



ΕΘΝΙΚΟ
ΚΕΝΤΡΟ
ΔΗΜΟΣΙΑΣ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ &
ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΤΟΠΙΚΗΣ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

**Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών των
μεταναστών. Διαπολιτισμικό σχολείο και Τοπική Αυτοδιοίκηση
Μελέτη περίπτωσης: ο Δήμος Αθηναίων**



ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Μαρμαρά Έλλη

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Γιαννουζάκου Π., Μαρμαρά Ε., Ρουμπάνης Η.

Σταματοπούλου Θεοφάνη

Κατεύθυνση: Μεταναστευτική Πολιτική

Αθήνα 2007

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Μαρμαρά Έλλη για τις πολύτιμες συμβουλές και τις εύστοχες παρατηρήσεις της. Η επιμονή της στη λεπτομέρεια υπήρξε κίνητρο για τη συνεχή βελτίωση αυτής της εργασίας.

ELDORADO

*Gaily bedight,
A gallant Knight,
In sunshine and in shadow,
Had journeyed long,
Singing a song,
In search of Eldorado.*

*But he grew old-
This Knight so bold-
And o'er his heart a shadow
Fell as he found
No spot of ground
That looked like Eldorado*

...

Edgar Allan Poe

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ελληνική κοινωνία αναγνωρίζεται πλέον ως πολυπολιτισμική και η πραγματικότητα αυτή εκφράζεται και μέσω της αυξανόμενης παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία. Ως εκ τούτου έχει αναδυθεί η απαίτηση για ένα είδος εκπαίδευσης που θα καλύπτει τις ανάγκες τόσο των αλλοδαπών όσο και των γηγενών μαθητών. Την απαίτηση αυτή μπορεί να καλύψει η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έχοντας ως στόχους της τη συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, οδηγεί στην αποδοχή του διαφορετικού και στη συνέχεια στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Ωστόσο για να αποδώσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση τα επιθυμητά αποτελέσματα χρειάζεται την υποστήριξη όλων των φορέων σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο. Έτσι καθοριστικό ρόλο μπορούν και πρέπει να διαδραματίσουν οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Καθώς βρίσκονται εγγύτερα στην τοπική κοινωνία εντοπίζουν γρηγορότερα τις ανάγκες της και τα προβλήματα που αυτή αντιμετωπίζει. Με την παροχή μάλιστα των κατάλληλων μέσων και την εκχώρηση ουσιαστικών αρμοδιοτήτων από την πλευρά του Κράτους στον εκπαιδευτικό τομέα, η Τοπική Αυτοδιοίκηση θα μπορέσει να υποβοηθήσει το έργο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να συμβάλει στην επιτυχημένη κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών.

ABSTRACT

Greek society can now be seen as multicultural and this new reality is also reflected in the ever increasing number of foreign students in Greek schools. Thus the demand has arisen for a special type of education which will meet the needs of alien as well as native students. This demand can be satisfied by intercultural education. Aiming at the meeting of different cultures and at facilitating the communication among people with different cultural capitals it leads to the acceptance of difference and consequently to better integration (both at school and social level) of children with migrant parents. However, in order for intercultural education to have the desired effects, the support not only of the Central but also of the Local Government Organizations is required. As they are closer to the local community, LGOs are able to detect needs and problems faster. Provided that the Central Government grants them the means and allocates them powers concerning education, Local Government Organizations will promote intercultural education and will contribute to the successful social integration of children with migrant parents.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	7
1. Βασικά στοιχεία για το μεταναστευτικό πληθυσμό στον ελληνικό χώρο.....	9
1.1. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις.....	9
1.2. Στοιχεία για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα.....	11
2. Κοινωνική ένταξη των μεταναστών.....	13
2.1. Θεωρητική εξέταση του ζητήματος της κοινωνικής ένταξης.....	13
2.2. Θεσμικές παρεμβάσεις του ελληνικού κράτους για την εξασφάλιση της κοινωνικής ένταξης των μεταναστών.....	15
3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	17
3.1. Προσδιορίζοντας τους συναφείς όρους.....	17
3.2. Μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.....	20
3.3. Στόχοι και αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής θεωρίας.....	25
3.4. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητα ως απαραίτητα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού.....	27
4. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη.....	30
4.1. Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών των μεταναστών.....	30
4.2. Ισότητα των ευκαιριών στα σχολεία.....	32
4.3. Η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.....	33
5. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	36
5.1. Θεσμικό πλαίσιο.....	36
5.2. Φορείς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	40
5.3. Στοιχεία για τον πληθυσμό των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία.....	41
6. Τοπική Αυτοδιοίκηση και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα.....	48
6.1. Συμμετοχή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	48
6.2. Μελέτη περίπτωσης: ο Δήμος Αθηναίων.....	51
7. Προτάσεις για μια αποτελεσματική διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι δυνατότητες συμβολής της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.....	58

8. Συμπεράσματα.....	68
Βιβλιογραφία.....	70
Πίνακας εικονογράφησης.....	78
Πίνακας συντομογραφιών.....	79
Παράρτημα.....	80

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι η δυνατότητα για κοινωνική ένταξη βρίσκεται σήμερα σε κρίση λόγω των μεγάλων μετασχηματισμών της κοινωνίας, της μη ελεγχόμενης ανάπτυξης της φιλελεύθερης οικονομίας και της ανεξέλεγκτης ανεργίας της οποίας τα ποσοστά είναι δύσκολο να υπολογιστούν. Αυτή η κατάσταση θίγει ιδιαίτερα τα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα και, ανάμεσα σε αυτά, τα παιδιά των μεταναστών που κατά κύριο λόγο στιγματίζονται από τη σχολική αποτυχία και είναι συνεπώς εκτεθειμένα στις δυσκολίες της κοινωνικής ένταξης (Γώγου 2001).

Αρωγός των παιδιών αυτών φαίνεται πως είναι η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη βοήθεια του Κράτους αλλά και την πολύτιμη συμβολή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης το διαπολιτισμικό σχολείο είναι σε θέση να προσφέρει στα παιδιά των μεταναστών τα απαραίτητα εφόδια ώστε να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Σκοπός, λοιπόν, αυτής της εργασίας είναι να αναδείξει τη σχέση μεταξύ διαπολιτισμικότητας και κοινωνικής ένταξης καθώς και τη σχέση μεταξύ διαπολιτισμικού σχολείου και Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Τ.Α.) χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα το Δήμο Αθηναίων.

Εξειδικεύοντας τον παραπάνω σκοπό, η προσπάθεια αυτή θέτει ένα διπλό στόχο. Αφενός να προτείνει λύσεις ώστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα και αφετέρου να υποδείξει τρόπους με τους οποίους η Τοπική Αυτοδιοίκηση θα μπορέσει να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να υποβοηθήσει το έργο του διαπολιτισμικού σχολείου.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξη των στόχων αυτών στηρίχτηκε κυρίως στη βιβλιογραφική έρευνα τόσο πρωτογενών (νόμοι και υπουργικές αποφάσεις) όσο και δευτερογενών πηγών (βιβλία και άρθρα). Μέσω αυτής κατέστη δυνατή η κατανόηση της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού και ιδιαίτερα του διαπολιτισμικού σχολείου και της διασύνδεσής του με τον κοινωνικό ιστό και την Τοπική Αυτοδιοίκηση Α΄ βαθμού. Οι επισκέψεις σε πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες, η επαφή με διάφορους φορείς όπως και η αναζήτηση πηγών στο Διαδίκτυο συνέβαλαν στη συγκέντρωση του απαραίτητου υλικού για τη συγγραφή αυτή της εργασίας. Παράλληλα έγινε προσπάθεια για λήψη συνεντεύξεων από φορείς της σχολικής κοινότητας αλλά λόγω του ότι τα σχολεία θα παρέμεναν κλειστά κατά τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας υπήρχε ο κίνδυνος να μην είναι δυνατή η παροχή συμπληρωματικών στοιχείων ή διευκρινίσεων. Γι' αυτό το λόγο κρίθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν μόνο τα αριθμητικά στοιχεία που δόθηκαν από τους Διευθυντές των διαπολιτισμικών σχολείων τα οποία λειτουργούν στο Δήμο Αθηναίων.

Δύο είναι τα ερωτήματα που κατεύθυναν τη βιβλιογραφική έρευνα. Ο πρώτος προβληματισμός αφορά στο βαθμό αλλά και στον τρόπο με τον οποίο η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στη σχολική και μετέπειτα κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Ο δεύτερος σχετίζεται με το περιθώριο το οποίο έχει η Τοπική Αυτοδιοίκηση ώστε να δράσει ως βοηθητικός παράγοντας της εκπαίδευσης και ως συνεργάτης του διαπολιτισμικού σχολείου. Οι απαντήσεις που δίνονται στα παραπάνω ερωτήματα κινούνται, βέβαια, σε θεωρητικό επίπεδο αλλά υπάρχει η πεποίθηση ότι μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μια λεπτομερέστερη έρευνα των ζητημάτων αυτών ή και το έναυσμα για την ανάληψη συγκεκριμένης δράσης εκ μέρους των κεντρικών και των τοπικών φορέων στον εκπαιδευτικό τομέα.

Η εργασία αυτή διαρθρώνεται σε οκτώ κεφάλαια. Το πρώτο και το δεύτερο αναφέρονται συνοπτικά στο μεταναστευτικό φαινόμενο και στην κοινωνική ένταξη αντίστοιχα καθώς και στις συναφείς με αυτά έννοιες. Το τρίτο παρουσιάζει τη θεωρητική βάση της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης και στο τέταρτο αναδεικνύονται οι δυνατότητες που παρέχει η εκπαίδευση αυτή για την ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο έκτο κεφάλαιο συνδέεται η εκπαιδευτική πολιτική με την Τ.Α.. Χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα το Δήμο Αθηναίων δίνεται μια γενική εικόνα για τη συμμετοχή της Τ.Α. στη σχολική ζωή σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Στο έβδομο διατυπώνονται οι προτάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις δυνατότητες συμβολής της Τ.Α. στην επίτευξη των στόχων της. Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο παρατίθενται τα γενικά συμπεράσματα στα οποία καταλήγει κανείς σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα και τη σημασία της για την εκπαιδευτική και ενταξιακή διαδικασία όπως και με το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η Τ.Α. στο πλαίσιο αυτό.

1. ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΧΩΡΟ

Η Ελλάδα έχει μετατραπεί τα τελευταία χρόνια από χώρα εξαγωγής εργατικού δυναμικού σε χώρα υποδοχής μεταναστών (Κοίλιαρη 1997). Αυτό έχει επηρεάσει τόσο τη σύνθεση του πληθυσμού της χώρας όσο και την ίδια τη δομή της κοινωνίας. Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό να έχει κανείς μια γενική, έστω, άποψη για το φαινόμενο της μετανάστευσης και για τον τρόπο έκφρασής του στην ελληνική πραγματικότητα.

1.1. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Στα πλαίσια της μελέτης του μεταναστευτικού φαινομένου έχει αναπτυχθεί μια πληθώρα εννοιών με λεπτές διαφορές μεταξύ τους που, ωστόσο, αποδίδουν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια τις ποικίλες όψεις του φαινομένου αυτού. Γι' αυτόν το λόγο κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια συνοπτική αναφορά στους σημαντικότερους και συχνότερα χρησιμοποιούμενους σχετικούς όρους.

Κατ' αρχάς «με τον όρο *μετανάστευση (migration)* δεν εννοούμε μόνο την αλλαγή του τόπου κατοικίας ή/και εργασίας αλλά μία πολυσύνθετη διαδικασία, η οποία συνδέεται με σημαντικές κοινωνικές παραμέτρους που επηρεάζουν τα ίδια τα άτομα, τους προσανατολισμούς τους, τον τρόπο συμπεριφοράς τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο, τις ομάδες στις οποίες ανήκαν ή ανήκουν ή αισθάνονται ότι ανήκουν τα μετακινούμενα αυτά άτομα και τις ομάδες τις οποίες συναντούν και με τις οποίες θα συναλλαγούν στη χώρα υποδοχής, την χώρα υποδοχής και τις κοινωνικές και οικονομικές δομές της κοινωνίας προέλευσης» (Κοίλιαρη 1997 σελ. 8-9).

Η μετανάστευση διακρίνεται σε *αποδημία ή εκροή μεταναστών (emigration)*, δηλαδή μετακίνηση ατόμων ή ομάδων από την πατρίδα τους και μετανάστευση προς τη χώρα υποδοχής και σε *εισροή/είσοδο μεταναστών (immigration)*, δηλαδή άφιξη ατόμων ή ομάδων από την πατρίδα τους για εγκατάσταση στη χώρα υποδοχής. Η εισροή/είσοδος διακρίνεται περαιτέρω σε *εισροή ή είσοδο μεταναστών* όταν αφορά αλλοδαπούς, σε *παλιννόστηση (home-coming)* όταν είναι υπήκοοι της χώρας ή ομογενείς, οι οποίοι με τη θέλησή τους επιστρέφουν στη χώρα καταγωγής, και σε *επαναπατρισμό (forced return)* όταν τη μετακίνηση πραγματοποιεί η δημόσια εξουσία (Έμκε-Πουλοπούλου 2007)¹.

¹ Π.χ. ο Αλβανός υπήκοος που εισέρχεται στην Ελλάδα για να εργαστεί μεταναστεύει, αποτελεί δηλαδή μέρος του φαινομένου της εισροής μεταναστών και ο Έλληνας μετανάστης στην Αμερική που αποφασίζει να επιστρέψει στην Ελλάδα λέμε πως παλιννοστεί. Ενώ όταν ο παραπάνω Αλβανός εισέλθει παράνομα στη χώρα

Συχνά συγχέονται οι έννοιες αλλοδαπός-ημεδαπός και αλλογενής-ομογενής. Έτσι, «σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, αλλοδαπός (*alien*) είναι το πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια ή πρόσωπο που δεν έχει ιθαγένεια, ενώ ημεδαπός ή γηγενής (*native*) είναι όποιος έχει την ελληνική ιθαγένεια, ο πολίτης της Ελλάδας που δεν έχει μεταναστεύσει. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι όροι αλλοδαπός και μετανάστης δεν συμπίπτουν πάντα. Έτσι, τα παιδιά των μεταναστών που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ανήκουν μεν στους αλλοδαπούς αλλά δεν είναι μετανάστες. Από την άλλη, αλλογενείς είναι οι μετανάστες και οι πρόσφυγες με διαφορετική προέλευση που ανήκουν σε άλλο γένος, σε άλλη φυλή και είναι ξένοι προς τις υπάρχουσες συνήθειες και τα ήθη, ενώ ομογενείς (*ancestry based settlers*) είναι όσοι κατάγονται από το ίδιο γένος, την ίδια φυλή, την ίδια εθνότητα². Συνδέονται με το ελληνικό έθνος με κοινή συνήθως γλώσσα και θρησκεία, κοινές παραδόσεις και ελληνική συνείδηση³. Ο Έλληνας νομοθέτης εξισώνει σε πολλές περιπτώσεις τον ομογενή με τον ημεδαπό με συνέπεια να τυγχάνουν της ίδιας νομικής μεταχείρισης» (Εμκε-Πουλοπούλου 2007 σελ. 50-51). Επιπλέον, «ανιθαγενής (*stateless person*) είναι όποιος δεν έχει κάποια ιθαγένεια, δηλαδή κανένα κράτος δεν τον αναγνωρίζει ως πολίτη του»⁴ (Καλαντζή 2007 σελ. 30).

Ο μετανάστης (*migrant*), που είναι το πρόσωπο που εγκαταλείπει οικιοθελώς τη χώρα του με σκοπό να εγκατασταθεί αλλού, διακρίνεται σαφώς από τον πρόσφυγα. Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης της 28^{ης} Ιουλίου 1951, πρόσφυγας (*refugee*) θεωρείται το πρόσωπο που λόγω δικαιολογημένου φόβου δίωξης για λόγους φυλετικής προέλευσης, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων βρίσκεται έξω από τη χώρα της ιθαγένειάς του και δεν μπορεί ή εξ αιτίας αυτού του φόβου δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία της χώρας αυτής⁵. Οι μετανάστες πάλι που εγκαταλείπουν τη χώρα καταγωγής τους αποκλειστικά και μόνο για να βελτιώσουν την οικονομική τους κατάσταση αποκαλούνται οικονομικοί μετανάστες (*economic migrants*). Το φαινόμενο της

και συλληφθεί, τότε οι ελληνικές αρχές με συγκεκριμένη διαδικασία τον στέλνουν πίσω στη χώρα καταγωγής του, δηλαδή τον επαναπατρίζουν.

² Ως εθνότητα ορίζεται «το αποτέλεσμα της υποκειμενικής πίστης στην κοινή καταγωγή μιας ομάδας ατόμων με ομοιότητες στο ήθος και στη βιογραφική εξέλιξη, όπως εμπειρίες μετανάστευσης ή αποικιοκρατίας (Γκόβαρης 2001 σελ. 121).

³ Αλλοδαπός και ταυτόχρονα αλλογενής είναι για παράδειγμα ο Ιταλός υπήκοος που διαμένει στην Ελλάδα, ενώ ημεδαπός είναι ο Έλληνας αλλά και όσοι έχουν αποκτήσει την ελληνική ιθαγένεια. Ομογενής είναι ο κάθε Έλληνας συμπεριλαμβανομένων και αυτών που ζουν σε άλλη χώρα.

⁴ Ιθαγένεια είναι ο νομικός δεσμός που συνδέει μια χώρα και τη νομοθεσία της με τους πολίτες της. Συνεπάγεται πολιτική, οικονομικά, κοινωνικά και άλλα δικαιώματα καθώς και υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν τόσο η κυβέρνηση όσο και ο πολίτης (Καζαντζή 2007).

⁵ Πρόσφυγας θεωρείται για παράδειγμα ο Σουδανός υπήκοος που δεν μπορεί να επιστρέψει στο Σουδάν γιατί θα τον συλλάβουν και πιθανόν θα τον βασανίσουν λόγω των διαφορετικών πολιτικών του πεποιθήσεων και της αντίστασής του στο καταπιεστικό καθεστώς της χώρας.

μετανάστευσης συνδέεται και με άλλους λόγους όπως οι σπουδές (Εμκε-Πουλοπούλου 2007) ή η συνάντηση με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς που μετανάστευσαν νωρίτερα.

Τέλος, ως *μειονότητα (minority)* ορίζεται «η πληθυσμιακή εκείνη ομάδα που συνιστά εθνική, εθνοτική, θρησκευτική ή γλωσσική κοινότητα-μειοψηφία και που έχει αναγνωριστεί από το εθνικό κράτος ως τέτοια, είναι δηλαδή υποκείμενο διακρατικών συμφωνιών ή συμβάσεων και του διεθνούς δικαίου» (Γκότοβος 2002 σελ. 2). Στην παρούσα εργασία ο όρος μειονότητα χρησιμοποιείται με την έννοια της κοινωνικής ομάδας που διαχωρίζεται από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο βάση κάποιων χαρακτηριστικών της και όχι απαραίτητα όπως ορίζεται παραπάνω. Για παράδειγμα, συχνά μια συγκεκριμένη ομάδα όπως οι μετανάστες αναφέρεται ως μειονότητα-μειοψηφία.

1.2. Στοιχεία για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα

Κατά την εξέταση των στοιχείων αυτών πρέπει να λαμβάνει κανείς υπόψη ότι τα αριθμητικά δεδομένα που αφορούν στους αλλοδαπούς δεν είναι στατικά αλλά μεταβάλλονται καθημερινά χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούν να αντληθούν σημαντικές πληροφορίες από αυτά. Αλλά πέρα από αυτό η συγκέντρωση των στοιχείων αυτών καθίσταται δύσκολη, καθώς μεγάλο μέρος των μεταναστών εισέρχονται παράνομα και συνεπώς είναι αδύνατη η καταγραφή τους.

Όσον αφορά στις αναλογίες των εθνικοτήτων με εξασφαλισμένες άδειες παραμονής, το 2003- 2004, μετά τη συνήθη κυριαρχία των Αλβανών (432.000 περίπου), υπάρχουν 66.787 Βούλγαροι, 29.108 Ρουμάνοι και 23.008 Ουκρανοί. Ακολουθούν οι Πακιστανοί, οι Γεωργιανοί και οι Μολδαβοί, ενώ πιο χαμηλά βρίσκονται οι Φιλιππινέζοι και οι Γιουγκοσλάβοι. Κοιτώντας προς μια ευρεία γεωγραφική περιοχή καταγωγής, αναδεικνύεται η συντριπτική σημασία της Κεντρικής Ευρώπης, ακολουθούμενης από την Ασία (κυρίως Πακιστάν, Γεωργία, Ινδία, Φιλιππίνες, Μπαγκλαντές, Αρμενία και Κίνα), ενώ τα Νέα Ευρωπαϊκά Ανεξάρτητα Κράτη, όπως η Ουκρανία, η Μολδαβία και η Ρωσία, κατέχουν εξίσου σημαντική θέση (www.imero.gr).

Ο κυριότερος λόγος για τη χορήγηση αδειών παραμονής είναι η παροχή εξαρτημένης εργασίας με ποσοστό τουλάχιστον 68% επί του συνόλου των χορηγούμενων αδειών. Ακολουθεί η επανένωση οικογενειών και η παροχή ανεξάρτητης εργασίας περίπου με 12%. Οι χορηγούμενες άδειες σε συζύγους υπηκόων της ΕΕ (υποθετικά, κυρίως Ελλήνων) ανέρχονται σε 3%, ενώ το 2% των αδειών παραμονής χορηγούνται σε εποχιακούς εργάτες (από τη Βουλγαρία, την Αλβανία και την Αίγυπτο). Τέλος, εξετάζοντας τις κατηγορίες των

αδειών που χορηγούνται ανά γεωγραφική περιοχή καταγωγής του μετανάστη παρατηρεί κανείς ότι πάνω από 80% των αδειών που έχουν χορηγηθεί για εργασία αφορούν μετανάστες οι οποίοι προέρχονται από πέντε περιοχές του πλανήτη: την Κεντρική Ευρώπη, τα Ευρωπαϊκά Νέα Ανεξάρτητα Κράτη, την Ασία, τη Βόρεια Αφρική και το υπόλοιπο της Αφρικής (www.imepo.gr).

Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται αντιληπτό ότι η ελληνική κοινωνία καλείται πλέον να προσαρμοστεί σε μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα, να διαχειριστεί όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα τα προβλήματα που παρουσιάζονται- εφόσον αυτή η κατάσταση είναι μη αναστρέψιμη- και να εκμεταλλευτεί τα πλεονεκτήματα που της προσφέρει αυτή η συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών.

2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Οι μεταναστευτικές ομάδες ή τα άτομα-μετανάστες δεν είναι πάντοτε ευπρόσδεκτοι στη χώρα υποδοχής, γεγονός που οφείλεται σε πολλούς λόγους. Ο κυριότερος φαίνεται πως είναι ο φόβος για το «διαφορετικό» και τις πιθανές αλλαγές που αυτό μπορεί να επιφέρει. Η κοινωνική ένταξη, λοιπόν, αυτών των ομάδων και ατόμων αποτελεί πρόκληση για τη σύγχρονη κοινωνία αλλά ταυτόχρονα και απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία της.

2.1. Θεωρητική εξέταση του ζητήματος της κοινωνικής ένταξης

Μελετώντας κανείς τη βιβλιογραφία, συναντά μία πληθώρα ορισμών της έννοιας της κοινωνικής ένταξης καθώς και πολλές συναφείς ή και εκ διαμέτρου αντίθετες έννοιες. Στα πλαίσια της παρούσης εργασίας θα μας απασχολήσουν κυρίως οι έννοιες της κοινωνικής καθώς και της σχολικής ένταξης, της ενσωμάτωσης, της αφομοίωσης, του κοινωνικού αποκλεισμού, όπως και οι εννοιολογικές ομοιότητες και διαφορές τους.

Κατ' αρχάς, ως *κοινωνική ένταξη* (social inclusion) ορίζεται «η διαδικασία η οποία διασφαλίζει ότι αυτοί που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο φτώχειας και αποκλεισμού θα αποκτήσουν τις απαραίτητες ευκαιρίες και πόρους για να συμμετέχουν πλήρως στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή και να απολαμβάνουν ένα επίπεδο διαβίωσης και ευ ζην που θεωρείται κανονικό στην κοινωνία που ανήκουν» (Γεώργας 2007 σελ. 27). Με αυτήν την έννοια θα χρησιμοποιείται ο όρος και στην παρούσα εργασία.

Από μια διαφορετική σκοπιά, με τον όρο *ένταξη* μπορεί να εννοείται, επίσης, ο τρόπος με τον οποίο οι μετανάστες έχουν πρόσβαση, χρησιμοποιούν, συμμετέχουν, επωφελούνται και αισθάνονται ότι ανήκουν σε έναν συγκεκριμένο τομέα της κοινωνίας όπως η αγορά εργασίας, η στέγαση, η εκπαίδευση, η υγεία και οι κοινωνικές υπηρεσίες (Amara et al 2005). Η διαδικασία της ένταξης μπορεί μεν να προγραμματιστεί και να κατευθυνθεί αλλά περιέχει μονίμως διάφορες απροσδιόριστες παραμέτρους και διατηρεί κάποια απρόβλεπτα στοιχεία. Έτσι, ως διαδικασία δεν μπορεί να προβλεφθεί ως προς την επιτυχία της (Σούλης 2004).

Ενσωμάτωση (integration), από την άλλη, σημαίνει την «αλληλοαποδοχή, ενός ατόμου ή μιας ομάδας και μιας άλλης ομάδας, την ανάπτυξη κοινωνικοδυναμικών σχέσεων, χωρίς την παροχή καμιάς ιδιαίτερης βοήθειας, είτε από την ομάδα είτε από οποιονδήποτε εξωτερικό παράγοντα, με αποτέλεσμα την πλήρη απορρόφηση του ατόμου ή της ομάδας στις διαμορφούμενες σχέσεις, αλλά και τη διατήρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας

αμφίπλευρα» (Σούλης 2004 σελ. 42). Σύμφωνα με τον Heckman (1999), η ενσωμάτωση αναφέρεται στην ένταξη καινούριων ομάδων στην ήδη υπάρχουσα κοινωνική δομή και στον τρόπο της σύνδεσης αυτών των ομάδων στο υπάρχον σύστημα των κοινωνικοοικονομικών, νομικών και πολιτισμικών σχέσεων. Σχετική είναι και η έννοια της *αφομοίωσης* (assimilation), η οποία ορίζεται ως η άνευ όρων εξομοίωση των μεταναστών από την κοινωνία υποδοχής σε τρόπους συμπεριφοράς και δράσης, σε κοινωνικούς και ιδεολογικούς προσανατολισμούς και σε τρόπους διαπλεκόμενης διεπίδρασης με το σύστημα υποδοχής (Κοΐλιαρη 1997, Triandis H.C. (1997) στο: Modgil et al 1997). Κατά τον Μάρκου (1995 σελ. 249-250) η αφομοίωση ορίζεται συνήθως ως «μια διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση, ενώ στην ολοκληρωμένη της μορφή ταυτίζεται με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής ή πολυφυλετικής κοινωνίας. Η διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται, όταν υπάρχουν πλήρης αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της χώρας υποδοχής, ευρεία συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες της κοινωνίας υποδοχής, σημαντικός αριθμός μικτών γάμων, το συναίσθημα του «ανήκειν» στην κοινωνία υποδοχής, απουσία στερεοτύπων και διακρίσεων, και απουσία συγκρούσεων που προέρχονται από διαφορετικά συστήματα αξιών και από την άσκηση εξουσίας».

Αντίθετη ως προς τις παραπάνω έννοιες είναι αυτή του *κοινωνικού αποκλεισμού* (social exclusion) που ορίζεται ως «η διαδικασία μέσω της οποίας συγκεκριμένα άτομα ωθούνται έξω από τα όρια της κοινωνίας και αποτρέπονται από την πλήρη συμμετοχή σε αυτήν επί τη βάσει της φτώχειας ή της έλλειψης βασικών δεξιοτήτων και ευκαιριών δια βίου μάθησης ή συνεπεία διακρίσεων. Αυτές οι καταστάσεις απομακρύνουν τα άτομα από την εργασία, το εισόδημα και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες καθώς και από τα κοινωνικά και τοπικά δίκτυα και δραστηριότητες» (Γεώργας 2007 σελ. 27, Φερώνας Α. (2005) στο: Τσομπάνογλου et al 2005). Ορισμένες μορφές του κοινωνικού αποκλεισμού οφείλονται σε ψυχολογικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά και πολιτικά αίτια, ενώ άλλες συνδέονται με φυσικές μειονεξίες (Φερώνας Α. (2005) στο: Τσομπάνογλου et al 2005). Οι μεταναστευτικές ομάδες συχνά αποκλείονται από τον κοινωνικό ιστό.

Επιστρέφοντας στις έννοιες της ένταξης και της ενσωμάτωσης, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετήσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο αυτές συσχετίζονται. Γεγονός είναι, λοιπόν, ότι οι δύο αυτές διαδικασίες διαπλέκονται και η ένταξη αναμφισβήτητα προηγείται της ενσωμάτωσης την οποία τροφοδοτεί. Ωστόσο, η ένταξη δεν οδηγεί πάντα σε ενσωμάτωση. Οι δύο όροι συχνά, βέβαια, χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση, αναφερόμενοι

στην ίδια ακριβώς διαδικασία, ενώ άλλες φορές η ένταξη παραπέμπει στη δημόσια σφαίρα του ατόμου και η ενσωμάτωση στην ιδιωτική. Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, το εκπαιδευτικό επίπεδο, η κατοικία, η απασχόληση συνιστούν την πολιτική της ένταξης, ενώ η οικογένεια και τα θρησκευτικά ζητήματα είναι αντικείμενο της πολιτικής της ενσωμάτωσης (Παπαγεωργίου 2007).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να εξεταστεί και ο όρος *σχολική ένταξη*, καθώς θεωρείται πως αυτή αποτελεί τη βασική προϋπόθεση και συνθήκη ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη. Έτσι, η σχολική ένταξη γίνεται κατανοητή ως «μία μέθοδος η οποία αποσκοπεί στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων του κάθε ατόμου. Μέσω αυτής της διαδικασίας επιτυγχάνεται η αυτοβελτίωση του συμμετέχοντος. Ως μέθοδος, μάλιστα, διαμορφώνει διαρκώς ένα πλαίσιο, το οποίο επιτρέπει να αναπτύσσεται επικοινωνία και κοινή δράση ανάμεσα στους μαθητές με διάφορες ιδιαιτερότητες και τελικά να οδηγούνται σε μία από κοινού πολιτιστική δημιουργία και παρέμβαση στο περιβάλλον» (Σούλης 2004 σελ. 32).

Όλες οι παραπάνω έννοιες σχετίζονται άμεσα με την διαπολιτισμική εκπαιδευτική θεωρία και τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική. Αν υποθέσει κανείς ότι «η σχολική ένταξη αποτελεί τη βασική προϋπόθεση και συνθήκη ώστε να επιτευχθεί και η κοινωνική ένταξη» (Σούλης 2002 σελ. 114) και ότι η ανεπιτυχής σχολική ένταξη μπορεί να οδηγήσει στον κοινωνικό αποκλεισμό, γίνεται φανερό ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το εργαλείο αφενός για την επίτευξη του στόχου της ένταξης, σχολικής και κοινωνικής, και αφετέρου το όπλο για την καταπολέμηση του αποκλεισμού.

2.2. Θεσμικές παρεμβάσεις του ελληνικού κράτους για την εξασφάλιση της κοινωνικής ένταξης των μεταναστών

Το ελληνικό κράτος, αναγνωρίζοντας τη σημασία που έχει η ομαλή κοινωνική ένταξη των μεταναστών για την ευημερία τόσο των ίδιων όσο και της ελληνικής κοινωνίας, θέσπισε το νόμο 3386/2005, ο οποίος αποτελεί τον κύριο μεταναστευτικό νόμο της χώρας και στον οποίο γίνεται ιδιαίτερη μνεία των ενεργειών που πρέπει να αναληφθούν, ώστε οι μετανάστες να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία. Σε αυτές εντάσσονται και μέτρα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών, ενηλίκων και παιδιών.

Κατ' αρχάς, στο άρθρο 65 του εν λόγω νόμου αναφέρεται ότι η κοινωνική ένταξη αποσκοπεί στη χορήγηση δικαιωμάτων στους υπηκόους τρίτων χωρών, τα οποία διασφαλίζουν αφενός την αναλογικώς ισότιμη συμμετοχή τους στην οικονομική, κοινωνική

και πολιτιστική ζωή της χώρας και, αφετέρου αποβλέπουν στην υποχρέωση σεβασμού των θεμελιωδών κανόνων και αξιών της ελληνικής κοινωνίας με παράλληλη διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας (ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α. 2005).

Με το νόμο 3386/05 καθορίζονται, ακόμα, οι βασικές αρχές κοινωνικής ένταξης μέσω του Ολοκληρωμένου Προγράμματος Δράσης «ΕΣΤΙΑ», το οποίο εφαρμόζεται από το Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, σε συνεργασία με τα καθ' ύλη συναρμόδια Υπουργεία και φορείς. Για την κατάρτισή του ελήφθησαν ως γνώμονας τόσο η διαφορετικότητα των μεταναστών όσο και η πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα. Το Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης διαρθρώνεται σε υποπρογράμματα και αφορά στους ακόλουθους τομείς: α. την πιστοποιημένη γνώση της ελληνικής γλώσσας, β. την επιτυχή παρακολούθηση μαθημάτων σχετικά με την ιστορία, τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής της ελληνικής κοινωνίας, γ. την ένταξη στην ελληνική αγορά εργασίας και τέλος δ. την ενεργό κοινωνική συμμετοχή (ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α. 2005).

Με τις παραπάνω ρυθμίσεις γίνεται φανερή πλέον η προσπάθεια για τη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς προστριβές στην οποία οι μετανάστες θα θεωρούνται και θα είναι ισότιμα και ενεργά μέλη. Βασικό εργαλείο, ασφαλώς, είναι η γνώση της ελληνικής γλώσσας και κατ' επέκταση η εκπαίδευση των αλλοδαπών. Γι' αυτόν το λόγο λαμβάνονται και ειδικότερα μέτρα προς αυτή την κατεύθυνση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σε μια κοινωνία που αναγνωρίζει πλέον τον εαυτό της ως πολυπολιτισμικό ανακύπτουν κάθε είδους ανάγκες, οικονομικής, πολιτικής και εκπαιδευτικής φύσεως. Στις τελευταίες καλείται να παρέχει επαρκή κάλυψη η λεγόμενη *διαπολιτισμική εκπαίδευση (intercultural education)*. Ως τέτοια ορίζεται «η εκπαίδευση που συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη, και απευθύνεται τόσο στους αλλοδαπούς όσο και στον ντόπιο πληθυσμό» (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003 σελ. 74).

3.1. Προσδιορίζοντας τους συναφείς όρους

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απορρέει από και συνδέεται άρρηκτα με τις έννοιες της *πολυπολιτισμικότητας (multiculturalism)* και της *διαπολιτισμικότητας (interculturalism)*. Οι όροι αυτοί δεν πρέπει να θεωρηθούν ταυτόσημοι. Πολλοί ερευνητές τους διαχωρίζουν, χαρακτηρίζοντας με τον όρο πολυπολιτισμικότητα την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή το «τι ισχύει», και με τον όρο διαπολιτισμικότητα το «τι θα έπρεπε να ισχύει». Δηλαδή ο πρώτος αναφέρεται στο δεδομένο και ο δεύτερος στο ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν (Δαμανάκης 2001).

Άμεσα συνδεδεμένη με την πολυπολιτισμικότητα και την διαπολιτισμικότητα είναι η έννοια του πολιτισμού που αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής αντιπαράθεσης. Ένας κοινά αποδεκτός ορισμός δεν υπάρχει (Γκόβαρης 2001). Παρόλα αυτά και για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας, ο όρος *πολιτισμός (culture)* γίνεται αποδεκτός με την ευρεία του έννοια, δηλαδή ως το «σύνολο που περικλείει την ιστορική κληρονομιά, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη λαϊκή παράδοση, καθώς και όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου» (Δαμανάκης 2001 σελ. 30).

Πολύ σημαντικές για την κατανόηση της ιδιαιτερότητας των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων είναι και οι έννοιες του πολιτισμικού κεφαλαίου και του *habitus*, όπως χρησιμοποιούνται από τους Bourdieu και Passeron (2000). Έτσι, ως *πολιτισμικό κεφάλαιο (cultural capital)* νοούνται τα χαρακτηριστικά εκείνα που ανήκουν από κοινού σε μια συγκεκριμένη ομάδα ή κοινωνία. Αυτό το πολιτισμικό κεφάλαιο αναπαράγεται μέσω των παιδαγωγικών πράξεων και του εκπαιδευτικού συστήματος (Bourdieu και Passeron 2000 σελ.

11⁶), ενώ το *habitus* είναι το προϊόν της εσωτερίκευσης των αρχών του κυρίαρχου πολιτισμού, που συνεχίζει να υφίσταται, αφού έχει πάψει να υπάρχει η παιδαγωγική πράξη. Κατ' αυτόν τον τρόπο συνεχίζουν να υφίστανται και οι αρχές της κυρίαρχης ιδεολογίας, όπως αυτή έχει γίνει κτήμα του ατόμου (Bourdieu και Passeron 2000 σελ. 31)⁷.

Τέλος, κλείνοντας τον κύκλο των όρων που σχετίζονται άμεσα με τον πολιτισμό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί και η έννοια του *πολιτισμικού σοκ* (*cultural shock*) και αυτό γιατί αποτελεί μια κατάσταση που συνδέεται με τη μεταναστευτική εμπειρία. Ο μετανάστης, λοιπόν, μπορεί «σε ακραίες περιπτώσεις να υποστεί πολιτισμικό σοκ, δηλαδή, προσπαθώντας να προσαρμοστεί στο σύνολο των νέων τρόπων συμπεριφοράς, κανόνων και προσδοκιών ενός καινούριου γι' αυτόν πολιτισμικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, να υποφέρει από ανασφάλεια και στρες και να αντιδρά αρνητικά σε πολιτισμικές και κοινωνικές νόρμες διαφορετικές από τις δικές του» (Κοΐλιαρη 1997 σελ. 31).

Στη συνέχεια απαραίτητο είναι να διευκρινιστούν κάποιες βασικές έννοιες που σχετίζονται με την *εκπαίδευση*. Ο όρος αυτός παραπέμπει στον «εκπαιδευτικό οργανισμό και τη θεσμικά προσδιορισμένη άσκηση παιδευτικών επιρροών στο περιβάλλον αυτό» (Γκότοβος 2002 σελ. 1). Κατά μία άλλη έννοια, πιθανώς ευρύτερη, εκπαίδευση θεωρείται η διαδικασία με την οποία η πολιτισμική κυριαρχία αναπαράγεται ιστορικά μέσω του *habitus*, το οποίο με τη σειρά του οδηγεί σε πρακτικές που συμφωνούν με αυτήν την πολιτισμική κυριαρχία (Bourdieu και Passeron 2000 σελ. 32). Όταν, όμως, γίνεται αναφορά στο *εκπαιδευτικό σύστημα*, τότε εννοούνται «όλες οι εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις και οι εγκαταστάσεις που έχουν γίνει για εκπαιδευτικούς σκοπούς» (Φεντ 1985 σελ. 59).

Όταν, όμως, μελετά κανείς τη σχετική βιβλιογραφία συναντά και πολλές άλλες έννοιες όπως αγωγή, παιδεία, παιδαγωγική κλπ. των οποίων η σημασία αλλάζει όταν τις συσχετίζει κανείς με τη διαπολιτισμικότητα. «*Αγωγή* είναι τα σκόπιμα και προγραμματισμένα μέτρα, οι σκόπιμες ενέργειες, μέσω των οποίων οι ενήλικες προσπαθούν να παρέμβουν στη δημιουργία της παιδικής προσωπικότητας, με σκοπό να υποστηρίξουν τις μαθησιακές ικανότητες ή να τις ενεργοποιήσουν. Οι ενέργειες αυτές κατευθύνουν το παιδί σε κλίσεις και τρόπους συμπεριφοράς που θεωρούνται από τους γονείς ως επιθυμητοί» (Φεντ 1985 σελ. 53). Κατά τον Γκότοβο (2002 σελ. 1) «η λέξη αγωγή παραπέμπει στο γεγονός της άσκησης διαμορφωτικών (παιδευτικών) επιρροών σε μια σειρά από κοινωνικά περιβάλλοντα», ενώ

⁶ "...a cultural capital conceived of as the jointly owned property of the whole 'society'...", *Reproduction in Education, Society and Culture* (Bourdieu and Passeron 2000 p.11).

⁷ "...a habitus, the product of internalization of the principles of a cultural arbitrary capable of perpetuating itself after PA has ceased and thereby of perpetuating in practices the principles of the internalized arbitrary...", *Reproduction in Education, Society and Culture* (Bourdieu and Passeron 2000 p.31).

διαπολιτισμική αγωγή είναι εκείνο το «είδος της αγωγής, το οποίο πηγάζει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, ενώ αποσκοπεί στην ισότητα των ευκαιριών για όλους ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις» (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003 σελ. 75).

Με τον όρο *παιδεία* νοείται κάθε γνώση, δεξιότητα, εμπειρία, που μπορεί κανείς να αποκτήσει έξω από, παράλληλα με και από την οργανωμένη εκπαίδευση (από την ανατροφή του στο σπίτι, από συναναστροφές στη γειτονιά, από το ραδιόφωνο, την τηλεόραση, στους χώρους παιχνιδιού, διασκέδασης, από την ελεύθερη μελέτη βιβλίων κ.λπ. κ.λπ.) (<http://gym-akraifn.voi.sch.gr>). Σύμφωνα με έναν αρκετά ευρύτερο ορισμό παιδεία είναι «η πολύπλευρη εκπαίδευση των πολιτών η οποία χαρακτηρίζεται από μια δια βίου διαδικασία ανάπτυξης του χαρακτήρα και αφομοίωσης της γνώσης και των ικανοτήτων. Η διαδικασία αυτή είναι περισσότερο μια μορφή ανάμειξης στην πραγματική ζωή και στις δραστηριότητες που συσχετίζονται μ' αυτή, καθώς και μια εκπαιδευτική ξενάγηση στην επιστημονική, παραγωγική και πρακτική γνώση, παρά μια απλή διδακτική διαδικασία» (Φωτόπουλος 2003). Ο όρος *διαπολιτισμική παιδεία* χρησιμοποιείται για να εκφράσει την «αγωγή και εκπαίδευση ξένων και ντόπιων, μικρών και μεγάλων σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό. Νοείται, δηλαδή, ως η διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες συνθήκες» (Δαμανάκης 2001 σελ. 98).

Πιο πολύπλοκος είναι ο ορισμός της έννοιας της *παιδαγωγικής*, η οποία μπορεί να αναφέρεται στην επιστημονική έρευνα της αγωγής ή σε μια διαδικασία με στόχο την αγωγή και τη μάθηση ή στο πρακτικό έργο του εκπαιδευτικού, δηλαδή σε μια τέχνη της παιδαγωγικής πράξης, ή ακόμα η παιδαγωγική μπορεί να μην αντιστοιχεί μόνο στη σχολική πραγματικότητα, αλλά και σε όλες τις άλλες δομές και διαδικασίες που συνδέονται με τη μόρφωση του ανθρώπου (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), στον όρο *παιδαγωγική* αντιστοιχεί η πρώτη ερμηνεία. Σύμφωνα πάλι με τον Γκότοβο (2002 σελ. 4), «η *διαπολιτισμική παιδαγωγική* ως αναλυτικός κλάδος ασχολείται σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης υποκειμένων και ομάδων που είναι ή λογίζονται ως διαφορετικά μεταξύ τους, όταν η αλληλεπίδραση αυτή αφορά παιδαγωγικά πεδία (οικογένεια, σχολείο, ομάδες συνομηλίκων, επαγγελματικό περιβάλλον, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.)».

Τέλος, σκόπιμο κρίνεται να διευκρινιστούν και οι όροι *διγλωσσία* και *δίγλωσση* εκπαίδευση, αφού σχετίζονται άμεσα με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Καταρχήν, η *διγλωσσία* διακρίνεται σε ατομική, όταν αναφέρεται στο άτομο που κατέχει και χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες, και σε κοινωνική όταν χαρακτηρίζει μια

κοινωνία στην οποία χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες. Οι γλώσσες αυτές μπορεί να είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ή να αποτελούν εκφάνσεις της ίδιας γλώσσας (Δαμανάκης 2001), ενώ η *δίγλωσση εκπαίδευση* εννοεί τη χρήση δύο γλωσσών διδασκαλίας σε κάποιο σημείο της σχολικής ζωής του μαθητή (Cummins 2003).

Στο σημείο αυτό απαραίτητο είναι να διευκρινιστεί το εξής. Στην ελληνική νομοθεσία ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν χρησιμοποιείται για να δηλώσει την ίδια θέση με αυτή της διαπολιτισμικής θεωρίας, δηλαδή ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από εθνικότητα και όποια άλλη κατηγοριοποίηση. Όπως θα φανεί ξεκάθαρα παρακάτω, σύμφωνα με το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση των παιδιών των αλλοδαπών και μάλιστα αυτών που φοιτούν σε διαπολιτισμικά σχολεία. Πρόκειται στην ουσία για τον διαχωρισμό των παιδιών των μεταναστών από τα παιδιά των γηγενών κάτι που φυσικά αποτελεί λανθασμένη πρακτική σύμφωνα με την διαπολιτισμική εκπαιδευτική θεωρία. Όταν, λοιπόν, γίνεται λόγος για διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα θα πρέπει κανείς να έχει κατά νου αυτή την αντίφαση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, όπως αυτή εφαρμόζεται μέσω των νόμων.

3.2. Μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες

«Τα προβλήματα που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα δεν είχαν ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Αντίθετα, τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής, υπήρξαν αρκετές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε κύρια μοντέλα: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο» (Νικολάου 2000 σελ. 119).

Οι προσεγγίσεις αυτές δεν πρέπει να θεωρηθούν ως χρονικά κλειστές φάσεις, αφού κάποιες από τις κατευθύνσεις αυτές εξακολουθούν να ασκούν επιρροή στη διαχείριση των παιδαγωγικών προβλημάτων. Οι παράγοντες που διαμόρφωσαν τη μετατόπιση από το ένα μοντέλο στο άλλο σχετίζονται τόσο με εξελίξεις στην επιστημονική έρευνα του ζητήματος της μετανάστευσης όσο και με εξελίξεις στον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό τομέα των χωρών που υποδέχονται μετανάστες (Γκόβαρης 2001).

α. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό που κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να επηρεάζει πολιτικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς, ενώ στον

ευρωπαϊκό χώρο η αντίληψη της αφομοιωτικής πολιτικής αντιπροσωπεύεται με κάποιες διαφοροποιήσεις από το γαλλικό πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου 2000).

Βασική θέση της προσέγγισης αυτής είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο. Στο πλαίσιο αυτό, οι διάφορες εθνικές/μεταναστευτικές ομάδες πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πληθυσμό για να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και τη διατήρηση της κοινωνίας (Μάρκου 1995). Έτσι, η διατήρηση των εθνικών και πολιτισμικών δεσμών από τις μεταναστευτικές μειονότητες οφείλεται, σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, στο γεγονός ότι οι τελευταίες δεν έχουν ακόμα ενσωματωθεί στην κοινωνία και δεν μπορούν να ωφεληθούν από την κοινωνική και οικονομική κινητικότητα που προσφέρει η σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία (Νικολάου 2000). Οδηγούνται, δηλαδή, στον αποκλεισμό, ώστε να διαφυλαχθεί η σταθερότητα του κοινωνικού συστήματος (Γκόβαρης 2001).

Για την εκπαίδευση, η υιοθέτηση του μοντέλου αυτού συνεπάγεται ένα σχολείο μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό που στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό (Νικολάου 2000). Η εκμάθηση, μάλιστα, της επίσημης γλώσσας πιστεύεται ότι είναι το κλειδί για τη γρήγορη αφομοίωση των παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική έκφραση (Μάρκου 1995). Στο πλαίσιο αυτό, η ιδιαιτερότητα των παιδιών αυτών αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα, το οποίο πρέπει να αντισταθμιστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα (Κάτσικας και Πολίτου 1999), ενώ η ευθύνη της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης μετατοπίζεται στους ίδιους τους μετανάστες, δηλαδή στις προσωπικές τους ικανότητες και στην ετοιμότητα προσαρμογής τους (Γκόβαρης 2001).

β. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Η ιδέα της ενσωμάτωσης εισήχθη στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 (Μάρκου 1995). Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στις αρχές της ισότητας των ευκαιριών και της ανεκτικότητας και στοχεύει στη δημιουργία μιας πολιτισμικά αρμονικής και ισόνομης κοινωνίας (Μάρκου 1995). Για να είναι, μάλιστα, η ενσωμάτωση αποτελεσματικότερη η πλειοψηφία θα πρέπει να γνωρίζει περισσότερα για τους πολιτισμικούς και ιστορικούς παράγοντες που συνδέονται με διάφορες ομάδες μεταναστών και μειονοτήτων και να επιτρέπει διαφορές στον τρόπο ζωής, τη θρησκεία και τον πολιτισμό (Κάτσικας και Πολίτου 1999). Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται πιο λεπτομερή προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των μεταναστών με στόχο την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και την κοινωνία (Νικολάου 2000). Ωστόσο, στην πραγματικότητα έμφαση δίνεται σε μια πολιτισμικά ομοιογενή κοινωνία, πράγμα που σημαίνει ότι εξαρτάται από τις μειονοτικές ομάδες να προσαρμοστούν και να

αλλάξουν, ενώ είναι λιγοστές οι προσδοκίες από την κοινωνία υποδοχής να προσαρμοστεί και να αλλάξει τις στάσεις και τις πρακτικές της (Κάτσικας και Πολίτου 1999). Επιπλέον, η πολιτισμική ετερότητα γίνεται ανεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν προκαλεί τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Αφορά, δηλαδή, θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, ενδυμασία, κτλ που δεν θεωρούνται ουσιαστικά για τη διαμόρφωση της κοινωνίας (Μάρκου 1995).

Στην Ευρώπη, και ιδιαίτερα στη Γαλλία, τα όρια της διάκρισης μεταξύ του αφομοιωτικού μοντέλου και του μοντέλου της ενσωμάτωσης δεν είναι και τόσο ορατά. Γίνεται, μάλιστα, λόγος για μια απλή μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση» σε «ενσωμάτωση», η οποία οφείλεται περισσότερο στο πνεύμα των καιρών παρά σε μια πραγματική αλλαγή στάσης και πολιτικής (Νικολάου 2000).

γ. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν σε πολλές χώρες (ΗΠΑ, Αυστραλία, Ευρώπη) έγινε αντιληπτό ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο (Νικολάου 2000). Σήμερα οι Η.Π.Α., ο Καναδάς και η Αυστραλία συγκαταλέγονται στις χώρες που εφαρμόζουν το μοντέλο αυτό (Bullivant B. (1997) στο: Modgil et al 1997).

Στο πλαίσιο αυτό γίνεται δεκτό ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Μια πολυπολιτισμική κοινωνία θεωρείται ότι λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και αρμονικά στη βάση του πλουραλισμού (Μάρκου 1995).

Η μετατόπιση αυτή από την εθνοκεντρική προσέγγιση των δύο προηγούμενων μοντέλων προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό είναι γνωστή στην Παιδαγωγική με τον όρο «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Μάρκου 1995). Ωστόσο, ο όρος αυτός δεν περιγράφει ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μια ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα και παράλληλα να δομήσουν μια θετική αυτοεικόνα και να πετύχουν, κατά συνέπεια, καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Γκόβαρης 2001). Έτσι, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών και τα οποία έχουν στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί

μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί ως σύνολο (Νικολάου 2000).

Παρόλα αυτά, στο πολυπολιτισμικό μοντέλο ασκήθηκε αυστηρή κριτική τόσο στο επίπεδο της θεωρητικής θέσης και τεκμηρίωσης όσο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής. Η συντηρητική κριτική προβάλλει τα επιχειρήματα ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο α) υποσκάπτει ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού το υποτάσσει στις ανάγκες των μεταναστευτικών ομάδων, β) αντιστρατεύεται το βασικό σκοπό της εκπαίδευσης που είναι να κοινωνικοποιήσει όλους τους πολίτες σε έναν κοινό πολιτισμό χωρίς τον οποίο είναι αδύνατη η συνοχή της κοινωνίας, γ) προκαλεί το διχασμό γιατί τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία των μεταναστευτικών ομάδων και εμποδίζει την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία και δ) πολιτικοποιεί την εκπαίδευση, για να βοηθήσει τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων. Η ριζοσπαστική κριτική θεωρεί ότι το μοντέλο αυτό παραβλέπει τις συνέπειες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του ρατσισμού. Ορισμένοι κριτικοί, μάλιστα, θεωρούν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως μια συνειδητή στρατηγική για να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές εξεγέρσεις των μεταναστευτικών ομάδων εναντίον των διακρίσεων και της καταπίεσης που υφίστανται καθώς και οι πολιτικές και κοινωνικές τους διεκδικήσεις (Μάρκου 1995).

Εντούτοις, δεν μπορεί να παραγνωριστεί το γεγονός ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο σηματοδοτεί μια τομή ως προς τα προηγούμενα, καθώς αποβλέπει όχι μόνο σε παρέμβαση στις μεταναστευτικές ομάδες, αλλά και σε αλλαγές από μέρους της κυρίαρχης ομάδας στις συμπεριφορές και τις πρακτικές της προς τις ομάδες αυτές (Κάτσικας και Πολίτου 1999).

δ. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική (Νικολάου 2000) και στηρίζεται στην έννοια του θεσμικού ρατσισμού. Ο όρος αυτός τονίζει ότι ο ρατσισμός είναι «μια δομική σχέση που βασίζεται στην κυριαρχία μίας ομάδας επί μίας άλλης, μέσα από την ορισμένη συγκρότηση της ίδιας της δομής των ευκαιριών που οι άνθρωποι έχουν» (Κάτσικας και Πολίτου 1999 σελ.44).

Στο πλαίσιο αυτό, βασική αξίωση της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η θέσπιση μιας «εναλλακτικής παιδαγωγικής πράξης που να λαμβάνει υπόψη τις τις εμπειρίες των μειονοτήτων από τη λευκή και ευρωκεντρική εκπαίδευση, η οποία νομιμοποιεί συγκεκριμένες μορφές γνώσης και απαξιώνει ή περιθωριοποιεί κάποιες άλλες που δεν προέρχονται από την Ευρώπη» (Γκόβαρης 2001 σελ. 66). Έτσι, διαμορφώνονται οι τρεις «θεμελιώδεις στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης: α) ισότητα στην εκπαίδευση για

όλους τους νέους ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση β) δικαιοσύνη: το κράτος έχει την ευθύνη να διασφαλίζει σε όλους ίσες ευκαιρίες να ζήσουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν σε όλα όσα η κοινωνία μπορεί να προσφέρει για το καλό του ατόμου και της χώρας συνολικά και γ) χειραφέτηση/απελευθέρωση των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού» (Μάρκου 1995 σελ. 269).

Και στο αντιρατσιστικό μοντέλο ασκήθηκε κριτική, κυρίως γιατί θεωρείται ότι οι υποστηρικτές του επιδιώκουν να πολιτικοποιήσουν την εκπαίδευση και να την καταστήσουν αιχμή του δόρατος ενός πολιτικού κινήματος. Αυτό ενέχει τον κίνδυνο το σχολείο να χάσει τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και να γίνει πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, πάνω στις οποίες δύσκολα μπορεί να ασκηθεί κάποιος έλεγχος. Επιπλέον, το μοντέλο αυτό κατηγορήθηκε ότι αντιμετωπίζει όλους τους λευκούς ως ρατσιστές ενισχύοντας τα αισθήματα ενοχής πολλών λευκών, οι οποίοι δεν στερούνται της θέλησης να αγωνιστούν εναντίον του ρατσισμού στην ευρύτερη κοινωνία (Μάρκου 1995).

ε. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Η διαπολιτισμικότητα είναι η πιο πρόσφατη εκδοχή του προβληματισμού που διαμορφώνεται γύρω από την κωδικοποίηση και τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών (Κάτσικας και Πολίτου 1999). Η έννοια αυτή αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο και σήμερα το διαπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση εφαρμόζεται ή γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστεί σε πάρα πολλές χώρες όπως η Αυστρία, το Βέλγιο, και η Ιρλανδία (Luciak 2004).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσφέρει μια παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και κατευθύνεται από τέσσερις αρχές: α) εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας γι' αυτούς. Κύριο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους, β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας, γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να εκφραστεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς, πράγμα το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό και δ) εκπαίδευση εναντίον του εθνικού τρόπου σκέψης που σημαίνει εξάλειψη

των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Μάρκου 1995).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, υπό αυτή την έννοια, δεν πρέπει να αποτελεί μια ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά διάσταση της γενικής παιδείας που παρέχει το σχολείο. Το σχολείο πρέπει να φροντίσει ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν από κοντά την πολιτισμική πολυμορφία που τα περιβάλλει με απώτερο στόχο την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (Γκόβαρης 2001).

3.3. Στόχοι και αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής θεωρίας

Στα πλαίσια της θεωρίας για την διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση έχουν διατυπωθεί οι στόχοι που πρέπει να έχει μια τέτοια εκπαίδευση όπως και τα αξιώματα που τη διέπουν. Αυτά αποτελούν το γνώμονα με βάση τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πρακτική αλλά και ευρύτερα η ζωή σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο.

Πυρήνας της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής θεωρίας, λοιπόν, είναι η συνάντηση και η αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Πιο συγκεκριμένα «η στοχοθεσία της διαπολιτισμικής αγωγής συνοψίζεται στα εξής: α) «συνάντηση» των πολιτισμών, β) παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση, όπως είναι οι κοινωνικές διακρίσεις, ο ρατσισμός και η κοινωνική αδικία και γ) δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού»» (Δαμανάκης 2001 σελ. 108-109).

Η συνάντηση αυτή πρέπει να πραγματοποιείται στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας. Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει πάντα, αφού συχνά συνοδεύεται από έντονες πολιτισμικές συγκρούσεις που στις περισσότερες περιπτώσεις λειτουργούν σε βάρος της κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά ασθενέστερης ομάδας. Μελετώντας τα εμπόδια που παρεμβάλλονται καθίσταται εμφανές ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία δεν μπορεί να αξιώσει τον παραμερισμό τους, αφού αυτό ξεπερνά τις δυνατότητές της και παραπέμπει σε κοινωνικά και οικονομικά μέτρα. Εκείνο που μπορεί να κάνει είναι να εντοπίσει αυτά τα εμπόδια και να αποκαλύψει τα όποια οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά συμφέροντα βρίσκονται πίσω από αυτά. Τέλος, η πολιτισμική ανταλλαγή και ο πολιτισμικός εμπλουτισμός επιτυγχάνονται με την εισαγωγή στα προγράμματα σπουδών στοιχείων από άλλους πολιτισμούς και μέσω της θεώρησης των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες, ενώ η ανταλλαγή και ο εμπλουτισμός μπορούν να συντελεστούν τόσο εντός όσο και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος (Δαμανάκης 2001).

Η παραπάνω στοχοθεσία σχετίζεται με και εξαρτάται από τα αξιώματα που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική θεωρία και τα οποία είναι τρία: α) η ισοτιμία των πολιτισμών, β) η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης 2001).

Η ισοτιμία των πολιτισμών. Από παιδαγωγικής άποψης αυτό που ενδιαφέρει είναι το πώς λειτουργεί ο κάθε πολιτισμός κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες καθώς και η σημασία του για την εξέλιξη του ατόμου. Εκείνο, μάλιστα, που υπογραμμίζεται ιδιαίτερα είναι η σημασία των πολιτισμών για την ανάπτυξη του διπολιτισμικά ή και πολυπολιτισμικά κοινωνικοποιούμενου ατόμου. Αν το άτομο έρχεται στο σχολείο με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δύο ή περισσότερα πολιτισμικά συστήματα, πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι η διαπολιτισμική θεωρία αποδέχεται και την ύπαρξη ενός ενδιάμεσου πολιτισμού, του «*πολιτισμού των μεταναστών*». Αυτός ο πολιτισμός είναι προϊόν της διαφοροποίησης και της μετεξέλιξης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης λόγω των επιδράσεων που δέχεται από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και πρέπει να αντιμετωπιστεί ισότιμα με τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης και υποδοχής⁸. Τέλος, το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών έχει νόημα σε πολυπολιτισμικές καταστάσεις, όπου η επικοινωνία καθίσταται δυνατή μόνο εφόσον οι συνομιλητές είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και αλληλεπιδρούν στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας και έτσι δίνεται η δυνατότητα να κατανοηθούν τόσο τα όρια μέσα στα οποία κάθε πολιτισμός εξελίσσεται και υπάρχει όσο και οι διάφορες ερμηνείες του κόσμου (Δαμανάκης 2001).

Η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Η αποδοχή του προηγούμενου αξιώματος αποτελεί προϋπόθεση για να γίνουν αποδεκτά ως ισότιμα τα μορφωτικά κεφάλαια που φέρουν τα παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Επιπλέον, η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τη φυλετική, εθνική ή κοινωνική προέλευσή του αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απρόσκοπτη εξέλιξή του. Το αντίθετο ισοδυναμεί με έμμεση απόρριψη του ίδιου του μαθητή και, επομένως, με περιορισμό των μορφωτικών του ευκαιριών. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι μεταξύ των αξιωμάτων της ισοτιμίας των πολιτισμών και της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων των παιδιών υπάρχει άμεση σχέση. Για να αποδεχτεί κανείς τα μορφωτικά κεφάλαια που φέρουν τα παιδιά διαφορετικής κοινωνικής ή και πολιτισμικής

⁸ Για παράδειγμα ο πολιτισμός του Φιλιπινέζου μετά από κάποια χρόνια διαμονής στην Ελλάδα είναι το συνονθύλευμα του ελληνικού και του φιλιπινέζικου πολιτισμού.

προέλευσης ως ισότιμα μεταξύ τους, πρέπει πρώτα να αποδεχτεί την ισοτιμία των πολιτισμών από τους οποίους προέρχονται τα παιδιά αυτά (Δαμανάκης 2001).

Η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών. Το αξίωμα αυτό εννοείται ως εξίσωση των ευκαιριών για τους μαθητές που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες. Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο οφείλει να δεχτεί το παιδί όπως είναι και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητές του και την προσωπικότητά του με βάση τις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο. Η υιοθέτηση του αξιώματος αυτού αποτελεί μια προσπάθεια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής να συνδέσει την εκπαίδευση των μαθητών αυτών με το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό σύστημα, καθώς είναι γεγονός πως η πολιτισμική περιθωριοποίηση των μειονοτήτων συμβαδίζει με την κοινωνική, οικονομική και πολιτική περιθωριοποίησή τους (Δαμανάκης 2001).

Με την αποδοχή των στόχων και των αξιωμάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω και την εφαρμογή τους στη σχολική πραγματικότητα δημιουργείται ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται η ελεύθερη και ισότιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών, μέσω της οποίας θα προκύψουν πολιτισμικές συνθέσεις, στάσεις και πρακτικές που θα ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αλλά και της κοινωνίας γενικότερα (Δαμανάκης 2001). Στο περιβάλλον αυτό επιτυγχάνεται η ομαλή ένταξη, σχολική και κοινωνική, των μειονοτήτων και αποφεύγεται η στείρα αφομοίωσή τους που λαμβάνει χώρα όταν παραβλέπεται το πολιτισμικό και μορφωτικό τους κεφάλαιο.

3.4. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και ικανότητα ως απαραίτητα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτόν το λόγο πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα του επιτρέψουν να ανταποκριθεί στον ρόλο του.

Σύμφωνα με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), ο εκπαιδευτικός κάθε βαθμίδας πρέπει να διαθέτει «διαπολιτισμική ετοιμότητα». Ο όρος αυτός παραπέμπει στην επάρκεια των γνώσεων που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός και αναφέρεται στην εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα. Αυτό απαιτεί κατάλληλα μορφωτικά εφόδια και κατάλληλη εκπαιδευτική εμπειρία και ανατροφοδότηση.

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα αντιδιαστέλλεται από το συναφή όρο «διαπολιτισμική ικανότητα», ο οποίος χρησιμοποιείται μόνο για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Δεν

χαρακτηρίζει, δηλαδή, τους φοιτητές και μέλλοντες εκπαιδευτικούς, διότι, ακόμη και αν στο πλαίσιο των σπουδών τους κάνουν την πρακτική τους άσκηση σε σχολεία με αλλόφωνους μαθητές, αυτό δεν σημαίνει ότι είναι σε θέση να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα με τρόπο αποτελεσματικό. Η διαπολιτισμική ικανότητα προϋποθέτει τη διαπολιτισμική ετοιμότητα. Δεν συμβαίνει, όμως, και το αντίστροφο. Δηλαδή η διαπολιτισμική ετοιμότητα δεν εξελίσσεται κατ' ανάγκη σε διαπολιτισμική ικανότητα. Και οι δύο, όμως, συνδέονται με την ανάπτυξη συγκεκριμένων στάσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες αναφέρονται σε συγκεκριμένους τομείς: τον προσωπικό, τον γνωστικό, τον εμπειρικό και τον επαγγελματικό (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

«Τα χαρακτηριστικά, λοιπόν, που χρειάζεται να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός διαπολιτισμικά έτοιμος και επαρκής, είναι τα ακόλουθα:

1. Να έχει αναπτύξει κριτική αυτογνωσία σχετικά με τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα, καθώς και κατανόηση της αξίας της ταυτότητας των άλλων.
2. Να έχει αντιληφθεί τη δυναμική των προκαταλήψεων και του ρατσισμού και να μπορεί να παρεμβαίνει σε επίπεδο σχολικής τάξης.
3. Να έχει επίγνωση των σχολικών πρακτικών οι οποίες συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, ώστε να προλαμβάνει τα αρνητικά αποτελέσματά τους, και να είναι σε θέση να εφαρμόζει διδακτικές παρεμβάσεις που να λειτουργούν αντισταθμιστικά.
4. Να προσεγγίζει με ενδιαφέρον και να λαμβάνει υπόψη του το μαθησιακό στυλ και τις προηγούμενες εμπειρίες των διαφορετικών μαθητών του, να προσπαθεί να κατανοήσει το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται και να τους παρέχει κίνητρα μάθησης.
5. Να έχει αναπτύξει θετικές προσδοκίες για τις δυνατότητες όλων των μαθητών του και να εφαρμόζει διδακτικές πρακτικές υψηλών γνωστικών στόχων.
6. Να δημιουργεί ένα κλίμα θετικής επικοινωνίας, μείωσης των παραδοσιακών αντιλήψεων που δημιουργούν προκαταλήψεις και να συμβάλλει στην ανάπτυξη για όλους τους μαθητές του ενός συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης στη σχολική τάξη, το οποίο θα προάγει την κοινωνική συνοχή των ανομοιογενών ομάδων.
7. Να αναπτύσσει την αποδοχή και την ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές του προσπαθώντας να κατανοήσει τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και κώδικες επικοινωνίας και να υιοθετεί σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την προσέγγιση του μαθητή ως ξεχωριστού ατόμου που έχει τη δική του αξία.
8. Να αντιλαμβάνεται και να συναισθάνεται τα ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα και τις επικοινωνιακές δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζουν οι αλλόφωνοι μαθητές.

9. Να γνωρίζει τι σημαίνουν οι έννοιες Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αντιρατσιστική Εκπαίδευση, καθώς και τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές.

10. Να γνωρίζει για τις διάφορες μορφές διγλωσσίας και τους μηχανισμούς εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Επιπροσθέτως, να μπορεί να επιλέγει και να εφαρμόζει κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές για τη διδασκαλία των αλλόφωνων μαθητών του σχετικά με την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ανάλογα με το επίπεδο που βρίσκονται.

11. Να γνωρίζει και να παρακολουθεί τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές προκειμένου να διδάξει σε τάξη με παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές και να μπορεί να επιλέγει και να εφαρμόζει κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές για τη γνωστική και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αυτών.

12. Να μπορεί να σχεδιάζει και να παράγει διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής της δεύτερης ή ξένης γλώσσας για αλλόφωνους μαθητές.

13. Να μπορεί να αξιοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

14. Να αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άτομα ή φορείς για τη στήριξη αλλόφωνων μαθητών του, οι οποίοι πιθανόν να εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση και τη συμπεριφορά, καθώς και για την υποστήριξη των οικογενειών τους. Επιπλέον, να γνωρίζει εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορεί να ανατρέξει σε πηγές ανεύρεσης πληροφοριών για την αντιμετώπιση των αναγκών των διαφορετικών μαθητών του.

15. Να παρακολουθεί τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις θεωρίες που διατυπώνονται για τη μάθηση και τη γλωσσική ανάπτυξη καθώς και να γνωρίζει στοιχεία για τον πολιτισμό των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003) ώστε να μπορεί να προσεγγίσει αποτελεσματικά τους αλλοδαπούς μαθητές.

16. Τέλος, να αναπτύσσει τη δική του προσωπική θεωρία για την εκπαιδευτική πρακτική που πρέπει να εφαρμόσει με βάση τη βιωματική του εμπειρία και επικοινωνία με τους μαθητές του» (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003 σελ. 95-96).

Πάνω από όλα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναζητεί συνεχώς ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης ώστε να αποκτήσει διαπολιτισμική ικανότητα και να μπορέσει να αποδεχτεί και να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα σε επίπεδο σχολικής τάξης (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

4. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ

Τα παιδιά των διαφόρων γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης, τα οποία ανάγονται τόσο στην περίοδο κοινωνικοποίησής τους στις χώρες προέλευσης όσο και στη συγκεκριμένη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής (Μάρκου 1995).

4.1. Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών των μεταναστών

Κάθε άτομο, ανάλογα με τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που δέχεται, καθώς και την προσωπικότητά του, μπορεί σε ορισμένες χρονικές φάσεις της ζωής του να εμφανίζει δυσκολίες προσαρμογής. Οι αλλοδαποί και πολύ περισσότερο τα παιδιά τους εμφανίζουν δυσκολίες σε μεγαλύτερο βαθμό διότι συχνά έρχονται αντιμέτωποι με μια εντελώς άγνωστη για αυτούς πολιτισμική κατάσταση (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Ένας μαθητής έχει δυσκολίες σχολικής προσαρμογής, όταν οι δυσκολίες αυτές εμπλέκονται σε έναν περισσότερους από τους παρακάτω τομείς: στη μαθησιακή διαδικασία, στη σχολική επίδοση του ίδιου του παιδιού και στη μετέπειτα ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού. Ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται η παραπάνω δυσκολία, ιδιαίτερα στα παιδιά των μεταναστών, εκδηλώνεται με διάφορες συμπεριφορές. Για παράδειγμα, εμφανίζουν διαταραχή της προσοχής, δυσκολεύονται να διεκπεραιώσουν μια εργασία, ονειροπολούν, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, παρουσιάζουν νευρικότητα και έχουν άγχος, μιλούν σπάνια, ενώ αρνούνται να απαντούν σε ερωτήσεις και δεν συμμετέχουν εύκολα σε συζητήσεις (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Αυτή η δυσκολία προσαρμογής έχει τις ρίζες της σε ένα συνδυασμό παραγόντων που σχετίζονται τόσο με το οικογενειακό περιβάλλον και το ίδιο το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών όσο και με το σχολικό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Συγκεκριμένα, όταν κάποιος μαθητής προέρχεται από ένα πολιτισμικά διαφορετικό περιβάλλον και η μητρική του γλώσσα δεν είναι η ίδια με αυτή που μιλούν οι υπόλοιποι συμμαθητές του στη σχολική τάξη, είναι πιθανό, εξαιτίας αυτής της γλωσσικής τους μειονεξίας, να εμφανίσει δυσκολίες προσαρμογής οι οποίες σε μεγάλο βαθμό οφείλονται στην έλλειψη μιας ικανοποιητικής επικοινωνίας με τα άτομα του περίγυρού του (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Επιπλέον, η πλειοψηφία των παιδιών αυτών προέρχεται από χώρες των οποίων το πολιτισμικό παράδειγμα είναι ιδιαίτερα υποτιμημένο στις χώρες όπου μεταναστεύουν. Η

πολιτισμική τους ταυτότητά συχνά απαξιώνεται και όταν η υποδοχή τους στο σχολικό περιβάλλον είναι εχθρική ή αντιμετωπίζεται με ειρωνείες και κοροϊδίες, μπορεί να επηρεαστεί και η στάση του παιδιού απέναντι στη γλώσσα (Νικολάου 2000) και κατ' επέκταση και στην κοινωνία υποδοχής. Το γεγονός αυτό εντείνεται και από την πιθανότητα οι κοινωνικές δεξιότητες που έχει αποκτήσει στη χώρα καταγωγής να μην του είναι χρήσιμες στο νέο αυτό περιβάλλον, όπου τα πράγματα είναι διαφορετικά (Νικολάου 2000).

Ένα σοβαρό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και το οποίο συμβάλλει στη δυσκολία προσαρμογής τους, είναι και η ξαφνική διακοπή της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας, η οποία επιφέρει προβλήματα και στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας μία από τις σημαντικές στρατηγικές που εφαρμόζεται από το μαθητή είναι η μεταφορά, η διαδικασία, δηλαδή, κατά την οποία ο μαθητής χρησιμοποιεί προηγούμενη γνώση ή δεξιότητα για να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα. Όταν, λοιπόν, διακόπτεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ο αλλοδαπός μαθητής χάνει την παραπάνω δυνατότητα και, συνεπώς, παρεμποδίζεται στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Λάγιος et al 2007).

Ακόμα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν γνωρίζουν την κοινωνικοπολιτιστική προέλευση των παιδιών, ούτε τις διαφορετικές βιογραφίες τους. Το αποτέλεσμα είναι να μην κερδίζουν την εμπιστοσύνη των παιδιών, ενώ πολλές φορές διακατέχονται και οι ίδιοι από προκαταλήψεις και στερεότυπα σε βάρος των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, τα παιδιά χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και βλέπουν τις ελπίδες και τις προσδοκίες τους να διαψεύδονται (Κοτσιώνης Π. (1993): στο Καλούτση Α. 1993). Η κατάσταση δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο, όταν αναλογιστεί κανείς ότι και το διδακτικό υλικό κρίνεται ακατάλληλο και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου, αφού σε πολλές περιπτώσεις δεν πληρεί τις προϋποθέσεις συγγραφής διδακτικού υλικού για αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές, επειδή είναι σε μεγάλο βαθμό εθνοκεντρικό χωρίς αναφορές σε άλλους πολιτισμούς (Λάγιος et al 2007).

Τέλος, μελετώντας κανείς το πρόβλημα της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών δεν μπορεί να αγνοήσει το ζήτημα των μειωμένων ή ανύπαρκτων προσδοκιών από μέρους του οικογενειακού περιβάλλοντος για τα παιδιά αυτά. Αυτό προκύπτει ως συνέπεια των δύσκολων συνθηκών ζωής των αλλοδαπών οικογενειών, της αδυναμίας τους να καλύψουν βασικές μορφωτικές ανάγκες των παιδιών τους και της προδιαγραφής από μέρους τους ενός μέλλοντος που θα τα στρέφει περισσότερο σε χειρωνακτικά ή υποβιβασμένα επαγγέλματα ως τη μόνη επαγγελματική διέξοδο που θεωρούν εφικτή γι' αυτά. Η παραπάνω αντίληψη, βέβαια, τείνει τα τελευταία χρόνια να ξεπεραστεί και η αδιαφορία των αλλοδαπών

οικογενειών για τη μόρφωση των παιδιών τους αποδίδεται στη διαφορετική νοοτροπία τους, αφού οι περισσότερες προέρχονται από καθεστώτα στα οποία το κράτος ρύθμιζε τα πάντα και, επομένως, την εκπαίδευση των παιδιών (Νικολάου 2000).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες συντείνουν, ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αντιμετωπίζουν δυσκολίες όχι μόνο προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον αλλά και κοινωνικής ένταξης, όταν αποφοιτούν από αυτό.

4.2. Ισότητα των ευκαιριών στα σχολεία

Στο πλαίσιο της συζήτησης για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, η έννοια της ισότητας των ευκαιριών καταλαμβάνει ολοένα και μεγαλύτερο χώρο, ενώ έχει γίνει πλέον αποδεκτό ότι την ευθύνη για τη δημιουργία της την έχει το εκπαιδευτικό ίδρυμα (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

«Τρεις διαστάσεις διακρίνονται, όταν γίνεται λόγος για την ισότητα των ευκαιριών, που αφορούν: α) στην αρχική πρόσβαση στις διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, β) στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα στις ευκαιρίες για ολοκλήρωση της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης και γ) στα μακροχρόνια αποτελέσματα της εκπαίδευσης και γενικότερα της επαγγελματικής αποκατάστασης και της ισότητας των ευκαιριών στον εργασιακό χώρο και στον κοινωνικό τομέα» (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003 σελ. 39).

Ωστόσο, για να υπάρχει πραγματική ισότητα στις ευκαιρίες για τα παιδιά των μεταναστών πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, οι βασικότερες από τις οποίες είναι οι εξής: Κατ' αρχάς, η διδασκαλία των μαθητών πρέπει να γίνεται στη μητρική τους γλώσσα, κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων στο εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα υποδοχής, ενώ η γλώσσα της χώρας υποδοχής πρέπει να διδάσκεται από την αρχή ως δεύτερη γλώσσα, με τρόπο που να διασφαλίζει την επαρκή γνώση και να μην εμποδίζει την πρόοδο στα υπόλοιπα μαθήματα. Επιπλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει μαθήματα σχετικά με τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης των μεταναστών έτσι, ώστε οι μαθητές να μη στερούνται τη δική τους κληρονομιά και να νιώθουν ότι ο πολιτισμός τους αναγνωρίζεται μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και το σύστημα αξιών της χώρας υποδοχής (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Εκτός αυτού, η γλώσσα, η ιστορία και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης πρέπει να διδάσκονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, χωρίς να εκλαμβάνονται ως μαθήματα χαμηλού κύρους ή ως δευτερεύοντα, για να μπορούν να έχουν ίση αξία με τη γλώσσα, τη

λογοτεχνία και την ιστορία της χώρας υποδοχής. Αντίθετα, πρέπει να δίνεται θετική έμφαση στα παραπάνω μαθήματα, σαν ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης όλων των μαθητών και όχι μόνο των μεταναστών. Τέλος, πρέπει να επιδιώκεται εξάλειψη από όλα τα μαθήματα των στοιχείων εκείνων που υποβιβάζουν τον πολιτισμό των μειονοτήτων και είναι κατάλοιπα παλαιότερων ιστορικών περιόδων (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

4.3. Η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

Για τους αλλοδαπούς μαθητές το σχολείο δεν είναι απλώς ο χώρος μέσα στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την γλώσσα και παιδεία της χώρας που τους υποδέχεται. Είναι τις περισσότερες φορές ο χώρος μέσα στον οποίο βιώνουν και την πρώτη επαφή με την κοινωνία. Γι' αυτό το λόγο η ένταξη των παιδιών αυτών τόσο μέσα στην τάξη όσο και στην κοινωνία είναι ζωτικής σημασίας για κάθε κράτος (Νικολάου 2000).

Γενικά επικρατεί η άποψη ότι «η σχολική ένταξη αποτελεί τη βασική προϋπόθεση και συνθήκη ώστε να επιτευχθεί και η κοινωνική ένταξη» (Σούλης 2002 σελ. 114). Πράγματι, αυτό φαίνεται να ισχύει, αφού το παιδί που έχει ενταχθεί ομαλά στην σχολική τάξη και έχει γίνει αποδεκτό από τους συμμαθητές του ως ισότιμο έχει περισσότερες πιθανότητες να τύχει και μιας ομαλής κοινωνικής ένταξης. Σ' αυτό συμβάλει θετικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση που έχουν λάβει τόσο τα παιδιά που ανήκουν στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα όσο και τα παιδιά που ανήκουν στη μειοψηφία.

Συγκεκριμένα, εφόσον η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδέχεται ότι το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών είναι ίσο και μάλιστα προωθεί αυτή την ισότητα, το μειονοτικό παιδί μαθαίνει από μικρό να εκτιμά τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της φυλής και της κουλτούρας του, σχηματίζει θετική εικόνα για τον εαυτό του, δημιουργεί φιλικές σχέσεις με τους υπόλοιπους συμμαθητές του και εξελίσσεται σε συνεργατικό και δημιουργικό μέλος της κοινωνίας. Αυτό είναι δυνατόν να συμβεί, διότι η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική επιτρέπει στο πολιτισμικά διαφορετικό παιδί να ικανοποιήσει τις βασικές κοινωνικές ανάγκες του μέσα από γεγονότα και εκδηλώσεις της δικής του κουλτούρας (Κατέβας 1998).

Επιπλέον, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι δυνατή η ανάπτυξη δεξιοτήτων που βοηθούν στην επικοινωνία. Οι δεξιότητες αυτές προσφέρουν ψυχολογική στήριξη και βοήθεια στους μαθητές. Για παράδειγμα, η διευκόλυνση των μαθητών να διηγηθούν την ιστορία τους δημιουργεί μια σχέση κατανόησης και σεβασμού με το δάσκαλό τους και συντελεί στη διεύρυνση των συναισθημάτων τους. Εάν ο δάσκαλος προχωρήσει και

στις εμπειρίες του μαθητή, τότε δημιουργείται ένα κλίμα μεγαλύτερης εμπιστοσύνης και κατανόησης και οι αλλοδαποί μαθητές έχουν καλή ψυχική υγεία (Καραντζίνης και Μαργάρα 2006). Η θετική αυτή εμπειρία που έχει ο μαθητής στο σχολείο του δίνει το κουράγιο και τα εφόδια να επιτύχει και την ομαλή κοινωνική του ένταξη.

Στη σχολική και μετέπειτα κοινωνική ένταξη των μαθητών που είναι παιδιά μεταναστών σημαντικό ρόλο παίζει και ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός που αναπτύσσει ικανότητες όπως η επίγνωση της συναισθηματικής κατάστασης του αλλοδαπού μαθητή, η αναγνώριση και διαφοροποίηση των συναισθημάτων του με βάση το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε ο μαθητής, η χρήση του λεξιλογίου των συναισθημάτων που ταιριάζει στην κουλτούρα του, η ενσυναίσθηση όσον αφορά στις συναισθηματικές του εμπειρίες και η αποδοχή της συναισθηματικής του έκφρασης μπορεί να συμβάλει θετικά στην ένταξή του. Εκτός αυτού, το πνεύμα επικοινωνίας και η συναισθηματική διάθεση που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός για τον αλλοδαπό μαθητή και μεταδίδεται κυρίως με μη λεκτικό τρόπο ενισχύει τις προσδοκίες του προς αυτούς τους μαθητές με συνέπεια σε μεγάλο βαθμό αυτές ασυνείδητα να μεταβιβάζονται και να εκπληρώνονται (Καραντζίνης και Μαργάρα 2006). Κατ' αυτόν τον τρόπο ο αλλοδαπός μαθητής αφενός δεν αισθάνεται αποκλεισμένος λόγω της διαφορετικότητάς του και αφετέρου διαπιστώνει ότι έχει τη δυνατότητα να επιτύχει τους στόχους του, μια διαπίστωση που επιδρά θετικά κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησής του μετά την αποφοίτησή του από το σχολείο.

Παράλληλα, οι διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της προώθησης της διαπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον, όπως η εξατομίκευση των μαθημάτων ανάλογα με την εμπειρία του μαθητή, η ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων στα μαθήματα και οι στρατηγικές για την επίλυση των συγκρούσεων, ιδιαίτερα μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών και των γηγενών, μειώνουν το άγχος που αισθάνονται τα παιδιά αυτά λόγω του διαφορετικού τους πολιτισμικού κεφαλαίου, προωθούν την κατανόηση της διαφορετικότητας, προάγουν την υπεύθυνη συμπεριφορά όλων των μαθητών και βελτιώνουν τις διομαδικές πολιτισμικές σχέσεις (Καραντζίνης και Μαργάρα 2006). Έτσι, όταν τα παιδιά ως ενήλικοι πλέον καλούνται να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, έχουν ήδη μάθει να συμβιώνουν αρμονικά και να συνεργάζονται με αποτέλεσμα να μειώνονται οι περιπτώσεις κοινωνικού αποκλεισμού των αλλοδαπών.

Τέλος, όπως έχει αποδειχτεί από μελέτη που έγινε στην Ιταλία το 1994, τα άτομα που περνούν από την εκπαιδευτική διαδικασία αποκτούν μια επαρκέστερη γνώση της κατάστασης των μεταναστών και των εθνικών μειονοτήτων και κατ' αυτόν τον τρόπο μειώνονται οι προκαταλήψεις που μπορεί να είχαν εις βάρος αυτών των ομάδων. Εκτός αυτού, μέσω της

εκπαίδευσης μεταδίδονται αξίες, όπως η ισότητα, η προσωπική ελευθερία και η ανοχή απέναντι στις διαφορετικές απόψεις και στους διαφορετικούς τρόπους ζωής (Hagendoorn και Nekuee 1999). Έτσι, οι ομάδες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά γίνονται ευκολότερα αποδεκτές και εντάσσονται ομαλότερα.

Η κοινωνία οφείλει να είναι πλουραλιστική και ανοιχτή στο διαφορετικό. «Την πραγματικότητα αυτή τα παιδιά και οι έφηβοι δεν μπορούν να την ανακαλύψουν πουθενά αλλού και σε κανέναν άλλον θεσμό τόσο πειστικά όσο μέσα στο σχολείο, διότι αυτό δεν είναι ένας κλειστός και προσωπικός χώρος, όπως η οικογένεια, αλλά παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να πειραματίζεται σε νέα δεδομένα, να αποκτά νέες εμπειρίες» (Σούλης 2002 σελ. 118) και να τις χρησιμοποιεί μελλοντικά για την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία.

5. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Κατά την εξέταση ενός ζητήματος όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικό να εξετάσει κανείς τόσο το θεωρητικό μέρος όσο και το τι συμβαίνει στην πραγματικότητα και συγκεκριμένα ποιοι διαμορφώνουν εντέλει την διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική και τι εικόνα παρουσιάζει η εκπαίδευση στην Ελλάδα όσον αφορά στην παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία.

5.1. Θεσμικό πλαίσιο

Κατ' αρχάς, το δικαίωμα στην παιδεία κατοχυρώνεται από το ελληνικό Σύνταγμα με το άρθρο 16 παρ. 4 όπου ορίζεται ότι όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της. Από την πρώτη ανάγνωση της παραπάνω διάταξης φαίνεται ότι αποδέκτες της παιδείας είναι όλοι οι Έλληνες πολίτες. Ωστόσο, οι διεθνείς διατάξεις σχετικά με το δικαίωμα αυτό καθιστούν αποδέκτες του όχι μόνο τους Έλληνες πολίτες αλλά και όλους όσους βρίσκονται εγκατεστημένοι στη χώρα ανεξάρτητα από την ιθαγένειά τους (Μαυρομμάτης και Τσιτσελίκης (2004) στο: Παύλου Μ., Χριστόπουλος Δ. 2004). Κατόπιν τούτου, το δικαίωμα όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση κατοχυρώθηκε και από την ελληνική νομοθεσία μέσω αρκετών νόμων όπως ο ν.2413/1996 (διαπολιτισμική εκπαίδευση) και ο ν.3386/2005 (κύριος μεταναστευτικός νόμος της χώρας).

Η υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 αποτελεί τη βασικότερη και πιο πρόσφατη νομοθετική παρέμβαση σχετικά με την εκπαιδευτική υποστήριξη των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών. Με αυτήν καθορίζονται η δομή και ο τρόπος λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, το πρόγραμμα σπουδών που εφαρμόζεται σε αυτά, ο τρόπος πρόσληψης αλλά και τα ιδιαίτερα προσόντα του διδακτικού προσωπικού καθώς και ζητήματα εποπτείας και παιδαγωγικής καθοδήγησης. Από τις σημαντικότερες ρυθμίσεις που εισάγονται θεωρούνται τα αυξημένα προσόντα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα τμήματα αυτά και που σχετίζονται με την εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και την πολύ καλή γνώση μιας ξένης γλώσσας και κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών. Επιπλέον, εξίσου σημαντική θεωρείται και η δυνατότητα που παρέχεται για παρακολούθηση μαθήματος της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης, καθώς και το γεγονός ότι τα τμήματα αυτά λειτουργούν με μειωμένο αριθμό μαθητών πράγμα που καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Ωστόσο, σταθμό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ο νόμος 2413/1996 « Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Στο άρθρο 34 ορίζεται ότι σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Στο ίδιο άρθρο αναφέρεται, επίσης, ότι στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους (Δαμανάκης 2001).

Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνώμοδοτηση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Ομοίως προβλέπεται η δυνατότητα μετατροπής ήδη υπάρχοντων δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή ίδρυσης τάξεων ή τμημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία, ενώ σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να ιδρύονται επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα (Δαμανάκης 2001).

Τέλος, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα προσόντα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μετατίθενται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως και η διαδικασία μετάθεσής τους (Δαμανάκης 2001).

Εκτός, όμως, από το νόμο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σχετικές με την παιδεία των αλλοδαπών παιδιών ρυθμίσεις περιέχονται και στο βασικό μεταναστευτικό νόμο της χώρας μας (ν. 3386/2005 «Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην ελληνική επικράτεια»).

Συγκεκριμένα, στο άρθρο 59 αναφέρεται ρητά ότι τα μέλη της οικογένειας αλλοδαπού που έχει άδεια παραμονής έχουν, κατ' αντιστοιχία με αυτόν, δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση. Λεπτομερέστερα, μάλιστα, στο άρθρο 72 ορίζεται ότι οι ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών υπάγονται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση, όπως και οι ημεδαποί και έχουν πρόσβαση χωρίς περιορισμούς στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας. Για την εγγραφή τους στα δημοτικά σχολεία απαιτούνται τα αντίστοιχα δικαιολογητικά που προβλέπονται και για τους ημεδαπούς. Ωστόσο, προβλέπεται εξαίρεση στην παραπάνω ρύθμιση για ορισμένες κατηγορίες ανηλίκων όπως αυτών που έχουν υποβάλει αίτηση ασύλου ή προέρχονται από περιοχές στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι επιτρέπεται να εγγραφούν ακόμα και οι ανήλικοι

εκείνοι που διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη διαμονή τους σε αυτήν. Τέλος, στο ίδιο άρθρο προβλέπεται ότι οι υπήκοοι τρίτων χωρών που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, έχουν πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση υπό τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις, όπως και οι ημεδαποί (ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α. 2005).

Επίσης, ειδική αναφορά στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών γίνεται και στην Κοινή Υπουργική Απόφαση για το Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης «ΕΣΤΙΑ», που προβλέπεται από τον ίδιο νόμο. Συγκεκριμένα επιτείνεται η εστιασμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τακτά χρονικά διαστήματα στα σχολεία τους ή περιφερειακά και ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία διδάσκουν, καθώς και η θεσμική κατοχύρωση ενός δίγλωσσου βοηθού-εκπαιδευτικού για εξατομικευμένη υποστήριξη μέσα στην τάξη. Στις θέσεις αυτές μπορούν να αξιοποιούνται καταρχάς εκπαιδευτικοί από τις χώρες προέλευσης, που διαμένουν στην Ελλάδα ως μετανάστες, έχουν τους αντίστοιχους τίτλους σπουδών και γνωρίζουν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα, χωρίς να αποκλείεται η συνεργασία με τις Μ.Κ.Ο. και τις οργανώσεις των μεταναστών, προκειμένου να ενεργοποιηθεί η διαδικασία του εθελοντισμού και του διαπολιτισμικού μεσολαβητή που εργάζεται στη σχολική μονάδα⁹. Ειδικά βραβεία, μάλιστα, προβλέπονται για όσους πολιτισμικούς διαμεσολαβητές συμβάλλουν εθελοντικά στην ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως βοηθοί εκπαιδευτικοί. Τέλος, εντατικοποιείται η έκδοση γλωσσικών και εξωγλωσσικών βοηθημάτων (π.χ. δίγλωσσα λεξικά σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή και λοιπά εποπτικά μέσα μάθησης, εμπλουτισμός των βιβλιοθηκών με βιβλία για παιδιά και νέους από τις χώρες καταγωγής τους, στην γλώσσα τους ή μεταφρασμένα) και υιοθετούνται νέες μορφές διδασκαλίας της γλώσσας (συνδυασμός γραφής και άλλων εκφραστικών μέσων). Υιοθετούνται νέες μορφές εκπαίδευσης και παιδαγωγικής προσέγγισης, όπως η συμμετοχή των γονέων των μεταναστών μαθητών στην τάξη, προκειμένου να εισέλθει στο μαθησιακό χώρο το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και να ενδυναμωθεί η ταυτότητα του αλλοδαπού μαθητή¹⁰.

Ωστόσο δεν έχει λείψει και η κριτική στα παραπάνω νομοθετήματα. Όσον αφορά τη νομοθετική παρέμβαση για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, δεν διευκρινίζεται πόσες ώρες μπορεί ένας μαθητής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να παρακολουθεί τα μαθήματα αυτά (Μίτλης και Σκαλή 2004). Κατ' αυτόν τον τρόπο αφήνεται

⁹ Ο θεσμός του «πολιτισμικού και γλωσσικού διαμεσολαβητή» εφαρμόζεται στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα και παρέχει βοήθεια παράλληλα με το σχολείο στον τομέα της γλώσσας στα παιδιά που διαμένουν για μικρό χρονικό διάστημα στη χώρα (Luciak 2004).

¹⁰ Οι σχετικές πληροφορίες δόθηκαν από το Τμήμα Κοινωνικής Ένταξης του Υπουργείου Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

ακάλυπτο ένα βασικό στοιχείο για τη σωστή λειτουργία και απόδοση των δομών αυτών. Επιπλέον, οι στόχοι των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων εξαντλούνται στην πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών. Υπάρχει, βέβαια, αναφορά στην ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης, ωστόσο είναι αμφίβολο το κατά πόσο μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτό δεδομένης της έλλειψης των ανάλογων υποδομών. Ένα ακόμα βασικό πρόβλημα που δημιουργείται από τις διατάξεις της εν λόγω υπουργικής απόφασης είναι το γεγονός ότι στις τάξεις αυτές διδάσκουν κυρίως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια συνεχής εναλλαγή του διδακτικού προσωπικού (www.imero.gr). Ρίζα του συγκεκριμένου προβλήματος είναι η απουσία πρόβλεψης από το νομοθέτη αποκλειστικά για οργανική θέση εκπαιδευτικού για την κάλυψη των αναγκών των τάξεων αυτών.

Σχετικά με το νόμο 2413/1996, η κριτική επικεντρώνεται στα ακόλουθα σημεία. Οι δυνατότητες που παρέχει ο νόμος να εισαχθούν ειδικά μαθήματα στα διαπολιτισμικά σχολεία και συνεπώς και μαθήματα γλώσσας δεν έχει εφαρμοστεί. (Μαυρομμάτης και Τσιτσελίκης (2004) στο: Παύλου Μ. Χριστόπουλος Δ. 2004). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι αλλοδαποί μαθητές να αποκόπτονται από τις ρίζες τους και να οδηγούνται στην αφομοίωση και όχι στην ομαλή κοινωνική ένταξη, πράγμα που αποτελεί και έναν από τους βασικότερους στόχους της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση.

Με το άρθρο 35 του ίδιου νόμου θεσμοθετούνται ειδικά δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία για παιδιά και νέους με τις συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες. Μία υπόθεση είναι ότι με αυτόν τον τρόπο νομιμοποιούνται ήδη άτυπα ή παράνομα λειτουργούντα μειονοτικά σχολεία. Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή ελλοχεύει ο κίνδυνος τα σχολεία αυτά να εξελιχθούν σε χωριστά μειονοτικά σχολεία, τα οποία στο όνομα της ιδιαιτερότητας των μαθητών θα αναπαράγουν τον κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών στην Ελλάδα. (Δαμανάκης 2001). Κατ' αυτόν τον τρόπο, όμως, στερούνται και από τους μαθητές σημαντικές ευκαιρίες μάθησης (www.imero.gr), αυτές που αποκτώνται με την επαφή με συνομιλήκους τους διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου.

Τέλος, ο προσανατολισμός του νόμου σε μια ξεχωριστή εκπαίδευση κατοχυρώνεται και από το γεγονός ότι αφαιρέθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αρμόδιο για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στην Ελλάδα, η αρμοδιότητα για συγκεκριμένους μαθητικούς πληθυσμούς και ανατέθηκε σε ένα νέο, αυτόνομο ξεχωριστό νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Έτσι, αναιρείται η δυνατότητα για τη χάραξη μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα

διασφαλίζει την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκης 2001).

Παρά τα θετικά στοιχεία των προσπαθειών που έχουν γίνει μέχρι τώρα δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι τα σχετικά νομοθετήματα, εκούσια ή ακούσια, διαχωρίζουν την εκπαίδευση των μεταναστών από αυτή των γηγενών και έτσι έρχονται σε αντίθεση με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής θεωρίας. Οι παραλείψεις τους και η αοριστία τους φαίνεται να επιβεβαιώνουν αυτή τη διαπίστωση.

5.2. Φορείς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα, εκτός από τους φορείς που έχουν θεσμοθετηθεί από το ίδιο το κράτος ώστε να μεριμνούν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον τομέα αυτό δραστηριοποιείται και ένα πλήθος μη κυβερνητικών οργανώσεων με σκοπό την παροχή μαθημάτων ελληνικής γλώσσας κυρίως σε ενήλικες αλλοδαπούς αλλά και σε παιδιά.

Ο βασικός αρμόδιος φορέας είναι, ασφαλώς, το Υπουργείο Παιδείας στο πλαίσιο του οποίου λειτουργεί και η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στον Τομέα αυτό προΐσταται Ειδικός Γραμματέας και υπάγονται: α) η Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και β) η Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών σχολείων. Με την ενίσχυση του Β' και Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης εφαρμόζονται από τη Γραμματεία συστηματικά από το 1996 τα ακόλουθα ειδικά προγράμματα για την εκπαίδευση των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και για την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: α) Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών, β) Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων, γ) Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων και δ) Παιδεία Ομογενών (<http://isocrates.gr>).

Με το νόμο 2413/1996 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου, το οποίο εκτός των άλλων είναι αρμόδιο για την προσαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ανάγκες τους, τη γνωμοδότηση για την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και τη μελέτη και έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε άλλου θέματος σχετικού με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (<http://isocrates.gr>).

Με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται, επίσης, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, το οποίο είναι νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου που ιδρύθηκε το 1994, εδρεύει στη Θεσσαλονίκη και εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας. Στους σκοπούς του Κέντρου ανήκουν μεταξύ άλλων η στήριξη και προώθηση της ελληνικής γλώσσας εντός και εκτός της

Ελλάδας και η οργάνωση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς του εσωτερικού και του εξωτερικού (<http://isocrates.gr>).

Τέλος, στον ίδιο τομέα σημαντικές υπηρεσίες προσφέρουν πολλοί άλλοι φορείς ανάμεσα στους οποίους βρίσκονται νομικά πρόσωπα, κρατικοί φορείς και μη κυβερνητικές οργανώσεις. Τέτοιοι είναι η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης-το Ελληνικό Τμήμα Διακυβερνητικής Οργάνωσης, η Εθελοντική Εργασία Αθήνας, ο Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός, η Κλίμακα, η Εταιρία Κοινωνικής και Πολιτικής Υποστήριξης Παλιννοστούντων και πολλοί άλλοι παρόμοιοι φορείς (<http://isocrates.gr>).

5.3. Στοιχεία για τους αλλοδαπούς μαθητές στα ελληνικά σχολεία

Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία είναι ένα γεγονός που δεν μπορεί να αγνοήσει κανείς ιδιαίτερα όταν αυτή η έντονη παρουσία επηρεάζει τη λειτουργία της τάξης αλλά και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα.

Αν συγκρίνει κανείς τα στοιχεία για τα σχολικά έτη 1995/96 και 2004/05, διαπιστώνει ότι οι παλιννοστούντες γονείς μειώθηκαν κατά ποσοστό πάνω από 25% λόγω του περιορισμού της παλιννόστησης οικογενειών από χώρες της Δυτικής και Ανατολικής Ευρώπης, ενώ οι μαθητές με αλλοδαπούς γονείς σχεδόν εκατονταπλασιάστηκαν εξαιτίας της μαζικής εισόδου μεταναστών και λαθρομεταναστών τη δεκαετία του '90, οι οποίοι στη συνέχεια έφεραν στην Ελλάδα και τις οικογένειές τους. Αντίθετα, οι μαθητές με γηγενείς γονείς μειώθηκαν κατά 16,3%, γεγονός που οφείλεται στην κατακόρυφη μείωση των γεννήσεων τη δεκαετία του '80 (Δρεττάκης 2007).

Πίνακας 1: Μαθητές με παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και γηγενείς γονείς και σύνολο μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα σχολικά έτη 1995/96-2004/05

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	Μ Α Θ Η Τ Ε Σ Μ Ε Γ Ο Ν Ε Ι Σ				ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΠΑΛΙΝΝΟΣΤ.	ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ	ΠΑΛΙΝ.+ΑΛΛΟΔ.	ΓΗΓΕΝΕΙΣ	
1995/96	39.211	8.455	47.666	1.473.902	1.521.568
2004/05	28.748	90.873	119.621	1.234.108	1.353.724
ΜΕΤΑΒΟΛΗ	-10.463	82.418	71.955	-239.794	-167.839
%ΜΕΤΑΒΟΛΗ	-26,7	974,8	151,0	-16,3	-11,0

Πηγή: Δρεττάκης 2007 σελ 44

Όσον αφορά στην κατανομή των μαθητών με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς στις διάφορες βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο πίνακας 2 παρουσιάζει τα αντίστοιχα στοιχεία των δημόσιων σχολείων για το σχολικό έτος 2004/05.

Πίνακας 2: Κατανομή των ημεδαπών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα, κατά το σχολικό έτος 2004-05

Βαθμίδα	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλιννοστούντων μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών	Αριθμός Ημεδαπών, Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών
Νηπιαγωγεία	9.503	1.580	11.083	138.304
Δημοτικά	59.334	8.405	67.739	638.550
Γυμνάσια	29.170	7.217	36.387	333.989
Λύκεια & ΤΕΕ	15.456	7.528	22.984	338.189
Σύνολο	113.463	24.730	138.193	1.449.032

Πηγή: ANTIGONE (www.antigone.gr)

Εάν συγκρίνει κανείς τα έτη 1995/96 και 2004/05 ως προς τη χώρα στην οποία γεννήθηκαν οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, διαπιστώνει ότι ο αριθμός αυτός τριπλασιάστηκε για την Αλβανία, διπλασιάστηκε για άλλες χώρες, ενώ εκείνος για χώρες της πρώην ΕΣΣΔ έμεινε στάσιμος. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ο αριθμός των μαθητών με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες γονείς που γεννήθηκε στην Ελλάδα οκταπλασιάστηκε (Δρεττάκης 2007).

Πίνακας 3: Μαθητές με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα σχολικά έτη 1995/96 και 2004/05 κατά χώρα γέννησης

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΑΛΒΑΝΙΑ	ΧΩΡΕΣ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ	ΑΛΛΕΣ ΧΩΡΕΣ	ΕΛΛΑΔΑ	ΣΥΝΟΛΟ
1995/96	24.122	22.055	7.308	1.458	54.943
2004/05	71.451	22.458	14.082	11.630	119.621
ΜΕΤΑΒΟΛΗ	47.329	403	6.774	10.172	64.678
%ΜΕΤΑΒΟΛΗ	196,2	1,8	92,7	697,7	117,7

Πηγή: Δρεττάκης 2007 σελ 46

Σχετικά με την κατανομή των μαθητών με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς ανά περιφέρεια για το σχολικό έτος 2004/05, φαίνεται ότι στα σχολεία των περιφερειών

Αττικής και Κεντρικής Μακεδονίας, στα οποία είναι συγκεντρωμένος ο όγκος των μεταναστών εξαιτίας του μεγέθους του πληθυσμού τους και των ευκαιριών απασχόλησης που υπάρχουν σ' αυτές, είναι συγκεντρωμένο και το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών αυτών (Δρεττάκης 2007).

Πίνακας 4: *Μαθητές με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς το έτος 2004/05 κατά περιφέρεια στην οποία βρίσκεται το σχολείο στο οποίο φοιτούν και ποσοστό που αντιπροσωπεύουν στο σύνολο των μαθητών*

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	% ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΑΝ.ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ&ΘΡΑΚΗ	5.614	7,5
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	21.711	9,1
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	1.658	4,3
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	4.906	5,2
ΗΠΕΙΡΟΣ	2.793	6,9
ΙΟΝΙΑ ΝΗΣΙΑ	3.162	11,7
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	4.770	5,2
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	4.892	7,5
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	6.396	9,2
ΑΤΤΙΚΗ	52.872	11,4
ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	1.209	5,0
ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	3.872	9,4
ΚΡΗΤΗ	5.766	6,9
ΣΥΝΟΛΟ ΧΩΡΑΣ	119.621	8,8

Πηγή: Δρεττάκης 2007 σελ 55

Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο, παρόλο που τα στοιχεία αφορούν σε προηγούμενο σχολικό έτος (2003/04), να αναφερθούν και τα δεδομένα σε επίπεδο νομού, αν και συνοπτικά. Έτσι, στη Δυτική Αττική το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών έφτασε κατά το έτος αυτό το 18,23%, στην Ανατολική Αττική το 12,52% και στην Αθήνα το 11,87%. Υψηλά, επίσης, είναι τα ποσοστά του νομού Ζακύνθου (15,77%) και του νομού Χαλκιδικής (14,61%) (Βλάχος 2004).

Όσο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει το σύνολο των δημόσιων σχολείων ανά βαθμίδα καθώς και τον αντίστοιχο αριθμό των σχολείων

που λειτουργούν υπό τον χαρακτηρισμό «διαπολιτισμικά». Όπως γίνεται φανερό, το πλήθος των σχολείων αυτών είναι συντριπτικά μικρό σε σχέση με το σύνολο των σχολείων. Το γεγονός αυτό καθίσταται ιδιαίτερα σοβαρό, αφού ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών αυξάνεται διαρκώς σύμφωνα με τα όσα παρουσιάστηκαν προηγουμένως.

Πίνακας 5: Σύνολο δημόσιων σχολείων ανά βαθμίδα και των αντίστοιχων διαπολιτισμικών σχολείων το έτος 2002/03

ΒΑΘΜΙΔΑ	ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	% ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ
ΔΗΜΟΤΙΚΑ	5.632	13	0,23
ΓΥΜΝΑΣΙΑ	1.811	9	0,50
ΛΥΚΕΙΑ	1.145	5	0,43
ΣΥΝΟΛΟ	8.588	27	0,31

Πηγή: Βλάχος 2004 σελ 29

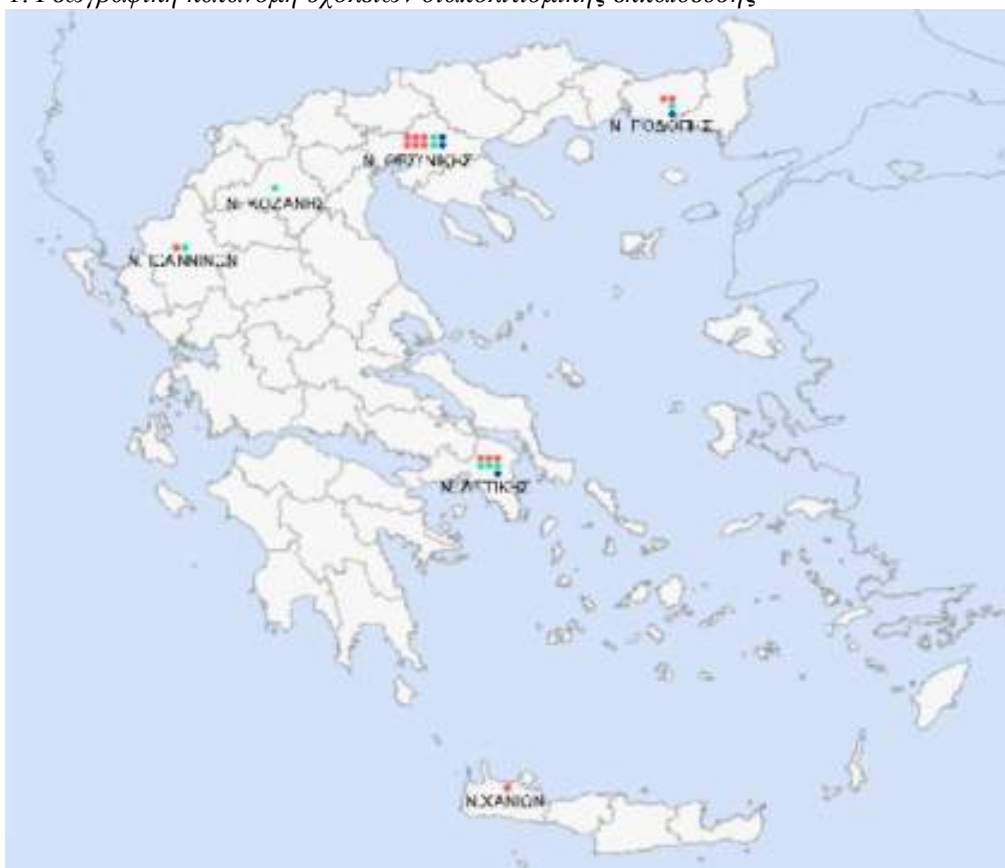
Τα Διαπολιτισμικά Σχολεία που λειτουργούν στην Ελλάδα είναι τα ακόλουθα:

1. 87ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπ/σης Αθηνών
2. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης
3. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αμφιθέας
4. 2ο Γυμνάσιο Αθηνών
5. 2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού
6. 2ο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αχαρνών
7. 1^ο Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων (Βαρυμπόμπη)
8. 2ο Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού
9. 1^ο Λύκειο Αποδήμων Ελληνοπαίδων (Βαρυμπόμπη)
10. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης
11. 3ο Δημ. Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης, Θεσσαλονίκη
12. 5ο Δημ. Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης, Θεσσαλονίκη
13. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Νέων Επιβατών, Θεσσαλονίκη
14. 8ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου, Θεσσαλονίκη
15. 6ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού, Θεσσαλονίκη
16. Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης
17. Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου, Θεσσαλονίκη
18. Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης
19. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών, Ροδόπη

20. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιάσμου, Ροδόπη
21. Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών, Ροδόπη
22. Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών, Ροδόπη
23. Γυμνάσιο Πενταλόφου Κοζάνης
24. Λυκειακές τάξεις Πενταλόφου Κοζάνης
25. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων
26. 2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων
27. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Χανίων¹¹

Ο χάρτης που ακολουθεί παρουσιάζει τη γεωγραφική κατανομή των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο. Έτσι, παρατηρείται μια υπερσυγκέντρωση σχολείων στους νομούς Θεσ/νίκης (6 Δημοτικά, 2 Γυμνάσια, 1 Λύκειο) και Αττικής (3 Δημοτικά, 4 Γυμνάσια, 3 Λύκεια). Ακολουθούν οι νομοί Ροδόπης (2 Δημοτικά, 1 Γυμνάσιο, 1 Λύκειο), Κοζάνης (1 Γυμνάσιο, 1 Λύκειο) και Ιωαννίνων (1 Δημοτικό, 1 Γυμνάσιο). Τέλος, στο νομό Χανίων λειτουργεί μόνο ένα διαπολιτισμικό δημοτικό.

Χάρτης 1: Γεωγραφική κατανομή σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης



¹¹ Τα σχολεία μετετράπηκαν σε διαπολιτισμικά με μια σειρά Υπουργικών Αποφάσεων που εκδόθηκαν κατ' εφαρμογή του ν.2413/96 (Φ10/221/Γ1/1236 Φ.Ε.Κ. 874 τ.Β'/ 17-9-96, Φ10/35Γ1/1058 Φ.Ε.Κ. 1143 τ.Β' 29-10-1998, Δ4/520 Φ.Ε.Κ. 1611 τ.Β'/16-8-99, Φ10/30/Γ1/707 Φ.Ε.Κ. 1172 τ.Β'/22-9-2000, Δ4/409 Φ.Ε.Κ. 1053 τ.Β'/8-8-2001 και Δ4/461 Φ.Ε.Κ. 1336 τ.Β'/15-10-2001).

Πηγή: <http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr>

Τέλος, στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος λειτουργούν και πολλά ξένα σχολεία, με ξένο, με ξένο και ελληνικό ή με ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς και μειονοτικά σχολεία, τα οποία στην ουσία αποτελούν φορείς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τα οποία υπάγονται στη Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (www.yperpth.gr).

Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία είναι ιδιαίτερα έντονη. Εύλογο είναι, λοιπόν, να αναρωτηθεί κανείς πως υποδέχεται αυτό τα παιδιά των μεταναστών και αν υπάρχει ισότητα των ευκαιριών για αυτά. Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά δεν ικανοποιεί τις προδιαγραφές που θέτει η διαπολιτισμική θεωρία και εκπαίδευση, ξεκινώντας μάλιστα από το γεγονός ότι στα περισσότερα σχολεία οι μαθητές αυτοί δεν διδάσκονται ούτε την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα ούτε τη μητρική γλώσσα, την ιστορία ή τον πολιτισμό τους (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Επιπλέον, οι αλλόφωνοι μαθητές εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα με διαφορετικές και άνισες συνθήκες πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς το αντίθετο προϋποθέτει την ίδια κοινωνικοοικονομική κατάσταση για όλους τους μαθητές. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν μπορεί να συμβεί στην πραγματικότητα, αφού το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας των μαθητών διαφέρει. Επιπλέον, η ισότητα των ευκαιριών προϋποθέτει ότι όλοι οι μαθητές αποκτούν περίπου τις ίδιες γνωστικές εμπειρίες κατά τη φοίτησή τους. Οι αλλόφωνοι μαθητές, ωστόσο, και ιδιαίτερα όσοι εισέρχονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μεγάλη ηλικία, συνεχίζουν με άνισες προϋποθέσεις τη φοίτησή τους δεδομένου ότι το μορφωτικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο αγνοείται παντελώς ή θεωρείται υπολειμματικό (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Η απουσία, όμως, της ισότητας των ευκαιριών διαπιστώνεται και στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα στη δυνατότητα ολοκλήρωσης όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Το ποσοστό διαρροής για τους αλλόφωνους μαθητές είναι ιδιαίτερα υψηλό κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Τέλος, δεν υπάρχει ισότητα των ευκαιριών ως προς τα μακροχρόνια αποτελέσματα της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στις ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης και κοινωνικής εξέλιξης (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003).

Αποτιμώντας τα μέτρα που έχουν ληφθεί στην Ελλάδα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και έχοντας μια γενική εικόνα για τα προβλήματα που τα παιδιά των μεταναστών αντιμετωπίζουν διαπιστώνει κανείς τα εξής.

Κατ' αρχάς υπάρχει η αίσθηση ότι σε νομοθετικό τουλάχιστον επίπεδο δεν έχει κατανοηθεί σωστά ο όρος διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ενώ σύμφωνα με τη θεωρία η εκπαίδευση αυτή πρέπει να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, στην Ελλάδα αφορά μόνο τα παιδιά των μεταναστών και στην ουσία αυτά που φοιτούν σε διαπολιτισμικά σχολεία όπως αυτά έχουν ονομαστεί από τον νόμο. Αλλά ακόμα και στην τελευταία περίπτωση τα μέτρα που προβλέπονται φαίνεται πως δεν εφαρμόζονται σε όλη τους την έκταση για πρακτικούς κυρίως λόγους (έλλειψη χώρου και προσωπικού).

Επίσης παρά την πληθώρα των φορέων που ασχολούνται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκ του αποτελέσματος συμπεραίνεται ότι δεν υπάρχει συντονισμός μεταξύ τους. Οι δράσεις τους παραμένουν αποσπασματικές και δεν εντάσσονται σε έναν μακροπρόθεσμο σχεδιασμό που να περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του και όχι μόνο την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Με αυτό τον τρόπο οι όποιες πρωτοβουλίες και δράσεις δεν βρίσκουν συνέχεια και οι θετικές επιδράσεις τους τελικά χάνονται.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, κατά την άποψή μου, δεν περιορίζεται μόνο στο σχολείο και στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Ξεκινά, βέβαια, από εκεί αλλά πρέπει να εκτείνεται σε όλους τους τομείς της ζωής από τον εργασιακό χώρο μέχρι τις διαπροσωπικές σχέσεις και να διαμορφώνει τη συμπεριφορά όλων των ανθρώπων ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση. Τελικά ίσως αυτός θα πρέπει να είναι ο στόχος της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και το σχολείο να θεωρείται το θεμέλιο για την επίτευξη του στόχου αυτού.

6. ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η λαϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση στην Ελλάδα εξασφαλίζεται από τους ακόλουθους φορείς: το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, τη Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας, τη Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας, τη Σχολική Επιτροπή και το Σχολικό Συμβούλιο (Ρεσ Γιάννης). Στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας και δεδομένου ότι το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξετάζεται σε επίπεδο Ο.Τ.Α. Α, θα μας απασχολήσουν μόνο οι τρεις τελευταίοι θεσμοί, δηλαδή η Σχολική Επιτροπή, το Σχολικό Συμβούλιο και η Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας.

6.1. Συμμετοχή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Πριν παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο η Τ.Α. συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο νόμος δια τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε λίγα πράγματα διαχωρίζει τα διαπολιτισμικά σχολεία από τα υπόλοιπα και αυτά κυρίως σχετίζονται με ζητήματα οργάνωσης των τάξεων και με υποστηρικτικές δράσεις για τα παιδιά των μεταναστών. Πολύ περισσότερο, δεν υπάρχει κανείς διαχωρισμός ως προς τη σχέση τους με την Τ.Α. Όσα ειπωθούν, λοιπόν, παρακάτω αφορούν σε όλων των ειδών τις σχολικές μονάδες.

Ως γνώμονας για τη λειτουργία των Δήμων και των Κοινοτήτων της χώρας λαμβάνεται ο Κώδικας Δήμων και Κοινοτήτων (νόμος 3463/2006). Σε αυτόν, λοιπόν, πρέπει Κατ' αρχάς να αναζητηθούν οι αρμοδιότητες των ΟΤΑ Α σχετικά με την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Έτσι, στο άρθρο 75 αναφέρεται ότι στις αρμοδιότητες των Δήμων και των Κοινοτήτων ανήκει και η εφαρμογή πολιτικών ή η συμμετοχή σε δράσεις που αποσκοπούν στην υποστήριξη και κοινωνική φροντίδα της βρεφικής και παιδικής ηλικίας με την ίδρυση και λειτουργία νομικών προσώπων και ιδρυμάτων όπως παιδικών σταθμών και βρεφονηπιακών σταθμών. Επιπλέον, τους ανατίθεται η κατασκευή, διαχείριση και βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών του εθνικού συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Παιδείας και ιδιαίτερα η συντήρηση, η καθαριότητα και η φύλαξη των σχολικών κτιρίων (Κώδικας Δήμων και Κοινοτήτων).

Στο άρθρο 243 γίνεται εκτενής αναφορά στις Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες αποτελούν αυτοτελή δημοτικά ή κοινοτικά νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου και των

οποίων η σύσταση είναι υποχρεωτική για όλους τους δήμους, στην περιφέρεια των οποίων λειτουργεί σχολείο. Κάθε σχολική επιτροπή καλύπτει ένα ή περισσότερα δημόσια σχολεία (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια), ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες, όπως αυτές εκτιμώνται από τον αντίστοιχο ΟΤΑ (Μπέσιλα-Βήκα και Κατσαρός). Στη διοίκηση των σχολικών επιτροπών μετέχουν υποχρεωτικά οι διευθυντές των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, από ένας εκπρόσωπος των οικείων συλλόγων γονέων και εκπρόσωπος των μαθητικών κοινοτήτων για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κώδικας Δήμων και Κοινοτήτων). Τα υπόλοιπα μέλη τα ορίζει το δημοτικό συμβούλιο και μπορεί να είναι δημοτικοί σύμβουλοι ή άλλοι πολίτες. Ανάλογα με τον αριθμό των σχολείων που καλύπτει μια Σχολική Επιτροπή, το συμβούλιό της μπορεί να αποτελείται από 5 έως 15 μέλη (Μπέσιλα-Βήκα και Κατσαρός).

Σκοπός της σχολικής επιτροπής είναι η στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, ενώ έργο της είναι η διαχείριση των πιστώσεων που της διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των αντίστοιχων σχολείων (θέρμανσης, φωτισμού, ύδρευσης, τηλεφώνου, αγοράς αναλώσιμων υλικών κλπ), η αμοιβή καθαριστριών, η εκτέλεση έργων για την επισκευή και συντήρηση των αντίστοιχων σχολείων και του κάθε είδους εξοπλισμού τους, η εισήγηση προς τις αντίστοιχες διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εφοδιασμό από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων των αντίστοιχων σχολείων με έπιπλα και εξοπλιστικά είδη και από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με βιβλία για τις αντίστοιχες σχολικές βιβλιοθήκες, η διαχείριση των εσόδων από την ενδεχόμενη εκμετάλλευση των σχολικών κυλικείων, καθώς και η λήψη κάθε άλλου μέτρου που κρίνεται αναγκαίο για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Κώδικας Δήμων και Κοινοτήτων).

Το Σχολικό Συμβούλιο, από την άλλη, λειτουργεί σύμφωνα με όσα αναφέρονται στο άρθρο 51 του νόμου 1566/85. Το Σχολικό Συμβούλιο, λοιπόν, αποτελείται από το σύλλογο των διδασκόντων, τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων, τον εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη Σχολική Επιτροπή και τρεις εκπροσώπους των μαθητικών κοινοτήτων που ορίζονται με απόφαση του συμβουλίου τους. Έργο του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος (Βλάχος 2007).

Τέλος, στο άρθρο 50 του ίδιου νόμου ρυθμίζονται τα σχετικά με τη Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας που ανήκει στις θεσμοθετημένες επιτροπές του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου. Συγκεκριμένα, σε κάθε δήμο ή δημοτικό διαμέρισμα ή τμήμα του ή

κοινότητα λειτουργεί δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας (Βλάχος 2007). Αυτή αποτελείται από έναν αιρετό, δήμαρχο ή δημοτικό σύμβουλο, ως πρόεδρο, έναν εκπρόσωπο της Ένωσης Γονέων, δύο Διευθυντές σχολείων (Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης), έως δύο εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων και έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Η Επιτροπή Παιδείας είναι φορέας σχεδιασμού και διαχείρισης της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο, ενώ οι αρμοδιότητές της είναι οι ακόλουθες (Μπέσιλα-Βήκα και Κατσαρός). Κατ' αρχάς εισηγείται στα αιρετά όργανα των ΟΤΑ σχετικά με κάθε θέμα που αφορά στην καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, στην ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευσή τους, στο έργο των σχολικών επιτροπών, στην ανέγερση, επισκευή και συντήρηση σχολικών κτιρίων κ.λ.π. Με βάση τις εισηγήσεις των σχολικών επιτροπών σχετικά με τις ανάγκες των σχολικών μονάδων, εισηγείται προς έγκριση από το δημοτικό συμβούλιο την κατανομή των πιστώσεων για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων και για την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων. Επιπλέον, εγκρίνει τις αποφάσεις των σχολικών επιτροπών που αναφέρονται στην προμήθεια ειδών εξοπλισμού και εποπτικών μέσων για τα σχολεία, ενώ, τέλος, γνωμοδοτεί και υποβάλλει προτάσεις προς τη νομαρχία σχετικά με τον καθορισμό της χρήσης των διδακτηρίων από τα σχολεία και για την αξιοποίησή τους για άλλες χρήσεις κοινής ωφέλειας (Μπέσιλα-Βήκα και Κατσαρός).

Παρά το γεγονός ότι τα όργανα αυτά δεν παίρνουν μέρος, όπως φαίνεται, στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, ο ρόλος τους δεν πρέπει να θεωρείται ασήμαντος και τούτο για τους παρακάτω λόγους.

Η εξασφάλιση κατάλληλων κτιριακών υποδομών και εξοπλισμού, αλλά και η επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων σχετίζεται τόσο με τη λειτουργικότητα, όσο και με την αισθητική του σχολείου. Το διδακτήριο με την εξωτερική του διακόσμηση, τις αίθουσες, τα εργαστήρια, την αυλή με τις πρασιές της και τους χώρους άθλησης, συνιστά το σχολείο που συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και ικανοποιεί τις βιολογικές, πνευματικές και διδακτικές ανάγκες τους. Παράλληλα, η κατάλληλη και σωστά συντηρημένη κτιριακή υποδομή εξασφαλίζει ένα περιβάλλον ευχάριστο, φιλικό και ασφαλές. Ιδιαίτερα το θέμα της ασφάλειας αποτελεί κορυφαία προτεραιότητα, αφού τα παιδιά της σχολικής ηλικίας είναι δραστήρια, περίεργα και τολμηρά, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο εκτεθειμένα σε κινδύνους ατυχημάτων (Μπέσιλα-Βήκα και Κατσαρός).

Η εξασφάλιση του απαραίτητου και κατάλληλου για τη διδασκαλία εποπτικού υλικού, οργανωμένων εργαστηρίων φυσικών, καλλιτεχνικών, Η/Υ, χώρων άθλησης, εμπλουτισμένης σχολικής βιβλιοθήκης, εξασφαλίζουν ποικιλία ερεθισμάτων, διευρύνουν τον ορίζοντα των μαθητών, καθιστούν ενδιαφέρουσα και ελκυστική τη σχολική εργασία και διευκολύνουν την

απόκτηση γνώσεων, ενώ η εξασφάλιση υψηλού επιπέδου καθαριότητας και κατάλληλων συνθηκών θέρμανσης και φωτισμού έχει άμεση σχέση με την υγεία των μαθητών, καλλιεργεί την καλαισθησία και συμβάλλει στην απόκτηση καλών συνηθειών και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου (Μπέσιλα-Βήκα και Κατσαρός).

Τέλος, η εξασφάλιση επαρκούς και έγκαιρης χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων συντελεί στην άμεση αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη λειτουργία των σχολείων και στη διαμόρφωση των απαραίτητων όρων ποιοτικής και αποτελεσματικής λειτουργίας τους (Μπέσιλα-Βήκα και Κατσαρός).

Λαμβάνοντας όλα τα παραπάνω υπόψη, συμπεραίνει κανείς ότι έχουν καθιερωθεί δύο παράλληλες δομές οργάνων λαϊκής συμμετοχής. Τα όργανα με ουσιαστικές ή πρακτικές αρμοδιότητες και συμμετοχή περισσότερο θεσμικών φορέων, τις Σχολικές Επιτροπές, αφού αυτά διαχειρίζονται τις πιστώσεις και μεριμνούν για την επίλυση των πρακτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες, και τα όργανα χωρίς ουσιαστικές, αποφασιστικές αρμοδιότητες και με εντονότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών φορέων, τα Σχολικά Συμβούλια με σημαντικότερο ρόλο αυτόν του διάυλου επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Συμπληρωματικά θεσμοθετήθηκε και η Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας με κυρίως εισηγητικό χαρακτήρα, όπως φαίνεται από τις αρμοδιότητες που τις έχουν παραχωρηθεί από το νόμο (Βλάχος 2007).

6.2. Μελέτη περίπτωσης: ο Δήμος Αθηναίων

Βάσει των στοιχείων της απογραφής του 2001, οι αλλοδαποί που απογράφηκαν στο Δήμο της Αθήνας ανέρχονται στο 22% του συνολικώς απογραφέντος πληθυσμού. Γι' αυτό ο Δήμος αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, υιοθετεί πολιτικές και υλοποιεί προγράμματα που ενισχύουν την κοινωνική συνοχή, προάγουν την αρμονική συνύπαρξη και προωθούν την ενσωμάτωση των μεταναστών.(www.cityofathens.gr).

Έτσι, στις υπηρεσίες του Δήμου συγκαταλέγονται αρκετές που εξυπηρετούν αποκλειστικά τις ανάγκες των μεταναστών όπως είναι το Κέντρο Εξυπηρέτησης Αλλοδαπών αρκετοί υπάλληλοι του οποίου μιλούν, εκτός από αγγλικά, αραβικά και αλβανικά, το Τμήμα Εξυπηρέτησης Αλλοδαπών που λειτουργεί στο πλαίσιο της Διεύθυνσης Κοινωνικής Μέριμνας, το Γραφείο Ενημέρωσης Μεταναστών στο πλαίσιο του Κέντρου Απασχόλησης και Επιχειρηματικότητας του Δήμου και το Γραφείο Αλλοδαπών και Μειονοτικών Ζητημάτων, το οποίο ασχολείται με τη συστηματική μελέτη και έρευνα θεμάτων που προκύπτουν από την ύπαρξη στο Δήμο αλλοδαπών καθώς και με την προσέγγιση των

μειονοτικών ζητημάτων. Τέλος, ο Δήμος εφαρμόζει προγράμματα κοινωνικής υποστήριξης ένα εκ των οποίων απευθύνεται σε γυναίκες μετανάστριες που έχουν πέσει θύματα κακοποίησης και ενδοοικογενειακής βίας (www.cityofathens.gr).

Επιπλέον, ο Δήμος Αθηναίων στην προσπάθειά του να προωθήσει τη διαπολιτισμικότητα έχει ιδρύσει το Διαπολιτισμικό Κέντρο. Αυτό θεωρείται ως ένας χώρος διαλόγου και επικοινωνίας διαφορετικών γλωσσών και παραδόσεων μεταξύ τους και όχι απλώς ως ένα σημείο συνύπαρξης. Στο κέντρο αυτό λειτουργούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας για ενήλικες μετανάστες, πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο, ενώ το 2005 εφαρμόστηκε το πρόγραμμα ΕΥΑ, το οποίο απευθυνόταν σε γυναίκες πρόσφυγες, αιτούσες άσυλο ή διαμένουσες στην Ελλάδα με ανθρωπιστικό καθεστώς και τους πρόσφερε μαθήματα χειροτεχνίας, αυτοάμυνας, αυτοβοήθειας, αισθητικής και batik. Ένας από τους σκοπούς των μαθημάτων γλώσσας είναι και η ενίσχυση της δυνατότητας όσων είναι γονείς να παρακολουθούν την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο (www.cityofathens.gr). Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που επιβάλλει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ο Δήμος έχει οργανώσει σεμινάρια διαπολιτισμικής προσέγγισης για διοικητικούς υπαλλήλους που εξυπηρετούν μετανάστες και πρόσφυγες, το οποίο παρακολούθησαν 119 υπάλληλοι συμπεριλαμβανομένων και υπαλλήλων του Δήμου (www.cityofathens.gr).

Τέλος, με τη συνεργασία του ραδιοφωνικού σταθμού του Δήμου λειτουργεί ξενόγλωσσο ραδιοφωνικό πρόγραμμα (Athens International Radio 104,4), μια υπηρεσία για τους αλλοδαπούς της πρωτεύουσας. Συγκεκριμένα, καθημερινά μεταδίδονται εκπομπές στα αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά, ιταλικά, αραβικά, αλβανικά και ρωσικά, καθώς και εβδομαδιαία στα βουλγάρικά, ρουμάνικα, πολωνικά και στα φιλιπινέζικα (www.cityofathens.gr).

Παράλληλα στο Δήμο λειτουργεί Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου με την ονομασία «Παιδικοί Σταθμοί». Εκτός από τις λοιπές διοικητικές υπηρεσίες σε αυτό υπάγεται και αυτοτελές Τμήμα Κοινωνικής Υπηρεσίας, οι υπάλληλοι του οποίου επισκέπτονται σε τακτά χρονικά διαστήματα τους Παιδικούς Σταθμούς και το οποίο συνεργάζεται με τη Διεύθυνση Βρεφονηπιακών Σταθμών και τις Προϊστάμενες Βρεφονηπιακών Σταθμών, με σκοπό την επισήμανση των κυριότερων προβλημάτων που αφορούν τα παιδιά και τους γονείς. Ειδικότερα παρεμβαίνει στην επίλυση κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν γονείς και παιδιά, όπως διάζευξη, μονογονεϊκότητα, προβλήματα σχέσεων, ένταξης και προσαρμογής, ρατσισμού και ξενοφοβίας, σε συνεργασία με τους γονείς. Πολύ σημαντική είναι η λειτουργία αυτού του τμήματος ως ερευνητικού φορέα, αφού

πραγματοποιεί έρευνες σε θέματα που άπτονται της λειτουργίας των Παιδικών Σταθμών και της ομάδας-στόχου είτε πρόκειται για οικογένεια είτε ακόμη για το παιδαγωγικό προσωπικό, όπως ενδεικτικά σε θέματα διαπολιτισμικότητας, μονογονεϊκών οικογενειών και κοινωνικών προβλημάτων που απασχολούν το θεσμό της οικογένειας στη σύγχρονη εποχή ή σε οποιοδήποτε άλλο θέμα κριθεί ότι άπτεται των ενδιαφερόντων και χρήζει έρευνας από το Τμήμα (www.cityofathens.gr).

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της Αθήνας αναδεικνύεται από τους παιδικούς σταθμούς του Δήμου Αθηναίων που φιλοξενούν σε ποσοστό 25% παιδιά από άλλες χώρες, ενώ πριν από δύο χρόνια το ποσοστό αυτό ήταν μόνο 5%. Συγκεκριμένα, εντός των ορίων του Δήμου Αθηναίων λειτουργούν 93 παιδικοί σταθμοί που υποδέχονται παιδιά ηλικίας 18 μηνών έως 6 ετών. Οι σταθμοί αυτοί προσφέρουν υψηλής ποιότητας παρεχόμενες υπηρεσίες με προσιτό κόστος ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι οικογένειες απαλλάσσονται από αυτό. Στους Δημοτικούς Παιδικούς Σταθμούς έχουν πρόσβαση και τα παιδιά των μεταναστών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ανακαινισμένος 52^{ος} παιδικός σταθμός στο Νέο Κόσμο που υποδέχεται παιδιά από 15 διαφορετικές χώρες. Ο σταθμός φιλοξενεί συνολικά 100 παιδιά, από τα οποία τα 80 προέρχονται από ξένες χώρες όπως Ιράν, Ιράκ, Πακιστάν, Αλβανία, Βουλγαρία, Πολωνία, Ουκρανία, Σρι Λάνκα, Φιλιππίνες κ.ά. (www.cityofathens.gr)

Επιπλέον, σημαντική είναι και η προσφορά υπηρεσιών του Δήμου στα γυμνάσια και στα λύκεια της περιφέρειάς του. Έτσι, στις αρμοδιότητες του Δήμου περιλαμβάνονται κυρίως οι συντηρήσεις και επισκευές όλων των σχολικών συγκροτημάτων του Δήμου Αθηναίων, αλλά και γενικότερα παρεμβάσεις που φθάνουν μέχρι την ανέγερση νέων σχολικών μονάδων (www.cityofathens.gr).

Στο πλαίσιο των διοικητικών υπηρεσιών του Δήμου λειτουργεί και η Διεύθυνση Σχολικής Μέριμνας που είναι αρμόδια για την επίλυση προβλημάτων σχετικών με τα σχολικά κτίρια του Δήμου Αθηναίων και γενικότερα τη δημιουργία προϋποθέσεων για την χωρίς προβλήματα λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αποτελείται από τα εξής τμήματα: α) Τμήμα Μελετών, β) Τμήμα Κατασκευών και Συντηρήσεων, γ) Τμήμα Διοίκησης και Διαχείρισης και δ) Τμήμα Υποστήριξης Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας (ΔΕΠ), Σχολικών Επιτροπών (ΣΕ) και Γραμματείας. Στις αρμοδιότητες της Διεύθυνσης περιλαμβάνονται οι συντηρήσεις και επισκευές όλων των σχολικών συγκροτημάτων του Δήμου Αθηναίων, αλλά και γενικότερα παρεμβάσεις που φθάνουν μέχρι την ανέγερση νέων σχολικών μονάδων. Επίσης τηρεί αρχεία διάρθρωσης και λειτουργίας των σχολείων και διοργανώνει σεμινάρια, εκθέσεις και εκδηλώσεις όπως και διαγωνισμούς για την προώθηση της άμιλλας μεταξύ των μελών της μαθητικής κοινότητας (www.cityofathens.gr)

Από τα παραπάνω τμήματα σκόπιμο κρίνεται να αναφερθούν συνοπτικά οι αρμοδιότητες του Τμήματος Διοίκησης και Διαχείρισης και του Τμήματος Υποστήριξης Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας, Σχολικών Επιτροπών και Γραμματείας καθώς αυτά αποτελούν και το δεσμό μεταξύ του Δήμου και των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, το πρώτο είναι υπεύθυνο για την τήρηση των στοιχείων διάρθρωσης και λειτουργίας των σχολείων, εισηγείται στις Δημοτικές Επιτροπές για την μεταστέγαση σχολείων, παρακολουθεί την ομαλή συνέχιση της λειτουργίας εκείνων που στεγάζονται σε μισθωμένα κτίρια, μεριμνά για την έγκαιρη διάθεση πιστώσεων στις Σχολικές Επιτροπές για δαπάνες λειτουργικές, μικροεπισκευών και για πάσης άλλης φύσεως που διατίθενται στις Σχολικές Επιτροπές και παρακολουθεί, ελέγχει και τηρεί αρχείο των απολογισμών των Σχολικών Επιτροπών (www.cityofathens.gr)

Το δεύτερο, εκτός από τη γραμματειακή υποστήριξη που προσφέρει στο σύνολο της Διεύθυνσης, καταγράφει τις κάθε φύσεως ανάγκες των σχολείων, προωθεί τα αιτήματα προς τις αντίστοιχες υπηρεσίες και φορείς και ενημερώνει τα σχολεία για την πορεία εφαρμογής τους. Επιπλέον προωθεί και αναπτύσσει τις σχέσεις συνεργασίας Δήμου, Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας και Σχολικών Επιτροπών με Κρατικές Υπηρεσίες Ιδρύματα Οργανισμούς και Κρατικές Επιχειρήσεις και οργανώνει και συντηρεί σύστημα άμεσης επικοινωνίας της Διεύθυνσης με τις ΔΕΠ και ΣΕ (www.cityofathens.gr).

Εντός των ορίων του Δήμου Αθηναίων λειτουργούν δύο μόνο διαπολιτισμικά σχολεία, όπως αυτά έχουν ορισθεί από το σχετικό νόμο: το 87^ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών και το 2^ο Γυμνάσιο Αθηνών (Βλάχος 2004).

Το 87^ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών: Το σχολείο αυτό βρίσκεται στην οδό Ορφέως 58 στο Βοτανικό και μετετράπη σε διαπολιτισμικό με σχετική Υπουργική Απόφαση (Φ.10/221/Γ1/1236 ΦΕΚ 274 Τ. Β'/17.9.96). Κατά το σχολικό έτος 2006-2007 φοιτούσαν σε αυτό 90 παιδιά εκ των οποίων το 14% ήταν παιδιά αλλοδαπών καταγόμενα κυρίως από Αλβανία και Ρουμανία. Τα υπόλοιπα ήταν παιδιά Ελλήνων μουσουλμάνων σε ποσοστό 66% και Ελλήνων χριστιανών ορθοδόξων (20%). Φροντιστηριακά τμήματα και τάξεις υποδοχής κατά το σχολικό αυτό έτος δεν λειτούργησαν κυρίως λόγω της χαμηλής συμμετοχής και της αδυναμίας να δημιουργηθεί τμήμα¹². Ο παρακάτω πίνακας περιέχει λεπτομερώς τη σύνθεση των τάξεων του σχολείου αυτού.

¹² Τα στοιχεία παραχωρήθηκαν ευγενικά από τον Διευθυντή του σχολείου κατά το έτος 2006-2007.

Πίνακας 6: Δυναμολόγιο μαθητών 87^{ου} Δημοτικού σχολείου για το σχολικό έτος 2006-2007

ΤΑΞΕΙΣ	ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΙ	ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ Χ.Ο.	ΣΥΝΟΛΟ
Α' ΤΑΞΗ	12 (86%)	2 (14%)	-	14
Β' ΤΑΞΗ	14 (67%)	3 (14%)	4 (19%)	21
Γ' ΤΑΞΗ	6 (46%)	2 (15%)	5 (39%)	13
Δ' ΤΑΞΗ	2 (33%)	3 (50%)	1 (17%)	6
Ε' ΤΑΞΗ	16 (73%)	2 (9%)	4(18%)	22
ΣΤ' ΤΑΞΗ	9 (64%)	1 (7%)	4(29%)	14
ΣΥΝΟΛΟ	59 (66%)	13 (14%)	18 (20%)	90

Πηγή: Διεύθυνση 87^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι στην Α' τάξη στο προηγούμενο σχολικό έτος δεν υπήρξε εγγραφή μαθητή με γονείς Έλληνες χριστιανούς ορθόδοξους καθώς και ότι το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών είναι γενικά χαμηλό ενώ υψηλό είναι αυτό των παιδιών με Έλληνες μουσουλμάνους γονείς. Είναι φανερό ότι δεν πρόκειται για ένα διαπολιτισμικό σχολείο με τη συνήθη έννοια, αφού τα παιδιά των μεταναστών αποτελούν τη μειοψηφία.

Το 2^ο Γυμνάσιο Αθηνών: Το Γυμνάσιο αυτό βρίσκεται στην οδό Σουρμελή και Μάγερ στην πλατεία Βάθης και ονομάστηκε και αυτό διαπολιτισμικό με Υπουργική Απόφαση (Δ4/461 ΦΕΚ. 1336 τ.Β' /15.10.2001) όπως και τα υπόλοιπα διαπολιτισμικά σχολεία που λειτουργούν στη χώρα. Κατά το σχολικό έτος 2006-2007 φοίτησαν στο σχολείο αυτό 205 μαθητές από 17 διαφορετικές χώρες (82% παιδιά αλλοδαπών και 18% παιδιά Ελλήνων). Κάθε τάξη αποτελείτο από τρία τμήματα. Συγκεκριμένα στην Α' Γυμνασίου το 81% των μαθητών ήταν αλλοδαποί καταγόμενοι κυρίως από την Αλβανία και λιγότερο από τη Βουλγαρία, τη Μολδαβία, την Κίνα, την Ουκρανία κά. και το υπόλοιπο 19% ήταν Έλληνες. Στη Β' Γυμνασίου το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών αυξάνεται καθώς αυξάνεται ο αριθμός των Αλβανών μαθητών και μειώνεται αυτός των Ελλήνων, ενώ η αντιπροσώπευση των χωρών καταγωγής παραμένει η ίδια. Στην Γ' Γυμνασίου το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών βρίσκεται στο 79,5% με σημαντική μείωση του αριθμού των Αλβανών μαθητών και διατήρηση του αριθμού μαθητών από άλλες εθνικότητες συμπεριλαμβανομένων και των Ελλήνων. Τέλος, στο σχολείο κατά το ίδιο σχολικό έτος λειτούργησαν και τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την υποστήριξη των παιδιών των μεταναστών¹³. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει αναλυτικά τα παραπάνω στοιχεία.

¹³ Τα στοιχεία παραχωρήθηκαν ευγενικά από την Διευθύντρια του σχολείου κατά το έτος 2006-2007.

Πίνακας 7: Δυναμολόγιο μαθητών 2^{ου} Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2006-2007

ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ		Α ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	Β ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	Γ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΛΒΑΝΙΑ		25 (33,75%)	32 (48%)	21 (32,8%)	78 (38%)
ΕΛΛΑΔΑ		14 (19%)	9 (13%)	13 (20,3%)	36 (17,5%)
ΠΟΛΩΝΙΑ		4 (5,4%)	2 (3%)	1 (1,6%)	7 (3,5%)
ΓΕΩΡΓΙΑ		3 (4,05%)	2 (3%)	1 (1,6%)	6 (3%)
ΒΟΥΛΓΑΡΙΑ		7 (9,45%)	7 (10,5%)	7 (10,8%)	21 (10%)
ΜΟΛΔΑΒΙΑ		5 (6,75%)	3 (4,5%)	3 (4,7%)	11 (5,5%)
ΡΟΥΜΑΝΙΑ		3 (4,05%)	5 (7,5%)	5 (7,8%)	13 (6,5%)
ΚΙΝΑ		5 (6,75%)	-	-	5 (2,5%)
ΟΥΖΜΠΕΚΙΣΤΑΝ		1 (1,35%)	-	-	1 (0,5%)
ΙΡΑΝ		1 (1,35%)	1 (1,5%)	-	1 (0,5%)
ΟΥΚΡΑΝΙΑ		5 (6,75%)	4 (6%)	8 (12,5%)	17 (8,5%)
ΠΑΚΙΣΤΑΝ		1 (1,35%)	-	-	1 (0,5%)
ΒΙΕΤΝΑΜ		-	1 (1,5%)	-	1 (0,5%)
ΡΩΣΙΑ		-	1 (1,5%)	2 (3,1%)	3 (1,5%)
ΟΥΓΚΑΝΤΑ		-	-	1 (1,6%)	1 (0,5%)
ΛΕΥΚΟΡΩΣΙΑ		-	-	1 (1,6%)	1 (0,5%)
ΣΙΕΡΑ ΛΕΟΝΕ		-	-	1 (1,6%)	1 (0,5%)
ΣΥΝΟΛΟ	ΑΛΛΟΔ.	60 (81%)	58 (87%)	51 (79,5%)	169 (84,5%)
	ΕΛΛΗΝΕΣ	14 (19%)	9 (13%)	13 (20,5%)	36 (15,5%)

Πηγή: Διεύθυνση 2^{ου} Γυμνασίου Αθηνών

Τέλος, στο Δήμο λειτουργούν 7 Δημοτικές Επιτροπές Παιδείας για κάθε ένα από τα διαμερίσματα του Δήμου και πάνω από 220 Σχολικές Επιτροπές, οι οποίες σύμφωνα με τις αρμοδιότητες που τους παραχωρεί ο σχετικός νόμος και ο Κ.Δ.Κ. αντίστοιχα, δραστηριοποιούνται για την υλοποίηση των δράσεων που αναλαμβάνει ο Δήμος¹⁴.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω δεδομένα μπορεί κανείς να βγάλει τα εξής συμπεράσματα σχετικά με τη δράση του Δήμου Αθηναίων στον τομέα της εκπαίδευσης. Κατ' αρχάς είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι αναγνωρίζεται πλέον ο μετανάστης ως κομμάτι της κοινωνίας και η εξυπηρέτηση των ιδιαίτερων αναγκών του γίνεται κεντρικός στόχος της

¹⁴ Τα στοιχεία δόθηκαν από το Τμήμα Υποστήριξης ΔΕΠ και ΣΕ και Γραμματείας της Διεύθυνσης Σχολικής Μέριμνας που λειτουργεί στο Δήμο.

Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Αυτό φαίνεται από τον ικανοποιητικό αριθμό υπηρεσιών που απευθύνονται στους μετανάστες. Επιπλέον δίνεται η δέουσα σημασία στη διαπολιτισμικότητα και γίνεται αποδεκτή η συμβολή της στην αρμονική συμβίωση των πολιτών. Στο πλαίσιο αυτό ο Δήμος διοργάνωσε σεμινάρια για τους υπαλλήλους με το θέμα αυτό και ίδρυσε σχετικό κέντρο. Παράλληλα εξαντλεί τις δυνατότητες που του παρέχουν τόσο ο Κώδικας Δήμων και Κοινοτήτων όσο και η σχετική νομοθεσία για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δράση του για την επαρκή κάλυψη των κτιριακών αναγκών των σχολικών μονάδων είναι ιδιαίτερα έντονη και η μέριμνα για την εξυπηρέτηση των διαφόρων φορέων επικοινωνίας με τα σχολεία όπως οι σχολικές επιτροπές φαίνεται πως αποτελεί βασική επιδίωξη του Δήμου. Επωφελούμενα από τις σχετικές ενέργειες είναι ασφαλώς και τα λιγοστά διαπολιτισμικά σχολεία που λειτουργούν εντός των ορίων του.

Ωστόσο, η συμμετοχή του σε ουσιαστικό επίπεδο όπως είναι η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι ελλιπής έως ανύπαρκτη. Γι' αυτό, βέβαια, δεν ευθύνεται ο Δήμος αλλά η ίδια η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας που δεν επιτρέπει τέτοιου είδους παρεμβάσεις. Η κατάσταση αυτή έχει αντίκτυπο και στα διαπολιτισμικά σχολεία, τα οποία έχουν και ιδιαίτερες ανάγκες που πιθανόν να αντιμετωπίζονταν αποτελεσματικότερα σε τοπικό επίπεδο. Εκτός αυτού παρουσιάζεται δυσαναλογία μεταξύ του ποσοστού των παιδιών των μεταναστών που πηγαίνουν στους παιδικούς σταθμούς και του αριθμού των διαπολιτισμικών σχολείων εντός του Δήμου Αθηναίων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία του Δήμου το ποσοστό αυτό είναι 25% επί του συνόλου των παιδιών. Είναι απορίας άξιο, λοιπόν, γιατί στο Δήμο Αθηναίων λειτουργεί μόνο ένα δημοτικό και ένα γυμνάσιο και κανένα λύκειο με διαπολιτισμικό προσανατολισμό με δεδομένη την τόσο έντονη παρουσία παιδιών από άλλες χώρες. Η ευθύνη του Δήμου στο πρόβλημα αυτό δεν είναι βασική καθώς η αναγνώριση ή η δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων ρυθμίζεται κεντρικά. Παρόλα αυτά δεν πρέπει να θεωρηθεί εντελώς αμέτοχος, αφού η δύναμη της επιρροής του θα μπορούσε να επιδράσει θετικά για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού.

Η παραπάνω απορία δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι γίνεται αποδεκτός ο διαχωρισμός των σχολείων σε διαπολιτισμικά και μη και συνεπώς ο διαχωρισμός μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών. Επειδή, όμως, η κατάσταση έτσι έχει και δεν φαίνεται ότι θα αλλάξει σύντομα, τα υπάρχοντα διαπολιτισμικά σχολεία παρά τις ελλείψεις τους αποτελούν τις μόνες νησίδες που τα παιδιά λειτουργούν σε περιβάλλον όπου γίνεται προσπάθεια εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης. Σ' αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται και το ερώτημα σχετικά με τον μικρό αριθμό διαπολιτισμικών σχολείων στο Δήμο Αθηναίων.

7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΒΟΛΗΣ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Τα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας περιλαμβάνουν έναν εκπαιδευτικό σε μία τάξη με μαθητές που έχουν διαφορετικές πρώτες γλώσσες και τις οποίες ο εκπαιδευτικός κατά πάσα πιθανότητα δεν γνωρίζει. Ο εκπαιδευτικός διδάσκει μόνο την ελληνική γλώσσα και τη χρησιμοποιεί για να διδάξει τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ το ζητούμενο είναι η ακαδημαϊκή επίδοση, πράγμα που ελέγχεται περιοδικά μέσω των εξετάσεων (www.imero.gr). Η εικόνα αυτή πολλές φορές περιγράφει και τις τάξεις των διαπολιτισμικών σχολείων.

Η κατάσταση αυτή σαφώς και δεν αποτελεί αυτό που θα όφειλε να είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα μας από τη στιγμή μάλιστα που είναι και νομοθετικά κατοχυρωμένη. Χρειάζεται, λοιπόν, να ληφθούν κατάλληλα μέτρα, τα οποία θα στοχεύουν στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον τόσο μέσω της βελτίωσης της σχολικής υποδομής και λειτουργίας καθώς και του σχολικού προγράμματος όσο και μέσω της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Αυτονόητο είναι ότι το πρώτο και σημαντικότερο μέτρο είναι η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία και όχι μόνο στα διαπολιτισμικά. Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα θα είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα οι παρακάτω προτάσεις.

Συγκεκριμένα και ξεκινώντας από τη σχολική υποδομή, θεωρείται πολύ σημαντικό να διατίθεται άρτιος παιδαγωγικός εξοπλισμός καθώς και εποπτικά και διδακτικά υλικά (Κατέβας 1998), έντυπα και οπτικοακουστικά (Λάγιος et al 2007), που δεν θα έχουν αρνητική επίδραση στο γνωστικό, συναισθηματικό και πολιτισμικό επίπεδο του μειονοτικού μαθητή. Παράδειγμα οπτικού υλικού είναι οι εικόνες που τονίζουν σημαντικά γεγονότα και στοιχεία από την πολιτιστική, κοινωνική και ιστορική ζωή της εθνοτικής ομάδας και οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν εκπαιδευτικό υλικό που έχει ευνοϊκή επίδραση στους μειονοτικούς και στους γηγενείς μαθητές του σχολείου (Κατέβας 1998). Απαραίτητη είναι και η ύπαρξη σχολικής βιβλιοθήκης η οποία θα διαθέτει βιβλία από τις χώρες καταγωγής των μαθητών στη γλώσσα τους ή σε μετάφραση (www.imero.gr). Στη δημιουργία της θα μπορούσε να συμβάλει και η Τοπική Αυτοδιοίκηση κυρίως χρηματοδοτώντας την αγορά των βιβλίων αυτών.

Ως προς τη λειτουργία τους, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να προφυλαχθούν από όλες τις εξωτερικές πιέσεις και να προικισθούν με πραγματική αυτονομία, δηλαδή με την

εξουσία να καθορίζουν οι ίδιοι τους στόχους τους (Μπουρντιέ). Εκτός αυτού, η ενίσχυση των αρμοδιοτήτων τους θα τους επιτρέπει να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν εσωτερικά χωρίς να χρειάζεται να καταφύγουν σε εκτός του σχολείου δομές, ενώ θα μπορούν να οργανώνουν και να υλοποιούν επιτυχέστερα παιδαγωγικά προγράμματα, να αξιοποιούν και να αξιολογούν ορθότερα τις επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών και των συνεργατών τους και να συγκεκριμενοποιούν τους γενικότερους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ατομικούς στόχους που προσαρμόζονται εύκολα ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Σούλης 2002).

Ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα θα είχε και η συμμετοχή των σχολείων σε ευρωπαϊκά προγράμματα όπως το Comenius το οποίο εντάσσεται στο πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Δια Βίου Μάθηση και επωφελούμενοι του οποίου είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και τα άτομα εκείνα που είναι υπεύθυνα για τη διοίκηση και παροχή της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα (κεντρικό ή τοπικό). Σκοπός του είναι να κατανοήσουν οι μαθητές και το διδακτικό προσωπικό την ποικιλομορφία των ευρωπαϊκών πολιτισμών και την αξία που αυτοί έχουν, ενώ στοχεύει στην αύξηση της κινητικότητας των μαθητών και των καθηγητών μέσω ανταλλαγών, στην ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των σχολείων των κρατών-μελών, στη βελτίωση της ποιότητας των παιδαγωγικών σπουδών και στην παροχή υποστήριξης για τη δημιουργία νέων προσεγγίσεων στην παιδαγωγική και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων (<http://ec.europa.eu>).

Ένα άλλο σημείο που χρειάζεται βελτίωση ώστε να καταστεί η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών πιο αποτελεσματική είναι η λειτουργία των υπαρχόντων τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων. Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να υπάρξει για τον έγκαιρο προγραμματισμό της λειτουργίας αυτών των υποστηρικτικών δομών καθώς και για την έγκαιρη εξασφάλιση του διδακτικού υλικού, ενώ η ανάθεσή τους πρέπει να γίνεται σε μόνιμο, έμπειρο προσωπικό που θα έχει τη σχετική επιμόρφωση και τα ανάλογα οικονομικά κίνητρα. Επιπλέον, απαραίτητη είναι η όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη εκτίμηση του επιπέδου του αλλοδαπού μαθητή, όχι μόνο των γνώσεών του στην ελληνική γλώσσα αλλά και αυτών που απέκτησε σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο της χώρας καταγωγής του. Τέλος, απαιτείται ακριβής προγραμματισμός και στοχοθεσία της διδασκαλίας με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα έτσι ώστε ο αλλοδαπός μαθητής να γνωρίζει το επίπεδο που θα πρέπει να αποκτήσει για να περάσει στην κανονική τάξη (Νικολάου 2000).

Παράλληλα, η αξιολόγηση των μαθητών, αλλοδαπών και γηγενών, οφείλει στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης να αλλάξει στόχο και να κατευθυνθεί προς τον πολλαπλασιασμό των ευκαιριών για τα παιδιά και όχι τη μείωσή τους. Ειδικότερα, πρέπει να

ελαχιστοποιηθούν τα αρνητικά αποτελέσματά της με κυριότερο αυτό του στιγματισμού των παιδιών που λαμβάνουν χαμηλή αξιολόγηση πράγμα που τα εγκλείει στο φαύλο κύκλο της αποτυχίας. Η παραπάνω κατάσταση επηρεάζει περισσότερο τους εφήβους και ιδιαίτερα τους αλλοδαπούς εφήβους που μπορεί να αισθανθούν απογοήτευση, παραίτηση ή και απελπισία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν διαρκώς στο μυαλό τους ότι κρίνουν μια πολύ συγκεκριμένη και μερική επίδοση και όχι τη συνολική ουσία ή φύση μιας προσωπικότητας (Μπουρντιέ).

Σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, αυτό πρέπει να στοχεύει στην καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας, έτσι ώστε ο αλλοδαπός μαθητής να μπορεί να λειτουργήσει συναγωνιστικά με τους Έλληνες συμμαθητές του και να εξελιχθεί στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας. Παράλληλα, ωστόσο, πρέπει να διδάσκεται και τη μητρική του γλώσσα πράγμα που θα τον βοηθήσει να διατηρήσει το δεσμό με τον πολιτισμό καταγωγής του και με τις ρίζες του.

Η διαπολιτισμική αγωγή επιβάλλει την απαίτηση για διγλωσσία, η οποία δε βρίσκει ολοκλήρωση μόνο με το να εμφανίζεται η γλώσσα της μειονότητας στο πρόγραμμα αλλά ολοκληρώνεται όταν εμφανίζεται και έχει, ταυτόχρονα, τη σημασία της γλωσσικής συνάντησης για τα παιδιά της πλειοψηφίας. Σκοπός της δίγλωσσης εκπαίδευσης για τη μειονότητα αποτελεί η δραστηριότητα σε δύο κουλτούρες και για την πλειοψηφία η προσέγγιση και η αποδοχή της κουλτούρας της μειονότητας (Λάγιος et al 2007). Είναι προς εξέταση το ζήτημα της μειονοτικής γλώσσας που τελικά θα διδάσκεται, καθώς οι τάξεις αποτελούνται από μαθητές πολλών εθνικοτήτων. Μια πρόταση είναι να διδάσκεται η γλώσσα της μειονότητας με τη μεγαλύτερη παρουσία μέσα στην τάξη ή αυτή που θα συμφωνηθεί από τους εκπαιδευτικούς και τον σύλλογο γονέων. Στο ίδιο πλαίσιο, τα παραδοσιακά μαθήματα, όπως η αισθητική αγωγή, η λογοτεχνία, η ιστορία και η γεωγραφία, επιβάλλεται να εμπλουτιστούν με διαπολιτισμικά στοιχεία ώστε να αναδειχθεί η πολιτισμική παράδοση του μειονοτικού μαθητή ως αντικείμενο με δυναμική μορφωτική και γνωστική αξία (Κατέβας 1998).

Καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιβεβλημένη είναι και η επιμόρφωσή του σε τακτά χρονικά διαστήματα σε μια σειρά ειδικών ζητημάτων σχετικά με την υλοποίηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως και σε θέματα γλωσσικής συνειδητοποίησης, πολιτισμικής ταυτότητας αλλά και σε βασικές αρχές των γλωσσών των μαθητών τους και σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (www.imero.gr). Τέτοιου είδους σεμινάρια είναι δυνατόν να διοργανώνονται και με πρωτοβουλία της Τοπικής Αυτοδιοίκησης

σε συνεργασία με κάποιο ή κάποια από τα μορφωτικά ιδρύματα της χώρας. Ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν και η δημιουργία δικτυακού κόμβου με αναρτημένο και εύκολα προσβάσιμο θεωρητικό και επιμορφωτικό υλικό σχετικό με τα παραπάνω ζητήματα καθώς και η παροχή βιβλιογραφίας, σύνδεσης με βιβλιοθήκες, επιστημονικά εργαστήρια και άλλους δικτυακούς κόμβους. Στήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους θα αποτελούσε και η θεσμοθέτηση Συμβούλου Διαπολιτισμικής Αγωγής (www.imero.gr), ο οποίος θα διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα για τη θέση αυτή και με τις γνώσεις του και την πείρα του θα κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς προς την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου τους.

Ακόμα, εφόσον είναι δυνατή, θετικά αποτελέσματα θα μπορούσε να έχει και η στελέχωση του σχολείου με κάποιον εκπαιδευτικό από το χώρο της μειονότητας, ο οποίος θα μπορούσε να προσφέρει πληροφορίες για το ξένο εκπαιδευτικό σύστημα και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Εκτός αυτού, έτσι δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να διαπιστώσει έμπρακτα την αντιρατσιστική και διαπολιτισμική πολιτική της χώρας, αφού στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού αυτού αναγνωρίζει τον ομοεθνή του που έχει τη δυνατότητα να σταδιοδρομήσει στην ξένη χώρα. Ωστόσο, η εκπαίδευση και τα προσόντα του πρέπει να είναι ισότιμα με αυτά των άλλων εκπαιδευτικών (Κατέβας 1998).

Τέλος, η συνεργασία του σχολείου με τη μειονοτική οικογένεια αφενός επιτρέπει στο σχολείο να σχηματίσει ακριβή εικόνα για το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο του μαθητή και αφετέρου δίνει την ευκαιρία στους γονείς να ενσωματωθούν στην κοινωνία της χώρας που τους φιλοξενεί (Κατέβας 1998). Για την προώθηση του στόχου της ένταξης των παιδιών των μεταναστών στη σχολική τάξη αλλά και τη γνωριμία των γηγενών με τον πολιτισμό των αλλοδαπών συμμαθητών τους χρήσιμη είναι η αξιοποίηση των γονιών των δίγλωσσων μαθητών σε δημιουργικές δραστηριότητες αλλά και στο μάθημα της γλώσσας ως πρότυπα φυσικών ομιλητών όπως για παράδειγμα κατά τη διήγηση μιας ιστορίας στη γλώσσα τους έχοντας ως μεταφραστές τα παιδιά τους (www.imero.gr). Συμπληρωματικά, θα μπορούσαν να συμμετέχουν γνωμοδοτικά και στο σχεδιασμό των σχολικών δραστηριοτήτων πράγμα που θα είχε ευνοϊκή επίπτωση στην αρτιότητα του προγραμματισμού και στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας σε όλη τη μειονότητα. Η συμμετοχή τους, πολύ περισσότερο, δημιουργεί στα παιδιά τους την εντύπωση ότι η χώρα υποδοχής τους αναγνωρίζει το δικαίωμα να καθορίζουν το είδος της πολιτισμικής τους εκπαίδευσης άτομα που γνωρίζουν τον πολιτισμό τους (Κατέβας 1998).

Η είσοδος των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα πρόβλημα αλλά ως μια εξαιρετική ευκαιρία για επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου και ουσιαστική αναγέννησή του, με την

επιστροφή στην ανθρωπιστική του βάση και αφετηρία. Έτσι τα διαπολιτισμικά σχολεία δεν πρέπει να περιορίζονται στα λιγοστά που φέρουν αυτό το χαρακτηρισμό. Κάθε ελληνικό σχολείο πρέπει να είναι διαπολιτισμικό (Νικολάου 2000). Μόνο έτσι, όλα τα παιδιά θα μάθουν να συμβιώνουν αρμονικά στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας όπως είναι η ελληνική.

Εξέχουσα σημασία για την επίτευξη του παραπάνω στόχου αλλά και του στόχου της ομαλής κοινωνικής ένταξης των παιδιών των μεταναστών έχει η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και κοινωνίας που είναι ουσιαστική και αναγκαία (Ρες). Για το σκοπό αυτό χρειάζεται να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα και να αναπτυχθούν πρωτοβουλίες τόσο από την πλευρά του Κράτους όσο και από την πλευρά των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Τα μέτρα αυτά θα στοχεύουν στην πιο ενεργή συμμετοχή των ΟΤΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δοθεί στους τομείς δράσης που μπορούν να αποτελέσουν το σημείο συνάντησης του εκπαιδευτικού οργανισμού με την τοπική κοινωνία με στόχο την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα έχουν ως αντικείμενο την αρτιότερη εμπέδωση της γνώσης και τη γνωριμία με τις πτυχές της κοινωνικής τοπικής ζωής και της τοπικής ιστορίας αλλά και τη δημιουργία στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών που να ανταποκρίνονται στο δημοκρατικό τρόπο συμβίωσης και στην προαγωγή της τοπικής δημοκρατίας. Τέτοιους τομείς μπορούν να αποτελέσουν ο πολιτισμός, ο αθλητισμός, οι δραστηριότητες τοπικού ενδιαφέροντος, η επιχειρηματική δραστηριότητα του Οργανισμού Τοπικής Αυτοδιοίκησης, η ιστορία του κ.ά. (Ρες).

Για να επιτευχθεί, ωστόσο, η παραπάνω συνάντηση απαιτούνται συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις του τρόπου οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και του τρόπου που η ίδια η Τοπική Αυτοδιοίκηση αντιλαμβάνεται το ρόλο της στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Καταρχάς, απαραίτητη είναι η μεταβίβαση της διαρθρωτικής και οργανωτικής ευθύνης για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε τοπικό επίπεδο. Οι πόλεις και οι τοπικές κοινωνίες χρειάζεται να μπορούν να ιδρύουν και να οργανώνουν τα δικά τους σχολικά συστήματα. Η τοπική κοινωνία θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα και την ευθύνη να προσλαμβάνει τους καλύτερους δυνατούς διοικητικούς υπαλλήλους και εκπαιδευτικούς και να απολύει, εννοείται, τους χειρότερους, να αποφασίζει για τα σχολικά προγράμματα, να διεξάγει εκπαιδευτικά πειράματα σε αναζήτηση της άριστης απόδοσης και να είναι υπόλογη έναντι των πολιτών για την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρει στα παιδιά τους (<http://freeschool.gr>). Η δυνατότητα αυτή θα έχει θετικά αποτελέσματα συγκεκριμένα και στη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων. Εξάλλου αυτή κατοχυρώνεται και νομοθετικά με

το νόμο 2413/1996 που προβλέπει την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων επ' ονόματι της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την μεταβίβαση αρμοδιοτήτων αποτελεί η παροχή κινήτρων στα όργανα της Τοπικής Αυτοδιοίκησης από την πλευρά της πολιτείας όπως και των αναγκαίων πόρων για την υλοποίηση των πρωτοβουλιών τους (<http://freeschool.gr>). Πρέπει, λοιπόν, να διευρυνθεί το ύψος της κρατικής χρηματοδότησης για την παιδεία αλλά και να αναπτυχθεί ένα πλαίσιο για την πλήρη αξιοποίηση χορηγιών και εθελοντικών προσφορών από κοινωνικούς και οικονομικούς φορείς, το οποίο θα αποδεσμεύει το σχολείο από την αναζήτηση πόρων χρηματοδότησης των δράσεων των μαθητών και θα συμβάλλει παράλληλα στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία και οικονομία (Μπέσιλα-Βήκα και Κατσαρός 2006). Κατ' αυτόν τον τρόπο θα αναπτύσσονται απρόσκοπτα πολιτιστικές δράσεις διαπολιτισμικού περιεχόμενου και θα δημιουργείται ένα εμπλουτισμένο σε ερεθίσματα περιβάλλον ιδιαίτερα για τους μαθητές, οι οποίοι θα έρχονται σε επαφή με τους πολιτισμούς τόσο της κοινωνίας όπου ζουν όσο και της κοινωνίας από την οποία κατάγονται οι αλλοδαποί συμμαθητές τους. Καθοριστικής σημασίας είναι στο σημείο αυτό η προσέγγιση των γονιών-μεταναστών τόσο από το σχολείο αλλά πολύ περισσότερο από την Τοπική Αυτοδιοίκηση με στόχο να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες αυτές.

Επιπλέον, οι τοπικές αρχές και τα συλλογικά όργανα οφείλουν και ταυτόχρονα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν δημιουργικά με προτάσεις και απόψεις, εμπιστοσύνη και θετική διάθεση στη συνεργασία με τις σχολικές μονάδες, να ανταποκρίνονται πρόθυμα στα αιτήματα των εκπαιδευτικών και των μαθητών και να στηρίζουν με κάθε τρόπο τις δραστηριότητες και τις πρωτοβουλίες τους, καθώς και την υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που δεν εντάσσονται στο κεντρικά σχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών και τα οποία πιθανόν να υλοποιούν οι σχολικές μονάδες που ανήκουν στη γεωγραφική τους περιφέρεια (Μπέσιλα-Βήκα και Κατσαρός 2006). Σε αυτό θα μπορούσε να συμβάλλει αποτελεσματικά η δραστηριοποίηση της Δημοτικής Επιτροπής Παιδείας, η οποία αποτελεί σημαντικό θεσμό λαϊκής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Παράλληλα, η Τοπική Αυτοδιοίκηση θα μπορούσε να προχωρήσει στη δημιουργία προγραμμάτων καλοκαιρινής απασχόλησης των μαθητών αξιοποιώντας τους υπάρχοντες σχολικούς χώρους κάτι που θα διευκόλυνε όχι μόνο τους γηγενείς αλλά και τους αλλοδαπούς γονείς. Επίσης θα μπορούσε να σχεδιάσει και να υλοποιήσει προγράμματα επιμόρφωσης γονέων και να δημιουργήσει υποδομές στήριξης και συμβουλευτικής των γονέων και των μαθητών, καθώς και προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και στήριξης των μαθητών από

οικογένειες μεταναστών ή παλιννοστούντων ώστε να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα της ένταξής τους. Στην κατεύθυνση αυτή θα μπορούσαν οι Ο.Τ.Α. να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς για τη χρηματοδότηση προτάσεων για την ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και δια βίου εκπαίδευσης (Μπέσιλα-Βήκα και Κατσαρός 2006).

Τέλος, η Τοπική Αυτοδιοίκηση θα μπορούσε να προχωρήσει στη δημιουργία παρατηρητηρίου κοινωνικών προβλημάτων και κυρίως προβλημάτων ανεργίας, εκπαίδευσης, σχολικής αποτυχίας και διαρροής, κοινωνικού αποκλεισμού, ισότητας κλπ, το οποίο θα συνέβαλε στη διαπίστωση των πραγματικών προβλημάτων και των παραμέτρων τους και θα αποτελούσε ένα στέρεο υπόβαθρο για την ανάπτυξη των κατάλληλων πολιτικών παρέμβασης. Για το σκοπό αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν οι υπηρεσίες πρόνοιας και οι κοινωνικές υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης, οι εκπαιδευτικές μονάδες όπως και τα ερευνητικά και επιστημονικά ιδρύματα που πιθανόν να λειτουργούν στην περιοχή (Μπέσιλα-Βήκα και Κατσαρός 2006). Ένας τρόπος εντοπισμού των προβλημάτων θα ήταν η διενέργεια κοινωνικών ερευνών από το παρατηρητήριο αυτό και η χρησιμοποίησή τους για την αποτελεσματική κατεύθυνση της κοινής δράσης (Φερόνας Α. (2005) στο: Τσομπάνογλου et al 2005). Επωφελούμενοι από την παραπάνω δραστηριότητα θα ήταν φυσικά και οι μετανάστες και τα παιδιά τους.

Δύο μοντέλα φαίνονται ως τα καταλληλότερα για την ενίσχυση του ρόλου της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα και την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ειδικότερα. Το πρώτο έχει ως κύριο εργαλείο του τους Κοινωνικούς Συνεταιρισμούς που έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ¹⁵ και το δεύτερο βασίζεται σε μια συνολική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί έχουν τρεις στόχους. Πρώτον να υποστηρίξουν την ανάπτυξη και την εξέλιξη των τοπικών περιοχών στο εσωτερικό του εθνικού σχεδιασμού. Στη συνέχεια να διασφαλίσουν την κατανομή μιας τέτοιας ανάπτυξης που θα είναι ευρέως διανεμημένη και τρίτον, οι κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες να συμμετέχουν όλο και περισσότερο σε αυτήν την ανάπτυξη. Το μόρφωμα αυτό κρίνεται αποτελεσματικό διότι έχει τη δυνατότητα να εστιάσει στις ειδικές ανάγκες της περιοχής του και να προσφέρει βοήθεια,

¹⁵ Οι Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί αποτελούν εργαλείο της επονομαζόμενης «κοινωνικής οικονομίας» και αναζητούν την ισορροπία ανάμεσα αφενός στη δημιουργία πόρων και αφετέρου στη συνοχή της κοινωνίας, κυρίως μέσω καινοτόμων μορφών αλληλεγγύης, αναδιανομής και παρέμβασης σε τομείς όπου κρίνονται ελλείψεις και παραμελημένοι από τις κρατικές αρχές. Στη Σουηδία για παράδειγμα υπάρχουν Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί στους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, της ψυχαγωγίας, του πολιτισμού, της παροχής προσωπικών υπηρεσιών κυρίως σε άτομα με ειδικές ανάγκες (Κρατσιώτη).

ενώ τα σχέδια που εφαρμόζει μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αναπτύξει και η εθνική πολιτική αντίστοιχες μεθόδους όπως είναι για παράδειγμα ο εντοπισμός των μειονεκτημάτων της παιδείας, η σύσταση υπηρεσιών ανέργων ή η εξεύρεση εξατομικευμένων λύσεων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Εκτός αυτού οι Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί μπορούν να λειτουργούν και σε στρατηγικό επίπεδο σχεδιασμού ως ειδικοί στα κοινωνικά θέματα (Τσομπάνογλου Γ. Οικονόμου (2005) στο: Τσομπάνογλου et al 2005).

Στην Ελλάδα λειτουργούν Κοινωνικοί Συνεταιρισμοί περιορισμένης ευθύνης για άτομα με ψυχοκοινωνικά προβλήματα οι οποίοι διέπονται από το νόμο 2716 / 1999 (Κρασιώτη). Οι ΚοιΣΠΕ είναι μια ιδιαίτερη μορφή συνεταιρισμού αφού παράλληλα είναι παραγωγικές και εμπορικές μονάδες αλλά και Μονάδες Ψυχικής Υγείας, η ανάπτυξη και η εποπτεία των οποίων ανήκει στο Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης και ασκείται από τη Διεύθυνση Ψυχικής Υγείας (www.e-synergy.gr). Προτείνεται, λοιπόν, να ιδρυθεί σε κάθε Δήμο ένας αντίστοιχος Κοινωνικός Συνεταιρισμός με αντικείμενο την εκπαίδευση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Χρηματοδοτούμενος τόσο από κρατικά κονδύλια όσο και από τον προϋπολογισμό του Δήμου θα έχει τη δυνατότητα να υλοποιήσει πολλές από τις προτάσεις που δόθηκαν παραπάνω για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να εστιάσει την προσοχή του στα προβλήματα που έχουν οι αλλοδαποί μαθητές και οι οικογένειές τους. Το πλεονέκτημα του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ότι βρίσκεται σε άμεση επαφή με τα προβλήματα της περιοχής και μπορεί να προτείνει τις κατάλληλες λύσεις. Στη διοίκηση του Συνεταιρισμού αυτού σκόπιμο κρίνεται να συμμετέχουν, εκτός από εκπροσώπους του Δήμου, εκπρόσωποι από τον χώρο της εκπαίδευσης, από τον χώρο του πολιτισμού αλλά και εκπρόσωποι των παραγωγικών δυνάμεων της περιοχής έτσι ώστε τα θέματα που προκύπτουν να συζητούνται στη βάση του πλουραλισμού και από όλες τις πλευρές. Το συγκριτικό του πλεονέκτημα έναντι των Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας είναι ότι πρόκειται για έναν σχετικά αυτόνομο και ευέλικτο σχηματισμό που δεν θα εξαρτάται από την πολιτική βούληση. Αυτό το εξασφαλίζει κυρίως η διευρυμένη σύνθεση της διοίκησής του.

Το δεύτερο μοντέλο απαιτεί ριζικές αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και γι' αυτό θεωρείται ανέφικτη η άμεση εφαρμογή του. Στόχος του μοντέλου αυτού θα είναι αφενός η ενίσχυση των αρμοδιοτήτων της Τ.Α. στον εκπαιδευτικό τομέα και αφετέρου η παροχή ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση σε όλους τους πολίτες.

Στο πλαίσιο αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να διακρίνεται από σταθερότητα, αφού η εκπαιδευτική πολιτική θα επανεξετάζεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα αλλά ανεξάρτητα από την εναλλαγή των πολιτικών κομμάτων στην εξουσία και

βάσει συγκεκριμένων κατευθυντήριων γραμμών. Παράλληλα θα υπάρχει συνεχής αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των υπεύθυνων φορέων για τη λειτουργία τους. Η αξιολόγηση αυτή θα βασίζεται σε αυστηρά κριτήρια που θα τίθενται σε κεντρικό επίπεδο.

Επιπλέον, ο Δήμος θα είναι υπεύθυνος για την παροχή τουλάχιστον της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ η χρηματοδότηση θα γίνεται μεν από το κράτος αλλά τα κονδύλια θα τα διαχειρίζονται οι σχολικές μονάδες για την άμεση και καλύτερη εξυπηρέτηση των αναγκών τους και πάντα σε συνάρτηση με τις απαιτήσεις της τοπικής κοινωνίας. Ο Δήμος θα είναι υπεύθυνος, επίσης, για την σύνταξη του σχολικού προγράμματος με βάση τις αρχές που θα διαμορφώνονται σε κεντρικό επίπεδο από τον αρμόδιο κρατικό φορέα και στη διαδικασία θα συμμετέχουν τόσο το εκπαιδευτικό ίδρυμα όσο και οι γονείς των μαθητών. Ωστόσο, ο Δήμος θα διατηρήσει και τις αρμοδιότητές του σχετικά με τη συντήρηση και ανέγερση σχολικών κτιρίων και με κάθε είδους πρακτικά ζητήματα της σχολικής ζωής.

Για τους αλλοδαπούς μαθητές θα προβλέπεται η δυνατότητα ειδικών προπαρασκευαστικών μαθημάτων (τάξη υποδοχής) στη μητρική τους γλώσσα ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν καλύτερα στην κανονική τάξη αργότερα, όπως το ίδιο θα συμβαίνει και με την ενισχυτική διδασκαλία, δηλαδή τα υπάρχοντα φροντιστηριακά τμήματα. Επιπλέον, προγράμματα θα εφαρμόζονται και για τη διατήρηση του δεσμού των μαθητών με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους. Τα αποτελέσματα των παραπάνω προγραμμάτων θα ήταν καλύτερα εάν τα μαθήματα της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού διδάσκονταν από τον κατάλληλο αλλοδαπό εκπαιδευτικό.

Κεντρική σημασία στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα θα έχει ο εκπαιδευτικός, πράγμα που θα αντικατοπτρίζεται τόσο στη μέριμνα για τη σωστή εκπαίδευσή του από τις παιδαγωγικές σχολές όσο και στη διαρκή προσπάθεια για επιμόρφωσή του και εξοικείωσή του με τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες και μεθόδους¹⁶.

Το πλεονέκτημα του συστήματος αυτού έναντι του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι αφήνει την πρωτοβουλία στην Τοπική Αυτοδιοίκηση και έτσι αντιμετωπίζεται καλύτερα το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών, γηγενών και αλλοδαπών,

¹⁶ Αυτό το μοντέλο εκπαιδευτικού συστήματος εφαρμόζεται στη Φινλανδία και από πολλούς θεωρείται πρότυπο (Μπαμπινιώτης 2005). Στη Φινλανδία, αλλαγές στην εκπαίδευση γίνονται κάθε τέσσερα χρόνια και αφού εγκριθούν από την κυβέρνηση. Η Τοπική Αυτοδιοίκηση έχει τη δυνατότητα να παρέχει την εκπαίδευση όλων των βαθμίδων αλλά υποχρεωτικά τη βασική, ενώ μεριμνά ακόμα και για τη μεταφορά στο σχολείο των μαθητών που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές. Διαχειρίζεται, επίσης, τα κονδύλια που χορηγούνται από το Κράτος τα οποία ξεπερνούν αρκετά τον κοινοτικό μέσο όρο. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών με στόχο την ομαλή κοινωνική τους ένταξη. Στο πλαίσιο αυτό συχνά ειδικά προγράμματα σπουδών για αυτή την κατηγορία μαθητών. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν στην ιστοσελίδα www.oph.fi (Finnish National Board of Education)

με βάση τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, ενώ τα προβλήματα που παρουσιάζονται λύνονται άμεσα σε τοπικό επίπεδο χωρίς να χρειάζεται η μεσολάβηση άλλων φορέων και συνεπώς χωρίς καθυστερήσεις. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζεται σε τρεις πυλώνες: την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τη σχολική μονάδα και τον εκπαιδευτικό. Τα αποτελέσματά του μάλιστα κρίνεται πως θα είναι ιδιαίτερα θετικά για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι παραπάνω προτάσεις δεν θα έχουν κανένα αποτέλεσμα αν εφαρμοστούν αποσπασματικά και χωρίς μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Για παράδειγμα δεν έχει νόημα η αύξηση των αρμοδιοτήτων των ΟΤΑ χωρίς να ληφθούν υπόψη οι αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας. Αντίστροφα, η επιτυχής εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών επιβάλλει την ενεργή συμμετοχή των ΟΤΑ και της τοπικής κοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών θα μπορούσε να παρομοιαστεί με ένα πρόβλημα της φυσικής: μόνο ο σωστός συσχετισμός όλων των δεδομένων οδηγεί στη λύση του.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εφαρμογή της στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ένα αρκετά πολύπλοκο ζήτημα το οποίο παραμένει σε εκκρεμότητα. Η παρούσα εργασία, λοιπόν, μόνο τα βασικά του σημεία θα μπορούσε να θίξει. Παρόλα αυτά εκτιμάται ότι τα συμπεράσματα που αντλούνται είναι αρκετά χρήσιμα.

Αυτά συμπυκνώνονται στις εξής παρατηρήσεις: α) η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών, β) στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα θεωρία και πράξη δεν συμβαδίζουν και γ) η Τοπική Αυτοδιοίκηση στην Ελλάδα δεν έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

A. Κατ' αρχάς είναι πλέον γενικώς αποδεκτό ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση προσφέρει την πιο επαρκή απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Μάρκου 1995). Ένα από τα προβλήματα αυτά είναι και η κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική προωθώντας αρχές όπως η ισοτιμία των πολιτισμών και του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και η παροχή ίσων ευκαιριών και εφαρμόζοντας τις κατάλληλες μεθόδους διδάσκει τα παιδιά των μειονοτήτων αλλά και της κυρίαρχης ομάδας να αποδέχονται το διαφορετικό. Έτσι, κατά την έξοδό τους από το εκπαιδευτικό σύστημα τα πρώτα έχουν αποκτήσει αυτοπεποίθηση και πιστεύουν στις ικανότητές τους και τα δεύτερα αντιλαμβάνονται τον αλλοδαπό συνάνθρωπό τους όχι ως αντίπαλο αλλά ως ισότιμο μέλος της κοινωνίας.

B. Η διαπολιτισμική θεωρία πρεσβεύει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται τόσο στους αλλοδαπούς όσο και στους γηγενείς (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου 2003). Εντούτοις στην Ελλάδα αυτό δεν ισχύει. Ο σχετικός νόμος ορίζει ως διαπολιτισμικά μόνο 27 από όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν στην Ελλάδα. Κατ' αυτόν τον τρόπο η διαπολιτισμικότητα, αντί να αποτελεί μια αρχή που να διέπει το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, περιορίζεται μόνο στις σχολικές μονάδες που από το νόμο είναι υποχρεωμένες να την εφαρμόζουν και απευθύνεται μόνο στους μαθητές που φοιτούν σε αυτές. Ωστόσο, και εκεί τα προβλήματα δεν λείπουν. Η αοριστία των νομοθετημάτων και σε πολλές περιπτώσεις απλά η μη εφαρμογή τους αλλά και η έλλειψη υποδομών και προσωπικού ευθύνονται για πολλά από αυτά. Αυτό έχει ως συνέπεια τα αποτελέσματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τελικά να μην είναι τα αναμενόμενα. Τα

παιδιά των μεταναστών σταδιακά αποκόπτονται από τις ρίζες τους και ακολουθεί η αφομοίωσή τους από την ελληνική κοινωνία.

Γ. Παρότι στους ΟΤΑ λειτουργούν θεσμοθετημένα όργανα όπως οι Δημοτικές ή Κοινοτικές Επιτροπές Παιδείας και οι Σχολικές Επιτροπές, τα οποία εμπλέκονται στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, οι αρμοδιότητές τους περιορίζονται σε πρακτικά θέματα (συντήρηση και επισκευή σχολικών κτιρίων κλπ). Η διαπίστωση αυτή επαληθεύθηκε και από τα σχετικά στοιχεία που αφορούν στο Δήμο Αθηναίων. Τα ουσιαστικά ζητήματα όπως η διαμόρφωση και εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών παραμένουν υπό τον έλεγχο των κεντρικών φορέων και μακριά από τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Αυτό ισχύει και για τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφού δεν διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα ως προς τη σχέση τους με την Τοπική Αυτοδιοίκηση.

Είναι κατανοητό, λοιπόν, ότι τα περιθώρια βελτίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι μεγάλα. Οι λύσεις που προβλήθηκαν μέσα από αυτήν την εργασία αποσκοπούν στην ορθότερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση και στην προώθηση του ρόλου της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στον τομέα αυτό. Θεωρείται πως η διασύνδεση των ΟΤΑ και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να δράσει καταλυτικά στην επιτυχία της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πρακτικής. Αναγνωρίζεται ότι κάποιες από τις λύσεις είναι αρκετά δύσκολο να εφαρμοστούν καθώς είναι χρονοβόρες και συνεπάγονται μεγάλο κόστος. Ωστόσο, εκτιμάται ότι ακόμα και η υλοποίηση των πιο ανώδυνων από αυτές θα αποτελούσε ένα μεγάλο βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πρωτογενείς πηγές

ΝΟΜΟΣ 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2413/ΦΕΚ Α' 124/1996 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»

ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α. (2005) Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην ελληνική επικράτεια **Αθήνα Εθνικό Τυπογραφείο**

ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α. (2006) Κώδικας Δήμων και Κοινοτήτων. Νόμος 3463/2006 **Αθήνα Εθνικό Τυπογραφείο**

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Φ.10/221/Γ1/1236 ΦΕΚ 274 Τ. Β'/17.9.96 Μετατροπή δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Φ10/35Γ1/1058/29-10-1998 ΦΕΚ 1143 τ.Β' Μετατροπή και μετονομασία δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Δ4/519 ΦΕΚ. 1611 τ.Β' /16.8.1999 Τδρυσή ημερησίων και εσπερινών γυμνασίων, Ενιαίων, Μουσικών, Πειραματικών και εσπερινών Λυκείων και Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Γ1/708/7-9-1999 Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Τάξεις Υποδοχής -Φροντιστηριακά Τμήματα

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Φ10/30/Γ1/707 ΦΕΚ. 1172 τ.Β'/22.9.2000 Ορισμός και επωνυμία σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Δ4/409 ΦΕΚ. 1053 τ.Β' /8.8.2001 Μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Δ4/461 ΦΕΚ. 1336 τ.Β' /15.10.2001 Μετατροπή Γυμνασίου σε Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Βιβλία

Βλάχος Α. (2004) Οδηγός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος **Αθήνα Βιβλιοσυνεργατική ΑΕΠΕΕ**

Βλάχος Α. (2007) Λειτουργία και συντήρηση σχολείων-Σχολικές επιτροπές **Αθήνα Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης**

Bourdieu P., Passeron J.C. (2000) *Reproduction in Education, Society and Culture* **London Sage Publications**

Bullivant B. (1997) *Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό* στο: **Modgil S., Verma G., Mallick K., Modgil C. (επιμ)** *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση* σελ 65-88 **Αθήνα Ελληνικά Γράμματα**

Γεώργιας Κ. (2007) *Μετανάστευση και κοινωνική συνοχή* **Αθήνα Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης**

Γκόβαρης Χ. (2001) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση* **Αθήνα Ατραπός**

Γκότοβος Α. (2002) *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* **Αθήνα Μεταίχμιο**

Δαμανάκης Μ. (2001) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα* **Αθήνα Gutenberg**

Έμκε-Πουλοπούλου Έρα (2007) *Η μεταναστευτική πρόκληση* **Αθήνα Παπαζήσης**

Καλαντζή Ε. (2007) *Προσδιοριστικοί παράγοντες και επιπτώσεις του μεταναστευτικού φαινομένου* **Αθήνα Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης**

Κάτσικας Χ., Πολίτου Ε. (1999) *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός τάξης το διαφορετικό* **Αθήνα Gutenberg**

Κοίλιαρη Αγ. (1997) *Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη* **Θεσσαλονίκη Παρατηρητής**

Κοτσιώνης Π. (1993): *Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Πόντιοι μαθητές στην κοινωνική και σχολική ένταξή τους* στο: **Καλούτση Α. (επιμ.)** *Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις. Ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα* σελ. 34-44. Ελληνική εταιρία ψυχικής υγιεινής και νευροψυχιατρικής του παιδιού **Αθήνα Ελληνικά Γράμματα**

Cummins J. (2003) *Ταντότητες υπό διαπραγμάτευση* **Αθήνα Gutenberg**

Luciak M. (2004) *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union* **EUMC**

Μάρκου Γ. (1995) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία* **Αθήνα**

Μαυρομάτης Γ., Τσιτσελίκης Κ. (2004) *Η εκπαίδευση των μεταναστών στην Ελλάδα (1990-2003). Πολιτικές και πρακτικές* στο: **Παύλου Μ., Χριστόπουλος Δ. (επιμ.)** *Η Ελλάδα της μετανάστευσης* σελ 121-140 **Αθήνα Κριτική**

Μίτιλης Αχ., Σκαλή Θ. (2004) *Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* **Αθήνα Ελληνικό Συμβούλιο για τους πρόσφυγες**

- Νικολάου Γ. (2000)** *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα* **Αθήνα Ελληνικά Γράμματα**
- Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Οδ. (2003)** *Διαπολιτισμική εκπαίδευση* **Αθήνα Ατραπός**
- Παπαγεωργίου Γ. (2007)** *Το πλαίσιο της κοινωνικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση* **Αθήνα Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης**
- Σούλης Σ.-Γ. (2002)** *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους* **Αθήνα Τυποθήτω**
- Triandis H.C. (1997)** *Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση* στο: **Modgil S., Verma G., Mallick K., Modgil C. (επιμ)** *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση* σελ 130-165 **Αθήνα Ελληνικά Γράμματα**
- Τσομπάνογλου Γ., Οικονόμου Θ. (2005)** *Κοινωνική πολιτική για την κοινωνική ενσωμάτωση: Εκπαίδευση, δια βίου κατάρτιση και αειφορία εργασίας* στο: **Τσομπάνογλου Γ., Κορρές Γ., Γιαννοπούλου Ι. (επιμ.)** *Κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτικές ενσωμάτωσης* σελ 291-314 **Αθήνα Παπαζήση**
- Φεντ Χ. (1985)** *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση* **Αθήνα Καστανιώτης**
- Φερώνας Α. (2005)** *Οι τοπικοί φορείς στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού: προβλήματα και προοπτικές* στο: **Τσομπάνογλου Γ., Κορρές Γ., Γιαννοπούλου Ι. (επιμ.)** *Κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτικές ενσωμάτωσης* σελ 291-314 **Αθήνα Παπαζήση**
- Hagendoorn L., Nekuee S. (1999)** *Education and Racism: a cross national inventory of positive effects of education on ethnic tolerance* **Aldershot Ashgate**

Άρθρα

- Amara M., Coalter F., Aquilina D., Taylor J., Argent E., Betzer-Tayar M., Henry I, Green M. (2005)** *The Roles of Sport and Education in the Social Inclusion of Asylum Seekers and Refugees: An Evaluation of Policy and Practice in the UK* **Institute of Sport and Leisure Policy Loughborough University, University of Stirling** στο http://www.lboro.ac.uk/departments/sses/institutes/salp/Refugees%20&%20Asylum%20Seekers%20Sport%20Final%20report%2030%20March%202005_IH.pdf
- Γώγου Α. (2001)** *Διαπολιτισμική προσέγγιση και κοινωνική ένταξη (χωρίς βιβλιογραφική αναφορά στο www.pee.gr/enall/sin_napl.htm)*
- Δρεττάκης Μ. (2007)** *Κατά 150% αυξήθηκαν οι Μαθητές με Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς γονείς τη δεκαετία 1995/96-2004/05* στο **Σύγχρονη Παιδεία** τ. 148 σελ. 43-56

Heckmann F. (1999) Integration Policies in Europe: National Differences and/or Convergence? Paper Nr. 28 *Europäisches Forum für Migrationsstudien, Institute at the University of Bamberg (efms)* στο

http://web.unibamberg.de/projekte/effnatis/Paper28_efms.pdf

Κατέβας Γ.Ι. (1998) Η εκπαίδευση παιδιών με πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση. Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο στο *Τα Εκπαιδευτικά* τ. 47-48 σελ. 114-121

Καραντζίνης Θ., Μαργάρα Θ. (2006) Διαπολιτισμική ψυχολογία και διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο στο *Σύγχρονοι προσανατολισμοί στην εκπαίδευση* τ. 7 σελ. 2-5

Κριατσιώτη Β. Κοινωνική Οικονομία και Οικονομία της Αλληλεγγύης (χωρίς βιβλιογραφική αναφορά στο <http://www.inegsee.gr/enimerwsi-126-doc2.htm>)

Λάγιος Β., Μανίκα Δ., Μπομπαρίδου Χ. (2007) Προβλήματα εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση (χωρίς βιβλιογραφική αναφορά στο <http://epirus.sch.gr/educonf-1/html/08.html>)

Μπαμπινιώτης Γ. (2005) Το φινλανδικό πρότυπο στην Εκπαίδευση (χωρίς βιβλιογραφική αναφορά στο http://tovima.dolnet.gr/print_article.php?e=B&f=14384&m=B43&aa=1)

Μπέσιλα-Βήκα Ε., Κατσαρός Γ. (2006) Σχολείο-τοπική κοινωνία και τοπική αυτοδιοίκηση (χωρίς βιβλιογραφική αναφορά στο www.eetaa.gr/deltio/32-06/page11.htm)

Μπουρντιέ Π. Για μια «ορθολογική παιδαγωγική». Έκθεση του Κολεγίου της Γαλλίας «Προτάσεις για την Εκπαίδευση του Μέλλοντος» (χωρίς βιβλιογραφική αναφορά στο www.paremvaseis.org/yliko13.htm)

Ρες Γιάννης Η δημιουργία, η ανάπτυξη και η λειτουργία συμπράξεων για το άνοιγμα και την εν γένει ανταπόκριση ενός εκ/κού συστήματος στις ανάγκες και προκλήσεις που έχουν προκύψει (χωρίς βιβλιογραφική αναφορά στο www.de.sch.gr/kvoutsin/resioannis.doc)

Φωτόπουλος Τ. (2003) Η προσέγγιση της Περιεκτικής Δημοκρατίας για την Παιδεία (χωρίς βιβλιογραφική αναφορά στο www.inclusivedemocracy.org/pd/is10/issue_10_paideia.htm)

Διαδικτυκές πηγές

ΑΓΩΝΙΣΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ, ΣΥΣΠΕΙΡΩΣΕΙΣ, ΚΙΝΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Β'ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

www.paremvaseis.org Τελευταία επίσκεψη 05.09.2007

ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΛΥΚΕΙΑΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΑΚΡΑΙΦΝΙΟΥ ΒΟΙΩΤΙΑΣ

<http://gym-akraifn.voi.sch.gr> Τελευταία επίσκεψη 12.09.2007

ΔΗΜΟΣ ΑΘΗΝΑΙΩΝ

www.cityofathens.gr Τελευταία επίσκεψη 03.09.2007

6^ο ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΑΙ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ-ΚΟΡΔΕΛΙΟΥ

<http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr> Τελευταία επίσκεψη 12.09.2007

ΕΙΔΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:

<http://isocrates.gr> Τελευταία επίσκεψη 12.08.2007

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ ΤΟΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ:

www.eetaa.gr Τελευταία επίσκεψη 05.09.2007

ΕΡΓΟ «ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΨΥΧΙΚΑ ΠΑΣΧΟΝΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ-ΣΥΝΕΡΓΙΑ»

www.e-synergy.gr Τελευταία επίσκεψη 10.09.2007

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

<http://ec.europa.eu> Τελευταία επίσκεψη 10.09.2007

ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ «ΤΟ ΒΗΜΑ»

<http://tovima.dolnet.gr> Τελευταία επίσκεψη 05.09.2007

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Γ.Σ.Ε.Ε.

www.inegsee.gr Τελευταία επίσκεψη 10.09.2007

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ:

www.imero.gr Τελευταία επίσκεψη 09.07.2007

INFORMATION AND DOCUMENTATION CENTRE ON RACISM, ECOLOGY, PEACE AND NON VIOLENCE

www.antigone.gr Τελευταία επίσκεψη 28.08.2007

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

www.pee.gr Τελευταία επίσκεψη 05.09.2007

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ:

www.de.sch.gr Τελευταία επίσκεψη 05.09.2007

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΟΥ LOUGHBOROUGH (Μ. ΒΡΕΤΑΝΙΑ)

www.lboro.ac.uk Τελευταία επίσκεψη 26.08.2007

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΟΥ BAMBERG (ΓΕΡΜΑΝΙΑ)

www.uni-bamberg.de Τελευταία επίσκεψη 26.08.2007

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Α΄/ΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β΄/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΗΠΕΙΡΟΥ

<http://epirus.sch.gr> Τελευταία επίσκεψη 05.09.2007

PROJECT “INCLUSIVE DEMOCRACY”

www.inclusivedemocracy.org Τελευταία επίσκεψη 12.09.2007

THE FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION

www.oph.fi Τελευταία επίσκεψη 30.08.2007

Φορείς

ΔΗΜΟΣ ΑΘΗΝΑΙΩΝ-Διεύθυνση Σχολικής Μέριμνας-Τμήμα Υποστήριξης Δημοτικών Επιτροπών Παιδείας (ΔΕΠ), Σχολικών Επιτροπών (ΣΕ) και Γραμματείας
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ-82^ο Δημοτικό Σχολείο και 2^ο Γυμνάσιο Αθηνών
ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α.-Διεύθυνση Αλλοδαπών και Μετανάστευσης-Τμήμα Κοινωνικής Ένταξης

ΣΧΕΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλία

- Banks J. (2004)** *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* **Αθήνα Παπαζήσης**
- Δημητρίου Δ. (2003)** *Από τη μειονοτική εκπαίδευση στη διαπολιτισμική: Διαδικασίες ένταξης ή περιθωριοποίησης* Diss **Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών Βιβλιοθήκη του Παντείου Πανεπιστημίου**
- Κουκουνέζου Χ. (2004)** *Μετανάστες μαθητές στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Διαπολιτισμική προσέγγιση* Diss **Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Βιβλιοθήκη Σχολής Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών**
- Λάππα-Παππαδάκη Ελ. (2001)** *Μετανάστευση και εκπαίδευση των μεταναστών στην Ελλάδα. Η εκπαίδευση ως μέσον κοινωνικής ένταξης* Diss **Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Βιβλιοθήκη Σχολής Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών**
- Μακρή Β. (2003)** *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα ως δημόσια πολιτική διαχείρισης της ετερότητας* Diss **Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Βιβλιοθήκη Σχολής Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών**
- Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Μπάγκαβος Χ., Παπαδάκης Μ., Παπλιάκου Β. (2002)** *Πληθυσμός και εκπαίδευση στην Ελλάδα: εξελίξεις και προοπτικές* **Αθήνα ΕΚΚΕ**
- Παπαδάκης Ν. (2003)** *Εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική* **Αθήνα Ελληνικά Γράμματα**
- Παπαρίζος Χ. (2004)** *Γλωσσική πολιτική και γλωσσική παιδεία* **Αθήνα Gutenberg**

Αρθρα

- Bonnett A., Carrington B. (1996)** Constructions of Anti-racist Education in Britain and Canada in *Comparative Education* 32:3 p 271-288
- Cole M. (1998)** Racism, Reconstructed Multiculturalism and Antiracist Education in *Cambridge Journal of Education* 28:1 p 37-48
- Coulby D. (2006)** Intercultural education: theory and practice in *Intercultural Education* 17:3 p 245-257
- Damanakis M. (2005)** European and Intercultural Dimension in Greek Education in *European Educational Research Journal* vol 4 num 1 p 79-88
- Dimakos I., Tasiopoulou K. (2003)** Attitudes Towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? in *Intercultural Education* 14:3 p 307-316
- Flouris G. (1998)** Human Rights Curricula in the Formation of a European Identity: the cases of Greece, England and France in *Intercultural Education* 9:1 p 93-109
- Giavrimis P., Konstantinou E., Hatzichristou C. (2003)** Dimensions of immigrant students' adaptation in Greek schools: self-concept and coping strategies in *Intercultural Education* 14:4 p 423-434
- Gorski P.C. (2006)** Complicity with conservatism: the de-politicizing of multicultural and intercultural education in *Intercultural Education* 17:2 p 163-177
- Grant N. (1997)** Some Problems of Identity and Education: a comparative examination of multicultural education in *Comparative Education* 33:1 p 9-28
- Jokikokko K. (2005)** Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence in *Intercultural Education* 16:1 p 69-83
- Luciak M. (2006)** Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states in *Intercultural Education* 17:1 p 73-80
- Magos K. (2007)** Examples of best practice: "All together we are the city": a workshop developed my the Muslim Minority Education Project in Greece in *Intercultural Education* 18:2 p 161-168
- Palaiologou N. (2007)** School adjustment difficulties of immigrant children in Greece in *Intercultural Education* 18:2 p 99-110
- Paleologou N. (2004)** Intercultural education and practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes in *Intercultural Education* 15:3 p 317-329
- Rey M. (1996)** Between memory and history A word about intercultural education in *Intercultural Education* 7:1 p 3-10

- Ritchie J. (1997)** Europe and the European Dimension in a Multicultural Context in *Intercultural Education* 8:3 p 291-301
- Short G. (1996)** Anti-racist education, Multiculturalism and the New Racism in *Educational Review* 48:1 p 65-77
- Surian A. (1998)** Promoting a European Dimension of Intercultural Education in *Intercultural Education* 9:3 p 307-315
- Zambeta E. (2002)** Modernisation of Educational Governance in Greece: from state control to steering in *European Educational Research Journal* vol. 1 n. 4 p 637-655

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗΣ

Πίνακες

Πίνακας 1: Μαθητές με παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και γηγενείς γονείς και σύνολο μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα σχολικά έτη 1995/96-2004/05.....	41
Πίνακας 2: Κατανομή των ημεδαπών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα, κατά το σχολικό έτος 2004-05.....	42
Πίνακας 3: Μαθητές με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα σχολικά έτη 1995/96 και 2004/05 κατά χώρα γέννησης.....	42
Πίνακας 4: Μαθητές με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς το έτος 2004/05 κατά περιφέρεια στην οποία βρίσκεται το σχολείο στο οποίο φοιτούν και ποσοστό που αντιπροσωπεύουν στο σύνολο των μαθητών.....	43
Πίνακας 5: Σύνολο δημόσιων σχολείων ανά βαθμίδα και των αντίστοιχων διαπολιτισμικών σχολείων το έτος 2002/03.....	44
Πίνακας 6: Δυναμολόγιο μαθητών 8 ^{ου} Δημοτικού σχολείου για το σχολικό έτος 2006-2007..	55
Πίνακας 7: Δυναμολόγιο μαθητών 2 ^{ου} Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2006-2007.....	56

Χάρτες

Χάρτης 1: Γεωγραφική κατανομή σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	45
---	----

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Δ.Ε.Π.	Δημοτική Επιτροπή Παιδείας
Ι.Π.Ο.Δ.Ε.	Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Κ.Δ.Κ.	Κώδικας Δήμων και Κοινοτήτων
Κοι.Σ.Π.Ε.	Κοινωνικός Συνεταιρισμός Περιορισμένης Ευθύνης
L.G.O.	Local Government Organization
Μ.Κ.Ο.	Μη Κυβερνητική Οργάνωση
Ο.Τ.Α.	Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης
Σ.Ε.	Σχολική Επιτροπή
Τ.Α.	Τοπική Αυτοδιοίκηση
ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α.	Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A. ΣΥΝΤΑΓΜΑ

Άρθρο 16

1. Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες· η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από το καθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα.

2. Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.

3. Τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα.

4. Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους.

5. Η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που αποτελούν νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου με πλήρη αυτοδιοίκηση. Τα ιδρύματα αυτά τελούν υπό την εποπτεία του Κράτους, έχουν δικαίωμα να ενισχύονται οικονομικά από αυτό και λειτουργούν σύμφωνα με τους νόμους που αφορούν τους οργανισμούς τους. Συγχώνευση ή κατάτμηση ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μπορεί να γίνει και κατά παρέκκλιση από κάθε αντίθετη διάταξη, όπως νόμος ορίζει.

Ειδικός νόμος ορίζει όσα αφορούν τους φοιτητικούς συλλόγους και τη συμμετοχή των σπουδαστών σ' αυτούς.

6. Οι καθηγητές των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι δημόσιοι λειτουργοί. Το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό τους επιτελεί επίσης δημόσιο λειτουργήμα, με τις προϋποθέσεις που νόμος ορίζει. Τα σχετικά με την κατάσταση όλων αυτών των προσώπων καθορίζονται από τους οργανισμούς των οικείων ιδρυμάτων.

Οι καθηγητές των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν μπορούν να παυθούν προτού λήξει σύμφωνα με το νόμο ο χρόνος υπηρεσίας τους παρά μόνο με τις ουσιαστικές προϋποθέσεις που προβλέπονται στο άρθρο 88 παράγραφος 4 και ύστερα από απόφαση συμβουλίου που αποτελείται κατά πλειοψηφία από ανώτατους δικαστικούς λειτουργούς, όπως νόμος ορίζει.

Νόμος ορίζει το όριο της ηλικίας των καθηγητών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων· εωσότου εκδοθεί ο νόμος αυτός οι καθηγητές που υπηρετούν αποχωρούν αυτοδικαίως μόλις λήξει το ακαδημαϊκό έτος μέσα στο οποίο συμπληρώνουν το εξηκοστό έβδομο έτος της ηλικίας τους.

7. Η επαγγελματική και κάθε άλλη ειδική εκπαίδευση παρέχεται από το Κράτος και με σχολές ανώτερης βαθμίδας για χρονικό διάστημα όχι μεγαλύτερο από τρία χρόνια, όπως προβλέπεται ειδικότερα από το νόμο, που ορίζει και τα επαγγελματικά δικαιώματα όσων αποφοιτούν από τις σχολές αυτές.

8. Νόμος ορίζει τις προϋποθέσεις και τους όρους χορήγησης άδειας για την ίδρυση και λειτουργία εκπαιδευτηρίων που δεν ανήκουν στο Κράτος, τα σχετικά με την εποπτεία που ασκείται πάνω σ' αυτά, καθώς και την υπηρεσιακή κατάσταση του διδακτικού προσωπικού τους.

Η σύσταση ανώτατων σχολών από ιδιώτες απαγορεύεται.

9. Ο αθλητισμός τελεί υπό την προστασία και την ανώτατη εποπτεία του Κράτους.

Το Κράτος επιχορηγεί και ελέγχει τις ενώσεις των αθλητικών σωματείων κάθε είδους, όπως νόμος ορίζει. Νόμος ορίζει επίσης τη διάθεση των ενισχύσεων που παρέχονται κάθε φορά στις επιχορηγούμενες ενώσεις σύμφωνα με τον προορισμό τους.

B. ΝΟΜΟΙ

Β1. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ.2413/ΦΕΚ Α' 124/1996 «Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ, Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β' ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Άρθρο 5

Ίδρυση, σκοπός, αρμοδιότητες

1. Ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), που έχει ως κύριο σκοπό τη μελέτη και έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν στην ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, καθώς και την ευθύνη και το συντονισμό των προσπαθειών για την έγκυρη και έγκαιρη εκτέλεση των ποικίλων προγραμμάτων.

2. Έργο του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι:

α) Η σύνταξη και η έγκριση προγραμμάτων, η έγκριση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων, καθώς και η προετοιμασία διδακτικού υλικού για τις εκπαιδευτικές μονάδες στο εξωτερικό και τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

β) Η κατάρτιση προδιαγραφών κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τα σχολεία του εξωτερικού, η προετοιμασία και η παραγωγή θεμάτων τηλεπαιδείας, εκπαίδευσης με αλληλογραφία και τηλεματικής.

γ) Η επιμόρφωση των συντονιστών εκπαίδευσης εξωτερικού.

δ) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή πρόκειται να διδάξουν σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, καθώς και των ξένων εκπαιδευτικών που εργάζονται στις εκπαιδευτικές μονάδες αυτές.

ε) Η μελέτη των θεμάτων των παλιννοστούντων ή επαναποτριζόμενων Ελλήνων και ειδικότερα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων μαθητών, ώστε να γίνεται όσο τα δυνατόν ευκολότερη και περισσότερο ευχερής η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

στ) Η μελέτη και έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε άλλου σχετικού θέματος που αφορά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό.

ζ) Η φροντίδα για την υλοποίηση των μέσων στήριξης της ελληνικής παιδείας σε άλλες χώρες, σύμφωνα με τις διατάξεις του προηγούμενου άρθρου.

η) Η προσαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες αυτών.

θ) Η γνωμοδότηση για την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η μελέτη και έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε άλλου σχετικού θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3. Για την εκτέλεση του έργου του το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. συνεργάζεται με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, άλλους φορείς και ομάδες ειδικών επιστημόνων και εκπαιδευτικών, που εργάζονται στην Ελλάδα ή στις άλλες χώρες, τις εκπαιδευτικές αρχές των χωρών αυτών και άλλους φορείς. Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. πιστοποιεί τα προγράμματα φορέων που ενισχύονται κατά το άρθρο 4 του παρόντος νόμου.

4. Επίσης, το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. συνεργάζεται με το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού, εκπρόσωπος του οποίου συμμετέχει στο Διοικητικό Συμβούλιο αυτού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ' ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Άρθρο 34

Σκοπός - Περιεχόμενο

1. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.
2. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Άρθρο 35

Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

1. Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα προβλεπόμενα από τις διατάξεις των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α) νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές - επαγγελματικές σχολές.
2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εφαρμόζονται στα σχολεία αυτά ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη.
3. Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Με την ίδια διαδικασία ή με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να μετατρέπονται άλλα δημόσια σχολεία σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε Α.Ε.Ι και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία.
4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιланθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα σχολεία αυτά μπορεί να επιχορηγούνται από το Λογαριασμό Ιδιωτικής Εκπαίδευσης.

Άρθρο 36

Εκπαιδευτικό προσωπικό

1. Με την απόφαση της παραγράφου 3 του προηγούμενου άρθρου συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά κλάδους και ειδικότητες, για τη λειτουργία των ιδρυόμενων δημόσιων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα προσόντα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μετατίθενται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η διαδικασία μετάθεσής τους.
3. Οι διατάξεις των παραγράφων 1 και 3 του άρθρου 24 του παρόντος νόμου εφαρμόζονται ανάλογα για την πρόσληψη εκπαιδευτικών στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου.

Άρθρο 37

Διοίκηση των σχολείων

1. Οι διατάξεις που ισχύουν για τη διοίκηση των δημόσιων σχολείων και τη στήριξη του έργου τους εφαρμόζονται και στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
2. Οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων επιλέγονται σύμφωνα με τα ισχύοντα για την επιλογή των διευθυντών των άλλων δημόσιων σχολείων. Το οικείο συλλογικό όργανο επιλογής καταρτίζει ιδιαίτερο πίνακα διευθυντών των δημόσιων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στον οποίο κατατάσσονται με αξιολογική σειρά εκπαιδευτικοί, που, πέρα από τα γενικά προσόντα, διαθέτουν και τα προσόντα που θα οριστούν με την απόφαση της παραγράφου 2 του άρθρου 36. Επί των αιτήσεων των υποψήφιων διευθυντών σχολείων εκφράζει την άποψή του το Σχολικό Συμβούλιο, εφόσον στις αιτήσεις περιλαμβάνεται προτίμηση για τοποθέτηση στο συγκεκριμένο σχολείο.
3. Η διοίκηση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ασκείται από τις οικείες διευθύνσεις ή γραφεία εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας.

B2. ΝΟΜΟΣ 1566/1985 «ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ»

Άρθρο 50.

Δημοτικές ή κοινοτικές επιτροπές παιδείας.

1. Σε κάθε δήμο ή δημοτικό διαμέρισμα ή τμήμα του ή κοινότητα λειτουργεί δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας, η οποία αποτελείται από:

α) το δήμαρχο ή τον πρόεδρο της κοινότητας ή δημοτικό ή κοινοτικό σύμβουλο που ορίζεται με απόφαση του δημοτικού ή κοινοτικού συμβουλίου, ως πρόεδρος,

β) εκπρόσωπο της ένωσης γονέων των μαθητών,

3. Η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας εισηγείται στο δήμαρχο ή πρόεδρο κοινότητας και στο δημοτικό ή κοινοτικό συμβούλιο θέματα σχετικά με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την κατανομή των πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες των σχολείων, την ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευση σχολείων και παρακολούθει την ανέγερση των σχολικών κτιρίων, την επισκευή και συντήρηση του, καθώς και το έργο των σχολικών επιτροπών.

4. Η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας συγκροτείται με απόφαση του οικείου δημάρχου ή προέδρου κοινότητας, ύστερα από πρόταση των υπηρεσιών, οργανώσεων και φορέων που εκπροσωπούνται σε αυτή και λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη της έχουν οριστεί.

5. Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζεται ο τρόπος λειτουργίας της δημοτικής ή κοινοτικής επιτροπής παιδείας, η θητεία των μελών της, η οργάνωση της γραμματείας της και κάθε άλλη σχετική λεπτομέρεια.

6. Οι εισηγήσεις της δημοτικής ή κοινοτικής επιτροπής παιδείας υποβάλλονται και στο νομαρχιακό επαρχιακό συμβούλιο και μπορούν να κοινοποιούνται και στη νομαρχιακή ή επαρχιακή επιτροπή παιδείας.

*** ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: Σχετ. με ίδρυση, κατάργηση, συγχώνευση κλπ των Τ.Ε.Ε. βλ. και άρθρο 4 Ν. 2640/1998.

Άρθρο 51.

Σχολικά συμβούλια.

1. Σε κάθε δημόσιο σχολείο λειτουργεί σχολικό συμβούλιο, το οποίο αποτελείται από το σύλλογο των διδασκόντων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και τον εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή.

2. Στα σχολικά συμβούλια των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετέχουν και τρεις εκπρόσωποι των μαθητικών κοινοτήτων, που ορίζονται με απόφαση του συμβουλίου τους.

3. Έργο του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος.

4. Πρόεδρος του σχολικού συμβουλίου είναι ο διευθυντής του σχολείου. Το σχολικό συμβούλιο λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη του είναι παρόντα.

"5. Το σχολικό συμβούλιο συνεδριάζει υποχρεωτικά τρεις (3) φορές το χρόνο, εντός του πρώτου δεκαημέρου του κάθε τριμήνου, έκτακτα δε, όποτε το ζητήσει ο Διευθυντής ή δύο τουλάχιστο φορείς, που μετέχουν στο σχολικό συμβούλιο."

"6. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ρυθμίζονται οι λεπτομέρειες εφαρμογής του παρόντος άρθρου."

*** Οι παρ. 5 και 6 προστέθηκαν με την παρ. 1 άρθρ. 2 Ν. 2621/1998 Α 136/23.6.1998.

B3. Ν. 3463/2006 (ΦΕΚ 114 Α') «ΚΥΡΩΣΗ ΤΟΥ ΚΩΔΙΚΑ ΔΗΜΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ»

Άρθρο 75

Αρμοδιότητες

Ι. Οι δημοτικές και οι κοινοτικές αρχές διευθύνουν και ρυθμίζουν όλες τις τοπικές υποθέσεις, σύμφωνα με τις αρχές της επικουρικότητας και της εγγύτητας, με στόχο την προστασία, την ανάπτυξη και τη συνεχή βελτίωση των συμφερόντων και της ποιότητας ζωής της τοπικής κοινωνίας.

Οι αρμοδιότητες των Δήμων και Κοινοτήτων αφορούν, κυρίως, τους τομείς:

α) Ανάπτυξης, στον οποίο περιλαμβάνεται, ιδίως:

1. Η προστασία, η αξιοποίηση και η εκμετάλλευση των τοπικών φυσικών πόρων και περιοχών, των ιαματικών πηγών και των ήπιων ή ανανεώσιμων μορφών ενέργειας, καθώς και η κατασκευή, συντήρηση και διαχείριση των σχετικών έργων και εγκαταστάσεων, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

2. Η μελέτη, κατασκευή, συντήρηση, εκμετάλλευση και διαχείριση των δικτύων φυσικού αερίου, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

3. Ο εξηλεκτρισμός, η επέκταση ηλεκτρικών δικτύων και γενικότερα δικτύων ενέργειας, εντός των διοικητικών τους ορίων, για κοινωφελείς σκοπούς, καθώς και για την τόνωση της ανάπτυξης της τοπικής οικονομίας.

4. Η μελέτη, κατασκευή και εκμετάλλευση βιοτεχνικών κέντρων και κτιρίων στις ειδικές βιοτεχνικές και βιομηχανικές ζώνες που καθορίζονται στο πλαίσιο του πολεοδομικού και του χωροταξικού σχεδιασμού.

5. Η εκπόνηση και εφαρμογή προγραμμάτων ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της περιοχής τους.

6. Η εκπόνηση και εφαρμογή προγραμμάτων έρευνας και τεχνολογίας για την ανάπτυξη της περιοχής τους.

7. Ο σχεδιασμός, η κατασκευή, συντήρηση και διαχείριση υποδομών για τη στήριξη της τοπικής οικονομίας, όπως έργων οδοποιίας, συστημάτων

8. Η εκπόνηση, υλοποίηση και η συμμετοχή σε προγράμματα για την τουριστική ανάπτυξη των περιοχών τους και την προώθηση εναλλακτικών μορφών τουρισμού, καθώς και η δημιουργία θερέτρων και άλλων εγκαταστάσεων αναψυχής και διακοπών.

9. Η διοίκηση και εκμετάλλευση των χώρων της ζώνης λιμένα δικαιοδοσίας τους, καθώς και η κατασκευή και συντήρηση των αναγκαίων λιμενικών έργων.

10. Η ίδρυση, κατασκευή, συντήρηση και διαχείριση δημοτικών και κοινοτικών αγορών.

11. Η κατασκευή, συντήρηση και διαχείριση αποθηκευτικών χώρων υγρών καυσίμων.

12. Η διαχείριση, η αξιοποίηση και η εκμετάλλευση της δημοτικής και κοινοτικής περιουσίας και η κατασκευή, συντήρηση και διαχείριση δημοτικών και κοινοτικών κτιρίων.

13. Η εκμετάλλευση δημοτικών και κοινοτικών δασών.

14. Η διαχείριση και εκμετάλλευση δημοτικών και κοινοτικών καλλιεργητικών εκτάσεων και βοσκοτόπων, καθώς και αποκαλυπτόμενων καλλιεργητικών εκτάσεων που τους παραχωρούνται από το Δημόσιο.

β) Περιβάλλοντος, στον οποίο περιλαμβάνεται, ιδίως:

1. Η εκπόνηση τοπικών προγραμμάτων για την προστασία και αναβάθμιση του φυσικού, αρχιτεκτονικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο των εθνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών.

2. Η προστασία και διαχείριση των υδάτινων πόρων, η προστασία του εδάφους και των εσωτερικών υδάτων από την αλιεία (λιμνοθάλασσες, λίμνες, ιχθυοτροφεία, ποταμοί) και η καταπολέμηση της ρύπανσης στην περιφέρειά τους.

3. Η ίδρυση και λειτουργία δημοτικών και κοινοτικών εργαστηρίων.
 4. Η καθαριότητα όλων των κοινόχρηστων χώρων της εδαφικής τους περιφέρειας, η αποκομιδή και διαχείριση των αποβλήτων, καθώς και η κατασκευή, συντήρηση και διαχείριση συστημάτων αποχέτευσης και βιολογικού καθαρισμού και η λήψη προληπτικών και κατασταλτικών μέτρων για την προστασία των κοινόχρηστων χώρων και ιδιαίτερα των χώρων διάθεσης απορριμμάτων από εκδήλωση πυρκαγιάς, σύμφωνα με την κείμενη σχετική νομοθεσία.
 5. Η παροχή συνδρομής στην αρμόδια πυροσβεστική υπηρεσία, με κάθε πρόσφορο μέσο που διαθέτουν, για την αντιμετώπιση πυρκαγιών, ιδίως σε περιοχές που έχουν δασικό χαρακτήρα.
 6. Η ίδρυση και λειτουργία σφαγείων.
 7. Η μελέτη, διαχείριση και εκτέλεση προγραμμάτων οικιστικής και πολεοδομικής ανάπτυξης.
 8. Η λήψη μέτρων για την αποκατάσταση και ανάπλαση των περιοχών της περιφέρειάς τους, κυρίως σε περιοχές όπου αναπτύσσεται εκμετάλλευση ορυκτού πλούτου και εγκαθίστανται μονάδες επεξεργασίας αποβλήτων.
 9. Η συμμετοχή τους σε θέματα πολεοδομίας, χωροταξίας και χρήσεων γης, όπως αυτή προβλέπεται από την κείμενη νομοθεσία.
 10. Ο καθορισμός των χώρων για τη δημιουργία κοιμητηρίων και η παροχή γνώμης για τον καθορισμό χώρων αποτέφρωσης νεκρών.
- γ) Ποιότητας Ζωής και Εύρυθμης Λειτουργίας των Πόλεων και των Οικίσκων, στον οποίο περιλαμβάνεται, ιδίως:
1. Η εξασφάλιση και διαρκής βελτίωση των τεχνικών και κοινωνικών υποδομών στις πόλεις και τα χωριά όπως η κατασκευή, συντήρηση και διαχείριση συστημάτων ύδρευσης, αφαλάτωσης, τηλεθέρμανσης, έργων ηλεκτροφωτισμού των κοινόχρηστων χώρων, η δημιουργία χώρων πρασίνου, χώρων αναψυχής, πλατειών και λοιπών υπαίθριων κοινόχρηστων χώρων.
 2. Η συμμετοχή στο έργο της αστικής συγκοινωνίας και η διενέργεια μεταφοράς για τη μετακίνηση κατοίκων της περιοχής τους, καθώς και η μεταφορά για την εξυπηρέτηση και την αναψυχή αυτών, όπως ορίζεται στο άρθρο 83 και στη σχετική νομοθεσία.
 3. Ο καθορισμός, η κατασκευή, συντήρηση και εκμετάλλευση υπόγειων και υπέργειων χώρων στάθμευσης, καθώς και ο έλεγχος της στάθμευσης των αυτοκινήτων, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.
 4. Η ρύθμιση της κυκλοφορίας, ο καθορισμός πεζοδρόμων, μονοδρομήσεων και κατευθύνσεων της κυκλοφορίας, η απομάκρυνση εγκαταλελειμμένων οχημάτων και γενικότερα η λήψη μέτρων για την αποφυγή δυσμενών επιδράσεων στην ασφάλεια της κυκλοφορίας, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.
 5. Ο καθορισμός των χώρων και των όρων λειτουργίας των λαϊκών αγορών και των εμποροπανηγύρεων, για άσκηση υπαίθριων εμπορικών δραστηριοτήτων, που διενεργούνται στην περιφέρειά τους, κατά τη σχετική νομοθεσία, καθώς και των χώρων για την προσωρινή διαμονή μετακινούμενων πληθυσμιακών ομάδων.
 6. Ο καθορισμός χώρων για την τοποθέτηση πλαισίων προβολής υπαίθριας διαφήμισης, καθώς και ο προσδιορισμός ειδικότερων προδιαγραφών κατασκευής και προϋποθέσεων τοποθέτησης διαφημιστικών πλαισίων, σύμφωνα με τις τοπικές ιδιαιτερότητες στο πλαίσιο της κείμενης νομοθεσίας.
 7. Η προστασία του καταναλωτή με τη δημιουργία Γραφείων Ενημέρωσης του καταναλωτή σχετικά με θέματα που αφορούν τα δικαιώματά του, την ποιότητα των προσφερόμενων αγαθών και υπηρεσιών και τις επιπτώσεις τους στην υγεία και το περιβάλλον, σε συνεργασία με τις αρμόδιες αρχές.

8. Ο προσδιορισμός ειδικότερων όρων και προϋποθέσεων της ίδρυσης και εγκατάστασης καταστημάτων, επιχειρήσεων και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων της δικαιοδοσίας τους που επηρεάζουν το φυσικό, πολιτιστικό και αρχιτεκτονικό περιβάλλον, καθώς και την αισθητική, φυσιογνωμία και τις εν γένει λειτουργίες της πόλης.

9. Ο προσδιορισμός των όρων και των ωρών λειτουργίας μουσικής σε καταστήματα, τα οποία λειτουργούν στην πόλη, στο πλαίσιο των υγειονομικών και κανονιστικών διατάξεων της διοίκησης.

10. Η μέριμνα και η λήψη μέτρων για την προστασία της δημόσιας υγείας, όπως ο υγειονομικός έλεγχος των δημοτικών και κοινοτικών δεξαμενών νερού, ο υγειονομικός έλεγχος των καταστημάτων και επιχειρήσεων που λειτουργούν στην περιφέρειά τους, ο έλεγχος της ηχορύπανσης, της κοινής ησυχίας και της εκπομπής ρύπων, θορύβων και άλλων επιβαρύνσεων του περιβάλλοντος από τροχοφόρα, η περισυλλογή και εν γένει η μέριμνα για τα αδέσποτα ζώα και η δημιουργία καταφυγίων, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

11. Η μέριμνα και η λήψη μέτρων για την προστασία της ζωής και της περιουσίας των κατοίκων, όπως ο έλεγχος σήμανσης των εργασιών που εκτελούνται στις οδούς και της τήρησης των υποχρεώσεων αυτών που εκτελούν έργα και εναποθέτουν υλικά και εργαλεία στις οδούς του δημοτικού ή κοινοτικού δικτύου, η λήψη μέτρων και ο έλεγχος για την προστασία από επικίνδυνες οικοδομές, από έλλειψη μέτρων ασφάλειας και υγιεινής σε εργασίες που εκτελούνται και γενικότερα από δραστηριότητες που εγκυμονούν κινδύνους για τη ζωή και την περιουσία των κατοίκων.

12. Η μέριμνα και η λήψη μέτρων για την προστασία και αναβάθμιση της αισθητικής των πόλεων και των οικισμών.

13. Η μέριμνα και η λήψη μέτρων για την απρόσκοπτη πρόσβαση στους κοινόχρηστους χώρους.

14. Η ονομασία των οδών, πλατειών, η τοποθέτηση πινακίδων πληροφορίας και η αρίθμηση κτισμάτων.

δ) Απασχόλησης, στον οποίο περιλαμβάνεται, ιδίως:

1. Η υλοποίηση ή η συμμετοχή σε ολοκληρωμένα τοπικά σχέδια και προγράμματα δράσης και πρωτοβουλίες για την εφαρμογή και ανάπτυξη πολιτικών προώθησης της απασχόλησης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης διαφόρων κατηγοριών ανέργων, στο πλαίσιο των εθνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών.

2. Προώθηση και ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και υπηρεσιών επαγγελματικής κατάρτισης, με την ίδρυση και λειτουργία Κέντρων Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης προσαρμοσμένα στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες και κυρίως των πληθυσμών των ορεινών, αγροτικών και νησιωτικών περιοχών, στο πλαίσιο του εθνικού και ευρωπαϊκού σχεδιασμού.

3. Συμβολή στην απορρόφηση του εργατικού δυναμικού της περιοχής τους με την ανάπτυξη συμβουλευτικών δράσεων που παρέχονται δωρεάν προς τους ανέργους, με στόχο την υποστήριξη και την ενθάρρυνσή τους για την εξεύρεση απασχόλησης, καθώς και στην προώθηση ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας, με τη δημιουργία Δημοτικών και Κοινοτικών Γραφείων Ενημέρωσης για την Απασχόληση, σε συνεργασία με τους αρμόδιους δημόσιους φορείς και τις επιχειρήσεις της περιοχής τους.

ε) Κοινωνικής Προστασίας και Αλληλεγγύης, στον οποίο περιλαμβάνεται, ιδίως:

1. Η εφαρμογή πολιτικών ή η συμμετοχή σε δράσεις που αποσκοπούν στην υποστήριξη και κοινωνική φροντίδα της βρεφικής και παιδικής ηλικίας και της τρίτης ηλικίας, με την ίδρυση και λειτουργία νομικών προσώπων και ιδρυμάτων όπως παιδικών και βρεφονηπιακών σταθμών, βρεφοκομείων, ορφανοτροφείων, κέντρων ανοικτής περίθαλψης και ημερήσιας φροντίδας, ψυχαγωγίας και αναψυχής ηλικιωμένων, γηροκομείων κ.λπ. και τη μελέτη και εφαρμογή σχετικών κοινωνικών προγραμμάτων.

2. Η εφαρμογή πολιτικών ή η συμμετοχή σε δράσεις και προγράμματα, που στοχεύουν στη μέριμνα, υποστήριξη και φροντίδα ευπαθών κοινωνικών ομάδων με την παροχή υπηρεσιών υγείας και την προαγωγή ψυχικής υγείας, όπως δημιουργία δημοτικών και κοινοτικών ιατρείων, κέντρων αγωγής υγείας, υποστήριξης και αποκατάστασης ατόμων με αναπηρία, κέντρων ψυχικής υγείας, συμβουλευτικής στήριξης των θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας και βίας κατά συννοικούντων προσώπων και κέντρων πρόληψης κατά εξαρτησιογόνων ουσιών.
 3. Η μέριμνα για τη στήριξη αστέγων και οικονομικά αδύνατων δημοτών, με την παραχώρηση δημοτικών και κοινοτικών οικοπέδων σε αυτούς ή με την παροχή χρηματικών βοηθημάτων, ειδών διαβίωσης και περίθαλψης σε κατοίκους που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα διαβίωσης κατά τις προβλέψεις αυτού του Κώδικα.
 4. Η σχεδίαση, η οργάνωση, ο συντονισμός και η εφαρμογή προγραμμάτων και πρωτοβουλιών για την πρόληψη της παραβατικότητας στην περιφέρειά τους, με τη δημιουργία Τοπικών Συμβουλίων Πρόληψης Παραβατικότητας.
 5. Ο σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων ή συμμετοχή σε προγράμματα και δράσεις για την ένταξη αθίγγανων, παλιννοστούντων ομογενών, μεταναστών και προσφύγων στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή της τοπικής κοινωνίας.
 6. Η προώθηση και ανάπτυξη του εθελοντισμού και της κοινωνικής αλληλεγγύης με τη δημιουργία τοπικών δικτύων κοινωνικής αλληλεγγύης, εθελοντικών οργανώσεων και ομάδων εθελοντών που θα δραστηριοποιούνται για την επίτευξη των στόχων και την υποβοήθηση του έργου της κοινωνικής προστασίας και αλληλεγγύης του Δήμου και της Κοινότητας.
- στ) Παιδείας, πολιτισμού και αθλητισμού, στον οποίο περιλαμβάνεται, ιδίως:
1. Η κατασκευή, διαχείριση και βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών του εθνικού συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Παιδείας και ιδιαίτερα η συντήρηση, η καθαριότητα και η φύλαξη των σχολικών κτιρίων.
 2. Η ίδρυση και λειτουργία βιβλιοθηκών.
 3. Η ίδρυση και λειτουργία κέντρων δημιουργικής απασχόλησης παιδιών.
 4. Η ίδρυση και λειτουργία πάρκων κυκλοφοριακής αγωγής.
 5. Η εφαρμογή πολιτικών για την ανάδειξη και προστασία του τοπικού πολιτισμού, η προβολή των πολιτιστικών αγαθών και των σύγχρονων πολιτιστικών έργων που παράγονται σε τοπικό επίπεδο, με τη δημιουργία πολιτιστικών και πνευματικών κέντρων, μουσείων, πινακοθηκών, κινηματογράφων και θεάτρων, φιλαρμονικών και σχολών διδασκαλίας μουσικής, σχολών χορού, ζωγραφικής, γλυπτικής κ.λπ., καθώς και η μελέτη και εφαρμογή πολιτιστικών προγραμμάτων.
 6. Η προστασία μουσείων, μνημείων, σπηλαίων, καθώς και αρχαιολογικών και ιστορικών χώρων της περιοχής και των εγκαταστάσεων αυτών.
 7. Η επισκευή, συντήρηση και αξιοποίηση παραδοσιακών και ιστορικών σχολικών κτιρίων και κτιρίων που παραχωρούνται από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς.
 8. Η διοργάνωση συναυλιών, θεατρικών παραστάσεων και άλλων πολιτιστικών εκδηλώσεων ή η συμμετοχή τους σε αυτά.
 9. Η προώθηση πολιτιστικών ανταλλαγών, σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.
 10. Η ανάπτυξη του πολιτιστικού τουρισμού.
 11. Η κατασκευή, συντήρηση και διαχείριση αθλητικών εγκαταστάσεων, όπως δημοτικών και κοινοτικών γυμναστηρίων, αθλητικών κέντρων και δημοτικών και κοινοτικών χώρων άθλησης.
 12. Η προώθηση και εφαρμογή προγραμμάτων ενίσχυσης μαζικού αθλητισμού και διοργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων.
- ζ) Πολιτικής Προστασίας, στον οποίο περιλαμβάνεται, ιδίως:

1. Ο συντονισμός και η επίβλεψη του έργου της πολιτικής προστασίας για την πρόληψη, ετοιμότητα, αντιμετώπιση και αποκατάσταση των καταστροφών που συμβαίνουν στα διοικητικά τους όρια.

2. Η διατύπωση εισήγησης για το σχεδιασμό πολιτικής προστασίας της περιοχής τους, στο πλαίσιο του ετήσιου εθνικού σχεδιασμού και η εφαρμογή των προγραμμάτων, μέτρων και δράσεων που αφορούν την περιοχή τους στο πλαίσιο του εθνικού και περιφερειακού σχεδιασμού.

3. Η διάθεση και ο συντονισμός δράσης του απαραίτητου δυναμικού και μέσων για την πρόληψη, ετοιμότητα, αντιμετώπιση και αποκατάσταση των καταστροφών της περιφέρειάς τους.

II. Οι Δήμοι και οι Κοινότητες ασκούν, σε τοπικό επίπεδο, κρατικού χαρακτήρα αρμοδιότητες, οι οποίες τους έχουν ανατεθεί για την καλύτερη εξυπηρέτηση των πολιτών, σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία.

Οι αρμοδιότητες αυτές είναι, ειδικότερα, οι ακόλουθες:

1. Η τήρηση του δημοτολογίου και του μητρώου αρρένων, η έκδοση των σχετικών πιστοποιητικών που απορρέουν από αυτό, καθώς και η τήρηση των υποχρεώσεων που απορρέουν από την κείμενη νομοθεσία για τη δημιουργία και τήρηση του Εθνικού Δημοτολογίου.

2. Η τήρηση των ληξιαρχικών βιβλίων, στα οποία καταχωρούνται τα ληξιαρχικά γεγονότα που συμβαίνουν στην περιφέρειά τους και η έκδοση αποσπασμάτων των ληξιαρχικών πράξεων.

3. Η τήρηση αρχείων επίσημων εγγράφων και η έκδοση αντιγράφων.

4. Η περιοδική ενημέρωση των δημοσίων υπηρεσιών για τις μεταβολές προσωπικής κατάστασης, που προκύπτουν από τα τηρούμενα στοιχεία.

5. Η τήρηση των υποχρεώσεων που προκύπτουν από την ισχύουσα εκλογική νομοθεσία.

6. Η τήρηση των υποχρεώσεων που προκύπτουν από την ισχύουσα νομοθεσία περί ιθαγένειας και αλλοδαπών και μετανάστευσης.

7. Η χορήγηση άδειας πολιτικού γάμου και η τέλεση των γάμων αυτών.

8. Η δημιουργία, συντήρηση και λειτουργία κοιμητηρίων και κέντρων αποτέφρωσης νεκρών, καθώς και η χορήγηση άδειας ταφής και αποτέφρωσης νεκρών.

9. Η χορήγηση βεβαίωσης μόνιμης κατοικίας.

10. Ο έλεγχος της τήρησης των διατάξεων που αφορούν τους χώρους προσωρινής εγκατάστασης μετακινούμενων πληθυσμιακών ομάδων.

11. Ο έλεγχος της τήρησης των διατάξεων που αφορούν τα ζώα συντροφιάς.

12. Ο έλεγχος τήρησης των διατάξεων που αφορούν το Γενικό Οικοδομικό Κανονισμό και τις οικοδομές που χαρακτηρίζονται επικίνδυνες.

13. Η χορήγηση, ανάκληση και αφαίρεση των αδειών ίδρυσης, λειτουργίας και εγκατάστασης των καταστημάτων και επιχειρήσεων, οι όροι λειτουργίας και εγκατάστασης των οποίων καθορίζονται από την κείμενη νομοθεσία και τους αντίστοιχους υγειονομικούς κανονισμούς και διατάξεις, καθώς και ο έλεγχος της τήρησης αυτών.

14. Η τήρηση των διατάξεων που αφορούν το ωράριο λειτουργίας των καταστημάτων.

15. Η χορήγηση, ανάκληση και αφαίρεση αδειών εγκατάστασης και λειτουργίας κινηματογράφων, θεάτρων και παρεμφερών επιχειρήσεων και η διενέργεια των προβλεπόμενων επιθεωρήσεων.

16. Η χορήγηση, ανάκληση και αφαίρεση αδειών ίδρυσης και λειτουργίας παιδοτόπων και διάφορων ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων, όπως λούνα πάρκ, τσίρκο, πίστες αυτοκινητιδίων, μουσικών συναυλιών και άλλων καλλιτεχνικών εκδηλώσεων, που προβλέπονται από την κείμενη νομοθεσία, καθώς και ο έλεγχος τήρησης των σχετικών διατάξεων της.

17. Η χορήγηση, ανάκληση και αφαίρεση αδειών τεχνικών ψυχαγωγικών παιγνίων και παροχής υπηρεσιών διαδικτύου, καθώς και ο έλεγχος τήρησης των σχετικών διατάξεων.

18. Η χορήγηση και ανάκληση άδειας λειτουργίας μουσικών οργάνων, καθώς και ο έλεγχος τήρησης των σχετικών διατάξεων.
19. Η χορήγηση και ανάκληση αδειών για την άσκηση υπαίθριου στάσιμου εμπορίου, η χορήγηση αδειών εμποροπανηγύρεων και υπαίθριων χριστουγεννιάτικων αγορών, σύμφωνα με το άρθρο 2 του ν. 3377/2005 (ΦΕΚ 202 Α'), καθώς και ο έλεγχος της τήρησης των διατάξεων που αφορούν το υπαίθριο εμπόριο και τις λαϊκές αγορές.
20. Η χορήγηση άδειας κυκλοφορίας ζώηλατου οχήματος στην περιφέρειά τους.
21. Η αφαίρεση της άδειας από τις οικοδομές για μη εξόφληση ασφαλιστικών εισφορών στο Ι.Κ.Α.
22. Η χορήγηση και ανάκληση άδειας εγκατάστασης και χρήσης του οικήματος για την άσκηση δραστηριότητας από εκδιδόμενα πρόσωπα, καθώς και ο έλεγχος τήρησης των σχετικών διατάξεων.
23. Ο έλεγχος τήρησης της τουριστικής νομοθεσίας από τις επιχειρήσεις τουριστικού ενδιαφέροντος, κατά τις ειδικότερες προβλέψεις του νόμου.
24. Η χορήγηση αδειών διενέργειας διαφήμισης, τοποθέτησης πλαισίων υπαίθριας διαφήμισης, τοποθέτησης επιγραφών προσδιορισμού επαγγελματικής δραστηριότητας σε φυσικά και νομικά πρόσωπα, καθώς και η παραχώρηση χώρων για την προβολή δραστηριοτήτων σε νομικά πρόσωπα, που επιδιώκουν κοινωφελείς σκοπούς, όπως επίσης ο έλεγχος εφαρμογής των διατάξεων περί υπαίθριας διαφήμισης των προδιαγραφών των διαφημιστικών πλαισίων και επιγραφών, η αφαίρεση των παράνομων υπαίθριων διαφημίσεων και επιγραφών και η επιβολή των προβλεπόμενων προστίμων, με τις προϋποθέσεις και τους όρους που προβλέπονται από την κείμενη νομοθεσία.
25. Η χορήγηση άδειας λειτουργίας καταστημάτων εκμίσθωσης μοτοποδηλάτων.

Άρθρο 243

Σχολικές Επιτροπές

1. Σε κάθε Δήμο ή Κοινότητα για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, που βρίσκονται στα διοικητικά τους όρια, συνιστώνται νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου με την επωνυμία «Σχολικές Επιτροπές», οι οποίες διέπονται από τις διατάξεις του παρόντος και τις διατάξεις του άρθρου 5 του ν.1894/1990 (ΦΕΚ 110 Α'), όπως κάθε φορά ισχύει.
2. Στη διοίκηση των σχολικών επιτροπών μετέχουν υποχρεωτικά οι διευθυντές των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, ένας εκπρόσωπος των οικείων συλλόγων γονέων, εφόσον λειτουργούν αντίστοιχοι σύλλογοι και εκπρόσωπος των μαθητικών κοινοτήτων για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε περίπτωση που το οικείο δημοτικό συμβούλιο δεν συγκροτεί σε εύλογο χρονικό διάστημα τη σχολική επιτροπή δημόσιου σχολείου, ο Γενικός Γραμματέας της Περιφέρειας απευθύνει σχετικό έγγραφο στον οικείο Δήμο ή Κοινότητα, στο διοικητικό συμβούλιο συλλόγου γονέων και στην αντίστοιχη μαθητική κοινότητα για την υπόδειξη των εκπροσώπων τους εντός τακτής προθεσμίας. Παρερχομένης απράκτου της προθεσμίας αυτής, ο Γενικός Γραμματέας της οικείας Περιφέρειας συγκροτεί τη σχολική επιτροπή, ορίζοντας κατά την κρίση του ως μέλη αυτής, έναν δημότη, έναν από τους γονείς των μαθητών του σχολείου και έναν μαθητή.
3. Κάθε σχολική επιτροπή καλύπτει ένα ή περισσότερα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες, όπως αυτές εκτιμώνται από τον αντίστοιχο Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Στις περιπτώσεις συστέγασης άλλων σχολικών μονάδων και Ι.Ε.Κ. σε διδακτήριο ή συγκρότημα συγκροτείται ενιαία σχολική επιτροπή, στην οποία συμμετέχει και ο Διευθυντής του Ι.Ε.Κ..
4. Έργο κάθε σχολικής επιτροπής είναι η διαχείριση των πιστώσεων που της διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των αντίστοιχων σχολείων (θέρμανσης, φωτισμού,

ύδρευσης, τηλεφώνου, αποχέτευσης, αγοράς αναλώσιμων υλικών κ.λπ.), η αμοιβή καθαριστριών, η εκτέλεση έργων για την επισκευή και συντήρηση των αντίστοιχων σχολείων και του κάθε είδους εξοπλισμού τους, η εισήγηση προς τις αντίστοιχες διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εφοδιασμό από τον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων των αντίστοιχων σχολείων με έπιπλα και εξοπλιστικά είδη και από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με βιβλία για τις αντίστοιχες σχολικές βιβλιοθήκες, η διαχείριση των εσόδων από την ενδεχόμενη εκμετάλλευση των σχολικών κυλικείων, καθώς και η λήψη κάθε άλλου μέτρου που κρίνεται αναγκαίο για τη στήριξη της διοικητικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

5. Η εκτέλεση έργων επισκευής και συντήρησης σχολικών κτιρίων από τις σχολικές επιτροπές διέπονται από την 13172/24.3.1995 (ΦΕΚ 217 Β΄) απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημόσιων Έργων, όπως κάθε φορά ισχύει.

B4. Ν.3386/2005 «ΕΙΣΟΔΟΣ, ΔΙΑΜΟΝΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΥΠΗΚΟΩΝ ΤΡΙΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΑ»

Άρθρο 59

Δικαιώματα μελών οικογένειας υπηκόου τρίτης χώρας

Τα μέλη της οικογένειας του συντηρούντος έχουν, κατ' αντιστοιχία με αυτόν, δικαίωμα:

Α. Πρόσβασης στην εκπαίδευση.

Β. Πρόσβασης στη μισθωτή εργασία και σε ανεξάρτητη οικονομική δραστηριότητα.

Η πρόσβαση αυτή, κατά το δωδεκάμηνο διάστημα διαμονής από τη χορήγηση της αρχικής άδειας, κατά την παράγραφο 1 του άρθρου 57 του νόμου αυτού, τελεί υπό τους όρους και τις προϋποθέσεις που θα καθοριστούν με την κοινή υπουργική απόφαση της παραγράφου 1 του άρθρου 90 του νόμου αυτού.

Γ. Πρόσβασης στον επαγγελματικό προσανατολισμό, στη βασική και περαιτέρω κατάρτιση, καθώς και στην επανακατάρτιση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΒ΄

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ

Άρθρο 65

Πεδίο εφαρμογής

1. Η κοινωνική ένταξη αποσκοπεί στη χορήγηση δικαιωμάτων στους υπηκόους τρίτων χωρών, τα οποία διασφαλίζουν αφ' ενός την αναλογικώς ισότιμη συμμετοχή τους στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή της Χώρας και, αφ' ετέρου, αποβλέπουν στην υποχρέωση σεβασμού των θεμελιωδών κανόνων και αξιών της ελληνικής κοινωνίας, ώστε να ικανοποιούνται οι στόχοι των δράσεων του ολοκληρωμένου προγράμματος, σύμφωνα με την πρόβλεψη της παραγράφου 4 του επόμενου άρθρου, με παράλληλη διατήρηση της εθνικής τους ταυτότητας.

2. Οι δράσεις κοινωνικής ένταξης μπορούν να εφαρμόζονται σε όλους τους υπηκόους τρίτων χωρών, των οποίων το νομικό καθεστώς εισόδου και διαμονής ρυθμίζεται σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος, πρωτίστως δε σε εκείνους που η εργασία τους δεν έχει προσωρινό χαρακτήρα, καθώς και στα μέλη των οικογενειών τους, τα οποία γίνονται δεκτά στο πλαίσιο των ρυθμίσεων για την οικογενειακή τους επανένωση. Η επιτυχής ολοκλήρωση των δράσεων συναρτάται με τη χορήγηση σε αυτούς συγκεκριμένων δικαιωμάτων αναλόγων με εκείνα των ημεδαπών. Από τις δράσεις κοινωνικής ένταξης μπορούν να ωφελούνται, επίσης, οι υπήκοοι τρίτων χωρών δεύτερης και τρίτης γενιάς, οι οποίοι έχουν γεννηθεί στη Χώρα μας, καθώς και οι πρόσφυγες και τα άτομα που τελούν υπό καθεστώς διεθνούς προστασίας.

3. Στο πλαίσιο των δράσεων κοινωνικής ένταξης μπορεί να συμπεριλαμβάνονται ευεργετικά μέτρα, ικανά να βοηθήσουν την ανάπτυξη της Χώρας προέλευσης των υπηκόων τρίτων χωρών, σε περίπτωση επιστροφής τους σε αυτή.

Άρθρο 66

Βασικές αρχές κοινωνικής ένταξης

Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης

1. Για την ομαλή προσαρμογή και ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών που διαμένουν νομίμως στη Χώρα και με γνώμονα τη διαφορετικότητα και την πολιτισμική τους

ιδιαιτερότητα, το Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, σε συνεργασία με τα καθ' ύλην συναρμόδια Υπουργεία και φορείς, εφαρμόζει Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης.

2. Οι βασικές αρχές που διέπουν το ανωτέρω Πρόγραμμα και δεσμεύουν όλους τους συμμετέχοντες φορείς είναι οι ακόλουθες:

Α. Η αποφυγή οποιασδήποτε μορφής διακρίσεων σε βάρος υπηκόων τρίτων χωρών λόγω φύλου, φυλής, χρώματος, εθνοτικής ή κοινωνικής προέλευσης, γενετήσιων χαρακτηριστικών, γλώσσας, θρησκείας ή πεποιθήσεων, πολιτικών ή άλλων φρονημάτων, ιδιότητας μέλους εθνικής μειονότητας, περιουσίας, αναπηριών, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού.

Β. Η επιδίωξη εφαρμογής ίσης μεταχείρισης, σε κάθε πτυχή της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής, ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, με στόχο την προώθηση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής.

Γ. Ο σεβασμός των θεμελιωδών δικαιωμάτων τους, όπως αυτά διασφαλίζονται από την εσωτερική έννομη τάξη, σχετικά με την προστασία της πολιτισμικής και θρησκευτικής ιδιαιτερότητας.

Δ. Η υποστήριξη, ανάδειξη και προβολή της προσωπικής τους συμβολής στις ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, αλλά και των προσπαθειών τους για αυτοεξυπηρέτηση και προσωπική συμμετοχή στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Ε. Η υποβοήθηση της συνοχής των οικογενειών τους και η ενίσχυση των υφιστάμενων υποστηρικτικών κοινωνικών δικτύων, στα οποία συμμετέχουν.

Στ. Η ενίσχυση της ουσιαστικής συμμετοχής τους, ως εταίρων, στο σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση των πολιτικών κοινωνικής ένταξης και η ανάπτυξη προς τούτο ισχυρών συμβουλευτικών δομών.

3. Το Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης διαρθρώνεται σε υποπρογράμματα ανά τομές ένταξης των υπηκόων τρίτων χωρών στην ελληνική κοινωνία, όπως είναι τα υποπρογράμματα για την παροχή πληροφοριών και διευκολύνσεων, προώθησης στην απασχόληση, εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, πολιτιστικής και πολιτισμικής στήριξης, παροχής κοινωνικών υπηρεσιών, ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης κ.λ.π.

Στο πλαίσιο των ανωτέρω υποπρογραμμάτων το Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης λαμβάνει τα κατάλληλα μέτρα και μεριμνά, σε συνεργασία με τα συναρμόδια Υπουργεία και φορείς, για την ανάληψη δράσεων και μέτρων πολιτικής, που αφορούν τόσο θεσμικές παρεμβάσεις όσο και την ανάπτυξη των αναγκαίων υποδομών και υπηρεσιών. Με απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Οικονομίας και Οικονομικών και των καθ' ύλην αρμόδιων Υπουργών, καθορίζεται κάθε αναγκαία λεπτομέρεια για την εφαρμογή των ρυθμίσεων του άρθρου αυτού.

4. Οι δράσεις που αναπτύσσονται και τα μέτρα που λαμβάνονται στο πλαίσιο του Ολοκληρωμένου Προγράμματος αποβλέπουν στην επιτυχή ένταξη του υπηκόου τρίτης χώρας στην ελληνική κοινωνία και καλύπτουν τους ακόλουθους, κυρίως, τομείς:

Α. την πιστοποιημένη γνώση της ελληνικής γλώσσας,

Β. την επιτυχή παρακολούθηση εισαγωγικών μαθημάτων σχετικά με την ιστορία, τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής της ελληνικής κοινωνίας,

Γ. την ένταξη στην ελληνική αγορά εργασίας και

Δ. την ενεργό κοινωνική συμμετοχή.

Άρθρο 72

Πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση

1. Ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών, που διαμένουν στην Ελληνική Επικράτεια, υπάγονται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση, όπως και οι ημεδαποί.

2. Οι ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών, που φοιτούν δε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, έχουν, χωρίς περιορισμούς, πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας.
3. Για την εγγραφή ανηλίκων υπηκόων τρίτων χωρών στα δημόσια σχολεία απαιτούνται τα αντίστοιχα με τα προβλεπόμενα για τους ημεδαπούς δικαιολογητικά. Κατ' εξαίρεση, με ελλιπή δικαιολογητικά μπορεί να εγγράφονται στα δημόσια σχολεία και τέκνα υπηκόων τρίτων χωρών, εφόσον:
- A. Προστατεύονται από το ελληνικό κράτος με την ιδιότητα του πρόσφυγα και όσων τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών.
 - B. Προέρχονται από περιοχές, στις όποιες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση.
 - Γ. Έχουν υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση ασύλου.
 - Δ. Είναι υπήκοοι τρίτων χωρών που διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη διαμονή τους σε αυτήν.
4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να καθορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις αναγνώρισης τίτλων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποκτήθηκαν στη Χώρα προέλευσης και προϋποθέσεις κατάταξης σε βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και εγγραφής μαθητών, οι οποίοι είναι υπήκοοι τρίτων χωρών, στα δημοτικά σχολεία. Με όμοια απόφαση μπορεί να ρυθμίζονται θέματα προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού εκεί όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών που ενδιαφέρονται, στο πλαίσιο των ενισχυτικών δράσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και να καθορίζονται η εργασιακή σχέση και τα προσόντα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη μητρική γλώσσα και τα στοιχεία πολιτισμού της Χώρας προέλευσής τους.
5. Υπήκοοι τρίτων χωρών, που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Ελλάδα, έχουν πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, υπό τους αυτούς όρους και προϋποθέσεις, όπως και οι ημεδαποί.

Γ. ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Γ1. ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Γ1/708/7-9-1999 Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999

Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Τάξεις Υποδοχής -Φροντιστηριακά Τμήματα

Έχοντας υπόψη:

1. Το άρθρο 2 παρ. 3 του Ν. 1894/90, ΦΕΚ 110 τ. Α΄
2. Το άρθρο 35 παρ. 3 του Ν. 2413/96, ΦΕΚ 124 τ. Α΄
3. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις της παρούσας απόφασης δεν θα προκύψουν για το κρατικό προϋπολογισμό επιπλέον δαπάνες από αυτές που ήδη είχαν υπολογιστεί με την αναφερόμενη στο θέμα αυτό αριθμ. Φ2/378/Γ1/1124/8-12-94 (ΦΕΚ 930 τ. Β΄) απόφαση του Υπουργού Παιδείας αποφασίζουμε

Προκειμένου η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική -ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στο Σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Το θεσμικό σχήμα έχει τη μορφή:

Τάξη Υποδοχής Ι

Τάξη Υποδοχής ΙΙ

Φροντιστηριακό Τμήμα

Διευρυμένο Ωράριο

1. Φοίτηση σε Τάξη Υποδοχής (Τ.Υ.)

Το πρόγραμμα των τάξεων Υποδοχής ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο Ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:

Στις Τάξεις Υποδοχής Ι, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος.

Στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ, όπου εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία, η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ. Ι.

2. Λειτουργία Τ.Υ.

α) Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Τ.Υ. Ι ή ΙΙ είναι 9 και ο μεγαλύτερος 17. Σε περίπτωση που σε γειτονικά σχολεία υπάρχουν μαθητές που έχουν την ανάγκη να φοιτήσουν σε Τ.Υ., μπορούν να μετεγγραφούν με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των διευθυντών των σχολείων, με απόφαση του προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, σε ένα σχολείο στο οποίο τηρούνται οι προϋποθέσεις, ώστε να είναι δυνατή η ίδρυση Τ.Υ. Ι:

Ειδικότερα:

Φοίτηση σε Τάξη Υποδοχής (Τ.Υ.)

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:

Στις Τάξεις Υποδοχής Ι, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και μαθησιακής προετοιμασίας. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με παράλληλη παρακολούθηση μερικών μαθημάτων στην κανονική τάξη όπως: Φυσική Αγωγή, Εικαστική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα, Σχολική Ζωή ή και άλλο μάθημα σύμφωνα με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο. Η φοίτηση σε Τ.Υ. Ι διαρκεί μέχρι ένα διδακτικό έτος. Είναι δυνατή ταχύτερη επανένταξη μαθητή στην κανονική τάξη έπειτα από απόφαση των εκπαιδευτικών της Τ.Υ. Ι και της κανονικής τάξης, αν στο τέλος τριμήνου έχει δεχθεί ότι μπορεί απρόσκοπτα να παρακολουθήσει όλα τα μαθήματα.

Στις τάξεις υποδοχής ΙΙ, όπου εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία. Η φοίτηση διαρκεί δύο διδακτικά έτη (σε εξαιρετικές περιπτώσεις τρία έτη) και επιδιώκεται να είναι συνεχής για να είναι αποτελεσματική η υποστηρικτική προσπάθεια.

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

Εφαρμόζεται εβδομαδιαίο ωρολόγιο 18-22 διδακτικών ωρών που πραγματοποιούνται με απόσπαση των μαθητών από την κανονική τάξη, εκτός από τα μαθήματα Καλλιτεχνικά, Τεχνολογία, Φυσική Αγωγή, Μαθηματικά (προαιρετικά το τελευταίο, με απόφαση των διδασκόντων) όπου εντάσσονται κανονικά. Ειδικότερα το πρόγραμμα διαμορφώνεται ως εξής:

Μαθήματα εντατικής παρακολούθησης (18-22 ώρες)

14 ώρες ελληνικά

4 ώρες μαθηματικά

4 ώρες στοιχεία από τα υπόλοιπα μαθήματα

Μαθήματα κοινής παρακολούθησης (7-13 ώρες)

Τάξεις Α' Β' Γ'

Μαθηματικά 4 4 4

Ξένη Γλώσσα 6 5 5

Πληροφορική-Τεχνολογία 2 2 1

Φυσική Αγωγή 3 3 2

Αισθητική Αγωγή 1 2 2

Οικιακή Οικονομία 1 2 -

ΣΕΠ - - 1

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση λόγω της ιδιομορφίας του σχολικού προγράμματος ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου αποφασίζει με ποια τάξη/-εις και με ποιο τμήμα/-τα μπορεί να συνδεθεί η Τάξη Υποδοχής, ώστε οι μαθητές τους να συνδιδάσκονται τα μαθήματα Φυσικής Αγωγής, Καλλιτεχνικών, Τεχνολογίας και Μαθηματικών ή τουλάχιστον ένα από αυτά. Οι Τ.Υ. πρέπει να λειτουργούν κατά τάξη. Σε αντίθετη περίπτωση θα αιτιολογείται εγγράφως από το Διευθυντή του σχολείου η παρέκκλιση από τον κανόνα λειτουργίας των Τ.Υ.

Πρόγραμμα σπουδών Τ.Υ. ΙΙ

Στο πρόγραμμα αυτό οι μαθητές/ -τριες παρακολουθούν στις "κανονικές" τάξεις του σχολείου, ενώ παράλληλα έχουν γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη. Η υποστήριξη προβλέπει:

α. Εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας με εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών για την ανάπτυξη των αναγκαίων γλωσσικών δεξιοτήτων τους ενώ συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της "κανονικής" τάξης με τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (συνεργατική διδασκαλία).

β. Εξωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Συνέχιση της εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς.

γ. Το μάθημα της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης είναι προαιρετικό και εφόσον υπάρξει ικανός αριθμός μαθητών (7-15) διδάσκεται για 4 ώρες την εβδομάδα εκτός του ωρολόγιου προγράμματος στην περίπτωση που η τάξη έχει πλήρες ωρολόγιο πρόγραμμα. Για την παρακολούθηση του μαθήματος αυτού χορηγείται στο τέλος του διδακτικού έτους σχετική βεβαίωση.

Προετοιμασίες για ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων

1. Τάξη Υποδοχής Ι

Με διαπιστωτικό test ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση διαπιστώνεται ότι ο μαθητής έχει ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας με αποτέλεσμα η κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου να είναι ανεπαρκείς σε όλες τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές περιστάσεις.

Επιζητείται δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το παιδί του Τάξη Υποδοχής Ι. Σε αντίθετη περίπτωση παραπέμπεται το θέμα στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης και Ανατίθεται η διδασκαλία σε διδακτικό προσωπικό, κατά προτίμηση εξειδικευμένο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Εξασφαλίζεται έγκαιρα κατάλληλο διδακτικό υλικό

2. Τάξη Υποδοχής ΙΙ

Οι Τ.Υ. αφορούν μαθητές αλλόγλωσσους οποιασδήποτε τάξης της Α/θμιας ή Β/θμιας Εκπ/σης.

Με διαπιστωτικό test ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ότι είναι μέτριο, δηλαδή παρουσιάζει μια ασταθή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα να λειτουργεί ανεπαρκώς στο σύνολο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος.

Επιζητείται δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει την Τάξη Υποδοχής ΙΙ. Σε περίπτωση διαφωνίας του, το θέμα παραπέμπεται στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης.

Στις διδακτικές διαδικασίες Τ.Υ. μπορεί να συμμετάσχει και δίγλωσσος εκπαιδευτικός.

Η απόφαση για την ένταξη μαθητή σε Τάξεις Υποδοχής Ι ή ΙΙ λαμβάνεται από το σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο, αφού συνεκτιμήσουν τα διαγνωστικά tests και λάβουν υπόψη τη σχετική εισήγηση των ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγου ή/και κοινωνικού λειτουργού) που παρακολουθούν τη διαδικασία σχολικής προσαρμογής του συγκεκριμένου μαθητή, εφόσον ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης λειτουργεί στην εκπαιδευτική περιφέρεια.

3. Φοίτηση σε Φροντιστηριακό Τμήμα (Φ.Τ.)

Το πρόγραμμα των Φ.Τ. παρακολουθείται από μαθητές παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς που είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. Ι ή/και ΙΙ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην "κανονική" τάξη. Η λειτουργία των Φ.Τ. πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου.

4. Λειτουργία Φ.Τ.

Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Φροντιστηριακό Τμήμα είναι ο 3 και ο μεγαλύτερος 8. Μαθητές ευρύτερων περιοχών μπορούν να εγγράφονται στο ίδιο σχολείο, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, μετά από έγκριση του προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται ικανός αριθμός μαθητών για την ίδρυση Φροντιστηριακού Τμήματος.

Επίσης μπορούν να ιδρύονται Φ.Τ. σε σχολικές μονάδες και να φοιτούν σε αυτά μαθητές των πλησιέστερων σχολείων, αφού εξασφαλιστεί έγκριση των γονέων τους.

Στο Φ.Τ. παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες την εβδομάδα από τι οποίες οι 2 διατίθενται για μελέτη.

5. Πρόγραμμα σπουδών Φροντιστηριακού Τμήματος

Διδάσκονται τα μαθήματα στα οποία ο σύλλογος διδασκόντων κρίνει ότι οι αλλόφωνοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικές ή μαθησιακές. Επίσης γίνεται μελέτη και προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης μέρας 2 ώρες την εβδομάδα (σύνολο 10).

Η κατανομή των ωρών διδασκαλίας κατά μάθημα, οι ώρες λειτουργίας του Φ.Τ., καθώς και η χρήση διδακτικού υλικού, καθορίζονται από το σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων.

6. Έναρξη λειτουργίας των Τ.Υ. και Φ.Τ.

Οι αρμόδιες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον πληρούνται οι προϋποθέσεις λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής Ι ή και Ι και Φροντιστηριακών Τμημάτων να γίνεται το αργότερο την 1η Οκτωβρίου. Για το λόγο αυτό, στο τέλος του διδακτικού έτους υποβάλλονται από τις σχολικές μονάδες α) τεκμηριωμένες προτάσεις για ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ., β) στοιχεία που αφορούν μαθητές που πρέπει να παρακολουθήσουν τις Τ.Υ. Ι ή ΙΙ αλλά η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου δεν επιτρέπει την εφαρμογή του προγράμματος Τ.Υ. -έκθεση λόγων αδυναμίας υλοποίησης του προγράμματος Τ.Υ. Μετά το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου υποβάλλονται στις αρμόδιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης σχετικά συμπληρωματικά στοιχεία.

7. Διδακτικό προσωπικό

Α. Στις τάξεις Υποδοχής διδάσκουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, που βρίσκονται στη διάθεση του οικείου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου ή που αποσπώνται για το σκοπό αυτό, όπως και αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διδάσκουν με πλήρες ωράριο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με πλήρες ωράριο ή για τη συμπλήρωση του κανονικού τους ωραρίου. Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με απόφαση του οικείου προϊστάμενου Δ/νσης Εκπ/σης και διδάσκουν με ωράριο που καθορίζεται από τη σύμβαση πρόσληψής τους. Στις Τάξεις Υποδοχής διδάσκουν κατά πρώτο λόγο διαθέσιμοι εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου, εφόσον το επιθυμούν και έχουν τα απαραίτητα για το έργο αυτό προσόντα.

Β. Η εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η άριστη γνώση της ελληνικής για την περίπτωση των αλλοδαπών εκπαιδευτικών, η πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας και κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών, η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής ή Φροντιστηριακά Τμήματα λογίζονται ως προσόντα επιλογής για την ανάθεση της διδασκαλίας.

Γ. Στα Φροντιστηριακά Τμήματα διδάσκουν μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της ίδιας ή, αν αυτό δεν είναι δυνατό, άλλης σχολικής μονάδας, για συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου ή με ωριαία αντιμισθία. Σε περίπτωση που δεν είναι δυνατή η διδασκαλία από εκπαιδευτικούς των παραπάνω κατηγοριών, προσλαμβάνονται αδιόριστοι εκπαιδευτικοί ως ωρομίσθιοι και αν αυτό δεν είναι δυνατό ιδιώτες εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, ως ωρομίσθιοι.

Δ. Για κάλυψη ειδικών αναγκών και συγκεκριμένα για τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης μπορούν να προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι κατά σειρά προτεραιότητας: 1. Αδιόριστοι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τα προσόντα διορισμού στην ελληνική εκπαίδευση και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας (διαθέτουν σχετικό τίτλο) και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών (λόγω διαμονής τους σ' αυτή). 2. Ελλείψει αυτών εκπαιδευτικοί, Έλληνες ή αλλοδαποί, που γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών.

Ε. Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών της παραγράφου Δ, εδαφ. 1,2 πραγματοποιείται με απόφαση του Νομάρχη ύστερα από πρόταση του αρμόδιου περιφερειακού συμβουλίου και έγκριση του Υπουργείου Παιδείας.

ΣΤ. Για κάλυψη των ειδικών αναγκών που αναφέρονται στις παραγράφους Γ και Δ μπορεί με οικονομική στήριξη άλλων δημοσίων φορέων και οργανισμών που εμπλέκονται στη διαδικασία της διαπολιτισμικής να προσληφθούν με έγκριση του αρμόδιου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, εφόσον διαθέτουν τα προσόντα που καθορίστηκαν στις αντίστοιχες παραγράφους (Γ και Δ).

Ζ. Με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και των αρμόδιων υπηρεσιών οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οφείλουν να παρακολουθούν όσοι εργάζονται με οποιαδήποτε σχέση εργασίας σε Τ.Υ. ή σε Φ.Τ.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων οργανώνονται συναντήσεις για τον απολογισμό και την αξιολόγηση της λειτουργίας των Τ.Υ. και των Φ.Τ. και τη διατύπωση προτάσεων.

8. Εποπτεία - Παιδαγωγική Καθοδήγηση

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο οικείος προϊστάμενος έχουν τη φροντίδα και την ευθύνη για τη διευκόλυνση των μαθητών αυτών στην ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για την τήρηση του ωραρίου λειτουργίας των Τ.Υ. και των Φ.Τ. Σε περίπτωση που οι σχολικές συνθήκες ή ο αριθμός των μαθητών αυτών δεν επιτρέπουν την ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. ή Φ.Τ. πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια ώστε οι μαθητές αυτοί να υποστηριχθούν γνωστικά και μαθησιακά.

Την ευθύνη για την κατάρτιση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την έκδοση σχολικών βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε Τ.Υ. και Φ.Τ. καθώς και την παραγωγή κατάλληλου εποπτικού υλικού έχουν το ΠΙΟΔΕ και το Π.Ι. Ο Σχολικός Σύμβουλος έχει την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών καθώς και της σύνταξης και εφαρμογής προγραμμάτων διδασκαλίας και χρήσης του εποπτικού υλικού σε συνεργασία πάντοτε με το διδακτικό προσωπικό. Στο τέλος του διδακτικού χρόνου οι διευθυντές των σχολείων υποβάλλουν εκθέσεις στο Σχολικό Σύμβουλο και στον Προϊστάμενο της αρμόδιας Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης τις οποίες συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποδελτιώνουν, κωδικοποιούν τα προβλήματα και τις προτάσεις και υποβάλλουν συνοπτική έκθεση στην αρμόδια υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, το ΠΙΟΔΕ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

9. Διοικητικές ρυθμίσεις

Με εγκύκλιο θα ρυθμιστούν θέματα που αφορούν:

την αξιολόγηση των μαθητών

τη φοίτηση μαθητών σε Τ.Υ. ή Φ.Τ.

τα διαγνωστικά εργαλεία για την πορεία ελληνομάθειας του μαθητή και το γνωστικό επίπεδό του.

τα διαγνωστικά εργαλεία για το πέρασμα από ένα τύπο Τ.Υ. στον άλλο.

την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.

τις ενέργειες των εκπαιδευτικών οργάνων για την καλή οργάνωση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων και την έγκαιρη λειτουργία τους.

Από τη δημοσίευση της παρούσας, παύει να ισχύει οποιαδήποτε άλλη διάταξη, η οποία ρυθμίζει θέματα ίδρυσης και λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

Η παρούσα να δημοσιευθεί στην εφημερίδα της Κυβέρνησης.

Γ2. ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Φ.10/221/Γ1/1236 ΦΕΚ 274 Τ. Β΄/17.9.96
Μετατροπή δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του Ν2413/96, «Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 124 Α΄, άρθρα 34 και 35.
2. Την ανάγκη της ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπ/σης σε μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.
3. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις αυτής της απόφασης δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του Κρατικού Προϋπολογισμού, διότι τα σχολεία αυτά ήδη λειτουργούν,

Αποφασίζουμε:

Μετατρέπουμε σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα παρακάτω σχολεία:

- Α. Δημοτικό Σχολείο Αποδήμων Ελληνοπαίδων Αλσούπολης
 - Β. 1^ο Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων (Βαρυμπόμπη)
 - Γ. 1^ο Λύκειο Αποδήμων Ελληνοπαίδων (Βαρυμπόμπη)
 - Δ. Δημοτικό Σχολείο Αποδήμων Ελληνοπαίδων Αμφιθέας
 - Ε. 2^ο Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων (Ελληνικό)
 - Στ. 2^ο Λύκειο Αποδήμων Ελληνοπαίδων (Ελληνικό)
 - Ζ. Δημοτικό Σχολείο Αποδήμων Ελληνοπαίδων Θεσσαλονίκης
 - Η. Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων Θεσσαλονίκης
 - Θ. Λύκειο Αποδήμων Ελληνοπαίδων Θεσσαλονίκης
 - Ι. 87^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
 - Ια. Δημοτικό Σχολείο Σαππών Ροδόπης
 - Ιβ. Γυμνάσιο Σαππών Ροδόπης
 - Ιγ. Λύκειο Σαππών Ροδόπης
- Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως

Αθήνα, 11 Σεπτεμβρίου 1996

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ

Γ3. ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Φ10/35Γ1/1058/29-10-1998 ΦΕΚ 1143 τ.Β΄

Μετατροπή και μετονομασία δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του Ν. 2413/96, "Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 124 Α΄, άρθρα 34 και 35.
2. Την ανάγκη της ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.
3. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις αυτής της απόφασης δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του Κρατικού Προϋπολογισμού,

αποφασίζουμε:

Μετατρέπουμε σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα παρακάτω σχολεία:

1. 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Νέων Επιβατών, Α? Δ/ση Π. Ε. Θεσσαλονίκης.
2. 16ο Δημοτικό Σχολείο Χανίων, 1ο Γραφείο Π.Ε. Χανίων.
3. 9ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, Δ/ση Π.Ε. Ιωαννίνων.
4. 8ο Δημοτικό Σχολείο Εύοσμου (Κύριλλος και Μεθόδιος), Β? Δ/ση Π.Ε. Θεσσαλονίκης.
5. 6ο Δημοτικό Ελευθερίου - Κορδελιού, Β΄ Δ/ση Π.Ε. Θεσσαλονίκης.
6. 2ο Γυμνάσιο Ιωαννίνων Δ/ση Δ.Ε. Ιωαννίνων.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως

Γ4. ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Δ4/519 ΦΕΚ. 1611 τ.Β΄ /16.8.1999

Ίδρυση ημερησίων και εσπερινών γυμνασίων, Ενιαίων, Μουσικών, Πειραματικών και εσπερινών Λυκείων και Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ ΟΙΚΟΝΟΜΩΝ ΚΑΙ ΕΘΝ.ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις:

α) του άρθρου 1 του Ν.2525/98.

β) των παρ. 1 και 5 του άρθ. 11 του Ν.1966/91 (Α΄ 147).

γ) του άρθρου 5 παρ. 7 του άρθρου 8 παρ. 6 και του άρθρου 31 του Ν.1566/85 (Α΄167)

δ) του άρθρου 35 του Ν.2413/96 (Α΄124).

ε) άρθρου 56 του Ν.1566/85 σε συνδυασμό με τις διατάξεις του άρθρου 6 του Ν.2043/92 (Α΄79) και του άρθρου 2 του Ν.1304/82 (Α΄144) και των σχετικών αποφάσεων καθορισμού των περιοχών αρμοδιότητας των Διευθύνσεων και Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

...

Ιδρύουμε από το σχολικό έτος 1999-2000 επτά Ημερήσια Γυμνάσια, ένα Μουσικό Λύκειο, τρία Εσπερινά Λύκεια, επτά Ενιαία Λύκεια, δύο Εσπερινά Γυμνάσια, δύο Γυμνάσια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ένα Πειραματικό Λύκειο.

...

5. Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Θεσσαλονίκης

Β΄ Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

-Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου

...

13. Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ανατολικής Αττικής

2^ο Γραφείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

-10^ο Γυμνάσιο Αχαρνών

- 2^ο Γυμνάσιο Σκάλας Ωροπού

-2^ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

...

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως
Αθήνα, 5 Αυγούστου 1999

Γ5. ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Φ10/30/Γ1/707 ΦΕΚ. 1172 τ.Β΄/22.9.2000
Ορισμός και επωνυμία σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τα άρθρα 34 και 35 του Ν. 2413/96, ΦΕΚ 124 Α΄ "Η Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».
2. Την ανάγκη της ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.
3. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις αυτής της απόφασης δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του Κρατικού Προϋπολογισμού, διότι τα σχολεία αυτά ήδη λειτουργούν, αποφασίζουμε:

Μετατρέπουμε σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα παρακάτω σχολεία:

- α) 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ιάσμου, της Δ/νσης Π.Ε.Ν. Ροδόπης
- β) 3^ο Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης, του 2^{ου} Γραφείου της Β΄ Δ/νσης Π.Ε. Θεσσαλονίκης
- γ) 5^ο Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης, του 2^{ου} Γραφείου της Β΄ Δ/νσης Π.Ε. Θεσσαλονίκης

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως
Αθήνα, 11 Σεπτεμβρίου 2000

Γ6. ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Δ4/409 ΦΕΚ. 1053 τ.Β΄ /8.8.2001
Μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις:
 - α) του άρθρου 35 παράγρ. 3 του Ν.2413/96 (Α΄124).
 - β) τις διατάξεις του άρθρου 29Α του Ν.1558/85 (Α΄137)
2. Την αριθμ. 5/2001 πράξη του Νομαρχιακού Συμβουλίου Κοζάνης.
3. Την αριθ. ΣΤ5/25/26.4.2000 κοινή απόφαση «Ορισμός αρμοδιοτήτων Υφυπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» (Β΄582).
4. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις αυτής της απόφασης δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του Κρατικού Προϋπολογισμού, αποφασίζουμε:

Μετατρέπουμε από το σχολικό έτος 2001-2002 το Γυμνάσιο & τις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ Ενιαίου Λυκείου του Γυμν. Πενταλόφου Κοζάνης σε σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τάξεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αντίστοιχα.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως
Αθήνα, 1 Αυγούστου 2001

Γ7. ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Δ4/461 ΦΕΚ. 1336 τ.Β΄ /15.10.2001
Μετατροπή Γυμνασίου σε Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις:

α) Του άρθρου 35 παράγρ. 3 του Ν.2413/96 (Α΄124).

β) Τις διατάξεις του άρθρου 29Α του Ν.1558/85 (Α΄137), όπως προστέθηκε με το άρθρο 27 του Ν.2081/92 και αντικαταστάθηκε με το άρθρο 1 του Ν.2469/97 (Α 38).

2. Το 2224/ΠΟΔΕ2 έγγραφο της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης,

3. Την ΣΤ5/25/26.4.2000 κοινή απόφαση «Ορισμός αρμοδιοτήτων Υφυπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» (Β΄582).

4. Το έγγραφο 87/15.5.2001 του ΠΠΟΔΕ.

5. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις αυτής της απόφασης δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του Κρατικού Προϋπολογισμού,
αποφασίζουμε:

Μετατρέπουμε από το σχολικό έτος 2001-2002 το 2^ο Γυμνάσιο Αθηνών σε Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως
Αθήνα, 21 Σεπτεμβρίου 2001