



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

**Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύγκριση της
εκπαιδευτικής πολιτικής Ελλάδας και Αγγλίας.**

της

Παυλίδου Βικτωρίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Ντίνιας Κωνσταντίνος, Καθηγητής

Εξεταστές: Παλαιολόγου Νεκταρία, Αν. Καθηγήτρια

Καλογήρου Γεωργία, Καθηγήτρια

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2019

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με οποιονδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν την εργασία αυτή.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Ντίνα Κωνσταντίνο, του οποίου η συμβολή και η επιστημονική του καθοδήγηση σε όλα τα στάδια της διπλωματικής ήταν καθοριστική. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου προσχολικής αγωγής, Ευθυμία Γώτη, για τη συμπαράσταση και τις συμβουλές που πρόθυμα μου παρείχε. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην αναπληρώτρια καθηγήτρια, Παλαιολόγου Νεκταρία, και στην καθηγήτρια, Καλογήρου Γεωργία, για τη συμμετοχή τους στην Τριμελή Συμβουλευτική Επιτροπή.

Copyright © Παυλίδου, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Παυλίδου Βικτωρία

A.E.M.: 0854

Ηλεκτρονική διεύθυνση: ms0854@nured.uowm.gr

Έτος εισαγωγής: 2017-2018

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύγκριση της εκπαιδευτικής πολιτικής Ελλάδας και Αγγλίας.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 16-02-2019

Η δηλούσα

Παυλίδου Βικτωρία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9
1.Θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο	
1.1.Πολιτισμός.....	13
1.2.Πολυπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμικότητα.....	15
1.3.Η αναγκαιότητα και οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	17
1.4.Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού.....	21
1.5.Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και ο διαπολιτισμικός της χαρακτήρας.....	23
1.6.Εκπαιδευτική πολιτική-Αναλυτικά προγράμματα.....	26
1.7.Η έννοια της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση.....	28
2.Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα	
2.1.Η ελληνική πολυπολιτισμική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	30
2.2.Μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας.....	32
2.2.1.Το αφομοιωτικό μοντέλο.....	32
2.2.2.Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	35
2.2.3.Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	36
2.2.4.Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	38
2.2.5.Το διαπολιτισμικό μοντέλο.....	40
2.3.Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας.....	42
2.4.Το νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων στην Ελλάδα.....	46
3.Η εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (key stage 1, key stage 2). Ιστορική αναδρομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Αγγλία.	
3.1.Η βρετανική πολυπολιτισμική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	50
3.2.Μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας.....	50
3.2.1.Το πρότυπο της αδιαφορίας.....	53
3.2.2.Το αφομοιωτικό πρότυπο.....	54

3.2.3.Το πρότυπο της ένταξης.....	55
3.2.4.Το πολυπολιτισμικό πρότυπο.....	56
3.2.5.Το αντιρατσιστικό πρότυπο.....	57
3.3.Η αγγλική εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας.....	58
4.Συγκριτική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και Αγγλία	
4.1.Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών Ελλάδας και Αγγλίας. Συγκριτική προσέγγιση (της εισαγωγής).....	64
4.2.Ισότητα ευκαιριών και γλωσσική πολιτική στην εκπαιδευτική πολιτική Ελλάδας και Αγγλίας. Κριτική προσέγγιση.....	75
4.3.Ομοιότητες στις εκπαιδευτικές πολιτικές Ελλάδας και Αγγλίας.....	81
4.4.Διαφορές στις εκπαιδευτικές πολιτικές Ελλάδας και Αγγλίας.....	85
4.5.Αιτιολόγηση των διαφορών στις εκπαιδευτικές πολιτικές Ελλάδας και Αγγλίας.....	87
5.Αποτελέσματα-Παρατηρήσεις.....	90
6.Πηγές-Βιβλιογραφία.....	94

Περίληψη

Η παρουσία ετερόκλητων ομάδων με διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά στην Ελλάδα και την Αγγλία θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της ιστορικότητάς τους με επακόλουθες κοινωνικές, πολιτισμικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις. Ειδικότερα, η Εκπαίδευση, ως φορέας διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και ειδικότερα η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση δημοκρατικών όρων διαχείρισης του πλουραλισμού και να προετοιμάσει τους μελλοντικούς «πολυπολιτισμικούς» πολίτες .

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στα πρότυπα εκπαιδευτικής πολιτικής που έχουν υιοθετήσει η Ελλάδα και η Αγγλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες. Ειδικότερα, διερευνούμε την κυρίαρχη ιδεολογία υπό το πρίσμα των θεωρητικών αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εντοπίζουμε τις κυριότερες ομοιότητες και διαφορές στις εκπαιδευτικές πολιτικές των δύο χωρών, εξετάζουμε την ισότητα ευκαιριών και τη γλωσσική πολιτική που παρέχουν στους μαθητές, για να διερευνηθεί αν τελικά στην πράξη, ανεξάρτητα από τη διαπολιτισμική ρητορική, όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα και αν προωθούνται ή υποβαθμίζονται οι μητρικές γλώσσες. Επιπροσθέτως, επιχειρήθηκε η αναζήτηση διαπολιτισμικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα των δύο χωρών.

Από την κριτική διερεύνηση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές στις δύο χώρες διαφέρουν σημαντικά λόγω των ιδιαίτερων κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών συνθηκών τους, αλλά συγκλίνουν στο πρότυπο της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζουν. Η κυριότερη διαπίστωση ήταν ότι η γλωσσική πολιτική υποβαθμίζει τις μητρικές γλώσσες και η ισότητα ευκαιριών αμφισβητείται. Επιπροσθέτως, στο αναλυτικό πρόγραμμα της Ελλάδας εντοπίστηκαν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά στο αγγλικό αναλυτικό πρόγραμμα βρέθηκαν αναφορές με τη μορφή οδηγιών προς τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική, ισότητα ευκαιριών, γλωσσική πολιτική.

Abstract

The presence of heterogeneous groups with different national and cultural characteristics in Greece and England is considered to be an integral part of their history with subsequent social, cultural and educational challenges. In particular, Education, as a human rights teaching regulator, specifically, Intercultural Education, is asked to play an important role in shaping democratic pluralism management conditions and to prepare future "multicultural" citizens.

In this paper, our interest focuses on the educational policies adopted by Greece and England in primary education in the last decades. In particular, we investigate the dominant ideology in the light of the theoretical principles of intercultural education, identify the main similarities and differences in the educational policies of the two countries, examine the equal opportunities and linguistic policy that they provide to students, to explore whether, ultimately in practice, regardless of intercultural rhetoric, all students are treated equally and whether mother tongues are promoted or degraded. In addition, it was attempted to find intercultural principles in the curricula of the two countries.

The critical investigation revealed that educational policies in the two countries differ significantly due to their particular socio-economic and political conditions but converge to the model of their assimilative educational policy. The main finding was that language policy degrades mother tongues and equal opportunities are being questioned. In addition, in the curriculum of Greece, the principles of intercultural education were identified but in the English curriculum there were reports in the form of instructions to the teacher.

Key-words: Intercultural education, education policy, equal opportunities, language policy.

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες μεταβολές των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών σε παγκόσμιο επίπεδο διαμορφώνουν μια νέα πραγματικότητα με εμφανείς συνέπειες στον οικονομικό και κοινωνικό ιστό της χώρας μας, της οποίας η εθνοπολιτισμική δομή διαφοροποιείται συνεχώς. Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, λοιπόν, στην ταξική και κοινωνική ετερότητα της ελληνικής κοινωνίας προστίθεται και η πολυγλωσσική, πολυθρησκευτική, πολυεθνική, όπως και στο παρελθόν αλλά σε άλλο ιστορικό πλαίσιο και με διαφορετικές εκπαιδευτικές συνθήκες (Δαμανάκης 2018).

Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κυρίαρχος θεσμός διαχείρισης της κοινωνικοπολιτισμικής εξέλιξης και ένταξης των μαθητών, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη δημοκρατική διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού και ετερότητας (Γκόβαρης 2013). Η νέα, λοιπόν, διαμορφωμένη πολυπολιτισμικότητα γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπισθεί μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία διδάσκει την υγιή αλληλεπίδραση και αμοιβαία συνεργασία με τους «άλλους» και με προϋπόθεση το σχολείο να ξεπεράσει το μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό του ρόλο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003).

Στο πλαίσιο εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ότι αποβλέπει στο να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές απέναντι στις «άλλες» κοινωνικές ομάδες και στα ζητήματα κοινωνικοοικονομικής διαφοροποίησης (Ντίνας, Βαμβακίδου & Κυρίδης 2002). Ειδικότερα, στη νέα πλουραλιστική πραγματικότητα επανέρχεται το ζήτημα της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση οριοθετημένο σε νέες παραμέτρους (Ντίνας 2004) και επαναπροσδιορίζεται το ζήτημα της γλωσσικής αγωγής ως βασικού παράγοντα της σχολικής αποτυχίας (Ντίνας 2002).

Η πολιτεία, πρωτίστως, φέρει την κύρια ευθύνη του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης και κατανοώντας την ανάγκη προσαρμογής στα νέα δεδομένα επιχείρησε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, όπως διαφαίνεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τη γενικότερη εκπαιδευτική της πολιτική. Ο προβληματισμός, λοιπόν, για τον ρόλο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην προσέγγιση

και αντιμετώπιση του εθνοπολιτισμικά Άλλου αποτέλεσε το έναυσμα για την πραγματοποίηση αυτής της μελέτης.

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στα πρότυπα εκπαιδευτικής πολιτικής που έχουν υιοθετήσει η Ελλάδα και η Αγγλία στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες. Η ιστορικότητα της ετερογενούς σύνθεσης του πληθυσμού της Αγγλίας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αποτέλεσαν το έναυσμα για την επιλογή της χώρας στη διερεύνηση των διαπολιτισμικών πρακτικών που εφαρμόζει. Ειδικότερα, επιχειρείται ο προσδιορισμός των βασικών αρχών της κυρίαρχης εκπαιδευτικής ιδεολογίας υπό το πρίσμα των θεωρητικών αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στις δύο χώρες, εντοπίζουμε τις κυριότερες ομοιότητες και διαφορές στις εκπαιδευτικές πολιτικές των δύο χωρών, διερευνούμε την ισότητα ευκαιριών και των γλωσσικών πολιτικών, κυρίως τη μορφή της δίγλωσσης εκπαίδευσης σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Fishman (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011), που εφαρμόζονται στις δύο χώρες, για να διερευνηθεί αν τελικά στην πράξη, ανεξάρτητα από το διαπολιτισμικό προπαγανδιστικό λόγο, όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα και αν προωθούνται ή υποβαθμίζονται οι μητρικές γλώσσες. Επιπροσθέτως, επιχειρήθηκε η εξεύρεση διαπολιτισμικών αρχών στα Αναλυτικά Προγράμματα των δύο χωρών.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η βιβλιογραφική έρευνα. Οι περιορισμοί της μελέτης αφορούν τόσο τις πρωτογενείς πηγές από τις οποίες αντλεί υλικό, όσο και τη δευτερογενή βιβλιογραφία από την οποία αντλεί τις πληροφορίες της. Η σχετική βιβλιογραφία προέρχεται πρωτίστως από το χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης, της πολιτικής επιστήμης και της ψυχολογίας σε ό,τι αφορά την θεωρητική δομή. Ωστόσο, χρησιμοποιήθηκαν και στοιχεία από σύγχρονες έρευνες στον τομέα της μελέτης της εκπαιδευτικής πολιτικής, από ερευνητικά ιδρύματα ή ειδικές υπηρεσίες της κρατικής δομής. Σημαντική πηγή πληροφόρησης αποτέλεσαν οι βάσεις δεδομένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσβάσιμες και στο διαδίκτυο.

Αρχικά, διασαφηνίζεται το εννοιολογικό πλαίσιο των εμπλεκόμενων όρων, πολιτισμός-πολυπολιτισμικότητα-διαπολιτισμικότητα, σχολιάζεται η αναγκαιότητα και οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναζητείται ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού για την πραγμάτωση των διαπολιτισμικών αρχών, ερευνάται

η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και καθορίζεται ο ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής (κεφάλαιο 1ο). Στο δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας και της Αγγλίας αντίστοιχα για τη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναζητούνται οι διαπολιτισμικές αρχές στα Αναλυτικά Προγράμματα της Ελλάδας και Αγγλίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, Γενικό μέρος και The National Curriculum, (Inclusion) 11/9/2013, key stages 1 and 2,) όπως διατυπώθηκαν από τον Helmut Essinger. Η επιλογή έγινε λόγω ευρείας αποδοχής των συγκεκριμένων αρχών από την πλειοψηφία των θεωρητικών ερευνητών. Στη συνέχεια ακολουθεί η σύγκριση των εκπαιδευτικών πολιτικών της Ελλάδας και Αγγλίας, διερευνάται η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής των δύο χωρών όσον αφορά την ισότητα ευκαιριών και τη γλωσσική πολιτική που ασκείται, και εντοπίζονται οι ομοιότητες και διαφορές τους. Ακολουθούν παρατηρήσεις και η ανάδειξη θεμάτων προς συζήτηση (κεφάλαιο 5ο).

Στους βασικούς σκοπούς της εργασίας περιλαμβάνονται:

1. Η σκιαγράφηση των προτύπων εκπαίδευσης και της κυρίαρχης ιδεολογίας που έχουν υιοθετήσει οι δύο χώρες.
2. Η αναζήτηση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση των δύο χωρών
3. Η διερεύνηση των μορφών διγλωσσίας στις εκπαιδευτικές πολιτικές των δύο χωρών
4. Ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών στις εκπαιδευτικές πολιτικές των δύο χωρών
5. Η αναζήτηση διαπολιτισμικών αρχών στα αναλυτικά προγράμματα των χωρών
6. Η διερεύνηση της εφαρμογής των θεωρητικών διαπολιτισμικών αρχών στην πράξη

Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική σαφώς διαφέρει σε κάθε χώρα ανάλογα με τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της, ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη:

1. έρευνες στις οποίες έχει καταδειχτεί ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική, όχι ως επιστημονική θεώρηση αλλά ως εφαρμοσμένη διαδικασία, κινείται περισσότερο στη σφαίρα του επιθυμητού (Πολίτου 2013)
2. την ευρωκεντρική και ταυτόχρονα εθνοκεντρική ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011)
3. ότι η παγκοσμιοποίηση και ο εθνικισμός είναι δύο αντιφατικές αλλά συνυπάρχουσες τάσεις και δυνάμεις στο σύγχρονο κόσμο (Banks 2012)

4.τις παγκόσμιες οικονομικές και πολιτικές συνθήκες στις οποίες ευνοείται η ταξική αναπαραγωγή των «άλλων» στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Ντίνας, Βαμβακίδου & Κυρίδης 2002)

διατυπώνουμε τις εξής υποθέσεις και για τις δύο χώρες:

1η:Η κυρίαρχη ιδεολογία υπό το προκάλυμμα της διαπολιτισμικής αγωγής δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές και στην πράξη ενδέχεται να ακολουθεί αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική.

2^η:Η γλωσσική πολιτική έχει ως προτεραιότητα την προώθηση της εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας υποβαθμίζοντας τις μητρικές γλώσσες των μαθητών.

1.Θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο

Στο κεφάλαιο αυτό διασαφηνίζονται οι βασικοί όροι και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που στηρίζουν την παρούσα εργασία. Αρχικά, αναφερόμαστε στην έννοια «πολιτισμός» και στη συνέχεια διασαφηνίζονται οι έννοιες «πολυπολιτισμικότητα-διαπολιτισμικότητα». Σχολιάζεται η αναγκαιότητα και οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης και αναζητείται ο ‘διαπολιτισμικός’ ρόλος του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια εξετάζεται η ευρωπαϊκή διάσταση για την εκπαίδευση και ο διαπολιτισμικός της χαρακτήρας. Τελικά, εξετάζεται η σημασία της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας και διασαφηνίζεται η έννοια της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση.

1.1.Πολιτισμός

Είναι γεγονός ότι στη βιβλιογραφία η έννοια πολιτισμός επιδέχεται πολλούς ορισμούς και ερμηνείες. Αυτή η διαφοροποίηση σχετίζεται με τις διαφορετικές νοηματοδοτήσεις εννοιών, τις οποίες οι άνθρωποι μιας κοινωνικής ομάδας εκφράζουν και διαμορφώνουν σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998). Βάσει αυτής της θεωρίας θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο πολιτισμός είναι μια έννοια που συμπεριλαμβάνει πολλές όψεις της ζωής της ομάδας (Seelye 1993) και αποτελεί το μέσο για να δώσουν οι άνθρωποι περιεχόμενο και νόημα στην πραγματικότητά τους (Herskovits 1948). Αυτή την πραγματικότητα τα άτομα την αντιλαμβάνονται και τη μεταφέρουν μέσω ενός πολυδύναμου συνόλου συμβολικών συστημάτων στο οποίο εμπεριέχονται γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικοί κανόνες, έθιμα, γλώσσες, μη λεκτική επικοινωνία (Νικολάου 2011). Όμως, αυτά τα συμβολικά συστήματα μπορούν να θεωρηθούν προϊόντα νοηματοδότησης του συγκεκριμένου περιβάλλοντος και συνεπάγεται ότι καθορίζουν το χαρακτήρα και την εξελικτική του φύση. Συνεπώς, ο πολιτισμός χαρακτηρίζεται από την αντικειμενική του πλευρά, η οποία τελικά δομείται μέσα από τις υποκειμενικές πεποιθήσεις των ατόμων που δημιουργούν αυτή την αντικειμενικότητα (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998).

Σύμφωνα με τον Banks (1991), ο πολιτισμός είναι ο τρόπος και στάση ζωής, που διαμορφώνεται υπό συγκεκριμένες ιστορικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες και κατ’ επέκταση θα μπορούσαμε να τον κατατάξουμε στα δυναμικά κοινωνικά φαινόμενα, αφού υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές. Αναμφισβήτητα, όταν οι

πολιτισμοί συναντώνται, είτε συγκρούονται και αλληλοεξοντώνονται είτε αλληλεπιδρούν ειρηνικά και ως δυναμικά μεγέθη εξελίσσονται (Δαμανάκης 2018). Η υιοθέτηση της προσέγγισης αυτής συνεπάγεται ότι σε μια κοινωνία αφενός, όλοι οι μικροπολιτισμοί¹ συμμερίζονται τα εθνικά δεσπόζοντα ιδεώδη (Banks 2004) αλλά αφετέρου, ο μακροπολιτισμός επιδέχεται μορφές αντίστασης και διαμάχες τόσο στο εσωτερικό του, όσο και μεταξύ κυρίαρχων και κυριαρχούμενων πολιτισμών (Cole 1997).

Σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις, τα πολιτισμικά συμβάντα εμπλουτίζονται δημιουργικά διασφαλίζοντας την πολιτισμική συνέχεια μιας κοινωνίας και συγχρόνως ρυθμίζοντας τον βαθμό μετεξέλιξής της (Χουρδάκης & Καραγιώργος 1999). Πέρα, όμως, από τις αλλαγές ή ανασυνθέσεις, η πεποίθηση ταύτισης αναπτύσσεται στις ομάδες γιατί τα κοινά σχήματα συμπεριφοράς και αξιών καθιστούν την ομάδα μέλος της κοινωνίας και τη διακρίνουν από τις άλλες κοινωνικές ομάδες (Banks 1991). Η κοινή συμπεριφορά της ομάδας, με τις κοινές δραστηριότητες (πολιτισμικές πρακτικές) και τα κοινά νοήματα (πολιτισμικές ερμηνείες), θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως κουλτούρα της συγκεκριμένης ομάδας (Χρυσόχοου 2005). Η φαντασιακή, ενδεχομένως, κατασκευή της κοινής κουλτούρας αναπτύσσει την αίσθηση ομοιογένειας στην ομάδα (Άντερσον 1997). Αυτή η πολιτισμική διαφοροποίηση λειτουργεί ως μέσο κυριαρχίας, για τις μεν κυρίαρχες ομάδες και για τις δε κυριαρχούμενες, ως μέσο άμυνας (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998) στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Όσον αφορά στη διαπολιτισμική κατεύθυνση αγωγής που πραγματεύεται η συγκεκριμένη εργασία, η αξιοποίηση του όρου «κουλτούρα» κρίνεται απαραίτητη γιατί στοχεύει στην αποδόμηση στερεοτύπων, τα οποία αναπαράγουν την ανισότητα των πολιτισμών, το γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό έλλειμμα και δεν προσφέρουν ίσες ευκαιρίες στα δύο φύλα, στις διαφορετικές φυλές και στις κατώτερες τάξεις (Ντίνας, Βαμβακίδου & Κυρίδης 2002). Άλλωστε, η αναδιατύπωση των όρων της αντικειμενικής πραγματικότητας την οποία βιώνουν οι κοινωνικές ομάδες γίνεται πλέον σε νέο πλαίσιο, αυτό της πολυπολιτισμικότητας.

¹ Σύμφωνα με τον Banks (2004:100) μακροπολιτισμός ορίζεται ο εθνικός ή κοινός πολιτισμός του κράτους και μικροπολιτισμοί οι μικρότεροι πολιτισμοί από τους οποίους αποτελείται.

1.2. Πολυπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμικότητα

Η ανθρώπινη ιστορία μνημονεύει διαχρονικές μετεγκαταστάσεις με επακόλουθο την αλληλεπίδραση των ατόμων και τις συνεχείς κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις (Νικολάου 2011). Συνεπώς, οι πλουραλιστικές κοινωνίες εμπλουτίζονται διαρκώς από άτομα διαφορετικών εθνικών, φυλετικών, θρησκευτικών και κοινωνικών ομάδων τα οποία διατηρούν κι εξελίσσουν τις παραδόσεις, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται σχέσεις σεβασμού και αλληλεξάρτησης με αποτέλεσμα την ενότητα του έθνους (Joan 1992). Στη σημερινή εποχή οι οικονομικές και πολιτικές συγκυρίες ευνοούν και άλλες φορές επιβάλλουν τη συνύπαρξη πολιτισμών στο ίδιο κράτος. Επομένως, αντιλαμβανόμαστε ότι η έννοια 'πολυπολιτισμική κοινωνία' δεν μας παραπέμπει σε ένα ιστορικά νέο στάδιο εξέλιξης των κοινωνιών αλλά από το παρελθόν ήδη, ο πλουραλισμός είναι κύριο χαρακτηριστικό τους.

Στη μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών, ωστόσο, τα δεδομένα διαφοροποιούνται. Η σημερινή πολυπλοκότητα της πολυπολιτισμικής πρόκλησης ενισχύεται από την επικοινωνιακή και οικονομική παγκοσμιοποίηση (Νικολάου 2011). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Stephen Castles (2012:80), η παγκοσμιοποίηση είναι έννοια συνυφασμένη με τις υπερεθνικές κοινότητες, αφενός, εξαιτίας της αυξημένης διασυνοριακής δραστηριότητας των πληθυσμών, και αφετέρου, εξαιτίας της διατήρησης στενών δεσμών με τη χώρα καταγωγής χάρη στις νέες τεχνολογίες. Αυτό λοιπόν συνεπάγεται ότι στην πρώτη περίπτωση τα άτομα δημιουργούν ταυτόχρονα πολλαπλές ταυτότητες ή υπερεθνικότητα και στη δεύτερη περίπτωση τη διπλή υπηκοότητα (Kymlicka 2012). Κατ' επέκταση, ίσως, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για «πολυπολιτισμική υπηκοότητα» (Kymlicka 1995).

Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης έχει αναπτυχθεί μια επιχειρηματολογία η οποία βασίζεται στην πεποίθηση ότι ο πολύμορφος αυτός πολιτισμός αποτελεί ένα δυναμικό πολιτιστικό πλούτο για όλους, αφού οι αξίες κάθε πολιτισμού εμπλουτίζουν και ολοκληρώνουν τον κυρίαρχο πολιτισμό. Έτσι, στο διεθνές περιβάλλον αλλά και στη χώρα μας ξεκινά η προσπάθεια διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας μέσω της διαπολιτισμικότητας.

Οι όροι πολυπολιτισμικός και διαπολιτισμικός, οι οποίοι συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, δε θεωρούνται νοηματικά ταυτόσημοι. Ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται, αφενός, για να δηλώσει την πολιτική μιας κυβέρνησης, και αφετέρου, περιγράφει την κοινωνική πραγματικότητα της εθνοτικής ποικιλομορφίας η οποία λαμβάνει χώρα στην κοινωνία. Επιπρόσθετα, με τον όρο σηματοδοτείται η ιδεολογία που προώθησε και προωθεί πρακτικές δικαιοσύνης, αφού επιδιώκει την εξισορρόπηση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Willet et al. 1999:170-176). Ο δεύτερος όρος δηλώνει τη διαλεκτική σχέση, μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας και αλληλεγγύης ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες (Ντίνας 2004), με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση κοινωνικών ατόμων ικανών να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να ερμηνεύουν τα αντιφατικά και πολλαπλά ερεθίσματα (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998). Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η διαπολιτισμικότητα περιγράφει την πολύπλοκη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου στην πολυπολιτισμική συμβίωση, όπου επιδιώκεται η επαφή ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Συνεπώς, επισημαίνεται ότι στην πράξη η διαπολιτισμικότητα εστιάζει στις πολλαπλές ταυτότητες του ατόμου λαμβάνοντας υπόψη τη φυλή, την κουλτούρα, το φύλο, την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία και ταυτόχρονα τα σύγχρονα μικρό- και μακρό-συγκείμενα (Derwin et al. 2015).

Για την πραγμάτωση αυτών των θεωριών δημιουργούνται ευκαιρίες συνάντησης πολιτισμών μέσω διαπολιτισμικών προγραμμάτων, τα οποία αφορούν όχι μόνο τις παιδαγωγικές αλλά και τις πολιτισμικές και κοινωνικές αντιλήψεις, με πλήρη συνείδηση ότι τέτοιου είδους συναντήσεις αλλοιώνουν ή και επιφέρουν απώλεια πολιτιστικών χαρακτηριστικών. Άλλωστε, το πρόθεμα 'δια' δίνει δύναμη στη διάσταση της ανταλλαγής και αμοιβαιότητας (Pentini 2005) μέσα από τρεις πιθανές σημασίες: α) την αναγκαιότητα *«διαμεσολάβησης της αγωγής μεταξύ των πολιτισμών»* για αμοιβαιότητα, αλληλοαποδοχή και αλληλοκατανόηση, β) την αποδοχή ότι *«μεταξύ των πολιτισμών υπάρχουν κοινά στοιχεία»*, τα οποία πρέπει να καλλιεργηθούν μέσω της αγωγής και γ) την αναγκαιότητα μιας *«αγωγής με κοινές αρχές, αποδεκτές από όλους τους πολιτισμούς»*.

Κατ' επέκταση, ο 'διαπολιτισμός' δεν περιλαμβάνει μόνο την καλλιέργεια ατομικών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων αλλά αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος

δικαιοσύνης και ισότητας (Μάρκου & Παρθένης 2011). Ειδικότερα, διαπολιτισμός είναι η δυναμική κριτική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν λέξεις, ιδέες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων. Το να είναι κανείς φορέας διαπολιτισμού προϋποθέτει ότι καταπολεμά τη μισαλλοδοξία και τις εθνοκεντρικές αντιστάσεις (Μάρκου 1996).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, ενώ στο παρελθόν λειτούργησε περιορίζοντας τα ζητήματα της ετερότητας στο πλαίσιο των εθνών-κρατών (Νικολάου 2011), στα νεότερα χρόνια έχει ως κύριο ρόλο τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών, θεωρείται μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης των πολιτισμών (Γκόβαρης 2001).

1.3.Η αναγκαιότητα και οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της κοινωνίας, ο οποίος σκιαγραφήθηκε παραπάνω, (των πληθυσμιακών μετακινήσεων, των παραδοσιακών μειονοτήτων, της επικράτησης υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων, της ευρωπαϊκής ενοποίησης και της διεθνούς επικοινωνίας) είναι χαρακτηριστικό όλων των κοινωνιών. Σε αυτούς τους παράγοντες που αναδεικνύουν την ετερότητα, πρέπει να ληφθεί υπόψη, αφενός, και η ταξική, και αφετέρου, η ετερότητα των ομοιογενών ομάδων, αφού κάθε άτομο είναι διαφορετική προσωπικότητα (Γκότοβος 2002). Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, λοιπόν, το σχολείο αναδεικνύεται σε οργανικό χώρο υποδοχής της όποιας 'διαφοράς' αλλά και του χειρισμού της, ώστε να πραγματώνεται με ίσους όρους η ενσωμάτωση και η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.

Συγκεκριμένα, ο καθοριστικός ρόλος της διαπολιτισμικής «αγωγής» και της «εκπαίδευσης» έγκειται στην προσπάθεια αλλαγής ιδεολογικού προσανατολισμού των ατόμων και γενικότερα της ευρύτερης κοινωνίας, από τα στενά εθνοκεντρικά πρότυπα στα νέα πολυπολιτισμικά δεδομένα. Οι έννοιες «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση» είναι πολυσήμαντες, επειδή τα σημεινόμενα των

εννοιών «εκπαίδευση» και «πολιτισμός» διαφέρουν και μεταβάλλονται χωροχρονικά (Παπάς 1998). Η διαπολιτισμική «αγωγή» απευθύνεται σε όλο το κοινωνικό σύνολο και χαρακτηρίζεται ως το σύνολο παιδαγωγικών αρχών με τις οποίες προωθείται η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, για να εξισορροπούνται και να είναι διαχειρίσιμες οι εντάσεις και διακρίσεις (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998). Η διαπολιτισμική «εκπαίδευση» αναφέρεται τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο (Γκότοβος, 1997) και η δεύτερη αυτή έννοια συμπίπτει με αυτή της διαπολιτισμικής αγωγής.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο βασικός στόχος είναι η διαμόρφωση «πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων» (Κεσίδου 2008), όπου το άτομο πέρα από την αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, επιπλέον θα αναπτύξει την ετοιμότητα και ικανότητα ταύτισης, σύγκρισης, απόρριψης ή και υιοθέτησης διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Έτσι, σαν επακόλουθο, η επιτυχημένη αλληλεπίδραση πολιτισμών στο μικροεπίπεδο του σχολείου θα βοηθήσει και στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας (Unesco 2002).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά σε ένα συνολικό πλαίσιο αρχών και δεξιοτήτων, οι οποίες διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο και κατ' επέκταση μας επιτρέπουν να κατανοούμε και να διαχειριζόμαστε την ετερότητα (Κοσσυβάκη 2002). Επομένως, η αναπροσαρμογή και ο μετασχηματισμός του σχολείου κρίνονται θεμελιώδεις και οι στόχοι τους οποίους θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα προσωπικής ανάπτυξης και αυτοπραγμάτωσης όλων των ατόμων και την προσδοκία δημιουργίας μιας κοινωνίας απαλλαγμένης από φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού.

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger (Μάρκου 1997, Παπάς 1998:297) οι τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

1. Εκπαίδευση για «ενσυναίσθηση και διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων» για τις ιδιαιτερότητες των άλλων και τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών.

2. Εκπαίδευση για *«αλληλεγγύη, για την παροχή ίσων ευκαιριών, την κατάργηση διακρίσεων, τον παραμερισμό κοινωνικών ανισοτήτων»* και την καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης στα μέλη των κοινωνιών.
3. Εκπαίδευση για *«διαπολιτισμικό σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα»* και αυτό συνεπάγεται την ισότιμη αντιμετώπιση της πολιτισμικής παράδοσης της κάθε πολιτιστικής ομάδας (Ζωγράφου 2003).
4. Εκπαίδευση εναντίον του *«εθνικιστικού τρόπου σκέψης, στερεοτύπων και προκαταλήψεων»*, ώστε οι λαοί να επικοινωνήσουν χωρίς εντάσεις στην πολυπολιτισμική κοινωνία.

Αναλύοντας τη διαπολιτισμική προσέγγιση ο Δαμανάκης (1989:79-80) αναφέρεται σε τρία αξιώματα:

1. Αξίωμα ισοτιμίας των πολιτισμών
2. Αξίωμα ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών. Στο διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης και υποδοχής αλλά και ο 'ενδιάμεσος πολιτισμός', ο οποίος είναι προϊόν της 'διαφοροποίησης' και της 'μετεξέλιξης' του πολιτισμού της χώρας προέλευσης λόγω των επιδράσεων της χώρας υποδοχής (Νικολάου 2000). Επομένως, κατά την «πολιτισμοποίηση» των ατόμων πρέπει να υιοθετούνται κοινές και αποδεκτές αξίες που προάγουν την κοινωνική συνένωση και αλληλεγγύη (Ζωγράφου 2003).
3. Αξίωμα παροχής ίσων ευκαιριών όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στις κοινωνικές και επαγγελματικές θέσεις, ώστε να υπάρχει ισότητα και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (Ζωγράφου 1997).

Επιπροσθέτως, επειδή η θεματολογία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να περιλαμβάνει και ζητήματα κοινωνικοοικονομικής διαφοροποίησης σύμφωνα με τους D. Gollnick & P. Chinn (Ντίνας, Βαμβακίδου & Κυρίδης 2002) προτείνονται τέσσερις στόχοι:

1. Η ανάδειξη της αξίας της πολιτισμικής διαφοροποίησης
2. Έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σεβασμός στο διαφορετικό
3. Αποδοχή των επιλογών ζωής των άλλων
4. Έμφαση στην ίση κατανομή της δύναμης και του πλούτου μεταξύ των εθνικών και κοινωνικών ομάδων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση και να καταγραφούν οι σκοποί της (Μάρκου 1989):

- Αναδιάρθρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε οι μαθητές μέσω της κριτικής τους ικανότητας να αντιλαμβάνονται την αξία της συνύπαρξης με το διαφορετικό και να απορρίψουν στερεότυπες στάσεις και προκαταλήψεις.
- Καλλιέργεια σεβασμού των «διαφορετικών» και απόρριψη της πολιτισμικής ιεράρχησης.
- Αποδοχή της διαφορετικότητας από την ευρύτερη κοινωνία.
- Αποτροπή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής κατηγοριοποιεί τους μαθητές.
- Διατήρηση και ενίσχυση του γλωσσικού πολιτισμού των μαθητών.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να απαλλαγούν από τις προκαταλήψεις και να εφαρμόσουν διαπολιτισμική παιδαγωγική στάση.
- Συνεργασία με γονείς μειονοτικών μαθητών.
- Συναισθηματική και εκπαιδευτική υποστήριξη μειονοτικών μαθητών.

Σύμφωνα με τις προηγούμενες αναφορές, θα μπορούσαμε να καθορίσουμε το πλαίσιο στο οποίο πρέπει να αναπτύσσεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Κοσσυβάκη 2002):

- Διάχυση της διαπολιτισμικότητας σε όλες τις δραστηριότητες και τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων.
- Προώθηση της πολλαπλής οπτικής και ενεργοποίηση του κριτικού ενδιαφέροντος των μαθητών για τον πολιτισμό των άλλων, ώστε μέσα από την αλληλεπίδραση να υπάρξει αμοιβαίος πολιτισμικός εμπλουτισμός.
- Δημιουργική και δυναμική συναναστροφή για την κατανόηση της διαφορετικότητας.
- Ανάπτυξη πολιτισμικής γνώσης και όχι απλής πληροφόρησης.

Έτσι, μέσα από την ισότιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών και την υπέρβαση των ορίων μπορεί να επιτευχθεί η συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας (Γκόβαρης 2001).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η διαπολιτισμική τάξη είναι ανοιχτή στην κοινωνία, όπου εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, αντιλαμβάνονται διαφορετικά την

πραγματικότητα και συνεπώς εκτιμούν διαφορετικά τη γνώση (Bernstein 2003). Είναι, επομένως, αποτελεσματικότερο τα βιώματα και οι εμπειρίες των μαθητών να ενσωματωθούν κατάλληλα στη διδακτέα ύλη και να την εμπλουτίσουν (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου 2006).

1.4.Ο ‘διαπολιτισμικός’ ρόλος του εκπαιδευτικού

Υπό το πρίσμα, λοιπόν, των συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται κομβικός γιατί, πρωτίστως, απαιτείται να εφαρμόσει στην πράξη τις θεωρητικές διαπολιτισμικές απόψεις που διαχέονται στα Προγράμματα Σπουδών και ταυτόχρονα να υποστηρίξει τους μαθητές για την πραγμάτωσή τους (Ντίνας 2002). Επιπροσθέτως, το μάθημα σε μια διαπολιτισμική τάξη προβάλλει μεγάλες απαιτήσεις, επειδή βασίζεται στην αρχή της εξισορρόπησης διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών και στη συστηματική καταπολέμηση των προκαταλήψεων (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου 2006). Αυτή η εκπαιδευτική διαπολιτισμική πρακτική πραγματώνεται ως επικοινωνία, κατά την οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές καλλιεργούν την ατομικότητά τους μέσω αλληλεπίδρασης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003). Η αποτελεσματική αλληλεπίδραση επιτυγχάνεται βάσει κοινών αντιλήψεων άσχετα από τις διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις (λόγω φύλου, θρησκείας, κοινωνικής τάξης, εθνικότητας) και συνεπώς οι μαθητές μαθαίνουν να διαμορφώνουν κοινωνικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον (Χρυσόχοου 2005).

Επομένως, κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και με άτομα του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Ντίνας 2004). Αναμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αφενός, να διαμορφώσουν το κατάλληλο διαπολιτισμικό παιδαγωγικό υλικό, ανάλογα με τις γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες της τάξης τους και αφετέρου, να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη το ρυθμό ανάπτυξης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Ντίνας 2002).

Ένα άλλο καθοριστικό στοιχείο για την επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων είναι η κατάρτιση του εκπαιδευτικού γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της

ομάδας. Τα προβλήματα επικοινωνίας των μαθητών, οι διαπολιτισμικές διαφορές, τα κίνητρα συμμετοχής τους είναι χρήσιμες γνώσεις για την ανάπτυξη κανόνων και κωδίκων σχέσεων αλληλοσεβασμού (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου 2006). Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώσει την τάξη του ως γλωσσική κοινότητα επειδή οι μαθητές επηρεασμένοι από τις μητρικές τους γλώσσες αναπτύσσουν δικές τους επικοινωνιακές στρατηγικές. Η συγκεκριμένη τακτική εξυπηρετεί ως πλαίσιο οργάνωσης συνεργατικών γλωσσικών δραστηριοτήτων και ταυτόχρονα ως ερμηνευτικό πλαίσιο, επειδή επικρατούν διαφορετικοί κανόνες επικοινωνίας (Σκούρτου 2011).

Είναι κοινή παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός διδάσκει τον πολιτισμό ακόμη και με τις πιο απλές πρακτικές του. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους γηγενείς μαθητές και με τη στάση του μπορεί να καλλιεργήσει θετικό ή αρνητικό κλίμα απέναντι στους μετανάστες μαθητές (Γρίβα & Στάμου 2014). Γενικότερα, ο πολιτισμός του σχολείου² και το αφανές αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών αντανακλώνται με πολλούς ανεπαίσθητους τρόπους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Banks 2004). Ο εκπαιδευτικός έχοντας ενσυναίσθηση και γνώσεις διαπολιτισμικής αγωγής μπορεί να εφαρμόσει αποτελεσματικά στρατηγικές μείωσης της προκατάληψης, για να υπάρξει ισότητα ευκαιριών μάθησης ανεξάρτητα από το φύλο, φυλή, κοινωνική τάξη (Banks 2004).

Τα τελευταία χρόνια, η διαπολιτισμική «επάρκεια» και «ετοιμότητα» των εκπαιδευτικών (Γεωργογιάννης 2006) και πρόσφατα η διαπολιτισμική «ικανότητα», αποτελούν πεδίο ερευνών. Υποστηρίζεται ότι η «επάρκεια» η θεωρητική και η επιστημονική γνώση δεν είναι αξιοποιήσιμη, εάν ο εκπαιδευτικός δε διαθέτει διαπολιτισμική «ετοιμότητα», ώστε να μετουσιώσει τη γνώση σε πράξη στην εκπαιδευτική διαδικασία και να φτάσει στο επίπεδο της επαγγελματικής «αποτελεσματικότητας». Οι μελετητές επισημαίνουν ότι στα πανεπιστήμια απουσιάζει η βιωματική και πρακτική άσκηση του γνωστικού αντικείμενου. Οφείλουμε, όμως, να παρατηρήσουμε ότι τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί κατανοώντας την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσπαθούν να

²Σύμφωνα με τον Coehlo (2007) ο πολιτισμός του σχολείου περιλαμβάνει: τον τρόπο που οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ή με τους ενήλικες, τους τρόπους με τους οποίους αναμένεται να προσλάβουν τη γνώση, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και γενικότερα τη στάση του σχολείου έναντι της πολιτισμικής/εθνικής ποικιλότητας (σχολικοί εορτασμοί).

βελτιώσουν την κατάρτισή τους με αυτομόρφωση ή με τη συμμετοχή τους σε διαπολιτισμικά επιμορφωτικά προγράμματα (Γεωργογιάννης 2006). Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα καταπολεμήσει εσωτερικές αδυναμίες και θα διαχειριστεί τη διαφορετικότητα αποτελεσματικά.

Πάνω σε αυτή τη βάση, ο αμοιβαίος επιπολιτισμός που συντελείται στο σχολείο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Banks 2004), αφενός, θα προσφέρει την αίσθηση αποδοχής της διαφοράς στην ελληνική κοινωνία και αφετέρου, την επιλογή πολιτισμικών χαρακτηριστικών από την προσφερόμενη ποικιλία για μια νέα δυναμική στην ευρύτερη κοινωνία.

1.5.Η ευρωπαϊκή διάσταση για την εκπαίδευση και ο διαπολιτισμικός της χαρακτήρας

Στην Ευρώπη μετά τη συνθήκη στο Μάαστριχ (1992) τίθενται οι βάσεις για να καθοριστούν από κοινού οι εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών. Στο πλαίσιο της ενωμένης Ευρώπης, αυτές οι πολιτικές, αφενός, προσδιορίζουν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, και αφετέρου, συνδέονται με οικονομικούς και πολιτικούς στόχους. Πάνω σε αυτούς τους στόχους, αναπτύσσονται εκπαιδευτικές δράσεις³, οι οποίες προωθούν την ευρωπαϊκή ταυτότητα και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση διεθνοποιημένης εκπαίδευσης και οικονομίας (Μίλεση & Πασχαλιώρη 2003).

Ταυτόχρονα, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της διαχείρισης προβλημάτων των παιδιών από διαφορετικές εθνικές, πολιτισμικές ή μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες. Έτσι, αυτές οι θεωρητικές αντιλήψεις συντελούν στη διαμόρφωση δύο εκπαιδευτικών τάσεων. Από τη μια, η προσπάθεια ανάπτυξης κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και από την άλλη κοινής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρώτη στοχεύει στην σταδιακή διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας, το οποίο εκ των προτέρων δηλώνει τον «ευρωκεντρικό» και εθνοκεντρικό χαρακτήρα της. Όσον αφορά τη διαπολιτισμική ευρωπαϊκή διάσταση επιδιώκει την ελεύθερη αλληλεπίδραση όλων των πολιτισμών στη βάση αμοιβαίας ισοτιμίας (Δαμανάκης 1997, 2000, Σουμέλης 1996).

³ Μέσω προγραμμάτων Erasmus, Socrates, Comenius, Leonardo Da Vinci, κ.ά. (<http://ec.europa.eu>)

Ωστόσο, μελετώντας το περιεχόμενο των διαστάσεων διαπιστώνουμε μία διαφορά στον τύπο Ευρωπαίου πολίτη που προωθούν. Η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης στοχεύει στη δημιουργία Ευρωπαίου πολίτη με κοινά προσόντα για την ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, ενώ η διαπολιτισμική διάσταση προωθεί την επικοινωνιακή ικανότητα των ατόμων και τον αυτοπροσδιορισμό τους μέσα από την αλληλεπίδραση. Πάνω σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, οι επικριτές της ευρωπαϊκής διάστασης υποστηρίζουν ότι στοχεύει στην «επαγγελματικοποίηση» και «οικονομικοποίηση» της εκπαίδευσης, αφού καλείται να υπηρετήσει τις ανάγκες της κοινής αγοράς υπακούοντας σε οικονομικούς δείκτες και έχει ως προτεραιότητα την παροχή προσόντων (Μπουζάκης 1997). Επίσης, η ευρωπαϊκή διάσταση δεν αποτελεί απάντηση στη διαχείριση προβλημάτων ετερότητας, και κυρίως δεν εξασφαλίζει τη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των ομάδων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003). Σύμφωνα με τον Reich (1997), η διαπολιτισμική παιδεία πρέπει να υποστηρίζει την αξία της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας και να αποτελέσει δικλείδα ασφαλείας της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, γιατί θα αναδείξει τις ανθρωπιστικές προϋποθέσεις της τεχνικής, οικονομικής και διοικητικής γνώσης.

Άλλοι μελετητές (Παπαχρήστου 1999) επικρίνουν τις Κανονιστικές Διατάξεις της Ε.Ε. σχετικά με την εκπαίδευση εντοπίζοντας τις αιτίες:

- στην «οικονομίστικη» λογική της ευρωπαϊκής πολιτικής,
- στην «ευρωκεντρική» διάσταση με στόχο τη διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας, χωρίς οι πολιτικές αποφάσεις να υπολογίζουν τα άτομα από τρίτες χώρες που διαμένουν στην Ε.Ε.
- στη μη έγκαιρη συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών
- στο μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό προσανατολισμό των χωρών-μελών

Ταυτόχρονα, η Ευρωπαϊκή Ένωση υπερτονίζει τον κομβικό ρόλο του σχολείου στην προσπάθεια κοινωνικής ένταξης των νόμιμων μεταναστών και, βάσει αποφάσεων της συνόδου κορυφής της Λισαβόνας (2000), έθεσε ως στόχο της επόμενης δεκαετίας να αποκτήσει την πιο ανταγωνιστική «οικονομία της γνώσης» σε παγκόσμιο επίπεδο, για μια οικονομική ανάπτυξη, που θα συνοδεύεται από τη βελτίωση της απασχόλησης και τη μεγάλη κοινωνική συνοχή (Νικολάου 2008). Αυτή η αντίληψη στοχεύει στο να

διασφαλίσει για τα παιδιά των μόνιμων μεταναστών τα ίδια δικαιώματα τα οποία ισχύουν για τα παιδιά των υπηκόων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσον αφορά την εκπαίδευση (Eurydice 2004). Ωστόσο, βασιζόμενοι στην αρχή του θεμελιώδους δικαιώματος της εκπαίδευσης για όλους, τα ευρωπαϊκά κράτη θεωρητικά δεν θα έπρεπε να ασκούν διακρίσεις ανάμεσα σε νόμιμους και σε παράνομους μετανάστες.

Μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, (Eurydice 2004, Integrating Immigrant Children into Schools in Europe) σχετικά με τη διαπολιτισμική προσέγγιση στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών διαπιστώνει ότι, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση υιοθετήθηκε (σε θεωρητικό επίπεδο) από όλα τα κράτη-μέλη, ωστόσο, η πραγμάτωσή της διαφέρει και η προσαρμογή της εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Νικολάου 2008). Πρέπει να επισημανθεί ότι, ενώ στην Οδηγία αριθμ. 77/486/CEE του 1977 υπερτονίζεται η υποχρέωση των κρατών να παρέχουν στους μετανάστες μαθητές τη γνώση της κουλτούρας και της γλώσσας προέλευσής τους, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση στα κράτη-μέλη συνεχίζει να είναι μονοπολιτισμικά προσανατολισμένη κυρίως στην παρουσίαση της ιστορίας και των πολιτισμών. Συνεπώς, η αξίωση πολιτισμικής συνύπαρξης στους σύγχρονους υπερεθνικούς σχηματισμούς και στην παγκοσμιοποιημένη οικονομία κρίνεται μετέωρη.

Έτσι, στη σημερινή εποχή, διαπιστώνουμε ότι, μετά το γόνιμο διάλογο και τους προβληματισμούς αναφορικά με τη διαχείριση της ετερότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, υπάρχει αντίφαση μεταξύ των προθέσεων και της εφαρμογής τους στις επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές. Όμως, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι στο επίπεδο εφαρμογής όλων αυτών των προθέσεων υπάρχουν κάποια εμπόδια και κυρίως στο κοινωνικό επίπεδο, όπου οι οικονομικές συνθήκες προκαλούν αρνητικές διαθέσεις. Άλλωστε, η μεταφορά των προβλημάτων της κυρίαρχης ομάδας στις μειονοτικές είναι φαινόμενο ιστορικά επαναλαμβανόμενο, γιατί και στις μέρες μας βιώνουμε πόσο επηρεάζει η τρέχουσα οικονομική κρίση τη συμπεριφορά των Ελλήνων έναντι των προσφύγων (Δαμανάκης 2018).

Σε κάθε περίπτωση και παρά τις επικρίσεις, δεν είναι δυνατόν να παραβλέψουμε πως αρχίζει να διαμορφώνεται κοινός ευρωπαϊκός χώρος εκπαιδευτικών ανταλλαγών, γνώσεων και πολιτισμικών στοιχείων, με τη συμμετοχή ακόμη και υπερατλαντικών

χωρών. Άλλωστε, η διαπολιτισμική ευρωπαϊκή προοπτική είναι ευεργετική, γιατί προϋποθέτει την αλληλογνωριμία των εθνών και οι κοινές δράσεις οδηγούν στην ανάπτυξη τεχνογνωσίας και αποτελεσματικών διδακτικών εργαλείων για τη διαχείριση της ετερότητας (Νικολάου 2000). Η κινητικότητα των μεταναστευτικών ομάδων συμβάλλει και στην κινητικότητα νέων ιδεών, προσδίδοντας στην Ε.Ε. μια δυναμική σε ό,τι αφορά τις πολιτισμικές ανταλλαγές και επιρροές.

1.6.Εκπαιδευτική πολιτική-Αναλυτικά προγράμματα

Εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας νοείται το σύνολο των επιλογών, ενεργειών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Σαΐτης 2008). Σε πρακτικό επίπεδο, λοιπόν, η εκπαιδευτική πολιτική είναι η συνισταμένη των δυναμικών αλληλεπιδράσεων πολλών παραγόντων, όπως γλωσσικών, κοινωνικών, οικονομικών, ιδεολογικών, θρησκευτικών, ψυχολογικών, πολιτικών και δημογραφικών για την τελική διαμόρφωση και νομιμοποίησή της (Μπάκας 2014). Αναπόφευκτα, κατανοούμε ότι υπάρχει μεγάλη ευρύτητα διαπλοκής με τους άλλους τομείς της πολιτικής σε επίπεδο εθνικής μακροπολιτικής (Ζήκος 1990).

Βασιζόμενοι σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα βρίσκεται σε αμφίδρομη σχέση με το περιβάλλον στο οποίο ανήκει, με αποτέλεσμα να προσαρμόζεται στα εκάστοτε δεδομένα, αφού η δομή, οι σκοποί και η λειτουργία του εξαρτώνται από τις δυνάμεις του συστήματος. Εάν, επίσης, ληφθεί υπόψη ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σημαίνων μηχανισμός κοινωνικοποίησης και εγχάραξης πολιτισμικής ταυτότητας, κατανοούμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική εμπλέκεται άμεσα με τον πολιτισμό, τη διατήρηση, διάχυση και ενίσχυσή του (Σταμέλος 2002). Επομένως, ο τρόπος που η χώρα υποδοχής αντιλαμβάνεται την έννοια του πολιτισμικού πλουραλισμού και η αντίληψη που έχουν οι μετανάστες για τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τελικά η εκπαίδευση είναι σημαίνων παράγοντας στην υπέρβαση των εντάσεων, προάγοντας πρακτικές αλληλεπίδρασης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες εξαρτάται ως ένα βαθμό και από το ρόλο των μεταναστευτικών ομάδων στη χώρα υποδοχής και τις συγκεκριμένες χρονικές και ιστορικές συγκυρίες. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να στοχεύει στην πλήρη αφομοίωση μέχρι την αποδοχή του πλουραλισμού. Ωστόσο, οι ιστορικές ανασκοπήσεις δείχνουν ότι, όταν εφαρμόζονται σκληρές αφομοιωτικές πρακτικές καταλήγουν σε κοινωνικές αναταραχές. Με αυτά τα δεδομένα, οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές υιοθετούν προσεγγίσεις για να κατευνάσουν τις αντιδράσεις και, ίσως, προκαλυμμένα να επιτευχθεί η αφομοίωση.

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές χαρακτηρίζονται από τη διάθεση αναγνώρισης της ετερότητας ως θεμελιώδους αρχής για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και μέσω υιοθέτησης των διαπολιτισμικών αρχών στα αναλυτικά προγράμματα, προσπαθούν να δημιουργήσουν προοπτικές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στην εκπαίδευση.

Είναι αναμφισβήτητο ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η σύγχρονη μορφή του, το Curriculum και τα διδακτικά εγχειρίδια εξειδικεύουν και οργανώνουν συστηματικότερα τις πολιτικές αποφάσεις οι οποίες γίνονται υποχρεωτικά σεβαστές στο σχολείο (Γκότοβος 2002). Συγκεκριμένα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο μετασχηματισμό των ιδεολογικών κατευθύνσεων επειδή οι σκοποί του βρίσκονται σε συνάρτηση με το γενικότερο ιδεολογικό, φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό υπόβαθρο της χώρας (Κορρέ 2010). Επομένως, αποτελούν σημαντική πηγή, η οποία αποτυπώνει το βαθμό που η πολιτική ηγεσία αποδέχεται τη διαπολιτισμικότητα ως έννοια, αλλά και πράξη, εντάσσοντάς την στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Ωστόσο, γενικά τα προγράμματα σπουδών του 21^{ου} αιώνα χαρακτηρίζονται από τρεις θεμελιώδεις άξονες στις μεταρρυθμίσεις τους: την οικουμενικότητα, τη διαθεματικότητα και τη διαπολιτισμικότητα (Φλουρής 2008).

Στη σημερινή εποχή υπάρχει ανάγκη από Αναλυτικά Προγράμματα που αναγνωρίζουν τις πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι, αφενός, αφήνουν χώρο για να αναπτυχθούν τα ενδιαφέροντα και οι ταυτότητες των μαθητών, και αφετέρου, δημιουργούν τις συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ταυτότητες των μαθητών τους (McLachlan et al. 2017). Εγείρονται,

λοιπόν, προσδοκίες ότι τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια αλλά κυρίως η μεθόδευση της διδασκαλίας θα κινείται σε πνεύμα αποεθνοποίησης και θα προάγουν το σεβασμό των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών (Ευαγγέλου & Κάντζου 2005).

Ωστόσο, αμφισβητείται αν μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια και στην πράξη προωθούνται πραγματικά οι συγκεκριμένοι στόχοι (Φλουρής & Καλογιαννάκη 1996). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια αρχή που βασίζεται στην ισοτιμία πολιτισμών, ένα ιδεώδες και όραμα χωρίς σαφή όρια, έτσι ώστε η εφαρμογή της υλοποιείται από τους εκπαιδευτικούς φορείς ανάλογα με την εκάστοτε κρατική πολιτική (Μίλεση & Πασχαλιώρη 2003). Αυτή η αντιμετώπιση έχει ως αποτέλεσμα διαφορετικά εκπαιδευτικά μέτρα στον τομέα αυτό από τις τοπικές αρχές και τα σχολεία στα υπό μελέτη κράτη. Γενικότερα, μέσα από μελέτες συνάγεται ότι η αγγλική και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, αν και αναπτύχθηκαν σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα και με διαφορετικούς τρόπους, στην πράξη έχουν αρκετές ομοιότητες και λιγότερες διαφορές στην άσκηση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως θα διαπιστώσουμε από την ανάλυση παρακάτω.

1.7. Η έννοια της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση

Η έννοια της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση αποκτά διαφορετικές σημασίες ανάλογα με τις νοηματοδοτήσεις των αντιλήψεων για τη θέση του παιδιού στις διάφορες κοινωνικοϊστορικές περιόδους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011) και εξαρτάται από την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, τους εκπαιδευτικούς, την καταγωγή των μαθητών ή των εκπαιδευτικών, την εκπαιδευτική διαδικασία, κ.ά.

Σύμφωνα με την Πολυδωρίδη-Κοντογιαννοπούλου (1995 στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003:41) μπορούμε να διακρίνουμε τρεις διαστάσεις στην έννοια της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση:

α. *«Ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση»*

β. *«Ισότητα ευκαιριών στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ολοκλήρωσης των βαθμίδων»*

γ. *«Ισότητα ευκαιριών στον εργασιακό και κοινωνικό τομέα και γενικότερα της επαγγελματικής αποκατάστασης».*

Μελέτες σχετικές με την ανισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και στις τρεις διαστάσεις έδειξαν ότι σχετίζεται με τις κοινωνικές ανισότητες στις υπάρχουσες δομές, την ταυτότητα των πολιτισμικών ομάδων, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, τα ποσοστά παρακολούθησης, την οικονομική κατάσταση των μαθητών, κ.ά.

Σύμφωνα με τον Rex (1987:2-3), οι κυριότεροι παράγοντες που συμβάλλουν στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση⁴ είναι:

- *«η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης,*
- *η γλώσσα της χώρας υποδοχής να διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα από την αρχή,*
- *η ιστορία και ο πολιτισμός των μεταναστών να περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα και να τους δίνεται θετική έμφαση ως μαθήματα ισότιμου κύρους,*
- *η εξάλειψη στοιχείων που υποβιβάζουν τον πολιτισμό των μεταναστών»* (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011:70).

Σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια θα εξεταστούν οι εκπαιδευτικές πολιτικές της Ελλάδας και Αγγλίας στα παρακάτω κεφάλαια.

⁴Η λίστα του Rex συμπεριλαμβανόταν στη Swann Report (1985 Education for All, The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children From Ethnic Minority Groups, London, HMSO).

2. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

2.1. Η ελληνική πολυπολιτισμική και εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η σκιαγράφηση του πολιτισμικού πλουραλισμού της ελληνικής κοινωνίας ηχεί παράξενα για την περίπτωση της Ελλάδας, που φέρεται ότι είναι μια από τις πλέον ομοιογενείς από πλευράς πληθυσμιακής σύνθεσης χώρες των Βαλκανίων, αν και η ιστορική ανάλυση δείχνει ότι η εθνική ομοιογένεια ήταν φανταστική ιδεολογία παρά μια απεικόνιση της ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας.

Μια σύντομη ιστορική αναδρομή επιβεβαιώνει ότι η ιστορία του ελληνισμού είναι ιστορία μετοικήσεων, μεταναστεύσεων και παλιννοστήσεων. Η ευρύτατη διασπορά του απόδημου ελληνισμού σε συνδυασμό με τις προοπτικές ανάπτυξης της Ελλάδας παλαιότερα, είχαν δημιουργήσει συνθήκες συνεχούς παλινδρομικής μετακίνησης Ελλήνων μεταξύ του εθνικού κέντρου και των χωρών που είχαν εγκατασταθεί (Μάρκου 1997). Έτσι λοιπόν, με τη συνεχή μεταβολή των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, επαναπατρίζεται μεγάλος αριθμός Ελλήνων ομογενών από Αίγυπτο, Τουρκία και χώρες της Αφρικής. Σε αυτούς προστίθεται ένας μεγάλος αριθμός Ελλήνων ομογενών από χώρες της Βόρειας Ευρώπης και τις υπερπόντιες χώρες. Επιπλέον μετά την μεταπολίτευση του 1974 επιστρέφουν οι πολιτικοί πρόσφυγες από χώρες της ανατολικής Ευρώπης και ομογενείς από τη Σοβιετική Ένωση και τη Βόρεια Ήπειρο. Όλες αυτές οι ετερόκλητες ομάδες συνθέτουν μια ποικιλομορφία ως προς τον αριθμό και τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που διαμόρφωσαν στις χώρες διαμονής τους. Συγχρόνως, η Ελλάδα, λόγω της γεωπολιτικής της θέσης στο σταυροδρόμι τριών Ηπείρων, καθώς αποτελεί την πύλη εισόδου στην Ευρώπη, αλλά και λόγω αδυναμίας ελέγχου και άσκησης της μεταναστευτικής πολιτικής, δέχεται οικονομικούς μετανάστες από γειτονικές χώρες και από χώρες της Ασίας και της Αφρικής σε ρυθμούς, οι οποίοι δεν μπορούν να εκτιμηθούν επειδή εισέρχονται στη χώρα παράνομα. Τα τελευταία χρόνια, οι πόλεμοι, οι διώξεις και άλλες μορφές βίας έφεραν την Ελλάδα μπροστά σε μια άλλη πραγματικότητα, την εισροή χιλιάδων

προσφύγων από χώρες της Ασίας και Αφρικής, οι οποίοι αποτελούν περίπου το 13-14% του συνολικού πληθυσμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με δεδομένη την ύπαρξη των Ελλήνων Ρομά και της Ελληνικής Μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης σκιαγραφείται η πλούσια πολυπολιτισμική πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας (Γσκοκαλίδου & Χατζησαββίδη 2008).

Στο παρελθόν, αυτό το στάδιο των κοινωνικοοικονομικών μετασχηματισμών, αδιαμφισβήτητα σηματοδότησε την αλλαγή στόχων της εκπαιδευτική παρέμβασης. Ωστόσο, τα εκπαιδευτικά συστήματα, αρχικά, δεν αναγνώρισαν τον πλουραλισμό ως δυνατότητα πολιτικής οργάνωσης της κοινωνικής τάξης. Τουναντίον, κωδικοποιήθηκε και αντιμετωπίστηκε ως επικίνδυνος, και γύρω στη δεκαετία του 1970 άρχισε η αναζήτηση παιδαγωγικών λύσεων για την πολιτισμική ετερότητα (Γκόβαρης 2001). Είναι γεγονός ότι ο παιδαγωγικός διάλογος αφορούσε κυρίως την εκπαίδευση των μεταναστών και εκτιμάται μια σχετική αδιαφορία για άλλες ομάδες πληθυσμού όπως ρομά, θρησκευτικές μειονότητες, κ.ά. Συνεπώς, όταν αναφερόμαστε στην πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη συγκεκριμένη εργασία, οι αναφορές θα εστιάζουν κυρίως στην εκπαίδευση μεταναστευτικών και πρόσφατων προσφυγικών πληθυσμών.

Αν και οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες φαίνεται να έχουν κοινά και διαχρονικά γνωρίσματα, ωστόσο, οι κοινωνίες του παρελθόντος διαφέρουν από τις σημερινές. Αυτό συμβαίνει επειδή οι κοινωνικοϊστορικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωσή τους δεν είναι συγκρίσιμοι (Γκόβαρης 2001). Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από την αλληλοεξαρτώμενη πολιτισμική επαφή εξαιτίας των υπερεθνικών οικονομιών και την ανάπτυξη της επικοινωνίας (Κεσίδου 2008). Αυτή η δυναμική της αμοιβαίας αλληλεξάρτησης πρωτοστατεί στη δημιουργία συγκρουσιακών καταστάσεων οικονομικοπολιτικού και πολιτισμικού χαρακτήρα με αποτέλεσμα τον επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα υπό το πρίσμα της αρμονικής συμβίωσης (Νικολάου 2008).

Στη νέα πραγματικότητα, ο μονοπολιτισμικός προσανατολισμός του σχολείου αμφισβητείται και ο ρόλος του επαναπροσδιορίζεται. Ταυτόχρονα συνιστά μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της εποχής η αναγνώριση της ετερότητας και η εγκατάλειψη της αντίληψης ότι ο δεσπόζων πολιτισμός είναι η μοναδική και νόμιμη

μορφή επικοινωνίας. Ο στόχος της εκπαίδευσης έχει το χαρακτήρα της διαμεσολάβησης μεταξύ των πολιτισμών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα λοιπόν, καλούνται να ανταποκριθούν αρχικά με τη θεσμική αναγνώριση της ύπαρξης των μειονοτήτων και τη σταδιακή με νομικά καθορισμένους τρόπους ένταξής τους στην εκπαίδευση. Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι η αποδοχή των δικαιωμάτων των μειονοτήτων από την κοινωνία ή την εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι δεδομένη.

Πέρα από τα όρια του σχολείου, η εκπαίδευση έχει να επιτελέσει σημαντικότερο ρόλο. Καλείται να συμβάλλει στη διαμόρφωση του ιδεολογικού προσανατολισμού της κοινωνίας, επειδή με την αρμονική συνύπαρξη στο μικροεπίπεδο του σχολείου θέτονται οι κανόνες για τη σωστή ποιοτική σχέση συμβίωσης στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας. Για αυτό το λόγο, τουλάχιστον για τα κράτη στα οποία αναφέρεται η παρούσα εργασία, το νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εύλογα, δημιουργεί ελπίδες για την εναρμόνισή του με το σύγχρονο διεθνές περιβάλλον αλλά εγείρει και ανησυχίες και προβληματισμούς.

Ωστόσο, τα αρχικά μοντέλα εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν στο παρελθόν εφάρμοζαν εκπαιδευτικές πολιτικές ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνονταν η κυρίαρχη ομάδα τη διαχείριση της εκπαίδευσης των μειονοτήτων.

2.2.Μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας

Η επίσημη πολιτική πρακτική κάθε κράτους αντιμετώπισε διαφορετικά τις μειονοτικές ομάδες ανάλογα με τις επικρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις, τις οικονομικές συνθήκες, τη χρονική συγκυρία, τις πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες των ομάδων. Αυτές οι διαφορετικές θέσεις σχηματοποιήθηκαν σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις-πρότυπα εκπαίδευσης, των οποίων η κατηγοριοποίηση δε συνεπάγεται ότι αποτελούν «χρονικά κλειστές φάσεις» (Γκόβαρης 2001) και δεν υπάρχουν ακριβή διακριτά όρια.

2.2.1.Το αφομοιωτικό μοντέλο

Η αφομοιωτική πολιτική (assimilation policy) αποτελεί τον κορμό της εκπαιδευτικής πρακτικής μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, αν και όπως αναφέρει ο Bauman, η έννοια της αφομοίωσης χρησιμοποιείται από το παρελθόν, για να κωδικοποιηθεί η

βαθμιαία εξάλειψη των πολιτισμικών διαφορών. Βασική της θέση ήταν η σταδιακή εξάλειψη όλων των πολιτισμικών στοιχείων των μειονοτικών πληθυσμών και η πλήρης αφομοίωσή τους από τον γηγενή πολιτισμό (Παπάς 1998) μέσα από διαδικασίες καθολικής επανα-κοινωνικοποίησης των 'ξένων' στις αρχές και αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού (Γκόβαρης 2001). Αυτό το γεγονός είχε σαν συνέπεια τα άτομα της μειονότητας να δέχονται διττές ψυχολογικές και κοινωνικές πιέσεις εξαιτίας της προσέγγισης του «άλλου» πολιτισμού. Οι πιέσεις αυτές ασκούσαν αφενός, από τη χώρα υποδοχής που εφάρμοζε την αφομοιωτική πρακτική, και αφετέρου, από την ίδια την πολιτισμική του ομάδα που αρχίζει να μην αποδέχεται. (Γκότοβος 2002). Λαμβάνοντας, επίσης, σαν δεδομένο ότι η αφομοίωση αποτελεί μέσο εξασφάλισης της κοινωνικής ιεραρχίας (Γκόβαρης 2001), τότε αναπόφευκτα ο πολιτισμός της μειονοτικής ομάδας θεωρείται κατώτερος. Αυτή η αντίληψη όμως θεωρούμε ότι εκ των προτέρων προμηνύει την προβληματική συνύπαρξη των ομάδων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία κοινωνικών ανισοτήτων και κοινωνικών πιέσεων με στοιχεία κυρίαρχου και υποταγμένου πολίτη.

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της αφομοιωτικής διαδικασίας είναι επακόλουθο σύνθετων επιμέρους διαδικασιών και εξαρτάται από τις οικονομικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της χώρας υποδοχής, την περιοχή κατοικίας (γκετοποίηση) των ομάδων, το νομοθετικό μεταναστευτικό πλαίσιο της χώρας, τη γενιά μεταναστών και άλλους ατομικούς-ψυχολογικούς παράγοντες (Μάρκου 1997). Οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου καθορίζουν τα στάδια αφομοίωσης μέσα από πολλαπλές προσεγγίσεις. Γενικότερα, θεωρούν ότι η ενσωμάτωση ολοκληρώνεται μέσα από το στάδιο της επαφής, το στάδιο του οικονομικού ή κοινωνικού ανταγωνισμού, της σύγκρουσης (κυρίως νομικών απαιτήσεων και προνομίων) και της προσαρμογής. Το τελικό στάδιο του επιπολιτισμού (acculturation) θεωρείται η ολοκληρωτική μορφή αφομοίωσης, όπου άτομα διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στη μονοπολιτισμική κοινωνία (Παπαχρήστος 2011).

Η εκπαίδευση ήταν το κυριότερο όπλο των εθνών για την επιτυχή ενσωμάτωση του «ξένου» πληθυσμού και στο σχολικό πρόγραμμα δίνεται έμφαση στη δημιουργία κοινής εθνικής συνείδησης. Έτσι, κατά τους υποστηρικτές του μοντέλου, η εντατική εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, των πολιτισμικών στοιχείων (Γεωργογιάννης 1997)

και η ποσοστιαία κατανομή των «ξένων» μαθητών στα σχολεία, θεωρήθηκαν οι καλύτερες πρακτικές. Επικρατούσε η αντίληψη ότι τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των μειοψηφικών ομάδων είναι προσωρινά και η σχολική αποτυχία οφείλονταν στο «πολιτισμικό σοκ» που υπέστησαν εξαιτίας της ελλιπούς γνώσης της επίσημης γλώσσας και πολιτισμού (Μάρκου 1997, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003). Σύμφωνα με τις προηγούμενες θέσεις, γίνεται σαφές ότι η ύπαρξη παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική έκφραση αντιμετωπίζεται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», με αποτέλεσμα να στιγματίζονται οι «ξένοι» ως εμπόδιο στην πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών (Μάρκου 1997).

Με δεδομένα, αφενός, τη ‘δυσλειτουργικότητα’ του πολιτισμικού κεφαλαίου των ‘ξένων’, και αφετέρου, την πολυπόθητη κοινωνική σταθερότητα, ως θεμελιώδης στόχος της αφομοιωτικής πολιτικής τέθηκε η αντιστάθμιση του «πολιτισμικού ελλείμματος», με συνέπεια να αξιολογείται η εθνική καταγωγή ως εμπόδιο στη διαδικασία ένταξης (Γκόβαρης 2001). Η υπόθεση του ελλείμματος αποτέλεσε και αποτελεί ερμηνευτικό πλαίσιο της σχολικής επίδοσης των μη γηγενών μαθητών. Η σχολική αποτυχία αποδίδεται στο ελλιπές πολιτισμικό κεφάλαιο και το δυσλειτουργικό χαρακτήρα της οικογενειακής κοινωνικοποίησής τους. Η αποδοχή της «υπόθεσης του ελλείμματος» συνέβαλε ουσιαστικά στη νομιμοποίηση του θεσμικού ρατσισμού.

Στηριζόμενοι στην ανάλυση μέσα από το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, γίνεται σαφές ότι η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική δημιουργεί ανισότητες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, εφόσον αφαιρεί από τα παιδιά το δικαίωμα να αξιοποιήσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, τα αντιμετωπίζει ως υποδεέστερες οντότητες και επιδεικνύει απαξίωση για τον «κατώτερο» πολιτισμό τους. Κατ’ επέκταση, η μητρική γλώσσα θεωρείται εμπόδιο για την πλήρη ενσωμάτωση και η ευθύνη μεταφέρεται στους μαθητές και στις οικογένειές τους για την προσωπική καταξίωση και αξιοποίηση ευκαιριών (Ζάχος 2014). Σε αυτή την προσέγγιση, πιστεύουμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα απενοχοποιείται από μέρος των ευθυνών του και οι χαμηλές επιδόσεις και η αδυναμία προσαρμογής των «ξένων» μαθητών επιβεβαίωναν τη θεωρία ανωτερότητας που είχε αναπτύξει η χώρα υποδοχής.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η αφομοιωτική πολιτική τίθεται υπό αμφισβήτηση, καθώς οδήγησε την πλειονότητα των μαθητών στη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η απαξίωση του πολιτισμού και του γλωσσικού κεφαλαίου τους συνεπάγεται την περιθωριοποίησή τους με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν αισθήματα κατωτερότητας και υποταγής στα μέλη της ομάδας και να κατακερματιστεί η δυναμικότητα της συνοχής της. Με βάση τα παραπάνω, η αλλοίωση της πολιτισμικής ταυτότητάς τους αναπόφευκτα επιφέρει την τελική αλλοτρίωση τους.

2.2.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Η αναποτελεσματικότητα της αφομοιωτικής πολιτικής οδήγησε στην ανάπτυξη του μοντέλου της ενσωμάτωσης (integration). Αυτό θεωρητικά στηρίζεται στην αποδοχή της αξίας του πολιτισμού των μειοψηφικών ομάδων, με στόχο την αρμονική συνύπαρξη όλων των μελών της κοινωνίας στα πλαίσια της αμοιβαίας ανεκτικότητας. Αφετηρία του μοντέλου ενσωμάτωσης είναι η ‘πολυεθνική ιδεολογία’ και συγκεκριμένα η θέση ότι οι πολιτισμοί παρουσιάζουν διαφορετικά αλλά και κοινά σημεία. Βασικός στόχος, λοιπόν, τέθηκε η θετική αναφορά στους άλλους πολιτισμούς.

Έτσι, στα μέσα της δεκαετίας του 1960, τα αναλυτικά προγράμματα επανασχεδιάστηκαν βασισμένα στη σχετική αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, ώστε τα παιδιά των μειοψηφικών ομάδων από τη μια να διατηρούν τα πολιτισμικά στοιχεία τους και από την άλλη να αποδεχτούν και να συμμετέχουν στον κυρίαρχο πολιτισμό (Μάρκου 1997). Αυτό φυσικά σημαίνει ότι τα πολιτισμικά στοιχεία που θα διατηρηθούν, θα είναι αποδεκτά στο βαθμό που δεν «προκαλούν» τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας και δεν αμφισβητούν τις πολιτισμικές της παραδοχές (Παπαχρήστος 2011). Επομένως, η κυρίαρχη ομάδα αποφασίζει ποια είναι τα σημαντικότερα πολιτισμικά στοιχεία που θα πρέπει να διατηρήσουν οι μειοψηφίες με πρόσχημα την διατήρηση της κοινωνικής συνοχής.

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1997), ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας πολιτισμού που δέχεται και ταυτόχρονα ασκεί επιδράσεις στον κυρίαρχο πολιτισμό και συμμετέχει στην

αναδιαμόρφωσή της. Σε αντίθεση με το μοντέλο της αφομοίωσης που απαιτεί την πλήρη πολιτισμική συμμόρφωση, το μοντέλο της ενσωμάτωσης θεωρεί ανεκτή την πολιτισμική ετερότητα, αλλά μέσα σε προκαθορισμένα όρια, ώστε να μην έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της κυρίαρχης ομάδας (Ζάχος 2014). Στο πλαίσιο αυτής της αρχής, λοιπόν, ασκείται κοινωνικός έλεγχος και δεν δίνονται πολλές δυνατότητες επιλογών στα μέλη της μειοψηφίας.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, προτείνεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών (Παπαχρήστος 2011), αλλά αυτή η πιο διαλλακτική θέση υπαγορεύτηκε από την αντίληψη ότι μέσα από αυτή τη γνώση οι μαθητές θα ανταποκριθούν καλύτερα στην εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και έτσι θα ενσωματωθούν γρηγορότερα αρχικά και θα αφομοιωθούν στη συνέχεια. Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι οι χώρες υποδοχής, ενώ από τη μια επιτρέπουν την πολιτισμική διαφορά (Γκότοβος 2002), από την άλλη θεωρούν αδιαπραγμάτευτη την πολιτισμική ομοιογένεια, την οποία πρέπει όλοι να σεβαστούν για να γίνουν αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο. Επομένως, η ισότητα ευκαιριών θεωρητικά και πρακτικά είναι ανύπαρκτη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003, Παπάς 1998). Ωστόσο, και αν ακόμα τα εκπαιδευτικά ή κοινωνικά προγράμματα συμπεριλάβουν πολιτισμικά στοιχεία της μειοψηφίας, η αξιολόγησή τους γίνεται με τα πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα πολιτισμικά κριτήρια της μειοψηφίας (Μάρκου 1997, Παπαχρήστος 2011). Επιπροσθέτως, το μοντέλο επικρίθηκε, επειδή τα παιδιά των αλλοδαπών παρουσιάζουν το 'στίγμα της υστέρησης', καθώς η κατάκτηση δεξιοτήτων δεν γίνεται με ίσους όρους σε σχέση με τους γηγενείς (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003). Επομένως, αμφισβητείται αν η προσπάθεια ένταξής τους είναι ουσιαστικά αποτελεσματική.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το μοντέλο της ενσωμάτωσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαδικασία η οποία στοχεύει σε μια αφομοιωτική πολιτική, με τη διαφορά ότι δεν διακατέχεται από εθνοκεντρισμό αλλά είναι αποδεκτά και ανεκτά κάποια πολιτισμικά στοιχεία να συμπεριλαμβάνονται στη νέα ταυτότητα της μειοψηφίας.

2.2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970, όταν σε πολλές χώρες (Η.Π.Α., Αυστραλία, Ευρώπη) παγιώθηκε η αντίληψη ότι τα μοντέλα της αφομοίωσης και ενσωμάτωσης συνέβαλαν στη δημιουργία ανισοτήτων. Έτσι, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναπτύσσονται οι ιδέες του πολυπολιτισμικού πλουραλισμού. Σύμφωνα με τον Banks (2004), η εθνική και πολιτισμική ποικιλότητα των κοινωνιών με μεταναστευτικό προφίλ καθιστά την κοινωνία πλουσιότερη, επειδή οι πολίτες γνωρίζοντας τους άλλους πολιτισμούς ολοκληρώνονται ως προσωπικότητες. Μέσα από αυτή την οπτική, αναζητήθηκαν τα στοιχεία πολιτισμού που αυτοκαθορίζουν τις πολιτισμικές ομάδες και ξεκίνησαν οι συζητήσεις για τον πολιτισμικό και εθνικό απεγκλωβισμό των ατόμων. Φυσικά, όλες αυτές οι ιδέες ισχυροποιήθηκαν ως αποτέλεσμα αγώνων του έγχρωμου πληθυσμού και διάφορων μειονοτικών ομάδων, οι οποίοι διεκδικούσαν το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών (Ζάχος 2014).

Η βασική θέση του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι ότι η αναγνώριση και προώθηση των άλλων πολιτισμών θα δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις σεβασμού προς το διαφορετικό. Μέσα από αυτή την προσέγγιση ο Banks (2004) υποστηρίζει ότι τα άτομα γνωρίζοντας τα πολιτισμικά στοιχεία των «άλλων», γνωρίζουν καλύτερα το δικό τους πολιτισμό. Αυτό επιτυγχάνεται επειδή τα άτομα αποβάλλουν την εθνική οπτική θέασης των άλλων και κατανοούν καλύτερα το δικό τους πολιτισμό μέσα από το πρίσμα άλλων πολιτισμών. Στο πλαίσιο αυτής της βασικής αρχής ενθαρρύνεται η διατήρηση των πολιτισμικών διαφορών και με δεδομένο τον συναινετικό αλληλοσεβασμό των μελών δημιουργούνται συνθήκες ειρηνικής συνύπαρξης στην πλουραλιστική κοινωνία. Κοινή παραδοχή, λοιπόν, είναι η ενότητα αλλά μέσα από τη διαφορετικότητα (Παπαχρήστος 2011). Ωστόσο, η πολιτισμική έκφραση των ομάδων πρέπει να γίνεται σε πλαίσιο κοινά αποδεκτών πρακτικών και αξιών χωρίς να κινδυνεύει η κοινωνική συνοχή (Banks 2012).

Έτσι, μέσα στα πλαίσια διαμόρφωσης κοινωνικού πλαισίου όπου συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί, αναπτύσσεται το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση περιγράφει μια ευρεία ποικιλία εκπαιδευτικών πρακτικών με βασική συλλογιστική τη δόμηση θετικής αυτοεικόνας των μαθητών μέσω της αναγνώρισης της αξίας της πολιτιστικής ταυτότητας. Ένας από τους σημαντικότερους υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου, ο James Banks (2004) ορίζει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως ιδέα, ως κίνημα

εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ως διαδικασία. Ως ιδέα, υποστηρίζει την ισότητα ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης προσπαθεί να μετασχηματίσει την εκπαιδευτική διαδικασία και τις στάσεις όσων εμπλέκονται σε αυτήν. Ως διαδικασία, απαιτεί τις συνεχείς μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις για την ισότητα ευκαιριών. Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης συμφωνούν ότι προωθεί ένα σχολείο το οποίο παρέχει πλαίσιο ανάπτυξης της ικανότητας των μαθητών να εξετάζουν τα γεγονότα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου (Παπάς 1998).

Ωστόσο, ενώ το πολυπολιτισμικό μοντέλο φαίνεται ότι προσεγγίζει το θέμα της εκπαίδευσης πιο πρωτοποριακά από τις προηγούμενες προσεγγίσεις, παρόλα αυτά δέχεται αρκετές επικρίσεις. Οι πιο συντηρητικοί εστιάζουν αφενός, στους κινδύνους αλλοίωσης της εθνικής ταυτότητας μέσω της πολιτισμικής όσμωσης και αφετέρου, στο ενδεχόμενο της πόλωσης ανάμεσα στις εθνικές ομάδες (Μάρκου 1997). Επίσης, επισημαίνουν ότι η ποικιλομορφία στην εκπαιδευτική διαδικασία συντελεί στον κατακερματισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής (Ζάχος 2014). Στον αντίποδα, οι πιο ριζοσπαστικοί επικριτές αμφισβητούν την ουσιαστική παρουσίαση των πολιτισμών. Πιστεύουν ότι παρουσιάζεται η μονοδιάστατη οπτική των πολιτισμών ενώ αγνοούνται τα πολυδιάστατα χαρακτηριστικά τους (Νικολάου 2010). Όλα τα παραπάνω θεμελιώνουν την αμφιβολία ότι η πολυπολιτισμική προσέγγιση είναι μια στρατηγική διαδικασία κοινωνικού ελέγχου και ουσιαστικά αποσκοπεί στο να αποτρέψει ουσιαστικές αλλαγές στη δομή εξουσίας, γιατί εγκλωβίζει τις μειονότητες, ώστε να παραμελούν το δικαίωμα διεκδίκησης (Μάρκου 1997).

Γενικότερα, το μοντέλο επικρίθηκε, γιατί δεν παρεμβαίνει διεκδικητικά στην ουσιαστική αλλαγή των εξουσιαστικών και κοινωνικών δομών της χώρας υποδοχής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003).

2.2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980. Εμφανίζεται αρχικά στη Μ. Βρετανία, Ολλανδία, και Αμερική σαν άμεση συνέπεια των φυλετικών συγκρούσεων της εποχής. Η αντιρατσιστική προσέγγιση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον ρατσισμό ως κοινωνικό φαινόμενο το οποίο «θυματοποιεί» τις μειονότητες

και έχει διαποτίσει τους μηχανισμούς της κυρίαρχης ομάδας, με σκοπό να ασκείται έλεγχος στην πρόσβαση πολιτικής εξουσίας. Μάλιστα, διατείνεται ότι η επιχειρηματολογία της πολυπολιτισμικής προσέγγισης αποδεικνύεται αναποτελεσματική, επειδή δεν μπόρεσε να εξαλείψει τα στερεότυπα της επικρατούσας τάξης, αλλά με τις θέσεις της εφησυχάζει τις μειοψηφίες, για να μην αμφισβητούν το κοινωνικό σύστημα. Ο κύριος υπεύθυνος αυτής της πολιτικής πιστεύουν ότι είναι το κράτος, γιατί με τη νομοθεσία ενθαρρύνει τις διακρίσεις και παράλληλα ενισχύει τις ρατσιστικές τάσεις στην κυρίαρχη ομάδα (Μάρκου 1997).

Όσον αφορά την εκπαίδευση, οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου ασκούν κριτική στην πολυπολιτισμική προσέγγιση για την τάση της να τονίζει περισσότερο ατομικές στάσεις παρά κοινωνικές δυνάμεις. Η κριτική αυτή στηρίζεται στη θέση ότι η επιφανειακή διδασκαλία της πολιτισμικής παράδοσης των μειοψηφιών είναι μια απλή αναγνώριση της ετερότητας, και η οποία διαιωνίζει την πεποίθηση ότι οι μαθητές έχουν «έλλειμμα» που πρέπει να αντισταθμιστεί. Ειδικότερα, επισημαίνουν ότι λανθασμένα δίνεται έμφαση στο άτομο ως φορέα προκαταλήψεων και αυτή η έμφαση πρέπει να μεταφερθεί στους νόμους του κράτους, επειδή οι ατομικές ρατσιστικές πρακτικές συντηρούνται μέσα από τις δομές και τους φορείς της εξουσίας (Παπαχρήστος 2011).

Συγκλίνοντας στην άποψη ότι απαιτούνται ριζικές αλλαγές στις κοινωνικές δομές, οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η αντιρατσιστική πρακτική επιδιώκει να πολιτικοποιήσει την εκπαίδευση, κάτι που δε συνάδει με τον εκπαιδευτικό σκοπό που επιτελεί. Επιπλέον, παραδέχονται ότι, παρόλο που αναγνωρίζουν τα κοινωνικο-οικονομικά αίτια του ρατσισμού, θεωρούν ότι είναι πέρα από τη δυνατότητα ελέγχου του σχολείου.

Ωστόσο, γενικότερα, το αντιρατσιστικό πρότυπο δέχτηκε αυστηρή κριτική. Οι κριτικοί επισημαίνουν ότι η αντιρατσιστική προσέγγιση εξετάζει το θέμα μονομερώς και κυρίως ως πρόβλημα ηγεμονίας ομάδων, αγνοώντας κοινωνικά προβλήματα που υφίστανται τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα σε κάθε κοινωνική ομάδα. Όλα αυτά υποδεικνύουν ότι η ανάλυση του ρατσισμού θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλες τις μορφές κοινωνικού αποκλεισμού που έχουν να κάνουν με την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, το φύλο και την εθνότητα (Ζάχος 2014).

Στα πλαίσια γενικότερου σχολιασμού των εκπαιδευτικών μοντέλων, συμπεραίνουμε ότι η ετερότητα δεν επιτρέπεται να θεωρηθεί ένα στατικό μέγεθος αλλά δυναμικό και εξελισσόμενο, που λαμβάνει διαφορετικές όψεις σε κάθε περίοδο. Οι μειονοτικές ομάδες των εθνογενέσεων δεν είναι συγκρίσιμες με τις πρόσφατες μειονοτικές ομάδες. Συνεπώς, οποιαδήποτε εκπαιδευτικά μέτρα λαμβάνονται για τη διαχείριση της ετερότητας πρέπει να κατανοούνται, να επιδοκιμάζονται ή να αποδοκιμάζονται, μέσα στο κοινωνικοϊστορικό πλαίσιό τους (Δαμανάκης 2018).

Ωστόσο, στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα δημιουργήθηκε μια νέα πραγματικότητα που επέτεινε την ανάγκη επανεξέτασης και αναθεώρησης των μέχρι τώρα προσεγγίσεων.

2.2.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980, αποτελεί την πιο πρόσφατη εξέλιξη των παιδαγωγικών παρεμβάσεων στη διαχείριση της ετερότητας στις σύγχρονες πλουραλιστικές κοινωνίες και καθιερώθηκε ως η πιο επιθυμητή πρακτική. Μέσα από την κριτική, δημιουργική και διαλεκτική σκέψη, το διαπολιτισμικό μοντέλο φαίνεται να καλύπτει τις προσδοκίες των κοινωνιών να συνυπάρξουν, για να συνοικοδομήσουν την ευρύτερη οικουμενική κοινωνία.

Οι παλαιότερες εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονταν για την «υπόθεση ελλείμματος» των ξένων, αντικαταστάθηκαν από τις πρακτικές για την «υπόθεση της διαφοράς», σύμφωνα με την οποία το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών είναι απλά διαφορετικό και πρέπει να τύχει σεβασμού από την κυρίαρχη ομάδα (Δαμανάκης 2000). Έτσι, αναπτύχθηκε η αντίληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διακηρύττοντας την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, αλληλεγγύη, αλληλοαποδοχή. Αυτή η εκπαιδευτική θεώρηση απευθύνεται τόσο στους «ξένους» όσο και στο ντόπιο πληθυσμό, παιδιά κατώτερων οικονομικών και κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία αντιμετώπιζαν και αυτά παρόμοια προβλήματα αποδοχής, ένταξης και χαμηλής επίδοσης (Δαμανάκης 1987). Όλες αυτές οι διεργασίες ήταν αποτέλεσμα κοινωνικών ζυμώσεων και πολιτικών αλλαγών,

οι οποίες ωρίμασαν την αποδοχή της διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατ' επέκταση την επιλογή να διατηρεί κάποιος την ταυτότητα του.

Η τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (Project No 7, 1986) και η Unesco (2006) ορίζουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση ως εκπαιδευτική αρχή που διέπει καθολικά κάθε δραστηριότητα στο σχολικό πρόγραμμα, με στόχο την ανάληψη δράσης για την επίτευξη της ισότητας εκπαιδευτικών και κοινωνικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές (Μάρκου 1997). Στη σημερινή εποχή θα το ορίζαμε ως ένα μοντέλο που αναφέρεται σε πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση υπερπολιτισμικής ταυτότητας.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η προσδοκία να μετατραπεί η πολυπολιτισμική κοινωνία σε διαπολιτισμική, μπορεί να πραγματοποιηθεί με τον παραμερισμό των εμποδίων στην περίπτωση 'πολιτισμικών ανταλλαγών' και 'πολιτισμικού εμπλουτισμού' (Δαμανάκης 1998), αλλά με την προϋπόθεση οι ομάδες να διατηρήσουν την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητά τους. Συνεπώς, ο «διαπολιτισμικός λόγος» προβάλλεται ως επιβεβλημένη αναγκαιότητα, αφενός, από τις πολυπολιτισμικές συνθήκες, αφετέρου, από το ενδεχόμενο εξαφάνισης της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων (Κάτσικας & Πολίτου 1999).

Η θεματολογία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει εκτός από τη εθνολογική, φυλετική, θρησκευτική και πολιτισμική διαφοροποίηση, και την ταξική και κοινωνικοοικονομική, επειδή η μεταρρύθμιση αφορά στο μετασχηματισμό όχι μόνο του σχολείου αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας (Ντίνας 2004). Επιπροσθέτως, η διαπολιτισμική θεματολογία δίνει έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην ίση κατανομή εξουσίας και πλούτου, στην κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα (Hermans 2002). Μια τέτοια οπτική απαλλαγμένη από ακρότητες μπορεί να συμβάλει στην άμβλυνση των αντιπαραθέσεων και την αναζήτηση κοινής πολιτισμικής δομής της σύγχρονης κοινωνίας χωρίς, ωστόσο, να χαρακτηρίζεται από την ομοιομορφία (Παπαχρήστος 2011).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί η άποψη των Φραγκουδάκη & Δραγώνα (2012), ότι ανεξάρτητα από τις σημαντικές διαφορές στις εκπαιδευτικές πρακτικές

των κρατών, όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, χωρίς καμιά εξαίρεση, είχαν και έχουν εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Αυτή η αντίληψη βασίζεται στο γεγονός ότι βασικός στόχος της εκπαίδευσης όλων των ευρωπαϊκών κρατών είναι η μετάδοση της εθνικής γλώσσας και κουλτούρας, με ό,τι αντιπροσωπεύει και υποκρύπτει αυτή η λογική. Με βάση την προηγούμενη επισήμανση, η πραγματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καλείται να ξεπεράσει αυτό το κυρίαρχο και εδραιωμένο εμπόδιο της εθνοκεντρικής αντίληψης της κουλτούρας. Ο προβληματισμός μας λοιπόν συγκλίνει και προτάσσει την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής, όπου μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας θα εκπαιδευτούν από το κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, για να αποκτήσουν τις αρχές που το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσβέει.

Ανακεφαλαιώνοντας, η διαπολιτισμική προσέγγιση ξεκινά με εφιαλτήριο την απεμπόληση των αρνητικών δεδομένων των άλλων προσεγγίσεων και τη σύνθεση όλων των θετικών στοιχείων τους. Μέσα από τις διαπολιτισμικές αρχές, αναπτύσσεται ένας σύγχρονος παιδαγωγικός λόγος, ο οποίος σηματοδοτεί τη βάση αλλαγών στη σύγχρονη παιδαγωγική. Μακροπρόθεσμα, ελπίζουμε ότι θα πετύχει να επιβεβαιώσει τη δυναμική της και να εξαιρεθούν τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη της διαφορετικότητας στον ίδιο τόπο.

2.3.Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και μέχρι σήμερα, η πολιτεία προσπαθεί να διαχειριστεί την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα μέσω διαφόρων θεσμών, όπως με τη λειτουργία τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, διαπολιτισμικών σχολείων, μέσω θεσμοθετημένων πανεπιστημιακών προγραμμάτων ή ιδρυμάτων και οργανώσεων, αλλά και με αναλυτικά προγράμματα που διατρέχουν τη γενική παιδεία των δημόσιων σχολείων της χώρας. Ωστόσο, δημόσια δίγλωσση εκπαίδευση εφαρμόζεται μόνο στη μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη.

Συγκεκριμένα, με την έναρξη της δεκαετίας του 1980, ξεκινά η δεύτερη φάση εκπαιδευτικής πολιτικής με τη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων για τη διαχείριση της

γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας μέσω του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) (Φ818-2/Ζ/4139/20.10.80) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) (Ν.1404/83,αρθ.45) με στόχο την ομαλή προσαρμογή των μαθητών (Ελλήνων παλιννοστούντων ή ορθότερα μεταναστών ελληνικής καταγωγής από Γερμανία, Αυστραλία, κεντρική Αφρική και Αμερική) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όσον αφορά τις τάξεις υποδοχής, οι οποίες λειτουργούσαν αυτόνομα με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα, κρίθηκαν ανεπαρκείς ως προς την αποτελεσματικότητά τους, επειδή επικρατούσε η λογική της διάκρισης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003). Επιπροσθέτως, το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών αγνοείται, παρόλο που υπάρχουν αποφάσεις (Γ1/453/958/6.10.92, Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94, ΦΕΚ930τβ', 14.12.94), οι οποίες αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας (Δαμανάκης 2000α).

Από την άλλη πλευρά, εκτιμάται ότι η δημιουργία των φροντιστηριακών τμημάτων, παρά τις όποιες οργανωτικές και λειτουργικές δυσκολίες αντιμετώπισαν, ήταν θετικό μέτρο γιατί παρείχε ενισχυτική διδασκαλία στους μαθητές. Επίσης, παράλληλα με το θεσμό αναπτύχθηκε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και ξεκίνησε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ειδικά σεμινάρια. Το κυριότερο πλεονέκτημα συγκριτικά με τις τάξεις υποδοχής είναι ότι βοηθάει την αλληλεπίδραση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Βασιζόμενοι στην άποψη ότι η θεσμοθέτηση των φροντιστηριακών τμημάτων βασίζεται στην ενίσχυση των στοιχείων που διαφοροποιούν τους παλιννοστούντες μαθητές, κατατάσσουμε το θεσμό στην αντισταθμιστική-πλουραλιστική προσέγγιση (Μάρκου 1997).

Δύο χρόνια μετά τη δημιουργία των φροντιστηριακών τμημάτων, ιδρύθηκαν στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη τα Σχολεία Απόδημων Ελληνοπαίδων, όπου αρχικά φοιτούσαν μαθητές κυρίως από αγγλόφωνες χώρες και αργότερα ρωσόφωνοι. Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο λειτουργίας τους και το θεσμικό καθεστώς απομόνωσης τους, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η λογική λειτουργίας τους βασίζεται στο διαχωρισμό όπως στις τάξεις υποδοχής.

Η έλευση μαθητών με παντελή άγνοια της ελληνικής γλώσσας τη δεκαετία του 1990 οδηγεί στη δημιουργία, εκ νέου, τάξεων υποδοχής (Νόμος 1894/90). Το θετικό στοιχείο είναι ότι πλέον χρησιμοποιείται γλωσσικό και πολιτισμικό υλικό που έχει

αναπτυχθεί στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων και διοργανώνονται σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Μάρκου 1997). Όμως, το πρόβλημα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μεταναστών είναι υπαρκτό, γιατί στα σχολεία δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορούν να τη διδάξουν (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003).

Αξιολογώντας την εκπαιδευτική πρακτική που εφαρμόστηκε στη χώρα μας μέχρι τη δεκαετία του 1990, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, παρόλο που επιδεικνύεται κάποιο μικρό σχετικά ενδιαφέρον για τη γλώσσα και πολιτισμό των μαθητών (κυρίως στη δημιουργία φροντιστηριακών τμημάτων), ταυτόχρονα υπερισχύει η λογική της αναγκαστικής συμμόρφωσης στην πολιτισμική ομοιογένεια του ελληνικού σχολείου και φυσικά κινείται έξω από τα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η κριτική που ασκήθηκε κατά καιρούς στην παραπάνω εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και τα διαφαινόμενα αδιέξοδά της οδήγησαν στις αρχές της δεκαετίας του 1990 σε έναν έντονο προβληματισμό, ο οποίος με τη σειρά του οδήγησε στη θεσμοθέτηση νέων μέτρων. Έτσι, τον Ιούνιο του 1996, εξαιτίας της συνεχιζόμενης αύξησης του αριθμού των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία, ψηφίστηκε ο Ν2413 για την «Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Με το συγκεκριμένο νόμο καθορίστηκε ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» για την εκπαίδευση νέων με «εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (άρθρο 34, παρ.1), αφήνοντας ωστόσο, μια σχετική ασάφεια ως προς τους στόχους αυτών των σχολείων. Με τις διατάξεις του νόμου, παρά τις όποιες αδυναμίες του, εγκαινιάζεται μια νέα περίοδος στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Στη σημερινή εποχή λειτουργούν 26 διαπολιτισμικά σχολεία, εκ των οποίων τα 15 είναι δημοτικά.

Ωστόσο, η λειτουργία των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του συγκεκριμένου νόμου εγκυμονεί τον κίνδυνο «διαχωρισμού» των μαθητών μέσα από την επίκληση της «διαιτερότητας». Ενώ λοιπόν η θεωρία της διαπολιτισμικής προσέγγισης βασίζεται στην ισότητα ευκαιριών και την ενσωμάτωση μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών, τα σχολεία αυτά στην πράξη διαχωρίζουν τους μαθητές σε αυτόχθονες και αλλοδαπούς (Τουλιάς 2005). Ένας άλλος ενδεχόμενος

κίνδυνος είναι ότι σε σχολείο με αμιγή μαθητικό πληθυσμό παλινοστούτων, αλλοδαπών ή αθιγγάνων, ο χαρακτηρισμός ιδιωτικό ή δημόσιο διαπολιτισμικό σχολείο θα νομιμοποιήσει την περιθωριοποίηση μιας κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας και στην πράξη θα είναι μειονοτική εκπαίδευση. Επομένως, αν οι διαπολιτισμικές προτάσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος περιορίζονται μόνο σε προτάσεις που αφορούν τους διαφορετικούς μαθητές, αυτό συνεπάγεται ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης είναι προβληματική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλωστε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και πολίτες της κοινωνίας και όχι μόνο στους μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Μόνο σε αυτή τη βάση θα πραγματωθεί η ιδέα μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των πολιτών μιας διαπολιτισμικά ετερογενούς κοινωνίας (Προμπόνα 2003).

Η έντονη κριτική που ασκήθηκε για τη «γκετοποίηση» των διαπολιτισμικών σχολείων επιβεβαιώθηκε από τις αναφορές εμπειρικής αξιολόγησης σε Διαπολιτισμικό σχολείο⁵, τη χρονική περίοδο 2001-2008, όπου αποκαλύπτεται η αδυναμία αντιμετώπισης των αναγκών των μαθητών με συνέπεια τον αυτοσχεδιασμό των εκπαιδευτικών. Επίσης καταγράφεται η ενίσχυση στερεοτύπων και η αδυναμία πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, επειδή οι γηγενείς μαθητές εγγράφονται σε άλλα σχολεία. Κυρίως, όμως, οι μητρικές γλώσσες και ο πολιτισμός των παιδιών δεν αξιοποιήθηκαν κατάλληλα, παρά τις εκδηλώσεις που οργανώνονται με τη συμμετοχή της κοινότητας (Πολίτου 2013).

Ένα ενδιαφέρον σημείο του νόμου είναι ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης των «ιδιαιτέρων» ατόμων και ομάδων από την κοινή δημόσια εκπαίδευση, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα ίδρυσης «Ιδιωτικών Διαπολιτισμικών Σχολείων» (άρθρο 35, παρ. 4) κάτι το οποίο εγκυμονεί ένα μεγάλο κίνδυνο: την ίδρυση «μειονοτικών σχολείων» συγκαλυμμένα με την πρόφαση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης 2000). Και επειδή το θέμα της μειονοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι περίπλοκο για τη χώρα μας, ίσως θα έπρεπε η νομοθεσία να ήταν πιο εξειδικευμένη και λεπτομερής όσον αφορά τον σκοπό ίδρυσης τέτοιων σχολείων.

⁵ Η Εύα Πολίτου παρουσιάζει την εκπαιδευτική της εμπειρία την περίοδο 2001-2008, στο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών του Ν. Ροδόπης, στο συλλογικό τόμο Γκόβαρης, Χ. 2013.

Σημαντική καινοτομία του νόμου 2413/96 αποτελεί το άρθρο 5, (παρ.1), όπου θεσπίζεται ένα επίσημο αρμόδιο όργανο, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) το οποίο έχει την ευθύνη της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών/τριών και της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό τηρώντας συμβουλευτικό, επιστημονικό και ερευνητικό ρόλο. Με την ίδρυση του Ινστιτούτου διαπιστώνεται η βούληση του νομοθέτη να αντιμετωπιστεί με ξεχωριστό τρόπο η εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και μορφωτικές ανάγκες με την παράλληλη λειτουργία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Δαμανάκης 2000).

Το 1999 θεσπίστηκαν νέες ρυθμίσεις και αναπροσαρμόσθηκε ο ρόλος των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Σύμφωνα με το νόμο Φ10/20/Γ1/708 (28-9-1999) διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στο σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολείου να επιλέξει το αποδοτικότερο σχήμα για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών. Το νέο θεσμικό σχήμα έχει την ακόλουθη μορφή:

- Τάξη Υποδοχής I
- Τάξη Υποδοχής II
- Φροντιστηριακό Τμήμα
- Διευρυμένο Ωράριο (Ολοήμερο Σχολείο)

2.4.Το νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των προσφύγων και των μεταναστών στην Ελλάδα

Ο μεγάλος αριθμός ανήλικων προσφύγων σε δομές φιλοξενίας στη χώρα μας και η επιτακτική ανάγκη μόρφωσής τους είναι ένα καίριο και περίπλοκο ζήτημα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ήδη η χώρα μας με την κύρωση της Διεθνούς σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1992, είχε αναλάβει και τυπικά την υποχρέωση για ίση μεταχείριση των παιδιών στην εκπαίδευση. Την υποχρέωση αυτή επανέλαβε και εξειδίκευσε στο άρθρο 40, του ν.2910/2001. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο νόμο καθορίζεται η πρόσβαση των αλλοδαπών και προσφύγων στην εκπαίδευση. Προβλέπεται η υποχρεωτική εννιάχρονη φοίτηση και ρυθμίζεται η

δυνατότητα εγγραφής των προσφύγων στα δημόσια σχολεία, έστω και αν έχουν ελλιπή δικαιολογητικά ή ακόμα και αν οι γονείς τους δεν έχουν νομιμοποιητικά έγγραφα παραμονής στη χώρα (η ίδια διάταξη επαναλαμβάνεται στον ν3386/05 και στον ν.4251/2014 Κώδικα Μετανάστευσης). Επιπλέον, στην παράγραφο 4 του ν.2910/2001 αναφέρεται ότι ρυθμίζονται θέματα «προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού εκεί όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών... ».

Το 2005 ιδρύεται το «Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας» στο Ηράκλειο (ν3376/2005) με στόχο να αποτελέσει πρότυπο πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Το 2010 δημιουργείται ένας νέος φορέας, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ο οποίος αναλαμβάνει τα θέματα παιδείας των ομογενών και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι εξελίξεις στον πολιτικοοικονομικό τομέα επηρέασαν τη λειτουργία των Τ.Υ. και Φ.Τ. και των διαπολιτισμικών σχολείων. Εισάγεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) στις οποίες υπάγονται οι Τ.Υ. και Φ.Τ. και μετονομάζονται σε Τ.Υ. ΖΕΠ και Φ.Τ. ΖΕΠ (ν3879/2010, ΦΕΚ 163Α, άρθ.26, παρ.1^α 1β). Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων, όπως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. το 2014 λειτούργησαν 400 Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. και 160 Φ.Τ. Ζ.Ε.Π.

Από τις αρχές του 2012 άρχισε να δρομολογείται η κατάργηση, ο αποχαρακτηρισμός ή η συγχώνευση των διαπολιτισμικών σχολείων, κάτι το οποίο δεν προκαλεί έκπληξη μετά από τις αυστηρές επικρίσεις που δέχτηκε ο θεσμός.

Το 2013 (ν4115, άρθρο 53) ρυθμίζονται θέματα για την αρωγή της θρησκευτικής καλλιέργειας των μουσουλμάνων της Θράκης, όπου ορίζεται ότι οι ιεροδιδάσκαλοι ισλαμικής θρησκείας μπορούν να διδάξουν το Κοράνιο και σε δημόσια σχολεία της Θράκης, σε μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας που έχουν απαλλαγεί από το μάθημα των Θρησκευτικών, εντός του ωραρίου διδασκαλίας, χωρίς η διδασκαλία αυτή να εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών.

Το 2014 (ν4251/2014, άρθρο 21, παρ.9) επαναλαμβάνονται οι ρυθμίσεις του ν2919/2001 και πρέπει να επισημανθεί ότι μετά από 13 χρόνια η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού χαρακτηρίζεται «προαιρετική» και με προϋπόθεση τον αριθμό των μαθητών.

Το 2016 (ν4415/2016,ΦΕΚ Α159) ρυθμίστηκαν αισθητά αρκετές αδυναμίες του προηγούμενου νομικού πλαισίου σχετικά με τα διαπολιτισμικά σχολεία (άρθρα 20, 21) και ταυτόχρονα αναφέρονται οι ρυθμίσεις για την εκπαίδευση προσφύγων και την ίδρυση δομών υποδοχής (άρθρο 38) εντός των σχολικών μονάδων ή εντός των κέντρων φιλοξενίας προσφύγων ως παραρτήματα των σχολικών μονάδων σε επίπεδο Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου (Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016). Επιθυμητός στόχος είναι η εκμάθηση των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και η διδασκαλία καθορίζεται σε 6 ώρες την εβδομάδα για την «συμμετοχική-ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση» των μαθητών (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.), ώστε στη συνέχεια αυτοί να ενταχθούν στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (αριθμ.131024/Δ1, ΦΕΚ Β2687/2016), ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π., Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π., και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων Ζ.Ε.Π. σε σχολικές μονάδες Π.Ε.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα πρέπει να αναρωτηθούμε αν οι ΔΥΕΠ είναι σχολεία που εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα ή απλώς χώροι φροντιστηριακοί και δημιουργικής απασχόλησης. Επιπροσθέτως, στο νομοθετικό πλαίσιο υπάρχει κενό όσον αφορά τη διαδικασία εξόδου από τις ΔΥΕΠ και εισόδου στην τυπική εκπαίδευση. Στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα τα παιδιά διδάσκονται έξι ώρες ελληνικών και τέσσερις αγγλικών. Είναι προφανές ότι η ταχύρρυθμη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν είναι προτεραιότητα και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των προσφυγόπουλων δεν έχει γίνει πράξη. Ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι άλλαξε η διαδικασία εγγραφής παιδιών με ελλιπή δικαιολογητικά (π.δ.79/2017) σε νηπιαγωγεία και δημοτικά, κάτι το οποίο αντίκειται στις διατάξεις του Κώδικα Μετανάστευσης (παρ.7 και 8 του άρθρου 21). Πλέον η εγγραφή δε γίνεται αυτόματα δεκτή στο σχολείο, αλλά το αίτημα παραπέμπεται στον τοπικό διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την «διευθέτηση του ζητήματος σε συνεργασία με τους αρμόδιους

φορείς και αρχές της πολιτείας». Επομένως, είναι θέμα προς συζήτηση τα όρια της διακριτικής ευχέρειας του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν θα εγκρίνει τη φοίτηση παιδιών στα κανονικά σχολεία ή εντός ΔΥΕΠ. Αυτό το στοιχείο το παραθέτουμε, εκφράζοντας την ανησυχία ότι υπάρχει κίνδυνος τα πιθανά γραφειοκρατικά εμπόδια να αποθαρρύνουν τους γονείς για την εγγραφή των παιδιών, ενώ το μήνυμα θα έπρεπε να είναι το αντίθετο.

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η εγγραφή όλων των προσφυγοπαίδων στην τυπική εκπαίδευση προφανώς είναι υπεραισιόδοξος στόχος, για διάφορους λόγους που κατά βάση έχουν σχέση με την ετοιμότητα της πολιτείας, με τα ειδικά χαρακτηριστικά των προσφύγων και μεταναστών και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών.

3.Η εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Αγγλία.

3.1.Η βρετανική πολυπολιτισμική και εκπαιδευτική πραγματικότητα

Αν και σήμερα το Ηνωμένο Βασίλειο είναι μια σχετικά μικρή χώρα, στο παρελθόν, τέλη 16^{ου} με αρχές 18^{ου} αιώνα, ήταν μια από τις μεγαλύτερες αυτοκρατορίες. Στη σημερινή εποχή, η πολιτική της αποκέντρωσης, οι σχέσεις του κράτους με τα έθνη της Κοινοπολιτείας και η δομή του Ηνωμένου Βασιλείου (περιλαμβάνει τέσσερις χώρες: την Αγγλία, Σκωτία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία) αποτελούν θέματα περίπλοκα και ακατανόητα για τους μη Βρετανούς. Με δεδομένη τη δομή του κράτους, και επιπλέον, επειδή οι τέσσερις χώρες δεν ακολουθούν τους ίδιους νόμους στο τομέα της εκπαίδευσης, στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στην εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Ουαλίας στα περισσότερα θέματα συμβαδίζει με της Αγγλίας (Aydin 2018).

Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, το Ηνωμένο Βασίλειο αποτέλεσε βασικό προορισμό των μεταναστών και ιδιαίτερα των υπηκόων των πρώην βρετανικών αποικιών (Καραϊβική, Ινδία, Πακιστάν, Μπαγκλαντές, Σρι Λάνκα). Έτσι, στην Αγγλία και Ουαλία, σύμφωνα με την απογραφή του 2001 και του 2011, το 9% και το 14% αντίστοιχα του συνολικού πληθυσμού αποτελείται από ομάδες αυτών των εθνικών μειονοτήτων (ONS, 2012). Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι ο ρυθμός ανάπτυξης των εθνικών, φυλετικών, γλωσσικών και θρησκευτικών μειονοτήτων είναι πολύ μεγαλύτερος από το ρυθμό ανάπτυξης της κυρίαρχης ομάδας (Banks & Banks 2010). Μεγάλος αριθμός μεταναστών είναι συγκεντρωμένος στις αστικές περιοχές κυρίως της Αγγλίας, επειδή υπάρχει η δυνατότητα εύρεσης εργασίας, με αποτέλεσμα παραπάνω από το μισό του πληθυσμού στο Λονδίνο να ανήκει σε εθνικές μειονότητες (Ager 2003). Σύμφωνα με τον Figueroa (2005), η Βρετανική κοινωνία περιλαμβάνει «εμφανείς» (visible) και «μη εμφανείς» (invisible) μειονότητες. Ο πιο πρόσφατος όρος που χρησιμοποιείται για τις «εμφανείς» μειονότητες είναι «B.A.M.E.» (Black, Asian and Minority Ethnic), όρος που χρησιμοποιείται για ανθρώπους οι οποίοι δεν ανήκουν στη λευκή φυλή. Οι «μη εμφανείς» μειονότητες

περιλαμβάνουν άτομα από Ιρλανδία, Πολωνία, Γερμανία, Αμερική, Νότιο Αφρική, Αυστραλία, Ιταλία και Γαλλία (Fekri 2012).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, όλες αυτές οι πληθυσμιακές ομάδες με τις ιδιαίτερες κοινωνικοϊστορικές συνθήκες που τις χαρακτήριζαν, καθιστούσαν προβληματικό ακόμη και τον ορισμό των εννοιών «φυλή», «εθνικότητα», «εθνότητα», «μειονότητα», με αποτέλεσμα ο όρος πολύ-εθνικός να είναι πιο δημοφιλής (Parekh 1998).⁶ Όμως, ανεξάρτητα από την ορολογία, πιστεύουμε ότι είναι σημαντική η άποψη του Race (2012) ότι η πολυπολιτισμικότητα ως έννοια έχει διαφορετική ιστορία και προέλευση σε κάθε χώρα, οπότε στα θέματα της πολυπολιτισμικότητας και ποικιλίας θα πρέπει να λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη τη χώρα στην οποία και από την οποία προέρχονται.

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι το Ηνωμένο Βασίλειο της Μεγάλης Βρετανίας και Βόρειας Ιρλανδίας ήταν πολυεθνικό και πολυγλωσσικό πολύ πριν την άφιξη των μεταναστών τη δεκαετία του 1950, επειδή από πριν δεχόταν κατοίκους της κοινοπολιτείας. Το παράδοξο είναι ότι η Αγγλία αναγνώρισε ότι είναι πολυπολιτισμικό έθνος στα μέσα του 20^{ου} αιώνα (Figueroa 2004). Πλέον, η πλειονότητα των μεταναστών έχει γεννηθεί στη Βρετανία, δε μιλούν τη μητρική τους γλώσσα, πολλοί χαρακτηρίζουν τους εαυτούς τους Βρετανούς και η πολιτισμική τους ταυτότητα έχει αλλοιωθεί σε μεγάλο βαθμό.⁷

Συγχρόνως, όμως, η αγγλική κοινωνία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί έντονα ξενοφοβική και οι μετανάστες είναι καθημερινά αποδέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών, όπως έχει αναφερθεί σε αρκετές έρευνες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003). Η άσκηση βίας, ο ρατσισμός και οι διακρίσεις βιώνονται καθημερινά από τους μετανάστες σε επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο έτσι, ώστε να αισθάνονται την απόρριψη και τον κοινωνικό αποκλεισμό από τη βρετανική κοινωνία. Χαρακτηριστική αναφορά σε αυτό το γεγονός είναι ότι η εθνική αντιπροσώπευση σε δημόσιους φορείς ξεκίνησε μετά το 1980 και, όσον αφορά το αγγλικό εκπαιδευτικό

⁶ Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» στη σύγχρονη εποχή είναι πιο δημοφιλής πλέον στη Βρετανία, ίσως εξαιτίας της Ευρωπαϊκής επιρροής ενώ ο όρος «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» είναι κοινά αποδεκτός στη Βρετανία και στις Η.Π.Α. (Jackson 2004).

⁷ Το 2003 μια έρευνα έδειξε ότι άτομα από Ινδία, Πακιστάν και το Μπαγκλαντές αισθάνονται περισσότερο Βρετανοί από τους Σκοτσέζους και Ιρλανδούς (Kymlicka 2011).

σύστημα, έχει προταθεί το καλύτερο συνταίριασμα του εκπαιδευτικού προσωπικού με τους μαθητές. Για παράδειγμα, στο Λίβερπουλ, όπου ζει ένα μεγάλος ιστορικά πληθυσμός μαύρων, στο εκπαιδευτικό δυναμικό των 4439, μόνο 22 από αυτούς τους δασκάλους είναι μαύροι (Boyle and Charles 2011). Σύμφωνα με τους Banks and Banks (2010), η εθνική σύνθεση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας θα έπρεπε να αντικατοπτρίζεται σε μια αναλογική αρμονία στο σχολείο, στους μαθητές, στους δασκάλους και στο πρόγραμμα σπουδών.

Παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των μεταναστών γνώριζε την αγγλική γλώσσα, πριν μεταναστεύσουν, εντούτοις, η διάλεκτος και ο τρόπος που χρησιμοποιούν τη γλώσσα είναι διαφοροποιημένοι αρκετά, με συνέπεια να αντιμετωπίζουν σοβαρά γλωσσικά προβλήματα στην εκπαίδευση. Εάν αναλογιστούμε και τις γλώσσες, μειονοτικές ή όχι, αναγνωρισμένες ή μη, που προϋπήρχαν,⁸ ο γλωσσικός χάρτης της χώρας είναι πολυποίκιλος. Το 1998 καταγράφηκαν πάνω από 184 διαφορετικές γλώσσες τις οποίες μιλούν περίπου 280.000 μαθητές (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011) και σύμφωνα με την απογραφή του μαθητικού πληθυσμού το 2011 στην Αγγλία, το 20% των μαθητών ανήκει σε εθνική μειονότητα και σχεδόν οι μισοί από αυτούς τους μαθητές (περίπου 700.000) μιλάνε ως πρώτη γλώσσα άλλη εκτός από τα αγγλικά (Maylor, Ross & Rollock 2006). Σε ορισμένες περιπτώσεις, ορισμένα επίσημα έγγραφα εκδίδονται και σε άλλες γλώσσες, όπως η απογραφή του 2001, η οποία εκδόθηκε σε 24 γλώσσες (Ager 2003).

Επιπρόσθετα, έρευνες αναφορικά με την αξιολόγηση έδειξαν ότι τα σχολεία με μεγάλο ποσοστό μεταναστών είχαν χαμηλότερο μέσο όρο επιδόσεων. Επιπλέον, το 24% των μαθητών εγκαταλείπουν το σχολείο και η συγκέντρωση μεταναστών σε ορισμένα σχολεία συμβάλλει στην απομόνωση και περιθωριοποίηση τους. Γενικότερα, από τις έρευνες συνάγεται ότι η σχολική επιτυχία σχετίζεται με την κοινωνική τάξη, το φύλο αλλά και την εθνικότητα. Επίσης, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της οικογένειας εξηγούν σε μεγάλο βαθμό την ανισότητα στη σχολική επίδοση των μαθητών. Οι εθνοτικές μειονοτικές ομάδες είναι πολιτισμικά περιθωριοποιημένες, οικονομικά μειονεκτούσες και βιώνουν κοινωνικές διακρίσεις και αποκλεισμό (Kymlicka 2012). Άλλοι παράγοντες είναι οι ρατσιστικές

⁸ Ουαλικά, Σκωτική Γαελική, Σκωτική, Ιρλανδική, Κέλτικες, μερικές από τις οποίες έχουν χαθεί εξαιτίας το θάνατο των φυσικών ομιλητών τους (Russel 2007:186).

συμπεριφορές, τα γλωσσικά προβλήματα, η αναζήτηση ταυτότητας μέσω του πολιτισμού των γονιών τους. Η αλληλεπίδραση όλων αυτών επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011).

Όπως αποδεικνύεται από την παραπάνω περιγραφή, ολόκληρη η Βρετανία, συμπεριλαμβανομένου και του ετερογενούς γηγενούς πληθυσμού, είναι μια κοινωνία πολυγλωσσικής, πολυπολιτισμικής, πολυθρησκευτικής συνύπαρξης. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία σύνθετων προβλημάτων, όσον αφορά την ισότητα ευκαιριών, τη δυνατότητα να μάθουν οι μειονότητες τη γλώσσα τους, τη θρησκεία και τον πολιτισμό τους, και επιπροσθέτως να αντιμετωπισθούν τα φαινόμενα της ξενοφοβίας και των έντονων κοινωνικών διακρίσεων.

3.2. Μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας

Ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας της αγγλικής εκπαίδευσης, οι θρησκευτικές διακρίσεις, η διαρκής επιρροή της αριστοκρατικής κουλτούρας και η φύση της δομής του κράτους ευθύνονται για το χαρακτήρα της αγγλικής εκπαίδευσης από το παρελθόν. Η εκπαίδευση, λοιπόν, ιστορικά υιοθέτησε τα ακόλουθα, μερικές φορές αλληλοκαλυπτόμενα, πρότυπα για την εκπαίδευση των μεταναστών.

3.2.1. Το πρότυπο της αδιαφορίας

Η περίοδος από το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου και μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960 χαρακτηρίζεται από την πλήρη αγνόηση των νέων κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών. Τη συγκεκριμένη περίοδο, ίσχυε ο νόμος του 1948 (British Nationality Act 1948), περί βρετανικής υπηκοότητας, σύμφωνα με τον οποίο όλοι οι πολίτες της Κοινοπολιτείας και των αποικιών είχαν ίσα δικαιώματα, και έτσι η επικρατούσα αντίληψη της ισότητας όλων των πολιτών απέναντι στο νόμο δεν επέτρεπε τη λήψη ειδικών ρυθμίσεων για τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μετανάστες μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική πολιτική αντιμετώπιζε τα προβλήματα αγνοώντας ουσιαστικά ακόμα και την ύπαρξη των διαφορετικών φυλών, καλύπτοντας την αδιαφορία στον προαναφερόμενο νόμο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Επιπρόσθετα, δεν λαμβάνονταν υπόψη τα γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά προβλήματα των μεταναστών, (όπως η εύρεση κατοικίας και η κοινωνική

περιθωριοποίηση), με αποτέλεσμα τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό τους (Μάρκου 1997). Παρά τις πιέσεις και τις ταραχές που ξέσπασαν στο Λονδίνο και το Νόττινγχαμ (1958), συνεχίστηκε η επίδειξη της πολιτισμικής ηγεμονίας της Αγγλίας και η συνέχιση της ιδεολογίας του «χωνευτηρίου» (melting pot ideology).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, άρχισαν οι συζητήσεις για τα εκπαιδευτικά προβλήματα των μεταναστών, οι οποίες, ωστόσο, επικεντρωνόντουσαν στη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας και κυρίως στη διατήρηση της μονογλωσσικής και μονοπολιτισμικής αγγλικής κοινωνίας. Όταν το 1963 διαδηλωτές γονείς διαμαρτυρήθηκαν ότι οι μετανάστες μαθητές ευθύνονται για την υποβάθμιση της εκπαίδευσης, τέθηκε επιτακτική η ανάγκη λήψης μέτρων. Ταυτόχρονα, η άποψη να δημιουργηθούν ξεχωριστά σχολεία για τους μετανάστες μαθητές απορρίφθηκε με εγκύκλιο του 1965 και επικράτησε η πολιτική διασκορπισμού των μεταναστών μαθητών σε όμορα σχολεία. Η αρχή της αλλαγής για την εκπαίδευση ξεκίνησε με τη δημιουργία της Λευκής Βίβλου (1965), που σηματοδότησε νέες εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών.

Αυτή η περίοδος, λοιπόν, χαρακτηρίζεται από την λανθασμένη αντίληψη της αυτορρύθμισης του συστήματος και από τις ρατσιστικές αντιλήψεις της αγγλικής κοινωνίας που οδηγούσαν στην αποτροπή λήψης μέτρων για την εκπαίδευση των μεταναστών.

3.2.2. Το αφομοιωτικό πρότυπο

Είναι γεγονός, ότι, ενώ η προηγούμενη περίοδος αγνοεί εντελώς την ύπαρξη των μεταναστών μαθητών, η περίοδος από τη δεκαετία του 1960 και μετά, έχει να επιδείξει την θέσπιση κάποιων διατάξεων και ρυθμίσεων (Commonwealth Immigrants Act of 1962) με κύριο μέλημα να μη διαταραχτεί η εκπαίδευση των γηγενών. Η λογική της αφομοιωτικής πολιτικής αυτής της περιόδου ήταν η πλήρης προσαρμογή των μεταναστών στον αγγλικό τρόπο ζωής (Ager 2003). Αν και ο πρώτος μεταναστευτικός νόμος (1962), προσπάθησε να περιορίσει την εισροή μεταναστών στη χώρα και να αφαιρέσει δικαιώματα από τους Ασιάτες και τους Μαύρους, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970, σημειώθηκε αύξηση των

μεταναστών μαθητών. Αυτό αντιμετωπίστηκε με το μέτρο διασκορπισμού των μαθητών σε άλλα σχολεία και επιβλήθηκε το ποσοστό 30% μεταναστών μαθητών στα σχολεία. Με αυτά τα μέτρα, είναι σαφές ότι προσπαθούσαν να κατευνάσουν τις ρατσιστικές διαμαρτυρίες και ταυτόχρονα να προστατέψουν τους γηγενείς μαθητές.

Μετά το 1965, αναγνωρίστηκε, εκ νέου, η αναγκαιότητα ειδικών εκπαιδευτικών μέτρων για την αντιμετώπιση της ετερότητας, ακολουθώντας, όμως, τα πρότυπα της αφομοιωτικής πολιτικής. Πάνω σε αυτή τη βάση, δόθηκε έμφαση στη διδασκαλία της αγγλικής και δημιουργήθηκαν ειδικά κέντρα γλωσσικής διδασκαλίας. Η έκθεση Plowden προτείνει τον καθορισμό περιοχών εκπαιδευτικής προτεραιότητας, οι οποίες πρέπει να αντιμετωπίσουν τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα (Μάρκου 1997).

Ωστόσο, όσα μέτρα θεσπίζονται ακολουθούν τη λογική της αφομοίωσης και την αδιαφορία για τα κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα των μαθητών, τα οποία ευθύνονταν για τις σχολικές τους επιδόσεις (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011).

3.2.3. Το πρότυπο της ένταξης

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, ξεκίνησε η προσπάθεια να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα των μαθητών μεταναστών, υπό το πρίσμα μιας διαφορετικής οπτικής. Η μετατόπιση προς το πρότυπο της ένταξης υποστήριζε το σεβασμό και αναγνώριση των άλλων πολιτισμών. Θεωρητικά, εστίαζε στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές στα πλαίσια αμοιβαίας ανοχής (Figueroa 1995). Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, χρηματοδοτούνται ερευνητικά προγράμματα για τη διερεύνηση των προβλημάτων των μεταναστών και υποβάλλονται προτάσεις για αλλαγές στα προγράμματα σπουδών (Μάρκου 1997). Έτσι, επισημαίνεται η ανάγκη για τη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας, τονίζεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μετανάστευσης και γίνονται προσπάθειες σχεδιασμού κατάλληλου διδακτικού υλικού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Το 1976, ψηφίζεται ο νόμος περί φυλετικών σχέσεων και δημιουργείται νομικό πλαίσιο προστασίας των μεταναστών για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους.

Ωστόσο, παρά τα όποια μέτρα ελήφθησαν, στην πραγματικότητα επικρατούν στερεοτυπικές αντιλήψεις, το επίσημο και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει αγγλοκεντρικό και δεν υπάρχει ίση μεταχείριση. Στην πράξη, λοιπόν, η εκπαιδευτική πολιτική, ενώ εμφανίζεται προσανατολισμένη στην εξάλειψη του «ελλείμματος» των αλλοδαπών μαθητών, αποδεικνύεται να διατηρεί τη «σιωπηρή» πολιτική της αφομοίωσης και στην πραγματικότητα θεωρεί δεδομένη την αποδοχή της ανωτερότητας του βρετανικού πολιτισμού (Mullard 1985). Έτσι, το θεωρητικό κατασκεύασμα περί ισότητας των ευκαιριών αποδείχτηκε επιφανειακό και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν ανεπαρκείς.

3.2.4. Το πολυπολιτισμικό πρότυπο

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και μετά τις αναποτελεσματικές εκπαιδευτικές πολιτικές για την ένταξη των μεταναστών μαθητών, η εκπαίδευση της ετερογενούς αγγλικής κοινωνίας υιοθετεί το πολυπολιτισμικό πρότυπο. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι, εάν τα παιδιά των μεταναστών γνωρίσουν τον πολιτισμό τους, θα είναι εφικτό να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις και ταυτόχρονα, εάν οι γηγενείς μαθητές γνωρίσουν τον πολιτισμό των συμμαθητών τους θα μειωθούν οι προκαταλήψεις τους. Στο πλαίσιο αυτό εκδηλώνεται ενδιαφέρον για την ανάπτυξη προγραμμάτων τα οποία, αφενός, στοχεύουν στην κάλυψη των αναγκών των μεταναστών, όπως η διδασκαλία της μητρικής και των αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας, και αφετέρου, αποσκοπούν στην ανάπτυξη πολυπολιτισμικού σχολικού προγράμματος.

Το 1985, στη Swann Report, με τίτλο «Εκπαίδευση για όλους», προτείνεται μια σειρά μέτρων και τίθεται ως προτεραιότητα η εκπαίδευση των μεταναστών στις κανονικές τάξεις (Ager 2003), ώστε οι πλειοψηφία των μαθητών να κατανοήσει τις μειοψηφικές κουλτούρες (Parekh 1998), με στόχο την ισότητα ευκαιριών. Ωστόσο, ο νόμος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης το 1988, ενώ θεωρητικά απαιτεί από τα σχολεία να καταπολεμήσουν το ρατσισμό και να προωθήσουν την ισότητα, στην πραγματικότητα ο τρόπος αξιολόγησης των σχολείων και η εξαρτώμενη χρηματοδότησή τους μέσα από αυτή την αξιολόγηση, εμποδίζει την εγγραφή αλλοδαπών στα σχολεία οι οποίοι έχουν χαμηλές επιδόσεις, συχνές απουσίες και προβλήματα προσαρμογής. Έτσι, παρά τις θεωρητικές διακηρύξεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, ουσιαστικά τονίζονται οι εθνικές παραδοσιακές αξίες και ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας του (Figueroa 2012).

Αν και υπήρχαν κάποια δίγλωσσα προγράμματα στα σχολεία, τα αγγλικά ήταν η βασική γλώσσα διδασκαλίας και η ελλιπής γνώση της οδηγούσε τους μετανάστες μαθητές στη σχολική αποτυχία.

Συνοψίζοντας, αν και το πολυπολιτισμικό πρότυπο διαπερνούσε την ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων με σκοπό να αναδείξει την αξία της πολιτισμικής ετερότητας, δέχτηκε επικρίσεις όσον αφορά στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των ρατσιστικών αντιλήψεων στην κοινωνία, επειδή στην πράξη ακυρώνονταν στην κοινωνία, όπου οι ρατσιστικές εκδηλώσεις θεωρούνται δεδομένες και η ισότητα ευκαιριών είχε ως προϋπόθεση την πλήρη αποδοχή του αγγλικού πολιτισμού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011).

3.2.5. Το αντιρατσιστικό πρότυπο

Τη δεκαετία του 1990 και μέσα από την υιοθέτηση του αντιρατσιστικού προτύπου, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη μείωση των προκαταλήψεων και διακρίσεων που βίωναν οι μαθητές. Έτσι, δόθηκε έμφαση στη χρήση της ‘αντιθετικής’ γλώσσας και της δυναμικής χρήσης των όρων «καταπίεση», «πάλη», «εκμετάλλευση», «ρατσισμός», «περιθώριο», «αγώνας». Βέβαια, οι επικριτές της προσέγγισης θεωρούν ότι με τη χρήση αυτών των εννοιών επιχειρείται η πολιτική κατήχηση των πολιτών.

Επιπροσθέτως, υποστηρίχθηκε (Gillborn 1990) ότι αυτές οι προσεγγίσεις είναι επιφανειακές και δε στηρίζουν το έργο των ανεκπαιδευτων σε θέματα πολυπολιτισμικής συνύπαρξης εκπαιδευτικών, για να αντιμετωπίσουν είτε τα δικά τους στερεότυπα είτε τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Έτσι, κρίθηκε απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για να εφοδιαστούν με ικανότητες για την αντιμετώπιση όλων αυτών των προβλημάτων. Η εξελικτική πορεία βέβαια απέδειξε ότι δεν αντιμετωπίστηκε ο συγκαλυμμένος ρατσισμός και ότι πολλά είχαν μείνει στο θεωρητικό επίπεδο. Ωστόσο, πρακτικά, κάποιες αλλαγές παρουσιάστηκαν μετά την έκδοση της πρώτης Λευκής Βίβλου με τίτλο «Υπεροχή στα Σχολεία» η οποία τονίζει ότι βασικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και η βελτίωση της εκπαίδευσης. Έτσι, μέσα από τη θεσμική παρότρυνση, οι περισσότερες Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές επανεξέτασαν και σχεδίασαν εκ νέου την εκπαιδευτική τους πολιτική, με στόχο την όσο το δυνατόν

εξάλειψη των ρατσιστικών φαινομένων και την αρμονική πολυπολιτισμική συμβίωση.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι, παρά τις αντιρατσιστικές προσεγγίσεις, το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει εθνοκεντρικό και οι φυλετικές διακρίσεις και η ανισότητα ευκαιριών παραμένουν στο εκπαιδευτικό σύστημα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Ίσως η αντιμετώπιση των αδυναμιών των συγκεκριμένων προσεγγίσεων και, κυρίως, η επίλυση των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών θα προωθούσαν την ισότητα αποτελεσματικότερα.

3.3.Η αγγλική εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας

Συγκριτικές μελέτες της συγκρότησης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ευρωπαϊκές χώρες έχουν αποδείξει ότι το σύστημα εκπαίδευσης στην Αγγλία από το 19^ο αιώνα, αποτελεί την πιο ιδιόζουσα περίπτωση εκπαιδευτικής εξέλιξης (Green 2010). Οι θρησκευτικές διακρίσεις, η διαρκής επιρροή μιας συντηρητικής αριστοκρατικής κουλτούρας και η φύση του κράτους⁹ είχαν τη μεγαλύτερη ευθύνη στη συσσώρευση ανεπίλυτων εκπαιδευτικών προβλημάτων και εμπόδιζαν τη συστηματική δημόσια και κρατική ανάπτυξη. Η Εκπαιδευτική Πράξη του 1902 έθεσε τα θεμέλια της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και την ίδρυση των (Local Education Authorities, LEA) Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών. Έτσι, ο ρόλος της κεντρικής κυβέρνησης είναι αποδυναμωμένος σε αντίθεση με το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι τοπικές αρχές στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας της αγγλικής εκπαίδευσης, από τη μια επαινέθηκε, γιατί το μεγαλείο του αγγλικού συστήματος έγκειται στην ευελιξία και την ελευθερία του εκπαιδευτικού (Green 2010), αλλά από την άλλη επικρίθηκε¹⁰, επειδή η έλλειψη ομοιογένειας στο εκπαιδευτικό σύστημα και οι αξιοσημείωτες ανισότητες ανά

⁹ Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου η Βρετανία δε γνώρισε ποτέ τη μεθοδική και συντονισμένη διαδικασία συγκρότησης του κράτους που εκτυλίχθηκε σε άλλες χώρες και που αποτέλεσε την καθοδηγητική δύναμη για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τους (Green 2010:456)

¹⁰ Από το 1990 διαπιστώνουμε τάση προς τον συγκεντρωτισμό (κυρίως όσον αφορά το κρατικό αναλυτικό πρόγραμμα, τον έλεγχο και αξιολόγηση) ως απόρροια σκεπτικισμού για τον αποκεντρωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την πτώση των επιδόσεων σε σχέση με άλλες χώρες (Κάλδη & Κονσόλας 2003)

περιοχή επικρίνονται ως ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια για την πρόσβαση στο σύστημα, την έλλειψη εκπαιδευτικής ισότητας, την πρόωρη εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης και τις διαφοροποιημένες ταξικές προσδοκίες που δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο σε ταξικές ανισότητες (Green 2010).

Υπό αυτό το πρίσμα είναι ελπιδοφόρο το γεγονός ότι η αγγλική κυβέρνηση νομοθέτησε τελικώς ένα εθνικό πρόγραμμα διδασκαλίας και γνωστικούς στόχους για τα θεμελιώδη μαθήματα. Ωστόσο, το παράδοξο είναι ότι αυτό το μέτρο εκσυγχρονισμού έρχεται σε σαφή ρήξη με τις παραδόσεις του παρελθόντος και μέσα σε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο από τη βάση του δημιουργεί προβληματικές ισότητες για τους γηγενείς πληθυσμούς, προσπάθησαν να ενταχθούν όλες οι μειονοτικές ομάδες που βρέθηκαν στο Βρετανικό χώρο. Με αυτά τα δεδομένα κατανοούμε τις δυσκολίες προσαρμογής των μεταναστευτικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, και όσον αφορά την παρούσα εργασία, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η εκπαιδευτική πολιτική διαφοροποιείται ανάλογα με την τοπική κοινωνική δομή και την πολιτική της και η αποδοχή και εφαρμογή των προγραμμάτων ποικίλει σε επίπεδο Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών.

Γενικότερα, στην Αγγλία, η πολυπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση αποτέλεσε θέμα σφοδρών πολιτικών συζητήσεων. Αργότερα οι συντηρητικές κυβερνήσεις επέκριναν και απέρριψαν τις θεωρητικές παραδοχές της πολυπολιτισμικής προσέγγισης και τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική πολιτική έχει ως προτεραιότητα την κοινωνική συνοχή και δικαιοσύνη (Dervin et al. 2015). Οι τρομοκρατικές επιθέσεις που ακολούθησαν (2001, 2005) δημιούργησαν επιπρόσθετα ρατσιστικά προβλήματα.

Ειδικότερα, στις αρχές της δεκαετίας του 1960, οι περισσότερες Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές δημιούργησαν ειδικά κέντρα υποδοχής, όπου γινόταν η εκτίμηση του εκπαιδευτικού υπόβαθρου των μαθητών. Αρχικά, η διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας ξεκίνησε έξω από τα σχολεία, σε ξεχωριστά κέντρα, όπου οι μαθητές φοιτούσαν έως και δύο χρόνια (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Φυσικά, αυτά τα κέντρα απομόνωσης των μεταναστών μαθητών μείωναν τους

φόβους των Άγγλων γονέων για το επίπεδο γνώσεων στα κανονικά σχολεία (Reid 1988). Τα κέντρα γλώσσας διακρίνονταν:

- i. Σε κέντρα γλώσσας πλήρους απασχόλησης, όπου αφενός οι μαθητές ένιωθαν συναισθηματική ασφάλεια, επειδή όλοι αντιμετώπιζαν παρόμοια προβλήματα, αφετέρου, όταν επέστρεφαν στο σχολείο, είχαν ελλείψεις στην παρακολούθηση των υπολοίπων μαθημάτων.
- ii. Σε κέντρα γλώσσας μερικής απασχόλησης, όπου γίνονταν μαθήματα της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (με μειονεκτήματα την μεταφορά των μαθητών και τον απαιτούμενο χρόνο).
- iii. Ειδικές τάξεις για τη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας σε άλλα σχολεία, όπου παρακολουθούσαν μαθητές κοντινών σχολείων.

Από το 1970 δημιουργήθηκαν τάξεις εκμάθησης της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στα σχολεία, είτε πλήρους είτε μερικής απασχόλησης ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Επιπροσθέτως, υπήρξαν και τα μαθήματα «διορθωτικής διδασκαλίας» σε μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες και «συνεργατικής διδασκαλίας», όπου οι μαθητές μπορούσαν να επαναλάβουν τα μαθήματα. Σε κάποιες εκπαιδευτικές περιφέρειες ο δάσκαλος υποστηριζόταν από δίγλωσσους εκπαιδευτικούς ή βοηθούς (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003). Τα πλεονεκτήματα αυτής της τακτικής είναι η συνύπαρξη των μεταναστών με γηγενείς μαθητές στη σχολική τάξη και η αλληλεπίδραση πολιτισμών, αλλά τα μειονεκτήματα είναι οι χαμηλές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών και η περιθωριοποίηση της μητρικής η διδασκαλία της οποίας γινόταν περιστασιακά και κυρίως σε εθελοντική βάση με ευθύνη των μεταναστευτικών οργανώσεων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011).

Το 1980 το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αντιρατσιστική παιδεία, επειδή ο ρατσισμός θεωρήθηκε μείζον πρόβλημα. Ακολούθησε περίοδος αντιπαραθέσεων αναφορικά με την αντιμετώπιση του ρατσισμού από την πολυπολιτισμική αγωγή ως προϊόν αρνητικών στάσεων ή άγνοιας, και όχι ως δομικό πρόβλημα που είναι σύμφυτο με τις κυρίαρχες δομές της κοινωνίας. Αργότερα, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται προς τους πολιτισμούς καταγωγής, χωρίς να επέλθει αλλαγή στην ομοιογενή πολιτισμικά κοινωνία (Μίλεση & Πασχαλιώρη 2003).

Αργότερα, το 1988 καθιερώθηκε το ενιαίο National Curriculum και το 1990, το Συμβούλιο για το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα έθεσε το ζήτημα της ισότητας ευκαιριών, ώστε οι μαθητές να διεκδικούν με ίσους όρους την κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Αν και σημειώθηκε αλλαγή αντιλήψεων¹¹ για τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών, και αφενός, σε θεωρητικό επίπεδο αναγνωρίστηκε η σημασία της μητρικής γλώσσας στην ενδυνάμωση της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλωσσικής προόδου των μεταναστών μαθητών, αφετέρου, το πολύ μικρό ποσοστό διδασκαλίας μητρικών γλωσσών στα κρατικά σχολεία αποδεικνύει ότι η διγλωσσία δεν προωθείται. Στις περισσότερες περιπτώσεις, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Fishman (1976), επικρατεί η μεταβατική διγλωσσία, όπου η μητρική διδάσκεται στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης, σε άλλες περιπτώσεις προωθείται η διγλωσσία του μονογλωσσικού αλφαριθμητισμού, όπου αναπτύσσονται μόνο οι προφορικές και ακουστικές δεξιότητες στη μητρική και σε λιγότερες περιπτώσεις ο μερικός διγλωσσικός αλφαριθμητισμός, όπου μόνο η λογοτεχνία και ιστορία διδάσκονται στη μητρική γλώσσα.

Το 1998 The Crick Report με τίτλο “Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools” και το 1999, The Macpherson Report τόνιζαν την επιτακτική ανάγκη της διδασκαλίας του μαθήματος της ιδιότητας του πολίτη με έμφαση στην κοινωνική και ηθική υπευθυνότητα, τη συμμετοχή του κοινωνικού συνόλου και τον πολιτικό γραμματισμό, για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και απώτερο στόχο την εξάλειψη του θεσμικού ρατσισμού σε όλες τις δομές. Έτσι, η εισαγωγή του μαθήματος της ιδιότητας του πολίτη στο σχολικό πρόγραμμα έγινε το 2000 ως προαιρετικό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και υποχρεωτικό για τη δευτεροβάθμια το 2002 (Figueroa 2012). Οι μελετητές πιστεύουν ότι το μάθημα έχει συνεισφέρει σημαντικά στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση της Αγγλίας και Ουαλίας (Jackson 2004) και ότι η εκπαίδευση βασισμένη στην ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν την απάντηση στο ρατσισμό και αποκλεισμό (Gundara 2012). Σύμφωνα με τον Gundara (2012:532), η σύγχρονη πρόκληση της ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής έγκειται στη διαχείριση της πρόκλησης, αφενός οι μαθητές να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα τους και αφετέρου να δημιουργηθούν οι συνθήκες

¹¹ Από τις συζητήσεις προέκυψε αλλαγή στον όρο «μητρική γλώσσα» ο οποίος αντικαταστάθηκε από τους όρους «πρώτη γλώσσα» (first language) και «γλώσσα της πατρίδας» (home language).

για το «ανήκειν» σε διαφορετικές ομάδες. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτική διαδικασία χαρακτηρίζεται «δημιουργική στιγμή», κατά την οποία η διαπολιτισμική και ενταξιακή εκπαίδευση αξιοποιούνται.

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που είχαν εφαρμοστεί τα τελευταία χρόνια είχαν επιδείξει την ευαισθητοποίησή τους στην πολιτισμική ετερότητα σε θεωρητικό επίπεδο, ωστόσο, στην πραγματικότητα δεν κατάφεραν να λύσουν τα προβλήματα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας και να εξαλείψουν τα ρατσιστικά στερεότυπα, τα οποία έπρεπε να αντιμετωπιστούν υπό το φόβο κοινωνικών αντιδράσεων. Με δεδομένο ότι η κρατική εκπαίδευση δεν παρέχει προγράμματα πλήρους διγλωσσικού αλφαριθμητισμού, ο οποίος θα έδινε τη δυνατότητα ισότιμης παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διδασκαλίας στους μετανάστες μαθητές, το 2007 επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος μετά την αναφορά του Ajegbo και των συνεργατών του (Ajegbo, Kiwan & Sharma 2007). Η αναφορά με τίτλο Curriculum Review: Diversity and Citizenship, παρουσιάζει μια διαφορετική οπτική αντιμετώπισης της ετερότητας. Με αφορμή τις τρομοκρατικές επιθέσεις του 2005, η αναφορά υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να διακατέχεται από την πεποίθηση ότι η ιδιότητα του πολίτη, με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που αυτό συνεπάγεται, ανήκει σε όλους και ότι πρέπει να προωθεί τη σημασία της ταυτότητας και ετερότητας για την αρμονική συνύπαρξη τους στη χώρα. Αυτό στην πράξη μεταφράζεται ως κατανόηση των δικαιωμάτων, αποδοχή των υποχρεώσεων και σεβασμό στη διαφορετικότητα. Οι αλλαγές που συστήνει για το αναλυτικό πρόγραμμα αφορούν στον εθνοκεντρικό του χαρακτήρα, ώστε να γίνει πιο ευέλικτο και να υπάρχει ισότητα ευκαιριών προς όλους τους μαθητές και βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων. Ωστόσο, οι προτάσεις της αναφοράς συζητήθηκαν και δημιουργήθηκαν ερωτήματα σχετικά με την εφαρμογή τους στην πράξη, αφού η εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη δεν είναι υποχρεωτικό μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Race 2012). Βάσει αυτής της αναφοράς, όμως, τροχοδρομήθηκε διαδικασία αλλαγών.

Συγκριτικές μελέτες το 2008 (Intercultural education in schools. A comparative study, Brussels) έδειξαν ότι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική έχει σημειώσει κάποια σχετική πρόοδο και παρέχει ως ένα βαθμό τη δυνατότητα διδασκαλίας του πολιτισμού και θρησκείας των χωρών προέλευσης και σε μικρότερο βαθμό της

μητρικής γλώσσας. Ωστόσο, η έμφαση δίνεται στη διδασκαλία της αγγλικής και οι μητρικές γλώσσες των μεταναστών αγνοούνται. Γενικότερα, εντοπίστηκε κενό μεταξύ των θεωριών και των πρακτικών της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα.

Πρόσφατες μελέτες εκτιμούν ότι η πολυπολιτισμικότητα επαναξιολογείται και ερωτήματα πρακτικά και θεωρητικά παραμένουν άλυτα σε μια κοινωνία που νιώθει ότι απειλείται η «Βρετανικότητά» της (Britishness)¹² και αγωνιά για το ρόλο της στην παγκοσμιοποίηση (Ashroft & Bevir 2017). Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των προτεινόμενων παρεμβάσεων αναμένεται για τον καλύτερο σχεδιασμό μελλοντικών μέτρων.

¹² Το 2000 δημοσιεύθηκε η έκθεση 'The Parekh Report' η οποία ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων επειδή σχολιάστηκε ότι η «Βρετανικότητα» (Britishness) είναι ρατσιστικός υπαινιγμός αφού συνδέεται με τους λευκούς οι οποίοι είναι λίγοι στη Βρετανία (Menski 2002) σε αντίθεση με την πλειοψηφία.

4.Συγκριτική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και Αγγλία

Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάζονται κριτικά και συγκρίνονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές της Ελλάδας και Αγγλίας υπό το πρίσμα των διαπολιτισμικών αρχών:

- αρχικά, διερευνούμε κριτικά το Γενικό Μέρος στα Αναλυτικά Προγράμματα των δύο χωρών (Δ.Ε.Π.Π.Σ 2003 και στο The National Curriculum της Αγγλίας 2013)
- εξετάζουμε την ισότητα ευκαιριών και τη γλωσσική πολιτική που παρέχουν στους μαθητές οι δύο χώρες,
- εντοπίζουμε τις κυριότερες ομοιότητες και διαφορές στις εκπαιδευτικές πολιτικές των δύο χωρών,
- αναζητούμε την αιτιολόγηση των διαφορών,

Γενικότερα, διερευνούμε αν τελικά στην πράξη, ανεξάρτητα από τη διαπολιτισμική ρητορική, όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα και αν προωθούνται ή υποβαθμίζονται οι μητρικές γλώσσες.

4.1.Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών Ελλάδας και Αγγλίας. Συγκριτική προσέγγιση

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών εκφράζουν συγκεκριμένες πολιτικές και ιδεολογικές προθέσεις (Φλουρής & Πασσιάς 2004). Για αυτό το λόγο, προσεγγίζουμε ερευνητικά τα αναλυτικά προγράμματα των δύο χωρών, για να εντοπίσουμε αναφορές της ευρωπαϊκής και διαπολιτισμικής διάστασης, αναφορές στην ισότητα ευκαιριών και τη γλωσσική πολιτική στην εκπαίδευση των δύο χωρών. Ειδικότερα, επιχειρούμε παρακάτω μια ανάλυση, όχι με απόλυτα αυστηρό τρόπο, του περιεχομένου του Γενικού Μέρους του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. του 2003, (σελ.2-13), και από την εισαγωγή του The National Curriculum της Αγγλίας του 2013 τις ενότητες 2, 4 (Inclusion), ώστε να εντοπιστούν οι προαναφερόμενες αναφορές. Άξονες-μονάδες ανάλυσης είναι:

A.Οι τρεις διαστάσεις που ορίζονται στη μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Integrating Immigrant Children into Schools in Europe (Eurydice, 2004, The

Intercultural Approach at School, chapter 6:57), και αφορά στη σύγκριση των στόχων των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών:

1.Η εξοικείωση με την πολιτισμική ποικιλότητα με σκοπό την ανάπτυξη των αξιών του σεβασμού και ανεκτικότητας στους μαθητές ενάντια στο ρατσισμό και ξενοφοβία.

Η εξοικείωση με την πολιτισμική ποικιλότητα διερευνήθηκε με άξονες ανάλυσης τις τέσσερις βασικές αρχές του Helmut Essinger (1988:58-72, 1991:21-32), επειδή συμπεκνώνουν τη μέχρι σήμερα κατασταλαγμένη γνώση και τα πορίσματα του επιστημονικού διαλόγου σχετικά με το ζήτημα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον (Νικολάου 2013)

1α.Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση

1β.Εκπαίδευση για αλληλεγγύη

1γ.Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό

1δ.Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και των προκαταλήψεων.

2.Η ευρωπαϊκή διάσταση, η οποία ενδυναμώνει την ευρωπαϊκή ταυτότητα των μαθητών μέσα από γνώσεις σχετικά με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ευρωπαϊκών λαών, την ιστορία τους και τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η χώρα στην Ευρωπαϊκή Ήπειρο.

3.Η διεθνιστική διάσταση, η οποία διατείνεται ότι μέσα από τη μελέτη των κοινωνικοοικονομικών και ιστορικών διακυμάνσεων στις σχέσεις των κρατών ενισχύεται η κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στο ιστορικό και κοινωνικό συγκείμενο της.

B. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, η κατάκτηση της οποίας κρίνεται απαραίτητη για τους μελλοντικούς πολίτες του 21ου αιώνα, για να μπορούν να διαπραγματευθούν στην πολυπολιτισμική παγκόσμια σκηνή, αλλιώς θα διακυβεύεται η ίδια η επιβίωση του έθνους (Banks 2004).

Αναζητήθηκαν λοιπόν, προτάσεις και παράγραφοι, όπου υπάρχουν οι σχετικές αναφορές:

A.1.Εξοικείωση με την πολιτισμική ποικιλότητα

1.α.Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση.

«Η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας(σελ.3,5)».

«Ιδιαίτερα για τους μαθητές με αναπηρίες[...]απαιτείται[...]η υλοποίηση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα τους[...]και εξειδικευμένη βοήθεια για την παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος, ανάλογα με το εμπόδιο που αντιμετωπίζουν[...]».

«[...]ο σχεδιασμός για την εκπαίδευση οφείλει να είναι ενιαίος για όλες τις ομάδες των μαθητών»(σελ.7).

1.β.Εκπαίδευση για αλληλεγγύη.

«[...]επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και[...]κοινωνική ένταξη(σελ.2)».

«Αντιμέτωπιση κοινωνικού αποκλεισμού και κάθε μορφής κοινωνικής παθογένειας».

«Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης αποτελεί βασική αρχή της δημοκρατικής κοινωνίας, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ισότητα[...]πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για αυτούς που ανήκουν σε «μειονότητες»,[...]για τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να προστατεύονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανεργία. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιόμορφες διαδικασίες και συμπεριφορές(σελ.3)».

«Με την ιδέα της ελευθερίας συνδέεται η ανάπτυξη της υπευθυνότητας του μαθητή ως [...]ενεργού πολίτη,[...]συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος και στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης».

«Διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών(σελ.7)».

1.γ.Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό.

«Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας(σελ.2)».

«Το σχολείο[...]αποτελεί χώρο υποδειγματικής εφαρμογής των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως[...]σεβασμός στον άλλο, διασφάλιση της αξιοπρέπειας[...], ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση, ελευθερία σκέψης κι έκφρασης, η συμμετοχή και η συνεργασία. Η εκπαιδευτική διαδικασία σε όλο της το φάσμα πρέπει να συνιστά εφαρμογή του άρθρου 1 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού[...]και να διασφαλίζεται[...]το συμφέρον του παιδιού(σελ.5)».

«Η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας(σελ.3)».

«Για την επίτευξη, επομένως, αρμονικής κοινωνικής ένταξης και συμβίωσης, είναι απαραίτητο κάθε άτομο να μάθει να συμβιώνει με τους άλλους, σεβόμενο τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους. Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να διατηρεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής. Εξάλλου, αποτελεί θέση όλων των χωρών της Ε.Ε. η προστασία της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας της εθνικής εκπαίδευσης και η αποδοχή των εθνικών ποικιλομορφιών και, συνεπώς, των στοιχείων εκείνων, τα οποία συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή-αυριανού-πολίτη». 4

1.δ.Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και των προκαταλήψεων.

«Γι' αυτό πρέπει να ελαχιστοποιηθεί αφενός το πιθανό ενδεχόμενο της επιβολής μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου η ενίσχυση φαινομένων ξеноφοβίας και ρατσισμού(σελ.2)».

«[...]προσωπικότητα χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις(σελ.2)».

«Με την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης οι μαθητές μπορούν να προσεγγίζουν με σεβασμό και χωρίς προκαταλήψεις, στερεότυπα και φανατισμούς, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και παραδόσεις [...]των άλλων(σελ.5)».

«Το δημοκρατικό πολίτευμα μπορεί να θεωρηθεί ως σύστημα το οποίο λειτουργεί σύμφωνα με ορισμένες διαδικασίες, που επενεργούν ως ρυθμιστικοί παράγοντες, με τη συμβολή των οποίων συντίθενται διαφορετικές απόψεις, αποτρέπονται βίαιες συγκρούσεις και,[...] προωθείται το κοινό συμφέρον. Έτσι, η κατανόηση της έννοιας του συστήματος, σε συνδυασμό με αυτές της μεταβολής και της αλληλεπίδρασης, συμβάλλει θετικά στην κατανόηση της λειτουργίας της δημοκρατίας και προσφέρει τη δυνατότητα καλλιέργειας της υπευθυνότητας των μαθητών, ως αυριανών ενεργών πολιτών(σελ.6)».

2.Η ευρωπαϊκή διάσταση:

«Η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας(σελ.2,5)».

«Η χώρα μας, ως[...]μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, [...]προωθεί την ανάπτυξη[...] μέσα από την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς. Η πραγματικότητα αυτή επιβάλλει στον πολίτη [...]να σέβεται την πολιτισμική ετερότητα των συμπολιτών του, ώστε να ζουν αρμονικά σε περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας(σελ.4)».

«[...]η καλλιέργεια π.χ. της εθνικής συνείδησης προϋποθέτει ότι οι μαθητές[...]ενστερνίζονται την αξία της εθνικής ανεξαρτησίας, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το ίδιο δικαίωμα σε όλους τους λαούς,[...]της διεθνούς ειρήνης, της ασφάλειας και της συνεργασίας(σελ.5)»

«...όπως συμβαίνει με τις άλλες ευρωπαϊκές κοινωνίες, η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας μεταβάλλεται συνεχώς, εμπλουτιζόμενη με άτομα και φορείς διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων, με αποτέλεσμα την αύξηση της πολιτισμικής ποικιλότητας, κατάσταση που μπορεί να θεωρηθεί υγιής υπό το πρίσμα της αναζωογόνησης των κυρίαρχων παραδόσεων(σελ.4)».

«Η αφομοίωση εκ μέρους των μαθητών αυτής της αντίληψης περί συστήματος, εκτός των άλλων, μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση και εμβάθυνση συγκεκριμένων αξιών της εκπαίδευσης όπως π.χ. της εθνικής ανεξαρτησίας, της ζωής, του περιβάλλοντος, της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης κ.ά. Έτσι, για παράδειγμα θα γίνει κατανοητό ότι τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ύπαρξη του έθνους αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επομένως και η εθνική ενότητα, η οποία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εθνική ανεξαρτησία, θα πρέπει να οικοδομείται στη

*βάση της αρμονικής αλληλεπίδρασης αυτών των στοιχείων, είτε πρόκειται για κοινωνικές ομάδες είτε για θεσμούς είτε για ιδέες. Επίσης, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το σύστημα «ελληνικό έθνος» λειτουργεί σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα «συστήματα των άλλων εθνών» και θα πρέπει να επιδιώκεται ώστε αυτή η αλληλεπίδραση να είναι αμοιβαία επωφελής. Ως μορφές αλληλεπίδρασης εννοούνται οι κάθε είδους σχέσεις και ανταλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο».*⁶

*«Η μάθηση συντελείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο με μια διαδικασία διαρκούς αλληλεπίδρασης».*¹⁰

3.Η διεθνιστική διάσταση

«Τα φαινόμενα διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών (σελ.2)».

«Η ελαχιστοποίηση των αποστάσεων και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, με τις νέες δυνατότητες επικοινωνίας και ανταλλαγής πολιτιστικών αγαθών, εντάσσει τα άτομα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον(σελ.4)».

Β.Ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής δεξιότητας

«Για την ομαλή κοινωνική ένταξη κάθε ατόμου απαιτείται η ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας με το κοινωνικό του περιβάλλον, τόσο μέσα από τη γνώση της μητρικής του γλώσσας, αλλά και άλλων γλωσσών, όσο και μέσα από την ενημέρωση του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων. Απαραίτητη είναι, επίσης, η ανάπτυξη της ικανότητας κάθε ατόμου να εργάζεται σε ομάδες και να αξιοποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες του για την επίτευξη συλλογικών στόχων(σελ.4)».

«Η κατάσταση αυτή απαιτεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής όλων στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις (σελ.4)».

Επιχειρήθηκε παρόμοια συγκριτική μελέτη των θεσμικών οδηγιών (statutory guidance) του “National Curriculum” της Αγγλίας, θεσμοθετημένο στις 11/9/2013 και τελευταία ανανέωση το 2/12/2014, key stage 1(5-7 χρονών) and key stage 2 (7-11 χρονών), κατά τον ίδιο τρόπο με το ελληνικό Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. Εντοπίσαμε την ενότητα 2 και 4 με τίτλο: The school curriculum in England και Inclusion (ένταξη) αντίστοιχα, τα οποία περιλαμβάνουν στοιχεία διαπολιτισμικών αρχών με τη μορφή οδηγιών προς τον εκπαιδευτικό. Πρέπει να επισημανθεί ότι εντοπίσαμε και το Statutory inclusion statement το οποίο συνόδευε το National curriculum της Αγγλίας του 1999 και το οποίο περιλάμβανε περισσότερες πληροφορίες ένταξης. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι δεν βρέθηκε ανανεωμένη έκδοση.

A.1.Εξοικείωση με την πολιτισμική ποικιλότητα:

1.α.Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση

4.1.«Οι δάσκαλοι έχουν ακόμη μεγαλύτερη υποχρέωση να σχεδιάζουν μαθήματα για τους μαθητές οι οποίοι έχουν προηγούμενα επίπεδα χαμηλής επίδοσης ή προέρχονται από μειονεκτούμενα περιβάλλοντα. *They have an even greater obligation to plan lessons for pupils who have low levels of prior attainment or come from disadvantaged backgrounds (4.1)*».

«Παρατηρώντας την πρόοδο των μαθητών θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την ηλικία των μαθητών, τη χρονική διάρκεια παραμονής στη χώρα, προηγούμενο εκπαιδευτικό υπόβαθρο και την ικανότητα τους σε άλλες γλώσσες. *Monitoring of progress should take account of the pupil's age, length of time in this country, previous educational experience and ability in other languages (4.5)*».

«Η ικανότητα των μαθητών, για τους οποίους η αγγλική είναι επιπρόσθετη γλώσσα για να συμμετέχουν στο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ίσως να ξεπερνά την ικανότητα επικοινωνίας που έχουν αναπτύξει στην Αγγλική. *The ability of pupils for whom English is an additional language to take part in the national curriculum may be in advance of their communication skills in English (4.6)*». (Γι αυτό) «Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν μαθησιακές ευκαιρίες, για να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τη γνώση της Αγγλικής και θα πρέπει να έχουν σαν στόχο να παρέχουν τη βοήθεια την οποία οι μαθητές χρειάζονται, για να συμμετέχουν σε όλα τα μαθήματα. *Teachers should plan teaching opportunities to help pupils develop their*

English and should aim to provide the support pupils need to take part in all subjects (4.6)».

1.β.Εκπαίδευση για αλληλεγγύη

«Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και να ξεπερνούν ενδεχόμενα εμπόδια και δυσκολίες των μαθητών σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Responding to pupils' needs and overcoming potential barriers for individuals and groups of pupils (4.2)».

«Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, επίσης, να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των μαθητών τους των οποίων η πρώτη γλώσσα δεν είναι τα αγγλικά. Teachers must also take account of the needs of pupils whose first language is not English (4.5) ».

«Με τη σωστή διδασκαλία, η οποία αναγνωρίζει και προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, πολλοί ανάπηροι μαθητές, ίσως, χρειαστούν μικρή βοήθεια από πρόσθετες πηγές πέρα από τα βοηθήματα τα οποία χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους. With the right teaching, that recognises their individual needs, many disabled pupils may have little need for additional resources beyond the aids which they use as part of their daily life (4.4)».

1.γ.Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό

«(Το αναλυτικό πρόγραμμα) προάγει την πνευματική, ηθική, πολιτισμική, ψυχική και φυσική ανάπτυξη των μαθητών στο σχολείο και την κοινωνία. (A curriculum) promotes the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at school and of society (2.1)

«Μεγάλος αριθμός μαθητών χρήζει ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, πολλοί εκ των οποίων έχουν και αναπηρίες. A wide range of pupils have special educational needs; many of whom also have disabilities. Τα μαθήματα θα πρέπει να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλίζεται ότι δεν υπάρχουν εμπόδια στην πρόσληψη γνώσης από τους μαθητές. Lessons should be planned to ensure that there are no barriers to every pupil achieving. Σε πολλές περιπτώσεις, η οργάνωση των μαθημάτων θα πρέπει να είναι δομημένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποβλέπει στην παρακολούθηση και μελέτη όλων των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος εκ μέρους των συγκεκριμένων

μαθητών. *In many cases, such planning will mean that these pupils will be able to study the full national curriculum (4.3.)».*

1.δ.Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και των προκαταλήψεων

«Οι δάσκαλοι ασκώντας τα καθήκοντα τους θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τη νομοθεσία των ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές η οποία περιλαμβάνει θέματα που αφορούν τη φυλή, αναπηρία, φύλο, θρησκεία ή πίστη, σεξουαλική προτίμηση, εγκυμοσύνη και μητρότητα, προσδιορισμό φύλου. Teachers should take account of their duties under equal opportunities legislation that covers race, disability, sex, religion or belief, sexual orientation, pregnancy and maternity, and gender reassignment (4.2)».

2.Η ευρωπαϊκή διάσταση

Καμία αναφορά

3.Η διεθνιστική διάσταση

Καμία αναφορά

Β.Ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής δεξιότητας

Καμία αναφορά

Αξιολογώντας τα συγκριτικά αποτελέσματα, διαπιστώνουμε ότι:

Στο αγγλικό αναλυτικό πρόγραμμα, στην εισαγωγή (ενότητα 2 και 4):

- δεν αναφέρεται πουθενά η λέξη ‘πολυπολιτισμική’ κοινωνία και ‘πολυπολιτισμικότητα’
- δεν γίνεται αναφορά στην ευρωπαϊκή ταυτότητα, τη διεθνιστική διάσταση της εκπαίδευσης και στην επικοινωνιακή διαπολιτισμική δεξιότητα

- εγείρονται ερωτήματα αναφορικά με τον εντοπισμό σύντομων οδηγιών προς το δάσκαλο για την ένταξη των μαθητών
- δεν αναφέρεται η αλληλεπίδραση των μαθητών με τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις, ώστε να παρέχουν σε όλους τους μαθητές τα μέσα να εκφραστούν, να προβάλλουν το δικό τους πολιτισμό και να έχουν τη θεσμική στήριξη στην ελεύθερη αναζήτηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας
- η αναφορά για την «πολιτισμική ανάπτυξη» των μαθητών είναι γενικόλογη και δεν διευκρινίζεται, αν πρόκειται για την ανάπτυξη του ιδιαίτερου πολιτισμού των μαθητών
- αναφέρεται η προσπάθεια βελτίωσης της γνώσης της αγγλικής γλώσσας και δεν υπάρχει αναφορά για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και των πολιτισμών των μαθητών
- δεν υπάρχει αναφορά στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων
- θα χαρακτηρίζαμε την έκφραση λιτή και λακωνική, ωστόσο, σε αρκετά σημεία απαιτείται διεξοδικότερη διατύπωση
- αποδεικνύεται η ισχυρή επιρροή της Προτεσταντικής Εκκλησίας στην αναφορά για την καθημερινή προσευχή και υποχρεωτική θρησκευτική εκπαίδευση (εκτός μαθητών που έχουν απαλλαγή λόγω διαφορετικών θρησκευτικών αντιλήψεων) κάτι που δε συνάδει με την πολυπολιτισμικότητα της χώρας

Στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα (γενικό μέρος):

- εντοπίστηκαν συνεχείς επαναλήψεις στόχων
- οι αρχές της διαπολιτισμικής και ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής διαπολιτισμικής δεξιότητας αναφέρονται στο σύνολο των στόχων, σε αντίθεση με τα ευρήματα στο αγγλικό αναλυτικό
- θα το χαρακτηρίζαμε ως «ο ύμνος των διαπολιτισμικών αρχών», επειδή υπερασπίζεται με σαφήνεια την ενίσχυση και αποδοχή της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας και ετερότητας, ώστε μέσω αλληλεπίδρασης να αμβλυνθούν οι κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις

Τα αναλυτικά προγράμματα και των δύο χωρών (εισαγωγικό-γενικό μέρος):

- υπόσχονται ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου φύλου, φυλής, θρησκείας, πολιτισμικών ή γλωσσικών περιβαλλόντων, κατάστασης υγείας.
- προτρέπουν την ισότητα μεταχείρισης των μαθητών και την αποφυγή ανισοτήτων
- απορρίπτουν την κοινωνική ανισότητα και δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση μαθητών από μειονεκτούμενα περιβάλλοντα.
- προτείνουν ανάδειξη των ενδιαφερόντων των μαθητών και του μαθησιακού τους στυλ
- τονίζουν την κατάργηση των εμποδίων στην πρόσβαση των παρεχόμενων ευκαιριών μάθησης και τη δυνατότητα συμμετοχής όλων στη μαθησιακή διαδικασία
- προτείνουν τη δίκαιη και κατάλληλη αξιολόγηση των μαθητών και, επομένως, διασφαλίζουν την ισότητα στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τη σχολική επιτυχία των μαθητών
- επιδιώκουν την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή για την κοινωνική του ένταξη (αν και στο αγγλικό αναλυτικό δεν αναφέρεται με σαφήνεια η επιδίωξη διαπολιτισμικής προσωπικότητας)

Αξιολογώντας τους προαναφερθέντες σχολιασμούς:

Στην εισαγωγή του αγγλικού Αναλυτικού Προγράμματος, η κατάταξη των στοιχείων στις μονάδες ανάλυσης κρίνεται προβληματική, επειδή ο λιτός τρόπος παρουσίασης των αναφορών δυσκόλευε την διάκριση. Αξίζει να αναφερθεί ότι η αναζήτηση πλουραλιστικών-πολυπολιτισμικών αρχών ήταν το έναυσμα για την αρχική διερεύνηση, αλλά το αποτέλεσμα κρίνεται απογοητευτικό, επειδή δεν υπάρχουν αναφορές ισοτιμίας πολιτισμών, αλληλεπίδρασης και προώθησης των άλλων πολιτισμών και μητρικών γλωσσών. Οι παραπάνω αναφορές παρέχουν πλαίσιο προβληματισμού για τον εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του αναλυτικού προγράμματος. Από τις προτάσεις που εντοπίστηκαν, εύλογα συμπεραίνουμε ότι η έμφαση δίνεται στην κοινωνική συνοχή, στην ενσωμάτωση, στην ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή για την καλύτερη κοινωνική ένταξη. Συνεπώς, είναι σαφές ότι η εκπαίδευση αναδεικνύεται μηχανισμός κοινωνικής προσαρμογής, μετάδοσης γνώσεων και διαμόρφωσης αξιών, κάτι που προκαλεί ερωτηματικά για την πολιτισμική συνύπαρξη χωρίς ισχυρούς δεσμούς αλληλεπίδρασης που θα έπρεπε να

αναπτύσσονται στο σχολείο. Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, συμπεραίνουμε ότι η πολιτική βούληση για την υιοθέτηση πλουραλιστικής-πολυπολιτισμικής προσέγγισης στις έγγραφες διακηρύξεις δεν είναι τόσο ισχυρή.

Ένα σημείο που πρέπει να επισημάνουμε είναι ότι, αν και δε βρέθηκαν στοιχεία ενδυνάμωσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας και αξιών στην εισαγωγή του αγγλικού αναλυτικού, ωστόσο, αυτά έχουν εντοπιστεί σε αναλύσεις για το μάθημα της γλώσσας στο key stage 3-4 (Καπραβέλου 2007), συνεπώς, αυτές οι δεξιότητες αναπτύσσονται αργότερα. Ένα άλλο χαρακτηριστικό στοιχείο είναι ότι δεν αναφέρεται η λέξη ‘πολυπολιτισμικός.’ Πρέπει να επισημανθεί ότι όταν η επιτροπή για το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγγλίας κατέθεσε μια αναφορά μαζί με το National Curriculum η οποία περιλάμβανε πολυπολιτισμικά και αντι-ρατσιστικά θέματα (Queen’s University), η επιτροπή επικρίθηκε σφοδρά, με αποτέλεσμα να την αποσύρει και να υπάρξει πολιτικός σχολιασμός ότι δεν θα γίνουν αναφορές στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Allemann-Ghionda et al. 2008). Το κενό αυτό το καλύπτει το μάθημα (citizenship) της ιδιότητας του πολίτη, το οποίο θεωρήθηκε ότι θα αντικαταστήσει θέματα πολιτισμικών διαφορών και ρατσισμού, αλλά διδάσκεται στα επίπεδα 3, 4, και πολλοί μαθητές δεν το αντιμετωπίζουν με την πρέπουσα σημασία.

Γενικότερα, οι μελετητές εκφράζουν την άποψη ότι το αναλυτικό πρόγραμμα της Αγγλίας θεωρείται αναχρονιστικό και πρέπει να αναθεωρηθεί, για να αντικατοπτρίζει την πολυπολιτισμικότητα της Βρετανίας (Queen’s University).

Όσον αφορά το γενικό μέρος του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. γίνεται σαφές ότι οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμποτίζουν ολόκληρο το αναλυτικό πρόγραμμα με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Είναι, λοιπόν, σημείο διερεύνησης αν και σε ποιο βαθμό τα διδακτικά εγχειρίδια και η διδακτική διαδικασία επιτρέπουν και ενθαρρύνουν στην πράξη τις παραπάνω θεωρητικές αρχές. Ωστόσο, σύμφωνα με μελέτες, υπάρχει, και είναι σαφές, μια δυσκολία μετουσίωσης του επιστημονικού παιδαγωγικού λόγου σε καθημερινή διδακτική πράξη (Νικολάου 2013).

4.2.Ισότητα ευκαιριών και γλωσσική πολιτική στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας και της Αγγλίας. Κριτική προσέγγιση

Μελετώντας την εκπαιδευτική πολιτική των δύο χωρών επιχειρήθηκε η συγκριτική εξέταση τους με κριτήρια:

- Την ισότητα ευκαιριών προς όλους τους μαθητές, στις τρεις διαστάσεις της ισότητας (πρόσβασης, ολοκλήρωσης των βαθμίδων και πρόσβασης στον εργασιακό τομέα) (Πολυδωρίδη-Κοντογιαννοπούλου 1995:148-149 στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003:39) και σύμφωνα με τους παράγοντες του Rex (1987:2-3), οι οποίοι προαναφέρθηκαν (1.7.).

- Τη μορφή της δίγλωσσης εκπαίδευσης, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Fishman (1976:24-26 στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003:22-23, 2011:179-180)

Α.Μεταβατική δίγλωσσία: «η μητρική γλώσσα διδάσκεται τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης και σταδιακά μειώνεται, όσο το παιδί αποκτά επάρκεια στην κύρια γλώσσα»

Β.Δίγλωσσία μονογλωσσικού αλφαριθμητισμού: «προωθεί τις προφορικές και ακουστικές δεξιότητες και στις δύο γλώσσες αλλά την ανάγνωση και τη γραφή μόνο στην κύρια»

Γ.Δίγλωσσία δίγλωσσικού αλφαριθμητισμού: «προωθεί την ανάγνωση και τη γραφή και στις δύο γλώσσες» και διακρίνεται σε

α.Μερικό δίγλωσσικό αλφαριθμητισμό: «η λογοτεχνία, ιστορία και πολιτισμός διδάσκονται στη μητρική και τα άλλα μαθήματα στην κύρια γλώσσα»

β. Πλήρη δίγλωσσικό αλφαριθμητισμό: «διδάσκονται ισότιμα και οι δύο γλώσσες σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος»

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας: στην πράξη, δεν εντάσσει ομαλά και αποτελεσματικά την πλειοψηφία των μεταναστών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά τους οδηγεί στην αφομοίωση, αφού τα εκπαιδευτικά μέτρα δεν προωθούν την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας των μαθητών και συνεπώς η ισοτιμία των πολιτισμών αγνοείται. Όμως, αυτά τα δεδομένα έρχονται σε αντίφαση με τις θεωρητικές διακηρύξεις των διαπολιτισμικών αρχών τις οποίες η Ελλάδα έχει υιοθετήσει στην εισαγωγή του αναλυτικού προγράμματος της.

1.Όσον αφορά την **ισότητα ευκαιριών**:

- **πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα:** τα παιδιά των μεταναστών βιώνουν διαφορετικές και άνισες συνθήκες. Οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μεταναστών μαθητών διαφέρουν από των συνομήλικων γηγενών λόγω του διαφορετικού οικογενειακού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, των γλωσσικών προβλημάτων, των προκαταλήψεων και των ρατσιστικών διακρίσεων.
- **στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ολοκλήρωσης των βαθμίδων:** θα μπορούσαμε να την χαρακτηρίσουμε ανεπιτυχή. Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών υπολείπονται από των γηγενών και είναι σαφές ότι η επάρκεια της ελληνικής γλώσσας είναι ένας σημαντικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας. Η ισότιμη συμμετοχή προϋποθέτει την ίδια πρόσληψη γνώσεων από όλους τους μαθητές σε όλες τις βαθμίδες, κάτι δεν μπορεί να επιτευχθεί εξαιτίας των γλωσσικών προβλημάτων. Η φοίτηση τους χαρακτηρίζεται από άνισες προϋποθέσεις επειδή το μορφωτικό τους υπόβαθρο θεωρείται «ελλειμματικό» και αγνοείται η πολιτισμική και γλωσσική τους ταυτότητα.
- **πρόσβασης στον κοινωνικό και επαγγελματικό τομέα:** τις περισσότερες φορές ο εκπαιδευτικός «αποκλεισμός» των μαθητών οδηγεί αναπόφευκτα στη σχολική αποτυχία, τα μεγάλα ποσοστά διαρροής και αργότερα τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Ειδικότερα, οι μαθησιακές δυσκολίες συνεπάγονται ψυχοκοινωνικές δυσκολίες προσαρμογής και επιπτώσεις στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους.

Όσον αφορά τους **παράγοντες του Rex:**

- **η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας** εφαρμόζεται σε περιορισμένο βαθμό, παρά τις θεσμικές διατάξεις, και με πρωτοβουλία των εθνοπολιτισμικών ομάδων ή των ΜΚΟ. Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι η έλλειψη διάθεσης πόρων συνευθύνεται για την αδιαφορία προς τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών, την παραγωγή σχετικού διδακτικού υλικού και τη δημιουργία κέντρων διδασκαλίας γλωσσών
- **η γλώσσα της χώρας υποδοχής** διδάσκεται τις περισσότερες φορές ως δεύτερη γλώσσα (στις τάξεις υποδοχής και στα φροντιστηριακά τμήματα), ωστόσο, αμφισβητείται η επαρκής της γνώση, ώστε να διασφαλίζεται η πρόοδος στα υπόλοιπα μαθήματα
- **η ιστορία και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης** αγνοείται, δεν περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα και συνεπώς εκλαμβάνονται ως

υποδεέστερα σε σχέση με τον δεσπόζοντα πολιτισμό. Ωστόσο, ακόμη και όταν γίνονται αναφορές, έχουν τη μορφή φολκλορικών επιδείξεων.

• **η εξάλειψη στοιχείων που υποβιβάζουν τον πολιτισμό των μεταναστών** και είναι κατάλοιπα παλαιότερων ιστορικών περιόδων, συζητείται από θεσμικούς παράγοντες στη σημερινή εποχή, αλλά η αποδόμηση ιστορικών γεγονότων που αποτελούσαν για χρόνια το ενοποιητικό στοιχείο του κράτους-έθνους, χαρακτηρίζεται δύσκολη έως αδύνατη προς το παρόν.

2.Όσον αφορά τη **γλωσσική πολιτική**, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Fishman, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι σε περιορισμένο βαθμό και σε μερικά σχολεία, εφαρμόζεται ο μερικός διγλωσσικός αλφαριθμητισμός, αλλά η εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων μεταβατικής διγλωσσίας σε μεγαλύτερη εμβέλεια κρίνεται ανεπιτυχής.

Το παραπάνω αξιολογικό πλαίσιο καταδεικνύει τις ισχυρές αφομοιωτικές τάσεις και το μονογλωσσικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο πολιτισμικός και γλωσσικός πλούτος των χωρών προέλευσης δεν αναδεικνύεται και ως αποτέλεσμα, οι γηγενείς μαθητές δεν ενημερώνονται για την ψυχοσύνθεση και την πολιτισμική ταυτότητα των μεταναστών, ώστε να ξεπεράσουν τα ρατσιστικά στερεότυπα που ίσως είχαν αναπτύξει από την παρουσία τους. Στο πλαίσιο αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν εφαρμόζονται στην πράξη και το αποτέλεσμα είναι η όξυνση των διακρίσεων, η ξеноφοβία και οι ρατσιστικές εκδηλώσεις στα σχολεία και την ευρύτερη κοινωνία. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, η εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών και θεσμικές αλλαγές, ώστε να επιτευχθεί αλλαγή στις αντιλήψεις και στον τρόπο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, κρίνονται επιτακτικές.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας, στην πράξη, δεν εντάσσει ομαλά και αποτελεσματικά την πλειοψηφία των μεταναστών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά τους οδηγεί στην αφομοίωση, αφού τα εκπαιδευτικά μέτρα εξαίρουν τον αγγλικό ηγεμονικό πολιτισμό και γλώσσα. Αν και σε θεωρητικό επίπεδο έχει υιοθετήσει προσεγγίσεις με κύριο στόχο τη μείωση των ρατσιστικών διακρίσεων και κοινωνικών ανισοτήτων, σε πρακτικό επίπεδο παρουσιάζει αρκετές αδυναμίες. Μία από αυτές είναι η ιδιορρυθμία της αγγλικής εκπαίδευσης, η οποία έγκειται στο

ότι δεν παρέχεται ισότητα ευκαιριών ή γλωσσική πολιτική κατά τον ίδιο τρόπο σε όλα τα κρατικά σχολεία και στον ίδιο βαθμό, επειδή οι αποφάσεις λαμβάνονται σε τοπικό επίπεδο και οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές υιοθετούν διαφορετικές πολιτικές ανάλογα με τον αριθμό των μεταναστών στην περιοχή και κυρίως τους πολιτικούς στόχους που εξυπηρετούν.

1.Όσον αφορά την **ισότητα ευκαιριών**:

- πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα:** τα σοβαρά γλωσσικά προβλήματα των μεταναστών, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο και τα ρατσιστικά στερεότυπα εκ των προτέρων δημιουργούν άνισες συνθήκες στην εισαγωγή των μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ολοκλήρωσης των βαθμίδων:** αποδεικνύεται ότι η έλλειψη μέτρων για την ισότητα συμμετοχής των μεταναστών μαθητών ευθύνονται για τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και την διαρροή των μαθητών. Αν και συστάθηκε Συμβουλευτική Ομάδα για τη Βελτίωση της Σχολικής Επιτυχίας των μαθητών των εθνικών μειονοτήτων (με κύριο μέλημα την ανάπτυξη μεθοδολογίας για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και την εξάλειψη «φυλετικών» διακρίσεων), οι σχετικές έρευνες αναφέρουν ότι τα μέτρα κρίνονται αναποτελεσματικά, οι φυλετικές έκδηλες ή άδηλες διακρίσεις, ταξικοί, θρησκευτικοί ή εθνικοί διαχωρισμοί συντηρούνται με αποτέλεσμα την ανισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες.
- πρόσβασης στον κοινωνικό και επαγγελματικό τομέα:** οι μαθησιακές δυσκολίες και τα ποσοστά διαρροής ευνοούν το χαμηλό επίπεδο ακαδημαϊκής επιτυχίας με συνέπεια τον κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών. Ωστόσο, πολλές φορές καταγράφεται η καταξίωση πολλών μεταναστών μαθητών στον κοινωνικό και εργασιακό χώρο και κυρίως της δεύτερης ή τρίτης γενιάς.

Όσον αφορά τους **παράγοντες του Rex**:

- η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας** γίνεται περιστασιακά και όχι σε όλες τις τάξεις και βαθμίδες. Στα κρατικά σχολεία δεν λειτουργεί κανένα καθαρά δίγλωσσο πρόγραμμα και το ποσοστό των αλλοδαπών που μαθαίνουν τη γλώσσα δεν είναι το επιθυμητό. Επιπροσθέτως, πρέπει να επισημανθεί ότι μερικές μεταναστευτικές

ομάδες ευνοήθηκαν περισσότερο (κυρίως από την Ινδία) σε σχέση με κάποιες άλλες που αγνοήθηκαν.

- **η γλώσσα της χώρας υποδοχής** παραμένει η βασική γλώσσα διδασκαλίας και, το κυριότερο, είναι το μέσο αξιολόγησης της σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας. Αν και οι μητρικές γλώσσες διδάσκονται σε περιορισμένο βαθμό, η διεθνοποιημένη αγγλική γλώσσα αδιαμφισβήτητα απαιτεί τον ηγεμονικό της ρόλο εις βάρος των άλλων μητρικών γλωσσών.
- **η ιστορία και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης** διδάσκεται σε περιορισμένα σχολεία και σε μικρό βαθμό, ωστόσο, ο αγγλικός πολιτισμός προωθείται στα σχολικά προγράμματα και ο ενστερνισμός των αξιών και αρχών της αγγλικής κοινωνίας απαιτείται για την σχολική επιτυχία.
- **η εξάλειψη στοιχείων που υποβιβάζουν τον πολιτισμό των μεταναστών** είναι αρκετά δύσκολο για μια χώρα που διακατέχεται ακόμα από την ηγεμονική ιδεολογία. Η αποικιοκρατική ανάμνηση και το γεγονός ότι οι μετανάστες προέρχονται από τις κυριαρχούμενες χώρες καθιστούν τους άλλους πολιτισμούς εκ των προτέρων κατώτερους στην αγγλική σκέψη.

2.Όσον αφορά τη **γλωσσική πολιτική**, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Fishman, στην Αγγλία επικρατούν προγράμματα εκμάθησης μητρικών γλωσσών

- κυρίως με τη μορφή της μεταβατικής διγλωσσίας (διδασκαλία μητρικής στα πρώτα χρόνια και σταδιακή μείωση αργότερα),
- της διγλωσσίας του μονογλωσσικού αλφαριθμητισμού (προωθούνται προφορικές και ακουστικές δεξιότητες στη μητρική και οι άλλες δεξιότητες στην κύρια),
- και σε μικρότερο βαθμό, του μερικού διγλωσσικού αλφαριθμητισμού (η λογοτεχνία, ιστορία και ο πολιτισμός διδάσκονται στη μητρική και τα άλλα μαθήματα στην κύρια).

Το παραπάνω αξιολογικό πλαίσιο καταδεικνύει τις ισχυρές αφομοιωτικές τάσεις, το μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής, αν και η χώρα έχει υιοθετήσει κάποια μέτρα για την προώθηση των μητρικών γλωσσών σε περιορισμένο βαθμό. Η αναμφισβήτητη πεποίθηση των Άγγλων για την ανωτερότητα του πολιτισμού τους αναπαράγει σε μεγάλο βαθμό στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις διάφορες μειονότητες, είτε άμεσα είτε έμμεσα. Αυτό καταδεικνύεται και από τον

εθνοκεντρικό προσανατολισμό του εθνικού αναλυτικού προγράμματος και το βαλλόμενο εκπαιδευτικό σύστημα από τις φυλετικές διακρίσεις. Όσον αφορά τη γλωσσική πολιτική, τα αγγλικά παραμένουν η βασική γλώσσα διδασκαλίας και η επάρκειά της είναι το μέσο σχολικής αξιολόγησης και κοινωνικής καταξίωσης, αν και έχει προκύψει πληθώρα μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων και παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού. Εντούτοις, πρέπει να επισημανθεί ότι ο ιδιαίτερα πολυγλωσσικός, πολυθρησκευτικός και πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της αγγλικής κοινωνίας δημιουργεί πολυσύνθετα προβλήματα. Εδώ πρέπει να αναφερθούμε στις ιδιαίτερες συνθήκες των αγγλικών σχολικών μονάδων, όπου για παράδειγμα στην περιοχή του Λονδίνου (Tower Hamlets) έχουν καταγραφεί 106 γλώσσες που μιλιούνται από το σχολικό πληθυσμό και το 71% των μαθητών έχει ως πρώτη γλώσσα άλλη εκτός από τα αγγλικά. Εύλογα, λοιπόν, υποθέτουμε ότι οι τοπικές αρχές επιλέγουν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε σχολεία όπου η μειονοτική ομάδα αποτελεί μεγάλο τμήμα του σχολικού πληθυσμού, αλλά, ίσως, κάποιες μειονοτικές ομάδες παραβλέπονται. Ένα άλλο ιδιότυπο πρόβλημα της εκπαίδευσης είναι ότι, εκτός των κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων που ευθύνονται για τις σχολικές επιδόσεις, προστίθεται και η εθνικότητα, καθώς έχουν καταγραφεί, στερεοτυπικά πλέον, συγκεκριμένες μειονότητες με τις χαμηλότερες επιδόσεις. Αυτό το γεγονός οδηγεί σε προβληματισμό για το αν ευθύνεται η ισχυρή εικόνα κατωτερότητας που έχουν αναπτύξει οι Άγγλοι προς αυτή την εθνικότητα, η γκετοποίησή τους, η έλλειψη μηχανισμών υποστήριξης ή η αλληλεπίδραση όλων αυτών των παραγόντων.

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να τονιστεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική των εκάστοτε κυβερνήσεων όσον αφορά τη γλωσσική πολιτική και την παροχή ισότητας ευκαιριών στους μετανάστες μαθητές μεταβάλλεται και διαφοροποιείται ανάλογα με τους κυβερνητικούς στόχους, οι οποίοι εξαρτώνται από την μεταναστευτική πολιτική, τους γλωσσολογικούς παράγοντες, τους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς και μακροπρόθεσμους πολιτικούς στόχους.

4.3.Ομοιότητες στις εκπαιδευτικές πολιτικές Ελλάδας και Αγγλίας

Η παρατήρηση των εκπαιδευτικών πολιτικών της Ελλάδας και Αγγλίας φανερώνει αρκετές ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο με τον οποίο δημιουργήθηκαν και εφαρμόστηκαν.

Οι κυριότερες ομοιότητες είναι:

Ελλάδα	Αγγλία
Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στην πράξη χαρακτηρίζεται από τον αφομοιωτικό της προσανατολισμό, αν και το αναλυτικό της πρόγραμμα διέπεται από τις διαπολιτισμικές αρχές.	Η εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας στην πράξη χαρακτηρίζεται από τον αφομοιωτικό της προσανατολισμό, αν και θεωρητικά υιοθέτησε πολυπολιτισμικές-αντιρατσιστικές αρχές.
Θεωρητικά, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική διέπεται από δημοκρατικές και διαπολιτισμικές αρχές. Πρακτικά, η εφαρμογή των αναγγελλόμενων διατάξεων είναι άτονη.	Θεωρητικά, η αγγλική εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται ότι διέπεται από δημοκρατικές αρχές και προωθεί την κοινωνική συνοχή. Πρακτικά, η εφαρμογή τους κρίνεται ανεπαρκής.
Η ισοτιμία των πολιτισμών αγνοείται. Η αρνητική στάση απέναντι στους άλλους πολιτισμούς υποβόσκει εξαιτίας, αφενός, της αντίληψης για την ανωτερότητα του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, και αφετέρου, εξαιτίας της άποψης ότι οι «κατώτεροι» πολιτισμοί των μεταναστών απομακρύνουν την προσέγγιση της Ελλάδας προς τη Δύση.	Η ισοτιμία των πολιτισμών αγνοείται. Ο ηγεμονικός και αποικιοκρατικός χαρακτήρας της βρετανικής ιστορίας και το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μεταναστών είναι υποτελείς τους επειδή κατάγονται από τις πρώην αποικίες τους, εδραίωσαν την αντίληψη της ανωτερότητας του πολιτισμού τους.
Η διδασκαλία των άλλων πολιτισμικών στοιχείων γίνεται επιφανειακά μέσω επίδειξης φολκλορικών στοιχείων και σε μικρό βαθμό τα τελευταία χρόνια, αλλά τελικά προάγονται οι αρχές του κυρίαρχου πολιτισμού και εδραιώνεται η ανωτερότητα του. Ο αφορισμός των αντιλήψεων περί κατώτερου και ανώτερου πολιτισμού είναι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο.	Η διδασκαλία των άλλων πολιτισμικών στοιχείων γίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό από την Ελλάδα, αλλά τελικά προάγεται ο δεσπόζων πολιτισμικός κώδικας και η επιβολή του θεωρείται φυσικό επακόλουθο. Αναμφισβήτητα, η συμμόρφωση των μεταναστών με τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού εξασφαλίζει την κοινωνική τους αποδοχή και τη σχολική επιτυχία.

<p>Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υιοθετούνται ευνοούν την αποξένωση και περιθωριοποίηση των μεταναστών είτε στα διαπολιτισμικά σχολεία είτε στην απομόνωση των τάξεων υποδοχής. Η αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού δεν αντανακλάται στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών.</p>	<p>Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται έχουν ως επακόλουθο τις διακρίσεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό είτε στο πλαίσιο ανταγωνισμού για την αξιολόγηση και χρηματοδότηση των σχολείων (1988) είτε με την περιθωριοποίηση των μεταναστών σε συγκεκριμένα σχολεία λόγω χαμηλών επιδόσεων.</p>
<p>Η γλωσσική πολιτική αρχικά είχε και έχει ως προτεραιότητα την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας ως μέσο διδασκαλίας και επιτυχίας σε κοινωνικό επίπεδο. Αργότερα, επικράτησε η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (επιλεκτικά και σε περιορισμένη κλίμακα)</p>	<p>Η γλωσσική πολιτική αρχικά είχε και έχει ως προτεραιότητα την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας ως μέσο διδασκαλίας και αξιολόγησης. Σταδιακά, επικράτησε η διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (σε μεγαλύτερη κλίμακα).</p>
<p>Ο πλήρης διγλωσσικός αλφαριθμητισμός δεν τηρείται παρά τις θεωρητικές διακηρύξεις της διαπολιτισμικότητας (εκτός από τις μειονότητες της Θράκης). Η εκμάθηση των μητρικών γλωσσών γίνεται με ευθύνη των κοινοτήτων ή των ΜΚΟ.</p>	<p>Ο πλήρης διγλωσσικός αλφαριθμητισμός δεν εφαρμόζεται, αν και θεωρείται ο ενδεδειγμένος τρόπος διδασκαλίας των μεταναστών. Η εκμάθηση των μητρικών γλωσσών θεωρείται υποχρέωση των μεταναστευτικών κοινοτήτων.</p>
<p>Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν παρέχει ισότητα ευκαιριών στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, στη μάθηση, στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα την ανισότητα ευκαιριών στον κοινωνικό και επαγγελματικό τομέα (αν και καταγράφονται περιπτώσεις κοινωνικής και επαγγελματικής καταξίωσης κυρίως από μετανάστες δεύτερης ή τρίτης γενιάς).</p>	<p>Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν παρέχει ισότητα ευκαιριών στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, στη μάθηση, στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα την ανισότητα ευκαιριών στον κοινωνικό και επαγγελματικό τομέα (αν και καταγράφονται περιπτώσεις κοινωνικής και επαγγελματικής καταξίωσης από μετανάστες δεύτερης ή τρίτης γενιάς και συγκεκριμένων</p>

	εθνοπολιτισμικών φυλών).
Η εκπαιδευτική διαδικασία, τα σχολικά εγχειρίδια και οι σχολικές δραστηριότητες δεν προάγουν το διαπολιτισμό αν και το αναλυτικό πρόγραμμα διέπεται από τις διαπολιτισμικές αρχές.	Η εκπαιδευτική διαδικασία και οι σχολικές δραστηριότητες δεν προωθούν την αλληλεπίδραση και εξαρτώνται από την πολιτική του σχολείου και το μεταναστευτικό μαθητικό πληθυσμό.
Το διδακτικό υλικό δεν έχει οργανωθεί σωστά, ώστε να αναφέρεται σε όλους τους πολιτισμούς και να εξαίρει την ισοτιμία τους.	Το διδακτικό υλικό δεν καλύπτει τα πολιτισμικά στοιχεία όλων των πολιτισμών και αναδεικνύει την αγγλική υπεροχή.
Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και η διαρροή μαθητών καταγράφεται κυρίως σε περιορισμένες θρησκευτικές και πολιτισμικές ομάδες, λόγω των ανύπαρκτων ίσων ευκαιριών και του κοινωνικοοικονομικού οικογενειακού υπόβαθρου τους.	Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών λόγω γλωσσικών μαθησιακών προβλημάτων, ανισότητας ευκαιριών και ρατσιστικών αντιδράσεων, οδηγούν στον σχολικό και κοινωνικό αποκλεισμό τους και την καταγραφή μεγάλων ποσοστών διαρροής.
Η απασχόληση δίγλωσσων και διπολιτισμικών εκπαιδευτικών κρίνεται δύσκολη και οικονομικά ασύμφορη.	Η απασχόληση δίγλωσσων και διπολιτισμικών εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη και κυρίως είναι αρωγοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
Τα στερεότυπα και η θρησκευτική επιρροή δημιουργούν έντονες ρατσιστικές αντιδράσεις στην ευρύτερη κοινότητα.	Τα στερεότυπα και η θρησκευτική επιρροή δημιουργούν έντονες ρατσιστικές εκδηλώσεις στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.
Η εκπαιδευτική πολιτική επιδεικνύει ενδιαφέρον κυρίως για την εκπαίδευση των παλινοστούντων και ομογενών, ενδεχομένως εξαιτίας κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αιτιών.	Η εκπαιδευτική πολιτική επιδεικνύει ενδιαφέρον κυρίως για την εκπαίδευση μαθητών από τις Δυτικές Ινδίες, ίσως εξαιτίας κοινωνικοπολιτικών αιτιών και του αποικιοκρατικού παρελθόντος.
Αρχικά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν ανέτοιμο να αντιμετωπίσει	Αρχικά, το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα αγνόησε για μεγάλο χρονικό

το μέγεθος και το είδος των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μεταναστών μαθητών, τα οποία γιγαντώθηκαν μετά από μεγάλο διάστημα αδράνειας.	διάστημα τα εκπαιδευτικά προβλήματα ετερότητας, με αποτέλεσμα την όξυνση ρατσιστικών εκδηλώσεων και την άσκηση πιέσεων από τους γονείς των γηγενών μαθητών.
Η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής είχε εφελτήριο την αφομοιωτική προσέγγιση και απώτερο στόχο την εφαρμογή αντισταθμιστικών μέτρων για τη βελτίωση των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση. Οι αλληπάλληλες θεσμικές αναθεωρήσεις οδήγησαν στο μετασχηματισμό της εκπαίδευσης (τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, αναλυτικά προγράμματα, έκδοση διδακτικού υλικού).	Η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής χαρακτηρίζεται από την αρχική αδιαφορία και τον μεταγενέστερο αφομοιωτικό προσανατολισμό και την εφαρμογή αντισταθμιστικών μέτρων. Μέσα από συνεχείς αντιπαραθέσεις και έντονες διαδικασίες ξεκίνησαν διαδοχικές αλλαγές με το πρώτο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και ακολούθησαν οι βελτιώσεις του εκπαιδευτικού υλικού και οι ερευνητικές μελέτες.

4.4. Διαφορές στις εκπαιδευτικές πολιτικές της Ελλάδας και Αγγλίας

Η εκπαιδευτική πολιτική των δύο χωρών παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από τις οποίες οι βασικότερες είναι:

Ελλάδα	Αγγλία
Η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται από τις κεντρικές αρχές του ΥΠ.Π.Ε.Θ., οι εκπαιδευτικοί νόμοι ψηφίζονται από τη Βουλή και ισχύουν σε όλη τη χώρα.	Η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται από τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (Εκπαιδευτική Πράξη του 1902), οι οποίες έχουν μεγάλη αυτονομία και ο ρόλος της κεντρικής κυβέρνησης είναι αποδυναμωμένος.
Ενιαία εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες εφαρμόζεται εξαιτίας του ισχυρού ρόλου της κεντρικής διοίκησης (τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα), ωστόσο, η γλωσσική πολιτική,	Ενιαία εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες δεν «υφίσταται» παρά την ύπαρξη ενιαίου εθνικού αναλυτικού προγράμματος από το 1988. Η γλωσσική πολιτική, το διδακτικό υλικό και η

<p>οι δράσεις και η έκτασή τους εξαρτώνται από το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών (οι γλώσσες της μειονότητας της Θράκης ή οι προσφυγικές).</p>	<p>εκπαιδευτική πράξη εξαρτώνται από την πολιτική του σχολείου, των τοπικών Αρχών, τον μεταναστευτικό μαθητικό πληθυσμό και την πίεση της μεταναστευτικής κοινότητας.</p>
<p>Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει «πολιτισμικά κεφάλαια» με ιστορικοπολιτικές διαστάσεις, που εμπεριέχουν ανταγωνισμούς και αντιπαλότητες. Συνεπώς, η εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να συνδέεται με συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές (Πολίτου 2013).</p>	<p>Το βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα παρά τις μεταρρυθμίσεις του παραμένει με τις ίδιες κοινωνικές λειτουργίες, την ιεραρχική και ελιτίστικη δομή που στον 21^ο αιώνα έχει πολλά χαρακτηριστικά της Βικτωριανής εποχής (Green 2010). Συνεπώς, οι κοινωνικές και ρατσιστικές διακρίσεις ευνοούνται.</p>
<p>Οι μητρικές γλώσσες δεν διδάσκονται συστηματικά στα δημόσια σχολεία εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις (επιλεκτικά και σε περιορισμένη κλίμακα, σε μερικές περιπτώσεις με τη συνδρομή των ΜΚΟ και προσφύγων εκπαιδευτικών).</p>	<p>Οι μητρικές γλώσσες, το σημαντικότερο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών διδάσκεται περιορισμένα εκεί όπου ο αριθμός των μεταναστών το επιτρέπει.</p>
<p>Η διδασκαλία των άλλων πολιτισμών και η ιστορία τους δεν πραγματοποιείται. Ωστόσο, υπάρχουν απλές αναφορές ή πολιτισμικές φιέστες (έθιμα, γιορτές, εκδηλώσεις).</p>	<p>Η διδασκαλία των άλλων πολιτισμών και η ιστορία τους πραγματοποιείται με δυναμικές αναφορές. Ωστόσο, η ισοτιμία των πολιτισμών δεν είναι αποδεκτή και η υπεροψία της αγγλικής ιστορίας, τελικά, αναδεικνύει την ανωτερότητα της.</p>
<p>Η ελληνική κοινωνία, αρχικά, δεν αποδέχτηκε την πολυπολιτισμικότητά της, την οποία δεν τη θεωρούσε μόνιμη κατάσταση και δεν την ενέκρινε, περνώντας χρόνια φαντασιακής ομοιογένειας. Στη σημερινή εποχή, η πολυπολιτισμικότητα αναγνωρίζεται μεν, αλλά η συνεχώς μεταβαλλόμενη</p>	<p>Η αγγλική κοινωνία, αποδέχτηκε την πολυπολιτισμικότητά της από την αρχή της εμφάνισης της, λόγω του μεταναστευτικού πληθυσμού από τις αποικίες και του εργατικού δυναμικού που χρειαζόταν. Στη σημερινή εποχή, αν και η πολυπολιτισμικότητα αναγνωρίζεται ως ένα δημογραφικό</p>

πληθυσμιακή σύνθεση και οι αλυτρωτικές φωνές εθνικών ομάδων δημιουργούν καταστάσεις σύγχυσης και αμφισβήτησης.	γεγονός, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» δεν δηλώνεται σε δημόσια έγγραφα.
Η πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού αγνοεί και δεν έχει σχετική πληροφόρηση για τους πολιτισμούς που συνθέτουν την πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Εγείρονται ερωτήματα μήπως αγνοώντας το θέμα, δεν αποδέχονται ότι αυτό υφίσταται (μειονότητα Θράκης).	Ο μαθητικός πληθυσμός έχει σχετική ενημέρωση για τους πολιτισμούς που συνθέτουν την πολυπολιτισμικότητα της αγγλικής κοινωνίας. Εγείρονται ερωτήματα μήπως με αυτόν τον τρόπο εξαίρουν ποικιλοτρόπως την αγγλική ηγεμονία παρελθόντων ετών.
Οι σύλλογοι γονέων αντιδρούν με διάφορες ρατσιστικές εκδηλώσεις εναντίον της συνεκπαίδευσης των μαθητών προσφύγων με τους γηγενείς.	Οι σύλλογοι γονέων συμμετέχουν στη διοργάνωση εκδηλώσεων και γνωριμίας πολιτισμών αλλά σε περιορισμένη έκταση και ανάλογα με το μειονοτικό πληθυσμό.
Η κρατική χρηματοδότηση είναι γενική και όχι αναφορικά με τον συγκεντρωτικό αριθμό μεταναστών ή τις ιδιαιτερότητες τους.	Οι κρατικές επιχορηγήσεις δίνονται σε περιοχές με μεγάλο αριθμό μεταναστών. Ωστόσο, η διάθεση των κεφαλαίων εξαρτάται από τις Τοπικές Αρχές και τα σχολεία.

4.5.Αιτιολόγηση των διαφορών στις εκπαιδευτικές πολιτικές της Ελλάδας και Αγγλίας

Οι δύο χώρες αντιπροσωπεύουν διαφορετικές πολιτισμικές αρχές και αξίες δεδομένου του διαφορετικού ιστορικού και γλωσσικού υπόβαθρου που έχουν. Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη και τις διαφορετικές μεταναστευτικές ομάδες που δέχτηκαν στη χώρα τους και για διαφορετικό σκοπό, είναι αυτονόητο να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο σχεδιασμό και εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Τα εκπαιδευτικά προβλήματα που ανακύπτουν επιλύονται διαφορετικά στις δύο χώρες. Οι κυριότερες αιτίες που διαμορφώνουν τις διαφορές τους είναι:

- Η αποικιοκρατική πολιτική της Αγγλίας σημάδεψε το ιστορικό παρελθόν της και ήταν φυσικό να αναπτύξει την ιδέα της ανωτερότητας του πολιτισμού της. Η

αγγλική γλώσσα, ως η πιο ευρέως διαδεδομένη, δημιουργεί αίσθημα έπαρσης στον πληθυσμό και αδιαφορία για τις υπόλοιπες γλώσσες. Όσον αφορά τον ελληνικό λαό, οι Έλληνες αισθάνονται ανωτερότητα λόγω του αρχαίου τους πολιτισμού και τον επικαλούνται στην προσπάθεια τους να πλησιάσουν τη Δύση, ωστόσο, βιώνουν την αντιφατικότητα να αισθάνονται κατώτεροι απέναντι στο σύγχρονο ευρωπαϊκό κόσμο και ανώτεροι απέναντι στις γειτονικές χώρες.

- Η μεταναστευτική πολιτική που ασκεί κάθε χώρα και οι στόχοι της.
- Ο βαθμός που κάθε λαός έχει εκπαιδευτεί στην ιδέα της εθνικής ομοιογένειας και θρησκείας για αιώνες, με συνέπεια να θεωρεί ότι η πολιτισμική ταυτότητα απειλείται και διακυβεύεται η κοινωνική συνοχή.
- Οι ισχυροί δεσμοί κράτους-εκκλησίας διαφοροποιούν τις εκπαιδευτικές παραδοσιακές πρακτικές. Στην Αγγλία, η εκκλησία δημιούργησε τα πρώτα εκπαιδευτικά ιδρύματα και σήμερα ασκεί μεγάλη επιρροή, καθώς το ένα τρίτο των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρηματοδοτείται από την Εκκλησία της Αγγλίας (Green 2010). Όσον αφορά την Ελλάδα, η θρησκευτικότητα διακατέχει την εθνική συνείδηση του λαού, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η ανοχή στην εκδήλωση λατρείας διαφορετικού θρησκευάτος.
- Η ελιτίστικη κοινωνική διαφοροποίηση της Αγγλίας και η συνεπακόλουθη ίδρυση ιδιωτικών σχολείων υπογραμμίζει τη διαφορά των κοινωνικών τάξεων ή εθνοτήτων.
- Οι μετανάστες, το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, ο τρόπος εισόδου στη χώρα (νόμιμοι ή παράνομοι), η χώρα προέλευσης, οι δραστηριότητές τους, η διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, επηρεάζουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και αναβιώνουν θέματα ανώτερων και κατώτερων πολιτισμών. Στην Αγγλία, οι διαφορές στα φυσικά χαρακτηριστικά (κυρίως το χρώμα) δημιουργούν ζητήματα φυλετικών διακρίσεων.

Αξιολογώντας γενικότερα τη θέσπιση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι εξαρτάται από κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και μεταναστευτικούς παράγοντες. Ωστόσο, η εφαρμογή της εξαρτάται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι οι εκτελεστές των αποφάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι πιο άμεσοι μεσολαβητές μεταξύ της εξουσίας λήψης αποφάσεων και των μαθητών μεταναστών, τους τελικούς αποδέκτες της εκάστοτε πολιτικής. Η ενδυνάμωση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών απορρέει από τη

διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα μέσω της πρακτικής τους και των αλληλεπιδράσεων να δημιουργήσουν τα πλαίσια ενδυνάμωσης και να αναπτύξουν τις δεξιότητες κριτικής διαπολιτισμικής ευαισθησίας στους μαθητές. Συνεπώς, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μετατρέψει την τάξη του στο μικρόκοσμο της κοινωνίας που επιθυμεί (Cummins 2005) .

5.Αποτελέσματα-Παρατηρήσεις

Η εφαρμογή και ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας χαρακτηρίζεται πολύπλοκη, επειδή είναι συνιστώσα πολυεπίπεδων διεργασιών. Στη σημερινή εποχή των αντιφάσεων¹³ αλλά ταυτόχρονα και των αμφισβητήσεων των ισχυρών εθνικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων, ο θεσμικός ρόλος της εκπαίδευσης για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αναδεικνύεται κυρίαρχος ως προς τη διαχείριση, περιθωριοποίηση ή αναγνώριση των πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία για τις εκπαιδευτικές πολιτικές της Ελλάδας και της Αγγλίας για τη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ιδιαιτερότητας, διαπιστώνουμε ότι τα τελευταία χρόνια, ο διάλογος για τη διαχείριση της ετερότητας κινείται γύρω από τις έννοιες της αφομοίωσης, της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμού ανάλογα με τις κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικές, θρησκευτικές και οικονομικές συνθήκες της εκάστοτε εποχής και χώρας. Η βαθύτερη μελέτη, λοιπόν, γύρω από τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της Ελλάδας και Αγγλίας μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στη θεωρία αποτελούν προσπάθειες, για να προάγουν τη διαπολιτισμικότητα, να διατηρήσουν την κοινωνική συνοχή και να ελέγξουν τη διαφορετικότητα. Ωστόσο, στην πράξη, οι στόχοι των εκπαιδευτικών τους πολιτικών διαφοροποιούνται από τις θεωρητικές αρχές που διακηρύσσουν και προωθούν την αφομοιωτική προσέγγιση.

Ειδικότερα, όσον αφορά την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση της Ελλάδας και Αγγλίας, υπάρχουν σημαντικά στοιχεία τα οποία, φυσικά, διαφοροποιούνται ανάλογα με τη χώρα, αλλά ταυτόχρονα υποδηλώνουν την ανισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Συγκεκριμένα, η περιορισμένη γλωσσική ευχέρεια της κυρίαρχης γλώσσας εκ μέρους των μαθητών με ιδιαιτερότητες ή και η περιορισμένη δυνατότητα χρήσης της μητρικής τους γλώσσας, οι άνισες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες εισαγωγής στην εκπαίδευση, αποτελούν συνιστώσες οι οποίες δεν

¹³Υπερτονίζεται ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας των κοινωνιών ενώ δημιουργήθηκαν μέσα από συνονθύλευμα επιρροών. Υπερτονίζεται ο ευρωκεντρισμός ενώ συνυπάρχουν διαφοροποιήσεις εντός κρατών αλλά και εντός Ευρώπης (βόρειες-νότιες χώρες). Διδάσκεται η εθνική και κοινωνική υπεροχή ως καθαρή ενώ ζητείται από τους μαθητές να παραβλέπουν την ύπαρξη πολυεθνικών, πολυεθνοτικών, πολύγλωσσων και πολυθρησκευτικών κοινωνιών. Τα μαθήματα σχετικά με τις δημοκρατικές αξίες αντικρούονται από κοινωνικές πρακτικές, όπως ο θεσμικός ρατσισμός και η ανισότητα (Banks 2012).

επιτρέπουν στους μετανάστες μαθητές να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες πρόσβασης σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, με αποτέλεσμα τις χαμηλές επιδόσεις, την άδικη αξιολόγηση τους, τα μεγάλα ποσοστά διαρροής, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Το σημαντικότερο στοιχείο της βιβλιογραφικής έρευνας αποτέλεσε το γεγονός ότι η θεωρία περί ισοτιμίας των πολιτισμών αποτελεί άποψη υποκριτικής ρητορικής ή πολιτικής ευπρέπειας ή δημιουργίας εντυπώσεων, επειδή η επικράτηση του δεσπόζοντα πολιτισμικού και γλωσσικού κώδικα αποτελεί κανόνα και για τις δύο χώρες. Συνεπώς, σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις, όλοι οι μαθητές δεν έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες ευκαιρίες με τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας και το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την πρώτη υπόθεση της εργασίας.

Όσον αφορά τη γλωσσική πολιτική των δύο χωρών, στη θεωρία, διαπιστώνουμε ότι προάγουν την πολυγλωσσία, ωστόσο, στην πράξη, δεν υπάρχει εκπροσώπηση των γλωσσών των μεταναστευτικών ομάδων. Το είδος της διγλωσσίας που εφαρμόζεται είναι το πρότυπο της μεταβατικής διγλωσσίας ή της διγλωσσίας του μονογλωσσικού αλφαριθμητισμού και σε περιορισμένη κλίμακα, του μερικού διγλωσσικού αλφαριθμητισμού. Συνεπώς, η επιβολή της κυρίαρχης γλώσσας υπονομεύει και υποβαθμίζει τις μητρικές γλώσσες των μαθητών δημιουργώντας τους αισθήματα κατωτερότητας. Με τις παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώνεται η δεύτερη υπόθεση της εργασίας, ότι η γλωσσική πολιτική και των δύο χωρών υποβαθμίζει τις γλώσσες των μεταναστών, δεν προωθεί ισότητα και τις δύο γλώσσες και αναδεικνύει την υπεροχή της κυρίαρχης.

Παρά τις ευρωπαϊκές και διεθνείς αποφάσεις υπέρ της εκπροσώπησης των μητρικών γλωσσών και των πολιτισμικών στοιχείων στην εκπαίδευση, δεν υπάρχει δέσμευση για την εφαρμογή των αποφάσεων από τα εθνικά κράτη. Εγείρονται λοιπόν, ερωτήματα αν η άσκηση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής στοχεύει στον κοινωνικό έλεγχο και τον περιορισμό της συμμετοχής των μεταναστών στις δομές της κοινωνικής και οικονομικής ζωής και αποσκοπεί στην κατασκευή κατώτερης εργατικής τάξης υπό τις εντολές της κυρίαρχης παγκόσμιας αγοράς και υπερεθνικών πιέσεων.

Στη σημερινή εποχή, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η ισότητα ευκαιριών και η γλωσσική αγωγή των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες πρέπει να επαναπροσδιοριστούν υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής αγωγής ανεξάρτητα από φυλή, φύλο, πολιτισμό, γλώσσα ή εθνικότητα. Η ενσωμάτωση των αρχών της πλουραλιστικής κοινωνίας στον παιδαγωγικό λόγο και η αगाστή συνεργασία όλων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων) έχουν τη δύναμη να πετύχουν την αλλαγή στις ισχύουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές. Ωστόσο, πιστεύουμε ότι είναι δύσκολο να επιτευχθεί η ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα, γιατί εμπλέκονται παράγοντες που συνδέονται με την εσωτερική, την εξωτερική και οικονομική πολιτική μιας χώρας. Συνεπώς, η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν είναι πανάκεια για την επίλυση προβλημάτων που απορρέουν από τις ιδιαιτερότητες και την ετερογένεια στη σχολική τάξη και ούτε η εκπαίδευση από μόνη της μπορεί να ανατρέψει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Η υιοθέτηση αυτής της θέσης δεν συνεπάγεται την παραίτηση, αλλά υποστηρίζουμε ότι μέσα από την συνειδητοποίηση των περιορισμών, μπορούν να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία πρέπει να επιδιώκει την καταπολέμηση των διακρίσεων. Είναι λοιπόν απαραίτητο να πραγματοποιηθούν κάποιες προϋποθέσεις, όπως η πρόσληψη δίγλωσσων εκπαιδευτικών, η έκδοση βιβλίων σεβόμενοι τα θρησκευτικά και πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστών, η αναδιάρθρωση και μετασχηματισμός του θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου, και να αντιμετωπιστούν κάποια προβλήματα, όπως ο μεγάλος αριθμός διαφορετικών εθνοτήτων διασκορπισμένων σε διαφορετικές περιφέρειες, ώστε τελικά να εφαρμοστούν ευέλικτα εκπαιδευτικά μοντέλα και γλωσσικά προγράμματα, για να βρει χώρο η πολιτισμική δυναμική που ενυπάρχει στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Ωστόσο, εγείρονται ερωτήματα όπως: Ποια μορφή θα πρέπει να έχει η προσπάθεια σχολικής μεταρρύθμισης, ώστε να ανταποκριθεί στους παγκόσμιους κοινωνικούς μετασχηματισμούς και να διδάξει τα ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ ο μαθητής βιώνει τάσεις αυξανόμενης ανισότητας; Εάν η πολυγλωσσία στο σχολείο είναι εν δυνάμει παράγοντας ανισότητας και κοινωνικής πόλωσης, τότε, ποιες θα ήταν οι συνέπειες της ενθάρρυνσης της στο σχολείο; Ποιο θα μπορούσε να είναι το ποσοστό της σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας των μειοψηφικών ομάδων σε σχολικό πρόγραμμα προσανατολισμένο στα εθνικά, γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσης, ενώ σκοπεύουν να εργαστούν στη χώρα υποδοχής; Στα πλαίσια των δύο

τάσεων που κυριαρχούν, της παγκοσμιοποίησης και της τόνωσης του εθνικού πολιτισμικού κεφαλαίου, πόσο εύκολο είναι για το μαθητή να αναπτύξει τις πολλαπλές ταυτότητες του στα πλαίσια του οικείου πολιτισμού αλλά και του οικουμενικού;

Εν κατακλείδι, απώτερος στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η εφαρμογή της κριτικής διαπολιτισμικής διάστασης για την ανάδειξη ενός ενεργού πολίτη με μετασχηματιστικό ρόλο στις κοινωνικές δομές, ο οποίος θα συμβάλλει στην καταπολέμηση των παραγόντων που γεννούν τις προκαταλήψεις και το ρατσισμό, θα αναγνωρίσει την κοινωνική διάσταση αυτών των φαινομένων και θα διεκδικεί την ισότητα ευκαιριών για όλους.

6. ΠΗΓΕΣ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΠΗΓΕΣ

Allemann-Ghionda, C. et al. 2008. *Intercultural Education in Schools. A Comparative Study*. University of Cologne, Policy Department: Structural and Cohesion Policies Culture and Education. European Parliament. Brussels (πρόσβαση στις 4/9/2018)
<http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies.do?language=en>

Boyle, B. & Charles, M. 2011. 'Education in a multicultural environment: Equity issues in teaching and learning in the school system in England.' *International Studies in Sociology of Education*. Vol. 21, issue 4, pp. 299-314
<https://doi.org/10.1080/09620214.2011.638539>

CDCC' s Project No 7 1986. *The Education and Cultural Development of Immigrants. Final Report of the Project Group*. Strasbourg, Council of Europe.
<https://eric.ed.gov/?id=ED281690> (πρόσβαση 30/10/2018).

ΥΠΕΠΘ. (13-3-2003). 'Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.' ΦΕΚ303, τ. Β'. Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα.
http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf

Eurydice 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels.
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Integrating_immigrant_children_2004_EN.pdf

Jackson, R. 2004. 'The Religious Dimension of Intercultural Education: Conference Proceedings,' Oslo, Norway, 6-8/6/2004. In: *Intercultural education and religious diversity: interpretive and dialogical approaches from England*. Council of Europe.
https://www.researchgate.net/publication/283419158_'Intercultural_Education_Religious_Plurality_and_Teaching_for_Tolerance_Interpretive_and_Dialogical_Approaches' (πρόσβαση 25/10/2018)

Kymlika, W. 2011. 'Multicultural citizenship within multination states.' *Ethnicities*. Vol. 11, (3) pp. 281-302. <https://doi.org/10.1177/1468796811407813> (πρόσβαση 2/12/20118)

Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. 2003. 'Σύγχρονες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Πολιτική-Μελέτη Υποθέσεων Συγκεκριμένων Χωρών στο Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.' 20^ο Διεθνές Συνέδριο. *Η Παιδεία στην Αυγή του 21^{ου} αιώνα Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Εκπαιδευτική Πολιτική-Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr> (πρόσβαση στις 1/9/2018).

Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. 2006. 'Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων.' *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, Πρακτικά Συνεδρίου, 31/3-2/4-2006, σσ.181-186, Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. <https://repository.edull.gr> (πρόσβαση στις 11/8/2018).

Οδηγία 77/486/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977 περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων διακινουμένων εργαζομένων. Greek special edition: Chapter 05 Volume 002 P. 189 - 190ELI: <http://data.europa.eu/eli/dir/1977/486/oj>

Office for National Statistics, O.N.S. 2012. *Census 2011: Key Statistics for England and Wales*. <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/census/2011> (πρόσβαση 30/10/2018)

Queen's University. *Multiculturalism Policies in Contemporary Democracies: United Kingdom 2011*. <https://www.queensu.ca/mcp/immigrant-minorities/evidence/united-kingdom> (πρόσβαση στις 10/8/2018).

'The National Curriculum for England. On line version. English. Key stage 1 and key stage 2'. September 2013. London, Department for Education and Employment-Qualification and Curriculum Authority. (retrieved 1/8/2018)
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf

The Swann Report, 1985. *Education for All*. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups, London, HMSO.

<http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html> (πρόσβαση στις 25/9/2018).

UNESCO 2002. *Education for All: is the world on track?* EFA global monitoring report. <https://unesdoc.unesco.org> (πρόσβαση στις 3/9/2018).

UNESCO 2006. *Guidelines on Intercultural Education*. Section of Education for Peace and Human Rights Division for the Promotion of Quality, Education. Education Sector. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> (πρόσβαση 6/10/2018)

Υπουργική απόφαση Φ. 818-2/4139. (Φ.Ε.Κ.1105 τ.674-11-1980) Ιδρύονται οι πρώτες τάξεις υποδοχής στην Ελλάδα.

N.1404/83 άρθρο 45. (Φ.Ε.Κ. 173/24-11-1983). Ιδρύονται τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα.

Υπουργική απόφαση, αρ. Φ2/378/Γ1/ 1124. (ΦΕΚ930 τ. 6714-8-12-94) Ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. και Φ.Τ.

N.1894/1990, άρθρο 2, παρ. 3. (ΦΕΚ 110 τ. Α727-8-1990) Αντικατάσταση του άρθρου 45 του Ν1404/83 για την ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ.

N.2413/1996, (ΦΕΚ124 τ. Α/17-6-1996) Ίδρυση Ι.Π.Ο.Δ.Ε και Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Υπουργική απόφαση αρ. Φ.10/20/Γ1/708. (ΦΕΚ1789 Β/28-9-1999) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. και Φ.Τ.

N.2910/2001, άρθρο 40, παρ.,2. (ΦΕΚ91 Α702-5-2001) Υποχρεωτική πρόσβαση των αλλοδαπών στην εκπαίδευση.

N.3376/2005. (ΦΕΚ 191 τ.Α72-8-2005) Ιδρύεται σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας.

N.3879/2010. (ΦΕΚ 163Α, άρθ.26, παρ.1^α 1β) Εισάγεται ο θεσμός των Ζ.Ε.Π. και ιδρύονται Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. και Φ.Τ. Ζ.Ε.Π., θερινά τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και τμήματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών.

N. 4115/2013, άρθρο 53. Διδασκαλία θρησκευτικής αγωγής στη μειονότητα της Θράκης.

N. 4251/2014, άρθρο 21, παρ.9 (Φ.80/1-4-2014) Κοινά δικαιώματα πολιτών τρίτων χωρών. Προαιρετική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού.

N. 4415/2016, (ΦΕΚ Α159/ 6-9-2016) Ρυθμίσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Υπουργική απόφαση 180647/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3502//Β/31-10-2016) Ρυθμίσεις για την εκπαίδευση προσφύγων και την ίδρυση δομών υποδοχής εντός των σχολικών μονάδων ή εντός των κέντρων φιλοξενίας.

Υπουργική απόφαση αριθμ.131024/Δ1/ 2016 (ΦΕΚ τ.Β2687/29-8-2016) Ρυθμίσεις ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας, ίδρυση Τ.Υ. Ζ.Ε.Π. και Φ.Τ. Ζ.Ε.Π. και Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π. σε σχολικές μονάδες Π.Ε.

B.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Άντερσον, Μ. 1997. *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*. Νεφέλη, Αθήνα.

Banks, J. (επιμ.) 2012. *Διαφορετικότητα και Εκπαίδευση στην Ιδιότητα του πολίτη. Παγκόσμια προοπτική*. Πεδίο, Αθήνα.

Banks, J. (επιμ.) 2004. *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* (3η αμερικάνικη έκδοση), Παπαζήση, Αθήνα.

Castles, S. (επιμ.) 2012. 'Μετανάστευση, Ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση.' σσ. 73-115. Στο: Banks, J. *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη. Παγκόσμια προοπτική*, Πεδίο, Αθήνα.

- Γεωργογιάννης, Π. 1997^α. *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Gutenberg, Αθήνα.
- Γεωργογιάννης, Π. 2006. *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας & Β'βάθμιας Εκπαίδευσης*. Τόμος 1^{ος}. Tyrocenter, Πάτρα.
- Coehlo, E. (επιμ.) 2007. *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
- Cole, M. 1997. 'Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για το Ρατσισμό: Μια κριτική της Πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία'. Στο: Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C., (επιμ.) *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί-Προοπτικές*, σσ.197-234, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Cummins, J. (επιμ.) 2005. *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Β' έκδοση, Gutenberg, Αθήνα.
- Γκόβαρης, Χ. 2001. *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ατραπός, Αθήνα.
- Γκόβαρης, Χ. 2013. *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Gutenberg, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α. 1997. 'Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση'. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, 23-27, Πατάκης, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α. 2002. *Εκπαίδευση και Ετερότητα-Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. 2014. *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον*. Δέσποινα Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Δαμανάκης, Μ. 1987. *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Gutenberg, Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ. 1997. 'Αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής για τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρώπη.' Στο: *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*. Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ.33-42.

Δαμανάκης, Μ. 1998. *Παιδαγωγικός λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. www.ediamme.edc.uoc.gr (πρόσβαση στις 10/11/2018)

Δαμανάκης, Μ. 2000. *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Gutenberg, Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ. 2000^α. 'Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα.' *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 1-3, σσ3-23.

Δαμανάκης, Μ. 2018. *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις Αρχές του 20^{ου} Αιώνα*, Gutenberg, Αθήνα.

Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. 2005. *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός. Σχέδια εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο*. Δίπτυχο, Αθήνα.

Ζάχος, Δ. 2014. *Επίκαιρα Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Κ& Μ. Αντ. Σταμούλη, Θεσσαλονίκη.

Ζήκος, Σ., 1990. 'Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα και Ενιαίο Σχολείο', σσ.27-28. Στο: Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. 2003. *Σύγχρονες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Πολιτική. Μελέτη Υποθέσεων Συγκεκριμένων Χωρών στο Πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*.

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

Ζωγράφου, Α. 2003. *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Τυπωθήτω/Δάρδανος, Αθήνα.

Figueroa, P. 2012. 'Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη στην Αγγλία.' σσ. 353-390. Στο: Banks, J. (επιμ.) *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη. Παγκόσμια προοπτική.*

Green, A. (επιμ.) 2010. *Εκπαίδευση & Συγκρότηση του Κράτους. Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ.* Gutenberg, Αθήνα.

Gundara, J. & Jacobs, S. (επιμ.) 2012. *Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαφορετικότητα και Κοινωνική Πολιτική.* Πεδίο, Αθήνα.

Κάλδη, Σ. & Κονσόλας, Ε. 2003. 'Μια Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμιστικών Μέτρων στην Ελλάδα και την Αγγλία της τελευταίας εικοσαετίας.' 2^ο Διεθνές Συνέδριο. *Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής.* <http://www.eriande.elemendu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/kaldi.htm> (πρόσβαση 23/9/2018)

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. 1998. *Διαπολιτισμική Αγωγή.* Β' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Καπραβέλου, Α. 2007. Το ελληνικό, αγγλικό και ιρλανδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας επιπέδου Γυμνασίου: μια κριτική και συγκριτική παρουσίαση. Ανακοίνωση στο 18^ο Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. 1999. *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»;* Gutenberg, Αθήνα.

Κεσίδου, Α. (επιμ.) 2008. 'Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή.' Στο Παπαναούμ, Ζ., *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή.* σσ. 21-36, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

Κορρέ, Ε. 2010. *Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας. Αναλυτικό πρόγραμμα. Διδασκαλία. Σχολικά Εγχειρίδια*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ. 2002. 'Η συμβολή της Γενικής Διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης.' *Περιοδική έκδοση της Διεθνούς ένωσης για τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. 2, 37-45.

Κυmlicka, W. (επιμ.) 2012. 'Πρόλογος'. σσ. 25-53. Στο: *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη. Παγκόσμια προοπτική*. Πεδίο, Αθήνα.

Μάρκου, Γ. 1989. 'Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.' Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. 3^{ος} τόμος, σσ. 1405-1408. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

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

Μάρκου, Γ. 1997. *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Ηλεκτρονικές τέχνες, Αθήνα.

Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (επιμ.) 2011. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. ΕΚΠΑ, Αθήνα.

McLachlan, C. Fleer, M. & Edwards, S. (επιμ.) 2017. *Αναλυτικά προγράμματα προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Σχεδιασμός, αξιολόγηση και εφαρμογή*. Gutenberg, Αθήνα.

Μπάκας, Θ. 2014. *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Πολιτική. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

<http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/> (πρόσβαση στις 5/10/2018)

Μπουζάκης, Σ. 1997. 'Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ο ρόλος των Βαλκανίων.' Στο: Γεωργογιάννης, Π., *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία (πρακτικά 1^{ου} Διαβαλκανικού Συνεδρίου . Πάτρα 3-5/5/1996)*, σσ.54-67,

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, Gutenberg, Αθήνα.

Νικολάου, Γ. 2000. *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Νικολάου, Γ. (επιμ.) 2008. 'Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη.' Στο Παπαναούμ Ζ., *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. ΥΠ.Ε.Π.Θ, σσ.37-51, Αθήνα.

www.diapolis.auth.gr/diapolis-files/drasi9/ypodراسi9.2b-2013 (πρόσβαση 11/ 9/2018)

Νικολάου, Γ. 2010. *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, 11^η έκδοση. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

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

Ντίνας, Κ. 2002. Διαπολιτισμική γλωσσική αγωγή στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο, Στο: ΥΠ.Π.Ε.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (επιμ) *Διάλογος για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Κοζάνη: ΥΠ.Π.Ε.Θ.-Π.Ι. σσ. 81-92. <http://users.uowm.gr/kdinas/2002> (πρόσβαση στις 5/9/2018).

Ντίνας, Κ., Βαμβακίδου, Ι. & Κυρίδης, Α. 2002. Διαπολιτισμική προσχολική γλωσσική εκπαίδευση: μία πρόταση για την ελληνική πραγματικότητα. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα 2*.

Ντίνας, Κ. 2004. Γραμματισμός - Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*.10 Πανελλήνιο Συνέδριο. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σσ. 193-206.

<https://www.academia.edu/> (πρόσβαση στις 9/10/2018).

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. 2003. *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Ατραπός, Αθήνα.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. 2011. *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*, Πεδίο, Αθήνα.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. 2012. *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένταξη και Σχολικές Επιδόσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπάς, Α. 1998 *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*. Τόμος Α'. Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Παπαχρήστος, Κ. 1999. 'Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ο μονοπολιτισμικός-εθνοκεντρικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων,' *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 49/1999, σσ.35-39.

Παπαχρήστος, Κ. 2011 *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Ταξιδευτής, Αθήνα.

Pentini, A.A. (επιμ.) 2005. *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον*. Ατραπός, Αθήνα.

Πολίτου, Ε. 2013. Διαπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική πράξη. Το παράδειγμα του Γυμνασίου Δ.Ε. Σαπών. Στο: Γκόβαρης, Χ., *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*, 161-198, Gutenberg, Αθήνα.

Πολυδωρίδη-Κοντογιανοπούλου, Γ. 1995. Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτικές. Κοινωνιολογική Ανάλυση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα. Στο: Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. 2003. *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*.

Προμπόνα, Α. 2003. *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Πτυχιακή εργασία. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Reich, H.H., 1997. '«Ευρωπαϊκή» και «Διαπολιτισμική» Εκπαίδευση: Ένα αταίριαστο ζευγάρι.' Στο Βάμβουκας, Μ.Ι. & Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές (πρακτικά Ζ' Διεθνούς συνεδρίου. Ρέθυμνο 3-5/11/1995)*, σσ.68-77. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας-Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. 2008. *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://repository.edulll.gr/> πρόσβαση στις 5/10/2018.

Σταμέλος, Γ. 2002 'Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής.' Στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τ.2, σελ. 54-60.

Σκούρτου, Ε.2011. *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Gutenberg, Αθήνα.

Σουμέλης, Κ. 1996. 'Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.' *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ. 15, σσ. 17-21.

Τουλιάς, Η, 2005. *Η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα. Μύθος και πραγματικότητα*. Διόνικος, Αθήνα.

Τσοκαλίδου, Ρ. & Χατζησαββίδης, Σ. 2008. *Κοινωνιογλωσσολογικές Αναζητήσεις: Ερευνητικά Δεδομένα*. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

UNESCO, 2002. *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors, μτφ. Ομάδα εργασίας του ΚΕΕ. Gutenberg, Αθήνα.

Φλουρής, Γ. 1983. *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Φλουρής, Γ. 2008. 'Οικουμενικότητα, Διαπολιτισμικότητα, Διαθεματικότητα: τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις στις μεταρρυθμίσεις των Προγραμμάτων Σπουδών του 21^{ου} αιώνα.' Ανακοίνωση στο Συνέδριο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα, 3-4/10/2008.

Φλουρής, Γ. & Καλογιαννάκη, Π. 1996. Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Βαλκανικών λαών και Τούρκων στα ελληνικά σχολικά βιβλία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τεύχος 23, σσ. 207-248.

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) 2012. 'Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από τη σκοπιά του «Νότου» της Ευρωπαϊκής Ένωσης.' Αθήνα: Πεδίο Στο: Gundara, J. & Jacobs, S. 2012 *Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική*.

Χουρδάκης, Α. & Καραγιώργος, Δ. 1999. «Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και διατύπωση βασικών προτάσεων», στο Δαμανάκης, *Παιδεία Ομογενών*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο.

Χρυσόχου, Ξ. 2005. *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι Κοινωνιοψυχολογικοί Προσδιορισμοί της Πολιτισμικής Πολλαπλότητας*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ager, D. E. 2003. *Ideology and image: Britain and language*. Buffalo: Multilingual Matters, Clevedon.

Ajegbo, K., Kiwan, D. & Sharma, S. 2007. *Curriculum Review: Diversity & Citizenship*. DES, Nottingham.

Ashroft, R. & Bevir, M. 2017. 'Multiculturalism in contemporary Britain: policy, law and theory.' Vol.21, issue 1. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13698230.2017> (πρόσβαση 20/11/2018)

Aydin, M. K., 2013. 'British Multiculturalism: Diversity Issues and Development of Multicultural Education in Britain.' In H. Aydin (ed), *Multicultural Education: Diversity, Pluralism, and Democracy. An International Perspective*, pp. 58-91. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing <http://www.academia.edu/> (πρόσβαση 15/9/2018).

Banks, J.A. 1991. *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. MA: Allyn & Bacon, Boston.

Banks, J. & Banks, C.A.M. 2010. *Multicultural education: Issues and perspectives*. 7th edition, Wiley, Hoboken, N.J.

Bernstein, B. 2003. *Class, Codes and Control. The Structuring of Pedagogic Discourse*. Volume IV. Routledge, London.

Essinger, H. 1988. 'Interkulturelle Erziehung als antirassistische Erziehung'. Στο Μάρκου, Γ. 1997. *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Figuroa, P. 2005. 'Multicultural education in the United Kingdom: historical development and current status.' In: Banks, J.A. & Banks, C. A. M. (eds), *Handbook of research on Multicultural Education*, Macmillan, pp.778-800.

Fishman, J. 1976. 'Bilingual education. An international sociological perspective.' Rowley, MA:Newbury House Publishers. Στο: Παλατιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. 2011. *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Πεδίο, Αθήνα.

Fekri, N. 2012. 'BAME Political Representation in the U.K.' In Garner, S. & Kavak, S. (eds), *Debating multiculturalism 2*. Dialogue Society, London.

Gillborn, D. 1990. Fifty Years of Failure: Race and Education Policy in Britain. In: Hayton A. (ed.) *Tackling Disaffection and Social Exclusion: Education Perspectives and Policies*, London, Kogan Page, pp.135-155

Gollnick, D. & Chinn, P. 2013. *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. 9th edition. Pearson. In: Ντίνας, Κ., Βαμβακίδου, Ι., & Κυρίδης, Α. 2002. Διαπολιτισμική προσχολική γλωσσική εκπαίδευση: μια πρόταση για την ελληνική πραγματικότητα.

Hermans, H. 2002. 'The Dialogical Self as a Society of Mind.' *Sage Journals. Theory and Psychology*. Vol. 12, issue 2, pp.147-160.

Herskovits, M. 1948. *Man and his work: The science of cultural anthropology*. Alfred A. Knopf, New York.

Joan, T.1992. Pluralism and Education: Its Meaning and Method. *ERIC Digest* 347494 στο Ντίνας, Κ. 2004. Γραμματισμός-Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία.

Kymlicka, W. 1995. *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford University Press, New York.

Layne, H., Tremion, V. & Dervin F. 2015. *Making the Most of Intercultural Education*. Cambridge Scholars Publishing, U.K.

Maylor, U., Ross, A. & Rollock, N. 2006. "It is a way of life"- Notions of Good multicultural practice in initial teacher education and curriculum delivery in England.' In: Ross, A. (ed.) *Citizenship education: Europe and the World*. Pp. 37-52. CiCe, London.

Menski, W. 2002. *Immigration and multiculturalism in Britain: New issues in research and policy. Shifting boundaries and fresh agenda*. Osaka lecture.

<http://www.casas.org.uk/papers/pdfpapers/osakalecture.pdf> (πρόσβαση 19/10/2018)

Mullard, C. 1985. 'Multiracial Education in Britain: From Assimilation to Cultural Pluralism.' In: Arno, M. (ed.) *Race & Gender. Equal Opportunities in Education*, Open University Set Book, pp. 39-52. London.

Parekh, B.C. 1998. 'Integrating minorities.' In: Blackstone, T., Parekh, B. C. & Sanders, P. (eds), *Race relations in Britain: A developing agenda*, pp. 1-21. New York: Routledge, London.

Race, R. 2012. 'Multiculturalism and the impacts on education policy in England.' In: Garner, S. & Kavak, S. (eds.) *Debating multiculturalism 2*. London: Dialogue Society.

Reid, E. 1988. 'Linguistic Minorities and Language Education-The English Experience,' *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol.9, no. 1 & 2, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 181-191.

Rex, J. 1987. Multiculturalism, Anti-racism and equality of opportunity in the Swann Report. In T. S. Chivers (Ed), *Race and culture in education* (pp. 1-16). Windsor, U.K.: NFER-Nelson. Στο: Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. 2011. *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*.

Russel, P. 2007. 'The history of the Celtic languages in the British Isles.' In: Britain, D. (ed). *Language in the British Isles*. pp. 185-199. Cambridge University Press, Cambridge.

Seelye, H.N. 1993. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. 3^η έκδοση, National Textbook Company, Lincolnwood, ILL.

Willett, J., Solsken, J. & Wilson-Keenan, J. A. 1999. 'The (Im)possibilities of constructing multicultural language practices in research and pedagogy'. *Linguistics and Education*, vol. 10, issue 2, pp. 165-218, Elsevier.