαν σε Διαπολιτισμικά, όπως άλλωστε και αρκετά άλλα σχολεία<sup>4</sup>. Αυτό βέβαια συνέβη διότι ο Δήμος Σαπών εγκολπώνει στη μικρή κοινωνία του διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, και όπως είναι φυσικό το πολυπολιτισμικό προφίλ του ημιαστικού αυτού κοινωνικού χώρου, μεταφέρεται και στη σχολική κοινωνία.

Ειδικότερα, το διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο Σαπών, το οποίο χτίστηκε το 1926 από πρόσφυγες, με τη συμπλήρωση των 70 χρόνων λειτουργίας του μετονομάστηκε σε διαπολιτισμικό το 1996. Το 1998 εγκαινιάστηκε το καινούριο κτίριο από τον τότε Υπουργό Παιδείας, και σήμερα φοιτούν σε αυτό 291 μαθητές. Από αυτούς οι 87 μόνο είναι ντόπιοι (γηγενείς), οι 204 είναι «παλιννοστούντες» από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ενώ φοιτούν σε αυτό και 3 (γηγενείς) μουσουλμάνοι μαθητές, αφού στις Σάπες λειτουργεί ξεχωριστό μειονοτικό σχολείο για αυτούς τους μαθητές.

Από τους παραπάνω αριθμούς μπορεί εύκολα να διαπιστώσει κανείς και τους λόγους επιλογής της διεξαγωγής της έρευνας στο συγκεκριμένο σχολείο. Άλλωστε ο νομός Ροδόπης και ολόκληρη η Θράκη, όπου βρίσκονται οι Σάπες, έχει τις γνωστές ιδιαιτερότητες και λόγω της ύπαρξης του μουσουλμανικού στοιχείου, αλλά και της παρουσίας πολλών παλιννοστούντων, που μαζί με το γηγενή πληθυσμό, συνθέτουν ένα πολυπολιτισμικό τοπίο<sup>5</sup>. Αξίζει να σημειώσουμε επίσης, ότι το ενδιαφέρον του γράφοντα κίνησε και το γεγονός, το οποίο ήδη προαναφέρθηκε, ότι δηλαδή έχουμε τρία διαπολιτισμικά σχολεία (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) συγκεντρωμένα σε έναν μικρό Δήμο. Στην τελική απόφαση για διεξαγωγή της έρευνας στο συγκεκριμένο σχολείο, συνέβαλαν και κάποιοι τεχνικοί / οργανωτικοί λόγοι, οι οποίοι αφορούν

---

<sup>4</sup> Βλ. σχετικά: Κάτσικας Χ., Πολίτου Ε., 1999, σελ. 181.

<sup>5</sup> Πρόσφατα μετονομάστηκε ακόμη ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο σε σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νομό Ροδόπης, το δημοτικό σχολείο της κωμόπολης του Ιάσμου.

στην εύκολη σχετικά πρόσβαση του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας και την ελαχιστοποίηση κάποιων πρακτικών προβλημάτων.

Θα μελετηθεί, επομένως, στο συγκεκριμένο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2000-2001, κατά πόσο αυτό το σχολείο είναι πραγματικά διαπολιτισμικό, ή είναι μόνο «κατ' ευφημισμό» διαπολιτισμικό, διότι ο νόμος 2413/1996 διαγράφει απλά ένα πλαίσιο λειτουργίας και εμείς οφείλουμε να το διερευνήσουμε, να εξακριβώσουμε δηλαδή αν υφίσταται διαπολιτισμοποίηση της σχολικής ζωής, σε ποιο βαθμό, καθώς και τις διαδικασίες και τις πρακτικές που την τεκμηριώνουν ή όχι.

Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι για τη σφαιρική προσέγγιση του θέματος είναι αναγκαία η αναφορά και η διεξοδική ανάλυση των σημαντικότερων σημείων του σχετικού νομοθετικού πλαισίου, μια ανάλυση που δε φιλοδοξεί να αναλύσει και να ερμηνεύσει την εκπαιδευτική πολιτική στο σύνολο της, αλλά να μας διαφωτίσει κυρίως για τις δυνατότητες που προσφέρει ο νόμος 2413/1996, ώστε να ανιχνεύσουμε και να τεκμηριώσουμε τις πιθανές αντιφατικές του πτυχές.

Επιπλέον για την αρτιότερη στοιχειοθέτηση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας θα ανατρέξουμε και στην διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία, η οποία θα παράσχει τα εννοιολογικά εργαλεία και το θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με τα οποία θα προβούμε στην διεξαγωγή και αποπεράτωση της έρευνας, καθώς και στην ανάλυση και ερμηνεία του θεσμικού πλαισίου. Για το θεσμικό - πολιτικό πλαίσιο όμως και για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση θα αναφερθούμε εκτενέστερα στα επόμενα κεφάλαια.

## **1.2. Σκοποθεσία της έρευνας.**

Σκοπός της σχεδιαζόμενης έρευνας είναι η προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Σαπών, και η αντιστοιχία της με την εκπαιδευτική νομοθεσία που τη διέπει, καθώς και με την σχετική διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση.

Συγκεκριμένα, η στοχοθεσία της έρευνας αφορά στη διερεύνηση των παραγόντων-μερών, που συνθέτουν την εκπαιδευτική διαδικασία στην ολότητα της. Οι ειδικότεροι στόχοι της έρευνας μας, από τους οποίους εκπορεύονται και τα ερευνητικά μας ερωτήματα (βλ. κεφ. 1.4. «Διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων»), έχουν ως εξής:

- α) Περιγραφή και μελέτη των «δυνατοτήτων» που προσφέρει στους μαθητές το Α.Π. του συγκεκριμένου «διαπολιτισμικού» σχολείου.
- β) Καταγραφή και κριτική προσέγγιση της επιλογής των μορφωτικών περιεχομένων-μαθημάτων, όπως αυτή διαφαίνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του υπό διερεύνηση σχολείου, καθώς και στις διάφορες μορφές εκπαίδευσης, (τάξεις υποδοχής, ενισχυτική διδασκαλία, κ.α.) που συνθέτουν την οργανωτική δομή και λειτουργία του σχολείου.
- γ) Διακρίβωση της καταλληλότητας ή μη του διδακτικού υλικού, αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια, τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη μιας ποιοτικής αναβάθμισης της μορφωτικής διαδικασίας<sup>6</sup>, κ.α.
- δ) Σκιαγράφηση του εκπαιδευτικού προφίλ του διδακτικού προσωπικού, της παιδαγωγικής τους κατάρτισης και της όποιας επιμόρφωσής τους.
- ε) Παρατήρηση, περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία της οργάνωσης της σχολικής ζωής, στο σύνολο της, όπως αυτή εκδηλώνεται και εκφράζεται μέσα από διαδικασίες εντός και εκτός του επίσημου σχολικού προγράμματος (μάθημα, διάλειμμα, σχολικές γιορτές, θεατρική ομάδα, σχολική εφημερίδα, και άλλα), καθώς κι από τις συμμετοχικές διαδικασίες (Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων).

Ας σημειωθεί ότι η έρευνα επικεντρώνεται στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό, όμως πρέπει να διευκρινίσουμε ότι θα επιχειρηθεί η προσέγγιση της βασικής / υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο σύνολο της, και συγκεκριμένα της πιθανής εγκατάλειψής της από κάποιους μαθητές, μέσα από τη μελέτη αριθμητικών στοιχείων που αφορούν στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Σαπών και τα οποία πιθανόν να μας διαφωτίσουν σχετικά.

Όπως έχουμε προαναφέρει, η έρευνα εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό συγκείμενο, αναφέρεται δηλαδή στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο του Δήμου Σαπών κατά το σχολικό έτος 2000-2001, το οποίο σχολείο λειτουργεί, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο που ορίζει ο νόμος 2413/1996. Σε αυτό το σημείο κρίνουμε σκόπιμο να προσεγγίσουμε τα θεωρητικά ζητήματα που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το υπό μελέτη θέμα μας, όπως ανακύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία<sup>7</sup>, και στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να οριοθετήσουμε με σαφήνεια το

<sup>6</sup> Ο όρος «ποιοτική αναβάθμιση» χρησιμοποιείται και στην υπουργική απόφαση της 18/9/1998 με θέμα: *Μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (Φ 10/35/Γ1/1058).

<sup>7</sup> «Η αναζήτηση και η συλλογή πληροφοριών (...), η οργάνωση της ανάγνωσής τους και η λήψη σχετικών σημειώσεων, αποτελούν ένα σημαντικό στάδιο σε κάθε ερευνητική διαδικασία. Η

θεωρητικό πλαίσιο, που θα αποτελέσει τον «οδηγό» στη δρομολόγηση μιας ορθολογικής πορείας της διεξαγωγής της έρευνας.

### **1.3. Σκοπιμότητα και αξία της έρευνας**

Η σκοπιμότητα και η αξία της παρούσας έρευνας, έγκειται στο ότι φιλοδοξεί να συνεισφέρει, όσο της επιτρέπει το εύρος της στον επιστημονικό προβληματισμό σχετικά με ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα που αφορούν στο θεσμικό – εκπαιδευτικοπολιτικό επίπεδο, στο θεωρητικό επίπεδο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης.

Ο πρώτος λόγος που στοιχειοθετεί τη σκοπιμότητα της έρευνας μας λοιπόν, είναι η συνδυασμένη μελέτη και προσέγγιση των τριών αυτών προαναφερθέντων επιπέδων. Ο δεύτερος λόγος αφορά στο ότι η έρευνα μας αποτελεί μελέτη μιας χαρακτηριστικής περίπτωσης, ενός δημοτικού σχολείου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία θα μας βοηθήσει να αντιμετωπίσουμε ρεαλιστικά την εκπαιδευτική πράξη με τα κριτήρια μιας μεγαλόπνοης παιδαγωγικής θεωρίας, όπως είναι η διαπολιτισμική. Το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται στον επαρχιακό χώρο, μακριά, και γεωγραφικά τουλάχιστον ξεκομμένο, από τα μεγάλα αστικά πανεπιστημιακά και ερευνητικά κέντρα στην ευαίσθητη από πολλές απόψεις πολυπολιτισμική περιοχή της Θράκης.

Τέλος με την ίδρυση είκοσι και πλέον σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη την ελληνική επικράτεια, θεωρούμε πως είναι αναγκαίο να διερευνηθεί κατά πόσο ο θεσμός αυτός λειτουργεί σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές και μορφωτικές ανάγκες της πολυπολιτισμικής ελληνικής κοινωνίας. Ευελπιστούμε η συγκεκριμένη έρευνα να δώσει έναυσμα για παραπλήσιες, ή ακόμα και ευρύτερες μελέτες στο πεδίο των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

---

συγκρότηση πλούσιας τεκμηρίωσης σχετικά με το θέμα της έρευνας, επηρεάζει όλα τα στάδια της έρευνας. (Βάμβουκας Μ., 1998, σελ.105.)

#### 1.4 Διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων

Στην προσπάθειά μας για ανάδειξη του τρόπου, με τον οποίο μπορεί να ερμηνευθεί το θεσμικό πλαίσιο, όπως ρυθμίζεται με το νόμο 2413/1996, και της αντιστοιχίας της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, σε συγκεκριμένο σχολείο και συγκεκριμένες συνθήκες, καταλήγουμε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Είναι το θεσμικό πλαίσιο και ειδικότερα το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα του συγκεκριμένου σχολείου ευέλικτο και διαπολιτισμικό, σύμφωνα με τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής θεωρίας;
2. Το διδακτικό υλικό είναι διαφοροποιημένο, σύμφωνα με τις ανάγκες του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών;
3. Το διδακτικό προσωπικό έχει την απαιτούμενη κατάρτιση και επιμόρφωση, ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει στις ανάγκες ενός πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού;
4. Στις διάφορες εκδηλώσεις της σχολικής ζωής, και στον τρόπο που αυτή οργανώνεται (σχολικές εορτές, θεατρικές ομάδες ή άλλες δραστηριότητες κ.α.), υπάρχει η δυνατότητα για ισότιμη συμμετοχή και έκφραση των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης;

## *1. Ανάλυση εννοιών*

Για την ουσιαστική πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής / μορφωτικής διαδικασίας, πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, που όχι μόνο θα διασφαλίζουν τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση, αλλά διαρκώς θα την ενθαρρύνουν και θα την προσαρμόζουν στις πολυπολιτισμικά διαμορφωμένες και διαμορφούμενες ανάγκες των μαθητών.

Η σχολική ζωή στο σύνολο της πρέπει να διαχέεται από το πνεύμα της διαπολιτισμικότητας (Δαμανάκης Μ., 1997, σελ.110), κάτι που ακούγεται γοητευτικό, στην πραγματικότητα όμως μπορεί να είναι πολύ δύσκολο, ακόμα και ανέφικτο.

Για να μην υποπέσουμε στο σφάλμα της αοριστολογίας και των μεγαλεπήβολων φιλοσοφικών διατυπώσεων περί διαπολιτισμικότητας, θα επιχειρήσουμε να καθορίσουμε και να αναλύσουμε, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια, τους σημαντικότερους παράγοντες, που συνθέτουν την εκπαιδευτική διαδικασία, και την αναγκαιότητα προσαρμογής τους στα πολυπολιτισμικά δεδομένα, για την επίτευξη μιας ουσιαστικής διαπολιτισμικότητας.

Οι θεωρητικές συζητήσεις για τη στροφή του εκπαιδευτικού συστήματος προς μια ουσιαστική διαπολιτισμικότητα, έχουν επικεντρωθεί γύρω από τους εξής κύριους άξονες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τους οποίους και έχουμε συμπεριλάβει, όπως φάνηκε, στις ερευνητικές μας υποθέσεις: αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, εκπαιδευτικό υλικό, κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οργάνωση της σχολικής ζωής, και γενικά όλες οι διαδικασίες και οι εκδηλώσεις που φανερά ή μη, συνθέτουν το εκπαιδευτικό γίνεσθαι.

### **2.1. Το Αναλυτικό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα**

Το Α.Π. καταρχήν, ως πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να είναι ευέλικτο και διαπολιτισμικό, σύμφωνα με τη διαπολιτισμική θεωρία. Για να γίνουμε όμως πιο συγκεκριμένοι πρέπει να διασαφηνίσουμε την έννοια του

Αναλυτικού Προγράμματος γενικά, και στη συνέχεια την έννοια του διαπολιτισμικού Αναλυτικού Προγράμματος.

Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος συχνά παρουσιάζεται συγκεχυμένη, ακόμα και στην επιστημονική βιβλιογραφία, αφού υπάρχει πληθώρα εννοιολογικών προσεγγίσεων και διαφόρων εγχειρημάτων διασαφήνισης, και καθορισμού της έννοιας του Α.Π.

Θα προσπαθήσουμε να αποφύγουμε τον κίνδυνο να αναλωθούμε στη συζήτηση, ή την απλή παράθεση των δεκάδων ορισμών, που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την έννοια του Α.Π. Αξίζει να αναφέρουμε, όμως, ότι στη βιβλιογραφία συναντούμε την έννοια του Α.Π. στη στενή και στη ευρεία του έννοια.

Στην ευρεία του έννοια, το Α.Π. ορίζεται ως «ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, ή ένα διάγραμμα ύλης για έναν ολόκληρο κύκλο σπουδών, στα πλαίσια ορισμένου επιστημονικού κλάδου, ή στα πλαίσια ορισμένων επιστημονικών κλάδων, ακόμα και ολόκληρη σειρά και περιεχόμενο μαθημάτων πολλών κύκλων σπουδών». (Alexander, Saylor, Lewist, στο Χαραλάμπους Η., 1995, σελ. 130).

Οι Βρεττός και Καψάλης (Χαραλάμπους Η., 1995), το ορίζουν ως ένα επαγγελματικό εργαλείο για την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, που υπαγορεύει στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να κάνει, και πότε να το κάνει.

Αξίζει να αναφερθούμε στο διαχωρισμό που κάνει ο Stenhouse (Χαραλάμπους Η., 1995, σελ.31), ανάμεσα στις προθέσεις, τους σχεδιασμούς και σε όσα επιδιώκονται, με αυτά που πραγματικά συμβαίνουν τελικά στο σχολείο, αφού η πραγματικότητα πολύ πιθανόν να διαφέρει από την πρόθεση, αν αναλογιστούμε ότι από τη φύση της η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται και διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες, ανθρώπινους και μη, και αρκετές φορές μη προβλέψιμους.

Εμείς θα δεχτούμε στην παρούσα φάση, μια ερμηνεία του Α.Π., στη στενή του έννοια, ως τον «άνωθεν» σχεδιασμό των στόχων και των μεθόδων της διδακτέας ύλης (Taylor 1968, στο Χαραλάμπους., 1995), που αποσκοπεί σε συγκεκριμένα προαποφασισμένα μαθησιακά αποτελέσματα.(Johnson 1967, και Inlow 1966, στο Χαραλάμπους Η., 1995).

Επίσης θεωρούμε και εκλαμβάνουμε το Α.Π., ως την έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή μετουσιώνεται και εξειδικεύεται στο σχεδιασμό συγκεκριμένων επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων μάθησης<sup>8</sup>.

Σ' αυτό το σημείο θα αναφερθούμε στην αναγκαιότητα διαπολιτισμοποίησης του Α.Π. στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (βλ. α' ερευνητικό ερώτημα), αφού διευκρινίσουμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκλαμβάνεται στην έρευνα μας ως συστατικό και αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικοπολιτικού θεσμικού πλαισίου.<sup>9</sup>

Οι σύγχρονες εξελίξεις στην κοινωνία, με την ραγδαία τεχνολογική και επιστημονική πρόοδο, τον καταϊγισμό πληροφοριών και την πληθώρα των γνώσεων και των ερεθισμάτων, που καλείται ο σύγχρονος άνθρωπος να διαχειριστεί, επιτάσσει ριζικές αλλαγές και στην κοινωνία, αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως το θεσμικό πλαίσιο των γενικών σκοπών και ειδικών στόχων της εκπαίδευσης, οφείλει να διαμορφώνεται να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται, σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας.

Αν αναλογιστούμε ότι οι σύγχρονες κοινωνίες και συγκεκριμένα η ελληνική, έχουν γίνει πολυπολιτισμικές, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων πρέπει να δρομολογηθεί και προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η διαπολιτισμοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων μπορεί να επιτευχθεί καταρχήν με τη διαπολιτισμοποίηση των προγραμμάτων σπουδών και πιο συγκεκριμένα:

α) μέσω του εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς των μειονοτήτων και της εισαγωγής των γλωσσών τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα.

β) και μέσω της θεώρησης των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές οπτικές γωνίες (Δαμανάκης, 1998).

---

<sup>8</sup> Για την έννοια του Α.Π., βλ. σχετικά: Φλουρής Γ., 1997, σσ. 9-12

<sup>9</sup> Για το συνολικό θεσμικό πλαίσιο που αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα (νόμος 2413/1996) θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω, σε ξεχωριστό κεφάλαιο.



Το Αναλυτικό Πρόγραμμα βέβαια, είναι αυτό που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, στο οποίο μπορούμε να διαγνώσουμε τις επιλογές των μορφωτικών περιεχομένων.

## 2.2. Η οργάνωση της σχολικής ζωής

Οι διάφορες εκδηλώσεις και δραστηριότητες, που συντελούνται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα κι έξω από τη σχολική τάξη, είτε είναι προγραμματισμένες είτε όχι, είναι αυτές που συνθέτουν τη συνολική εικόνα της σχολικής ζωής.

Πέρα από την αμιγώς σχολική ώρα του μαθήματος, υπάρχουν και κάποιες άλλες δραστηριότητες και εκδηλώσεις της σχολικής ζωής, που αν δεν δείξουμε γι' αυτές το απαιτούμενο ενδιαφέρον, η προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αν δεν είναι εσφαλμένη, σίγουρα θα είναι ελλιπής. Είναι χρήσιμο και μάλιστα επιβεβλημένο, σε μια μελέτη περίπτωσης, όπως η συγκεκριμένη, να προσεγγίσουμε και αυτές τις πτυχές της σχολικής πραγματικότητας, ώστε η προσέγγιση μας να αναδείξει και να φωτίσει, συνολικά, όλες τις όψεις του υπό μελέτη θέματος.

Οι εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείου, από τις πιο τυπικές και συνήθειες, που περιλαμβάνουν την ώρα του μαθήματος, το διάλειμμα, το τελετουργικό της πρωινής προσευχής, τις καθιερωμένες σχολικές γιορτές κ.α., αλλά και άλλες δραστηριότητες που εκπηγάζουν από πρωτοβουλίες μαθητών εκπαιδευτικών, ή και συλλόγων, δεν πρέπει να μας αφήνουν αδιάφορους, αν θέλουμε πραγματικά να περιγράψουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τη σχολική ζωή σε όλο της το εύρος.

Ο τρόπος που οργανώνεται ο σχολικός χώρος και χρόνος, οι διάφορες, ή και διαφοροποιημένες ακόμα μορφές εκπαίδευσης, που πιθανόν να λειτουργούν, ή να προωθούνται, οι συμμετοχικές διαδικασίες που αφορούν στους μαθητές, στους δασκάλους και στους γονείς των μαθητών και γενικά ότι συμβαίνει εντός και εκτός σχολικού προγράμματος, οφείλουμε να το διερευνούμε σε όλες του τις διαστάσεις.

Όλα όσα αναφέρουμε σχετίζονται άμεσα, ή έμμεσα, με την έννοια του παραπρογράμματος, ή κρυφού προγράμματος. Πολλές φορές οι επιδιωκόμενοι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος, στο οποίο αναφερθήκαμε μπορεί να παραποιούνται

(Μελά – Παπαδοπούλου Β., 1999, σελ. 69-77), ή να μεταλλάσσονται από κάποιες λανθάνουσες διαδικασίες ή τρόπους μάθησης, που αναγάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο.

Ειδικότερα το παραπρόγραμμα, μπορεί να είναι «όσα μαθαίνουν τα παιδιά σε κάθε σχολική τάξη ανεξάρτητα από τα μαθήματα τους» (Κυνηγός Ν., 1985, σελ.), «η μάθηση που δεν προβλέπεται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και δε συνειδητοποιείται ως τέτοια» (Μαυρογιώργος Γ., 1983, σσ. 74-81), ή ακόμα μπορεί να αντικατοπτρίζει και τον όρο «ιδεολογία», ώστε να προσεγγίζεται η εκπαιδευτική πραγματικότητα και πρακτική, ως ιδεολογία.<sup>10</sup>

Το θέμα, ωστόσο, του παραπρογράμματος είναι ευρύ και πολύπλοκο, έχει δημιουργήσει πολλές συζητήσεις και έχει εγγραφεί στη σχετική βιβλιογραφία, ειδικά από πολλές και διαφορετικές οπτικές κάθε φορά, και γι' αυτό το λόγο θα αποφύγουμε να επεκταθούμε περισσότερο, μπροστά στον κίνδυνο να ξεφύγουμε απ' το θέμα μας. Όπως αναφέρει κι ο Μαυρογιώργος, (2000, σσ. 135-146), «μπορούμε να ανοίξουμε έναν ατέλειωτο κατάλογο θεμάτων παραπρογράμματος, χωρίς να μπορούμε να ισχυριστούμε ότι έχουμε εξαντλήσει τον αντίστοιχο τομέα».

Χωρίς να παραβλέψουμε τη σημασία του κρυφού προγράμματος, οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι αυτό καθαυτό το παραπρόγραμμα δεν θα απασχολήσει την έρευνα μας, διότι θα χρειαζόταν μια ολόκληρη έρευνα για να προσεγγίσει μόνο το συγκεκριμένο θέμα.

Αφορμώμενοι από το γεγονός ότι το παραπρόγραμμα δεν εντοπίζεται μόνο στις τάξεις, αλλά σε όλους τους χώρους του σχολείου, καθώς και στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σ' αυτό, όπως εκδρομές και γιορτές (Barnes D., 1978), στις συμμετοχικές διαδικασίες (π.χ. Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων), και στην οργάνωση της σχολικής ζωής γενικά (π.χ. μορφές εκπαίδευσης), καταλήγουμε ότι: η σχολική ζωή πρέπει να μελετηθεί εκτός από την οπτική των στοιχείων που την συνθέτουν, (θεσμικό πλαίσιο συμπεριλαμβανομένου του Α.Π., δάσκαλος-μαθητής κ.τ.λ.) και από την οπτική της διερεύνησης της ποιότητας και της οργάνωσης του σχολικού χώρου, της υλικοτεχνικής υποδομής και των δυνατοτήτων που προσφέρει, καθώς και των δραστηριοτήτων που εκπορεύονται από πρόσωπα, ή ακόμα και φορείς που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

---

<sup>10</sup> Τον όρο «ιδεολογία» τον προτείνει ο Νούτσος (1988, σσ. 32-44.), ως αντικατάσταση του όρου παραπρόγραμμα στα πλαίσια της κριτικής που άσκησε σ' αυτόν τον όρο.

Η προσέγγιση όλων των μερών που απαρτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, κι ο εντοπισμός των πολλαπλών εκφάνσεών της, μπορεί να μας οδηγήσει στη σύνθεση και την ανασύνθεση όλων των όψεων της σχολικής ζωής, ώστε να διαμορφώσουμε μια συνολική εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

### 2.3. Η διαφορετικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και το εκπαιδευτικό υλικό

Τα σχολικά εγχειρίδια και το εκπαιδευτικό υλικό γενικότερα, αποτελούν τα μέσα με τα οποία θα επιτευχθεί η εφαρμογή του Α.Π., και επομένως εκφράζουν, ή οφείλουν να εκφράζουν τους στόχους και τη φιλοσοφία του ΑΠ, αλλά και του ευρύτερου εκπαιδευτικοπολιτικού πλαισίου. Όπως αναφέρει ο Φλουρής (Φλουρής Γ., στο Παιδεία Ομογενών, 1999), «μια από τις βασικότερες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου είναι η υλοποίηση της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον ως μέσον εφαρμογής του Α.Π., προωθεί τα είδη γνώσης, τις πληροφορίες, τις στρατηγικές και τις στάσεις που επιθυμεί η εκάστοτε πολιτική ηγεσία».

Όσον αφορά τα διδακτικά εγχειρίδια πρέπει να σημειώσουμε ότι στη Ελλάδα έχουν αντικαταστήσει κάθε άλλη μορφή Α.Π., ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του διδακτικού χρόνου (75%-95%), διατίθεται στη διδασκαλία με σχολικά εγχειρίδια (όπ.π).

Στην πρωτοκαθεδρία του σχολικού εγχειριδίου, όσον αφορά το χρόνο χρησιμοποίησης του στα πλαίσια της μορφωτικής διαδικασίας, έχουμε να προσθέσουμε επίσης και κάποια ενδιαφέροντα πορίσματα ερευνών, σχετικά με το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων. Οι σχετικές έρευνες (Φλουρής Γ., Καλογιαννάκη Π., στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τευχ.23, 1996)

διαπίστωσαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια:

- Εστιάζονται στην προβολή της εθνικής παράδοσης και ιστορίας.
- Προωθούν αισθήματα πατριωτισμού και νομιμοφροσύνης.
- Γράφονται με προοπτική να εξυπηρετήσουν τα εθνικά συμφέροντα.
- Περνούν γνώσεις, υποβάλλουν ιδέες, και επιδιώκουν να διαμορφώσουν την εθνική συνείδηση και να συμβάλλουν στη διατήρηση του υπάρχοντος status quo.
- Διαστρεβλώνουν τα γεγονότα και δεν ανανεώνονται συχνά.
- Παρουσιάζουν τους άλλους λαούς με ένα πλήθος ανακριβειών, συμβάλλοντας έτσι στην άμεση και έμμεση υποβάθμισή τους.

- Δεν προωθούν την κριτική σκέψη και αναπόφευκτα οι μαθητές συμφωνούν με τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι συγγραφείς τους.
- Τα βιβλία, και συγκεκριμένα των κοινωνικών σπουδών, επικεντρώνονται σε εθνικές υποθέσεις, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην οικουμενική αλληλεξάρτηση των λαών, και στην ποικιλία και τον πλουραλισμό των πολιτισμών.

Αυτά τα στοιχεία των ερευνών, που παραθέσαμε παραπάνω, αναδεικνύουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού του περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων, αλλά και της αναθεώρησης του τρόπου και του εύρους χρησιμοποίησής τους κατά το διδακτικό χρόνο.

Το εκπαιδευτικό υλικό όμως, όπως προαναφέραμε δεν περιορίζεται μόνο στα διδακτικά εγχειρίδια και μόνο. Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να περιλαμβάνει διάφορα μέσα, που θα διευκολύνουν και θα βελτιώνουν τη διαδικασία της μάθησης, όπως εποπτικά μέσα, διάφορα εξωσχολικά βιβλία, χρησιμοποίηση ηλεκτρονικών υπολογιστών και άλλων σύγχρονων τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας.

Το εκπαιδευτικό υλικό γενικά, πρέπει να είναι πλούσιο και εναλλακτικό, ώστε να δίνει πολλαπλές επιλογές και στο δάσκαλο και στο μαθητή, ώστε να απεγκλωβίζεται η μορφωτική διαδικασία από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο. Με την ανάληψη εναλλακτικών πρωτοβουλιών μάθησης, εφόσον το εκπαιδευτικό υλικό είναι τέτοιο, που τις επιτρέπει και τις ενθαρρύνει, μπορεί να αρθεί η γνωστική μονολιθικότητα που καλλιεργείται με το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, κάτι που θα οδηγήσει τους μαθητές και στην ανάπτυξη των κριτικών τους ικανοτήτων και στη διεύρυνση των πνευματικών και γνωστικών τους οριζώντων.

Το εκπαιδευτικό υλικό λοιπόν, πρέπει να είναι σύγχρονο, να επιτρέπει και να δίνει τη δυνατότητα εναλλακτικών μορφών μάθησης, να εμπλουτίζεται και να αναβαθμίζεται, να αξιολογείται για να βελτιώνεται, και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας εποχής των ραγδαίων διαρκών και πολυεπίπεδων εξελίξεων, αλλά κυρίως στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών .

Όταν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως είναι και η Ελλάδα, φοιτούν στο εκπαιδευτικό σύστημα παιδιά διαφόρων εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων, τότε αντιλαμβανόμαστε το πόσο διαφοροποιημένες είναι οι ανάγκες ενός ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού. Η ύπαρξη αλλοδαπών, παλινοστούτων ομογενών, μουσουλμάνων και ντόπιων μαθητών, μπορεί και πρέπει να οδηγήσει σε

μια διαφορετική διαχείριση και προσέγγιση του παράγοντα «εκπαιδευτικό υλικό», για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Γιατί πιστεύουμε ότι, αν το εκπαιδευτικό υλικό είναι αναχρονιστικό για κάποιες διαφοροποιημένες από την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα ομάδες, τότε είναι αναχρονιστικό και για τους μαθητές-φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας. Άλλωστε, η πολιτισμική διαφοροποίηση – με την ευρεία έννοια του όρου- μπορεί να υφίσταται και ανάμεσα στα μέλη της ίδιας εθνοτικής ομάδας, αλλά ακόμα κι αυτό να μην δεχόμαστε, πρέπει να αντιληφθούμε ότι όταν μιλάμε για εκπαίδευση, εννοούμε την εκπαίδευση όλων και επομένως, πρέπει να προβλέπονται στο εκπαιδευτικό υλικό οι ανάγκες όλων.

Τα τελευταία χρόνια γίνονται κάποιες προσπάθειες στην Ελλάδα δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού, που αφορούν τους Ελληνόπαιδες του εξωτερικού, όπως αυτή στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών, από το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Για την επιμέρους αντιμετώπιση των εξειδικευμένων προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν διαφοροποιημένες πολιτισμικά και γλωσσικά ομάδες στην Ελλάδα, έχουν υλοποιηθεί τα εξής σημαντικότερα προγράμματα: α) για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων (Πανεπιστήμιο Αθηνών), για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και της σχολικής διαρροής των τσιγγανοπαίδων (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), και για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών (Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Οι «διαχειριστές» ωστόσο του εκπαιδευτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί της πράξης, οφείλουν να είναι οι ίδιοι πρώτα σε θέση να χρησιμοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό, να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, να είναι ενημερωμένοι, να απαγκιστρώνονται από το ένα σχολικό εγχειρίδιο, ώστε να οδηγούν και τους μαθητές σε ενεργητικές μορφές μάθησης και στην ενδυνάμωση της αυτενέργειάς τους.

#### **2.4. Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Αυτοί που καλούνται να είναι οι αγωγοί των θεσμικών ρυθμίσεων και μεταρρυθμίσεων, για μια διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, είναι οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί καλούνται να μετουσιώνουν τις εξαγγελίες των θεσμικών ρυθμίσεων και του Α.Π, μέσω του εκπαιδευτικού υλικού, σε πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί, καταρχήν, καλούνται να επιτελέσουν ένα ρόλο κοινωνικό, πολιτικό, αλλά και πολλές φορές ιδεολογικό. Καλούνται όμως και ως παιδαγωγοί, να αντιπαρέλθουν και να παρακάμψουν το ρόλο που 'κρατικά' τους έχει ανατεθεί, και να λειτουργήσουν ως ουσιαστικοί παιδαγωγοί, γιατί αυτός είναι κι αυτός πρέπει να είναι ο ρόλος τους, παιδαγωγικός. Θα ήταν άδικο και απαισιόδοξο να υποβιβάζουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού σε έναν άχαρο διαμεσολαβητή και διεκπεραιωτή των εκπαιδευτικοπολιτικών σχεδιασμών για την ισχυροποίηση και διαίωνιση της κυρίαρχης κουλτούρας.

Στην Ελλάδα, με τη μετάβαση από τη διετή Παιδαγωγική Ακαδημία στα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα τεταρτοετούς φοίτησης, επιτεύχθηκε η θεσμική εξασφάλιση μιας ευρύτερης χρονικά καταρχήν κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συνακόλουθα μιας καλύτερα οργανωμένης και πιο ποιοτικής μόρφωσης και κατάρτισης.

Στα ελληνικά Πανεπιστήμια σήμερα, και ιδιαίτερα στα πανεπιστήμια Κρήτης, Αιγαίου, Αθηνών, Πατρών, Ιωαννίνων και Θεσσαλονίκης, παρατηρείται μια δραστηριοποίηση σε θέματα διπολιτισμικής, διγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας. (Δαμανάκης Μ., 2001).

Δίνονται, επομένως, σ' αυτούς τους φοιτητές, που φοιτούν τα τελευταία χρόνια σ' αυτά τα Πανεπιστήμια, οι ευκαιρίες ενασχόλησης και κατάρτισης σε ζητήματα που σχετίζονται άμεσα, ή έμμεσα, με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

Παρόλα αυτά, οι θεωρητικές συζητήσεις για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική είναι πρόσφατες στην Ελλάδα, και ίσως ακόμα και σήμερα αδυνατούν να ξεπεράσουν κάποιες συγχύσεις ή ελλείψεις στη διασαφήνιση των στόχων και των θεωρητικών παραδοχών της, κάτι που την έχει εμποδίσει μέχρι σήμερα, να ωριμάσει, να εξελιχθεί και να οργανωθεί πιο συστηματικά, ως ένας από τους βασικούς και υποχρεωτικούς κλάδους της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Θεωρούμε ότι ακόμα και αυτοί, που ως φοιτητές είχαν την πολυτέλεια να παρακολουθήσουν κάποια πανεπιστημιακά μαθήματα, σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, έχουν την ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης, για να μπορούν ως εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί να ανταπεξέλθουν στις πολυσύνθετες και ιδιόμορφες ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης, και αυτό γιατί η σύνθεση της μπορεί να αλλάζει διαρκώς με την είσοδο μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης,

αλλά κυρίως γιατί η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως άλλωστε όλες οι κοινωνικές διαδικασίες, αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που απαιτεί διαρκείς προσαρμογές, αναπροσαρμογές, εμπλουτισμό, για τα οποία κύριος υπεύθυνος είναι ο δάσκαλος ως ο κατεξοχήν φορέας της αγωγής.

Αν σκεφτούμε ότι η πλειονότητα των ήδη υπηρετούντων δασκάλων, δεν έτυχε ποτέ κατά τη διάρκεια της κατάρτισης τους, να έχουν κάποια τριβή με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, αντιλαμβανόμαστε πόσο αναγκαία και πόσο επείγουσα είναι η απαίτηση οργανωμένων προσπαθειών ουσιαστικής επιμόρφωσης των δασκάλων, τόσο σε θεωρητικά ζητήματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, όσο και σε πρακτικά θέματα, διδασκαλίας και μεθοδολογίας, που ενδεχομένως να τους προβληματίζουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη στις πολυπολιτισμικές τάξεις, στις οποίες διδάσκουν.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης<sup>11</sup> χρηματοδότησε ένα ερευνητικό πρόγραμμα από το 1977 ως το 1983 με θέμα: «The training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration», τα συμπεράσματα του οποίου υιοθετήθηκαν, ως αποφάσεις της επιτροπής του Συμβουλίου της Ευρώπης το Σεπτέμβριο του 1984. Οι αποφάσεις αυτές αναφέρουν για την εκπαίδευση των δασκάλων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μεταξύ άλλων τα εξής:

- Η εκπαίδευση τους να τους καθιστά γνώστες των διαφόρων μορφών πολιτισμικής έκφρασης, που υπάρχουν στον οικείο εθνικό πολιτισμό και σε κοινότητες μεταναστών.
- Να δίνεται η δυνατότητα να αναγνωρίζουν ότι εθνοκεντρικές πράξεις, και η διαμόρφωση στερεοτύπων, μπορούν να βλάψουν τα άτομα.
- Να τους δοθεί η ευκαιρία να αντιληφθούν, ότι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης.

Όταν το Συμβούλιο της Ευρώπης, σχεδόν μια εικοσαετία πριν, υιοθετούσε τέτοιες αποφάσεις, μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε το έδαφος και το χρόνο που έχει χάσει η Ελλάδα στον τομέα της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η ελληνική πολιτεία οφείλει να μεριμνήσει για τη διασφάλιση της ποιότητας της

---

<sup>11</sup> Council of Europe, 'Training Teachers in Intercultural Education', Strasburg, 1986, στο Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., 1994.



παρεχόμενης εκπαίδευσης, σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό της χώρας, κι αυτό θα επιτευχθεί με τη στελέχωση της εκπαίδευσης, με σωστά καταρτισμένο και διαρκώς επιμορφούμενο προσωπικό.

### ***3. Η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης***

#### **3.0. Θεωρητικά μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας**

Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο, της ανάληψης ευθυνών της πολιτείας μέσα στη λογική ενός κράτους πρόνοιας, για την θεσμική κατοχύρωση των τυπικών προϋποθέσεων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους ανεξαιρέτως, έρχεται η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση, λαμβάνοντας έναν κριτικό και χειραφετικό χαρακτήρα. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική οφείλει και πρέπει να επιχειρήσει να αναδείξει τα διφορούμενα σημεία του νομοθετικού πλαισίου, αλλά κυρίως τις πραγματικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα διαπολιτισμικά σχολεία. Καλείται να διερευνήσει αντιφάσεις, προβλήματα, ελλείψεις, αλλά και προοπτικές, καθώς επίσης να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών με τη διατύπωση έγκυρων, αξιόπιστων, πρωτοποριακών αλλά και ρεαλιστικών προτάσεων.

Είναι πλέον ξεκάθαρο, ότι το θεωρητικό μας πλαίσιο συγκροτείται στη βάση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας, και κυρίαρχο στοιχείο της και κατευθυντήριο άξονα θα αποτελέσουν τα εννοιολογικά εργαλεία αυτής της προσέγγισης, στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια, με την οριοθέτηση κάποιων βασικών εννοιολογικών εργαλείων της.

Ωστόσο, πριν από αυτό κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε σε κάποια θεωρητικά μοντέλα της πολυπολιτισμικότητας, που σχετίζονται είτε λίγο είτε πολύ, με το διαπολιτισμικό μοντέλο (Μάρκου Γ., 1996).

*Το αφομοιωτικό μοντέλο:*

Η αφομοίωση ορίζεται ως το τελικό στάδιο του επιπολιτισμού (acculturation), η δε ολοκλήρωση της αφομοιωτικής διαδικασίας οδηγεί στην ομοιομορφοποίηση εθνικών, ή διαφοροποιημένων πολιτισμικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη

δομή μιας πολυεθνικής – πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο, και μέσω της ομογενοποίησης ως τέτοιο πρέπει να παραμείνει.

Το σχολείο στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό, καλλιεργώντας την πίστη στη διαχρονική αξία του έθνους κράτους. Η πολιτισμική και η γλωσσική διαφοροποίηση αντιμετωπίζεται από το συγκεκριμένο μοντέλο, ως παιδαγωγικό πρόβλημα, το οποίο πρέπει να λυθεί κι αυτό επιτυγχάνεται με τη γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, μέσα από την οποία θα συντελεστεί η αφομοίωση.

#### *Το μοντέλο της ενσωμάτωσης*

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό δεν εμποδίζει τη διαδικασία της ενσωμάτωσης στο σχολείο, στην κοινωνία και στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα. Απώτερος στόχος αυτού του μοντέλου είναι όπως και στο αφομοιωτικό η πολιτισμική ομοιογένεια, γι' αυτό μάλιστα και κάποιοι μιλούν για απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση» στον όρο «ενσωμάτωση».<sup>12</sup>

Το σχολείο στοχεύει στην ικανοποίηση των μονογλωσσικών και μονοπολιτισμικών απαιτήσεων της κυρίαρχης ομάδας, ώστε να διασφαλίζεται η πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια. Η γλώσσα κι ο πολιτισμός των διαφοροποιημένων γλωσσικά και πολιτισμικά ομάδων, γίνεται αποδεκτός μόνο ως προς την αξιοποίηση του, ως προς τον επιβοηθητικό του ρόλο στη διαδικασία της ενσωμάτωσης, και κρίνεται με τα κριτήρια του κυρίαρχου πολιτισμού.

#### *Το πολυπολιτισμικό μοντέλο*

Οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου, θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων, και επιδιώκεται η συνύπαρξη και ανάπτυξη τους, χωρίς να απειλείται η ενότητα και η συνοχή της κοινωνίας. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση σηματοδοτεί τη μετατόπιση

---

<sup>12</sup> Schnapper D., 'L'ecole du citoyen', in 'Identites et Cultures a l'ecole', Migrants – Formation, CNDP, no 102, Septembre 1995, σσ. 148, στο Νικολάου 1999,σελ. 111.

από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Γεωργογιάννης, Π.,1997).

Ειδικότερα στην εκπαίδευση, στόχος είναι η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζει την αναγκαιότητα καλλιέργειας των διαφόρων εθνικών γλωσσών και πολιτισμών στην εκπαίδευση, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και τη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών για όλους.

Το μοντέλο αυτό έχει δεχτεί κριτικές, κυρίως όσον αφορά στο ότι τονίζει υπερβολικά τους πολιτισμικούς παράγοντες σε σχέση με άλλους κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς, ή θεσμικούς. Κυρίως αναδεικνύει συστατικά του πολιτισμού, που αναφέρονται στην «παράδοση, στις ρίζες και στην καταγωγή» (Νικολάου Γ., 1999, σελ. 115), σε ήθη και έθιμα που παρουσιάζουν λαογραφικό ενδιαφέρον, χωρίς να διεισδύει στο βάθος των φαινομένων που δημιουργούνται, ή δημιουργούν την πολυπολιτισμικότητα. Με το πολυπολιτισμικό μοντέλο προωθείται απλά η παράλληλη ύπαρξη πολλών πολιτισμικών και γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων, χωρίς όμως να τονίζεται και να καλλιεργείται η ιδέα της αλληλεπίδρασης, ακόμα και της σύγκρουσης που είναι αναμενόμενη σε μια συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών.

#### *Το αντιρατσιστικό μοντέλο.*

Είναι μεταγενέστερο από το πολυπολιτισμικό, στο οποίο μάλιστα άσκησε κριτική για το γεγονός ότι αδιαφόρησε για τις θεσμούς και της δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών (Γεωργογιάννης Π.,1997., σελ. 49).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο, στοχεύει στην ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, μέσω του ανασχηματισμού των δομών, που ευνοούν την ανισότητα, και προτάσσει την απαίτηση για δικαιοσύνη και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα και στερεότυπα.

Το συγκεκριμένο μοντέλο αντιμετωπίζει τα εκπαιδευτικά ζητήματα ως «απαρτίζοντα» μέρη των γενικότερων κοινωνικών θεμάτων, στα οποία πρέπει να καταπολεμηθεί ο ρατσισμός και οι εκφάνσεις του, και κατ' αυτήν την έννοια το αντιρατσιστικό μοντέλο αντλεί το θεωρητικό του υπόβαθρο από τον σχετικό πολιτικό λόγο περί ρατσισμού.

Η συνοπτική αυτή παρουσίαση των μοντέλων, είχε ως σκοπό την ψηλάφηση και μόνο του θεωρητικών προσεγγίσεων περί πολυπολιτισμικότητας, για να ανιχνεύσουμε το θεωρητικό συγκείμενο του διαπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο και υιοθετήσαμε στην έρευνα μας, και γι' αυτό το λόγο δεν επεκταθήκαμε σε λεπτομέρειες και στην κριτική τους.

### **3.1. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία: εννοιολογική διασαφήνιση**

Συγκεκριμένα η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία έχει ως αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα<sup>13</sup> και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών (μακρο-επίπεδο), ενώ στο μικρο-επίπεδο αφορμάται από τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών ομάδων και ατόμων.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική γεννήθηκε και αναπτύχθηκε, ύστερα από την εγκατάλειψη της υπόθεσης του ελλείμματος, και τη μετάβαση στην υπόθεση της διαφοράς. Σύμφωνα με την υπόθεση της διαφοράς (difference hypothesis), το πολιτισμικό κεφάλαιο των «ξένων» δεν κρίνεται ως ελλειμματικό, αλλά ως «διαφορετικό» και πρέπει να τύχει σεβασμού από τα μέλη και τους φορείς της πλειονότητας (Δαμανάκης Μ., 2001).

Ο όρος πολιτισμός εκλαμβάνεται από τη διαπολιτισμική θεωρία στην ευρεία του έννοια. Αφορά σε όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής, στον τρόπο ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου. Έτσι με τη χρήση του όρου στην ευρεία του έννοια ο ερευνητής μπορεί να συμπεριλάβει στις αναλύσεις του τους ζωντανούς πολιτισμούς των διαφόρων εθνοτικών ομάδων που εκφράζονται και συμβιώνουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αλλά και του ονομαζόμενου «ενδιάμεσου πολιτισμού των μεταναστών» (Δαμανάκης Μ., 1997, σελ. 38).

---

<sup>13</sup> Ο Hohmann M., για να συμβάλλει στην οριοθέτηση της διαπολιτισμικής αγωγής, (Ζωγράφου Α., 1997, σελ. 196) προτείνει τα εξής: «το χαρακτηρισμό της κοινωνικής κατάστασης και των εξελικτικών διαδικασιών που διαφαίνονται, εφόσον βρίσκονται κάτω από τη διαδικασία της μετανάστευσης, ως "πολυπολιτισμικό", ενώ το επίθετο "διαπολιτισμικός", για τον χαρακτηρισμό των παιδαγωγικών, πολιτικών και κοινωνικών σκοποθεσιών και προγραμμάτων, που χρησιμοποιούνται, ως απάντηση στα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από τις διάφορες καταστάσεις, εξαιτίας της μετανάστευσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία».

Η διαπολιτισμική αγωγή, ως παιδαγωγική αρχή απευθύνεται σε όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, και όχι μόνο στα μέλη των μειονοτήτων. Αντίθετα, η διπολιτισμική και διγλωσσική αγωγή, απευθύνεται κατά κύριο λόγο στα παιδιά των μειονοτήτων, και επιδίωξη της είναι να καταστήσει το διπολιτισμικά-διγλωσσικά κοινωνικοποιούμενο άτομο ικανό να συνθέσει τα διπολιτισμικά του βιώματα, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις του σε ένα ενιαίο σύνολο και να αποκτήσει μια διπολιτισμική ταυτότητα (Δαμανάκης Μ., 1987,σελ. 187).

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η διπολιτισμική αγωγή κινείται σε ένα μικρο-επίπεδο, αφού αφορά την κοινωνικοποίηση του ατόμου, ενώ η διαπολιτισμική αγωγή σε ένα μακρο-επίπεδο, και αφορά την κοινωνία στο σύνολο της και ιδιαίτερα τους θεσμούς (Δαμανάκης Μ., 1997).

Η διαπολιτισμική παιδεία στοχεύει στην αγωγή και εκπαίδευση «ξένων» και «ντόπιων» και αποτελεί τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες, ή διαμορφούμενες συνθήκες (Δαμανάκης Μ., 1997). Ειδικότερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκείνο το είδος της εκπαίδευσης που:

- Απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι.
- Θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους.
- Είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις (Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη, 1994, σσ. 16-17).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις αρχές και στους στόχους της διαπολιτισμικής θεωρίας, όπως αυτές συγκεκριμενοποιούνται, ή μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν για την εκπαιδευτική πράξη.

### 3.2. Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το συμβούλιο της Ευρώπης (1986) (Μάρκου Γ., 1996), η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- Αποτελεί βασική αρχή, που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα.
- Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου.
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία πραγματοποιείται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή, και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Σ' αυτό το σημείο για την αποφυγή παρερμηνειών πρέπει να τονίσουμε, επειδή αναφερθήκαμε στο Συμβούλιο της Ευρώπης, ότι η διαπολιτισμική διάσταση είναι διαφορετική και δεν ταυτίζεται με την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά ο Reich θεωρεί ότι αυτά τα δύο μοντέλα, που αξιώνουν να ισχύσουν ως γενικές αρχές διαφοροποιούνται ως προς το παιδαγωγικό, κοινωνικό και πολιτικό τους περιεχόμενο στα εξής (Δαμανάκης Μ., 1997, σσ. 110-112) :

1. Και τα δύο μοντέλα προωθούν την ιδέα της πολιτισμικής κατανόησης και της ισότητας των ευκαιριών. Ωστόσο, η ικανότητα για μέθεξη στους άλλους πολιτισμούς τονίζεται περισσότερο από τη διαπολιτισμική προσέγγιση, ενώ από την ευρωπαϊκή, τονίζεται περισσότερο η παροχή των ίσων ευκαιριών.
2. Η ευρωπαϊκή εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία ενός ευρωπαϊού πολίτη, εφοδιασμένου με τα προσόντα που απαιτεί η ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, ενώ η διαπολιτισμική δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνιακή ικανότητα των ατόμων και ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

3. Στα πλαίσια της ευρωπαϊκής διάστασης οι εκπαιδευτικοί στόχοι νομιμοποιούνται με βάση το ευρωπαϊκό οικονομικοπολιτικό σύστημα, ενώ στη διαπολιτισμική, με αναφορά στην ειρηνική πολυπολιτισμική κοινωνία.
4. Ως προς τον τύπο ανθρώπου, το ευρωπαϊκό μοντέλο προωθεί τον «τον ευκίνητο και άξιο εργαζόμενο ευρωπαϊό πολίτη», ενώ η διαπολιτισμική έχει στο επίκεντρο της ανθρώπους, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, εντός και εκτός Ευρώπης, οι οποίοι έχοντας συνείδηση των διαφορών τους, αποκτούν μια ταυτότητα μέσα από τον μεταξύ τους κοινωνικό διάλογο.

Με λίγα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, αλλά εγείρει το αίτημα για μια ελεύθερη αλληλεπίδραση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, ανεξάρτητα αν αυτοί είναι ευρωπαϊκής προέλευσης, ή όχι (Δαμανάκης Μ., 1997).

Μπορεί η διαπολιτισμική διάσταση να είναι ευρύτερη της ευρωπαϊκής αλλά, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, η δεύτερη προωθείται και στηρίζεται οικονομικά και πολιτικά. Εμείς θα δανειστούμε τον τίτλο του ομώνυμου βιβλίου του Hohmann, στον οποίο διατυπώνει την πεποίθηση ότι η διαπολιτισμική αγωγή είναι «μια ευκαιρία για την Ευρώπη», και θα την προχωρήσουμε λίγο παραπέρα, λέγοντας ότι και η Ευρώπη των πολλών χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων για την εκπαίδευση, μπορεί να αξιοποιηθεί από τη διαπολιτισμική παιδαγωγική αντίστοιχα (σε θέματα όπως η εκπόνηση διδακτικού υλικού, ή και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών).

Ας επανέλθουμε όμως, ύστερα από αυτήν την μικρή παρέκβαση, στην παρουσίαση των αρχών και των στόχων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας. Ο Helmut Essinger, όπως τον παραθέτει ο Μάρκου (Μάρκου Γ.,1996), ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης, που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές αρχές:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματα τους μέσα από τα δικά τους μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθεια μας γι' αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους, τη διαφορετικότητά τους.

2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού προς την πολιτισμική ετερότητα, η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς, που αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.
4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω απ' όλα, μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο, που θα σπάσει τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής, και θα ανοίξει ένα δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από τη εθνική και πολιτισμική τους προέλευση.

Σ' αυτό το σημείο κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε συνοπτικά τα τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας (Δαμανάκης, 1997,σελ. 99 κ.ε.), που είναι τα εξής:

1. ισοτιμία των πολιτισμών,
2. ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης,
3. η αρχή της παροχής των ίσων ευκαιριών.

Ο Μ. Hohmann, (Δαμανάκης, 1997, σελ. 108 κ.ε.) ένας από τους θεμελιωτές της διαπολιτισμικής θεωρίας, συνοψίζει και οριοθετεί την τριάδα της στοχοθεσίας της διαπολιτισμικής αγωγής / εκπαίδευσης, ως συνάντησης πολιτισμών, στα εξής:

1. συνάντηση πολιτισμών
2. παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση
3. δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».



Η συνάντηση και ανταλλαγή κι ο πολιτισμικός αλληλοεμπλουτισμός<sup>14</sup>, μπορούν να συντελεστούν εντός κι εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην εκπαίδευση ο εμπλουτισμός συγκεκριμενοποιείται, μέσω της διαπολιτισμοποίησης των προγραμμάτων σπουδών. Σύμφωνα με τον Hohman, όπως τον παραθέτει ο Δαμανάκης (Δαμανάκης 1997), η διαπολιτισμοποίηση των προγραμμάτων σπουδών μπορεί να επιτευχθεί:

- α) μέσω του εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς, και της εισαγωγής των γλωσσών τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα και
- β) μέσω της θεώρησης των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές οπτικές γωνίες.

Η διαπολιτισμική αρχή πρέπει να διαχέεται σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο Nieke (1995) προτείνει<sup>15</sup> μια σειρά σκοπών για την παιδαγωγική πράξη: επαφή και πληροφόρηση, για να αποφεύγεται η άγνοια και η απόσταση που απορρέει από αυτήν, πολιτιστικός εμπλουτισμός, λογική συμπεριφορά με το ξένο στοιχείο, υπεύθυνη συναναστροφή με τις εθνικές μειονότητες, υπερνίκηση του εθνοκεντρισμού και συναναστροφή με το ξένο στοιχείο, ανοχή αλληλεγγύη και αποδοχή των εθνικοτήτων, συναναστροφή με πολιτισμικές συγκρούσεις και ανταγωνισμούς και αμοιβαίος πολιτιστικός εμπλουτισμός.

Η δικιά μας άποψη συνοψίζεται στη βασική αρχή της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, η οποία μέσα στο σχολείο μπορεί να πραγματοποιηθεί με την θεσμικά κατοχυρωμένη εκπροσώπηση, των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων που ενυπάρχουν σ' αυτό. Θεωρούμε ότι μια εκπαίδευση κοινή για όλους, βασισμένη στις αρχές του ουμανισμού, μπορεί μέσα από τα οποιαδήποτε εμπόδια, ή τις πιθανές συγκρούσεις που γεννά η επαφή με το διαφορετικό, να καρποφορήσει προς την κατεύθυνση ενός διαρκούς δυναμικού πολιτισμικού αλληλοεμπλουτισμού. Η πεποίθηση ότι θα βελτιωθούμε ως άνθρωποι και ως κοινωνίες, με το να γνωρίζουμε και να αναγνωρίζουμε τους συνανθρώπους μας ουσιαστικά, άρα και τον ίδιο μας τον εαυτό, αποτελεί το εφελτήριο της ερευνητικής μας αναζήτησης, όχι όμως της

---

<sup>14</sup> Με την όσμωση διαφορετικών πολιτισμών μέσα στη σχολικό σύστημα, μπορούν να ωφεληθούν όλοι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, από τη μια διευρύνοντας τις γνώσεις τους, μαθαίνοντας για άλλους πολιτισμούς, κι από την άλλη γνωρίζοντας το διαφορετικό, οδηγούνται σταδιακά στην αποσόβηση του φόβου για το «ξένο».

<sup>15</sup> Στο Πανταζή Β., σελ.156-159.

θεωρητικής μας απόληξης. Όσα έχουμε, άλλωστε, αναφέρει σχετικά με το θεωρητικό μας υπόβαθρο, δεν αποτελούν τίποτα άλλο παρά μια συμβατική παραδοχή κάποιων εννοιολογικών εργαλείων για την διαλεύκανση της οφθαλμοφανούς αληθοφάνειας των διαφορετικών και διαφοροποιημένων εκδοχών της πραγματικότητας.

### **3.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2001), στην Ελλάδα εμφανίζονται οι ακόλουθες τάσεις σχετικά με το διαπολιτισμικό και πολιτικό λόγο:

*Η καλοπροαίρετη – αφελής διαπολιτισμική προσέγγιση.*

Οι εκφραστές αυτής της τάσης, ενώ επικαλούνται τη διαπολιτισμικότητα, επικεντρώνονται στην υπεράσπιση των διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων, τάσσονται υπέρ των δικαιωμάτων τους και με τα δικά τους κριτήρια, όντας φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας, ετεροπροσδιορίζουν αυτούς που υποτίθεται ότι έχουν δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό.

Όσο καλοπροαίρετη κι αν είναι η στάση αυτών των «διαπολιτισμικών ακτιβιστών», δεν παύει μέσα στην αφέλεια της να είναι ακόμα και επικίνδυνη. Θεωρούμε ότι μπορεί να γίνει και επικίνδυνη και αποπροσανατολιστική, όταν κάποιος, είτε είναι πολιτικός, είτε μέλη μη κυβερνητικών οργανώσεων, είτε επιστήμονες, μιλούν εξ' ονόματος των μειονοτήτων. Είναι αποπροσανατολιστική, γιατί κανείς δεν μπορεί να αναδείξει τα προβλήματα καλύτερα από αυτόν που τα βιώνει, και επικίνδυνη επειδή μπορεί, σε πολιτικό επίπεδο, να γίνει βορά και τροφοδότης επιχειρημάτων της λαϊκίστικης προπαγάνδας κάποιων εθνικιστικών κύκλων, και να φέρει έτσι αντίθετα αποτελέσματα, από αυτά που καλοπροαίρετα επιθυμεί.

Η καλοπροαίρετη – αφελής διαπολιτισμική προσέγγιση, μας θυμίζει αρκετά τους εκφραστές του αντιρατσιστικού μοντέλου, αφού προτάσσει τα δικαιώματα των μειονοτήτων, και αναδυόμενη από ανθρωπιστικά κίνητρα ασκεί κοινωνική και πολιτική κριτική.

*Η a priori και διατηρήσιμη ετερότητα.*

Η έννοια κλειδί της προσέγγισης αυτής της τάσης είναι η ιδιαιτερότητα. Η επίκληση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας και της καλλιέργειάς της, όμως, μπορεί να οδηγήσει στην περιχαράκωση των ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Αυτό μπορεί να γίνει με τη δημιουργία ξεχωριστών μορφών εκπαίδευσης, που θα ενδυναμώνουν και θα διατηρούν την ιδιαιτερότητα, εγκλωβίζοντας τους φορείς της ιδιαιτερότητας στο δικό τους γκέτο, με όλα τα επακόλουθα.

Η τάση αυτή μας παραπέμπει στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, αφού αναγνωρίζει την ετερότητα και την καλλιέργει, και αναφέρεται απλά στη διατηρήσιμη ύπαρξη των ιδιαιτεροτήτων, χωρίς να κάνει λόγο για την αναγκαιότητα πολιτισμικής ανταλλαγής και ουσιαστικής επαφής των ποικίλων πολιτισμικών εκφράσεων.

*Η εγώ – και εθνο – κεντρικά διαγνωσμένη ετερότητα.*

Οι εκφραστές αυτής της τάσης προχωρούν σε μια προσπάθεια ανάλυσης και κατανόησης της ετερότητας, χωρίς όμως να αποστασιοποιούνται από τα περιοριστικά προσωπικά και εθνοκεντρικά τους κριτήρια. Η κατασκευή μιας εικόνας για το «διαφορετικό» βασίζεται σε αληθοφανείς μύθους, που στοιχειοθετούν τη δικιά μας αλήθεια, και αξιώνουν την εφαρμογή τους ως κατηγορίες ανάλυσης, ώστε να προβούν στην ερμηνεία του «άλλου». Έτσι, «το εθνοκεντρικά σκεπτόμενο υποκείμενο οδηγείται σε μια τοπική εικόνα του κόσμου, σα να ήταν η εθνική οπτική γωνία η μόνη οπτική γωνία, που θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς τον κόσμο» (Γκότοβος Α., 1997, σελ. 23).

Θεωρούμε ότι αυτή η τάση είναι ιδιαίτερα προσφιλής, σε όσους συνειδητά, ή ασυνειδήτα, υποστηρίζουν το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Σε πρώτο επίπεδο, το να αναλύουμε και να κρίνουμε την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των άλλων με τα δικά μας εγώ - και εθνο – κεντρικά κριτήρια, μπορεί να μας οδηγήσει αβίαστα και στην αξιολόγηση τους, ιεραρχώντας τα, ως περισσότερο ή λιγότερο συγγενή με τα δικά μας. Σε δεύτερο επίπεδο μας οδηγεί στο να αποδεχόμαστε τα δικά μας κριτήρια ως οικουμενικά, και χρησιμοποιώντας τα, να απορρίπτουμε τη διαφορετικότητα, ή και να επιχειρούμε να την ενσωματώνουμε, στα πλαίσια ενός άτυπου πολιτιστικού ιμπεριαλισμού.

#### *Η σχετικοποιημένη ετερότητα*

Στον αντίποδα της προσέγγισης της ετερότητας, βάσει των δικών μας «οικουμενικών» αξιών, βρίσκεται η άποψη ότι οι αξίες είναι σχετικές και αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα στα πλαίσια αυτού του σχετικισμού. Μπορεί στην Ελλάδα να μην εκπροσωπείται αυτή η τάση συνειδητά από κάποιους παιδαγωγούς, ωστόσο η συζήτηση για τη σχετικότητα ή την οικουμενικότητα των αξιών, σχετίζεται άμεσα με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική. Πρέπει να σημειωθεί, ότι η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, δεν είναι ούτε παιδαγωγική της σχετικότητας, ούτε παιδαγωγική της οικουμενικότητας. Είναι η παιδαγωγική που αξιώνει τον έμπρακτο σεβασμό της διαφορετικότητας του μορφούμενου ανθρώπου. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική αποδέχεται την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο, και υιοθετεί την άποψη της ιστορικότητας και της εξελικτικότητας των πολιτισμικών κριτηρίων, σύμφωνα πάντα με το Δαμανάκη (2001).

#### **4. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Η έρευνα μας είναι εστιασμένη, όπως έχουμε προαναφέρει, στην εκπαιδευτική πράξη και στις διαδικασίες που την συνθέτουν και την ορίζουν. Ωστόσο για την αρχική προσέγγιση του θέματος μας είναι απαραίτητη η διακρίβωση των κανονιστικών παραμέτρων, που αναδεικνύονται από τις νομοθετικές ρυθμίσεις και επηρεάζουν, είτε λίγο είτε πολύ, τις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Έχει γίνει σαφές ότι η έρευνά μας δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτής καθαυτής, αλλά θα την απασχολήσουν κάποιες ρυθμίσεις και νομοθετικά μέτρα, σχετικά με το βαθμό και την κατεύθυνση των επιρροών τους.

#### **4.1 Μέτρα και ρυθμίσεις για τους «μειονεκτούντες» μαθητές στην Ελλάδα πριν το νόμο 2413/1996**

Η θεσμική αντιμετώπιση των μαθητών με διαφορετικό μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, από αυτό της κυρίαρχης ομάδας, πριν το νόμο 2413 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχει πολύ μικρή ιστορία. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για τους ομογενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές μπορούν να χωριστούν, σύμφωνα με το Δαμανάκη (2001) σε τρεις κατηγορίες οι οποίες είναι και χρονικά οριοθετημένες. Το βασικό γνώρισμα όμως αυτών των ρυθμίσεων είναι ότι, όποια μορφή και όποια στοχοθεσία και να έχουν, αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως «μειονεκτούντες» και όχι ως διαφορετικούς.

Η πρώτη κατηγορία αφορά στις θεσμικές ρυθμίσεις για τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίες είχαν καθαρά προνοιακό χαρακτήρα. Αυτά τα μέτρα που τοποθετούνται χρονικά στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970, κινείται στη λογική της ελλειμματικότητας του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των εν λόγω μαθητών και επιτάσσει μια επιεική αντιμετώπιση γι' αυτούς. Τα Βασιλικά και Προεδρικά διατάγματα (Β.Δ. 585/72, Π.Δ.417/77, Π.Δ. 578/77, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ.155/78) υπαγορεύουν τη μείωση των απαιτήσεων για τους ομογενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις και κινούνται στη λογική της παροχής πίστωσης χρόνου (Δαμανάκης 1998, 2001).

Η δεύτερη κατηγορία ρυθμίσεων χρονολογείται κατά την περίοδο 1980-1995 και χαρακτηρίζεται από τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων. Οι κυριότερες αλλαγές που συντελούνται στο θεσμικό επίπεδο είναι η δημιουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων. Ύστερα από την υπουργική απόφαση (Φ 818-2/Ζ/4139/20.10.80) με την οποία εγκαινιάζεται ο θεσμός των τάξεων υποδοχής, νομοθετούνται πλέον εκτός από τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα με το νόμο 1404/83 (αρθ. 45). Στόχος των Τ.Υ. και των Φ.Τ., είναι η προσαρμογή των «μειονεκτούντων» μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αφετηρία και εδώ, όπως και στην προηγούμενη δέσμη μέτρων είναι η ελλειμματικότητα του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών, ενώ η

μόνη διαφοροποίηση έγκειται στη θεσμοθέτηση κάποιων νέων μορφών εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι κάποιες υπουργικές εγκύκλιοι αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης (Δαμανάκης 2001), αν δεν αποτελεί κραυγαλέα αντίφαση στο πνεύμα των συγκεκριμένων ρυθμίσεων, τότε απλά συντάχθηκε με την προοπτική η διδασκαλία της χώρας προέλευσης να λειτουργήσει επικουρικά στην ένταξη και στην προσαρμογή αυτών των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η τρίτη κατηγορία που συμπίπτει χρονικά με την προαναφερθείσα, αφορά στη θεσμοθέτηση μιας ειδικής μορφής εκπαίδευσης, αυτής των Σχολείων Παλιννοστούντων. Αυτά τα σχολεία ιδρύθηκαν και λειτουργούν ακόμα και σήμερα στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη με τα προεδρικά διατάγματα 435/94 και 369/85. και σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης όπως και στις προηγούμενες, στόχος είναι η ένταξη. Η καινοτομία όμως, είναι ότι τα Σχολεία Παλιννοστούντων λειτουργούν στη λογική μιας διαχωριστικής εκπαίδευσης. Η απομόνωση των μαθητών σε αυτά τα ξεχωριστά σχολεία, οδήγησε σε μια γκετοποίηση, που μόνο στην ομαλή ένταξη αυτών των παιδιών δεν οδηγεί. Στα Σχολεία Παλιννοστούντων φοιτούσαν μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 μαθητές προερχόμενοι από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες κυρίως, ενώ στο Σ.Π. Θεσσαλονίκης φοιτούν μαθητές από ρωσόφωνες χώρες, ύστερα από το κύμα της μαζικής παλιννόστησης από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Κοντογιάννη Δ., στο Δαμανάκης, 1997, σελ. 213-223).

Αξίζει να αναφέρουμε ότι στο σχολείο Παλιννοστούντων στη Θεσσαλονίκη, οι προερχόμενοι από ρωσόφωνες χώρες μαθητές, δε διδάσκονται τη γλώσσα της χώρας προέλευσης, αλλά διδάσκονται την αγγλική και τη γερμανική (Δαμανάκης 2001), και αυτό συμβαίνει γιατί δεν ελήφθη υπόψη ο μετασχηματισμός της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού από γερμανόφωνους και αγγλόφωνους σε ρωσόφωνους, γεγονός που καταδεικνύει την αδιαφορία όλων των εμπλεκόμενων φορέων για το μορφωτικό κεφάλαιο των ρωσόφωνων και αλβανόφωνων μαθητών. Το ότι τα αγγλικά και τα γερμανικά δεν έπαψαν να διδάσκονται αναδεικνύει τον ιεραρχικό τρόπο αντιμετώπισης των γλωσσών και των προσώπων-φορέων τους συνακόλουθα. Αυτό το οξύμωρο συμβαίνει δυστυχώς και σε άλλα σχολεία, τα οποία έχουν αμιγή πληθυσμό από παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, γεγονός που αποδεικνύει την ανελαστικότητα και την ακαμψία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που βραδυπορεί απέναντι στις αλλαγές που συντελούνται και μέσα στους κόλπους του,

όσον αφορά στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές εν γένει.

Κλείνοντας αυτήν την αναδρομή στα μέτρα και στις ρυθμίσεις για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, καταλήγουμε συμπερασματικά στα εξής:

1. Τα μέτρα αυτά δεν αποτελούν μέρος μιας συνειδητής και οργανωμένης στρατηγικής πολιτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων στα οποία αναφέρονται. Αντίθετα αποτελούν αποσπασματικές ρυθμίσεις, οι οποίες σπασμωδικά και εκ των υστέρων επιχειρούν να διαχειριστούν την ύπαρξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πνεύμα και η φιλοσοφία αυτών των μέτρων, όπου υπάρχει, ή θα περιορίζεται στην επιείκεια με τη μετάθεση του προβλήματος στο μέλλον, ή θα χαρακτηρίζεται από τη λογική των αντισταθμιστικών μέτρων, ή όπως στα σχολεία Παλιννοστούντων θα κατατρώχεται από διαχωριστικές λογικές.
2. Η εκπαιδευτική πρακτική την οποία κατοχύρωσαν θεσμικά αυτά τα μέτρα, κινήθηκε σε ανάλογες λογικές και δεν δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την αξιοποίηση του διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών. Αυτό που αντανάκλαται από την εκπαιδευτική πράξη είναι η προσπάθεια ομογενοποίησης του μαθητικού πληθυσμού με την εμπύθιση του στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα, χωρίς σχέδιο, χωρίς επιστημονικό υπόβαθρο και χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα για την αναβάθμιση και τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

#### **4.2 Η αλλαγή του πνεύματος των θεσμικών ρυθμίσεων με το νόμο 2413/1996**

Το νομοθετικό πλαίσιο για την ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων, όπως καταγράφεται στο νόμο 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποτελεί ίσως μια όχι φυσική απόληξη μιας σειράς ρυθμίσεων και διατάξεων, που σε πολλά σημεία θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι συγκροτούν μια αντιφατική πορεία. Είναι γνωστή άλλωστε, όπως αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ταλάντευση των νομοθετικών μέτρων για τους «μειονεκτούντες» μαθητές ανάμεσα στα προνοιακά, στα αφομοιωτικά και στα αντισταθμιστικά μέτρα.

Αυτό το θεσμικό πλαίσιο θα επιχειρήσουμε να το αναλύσουμε σε όλο του το εύρος ερμηνευτικά, αλλά και από την ίδια την έρευνα μας, συλλέγοντας και ερμηνεύοντας τις οδηγίες που δίδονται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα αντλήσουμε περισσότερα στοιχεία, τα οποία θα ανατροφοδοτήσουν τον προβληματισμό μας σχετικά με τη φιλοσοφία και τις ρυθμίσεις του νόμου 2413/1996, έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα για τα όρια και τις δυνατότητες του.

Στο άρθρο 34 του νόμου 2413/1996, ορίζεται ότι: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Η αναφορά στις ιδιαιτερότητες, σε συνδυασμό με την δυνατότητα ίδρυσης σχολικών μονάδων ακόμα κι από μη κρατικούς οργανισμούς (βλ. άρθρο 35 παράγραφος 4), δημιουργούν πολλά ερωτηματικά, ως προς την ευρύτητα και την πολλαπλότητα των δράσεων που μπορούν να αναπτυχθούν σύμφωνα με αυτό το νομοθετικό πλαίσιο. Είναι ορατός ο κίνδυνος επομένως με ένα νόμο που αναφέρεται σε μια διαπολιτισμική εκπαίδευση να δημιουργηθούν ξεχωριστά μειονοτικά σχολεία, που θα διαιωνίζουν την απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό στο όνομα της ιδιαιτερότητας, κάτι που συμβαίνει στα Σχολεία Παλιννοστούντων.

Σύμφωνα με το νόμο υπάρχει «η δυνατότητα υλοποίησης ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων, ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., με δυνατότητα πρόσθετων εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη». Αυτά τα μέτρα θεωρούμε ότι κινούνται στη σωστή κατεύθυνση αφού η προοπτική της προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των μαθητών διασφαλίζει την αποτροπή της αφομοιωτικής παθητικής προσαρμογής των μαθητών σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα ξένο προς τις ανάγκες τους.

Από τις αναφορές στο νόμο για τα προσόντα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαφαίνεται καταρχήν η διάθεση του νομοθέτη για την προώθηση προσοντούχων εκπαιδευτικών, το ζήτημα όμως αυτό αφήνεται ανοιχτό και ασαφές για πιθανή διεκπεραίωση στο μέλλον με κάποιο προεδρικό διάταγμα, ή με κάποια υπουργική απόφαση.

Ενώ γίνονται, έστω κι αυτές αναφορές στο Α.Π., στο ωράριο και στα προσόντα των εκπαιδευτικών και στη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, γίνεται μια



σοβαρή αβλεψία από το νομοθέτη, που αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό και συγκεκριμένα στα διδακτικά εγχειρίδια, μέσω των οποίων θα υλοποιηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εκτός του ότι αφήνονται εκκρεμή και ασαφή πολλά ζητήματα, παρατηρούμε αναγιγνώσκοντας το κείμενο του νόμου ότι «κάποιοι» προτείνουν, συναποφασίζουν, αλλά κανείς δε φέρει την τελική ευθύνη για την εφαρμογή των ευήκοων, κατά πολλά σημεία, διακηρύξεων. Συγκεκριμένα δε φέρει την ευθύνη το Υπουργείο Παιδείας γιατί αυτό απλά νομοθετεί, ούτε όμως και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γιατί αντικαθίσταται από το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Από την άλλη δεν έχει ξεκαθαριστεί ο τρόπος που λειτουργεί κι ο ρόλος που επιτελεί το Ι.Π.Ο.Δ.Ε, από πού καθοδηγείται, αν λειτουργεί παράλληλα, αυτόνομα, ή συμπληρωματικά σε σχέση με το Π.Ι. και το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Οι δυνατότητες επίσης ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ποικίλες και εναλλακτικές. Μπορούν όπως καταγράφεται στο νόμο να μετατραπούν δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ποιες είναι όμως οι προϋποθέσεις για μια τέτοια μετατροπή, με ποια κριτήρια θα γίνει, ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν και με ποιες πρωτοβουλίες θα δρομολογηθεί η μετατροπή, όλα αυτά μένουν μετέωρα και αναπάντητα.

Ως άλλη μια δυνατότητα ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που γοητευτικά και μεγαλεπήβολα διατυπώνεται, είναι η υπαγωγή τους σε Α.Ε.Ι, προφανώς ως πειραματικά. Αναρωτιόμαστε, κατά πόσο αυτά θα ιδρύονται και θα λειτουργούν υπό την επιστημονική εποπτεία, κάποιων κατ' ουσίαν επιστημόνων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, ή κάποιων που κατ' ανάγκη και κατά περίσταση θα σπεύσουν να πατρонаρουν, αξιοποιώντας τον ακαδημαϊκό τους θώκο τα 'πρότυπα' αυτά σχολεία, διευρύνοντας έτσι τις δημόσιες σχέσεις τους, για να ενδυναμώσουν τις σχέσεις τους με την εξουσία, την πολιτική, τη γραφειοκρατική, την επιστημονική και την οικονομική.

Ανάμεσα σε όλα αυτά έρχονται να προστεθούν και οι διατυπώσεις σχετικά με τη δυνατότητα ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επ' ονόματι:

- α) οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης
- β) εκκλησιαστικών ιδρυμάτων
- γ) φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα

Οφείλουμε να τονίσουμε ότι το πιο ακίνδυνο ενδεχόμενο από τα τρία προηγούμενα, χωρίς να παύει να είναι επικίνδυνο, είναι να ιδρυθούν σχολεία τέτοια

από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, αν φυσικά δε θέλουμε να εθελουφλούμε μπροστά στην χλιοειπωμένη παραδοχή ότι το σχολείο αποτελεί έναν καλοστημένο ιδεολογικό μηχανισμό. Πράγματι μπορούν να ιδρυθούν σύμφωνα με αυτό το νομοθετικό πλαίσιο, σχολεία υπό το μανδύα της διαπολιτισμικότητας, που να εξυπηρετούν τα συμφέροντα είτε μιας εθνοτικής μειονότητας που ξεκομμένη θα απολαμβάνει το «προνόμιο» μιας διαχωριστικής εκπαίδευσης, που θα απομονώνει τα παιδιά της από το πολιτισμικό συγκείμενο της χώρας υποδοχής και των αναπαραστάσεων της, είτε μιας θρησκευτικής μειονότητας, που θα χειραγωγείται από θρησκευτικούς και πολιτικούς κύκλους ιμπεριαλιστικού τύπου, πυροδοτώντας μισαλλόδοξες συμπεριφορές, είτε μιας ακαδημαϊκής κάστας, που θα διαφεντεύει αυτά τα σχολεία προς όφελος των πελατειακών της σχέσεων.

Ωστόσο, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τη διάθεση της πολιτείας για αλλαγή του πνεύματος των νόμων και την πρόθεση της για συγκρότηση ενός συνολικού θεσμικού πλαισίου για την κατοχύρωση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλο που στο νόμο αφιερώνεται το μεγαλύτερο μέρος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, ο νόμος αποτελεί σταθμό για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην Ελλάδα. Κατά πόσο αυτός ο σταθμός θα είναι θετικός ή αρνητικός θα φανεί στην πορεία (Δαμανάκης, 1997, σελ. 316). Άλλωστε με ένα νόμο ασφαλώς και δε λύνονται τα προβλήματα. Τα παιδαγωγικά προβλήματα βέβαια, ποτέ δε λύθηκαν και ποτέ δε θα λυθούν με διοικητικά μέτρα

Η πολιτεία θέτει ασφαλώς το πρόβλημα στη σωστή του βάση, αλλά δεν αρκεί ένα νομοθετικό πλαίσιο από μόνο του. Εκτός του ότι πολλές φορές παρουσιάζεται ασαφές και επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες σε πολλά σημεία του, οφείλουμε επίσης να τονίσουμε ότι ο νόμος 2413/1996, χωρίς συνοδευτικές δράσεις και προωθητικά μέτρα θα μείνει ανενεργός, «στα χαρτιά». Όπως αναφέρει ο Κατέβας (1997) «η πολιτεία (...) έχει χρέος να κινηθεί μέσα στα πλαίσια της πρόνοιας, να αναγνωρίσει ότι το πρόβλημα των πολυπολιτισμικών τάξεων σε όλες τις βαθμίδες είναι υπαρκτό» και συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι «η αντιμετώπιση του εξαρτάται από την έγκαιρη και σωστή εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων, τη σωστή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού».

Στο ερώτημα κατά πόσο αυτός ο νόμος θα ενεργοποιηθεί ή θα μείνει ανενεργός, και σε ποια σημεία του, ασφαλώς δεν μπορούμε να απαντήσουμε σ' αυτό το σημείο. Η ουσιαστική ισχύς αυτού του νόμου θα εξαρτηθεί από πολλούς παράγοντες και

κυρίως από την έκδοση των απαραίτητων για την εφαρμογή του νόμου πράξεων από τη διοίκηση, παράγοντας που θα διερευνηθεί κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας.

Στην παρούσα φάση επιδιώξαμε να αναλύσουμε συνοπτικά τα βασικά στοιχεία του θεωρητικού μας πλαισίου χωρίς να πλατειάσουμε σε περαιτέρω σχολιασμό. Το θεωρητικό μας πλαίσιο συνδέεται με την δεδομένη κατάσταση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που θα μελετηθεί, θα εμπλουτιστεί ακόμα περισσότερο και ευελπιστούμε ότι με το πέρας της διεξαγωγής της έρευνας, θα ανατροφοδοτηθεί, με εμπειρικά πλέον τεκμήρια από την εκπαιδευτική πράξη, όπως αυτή θα μελετηθεί στο Δημοτικό Σχολείο μιας περιοχής που έχει να αναδείξει σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες.

### ***5. Συζήτηση της βιβλιογραφίας***

Από την αναδίφηση στην άμεσα ή έμμεσα σχετική με το θέμα μας βιβλιογραφία, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι στην Ελλάδα υπάρχει ένα ερευνητικό έλλειμμα και ένα αρκετά σημαντικό βιβλιογραφικό κενό. Ωστόσο από τη δεκαετία του 1990, και κυρίως από το δεύτερο μισό της, παρατηρούμε την ανάληψη μιας πιο γόνιμης και παραγωγικής, ίσως και πιο συνειδητοποιημένης επιστημονικής δραστηριότητας με σημαντική συμβολή στην κάλυψη του κληρονομημένου βιβλιογραφικού κενού (βλ. Δαμανάκης 2001).

Η αναδίφηση μας στη βιβλιογραφία, ανέδειξε ότι υπάρχουν κάποιες θεματικές στις οποίες επιμείναμε περισσότερο και σχετίζονται με περισσότερη αμεσότητα στα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση των μαθητών «με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Ωστόσο στη μελέτη μας συμπεριλήφθησαν και ευρύτερες θεματικές, των οποίων η συμβολή κρίθηκε απαραίτητη και αναγκαία για τη στήριξη ενός θεωρητικού υποβάθρου ευρύτερου και ικανού να συμπεριλάβει όλες τις πτυχές του θέματος μας, όπως υπαγορεύεται από τη στοχοθεσία της έρευνας, και όπως συγκεκριμενοποιείται στη συνέχεια με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Άλλωστε στις ανθρωπιστικές κυρίως επιστήμες, ιδιαίτερα στην σημερινή εποχή των εξειδικευτικών επιστημονικών τάσεων και της παγκοσμιοποίησης, τόσο οι ίδιες οι ανθρωπιστικές σπουδές, όσο και ο απεγκλωβισμός από την άκρατη εξειδίκευση με την υιοθέτηση ευρύτερων

θεωρήσεων, μπορούν να δώσουν μια πρώτη απάντηση στους κινδύνους της ισοπέδωσης εκείνων των ανθρώπινων αξιών που απειλούνται από τη μονομέρεια, τις πρακτικές του ατομικισμού και τον επιστημονικό μονισμό. Άλλωστε, μπορεί κάθε φορά να εξετάζεται και διαφορετική όψη της κοινωνικής πραγματικότητας, ωστόσο δεν μπορούμε και δε νομιμοποιούμε να παραβλέπουμε ότι η κάθε πλευρά αποτελεί μέρος ενός πολυσύνθετου και περίπλοκου συστήματος, που αποτελείται από τα αλληλοσυμπληρούμενα και αλληλοσχετιζόμενα υποσύνολα του. Αυτή η γενική αρχή μας καθοδήγησε στην αναδίφηση στη βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα η έρευνα μας, που είναι σχετική με την εκπαίδευση εντάσσεται σε ένα γενικό θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τη μετανάστευση-παλιννόστηση, το οποίο καταγράφεται στη βιβλιογραφία από πολλές και διαφορετικές οπτικές. Έτσι μελετήσαμε μια αρκετά μεγάλη γκάμα θεμάτων του σχετικού υλικού, και ταυτόχρονα το αξιολογήσαμε σχετικά με τη χρησιμότητα του στη συμβολή του στην ανάπτυξη του προβληματισμού μας.

Το φαινόμενο της μετανάστευσης καταρχήν, καταγράφεται είτε από μια πολιτικο-οικονομική σκοπιά (Κατσορίδας, *Ξένοι εργάτες στην Ελλάδα, Ιαμός, 1994* Nikolidakos M., *Politische Ekonomie der Gastarbeiter. Migration und Kapitalismus, Hamburg, 1973*, Λυμπεράκη Α., Πελαγίδης Θ.Κ., *Ο φόβος του ξένου στην αγορά εργασίας, Αθήνα, εκδ. Πόλις, 2000*), είτε από μια οπτική που έχει να κάνει με την πολιτική και νομοθετική διάσταση του φαινομένου με αναφορές στα ανθρώπινα δικαιώματα, ή στις θεσμικές και διοικητικές του προεκτάσεις (Θεοδωρόπουλος Χ., Συκιώτου Α., επιμέλεια, *Η προστασία των δικαιωμάτων των μεταναστών εργατών και των οικογενειών τους. Η διεθνής και η εθνική εμπειρία, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Αθήνα, 1994*).

Με τον τρόπο που μελετήσαμε τις παραπάνω θεματικές και τις παραπλήσιές τους, ασχοληθήκαμε και με κάποιες πιο θεωρητικές, που ανέλυναν τις επιπτώσεις του μεταναστευτικού φαινομένου στις ευρύτερες κοινωνικές του διαστάσεις, στα προβλήματα που παρουσιάζονται στις κοινωνικές και επικοινωνιακές σχέσεις, τα οποία στοιχειοθετούν ρατσιστικές και ξενοφοβικές στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες θεματικές αναλύουν επίσης και τα ποικίλα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης δράσης. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τα εξής συγγράμματα: Κασιμάτη Κ., (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός. Η ελληνική εμπειρία, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, εκδ. Gutenberg, 1998*, Παπαδημητρίου Ζ., *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος, εκδ.*

*Ελληνικά Γράμματα, 2000, και του Ψημμένου Ι., Μετανάστευση από τα Βαλκάνια. Κοινωνικός αποκλεισμός στην Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα 1995.*

Η σημαντικότερη ίσως από τις θεματικές που σχετίζονται έμμεσα με το αντικείμενο της έρευνας είναι αυτή που αφορά στο έθνος, στην δημιουργία εξέλιξη και μετεξέλιξη της εθνικής ταυτότητας, καθώς και του εθνικιστικού φαινομένου, στα πλαίσια των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις πολύ κατατοπιστικές μελέτες: Βερέμης Θ., (επιμ.), *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεότερη Ελλάδα, MIET, 1997*, Gellner E., *Έθνη και Εθνικισμός, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1992*, Taylor Charles, (επιμ.), *Πολυπολιτισμικότητα. Η πολιτική της αναγνώρισης, μτφ. Παιονίδης Φ., εκδ. Πόλις 1997.*

Κρίνουμε αναγκαίο σε αυτό το σημείο, να διευκρινίσουμε ότι οι προαναφερθείσες θεματικές δεν είναι τελείως άσχετες μεταξύ τους, αλλά αποτελούν συνθετικά θεωρητικά μέρη ενός ευρύτερου προβληματισμού των ανθρωπιστικών σπουδών σε τέτοιο βαθμό, ώστε ο διαχωρισμός τους κάποιες φορές, να φαίνεται χωρίς ουσία. Ωστόσο παρουσιάσαμε μια συνοπτική εικόνα του προβληματισμού, όπως διαφαίνεται στη βιβλιογραφία και συνειδητοποιούμε τη ρευστότητα της μικρής αυτής ταξινόμησης του υλικού που επιχειρήσαμε.

Η μελέτη, ωστόσο, όλων αυτών των αλληλοσυμπληρούμενων θεματικών μας έδωσε τα εφόδια να εντρυφήσουμε πιο ώριμα και πιο διεξοδικά στο θεωρητικό πλαίσιο του ερευνητικού μας αντικειμένου, το οποίο οριοθετείται στη διαπολιτισμική θεωρία, και στις διαδικασίες που τεκμηριώνουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις συγγενείς με αυτήν πρακτικές.

Συγκεκριμένα, για το μείζον θέμα της εκπαίδευσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουμε μελέτες που εξειδικεύονται στα εξής θέματα:

- δίγλωσση εκπαίδευση, διγλωσσία
- εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης
- αντιμετώπιση του φαινομένου του αναλφαβητισμού των τσιγγανοπαίδων
- προσέγγιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των παλιννοστούντων μαθητών
- προσπάθεια διαχείρισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων των αλλοδαπών μαθητών, και γενικότερων προβλημάτων που προκύπτουν από την ανομοιογενή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του ελληνικού σχολείου.

Είναι γεγονός ότι ακόμα στην ελληνική βιβλιογραφία επικρατεί μια σύγχυση σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδεία και αυτό οφείλεται καταρχήν στην άκριτη υιοθέτηση του όρου «διαπολιτισμική» από κάποιες θεωρητικές προσεγγίσεις, στις οποίες παρόλο που παρουσιάζεται ως «πανάκεια» των εκπαιδευτικών προβλημάτων των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, δεν τεκμηριώνεται επαρκώς, τουλάχιστον θεωρητικά, δεν οριοθετείται εννοιολογικά, με αποτέλεσμα την δυσκολία διαφώτισης του αναγνώστη, σχετικά με την αξία, τα όρια, τις προθέσεις και τους στόχους της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Αναφερόμαστε σε κάποιες εργασίες όπως αυτή της Κανακίδου Ε., «*Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης*», εκδ. *Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994*, στην οποία ο όρος «διαπολιτισμική» χρησιμοποιείται κατά βούληση και αυθαίρετα, όπως και του Γεωργογιάννη Π., το συλλογικό τόμο με τίτλο «*Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*», εκδ. *Gutenberg, Αθήνα, 1997*, με περιεχόμενο που δεν έχει ουσιαστική σχέση με τον τίτλο.

Η θεωρητική αυτή σύγχυση οφείλεται στο γεγονός ότι στην Ελλάδα κυρίως την περασμένη δεκαετία άρχισαν να γίνονται οι συζητήσεις για «διαπολιτισμική εκπαίδευση», αφού κατά τις προηγούμενες δεκαετίες η βιβλιογραφία ήταν φτωχή, εκτός από κάποιες φωτεινές εξαιρέσεις<sup>16</sup>. Ακόμα και στα τέλη της δεκαετίας του 1990 όμως, δεν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει μια συνειδητοποιημένη στροφή των επιστημόνων προς την διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία. Αναφερόμαστε στο Βακαλιός, Θ.,(επιμ.), «*Παλινοστήση και ένταξη*», εκδ. *Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1999*, το οποίο παρουσιάζει στο μεγαλύτερο μέρος πορίσματα του ερευνητικού προγράμματος «*Η εκπαίδευση ως βασικός παράγοντας ομαλής ένταξης των παλινοστούντων Ελληνοποντίων στην Ελλάδα*». Το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα παρουσιάζει ενδιαφέρον για μας, διότι έλαβε χώρα, εκτός των άλλων, και στο Δημοτικό Σχολείο Σαπών, όπου διενεργείται και η δικιά μας έρευνα. Η δικιά μας έρευνα όμως διαφοροποιείται, και ως προς το εύρος και το βάθος της, αφού δεν περιορίζεται σε απλές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, και ως προς τη θεωρητική της αφετηρία, αφού υιοθετεί το διαπολιτισμικό μοντέλο κι όχι το μοντέλο της ένταξης, όπως η έρευνα του Βακαλιού. Χωρίς να αξιωνούμε δάφνες ορθότητας της δικιάς μας οπτικής, δεν πρέπει να λησμονούμε, ότι όταν συν – φοιτούν ντόπιοι, παλινοστούντες, ακόμα και αλλοδαποί μαθητές στο ίδιο σχολείο, τότε τα

---

<sup>16</sup> «Όπως ο συλλογικός τόμος «Γκότοβος Α., Μάρκου Γ., Σχολική επανένταξη παλινοστούντων μαθητών, προβλήματα και προοπτικές, Υπ. Παιδείας, Unesco, 1984».

προβλήματα και τα πλεονεκτήματα αυτής της διαπολιτισμικής όσμωσης είναι κοινά για όλους ανεξαιρέτως, και ως τέτοια πρέπει να προσεγγίζονται. Από όλα αυτά γίνεται εύκολα αντιληπτή και δικαιολογημένη η πρόθεση μας, να στραφούμε και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

Αξίζει να κάνουμε αναφορά σε κάποιους χαρακτηριστικούς εκπροσώπους της διαπολιτισμικής προσέγγισης, όπως στον Banks J., Lynch J., «*Multicultural Education in western societies*», Holt, Rinehard and Winston, 1986 και στους Hohmann Manfred και Reich Hans (Hrsg), «*Eine Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um Interkulturelle Erziehung*», Waxmann Wissenschaft Munster, New York 1989, και Luchtenberg Sigrid, Nieke Wolfgang (Hrsg), «*Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension*», Waxmann, Münster, New York, 1994. Επίσης χαρακτηριστική και διαφωτιστική για τη σχέση της διαπολιτισμικής προσέγγισης με προγενέστερες προσεγγίσεις και ιδιαίτερα αυτής της Παιδαγωγικής των Αλλοδαπών, όπως έγινε γνωστή στη Γερμανία είναι το έργο του Niekrawitz Clemmens, «*Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur Interkulturelle Pädagogik für Alle*», Frankfurt, 1990.

Εκτός, όμως, από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, καθοριστική στη συζήτηση της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι η συμβολή των μεταφράσεων κάποιων ξενόγλωσσων συγγραμμάτων με σημαντικότερο, λόγω της ποικιλίας των θεμάτων που πραγματεύεται κατά την άποψη μας, το «*Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματική-Προοπτικές*» των Modgil S., Verma G., e.t, επιμ, Ζώνιου-Σιδέρη Α., Χαράμη Π., όπου συναντούμε ενδιαφέροντα άρθρα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και την διαπολιτισμικότητα, όσον αφορά την έννοια της, τις εκπαιδευτικές της προοπτικές, τις αλλαγές που υπαγορεύει σχετικά με το Α.Π., το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς επίσης και για τις κριτικές που υφίσταται. Μολονότι τα παραδείγματα που συναντούμε σε αυτόν τον πολύτιμο συλλογικό τόμο αναφέρονται σε άλλες χώρες (Καναδά, Αυστραλία, Αμερική, κ.α.), ωστόσο είναι πολύ χρήσιμα γιατί: α) αποτελούν μελέτες εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών με πλούσια μεταναστευτική εμπειρία και β) γιατί συσχετίζουν τη διαπολιτισμική θεωρία με πρακτικά ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σημαντική, αν όχι κυρίαρχη συμβολή στη δημιουργία του θεωρητικού μας πλαισίου αποτελούν τα έργα: Δαμανάκης Μ., «*Μετανάστευση και εκπαίδευση*», Gutenberg, Αθήνα, 1987, Δαμανάκης Μ., «*Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και*

αλλοδαπών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση», Gutenberg Αθήνα, 1997, Δαμανάκης Μ., «Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα», στο περιοδικό *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-3/2001, ένα άρθρο το οποίο κινείται όπως κι η δικιά μας εργασία στα επίπεδα της παιδαγωγικής θεωρίας, του θεσμικοπολιτικού πλαισίου και της εκπαιδευτικής πράξης, και μας δίνει και μια συνολική εικόνα της επιστημονικής δραστηριότητας στην Ελλάδα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης το έργο, Γκότοβος, Μάρκου, (επιμ.), «*Σχολική επανένταξη παλιννοστώντων, προβλήματα και προοπτικές*», Υπουργείο Παιδείας, Unesco, 1984, μολονότι είναι σχετικά παλιό, μπορεί να μας διαφωτίσει σχετικά με τις πρώτες προσπάθειες αντιμετώπισης της ανομοιογένειας στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο ελληνικό σχολείο, και κατά μεγάλο μέρος συνέβαλε στον εμπλουτισμό του θεωρητικού μας πλαισίου, η σχετική αρθρογραφία σε εκπαιδευτικά κατά κύριο λόγο περιοδικά. Επίσης, η διδακτορική διατριβή του Γεωργίου, Α., Νικολάου, «*Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες*», Αθήνα 1999, η διπλωματική εργασία της Νεκταρίας, Ε., Παλαιολόγου, «*Σχολική προσαρμογή μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά: Παλιννοστώντες Ελληνοπόντιοι μαθητές*», Αθήνα 1997, καθώς και η διδακτορική διατριβή της Αντωνίας Α. Παπαστυλιανού «*Η Ψυχολογική Προσαρμογή των Μαθητών Παιδιών Παλιννοστώντων*» (Έρευνα στους μαθητές του Γυμνασίου και Λυκείου Βαρυμπόμπης), 1992. Σε τέτοιου είδους μελέτες στηρίζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνάς μας, που αντανακλούν τη διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση, όπως αυτή έχει οριοθετηθεί και αποσαφηνιστεί για τα ελληνικά δεδομένα.

Ασφαλώς, πρέπει να τονίσουμε ότι για τη σφαιρική και άρτια οικοδόμηση του θεωρητικού μας πλαισίου, καθώς και για την πρό-γνωση κάποιων θεωρητικών προβληματισμών, ή αντιφάσεων, που θα προκύψουν κατά το τελικό στάδιο της ερμηνευτικής προσέγγισης των δεδομένων και της εξαγωγής συμπερασμάτων, ανατρέχουμε κάθε φορά στη μελέτη αμιγώς παιδαγωγικών επιστημονικών συγγραμμάτων, καθώς και κάποιων άλλων που τοποθετούνται στην κοινωνιολογική επιστήμη. Σε αυτήν την διάσταση του εγχειρήματος της διεπιστημονικής θεώρησης του υπό μελέτη προβλήματος δεν κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε περισσότερο στο παρόν κεφάλαιο, ωστόσο κρίνουμε ότι η αναφορά αυτής της πρόθεσής μας ήταν επιβεβλημένη.



## ***Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ***

### ***6. Η έρευνα***

Η έρευνα είναι μια μελέτη περίπτωσης και συγκεκριμένα η καταγραφή, η ανάλυση και η ερμηνεία μιας «αποκαλυπτικής» περίπτωσης ενός συγκεκριμένου σχολείου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα Μαρτίου – Απριλίου 2001, στο «Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» του Δήμου Σαπών, στο νομό Ροδόπης.

#### **6.1 Η περιοχή**

Πριν αρχίσουμε να εξοικειώνουμε τον αναγνώστη με την περιοχή της έρευνάς μας, την περιοχή των Σαπών, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε κάποια στοιχεία για την ευρύτερη γεωπολιτική περιοχή της Θράκης.

Βασικό γνώρισμα της περιοχής της Θράκης και άμεσα σχετιζόμενο με την έρευνά μας, είναι ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της, ο οποίος μάλιστα ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Σε όλους τους νομούς της Δυτικής Θράκης, παρατηρούμε την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, οι οποίες στοιχειοθετούν ένα πολυπολιτισμικό προφίλ, περισσότερο έντονο από κάθε άλλη περιοχή της Ελλάδας. Η σημαντικότερη πολιτισμική ομάδα, που συναντούμε στη Θράκη, εκτός από την κυρίαρχη ντόπια εθνοπολιτισμική ομάδα, είναι η μουσουλμανική πολιτισμική ομάδα η οποία διαφοροποιείται σε μουσουλμανική τουρκογενή, μουσουλμανική πομακική και μουσουλμανική τσιγγάνικη. Η αριθμητική ύπαρξη αυτού του διαφοροποιημένου ως προς τη θρησκευτική, αλλά και γλωσσική ταυτότητα πληθυσμού είναι κατανεμημένη στους τρεις νομούς της Θράκης ως εξής: στο νομό Ξάνθης αποτελεί το 43,9% του συνολικού πληθυσμού, στο νομό Ροδόπης το 61,16% και στο νομό Έβρου το 6,25% (Βακαλιός, 1997, σελ. 13).

Στο χώρο της εκπαίδευσης των παιδιών αυτής της μειονότητας, έχουμε τη λειτουργία 235 μειονοτικών σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης στα οποία η διδασκαλία γίνεται στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα, και στα οποία υπηρετούν συνολικά γύρω στους 440 μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί. Στην Ξάνθη και στη Κομοτηνή λειτουργούν δύο μειονοτικά Γυμνάσια και Λύκεια με μικτό σύστημα διδασκαλίας ελληνικής και τουρκικής, ενώ στη δύσβατη ορεινή περιοχή της Ξάνθης, όπου συγκεντρώνεται το πομακικό στοιχείο έχουν ιδρυθεί ελληνόγλωσσα Γυμνάσια, στα οποία έχει εισαχθεί η ανάλυση των Θρησκευτικών στην τουρκική γλώσσα και η διδασκαλία του κορανίου στην αραβική.

Τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της περιοχής ήρθε να ενισχύσει στις αρχές της δεκαετία του 1990 και η μαζική εγκατάσταση στην ευρύτερη περιοχή της Θράκης μεγάλου αριθμού παλιννοστούντων ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Η εγκατάσταση των παλιννοστούντων δημιούργησε νέα δεδομένα και στο χώρο της κοινωνίας, αλλά και στο χώρο της εκπαίδευσης. Η δεκαετής περίπου ύπαρξη και των παλιννοστούντων στη Θράκη αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της πολυπολιτισμικότητας, της οποίας τα χαρακτηριστικά δεν έχουν ακόμα ικανοποιητικά διερευνηθεί επιστημονικά, και δεν μπορούμε να γνωρίζουμε με βεβαιότητα τις προοπτικές της συνύπαρξης του ντόπιου χριστιανικού στοιχείου, των παλιννοστούντων και των μουσουλμάνων. Είναι άξιο διερεύνησης κατά πόσο αυτή η αλληλεπίδραση, τόσο στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης, συντελείται και θα συντελεστεί μέσα σε κλίμα αμοιβαιότητας, αλληλοσεβασμού και διαπολιτισμικής συνύπαρξης.

Η κωμόπολη των Σαπών, όπου διενεργήθηκε η έρευνά μας, αποτελεί ένα γλαφυρό και αξιόλογο παράδειγμα της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και θρησκευτικών ομάδων. Οι Σάπες, είναι η πρωτεύουσα της επαρχίας Σαπών του νομού Ροδόπης και αποτελεί μετά την Κομοτηνή τον δεύτερο μεγαλύτερο δήμο του νομού. Η γεωγραφική θέση της πόλης των Σαπών, λόγω του ότι βρίσκεται ανάμεσα στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα της περιοχής, την Κομοτηνή, και την Αλεξανδρούπολη, γύρω στα 30 χιλιόμετρα από το καθένα, την καθιστούν σημαντική και από κοινωνικό – οικονομικής σκοπιάς και από

εκπαιδευτικής, αφού αποτελεί σημείο αναφοράς και εξυπηρέτησης όλων των γύρω μικρών οικισμών<sup>17</sup>.

Ο πληθυσμός των Σαπών, ανέρχεται στις 7.000 περίπου και αποτελείται από χριστιανούς, οι οποίοι είναι πρόσφυγες που ήρθαν στη Θράκη από την Ανατολική Θράκη και τη Μικρά Ασία μετά το 1922. Λίγο μετά το 1922 εγκαταστάθηκε στις Σάπες κι ένας σημαντικός αριθμός Σαρακατσάνικων οικογενειών. Επίσης από μουσουλμάνους, οι οποίοι παρέμειναν στις Σάπες μετά τη συνθήκη της Λωζάνης περί ανταλλαγής πληθυσμών, ενώ στη δεκαετία του 1990 ενσωματώθηκαν, τυπικά τουλάχιστον στην κοινωνία των Σαπών και οι ομογενείς παλιννοστούντες, ποντιακής κυρίως καταγωγής, προερχόμενοι απ' όλες σχεδόν τις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Η αναλογία αυτών των πληθυσμιακών ομάδων έχει ως εξής: ντόπιο χριστιανοί 40%, μουσουλμάνοι 35%, και παλιννοστούντες 25%. Σύμφωνα με πρόσφατη εκτίμηση της δημοτικής αρχής οι παλιννοστούντες είναι περίπου 2.300.

Κύρια ενασχόληση των κατοίκων είναι η γεωργία και η κτηνοτροφία, ενώ η πλειοψηφία των ποντίων ασχολείται με το λιανικό εμπόριο, ή εργάζεται στο γεωργο - κτηνοτροφικό τομέα, και ο χαρακτήρας της εργασίας τους είναι βασικά ευκαιριακός. Στις Σάπες υπάρχουν δύο χριστιανικές εκκλησίες και δύο μουσουλμανικά τεμένη. Λειτουργεί ένα μειονοτικό σχολείο, όπου φοιτούν μουσουλμάνοι μαθητές, ενώ η εισροή παλιννοστούντων στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο της πόλης, οδήγησε στη μετατροπή, και μετονομασία τους σε διαπολιτισμικά. Οι δημοτικές αρχές του τόπου παρουσιάζουν μεγάλη δραστηριότητα σε πολλούς τομείς και αξίζει να αναφέρουμε τις ενέργειές τους για προώθηση της ελληνοτουρκικής φιλίας, μέσω των αδελφοποιήσεων και άλλων σχετικών δραστηριοτήτων.

## 6.2 Το ιστορικό του σχολείου

Η ιστορία του δημοτικού σχολείου των Σαπών αρχίζει από το 1920, δηλαδή μετά την απελευθέρωση της Θράκης. Στοιχεία που να αναφέρονται στα προηγούμενα χρόνια δυστυχώς δεν υπάρχουν. Η Αλκμήνη Γουναροπούλου – Ψαθά, ήταν η πρώτη

---

<sup>17</sup> Συγκεκριμένα στο δήμο Σαπών ανήκουν άλλοι εννιά οικισμοί: Άμφια, Αρίσβη, Έβρενος, Ιάσιο, Στρώμη, Νέα Σάντα, Κίζαρι, Λοφάριο και Κρωβύλη.

δασκάλα του δημοτικού σχολείου, από την οποία διασώθηκε η ιστορία του σχολείου μέσω των προφορικών μαρτυριών της και τιμήθηκε από το σχολείο το 1996, με την ευκαιρία συμπλήρωσης των 70 χρόνων από την επίσημη ημερομηνία ίδρυσης του σχολείου.

Από το 1920 ως το 1926 σχολικό κτίριο δεν υπήρχε και οι τάξεις στεγάζονταν σε τέσσερις διαφορετικές αποθήκες. Το 1926 έγινε το πρώτο σχολικό κτίριο με τέσσερις αίθουσες και λειτούργησε έτσι μέχρι το 1940. Από το 1940 και μετά το σχολείο όπως και ολόκληρη η Θράκη περιήλθε σε Βουλγαρική κατοχή. Το σχολείο λειτούργησε αποκλειστικά με Βουλγάρους δασκάλους και τα παιδιά ήταν αναγκασμένα να διδάσκονται μόνο τη Βουλγάρικη γλώσσα. Μετά την απελευθέρωση και κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου, το 1946, ήρθε κι εγκαταστάθηκε στις Σάπες ένα ολόκληρο γειτονικό χωριό, οι Κασιτερές. Τότε έγινε προσθήκη δύο ακόμα αιθουσών, κι ενός γραφείου, για την επίλυση των τεράστιων στεγαστικών αναγκών. Το κτίριο πήρε τη μορφή που έχει όπως ακριβώς είναι σήμερα.

Από το 1991 άρχισαν να φαίνονται τα πρώτα σημάδια των εξελίξεων που επρόκειτο να επακολουθήσουν όσον αφορά τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, με την εμφάνιση του πρώτου παλιννοστούντα μαθητή από τη Σοβιετική Ένωση. Το 1993 η προσέλευση παλιννοστούντων μαθητών στο δημοτικό σχολείο ήταν μαζική. Εγγράφηκαν 80 παλιννοστούντες μαθητές, οι οποίοι δεν ήξεραν ούτε την ελληνική γλώσσα να μιλούν, ούτε είχαν κάποια άλλη επαφή με την Ελλάδα.

Μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα στην αυλή του σχολείου στήθηκαν έξι λαμαρινένια τολ, που τα έφεραν μετά το σεισμό της Καλαμάτας. Για τρία χρόνια, λοιπόν, το μάθημα γινόταν σε πρόχειρες αίθουσες - στημένες στον αέρα με μείον 3 βαθμούς το χειμώνα και πάνω από 35 το Μάιο και τον Ιούνιο - μέχρι που στήθηκαν δέκα προκατασκευασμένες αίθουσες με κεντρική θέρμανση.

Όσο περνούσαν τα χρόνια ο αριθμός του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου με τη μαζική εισροή των παλιννοστούντων αυξάνονταν, το ίδιο και οι στεγαστικές ανάγκες. Η γλωσσική «υστέρηση» των παλιννοστούντων, στην ελληνική γλώσσα, απαιτούσε τη δημιουργία μικρών τμημάτων σε κάθε τάξη, καθώς και τμημάτων υποδοχής, γεγονός που διόγκωνε ακόμα περισσότερο το στεγαστικό πρόβλημα.

Έτσι το 1996 μετατράπηκε το Δημοτικό Σχολείο Σαπών σε Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και το 1998 μέσα σε ελάχιστους μήνες στήθηκε ένα νέο προκατασκευασμένο σχολείο, σύγχρονο, με δώδεκα αίθουσες διδασκαλίας, αίθουσα

εκδηλώσεων, Φυσικής – Χημείας, αίθουσα υπολογιστών, βιβλιοθήκη, γραφεία, κ.τ.λ. Έτσι, σήμερα το δημοτικό σχολείο Σαπών αποτελείται από το παλιό κτίριο του 1926, τις προκατασκευασμένες αίθουσες του 1994 και το καινούριο κτίριο του 1998.

### 6.3 Δείγμα και πληθυσμός

Κατά τη διάρκεια της έρευνας (σχολικό έτος 2000-2001), στο δημοτικό σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο δήμο Σαπών φοιτούν 291 μαθητές και διδάσκουν 29 εκπαιδευτικοί. Στον πίνακα 1 φαίνεται αναλυτικά η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου, ανά τάξη και χώρα προέλευσης.

*Πίνακας 1: Σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του δημοτικού σχολείου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Σαπών, ανά τάξη και χώρα προέλευσης.*

ΧΩΡΑ	Α΄ΤΑΞΗ	Β΄ΤΑΞΗ	Γ΄ΤΑΞΗ	Δ΄ΤΑΞΗ	Ε΄ΤΑΞΗ	ΣΤ΄ΤΑΞΗ	ΣΥΝ.
Ελλάδα	26	13	16	10	8	14	87
Αρμενία	5	8	5	11	14	8	51
Γεωργία	8	13	9	12	20	22	84
Ρωσία	7	3	4	8	3	6	31
Καζακστάν	1	1	7	2	10	8	29
Ουκρανία	0	0	0	2	0	0	2
Κιργιζία	0	0	0	2	0	0	2
Αμπχαζία	0	0	1	0	0	1	2
Βουλγαρία	1	0	0	0	0	1	2
Ουζμπεκιστάν	0	0	0	0	0	1	1
ΣΥΝ.	48	38	42	47	55	61	291

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι στο συγκεκριμένο σχολείο είναι συντριπτική η αριθμητική υπεροχή των παλινοστούντων μαθητών. Χαρακτηριστικό αυτής της υπεροχής είναι ότι μόνο οι εκ της Γεωργίας (84) προερχόμενοι

παλινοστούντες μαθητές είναι ομάδα αριθμητικά σχεδόν ισοδύναμη με αυτήν των ντόπιων ελλαδιτών (87). Οι υπόλοιποι μαθητές προέρχονται από την Αρμενία (51), τη Ρωσία (31) και το Καζακστάν (29). Άλλοι εννιά (9) μαθητές τέλος προέρχονται από τη Βουλγαρία κι από άλλες σοβιετικές δημοκρατίες.(Ουκρανία, Κιργιζία , Αμπχαζία, Ουζμπεκιστάν).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο σχολείο, είναι εικοσιεννέα (29) στον αριθμό εκ των οποίων οι έξι (6) μόνο είναι αναπληρωτές. Στο δείγμα μας,το οποίο αποτελείται συνολικά από δεκαεπτά εκπαιδευτικούς, καταφέραμε να συμπεριλάβουμε τρεις (3) από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και δεκατέσσερις (14) από τους μόνιμους. Στο δείγμα μας συμπεριελήφθη και ο διευθυντής του μουσικού τμήματος, το οποίο λειτουργεί για πρώτη φορά ως πιλοτικό πρόγραμμα από το σχολικό έτος 2000-2001. Αξίζει να αναφέρουμε ότι στο δείγμα μας συμπεριελήφθησαν εκπαιδευτικοί που είχαν από κάποιους μήνες υπηρεσίας ακόμα και πάνω από 15 έτη. Από μας επιπλέον με τη μεγαλύτερη υπηρεσία συμπεριελήφθησαν στο δείγμα και οι «παλιότεροι» στο συγκεκριμένο σχολείο, οι οποίοι μπορούν και είναι καλοί γνώστες μας κατάστασης του σχολείου σε βάθος κατά την τελευταία πενταετία. Αυτό άλλωστε αποτέλεσε και σκόπιμη προσπάθειά μας, και ελήφθη υπόψη κατά το σχεδιασμό της έρευνάς μας, δηλαδή «να εξασφαλιστεί η εκπροσώπηση διαφόρων τύπων εμπειρίας... και ένα ευρύ φάσμα απόψεων» (Φίλιας, 1996, σελ.29). Ο παρακάτω πίνακας είναι κατατοπιστικός, σχετικά με όσα αναφέραμε παραπάνω.

**Πίνακας 2: χρόνια υπηρεσίας (Χ.Υ.) των εκπαιδευτικών του δείγματος.**

***Χ.Υ. των Εκπαιδευτικών συνολικά***

Χρόνια υπηρεσίας	Αριθμός εκπαιδευτικών
1-3	4
4-9	4
10-15	8
Πάνω από 15	1
Σύνολο	17

***Χ.Υ. στο Δ.Σ. Σαπών***

Χρόνια υπηρεσίας	Αριθμός εκπαιδευτικών
1	4
2-4	6
5-7	2
9-11	5
Σύνολο	17

Σχετικά με τον προβληματισμό περί αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, κάτι στο οποίο θα αναφερθούμε και σε επόμενο κεφάλαιο, έχουμε να σημειώσουμε ότι η δειγματοληψία ήταν αυτό που ονομάζει η Ν. Κυριαζή «σκόπιμη δειγματοληψία» (purposive sample)<sup>18</sup>.

Το εμπειρικό υλικό μας δεν αποτελείται, όμως, μόνο από τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, αλλά αφορά και σε διαδικασίες και γεγονότα, σε τεκμήρια της σχολικής διαδικασίας και ντοκουμέντα που αφορούν το θεσμικό πλαίσιο. Στην έρευνά μας «ο πληθυσμός έχει πολλούς τεμνόμενους κύκλους συγκρότησης» (Τάτσης Ν., Α', 1997, σελ. 400). Το υλικό μας δηλαδή απετέλεσαν και υποκειμενικές κατηγορίες (οι συντευξιασθέντες εκπαιδευτικοί) και υπερ - ατομικές κατηγορίες (το σχολείο και οι διαδικασίες του) και μη - υποκειμενικές κατηγορίες (γραπτά τεκμήρια, εφημερίδες, διοικητικά έγγραφα, στατιστικά, κ.τ.λ.).

---

<sup>18</sup> «Με τη σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sample) ο ερευνητής επιλέγει περιπτώσεις που θεωρεί ότι είναι χαρακτηριστικές, σχετικά με το θέμα που θέλει να ερευνήσει». (Ν. Κυριαζή, 1999, σελ 118 )

#### 6.4. Μεθοδολογία της έρευνας και τεχνικές συλλογής δεδομένων

Η έρευνα – μελέτη περίπτωσης<sup>19</sup>- διεξήχθη με τη χρησιμοποίηση τριών εργαλείων / μεθόδων συλλογής του υλικού: 1) της συλλογής ντοκουμέντων και ερμηνευτικής ανάλυσης του περιεχομένου τους, 2) της επιτόπιας εθνογραφικής παρατήρησης, 3) των συνεντεύξεων. Η εν λόγω ποιοτική έρευνα επιχειρεί το συσχετισμό του μικρο - επιπέδου της σχολικής πραγματικότητας με το μακρο - επίπεδο του σχετικού θεσμικού (πολιτικού) και θεωρητικού (επιστημονικού) συγκείμενου.

##### 6.4.1. Η συλλογή ντοκουμέντων

Η μέθοδος αυτή σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό και με τη βιβλιογραφική έρευνα, η οποία προηγήθηκε και σε συνδυασμό με αυτήν οδήγησε στη συγκεκριμενοποίηση, την οριοθέτηση και διασαφήνιση του αρχικά διευρυμένου θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όταν λέμε συλλογή ντοκουμέντων εννοούμε τη συλλογή των απαραίτητων και αναγκαίων στοιχείων από επίσημα έγγραφα, τα οποία μας διαφώτισαν, σχετικά με συγκεκριμένες κατευθύνσεις της έρευνας<sup>20</sup>.

Τα ντοκουμέντα αυτά αφορούν: α) στο νόμο 2413/1996, και τα σχετικά διατάγματα και οδηγίες που δίδονται στα διαπολιτισμικά σχολεία, στα πλαίσια του συγκεκριμένου νόμου, β) στο Α.Π. του σχολείου, γ) το ωρολόγιο πρόγραμμα του

---

<sup>19</sup> «Στις μελέτες περιπτώσεων χρησιμοποιούνται συνήθως η συνέντευξη και παρατήρηση», (J. Bell, 1996)

<sup>20</sup> «Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των γραπτών στοιχείων (ντοκουμέντων) είναι ότι ο ερευνητής δεν έχει κανέναν έλεγχο πάνω στον τρόπο με τον οποίο δημιουργήθηκαν τα γραπτά αυτά κείμενα και πρέπει να διαλέξει εκείνα που τον ενδιαφέρουν, να τα ερμηνεύσει, ή να τα συγκρίνει με άλλο υλικό, ώστε να είναι χρησιμοποιήσιμα». (Φίλιας, 1996. σ.σ. 181-182)



σχολείου, δ) και στοιχεία που αφορούν τους φοιτούντες μαθητές ανά τάξη και χώρα προέλευσης. Συνοπτικά, αυτά τα γραπτά τεκμήρια ήταν δύο ειδών: α) στατιστικά στοιχεία, (πίνακες αριθμών) που απεικονίζουν την υφιστάμενη κατάσταση, το εκπαιδευτικό –κοινωνικό συγκείμενο και β) διοικητικά έγγραφα που απεικονίζουν το θεσμικό status.

Σε ένα πρώτο προ –ερευνητικό επίπεδο, η τεχνική της συλλογής ντοκουμέντων λειτούργησε υποστηρικτικά στην κατάρτιση του θεωρητικού μας πλαισίου. Στο αμιγώς ερευνητικό μέρος της εργασίας μας η τεχνική αυτή λειτούργησε διττά.: με τη συμπληρωματικότητα (σχολική εφημερίδα, στατιστικοί πίνακες μαθητικού πληθυσμού), αλλά και ανατροφοδοτικά της έρευνας με τη δυνατότητα επαληθεύσιμης διακρίβωσης των «άνωθεν» υπαγορευμένων σχολικών διαδικασιών με το να ανατρέχουμε σε σχετικές διοικητικές αποφάσεις. Η διαφορετικότητα της φύσης των ντοκουμέντων ήταν ανάλογη με την αξιοποίηση και λειτουργικότητα τους στα διαφορετικά στάδια της εργασίας μας. Πρωταρχικά συνελέγησαν τα ντοκουμέντα, ώστε να συγκροτηθεί η συνολική εικόνα του θεσμικού πλαισίου, που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας. Το γεγονός ότι αυτό συντελέστηκε στην αρχή της έρευνας μας δε λειτούργησε αποτρεπτικά στη διαρκή αναζήτηση σχετικών εγγράφων καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, αφού η στάση μας σ' αυτό το συγκεκριμένο θέμα χαρακτηριζόταν από «χαλαρή ετοιμότητα».

#### *6.4.2. Η επιτόπια εθνογραφική παρατήρηση*

Η επιτόπια εθνογραφική παρατήρηση, διενεργήθηκε με σκοπό την περιγραφική καταγραφή (Πυργιωτάκης 1999, σελ.121κ.ε.) και την διερεύνηση της σχολικής ζωής, όπως αυτή διαμορφώνεται: α) κατά την διάρκεια του τυπικού σχολικού ωραρίου, (προσευχή, διεξαγωγή μαθήματος, διδακτικό υλικό, διάλειμμα), β) κατά τη διάρκεια σχολικών δραστηριοτήτων ή εκδηλώσεων, όπως σχολικές γιορτές, καθώς και στις δραστηριότητες της σχολικής εφημερίδας, της θεατρικής ομάδας κ.α. Η εθνογραφική παρατήρηση, ως διερευνητική μέθοδος (Φίλιας, 1996, σελ. 103) μας βοήθησε να σχηματίσουμε μια αντίληψη της εκπαιδευτικής κατάστασης του εν λόγω σχολείου και συνέβαλε, σε μεγάλο βαθμό, στην κατάρτιση

ενός ολοκληρωμένου και εύστοχου σχεδίου συνέντευξης, για την επιτυχέστερη συλλογή των αναγκαίων πληροφοριών. Η παρατήρηση μέσα στις τάξεις ήταν φανερά μη συμμετοχική (βλ. σχετικά Ν. Κυριαζή, 1999, σελ. 255), πραγματοποιήθηκε εν γνώσει των διδασκόντων και έδωσε τη δυνατότητα: α) «για άμεση διερεύνηση των καταστάσεων και ενεργειών στο χρόνο και στον τόπο που έλαβαν χώρα» (Λάζος, 1998, σελ.306) και δη της μαθησιακής διαδικασίας, β) στο συσχετισμό των στοιχείων αυτών με τα ανάλογα των συνεντεύξεων, αφού σε όσες τάξεις καταφέραμε να εισέλθουμε, ήταν των δασκάλων, που ήδη είχαν δείξει με την καταγραφή των απόψεων τους, ότι ήταν θετικά διακείμενοι απέναντι στην έρευνα και πρόθυμοι να συνεργαστούν μαζί μας.

Η παρατήρηση ως μεθοδολογικό εργαλείο «επιτρέπει στον ερευνητή να σχηματίσει μια πρώτη συνοπτική εικόνα του ερευνητικού αντικειμένου ως όλου, πριν εστιάσει στις διάφορες πτυχές του» (Λάζος, 1998, σελ.38). Ειδικότερα στη διερεύνηση των διάφορων ενδοσχολικών δραστηριοτήτων που συνθέτουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της σχολικής ζωής, η μέθοδος της παρατήρησης συνέβαλε στην ανίχνευση και διακρίβωση των επιμέρους συνθετικών στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρατήρηση αξιοποιήθηκε «κυρίως ως βοηθητική μέθοδος γενικού προσανατολισμού στο πεδίο και ελέγχου του πρωτογενούς υλικού» (Λάζος, 1998, σελ.308) που προέκυψε απ' τις συνεντεύξεις. Η δυνατότητα συγκρισιμότητας του προερχόμενου από διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία πρωτογενούς υλικού, λειτούργησε ενισχυτικά όσον αφορά την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

#### 6.4.3. Η τεχνική της συνέντευξης

Η τεχνική της συνέντευξης επιτέλεσε διπλή λειτουργία στη διεξαγωγή της έρευνας: α) λειτούργησε ως ασφαλιστική δικλείδα όσον αφορά την επιβεβαίωση, ή την απόρριψη των αρχικών πορισμάτων<sup>21</sup> της παρατήρησης, β) μας διαφώτισε όσον αφορά την κατάρτιση και την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού. Η συνέντευξη διενεργήθηκε με τους δασκάλους, που επιθύμησαν να συνεργαστούν στη διεξαγωγή της.

Η συνέντευξη ήταν ημιδομημένη (ημικατευθυνόμενη), με πολλά κοινά στοιχεία με την εντοπισμένη συνέντευξη αφού:

- η επιλογή των ερωτώμενων και το αντικείμενο της έρευνας ήταν συγκεκριμενοποιημένα.
- τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν πριν ερωτηθούν τα πρόσωπα.
- ο βαθμός ελευθερίας της συνέντευξης καθορίστηκε απ' το πλαίσιο της έρευνας.
- καθορίστηκε ένα πλαίσιο ερωτήσεων που αποτέλεσε τον οδηγό της συνέντευξης.
- οι πληροφορίες που ελήφθησαν οδήγησαν στη διερεύνηση των προβλεπόμενων ερευνητικών ερωτημάτων, που αφορούσαν στους διάφορες παράγοντες του υπό μελέτη ευρύτερου θέματος (Φίλιας, 1996).

Η θεματολογία της συνέντευξης<sup>22</sup> αφορούσε στους εξής γενικούς άξονες:

α) στο εκπαιδευτικό προφίλ του διδακτικού προσωπικού και ιδιαίτερα στην κατάρτιση, ή τυχόν επιμόρφωσή τους,

β) στις απόψεις του διδακτικού προσωπικού σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και που έχουν σχέση με το Α.Π., το ωρολόγιο πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς επίσης και του τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται αυτά τα προβλήματα,

γ) ερωτήθηκαν, επίσης, οι εκπαιδευτικοί και για θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή, στις συμμετοχικές διαδικασίες (Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων), και στις

---

<sup>21</sup> Επειδή η παρατήρηση δεν ήταν συστηματική, αλλά διερευνητική, δεν μπορούμε να μιλάμε με σιγουριά για πορίσματα, αλλά μάλλον για απόψεις.

<sup>22</sup> Στο παράρτημα 15 παραθέτουμε το σχέδιο της συνέντευξης.

εκδηλώσεις της γενικά, ώστε να μας διαφωτίσουν σε μερικά τυχόν αμφιλεγόμενα σημεία της παρατήρησης,

δ) τέλος επειδή η συνέντευξη ήταν ημιδομημένη οποιεσδήποτε τυχόν πληροφορίες που συλλέξαμε σχετικά με κάποια άλλα θέματα, όπως παραδείγματος χάριν, οι σχέσεις των παιδιών, ή οι σχέσεις του διδακτικού προσωπικού με τους γονείς των μαθητών, καταγράφηκαν, αξιολογήθηκαν και αξιοποιήθηκαν ανάλογα με τους στόχους και τις ανάγκες της έρευνας.

Είναι αυτονόητο, ότι στην προσπάθειά μας για την εξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήσαμε την ερμηνευτική μέθοδο, τόσο στα πρώτα στάδια της έρευνας, σχετικά με το νομοθετικό πλαίσιο, όσο και κατά τη διάρκεια της έρευνας με την ανάλυση των λόγων των συνεντευξιασθέντων, και επίσης στο τελευταίο στάδιο της έρευνας με την επαναθεώρηση των δεδομένων, συνθέτοντας κατά κάποιο τρόπο έναν «ερμηνευτικό κύκλο», που διασφάλισε την τεκμηριωμένη εξαγωγή συμπερασμάτων (βλ. σχετικά Πυργιωτάκης, 1999, σελ. 105).

## **6.5 Τα στάδια της έρευνας**

Την αναδίφηση στη βιβλιογραφία, τη σύνταξη του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας και τις βασικές μεθοδολογικές δεσμεύσεις που υιοθετήθηκαν, ακολούθησε το πρακτικό μέρος ανάληψης και διεξαγωγής της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας.

Αφού προηγήθηκε μία τηλεφωνική επικοινωνία με το διευθυντή του σχολείου και συζητήθηκαν οι καταλληλότερες ημερομηνίες διεξαγωγής της έρευνας για τη μη διατάραξη της σχολικής «ρουτίνας», αλλά και για την επιτυχή έκβασή της, πραγματοποιήθηκε η πρόσβαση στο πεδίο, η οποία χρονικά διήρκεσε ένα περίπου μήνα.

Η πρώτη μέρα της πρόσβασης μας στο πεδίο, από τις πλέον καθοριστικές για τέτοιου είδους έρευνες, ήταν αρχικά σχεδιασμένη να εξελιχθεί σε μία τυπικού χαρακτήρα συνάντηση με το διευθυντή και την επανάληψη της τηλεφωνικής μας συζήτησης σε πραγματικές συνθήκες. Η συνάντηση αυτή δεν περιορίστηκε όμως τελικά μόνο σε έναν τυπικό χαρακτήρα, ανακοίνωσης και διευκρίνησης του σκοπού της έρευνάς μας. Εξελίχθηκε σε μία, περίπου τρίωρη, γόνιμη ανταλλαγή απόψεων με

το διευθυντή, και σε θέματα που αφορούσαν την έρευνα άμεσα, σε κάποια δηλαδή ζητήματα μεθοδολογικής φύσης, τα οποία γνωστοποιήσαμε στο διευθυντή, σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και σε γενικότερα θέματα που άπτονταν της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας, αλλά επίσης και γενικότερων εκπαιδευτικών θεμάτων, που αφορούν στην εκπαιδευτική έρευνα, στην εκπαιδευτική πολιτική και στη φιλοσοφία της παιδείας. Το κλίμα ήταν από την αρχή θετικό κάτι που ήταν καθοριστικό για την πορεία της έρευνάς μας.

Ύστερα από την πολύωρη συνάντηση και συζήτηση με το διευθυντή κι αφού διασφαλίστηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συμπάθειας κι από τις δύο πλευρές ,προχωρήσαμε και στην ενημέρωση του συλλόγου των διδασκόντων για την παρουσία μου στο σχολείο, καθώς και για το σκοπό για τον οποίο το είχα επισκεφτεί και για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί και να συνδράμουν στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Η γνωριμία με το διευθυντή και η επίσημη ανακοίνωση της παρουσίας μας στους διδάσκοντες, χαρακτήρισε την πρώτη μέρα και συντέλεσε στην εξοικείωση μας με το χώρο και τα πρόσωπα, αλλά και στην διακριτικά ομαλή πρώτη παρουσία μας σ' αυτόν.

Οι πρώτες μέρες, κατά την α' εβδομάδα της παρουσίας μας στο πεδίο της έρευνας, είχαν κατά βάση διερευνητικό χαρακτήρα και με την παρατήρηση, την σταδιακή μας εισχώρηση στη σχολική κοινωνία, συνέβαλαν στη δημιουργία ενός γενικά θετικού κλίματος, το οποίο ήταν αναγκαία προϋπόθεση όχι μόνο για τη διεκπεραίωση της έρευνας, αλλά και για την ίδια μας την παρουσία στο πεδίο. Η παρατήρηση και η καταγραφή κάποιων αρχικών σημειώσεων αποτέλεσε την αιτία εμπλουτισμού και τη δημιουργία ενός σχεδίου συνέντευξης, για την όσον το δυνατόν μεγαλύτερη πολυπλευρικότητα της προσέγγισης μας.

Η παρατήρηση συνεχίστηκε κατά την δεύτερη βδομάδα στο γραφείο του συλλόγου διδασκόντων, στους διαδρόμους του σχολείου, στον προαύλιο χώρο και στα διαλείμματα, και περιορίστηκε σ' αυτό το αρχικό στάδιο σε διαδικασίες και συμβάντα εκτός διδακτικών ωρών. Η ανάπτυξη μιας φιλικής ατμόσφαιρας με τους εκπαιδευτικούς ήταν το βασικότερο επίτευγμα σ' αυτό το στάδιο της έρευνας, το οποίο μετουσιώθηκε στην πραγματοποίηση της διεξαγωγής δύο μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και τριών συνεντεύξεων, χωρίς τη χρήση μαγνητοφώνου, αλλά με την καταγραφή σημειώσεων.

Κατά την τρίτη εβδομάδα παράλληλα με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων επιχειρήθηκε και διενεργήθηκε η παρατήρηση κάποιων συγκεκριμένων διδακτικών ωρών (μαθημάτων). Οι τάξεις και τα μαθήματα στα οποία διενεργήθηκε η παρατήρηση επελέγησαν με το κριτήριο της προσβασιμότητας, αρχικά, ενώ στη συνέχεια βασική μας μέριμνα ήταν να διασφαλίσουμε την αντιπροσωπευτικότητα των τάξεων, στις οποίες διενεργούσαμε την παρατήρηση, κάτι που τελικά επετεύχθη κατά την επόμενη εβδομάδα. Επίσης κατά τη διάρκεια αυτής της εβδομάδας πραγματοποιήσαμε παρατήρηση αρκετών διδακτικών ωρών σε μία τάξη υποδοχής (γ).

Στην τέταρτη εβδομάδα, εστιάστηκε το ενδιαφέρον μας και η ένταση της προσπάθειάς μας στην εθνογραφική παρατήρηση. Με αυτόν τον τρόπο διασφάλισαμε την αντιπροσωπευτικότητα των τάξεων, στις οποίες παρευρεθήκαμε με το ρόλο του μη συμμετέχοντος παρατηρητή, χωρίς αυτό να οδηγήσει στη μείωση του ρυθμού διεξαγωγής των συνεντεύξεων.

Τέλος στην πέμπτη και τελευταία εβδομάδα πραγματοποιήθηκε παρατήρηση στο ολόημερο σχολείο, η διεξαγωγή της συνέντευξης με έναν από τους δύο εκπαιδευτικούς του ολοημέρου (ο άλλος έλειπε ως αδειούχος) και η συνέντευξη με το διευθυντή του μουσικού τμήματος. Έτσι, το πρακτικό επίπεδο της έρευνας μας στο πεδίο ολοκληρώθηκε με την άντληση όλων των αναγκαίων πληροφοριών σύμφωνα με την πρότερη σκοποθεσία και στη συνέχεια προχωρήσαμε στην ταξινόμηση, κατηγοριοποίηση, επεξεργασία, ανάλυση, ερμηνεία και αξιολόγηση του πρωτογενούς υλικού.

## 6.6. Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας

Ξεκινώντας από κάποια γενικά σχόλια σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας που αφορούν στη φύση της, το αντικείμενο της και τις γενικές κατευθυντήριες μεθοδολογικές αρχές, που υπαγόρευσε το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο που υιοθέτησαμε έχουμε να κάνουμε τις ακόλουθες διαπιστώσεις, που μας οδηγούν στην παραδοχή κάποιων περιοριστικών παραμέτρων.

Αρχικά η ίδια η φύση της έρευνας, ως μελέτη περίπτωσης, δεν μπορεί να αξιώσει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της συνειδητοποιούμε ότι η μη παραδοχή αυτού του γεγονότος μπορεί να οδηγήσει στο «σφάλμα της σύνθεσης» (J. Elster, 1992, υποσ. σελ. 127). «Η σχετικότητα», ωστόσο, όπως αναφέρει ο Bassey, «μιας μελέτης περίπτωσης είναι πιο σημαντική απ όσο η γενίκευση της» (J. Bell, 1996, σελ.33) και πιστεύουμε ότι η αποδοχή αυτής της σχετικότητας είναι μία μεθοδολογική επιταγή την οποία πρέπει να αναγνωρίσουμε. Αυτό σχετίζεται βέβαια και με την επιφανειακή μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος μας στην οποία έχουμε αναφερθεί. Όσον αφορά την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων μας, αφού δεν μπορεί να ανιχνευθεί διαφορετικά, λόγω της ποιοτικής προσέγγισης που υιοθετούμε, πιστεύουμε ότι μπορεί να αναζητηθεί (η εγκυρότητα) στη συσχέτιση του περιεχομένου των αποτελεσμάτων της έρευνας με το θεωρητικό της υπόβαθρο και εν γένει στην αλληλουχία, τη συνέπεια και τη συνδετικότητα του θεωρητικού και του ερευνητικού μέρους (βλ. σχετικά Ν. Κυριαζή, 1999). Σχετικά με το ζήτημα της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων μιας μελέτης περίπτωσης ο Bassey αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι «αν η μελέτη περίπτωσης διεξαχθεί συστηματικά και κριτικά, εάν στοχεύει στην πρόοδο της εκπαίδευσης και αν διευρύνει τα όρια της υπάρχουσας γνώσης μέσω της δημοσίευσης των ευρημάτων της, τότε τα ευρήματα αυτά θεωρούνται έγκυρα» (Bassey M., σελ.86, 1981, στο J. Bell, 1996, σελ.33).

Ένας βασικός περιορισμός τον οποίο λάβαμε υπόψη μας εξ αρχής είναι ο περιορισμός της εργασίας μας λόγω της ερμηνείας των αποτελεσμάτων της βάσει κάποιας συγκεκριμένης θεωρίας. Πεποίθησή μας είναι, ύστερα από την τριβή μας με το αντικείμενο, ότι αν γινόταν μία έρευνα στον ίδιο τόπο και χρόνο με διαφορετική θεωρία που θα επέβαλε και διαφορετικούς μεθοδολογικούς κανόνες, θα κατέληγε σε

εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα, διότι στη δικιά μας έρευνα η προσέγγιση γίνεται βάσει των εννοιολογικών εργαλείων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, και όχι μιας παιδαγωγικής του επιπολιτισμού, ή της αφομοίωσης κ.ο.κ. Κάτι τέτοιο πιθανόν να συνέβαινε αν ενώ παρέμενε το ίδιο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο, άλλαζε ο χρόνος ή ο «τόπος» διενέργειας της έρευνας. Τέλος οφείλουμε να αναφέρουμε ότι χάριν της συγκεκριμενοποίησης και οριοθέτησης του ερευνητικού μας αντικειμένου, αφήσαμε έξω, ή δεν αναπτύξαμε επαρκώς πλευρές και παράγοντες της εκπαιδευτικής κατάστασης, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν από μόνοι τους το αντικείμενο μιας ολόκληρης ερευνητικής εργασίας. (π.χ. μαθητική διαρροή στη βασική εκπαίδευση, αντανάκλαση της κοινωνικο –οικονομικής ανισότητας στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, ρατσιστικές ή στερεοτυπικές τάσεις μέσα και έξω απ’ το σχολικό χώρο, κ.τ.λ.)

Επίσης πρέπει να αναφερθούμε σε κάποιες δυσκολίες που συναντήσαμε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας μας και λειτούργησαν περιοριστικά. Αρχικά, μεγάλη δυσκολία αντιμετωπίσαμε στη συλλογή σχετικών εγγράφων, ντοκουμέντων, αφού η υφέρπουσα γραφειοκρατία που ταλανίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και εν γένει την ελληνική πολιτεία και τις υπηρεσίες της, από τη βάση της πυραμίδας μέχρι την κορυφή, λειτούργησε αποδιοργανωτικά και αποκαρδιωτικά. Ας σημειωθεί, όμως για να μην είμαστε απαισιόδοξοι και μίζεροι ότι πάντα υπάρχουν και πάντα θα υπάρχουν, θεσμοί και άτομα που θα υπερβαίνουν την αρτηριοσκλήρωση και θα δρουν ευεργετικά προς μια δημιουργική διαχείριση των θεσμών, των οργάνων και πρακτικών. Επίσης μια δυσκολία ήταν και η διεύρυνση του δείγματος των υποκειμένων κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, που αυτό πιστεύουμε – κι εδώ εκφράζουμε συνειδητά αξιολογική κρίση – οφείλεται αν όχι στην απαξίωση, στη μη αποδοχή της εκπαιδευτικής έρευνας στη χώρα μας στα μάτια των εκπαιδευτικών της πράξης. Αυτό κατά την άποψη μας οφείλεται στην έλλειψη διαλεκτικής επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλοεμπλουτισμού των φορέων της εκπαιδευτικής έρευνας με τους φορείς της εκπαιδευτικής πράξης.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Ίσως θα μπορούσαμε να αποφύγουμε αυτά τα μη τεκμηριωμένα σχόλια, αλλά τα παραθέτουμε προς μελλοντική διερεύνηση, ακόμα κι αν διατρέχουμε τον κίνδυνο να διατυπώνουμε αυθαίρετες γενικεύσεις.



## 7. Δεδομένα της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρούμε να καλύψουμε, στα πλαίσια του εφικτού, μια βασική λειτουργική ανάγκη, τόσο για τη σφαιρική παρουσίαση της έρευνας, όσο και στην διευκόλυνση του αναγνώστη για μια καλύτερη αντίληψη του συνολικά συλλεχθέντος πρωτογενούς υλικού, όπως προέκυψε από τις επιμέρους τεχνικές που αξιοποιήθηκαν. Ουσιαστικά, δηλαδή, σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται το περίγραμμα, ένας πρώτος «χάρτης πλοήγησης», ώστε να αποκτήσει ο αναγνώστης μια πρώτη γενική εικόνα των αποτελεσμάτων της προσπάθειας συλλογής πρωτογενούς υλικού, ώστε να τεθεί στην κρίση και την αξιολόγηση του. Πρέπει, για να αποφύγουμε κάποιες συγχύσεις, να διευκρινίσουμε ότι αυτό το εγχείρημα δεν εντάσσεται στα πλαίσια μιας μεθοδοκεντρικής προσέγγισης, αλλά όπως θα φανεί και στη συνέχεια η διαχείριση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας φιλοδοξεί να είναι κυρίως θεματοκεντρική<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> «Η μεγαλύτερη ιστορική πρόκληση της ποιοτικής έρευνας αφορά στο ότι η ανθρωπιστική επιστήμη πρέπει να γίνει από μεθοδοκεντρική θεματοκεντρική...Το ζήτημα είναι να κρατηθεί ζωντανή η κοινωνική πραγματικότητα και ζωτική η μέθοδος. Να μην εμφανίζονται σαν αλληλοαποκλειόμενες εναλλακτικές, αλλά το ακριβώς αντίθετο – ως αλληλοενισχυόμενες πλευρές μιας ενιαίας διαδικασίας», Λάζος, 1998, σελ. 178. Βλ. επιπλέον σχετικά με αυτό το ζήτημα, Riga, A – V., 'The construction of quality method in psychological fieldwork: The case study', στο J.S. Markantonis και A.-V. Rigas (επιμ.), *Qualitative analysis in human sciences: New perspectives in Methodology*, Athens, 1998, σσ. 215-246.

## 7.1 Δεδομένα της συλλογής ντοκουμέντων

Τα γραπτά τεκμήρια που τελικά συνελέγησαν, εξυπηρετώντας την αναγκαιότητα της έμμεσης παρατήρησης των κοινωνικών φαινομένων, και υποστήριξαν την έρευνά μας, ήταν τριών ειδών<sup>25</sup>: α) πρακτικά νομοπαρασκευαστικών επιτροπών, β) νομικά και εξειδικευτικά του συγκεκριμένου νομικού πλαισίου έγγραφα, γ) στατιστικές, δ) εξωνομικά έγγραφα.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσεται η εισηγητική έκθεση<sup>26</sup> του νόμου 2413/1996, η οποία μας διαφώτισε σε αρκετά σημεία, ώστε να διαβλέψουμε τις προθέσεις σύνταξης του συγκεκριμένου νόμου, τη γενικότερη φιλοσοφία σύμφωνα με την οποία συντάχθηκε. Η εισηγητική έκθεση αποτέλεσε το καθοριστικότερο αντικειμενικό στοιχείο παρακολούθησης της συνέχειας, ή της συνέπειας του προπαρασκευαστικού αυτού εγγράφου με τον ίδιο το νόμο.

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσεται καταρχήν ο νόμος 2413/1996 σε όλο του το εύρος και όχι μόνο στα άμεσα σχετιζόμενα άρθρα με την έρευνά μας. Αυτό επιδιώχθηκε, όπως άλλωστε και στην εισηγητική έκθεση, ώστε να διερευνηθεί το συγκείμενο των διατυπώσεων που μας ενδιέφεραν καθώς και η συνολική μορφολογία ενός ολοκληρωμένου νομικού πλαισίου, που αφήνει να αναδυθεί και η (ποσοτική) αναλογία των επιμέρους ζητημάτων τα οποία πραγματεύεται. Κατά αυτόν τον τρόπο κατέστη δυνατή και μια πρώτη εκτιμητική συγκριτική αξιολόγηση του βαθμού σημαντικότητας των επιμέρους, όπως αυτή αντικατοπτρίζεται στην έκταση των διατυπώσεων του νομοθέτη (και της εισηγητικής επιτροπής). Σ' αυτήν την κατηγορία επίσης ανήκουν και τα γραπτά τεκμήρια που αφορούν σε εξειδικευτικές γραπτές διατυπώσεις, που είτε κινούνται ουσιαστικά, είτε απλώς τυπικά στην προώθηση του πνεύματος και της φιλοσοφίας του συγκεκριμένου νόμου. Τα στοιχεία αυτά αφορούν στις οδηγίες που αποστέλλονται στα σχολεία, για γενικά και ειδικά θέματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

---

<sup>25</sup> Για την ταξινόμηση των γραπτών τεκμηρίων βλ. σχετικά: Παπαχρίστου Γ., Κοινωνιολογία του Δικαίου, εκδ. Σάκουλα, Αθήνα 1999, σ.σ. 175-185.

<sup>26</sup> Πηγή: Αρχείο του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα διάφορα αριθμητικά στοιχεία που συλλέξαμε σχετικά με την ταυτότητα της περιοχής και του σχολείου, ενώ στην τέταρτη και τελευταία κατηγορία ανήκουν εξωνομικά γραπτά τεκμήρια, εκ των οποίων ως σημαντικότερα αξιολογήθηκαν αυτά που προέκυψαν από τη μελέτη αρκετών τευχών της σχολικής εφημερίδας.

## **7.2 Δεδομένα της επιτόπιας εθνογραφικής παρατήρησης**

Η επιτόπια εθνογραφική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε τρία επίπεδα.: α) στην εντρύφησή μας με τους παράγοντες που συνθέτουν το αντικείμενο της έρευνάς μας, β) στην προσέγγιση διαδικασιών, που απαρτίζουν το «παραπρόγραμμα» και στην προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του προγράμματος των μαθημάτων.

Ειδικά στο τρίτο επίπεδο επιδιώχθηκε, και επιτεύχθηκε ως ένα βαθμό, η παρακολούθηση διδακτικών ωρών σε αντιπροσωπευτικές τάξεις. Πραγματοποιήθηκε συγκεκριμένα η παρατήρηση στην Α', Δ' και Στ' τάξη, καθώς και σε μια τάξη υποδοχής (Γ').

Στο δεύτερο επίπεδο η παρατήρηση εστιάστηκε σε γεγονότα εκτός διδακτικού χρόνου, σε διαλείμματα, διαδρόμους, και στη σχολική γιορτή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, σε εκδηλώσεις, όπως ο διαγωνισμός βιβλίου, η παράσταση καραγκιόζη, κ.τ.λ.

Επιχειρώντας να αξιολογήσουμε το προϊόν - πρωτογενές υλικό που συλλέξαμε με τη συνδρομή της συγκεκριμένης τεχνικής, διαπιστώνουμε ότι ως αυτόνομο προϊόν δε θα είχε καμία σημαντική αξία. Συνδυασμένο όμως και λειτουργώντας επικουρικά στις άλλες τεχνικές, αλλά και στο σύνολο της έρευνας, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, και βασική παράμετρο στέρεης θεμελίωσης της διεξαγωγής της έρευνας.

### 7.3 Δεδομένα των συνεντεύξεων

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων απέδωσε δύο μορφές υλικού και αυτό οφείλεται σε παράγοντες που δεν μπορούσαμε να τους ελέγξουμε. Αναφερόμαστε στην δυσκολία και την αμηχανία με την οποία αντιμετωπίζουν τα ερευνητικά υποκείμενα το «κασετοφωνάκι». Η καλλιέργεια ενός θετικού ερευνητικού κλίματος όμως ο οποίος ήταν και ο βασικός στόχος μας οδήγησε σε μια στάση διαρκούς προσαρμοστικότητας, με σκοπό τη άντληση περισσότερων πληροφοριών. Το υλικό που τελικά προέκυψε ήταν δέκα (10) μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και (7) με τη μορφή καταγεγραμμένων σημειώσεων. Αξιολογώντας την εγκυρότητα των δύο αυτών τεχνικών με βάση το περιεχόμενο που παρήγαγαν, παρατηρήσαμε ότι δεν υπήρξε διαφοροποίηση ως προς το εύρος και την ποικιλία των πληροφοριών που αποκομίσαμε.

Η καταγραφή του υλικού αυτού, αφού προηγήθηκαν οι απομαγνητοφωνήσεις, η ταξινόμηση και η επεξεργασία του έγινε ενιαία. Η αξιολόγηση του υλικού βασίστηκε στη σχετικότητά του με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι θεματικές που προέκυψαν ήταν περισσότερες από αυτές που αρχικά είχαν σχεδιαστεί και συμπεριελήφθησαν στην εργασία μας. Είναι σημαντικό, σχετικά με αυτό να αναφέρουμε, το παράδειγμα του κεφαλαίου (8.4.4.) για το Μουσικό Τμήμα του σχολείου, για του οποίου την ύπαρξη πριν την ανάληψη της έρευνας γνωρίζαμε ελάχιστα, έως μηδαμινά. Με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων όμως αποκτήσαμε μια σαφή εικόνα της λειτουργίας του, κάτι που τελικά αναδείχθηκε σε ένα βασικό, σημαντικό και ανέλπιστα χρήσιμο κομμάτι για την εργασία μας.

Κατά τον ίδιο τρόπο εμπλουτίστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας και με αξιόλογες πληροφορίες και για θέματα που δε σχετίζονταν με τους σκοπούς της έρευνας, μπορούν όμως να συμπληρώσουν την εικόνα της σχολικής ζωής και να τροφοδοτήσουν έναν ευρύτερο προβληματισμό (βλ. κεφ.8.5. «Άλλα Ευρήματα»).

Επειδή, τέλος ο χρόνος της διεξαγωγής της έρευνας ήταν περιορισμένος οι συνεντεύξεις στάθηκαν το βασικότερο μεθοδολογικό εργαλείο για την άντληση πληροφοριών σχετικά με το τι γίνεται μέσα στις τάξεις, αλλά και έξω απ' αυτές (ακόμα και για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής).

#### 7.4 Κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση των δεδομένων

Η κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση των δεδομένων έγινε με βάση το θεματικό περιεχόμενο. Υπήρχε ήδη μία προεργασία σ' αυτόν το τομέα, από το στάδιο του σχεδιασμού ακόμα της έρευνας. Η ταξινόμηση των δεδομένων έγινε τελικά με βάση το βαθμό συσχέτισης του περιεχομένου των δεδομένων, με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Εκτός από τις εξειδικευμένες θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν, αναδείχθηκαν και κάποιες γενικότερες που μας βοήθησαν στην καλύτερη οργάνωση και επεξεργασία του υλικού. Έτσι, ιεραρχήσαμε το υλικό σε:

α) πληροφοριακό υλικό, που σε ένα αρχικό στάδιο συντέλεσε στην ουσιαστικότερη μας εντύπωση στη φυσιογνωμία της περιοχής, του κοινωνικού χώρου, και του οργανισμού του σχολείου.

β) μη σχετιζόμενο υλικό με την έρευνα, αλλά σημαντικό ως προς τη δυνατότητα διερεύνησης του από διαφορετική επιστημονική σκοπιά. Ενδεικτικά αναφέρουμε το πρόβλημα της ανεργίας των παλιννοστούντων και τις πολυποικίλες διαστάσεις της προβληματικής ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία.

γ) έμμεσα σχετιζόμενο με τα ερευνητικά ερωτήματα, το οποίο είχε τη λειτουργία «περιφερειακής» κάλυψης ορισμένων θεμάτων, μειώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τις όποιες ελλειπτικές τάσεις.

δ) το αμιγώς σχετιζόμενο, το οποίο αναδείκνυε τα στοιχεία που αποτελούσαν τους βασικούς στόχους της έρευνας, και το οποίο υλικό μπορούμε να πούμε ότι κατηγοριοποιήθηκε πιο αρμονικά και ομαλά στις επιμέρους θεματικές κατηγορίες των ερευνητικών ερωτημάτων. Σε αυτόν τον τομέα ενήργησε θετικά και το γεγονός ότι η ηλεκτρονική μορφή καταγραφής των δεδομένων, κυρίως των συνεντεύξεων, έδωσε τη δυνατότητα μιας ολοκληρωμένης οπτικής όλων των απαντήσεων σε καθεμία ερώτηση ξεχωριστά.

## **8. Παρουσίαση, ερμηνεία και συζήτηση των αποτελεσμάτων**

*Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιείται η παρουσίαση, η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Καταρχήν θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση και στον σχολιασμό των ευρημάτων που αφορούν στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει με την ανάληψη της ερευνητικής μας προσπάθειας και στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε και κάποια ζητήματα τα οποία αφορούν σε ευρήματα που δεν συγκαταλέγονταν στα ερευνητικά μας ερωτήματα, αλλά θεωρήθηκαν σημαντικά για τη σφαιρική αντιμετώπιση του υπό μελέτη θέματος.*

### **8.1. Το θεσμικό πλαίσιο και ειδικότερα το Αναλυτικό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα.**

Αναφορικά με αυτό το θέμα ανατρέξαμε στο νόμο 2413/1996, ώστε να ελέγξουμε ποιες από τις διατάξεις του συγκεκριμένου νόμου ενεργοποιούνται και βρίσκουν πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας που μελετάται. Σύμφωνα με τα ερευνητικά μας δεδομένα που προέκυψαν απ' τη μελέτη στο πεδίο παρατηρούμε ότι:

- Η παράγραφος 2 του άρθρου 35 του νόμου 2413/1996 ενεργοποιείται ως προς δύο σημεία: α) ως προς το μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου και β) ως προς το μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη. Ωστόσο το συγκεκριμένο παραμένει ανενεργό ως προς τη «δυνατότητα εφαρμογής ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων με δυνατότητα πρόσθετων εναλλακτικών μαθημάτων», αφού το δημοτικό σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Σαπών, λειτουργεί σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα των υπόλοιπων κανονικών σχολείων της χώρας.
- Το άρθρο 36 του σχετικού νόμου κάνει λόγο για προσόντα των εκπαιδευτικών τα οποία δεν οριοθετούνται και δε διασαφηνίζονται. Εμείς ωστόσο στην έρευνα μας θεωρήσαμε προσοντούχους τους εκπαιδευτικούς, που είτε είχαν κάποια προσόντα γενικής παιδείας πέρα απ' το πτυχίο του δασκάλου (δεύτερο πτυχίο, κατοχή ξένων γλωσσών κ.α., είτε είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να

έχουν κάποια ιδιαίτερα προσόντα που να τους κάνουν να ξεχωρίζουν από εκπαιδευτικούς κάποιου άλλου δημόσιου σχολείου. Το καθεστώς των προσλήψεων στα διαπολιτισμικά σχολεία δε φαίνεται να διαφοροποιείται, από τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία, και τα προσόντα των εκπαιδευτικών που θα είναι οι καταλληλότεροι γι' αυτά τα σχολεία φαίνεται ένα ζήτημα που δεν έχει απασχολήσει πιο ουσιαστικά τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης.

- Φαίνεται, τελικά πως, η φιλοσοφία του άρθρου 37, που αναφέρεται σε θέματα σχετικά με τη διοίκηση των σχολείων, διαχέεται και στα υπόλοιπα ζητήματα που πραγματεύονται τα προηγούμενα άρθρα του νόμου, μια φιλοσοφία που περισσότερο σε μία εξομοίωση στοχεύει παρά σε μια γόνιμη διαφοροποίηση της λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων, από τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία.

Σε όλα αυτά έρχεται να προστεθεί και η προαναφερθείσα (στο θεωρητικό μέρος) υποβάθμιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε σχέση με την ονομαζόμενη ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, τουλάχιστον στο επίπεδο του εύρους των διατυπώσεων στο νόμο 2413/1996. Το γεγονός αυτό μας ώθησε να ανατρέξουμε και στη εισηγητική του νόμου έκθεση και να παρατηρήσουμε πράγματι ότι υπάρχει μία μειωμένη εικόνα του ρόλου που φαίνεται να παίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Ελλάδα, αφού οι συντάκτες της έκθεσης αναφέρονται σ' αυτήν μόνο στη σελίδα 5. Γίνεται βέβαια λόγος και πιο πριν (σελ. 3), αλλά μόνο έμμεσα, όταν πληροφορούμαστε ότι οι στόχοι του Ι.Π.Ο.Δ.Ε, αυτοί αφορούν εκτός από την παιδεία των ομογενών, και «τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλων ομάδων με ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά στο εσωτερικό της χώρας».

Στη συνέχεια της εισηγητικής έκθεσης (σ. 5) παρατηρούμε ότι.: το νομοσχέδιο φιλοδοξεί να θέσει τις βάσεις για «μια ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων με διαφορετική πολιτιστική ή εθνική προέλευση, που ζουν και δρουν μέσα στην ελληνική κοινωνία». Η ουσιαστική αυτή αντιμετώπιση, ωστόσο, δε μπορεί να στοιχειοθετηθεί με εμπειρικά τεκμήρια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Επιπλέον, ενώ αμέσως παρακάτω στην εισηγητική έκθεση τονίζεται η ανάγκη «να διαμορφωθούν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θα απευθύνονται σ' όλους τους μαθητές με στόχο να τους βοηθήσει να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες...», η ίδια η πραγματικότητα και η εκπαιδευτική πρακτική δε συνηγορούν στην επιβεβαίωση αυτής της πρόθεσης.

Το «άνοιγμα του σχολείου στην γλωσσική και πολιτιστική ποικιλία» (Εισητική έκθεση του Ν.2413/1996) δεν προωθείται και δεν πραγματοποιείται, αφού και το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου (βλ. παράρτημα 2) είναι το ίδιο κι απαράλλαχτο με αυτό των κανονικών δωδεκαθέσιων δημόσιων σχολείων. Τουλάχιστον στο ωρολόγιο πρόγραμμα δε φαίνεται να πραγματοποιείται αυτό το «άνοιγμα» του σχολείου που θα «βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες και στάσεις και θα προωθήσει την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών» (όπ.π.).

Εκτός κι αν η συστοίχιση και σ' αυτό το σημείο με τα υπόλοιπα σχολεία της χώρας όσον αφορά στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, που περιλαμβάνεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα θεωρείται ως ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Το γεγονός ότι ακόμα και σε ένα σχολείο με μαθητές που προέρχονται από ρωσόφωνες χώρες στην πλειοψηφία, προτιμάται η αγγλική γλώσσα, προτίμηση που αποδεικνύει την ιεραρχική αντιμετώπιση των γλωσσών. Ίσως τελικά αυτή η αντίληψη περί ισχυρών και ασθενών γλωσσών, «ανώτερων» και «κατώτερων» να είναι τόσο βαθιά ριζωμένη, που να οδηγεί σε μια αυτόματη υιοθέτηση μιας κοντόφθαλμης οπτικής αποκλεισμού των γλωσσών των διαφοροποιημένων γλωσσικά και πολιτισμικά μαθητών, ως «άχρηστων»<sup>27</sup>.

Όπως και να έχει, είτε υπήρξε το δίλημμα της επιλογής, από τους αρμόδιους, είτε όχι, η απουσία των γλωσσών που νομιμοποιούνται απ' την ίδια τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού να εκπροσωπούνται στο επίσημο πρόγραμμα, είναι κάτι που εμποδίζει και τη δυνατότητα διατήρησης της γλώσσας και της κουλτούρας αυτών των μαθητών, αλλά λειτουργεί και απαγορευτικά για το γλωσσικό εμπλουτισμό των μαθητών - φορέων της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας, μέσα στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η αξιολογική στάση υπέρ των «δημοφιλών» διεθνώς ισχυρών και χρησιμοθηρικών γλωσσών, από το επίσημο δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο εμπλουτίζεται εκ των πραγμάτων από την παρουσία μαθητών φορέων διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμικών καταβολών, δηλώνει συν τοις άλλοις και την αδυναμία του μονολιθικού μας εκπαιδευτικού συστήματος να παρακολουθήσει την εποχή, τις εξελίξεις της, τις ανάγκες της και τις προκλήσεις της.

---

<sup>27</sup> «Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν αυτοί οι μαθητές (παλιννοστούντες, αλλοδαποί), δεν αναγνωρίζεται στην περίπτωση τους, το σχολείο θεωρεί αυτά τα παιδιά άγλωσσα». (Α. Χατζηδάκη, Δίγλωσσοι μαθητές: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας για την εκπαιδευτική τους πορεία, <http://www.paremvasis.gr>)



Ύστερα από μια πενταετία περίπου από την ψήφιση του νόμου 24113/1996, δεν μπορούμε να μιλάμε για διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Το θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκτός του ότι είναι προβληματικό, ασαφές και αντιφατικό (όπως αναλύσαμε στο θεωρητικό μέρος), φαίνεται πως δεν έχει σταθεί ικανό να επιφέρει ουσιαστικές και ριζικές αλλαγές στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη. Αυτό καταδεικνύεται πανηγυρικά απ' το γεγονός ότι το Α.Π των διαπολιτισμικών σχολείων, παραμένει το ίδιο εθνοκεντρικό, λειτουργώντας ως εργαλείο της κυρίαρχης ιδεολογικής, πολιτισμικής και γλωσσικής κουλτούρας και αποτρεπτικά στην εξίσωση των ευκαιριών και στον αλληλοεμπλουτισμό των ανομοιομορφων πολιτισμικά δρώντων ατόμων και ομάδων. Δε θα αναφερθούμε περισσότερο στους κινδύνους που εγκυμονεί η προώθηση της ομοιομορφίας, άλλωστε αυτό θεωρούμε ότι είναι τόσο σημαντικό ζήτημα, ώστε θα πρέπει να αποτελέσει το αντικείμενο κάποιων άλλων εργασιών.

Η απουσία προωθητικών μέτρων για μια ουσιαστική διαπολιτισμικότητα, όπως αυτή διαφαίνεται από την άνωθεν υιοθέτηση ενός κοινού Α.Π., αποτελεί αν όχι μια ελλειμματικότητα, τότε μια σιωπηρή – αλλά και αντιφατική με τις διατυπώσεις του νόμου περί διαπολιτισμικότητας – προώθηση μιας αφομοιωτικής πολιτικής στα ονομαζόμενα κατ' ευφημισμό σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Θεωρούμε σκόπιμο σ' αυτό το σημείο να αναφερθούμε και στις σημαντικότερες εγκυκλίους, που αποστέλλονται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που μεταφράζουν, συμπληρώνουν και διευκρινίζουν εξειδικευτικά τις προθέσεις του εκπαιδευτικο – πολιτικού σχεδιασμού. Αυτές οι εγκύκλιοι, είτε συνάδουν με το νόμο, είτε κινούνται σε αυτόνομες κατευθύνσεις κι αυτό θεωρούμε ότι οφείλεται στην ασυνέχεια του πολιτικού σχεδιασμού και στην απουσία οργανωμένης μακρόπνοης εκπαιδευτικής πολιτικής, κινούμενης συνειδητά προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις.

Η έρευνά μας κατέδειξε ότι οι εγκύκλιοι που αποστέλλονται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιορίζονται και αναλώνονται αποκλειστικά σε θέματα που αφορούν όλα τα δημόσια σχολεία της χώρας και δεν συνιστούν διαφοροποιητικά στοιχεία, ικανά να τεκμηριώσουν μια διαπολιτισμική κατεύθυνση.

Η έρευνα των γραπτών τεκμηρίων των εγκυκλίων κατέδειξε ότι αυτά αφορούν: α) «στην ίδρυση και λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων» (βλ. παράρτημα 3, 5), β) στην «εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα» (βλ. παράρτημα 4).

Ως προς την πρώτη κατηγορία παρατηρούμε ότι υπάρχει μια συνέχεια στην ουσία και τη φιλοσοφία των εγκυκλίων για την ίδρυση και λειτουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, ενώ αξιοσημείωτη είναι η προσθήκη στον τίτλο της πρόσφατης εγκυκλίου του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και η αναφορά στο νόμο 2413/1996. Η ουσία παραμένει η ίδια για την ύπαρξη και λειτουργία αυτών των ειδικών μορφών εκπαίδευσης, κι ενώ στην εγκύκλιο της 14-12-1994 (Φ2/378/Γ1/1124) (βλ. παράρτημα 5), λαμβάνεται υπόψη το άρθρο 2 παρ. 3 του Ν.1894/90, και ο Ν.1566/85, αντίθετα στην εγκύκλιο της 7-9-1999 (Φ10/20/Γ1/708) (βλ. παράρτημα 3), λαμβάνεται υπόψη ξανά το άρθρο 2 παρ. 3 του Ν.1894/90, αλλά αντί για το Ν.1566/85, επικαλείται ο συντάκτης το άρθρο 35 παρ. 3 του Ν.2413/1996...

Κάνοντας μία σύγκριση στις αναφορές του νόμου 2413/1996 και της εγκυκλίου του 1994, διαπιστώνουμε την αντίφαση του γεγονότος ότι στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα θεωρείται προσόν η γνώση της χώρας προέλευσης και η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων, ενώ ούτε στο νόμο 2413/1996, ούτε και σε καμιά σχετική εγκύκλιο σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν γίνεται μνεία για την αναγκαιότητα των ίδιων προσόντων και για τους εκπαιδευτικούς των διαπολιτισμικών σχολείων, αναγκαιότητα η οποία τεκμηριώνεται και από την παρούσα έρευνα. (βλ. σχετικά 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, κεφ. 8.3. «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»). Η αναφορά δε που γίνεται στην εγκύκλιο του 1999 δεν προέρχεται και δεν εκπηγάει από το νομοθετικό πλαίσιο περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού στο μεγαλύτερο μέρος της είναι η ίδια και πανομοιότυπη με την προ πενταετίας εγκύκλιο. Γίνεται αναφορά, επίσης, στην εγκύκλιο του 1994 (Φ2/378/Γ1/1124) για την «κάλυψη ειδικών αναγκών, όπως είναι η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού και της χώρας προέλευσης, η διδακτική, παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη», ενώ δε διαπιστώσαμε να προωθείται κάτι ανάλογο και να διευρύνεται και στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το γεγονός ότι γίνεται λόγος πριν από την ψήφιση του νόμου 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και για κάποιες ουσιαστικές προϋποθέσεις δρομολόγησης μιας πραγματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καταδεικνύει αρχικά ότι η πολιτική εξουσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ως αρμόδια και υπεύθυνη για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό αναγνωρίζει τις ανάγκες του πολυπολιτισμικού ελληνικού σχολείου. Θεωρούμε όμως, ότι η ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών

Τμημάτων δεν τεκμηριώνουν την λειτουργία της εκπαίδευσης προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση, αλλά αντίθετα ότι θα έπρεπε οι προαναφερθείσες «προοδευτικές» ρυθμίσεις που προωθούσε η εγκύκλιος του 1994, να υιοθετηθούν για το σύνολο των διαπολιτισμικών σχολείων και όχι μόνο για συγκεκριμένες μορφές εκπαίδευσης οι οποίες έχουν έναν μεταβατικό και αντισταθμιστικό χαρακτήρα.

Η ομοιότητα δύο εγκυκλίων πριν και μετά την ψήφιση του νόμου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συνηγορεί στην έλλειψη μιας πραγματικής μεταστροφής του εκπαιδευτικο – πολιτικού σχεδιασμού, παγιώνοντας ουσιαστικά μία κατάσταση ανυπαρξίας μιας διαφορετικής οπτικής για την εκπαίδευση των διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών ομάδων. Είναι χαρακτηριστικό το απόσπασμα που προλογίζει τις ρυθμίσεις της εγκυκλίου του 1999: «Προκειμένου η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική – ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης...». Η σύγχυση και η αντιφατικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύεται μόνο και μόνο από τη διατύπωση για ένταξη των μαθητών στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, μία ένταξη που μπορεί να είναι και αφομοίωση και επιπολιτισμός (acculturation) «στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής». «Η πολιτική της αφομοίωσης και της ομοιομορφίας δε συμβάλλει απλώς στην παγίωση της μονολιθικότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά αφανίζει συγχρόνως ένα πολύτιμο μορφωτικό και γλωσσικό κεφάλαιο, του οποίου φορείς είναι οι παλιννοστούντες» (Δαμανάκης, 1997, 97).

Δεν είναι άραγε ρατσιστικό να αφήνουμε τελικά στο περιθώριο αυτού του πλαισίου της «διαπολιτισμικής αγωγής» και τα παιδιά – φορείς της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας; Είναι αδιανόητο να μιλάμε για διαπολιτισμική εκπαίδευση και να αφήνουμε απέξω απ' αυτήν οποιαδήποτε πολιτισμική ομάδα. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, για να νοείται ως τέτοια πρέπει, να μετέχουν και να είναι κοινωνοί όλοι ανεξαιρέτως. Αυτού του είδους η κοινή εκπαίδευση, που θα αναγνωρίζει τις διαφοροποιήσεις και θα τις αξιοποιεί είναι η εκπαίδευση που θα ωφελήσει όλους, και κυρίαρχες ομάδες και «ασθενείς» ομάδες, ώστε να καταστούν ικανές να αναπτύξουν έναν κοινωνικό διάλογο (Diskurs) στα πλαίσια της ισοτιμίας.

### 8.1.1. Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η «τύποις» θεσμική διαφοροποίηση ενός διαπολιτισμικού σχολείου επιφέρει κάποιες αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη, δεν οδηγεί όμως σε μια επαναστατική μεταρρύθμιση με αναφορά στην πολυπολιτισμικότητα. Η πραγματικότητα όπως αρχικά την καταγράψαμε και όπως αποτυπώνεται στα λόγια ενός εκπαιδευτικού είναι: *«Απλά η διαφορά μας ας πούμε που έγκειται... είναι ότι υπάρχουν ακόμα παράλληλα τμήματα, αυτά δηλαδή τα οποία λειτουργούν με μαθητές, οι οποίοι είναι αμιγώς παιδιά νεοπροσφύγων, αυτό μόνο... το ότι είναι πιο ολιγομελή από ένα κανονικό σχολείο, δηλαδή ως διαπολιτισμικό, η διαφορά μας είναι αυτή, οι τάξεις ας πούμε οι παράλληλες που μας έχουν επιτρέψει και ότι τα τμήματα πια είναι ολιγομελή. Στα παράλληλα τμήματα φυσικά, αυτά που λέμε, διδάσκονται και κάποια βιβλία τα οποία είναι ειδικά, δεν ήρθαν όμως απ' την αρχή αυτά τα βιβλία, ήρθαν μετά από 4 χρόνια νομίζω...»*, (Σ1) .

*Οι δυσκολίες που δημιουργούνται λόγω της αντιμετώπισης ενός πολυπολιτισμικού μαθητικού δυναμικού με ένα μονοπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι υπαρκτές και ζωτικής σημασίας και η παρατήρηση του εκπαιδευτικού ότι «πρέπει να υπάρχει η ευχέρεια να ακολουθήσουμε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας»*,(Σ13), *μπορεί να ερμηνευθεί ως αδυναμία όχι των εκπαιδευτικών, αλλά της αυστηρά μονοδιάστατα προγραμματισμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως την επιτάσσει ένα Α.Π., στο σχεδιασμό του οποίου δεν έχουν ληφθεί υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.*

Η πεποίθηση, επίσης, ενός εκπαιδευτικού σχετικά με την ουσία της «διαπολιτισμικής» φύσης του σχολείου, αναδύεται από τα παρακάτω λόγια: *«ονομάζεται διαπολιτισμικό (το σχολείο), αλλά δε νομίζω ότι υπάρχουν ειδικά προνόμια γι' αυτά τα παιδιά. Οι τάξεις υποδοχής που δημιουργήθηκαν ήταν ένα καλό ξεκίνημα. Τώρα πια η ένταξη είναι γεγονός και κάθε χρόνο αυτές οι τάξεις λιγοστεύουν, γίνονται όλα κανονικά τμήματα αλλά με μικρό αριθμό ντόπιων»*, (Σ11) . Από το απόσταγμα της εμπειρίας των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά μάλλον ένα μοντέλο «ένταξης» των μαθητών, αφομοίωσης, το οποίο τεκμηριώνεται περίτρανα από την

απουσία εκπροσώπησης των διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών απ' το επίσημο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων.

*Η ένταξη των μαθητών φαίνεται τελικά πως όταν είναι το ζητούμενο, μπορεί και πραγματοποιείται μέσα από το συγκεκριμένο μονοπολιτισμικό πρόγραμμα, 'γιατί τα παιδιά των παλιννοστούντων θα πρέπει να ενταχθούν σιγά σιγά μέσα στην ευρύτερη κοινωνία των άλλων παιδιών, οπότε... και με τη δικιά μας τη βοήθεια βέβαια, αλλά και με τη βοήθεια της ενισχυτικής διδασκαλίας και των Τμημάτων Υποδοχής, σιγά σιγά μπορούν να μπουν... να ενταχθούν στο πρόγραμμα και υπάρχουν παιδιά, τα οποία αριστεύουν και είναι καλύτερα από τα ντόπια παιδιά και δεν έχουν πρόβλημα ούτε με τη γλώσσα, ούτε κάποια... ε... οικογενειακά προβλήματα μέσα στα σπίτια τους», (Σ2). Τελικά οι τάξεις υποδοχής και η ενισχυτική διδασκαλία, ως αντισταθμιστικές μορφές εκπαίδευσης, θεσμοθετημένα δρομολογούν την ένταξη την αφομοίωση και τον επιπολιτισμό.*

*Εκτός όμως από αυτήν την «αισιόδοξη» άποψη περί ένταξης των μαθητών υπάρχει και μία πιο ρεαλιστική: «...γιατί έχει ιδιομορφίες (το σχολείο), δεν είναι όπως ένα κανονικό σχολείο ας πούμε. Πρέπει να προσαρμοστεί στα προβλήματα που υπάρχουν και κυρίως σ' αυτά τα παιδιά που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα κυρίως... ίσως κάποιο βοηθητικό βιβλίο γι' αυτά τα παιδιά, δηλαδή συν το αναλυτικό υπάρχει και κάποιο βοηθητικό, δηλαδή να γίνονται κάποιες διευκρινίσεις, πράγματα που για μας είναι εύκολα, γι' αυτούς είναι τόσο δύσκολα και δεν μπορούν να κατανοήσουν κυρίως τη γλώσσα, στα μαθηματικά δεν έχουμε τέτοιο πρόβλημα», (Σ6). Φαίνεται τελικά πως υπάρχει σύγχυση στο επίπεδο του εκπαιδευτικο – πολιτικού σχεδιασμού γιατί αν προωθούνταν η ένταξη, έστω με το μανδύα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα λαμβάνονταν και κάποια μέτρα, θα υιοθετούνταν κάποια προγράμματα που να στηρίζουν την επιχείρηση ένταξης και αφομοίωσης των ετερόκλητων μαθητών.*

*Η ένταξη των μαθητών ως τετελεσμένο γεγονός εμφανίζεται με έμμεσο τρόπο και σε μία άποψη ακόμη, που ανατρέπει την ψευδαίσθηση ότι τελικά είμαστε προχωρημένοι και προοδευτικοί σε σχέση με τη θεσμική διαχείριση της ιδιαιτερότητας: «τώρα ίσως δεν υπάρχει λόγος για διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα. Όταν έπρεπε να υπάρξει δεν υπήρξε. Ίσως χρειάζεται διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα για τις τάξεις υποδοχής», (Σ 14). Από τη μια έχουμε την αδράνεια που θεσμοθετεί ο νόμος 2413, κι απ' την άλλη παρατηρούμε ότι στις τάξεις υποδοχής, για τις οποίες θα*

αναφερθούμε σε παρακάτω κεφάλαιο, δεν υπάρχει διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν είναι διαφορετικό, δε λειτουργεί, και δεν παρεκκλίνει από τη φύση και την ουσία του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού αναλυτικού προγράμματος.

Η σύγχυση που μπορεί να εμπεριέχει ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση, για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να την υλοποιήσουν προκαλείται, για πολλούς και διαφορετικούς λόγους, όχι όμως εξαιτίας δικών τους ευθυνών. Όταν στο θεσμικό πλαίσιο δεν ξεκαθαρίζεται το είδος εκπαίδευσης που προωθείται, όταν τιτλοφορείται νόμος για «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και όταν αναπτύσσεται μας φέρνει με το όρο ιδιαιτερότητα τις υποψίες για διαχωριστική εκπαίδευση, δεν μπορούμε παρά να επικροτήσουμε την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, να λειτουργήσουν ενσυνειδήτως προς την κατεύθυνση στην οποία αντιλαμβάνονται πως πρέπει να οδηγηθεί η εκπαίδευση εκ των πραγμάτων. Οι εκπαιδευτικοί, έχουν αφεθεί να λειτουργούν κρίνοντας και κάνοντας, καλούμενοι να αντιμετωπίσουν μια συγκεκριμένη κατάσταση. Εγκλωβισμένοι στην αδυναμία διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού νομιμοποιούν στις συνειδήσεις αυτό που κάνουν, είτε λέγεται ένταξη, είτε αφομοίωση, είτε διαπολιτισμική εκπαίδευση. Λειτουργούν κατά βούληση, κατά περίπτωση και αυτοσχεδιάζουν Κανείς, και κανένα θεσμικό πλαίσιο δεν τους ξεκαθάρισε τι πρέπει να κάνουν, το ξεκαθαρίζουν μόνοι τους, ανάλογα με το παιδαγωγικό και επιστημονικό τους υπόβαθρο.

Ακόμα κι η προσπάθεια του δημιουργικού τους αυτοσχεδιασμού όμως ακρωτηριάζεται από το θεσμικό πλαίσιο και τους φορείς ελέγχου υλοποίησης του: «είναι δύσκολο σ' αυτό το σχολείο να ακολουθήσεις το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά δυστυχώς το ακολουθούμε γιατί είμαστε υποχρεωμένοι (σύμφωνα με το σύμβουλο και τον προϊστάμενο εκπαίδευσης)», (Σ 12). Αλλά και από τις χρονικές οριοθετήσεις τις οποίες επιβάλλει και παρουσιάζονται ως αυτοσκοπός επικαλύπτοντας, θεωρούμε, την ουσία: «σίγουρα χρειάζεται να δοθεί ένα άλλο πρόγραμμα, το οποίο να καλύπτει... κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες που υπάρχουν... στα παιδιά... αλλά... αρκεί να μην τρέχει μ' αυτούς τους ρυθμούς, γιατί είναι δύσκολο να προλάβουμε κάποια πράγματα», (Σ 5).

Σημαντική η άποψη ενός εκπαιδευτικού, η οποία διαχωρίζει τις ανάγκες των μαθητών ανάλογα με το πολιτισμικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο και τον τρόπο με τον οποίο αυτό επηρεάζεται από το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, και τελικά καταλήγει σε μία άποψη υπέρ μιας αναγκαίας διαχωριστικής εκπαίδευσης, για την ικανοποίηση των αναγκών και των ντόπιων και των παλιννοστούντων: «είναι μεγάλος ο φόρτος της

*ύλης και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι έχουμε και παιδιά ντόπια, που έχουν ανάγκη απ' αυτό το ωρολόγιο πρόγραμμα και από τα μαθήματα που πρέπει να γίνονται, αλλά για τα υπόλοιπα που είναι η συντριπτική πλειοψηφία, νομίζω ότι είναι πάρα πολύ φορτωμένο το πρόγραμμα και δύσκολα ανταποκρίνονται τα παιδιά», (Σ 9).*

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βιώνοντας καθημερινά την εκπαιδευτική πράξη ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, προβληματίζονται και διατυπώνουν προτάσεις σχετικά με τη διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού δυναμικού, προτάσεις συγκεκριμένες που αφορούν στο θεσμικό πλαίσιο, στο ωρολόγιο πρόγραμμα στην επιλογή των μορφωτικών περιεχομένων: *«Θα έπρεπε πιστεύω να μπει η διδασκαλία των Ρωσικών, γιατί είναι κρίμα αυτά τα παιδιά ενώ μιλούν τη Ρωσική γλώσσα, να μη μπορούν και να τη γράφουν, γιατί στο σπίτι τους τα περισσότερα τη μιλούν τη γλώσσα, βέβαια υπάρχουν και από άλλες περιοχές της πάλαι ποτέ Σοβιετικής Ένωσης παιδιά που μιλάνε άλλες γλώσσες, αλλά αφού η κύρια ήταν τα Ρωσικά και τα περισσότερα τα καταλαβαίνουν, τα μιλούν, θα έπρεπε να διδάσκονται για να μη χαθεί η γλώσσα αυτή από τα παιδιά, είναι κρίμα», (Σ 2)*

Στα λόγια αυτού του εκπαιδευτικού καταγράφεται το αίτημα για την αξιοποίηση του γλωσσικού κεφαλαίου των παλιννοστώντων. Κάτι τέτοιο δεν έχει γίνει και είναι αντιπαιδαγωγικό και κοινωνικά άδικο, ενώ θα μπορούσε να δρομολογηθεί με τη δημιουργία και εφαρμογή δίγλωσσων αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία θα ήταν ανοιχτά και για τους παλιννοστώντες και για τους ντόπιους μαθητές (βλ. σχετικά Δαμανάκης 1997, 97-98).

Για το ποια είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα και που έχει οδηγηθεί με το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, αν υφίσταται, δηλαδή, διαφοροποίηση στην εκπαιδευτική πράξη, αρμόδιοι είναι να μιλήσουν οι εκπαιδευτικοί της πράξης: *«Δηλαδή δεν βλέπω το διαπολιτισμικό εδώ. Πέραν του ότι τα παιδιά έχουν διαφορετική καταγωγή, περίπου ίδια όλοι, από κει και πέρα δε βλέπω κάποια διαφορά. Διαπολιτισμικό θα μπορούσε να είναι τη στιγμή που θα είχε άλλα προγράμματα, έτσι δεν είναι;», (Σ 3).* Το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο μάλλον αποτελεί μία «βιτρίνα», μιας και δεν έχει δρομολογήσει καμία ουσιαστική αλλαγή προς μία διαπολιτισμικότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Είναι ενδιαφέρον να δούμε στη συνέχεια το αν οδηγεί κάπου, το που οδηγεί, ή αν τελικά ο νόμος 2413/1996 είναι ένας νόμος που μένει «στα χαρτιά».

## 8.2 Το εκπαιδευτικό υλικό

Η ανυπαρξία διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού, που κατέγραψε η έρευνά μας είναι ένα γεγονός που αποδεικνύει την αδρανοποίηση της πολιτείας, όσον αφορά την προώθηση ριζικών αλλαγών στη λειτουργία της εκπαιδευτικής-μορφωτικής (και επιδιωκόμενης διαπολιτισμικής) διαδικασίας στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η επίσημη πολιτεία και οι φορείς της δεν έχουν μεριμνήσει για την αξιοποίηση και προώθηση ενός διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού για τις ανάγκες των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Σύλλογος Διδασκόντων ωστόσο, έχει προχωρήσει σε πρωτοβουλίες αξιολογες, όπως είναι η δημιουργία ενός λεξιλογίου στην ελληνική και στη ρωσική γλώσσα, το οποίο κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας ήταν υπό κατασκευή.

Ενδεχομένως να θεωρηθεί ουτοπιστικό, ανεδαφικό ίσως ακόμα και ειρωνικό, να συζητούμε για εκπαιδευτικό υλικό διαμορφωμένο για τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όταν: α) στο υπόμνημα της Δ.Ο.Ε προς το Υπουργείο Παιδείας (18/4/200, αρ. πρωτ. 652, σελ. 14)<sup>28</sup>, διαβάζουμε ότι : *«πρέπει να συγγραφούν νέα βιβλία για το δημοτικό σχολείο, επειδή τα υπάρχοντα είναι από το 1985»*, (Σ 13), και β) όταν εκπαιδευτικοί της πράξης των διαπολιτισμικών σχολείων υποστηρίζουν ότι τα βιβλία *«δεν είναι κατάλληλα για τα κανονικά σχολεία. Πόσο για τα δικά μας...»*, (Σ 2).

Θεωρούμε ότι η συζήτηση για το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να γίνει εποικοδομητική, όταν αντιληφθούμε ότι δεν πρέπει να γίνονται διαχωρισμοί, ακόμα και σ' αυτόν τον τομέα, αλλά αντίθετα να επιδιώκεται η δημιουργία και εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού γλωσσικά και πολιτισμικά αντιπροσωπευτικού του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού, το οποίο θα προσβλέπει στην καλλιέργεια των κλίσεων και των διαφοροποιήσεων, εμφορώντας μία διάσταση ενδυνάμωσης όχι μιας παράλληλης καλλιέργειας των διαφοροποιήσεων, αλλά μιας συνύπαρξης ουσιαστικής, και συνεχούς όσμωσης που θα δρομολογεί τον αλληλοεμπλουτισμό.

Οι προτάσεις οι προερχόμενες από εκπαιδευτικούς της πράξης, για εκπροσώπηση στο επίσημο πρόγραμμα όλων των γλωσσών υποσκελίζονται από την αναγκαιότητα εμφύσησης της ελληνικής παιδείας: *«ίσως να γίνουν ειδικά βιβλία γι' αυτά τα παιδιά,*

---

<sup>28</sup>Πηγή internet: <http://www.sitemeter.com/stats.asp?site=stratari>



να περάσουν και Ρωσική Λογοτεχνία μέσα στη Γλώσσα; Ή θα μπορεί αν μέσα στα... αν υπάρξει διδασκαλία Ρωσικών να διδάσκεται εκεί πέρα, αλλιώς... θα λεγα ότι καλύτερα θα ήταν βιβλίο για όλα τα παιδιά, απ' τη στιγμή που πρόκειται να ζήσουν στην Ελλάδα πλέον και να πάρουν την ελληνική παιδεία...», (Σ 2).

Τα διδακτικά εγχειρίδια ως μέσο υλοποίησης ενός πειστικού χρονικά και εθνοκεντρικά διαμορφωμένου Α.Π. δημιουργούν προβλήματα: «τα διδακτικά εγχειρίδια πιστεύω ότι δεν είναι όπως θα 'πρεπε να είναι. Η ύλη των μαθημάτων είναι πάρα πολλή και τρέχουμε συνέχεια. Έτσι προκειμένου να καλύψουμε την ύλη μένουν πολλά κενά», (Σ 10).

Τα διδακτικά εγχειρίδια είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες, λόγω του ότι πάνω σε αυτά και σύμφωνα με αυτά οικοδομείται η μαθησιακή διαδικασία και γι' αυτό «οι αλλαγές θα έπρεπε να ξεκινήσουν από τα βιβλία που τις περισσότερες φορές είναι ακατάλληλα γι' αυτά τα παιδιά», (Σ 12).

Καταδεικνύεται ότι η θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως έχει διαμορφωθεί με το νόμο 2413/1996, είναι «μόνο στα χαρτιά», αφού δε συνοδεύεται από τις απαραίτητες προωθητικές ρυθμίσεις. Ήταν όμως επίσης αναπόφευκτο να αναδειχθούν μέσω της έρευνάς μας, χρόνια προβλήματα που ταλανίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αφορούν στο εκπαιδευτικό υλικό, και είναι διαπιστωμένα από σχετικές έρευνες.

Οι διαπιστώσεις και οι προτάσεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί, δεν περιορίζονται στη διάσταση της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού, αλλά αποκτούν ευρύτερες διαστάσεις και κατηγοριοποιούνται ως εξής:

1) Ως προς την ύλη: «πρέπει να μειωθεί η ύλη (οι ασκήσεις) στο μάθημα των μαθηματικών, στο μάθημα της γλώσσας θα έπρεπε να υπάρχουν και κάποιοι κανόνες και στο μάθημα της ιστορίας τα μαθήματα να γίνουν πιο μικρά και να γραφτούν πιο απλά», (Σ 10). Ο φόρτος της ύλης, καθώς και οι δυσκολίες που προκαλούν τα διδακτικά εγχειρίδια με τον τρόπο που είναι γραμμένα δε βοηθούν τον εκπαιδευτικό στο διδακτικό του έργο.

2) Ως προς την ποιότητα της ύλης: «Νέα βιβλία. Να έχει την ευχέρεια ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει κι άλλα βιβλία. τα βιβλία κατά τη γνώμη μου, θα πρέπει να περιέχουν λιγότερη ύλη, και περισσότερο δουλεμένη, δηλαδή περνάμε πολύ εύκολα από το ένα στο άλλο, χωρίς να εμπεδώνουν τα παιδιά, και φτάνουμε σε κάποιο σημείο, στο οποίο έχονε κάποια κενά, δηλαδή με περισσότερη επανάληψη, και στο να μένουμε έτσι περισσότερο σε κάποια δύσκολα, ας πούμε σχετικά για τα

παιδιάκια κεφάλαια με λιγότερη ύλη. Πιστεύω ότι έτσι θα μπορέσουμε να δουλέψουμε καλύτερα», (Σ 5). Ο εγκλωβισμός στο ένα διδακτικό εγχειρίδιο, το άγχος για την κάλυψη της ύλης, η αναγκαστική παρακολούθηση των μονοπολιτισμικών στόχων, που καλούνται τα διδακτικά εγχειρίδια να πραγματοποιήσουν, όχι μόνο δυσχεραίνουν το έργο του δασκάλου, αλλά καταδικάζουν ουσιαστικά τα παιδιά στην ελλειμματική πρόσκτηση γνώσης, αφού δεν υπάρχει δυνατότητα κάλυψης των κενών τους και εμπέδωσης της προσλαμβανόμενης γνώσης.

3) Ως προς τη σκοπιμότητα / αναγκαιότητα χρησιμοποίησης διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού: «Συνγνώμη, αυτά τα παιδιά είπαμε, σιγά – σιγά αρχίζουν να ενσωματώνονται, δε θα πρέπει, από δω και πέρα πια, να τα θεωρούμε από άλλη κουλτούρα. Ίσως θα πρέπει... να κάνουν κάποιο επιπλέον μάθημα για τη γλώσσας τους, να μη ξεχάσουν τη γλώσσα τους και τέτοια. Από εκεί και πέρα όμως ζουν εδώ. Δεν πρέπει να έχουν πια σιγά – σιγά διαφορές», (Σ4).

Η παραπάνω άποψη αποτελεί μια χαρακτηριστική έκφραση των αποτελεσμάτων που φαίνεται να επιδιώκονται από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο, το οποίο νομιμοποιεί την ένταξη μέσω της αφομοίωσης, αφού τα μέσα που χρησιμοποιούνται (εκπαιδευτικό υλικό) αποτελούν εργαλεία διαιώνισης αποκλειστικά της κυρίαρχης γλώσσας και πολιτισμού.

4) Ως προς τη δυνατότητα χρησιμοποίησης διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού με το υπάρχον Α.Π.: «διδακτικό υλικό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί, αλλά ο χρόνος δεν αρκεί. Τα παιδιά πάντως ψάχνουν καθημερινά κάτι το διαφορετικό. Δεν θέλουν το μάθημα ρουτίνας. Φωτογραφίες, καρτ-ποστάλ, ρεπορτάζ από εφημερίδες παρουσιάζονται συχνά», (Σ 11).

Η ανυπαρξία διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού, παίρνει σημαντικές διαστάσεις, αν αναλογιστούμε ότι συμπληρώνεται και από τις απαγορευτικές συνθήκες που επιβάλλει το Α.Π. με το υπάρχον διδακτικό υλικό και με τις συγκεκριμένες χρονικές και ποιοτικές οριοθετήσεις που επιβάλλει, με σκοπό την κάλυψη συγκεκριμένης διδακτικής ύλης σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το κανονιστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας φαίνεται να αποτελεί τροχοπέδη για τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση. Παρακάτω (βλ. κεφ. 9: «Συμπεράσματα και Προτάσεις»), θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε και να συζητήσουμε κάποιες διαστάσεις της εντροπικής σχέσης του κανονιστικού στοιχείου με τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση και τις ενδεχόμενες προοπτικές της.

Θεωρούμε ακόμα ότι και με την εφαρμογή κάποιου εκπαιδευτικού υλικού που θα βαπτισθεί διαπολιτισμικό, τεκμηριωμένα ή όχι, δε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι λύνεται το πρόβλημα της απαίτησης ποιοτικών διδακτικών μέσων διδασκαλίας. Η πεποίθησή μας είναι ότι το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι ευέλικτο, προσαρμόσιμο και αναπροσαρμόσιμο, ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών. Να υπάρχει μία βάση πάνω στην οποία να μπορεί ο δάσκαλος σε συνεργασία με τους μαθητές να οικοδομεί και να συνθέτει, να δημιουργεί ο ίδιος ο μαθητής σε συνεργασία με το δάσκαλο το υλικό διδασκαλίας, ώστε να καλλιεργεί τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του.

### 8.3 Η κατάρτιση κι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

*Η έρευνά μας κατέδειξε ότι το διδακτικό προσωπικό δεν έχει λάβει την ανάλογη κατάρτιση και επιμόρφωση, ώστε να έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιεί εκείνα τα εφόδια, τα οποία είναι απαραίτητα κι αναγκαία για τη διαχείριση ενός πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού.*

*Όσον αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στην πλειονότητά τους είναι πτυχιούχοι της διετούς παιδαγωγικής ακαδημίας, εκτός από δύο, ενώ μόνο ένας απ' αυτούς έχει κάνει εξομοίωση πτυχίου, ενώ τέσσερις από αυτούς δήλωσαν ως επιπλέον τυπικά προσόντα την κατοχή δευτέρου πτυχίου. Από του 17 εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το δείγμα μας οι επτά (7) από αυτούς απάντησαν ότι δεν έχουν λάβει κανενός είδους επιμόρφωση, ενώ η επιμόρφωση την οποία έχουν λάβει οι υπόλοιποι δέκα (10), περιορίζεται :*

*α) σε σεμινάρια που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Αθηνών σχετικά με την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων (!), στα οποία εντάχθηκαν οι εκπαιδευτικοί του διαπολιτισμικού σχολείου Σαπών: «... η ίδια η επιμόρφωση που κάναμε στη Φραγκουδάκη μπορούμε να πούμε ότι ήταν στο μεγαλύτερο μέρος δικιά μας πρωτοβουλία, δηλαδή τη κυνηγήσαμε κατά πολύ στο πρόγραμμα αυτό μας βάλαν από σπόντα», (Σ 9).*

*β) σε μία επίσκεψη τους στο διαπολιτισμικό σχολείο του Βοτανικού και*

*γ) στο «1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», που πραγματοποιήθηκε στις 23 – 24 και 25 Απριλίου 1999 στο δημοτικό σχολείο Σαπών με πρωτοβουλία του συλλόγου διδασκόντων, και σε συνεργασία με το δήμο Σαπών (βλ. παράρτημα 10). Στο συνέδριο πήραν μέρος εκπαιδευτικοί από τα δέκα τότε διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας, εισηγητές από διάφορα πανεπιστήμια κ.α. Επίσης μεμονωμένα άτομα (2-3) παρακολούθησαν σεμινάρια για τη διγλωσσία, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων, που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων, καθώς και σεμινάρια που διοργάνωσε το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο και το Αριστοτέλειο, σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (γλώσσας).*

*Η απουσία επιμόρφωσης οδηγεί συχνά τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη αυθόρμητων ατομικών πρωτοβουλιών, οι οποίες αποσκοπούν στην «a posteriori» επιλογή διδακτικών ενεργειών και τεχνικών αυτοσχεδιαστικών, προκειμένου να αντεπεξέλθουν όσον το δυνατόν περισσότερο στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης: «Επιμόρφωση... (δεν έχω λάβει)... καμία. Αυτό που, ότι έκανα δηλαδή μόνος μου, ενδιαφέρθηκα έτσι να βρω κάποιο υλικό και υλικό πάνω στη διαπολιτισμική και από κει και πέρα δημιούργησα κάτι μόνος μου ας πούμε έτσι», (Σ 1).*

Στο υπόμνημα της Δ.Ο.Ε προς το Υπουργείο Παιδείας (18/4/200, αρ. πρωτ. 652, σελ. 1- 4) οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκεκριμένες προτάσεις για τη επιμόρφωση, οι οποίες αφορούν στα κύρια χαρακτηριστικά της απαιτούμενης επιμόρφωσης, στα είδη και στους τύπους της, στο φορείς ανάληψης της, στην εξομοίωση στη μετεκπαίδευση κ.τ.λ., και οι οποίες φωτίζουν την μεγάλη αδράνεια που υπάρχει σ' αυτό το ζήτημα, από τους αρμόδιους για την εκπαίδευση φορείς.

*Η παραδοχή της αναγκαιότητας για επιμόρφωση από τους εκπαιδευτικούς δεν περιορίζεται σε γενικές και αόριστες διατυπώσεις εξωραϊσμένων ευχολογίων και κοινότυπων διαπιστώσεων, αλλά συνοδεύεται κι από προτάσεις συγκεκριμένες ρεαλιστικές, των οποίων η αξία έγκειται στο ότι εκπορεύονται από ανθρώπους που έχουν βιώσει την εμπειρία της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Παραθέτουμε αυτούσιες αρκετές από αυτές, αφού τις θεωρήσαμε σημαντικές για την κατανόηση των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη δική τους οπτική. Συγκεκριμένα οι προτάσεις και οι διαπιστώσεις, που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιούνται ως εξής:*

1) Ως προς το τι υφίσταται: «Καταρχήν, δε γίνεται επιμόρφωση θα έλεγα έτσι τώρα όπως τη θέλουμε εμείς εδώ, που θέλουμε... έχουμε ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης στο σχολείο. Πρέπει να είναι συνεχής», (Σ 7). *Η σποραδική και άτακτη μορφή των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων δεν μπορεί να φέρει κάποιο ουσιαστικό αποτέλεσμα.*

2) Ως προς τη φύση και την ουσία της επιμόρφωσης: «πρέπει να δοθεί μια μορφή, η οποία... να είναι περισσότερο πρακτική, παρά θεωρητική, δηλαδή ίσως και κάποιες...ε...υποδειγματικές διδασκαλίες, πιστεύω ότι αυτό θα βοηθήσει περισσότερο τον εκπαιδευτικό, που έρχεται αντιμέτωπος μ' αυτά, μέσα στην τάξη καθημερινά», (Σ 4).

Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αναδύονται από την προσωπική τους εμπειρία επιτάσσουν τη διενέργεια επιμορφωτικών σχεδιασμών και εφαρμογών που θα αφορούν και θα στοχεύουν στην καρδιά του προβλήματος, σε πρακτικά θέματα, και τα επιμορφωτικά σεμινάρια *«πρέπει να γίνονται πιο συχνά να είναι πιο οργανωμένα και να μην περιορίζονται μόνο στη θεωρία»*, (Σ 10).

3) Ως προς τις ιδιαίτερες (γλωσσικές) ανάγκες των μαθητών: «πιστεύω ότι θα χρειαζόταν να γίνει κάποια επιμόρφωση με σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς, γιατί έχουμε παιδιά, τα οποία έχουν μητρική τους γλώσσα τη ρωσική ή τα τουρκικά, οπότε θα μπορούσαμε να τους μαθαίνουμε τα ελληνικά όπως μαθαίνουν τα αγγλικά τα ελληνόπουλα. ως ξένη γλώσσα», (Σ 6). Σ' αυτό το σημείο αναδεικνύεται η αδυναμία του εκπαιδευτικο- πολιτικού σχεδιασμού να στελεχώσει τα σχολεία με κατάλληλο προσωπικό, μέσα από τα λόγια ενός εκπαιδευτικού που αντιλαμβάνεται, ότι άλλου είδους κατάρτιση έχει λάβει, κι άλλου είδους κατάρτιση χρειαζόταν για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις ανάγκες του σύγχρονου ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου.

4) Ως προς το χρόνο και τη συχνότητα: «πιστεύω ότι είναι το Α και το Ω η επιμόρφωση, μιας και δεν έχουμε εκπαιδευτεί να διδάσκουμε αυτά τα παιδιά. Το πιο σημαντικό είναι να παίρνουμε την κατάλληλη επιμόρφωση και σε τακτά χρονικά διαστήματα. Και η πρόταση είναι κάθε δύο μήνες.. κάποια πράγματα για να τα κατανοήσεις χρειάζεται επανάληψη, γιατί είπαμε ότι δεν έχουμε εκπαιδευτεί πάνω σ' αυτό», (Σ 7).

5) Ως προς το ρόλο που μπορούν να παίζουν τα πανεπιστήμια:

α) «θα βοηθούσαν κάποια σεμινάρια πιστεύω, αλλά δε νομίζω ότι θα έφτανε μόνο μια ξερή επιμόρφωση, η οποία θα κρατούσε ας πούμε μόνο ένα μήνα. Νομίζω ότι μπορούν να βοηθήσουν πολύ τα πανεπιστήμια, αυτοί που είναι ας πούμε γνώστες περισσότερων πραγμάτων και να δουλεύουμε, δεν ξέρω αν μπορούμε να δουλεύουμε μέσα από τα πανεπιστήμια ή ταυτόχρονα μαζί με αυτά, με ειδικά τμήματα. Νομίζω ότι έτσι θα ήταν μια μορφή καλή να λειτουργήσει το σχολείο, με κάποιες άλλες ειδικότητες, με γνώσεις, από κάποιους άλλους, πιο ειδικές, ταυτόχρονα με την παρουσία αυτών των ειδικών, όχι μόνο με τα σεμινάρια. Και να είναι διαρκής η επιμόρφωση», (Σ 8).

β) «πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών σχολείων θα έπρεπε να επιμορφώνονται επί μονίμου σχεδόν βάσεως, να έχουν επαφή με κάποιο πανεπιστήμιο που να τους καθοδηγεί λίγο πολύ και να συνεργάζονται γενικά με κάποιο πανεπιστήμιο...για να έχουν κάποιο μπούσουλα», ( Σ 9).

γ) «ειδικά σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και συνεργασία με το κοντινότερο πανεπιστήμιο», (Σ 14).

*Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εγκλωβισμένοι, ούτε καλυμμένοι πίσω από έναν «συντεχνιακό μανδύα», αλλά αντίθετα εγείρουν το αίτημα της διάνοιξης ενός διαύλου επικοινωνίας και συνεργασία με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, με την εκπαιδευτική έρευνα, γιατί πιστεύουν ότι με αυτόν τον τρόπο θα διαφωτιστούν και θα εφοδιαστούν με γνώσεις, ώστε να είναι περισσότεροι αποδοτικοί.*

*6) Ως προς τους φορείς που αναλαμβάνουν την επιμόρφωση:*

α) «αυτοί που υποτίθεται ότι ασχολούνται με θέματα επιμόρφωσης είναι άσχετοι με το αντικείμενο. Πρόταση: διαρκής ενημέρωση τόσο σε θεωρητικό όσο και πρακτικό επίπεδο από ανθρώπους, γνώστες της κατάστασης», (Σ14).

β) «πιστεύω ότι θα 'πρεπε να γίνεται επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά ουσιαστική... πρακτική επιμόρφωση... Να ρθουνε κάποιοι άνθρωποι, που να έχουνε κάποια εμπειρία και να σου προσφέρουν κάτι ας πούμε. Να μπορείς να κάνεις κάτι σωστό», (Σ 15).

*Η έλλειψη ουσιαστικής οργανωμένης επιμόρφωσης οδηγεί συχνά και σε απαξιωτικές κρίσεις για το θεσμό: «δε νομίζω ότι βοηθάει πολύ η επιμόρφωση. Αν δε ζήσεις από κοντά τα προβλήματα των παλιννοστούντων, δεν μπορείς να γνωρίσεις ούτε τα παιδιά, ούτε τους γονείς. Η επιμόρφωση δυστυχώς ήρθε αφού έζησα από κοντά πολλές άσχημες καταστάσεις», (Σ 11).*

Τελικά αναδεικνύεται ότι ακόμα κι αν γίνονται κάποια σεμινάρια επιμορφωτικά, δεν μπορούν να υποκαταστήσουν το κενό που υπάρχει, αφού ο εκπαιδευτικός παραμένει αβοήθητος στο έργο του όταν η επιμόρφωση δεν είναι διαρκής, και παραθέτουμε τα αποκαλυπτικά αυτοκριτικά λόγια ενός εκπαιδευτικού: «προσπάθησα να εφαρμόσω κάποια προγράμματα από αυτά που μας έδειξαν, αλλά χωρίς στήριξη και επιμόρφωση δεν ήταν δυνατό», (Σ 12).

*Μεγάλη σημασία έχει επίσης να γίνεται έγκαιρα η επιμόρφωση κι όχι να πασχίζει να ακολουθεί απλά τις εξελίξεις, σύμφωνα με την άποψη ενός εκπαιδευτικού ότι «τώρα είναι αργά (για επιμόρφωση), τη στιγμή που γεννιούνται τα παιδιά εδώ», (Σ 13).*

Όταν βέβαια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διενεργείται στη χώρα μας, μόνο και μόνο επειδή υπάρχουν τα χρηματοδοτικά κονδύλια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει πολιτική βούληση για τη δρομολόγηση οργανωμένων και διαρκών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Και

αυτό το έλλειμμα αφορά στο σύνολο των βαθμίδων της εκπαίδευσης και στο σύνολο των εκπαιδευτικών όλων των σχολείων της χώρας. Αν αναλογιστούμε τις πολύ μεγαλύτερες ανάγκες επιμόρφωσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται, ή μάλλον προσπαθούν να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα των τάξεων των «διαπολιτισμικών» σχολείων, τότε κατανοούμε ότι και ο εκπαιδευτικός έχει αφεθεί στο έλεός του, και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης τίθεται υπό αμφισβήτηση, και ότι τελικός ζημιωμένος είναι η μαθητιώσα νεολαία.



#### **8. 4. Η οργάνωση της σχολικής ζωής, οι μορφές εκπαίδευσης και οι δραστηριότητες που τη συνθέτουν.**

Εκτός από το επίσημο πρόγραμμα, ενός συνηθισμένου κανονικού ελληνικού σχολείου, υπάρχουν κάποια στοιχεία που διαφοροποιούνται, που συνθέτουν το λεγόμενο παραπρόγραμμα, και πολλές φορές αναδεικνύονται τόσο σημαντικά, ώστε να αποτελούν συστατικά στοιχεία της σχολικής ζωής. Τα διαφοροποιητικά αυτά συνθετικά στοιχεία μπορεί να αφορούν σε θεσμοθετημένες μορφές εκπαίδευσης προσθετικές του κανονικού σχολικού προγράμματος (τάξεις υποδοχής, ενισχυτική διδασκαλία, ολοήμερο σχολείο) αλλά και σε μορφές πρωτοβουλιών των μελών της σχολικής κοινότητας, οι οποίες μεταφράζονται σε δραστηριότητες που αποτελούν τα ζωντανά παραδείγματα της ανθρώπινης δράσης που επενεργεί ουσιαστικά και συνθέτει το σχολικό τοπίο. Η παρουσίαση και η συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων γίνεται τμηματικά για πρακτικούς λόγους, ωστόσο θεωρούμε ότι το σύνολο της σχολικής ζωής για να γίνει αντιληπτό πρέπει να ειδωθεί ως σύνθεση όλων αυτών των στοιχείων, που θα αναλυθούν παρακάτω.

##### *8.4.1. Παράλληλες μορφές εκπαίδευσης: Οι τάξεις υποδοχής και η ενισχυτική διδασκαλία*

Η ενισχυτική διδασκαλία στα πλαίσια λειτουργίας του διαπολιτισμικού σχολείου Σαπών γίνεται με μια μορφή οργανωμένη αφού, υπάρχει συγκεκριμένος δάσκαλος αποκλειστικά για την ενισχυτική και όπως παρατηρούμε στο παράρτημα (6), το πρόγραμμα είναι συγκεκριμένο. Η ενισχυτική πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του κανονικού σχολικού ωραρίου σε συγκεκριμένα μαθήματα και σε συγκεκριμένους μαθητές.

Επίσης είναι αξιοσημείωτο ότι και στα δύο μαθήματα που συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα της ενισχυτικής διδασκαλίας η πλειονότητα των μαθητών είναι παλινοστούντες. Η ενισχυτική ως παράλληλη μορφή εκπαίδευσης φαίνεται πως λειτουργεί αντισταθμιστικά, σε μια κατεύθυνση επικουρική σε σχέση με το κανονικό πρόγραμμα, συμβάλλοντας στην κάλυψη κενών, αδυναμιών συγκεκριμένων μαθητών στα δύο βασικά γνωστικά αντικείμενα, της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Το ποιά είναι όμως η οργάνωση αυτής της μορφής εκπαίδευσης από το κράτος φαίνεται στα

παρακάτω λόγια του δασκάλου της ενισχυτικής: «Εγώ μέχρι στιγμής δεν έχω δει κανένα ενδιαφέρον, εντάξει εγώ μπορεί να νιώθω ξεκρέμαστη δε με βοήθησε κανείς να μου πει τι ακριβώς πρέπει να κάνω, μέχρι τώρα δεν έχω διδαχτεί τίποτα πάνω στην ενισχυτική διδασκαλία. Δεν έχω κανένα βιβλίο καμία σημείωση, οι μόνοι που με βοήθησαν είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι, οι οποίοι γνωρίζουν τα παιδιά, μου έχουν πει τις ελλείψεις τους, τις δυσκολίες τους, κανένας άλλος», (Σ 6).

Οι Τάξεις Υποδοχής αποτελούν μία παράλληλη, εμβόλιμη μορφή εκπαίδευσης, όπως και η ενισχυτική διδασκαλία αλλά διαφέρουν ουσιαστικά στον τρόπο λειτουργία τους, στη στοχοθεσία τους, στον μαθητικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται. Η τελευταία διαφορά μόνο τυπικά ισχύει ως τέτοια, αφού στο εν λόγω σχολείο και στις δύο αυτές μορφές εκπαίδευσης τον πλέον πολυδύναμο μαθητικό πληθυσμό αποτελούν οι διαφοροποιημένοι από την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα μαθητές. Δεν μπορούμε να υιοθετήσουμε βέβαια τη σχέση αίτιου αιτιατού, όσον αφορά στη σχέση του παράγοντα της διαφορετικότητας με την παρουσία σε αντισταθμιστικές μορφές εκπαίδευσης, αφού και στο σύνολο, η κυρίαρχη αριθμητικά ομάδα, δεν ταυτίζεται με την κυρίαρχη πολιτισμικά και γλωσσικά.

Οι Τάξεις Υποδοχής στο διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο Σαπών, οι οποίες λειτουργούν εδώ και μία δεκαετία περίπου, είναι τρεις στον αριθμό (3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> τάξη). Οι μαθητές που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής προέρχονται από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής ένωσης. Είναι παιδιά που έχουν ζήσει αρκετά χρόνια στην Ελλάδα, ωστόσο έχουν ακόμα γλωσσικά, ή γενικότερα μαθησιακά προβλήματα τέτοια, που η λειτουργία και η ίδρυση τμημάτων υποδοχής στο συγκεκριμένο σχολείο θεωρείται αναγκαία και επιβεβλημένη (σύμφωνα με τους διδάσκοντες και το διευθυντή.) Και αν υπήρχε η δυνατότητα θα λειτουργούσαν και ακόμη περισσότερες τάξεις υποδοχής. Αυτό δείχνει ότι αντίθετα με τους ισχυρισμούς κάποιων εκπαιδευτικών το πρόβλημα υπάρχει ακόμα, έστω κι αν είναι λιγότερο έντονο.

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής όπως φαίνεται στο παράρτημα (7), περιλαμβάνει τα μαθήματα που γίνονται και στις κανονικές τάξεις. Αξιοσημείωτη είναι η διδασκαλία των αγγλικών στις τάξεις υποδοχής, κάτι το οποίο είναι θετικό, και θα συνέβαλε στις ίσες ευκαιρίες για μόρφωση, υπό κάποιες προϋποθέσεις. Δυστυχώς όμως και η γλώσσα προέλευσης απουσιάζει και από το πρόγραμμα των τάξεων υποδοχής. Μπορεί η ύπαρξη της να μη στοιχειοθετούσε ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα διδασκαλίας, αλλά θα μπορούσε να συνδράμει και να υποστηρίξει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να κάνουμε μία αναφορά

στις σχετικές έρευνες (Skutnabb Kangas/ Toukoumaa 1976, Δαμανάκης 1987, 103), σύμφωνα με τις οποίες, κάτω από συγκεκριμένους όρους, πρέπει να ολοκληρωθεί η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας μέχρι την ηλικία των 10 –12 ετών, ώστε να καταστεί ικανή να βοηθήσει την εκμάθηση δεύτερης και τρίτης γλώσσας. Απ' ότι έδειξε η έρευνα μας κάτι τέτοιο δεν λαμβάνεται υπόψη, ούτε στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, ούτε στο ωρολόγιο πρόγραμμα τους, ούτε στο διδακτικό υλικό, ούτε στο σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας.

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στις Τάξεις Υποδοχής περιορίζεται βασικά στα διδακτικά εγχειρίδια τα οποία προτείνει και αποστέλλει το Υπουργείο Παιδείας και περιλαμβάνει τα εξής διδακτικά βιβλία:

- Ανοίγω το Παράθυρο 1, τευχ. Α, Ο.Ε.Δ.Β., Π.Ι. (9-12, Α' Επιπέδου) και τετράδιο εργασιών.
- Ανοίγω το Παράθυρο 2, τευχ. Α - Β, Ο.Ε.Δ.Β., Π.Ι. (9-12, Β' Επιπέδου) και τετράδιο εργασιών.
- Μαθαίνω ελληνικά 2, τευχ. Α - Β, Π.Ι., ΥΠ.Ε.Π.Θ, σε συνεργασία με την Ελληνική Ορθόδοξη Αρχιεπισκοπή Αμερικής
- Γεια σας παιδιά (ελληνόπουλα της Γερμανίας, Μ., Δαμανάκης και ομάδα εργασίας, βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών και βιβλίο δασκάλου).
- Ελληνική γλώσσα, 'Για τα ελληνόπουλα', Τμήμα Γ', Τετράδιο εργασιών, Ο.Ε.Δ.Β, Π.Ι. (όπ.π).
- Ελληνική γλώσσα, Τμήμα Δ', 'Από την Ελλάδα', Ο.Ε.Δ.Β, Π.Ι., Τετράδιο εργασιών (όπ.π).

Τα βιβλία αυτά, που αποστέλλονται για την εφαρμογή τους στις τάξεις υποδοχής (βλ. σχετικά Φ1/29/Γ1/663, στο παράρτημα 4) έχουν συγγραφεί για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των ελληνοπαίδων της Γερμανίας και της Αμερικής. Δεν είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε την ποιότητα του συγκεκριμένου διδακτικού υλικού, αλλά μόνο και μόνο το ότι απευθύνονται σε κάποιον άλλον μαθητικό πληθυσμό με άλλες κοινωνικές παραστάσεις σε άλλα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, μας οδηγεί στο να υποστηρίξουμε ότι δεν είναι τα πλέον κατάλληλα για τις τάξεις υποδοχής. Προφανώς κατά τη συγγραφή αυτών των βιβλίων ελήφθησαν υπόψη οι γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές των συγκεκριμένων ελληνοπαίδων συγκεκριμένων χωρών, και δε συνιστούν ένα παιδαγωγικό υλικό που να

ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού των τάξεων υποδοχής του διαπολιτισμικού δημοτικού σχολείου των Σαπών.

Θεωρούμε μάλιστα, ότι είναι αντι - παιδαγωγικό το γεγονός, ότι όχι μόνο δε λαμβάνονται υπόψη στο διδακτικό υλικό το διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι προερχόμενοι μαθητές από την πρώην Σοβιετική Ένωση, αλλά είναι αναγκασμένοι, εκτός από την ελληνική γλώσσα, που τη μαθαίνουν με ιδιαίτερη δυσκολία, να τη μαθαίνουν μέσω ιστοριών, ονομάτων, γεγονότων και εικόνων, που αναφέρονται σε κάποια άλλα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα – ούτε καν στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής (Ελλάδας). Σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται, η συνειδητοποίηση της ακαταλληλότητας από τους εκπαιδευτικούς διατυπώνεται ως εξής: «Όταν το παιδί έχει ένα επίπεδο, φτάνει σ' ένα επίπεδο, είναι καλά τα εγχειρίδια, να μπορέσει να συνεχίσει μέσα απ' αυτά, να γνωρίσει τον ελληνικό πολιτισμό, την παιδεία,, φτάνει, αλλά θα πρέπει να χρειαστούν, χρειάζονται εδώ μεγάλη δουλειά από το Υπουργείο, δεν ξέρω απ' τα πανεπιστήμια, α...να προσφέρουν μια λύση, ώστε να φτάσουν να τους δώσουν το πρώτο σκαλοπάτι και να πάρουν τα βιβλία του οργανισμού», (Σ 7).

Οι Τάξεις Υποδοχής αποτελούν μία διαχωριστική μορφή εκπαίδευσης, η οποία εκτός από τη λειτουργία της ένταξης του «διαφορετικού» μαθητικού πληθυσμού στη γλώσσα και τον πολιτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο τον «υποδέχεται», επιτελεί έμμεσα και μία λειτουργία που είναι αντίθετη με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική αντίληψη: τη λειτουργία μιας παράλληλης διαχωριστικής εκπαίδευσης, μέσα στο ίδιο σχολείο με όλες τις αρνητικές συνυποδηλώσεις περί «υποδεέστερων» μαθητών, ή τμημάτων. Αυτή η διαχωριστική εκπαίδευση νομιμοποιείται ωστόσο, λόγω του μεταβατικού και αντισταθμιστικού χαρακτήρα της. Είναι ένας θεσμός ο οποίος υπάρχει, και είναι πλέον στο χέρι του δασκάλου – παιδαγωγού να μειώσει όλα τα αρνητικά στερεότυπα που δημιουργεί η εικόνα του «κατώτερου» τμήματος και του 'κατώτερου' μαθητή. Είναι τα λόγια ενός δασκάλου που διδάσκει σε τάξη υποδοχής: «...να αποκτήσει την αυτοπεποίθηση του κάποια στιγμή ο μαθητής, ή να αποκτήσει κάποια βάση ή να αποκτήσει αυτοπεποίθηση. Είναι πολύ βασικό, πολύ βασικό. Και το καταλαβαίνουμε καθημερινά. Είτε από τα τεστ, είτε από τους βαθμούς,... ή τον χωρισμό των παραλλήλων τμημάτων, έξω...που ακούγεται, αν είσαι σε παράλληλο τμήμα αυτό... χαλάει την αυτοεκτίμηση του μαθητή. Και έχουνε το πάθος να συνεχίσουνε σ' ένα τμήμα που δεν είναι παράλληλο και ας είναι οι χειρότεροι μαθητές μέσα. Δηλαδή ο

καλύτερος μαθητής ή ο χειρότερος μαθητής ενός παράλληλου, θα μπορούσε να είναι ο χειρότερος μαθητής πάλι σ' ένα άλλο, αλλά θα είχε την αυτοεκτίμηση του σε ψηλότερο βαθμό. Δίνει... ίσως άλλον αέρα στο παιδί. Γι' αυτό κάναμε τώρα μια... αλλάξαμε τα βάλουμε 1, ενώ πριν ήταν 3,4<sup>29</sup>. δηλαδή επεδίωξα εγώ, το τμήμα μου, οι άλλοι δεν ξέρω αν το κάνανε. Δηλαδή επιδίωξα να είναι οι μαθητές 1, για να απομακρυνθούν αυτά τα σχόλια που γίνονται στους διαδρόμους από τους μαθητές. Φυσικά αυτό δεν προϋποθέτει ότι χάνουμε την ουσία, αλλά αυτό με βοήθησε σε ένα βαθμό να ξεπεράσουμε κάποια προβλήματα», (Σ 7).

Είναι τελικά οι Τάξεις Υποδοχής ένα προσωρινό μεταβατικό στάδιο, ή είναι η μονιμότητα βαπτισμένη ως προσωρινότητα; Ένα είναι το βέβαιο πάντως: τέτοιου είδους αντισταθμιστικές μορφές εκπαίδευσης που τροφοδοτούν το διαχωρισμό δεν μπορούν να λειτουργήσουν στο όνομα της διαπολιτισμικότητας. Ίσως είναι καιρός να γίνει μία στροφή σε δίγλωσσες τάξεις με ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα.

---

<sup>29</sup> Εδώ εννοεί ο εκπαιδευτικός ότι προχώρησε στη μετονομοσία του τμήματος από E4 σε E1 για ψυχολογικούς λόγους (μάλλον αφού το 1 παραπέμπει συνειρμικά στο 1<sup>ος</sup> ενώ το 4 στο 4<sup>ος</sup>).

#### 8.4.2. Το «ολοήμερο» σχολείο

Με την εγκύκλιο (βλ. παράρτημα 8) ορίστηκε η «μετατροπή» και λειτουργία του σχολείου Σαπών σε ολοήμερο. Πράγματι καταγράψαμε τη λειτουργία του τμήματος δημιουργικής απασχόλησης, διενεργήσαμε επιτόπια παρατήρηση, ώστε να λάβουμε μία εικόνα της κατάστασης. Σ' αυτό βέβαια μας βοήθησε και η συνέντευξη με έναν εκπαιδευτικό, που διδάσκει σ' αυτά τα τμήματα, ο οποίος μας διαφώτισε σχετικά με τη λειτουργία, τις δραστηριότητες, και τα προβλήματα του ολοήμερου σχολείου.

Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου εγκαινιάστηκε με την υπουργική απόφαση Γ1/884/1998 (βλ. παράρτημα 9), η οποία έχει δημιουργήσει ουσιαστικά δύο ειδών μορφές εκπαίδευσης, που συχνά ταυτίζονται και συγχέονται, λόγω της προβληματικής και ελλειμματικής προώθησης και λειτουργίας του θεσμού.

Από τη μια έχουμε τα ολοήμερα σχολεία, τα οποία είναι άγνωστο πόσα λειτουργούν, ή φιλοδοξούν να λειτουργήσουν στη βάση μιας νέας εναλλακτικής ουσιαστικής παιδαγωγικής παρέμβασης οργανωμένης και πλαισιωμένης από ανάλογο πρόγραμμα εκπαιδευτικό υλικό και εκπαιδευτικό προσωπικό.

Από την άλλη υπάρχουν τα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης, που λειτουργούν στη βάση ενός διευρυμένου ωραρίου, διευρυμένου όμως, μόνο ως προς την επιμήκυνση του κανονικού σχολικού ωραρίου και όχι όπως το πραγματικό ολοήμερο, του οποίου η λειτουργία ξεκινά από τις 7.00 π.μ., έχει συγκεκριμένο πρόγραμμα, κ.τ.λ. Το ολοήμερο σχολείο Σαπών, λοιπόν, ανήκει στη δεύτερη κατηγορία.

Η συμμετοχή των μαθητών στα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης κυμαίνεται μέχρι τους 40 περίπου μαθητές, αριθμός ο οποίος δεν παραμένει σταθερός και κατά καιρούς παρουσιάζει διακυμάνσεις τέτοιες, ώστε να μην μπορούμε να μιλάμε για σταθερό αριθμό σ' αυτά τα τμήματα. Η ουσία των τμημάτων αυτών του διευρυμένου ωραρίου, όπως την καταγράψαμε μέσω της παρατήρησης και των συνεντεύξεων, έγκειται στον κοινωνικό ρόλο τον οποίο επιτελούν αυτά τα τμήματα. Η δημιουργική απασχόληση αν δεν είναι ένας όρος εύφημος, στην καλύτερη περίπτωση είναι ο επιδιωκόμενος. Επιδιωκόμενος με την έννοια των προσπαθειών του συλλόγου των διδασκόντων, και των εκπαιδευτικών που αντιμέτωποι με τις ελλείψεις σε προγραμματισμό, αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικό υλικό, υλικοτεχνική υποδομή

και καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, επιχειρούν να προωθήσουν την παιδαγωγική διάσταση του θεσμού.

Οι ελλείψεις είναι τέτοιες όμως που τελικά η λειτουργικότητα και η αξία του θεσμού έγκειται στην παροχή «φύλαξης» των μαθητών, για κάποιες επιπλέον ώρες, για να εξυπηρετούνται οι εργαζόμενοι γονείς, και να διάγουν οι μαθητές αυτές τις επιπλέον ώρες σε ασφαλές και δημιουργικό περιβάλλον.

Η κοινωνική αυτή λειτουργία που επιτελείται, έστω και σ' αυτό το μικρό βαθμό, έχει μεγάλη αξία αν αναλογιστούμε και τα όσα περιφερειακά κατέγραψε η έρευνά μας, σχετικά με προβλήματα που ταλαιπωρούν τις οικογένειες των παλιννοστούντων, όπως διαλυμένες οικογένειες, προβλήματα εργασίας, κ.α..

Επιπρόσθετα, είναι μεγάλη η προσφορά του «ολοήμερου» σχολείου στη σχολική πρόοδο των παιδιών, αφού εκεί προετοιμάζουν ουσιαστικά τα μαθήματα της επόμενης μέρας. Αν λάβουμε υπόψη το γεγονός, ότι οι περισσότεροι γονείς δε μιλούν άνετα την ελληνική γλώσσα και δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι, τότε αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντικό είναι για τους μαθητές να παρακολουθούν τα τμήματα της δημιουργικής απασχόλησης. Η παρουσία τους στο χώρο του σχολείου, όμως συνοδεύεται ακόμα και από αρκετές δημιουργικές εργασίες. Κατά την επιτόπια παρατήρηση που διενεργήσαμε, καταγράψαμε την ανάληψη δραστηριοτήτων αθλητικών και καλλιτεχνικών, όπως ζωγραφική, κατασκευές κ.α., οι οποίες μπορεί να υλοποιούνται χωρίς το άγχος του χρόνου, σε ένα κλίμα ελευθερίας που επιτρέπει την αυτενέργεια και την καλλιέργεια διαφόρων κλίσεων.

Επίσης, στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου πραγματοποιήθηκαν και κάποιες δραστηριότητες, οι οποίες σχετίζονται και συνάδουν με τη στοχοθεσία που διατυπώνεται στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους, που αναφέρονται στους κοινωνικούς στόχους και συγκεκριμένα στην οργανική σύνδεση σχολείου – κοινωνίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε την πρωτοβουλία του συλλόγου διδασκόντων για την πραγματοποίηση μιας γιορτής χριστουγεννιάτικης, κατά το σχολικό έτος 1999-2000, στην οποία προσεκλήθησαν και παρευρέθησαν και οι γονείς των μαθητών (βλ. παράρτημα 11).

Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου, για τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει σε μία διαφορετική και πιο ουσιαστική βάση. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών είναι και γι' αυτό το θέμα συγκεκριμένες: «Ένα άλλο θετικό βήμα...θα μπορούσε να γίνει αυτό που γινόταν στο

Βοτανικό<sup>30</sup>. Τα παιδιά να τρώνε εδώ στο σχολείο και να συνεχίζουν με ειδικότητες θεατρικές, όπως έγινε το Μουσικό τμήμα, δηλαδή να μούνε κι άλλες ειδικότητες μέσα στο σχολείο», (Σ 7).

Πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους αρμόδιους οι ελλείψεις που καταγράψαμε, και στο εκπαιδευτικό υλικό, και στην υλικοτεχνική υποδομή, και στην έλλειψη επιμορφωμένου εκπαιδευτικού προσωπικού και στην έλλειψη συγκεκριμένου προγράμματος γι' αυτά τα τμήματα. Άλλωστε στην ίδια την υπουργική απόφαση διατυπώνεται η φιλοδοξία να καταστεί το ολόήμερο σχολείο «ο πυρήνας όπου θα ασκείται το σύνολο των δράσεων για την ανάπτυξη, στο μέγιστο βαθμό, κάθε ψυχοσωματικής πνευματικής και κοινωνικής πτυχής της προσωπικότητας των παιδιών, ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους θέση και την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική τους κατάσταση», (βλ. παράρτημα 8). Για να επιτευχθεί όμως αυτή η φιλοδοξία χρειάζονται επιπλέον δράσεις και μέτρα, τα οποία θεωρούμε ότι μπορούν και πρέπει να διαχέονται από μία διαπολιτισμική διάσταση, για όλα τα σχολεία, είτε σ' αυτά φοιτούν αλλοδαποί, ή παλινοστούντες, είτε όχι. Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι κοινωνικοπολιτισμική διαφοροποίηση υφίσταται και μεταξύ των μαθητών που έχουν και το ίδιο θρήσκευμα και μιλούν την ίδια γλώσσα.

---

<sup>30</sup> Το σχολείο στο οποίο γίνεται αναφορά είναι το 87<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Βοτανικού, ένα από τα 22 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της χώρας, στο οποίο φοιτούν 155 μαθητές, εκ των οποίων οι 60 είναι μουσουλμάνοι και 25 μαθητές προέρχονται από την Αλβανία (βλ σχετικά: <http://www.greekhelsinki.gr/dikaiomatika/08/fakelos/metanastes/04.htm>)



#### 8.4.3. Η θεατρική ομάδα και η σχολική εφημερίδα

Η θεατρική ομάδα του σχολείου και η σχολική εφημερίδα είναι δύο από τις κυριότερες δραστηριότητες του σχολείου, στις οποίες βασικοί πρωταγωνιστές είναι οι ίδιοι οι μαθητές. Στις δύο αυτές δραστηριότητες οι μαθητές του σχολείου συμμετέχουν ενεργά: «Όλες οι τάξεις που έχουν και ντόπια παιδιά και παιδιά παλιννοστούντων συμμετέχουν στην εφημεριδούλα και στη θεατρική ομάδα. Δεν υπάρχουν εξαιρέσεις, τα καταφέρνουν θαυμάσια», (Σ 11).

Αυτές οι δραστηριότητες φαίνεται πως λειτουργούν στην κατεύθυνση της ομαλής, ουσιαστικής και ενεργητικής ένταξης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον: «Συμμετέχουν τα παιδιά, δηλαδή εμείς τα εντάσσουμε, προσπαθούμε να τα εντάξουμε μέσα στις ομάδες και στα θέατρα που κάνουμε και το μεγάλο (θέατρο), που ετοιμάζουν για το τέλος της χρονιάς τα παιδιά, υπάρχει συμμετοχή» (Σ 4).

Ξεκινώντας τον προβληματισμό μας σε σχέση με το αν υπάρχει δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών, παρατηρούμε ότι και σ' αυτόν τον τομέα δραστηριοτήτων η κατοχή της κυρίαρχης γλώσσας φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό διαφοροποιητικό παράγοντα, σε σχέση με τις δυνατότητες συμμετοχής των μαθητών στις δραστηριότητες, στα άτια του εν λόγω εκπαιδευτικού: «Θα βάλεις βέβαια κάποια παιδιά που μπορούν και διαβάζουν καλά, δεν θα βγει ένα παιδί που δε μπορεί να διαβάσει κι όταν βγει να πει ένα ποίημα, ή να διαβάσει, από κάτω θα γελάει το κοινό και θα κοροϊδεύει...», (Σ 2).

Η μη ικανοποιητική κατοχή της κυρίαρχης γλώσσας όμως, φαίνεται πως δεν είναι απαγορευτική, για την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών σ' αυτές τις δραστηριότητες και ενδεχομένως αυτό να συμβαίνει και για τον πρόσθετο λόγο ότι ο διαφοροποιημένος από την κυρίαρχη γλώσσα μαθητικός πληθυσμός είναι αριθμητικά ισχυρότερος. Αυτό το παρατηρήσαμε και στη σχολική γιορτή της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, κατά την οποία οι παλιννοστούντες μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη διεξαγωγή της. Η μη ικανοποιητική κατοχή της ελληνικής γλώσσας θεωρείται ως το πρόβλημα που χρήζει αντιμετώπισης και θεραπεύεται κατά κάποιο τρόπο με τη συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες «και μέσα από αυτές (τις δραστηριότητες) και η γλώσσα..., αυξάνεται και το λεξιλόγιο...», (Σ 3).

Η βασική όμως λειτουργία που επιτελούν τέτοιες δραστηριότητες είναι το ότι δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν τις κλίσεις τους, να βγουν έξω από

την τάξη και από το μάθημα, 'να δουν κι άλλες δράσεις...', να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας, να νιώσουν οι πρωταγωνιστές: «Οι μαθητές που υστερούν στα μαθήματα, κοιτάμε μέσα από άλλες δραστηριότητες, είτε αυτά είναι τα τεχνικά, είτε είναι οποιαδήποτε δραστηριότητα που γίνεται μέσα στην τάξη, να τους αποδεχτούνε και οι υπόλοιποι, δηλαδή, να τονίσουμε κάποια χαρακτηριστικά, ξέρεις, έτσι καλά, σε κάποια που τα καταφέρνουνε να τους επαινέσουμε, έτσι που να τους αντιμετωπίζουν κι οι άλλοι διαφορετικά, γιατί έχει πολλή μεγάλη σημασία, το πώς αντιμετωπίζει ο δάσκαλος το μαθητή, σε σχέση με το πώς τον αντιμετωπίζουν κι οι συμμαθητές του», ( Σ 4).

Η συνεργασία και οι σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια αυτών των άμεσα (θεατρική ομάδα), ή έμμεσα (σχολική εφημερίδα) συλλογικών δραστηριοτήτων λειτουργούν σε μια κατεύθυνση αλληλοαναγνώρισης και αλληλοαποδοχής: «Με αυτές τις δραστηριότητες γνωρίζονται τα παιδιά, αποκτούν σχέσεις φιλίας, συνεργασίας και γίνονται περισσότερο αποδεκτά από τα άλλα παιδιά». Αυτές οι δραστηριότητες που θεωρούνται σημαντικές «και για το δέσιμο των παιδιών» με τη διασφάλιση της επαφής και των όποιων μορφών επικοινωνίας που αναπτύσσονται μέσα από αυτές, «βοηθάνε και τα μεν δέχονται τα δε, και τα ντόπια που έχουν τις προκαταλήψεις από το σπίτι, βλέπουν ότι κι αυτά είναι παιδιά, δεν είναι τόσο διαφορετικά από τα ίδια και τα κάνουν φίλους και τα αντιμετωπίζουν, ισάξια αλλά και τα παλιννοστούντα τους δέχονται»,(Σ3).

Τις δραστηριότητες αυτές τις αναφέρουμε ως τις πιο σημαντικές, αλλά δεν είναι οι μόνες. Είναι ωστόσο, αυτές που τεκμηριώνουν πιο πολύ απ' όλες τις άλλες το πλαίσιο, μέσα από το οποίο επιχειρείται να δοθούν ευκαιρίες και δυνατότητες σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση, να αναπτύξουν τις όποιες άλλες δεξιότητες και ικανότητές τους: «Συμμετέχουν και μάλιστα στην αρχή τουλάχιστον κοιτούσαμε να κάνουμε τέτοιες δραστηριότητες, που να συμμετέχουν έτσι παιδιά και με θεατρικά, με σκιστάκια, πάντοτε συμμετείχαν αυτά τα παιδιά με τις οποίες δυνάμεις είχα, για παράδειγμα, είχαμε κάνει ομάδα σκάκι και είχαμε βγει πρωταθλητές, δηλαδή στο νομό, και είχαμε εκπροσωπηθεί και στην Ξάνθη, και οι περισσότεροι ήτανε παλιννοστούντες, οι οποίοι δηλαδή γνώριζαν και το άθλημα αλλά και γενικά από την αρχή είχανε μία έφεση, είχαν μια λιγότερη δυσκολία ας την πω, είχανε μια κλίση στα εικαστικά και στα πρακτικά μαθήματα, Φυσική, Μαθηματικά, είχανε μια ικανότητα αρκετά σημαντική και την έχουν ακόμα», (Σ 1).

Όλες αυτές οι δραστηριότητες συνδυασμένες και συνειδητά στοχοθετημένες προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης των διαφορετικών ικανοτήτων όλων των μαθητών, μπορούν να διασφαλίσουν την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των διαφορετικών στοιχείων και να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμηση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοαποδοχή των μαθητών: *«Θα μπορούσε να λειτουργήσει και... καλύτερα, θα μπορούσε να λειτουργήσει σε άλλο επίπεδο το θέατρο και σε άλλο επίπεδο η μουσική, σε άλλο επίπεδο τι να πούμε... το παιχνίδι, σε άλλο επίπεδο τα μαθήματα, δηλαδή να μένουνε στο σχολείο. Τα παιδιά δεν το νιώθουνε δικό τους το κτίριο»*, (Σ 7).

Ειδικότερα, στην έρευνα που διενεργήσαμε στο αρχαιακό υλικό των εφημερίδων που συλλέξαμε, διαπιστώσαμε ότι η συμμετοχή των παλιννοστούντων είναι ενεργή, αφού η συγγραφική τους δραστηριότητα είναι έντονη και τεκμηριώνει την ισότιμη συμμετοχή τους σ' αυτή τη σημαντική δραστηριότητα του σχολείου. Εκτός από τα γενικά θέματα για τα οποία συγγράφουν όλοι οι μαθητές του σχολείου, επιλέξαμε κάποια μικρά κείμενα, τα οποία συνέγραψαν παλιννοστούντες μαθητές στα οποία διαγράφεται η διάσταση της παλιννόστησης και της προσφυγιάς, μέσα από τα μάτια αυτών των παιδιών που τη βιώνουν:

1. *«Κάποτε ήθελα να φύγω από την πόλη μου και να πάω στον παππού μου, στην Αρμενία. Όμως τώρα, δεν θέλω να φύγω και ν' αφήσω το πάρκο, εκεί που από μικρή έπαιζα, ούτε να αφήσω το σπίτι, γιατί εκεί γεννήθηκα. Εγώ, τώρα δέθηκα με αυτόν τον τόπο και με τους ανθρώπους του. χαίρομαι, όταν τους βλέπω να γελούν. Τους έχω πια συνηθίσει»*.

2. *«Η δική μου πατρίδα είναι η Γεωργία, γιατί εκεί έχω γεννηθεί, εκεί είναι οι φίλες μου, οι θείες, τα ξαδέρφια, η γιαγιά και ο παππούς και πολλά άλλα πρόσωπα. Όμως και η Ελλάδα είναι πατρίδα μου. γιατί εδώ έχω μάθει γράμματα, γιατί εδώ περνάω πολύ ωραία. Έτσι η πατρίδα μου είναι και η Γεωργία και η Ελλάδα»*.

3. *«Εκεί στην πατρίδα μου άφησα πολλά πράγματα για να έρθω στην Ελλάδα. Πολλές φορές λυπάμαι που άφησα την πατρίδα μου και ήρθα εδώ. Λυπάμαι που άφησα το μπαμπά μου, τη γιαγιά μου και τις φίλες μου και τη γη μας, το σπίτι και πολλά άλλα πράγματα που δε θα ξεχάσω ποτέ»* (Η Εφημεριδούλα μας, τευχ. 99, Μάιος 1999).

Σ' αυτά τα τρία γραπτά κείμενα των παλιννοστούντων μαθητών, σταχυολογούμε τη στάση των μαθητών και απέναντι στη χώρα προέλευσης και στη χώρα υποδοχής. Και μόνο το γεγονός ότι δίνεται η δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων αυτών των μαθητών, η διατύπωση του προβληματισμού τους, σχετικά με το βίωμα της παλιννόστησης, μέσα από τη σχολική εφημερίδα (που στη

δικιά τους περίπτωση πρόκειται ουσιαστικά για μετανάστευση), θεωρούμε ότι λειτουργεί σε μια κατεύθυνση διαπολιτισμικότητας, αφού τεκμηριώνει τη δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής των μαθητών στην έκφραση και στην επικοινωνία. Αυτό καταδεικνύεται ακόμα και με την ελευθερία με την οποία διατυπώνονται ακόμα και αξιολογικές κρίσεις σε σχέση με την ένταξη στη χώρα υποδοχής και δη στο σχολικό περιβάλλον, όπως παρατηρούμε στο παρακάτω απόσπασμα: *«Στο σχολείο από τις πρώτες κιόλας μέρες τα ντόπια παιδιά τους θεωρούσαν κατώτερους τους, πρόσφυγες, τρομοκράτες, βρομιάρηδες και ό,τι άλλο μπορούσε να σκεφτεί ένας άμυαλος ρατσιστής. Όταν ο Κωστής χάνοντας την υπομονή του, ρωτούσε με τα λίγα ελληνικά που γνώριζε τον παππού του ένα ντόπιο παιδί, το λόγο που δεν τον έπαιζαν, εκείνος τον απαντούσε με περιφρόνηση. – Όχι Κωστή δε φταίμε εμείς, αλλά κάποιοι άλλοι μεγαλύτεροι από μας, που μας λένε κάθε λίγο και λιγάκι: Μην τους παίζετε αυτούς τους αλήτες, αυτοί είναι γεμάτοι ψείρες και βρωμιά. Έτσι Κωστή μας έχουν δηλητηριάσει την ψυχή μας»* (Η Εφημερίδουλα μας, τευχ. 99, Μάιος 1999).

Στο απόσπασμα (το συνολικό κείμενο παρατίθεται στο παράρτημα 12), το οποίο συγγράφει μία μαθήτρια η οποία είναι ομογενής παλιννοστούσα από την πρώην Σοβιετική Ένωση, και βρίσκεται αρκετά χρόνια στην Ελλάδα, σκιαγραφείται η αντιμετώπιση των νεοεισελθόντων προσφύγων και ιδιαίτερα των παιδιών στην τοπική κοινωνία. Θεωρούμε ότι η λειτουργικότητα τέτοιων κειμένων στην επίσημη σχολική εφημερίδα είναι πολλαπλή. Καταρχήν, καταγράφεται μία όχι εξιδανικευτική εικόνα της πραγματικότητας, από μία μαθήτρια που έχει βιώσει την προσφυγιά και τη διαδικασία «ένταξης» στη σχολική και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία. Το κείμενο είναι απαλλαγμένο από διάθεση εξωραϊσμού και περιγράφει τους όρους της συμβίωσης, της συνύπαρξης, της επαφής μεταξύ των παλιννοστούντων και των ντόπιων. Θεωρούμε ότι αυτή η στάση είναι παράδειγμα προς μίμηση, για να ξεφύγουμε από τον κίνδυνο να εθελοτυφλούμε στο όνομα μιας διαπολιτισμικότητας, μπροστά στις υπαρκτές συγκρούσεις, που γεννά η επαφή με την ετερότητα. Η γνωριμία και η επαφή με την ετερότητα είναι θεμιτές, έστω και αν επιφέρουν τη σύγκρουση. Η περιγραφή των συνθηκών ένταξης των παλιννοστούντων μέσα από τη σχολική εφημερίδα, με τον ειλικρινή και απροσχημάτιστο τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται, δίνει το στίγμα των διαστάσεων και των συνεπειών της ένταξης, κατορθώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο να εκθέσει την πραγματικότητα, να τροφοδοτήσει έναν προβληματισμό, να θέσει τις βάσεις για κατανόηση του προβλήματος της ένταξης και να πυροδοτήσει έναν διάλογο ειλικρινή και όχι επιφανειακό.

#### 8.4.4. Το Μουσικό Τμήμα

Το μουσικό τμήμα<sup>31</sup> στο διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο Σαπών δημιουργήθηκε κατά το σχολικό έτος 2000-01, με την επωνυμία Τμήματα Μουσικής Παιδείας, «για την ανίχνευση κλίσεων, δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων στη μουσική» (βλ. παράρτημα 13), και προβλέφθηκε να στελεχωθεί από 10 Εκπαιδευτικούς (μουσικούς). Κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας διδάσκουν στο μουσικό σχολείο δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικοί. Η υλικοτεχνική υποδομή περιλαμβάνει 5 πιάνα, 10 βιολιά, 3 ακορντεόν, παραδοσιακά κρουστά, κ.τ.λ., ενώ τα μουσικά τμήματα χρηματοδοτούνται από τον προϋπολογισμό του δημοτικού σχολείου κατά βάση, ενώ συμμετέχει και σε μεγάλο ποσοστό στη χρηματοδότηση και ο Δήμος Σαπών. Τα μαθήματα γίνονται στο παλιό κτίριο του δημοτικού σχολείου, τα τετράδια των μαθητών είναι προσφορά ενός βιβλιοπωλείου της Κομοτηνής και με ένα παλιό φωτοτυπικό οι δάσκαλοι από δικά τους βιβλία παρέχουν στους μαθητές το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό για τα θεωρητικά μαθήματα.

Τα μαθήματα, όπως παρατηρήσαμε κατά τη διάρκεια της έρευνας των μουσικών τμημάτων, πραγματοποιούνται από τις 12.30 –5.30 περίπου. Επίσης, όπως προκύπτει από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας, αλλά και από τις συνεντεύξεις του διευθυντή του σχολείου και του διευθυντή των μουσικών τμημάτων διδάσκονται τα εξής όργανα και θεωρητικά μαθήματα:

- Απλή θεωρία μουσικής
- Σολφέζ
- Θεωρία μουσικής
- Βυζαντινή μουσική
- Ειδικό όργανο (πιάνο, ακορντεόν, βιολί)

---

<sup>31</sup> Για να αποφύγουμε παρερμηνείες οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι ο σωστός όρος είναι «τμήματα μουσικής παιδείας». Τα τμήματα αυτά συστεγάζονται με το Διαπολιτισμικό Δημοτικό σχολείο Σαπών και αποτελούν οργανικό κομμάτι του. Τα τμήματα αυτά, άλλωστε έχουν δημιουργηθεί στα πλαίσια πιλοτικού προγράμματος και κατά το χρόνο της διεξαγωγής της έρευνας μας λειτουργούσαν μόλις κάποιους μήνες. Για το θεσμικό καθεστώς λειτουργίας των Τμημάτων Μουσικής Παιδείας στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Σαπών βλ. Παράρτημα 13.

- Παραδοσιακό όργανο

- Μονοφωνική χορωδία με συνοδεία παραδοσιακού ή μη παραδοσιακού οργάνου.

Μολονότι τα τμήματα μουσικής παιδείας είναι προαιρετικής παρακολούθησης, και οι μαθητές στους οποίους απευθύνονται είναι αυτοί της τρίτης, τετάρτης, πέμπτης, και έκτης τάξης του δημοτικού, ο αριθμός των μαθητών που τα παρακολουθούν ανέρχεται περίπου στους 170, ενώ όπως πληροφορηθήκαμε εκδήλωσαν επιθυμία και εντάχθηκαν στα τμήματα αυτά, ακόμα και μαθητές από το διαπολιτισμικό Γυμνάσιο. Ακόμα, ύστερα από εισήγηση του διευθυντή των μουσικών τμημάτων, δόθηκε η δυνατότητα συμμετοχής και παρακολούθησής τους και από κάποιους μαθητές της πρώτης και της δευτέρας τάξης του Δημοτικού.

Επίσης, πληροφορηθήκαμε ότι υπάρχει μεγάλη ποικιλία στα όργανα στα οποία διδάσκονται και αξίζει να τα απαριθμήσουμε για το λόγο ότι η διδασκαλία αυτών των οργάνων στοιχειοθετεί μία διαπολιτισμική προσέγγιση που υιοθετείται. Τα όργανα που διδάσκονται είναι: βιολί, ακορντεόν, πιάνο, κλασική κιθάρα, τα πνευστά τα ξύλινα και τα χάλκινα (κλαρίνο, το οποίο είναι ιδιαίτερα προσφιλές στους μουσουλμάνους μαθητές), κρουστά, λύρα (ποντιακή), κ.α. Ακόμα «τα παιδιά μαθαίνουν και τραγούδια από την Ελλάδα, την Αρμενία, τη Ρωσία, την Τουρκία», (Σ 11) και «Αρμενάκια, Γεωργιανάκια και Μουσουλμανάκια ψέλνουν βυζαντινή μουσική», (Σ 17).

Το πρόγραμμα των μαθημάτων είναι συγκεκριμένο και περιλαμβάνει 6 ώρες τη βδομάδα για τους μαθητές της δ' τάξης, 8 ώρες τη βδομάδα για τους μαθητές της ε' τάξης, και 10 ώρες τη βδομάδα για τους μαθητές της στ' τάξης. Ο κάθε μαθητής παρακολουθεί 2 ώρες τη βδομάδα ειδικό όργανο και 1 ώρα υποχρεωτικά πιάνο, 2 ώρες θεωρία και σολφέζ και δύο ώρες χορωδία. Όσο μεγαλώνει το επίπεδο και η τάξη προστίθεται στο πρόγραμμα διδασκαλίας η βυζαντινή μουσική. Ένα πλήρες ωράριο που καθιστά το μουσικό σχολείο Σαπών το πρώτο οργανωμένο μουσικό δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό των μουσικών τμημάτων στελεχώνεται και από ομογενείς και έχει άμεση γνώση και των κρατών προέλευσης των μαθητών, και της γλώσσας τους και της κουλτούρας τους. Είναι επίσης καταρτισμένο με πανεπιστημιακή μόρφωση από τα κράτη προέλευσης, αναγνωρισμένη από το ΔΙΚΑΤΣΑ.

Με το πρόγραμμα, με το εκπαιδευτικό προσωπικό και με τα μέσα που λειτουργεί το μουσικό σχολείο, θεωρούμε ότι συμβάλλει σε μια διαπολιτισμικότητα. Αξιοποιείται το κοινωνικό – πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι ντόπιοι χριστιανοί, οι παλιννοστούντες μαθητές, και οι όποιοι μουσουλμάνοι (από το Γυμνάσιο)

παρακολουθούν τα μαθήματα. Ειδικότερα, αν λάβουμε υπόψη ότι το κοινωνικό σύνολο των παλιννοστούντων είχε μια μουσική παιδεία που καλλιεργούνταν στις χώρες προέλευσης, τότε κατανοούμε και τους λόγους της μεγάλης ανταπόκρισης των μαθητών σε αυτά τα μαθήματα: «Ένα άλλο θετικό βήμα ήταν το Μουσικό σχολείο που δημιουργήθηκε τώρα, μπορεί να προσφέρει πολλά πράγματα, γιατί ε... οι γονείς τουλάχιστον από τις πρώην Σοβιετικές Δημοκρατίες έχουν υπόβαθρο μουσικό. Ένα υπόβαθρο παιδαγωγικής πάνω στη μουσική και θα βγουν πιστεύω πάρα πολλά πράγματα από ένα παιδί, δηλαδή μπορεί να μην έχει κάποια άλλα ταλέντα σε κάποιες άλλες ειδικότητες, αλλά στη μουσική, επειδή κουβαλάνε μία ιστορία αυτοί, στον πολιτισμό της μουσικής και αξιοποιείται πάρα πολύ μ' αυτό που γίνεται. Δηλαδή και το παραδοσιακό, αν γίνει αργότερα δεν ξέρω αν διδάσκεται τώρα, πιστεύω ότι αξιοποιείται και θα αξιοποιηθεί ακόμα καλύτερα. Υπάρχουν, αν δεις υπάρχει φοβερό ενδιαφέρον», (Σ 1).

Η βασικότερη λειτουργία των μουσικών τμημάτων είναι ότι αξιοποιείται το κοινωνικοπολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των παλιννοστούντων μαθητών, κάτι που τεκμηριώνει τη διαπολιτισμικότητα και όχι απλά μια υφιστάμενη, εκ των πραγμάτων πολυπολιτισμικότητα. Αυτή η λειτουργία (της διαπολιτισμικότητας), που προωθείται με πρωτοβουλίες των δασκάλων, που ενθαρρύνουν τους μαθητές σε δραστηριότητες, όπως η σχολική εφημερίδα και η θεατρική ομάδα, ακόμα και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες, στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, φαίνεται ότι επιτυγχάνεται ακόμα περισσότερο στα πλαίσια των μουσικών τμημάτων. Αυτό συμβαίνει γιατί η προώθηση μιας διαπολιτισμικότητας δε δρομολογείται αποκλειστικά από ατομικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, ή των μαθητών, αλλά υφίσταται και πραγματοποιείται χάρη στο συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, το οποίο δίνει τα περιθώρια για καλλιέργεια των διαφορετικών κλίσεων και κοινωνικοπολιτισμικών καταβολών όλου του μαθητικού πληθυσμού ανεξαιρέτως. Τρία είναι τα στοιχεία που τεκμηριώνουν το γεγονός αυτό: α) τα όργανα και τα μουσικά μαθήματα που διδάσκονται, β) η συμμετοχή όλων των μαθητών σε κοινά τμήματα και κοινά μαθήματα (κοινή μουσική εκπαίδευση για όλους) και γ) η στελέχωση του εκπαιδευτικού προσωπικού από δασκάλους, προερχόμενους από τις χώρες προέλευσης των μαθητών. Η διαφοροποίηση, επομένως, των μουσικών τμημάτων σε σχέση με τις άλλες δραστηριότητες (θέατρο, κ.τ.λ.), έγκειται στο ότι υπάρχουν και αξιοποιούνται οι δυνατότητες από το εν λόγω θεσμικό πλαίσιο, ενώ στις άλλες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί, είναι αναγκασμένοι να αντιπαρέχονται ένα

αυστηρά μονοπολιτισμικό θεσμικό πλαίσιο, ώστε να λειτουργήσουν και να δράσουν προς όφελος των μαθητών, και όσον το δυνατόν με δικές τους ενέργειες να ενθαρρύνουν τις πρωτοβουλίες των μαθητών για αξιοποίηση του κοινωνικοπολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου τους.

Παραθέτουμε σ' αυτό το σημείο αυτούσιο ένα απόσπασμα από τη συνέντευξη ενός εκπαιδευτικού, που ο ίδιος δε διδάσκει στα μουσικά τμήματα, αλλά από τα λόγια του μπορούμε να κατανοήσουμε την πολύπλευρη και ουσιαστική μορφωτική και κοινωνική λειτουργία που επιτελούν αυτά τα τμήματα:

«Εγώ νομίζω ότι είναι καλό. Είναι πολύ καλό το ότι έγινε αυτό, γιατί βλέπεις ότι τα παιδιά βρήκαν άλλο δρόμο να εκφραστούν. Και να πετύχουν. Να αναδείξουν ότι μπορούν να κάνουν κάτι καλό σε έναν άλλο τομέα. Εδώ πέρα μέσα βλέπουν ότι είναι άπιαστο γι' αυτούς. Για πολλούς έτσι; Δε μιλάω για όλους, γιατί υπάρχουν και μαθητές που ξεπερνούν τα εμπόδια και δουλεύουν και κάνουν. Αλλά για τους περισσότερους δε μπορούν να τα καταφέρουν, οπότε ξέρεις όταν δε μπορείς να καταφέρεις κάτι, παραδίνεσαι και αδιαφορείς γι' αυτό, αλλά με τη μουσική, επειδή βλέπουν ότι εκεί μπορούν και κάνουν κάτι πολύ όμορφο, ειδικά με τα εγκαίνια<sup>32</sup> που είδαν ότι τραγούδησαν και χειροκροτήθηκαν και όλα αυτά, ανέβηκε το ηθικό τους. Μπορούν να βρουν και άλλους δρόμους απασχόλησης και, εκτός, η έκφραση δηλαδή μπορεί να γίνει αργότερα και επιβίωση», (Σ 4).

Σχετικά με τα παραπάνω, έχουμε να σημειώσουμε και να τονίσουμε τη μεγάλη σημασία που έχει για την ενδυνάμωση του αυτοσυναισθήματος, η άρση του μονοδιάστατου χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που υπερτονίζοντας τον γνωστικό τομέα, συρρικνώνεται σε αποκλειστικά νοησιαρχικά πλαίσια και αποτρέπει την καλλιέργεια κάποιων άλλων κλίσεων και δεξιοτήτων.

Το μουσικό τμήμα «είναι μια καλή πρόοδος, και για τα παιδιά που δεν έχουν εδώ πολλές οικονομικές δυνατότητες, τους δίνει ευκαιρίες να μάθουν ένα όργανο ή μουσική. Αυτό είναι πολύ ωραίο που έγινε, τώρα έχουν κι άλλες επιλογές... Πολύ σημαντικό, όχι μόνο στη σχολική ζωή αλλά και στο παιχνίδι τους, αλλά και στην κοινωνική τους ζωή αργότερα, δηλαδή θα τους δώσει κάποιες βάσεις» (Σ 12). Οι πολλαπλές διαστάσεις των ωφελειών («θα γνωρίσουν τι σημαίνει όργανο, τι σημαίνει

---

<sup>32</sup> Τα επίσημα εγκαίνια έγιναν σχεδόν τρεις μήνες μετά από την έναρξη λειτουργίας των μουσικών τμημάτων (Μάρτιος 2001), στα οποία παρευρέθη ο υπουργός εξωτερικών, αλλά την παράσταση «έκλεψαν» οι μαθητές που τραγούδησαν τραγούδια παραδοσιακά της Θράκης, αλλά και των χωρών προέλευσης.



τραγούδι, τι σημαίνει ομαδική εργασία», Σ11) που μπορούν να αποκομίσουν οι μαθητές από τη φοίτηση τους στα μουσικά τμήματα, μπορούν να οδηγήσουν και σε μία απαγκίστρωση από τη στεγνή γνώση, την «έτοιμη τροφή», η οποία κατατρύχει τη μαθησιακή διαδικασία στο μονολιθικό ελληνικό σχολείο. Η δυνατότητα έκφρασης μέσω της τέχνης της μουσικής, οι εναλλακτικές μορφές έκφρασης, επικοινωνίας, αυτενέργειας και δημιουργίας, βοηθούν σε μία αυτοσυνειδησία καταξίωσης του μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Καταλήγοντας, θεωρούμε ότι τα μουσικά τμήματα του δημοτικού σχολείου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των Σαπών, με τον τρόπο που λειτουργούν και μπορούν να λειτουργήσουν στο μέλλον, θα πρέπει να αποτελέσουν ένα μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Αυτό το υποστηρίζουμε διότι η τέχνη ως μορφή επικοινωνίας και ιδιαίτερα η τέχνη της μουσικής μας έχει διδάξει ότι μπορεί να τονίσει τα κοινά στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, να αμβλύνει τις διαφορές και να αποτελέσει μια κοινή βάση εναλλακτικής επικοινωνίας. Το παιχνίδι, το θέατρο, ο αθλητισμός, η μουσική, τα εικαστικά και γενικά όλες οι μορφές τέχνης, μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν το υποστήριγμα της βάσης για καλλιέργεια και ενδυνάμωση της διαπολιτισμικότητας, σε συνδυασμό πάντα βέβαια με την υιοθέτηση μιας συνολικής διαπολιτισμικής αντίληψης και διάστασης για την εκπαιδευτική διαδικασία.

## 8.5 Άλλα ευρήματα

Κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας, κατεγράφησαν στοιχεία τα οποία δεν αφορούσαν τα ερευνητικά μας ερωτήματα αλλά τα συμπεριλάβαμε στο σώμα αυτής της εργασίας για δύο λόγους: α) τα επιπλέον στοιχεία μπορούν να συμπληρώσουν την εικόνα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και των διαδικασιών της και β) αυτά τα στοιχεία αφορούν προσφιλείς για την εκπαιδευτική έρευνα θεματικές, εκ των οποίων άλλες έχουν μελετηθεί εκτενώς κι άλλες όχι. Γι' αυτούς τους λόγους θεωρήσαμε ότι ήταν σκόπιμο να τα παρουσιάσουμε, μολονότι η διερεύνησή τους δεν ήταν συστηματική, προσχεδιασμένη και διεξοδική. Αυτά τα στοιχεία αφορούν:

1. στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών,
2. στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν εντός κι εκτός σχολικής ζωής και
3. στην κοινωνικοπολιτισμική διαφοροποίηση, ως ενισχυτικού παράγοντα της σχολικής εγκατάλειψης.

### 8.5.1. Οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών

Οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών είναι ένα ακόμα θέμα που προσεγγίστηκε βάσει των συνεντεύξεων, κι αυτό διότι στη σκοποθεσία της έρευνάς μας δεν μελετάται ο παράγοντας μαθητής διεξοδικά. Παρόλα αυτά θεωρήσαμε σημαντικά τα ευρήματα όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις ενός ετερόκλητου μαθητικού πληθυσμού και γι' αυτό το λόγο τα παραθέτουμε όπως καταγράφηκαν από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Αυτό που έχει αξία είναι ότι στις περισσότερες περιπτώσεις καταγράψαμε και τη διάσταση μιας συγκριτικής και χρονικά διακυμαινόμενης θεώρησης του ζητήματος των κοινωνικών σχέσεων.

*Τα όποια 'μελανά' σημεία στις σχέσεις των μαθητών, όπως φαίνεται παρακάτω γίνονται αντιληπτά απ' τους εκπαιδευτικούς και αντιμετωπίζονται ως συνέπεια της προκατάληψης των ενηλίκων: «Κάποιες διαφορές υποβόσκουν θα έλεγα. Αλλά σε γενικά πλαίσια θα έλεγα ότι είναι πολύ καλές οι σχέσεις, τουλάχιστον μέσα στην τάξη δεν το βλέπω αυτό το πράγμα..., να γίνεται διάκριση ανάμεσα στα παιδιά, και*

πιστεύω ότι βέβαια αυτά δημιουργούνται από τα σπίτια των ντόπιων, αυτή η προκατάληψη που έχουν όλοι», (Σ 2).

*Προβλήματα παρατηρούνται, όπως μας πληροφορούν οι εκπαιδευτικοί, κυρίως μεταξύ των παλιννοστούντων μαθητών, λόγω του ότι προέρχονται από διαφορετικές δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης: «...αλλά μεταξύ τους υπάρχουν διαφορές... είναι πιο άγρια τα παιδιά, τσακώνονται πολύ μεταξύ τους, κάποια δηλαδή κυρίως αυτά στα τμήματα υποδοχής, τσακώνονται πολύ άγρια μεταξύ τους, και με κάποιους ντόπιους ίσως, αλλά δεν έχουμε πολλά προβλήματα, παλιότερα υπήρχαν ναι, το λένε οι συνάδελφοι, ότι συνέχεια το σπορ τους ήταν το ξύλο στο διάλειμμα, αλλά τώρα δεν υπάρχει αυτό το πράγμα», (Σ 3).*

*Η μη ικανοποιητική κατοχή της γλώσσας αποτελεί τροχοπέδη στην επικοινωνία και στην ανάπτυξη σχέσεων και δεσμών φιλίας: «όταν σε μία τάξη τυχαίνει ας πούμε, τώρα κάποια παιδάκια, που έχουνε πρόβλημα γλώσσας, εκείνα τα βλέπεις ότι, κατά συνέπεια ας πούμε, είναι και λίγο ξεκομμένα από τα υπόλοιπα», (Σ 5).*

*Η ενισχυτική παρέμβαση των εκπαιδευτικών και του σχολείου στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών είναι συνειδητή και οργανωμένη, όσον αφορά τουλάχιστο το μικρο – επίπεδο του σχολείου: «προσπαθούμε μέσω των δραστηριοτήτων, των διαφόρων, να...ας πούμε και τα παιδιά που είναι λίγο ξεκομμένα να τα...να τα ενώνουμε με τα άλλα, να τα βάζουμε να δουλεύουνε μαζί» (Σ 5).*

*Η ανυπαρξία αντιπαλότητας των μαθητών και έχθρας, είναι κάτι που υποστηρίζεται από το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και οι όποιες διαφορές υπήρξαν στην αρχή, «τώρα με τα όλα προγράμματα που γίνονται μες στο σχολείο ... έχουν εξαλειφθεί» (Σ 7).*

*«Πάντως στο επίπεδο Γυμνασίου, Λυκείου δεν ξέρω τι γίνεται. Αλλά έχω ακούσει ότι υπάρχουνε κάποια προβληματάκια μεταξύ των μαθητών, ξέρεις εφηβείες κι όλα αυτά, πλακώματα, μαλώματα, σίγουρα αυτά θα τα μάθεις απ' αλλού» (Σ 7). Η άποψη αυτή καταδεικνύει την αναγκαιότητα καταπολέμησης των στερεοτύπων και ξενοφοβικών στάσεων στις μικρές τάξεις του δημοτικού, διότι κατά τη διάρκεια της εφηβείας είναι δυσκολότερες οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών και του ενδοσχολικού συστήματος.<sup>33</sup>*

---

<sup>33</sup> Βλ. σχετικά: Μ. Χρόνης, 'Αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο: από τις καλές προθέσεις στις μολόπετρες της απόρριψης', <http://www.prosanatolismoi.bizland.com/xronis2.htm>

*Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη καλών σχέσεων των μαθητών αφορά στην ένταξη των παλιννοστώντων, μέσω της αφομοίωσής τους: «Τα πιο πολλά έχουν πλέον γεννηθεί στην Ελλάδα. Τα παλιότερα χρόνια στην ερώτηση ‘ποια είναι η πατρίδα σας; Απαντούσαν η Ρωσία. Τώρα πια όχι» (Σ 11).*

*Η αντίθεση των πρώτων χρόνων με το παρόν και τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών διαφαίνεται στα παρακάτω λόγια: «παλιά δεν είχαν καμία τελείως επαφή. Τους είχαν απομονωμένους. Η κατάσταση όμως τώρα έχει αλλάξει. Τα περισσότερα παιδιά έχουν γεννηθεί εδώ, πάνε μαζί στον παιδικό, στο νηπιαγωγείο και συνεχίζουν μετά να κάνουν παρέα. Παίζουν μαζί, ανταλλάσσουν επισκέψεις. Δηλαδή αυτό το βλέπεις ότι τα παιδιά δημιουργούν φιλίες μεταξύ τους, οι κόντρες που είχαν ας πούμε έτσι αμβλύνονται και γενικά βλέπω τώρα ότι και στα παραδείγματα ας πούμε στις εκδηλώσεις που κάνουν, εγώ στην αρχή το παρακολουθούσα όταν ας πούμε είχε γενέθλια ένα προσφυγόπουλο καλούσε μόνο προσφυγόπουλο ένας ντόπιος... καλούσε μόνο (ντόπιο), ενώ τώρα βλέπω ότι έχουν σφίξει, έχουν αλλάξει τα πράγματα, πολύ ‘κολλητοί’ είναι, προσφυγόπουλο δηλαδή και ντόπιο έχουν γίνει ‘κολλητοί’, έχουνε φιλίες δηλαδή και βλέπουμε στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο παιδιά που βγαίνουν όλοι μαζί, έχουν δηλαδή επαφές, σχέσεις» (Σ 1).*

*Οι αιτίες ενδυνάμωσης των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών θα πρέπει να αναζητηθούν στο γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό, έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, έχουν πάει στο νηπιαγωγείο, και «δεν έχουν κανένα πρόβλημα. Δεν ξεχωρίζουν πλέον ούτε με το ντύσιμο τους, ούτε υστερούν στη γλώσσα» (Σ 11).*

*Το ότι οι σχέσεις γίνονται «με τα χρόνια όλο και καλύτερες... εξαρτάται και από τους παλιννοστώντες, πώς φέρονται πολλοί από αυτούς, πόσο κοντά έρχονται», (Σ3). Η παραπάνω άποψη θα μπορούσε να ερμηνευθεί απ’ το γεγονός ότι οι παλιννοστώντες μαθητές είναι η κυρίαρχη αριθμητική ομάδα στο σχολείο, και ίσως τελικά οι αριθμητικά ισχυροί να μπορούν να είναι καλύτεροι ρυθμιστές των σχέσεων, από τους πολιτισμικά ισχυρούς. Σε γενικές γραμμές δεν καταγράψαμε κάποια ιδιαίτερα προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών και σε αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε ότι είναι καθοριστική η συμβολή των παιδαγωγικών παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών.*

### 8.5.2 Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές εντός και εκτός της σχολικής ζωής

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι παλιννοστούντες κυρίως μαθητές είναι πολυάριθμα και πολυδιάστατα, σε τέτοιο βαθμό, ώστε πολλές φορές να είναι δύσκολος ο διαχωρισμός των προβλημάτων από τις αιτίες που τα προκαλούν. Θεωρούμε όμως ότι το σχολείο, μολονότι αποτελεί το έδαφος στο οποίο εμφανίζονται και τα εντοπίζουμε, δεν αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία, αλλά απλά το χώρο εκδήλωσης ίσως και διαιώνισης, ή τροφοδότησής τους.

Καταρχήν, όταν βρεθεί κάποιος στην πόλη των Σαπών και ρωτήσει για τον τόπο κατοικίας των παλιννοστούντων θα διαπιστώσει ότι διαβιούν σε έναν οικισμό ξεχωριστό. Το γεγονός ότι μερίμνησε το κράτος, ώστε να επιλύσει έστω και μ' αυτόν τον τρόπο, το πρόβλημα της κατοικίας των νεοπροσφύγων είναι καταρχήν θετικό. Θετική είναι επίσης η αρωγή του δήμου Σαπών στο πρόβλημα της μετακίνησης των μαθητών από τον οικισμό στο σχολείο και αντίστροφα, με τη μίσθωση λεωφορείων.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, όμως, η διαμονή όλων αυτών των οικογενειών σε έναν ξεχωριστό οικισμό, σχεδόν ένα χιλιόμετρο από το κέντρο των Σαπών δημιουργεί μία γκετοποίηση αυτού του πληθυσμού με μεγαλύτερες συνέπειες πιστεύουμε για τους νεαρούς μαθητές, οι οποίοι περιχαρακώνονται στον ελεύθερο χρόνο τους εκ των πραγμάτων σε αυτό το οικιστικό γκέτο: «Ίσως ο τρόπος εε...διαμονής τους, είναι λίγο μακρινός» (Σ 16).

Παλιότερα «το σημαντικότερο ήταν το θέμα της κατοικίας, πάρα πολύ σημαντικό, δηλαδή τα χρόνια '94, '95, '96 ήταν το κυρίαρχο ζήτημα της κοινωνίας εδώ (των Σαπών)», (Σ 7). Ο οικισμός είναι μία λύση που την επέτασαν οι συγκεκριμένες συγκυρίες και οι μεγάλες ανάγκες στέγασης, αφού «σ' ένα δωμάτιο ζούσε και κοιμότανε τετραμελής και πενταμελής οικογένεια», (Σ 7), και απετέλεσε μία ουσιαστική παρέμβαση και επίλυση του στεγαστικού προβλήματος.

Αντίθετα με το στεγαστικό για το οποίο βρέθηκε μια κάποια λύση, το θέμα της ανεργίας, το οποίο μαστίζει τη κοινωνική ομάδα των παλιννοστούντων<sup>34</sup>, παρ' όλες

---

<sup>34</sup> Το πρόβλημα της ανεργίας που μαστίζει ολόκληρη τη Θράκη έχει οδηγήσει στο παρελθόν (κατά τη δεκαετία του 1960 κυρίως, αλλά και σε μικρότερο βαθμό ακόμα και στις επόμενες δεκαετίες, μέχρι

τις ευνοϊκές ρυθμίσεις που έχει ψηφίσει το ελληνικό κράτος για τους παλιννοστούντες, είναι ένα πρόβλημα που παραμένει μεγάλο και δυσεπίλυτο (βλ. σχετικά «Οδηγός Παλιννόστησης»).

*Όλα αυτά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν περισσότερο κατά τα πρώτα χρόνια της εγκατάστασής τους οι οικογένειες των παλιννοστούντων, και λιγότερο τώρα αποτελούσαν τη βασική αιτία της χαμηλής αποδοτικότητας των μαθητών στο σχολείο, γεγονός που ισχύει και σε μικρότερο βαθμό ακόμα και σήμερα: «Λίγοι είναι οι γονείς που ανταποκρίνονται και οι ίδιοι αντιμετωπίζουν προβλήματα φοβερά. Και στα παλιότερα χρόνια η ανεργία ε, τι να ασχοληθεί τώρα...με το παιδί του... να διαβάσει...να φάει τι να...ποιος πρώτα;! Και η εκπαίδευση ερχότανε σε δεύτερη μοίρα. Τώρα που αποκαταστάθηκαν από θέμα κατοικίας και ίσως εργασίας εν μέρει, βλέπουμε ότι τα παιδιά ανέβασαν το επίπεδό τους, ανέβασαν τη προσοχή τους, ήρθαν στο σχολείο γονείς, οι πρωτοβουλίες που πήρε το σχολείο για να φέρει τους γονείς ήταν κάποιες εκδηλώσεις το καλοκαίρι που κι αυτές μείνανε σε ένα επίπεδο, δεν ... προχωρήσανε, έπρεπε να προχωρήσουν», (Σ 7).*

*Από όλα τα παραπάνω κατανοούμε γιατί «δεν δίνεται η απαιτούμενη προσοχή στα παιδιά από τους γονείς...», (Σ 7), κάτι που οδηγεί τους δασκάλους να αναζητούν τα αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης στο οικογενειακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα: «Δεν υπάρχει συνέχεια στο σπίτι! Δεν υπάρχει συνέχεια...Φτάνουν σ' ένα σημείο οι μαθητές να τους έρχεται δύσκολη η συνέχεια...ε...λόγω του ότι δεν καταλαβαίνουνε την ελληνική γλώσσα. Πάνε στο σπίτι, η μητέρα, ο πατέρας δεν μπορεί να βοηθήσει, όπου...κι έτσι και δεν μπορεί να συνεχίσει και το παιδί στο σπίτι του, να υπάρχει μια συνέχεια..., ε...να δει το πρόβλημα του και το ίδιο το παιδί», (Σ 7). Η απουσία ενασχόλησης των μαθητών στο σπίτι γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς ως εξής: «Αφού να σκεφτείς τόσα χρόνια που διδάσκουμε, σπάνια να έρθει μαθητής και να μου πει 'ότι δεν κατάλαβα εκείνο στο σπίτι', δεν συμβαίνει αυτό. Ίσως είναι ο φόβος, ίσως είναι,...δεν ξέρω'» (όπ.π).*

Τα γλωσσικά προβλήματα φαίνονται να αποτελούν τα μεγαλύτερα προβλήματα όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία και στα κανονικά τμήματα *«βλέπουμε ότι στα*

---

και την προηγούμενη ακόμα) σε μεγάλη μεταναστευτική κίνηση των κατοίκων της σε χώρες της Ευρώπης και κυρίως στη Γερμανία. Οι κινήσεις του ελληνικού κράτους για την πληθυσμιακή ενδυνάμωση της ακριτικής περιοχής της Θράκης με την εγκατάσταση των παλιννοστούντων σ' αυτήν, δεν είναι ικανές να επιφέρουν την επιδιωκόμενη πληθυσμιακή σταθερότητα, ή άνοδο, χωρίς τις απαιτούμενες στρατηγικές πολιτικές για οικονομική ανάπτυξη και αναβάθμιση της περιοχής.

μαθηματικά δεν έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα, γιατί δε χρειάζεται η γλώσσα, ενώ στα μαθήματα, στα οποία χρειάζεται η γλώσσα, όπως τα θρησκευτικά η ιστορία, φυσική και μαθηματικά δεν έχουν πρόβλημα, όπου χρειάζεται η γλώσσα τα παιδιά αυτά έχουν πρόβλημα, δεν μπορούν να κατανοήσουν», (Σ 6).

Υπάρχουν όμως μαθητές οι οποίοι εκτός του ότι «έχουν πολύ φτωχό λεξιλόγιο», (Σ, έχουν πρόβλημα «και στα Μαθηματικά, ... σε όλα αντιμετωπίζουν προβλήματα. Γι' αυτό και τα χώρισαν κιάλας. Δε μπορούν να συμβαδίζουν με τις άλλες τάξεις» (Σ 4) (εδώ αναφέρεται ο εκπαιδευτικός στις τάξεις υποδοχής).

Αν βέβαια αξιοποιούνταν το γλωσσικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές, δε θα μιλούσαμε για γλωσσικό έλλειμμα, αλλά για γλωσσικό πλεόνασμα αφού η μία γλώσσα θα υποβοηθούσε την εκμάθηση της άλλης. Με το υπάρχον καθεστώς οι μαθητές βιώνουν μία απογοήτευση και «αντιδρούν με φωνές, με ξύλο, δεν θέλουν, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν, κάπου σταματάει το ενδιαφέρον», (Σ3).

Επιχειρήσαμε να διαβαθμίσουμε τα προβλήματα ξεκινώντας απ' τα σοβαρότερα, τα οποία είναι τα οικονομικά και τα οικογενειακά, τα οποία αποτελούν και τις εναρκτήριες αιτίες των προβλημάτων χαμηλής σχολικής επίδοσης των παλιννοστούντων μαθητών. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές στη γλώσσα, αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα, ενδεχομένως να σχετίζονται και με κάποιες μορφές επιθετικότητας που εκδηλώνουν οι μαθητές, λόγω της απογοήτευσης και της αποτυχίας που βιώνουν. Θεωρούμε ότι και αυτό το ζήτημα θα μπορούσε να τύχει μεγαλύτερης διερεύνησης στο μέλλον. Το ποιοί παράγοντες, (οικογενειακοί, κοινωνικοί, σχολικοί, ίσως και πολιτισμικοί) δηλαδή, που αφορούν σε ασθενείς κοινωνικές ομάδες, όπως οι παλιννοστούντες κι οι αλλοδαποί, οδηγούν σε παρεκκλίνουσα ενδοσχολική συμπεριφορά.

### 8.5.3. Οι γονείς των μαθητών και το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική διαδικασία

Μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους που θεωρήσαμε σημαντική, ως προς την αξία της διερεύνησης της για τη δημιουργία μιας ευρύτερης αντίληψης της λειτουργίας του σχολείου, ήταν η αναζήτηση του ενδιαφέροντος των γονέων για τη λειτουργία του σχολείου και ο βαθμός συμμετοχής του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

*Όπως μας πληροφορούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ενδιαφέρον των γονιών για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους, η εικόνα που παρουσιάζουν σε γενικές γραμμές είναι απογοητευτική. Υπάρχουν βέβαια κάποιοι γονείς που «δείχνουν αρκετό ενδιαφέρον», (Σ 11) αλλά τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αυτοί είναι «ελάχιστοι... οι υπόλοιποι αδιαφορούν», (Σ 14).*

Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια ενός εκπαιδευτικού που αποδίδουν γλαφυρά τη σχέση των γονιών με το σχολείο: *«Από την τάξη μου από τα 7 παιδιά μια μητέρα μόνο δείχνει πολύ ενδιαφέρον, έρχεται τακτικά και ρωτάει, από τις άλλες, όχι ιδιαίτερα. Να είναι δηλαδή 1-2 που ενδιαφέρονται και έρχονται και ρωτάνε για την πρόοδο των παιδιών. Πολλοί δεν ενδιαφέρονται και καθόλου. Έχω δηλαδή και γονείς που δεν τους έχω δει καθόλου. Ούτε καν τους βαθμούς έρχονται να πάρουν», (Σ 4).*

Ενδιαφέρουσα είναι η και παρατήρηση που γίνεται επίσης ότι οι γονείς των παλινοστούντων μαθητών φαίνεται πως απέχουν σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό: *«ε..., στους παλινοστούντες, έχουμε πρόβλημα, δηλαδή δεν έρχονται, όσο θα θέλαμε συχνά, υπάρχουν μερικοί που δεν έρχονται και όταν δίνουμε βαθμούς για να τους πάρουνε, ε...δεν έρχονται, όχι όλοι, ένα μέρος αυτών. Κάπου τους δικαιολογώ κιόλας, όσον αφορά την εργασία τους, ότι ψάχνουν για δουλειά, όταν βρουνε δε θέλουνε να δείξουνε ότι θα πάρουν άδεια και τα λοιπά. Θα έπρεπε όμως..., αυτό ήτανε μια δικαιολογία που τα πρώτα χρόνια τους δίναμε. Πιστεύω πια ότι είναι ένας βασικός παράγοντας, πρέπει να δώσουνε περισσότερη βαρύτητα», (Σ 5).*

Άξια παρατήρησης, επίσης, στα λόγια του εκπαιδευτικού είναι η φράση *«κάπου τους δικαιολογώ κιόλας»,* φράση που μας οδηγεί στα αίτια αυτής της *«αδιαφορίας»:* *«Ξέρω, γνωρίζω μου λένε οι άνθρωποι ότι υπάρχουν... συγκεκριμένα 2 μητέρες εργάζονται... εργάζεται καθαρίστρια η άλλη, γυρνάει στο σπίτι, τι ώρα*



γυρνάει, να μαγειρέψει, να καθαρίσει τι να... να καθίσει να διαβάσει και το παιδί; Είναι δύσκολες καταστάσεις. Θα έλεγα ότι... προσπαθούμε να τα λάβουμε όλα αυτά υπόψη για την εκπαίδευση των παιδιών», (Σ 2).

Η εικόνα όμως είναι ακόμα πιο απογοητευτική, όταν επιχειρούμε να διερευνήσουμε τις συμμετοχικές διαδικασίες, όπως αυτές πραγματοποιούνται μέσω του συλλογικού οργάνου των γονέων και κηδεμόνων, των οποίων σύλλογος «είναι ανύπαρκτος...», (Σ14), «μηδαμινός...», (Σ16), «δεν συμμετέχει πουθενά», (Σ4). «Δεν δείχνει, έτσι...καθόλου κινητικότητα, ενώ θα μπορούσε να κάνει πολλά πράγματα. αν υπάρχει σύλλογος γονέων και κηδεμόνων είναι σε αδράνεια. Δεν υπάρχει συμπαράσταση. Στα τόσα χρόνια που είμαι υπήρξαν κάποιοι σύλλογοι που έτσι είχαν κάποια δράση και τελευταία όμως δεν ξέρω, υπάρχει μια αδράνεια, ο σύλλογος διδασκόντων έχει πάρει την υπόθεση, δηλαδή στα χέρια του, οι δάσκαλοι...», (Σ 7).

Οι προσπάθειες βέβαια των εκπαιδευτικών να φέρουν τους γονείς κοντά στην σχολική κοινωνία είναι αρκετές και οφείλουμε να τις τονίσουμε, και να αναφερθούμε σ' αυτές, όπως τις καταγράψαμε στις συνεντεύξεις: «Είχα διαπιστώσει κι εγώ ότι κάποιοι γονείς δεν έρχονται επειδή δεν ξέρουν καλά τα ελληνικά και ντρέπονται, ή επειδή δεν έχουν την ικανότητα, τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους και επειδή δεν πάνε καλά, δεν θέλουν ν' ακούσουν άσχημα πράγματα ας το πούμε έτσι. Δηλαδή κάποιοι έχουν αυτό το δισταγμό, υπήρξαν όμως κάποιες περιπτώσεις που κι εμείς πήγαμε στα σπίτια για να δούμε την κατάσταση και να 'ρθουμε πιο κοντά μ' αυτούς τους ανθρώπους ας πούμε», (Σ 1).

Ενώ έχουν συμμετάσχει σε εκδηλώσεις του σχολείου, φαίνεται πως αυτό γίνεται με πρωτοβουλία του συλλόγου διδασκόντων: «Έγινε πέρσι, λίγο τους δραστηριοποιήσαμε κι εμείς με εκείνο το Μπαζάρ που έγινε το Χριστουγεννιάτικο, έφεραν οι μητέρες έκαναν χειροτεχνήματα δικά τους και τα έφεραν και πουλήθηκαν και ... από εκεί και πέρα, έχω την εντύπωση ότι... και στα Χριστούγεννα έφεραν και κέρασαν μελομακάρονα στα παιδιά...», (Σ2). Ακόμα κι αυτές οι προσπάθειες όμως του συλλόγου διδασκόντων να φέρουν κοντά στο σχολείο τους γονείς, φαίνεται πως δεν είναι αρκετές (βλ. παράρτημα 11). Όχι τόσο επειδή δεν είναι έντονες και ουσιαστικές, αλλά κυρίως επειδή σύμφωνα με τα όσα πληροφορηθήκαμε, σχετικά με την κοινωνικο-οικονομική ένταξη των παλιννοστώντων<sup>35</sup>, η συγκεκριμένη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα αντιμετωπίζει προβλήματα οικονομικά και κοινωνικά σε τόσο μεγάλο βαθμό, ώστε φέρεται αδύναμη να συμμετέχει στις διαδικασίες του

<sup>35</sup> Σχετικά βλ. Μαυρέας Κ., Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού: Οι Πόντιοι πρόσφυγες στην Ελλάδα, [http://www.v-prc.gr/7/1/2\\_gr.html](http://www.v-prc.gr/7/1/2_gr.html).

σχολείου και να στηρίξει ουσιαστικά τα παιδιά της, ώστε να απολαύσουν ακώλυτα το ύψιστο κοινωνικό δικαίωμα στη μόρφωση.

Όσον αφορά τη σύνθεση του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων παρατηρούμε ότι οι παλινοστούντες αποτελούν την ασθενή ομάδα, αφού η εκπροσώπησή τους είναι ισχνή: «Είναι περισσότεροι ντόπιοι (στο σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων), όμως διστάζουν αυτοί (οι παλινοστούντες), δεν ξέρω επειδή είναι η γλώσσα, διστάζουν δεν ξέρω.. να συμμετέχουν έτσι, σε συλλόγους, σε φορείς... δεν ξέρω... έτσι..., υπάρχει μια προκατάληψη, ή μία αδυναμία έτσι, σου λέει, τι να κάνω να προσφέρω δεν μπορώ... και είναι γεγονός ότι και ο χρόνος που έχουν είναι ελάχιστος, γιατί οι περισσότεροι δουλεύουν έξω όσο δουλεύουν και έχουν λίγο χρόνο έτσι για να κινηθούν... να αναλωθούν σε τέτοιες δράσεις δηλαδή...», (Σ 7).

Η εγγενής αδυναμία του ελληνικού πολιτικού συστήματος να λειτουργήσει σε ουσιαστική βάση ενός κράτους πρόνοιας, και να σταθεί αρωγός και συμπαραστάτης στα κοινωνικο – οικονομικά προβλήματα των ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων, φαίνεται πως έρχεται να προστεθεί και στις υπόλοιπες αδυναμίες που αφορούν στην έλλειψη μεταναστευτικής πολιτικής, καθώς και στην ανυπαρξία εκπαιδευτικο - πολιτικού σχεδιασμού με στόχους και προοπτικές.

#### 8.5.4. Κοινωνικοπολιτισμική διαφοροποίηση και μαθητική διαρροή.

Στην προσπάθεια μας να προσεγγίσουμε τη ροή του μαθητικού πληθυσμού στο Γυμνάσιο και Λύκειο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Δήμου Σαπών, αξιοποιήσαμε κάποια στατιστικά στοιχεία τα οποία μας παρείχε η υπηρεσία του γραφείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κομοτηνής. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν αξιώνει την εξάντληση αυτού του πολυδιάστατου προβλήματος της διαρροής του μαθητικού πληθυσμού, απλά στοχεύει στη σκιαγράφηση, ίσως και στην ανάδειξη ενός προβληματισμού, που ενδεχομένως θα προκύψει από τη σύγκριση των αριθμητικών στοιχείων που αντικατοπτρίζουν αριθμητικά την εκπαιδευτική πορεία τριών διαφορετικών πολιτισμικά πληθυσμών εξελικτικά.

Η προσέγγιση μας επιχειρεί να αναδείξει την αποτυχία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και ειδικά των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να παράσχει τα κίνητρα για ακώλυτη προαγωγή και συνέχιση όχι μόνο της εννιάχρονης υποχρεωτικής φοίτησης, αλλά και της φοίτησης στο Λύκειο.

Παρόλο που συλλέξαμε στοιχεία που αφορούν όλα τα σχολεία του νομού Ροδόπης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιλέγουμε να παρουσιάσουμε στο κύριο μέρος της εργασίας μας τα στοιχεία που αφορούν μόνο στα σχολεία των Σαπών (Γυμνάσιο και Λύκειο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης), για τους εξής λόγους:

α) η προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής εγκατάλειψης δε γίνεται σε βάθος και σε ευρεία κλίμακα.

β) εστιάζουμε στη ροή του μαθητικού δυναμικού στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αντιπροσωπεύουν το εκπαιδευτικό συγκείμενο του σχολείου, που μελετά η συγκεκριμένη έρευνα.

γ) η εν λόγω ποσοτική προσέγγιση περιορίζεται σε δύο μόνο σχολεία, τα οποία βρίσκονται στην κωμόπολη των Σαπών, γεγονός που διασφαλίζει τη μείωση των σφαλμάτων στην ερμηνεία του φαινομένου, αφού πιθανότητες, όπως η αλλαγή σχολείου από ένα μαθητή, που θα αποτελούσαν αιτία αλλαγής των αριθμητικών δεδομένων, ελαχιστοποιούνται.

δ) η επεξεργασία των στατιστικών στοιχείων φιλοδοξεί να φωτίσει την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού συστήματος που έχει ονομαστεί διαπολιτισμικό και εξ ορισμού ‘αγκαλιάζει’ και προσφέρει τα μορφωτικά του αγαθά σε όλες τις πολιτισμικές ομάδες.

Στο παράρτημα (14), επίσης, παραθέτουμε λεπτομερειακά τη μετάβαση του μαθητικού πληθυσμού ανά σχολική χρονιά και τάξη αναλυτικά, όσον αφορά τα σχολεία των Σαπών.<sup>36</sup>

Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε για τα σχολικά έτη 1997-98 ως 2000-01 σε τρεις κλίμακες: α) για τις τάξεις Α’ Γυμνασίου ως Α’ Λυκείου, β) Β’ Γυμνασίου ως Β’ Λυκείου, γ) Γ’ Γυμνασίου ως Γ’ Λυκείου. Σε δεύτερη φάση τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε μορφή ποσοστών, τα οποία αφορούν στην πρώτη και την τελευταία τάξη του κάθε δείγματος από τις παραπάνω κλίμακες ξεχωριστά.

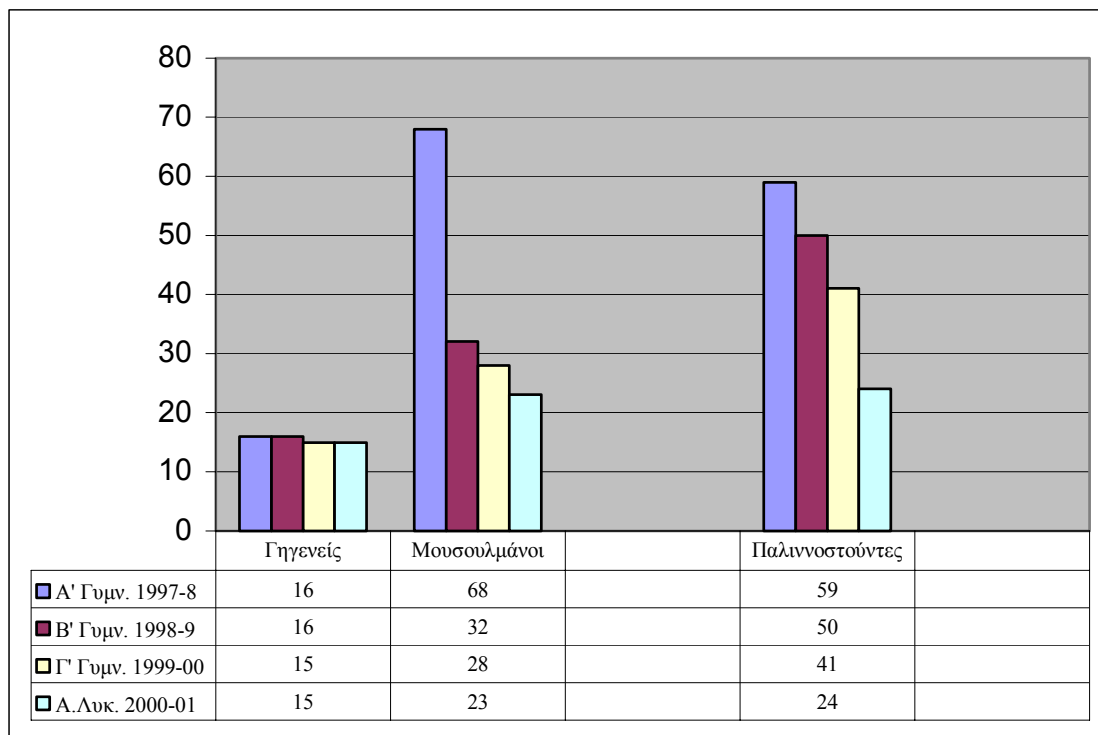
Η εμφάνιση τέλος των ποσοστών, αλλά και των αναλυτικών αριθμητικών στοιχείων, γίνεται για καθεμιά από τις τρεις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες ξεχωριστά και με αυτό τον τρόπο είναι εφικτή και η συγκριτική προσέγγιση των ποσοστών χωρίς μεγάλη δυσκολία.

Στο παρακάτω γράφημα (γράφημα 1) μπορούμε να ανιχνεύσουμε την εκπαιδευτική πορεία ενός συγκεκριμένου σώματος μαθητικού πληθυσμού, το οποίο συναποτελείται από τρεις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες: γηγενείς χριστιανοί ορθόδοξοι, γηγενείς μουσουλμάνοι, και παλιννοστούντες ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση.

---

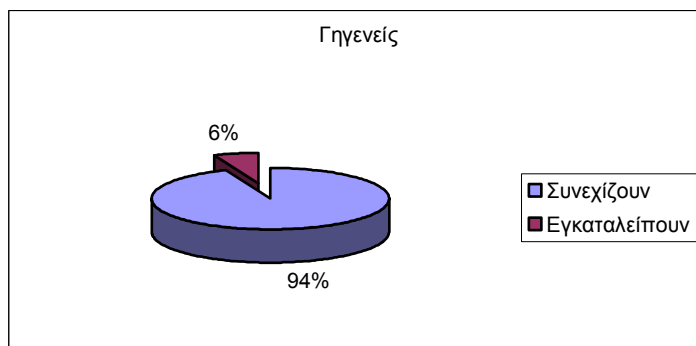
<sup>36</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι κατά το έτος 1999 στο νομό Ροδόπης οι μαθητές δημοτικού ανά 1000 κατοίκους ήταν 63 (μ.ο. χώρας: 61), ενώ οι μαθητές Γυμνασίων/Λυκείων ανά 1000 κατοίκους ήταν 52 (μ.ο. χώρας: 73), αριθμοί που κατατάσσουν το νομό Ροδόπης στην 7<sup>η</sup> χαμηλότερη θέση στη χώρα στην αναλογία μαθητών (52 ανά 1000 κατοίκους) στη Ββάθμια εκπαίδευση. (πηγή: <http://www.economics.gr>)

**Γράφημα 1: Ροή μαθητικού δυναμικού κατά τα σχολικά έτη 1997-98 ως 2000-2001 από τη Α' Γυμνασίου ως την Α' Λυκείου.**



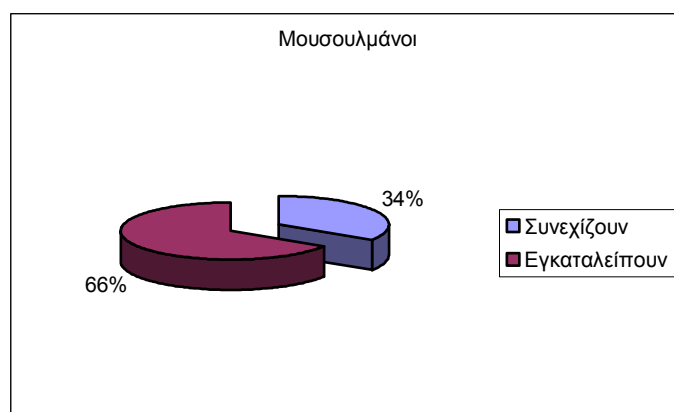
Στο παραπάνω γράφημα παρατηρούμε ότι: α) από αρχικό σώμα του πληθυσμού των γηγενών χριστιανών, συνεχίζουν σχεδόν όλοι οι μαθητές μέχρι την Α' Λυκείου εκτός από έναν, ενώ όπως βλέπουμε παρακάτω (γράφημα 1<sup>α</sup>) , ο αριθμός των μαθητών που συνεχίζουν τη φοίτηση, μεταφράζεται σε ποσοστό 94%.

**Γράφημα 1<sup>α</sup>: Ποσοστά διαρροής γηγενών**



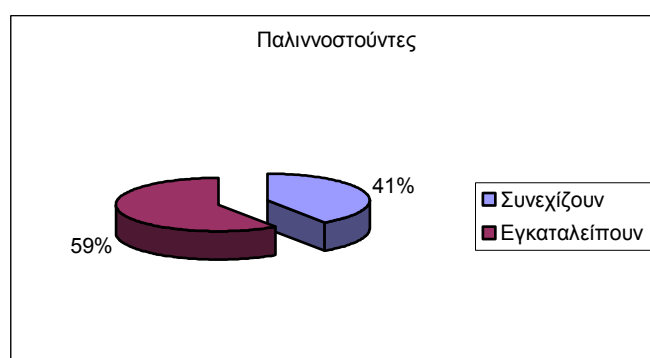
Μεγαλύτερο αντίθετα εμφανίζεται το ποσοστό εγκατάλειψης της σχολικής φοίτησης όσον αφορά τους μουσουλμάνους μαθητές, εκ των οποίων το 66% σταματούν το σχολείο και μόνο το 34% το συνεχίζουν. Η μεγάλη μείωση (βλ. παραπάνω, γράφημα 1) εμφανίζεται στη μετάβαση του συγκεκριμένου πληθυσμού από την Α' Γυμνασίου προς τη Β'.

**Γράφημα 1β: Ποσοστά διαρροής μουσουλμάνων**

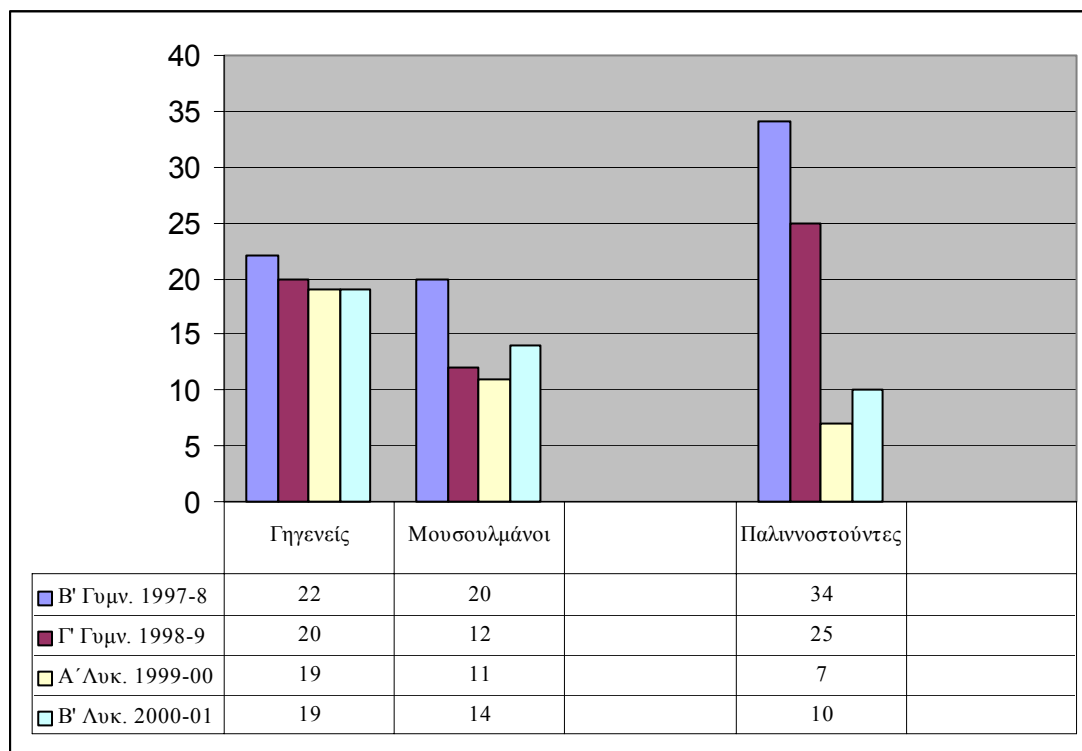


Οι παλινοστούντες μαθητές εμφανίζονται ως την πληθυσμιακή πολιτισμική ομάδα με σχολική διαρροή η οποία φτάνει στο 59%. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι μεγαλύτερη αριθμός από αυτούς τους μαθητές (17 μαθητές) εγκαταλείπει το σχολείο τελειώνοντας το Γυμνάσιο (Γ' Γυμνασίου) και τελικά αυτοί που συνεχίζουν τη φοίτηση ως και την Α' Λυκείου είναι μόλις 24 (41%).

*Γράφημα 1γ: Ποσοστά διαρροής παλινοστούντων*

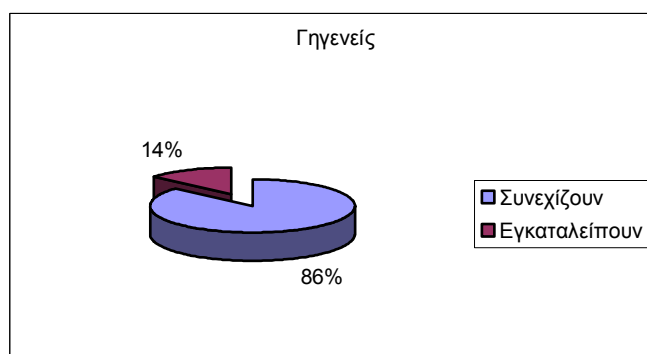


**Γράφημα 2: Ροή μαθητικού δυναμικού κατά τα σχολικά έτη 1997-8 ως 2000-2001 από τη Β' Γυμνασίου ως την Β' Λυκείου.**



Στο παρακάτω γράφημα παρατηρούμε την εγκατάλειψη και τη συνέχιση των γηγενών μαθητών από τη Β' Γυμνασίου ως την Β' Λυκείου, κατά τα σχολικά έτη 1997-8 ως 2000-2001, σε ποσοστά:

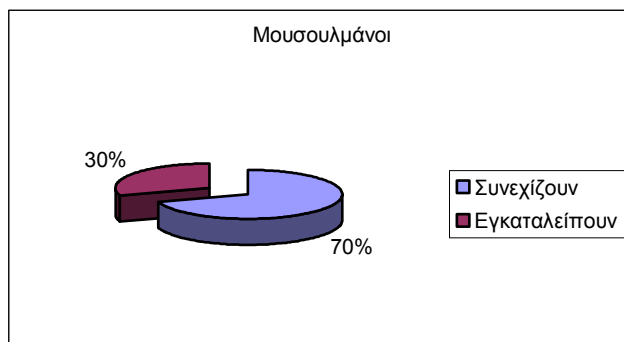
**Γράφημα 2<sup>α</sup>: Ποσοστά διαρροής γηγενών**



Στο γράφημα 2β παρατηρούμε ότι το ποσοστό των μουσουλμάνων μαθητών που συνεχίζει είναι σχετικά ικανοποιητικό, αφού φτάνει στο 70%. Δεν παύει όμως να

είναι πλασματικό, αφού ο αριθμός των μαθητών που συνεχίζουν τη φοίτηση είναι ιδιαίτερα μικρός (14), και μάλλον δεν είναι πραγματικός, αφού οι προερχόμενοι από την Α' Λυκείου οι μαθητές είναι 11, ενώ οι υπόλοιποι 3 υποθέτουμε, πως αν δεν ισχύει κάτι άλλο (π.χ. μετοίκηση οικογενειών, αλλαγή σχολείου) είναι μαθητές που δεν προήχθησαν στην επόμενη τάξη.

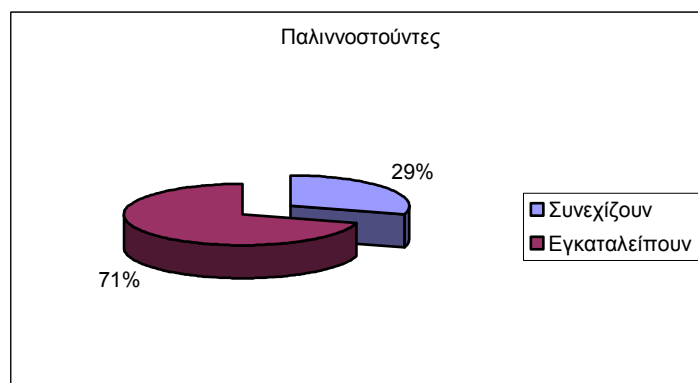
**Γράφημα 2β: Ποσοστά διαρροής μουσουλμάνων**



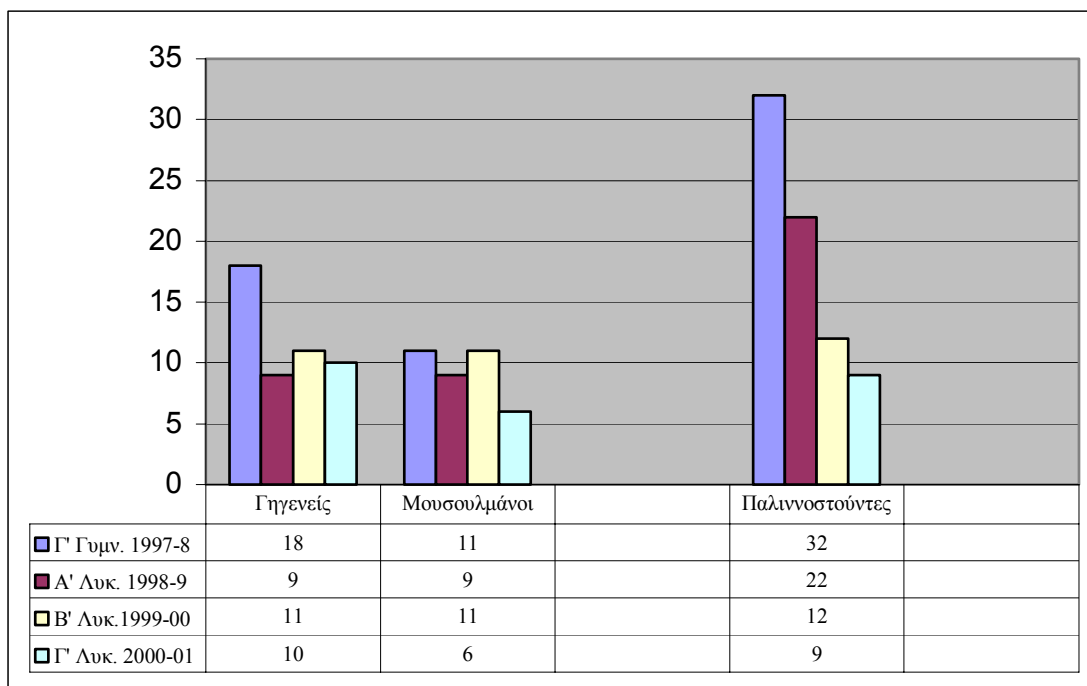
Στο παρακάτω γράφημα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η διαρροή των παλινοστούντων μαθητών είναι τόσο μεγάλη που δε χωρούν περιθώρια παρερμηνείας ή σφάλματος. Το ποσοστό της εγκατάλειψης του σχολείου μέσα σε διάστημα τεσσάρων σχολικών ετών ανέρχεται στο 71%, ενώ μόλις το 29% των παλινοστούντων μαθητών συνεχίζει κανονικά μέχρι τη Β' Λυκείου. Αν υποθέσουμε ότι στη μετάβαση αυτών των μαθητών προς τη Γ' Λυκείου υπήρξε επιπλέον διαρροή, έστω και μικρή, τότε καταλαβαίνουμε το μέγεθος του προβλήματος. Αξίζει να σημειώσουμε ότι το ποσοστό των μαθητών που συνεχίζουν αναλογεί σε δέκα στον αριθμό (Β' Λυκείου), από τους οποίους οι 7 προέρχονται από την Α' Λυκείου. Η αύξηση αυτή των τριών μαθητών από την Α' στη Β' Λυκείου, αν δεν οφείλεται σε καινούρια εγκατάσταση των οικογενειών των μαθητών αυτών, τότε μπορούμε να την ερμηνεύσουμε ως στασιμότητα στην ίδια τάξη (Β' Λυκείου).



Γράφημα 2γ: Ποσοστά διαρροής παλινοστούντων

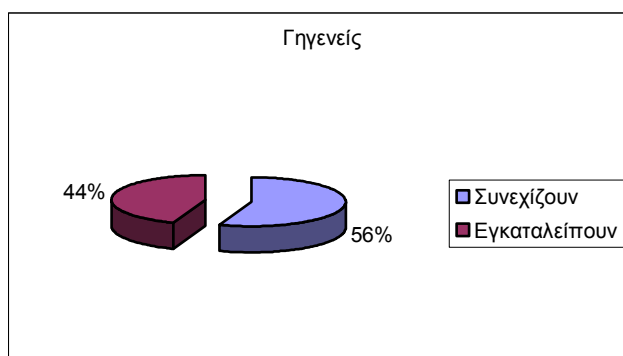


**Γράφημα 3: Ροή μαθητικού δυναμικού κατά τα σχολικά έτη 1997-8 ως 2000-2001 από τη Γ' Γυμνασίου ως την Γ' Λυκείου.**



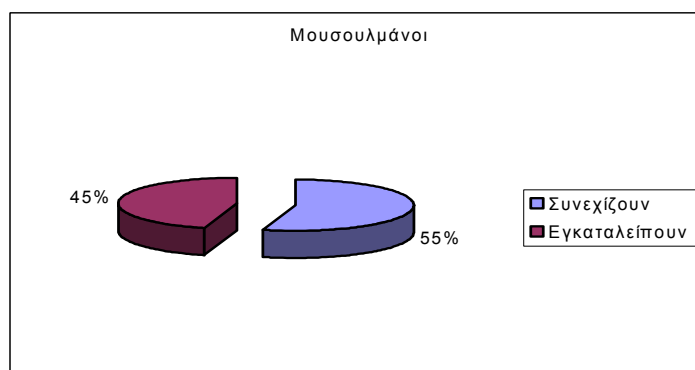
Στο γράφημα 3α παρατηρούμε ότι όσο ανεβαίνουμε σχολικές βαθμίδες (τάξεις) το ποσοστό διαρροής και του ντόπιου μαθητικού πληθυσμού αυξάνεται σε τόσο μεγάλο βαθμό που αγγίζει σχεδόν το ήμισυ.

**Γράφημα 3<sup>α</sup> : Ποσοστά διαρροής γηγενών**



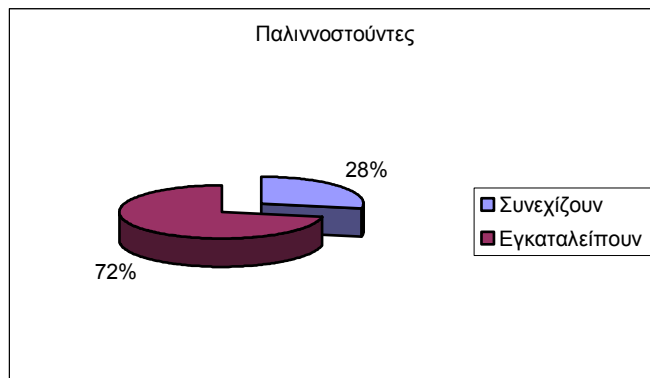
*Σχεδόν τα ίδια ποσοστά διαρροής παρατηρούμε και όσον αφορά τους μουσουλμάνους μαθητές αφού το 45% από αυτούς εγκαταλείπει το σχολείο ενώ το 55% συνεχίζει τη φοίτηση, ποσοστό όμως που μεταφράζεται σε μόλις έξι (6) μαθητές.*

**Γράφημα 3β: Ποσοστά διαρροής μουσουλμάνων**



Για ακόμη μια φορά το ποσοστό διαρροής των παλιννοστούντων μαθητών είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό των δύο άλλων πολιτισμικών ομάδων επιβεβαιώνοντας την αποτυχία του σχολείου και της κοινωνίας εν γένει να εντάξει αυτό τον πληθυσμό επιτυχημένα και ομαλά στους κόλπους της.

**Γράφημα 3γ: Ποσοστά διαρροής παλιννοστούντων**



Από την παραπάνω αναλυτική παρουσίαση των στοιχείων μαθητικής ροής στα διαπολιτισμικά σχολεία (Γυμνάσιο και Λύκειο) του Δήμου Σαπών προκύπτει ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εγκατάλειψη της εκπαίδευσης των μαθητών απ' όλες τις πολιτισμικές ομάδες, μολονότι στην περίπτωση των παλιννοστούντων και μουσουλμάνων είναι μεγαλύτερη. Το πρόβλημα της σχολικής εγκατάλειψης είναι συνολικό και θα πρέπει να αναζητηθεί και εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και εκτός αυτού, με την ανάδειξη όλων εκείνων των κοινωνικο - οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων που την ενισχύουν.

## 9. Συμπεράσματα και προτάσεις

Καταλήγοντας υποστηρίζουμε ότι ως προς το θεσμικό- εκπαιδευτικοπολιτικό επίπεδο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έχουμε να διαπιστώσουμε ότι ο νόμος 2413/1996 δημιουργεί μια πραγματικότητα η οποία έχει δύο όψεις:

α) Η ιδιαιτερότητα των διαφορετικών πολιτισμικά και γλωσσικά ατόμων και ομάδων «θεσπίζεται καταστατικά» και με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα ως «δοτή και μόνιμη»<sup>37</sup>.

β) Η έρευνά μας σε γενικές γραμμές κατέδειξε ότι στο συγκεκριμένο σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πραγματοποιείται η ένταξη μέσω της αφομοίωσης και του επιπολιτισμού. Η όποια αξιοποίηση του κοινωνικοπολιτισμικού κεφαλαίου των διαφοροποιημένων από την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα μαθητών, λειτουργεί επικουρικά με στόχο την ομαλότερη ένταξή τους.

Διαπιστώσαμε ακόμα ότι η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στο σύνολο των σχολικών διαδικασιών είναι κάτι που δεν προέρχεται από τη θεσμική κατοχύρωση των διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών στο Αναλυτικό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα αλλά εξαιτίας δύο άλλων λόγων: α) λόγω της αριθμητικής υπεροχής της «ασθενούς» πολιτισμικής και γλωσσικής ομάδας των μαθητών, σε σχέση με την κυρίαρχη και β) λόγω των προσπαθειών των εκπαιδευτικών της πράξης για να διαχειριστούν την υπάρχουσα πολυπολιτισμικότητα με πρακτικές που δε θα διαρρηγνύουν επιφανειακά η ουσιαστικά την ισοτιμία όλων των μαθητών σε όλες τις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής.

Η έλλειψη, ωστόσο, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν καθοριστικό ανασχετικό παράγοντα για την εποικοδομητική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Είναι απαραίτητο να ενταθούν και να οργανωθούν προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από όλους τους συναρμόδιους φορείς (ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι., Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Πανεπιστήμια, κ.τ.λ.) και να απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς, αφού η ύπαρξη αλλοδαπών και παλιννοστούντων παρατηρείται στα περισσότερα ελληνικά σχολεία.

---

<sup>37</sup> Βλ. Τσάτσος Δ., Τσουκαλάς Κ., Δημοκρατία και Εκκλησία, ΤΑ ΝΕΑ, 15-16 Ιουλίου 2000, (στο Δαμανάκης Μ., 2001).

Επιπλέον, θεωρούμε ότι τα ήδη υπάρχοντα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να στελεχωθούν με προσοντούχους, σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτικούς.

Μια τέτοιου είδους στελέχωση μπορεί να αποτελέσει την προϋπόθεση, ή το εφαλτήριο, ώστε να δοθούν οι ευκαιρίες στους συλλόγους διδασκόντων να αναλάβουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες επιλογής, ή ακόμα και κατασκευής εκπαιδευτικού υλικού, ανάλογα με τις διαφοροποιημένες ανάγκες του πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού. Η μεταφορά του κέντρου βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να οδηγήσει σε μία αποκέντρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία θα μπορούσε να συμβάλλει στην άρση των εμποδίων που επιβάλλει ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Εποικοδομητική, γόνιμη και δημιουργική θα ήταν, επίσης, η συνεργασία των τριών επιπέδων της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιο, δευτεροβάθμιο και τριτοβάθμιο) με έμφαση στον επικουρικό ρόλο που μπορούν να παίξουν τα πανεπιστήμια σε σχέση με τα άλλα δύο επίπεδα της εκπαίδευσης. Η ουσιαστική, οριοθετημένη και οργανωμένη αυτή συνεργασία μπορεί να λειτουργήσει στην κατεύθυνση μιας ποιοτικής αναβάθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς και στη διεύρυνση του κοινωνικού και επιστημονικού διαλόγου και σε μια ουσιαστική σύνδεση των Πανεπιστημίων με τις τοπικές κοινωνίες.

Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης, για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας είναι απαραίτητη η προσπάθεια εξεύρεσης μιας ισορροπίας ανάμεσα στα εγγενή κανονιστικά στοιχεία της εκπαίδευσης και τη διαπολιτισμική διάσταση που πρέπει να επιδιωχθεί. Η διαπολιτισμική διάσταση δεν αποτελεί ούτε μια συγκεκριμένη «συνταγή», ούτε μπορεί να υπακούσει σε σταθερούς και αναλλοίωτους κανόνες. Η διαπολιτισμική αντίληψη οφείλει να διαχέεται σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής και να θέτει κανόνες, οι οποίοι θα εκπορεύονται όχι «άνωθεν», αλλά από τις εκάστοτε πολυπολιτισμικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό το ρόλο πρέπει να έχει το κανονιστικό στοιχείο στη διαπολιτισμική παιδαγωγική: τη διατύπωση συγκεκριμένων, αλλά συχνά διαμορφούμενων στόχων, και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη με απώτερο σκοπό τη διαπολιτισμική συνύπαρξη και μόρφωση όλων των μαθητών.

Κατανοούμε ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική αποτελεί μια πρόκληση και για την παιδεία, αλλά και για την κοινωνία εν γένει. Είναι αυτή που με τα εννοιολογικά εργαλεία της μπορεί και αναδεικνύει τα «αδύνατα» στοιχεία του εκπαιδευτικού αλλά και του κοινωνικο - πολιτικού συστήματος, αφού αποκαλύπτει την αναλογία της σχέσης κοινωνικοπολιτισμικής διαφοροποίησης και σχολικής αποτυχίας, αλλά μπορεί να προεκταθεί και να αναδείξει ακόμα και τις ταξικές διαστάσεις της κοινωνικοπολιτισμικής διαφοροποίησης.

Καταλήγοντας, ευελπιστούμε ότι η παρούσα εργασία κατόρθωσε να φωτίσει κάποιες πλευρές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και να προσεγγίσει κάποια βασικά ζητήματα της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. Ελπίζουμε αυτή εργασία να συμβάλλει στον επιστημονικό διάλογο και να αποτελέσει το έναυσμα και για κάποιες άλλες ερευνητικές προσπάθειες, που θα αφορούν όχι μόνο στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά και στις κοινωνικο – οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις του μεταναστευτικού φαινομένου και της παλιννόστησης.

## *Βιβλιογραφία*

Balibar E., Wallerstein I.M., Φυλή, έθνος, τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες, μτφ. Ελεφάντης Α., Καλαφάτη Ε., Αθήνα, εκδ. Ο Πολίτης, 1991

Bade K.J., Η μετανάστευση στην Ευρώπη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, χ.χ.

Bell J., Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, μτφ. Ρήγα Α.Β., Αθήνα, Gutenberg 1997

Banks O., Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, μτφ. Δαρβέρης Τ., Θεσ/νίκη, Παρατηρητής, 1987

Banks, J. and Lunch, J., Multicultural Education in Western Societies, Holt, Rinehard and Winston, London. N. York. Sydney. Toronto. 1986.

Bauman, Z., Ο πολιτισμός ως πράξη (μτφ. Σκαρπέλος, Γ.), Αθήνα, εκδ. Πατάκης, 1992

Blackledge, D.A., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995

Borrelli Michele, Interkulturelle Pädagogik. Positionen- Kontroversen- Perspektiven, Pädag. Verlag Burghücherei Scheider, Baltmammannsweiler, 1986

Cohen L., Manion L., Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1997

Cohen A.P., The symbolic construction of community, London 1989, Routledge

Dias Carlos, Research in Multicultural education: Implications for teaching. Presented at Conference Research, Teaching and Learning, Delphi, Greece, December 17-20, 1998.

Elster, J., Μηχανισμοί και εργαλεία για τις κοινωνικές επιστήμες (μτφ. Μαραγκός, Γ.), Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 1992

Fend H., Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στην έρευνα της κοινωνικής ένταξης, μτφ. Κακαλέτρης Γ.Σ., Αθήνα, Καστανιώτης, 1989

Gellner E., Έθνη και εθνικισμός, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1992

Hohmann M., Reich H., (Hrsg), Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um Interkulturelle Erziehung, Waxmann Wissenschaft Münster, New York 1989.

Giddens A., Εισαγωγή στην κοινωνιολογία, μτφ. Ντίνα Τριανταφύλλου, εκδ. Οδυσσέας 1993, Αθήνα

Ricouer P., Δοκίμια ερμηνευτικής, μτφ. Μουρίκη Α., Μ.Ι.Ε.Τ, 1990

Segall M. H., et.al. Διαπολιτιστική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό και πολιτιστικό πλαίσιο, μτφ. Τερζίδου Μ., Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2<sup>η</sup> έκδοση, 1996

Mishler E. G., Συνέντευξη έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα, μτφ. Ρώντα Ν., Ελληνικά Γράμματα, 1996

Niekrawitz, Clemens, Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur Interkulturellen Pädagogik für Alle, Frankfurt 1990

Nikolinakos M., Politische Ökonomie der Gastarbeiterfrage. Migration und Kapitalismus, Hamburg 1973

Nussbaum Martha, C., "Υπέρ πατρίδος: Πατριωτισμός ή κοσμοπολιτισμός;", Αθήνα, εκδ. Scripta, 1999

Taylor, Charles, Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης, μτφ. Παιονίδης Φ., Αθήνα, εκδ. Πόλις, 1997

Taguieff P.A., Ο Ρατσισμός, Αθήνα, εκδ. Σπανός 1998

Walzer M., Περί ανεκτικότητας. Για τον εκπολιτισμό της διαφοράς, μτφ. Μανδελάκη Κ., εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα, 1998

Woolf S., Ο εθνικισμός στην Ευρώπη, Θεμέλιο 1995

Αλεξίου, Θ., Περιθωριοποίηση και ενσωμάτωση: Η κοινωνική πολιτική ως μηχανισμός ελέγχου και κοινωνικής πειθάρχησης, Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης, 1998.

Αντόρνο Τ., Χορκχάιμερ (επιμ.), Κοινωνιολογία, Εισαγωγικά δοκίμια, Αθήνα, εκδ. Κριτική, 1987

Βώρος Φ. Κ., Εκπαιδευτική πολιτική, προσδοκίες και πράξεις, (χ.ε.), 1986

Βεργέτη Μ., Παλιννόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός, εκδ. Κυριακίδης, Θεσ/νίκη 1999

Βακαλιός, Αθανάσιος., Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1995.

Βακαλιός, Αθανάσιος, Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη: Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους : έρευνα, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997

Βάμβουκας Μ., Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη (5<sup>η</sup> έκδοση), 1998

Βεντούρα Λ., Μετανάστευση και έθνος, Αθήνα, εκδ. Μνήμων, 1994



Βρεττός, Γιάννης, Καψάλης Α.Γ., Αναλυτικά προγράμματα: Θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης, Θεσσαλονίκη, Art of Text, 1994.

Γεώργας, Δ, Παπαστυλιανού, Α., Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα: Ψυχολογικές διαδικασίες προσαρμογής, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., 1993.

Γεωργογιάννης, Παντελής, Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997

Γκότοβος, Αθανάσιος Ε., Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Αθήνα, Gutenberg, 1990

Γκότοβος, Αθανάσιος Ε., Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1985.

Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος Π., Παπακωνσταντίνου Π., Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1986

Γκότοβος, Α., Μάρκου, Γ., Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών: Προβλήματα και προοπτικές, Υπουργείο Παιδείας, Αθήνα, 1984

Γκότοβος, Αθανάσιος Ε., Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996

Γκότοβος, Αθανάσιος Ε., Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο περ. "Η Λέσχη Των Εκπαιδευτικών", τευχ. 19, Σεπτ.-Οκτ. 1997, σελ. 23-27

Δαμανάκης, Μιχάλης, Μετανάστευση και εκπαίδευση: Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1987.

Δαμανάκης, Μιχάλης, Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1997

Δαμανάκης, Μιχάλης, Η εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία, Αθήνα, Gutenberg, 1997

Δαμανάκης, Μιχάλης, Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, στο περ. Επιστήμες της Αγωγής, 1-3/2000

Δαμανάκης, Μιχάλης, Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο "Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, 1997, σελ. 78-91

Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση: δραστηριότητες σε τοπικό, περιφερειακό και διαπεριφερειακό επίπεδο: παραδείγματα ορθής πρακτικής. Υπηρεσία επίσημων εκδόσεων των ευρωπαϊκών κοινοτήτων, Λουξεμβούργο 1999

Δούκας Χρίστος, Το μέλλον είναι η παιδεία: προβληματισμοί και αναζητήσεις για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό, εκδ. Έκφραση, Αθήνα 1993

Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού, Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1993

Επιστήμη και Κοινωνία, τεύχος 2-3, Άνοιξη-Φθινόπωρο 1999 (αφιέρωμα στην πολυπολιτισμικότητα)

Ζωγράφου, Α., Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα, Πάτρα, εκδ. Τ.Ε.Ι. Πάτρας, 1997

Κανακίδου Ε., Παπαγιάννης Β., Διαπολιτισμική Αγωγή, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994

Κανακίδου Ε., Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1994

Καρακατσάνης, Γεώργιος Θ., Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, Θεσσαλονίκη, Art of Text, 1994.

Καρακατσάνης, Ρ., Διδακτική μέθοδος στο μειονοτικό σχολείο, Αθήνα, Κώδικας, 1997.

Κατέβας Γ. Ι., Η εκπαίδευση παιδιών με πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση. Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο, στο περ. "Τα Εκπαιδευτικά", τευχ., 47-48, σελ. 114-121.

Κατερέλος Γ., Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

Κάτσικας, Χρήστος, Καββαδίας Γ., Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000: εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1996.

Κάτσικας, Χρήστος, Γιώργος Κ. Καββαδίας, Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική, Αθήνα, Gutenberg, 1998.

Κάτσικας, Χρήστος, Σχολείο, τάξη και ιδεολογία: τα παραμύθια ...της σχολικής μας ζωής πέρα από της εκδοχές της κυρίαρχης εκπαιδευτικής ιδεολογίας, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999.

Κάτσικας, Χρήστος, Πολίτου, Εύα, Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στη ελληνική εκπαίδευση: εκτός "τάξης" το "διαφορετικό"; Αθήνα, Gutenberg, 1999.

Κατσορίδας, Δ., Ξένοι εργάτες στην Ελλάδα, Αθήνα, εκδ. Ιαμός (UNESCO), 1994

Κατσούλης Η., κ.α, Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα, τόμοι Α-Β, εκδ. ΕΚΚΕ, 1996

Κίνηση Πολιτών κατά του Ρατσισμού, Έξι κείμενα για το ρατσισμό, Αθήνα, εκδ. Παρασκήνιο, 1998

Κοίλιαρη, Αγγελική, Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη: στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές. Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1997

Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός, Αθήνα, ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα, 1998

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995

Κοτσιώνης Π., Η παλιννόστηση των Ποντίων ομογενών από εκπαιδευτική σκοπιά, περ. "Νέα Παιδεία", τευχ. 84, Φθινόπωρο 1997, σελ. 131-142

Κοτσιώνης Π., Πλαίσιο προγράμματος μαθημάτων πολιτισμού για τους Ελληνοπόντιους μαθητές, περ. "Τα Εκπαιδευτικά", τευχ.28-29, Μάρτης-Αύγουστος 1990, σελ. 121-131

Κουζέλης Γ., Ιωσήφ Σολομών (επιμέλεια), Πειθαρχία και γνώση, Αθήνα, Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου, 1994

Κουζέλης, Γ., Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο: Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης, Αθήνα, εκδ. Κριτική, 1992

Κουζέλης Γ., Από τη μη-αναγνώριση στην παραγνώριση της διαφοράς, στο περ. Σύγχρονα Θέματα, τευχ. 63, 1997, σελ. 45-48

Κουζέλης Γ., Ψυχοπαίδης Κ., (επιμ.), Επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών, Αθήνα, εκδ. Νήσος, 1996

Κωνσταντοπούλου Χρ., κ.α. (επιμ.), "Εμείς" και οι "άλλοι". Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, ΕΚΚΕ-Τυπωθήτω, 1999

Λάζος Γ., Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρία και πράξη., εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1998

Μαλκίδης, Φ., Νεολαία και εθνικά ζητήματα, Αλεξανδρούπολη, (χ.ε.), 1997.

Μάρκου, Γεώργιος Π., Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996

Μάρκου, Γεώργιος Π., Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία, Τόμος 1, αυτοέκδοση, Αθήνα, 1995

Μάρκου, Γεώργιος Π., Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996

Ματθαίου Δημ., Πραγματικότητα και εκπαιδευτική πολιτική. Απεικασμάτων έλεγχος συγκριτικός και επιστημολογικός, περ. " Τα Εκπαιδευτικά", τευχ. 43, σελ. 80-87

Μίτιλης Αχιλλέας, Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη: Μια σχέση αλληλεπίδρασης, Αθήνα, Οδυσσεάς, 1998

Μιχαήλ, Δόμνα, Έθνος, Εθνικισμός και εθνική συνείδηση, εκδ. Λεβιάθαν, 1992

Μουσούρου Λ., Από τους Γκασταρμπάιτερ στο πνεύμα του Σέγκεν. Προβλήματα σύγχρονης μετανάστευσης στην Ευρώπη, Αθήνα, Gutenberg, 1993.

Μουσούρου Λ., Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη, Αθήνα, Gutenberg, 1991

Μπαλάσκας Κ., Εκπαιδευτική θεωρία και πολιτική, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 1997

Μπόμπας, Λεωνίδας Χ., Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα: Μικρής κλίμακας εμπειρική έρευνα, Αθήνα, Φολόη, 1994

Μπόμπας, Λεωνίδας Χ., Πρόγραμμα επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης επαναπατρισθέντων πολιτικών προσφύγων: Μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση, Αθήνα, [χ.ε.], 1987

Μπουζάκης, Σήφης, Σχολική ένταξη: Προβληματική, διεθνής πρακτική, αποτέλεσμα μιας εμπειρικής έρευνας, Αθήνα, εκδ. Σμυρνιωτάκης, 1991

Μπουζάκης, Σήφης, Παιδαγωγικοί και κοινωνικοπολιτικοί προβληματισμοί, Αθήνα, [χ.ε.], 1986

Μπουζάκης, Σήφης, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνοεπαγγελματική εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1994-1995

Μπουρντιέ Πιέρ, (επιμ. Παναγιωτόπουλος Νίκος), Κείμενα Κοινωνιολογίας, Αθήνα, εκδ. Στάχυ, 1999

Μυλωνάς, Θ., Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και εμπειρία, Αθήνα, εκδ. Αρμός, χ.χ.

Νικολάου Γεώργιος Α., Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, διακτορική διατριβή, Αθήνα, 1999

Νικολάου Γεώργιος Α., Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000

Νόμος υπ' αριθ. 2413: Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 124/17.6.1996, τεύχος πρώτο

Ξωχέλλης, Π., Παιδαγωγική του Σχολείου: Θέματα Κοινωνιολογίας του Σχολείου και Γενικής Διδακτικής, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδης, 1986.

Ξωχέλλης, Π., Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα: Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδης, 1989.

Ξωχέλλης, Π., Παιδαγωγική του σχολείου, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδης, 1994

Ξωχέλλης, Π., Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης: εισαγωγή στην παιδαγωγική, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1997

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις-προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου. Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2000

Παλαιολόγου Νεκταρία Ε., Σχολική προσαρμογή μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά: Παλιννοστούντες Ελληνοπόντιοι μαθητές, διπλωματική εργασία, Αθήνα, 1997

Παναγιωτίδης, Ναθαναήλ Μ., Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, Αλεξανδρούπολη, εκδ. Γνώμη, 1996

Πανελλήνιο Συνέδριο: Αλφαριθμητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, Ανάβυσσος Αττικής, 23,24,25 Νοεμβρίου 1990. Υπουργείο Παιδείας, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1992

Πανταζή Β., Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, στο περ. "Τα Εκπαιδευτικά", τευχ. 49-50, σελ. 156-159

Παπάς Αθ., Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 1998

Παπαστυλιανού-Ακάλεστου Αντωνία, Η ψυχολογική προσαρμογή των μαθητών των παιδιών παλιννοστούντων. (Έρευνα στους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου Παλιννοστούντων Βαρυμπόμπης), διδακτορική διατριβή, Αθήνα, 1992

Πετρινώτη, Ξ., Η μετανάστευση προς την Ελλάδα: Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας: Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων, 1993.

Πετρονώτη, Μ., Το πορτραίτο μιας διαπολιτισμικής σχέσης: κρυσταλλώσεις, ρήγματα, ανασκευές, Αθήνα (Unesco/ΕΚΚΕ), εκδ. Πλέθρον, 1998.

Πετρονώτη, Μαρίνα, Όρια και περιθώρια: εντάξεις και αποκλεισμοί, Αθήνα, ΕΚΚΕ, 2000.

Πρακτικά Συνεδρίου, 'Η κοινωνική έρευνα στην Ελλάδα σήμερα (Αθήνα 11, 12, 13, Ιανουαρίου 1989)', ΕΚΚΕ, Αθήνα 1993

Πυργιωτάκης, Ι., Κοινωνιολογία της σχολικής τάξης: οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή ως βασική μορφή εσωτερικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης., Αθήνα, χ.ε., 1983.

Πυργιωτάκης, Ι., Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999.

Πυργιωτάκης, Ιωάννης,, Κράτος πρόνοιας και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, στο Καζαμιάς Α. - Κασσωτάκης Μ., Αθήνα, εκδ.Σείριος, 1995

Τάτσης, Ν. Χ., Κοινωνιολογία (τ. Α – Β), Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας, 5<sup>η</sup> έκδοση, 1997

Τσουντας, Κ.Σ., Χρονοπούλου Μ.Γ., Οργάνωση και διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο - Έκφραση, 1996.

Φιοραβάντες Β., Κριτικά πολιτισμικά μοντέλα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.

Φίλιας, Β., Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2<sup>η</sup> έκδοση, 1996

Φλουρής, Γεώργιος Σ., Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1995.

Φραγκουδάκη, Α., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης, 1985.

Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα Θ., (επιμ.) "Τι είν' η πατρίδα μας;": εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1997.

Φωτιάδης, Κωνσταντίνος, Ο Ελληνισμός της Κριμαίας: Μαριούπολη, δικαίωμα στη Μνήμη, Αθήνα, Ηρόδοτος, 1990

Χάντινγκτον Σάμιουελ, Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης, μτφ. Σήλια Ριζοθανάση, επιμ. Μπάμπης Γεωργούλας, εκδ. TERZO BOOKS, Αθήνα, 1998

Χατζηνικολάου-Μαρασλή Β., Διαπολιτισμική αγωγή, στο περ. "Τα Εκπαιδευτικά" τευχ. 39-40, Ιούλης-Δεκέμβρης 1995, σελ. 8-14