

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εργασία με θέμα:
«Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο
Νομό Αργολίδας»

Μάθημα : «Κοινωνιολογία Παιδείας»

Διδάσκων:
Μαρία Τζάνη

ΟΝΟΜΑ:.....ΠΕΤΡΟΣ

ΕΠΩΝΥΜΟ:..ΝΤΑΒΕΛΟΣ

Α.Μ:.....230235

ΑΘΗΝΑ 22 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 2006

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η μετάλλαξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, κάτι το οποίο συντελέστηκε κατά τη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας, επέφερε σημαντικότερες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας.

Ο χαρακτήρας της Εκπαίδευσης πρέπει να καταστεί τελεσίδικα ανθρωπιστικός, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθοριστικός αυτού του μύστη της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι δηλαδή αυτός που θα μνήσει το μαθητή στην αξία, ομορφιά και αναγκαιότητα της γνώσης για τη ζωή και για τον ίδιο, βάζοντας έτσι σε κίνηση την επιθυμία της ανακάλυψης της γνώσης του μαθητή¹. Έτσι λοιπόν η εκπαίδευση ως φορέας διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και ειδικότερα η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, έχει ως έργο να προετοιμάσει τους μαθητές ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμο και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Με αυτή την έννοια η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών, όπως αυτό της Ελλάδας, προωθώντας την ομαλή ένταξη μαθητών διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια σοβαρή δυνατότητα και παρέχει μια ευκαιρία για οργανωτικής και παιδαγωγικής φύσεως αλλαγές, που όλα τα σχολεία έχουν ανάγκη για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική πρόκληση της σύγχρονης κοινωνίας. Η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί μια ιδιαίτερα επίπονη προσπάθεια και τη στενή και δημιουργική συνεργασία πολλών φορέων, όπως της πολιτικής ηγεσίας, των επιστημόνων, των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης και των γονέων.

¹Τζάνη, Μ. «Κοινωνιολογία Παιδείας», Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2003

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εννοιολογική διάσταση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2413, ΦΕΚ 124, όπου ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στο άρθρο 34 ορίζεται: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, ολιγοπολιτισμικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Multicultural Education) ενέχει μια δυσκολία ως προς την αποσαφήνισή του. Τούτο διότι οι πολλές σημασίες που τον περιβάλλουν, περιπλέκουν ακόμα περισσότερο την αποσαφήνισή του. Στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας Γ. Μπαμπινιώτη (Κέντρο Λεξικολογίας) πληροφορούμαστε ότι διαπολιτισμικός,-ή-ό: είναι αυτός που σχετίζεται με διάφορους πολιτισμούς ή που συνδιάζει διάφορους πολιτισμούς και πολυπολιτισμικός,-ή-ό: είναι αυτός που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διάφορων και διακεκριμένων μεταξύ τους πολιτισμών.

Είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής, καθολικά αποδεκτός ορισμός της "διαπολιτισμικής εκπαίδευσης". Δεδομένης της ποικιλίας των αντιλήψεων για την "εκπαίδευση" και της παρόμοιας πλατιάς ποικιλίας πιθανών ορισμών του "πολιτισμού" (culture), αυτή η έλλειψη ενός απλού και καθολικά συμφωνημένου ορισμού δεν εκπλήσσει σχεδόν καθόλου².

Για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση λοιπόν, αν και υπάρχει συμφωνία με τα μέτρα υλοποίησης των προγραμμάτων, πολλά συνδέουν τον όρο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με τα σχολικά προγράμματα. Για παράδειγμα η διδασκαλία της Ιστορίας είναι πάντα ένα θέμα αμφιλεγόμενο, όταν μάλιστα γίνονται αναφορές στον **εθνοκεντρισμό** και **στην αναρρίπηση των παθών** ανάμεσα στα έθνη³.

Ο Leicester Mal τονίζει ότι χρειάζεται να ανατρέξουμε στη λογική για να οριοθετήσουμε τη διπολιτισμική εκπαίδευση. «Αν υπάρχουν μέτρα (standards) λογικής, τα οποία εξαρτώνται από το πολιτισμικό πλαίσιο, τα παιδιά θα μπορούσαν μόνο να καταλάβουν αυτές τις διάφορες μορφές λογικής μέσα από τη μύηση σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Μια πιο άμεση προσέγγιση είναι να δώσουμε την αρχική έμφαση στο "διαπολιτισμική" παρά στο "εκπαίδευση", ερευνώντας τι θα μπορούσε να εννοείται με το "διαπολιτισμική" εκπαίδευση.

Προβάλλουν τρεις ερμηνείες:

1. Εκπαίδευση μέσω πολλών πολιτισμών
2. Εκπαίδευση μέσω πολλών πολιτισμών
3. Εκπαίδευση για μια « πολυπολιτισμική (multicultural) κοινωνία ».

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να εννοηθεί και ως η διαδικασία επικοινωνίας των πολιτισμών. Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον

² Leicester, Mal: Multicultural Education: From Theory to Practice, Berkshire 1989

³ Στο ίδιο

πολιτισμικό να γνωρίσουν τα παιδιά και άλλους πολιτισμούς. Είναι αυτό που ο πατέρας της ποίησης, ο Όμηρος, ψάλλει στην Οδύσσεια, Α΄ Ραψωδία, για το πολυμήχανο Οδυσσέα. « Πολλών δ' ανθρώπων είδεν άστεα και νόου έγνω » δηλαδή είδε τις πόλεις πολλών ανθρώπων και γνώρισε τη σκέψη τους. Αυτό συμβαίνει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπου η μείξη των πολιτισμών οδηγεί σε μια ισορροπία κατανόησης και εξανθρωπισμού⁴: « Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται μερικές φορές για να εννοήσει εκπαίδευση μέσω πολλών πολιτισμών με την έννοια ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πολυπολιτισμικά στοιχεία. Η εκπαίδευση προκύπτει μέσα από τη χρήση αυτών των στοιχείων. Προφανώς το ποια στοιχεία επιλέγονται και πως πρόκειται να παρουσιαστούν θα εξαρτηθεί από τη συγκεκριμένη αντίληψη της εκπαίδευσης που εμπλέκεται. Η εκπαίδευση μέσα σε διάφορους πολιτισμούς περικλείει την ιδέα ότι οι πολιτισμικές παραδόσεις ενσωματώνουν χαρακτηριστικές γνώσεις που αξίζουν τον κόπο και τρόπους σκέψης. Συνεπώς, μια μονοπολιτισμική εκπαίδευση από πολλά αξιόλογα και ενδιαφέροντα. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν “λογικοί λόγοι” για να θεωρείται μια ευρεία εκπαίδευση ως απαραίτητα διαπολιτισμική»

Το σημαντικό είναι ότι τα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων αποκτούν εμπειρίες μέσω των πολιτισμικών στοιχείων⁵. Επομένως στο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να ενσωματωθεί η πολιτισμική διαφορά⁶.

Ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη που διατυπώνει ο Παπάς αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτή «στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακομα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων⁷» κάνει δηλαδή αναφορά σε “οικουμενικές” αξίες που πρέπει να εφαρμοστούν στις σύγχρονες κοινωνίες, στην σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα των κοινωνιών αυτών γενικότερα.

Σύμφωνα με τον “Οδηγό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης⁸” ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μέσο δράσης, ως εργαλείο που αποβλέπει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική διάδραση μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στην έννοια της διαπολιτισμικής εμπειρέχονται τρεις συνδεδεμένες μεταξύ τους έννοιες:

Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση:

Θα μπορούσε να περιγραφεί ως συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών - τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο - με στόχο τη διάχυση της πολιτισμικής εμπειρίας.

⁴ Στο ίδιο

⁵ Στο ίδιο

⁶ Στο ίδιο

⁷ Παπάς, Α. «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», Αθήνα, 1998, σελ.301

⁸ Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, Σχέδιο Δράσης «Καινούρια Αρχή» Μίτιλης Αχιλλέας, Σκαλή Θεοδώρα

Η διαπολιτισμική επικοινωνία:

Θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική γίνεται αντιληπτή τόσο από άτομα ή ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες και επιτρέπει σε άτομα και ομάδες να ανταποκριθούν.

Επιπλέον αναφορικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνία στα Πρακτικά του 1^{ου} Διαβαλκανικού Συνεδρίου για την Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία (Πάτρα 3-5 Μαΐου 1996)⁹: Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ή πολυπολιτισμικής επικοινωνίας, όπου ο πολιτισμός και η επικοινωνία συνεννώνονται σε μια έγκυρη γνωστική περιοχή, είναι το αποτέλεσμα της αναγνώρισης ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα προκαλεί δυσκολίες στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Samovar και Porter¹⁰: « Η πολυπολιτισμική επικοινωνία επιβάλλει την εξερεύνηση αυτών των πολιτισμικών στοιχείων που περισσότερο απ' όλα τα άλλα επιδρούν, όταν τα μέλη δύο διαφορετικών πολιτισμών έρχονται σε μια διαπροσωπική επαφή... Συμβαίνει όταν ένα μήνυμα που παράγεται σ' έναν πολιτισμό πρέπει να μεταβιβαστεί σ' έναν άλλο πολιτισμό».

Ο J. Bolten¹¹ υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός, η κοινωνία και η προσωπικότητα χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη ενός πλαισίου για τη διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική επικοινωνία. Η γνώση αυτών ή κάποιων συναφών στοιχείων της επικοινωνιακής πράξης, βοηθά στη διαδικασία που είναι απαραίτητη για την επίτευξη συνεργασιών, καθώς, επίσης και για την πολιτισμική διαφοροποίηση, ή με άλλα λόγια « να σκέφτεσαι σφαιρικά, ενώ ταυτόχρονα να είσαι ικανός να ενεργείς εντοπισμένα».

Τα τρία κύρια στοιχεία, τα οποία αλληλεπιδρούν κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία, είναι η αντιληπτική διαδικασία, η λεκτική και μη – λεκτική επικοινωνία. Εδώ μπορούμε πάλι να διαπιστώσουμε ότι η γλώσσα και ο πολιτισμός είναι μέρη της ίδιας εξίσωσης. Η αντίληψη είναι η εσωτερική διαδικασία με την οποία επιλέγουμε, αξιολογούμε και οργανώνουμε ερεθίσματα που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον, ή μετατρέπουμε τις φυσικές ενέργειες του περιβάλλοντός μας σε νοητικές εμπειρίες. Διαπολιτισμικά και γλωσσικά, αυτό σημαίνει ότι οι άνθρωποι ενεργούν και εκφράζουν τον εαυτό τους με τον τρόπο που το κάνουν, ως αποτέλεσμα τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο.

Ο πολιτισμός επηρεάζει ολόκληρο το φάσμα της πολυπολιτισμική επικοινωνίας. Εκτός από την επιρροή στην ανάπτυξη και κατασκευή των λέξεων ή την έλλειψη αυτών και της έννοιας που προσδίδεται στην κάθε λέξη, οι κινήσεις μας οι αντιλήψεις και χρήσεις του χρόνου, κατευθύνουν

⁹ Συνεδρία III, Εισήγηση των: Σπινθουράκη Ιουλία, Κατσιλλης Ιωάννης, Μουσταϊρας Παναγιώτης, Πρακτικά, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997, (επιμ.) Π. Γεωργογιάννης.

¹⁰ Samovar, L.A. & Porter, R.E. (Eds.) (1994), *Intercultural Communication A Reader* (7th Edition). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.

¹¹ Bolten, J. (1993), «Life-World Games: the theoretical foundation of training courses in intercultural communication». *European Journal of Education*, 28(3), pp. 339-348

τον τρόπο που βλέπουμε και προσδοκούμε, τα αισθήματά μας και την ονομασία τους. Η αντίληψη και κατανόηση αυτής της επιρροής θα βοηθήσει σημαντικά στην αποφυγή καταστάσεων, όπου η ιδιαίτερη πολιτισμική συμπεριφορά μπορεί να καταλήξει σε έλλειψη ή δυσκολία επικοινωνίας.

Όπως ο Hall¹² σημειώνει, τις δυσκολίες στην πολυπολιτισμική επικοινωνία σπάνια τις βλέπουμε όπως πραγματικά είναι. Καθένας τείνει να κατηγορεί « αυτούς τους ξένους » για την ανοησία, την απάτη ή την τρέλα τους.

Η διαπολιτισμική κατανόηση:

Θα μπορούσε να περιγραφεί ως ικανότητα για εφαρμογή των διαθέσιμων πληροφοριών και αντιλήψεων σε συγκεκριμένες πολυπολιτισμικές καταστάσεις, προκειμένου να επιτευχθεί η ορθή ερμηνεία του μηνύματος που διακοινώνεται.

Σε σχέση με το πεδίο του σχολείου, η διαπολιτισμική επιδιώκει:

Να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους, απολαμβάνουν ισότητα ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

- ❖ Να ενθαρρύνει στο σχολείο την πολυμορφία και την πολυγλωσσία που χαρακτηρίζει σήμερα την κοινωνία που ζούμε.
- ❖ Να ενισχύσει σχολικές μονάδες με στρατηγικές που προωθούν τη διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία.
- ❖ Να προωθήσει εκείνες τις συμπεριφορές που καλλιεργούν την αρμονία ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες.
- ❖ Να προωθήσει εκείνες τις συμπεριφορές που στρέφονται ενάντια στις διακρίσεις, οι οποίες βασίζονται στις εθνοπολιτισμικές διαφορές.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί είναι απαραίτητο:

- ❖ Να εισαχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα διορθωτικά παρεμβατικά μέτρα για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.
- ❖ Να αντιμετωπιστούν παράγοντες που απειλούν την κοινωνική συνοχή, όπως ο ρατσισμός.
- ❖ Να ενσωματωθούν ευρύτερες αναδιαρθρώσεις στο σχολικό περιβάλλον που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές.

Επιλογικά θα λέγαμε ότι σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία αποτελεσματικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή υποστηρικτικών μέτρων σε μαθητές που αντιμετωπίζουν και αντιμετωπίζουν εμπόδια ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση, λόγω των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους.

¹² Hall, E.T. (1959), *The Silent Language*. New York: Doubleday.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Μοντέλα εκπαίδευσης

Η ύπαρξη διάφορων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και η γενικότερη κατάσταση μιας πολυπολιτισμικότητας δημιούργησαν πολλά προβλήματα σχετικά με τη όλη διαδικασία ένταξης αυτών στο νέο περιβαλλον που βρίσκονταν, δημιουργώντας ταυτόχρονα και ζητήματα για τις συνέπειες που θα υφίσταντο οι χώρες υποδοχής σε κάθε μία περίπτωση. Θέματα όπως γλώσσα, εκπαίδευση, κοινωνική αποδοχή και ενσωμάτωση έπρεπε να αντιμετωπιστούν.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, προέκυψαν ιστορικά πέντε μοντέλα:

1. Το Αφομοιωτικό Μοντέλο
2. Το Μοντέλο Ενσωμάτωσης
3. Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο
4. Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο
5. Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Το Αφομοιωτικό Μοντέλο έχει ως βασική του θέση πως οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομογενή πολιτισμό για να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα στην κοινωνία. Στην εκπαίδευση το μοντέλο αυτό αντιμετώπιζε τους μετανάστες μαθητές ως «πρόβλημα», καθώς δε γνώριζαν την επίσημη γλώσσα του σχολείου και τον πολιτισμό της χώρας, δημιουργώντας έτσι εμπόδια στην πρόοδο των άλλων μαθητών. Οι στρατηγικές αυτές είχαν ως στόχο τη γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας.

Το Μοντέλο Ενσωμάτωσης αναγνωρίζει ότι το κάθε άλλο άτομο κουβαλάει στοιχεία από τον δικό του πολιτισμό, το οποίο στην καινούρια χώρα αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στο σεβασμό προς την πολιτισμική ετερότητα. Στην εκπαίδευση πιστεύεται ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και των ιστορικών και κοινωνικών στοιχείων συμβάλλουν στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και της ετερότητας.

Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο στηρίζεται στη θεωρία ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των κοινωνικών ομάδων. Προτείνεται η διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, όπου μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλες οι πολιτισμικές ομάδες. Στο πλαίσιο του σχολείου εφαρμόζονται προγράμματα που έχουν στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και την ανοχή των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτική και θρησκευτική προέλευση.

Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο εμφανίζεται ως αντίδραση στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, Το αντιρατσιστικό μοντέλο επικεντρώνεται στους

θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας όπου, μέσα από τους νόμους, εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός. Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει ως βασικούς στόχους:

- ❖ την ισότητα ευκαιριών και πρόσβασης στην εκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους.
- ❖ Τη δίκαιη αντιμετώπιση από το κράτος
- ❖ Την απαλλαγή από τα ρατσιστικά πρότυπα.

Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο αναφέρεται στην πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως εργαλείο δράσης για την επίτευξη της ισότητας, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία. Το διαπολιτισμικό μοντέλο κινείται σε έσσερις βασικές αρχές:

- ❖ την κατανόηση
- ❖ την αλληλεγγύη
- ❖ το σεβασμό
- ❖ την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων

Ο Π. Γεωργογιάννης στο βιβλίο του «Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»¹³ περιληπτικά συμπεραίνει τα μοντέλα και παρατηρεί «... το πρώτο μοντέλο, το αφομοιωτικό, είναι στενά εθνοκεντρικό, γιατί απαιτεί από το μετανάστη να ξεπεράσει ο ίδιος όλα τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσει στη χώρα υποδοχής και τον καταδικάζει σε ένα ρόλο παρατηρητή, χωρίς να του παρέχει την ευκαιρία να ανακαλύψει και να πραγματοποιήσει τις δικές του δυνατότητες. Τον υποχρεώνει να αγνοήσει εντελώς τον πολιτισμό του, να αποκοπεί από τις ρίζες του και δίνει ως μόνη δυνατότητα ικανοποιητικής βελτίωσης την απόλυτη προσαρμογή του στον πολιτισμό, τη γλώσσα, μη λαμβάνοντας καθόλου υπόψη την επίδραση που μπορούν να έχουν ιδέες, το ταλέντο και οι ελπίδες του μετανάστη στη νέα κοινωνία.

Το μοντέλο ενσωμάτωσης απ'την άλλη μεριά, αν και επιτρέπει την αποδοχή διαφοροποιήσεων των μεταναστευτικών ομάδων σε τρόπους ζωής... αφήνει στα ίδια τα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, χωρίς να παρεμβαίνει... Έτσι, τα παιδιά πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός σχολείου που αγνοεί τις δικές του ανάγκες. Όταν κάποια πολιτισμικά στοιχεία εισάγονται στο σχολικό πρόγραμμα, δεν αξιολογούνται σύμφωνα με την αξία και τα πρότυπα αυτών, αλλά με βάση τα πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο... δημιουργεί κινδύνους να καλλιεργηθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα... δημιουργεί κοινωνικό διχασμό, επειδή τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία τέτοιων ομάδων και παρακωλύει την κοινωνική τους ενσωμάτωση.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο... θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση. Έτσι όμως υπάρχει το ενδεχόμενο πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης.

¹³ Γεωργογιάννης, Π. «Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999, σελ. 51-53

Σε αντίθεση με τα παραπάνω μοντέλα, το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στον Νομό Αργολίδας

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, λόγω των πολλών και ποικίλλων γεωπολιτικών κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών που συντελέστηκαν στην Ανατολική Ευρώπη και κυρίως στην πρώην Σοβιετική Ένωση και στα Βαλκάνια, έλαβε χώρα μια πυκνή και μαζική μετακίνηση οικονομικών, κυρίως, αλλά και πολιτικών μεταναστών προς γειτονικές, αλλά και πιο μακρινές, οικονομικά εύρωστες και πολιτικά σταθερές χώρες.¹⁴ Η Ελλάδα ως γειτονική χώρα, η οποία λόγω κυρίως της ένταξής της στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τηρούσε τις προϋποθέσεις της οικονομικής και πολιτικής σταθερότητας, βρέθηκε στο επίκεντρο αυτών των εθνοπολιτικών αλλαγών υποδεχόμενη ένα σημαντικό μέρος του μεταναστευτικού κύματος.¹⁵

Σήμερα μπορούμε σχεδόν με σιγουριά να υποστηρίξουμε ότι η χώρα μας δεν ήταν έτοιμη να δεχτεί και να υποδεχτεί όλους αυτούς τους μετανάστες σε κανένα σχεδόν επίπεδο. Το σοκ που υπέστη ήταν πολλαπλό και ευρύ και ταρακούνησε την ελληνική καθημερινότητα σε πολλά επίπεδα. Ο κρατικός μηχανισμός, η οικονομία, η ευρύτερη κοινωνία και η εκπαίδευση δέχτηκαν το σοκ της εισόδου των πολυάριθμων και πολυπολιτισμικών αυτών μεταναστευτικών ομάδων, αδυνατώντας για αρκετά χρόνια να αντιδράσουν ικανοποιητικά. Ακόμα και σήμερα παρόλο που πολλά από τα αρχικά προβλήματα έχουν αντιμετωπιστεί, προβλήματα παραμένουν σε πολλά επίπεδα της κοινωνικής μας καθημερινότητας και

¹⁴ Μαρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών»,(1996). ΥΠ.Ε.Π.Θ.Γ.Γ.Λ.Ε.

¹⁵ Δαμανάκης, Μ.,«Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα». *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-3, σσ. 3-23. (2000).

αφορούν κυρίως στη δυσκολία της συνειδητοποίησης και της αποδοχής της συνύπαρξης με τους πολιτισμικά «άλλους» και «διαφορετικούς».

Μήπως όμως υπάρχει κάποια αιτία, που κρύβεται πίσω από την δυσκολία της αναγνώρισης και υποδοχής της διαφορετικότητας και της ετερότητας των πολιτισμικά «άλλων»; Οι Σπινθουράκη, Μουσταϊρας, Σκαρτσίλας, Συνεσιού σε εισηγησή τους στο 4^ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης¹⁶ (Πάτρα, 28 Ιουνίου-1 Ιουλίου 2001) επισημαίνουν σχετικά: Η αιτία βρίσκεται μάλλον στο ότι δεν πρόκειται για ένα απλό και μονοδιάστατο γεγονός αλλά για ένα φαινόμενο πολυσύνθετο, πολυδιάστατο και δύσκολο στην αντιμετώπισή του, το οποίο δεν αφορά μόνο το σχολείο και τους συντελεστές του, αλλά εμπλέκει και την ευρύτερη κοινωνία, δημιουργεί αντιδράσεις και εξυφαίνει φαινόμενα όπως η ξеноφοβία και ο ρατσισμός.

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί να καταγράψει την πολυπολιτισμική κατάσταση στα δημοτικά σχολεία του Νομού Αργολίδας με στατιστικά δεδομένα για τους παλλινοστούντες (ο όρος «παλλινοστούντες» αναφέρεται στα άτομα που επαναπατρίζονται στη χώρα καταγωγής τους - εν προκειμένω Έλληνες ομογενείς - μετά από κάποιο χρόνο απουσίας) και τους αλλοδαπούς μαθητές (ο όρος «αλλοδαπός» αναφέρεται σε κάθε φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ιθαγένεια της χώρας, στην οποία ζει) οι οποίοι φοιτούν σε αυτά. Να παρουσιάσει τις δυσκολίες που παρατηρούνται σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης και να αποτυπώσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την διδασκαλία σε παλλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Οι αλλοδαποί και παλλινοστούντες μαθητές στην Α/θμια Εκπαίδευση του Νομού Αργολίδας

Η Αργολίδα ως τόπος οικονομικά εύρωστος με ευρείες και ποικίλες γεωργικές καλλιέργειες και επομένως με μεγάλες απαιτήσεις σε εργατικό δυναμικό, προσέλκυσε μεγάλο μέρος των οικονομικών κυρίως μεταναστών οι οποίοι εγκαταστάθηκαν οικογενειακά σε διάφορα μέρη της. Ως αποτέλεσμα είχαμε την είσοδο στα σχολεία της Αργολίδας των παιδιών των μεταναστών τα οποία επέφεραν αναταράξεις σε διάφορα επίπεδα.

Παρατηρούμε στον πίνακα 1 αριθμητικά στοιχεία σχετικά με την είσοδο των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Α/θμια Εκπαίδευση του Νομού Αργολίδας την τελευταία δεκαετία. Όπως βλέπουμε η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών παρουσιάζει μια συνεχώς αυξητική τάση από την περίοδο 1993-1994 μέχρι και την περίοδο 2002-2003.

Επίσης παρατηρούμε σε μια πενταετία (1995-2000) ο,τι έχουμε υπερ-πενταπλάσιο αριθμό παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

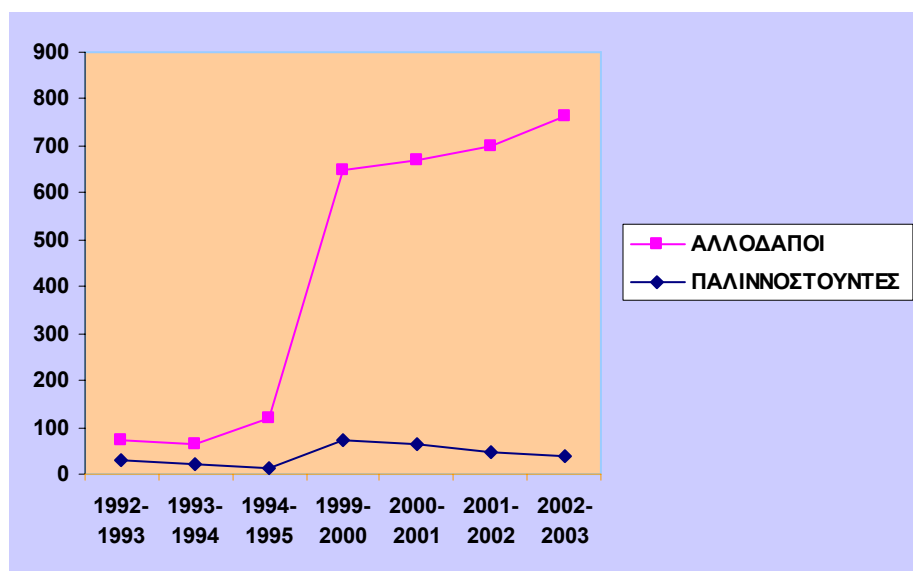
¹⁶ Σπινθουράκη Ι. Α., Μουσταϊρας Π., Σκαρτσίλας Π., Συνεσιού Κ. (2002). "Διερεύνηση και ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των δασκάλων σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας". (σ. 201-213). Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). «Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση». Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 28 Ιουνίου-1 Ιουλίου 2001). Τόμος IV. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ Ν. ΑΡΓΟΛΙΔΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΔΕΚΑΕΤΙΑ

Ο ΕΤΟΣ	ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ	ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ
1992-1993	30	43	73
1993-1994	20	45	65
1994-1995	14	106	120
1999-2000	72	576	648
2000-2001	62	608	670
2001-2002	45	653	698
2002-2003	38	726	764

ΠΗΓΗ: Δ/ΝΣΗ Π.Ε. Ν. ΑΡΓΟΛΙΔΟΣ

ΓΡΑΦΗΜΑ 1: ΑΥΞΗΤΙΚΗ ΤΑΣΗ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΙ Ο ΑΡΙΘΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ Ν. ΑΡΓΟΛΙΔΟΣ ΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ 1992-2002



Στον πίνακα 2 διακρίνουμε τα συγκεντρωτικά στοιχεία που αφορούν τους αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία της Πελοποννήσου και της Αργολίδος. Από στοιχεία Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι ένα ποσοστό 8,8 % των μαθητών που φοιτούν στα νηπιαγωγεία της Αργολίδος είναι αλλοδαποί και παλινοστούντες ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την Πελοπόννησο είναι περίπου το ίδιο (8,3%). Όσον αφορά τα ποσοστά των μαθητών στα δημοτικά σχολεία τα ποσοστά είναι 12% και 11.2% για την Αργολίδα και την Πελοπόννησο αντίστοιχα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΡΓΟΛΙΔΟΣ

	ΑΡΓΟΛΙΔΑ		ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	
	ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΑ	ΔΗΜΟΤΙΚΑ	ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΑ	ΔΗΜΟΤΙΚΑ
ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	1345	6286	7554	33294
ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	117	726	606	3526
ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ	2	38	24	213
ΣΥΝΟΛΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ	119	764	630	3739
%	8,8 %	12 %	8,3 %	11,2 %

ΠΗΓΗ: ΕΣΥΕ

Τα στοιχεία που μόλις αναφέραμε δείχνουν ότι στην Αργολίδα υπάρχει κατά μέσο όρο ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν στα σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης. Αν μάλιστα σταθούμε στα στοιχεία που παρουσιάζουν οι πίνακες 3 & 4 και αφορούν τα δημοτικά σχολεία και τα νηπιαγωγεία όπου ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ξεπερνά το 20 %, τότε μπορούμε καλύτερα να συνειδητοποιήσουμε ότι για κάποια σχολεία του νομού μας υπήρξε πραγματική «εισβολή» των μαθητών αυτών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ Ο ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΥΠΕΡΒΑΙΝΕΙ ΤΟ 20% ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2002-2003.

Α / Α	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			% ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ
		ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	
1	2/Θ Δ.Σ. ΑΝΩ ΙΡΙΩΝ	35	12	47	25,53
2	3/Θ Δ.Σ. ΑΣΙΝΗΣ	30	11	41	26,83
3	4/Θ Δ.Σ. ΔΙΔΥΜΩΝ	50	15	65	23,08
4	6/Θ Δ.Σ. ΔΡΕΠΑΝΟΥ	73	22	95	23,16
5	2/Θ Δ.Σ. ΘΕΡΜΗΣΙΑΣ	15	14	29	48,28
6	2/Θ Δ.Σ. ΛΕΥΚΑΚΙΩΝ	22	6	28	21,43
7	2/Θ Δ.Σ. ΜΑΝΕΣΗ	22	8	30	26,67
8	2/Θ Δ.Σ. ΠΟΡΤΟΧΕΛΙΟΥ	77	87	164	53,05
9	2/Θ Δ.Σ. ΤΟΛΟΥ	65	20	85	23,53

ΠΗΓΗ: Δ/ΝΣΗ Π.Ε. Ν. ΑΡΓΟΛΙΔΟΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ Ο ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΥΠΕΡΒΑΙΝΕΙ ΤΟ 20% ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΚΑΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2002-2003.

Α / Α	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ			% ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ
		ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	ΣΥΝΟΛΟ	
1	ΠΟΥΛΑΚΙΔΑΣ	8	3	11	27,27 %
2	ΠΟΡΤΟΧΕΛΙΟΥ	34	16	50	32 %
3	ΠΡΟΝΟΙΑΣ- ΝΑΥΠΛΙΟΥ	23	7	30	23,33 %
4	ΔΗΜΑΙΝΑΣ	10	3	13	23,06 %
5	ΝΕΑΣ ΕΠΙΔΑΥΡΟΥ	4	1	5	20 %
6	ΝΕΑΣ ΤΙΡΥΝΘΑΣ	8	3	11	27,27 %

ΠΗΓΗ: Δ/ΝΣΗ Π.Ε. Ν. ΑΡΓΟΛΙΔΟΣ

Είναι γνωστό ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν έτοιμο να αντιμετωπίσει τις αναταράξεις που επέφερε η είσοδος των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και η Αργολίδα δεν αποτέλεσε εξαίρεση στον κανόνα. Αποτέλεσμα ήταν να εμφανιστούν δυσχέρειες σε πολλαπλά επίπεδα, που αφορούσαν τους ίδιους τους αλλοδαπούς μαθητές και τις οικογένειές τους, τους Έλληνες συμμαθητές τους, τις οικογένειές τους και τον κοινωνικό περίγυρο της πόλης, της συνοικίας ή του χωριού και τέλος τους εκπαιδευτικούς των σχολείων και τη μαθησιακή διαδικασία.

Πιο αναλυτικά:

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΖΟΥΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

Οι αλλοδαποί μαθητές που εισέρχονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζουν πολλές και ποικίλλες δυσκολίες οι οποίες θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε εκείνες που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία και την προσπάθειά τους να ενταχθούν σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα και εκείνες που έχουν σχέση με την κοινωνική αλληλεπίδραση τός Έτσι:

Στο μαθησιακό επίπεδο παρατηρούνται τα εξής:

Οι αλλοδαποί μαθητές συναντούν πολλές δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής της ελληνικής γλώσσας. Οι δυσκολίες αυτές είναι μεγαλύτερες για τους αλλοδαπούς μαθητές που εισέρχονται στην εκπαίδευση σε μεγάλη σχετικά ηλικία, εξαιτίας του γεγονότος ότι έχουν ήδη παγιώσει της γλωσσικές δομές της μητρικής τους γλώσσας και επομένως μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα¹⁷. Επίσης αξίζει να

¹⁷ Σπινθουράκη Ι. Α., Μουσταίρας Π. (2000). "Η επικοινωνιακή ικανότητα και η εκμάθηση της "ανάγνωσης" σε μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα". (σ. 66-79). Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). «Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση». Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 25-

σημειωθεί η παντελής και προκλητική αγνόηση των προβλημάτων και των ιδιαιτεροτήτων και των προβλημάτων αυτών των παιδιών, που ουσιαστικά επιδίωκε τη διαγραφή «με μια μολυβιά» του παρελθόντος τους. Τάση για ομορφοποίηση (Ιδεολογία «melting pot» χωνευτήρι).

Δυσκολίες συναντούν επίσης στην προφορική τους έκφραση και επικοινωνία καθώς και στην κατανόηση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Οι δυσκολίες αυτές είναι περισσότερες στα θεωρητικά μαθήματα (Ιστορία, Γλώσσα) σε σχέση με τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης (Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες) και αυτό είναι απολύτως κατανοητό αν αναλογιστούμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας. Αποτέλεσμα όλων αυτών των δυσκολιών που συναντούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία να έχουν γενικά χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με του Έλληνες συμμαθητές τους.

Στο κοινωνικοψυχολογικό επίπεδο παρατηρούνται τα εξής:

Οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Δηλαδή δυσκολία στην επικοινωνιακή προσέγγιση των πολλών τύπων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Τόσο το ελληνικό σχολείο όσο και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος, ασκούν ισχυρές συμμορφωτικές πιέσεις στους παλλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, σύμφωνα με τη λογική της «ομοιομορφίας».

Η πολιτισμική τους διαφορετικότητα δεν γίνεται κατανοητή πάντοτε, με αποτέλεσμα τη διακοπή της επικοινωνίας, την απόσυρσή τους από τις μαθητικές ομάδες, την απομόνωση, την περιθωριοποίηση και τον εξαναγκασμό στη δημιουργία γκέτο. Η απομόνωση και ο αποκλεισμός που βιώνουν τους εξωθεί σε αντικοινωνική συμπεριφορά και στην υιοθέτηση επιθετικής στάσης απέναντι στους συμμαθητές και τους δασκάλους τους.

Ένα γεγονός πάντως, που προκύπτει από τη μέχρι σήμερα εμπειρία είναι ότι τα προβλήματα στο μαθησιακό επίπεδο αμβλύνονται σε μεγάλο βαθμό όταν η είσοδος των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γίνει από την προσχολική ηλικία και όχι σε μεγάλες ηλικίες, οπότε το πολιτισμικό σοκ για τους ίδιους και για τους άλλους συμμετοχούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι μεγάλο με συνέπεια πολλά αρνητικά επακόλουθα. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά των αλλοδαπών που παρακολουθούν το νηπιαγωγείο ή ακόμη καλύτερα αυτά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα έχουν ελάχιστα έως κανένα από όλα τα μαθησιακά και κοινωνικοψυχολογικά προβλήματα που αναφέρθηκαν.

**ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ
ΜΑΘΗΤΩΝ**

Ο Έλληνας δάσκαλος που καθημερινά έρχεται σε επαφή με τους αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη του έχει να αντιμετωπίσει πολλά προβλήματα τα οποία μπορούν να εντοπιστούν σε πέντε κυρίως μέρη:

Α) Παρότι επανειλημμένα έχει αναγγελθεί, μάλιστα στην υπουργική απόφαση για την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων για τους αλλοδαπούς μαθητές θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση, δεν έχει γίνει δυνατόν έως σήμερα να υπάρξει ένα κατάλληλο τεστ δεξιοτήτων της γλωσσικής ικανότητας των αλλοδαπών μαθητών. Αποτέλεσμα αυτής της έλλειψης είναι να μην γίνεται δυνατό να αξιολογηθεί σωστά το επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας ώστε οι αλλοδαποί μαθητές να εντάσσονται στην κατάλληλη τάξη με βάση την επίδοσή τους στο συγκεκριμένο τεστ και όχι με βάση την ηλικία τους ή την τάξη στην οποία φοιτούσαν στο δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει να γίνει απ' όλους κατανοητό ότι η γλωσσική ικανότητα των αλλοδαπών δεν θα πρέπει να αξιολογείται με βάση την ικανότητά τους να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους στην καθημερινή τους ζωή, αλλά με βάση τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Με άλλα λόγια είναι διαφορετικό να μπορεί ένας αλλοδαπός μαθητής να συνεννοείται και να επικοινωνεί στην ελληνική γλώσσα για να ικανοποιεί τις καθημερινές του ανάγκες και άλλο να μπορεί να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της καθημερινής σχολικής πρακτικής.

Β) Η έλλειψη κατάλληλων διγλωσσών εγχειριδίων και αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, κυρίως για τους μαθητές που εισέρχονται σε μεγάλη ηλικία στο ελληνικό σχολείο.

Γ) Έλλειψη κατάλληλων τεστ αξιολόγησης της επίδοσης και προόδου για αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι αξιολογούνται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που αξιολογούνται οι Έλληνες συμμαθητές τους παρόλο που όλοι αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορές τους.

Δ) Έλλειψη επιστημονικής καθοδήγησης από τους αρμόδιους στο Π.Ι. και ΥΠ.Ε.Π.Θ. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί ανάγκη αλλά και πάγιο αίτημα πολλών ετών. Η θετική γενικά στάση που έχουν οι Έλληνες δάσκαλοι απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθεί ώστε να δημιουργηθούν σχολεία και μαθητές που δεν θα φοβούνται τη διαφορετικότητα του διπλανού τους αλλά θα την θεωρούν πρόκληση για αλληλεπίδραση. Για να γίνει όμως αυτό ο δάσκαλος χρειάζεται βοήθεια και στήριξη στο έργο του που θα προέλθει μέσα από τη συνεχή και σωστή

επιμόρφωσή του που θα έχει ως κύριο μέλημα την εκπλήρωση των προσωπικών επιμορφωτικών του αναγκών¹⁸.

Ε) Ένας άλλος τομέας στον οποίο ο Έλληνας δάσκαλος αντιμετωπίζει δυσκολίες είναι η συνεργασία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών. Αυτή ή δεν υπάρχει καθόλου ή γίνεται σε πολύ αραιά χρονικά διαστήματα, εξαιτίας κυρίως είτε της αδυναμίας των γονέων να συνεννοηθούν επαρκώς στα ελληνικά είτε κυρίως έλλειψης χρόνου αφού η καθημερινή εργασία και των δύο δεν τους επιτρέπει την επαφή με το σχολείο και το δάσκαλο. Δεν υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα για επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών και επομένως δεν είναι δυνατόν να γνωρίζουν οι δάσκαλοι τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σπίτι τους, αλλά και οι ίδιοι οι γονείς τις δυσκολίες των παιδιών τους.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Σκοπός της εργασίας ήταν να μιλήσει γενικότερα για τη σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τους στόχους της. Ειδικότερα δε να καταγράψει την κατάσταση που αφορά του αλλοδαπούς και παλλινοστούντες μαθητές που φοίτησαν και φοιτούν στα δημοτικά σχολεία του νομού Αργολίδας από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 έως σήμερα. Κατα γενική ομολογία οι μεγάλες δυσκολίες που υπήρξαν κατά τα πρώτα χρόνια έχουν κατά πολύ μεγάλο μέρος αμβλυνθεί και αρθεί. Για την άρση των προβλημάτων, κύριες αιτίες φαίνεται να είναι η γέννηση των περισσότερων από τα παιδιά αυτά στην Ελλάδα, γεγονός που σημαίνει ότι μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα πολύ καλά πριν να πάνε στο σχολείο και η παρακολούθηση προσχολικής αγωγής. Τα δύο αυτά γεγονότα έχουν συντελέσει ώστε τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά να μην αντιμετωπίζουν προβλήματα στο γνωστικό επίπεδο και μάλιστα πολλά από αυτά να έχουν και πολύ καλές επιδόσεις.

¹⁸ Σπινθουράκη Ι. Α., Μουσταϊρας Π., Σκαρτσίλας Π., Συνεσιού Κ.(2002). “Διερεύνηση και ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των δασκάλων σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας”. (σ. 201-213). Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). «Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση». Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 28 Ιουνίου-1 Ιουλίου 2001). Τόμος IV. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα.

Αυτή λοιπόν η άμβλυση των γνωστικών δυσκολιών που ανακούφισε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, κρύβει πίσω της μια αλήθεια και ένα μύθο.

Η αλήθεια είναι ότι τα προβλήματα δεν μειώθηκαν επειδή το ελληνικό σχολείο άρχισε συστηματικά να εργάζεται με βάση της αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως σαφέστατα, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, δηλώνεται από τον Ν. 2413/96, αλλά μάλλον γιατί οι συνθήκες με βάση τις οποίες τα παιδιά αυτά προσέρχονται στο ελληνικό σχολείο άλλαξαν.

Ο μύθος βρίσκεται πίσω από το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο ουσιαστικά δεν έχει αλλάξει από πριν ώστε η ιδεολογική προσέγγιση που προσβύει (δηλαδή η διαπολιτισμική εκπαίδευση), στις περισσότερες των περιπτώσεων να μετουσιώνεται και σε πραγματική και αποτελεσματική παιδαγωγική δράση¹⁹. Το ελληνικό δημοτικό σχολείο, εκτός φωτεινών εξαιρέσεων, εξακολουθεί να παραμένει σε σημαντικό βαθμό ένα μονόγλωσσο, μονοπολιτισμικό σχολείο όπου η διαπολιτισμική αγωγή φαίνεται να αποτελεί μύθο, αφού η προσέγγιση των αλλοδαπών μαθητών γίνεται κυρίως με γνώμονα την κυρίαρχη ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, χωρίς στις περισσότερες περιπτώσεις να λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες που έχουν.

Ακόμα και αυτοί που υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα έχουν λυθεί από τη στιγμή που οι μαθητές αυτοί έχουν ικανοποιητικές επιδόσεις στην κυρίαρχη γλώσσα, δεν συνειδητοποιούν ότι έτσι, το μόνο που πετυχαίνουν είναι η γρηγορότερη αφομοίωσή τους²⁰, σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης που μοιάζει αφομοιωτικό και το οποίο βρίσκεται στο αντίθετο άκρο από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εδώ δηλαδή φαίνεται να υπάρχει μια αντίφαση ανάμεσα σε αυτό που γίνεται στην πράξη και σε αυτό που θα έπρεπε να γίνεται με βάση την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Από τη μια μεριά όλοι προσπαθούν να επιλύσουν το «παιδαγωγικό πρόβλημα» που είναι η αδυναμία των αλλοδαπών μαθητών στη χρήση της γλώσσας υποδοχής, και αυτό μάλλον δηλώνει την υιοθέτηση ενός αφομοιωτικού μοντέλου στην αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων²¹, ενώ από την άλλη πλευρά η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική όπως εκπορεύεται από το νόμο 2413/96, μιλά ξεκάθαρα για διαπολιτισμική προσέγγιση, όπου η μη κατοχή σε ικανοποιητικό βαθμό της γλώσσας υποδοχής δεν αποτελεί «παιδαγωγικό πρόβλημα».

¹⁹ Νικολάου, Γ., *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*, Εκδ. Ελληνικά γράμματα. Αθήνα, 2000.

²⁰ Μάρκου, Γ. *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα 1996: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.

²¹ Νικολάου, Γ., *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*, Εκδ. Ελληνικά γράμματα. Αθήνα, 2000, σελ.121.

Συμπερασματικά, στα σχολεία της Αργολίδος με μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, φαίνεται σήμερα να υπάρχει μια ομαλοποίηση της κατάστασης μετά τα πρώτα δύσκολα χρόνια. Η ομαλοποίηση αυτή στην ουσία οφείλεται σε παράγοντες και συγκυρίες που απέχουν από τις αρχές και τις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην ουσία πρόκειται για αφομοιωτική προσέγγιση και χρειάζεται να γίνουν σημαντικά βήματα ακόμη προς ένα σχολείο το οποίο να σέβεται τις πολιτισμικές διαφορές και ιδιαιτερότητες. Σίγουρα, πολλά πρέπει ακόμα να γίνουν όχι όμως μόνο προς την κατεύθυνση της αφομοίωσης, αλλά του σεβασμού της διαφορετικότητας και της ομαλής ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική κοινωνία.

Επιπροσθέτως κατά την άποψη του γράφοντος κάποια ερωτήματα που παρουσιάζονται παρακάτω, είναι χρήσιμα για να συνειδητοποιήσουμε την πραγματικότητα και τι μπορεί να γίνει για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση αυτής της ετερότητας και διαφορετικότητας αυτών των πολιτισμικά «άλλων» που ήδη αναφέρθηκε.

- ❖ Είναι αποδοτικό το μοντέλο με βάση το οποίο αντιμετωπίζεται έως σήμερα η είσοδος και η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα;
- ❖ Τι μπορεί να γίνει σε επίπεδο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των νέων εκπαιδευτικών ώστε οι νέες γενιές εκπαιδευτικών να είναι προετοιμασμένες να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες;
- ❖ Γιατί δεν υπάρχει ένα σαφές και αποδοτικό σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης;
- ❖ Ποια η στάση της τοπικής κοινωνίας και των γονέων των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους αλλοδαπούς γονείς και μαθητές;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1) Banks, J.A., «Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση» Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2004.
- 2) Bolten, J. (1993), «Life-World Games: the theoretical foundation of training courses in intercultural communication». *European Journal of Education*, 28(3)
- 3) Γεωργογιάννης, Π. «Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999
- 4) Hall, E.T. (1959), *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- 5) Δαμανάκης, Μ., «Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα». *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-3, (2000)
- 6) Leicester, Mal: *Multicultural Education: From Theory to Practice*, Berkshire 1989
- 7) Μαρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», (1996). ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Γ.Γ.Λ.Ε.
- 8) Μάρκου, Γ. *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα 1996: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.
- 10) Νικολάου, Γ., *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο, Απο την «ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα»* Εκδ. Ελληνικά γράμματα. Αθήνα 2000.
- 11) Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, Σχέδιο Δράσης «Καινούρια Αρχή» Μίτιλης Αχιλλέας, Σκαλή Θεοδώρα, Αθήνα 2004.
- 12) Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, Κ., «Ένα Διεθνές Curriculum για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», Αθήνα 2005.
- 13) Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο., «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» (Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις), Εκδ. Ατραπός. Παπάς, Α., «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», Αθήνα, 1998,
- 14) Samovar, L.A. & Porter, R.E. (Eds.) (1994), *Intercultural Communication A Reader (7th Edition)*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.
- 15) Πινηθουράκη Ι. Α., Μουσταϊρας Π. (2000). «*Η επικοινωνιακή ικανότητα και η εκμάθηση της “ανάγνωσης” σε μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα*». (σ. 66-79). Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). «*Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση*». Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 25-27 Ιουνίου 1999). Τόμος Ι. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα.
- 16) Σπινθουράκη Ι. Α., Μουσταϊρας Π., Σκαρτσίλας Π., Συνεσιού Κ. (2002). «*Διερεύνηση και ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των δασκάλων σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*». (σ. 201-213). Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). «*Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση*». Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 28 Ιουνίου-1 Ιουλίου 2001). Τόμος ΙV. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών. Πάτρα.

17) 1^ο Διαβαλκανικού Συνέδριο για την Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία (Πάτρα 3-5 Μαΐου 1996). Συνεδρία III, Εισήγηση των: Σπινθουράκη Ιουλία, Κασιόλλη Ιωάννη, Μουσταΐρα Παναγιώτη, Πρακτικά, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997, (επιμ.) Π. Γεωργογιάννης.

18) Τζάνη, Μ. «Κοινωνιολογία Παιδείας», Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2003