

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Μετάφραση και Εκπαίδευση, τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών, Οι περιπτώσεις της Ελλάδας, Γερμανίας και Γαλλίας κατά τη χρονική περίοδο 2000-2019

ΜΟΥΜΟΥΡΗ ΑΜΑΛΙΑ

Συμβουλευτική επιτροπή

Σωτήρης Λίβας (Επιβλέπων), Καθηγητής

Ιωάννης Καρράς, Αναπληρωτής Καθηγητής

Μαρία Τσίγκου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2023

Οι απόψεις της συγγραφέως που διατυπώνονται στην παρούσα διδακτορική διατριβή έχουν ως αποκλειστικό σκοπό την συμβολή στην επιστήμη και στον ανθρώπινο πολιτισμό.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πριν την παράθεση της παρούσας διατριβής, αισθάνομαι την υποχρέωση να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον κύριο επιβλέποντα καθηγητή της διατριβής, Καθηγητή Σωτήρη Λίβα για την πολύτιμη καθοδήγηση του, την εμπιστοσύνη και εκτίμηση που μου έδειξε καθ ’όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες της διατριβής μου κ. Ιωάννη Καρρά και κ. Μαρία Τσίγκου για την προσεκτική ανάγνωση της διατριβής μου, που συνέβαλε ουσιαστικά στην ολοκλήρωση αυτής. Επίσης, τους ευχαριστώ για την προσφορά τους στην διαμόρφωση των γνώσεών μου κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να απευθύνω στο σύζυγό μου, ιατρό Κατερέλο Αδαμάντιο για την ηθική υποστήριξή του ως προς την επίτευξη των προσωπικών μου επιστημονικών στόχων. Ακόμα, θέλω να ευχαριστήσω τους σεβαστούς γονείς μου Παναγιώτη και Κονδύλω, καθώς και τον αδερφό μου Ιωάννη, που με υπομονή και κουράγιο στάθηκαν σημαντικοί αρωγοί στην προσπάθειά μου και με υποστήριξαν σε κάθε φάση της πορείας της ζωής μου.

Επίσης, ευχαριστώ όλους τους φίλους μου και της φίλες μου που με στήριξαν σε αυτή την προσπάθειά μου. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους μαθητές και στις μαθήτριές μου καθώς και στους γονείς-κηδεμόνες τους, διότι μου έδωσαν την έμπνευση να προσπαθώ για ένα καλύτερο Αύριο χωρίς διακρίσεις απέναντι στον συνάνθρωπο.

ΚΑΙ ΕΙΣ ΑΛΛΑ ΜΕ ΥΓΕΙΑ!

Κέρκυρα, Σεπτέμβριος 2023

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

1. Σωτήριος Λίβας, Καθηγητής, ΤΞΓΜΔ, Ι.Π.
2. Μαρία Τσίγκου, Αναπλ. Καθηγήτρια, ΤΞΓΜΔ, Ι.Π
3. Ιωάννης Καρράς, Αναπλ. Καθηγητής, ΤΞΓΜΔ, Ι.Π.
4. Κωνσταντίνος Τσιτσελίκης, Καθηγητής, Τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών & Ανατολικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
5. Σωτήριος Ρούσσος, Καθηγητής, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
6. Φωτεινή Βάκη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Ιστορίας, Ι.Π.
7. Κωνσταντίνος Αγγελάκος, Καθηγητής, Τμήμα Ιστορίας, Ι.Π.

Στον πατέρα μου με σεβασμό

και

Στον Διαμαντή με αγάπη

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ……σελ.27

- Η ανθρώπινη γλώσσα και οι λειτουργίες της……..……..……σελ.27
- Τεχνητοί χαρακτηρισμοί γλωσσών……..σελ.31
- Η μητρική γλώσσα και η αξία της……...σελ.35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1~ Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση……σελ.38

1.2. Ιστορική εξέλιξη του μεταναστευτικού φαινομένου…….……σελ.40

1.2.1. Αιτιακοί παράγοντες του φαινομένου της μετανάστευσης……σελ.40

1.2.2. Πτυχές του φαινομένου της μετανάστευσης……..σελ.42

1.3. Κοινωνική Ένταξη και Γλώσσα……...……..σελ.48

1.4. Υβριδικές ταυτότητες: Ο εθνικός λόγος και ρόλος του……σελ.57

1.5. Θεωρητικές αρχές και πρότυπα διαχείρισης της ετερότητας κατά την ένταξη παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση……..……...σελ.63

1.5.1.Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης……..σελ.64

1.5.2.Η ανάδυση του αιτήματος για ενταξιακή εκπαίδευση……σελ.66

1.5.3. Μοντέλα Εκπαίδευσης……...σελ.67

1.5.3.1 Το μοντέλο αφομοίωσης (The assimilation model)…….σελ.67

1.5.3.2 Το μοντέλο της ένταξης (The integration model)……σελ.67

1.5.3.3 Το αντιρατσιστικό μοντέλο (The Antiracist model)……σελ.68

1.5.3.4 Το Πολυπολιτισμικό μοντέλο (The multicultural model)...σελ.69

1.5.3.5 Το Διαπολιτισμικό μοντέλο (The intercultural model) ……..σελ.70

1.5.3.6 Μοντέλα σε πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες…….……σελ.73

1.5.3.7 Το προτεινόμενο Παιδαγωγικό Μοντέλο……..…...σελ.75

1.6. Μεταναστευτική πολιτική…….....σελ.78

1.6.1. Γλωσσική πολιτική…….…....σελ.80

1.6.2. Μεταναστευτική πολιτική και Γλώσσα …….…....σελ.83

1.7. Σύγχρονη εκπαίδευση και Πολυπολιτισμικό Μοντέλο……..….σελ.99

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2~ Οι περιπτώσεις των εξεταζόμενων χωρών

2.1. Πλαίσιο ευρωπαϊκών πολιτικών

2.1.1 Κανονισμός Δουβλίνο ΙΙΙ και εξελίξεις……..σελ. 107

2.1.2 Κοινό Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου-ΚΕΣΑ……..σελ. 113

2.2. Μελέτη περίπτωσης

2.2.1**.** Συγκριτική μέθοδος μελέτης περίπτωσης ……....σελ. 122

2.2.2**.** Αιτιολόγηση για την επιλογή Ελλάδας, Γαλλίας και Γερμανίας ως μελέτες περίπτωσης…….…….....σελ.123

2.3. Η περίπτωση της Γερμανίας

2.3.1. Η Γερμανία ως χώρα εκροής και εισροής μεταναστών…….σελ.125

2.3.2.Το Εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας - Τυπική Εκπαίδευση...σελ.130

2.3.3.Μεταναστευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στη Γερμανία….σελ.133

2.3.4.Εκπαιδευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στη Γερμανία……..σελ.136

2.3.5.Κριτική συζήτηση για το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας...σελ.140

2.4. Η περίπτωση της Γαλλίας

2.4.1. Η Γαλλία ως χώρα εκροής και εισροής μεταναστών…….…σελ.141

2.4.2. Ιστορική Αναδρομή- Το Εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας…..σελ.141

2.4.3. Η οργανωτική δομή του σύγχρονου γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος - Τυπική Εκπαίδευση……....σελ.144

2.4.4. Η διοικητική δομή του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος…...σελ.146

2.4.5. Μεταναστευτική - εκπαιδευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στη Γαλλία……....σελ.149

2.4.5.1. Μεταναστευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στη Γαλλία…σελ.149

2.4.5.2. Εκπαιδευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στη Γαλλία…….σελ.154

2.5. Η περίπτωση της Ελλάδας

2.5.1. Η Ελλάδα ως χώρα εκροής και εισροής μεταναστών……...σελ.157

2.5.2. Μεταναστευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στην Ελλάδα….σελ.161

2.5.3. Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα - Τυπική Εκπαίδευση……..σελ.165

2.5.4. Νομοθετικές Ρυθμίσεις και Μεταναστευτική πολιτική: εκπαίδευση και ένταξη μεταναστών στην Ελλάδα……σελ.169

2.5.4.1. Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα……....σελ.173
2.5.4.2. Παράγοντες και φορείς επιρροής της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας ως προς την Διαπολιτισμική Εκπαιδευση..σελ.176
2.5.4.3. Ο ρόλος της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως φορέας διαχείρισης της πολυμορφίας του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος.....σελ.181
2.5.4.4. Στόχοι του εκπαιδευτικού σε συνθήκες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης……...σελ.183
2.5.5. Κριτική συζήτηση για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας…σελ.185
2.6. Συμπεράσματα συγκριτικής θεώρησης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων της Ελλάδας, Γαλλίας και Γερμανίας ως προς τη σχολική εκπαίδευση…….σελ.186

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3~ Μεθοδολογία Έρευνας

3.1. Προβληματική Έρευνας ……..……...…..….……...σελ.192
3.2. Μεθοδολογία……..…….…..……..…σελ.193
3.3. Διεξαγωγή έρευνας-Διαδικασία……...……...…..……....σελ.196
3.4.Εργαλείο Συλλογής Ερευνητικών Δεδομένων…….…….…….....σελ.196
3.5. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων ……..……..σελ.202
3.6. Δειγματοληψία……..……..…..……..σελ.202

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4~ Στατιστική επεξεργασία- Αποτελέσματα

4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά …….……σελ.204
4.2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών……...σελ.215
4.3. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία……σελ.226
4.4. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών ως προς τα δικαιώματα γλώσσας…….……...…σελ.246

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5~ Συμπεράσματα-Συζήτηση-Προτάσεις

5.1. Συμπεράσματα-Συζήτηση…….……...…….…….σελ.253

5.2. Συζήτηση…….…….…….……..σελ.265

5.3. Προτάσεις -Ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών πρακτικών…….....σελ.268

5.3.1. Πρακτικές εφαρμογής του μοντέλου ανάδειξης των μεταναστευτικών γλωσσών στη σχολική μονάδα……σελ.268

5.3.2. Ο ρόλος του μεταφραστή στη σχολική μονάδα ως ενδοσχολικού πολιτισμικού διαμεσολαβητή…….....σελ.272

5.4.Περιορισμοί Έρευνας……...……..……...……...…..σελ.276

5.5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα……...……...σελ.277

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ……..…….σελ.279

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ…….…...……...σελ.343

ΓΛΩΣΣΑΡΙ - ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΕΙΣ

βλ.	βλέπε
χ.χ.	χωρίς χρονολογία
ΓτΜ	γλώσσες των μεταναστών
ΕΧΠΜΓ	Ευρωπαϊκή Χάρτα για τις Περιφερειακές ή Μειονοτικές Γλώσσες
LPU	Language Policy Unit- Μονάδα Γλωσσικής Πολιτικής
ΣΠΠΕΜ	Σύμβαση - Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων
ΕΔΑΔ	Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου
ΚΕΣΑ	Κοινό Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Development of foreign population

Εικόνα 2: Inflows of (Spat-) Assailer 1950-2005, by country of origin

Εικόνα 3: Foreign population as of 31st December 2006, 10 most common citizenships

Εικόνα 4: Οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στη Γαλλία - Τυπική Εκπαίδευση

Εικόνα 5: Διοικητική διάρθρωση του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος

Εικόνα 6: Συγκεντρωτικά στοιχεία του για όλους τους αιτούντες/δικαιούχους διεθνούς προστασίας εγγεγραμμένους μαθητές του σχολικού έτους 2018-2019

Εικόνα 7: Διαδικασία της αναμετάφρασης από την αγγλική γλώσσα προς την ελληνική και αντίστροφα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Χώρες προέλευσης εγκατασταθέντων στην Ελλάδα με ξένη υπηκοότητα κατά το τελευταίο έτος πριν την Απογραφή

Γράφημα 2: Χώρες προέλευσης εγκατασταθέντων στην Ελλάδα με ξένη υπηκοότητα κατά το τελευταία πενταετία πριν την Απογραφή

Γράφημα 3: Αυξητικές τάσεις στην κινητικότητα των πληθυσμών στην περίπτωση της Ελλάδας

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1: Φύλο εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 2: Ηλικία εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 3: Υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 4: Χρόνια Προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση

Διάγραμμα 5: Επίπεδο Σπουδών

Διάγραμμα 6: Επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας των εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 7: Επίπεδο γνώσης της γαλλικής γλώσσας των εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 8: Επίπεδο γνώσης της ιταλικής γλώσσας των εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 9: Επίπεδο γνώσης της γερμανικής γλώσσας των εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 10: Επίπεδο γνώσης άλλης γλώσσας των εκπαιδευτικών

Διάγραμμα 11: Διδακτική εμπειρία με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές

Διάγραμμα 12: Ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

Διάγραμμα 13: Εργασία σε Πειραματικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Διάγραμμα 14: Επίπεδο ενημέρωσης σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευσης

Διάγραμμα 15: Συχνότητα ταξιδιών στο εξωτερικό

Διάγραμμα 16: Διαμονή στο εξωτερικό

Διάγραμμα 17: Λόγοι διαμονής στο εξωτερικό

Διάγραμμα 18: Γνώμες εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη συστήματος αξιοποίησης των γλωσσών των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών

Διάγραμμα 19: Γνώμες εκπαιδευτικών σχετικά με πολιτικές ανάδειξης της/των γλωσσών των μεταναστών/ προσφύγων στο σχολείο στην Ελλάδα

Διάγραμμα 20: Γνώμες εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση του συνόλου ή έστω μέρους του πολιτισμικού φορτίου των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης μέσω της γλώσσας τους.

Διάγραμμα 21: Γνώμες εκπαιδευτικών σχετικά με την αξία διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης

Διάγραμμα 22: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στον πολιτισμό.

Διάγραμμα 23: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη γλωσσικής υποχώρησης και υπεραπλουστευμένης διαχείρισης των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών

Διάγραμμα 24: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το αν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που υπάρχουν σε κάθε κοινωνία, σε συνδυασμό με την κυριαρχία του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου κάθε χώρας υποδοχής επιβάλλουν ένα τύπο γλωσσικού φραγμού

Διάγραμμα 25: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η ενσωμάτωση μεταναστών οδηγεί σε μία εκπαίδευση που διαμορφώνει υβριδικές ταυτότητες

Διάγραμμα 26: Επίπεδο συμφωνίας σχετικά με την ισότιμη γλωσσική χρήση στα αλλόγλωσσα γλωσσικά περιβάλλοντα των δομών εκπαίδευσης.

Διάγραμμα 27: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο Οι επιστήμες μετάφρασης δύνανται να συμβάλλουν στις δομές εκπαίδευσης (ΔΥΕΠ) στην αναβίωση και διατήρηση των γλωσσών των προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών

Διάγραμμα 28: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο Η μετάφραση και οι διεπιστημονικοί τομείς της δραστηριότητάς της δύνανται να αναδείξουν τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών

Διάγραμμα 29: Επίπεδο συμφωνίας σχετικά με το κατά πόσο η γλωσσική κυβερνητική πολιτική να είναι περισσότερο ανεκτική ως προς την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών στην Ελλάδα.

Διάγραμμα 30: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των αλλόγλωσσων πληθυσμών στον εμπλουτισμό της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ελλάδας.

Διάγραμμα 31: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι αλλόγλωσσοι πληθυσμοί αποτελούν απειλή για τον πολιτισμό και τη γλώσσα της Ελλάδας

Διάγραμμα 32: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ενημέρωση γύρω από το για το θέμα της πολιτισμικής αξίας της διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής

Διάγραμμα 33: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής διανομή υλικού υποδοχής στην επίσημη εθνική γλώσσα

Διάγραμμα 34: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής διανομή υλικού υποδοχής στην γλώσσα της χώρας προέλευσης των μαθητών.

Διάγραμμα 35: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πραγματοποίηση διαδικασίας «Καλωσορίσματος» στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 36: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάθεση δασκάλου/μέντορα στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 37: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή υπηρεσίας διερμηνείας και μετάφρασης στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 38: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή υπηρεσίας δίγλωσσου βοηθού τάξης στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 39: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή υπηρεσίας οικογενειακού συμβούλου στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 40: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 41: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή άλλου τύπου παροχών στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής που θα συμβάλλουν στην καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της ένταξής τους στο σχολείο

Διάγραμμα 42: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία αναγνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς συμβάλλοντας την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 43: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι τα προγράμματα σπουδών προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλοντας την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 44: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι η απασχόληση διευθυντών σχολείων, δασκάλων ή βοηθητικού προσωπικού με μεταναστευτικό υπόβαθρο συμβάλλει στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 45: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για διευθυντές σχολείων ώστε να τους προετοιμάσει να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών θα συμβάλλουν στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 46: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς/εκπαιδευτικούς με σκοπό να τους προετοιμάσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του μεταναστευτικού πληθυσμού θα

συμβάλλουν στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 47: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι η απασχόληση προσωπικού με έργο την προώθηση της συνεργασίας σχολείου-σπιτιού θα συμβάλλει στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 48: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι η συμβουλευτική και καθοδήγηση για την προώθηση της μετάβασης στα ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης θα συμβάλλει στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 49: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι σχολεία που εφαρμόζουν το Διαπολιτισμικό Παιδαγωγικό Πρόγραμμα και αναπτύσσουν το δικό τους διαπολιτισμικό πρόγραμμα, στις περισσότερες περιπτώσεις αναθέτοντας το έργο τους σε έμπειρους σχετικά δασκάλους θα συμβάλλουν στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 50: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι άλλου τύπου πολιτικές πρακτικές θα συμβάλλουν στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Διάγραμμα 51: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι οι μετανάστες μαθητές που δέχονται εξατομικευμένη υποστήριξη και υλικό εντός τάξης προσαρμόζονται στη διδασκαλία και τη μάθηση

Διάγραμμα 52: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι οι μετανάστες μαθητές που δέχονται εξατομικευμένη υποστήριξη και υλικό εκτός από την τακτική διδασκαλία (εκτός της κύριας τάξης) προσαρμόζονται στη διδασκαλία και τη μάθηση

Διάγραμμα 53: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι η ομαδοποίηση των μεταναστών μαθητών για πρόσθετη υποστήριξη (εκτός κύριας τάξης) θα συμβάλλει στην προσαρμογή τους τόσο στη διδασκαλία όσο και τη μάθηση

Διάγραμμα 54: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι ο πρόσθετος διαγνωστικός έλεγχος μαθητών μπορεί να συμβάλλει στην προσαρμογή των μεταναστών μαθητών τόσο στη διδασκαλία όσο και τη μάθηση

Διάγραμμα 55: Απόψεις εκπαιδευτικών ότι άλλες πολιτικές μπορουν να συμβάλλουν την προσαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης στις ανάγκες του μεταναστευτικού πληθυσμού

Διάγραμμα 56: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτική ότι η εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής χωρίς συστηματική υποστήριξη γλώσσας ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών

Διάγραμμα 57: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτική ότι η εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με συστηματική υποστήριξη στη γλώσσα του κράτους υποδοχής ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών

Διάγραμμα 58: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτική ότι η εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με προπαρασκευαστική φάση στη μητρική γλώσσα του αλλόγλωσσου μαθητή ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών

Διάγραμμα 59: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτική ότι η εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με προπαρασκευαστική φάση στη γλώσσα του κράτους υποδοχής ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών

Διάγραμμα 60: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτική ότι η μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση με σταδιακή στροφή στη γλώσσα του κράτους υποδοχής(μόνο) ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών

Διάγραμμα 61: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτική ότι η διατήρηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης για την ανάπτυξη επάρκειας τόσο στη μητρική γλώσσα του αλλόγλωσσου μαθητή όσο και στη γλώσσα διδασκαλίας της χώρας υποδοχής ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών

Διάγραμμα 62: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/-τριών.

Διάγραμμα 63: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά την ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων που ανατρέπουν τα στερεότυπα γλώσσας για τις διαφοροποιημένες ομάδες.

Διάγραμμα 64: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με αν μπορούν να αναλύσουν κριτικά το διδακτικό υλικό, εξετάζοντας την πιθανότητα να εμπεριέχει προκαταλήψεις και στερεότυπα υπό την κυριαρχία του εθνικού λόγου

Διάγραμμα 65: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το αν μπορούν να μιλήσουν για τα γλωσσικά δικαιώματα των αλλόγλωσσων με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτύσσεται ο αμοιβαίος σεβασμός

Διάγραμμα 66: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα σχεδιασμού διδακτικών δραστηριοτήτων που μειώνουν την προκατάληψη απέναντι στις διαφοροποιημένες ομάδες ως προς τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων.

Διάγραμμα 67: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα να ωθήσουν τους μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες να δουλέψουν συνεργατικά

Διάγραμμα 68: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με αναγνώριση σχολικών πρακτικών που μπορεί να βλάπτουν τους μαθητές/-τριες από διαφοροποιημένες γλωσσικά ομάδες.

Διάγραμμα 69: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με αναγνώριση της συνεισφοράς των αλλόγλωσσων στον πολιτισμικό πλουραλισμό της κοινωνίας μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το γεγονός που λειτούργησε ως κίνητρο για την επιλογή της συγκεκριμένης διατριβής, ήταν η διαπίστωση της ερευνήτριας ότι υπάρχει απώλεια πολιτισμικού και δη γλωσσικού κεφαλαίου με τα εφαρμοζόμενα έως τώρα εκπαιδευτικά μοντέλα και μεταναστευτικές πολιτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο γενικά και κυρίως στις εξεταζόμενες χώρες της Ελλάδας, της Γαλλίας και της Γερμανίας. Διαπιστώθηκε συγκεκριμένα ότι με τη μέχρι σήμερα αντιμετώπιση του αλλόγλωσσου μαθητικού δυναμικού στις χώρες υποδοχής με βάσει τις υπάρχουσες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές δεν έχει καταστεί δυνατή η εποικοδομητική για τον ανθρώπινο πολιτισμό αξιοποίηση του συνόλου ή έστω μέρους του πολιτισμικού φορτίου που φέρει η μητρική γλώσσα των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης λόγω διαφορετικού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών πολιτικών και μοντέλων της εκπαίδευσης διαχρονικά.

Η πρωτοτυπία της παρούσας διατριβής έγκειται στην επιδίωξη της γλωσσικής διατήρησης και στην έννοια της ανάδειξης των γλωσσικών δικαιωμάτων των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών στις χώρες υποδοχής ώστε να καταστεί δυνατή η αποφυγή της γλωσσικής υποχώρησης και της υπεραπλουστευμένης διαχείρισης των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών. Ο τρόπος ανάδειξης των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών σε αλλόγλωσσα περιβάλλοντα με στόχευση στη διατήρηση γλωσσικού πολιτισμικού κεφαλαίου δεν έχει ερευνηθεί πλήρως με τις έως σήμερα σχετικές έρευνες. Ωστόσο, η επιστημονική κοινότητα πολλάκις έχει αναφερθεί στο ζήτημα της αναγκαιότητας διατήρησης της γλωσσικής ετερογένειας που συσχετίζεται με θέματα γλωσσικού πλούτου και μοναδικότητας της κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης κάθε γλώσσας.

Τα γλωσσικά δικαιώματα των αλλόγλωσσων μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών έχουν καταστεί σημαντικός προβληματισμός στην σημερινή παγκοσμιοποιημένη κοινωνία καθώς τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν γλωσσικά εμπόδια στις χώρες υποδοχής τους. Η διατριβή πραγματεύεται το ρόλο της μεταφραστικής πράξης στην αναβίωση και στη διατήρηση των γλωσσών των προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών σε χώρες υποδοχής. Επιχειρείται να αποτελέσει ένα δυνητικό εργαλείο για την προώθηση των γλωσσικών δικαιωμάτων και να αναδειχθεί

ο τρόπος με τον οποίο η μετάφραση και οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις της αναδεικνύουν τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών. Η εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής ολοκληρώνεται με μία πρόταση ενός νέου παιδαγωγικού μοντέλου ένταξης των μεταναστευτικών γλωσσών στη σχολική μονάδα, εμπλουτισμένου με νέες παιδαγωγικές πρακτικές, που είναι και ο τελικός σκοπός της παρούσας έρευνας.

Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζονται η μετανάστευση, οι βασικοί αιτιακοί παράγοντες που τη δημιουργούν και οι βασικές πτυχές της. Κατόπιν, η μετανάστευση συσχετίζεται με τη γλώσσα ως παράγοντα κοινωνικής ένταξης σε χώρα υποδοχής και αναλύεται ο ρόλος της στη διαμόρφωση υβριδικών ταυτοτήτων σε περιβάλλοντα υποδοχής υπό την επιρροή του εθνικού λόγου. Έπειτα, αναλύονται οι γενικές θεωρητικές αρχές και τα πρότυπα διαχείρισης της ετερότητας κατά την ένταξη παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και εξετάζονται τα μοντέλα εκπαίδευσης οδεύοντας προς την ανάλυση γλωσσικών και μεταναστευτικών πολιτικών που έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα σε θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στα πλαίσια αυτά εισάγεται το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο “ανάδειξης”.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζονται η πολιτική που αφορά την παροχή ασύλου στο θεσμικό επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην οποία και ανήκουν οι χώρες Ελλάδα, Γαλλία και Γερμανία. Αναλύεται το ερευνητικό εργαλείο για το θεωρητικό μέρος της διατριβής που είναι η μελέτη περίπτωσης (case study). Επίσης, εξετάζονται τα τρία εξεταζόμενα κράτη ως προς το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημά τους και τις μεταναστευτικές - εκπαιδευτικές πολιτικές ένταξης των αλλόγλωσσων μεταναστών και προσφύγων σε κάθε χώρα ξεχωριστά. Ακολουθεί κριτική θεώρηση για το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της συγκριτικής θεώρησης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων των τριών εξεταζόμενων χωρών ως προς το τυπικό σχολικό πλαίσιο εκπαίδευσης προκειμένου να κατανοηθούν οι πολιτικές των χωρών μεμονωμένα αλλά και συγκρινόμενες μεταξύ τους ως μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζονται ζητήματα σχετικά με την διεξαγωγή της έρευνας και τη τυπική διαδικασία που την αφορά. Η προβληματική της έρευνας αποσκοπεί στο να απαντήσει στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται παρακάτω. Εξετάζονται βασικά ζητήματα μεθοδολογίας και δειγματοληψίας και

δίνονται πληροφορίες για το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της διατριβής.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας του ερωτηματολογίου της διατριβής που αποτέλεσε το βασικό ερευνητικό εργαλείο και στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνονται τα συμπεράσματα της διατριβής και συσχετίζονται με αυτά άλλων ερευνών. Ακολουθούν προτάσεις σχετικά με την εφαρμογή του νέου διδακτικού μοντέλου και τη συνέχιση της έρευνας.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονται σε συσχετισμούς που απορρέουν από την εξέταση των δύο πρώτων κεφαλαίων της διατριβής και είναι τα εξής:

α) Υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρόγραμμα αξιοποίησης και πολιτικές ανάδειξης της/των γλωσσών των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών;

β) Υπάρχει εποικοδομητική για τον ανθρώπινο πολιτισμό αξιοποίηση του συνόλου ή έστω μέρους του πολιτισμικού φορτίου των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης μέσω της γλώσσας τους ώστε να εμπλουτιστεί η πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας;

γ) Υπάρχει γλωσσική υποχώρηση και υπεραπλουστευμένη διαχείριση των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών που απορρέει από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν σε κάθε κοινωνία, σε συνδυασμό με την κυριαρχία του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου κάθε χώρας υποδοχής;

δ) Η ενσωμάτωση μεταναστών οδηγεί σε μία εκπαίδευση που διαμορφώνει υβριδικές ταυτότητες;

ε) Είναι σημαντική η αξία της διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης ώστε να προωθηθεί η ισότιμη γλωσσική χρήση στα γλωσσικά περιβάλλοντα των δομών εκπαίδευσης;

ζ) Η επιστήμη της μετάφρασης και οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις της δύνανται να συμβάλλουν στις δομές εκπαίδευσης (ΔΥΕΠ) στην αναβίωση και διατήρηση των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών αναδεικνύοντας έτσι τα

δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών;

Σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη μελέτη έχει ως αποκλειστικό σκοπό τη συμβολή στην εξέλιξη της επιστήμης, την προαγωγή του ανθρώπινου πνεύματος και την ανάδειξη βασικών πολιτισμικών πτυχών σύμφωνα με την γνώμη της ερευνήτριας. Η ερευνήτρια ευελπιστεί ότι η διατριβή θα αποτελέσει το έναυσμα για αντίστοιχες έρευνες σε σχετιζόμενα θεματικά πεδία.

ABSTRACT

The fact that served as motivation for the selection of this particular thesis was the researcher's finding that there is a loss of cultural and linguistic richness with the educational models and immigration policies applied so far in the educational process at the European level in general and especially in the examined countries of Greece, France and Germany. It was specifically established that all efforts of the scientific society by dealing with the foreign language student potential in the host countries based on the existing European education policies have hitherto been useless and it has not been possible to make use of the whole or even part of the cultural baggage carried by the mother tongue of the refugee students in a way that is constructive for human culture. This is due to the different orientation of educational policies and education models over time.

The originality of this thesis lies in the pursuit of language preservation and the concept of saliency of the linguistic rights of foreign-speaking refugee and immigrant populations in host countries to avoid linguistic retreat and the oversimplified management of the languages of immigrant and refugee populations. The way of highlighting the languages of immigrant and refugee populations in non-linguistic environments with the aim of preserving linguistic cultural richness has not been fully investigated yet. However, the scientific community has often referred to the issue of the necessity of maintaining linguistic heterogeneity which is related to issues of linguistic richness and the uniqueness of the social and cultural dimension of each language.

The language rights of foreign-language migrant and refugee populations have become a major concern in today's globalised society as these people face language barriers in their host countries. The thesis deals with the role of translation/interpretation in the revival and preservation of the languages of refugee and immigrant populations in host countries. It attempts to highlight how translation and its interdisciplinary fields of activity highlight the language rights of non-native refugee and immigrant populations. The doctoral thesis concludes with a proposal of a new Pedagogical model for the integration of immigrant languages in the school, enriched with new pedagogical practices, which is the final purpose of this research.

In the first chapter, migration as well as it's main causal factors and aspects are examined. Then, immigration is related to language as a factor of social integration in a host country. The role of the host country's language in the formation of hybrid identities in the host country under the influence of the national discourse is also analyzed. Then, general theoretical principles and standards for the management of distictness during the inclusion of immigrant children in education are mentioned and analyzed. The education models are also examined, aiming to analyze the language and immigration policies that have been implemented in an institutional and legislative framework in Greece and the European Union. In this context, the proposed teaching model of this thesis is introduced.

The second chapter examines the asylum policy at the institutional level of the European Union, which includes Greece, France and Germany. The research tool for the theoretical part of the thesis, which is the case study, is analyzed. Also, the above three countries are examined separately in terms of their formal educational system and their immigration - educational integration policies of refugees. Moreover, the countries Greece, France and Germany are examined in terms of their formal education system. The chapter concludes with the conclusions of the comparative review of the European education systems of the three examined countries with regard to their formal school education framework in order to understand the policies of the countries individually and compared to each other as members of the European Union.

In the third chapter, issues related to the conduct of the research and the formal procedure concerning it are examined. The research problem aims to answer the basic research questions posed below. Key issues of methodology and sampling are examined and information is given on the research tool used for the purposes of the thesis.

In the fourth chapter, the results of the statistical processing of the thesis questionnaire, which was the main research tool, are analyzed and in the fifth chapter, the conclusions of the thesis are formulated and correlated with those of other researches. Suggestions regarding the implementation of the new teaching model and the continuation of the research follow.

The main research questions refer to correlations arising from the examination of the first two chapters of the thesis. These are:

a) Is there in the Greek educational system a program of exploitation and policies to highlight the languages of the foreign-speaking refugee and immigrant populations?

b) Is there constructive utilization of the whole or even part of the cultural baggage of students of refugee and immigrant origin through their mother language in order to enrich the cultural heritage of Greece?

c) Is there linguistic retreat and oversimplified management of the languages of immigrant and refugee populations resulting from the stereotypes and prejudices that exist in each society, combined with the dominance of the national homogenizing discourse of each host country?

d) Does the integration of immigrants lead to an education that shapes hybrid identities?

e) Is the value of preserving the languages of refugees and migrants in host or transit countries important in order to promote equal language use in language environments of education fields?

g) Can translation science and its interdisciplinary fields of activity contribute to education fields in the revival and preservation of the languages of immigrant and refugee populations, thus highlighting the language rights of non-speaking immigrant and refugee populations?

It is noted that this particular study has as its main purpose the contribution to the development of science, the promotion of the human spirit and the highlighting of basic cultural aspects according to the opinion of the researcher. The researcher hopes that the thesis will be the reason for more research in related thematic fields.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ξεκινώντας την παρούσα διδακτορική διατριβή κρίνεται σκόπιμο να επιχειρηθεί μία εισαγωγική περιγραφή του γλωσσικού φαινομένου και των λειτουργιών του με την παράλληλη τεχνητή κατηγοριοποίηση των γλωσσών. Ακόμα, θα εξεταστεί το ζήτημα της μητρικής γλώσσας. Υπό το πρίσμα προσέγγισης της ερευνήτριας, η αξία διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης συνδέεται κυρίως με τη συμβολή τους στον πολιτισμό.

Η ανθρώπινη γλώσσα και οι λειτουργίες της

Σύμφωνα με την Τσίγκου (Λίβας & Τσίγκου, 2019:22) κάθε ανθρώπινη γλώσσα συνιστά τον κώδικα επικοινωνίας με πεπερασμένο αριθμό σημείων ανάμεσα στα μέλη της εκάστοτε γλωσσικής κοινότητας και φέρει τα χαρακτηριστικά της εξέλιξης λόγω του ότι εμπλουτίζεται με νέες λέξεις προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες προκύπτουσες ανάγκες της γλωσσικής κοινότητας. Σύμφωνα με τη Τσίγκου (Λίβας & Τσίγκου, 2019:23) η γλώσσα προσφέρει την αναπαράσταση της πραγματικότητας του πομπού και του δέκτη που επικοινωνούν έχοντας κοινό πλαίσιο αναφοράς και μεταφέρουν την εμπειρία τους μέσω της γλώσσας τους προβάλλοντας ο καθένας μια ετερογένεια στη θέαση του κόσμου.

Σύμφωνα με τη Τσίγκου (Λίβας & Τσίγκου, 2019:26) πέραν της παραπάνω θεώρησης της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας, η γλώσσα αποτελεί και ένα από τα στοιχεία της συλλογικής ταυτότητας μέσω του συνόλου των λειτουργιών και μεταλειτουργιών της και αναπαριστά με τον δικό της τρόπο την πραγματικότητα της εκάστοτε γλωσσικής κοινότητας. Ταυτόχρονα είναι το στοιχείο εκείνο του ανήκειν σε μία κοινωνική ομάδα και ο παράγοντας της συνειδητής ή ασυνείδητης κοινωνικής συνοχής στο άτομο.

Σύμφωνα με τη Τσίγκου (Λίβας & Τσίγκου, 2019:26) *«περιγράφοντας τη συμβολή της διαπροσωπικής μεταλειτουργίας της γλώσσας ο Halliday (2003:316) επισημαίνει ότι χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να ενταχθούμε σε μια κοινωνική ομάδα ή για να εξοστρακιστούμε από αυτήν» . Σύμφωνα με την ίδια πηγή οι (Hogan-Brun & Wolff, 2003:3), υποστηρίζουν ότι μέσω της γλώσσας μας «μπορούμε να αναγνωρίσουμε τον εαυτό μας και τους άλλους, αλλά και να είμαστε αναγνωρίσιμοι από τους άλλους».* Φέρει με άλλα λόγια, η γλώσσα έναν εργαλειακό χαρακτήρα και βρίσκεται σε άμεση

σχέση τόσο με την προσωπική ταυτότητα του καθενός αποτελώντας μέσο συνειδητοποίησης του εαυτού αλλά και με την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου συνιστώντας μέσο προσέγγισης του Άλλου.

Ομοίως, στη γλώσσα λειτουργούν δύο αμφίρροπες δυνάμεις: η μια δρα ώστε οι ομιλητές μιας ομάδας να συνδέονται με το παρελθόν τους και τους συνομιλητές τους, ενώ η άλλη δρα ώστε να διαφοροποιούνται ως ομάδα από τις υπόλοιπες (Hoffman, 1991:202). Το συγκεκριμένο φαινόμενο είναι γνωστό ως ενωτική και διαχωριστική λειτουργία της γλώσσας (Hoffman 1991:323), αλλά και ως αντιπαραβολική αυτο-αναγνώριση (Fishman, 1972). Δηλαδή, η γλώσσα λειτουργεί ως στοιχείο της ταυτότητας και της επικοινωνίας που συνδέεται με την ύπαρξή μας, ως κομμάτι μιας ιστορικής συνέχειας που μας διαχωρίζει από τους υπόλοιπους λαούς και μας συνδέει με ένα συγκεκριμένο εθνοτικό ιστορικό παρελθόν, επιτελεί όμως ταυτόχρονα και έναν ρόλο ανάδειξης της διαφορετικότητας σε μία κοινωνία πολλαπλών γλωσσικών κοινοτήτων και επικοινωνιακών κωδικών.

Η ενωτική λειτουργία της γλώσσας οδήγησε στη ταύτιση γλώσσας και έθνους καθορίζοντας τη διαδικασία οικοδόμησης των κρατών της Ευρώπης και στη δημιουργία της εθνικής συλλογικής ταυτότητας και του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου στην Ελλάδα, στη Γερμανία και στη Γαλλία (Kruse, 2016). Επιπλέον, η σύνδεση εθνικού ομογενοποιητικού λόγου και πολιτισμού στα πλαίσια του έθνους-κράτους υπογραμμίζει τη γλώσσα ως μέσο ανάδειξης του πολιτισμού λόγω της ύπαρξης και της χρήσης της σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό περικείμενο.

Τη λειτουργία της γλώσσας ως πολιτιστικού αγαθού επιχειρεί να διερευνήσει και να αναδείξει η παρούσα διατριβή αφού η μη ανάδειξη της γλώσσας των μειονοτήτων ή των μεταναστών στα μέρη υποδοχής και νέας εγκατάστασής τους έχει ως αποτέλεσμα ταυτόχρονα τη μη μεταλαμπάδευση στις επόμενες γενιές της άυλης πολιτισμικής κληρονομιάς που φέρει η γλώσσα. Ταυτόχρονα αυτή η απουσία ανάδειξης επηρεάζει τον γλωσσικό κώδικα του αλλόγλωσσου ατόμου, αφού το περιβάλλον ανάπτυξης της προσωπικότητάς του δεν προσφέρει τη δυναμική της επίτευξης της γλωσσικής καταξίωσης που θα προέρχεται από την αξιοποίηση της

μητρικής γλώσσας προέλευσης και αντιθέτως δυσχεραίνει την ολόπλευρη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του μέσω της κατοχύρωσης στην πράξη μιας ατομικής και συλλογικής ελευθερίας που θα οδηγήσει στην απρόσκοπτη γλωσσική έκφραση και ανάπτυξη.

Σε αυτό το σημείο ερωτήματα περί της ταυτότητας και την ετερότητας αναφορικά με το «*δικαίωμα σεβασμού της πολιτιστικής ταυτότητας, του πώς υπερασπίζονται τα θεσμικά όργανα αυτό το δικαίωμα, τα όρια ανοχής προς τους άλλους, τη σχέση πολυπολιτισμικότητας και κυριαρχίας, μεταξύ πολλών άλλων*» (Lalagianni, 2009:50) έρχονται συνεχώς στην επιφάνεια.

Από γλωσσολογική άποψη, δικαιώματα αναγνώρισης, προάσπισης, διατήρησης και προστασίας φέρουν αδιακρίτως όλες οι γλωσσικές μειονότητες καθότι σχετίζονται με το θέμα της εθνοτικής ταυτότητας της γλωσσικής μειονότητας-έστω και σε συμβολικό επίπεδο-, ως έκφανση ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Fishman,1989) αλλά κυρίως με την πολιτισμική αξία της κάθε γλώσσας. Σύμφωνα με την Τσίγκου (Λίβας & Τσίγκου, 2019:54) «*στον αντίποδα αυτών που ταυτίζουν τη γλώσσα με την εθνική, εθνοτική ή μειονοτική ταυτότητα, πολλοί κοινωνιολόγοι (μεταξύ άλλων, Edwards 1985,1994,2001; Eastman 1984; Coulmas 1992; Bentahila & Davies 1993) σημειώνουν την υπερβολή μιας τέτοιας άποψης, θεωρώντας ότι η γλώσσα δεν μας καθορίζει, ούτε σε ατομικό ούτε σε συλλογικό επίπεδο. Αποτελεί απλώς, μια (από τις πολλές) επιφανειακή πτυχή της ταυτότητάς μας. Τούτο αποδεικνύεται και ιστορικά. Συνεπώς, η γλώσσα δεν αποτελεί πάντοτε παράγοντα ενότητας των μελών μιας κοινότητας. Το αν αποτελέσει ή όχι ενωτικό παράγοντα θα εξαρτηθεί, μάλλον, από πολιτικούς και πολιτισμικούς λόγους*». Ο May (2004:39) εύστοχα επισημαίνει ότι η υιοθέτηση μιας έτερης γλώσσας στη διάρκεια του βίου δεν εγκυμονεί κινδύνους για την εθνική/εθνοτική ταυτότητα των ομιλητών της μειονοτικής γλώσσας καθότι επηρεάζει μόνο τη γλωσσική πτυχή της ταυτότητας και δε συνιστά απειλή για την ίδια την ταυτότητα και την ενωτική λειτουργία της μειονότητας.

Στη σύγχρονη εποχή, οι διαφορές στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών κοινωνιών οδηγούν σε φαινόμενα όπως ο ρατσισμός λόγω του φόβου απέναντι στο ξένο και πιθανότατα αλλόκοτο, υπό την κυριαρχία του εθνικού ομογενοποιητικού

λόγου και του αφομοιωτικού μοντέλου εκπαίδευσης. Οι εχθρότητες ενισχύονται από τις υπάρχουσες προκαταλήψεις και τα στερεότυπα λόγω της διαφορετικής εθνότητας ή φυλής. Στα πλαίσια αυτά διαμέσου των αρνητικών αξιολογήσεων και συμπεριφορών που ενδεχομένως υφίστανται οι αλλόγλωσσοι πληθυσμοί μεταναστών στα ξένα κράτη - όπως προκύπτει από το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στα καθημερινά πλαίσια της ζωής και του περιβάλλοντος και την κυριαρχία του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου - η γλωσσική ταυτότητα των μεταναστών οικοδομείται μέσα από τη διαδικασία της μεταξύ τους αναγνώρισης και επιβεβαίωσης του ανήκειν σε μία μειονότητα και της συνακόλουθης διαφοροποίησης από την κυρίαρχη πλειονοτική ομάδα της χώρας (Rey & Van de Avenne, 1998:128).

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να επεξηγηθούν οι έννοιες του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου και του ρατσισμού με σκοπό την τοποθέτησή της ερευνήτριας με τον αναγνώστη στο ίδιο σημείο κατανόησης του κειμένου. Ο εθνικός ομογενοποιητικός λόγος αναφέρεται σε μία προσπάθεια οριοθέτησης του έθνους-κράτους, σε μία απόπειρα παρουσίασής του ως ‘διαυγούς’ οντότητας με εσωτερική γλωσσο-πολιτισμική και ιστορική συνοχή εντός των συνόρων του, ο οποίος για να επιτύχει το στόχο του ενεργοποιεί ρατσιστικές συμπεριφορές. Ως αποτέλεσμα, η συνύπαρξη ομάδων μεταναστών και πλειοψηφικών πληθυσμών λαμβάνει χώρα εντός των εθνικών εδαφών και οδηγεί τους μειονοτικούς πληθυσμούς σε υιοθέτηση στρατηγικών αφομοίωσης, καθιστώντας τις ρατσιστικές συμπεριφορές επιτυχείς (Archakis, 2018). Οι μειονοτικοί πληθυσμοί ανταποκρίνονται μέσω της γλώσσας και του εθνικού λόγου στις επιβαλλόμενες ομογενοποιητικές προσδοκίες της πλειοψηφούσας κυρίαρχης ομάδας και οδηγούνται στην υιοθέτηση νομιμοποιημένων ταυτοτήτων συμμόρφωσης υποτασσόμενων στις αφομοιωτικές προσδοκίες της πλειοψηφίας καθοδηγημένων από μία σκληρή και επώδυνη κατηγορική παραδοχή κατωτερότητας και καταναγκαστικής υποταγής.

Ο ρατσισμός αναφέρεται σε κοινωνικές πρακτικές διακρίσεων και σχέσεις κατάχρησης της εξουσίας από κυρίαρχες ομάδες, οργανώσεις και θεσμούς που βασίζονται σε ρατσιστικές προκαταλήψεις και ιδεολογίες με αρνητική κοινωνική στόχευση. Οι «εκδηλώσεις ρατσισμού» διατηρούν την κοινωνική ανισότητα μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων και έχουν τις ρίζες τους σε αρνητικά ιδεολογικά

στερεότυπα και προκαταλήψεις για τα μειονοτικά άτομα με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό τους (Archakis, 2018).

Ως αποτέλεσμα όλων, συντελείται η διαμόρφωση υβριδικών κοινωνικών ταυτοτήτων λόγω της συνύπαρξης των μεταναστευτικών ομάδων με την κυρίαρχη πλειονοτική ομάδα, ως απόρροια της ανάγκης των ομιλητών να ενταχθούν στην κοινότητα της κυρίαρχης γλώσσας. Σε αυτή τη διαμόρφωση υβριδικών κοινωνικών ταυτοτήτων οδηγούνται λόγω της επιρροής τους από τον εκμοντερνισμό των κοινωνιών όπως τον επιβάλλουν οι κοινωνικοί, πολιτικοί, πολιτισμικοί, οικονομικοί και δημογραφικοί παράγοντες από κοινού με την προσδοκία για κοινωνική καταξίωση και την προσδοκία για καλύτερη συμμόρφωση στις πολιτισμικές και οικονομικές απαιτήσεις της εποχής.

Τεχνητοί χαρακτηρισμοί γλωσσών

Η κατηγοριοποίηση των γλωσσών ποικίλει ανάλογα με τα υιοθετούμενα κριτήρια και ως εκ τούτου απαιτούνται σαφείς διευκρινίσεις. Ενδεικτικά, η Τσίγκου (Λίβας & Τσίγκου, 2019:39) σε μια ευρέως αποδεκτή κατηγοριοποίηση (Clairis, 2015:45-47) διαχωρίζει τις γλώσσες σε:

- ευρέως διαδεδομένες, με κριτήριο τον αριθμό των φυσικών ομιλητών τους (όσες είναι αριθμητικά ισχυρές, όπως τα ισπανικά),
- διεθνείς, με κριτήριο τον αριθμό των ομιλητών τους διεθνώς (όπως τα αγγλικά),
- εθνικές, με κριτήριο το πολιτικό τους στάτους (όσες είναι επίσημες γλώσσες κρατών),
- μειονοτικές και περιφερειακές, με κριτήριο το πολιτικό τους στάτους σε συνδυασμό με τον αριθμό και την προέλευση των ομιλητών
- γλώσσες μεταναστών, με κριτήριο την ξένη προέλευση των ομιλητών (ανήκουν στις μειονοτικές),
- γλώσσες προφορικής παράδοσης, με κριτήριο τον τρόπο μετάδοσης (όσες μεταδίδονται από γενιά σε γενιά χωρίς να αφήσουν γραπτά ίχνη, όπως οι γλώσσες των ιθαγενών του Αμαζονίου),

- γλώσσες νομάδων, με κριτήριο την κινητικότητα των ομιλητών (όπως τα ρομάνι),
- τεχνητές γλώσσες , με κριτήριο τον σκοπό δημιουργίας (όπως η εσπεράντο)
- μείζονες και ελάσσονες, με κριτήριο το πολιτικό, οικονομικό και γεωστρατηγικό τους στάτους σε συνδυασμό με τον αριθμό των ομιλητών τόσο των φυσικών όσο και αυτών που την μιλούν ως ξένη γλώσσα
- ισχυρές-κυρίαρχες και μειονοτικές, με κριτήριο το κοινωνικό τους στάτους σε συνδυασμό με τον αριθμό των ομιλητών

Στο συγκεκριμένο σημείο κρίνεται χρήσιμη η παράθεση σημαντικών ορισμών με έννοιες που θα χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής. Σύμφωνα με τη Τσίγκου (Λίβας & Τσίγκου, 2019:40) ως επίσημη ορίζεται «*η γλώσσα ενός κράτους που αναγνωρίζεται νομικά (de jure) και στην πράξη (de facto) ως τέτοια σε όλη την επικράτεια ή σε μέρος αυτής και ομιλείται ευρέως σε όλους τους τομείς της δημόσιας ζωής*» ενώ ως εθνική ορίζεται «η γλώσσα που αναγνωρίζεται ως τέτοια από ένα έθνος, και εθνοτική εκείνη που αναγνωρίζεται ως τέτοια από μια εθνότητα». Στα εξεταζόμενα κράτη Ελλάδα, Γερμανία και Γαλλία όπου επικράτησε η ταύτιση γλώσσας και έθνους υπάρχει η λεγόμενη επίσημη-εθνική γλώσσα.

Σύμφωνα με τη Τσίγκου (Λίβας & Τσίγκου, 2019:40) ο ορισμός μιας γλώσσας ως μειονοτικής διαφοροποιείται ανάλογα με τον επιστημονικό κλάδο στο πλαίσιο του οποίου μελετάται και συνυφαίνεται με κοινωνικο-πολιτικές ή/και εθνο-κουλτουραλικές στοχεύσεις. Γενικότερα ως μειονοτική γλώσσα, ορίζεται η περιορισμένης ζωτικότητας γλώσσα μιας γλωσσικής μειονότητας που είναι, απλώς, αριθμητικά μικρότερη από την πλειονοτική γλώσσα στο εσωτερικό ενός έθνους-κράτους. Προτείνονται δε «*τέσσερα σημαντικά κριτήρια προσδιορισμού της γλωσσικής μειονότητας: (α) η αυτο-κατηγοριοποίηση, (β) η κοινή καταγωγή, (γ) τα γλωσσικά, πολιτισμικά και ιστορικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη γλώσσα, (δ) η κοινωνική οργάνωση, που αφορά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των γλωσσικών ομάδων και καθιστά τις εν λόγω ομάδες σε μειονοτική θέση*» (Allardt, 1992: 51).

Η συνηθισμένη διάκριση σε μείζονες και ελάσσονες γλώσσες ή ισχυρές και ασθενείς-μειονοτικές γλώσσες προσδίδει αρνητικά χαρακτηριστικά στις δεύτερες (Nic Craith, 2006:57) συνδέοντας τις επίσημες-εθνικές γλώσσες (ισχυρές) με τον μοντερνισμό και την πρόοδο, ενώ τις ασθενείς-μειονοτικές με την απειλή για την

ασφάλεια του κράτους καθώς η πιθανή η αναγνώρισή τους μπορεί να συνοδεύεται από τη διεκδίκηση εδαφών και μελλοντική απόσχισή τους από το κράτος και συνακόλουθα αυτονόμησή τους (Nic Craith, 2006:59-67; Kymlicka & Grin 2003:15). Συνεπώς, οι ασθενείς-μειονοτικές γλώσσες οδηγούνται σε περιθωριοποίηση και συνακόλουθη εξαφάνιση.

Στη συγκεκριμένη διατριβή ο όρος μειονοτικές γλώσσες είναι ταυτόσημος με τον όρο γλωσσικές μειονότητες, παρά τις σύμφωνα με τη Τσίγκου (Λίβας & Τσίγκου, 2019:50) αρνητικές συνδηλώσεις του ως πρώτου συνθετικού των λέξεων μειο- ή μειον-. Ο όρος μειονοτικές γλώσσες χρησιμοποιείται στην παρούσα διατριβή κυρίως λόγω της μικροσκελούς και οικονομικής τους μορφής που χαρίζει σε σαφήνεια και συντομία νοήματος. Αν και η εστίαση στη συγκεκριμένη διατριβή τοποθετείται στις γλωσσικές μειονότητες των τριών εξεταζόμενων κρατών επισημαίνεται ότι στα εξεταζόμενα κράτη αυτές ταυτόχρονα χαρακτηρίζονται από εθνικά, θρησκευτικά, φυλετικά, πολιτισμικά μειονοτικά χαρακτηριστικά, πραγματικότητα που δυσκολεύει το σαφή ορισμό του όρου της «μειονότητας».

Ο ορισμός της έννοιας της μειονότητας, απαιτεί αρχικά τον καθορισμό των κριτηρίων υπαγωγής μιας συγκεκριμένης ομάδας στο πλαίσιο προστασίας και συνεπάγεται τη δημιουργία ενός πλαισίου κανόνων, για την παραχώρηση δικαιωμάτων και την εφαρμογή των μέτρων προστασίας. Επιπλέον δυσκολίες αφορούν την αδυναμία εύρεσης ζωτικού χώρου για τις μειονότητες στο εσωτερικό χωρών, οδηγώντας στον αποκλεισμό της ύπαρξης μειονοτήτων από τον εθνικό λόγο, σε μια προσπάθεια αποφυγής ρηγμάτων στην εξιστόρηση ενός εξιδανικευμένου ηρωικού παρελθόντος (Λίβας & Τσίγκου, 2019). Πρόκειται για μεταφορά εθνικών αφηγημάτων αποκλεισμού των μειονοτήτων και άρνησης της ύπαρξής τους σε διεθνές επίπεδο -ακόμα και στο εσωτερικό μιας ηπείρου, στο πλαίσιο συζητήσεων για τη σύνταξη και υπογραφή διεθνών συμβατικών κειμένων (Λίβας & Τσίγκου, 2019). Εδώ, ας συνυπολογισθεί η απροθυμία διεθνολόγων, διπλωματών και πολιτικών να δεσμεύσουν τη χώρα τους σε διεθνείς υποχρεώσεις, οι οποίες, μπορεί να οδηγήσουν τη χώρα τους σε επικίνδυνες στασιαστικές ή και αποσχιστικές περιπέτειες όπως το αίτημα για παραχώρηση μεγαλύτερης αυτονομίας περιοχών με έντονη συγκέντρωση μειονοτήτων σε μια προσπάθεια ανεξαρτητοποίησης (Λίβας & Τσίγκου, 2019). Ένας επιπλέον παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι υπάρχουν εθνικές ομάδες που αποτελούν μειονότητες κάποιων χωρών αλλά είναι πλειονότητες σε γειτονικές τους και δύνανται

να επιβάλουν έναν ακριβώς εθνικό αφηγηματικό λόγο (Λίβας & Τσίγκου, 2019). Οι κανόνες προστασίας των δικαιωμάτων των μειονοτήτων αναφέρονται αφενός στην απομάκρυνση όλων των νομικών, πολιτικών, οικονομικών, διοικητικών και κοινωνικών ερεισμάτων για την αποδοχή της ισοτιμίας εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αφετέρου στην προσπάθεια εξασφάλισης της ισότητας των δικαιωμάτων και ευκαιριών σε όλους τους πολίτες στην πράξη, ή με άλλα λόγια αναφέρονται στη διαφύλαξη της αμιγούς μειονοτικής ταυτότητας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία που την συναπαρτίζουν (Λίβας & Τσίγκου, 2019). Για την Ακαδημία Αθηνών (2014:986) η μειονότητα ορίζεται ως η «*μη κυρίαρχη, αλλά επαρκής πληθυσμιακά ομάδα που διαφέρει ως προς ορισμένα χαρακτηριστικά από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (κράτος) στο οποίο εντάσσεται*». Η γλωσσική μειονότητα -προσδιοριζόμενη με αριθμητικά και γεωγραφικά κριτήρια- είναι η αριθμητικά ελάσσονα κοινότητα των ομιλητών μιας γλώσσας σε σχέση με την κοινότητα των ομιλητών της επίσημης γλώσσας του οικείου κράτους, που εγκαθίσταται σε συγκεκριμένα εδάφη του.

Η διάκριση των γλωσσικών μειονοτήτων σε αυτόχθονες και ετερόχθονες έχει ως βασικό κριτήριο την χρονική περίοδο εγκατάστασης τους στον τόπο διαμονής (Hoffman, 1991:221 & 242). Σύμφωνα με τον Hoffman (1991) η αυτόχθονη γλωσσική μειονότητα είναι η διακριτή κοινότητα των ομιλητών σε μία χώρα με κοινό χαρακτηριστικό τη γλώσσα που διαμένει εδώ και πολλούς αιώνες σε συγκεκριμένη περιοχή της χώρας, τη «μειονοτική περιοχή», και δύναται είτε να αποτελεί είτε όχι επίσημη γλώσσα κάποιου άλλου κράτους. Η ετερόχθονη γλωσσική μειονότητα είναι η εθνοτική γλωσσική μειονότητα που έχει εγκατασταθεί προσφάτως σε ένα κράτος και είτε μετακινήθηκε η ίδια προς τον σημερινό τόπο διαμονής είτε οι πρόγονοί της μετακινήθηκαν προς το συγκεκριμένο κράτος.

Η θνησιγλωσσία μπορεί να οφείλεται είτε α) στην εξαφάνισή της μέσω μεταμορφώσεως σε άλλη γλώσσα, είτε β) στην εξάλειψή της που σχετίζεται με το φυσικό θάνατο όλων των ομιλητών, είτε γ) στην αντικατάστασή της από την κυρίαρχη κάθε φορά γλώσσα (Calvet, 1999). Στην Ευρώπη, το συντριπτικό ποσοστό των μειονοτικών γλωσσών, προφορικής αλλά και γραπτής παράδοσης, τείνουν προς εξαφάνιση. Σύμφωνα με τη Τσίγκου (Λίβας & Τσίγκου, 2019:65-73) σημαντικά κριτήρια χαρακτηρισμού μιας γλώσσας ως απειλούμενης με θνησιγλωσσία είναι

- ο αριθμός των ομιλητών της,
- οι συνθήκες -γεωγραφικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές κ.ά.- στις οποίες μιλιέται η γλώσσα.
- η χώρα στην οποία ομιλείται και η εκπαιδευτική της πολιτική
- η επίσημη πολιτική περιθωριοποίησης ή μη των μειονοτικών γλωσσών ως πολιτική των κυβερνήσεων των σύγχρονων κρατών
- η απαγόρευση χρήσης της μειονοτικής γλώσσας στην καθημερινή συνομιλία και στα σχολεία
- η επαφή μεταξύ των γλωσσικών κοινοτήτων, που επιβάλλει την επικράτηση της ισχυρότερης

Η μητρική γλώσσα και η αξία της

Αποσκοπώντας την οριοθέτηση της μητρικής γλώσσας (Γ1), αυτή νοείται ως η γλώσσα εκείνη που η εκμάθησή της χρονολογείται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου και πραγματοποιείται αυθόρμητα και φυσικά (Τριάρχη-Herrmann, 2005:31). Ο επιθετικός προσδιορισμός στον όρο δεν συνδέει αναγκαστικά τη γλώσσα που ομιλεί η μητέρα με τη γλώσσα επαφής του παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής του (Τσαμουρτζή, 2019:16). Ως εκ τούτου ο όρος έχει αντικατασταθεί από τον όρο «πρώτη γλώσσα» καθώς είναι πολύ πιθανό η μητρική γλώσσα ενός ατόμου να διαφοροποιείται από τη γλώσσα της μητέρας του (Τριάρχη-Herrmann, 2000:53-54 ; Τριάρχη-Herrmann, 2005α:29-30). Η διαδικασία εκμάθησης της μητρικής γλώσσας ενέχει «στοιχεία ταυτότητας καθώς συνδέει το παιδί με την καταγωγή του και την ιστορία του» και σε αυτήν τη γλώσσα εντάσσεται η κοσμοθεωρία και το πολιτισμικό φορτίο ενός συνόλου ομιλούντων υποκειμένων που συμβάλλει στη δυναμική διαμόρφωση μιας κοινωνιογλωσσολογικής ταυτότητας για το νέο άτομο που την αποκτά (Αμπατζόγλου, 2001:100 ; Σελλά-Μάζη, 2001:29).

Η μητρική γλώσσα συμβάλλει σημαντικά στην πνευματική πρόοδο του παιδιού και στη γνωστική ανάπτυξη παρέχοντας ένα πλαίσιο για λογική σκέψη και επίλυση προβλημάτων. Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, η μητρική γλώσσα χρησιμεύει ως γνωστικό εργαλείο που βοηθά στην οργάνωση και κατανόηση των σκέψεων (Vygotsky, 1978). Παρέχει τα θεμέλια για λογική σκέψη,

επίλυση προβλημάτων και αφηρημένο συλλογισμό. Έρευνα του Bialystok (2001) έδειξε ότι τα δίγλωσσα παιδιά, που έχουν ισχυρή βάση στη μητρική τους γλώσσα, παρουσιάζουν ενισχυμένη γνωστική ευελιξία και εκτελεστική λειτουργία.

Η μητρική γλώσσα είναι θεμελιώδης για την κατάκτηση των επόμενων γλωσσών. Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που έχουν μια καλή κατανόηση της μητρικής τους γλώσσας είναι πιο πιθανό να γίνουν ικανά σε άλλες γλώσσες (Cummins, 2000). Οι γλωσσικές δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω της μητρικής γλώσσας, όπως η φωνολογική επίγνωση και το λεξιλόγιο, χρησιμεύουν ως ισχυρό θεμέλιο για την απόκτηση επιπλέον γλωσσών. Επιπλέον, μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που μιλούν άπταιστα τη μητρική τους γλώσσα τείνουν να έχουν καλύτερες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής (August & Shanahan, 2006).

Η μητρική γλώσσα παίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης στα παιδιά. Λειτουργεί ως μέσο συναισθηματικής έκφρασης και κατανόησης, επιτρέποντας στα παιδιά να επικοινωνούν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους (Eisenberg et al., 2005). Η μητρική γλώσσα διευκολύνει επίσης το δέσιμο και ενισχύει τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των φροντιστών τους, καθώς επιτρέπει τη βαθύτερη κατανόηση των πολιτιστικών αξιών, των παραδόσεων και των κοινών εμπειριών (García-Sierra et al., 2016). Συμβάλλει δε στην ενίσχυση της αίσθησης ταυτότητας.

Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία τους αποτελεί θέμα ενδιαφέροντος του τομέα της εκπαίδευσης λόγω της αύξησης του αριθμού των αλλόγλωσσων μαθητών σε τάξεις χωρών υποδοχής. Αν και η αναγνώριση και η υποστήριξη της σημασίας της μητρικής γλώσσας στην ανάπτυξη ενός παιδιού είναι απαραίτητη για την προώθηση της συνολικής ευημερίας και επιτυχίας του, συχνά τα μέλη μειονοτικών ομάδων και κυρίως μετανάστες απόγονοι δεύτερης και τρίτης γενιάς μεγαλωμένοι και έχοντας υποστεί κοινωνικοποίηση στο περιβάλλον των χωρών υποδοχής εκλαμβάνουν ως μητρική γλώσσα (Γ1) τη γλώσσα της χώρας υποδοχής οδηγώντας συνεπώς την μητρική τους γλώσσα (για τους μετανάστες) ή τη μητρική γλώσσα των γονέων τους (για τα τέκνα αυτών) σε παραγκωνισμό συνοδευόμενο από απώλεια του γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου που φέρει η μητρική τους γλώσσα (Ιατροπούλου, 2015). Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και ο Δαμανάκης, τοποθετώντας τη μητρική γλώσσα σε ιεραρχική κλίμακα ανάλογα με τις

οικογενειακές, κοινωνικές και ατομικές προτεραιότητες του κάθε ατόμου. (Κωστούλα - Μακράκη, 2001:42-43).

Η ενσωμάτωση και η ανάδειξη της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση της χώρας υποδοχής έχει πολλά οφέλη και παρουσιάζει επίσης ορισμένες προκλήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1~ Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΠΤΥΧΕΣ ΤΗΣ

Το παρόν κεφάλαιο πραγματεύεται την μετανάστευση και εξετάζει βασικές πτυχές της. Συγκεκριμένα, αφού αποσαφηνιστεί εννοιολογικά το φαινόμενο, εξετάζεται η ιστορική εξέλιξη και οι βασικοί αιτιακοί παράγοντες που το δημιουργούν. Κατόπιν, το φαινόμενο της μετανάστευσης συνυφαίνεται με τα βασικά στοιχεία που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία όπως η θρησκεία, η εθνότητα, η φυλή, ο πολιτισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Συνακόλουθα, η μετανάστευση συσχετίζεται με γενικές θεωρητικές αρχές και πρότυπα διαχείρισης της ετερότητας κατά την ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και εξετάζονται τα μοντέλα εκπαίδευσης οδεύοντας προς την ανάλυση γλωσσικών και μεταναστευτικών πολιτικών που έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα σε θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Γίνεται ακόμη, αναφορά στο προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο της διατριβής, το ‘μοντέλο ανάδειξης’.

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

«*Η μετανάστευση αποτελεί ένα φαινόμενο πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο, η πολυπλοκότητά του οποίου οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελεί ένα φαινόμενο εγγενές της ανθρώπινης εξέλιξης και συνεπώς αφορά πολλούς τομείς όπως αυτόν της πολιτικής, της οικονομίας, του πολιτισμού, αλλά και της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας. Ως φαινόμενο, η μετανάστευση σχετίζεται άμεσα με τη μετακίνηση μεμονωμένων ατόμων ή/και μεγάλων ομάδων πληθυσμού τόσο στο εσωτερικό όσο και μεταξύ κρατών λόγω κοινωνικών μεταβολών, οικονομικών και πολιτικών κρίσεων, επαναστάσεων και πολέμων, της ασύμμετρης κατανομής του παγκόσμιου πλούτου μεταξύ αναπτυσσόμενων και αναπτυγμένων χωρών, της παγκόσμιας απορρύθμισης της αγοράς εργασίας, των ανθρωπογενών καταστροφών (συμπεριλαμβανομένης και της κλιματικής αλλαγής και περιβαλλοντικής υποβάθμισης μεγάλων περιοχών του πλανήτη)*» (πηγή: http://www.opengov.gr, ανακτήθηκε στις 24/11/2020).

Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης η μετανάστευση ορίζεται ως η μετακίνηση προσώπων μακριά από τον τόπο της συνηθισμένης τους διαμονής,

είτε μέσω διεθνών συνόρων είτε εντός μίας επικράτειας. Σύμφωνα με την ίδια πηγή, συνώνυμος όρος είναι αυτός της μετατόπισης που ορίζεται ως η μετακίνηση των ατόμων που έχουν αναγκαστεί ή υποχρεωθεί να φύγουν ή να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους ή τους τόπους συνήθους διαμονής τους, ως αποτέλεσμα ή με σκοπό να αποφευχθούν οι επιπτώσεις των οπλισμένων συγκρούσεων, οι καταστάσεις γενικευμένης βίας, οι παραβιάσεις ανθρώπινων δικαιωμάτων και οι φυσικές ή ανθρωπογενείς καταστροφές.

Η Πέππα (2015) παραθέτει τον ορισμό της μετανάστευσης σύμφωνα με το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Migration Policy Institute) και τον οριοθετεί ως τη «... μετακίνηση πληθυσμών από έναν τόπο προς έναν άλλο με σκοπό τη μόνιμη ή ημιμόνιμη εγκατάσταση σε αυτόν» (πηγή: http://www.migrationpolicy.org, ανακτήθηκε στις 29/12/2014) και σύμφωνα με την Τσαούση (1996), η μετανάστευση αποτελεί μία εκ των τριών βασικών δημογραφικών διαδικασιών που οδηγεί στην τεχνητή ανανέωση και φθορά ενός πληθυσμού, σε αντίθεση με τις άλλες δύο διαδικασίες (γεννητικότητα θνησιμότητα), που είναι άμεσα σχετιζόμενες με τη φυσική ανανέωση και τη φθορά ενός πληθυσμού.

Η μετανάστευση σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια χωρίζεται σε διάφορες κατηγορίες. Η εσωτερική ή εξωτερική, αλλιώς διεθνής μετανάστευση, που χαρακτηρίζεται ανάλογα με το αν το μεταναστευτικό ρεύμα κινείται εντός της επικράτειας του ίδιου κράτους, ή από το ένα κράτος στο άλλο. Ως εκούσια ή ακούσια, όταν η κίνηση είναι αποτέλεσμα της ελεύθερης επιλογής του ατόμου ή όχι, ως μόνιμη ή προσωρινή, ανάλογα με τη διάρκεια της παραμονής του μετανάστη στη χώρα υποδοχής. Επίσης κατηγοριοποιείται σε ατομική ή ομαδική σε περιπτώσεις όπου τα άτομα ή ομάδες να εγκαταλείψουν τη γη τους και να εγκατασταθούν σε άλλη (Fitzerald & Cook-Martin, 2014).

Η μετανάστευση επίσης ποικίλει ανάλογα με το χρονικό διάστημα. Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο, κατηγοριοποιείται σε παραδοσιακή ή σύγχρονη. Παραδοσιακή είναι η μετανάστευση που έλαβε χώρα πριν από τους δύο Παγκόσμιους Πολέμους και έχει ως κύριο χαρακτηριστικό της, την επέκταση στο εξωτερικό. Η σύγχρονη μετανάστευση αναφέρεται στην αλλαγή της θέσης ενός ατόμου ή μιας κοινότητας που πραγματοποιείται στα πλαίσια της σύγχρονης βιομηχανικής εποχής (Balin, 2008). Ταυτόχρονα, υπάρχει η μοντέρνα ή σύγχρονη μετανάστευση που πηγαίνει παράλληλα

με την εκβιομηχάνιση και είναι συνάρτηση της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης που προήλθε από αυτή (Bauder, 2006). Οι λόγοι, ως εκ τούτου, αλλαγής τοποθεσίας είναι οικονομικοί. Έχει παρατηρηθεί ότι η σύγχρονη μετανάστευση πραγματοποιείται από λιγότερο σε περισσότερο ανεπτυγμένες χώρες, από το χωριό στην πόλη, από αγροτικές σε βιομηχανικές περιοχή (Borjas, 2014). Τέλος, ανάλογα με το αν η μετανάστευση έχει καταγραφεί από τις επίσημες αρχές διακρίνεται ως νόμιμη ή παράνομη μετανάστευση (Bauder, 2006). Με βάση τον ορισμό που δίνεται από τα Ηνωμένα Έθνη (2002), ως μετανάστης ορίζεται το άτομο που κινείται μακριά από τον τόπο που αυτός / αυτή γεννήθηκε, ή από τη χώρα της ιθαγένειας ή της υπηκοότητάς του για περισσότερο από 12 μήνες.

« *Άλλα κριτήρια που διαφοροποιούν το μεταναστευτικό φαινόμενο αφορούν: α) στη διάρκεια παραμονής της μετακίνησης, επομένως η μετανάστευση μπορεί να είναι μόνιμη ή προσωρινή, β) στο βαθμό επιλογής της μετακίνησης και το αν αυτή αποτελεί αποτέλεσμα της ελεύθερης επιλογής του ατόμου ή όχι, επομένως η μετανάστευση μπορεί να έχει εκούσιο ή ακούσιο χαρακτήρα, γ) στον αριθμητικό μέγεθος του πληθυσμού που μετακινείται και συγκεκριμένα στο αν η μετανάστευση είναι ατομική ή ομαδική, δ) στον νομικό χαρακτήρα της, ο οποίος σχετίζεται με το αν η μεταναστευτική δραστηριότητα του ατόμου ή της ομάδας που μετακινείται καταγράφεται ή όχι από τις αρχές του κράτους υποδοχής και ως εκ τούτου μπορεί να είναι νόμιμη ή παράτυπη, και ε) στο γεωγραφικό εύρος της μετανάστευσης και συγκεκριμένα αν η μετακίνηση συντελείται εντός ή εκτός των ορίων ενός κράτους. Επομένως, η μετανάστευση μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική/διεθνής» (πηγή: http://www.migrationpolicy.org, ανακτήθηκε στις 24/11/2020).*

1.2. Ιστορική εξέλιξη του μεταναστευτικού φαινομένου

Η μετανάστευση είναι ένα φαινόμενο διαχρονικό και δυναμικό, συνυφασμένο με την ιστορία της ανθρωπότητας. Οι αιτιακοί παράγοντες του φαινομένου της μετανάστευσης έχουν απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα.

1.2.1. Αιτιακοί παράγοντες του φαινομένου της μετανάστευσης

Η μετανάστευση φέρει το βασικό χαρακτηριστικό της κινητικότητας του ατόμου από το τόπο καταγωγής και είτε ως μόνιμη είτε ως προσωρινή αλλαγή της

θέσης ενός ατόμου ή μιας κοινωνικής ομάδας οφείλεται σε μία σειρά κινήτρων, όπως είναι στην αναζήτηση του ατόμου για απασχόληση, στην επιθυμία για οικονομική ευημερία και οικογενειακή επανένωση. Άλλοι λόγοι που οδηγούν κάποιους ανθρώπους να εγκαταλείψουν τη χώρα καταγωγής τους, αναφέρονται σε πολέμους και σε συγκρούσεις-διώξεις, καθώς και σε πολιτικές διαφορές, εθνικούς και θρησκευτικούς λόγους (Rubin, 2013). Σε πολλές περιπτώσεις η εγκατάλειψη της χώρας καταγωγής δεν είναι εθελοντική, αλλά είναι αποτέλεσμα της βίας και των διώξεων (Facchini & Steinhardt, 2011).

Στη συνέχεια πραγματοποιείται μία προσπάθεια θεωρητικής διάκρισης των παραγόντων που προκαλούν τη μετανάστευση, ανάλογα με τα κύρια εξωτερικά χαρακτηριστικά τους. Οι φυσικοί παράγοντες αναφέρονται σε μεταβολές του φυσικού περιβάλλοντος που καθιστούν αδύνατη την περαιτέρω επιβίωση ή τη συνύπαρξη. Τέτοιοι είναι η ξηρασία, οι πλημμύρες, οι σεισμοί κ. α. (Black et al., 2011; McLeman, 2011). Οι οικονομικοί παράγοντες που πυροδοτούν την μετανάστευση είναι η έλλειψη επαρκών δυνατοτήτων απασχόλησης, η υποαπασχόληση, το χαμηλό εισόδημα από κοινού με υπέρμετρη χρονικά εργασιακή απασχόληση και η αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης και οικονομικής ευημερίας (Borjas,1989). Ιδιαίτερη κατηγορία παραγόντων που προκαλούν τη μετανάστευση είναι οι πολιτικοί παράγοντες που αναφέρονται στη φυγή από απειλητικές για την ζωή και την ασφάλεια του ατόμου ή της ομάδας συνθήκες ατόμων όπως οι διώξεις λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων, κυρίως από εμπόλεμες περιοχές και αυταρχικά καθεστώτα που παραβιάζουν βασικά δικαιώματα και την ελευθερία των καθώς και η διακριτική μεταχείριση που πολλές φορές ακολουθείται από το καθεστώς μίας χώρας σε βάρος μεμονωμένων ατόμων ή και συγκεκριμένης κατηγορίας ενός πληθυσμού (Massey et al., 1993). Είναι δυνατόν πολλές φορές ταυτόχρονα οι πολιτικοοικονομικοί παράγοντες που οδηγούν σε φυγή τους πολίτες μίας χώρας να συνυπάρχουν. Ο τυχοδιωκτισμός ή φιλαποδημία ωθεί επίσης τους νέους κυρίως ανθρώπους στη μετανάστευση ακολουθώντας την κρατούσα τάση μίας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου που προηγήθηκε και διαμορφώθηκε από γνωστούς, φίλους, συγγενείς, ομοπάτριους κ.λπ. Θα πρέπει να τονιστεί επίσης ότι σημαντική επίδραση ασκούν οι προσδοκίες από τον τόπο προορισμού, οι οποίες πολλές φορές είναι υπερμεγέθεις λόγω εσφαλμένης (πολύ συχνά σκόπιμης) πληροφόρησης (Kritz et al., 1992; UNHCR, 2021).

Όπως αναφέρεται από το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, « *Πέραν των παραπάνω τύπων, τις τελευταίες δεκαετίες, και ιδίως μετά την πτώση των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού και τη δημιουργία μιας νέας τάξης πραγμάτων σε διεθνές επίπεδο με κύριο χαρακτηριστικό την παγκοσμιοποίηση με οικονομικό κυρίως πρόσημο (άνοιγμα των αγορών, ελεύθερη διακίνηση υπηρεσιών και αγαθών καθώς και ορισμένων κατηγοριών επαγγελμάτων), προέκυψαν νέες αιτίες και αντίστοιχες κατηγορίες μεταναστών:*

1. η μετανάστευση για λόγους εκπαίδευσης και εξειδίκευσης,
2. η παλιννόστηση ή/και επιστροφή πληθυσμών που για διάφορους λόγους παρέμειναν εκτός της χώρας προέλευσης τους, νόμιμα ή και παράτυπα
3. η κυκλική μετανάστευση, η οποία περιλαμβάνει την εποχική, τη διασυνοριακή εμπορική δραστηριότητα, κ.ά.
4. η κοινωνική μετανάστευση, η οποία αφορά κυρίως εξαρτώμενα μέλη που ακολουθούν τους νόμιμους μετανάστες και πρόσφυγες στις νέες χώρες στις οποίες εγκαθίστανται (οικογενειακή επανένωση)
5. η μετανάστευση για περιβαλλοντικούς λόγους, η οποία οφείλεται σε εκτεταμένες περιβαλλοντικές καταστροφές μεγάλης έκτασης, όπως η απερήμωση καλλιεργήσιμων εδαφών, η ανομβρία, η βιομηχανική ρύπανση των υδάτινων πόρων, κ.ά.
6. η μετανάστευση υψηλής εξειδίκευσης εργαζόμενων (ανώτατα στελέχη, τεχνικοί, και επιστήμονες) που μετακινούνται στο πλαίσιο πολυεθνικών εταιρειών, διεθνών οργανισμών και διεθνών Μ.Κ.Ο. ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης της αγοράς εργασίας, της απορρύθμισης του παγκόσμιου συστήματος εργασίας και της παγκοσμιοποιημένης διαχείρισης των ανθρωπιστικών, μεταναστευτικών και προσφυγικών κρίσεων» (πηγή: http://www.migrationpolicy.org, πρόσβαση 24/11/2020).

1.2.2. Πτυχές του φαινομένου της μετανάστευσης

Το φαινόμενο της μετανάστευσης συνυφαίνεται με τα βασικά στοιχεία που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία καθιστώντας τη μια δομή έντονα και άμεσα σχετιζόμενη με κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής που ξεπερνά τα όρια του κράτους. Αυτά τα βασικά στοιχεία είναι οι έννοιες της θρησκείας, της εθνότητας, της φυλής, του πολιτισμού, του κοινωνικού αποκλεισμού, των στερεότυπων και των προκαταλήψεων (Moumouri, 2016). Αυτά τα στοιχεία σε συνδυασμό με το ευρύτερο ιστορικό, πολιτικό,

οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον και την κυριαρχία του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου κάθε χώρας υποδοχής που επιβάλλει έναν τύπο γλωσσικού φραγμού, αποτελούν συχνά εμπόδια στη διαδικασία διαπολιτισμικής επαφής των αλλόγλωσσων πληθυσμών και οδηγούν συχνά στη διαμόρφωση υβριδικών ταυτοτήτων εκ μέρους προσφύγων και μεταναστών, που οικοδομούνται μέσα από τη διαχείριση της διαφορετικότητας αντί της ισότιμης και αμοιβαίας προσαρμογής στα πλαίσια των νέων συνθηκών. Ως εκ τούτου οι παραπάνω έννοιες συνιστούν το αφετηριακό σημείο των θεωρητικών αρχών και των προτύπων διαχείρισης της ετερότητας κατά την ένταξη παιδιών των αλλόγλωσσων στην εκπαίδευση τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο σε επιστημονικό επίπεδο με την δόμηση και εφαρμογή των μοντέλων εκπαίδευσης, που εμπλέκουν τους αλλόγλωσσους. Οι παραπάνω έννοιες είναι κρίσιμης σημασίας και για τις επίσημες υιοθετούμενες πολιτικές υποδοχής μεταναστών και προσφύγων.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να εξεταστούν και να αναλυθούν οι παραπάνω βασικές έννοιες που είναι αλληλένδετες, με σχέση αλληλεξάρτησης και έχουν επιπτώσεις στην κοινωνική δυναμική, στην ανισότητα και στην ταυτότητα του καθενός ατόμου ως μέλους στην κοινωνία. Ειδικότερα, ο ρατσισμός περιλαμβάνει διάφορες εκφάνσεις προκατάληψης, αποκλεισμού και διακρίσεων με βάση τη φυλή, την εθνότητα και την εθνικότητα και διαιωνίζει λειτουργώντας συστημικά τις κοινωνικές ανισότητες θέτοντας ως εκ τούτου σε μειονεκτική θέση ορισμένες πληθυσμιακές ομάδες κυρίως τους αλλόγλωσσους σε κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Πρόκειται για ένα σύνθετα πολύπλευρο ζήτημα που λειτουργεί σε πολλά δομικά επίπεδα, όπως το ατομικό και το πολιτισμικό (Williams et al., 2019).

Σύμφωνα με τον Bonilla-Silva (Bonilla-Silva, 1997), ο ρατσισμός αποτελεί ένα καθαρά ιδεολογικό φαινόμενο και ως πεποίθηση ανωτερότητας περιλαμβάνει προκατειλημμένες απόψεις ή στάσεις απέναντι σε άτομα ή ομάδες με βάση το αντιληπτό φυλετικό ή εθνοτικό τους υπόβαθρο οδηγώντας σε άνιση μεταχείριση, περιθωριοποίηση και κοινωνικές διαιρέσεις. Επιπλέον, οι Haeny κ.ά. (2021) περιγράφουν τον ρατσισμό ως ένα σύστημα πεποιθήσεων, πρακτικών και πολιτικών που ευνοούν όσους βρίσκονται στην κορυφή της φυλετικής ιεραρχίας τονίζοντας τη ιεραρχική δυναμική της εξουσίας και υπογραμμίζοντας τον τρόπο διατήρησης και την ενίσχυσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η Αυστραλιανή Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ορίζει τον ρατσισμό ως τη διαδικασία με την οποία τα συστήματα και οι πολιτικές δημιουργούν άνισες ευκαιρίες για τους ανθρώπους με βάση τη φυλή. Ο

ρατσισμός μπορεί δηλαδή να εκδηλωθεί με διακριτές συμπεριφορές προκατάληψης απέναντι σε άτομα διαφορετικών φυλών (Williams et al., 2019). Οι Haeny κ.ά. (2021) επίσης αναφέρουν ότι ο ρατσισμός βασίζεται στο κοινωνικό κατασκεύασμα της φυλής, που έχει χρησιμοποιηθεί για την κατηγοριοποίηση των ανθρώπων βάσει κοινών φυσικών χαρακτηριστικών όπως το χρώμα του δέρματος, η υφή των μαλλιών και τα χαρακτηριστικά του προσώπου αλλά και στα κοινωνικά χαρακτηριστικά στη βάση της παραδοχής μιας φυλετικής ιεραρχίας που υποτίθεται ότι οριοθετεί τις εγγενείς διαφορές μεταξύ των ομάδων. Η φυλή είναι ένα κοινωνικό δημιούργημα(Ifekwunigwe et al., 2017) και υπόκειται σε διάφορες ερμηνείες και αντιλήψεις (Smedley & Smedley, 2005). Αναφέρεται στα κοινά μορφολογικά χαρακτηριστικά και στην κοινή ανθρωπολογική καταγωγή μιας ομάδας πληθυσμού (Smith, 1987). Ως έννοια έχει χρησιμοποιηθεί για την εδραίωση διακρίσεων και αποικιοκρατικών πρακτικών αποσκοπώντας στη διατήρηση δυναμικών εξουσίας και ιεραρχίας (Ifekwunigwe et al., 2017 ; Smedley & Smedley, 2005). Η έννοια είναι συχνά πολύπλοκη, αν και αναφέρεται σε ένα βιολογικό γεγονός, είναι εξαιρετικά δύσκολο να τεκμηριωθεί επιστημονικά. Πρόκειται για μια νομική έννοια η οποία είναι ανυπολόγιστη (Hasmath, 2011).

Η εθνότητα είναι μία σύνθετη πολυδιάστατη κατασκευή (Phinney, 1996). Ορίζεται ως μια ομάδα του πληθυσμού που μοιράζεται κοινές ιστορικές μνήμες και, στις περισσότερες περιπτώσεις, κοινή γλώσσα και / ή θρησκευτικά χαρακτηριστικά και ως εκ τούτου έχει σχηματιστεί μια ξεχωριστή εθνική ταυτότητα / εθνική συνείδηση (Gellner,1983; Gellner,1997). Η εθνοτική καταγωγή αναφέρεται στην διακριτή οριοθέτηση μιας ομάδας ανθρώπων που οι ίδιοι και οι άλλοι θεωρούν ότι έχουν κοινά διαχρονικά χαρακτηριστικά όπως κοινή καταγωγή, κοινή ιστορία, κοινές παραδόσεις αλλά και κοινά πολιτιστικά χαρακτηριστικά, όπως η γλώσσα, οι πεποιθήσεις, οι αξίες, η μουσική, η ενδυμασία και το φαγητό δημιουργώντας μία αίσθηση ταύτισης σε μια συγκεκριμένη ομάδα ή κοινότητα (Cokley, 2007). Βρίσκεται δηλαδή στον αντίποδα της φυλής που βασίζεται κυρίως σε φυσικά χαρακτηριστικά και η εθνικότητα περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα πολιτιστικών πρακτικών και κοινωνικών παραγόντων (Rogers et al., 2012) αφού αναφέρεται σε κοινές πολιτιστικές παραδόσεις, γλώσσα και ιστορία μιας εθνοτικής ομάδας ανθρώπων με κοινή ταυτότητα, συχνά συνδεδεμένη με μια συγκεκριμένη γεωγραφική τοποθεσία ή πολιτική οντότητα. Ως εθνότητα ορίζει ακόμη ο Phinney (1990) «*εκείνο το μέρος της αυτοαντίληψης ενός*

ατόμου που απορρέει από τη γνώση της συμμετοχής του σε μια κοινωνική ομάδα (ή ομάδες) μαζί με την αξία και τη συναισθηματική σημασία που αποδίδεται στην ιδιότητα αυτή». Η εθνότητα θεωρείται ως «αρχέτυπο» (αρχέγονα) και ως μία καθολική μορφή συλλογικών δεσμών (ιστορία, γλώσσα και πολιτισμός) (Banton, 2007). Ως εθνότητα ορίζεται ακόμη το αποτέλεσμα μιας υποκειμενικής πίστης στην κοινή καταγωγή μιας ομάδας ανθρώπων με ομοιότητες στα έθιμα και στη βιογραφική εξέλιξη (εμπειρίες μετανάστευσης ή αποικιακές εμπειρίες) (Camoroff & Camoroff, 2009). Σύμφωνα με τον Barth, (1969) ο εθνικός αυτο-ορισμός της ομάδας έχει ένα σχετικό και περιστασιακό χαρακτήρα. Η εθνότητα μπορεί επίσης να οριστεί ως ένα σύνολο από πολιτιστικές ή θρησκευτικές συμπεριφορές ή ένας πρότυπος προσανατολισμός, ένα μοντέλο ταυτότητας ή ακόμη και η ερμηνεία του τι είναι η κοινωνία. Οι εξεταζόμενες έννοιες φυλή και εθνότητα είναι αλληλένδετες, καθώς επηρεάζουν την αίσθηση του ανήκειν του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο έθνος και κινητοποιούν ως εκ τούτου τις ρατσιστικές διακρίσεις σε αλλόγλωσσα περιβάλλοντα χωρών υποδοχής.

Ο Σωτηρόπουλος, (2003) ορίζει τα στερεότυπα, ως την παραδοχή της ύπαρξης μιας κοινωνικής τάξης, που υποστηρίζει τη γενίκευση εξουσίας, ενώ δεν στηρίζεται σε πραγματικά δεδομένα. Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, τα στερεότυπα είναι τα σύνολα των πεποιθήσεων που σχετίζονται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας ανθρώπων (Παυλόπουλος, 2008). Στην ουσία, τα στερεότυπα είναι η κατανόηση των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και των προσδοκιών ενός ατόμου από μια κοινωνική ομάδα ανθρώπων, με βάση τις συγκεκριμένες ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε αυτή την ομάδα ανθρώπων (Κανταρτζή, 2002;Mackie et al, 1996). Ένα ενδιαφέρον σημείο στη συζήτηση αναφορικά με τα στερεότυπα είναι η υπόθεση των Prentice και Carranza, (2002) ότι τα στερεότυπα είναι ταυτόχρονα περιγραφικά και κανονιστικά υπό την έννοια ότι αναφέρονται σε χαρακτηριστικά που αναμένεται να έχει μια κοινωνική ομάδα, αλλά επίσης αποκαλύπτουν ποια χαρακτηριστικά θα πρέπει να έχουν κάποιοι άνθρωποι σύμφωνα με την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν.

Προκατάληψη είναι μια συμπεριφορά που επιδεικνύεται προς τους άλλους ανθρώπους, επειδή οι τελευταίοι είναι μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας (Brewer & Brown, 1998). Η προκατάληψη μπορεί να θεωρηθεί ως διάθεση να συμπεριφέρεται κανείς με προκατειλημμένο τρόπο έχοντας στερεοτυπικές θέσεις ή υποθέσεις χωρίς επαρκή αποδεικτική ισχύ, δηλαδή κάνοντας διακρίσεις απέναντι σε προς ένα συγκεκριμένο άτομο ή μία συγκεκριμένη ομάδα ως προς τα αντιληπτά

χαρακτηριστικά τους (Brown, 1997). Εκφράζεται με διάφορες μορφές, είτε μέσω ρητών ενσυνείδητων προκαταλήψεων είτε μέσω σιωπηρών ασυνείδητων εκφράσεων. (Yen et al., 2018). Η συμπεριφορά αυτή εκλαμβάνεται ως αξιολογική κρίση μιας ολόκληρης κοινωνικής ομάδας και ως εκ τούτου, των μελών που ανήκουν σε αυτή την κοινωνική ομάδα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εκτίμηση αυτή προκύπτει από μια συναισθηματική ή μόνο θετική ή αρνητική (αυτόματη ωστόσο) αντίδραση ενός ατόμου σε ένα άλλο πρόσωπο (Cuddy et al., 2007). Έτσι, η αρνητική συναισθηματική αντίδραση ενός ατόμου σε ένα άλλο ή σε μια ολόκληρη κοινωνική ομάδα μπορεί να προέρχεται από το γεγονός ότι αυτό το άτομο αισθάνεται φόβο, άγχος, απειλή ή επίθεση από το εν λόγω άτομο ή ομάδα, είτε από προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες μέσα από την αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους από αυτή την κοινωνική ομάδα (Fiske, 1998). Σε κάθε περίπτωση, οι προκαταλήψεις αναφέρονται σε μια συμπεριφορά ενός ατόμου ενάντια σε ένα άλλο άτομο ή σε μια κοινωνική ομάδα (Dovidio & Gaertner, 2004), σύμφωνα με τα στερεότυπα που εφαρμόζονται για την κοινότητα στην οποία ανήκει το άτομο αυτό, ή το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η αλληλεπίδραση (Fiske et al., 1999). Οι προκαταλήψεις συχνά οδηγούν σε διακρίσεις και εν τέλει στον εξοστρακισμό ατόμων ή ομάδων από την κοινωνία και τις ευκαιρίες που συχνά υπάρχουν σε αυτή σε διάφορους τομείς, όπως η απασχόληση, η εκπαίδευση, η στέγαση και η υγειονομική περίθαλψη, έχοντας πιθανόν σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στα άτομα ή τις ομάδες που αποτελούν στόχο (Levey & Cheng, 2021).

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού αναφέρεται στις διαδικασίες μέσω των οποίων ορισμένες ομάδες αποκλείονται εν όλω ή εν μέρει από την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία στην οποία ζουν (Choudhury & Kumar, 2021). Συνιστά μια πολυδιάστατη έννοια που αναφέρεται στην αδυναμία ομάδων ή ακόμη και ατόμων να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία λόγω ανισότητας των σχέσεων εξουσίας (Dykxhoorn et al., 2022). Πρόκειται για τη διαδικασία του αποκλεισμού περιορισμού ή στέρησης πρόσβασης σε πόρους, δικαιώματα και ευκαιρίες, συγκεκριμένων ομάδων ατόμων, για παράδειγμα, ατόμων με διαφορετικές θρησκευτικές, εθνοτικές ή φυλετικές ιδιότητες, από τη συμμετοχή τους στις συνήθεις δραστηριότητες μιας κοινωνίας, όπως η απασχόληση,η εκπαίδευση, και η υγειονομική περίθαλψη (Seddon, 2005). Εκφράζεται δηλαδή με τον περιορισμό των ευκαιριών, των πόρων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που είναι διαθέσιμες σε άλλους (Mulvey, 2015) σε διάφορα επίπεδα, όπως το ατομικό, το ομαδικό και το κοινωνικό επίπεδο, και ως εκ τούτου έχει

σημαντικές συνέπειες για τα άτομα ή τις ομάδες που τον υφίστανται (Mulvey, 2015) Εδράζεται δε σε ανισορροπίες ισχύος και σε στερεοτυπικές προκαταλήψεις που διαιωνίζουν τους κοινωνικούς διαχωρισμούς, ενισχύουν τα στερεότυπα και δημιουργούν αίσθημα αδικίας και αποξένωσης στις ήδη περιθωριοποιημένες ομάδες. Οι συνέπειες που απορρέουν από το κοινωνικό φαινόμενο του αποκλεισμού αναφέρονται στην αρνητική επίδραση στην άνετη διαβίωση του ατόμου, στην αίσθηση της εγγενούς αυταξίας του κάθε ατόμου και στην αίσθηση του ανήκειν σε μία ομάδα (Mulvey, 2015) καθώς επίσης και στη βίωση αισθημάτων εξοστρακισμού (Over & Carpenter, 2009).

Η Τσίγκανου, (2002) υποστηρίζει ότι το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού έχει τρεις διαστάσεις. Η πρώτη σχετίζεται με την οικονομική διάσταση και τα μέσα για να αποτρέψει τη συμμετοχή ενός ατόμου στο κοινωνικό πλούτο. Η δεύτερη συνδέεται με την νομοθεσία και αυτό σημαίνει την άρνηση της νομικής προστασίας και ως εκ τούτου, την ανικανότητα της για τη διεκδίκηση του δικαιώματος. Η τελευταία διάσταση είναι η κοινωνική και σχετίζεται με την κατάταξη του ατόμου από την κοινωνία και, συνεπώς, τον αποκλεισμό του / της από αυτό. Έτσι, το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού συνδέεται στενά με την έννοια των στερεοτύπων, δεδομένου ότι βασίζεται στην απόδοση ενός ατόμου με ειδικά χαρακτηριστικά.

Η θρησκεία είναι το σύνολο των ιδεολογικών αντιλήψεων σχετικά με δυνάμεις μεγαλύτερες από αυτές του ανθρώπου, οι οποίες όρισαν το παρελθόν και διαμορφώνουν το παρόν και το μέλλον της ανθρωπότητας (James & Mandaville, 2010). Πρόκειται για όλα τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις θρησκευτικές πράξεις του κάθε ανθρώπου προς τον Θεό που συνθέτουν, επίσης, τη θρησκεία (Noss, 1980). Η θρησκεία αναφέρεται και καθορίζει τη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και τον Θεό. Ο όρος θρησκεία, μερικές φορές χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τη λέξη πίστη ή με ένα σύστημα πεποιθήσεων και γενικά καθορίζει την πίστη σε υπερφυσικές δυνάμεις, σε ιερά ή θεία και σε ηθικούς κώδικες, πρακτικές, αξίες, θεσμούς και τελετουργίες που συνδέονται με αυτή (James & Mandaville, 2010). Ωστόσο, αν και υπήρξαν πολλές προσπάθειες για τον ορισμό της θρησκείας, δεν υπάρχει γενικά αποδεκτός ορισμός. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το επίκεντρο της θρησκείας παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία: μπορεί να είναι τόσο στον ενικό (π.χ. Θεός, Brahman) όσο και στον πληθυντικό (π.χ., θεοί, πνεύματα, οι πρόγονοί), τόσο απρόσωπη όσο και προσωπική. Επιπλέον, δεν διευκρινίζεται στην ουσία από ένα μεμονωμένο ορισμό (Brodd, 2003).

Ο πολιτισμός σύμφωνα με τον ορισμό του στο Λεξικό της κοινής νεοελληνικής από τον διαδικτυακό ιστότοπο "Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα" είναι «*το σύνολο των υλικών, πνευματικών, τεχνικών επιτευγμάτων και επιδόσεων, που είναι αποτέλεσμα των δημιουργικών δυνάμεων και των ικανοτήτων του ανθρώπου και που εκφράζεται ιστορικά στους τύπους και στις μορφές οργάνωσης και δράσης της κοινωνίας καθώς και στη δημιουργία (υλικών και πνευματικών) αξιών*». Η κουλτούρα ως συνώνυμη έννοια του πολιτισμού είναι εκείνο το σύνθετο σύνολο που περιλαμβάνει τη γνώση, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, την ηθική, το δίκαιο, τα έθιμα και κάθε άλλη ικανότητα και συνήθεια που αποκτά ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας (Smedley & Smedley, 2005). Έχει επίκτητο χαρακτήρα και μεταδίδεται σε άλλους (Smedley & Smedley, 2005). Αν κοιτάξουμε σε μία πολύ απλή ή πρωτόγονη κοινωνία ή σε μια εξαιρετικά σύνθετη και περίπλοκη, ανθρώπινα και εν μέρει πνευματικά, θα αντιμετωπίσουμε συγκεκριμένα προβλήματα (Bronislaw, 1944). Αυτά συσχετίζονται με εκφάνσεις πολιτισμού. Επίσης, ο Levi-Strauss, (1963) θεωρεί ότι ο πολιτισμός δεν είναι ούτε φυσικός ούτε τεχνητός. Έτσι, δεν είναι ούτε ένα γενετικό προϊόν, ούτε το αποτέλεσμα της λογικής σκέψης, γιατί είναι κατασκευασμένος από κανόνες συμπεριφοράς, οι οποίοι δεν εφευρέθηκαν και των οποίων η λειτουργία δεν είναι γενικά κατανοητή από τους ανθρώπους που υπακούουν. Μερικοί από αυτούς τους κανόνες μπορεί να είναι απομεινάρια των κεκτημένων παραδόσεων από διαφορετικούς τύπους κοινωνικής δομής. Άλλοι κανόνες μπορεί να έχουν γίνει συνειδητά αποδεκτοί ή να έχουν παραποιηθεί στο όνομα ενός συγκεκριμένου σκοπού. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Levi-Strauss (1963), μεταξύ των ενστίκτων που κληρονομήθηκαν από τον ανθρώπινο γονότυπο και τους κανόνες που εμπνεύσθηκε η λογική, η μάζα των ασυνείδητων κανόνων παραμένει πιο σημαντική και πιο αποτελεσματική. Επειδή η ίδια η λογική, σύμφωνα με το Levi-Strauss, (1963) είναι μάλλον ένα προϊόν της πολιτισμικής εξέλιξης. Ο Rosaldo, (1989) θεωρεί ότι ο πολιτισμός δίνει νόημα στην ανθρώπινη εμπειρία και δεν επικεντρώνεται μόνο στην επιλογή και οργάνωση αλλά περικλείει την καθημερινή ζωή και κάθε της εκδοχή.

1.3. Κοινωνική Ένταξη και Γλώσσα

Η κινητικότητα των ανθρώπων που αναζητούν μια καλύτερη ζωή, δεν αποτελεί μια νέα τάση ή ένα νέο φαινόμενο σε διεθνές επίπεδο, αλλά ωστόσο, έχει καταγράψει μια πολύ μεγάλη άνοδο το τελευταίο χρονικό διάστημα, με την αύξηση των μεταναστευτικών ροών παγκοσμίως και ειδικά στην Ευρώπη. Σύμφωνα με τα στοιχεία

του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης-ΔΟΜ (Organization for Migration-IOM) για το 2014, έχουν ήδη φιλοξενηθεί 232 εκατομμύρια μετανάστες από όλες τις χώρες του κόσμου, συμπεριλαμβανομένων των νόμιμων μεταναστών, των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο. Από αυτούς, τα 16 περίπου εκατομμύρια είναι εξαναγκασμένοι μετανάστες, δηλαδή πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο, οι οποίοι εκτοπίζονται λόγω των συνεχιζόμενων περιφερειακών συγκρούσεων στη Μέση Ανατολή, στην Ασία, στην Αφρική και αλλού. Οι αριθμοί αυτής της μονόδρομης κινητικότητας, το 2015, αναμένονταν να αυξηθούν περαιτέρω, κατά 5 εκατομμύρια περίπου στις ΗΠΑ, 1,17 εκατομμύρια στον Καναδά, 1,02 εκατομμύρια στην Αυστραλία και 1 περίπου εκατομμύρια στο Ηνωμένο Βασίλειο (UN Department of Economics and Social Affairs, 2015).

Με την ταχεία αύξηση του αριθμού των οικονομικών μεταναστών και των εκτοπισμένων, οι κατεξοχήν βιομηχανικές χώρες ανταγωνίζονται στο να παράσχουν βοήθεια και να τους προσελκύσουν, δίνοντας οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά και πολιτικά κίνητρα. Μια από τις βασικές προκλήσεις τις οποίες καλούνται να αντιμετωπίσουν οι χώρες υποδοχής είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση αποτελεσματικών στρατηγικών πολιτικών και προγραμμάτων για τη γλώσσα των μεταναστών και των εκτοπισμένων, τα οποία συμβάλλουν στην επιτυχή ένταξη των τελευταίων στις κοινωνίες τους. Η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων επί της γλώσσας της χώρας υποδοχής, συνιστά ένα στοιχειώδες και καθολικής σημασίας ζήτημα που επιβάλλεται να προσεγγίσουν όλες οι υπηρεσίες ασύλου και εκείνες που επιλαμβάνονται τη διαχείριση των θεμάτων ενσωμάτωσης (Lanphier & Lukomskyj, 1994:369). Ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι η γλωσσική επάρκεια των μεταναστών ή των αιτούντων άσυλο, είναι κρίσιμη τόσο για την οικονομική όσο και για την κοινωνική ένταξη στη χώρα υποδοχής (Boyd & Cao, 2009), ενώ η αποτυχία στην κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής συχνά περιπλέκει ολόκληρη τη διαδικασία εγκατάστασης των μεταναστών, η οποία συνήθως τους καλλιεργεί αισθήματα απογοήτευσης, απελπισίας και άγχους, καθώς και ψυχολογικά προβλήματα (Beiser & Hou, 2001).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, μεταξύ των βασικών αρχών της ενωσιακής στρατηγικής είναι η συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών, αλλά και μεταξύ των χωρών προέλευσης και των χωρών υποδοχής, για τη δημιουργία ενός κλίματος που ευνοεί την κοινωνική ένταξη και συμμετοχή των μεταναστών στη

δεύτερη. Στο Ψήφισμα 1437 (2005), Ι.4 της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης, η έννοια της κοινωνικής ένταξης στοχεύει στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής μέσω της προσαρμογής της διαφορετικότητας, σε μια αμφίδρομη διαδικασία. Οι μετανάστες υποχρεούνται να αποδέχονται τους νόμους και τις βασικές αξίες των ευρωπαϊκών κοινωνιών, και από την άλλη, οι κοινωνίες υποδοχής ή φιλοξενίας πρέπει να δείχνουν έμπρακτο σεβασμό στην αξιοπρέπεια και τη διακριτή ταυτότητα των μεταναστών, τις οποίες επιβάλλεται να λαμβάνουν υπόψη κατά τη χάραξη εσωτερικών πολιτικών. Η έννοια της ένταξης είναι σημαντική και θεωρείται βασικό στοιχείο για τη επίτευξη βιώσιμων αποτελεσμάτων. Η κοινωνική ένταξη διαφέρει από την αφομοίωση, καθώς αφορά και στα δύο μέρη: τους μετανάστες και την κοινωνία υποδοχής. Το αποτέλεσμα της αφομοίωσης είναι η πλήρης προσαρμογή στη γλώσσα, στη συμπεριφορά και τις αξίες της κοινωνίας υποδοχής, με συνέπεια την απώλεια της γλώσσας προέλευσης. Αντίθετα, στη διαδικασία της ένταξης και οι δύο πλευρές είναι «ανοικτές» στη δημιουργία ενός κοινού εδάφους, κατάλληλου και πρόσφορου για ειρηνική και δημιουργική συμβίωση, στην οποία κάθε ταυτότητα θα είναι σεβαστή και ανεκτή.

Η διαδικασία της ένταξης παρέχει στους μετανάστες τη δυνατότητα και την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τους πόρους που φέρνουν μαζί τους, ώστε να διευρύνουν τη ταυτότητά τους, αποκτώντας νέες αντιλήψεις και μια νέα γλώσσα. Στο ίδιο κλίμα, η χώρα υποδοχής μεταχειρίζεται τους μετανάστες ως ανθρώπους-φορείς που εμπλουτίζουν τη γλωσσική και την πολιτιστική τους παράδοση και πραγματικότητα. Η αμφίδρομη και αμφίπλευρη αυτή διαδικασία, διαρκεί πολύ και συνήθως δεν ολοκληρώνεται εντός των πρώτων ετών μετά την είσοδο. Για να υποστηριχθεί και να μη τερματιστεί πρόωρα, η χώρα υποδοχής πρέπει να παρέχει ειδικά προγράμματα ένταξης που να υπερβαίνουν τα στενά όρια της γλωσσικής εκπαίδευσης και να επεκταθούν σε όλες τις πτυχές της καθημερινότητας (στέγαση, δημόσιες υπηρεσίες, αγορά εργασίας κ.ά.). Όπως επισημαίνεται στη δεύτερη έκδοση του Εγχειριδίου για την Ένταξη (Handbook on Integration, European Commission, 2007) η ένταξη στοχεύει στο να δώσει στους μετανάστες-πρόσφυγες-αιτούντες άσυλο την ευκαιρία να συμμετάσχουν στην πολιτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή της χώρας υποδοχής, έτσι ώστε στο τέλος της διαδικασίας να μπορούν να ζήσουν υπό τις ίδιες νομικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες με τους ιθαγενείς/γηγενείς αυτής της χώρας. Η ικανότητα ομιλίας της/των γλώσσας/γλωσσών της κοινωνίας υποδοχής

διαδραματίζει εξαιρετικά σημαίνοντα ρόλο στη διαδικασία ένταξης, δεδομένου ότι αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή. Παρ' όλα αυτά, η γνώση της γλώσσας δε συνιστά σήμερα επαρκή συνθήκη.

Η εκμάθηση της γλώσσας των μεταναστών, των προσφύγων ή των αιτούντων άσυλο είναι ένα σύνθετο και πολυδιάστατο έργο, που απαιτεί όχι μόνο κατάλληλες και αποτελεσματικές παιδαγωγικές μεθόδους, αλλά και προγράμματα υποστηρικτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τον ΔΟΜ (2014), αν και θεωρητικά, η συντριπτική πλειοψηφία των χωρών υποδοχής έχουν αναπτύξει στρατηγικές πολιτικές εγκατάστασης στις οποίες περιλαμβάνεται η γλωσσική εκπαίδευση για την υποστήριξη των νέων μεταναστών, μόνο τα 2/3 από αυτές τις θέτουν σε εφαρμογή. Σε έρευνες που διενεργούνται μεταξύ των κρατών που έχουν θεσπίσει προγράμματα προσανατολισμένα στις γλωσσικές δεξιότητες, διαπιστώνεται ότι τα περισσότερα από τα προγράμματα που σχεδιάστηκαν απέτυχαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μεταναστών-προσφύγων-αιτούντων άσυλο, ώστε να καταφέρουν να μάθουν τη γλώσσα-στόχο. Ως εκ τούτου, αποτυγχάνουν να βελτιώσουν τη γλωσσική τους επάρκεια και δεν κρίνονται αποτελεσματικά στο να τους εντάξουν τόσο στην κοινωνία όσο και στην αγορά εργασίας (Boyd & Cao, 2009).

Σε βιβλιογραφικό επίπεδο, εντοπίζεται ένας μεγάλος αριθμός ερευνητικών μελετών που εξετάζουν ή σχεδιάζουν και υλοποιούν γλωσσικές πολιτικές και προγράμματα σε μετανάστες-πρόσφυγες-αιτούντες άσυλο σε συγκεκριμένες χώρες υποδοχής. Ωστόσο, πολύ μικρός είναι ο αριθμός των ερευνητών που καταδεικνύουν αναδυόμενες τάσεις και πρότυπα μεταξύ των γλωσσικών πολιτικών που ισχύουν σε διαφορετικές χώρες υποδοχής, όχι σε θεωρητική βάση, αλλά σε έμπρακτη. Τα τελευταία χρόνια έχει καταγραφεί, όπως προαναφέρθηκε, ταχεία και σημαντική αύξηση των μεταναστευτικών ροών σε όλο τον κόσμο και προς κάθε κατεύθυνση. Είναι επιτακτική ανάγκη να αναζητηθούν τα αίτια και να αναδειχθούν τα κενά για την αδυναμία επιτυχούς σχεδιασμού και εφαρμογής στρατηγικών πολιτικών και πρακτικών για τη διαχείριση του γλωσσικού ζητήματος των μεταναστών σε διάφορες χώρες. Η γνώση των αιτίων και των κενών αυτών, ενδεχομένως θα δώσει απαντήσεις αναφορικά με νέους τρόπους υποστήριξης της εκμάθησης των γλωσσών-στόχων των μεταναστών-προσφύγων-αιτούντων άσυλο, καθώς και την ενσωμάτωση των τελευταίων ως νέα μέλη στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό επίπεδο.

Έρευνες που εξετάζουν τις γλωσσικές πολιτικές σε προγράμματα μεγάλων χωρών υποδοχής, όπως είναι οι ΗΠΑ, η Αυστραλία, ο Καναδάς, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Σουηδία, η Νορβηγία, η Ισπανία, η Πορτογαλία και η Ελλάδα, αποκαλύπτουν ότι, παρά την αυξανόμενη ετερογένεια στο κοινωνικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό και γλωσσικό υπόβαθρό τους, εξακολουθούν να εφαρμόζουν ένα είδος «κοσμοπολίτικης μονογλωσσίας» (Gramling, 2009). Αυτή, συνιστά μια προσέγγιση αφομοίωσης που χαρακτηρίζεται από την αποκλειστική εστίαση στην εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, τη στιγμή που παραμελούνται οι γλωσσικοί και οι πολιτιστικοί πόροι που φέρνουν μαζί τους οι μετανάστες-πρόσφυγες-αιτούντες άσυλο από τις χώρες καταγωγής τους. Οι στρατηγικές πολιτικές και τα προγράμματα αποσκοπούν στην κατάρτιση των βασικών δεξιοτήτων για την ταχεία απορρόφηση των ανθρώπων αυτών στην απασχόληση, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν να καλύψουν τις ανάγκες του συνόλου του πληθυσμού τους, ο οποίος είναι ετερογενής σε μόρφωση, σε εργασιακές εμπειρίες, σε γλωσσομάθεια και σε προσωπικές ανάγκες.

Η κοινωνική ένταξη των μεταναστών είναι μια αμφίδρομη διαδικασία που αφορά τους μετανάστες-πρόσφυγες-αιτούντες άσυλο, οι οποίοι πρέπει να αποδέχονται τους νόμους και τις βασικές αξίες των κοινωνιών υποδοχής, καθώς και τις χώρες υποδοχής που πρέπει να σέβονται την ταυτότητα και την αξιοπρέπεια των μεταναστών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Ωστόσο, λίγες είναι οι χώρες που αντιμετωπίζουν την κοινωνική ένταξη ως τέτοια, καθώς την ερμηνεύουν περισσότερο ως αφομοίωση των νεοφερμένων στην κυρίαρχη κοινωνία τους. Στην προσέγγιση αφομοίωσης, οι νεοφερμένοι αντιμετωπίζονται ως φορείς πολιτιστικής απειλής και διάβρωσης του κυρίαρχου πολιτισμού, και επομένως, η ενσωμάτωσή τους ανάγεται σε μια διαδικασία υποχρεωτικής υιοθέτησης της κουλτούρας και της γλώσσας της κοινωνίας υποδοχής, σε μια διαδικασία αφομοίωσης-εξάλειψης της γλώσσας και της κουλτούρας των μεταναστών-προσφύγων-αιτούντων άσυλο στις κυρίαρχες αντίστοιχές τους (Schmidt, 2007). Το «ορθόδοξο» αυτό μοντέλο ένταξης, εξυπηρετείται συνήθως από τα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης των νεοφερμένων και μερικές φορές, από τις εθνικές νομοθεσίες περί ιθαγένειας, δηλαδή στο πλαίσιο της εκμάθησης των κανονιστικών κοινωνικών αξιών για τη λήψη της υπηκοότητας της χώρας υποδοχής.

Για παράδειγμα, στον Καναδά, οι πολιτικές Ιθαγένειας και Μετανάστευσης προϋποθέτουν τη φοίτηση σε εκπαιδευτικά προγράμματα εκμάθησης της αγγλικής/γαλλικής γλώσσας, κάποια από τα οποία διευκολύνουν την κατάκτηση των

γενικών γλωσσικών δεξιοτήτων από μετανάστες-πρόσφυγες-αιτούντες άσυλο τα πρώτα χρόνια μετά την είσοδο, ενώ κάποια άλλα παρέχουν υψηλότερο επίπεδο γλωσσικής κατάρτισης για καλύτερη ενσωμάτωση και προσαρμογή στον χώρο εργασίας. Αμφότερα, αποσκοπούν στην προώθηση της αφομοίωσης των νεοφερμένων στον καναδικό τρόπο ζωής, μέσω της εκμάθησης των επικρατουσών καναδικών αξιών στην αγγλική/γαλλική, στο πλαίσιο μιας εθνικιστικής ιδεολογίας γλωσσικής και πολιτιστικής ομοιογένειας (Haque & Patrick, 2014; Guo, 2015; Waterhouse, 2011). Στο ίδιο πνεύμα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια είναι προσανατολισμένα στο να βοηθήσουν τους μετανάστες να γίνουν «πραγματικοί» Καναδοί σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο, όπου παραδόξως, αποκλείονται ως προβληματικές για την κοινωνική τους ένταξη, η γλώσσα και η πολιτιστική του κληρονομιά από τη χώρα καταγωγής τους (Haque & Patrick, 2014; Waterhouse, 2011). Σε ένα τέτοιο «εχθρικό» περιβάλλον, από τη μια, οι μετανάστες κινδυνεύουν να χάσουν την προσωπική τους ταυτότητα και από την άλλη, ο γλωσσικός και ο πολιτιστικός πλούτος απειλείται με αφανισμό (Haque & Patrick, 2014). Παράλληλα, επιχειρείται μια προσπάθεια αγγλοποίησης/γαλλοποίησης της προφοράς και των ονομάτων των μεταναστών, προκειμένου να κατακτηθεί το πρότυπο του ιδανικού Καναδού/ής, με την πρόφαση ότι έτσι εξαλείφονται οι διακρίσεις και οι ανισότητες, με τις οποίες ενδέχεται να έρθουν αντιμέτωποι οι μετανάστες σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής (Guo, 2015).

Η μονογλωσσική ιθαγένεια στην πραγματικότητα αντικατοπτρίζει τη φιλοσοφία των περισσότερων γλωσσικών στρατηγικών που αφορούν τις μεταναστευτικές πολιτικές σε όλο τον κόσμο. Η Γερμανία, μια χώρα που κατεξοχήν υποδέχεται μεγάλο αριθμό μεταναστών-προσφύγων-αιτούντων άσυλο, διαχρονικά εφαρμόζει τη γερμανική μονογλωσσία στις πολιτικές της για τη μετανάστευση και το άσυλο και για τη γλώσσα στην εκπαίδευση των ανήλικων και ενήλικων νεοφερμένων. Επικρατούσα είναι στη Γερμανία η αντίληψη ότι οι πολύγλωσσοι πολίτες με μεταναστευτικό υπόβαθρο συμμορφώνονται στα κυρίαρχα πολιτικά ιδεώδη καλύτερα μέσω μιας αποτελεσματικής σιωπηρής γερμανοκεντρικής γλωσσικής πρακτικής, παρά μέσω μιας ηχηρής στρατηγικής προσανατολισμένης στη γερμανική εθνική κληρονομιά (Gramling, 2009:130). Παρόμοιες πολιτικές μονογλωσσικής ιθαγένειας ενεργοποιούνται και εφαρμόζονται σε χώρες όπως η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Νορβηγία (Monaghan, 2015; Elstad et al., 2013; Vedder & Virta, 2005).

Στην Ολλανδία η γνώση της ολλανδική γλώσσας δεν συνιστά μοναδική προϋπόθεση για την αναγνώριση ενός μετανάστη ως Ολλανδού πολίτη. Θεωρείται σημαίνουσας σημασίας, ένας νεοφερμένος που επιθυμεί να λάβει την ολλανδική υπηκοότητα να είναι διατεθειμένος να εγκαταλείψει όλα εκείνα τα ταυτολογικά του στοιχεία που διατηρούν ισχυρούς τους δεσμούς του με τον πολιτισμό και τη γλώσσα της χώρας καταγωγής. Υπό αυτό το πρίσμα, ακόμα κι αν ένας μετανάστης-πρόσφυγας-αιτών άσυλο γνωρίζει απταίστως ολλανδικά, καλείται να απεκδυθεί των εθνικογλωσσικών χαρακτηριστικών του, τα οποία εκλαμβάνονται και ερμηνεύονται από τις ολλανδικές αρχές ως απόκλιση από την επιθυμητή κατάσταση. Η διατήρησή τους θεωρείται ότι σηματοδοτεί ένα είδος απόκλισης, το οποίο καταπολεμάται μόνο μέσω μιας επιθετικής πολιτικής αφομοίωσης κι όχι ένταξης (Vedder & Virta, 2005:333). Στη Μεγάλη Βρετανία η απόκτηση της υπηκοότητας καθορίζεται από δύο στοιχεία: τη γνώση της αγγλικής γλώσσας και τη γνώση του τρόπου ζωής στο Ηνωμένο Βασίλειο (Roberts et al., 2007). Σε μια προσπάθεια να μειωθούν οι μεταναστευτικές ροές, στην εφαρμοστέα πολιτική μετανάστευσης ορίζεται ρητώς ότι η γνώση αγγλικής γλώσσας είναι απαραίτητη και για τους μετανάστες που επιδιώκουν την είσοδο μέσω της οικογενειακής διαδρομής. Αυτό σημαίνει ότι η έλευση συζύγων ή γονέων εξαρτάται από το αν και σε ποιο βαθμό αυτοί γνωρίζουν την αγγλική γλώσσα. Εξάλλου, την τελευταία δεκαετία επικρατεί η αντίληψη ότι το να είναι κανείς Βρετανός σημαίνει να μιλάει αγγλικά (Monaghan, 2015:1).

Σε γενικές γραμμές, ενώ οι χώρες υποδοχής αυτό-παρουσιάζονται ως πλουραλιστικές κοινωνίες, αναπτύσσουν μια στάση άμυνας έναντι της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών, εκλαμβάνοντάς τες ως απειλή για την εθνική ακεραιότητα, ασφάλεια και ενότητα. Αποτέλεσμα αυτής της «αμυντικής» νοοτροπίας είναι να υιοθετείται ένα εθνικιστικό μοντέλο γλωσσικής και πολιτιστικής ομογενοποίησης, που προωθείται και προάγεται μέσω ενός κατασκευασμένου μονογλωσσικού εκπαιδευτικού και κοινωνικού γίγνεσθαι (Waterhouse, 2011). Η κυρίαρχη μονογλωσσική ιδεολογία, που έχει καθιερωθεί στις σύγχρονες δυτικές «πολυπολιτισμικές» κοινωνίες, επιβάλλει την κοσμοπολιτική μονογλωσσία ως βασική προϋπόθεση κοινωνικής ένταξης. Σύμφωνα με αυτή, η ευθύνη της ένταξης βαρύνει αποκλειστικά τους μετανάστες, καθώς, από τη δική τους επιθυμία και θέληση να ενταχθούν ομαλώς στην κοινωνία της χώρας υποδοχής τους εξαρτάται το αν εν τέλει θα το επιτύχουν. Σε αυτό το πλαίσιο, η επιτυχής ένταξη στην κοινωνία καθορίζεται από

το πόσο αποφασισμένοι είναι οι νεοφερμένοι να αφομοιωθούν γλωσσικά και πολιτιστικά, από το πόσο διατεθειμένοι είναι να θέσουν στο περιθώριο την πολιτιστική και τη γλωσσική τους ταυτότητα έναντι της νέας που απαιτείται για την απόκτηση της ιθαγένειας της χώρας υποδοχής (Gramling, 2009:135). Σε ένα κλίμα ασέβειας προς τη γλώσσα και των πολιτιστικών παραδόσεων των μεταναστών-προσφύγων-αιτούντων άσυλο, καλλιεργείται μια ατμόσφαιρα ξενοφοβίας, ρατσισμού και εχθρότητας, που τους θέτει στο κοινωνικό και οικονομικό περιθώριο (Prins & Toso, 2012:447).

Η επικέντρωση των τρεχόντων γλωσσικών προγραμμάτων για μετανάστες, που αποσκοπούν στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων αλφαβητισμού, εγείρει ερωτήματα όχι μόνο αναφορικά με το ποιον εν τέλει εξυπηρετούν ή δεν εξυπηρετούν, αλλά και σχετικά με τα συμφέροντα που ικανοποιούν. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στην πλειοψηφία των χωρών υποδοχής οι γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές για μετανάστες διέπονται κατεξοχήν από μια μονογλωσσική ιδεολογία, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η μονογλωσσική, η μονοκεντρική και η ομογενοποιημένη κοινωνία, είναι λογικό να αποσιωπώνται οι φωνές που προβάλλουν την αναγκαιότητα μιας πραγματικά πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη γνώσης της αγγλικής γλώσσας από τους μετανάστες-πρόσφυγες-αιτούντες άσυλο εξισώνεται με πηγή ανεπάρκειας, αν όχι κατάρρευσης, της κοινωνικής συνοχής, ακόμα και της εθνικής ενότητας (Roberts et al., 2007). Ως εκ τούτου, ο εγγραμματισμός επί της γλώσσας υποδοχής προβάλλεται ως ένα σύνολο ουδέτερων και απολίτικων δεξιοτήτων και γνώσεων που πρέπει να κατακτήσουν οι νεοφερμένοι, προκειμένου να καταστούν επαρκείς να ενταχθούν επιτυχώς στην οικονομία της γνώσης (Waterhouse, 2011:508).

Συνήθως σχεδιάζονται, οργανώνονται και υλοποιούνται από τις χώρες υποδοχής εκπαιδευτικά προγράμματα ταχείας εκμάθησης γλώσσας για γρήγορη ένταξη σε διάφορες πτυχές της κοινωνίας, όπως είναι η απασχόληση. Για το ταχύτερο δυνατό αποτέλεσμα, τα μαθήματα που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των ανωτέρω προγραμμάτων επικεντρώνονται στη διδασκαλία των πολύ βασικών στοιχείων που κρίνονται αναγκαία για τη αύξηση της προσαρμοστικότητας των μεταναστών. Η στενή αυτή αντίληψη περί της εκμάθησης γλωσσών περιορίζει εκ των πραγμάτων τις ευκαιρίες για την προχωρημένη και ουσιαστική εκμάθησή τους και εξαντλείται στην απόκτηση χαμηλού επιπέδου αλφαβητισμού, που καταδικάζει τους νεοφερμένους στο πολιτικό, το κοινωνικό και το οικονομικό περιθώριο (Gibb, 2008). Ενδεικτικό είναι το πρόγραμμα που υλοποιείται για την εκμάθηση της νορβηγικής γλώσσας σε νέους

μετανάστες, στο πλαίσιο του οποίου οι άνθρωποι είναι πιθανότερο να επιτύχουν στο τυποποιημένο τεστ που τους ζητάται, ανεξαρτήτως αν εκπαιδευτούν περισσότερες ή λιγότερες ώρες. Το φαινόμενο αυτό, έχει εξηγηθεί ως απόρροια της αναποτελεσματικότητας του συστήματος, που ουσιαστικά δεν εξασφαλίζει πραγματική επάρκεια στους συμμετέχοντες, ανεξαρτήτως του συνολικού χρόνου διδασκαλίας (Ludvigsen & Ludvigsen, 2012). Συνδέεται δε με έναν επιφανειακό τρόπο χειρισμού των γλωσσικών προγραμμάτων από πλευράς των χωρών υποδοχής που εστιάζουν στη βελτίωση της προφοράς με σκοπό την βελτίωση της παρουσίας των αλλόγλωσσων στον εργασιακό τομέα των χωρών υποδοχής (Guo, 2015).

Στις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζουν οι χώρες υποδοχής για τις ΓτΜ, φαίνεται ότι δεν εκλαμβάνουν την εκμάθηση της γλώσσας ως μια κοινωνική διαδικασία που δεν μπορεί και δεν πρέπει να διαχωρίζεται από την κοινωνική, την πολιτική, την οικονομική και την πολιτιστική κουλτούρα έξω από την τάξη. Εξάλλου, έχει καταδειχθεί ερευνητικά ότι η γλωσσική επάρκεια έχει θετικό αντίκτυπο στις δυνατότητες εργασιακής και οικονομικής ευημερίας (Dustmann & Fabbri, 2003). Αντίθετα, αποδεικνύεται ότι πρόκειται για οριζόντιες και γραμμικές εκπαιδευτικές πρακτικές, στις οποίες δεν συνυπολογίζονται αστάθμητες μεταβλητές, όπως το φύλο και η φυλή. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές γλωσσικές πολιτικές απευθύνονται σε μετανάστες-πρόσφυγες-αιτούντες άσυλο με τρόπο οριζόντιο, χωρίς διαφοροποιήσεις για τους άνδρες και τις γυναίκες, για τους λευκούς ή τους μη λευκούς κ.ά. Ο Eskay και συνεργάτες του, (2012) κατέδειξαν ερευνητικά ότι οι μετανάστριες με έντονη προφορά και μη λευκού χρώματος ένιωσαν ανεπιθύμητες στις ΗΠΑ, όπως ακριβώς και οι λατίνες μετανάστριες στο δείγμα της έρευνας της Dávila (2008). Σύμφωνα με τους Boyd και Cao, (2009) οι μετανάστριες στον Καναδά συγκεντρώνουν μισές πιθανότητες να γνωρίζουν αγγλικά, συγκριτικά με τους άνδρες μετανάστες, γεγονός που τις καθιστά περισσότερο ευάλωτες σε ρατσιστικές επιθέσεις, περισσότερο επιρρεπείς σε κοινωνική περιθωριοποίηση και οικονομική εξαθλίωση. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τη στατιστική αξιολόγηση των Lindsay και Almey, (2006) βάσει της οποίας το 70% των μεταναστριών στον Καναδά δεν ήταν σε θέση να μιλήσει επαρκώς αγγλικά, ακόμα και μετά το πέρας της πενταετούς διαμονής τους εκεί. Επιπλέον, ο Warman και οι συνεργάτες του, (2015) έδειξαν ότι οι μετανάστριες με αλλοδαπά εργασιακά διαπιστευτήρια και υψηλή γλωσσική επάρκεια δεν βρίσκουν ανάλογου τύπου εργασία στις χώρες υποδοχής, συγκριτικά με τους άνδρες μετανάστες.

Τα γλωσσικά προγράμματα για μετανάστες, που υλοποιούνται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών για την αποτελεσματική κοινωνική ένταξη των νεοφερμένων, δεν εστιάζουν σε ζητήματα ανισοτήτων ή ισχύος στη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών, αλλά επικεντρώνονται θεωρητικά στις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας, εκλαμβανόμενες ως ένα σύνολο απολιτικών δεξιοτήτων, ασύνδετων προς το πραγματικό κοινωνικό γίγνεσθαι (Guo, 2015). Οι Derwing και Waugh, (2012:9) αναφέρουν ότι η γλώσσα που διδάσκονται οι μετανάστες είναι διαφορετική από αυτή που χρησιμοποιείται στον χώρο εργασίας και έτσι, δεν καλύπτει τις ανάγκες τους. Αντί να βοηθούν τους μετανάστες να αποκτήσουν κριτική ικανότητα για την αντιμετώπιση γλωσσικών, φυλετικών ή εθνοτικών διακρίσεων, τα προγράμματα ενισχύουν τις κυρίαρχες, κανονιστικές ιδεολογίες, μέσω των μονογλωσσικών, των μονοκεντρικών και ομογενοποιητικών πρακτικών τους. Οι εν λόγω πρακτικές δεν είναι μόνο γλωσσικές, υπό την έννοια της επικοινωνίας, καθώς εκτείνονται σε διόρθωση της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας, σε διόρθωση της προφοράς, σε διόρθωση των ξενικών ονομάτων, ώστε να είναι ελκυστικότερα στον κοινωνικό περίγυρο (Guo, 2015). Εν ολίγοις, τα γλωσσικά προγράμματα και οι πολιτικές των χωρών υποδοχής, στις οποίες θεωρητικά αυξάνεται η πολυγλωσσία και ενισχύεται η πολυπολιτισμικότητα, δομούνται στην αντίληψη ότι ο εθνικός και ο γλωσσικός πλουραλισμός των μεταναστών-προσφύγων-αιτούντων άσυλο δεν διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ένταξη, αντίθετα την αποτρέπουν.

1.4. Υβριδικές ταυτότητες :Ο εθνικός λόγος και ρόλος του

Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει γίνει φανερό ότι χαρακτηρίζεται από έναν ομογενοποιητικό μηχανισμό σχετιζόμενο άμεσα με τη γλώσσα, τον πολιτισμό και την κοινωνία (Fairclough, 1992; Αρχάκης, 2019:36). Συχνότατα δε εξυπηρετεί και προσαρμόζεται στις ανάγκες της αγοράς. Αυτός ο μηχανισμός αναπαράγει και επιβάλλει συγκεκριμένες αντιλήψεις και αξίες (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011:31) συχνά δε και στερεότυπα. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ο εθνικός ομογενοποιητικός λόγος που κυριαρχεί (Archakis 2018; 2019:36;2020: 33-35) επιβάλλει την αφομοίωση σε ένα καθεστώς γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας (Blommaert, 1999:427). Στην ελληνική δε αφομοιωτική διαδικασία συμβάλλουν τα μαθήματα της ιστορίας, της Νεοελληνικής γλώσσας και της γεωγραφίας (Αβδελά, 1997:31). Στα πλαίσια του κυρίαρχου εθνικού λόγου, οι κυρίαρχες στερεοτυπικές αντιλήψεις που αφορούν τους αλλόγλωσσους προωθούν τη συντήρηση των ρατσιστικών λόγων και τον αφομοιωτικό

χαρακτήρα της εκπαίδευσης, κάτι που αναδεικνύεται ήδη από την κατηγοριοποίηση των Άλλων σε ομάδες (π.χ. πλειονοτικός ή μετανάστης) (group membership). Τελικά, η αφομοιωτική ομοιογένεια καταλήγει να αποτελεί πολιτικοκοινωνική αξία του εκπαιδευτικού συστήματος (Dimitrakopoulos, 2004:11; Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011:30) που οδηγεί σε άνισες σχέσεις εξουσίας, επιφέρει, δηλαδή, τη διάκριση και το διαχωρισμό με βάση πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά (Τσιάκαλος, 2011:122; Archakis, 2016; Archakis, 2018; Triandafyllidou, 2001:10). Υπό το παραπάνω πλαίσιο, η διαφορετικότητα στις κοινωνίες οδηγεί σε φαινόμενα όπως ο ρατσισμός που βασίζεται στην συνεχή υποτίμηση του/της «άλλου/ης», στον κοινωνικό αποκλεισμό και στη διαιώνιση των στερεοτύπων λόγω της διαφορετικής εθνότητας ή φυλής (VAN DIJK, 2005:6). Ο ρατσισμός αναδεικνύεται ως πρακτική διάκρισης και κατάχρησης της εξουσίας από κυρίαρχες ομάδες, οργανώσεις και θεσμούς που βασίζονται σε ρατσιστικές προκαταλήψεις και ιδεολογίες με αρνητική κοινωνική στόχευση στοχεύοντας στην οριοθέτηση των «άλλων» και στη διατήρηση της κοινωνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας (Archakis, 2018; Kaposi & Richardson, 2018: 633). Οι «εκδηλώσεις ρατσισμού» διατηρούν την κοινωνική ανισότητα μεταξύ πλειοψηφίας και μειονοτήτων με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των μεταναστευτικών πληθυσμών και τον αποκλεισμό τους ως αποτελέσματα της αφομοίωσης (Archakis, 2018). Ως αποτέλεσμα, η συνύπαρξη ομάδων αλλόγλωσσων και πλειοψηφικών πληθυσμών λαμβάνει χώρα εντός των εθνικών εδαφών, οδηγώντας τους μειονοτικούς πληθυσμούς σε υιοθέτηση στρατηγικών αφομοίωσης, καθιστώντας τις ρατσιστικές συμπεριφορές επιτυχείς (Archakis, 2018). Ο Tajfel (1978) υποστήριξε ότι τα μέλη των μειονοτικών ομάδων εντός ενός περιβάλλοντος χώρας υποδοχής επιδιώκουν την αφομοίωση υιοθετώντας την ταυτότητα των μελών της κυρίαρχης ομάδας. Ο Lewin (1948) και ο Tajfel (1978) περιγράφουν την ταύτιση των μελών των μειονοτικών ομάδων με δύο διαφορετικές εθνοτικές ομάδες ως μία προβληματική κατάσταση σχηματισμού ταυτότητας λόγω των συγκρούσεων των μελών των μειονοτικών ομάδων με τις στάσεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές των μελών της ομάδας της πλειοψηφίας. Πρόκειται περί διαπίστωσης σχηματισμού της ταυτότητας στο άτομο ως αποτέλεσμα επαφής μεταξύ πολλαπλών κοινωνικών ομάδων διαφορετικής εθνικής καταγωγής που εμπεριέχει πολλαπλά πολιτισμικά στοιχεία ατομικού αυτοπροσδιορισμού σε αντίθεση με την εποχή της νεωτερικότητας του έθνους-κράτους όπου η ιδιότητα του πολίτη ενός κράτους λειτουργούσε καταλυτικά ως προς την απόκτηση εθνικής- πολιτιστικής ταυτότητας (Beck, 2000: 91- 92).

Σε αυτή τη διαδικασία οικοδόμησης της ταυτότητας από το άτομο σε ένα περιβάλλον γλωσσικής ποικιλότητας όπως αυτό της κοινωνίας της χώρας υποδοχής που λειτουργεί μονογλωσσικά υπό την κυριαρχία του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου το ζήτημα της κατασκευής ταυτοτήτων συνδέεται άμεσα με τη γλώσσα αφού η γλώσσα συνιστά τον παράγοντα που επηρεάζει την ομογενοποίηση ή τη διαφοροποίηση του ατόμου μέσα στην κοινωνία λόγω του αξιακού της χαρακτήρα (Αρχάκης & Κονδύλη 2011: 84) και αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα συνοχής μίας κοινωνικής ομάδας (Wardhaugh, 2006: 38).

Η Παπαδοπούλου (2009) καταγράφει σχετικά την αμηχανία της ελληνικής Πολιτείας και του εκπαιδευτικού συστήματος που εκφράζουν αρνητικές στάσεις ως προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλόγλωσσων στο σχολικό χώρο υπό τον φόβο της απώλειας της εθνικής ταυτότητας, της αλλοίωσης της εθνικής κουλτούρας και των πιθανών διεκδικήσεων από μειονοτικούς πληθυσμούς στη χώρα υποδοχής. Αυτή η άρνηση συνδυάζεται δε σύμφωνα με τον Puren (2004:438) όπως αναφέρει η Παπαδοπούλου (2009), με παραίτηση από πλευράς μειονοτικών πληθυσμών από τη μητρική τους γλώσσα και σε κρίση ταυτότητας συνοδευόμενη από αρνητικά συνοδά συναισθήματα. Καταλήγει λοιπόν η Παπαδοπούλου (2009) ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί εμπόδιο κατά τη διαδικασία της ενσωμάτωσης με τάσεις άρνησής της από τους ομιλητές, μίας άρνησης που ταυτόχρονα αποτελεί άρνηση της εθνοπολιτισμικής τους προέλευσης.

Άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω αποτελεί η διαμόρφωση υβριδικών ταυτοτήτων εκ μέρους των αλλόγλωσσων, μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών, ώστε να ανταποκριθούν τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της χώρας υποδοχής όσο και στη σύγχρονη εκπαίδευση. Αυτού του είδους οι ταυτότητες χαρακτηρίζονται από ρευστότητα. Η ρευστότητα του υβριδικού χαρακτήρα των ταυτοτήτων προσδιορίζεται από την εναλλαγή στοιχείων στη γλωσσική συμπεριφορά που καταλήγει να γίνεται εναλλαγή ταυτοτήτων παρέχοντας στο άτομο τη δυνατότητα προσωπικής επιλογής ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή συνθήκη (Αρχάκης 2020: 189; Gee 2011: 89-115) και την προσωπική στόχευση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αποσαφηνισθούν οι όροι «ταυτότητα» και «υβριδική ταυτότητα». Η ταυτότητα κατά τον Hall (1996) είναι μια νοητική κατασκευή, ενώ από ανθρωπολογικής πλευράς συνιστά " το σύνολο των πολιτιστικών

χαρακτηριστικών και στοιχείων ενός ατόμου" (Γεωργογιάννης κ.α., 2013). Από την κοινωνιολογική πλευρά αποτελεί την αντίληψη που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους (Itulua-Abumere, 2013). Κατά τον Πορτελάνο (2010:51) όπως αναφέρεται στον Βαβιτσά (2016), η έννοια της ταυτότητας ατόμου ή μιας εθνοτικής ομάδας αναφέρεται σε ένα σύνολο πολλαπλών διαφοροποιημένων και μοναδικών χαρακτηριστικών που καθορίζουν ποιος και τι είναι ένα άτομο καθιστώντας επιτεύξιμη αφενός την αναγνώρισή του ως αυτό που είναι και αφετέρου την ταύτιση με αξίες, ιδανικά, κανόνες και κανονιστικές αρχές.

Ο Hall διακρίνει τα 3 επίπεδα ταυτότητας : το Ατομικό που διαχωρίζει το άτομο από το πλήθος και αναφέρεται στην προσωπική αντίληψη του εαυτού, στο Σχεσιακό που αναφέρεται στο απότοκο των σχέσεων του ατόμου με άλλα άτομα και τέλος στο Πολιτιστικό/Συλλογικό που θέτει ως σημείο αναφοράς την ύπαρξη του καθενός μέσα στο κοινωνικό σύνολο και συνδέεται με τις έννοιες της εθνότητας, της εθνικότητας, του φύλου, της θρησκείας ή ακόμα και των πολιτικών πεποιθήσεων.

Η κοινωνική ταυτότητα που διακρίνεται από την προσωπική ταυτότητα (Γκότοβος, 2002:102) συσχετίζεται με συλλογικότητες και κατάταξη του ατόμου σε κοινωνικές κατηγορίες ενός πολύπλοκου συστήματος στην κοινωνία παρέχει στο άτομο την αίσθηση του ανήκειν στο κοινωνικό του περιβάλλον και ταυτόχρονα την αίσθηση της διαφοροποίησης στο σύνολο. Ταυτόχρονα όμως η ταυτότητα στην παγκοσμιοποιημένη πολυπολιτισμική κοινωνία διαφοροποιείται και μεταλλάσσεται ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο λειτουργώντας με χαρακτηριστικά ρευστότητας και προσαρμοστικότητας και οδηγώντας τα άτομα στην υιοθέτηση μιας υβριδικής ταυτότητας. Αυτού του είδους την ταυτότητα φέρουν κυρίως τα σύγχρονα άτομα και οι αλλόγλωσσοι πληθυσμοί μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης που καλούνται να διαχειριστούν τις συγκεχυμένες ταυτότητές τους σε πολύπλοκα κοινωνικά πλαίσια. Σε αυτή την περίπτωση, κατά την Καραβία (2022), όπως αναφέρεται στον Αρχάκη (2020), «*η ταυτότητα αντιμετωπίζεται όχι ως καθρέφτης μίας εγγενούς ουσίας αλλά ως μία συνεχής διαδικασία διαπραγμάτευσης ανάμεσα στον ηγεμονικό λόγο και τις προσωπικές επιλογές, οι οποίες κινούνται από την πλήρη αποδοχή έως τη σθεναρή αντίσταση, ως μία φάση δηλαδή μόνο στην ατέλειωτη διελκυστίνδα ανάμεσα στο μακρο- και μικρο-επίπεδο*».

Σύμφωνα με τον Bhabha, (1995) η υβριδική ταυτότητα συνιστά «μεικτή ταυτότητα» και αποτελεί το απότοκο της αλληλεπίδρασης διασπορικών ή εθνικών δεσμών και πολιτικών ταυτοτήτων. Με άλλα λόγια, οι υβριδικές ταυτότητες αποτελούν ταυτότητες πολυδιασπαστικής πολλαπλότητας που αντικατοπτρίζουν τη μεταβαλλόμενη φύση της κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από αντίφαση και προσαρμοστικότητα όπως επιβάλλει η σημερινή κοινωνική κατάσταση.

Υβριδική ταυτότητα λοιπόν είναι η ταυτότητα του αλλόγλωσσου, ο οποίος στη χώρα υποδοχής διατηρεί τη δική του ταυτότητα ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να κατακτήσει και την ταυτότητα της χώρας υποδοχής ακολουθώντας τις επιταγές του ομογενοποιητικού λόγου της χώρας υποδοχής. Το αλλόγλωσσο άτομο στιγματίζεται από τη λογική της κυριαρχίας και καλείται να συγκεράσει τα πολλαπλά επίπεδα της ταυτότητάς του, τις διαφορετικές ταυτότητες που έχει καταλήγοντας τελικά να διαμορφώσει μία ταυτότητα υβριδικού χαρακτήρα .

Η Kristeva αναφέρει πως η ταυτότητα υβριδικού χαρακτήρα οδηγεί ακόμη και σε «απώλεια ταυτότητας» (loss of identity) ως απόρροια της σύγκρουσης ετερόκλιτων ταυτοτήτων (στο Bhabha, 1994). Στα πλαίσια ενός κυρίαρχου λόγου τα αλλόγλωσσα άτομα καλούνται να διαχειριστούν τις ταυτότητές τους είτε ισχυριζόμενα πως ανήκουν σε μία ομάδα, είτε εντάσσοντας κάποια άτομα σε άλλες ομάδες ή ακόμα και αντιστεκόμενα στην ένταξή τους σε μία συγκεκριμένη ομάδα στην οποία τοποθετούνται από τους άλλους (Hua, 2017:117). Ιδιαίτερα δε, σε καταστάσεις αφομοίωσης όπου αναδεικνύεται η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και στην ταυτότητα των ατόμων, αφού η γλώσσα αποτελεί αντανάκλαση της πραγματικότητας (Archakis, 2014α:2; Georgakopoulou, 2011:193) πραγματοποιείται και απώλεια ταυτότητας. Όμως μια εκπαίδευση βασισμένη στην αφομοίωση και τις συναφείς στρατηγικές οδηγεί σε απώλεια γλώσσας, κουλτούρας και ταυτότητας (Banks, 2015:15).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η κατασκευή ταυτοτήτων συνιστά διαδικασία διαπραγμάτευσης ανάμεσα στην ευθυγράμμιση (alignment) και στη μη-ευθυγράμμιση του ατόμου (misalignment) απέναντι στους κυρίαρχους λόγους και στις κυρίαρχες ομάδες και την ταυτότητα που του επιβάλλουν (Hua, 2017:117). Στην περίπτωση ταύτισης της αυτο-προσδιορισμένης ταυτότητα του ατόμου με την αποδιδόμενη από τον κυρίαρχο λόγο ταυτότητα τότε διαπιστώνεται ευθυγράμμιση (alignment) με τις κυρίαρχες ομάδες ενώ σε αντίθετη περίπτωση, διαπιστώνεται η μη-

ευθυγράμμιση του ατόμου (misalignment) (Hua, 2017:117). Ωστόσο, η διαπραγμάτευση ταυτοτήτων που οδηγεί στην κατασκευή ταυτοτήτων είτε νομιμοποίησης (στην περίπτωση σύνταξη με τις κυρίαρχες αντιλήψεις και κοινωνικές πρακτικές της χώρας υποδοχής) είτε αντίστασης (στην περίπτωση μη ευθυγράμμισης σύνταξη με τις κυρίαρχες αντιλήψεις και κοινωνικές πρακτικές της χώρας υποδοχής, υπάρχει και ένα τρίτο αποτέλεσμα της κατασκευής ταυτοτήτων που είναι οι υβριδικές ταυτότητες που συνιστούν κράμα στοιχείων έχοντας αποσπάσει και αναμείξει στοιχεία και από τη χώρα υποδοχής και από τη χώρα προέλευσης. Με άλλα λόγια, ανάμεσα στο δίπολο της ευθυγράμμισης-αφομοίωσης των αλλόγλωσσων και από την άλλη, της αντίστασης-περιθωριοποίησής τους υπάρχει ένα τρίτο έδαφος κατασκευής ταυτοτήτων (Bhabha, 1994; Bhabha, 2004:53) που είναι το αποτέλεσμα της δημιουργίας ανομοιογενών κοινοτήτων λόγω της μείξης διαφορετικών πολιτισμών και ανθρώπων με πολλαπλές εθνικές ταυτότητες, ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης και της παγκοσμιοποίησης, πέρα από τα όρια του έθνους-κράτους (Cohen, 1997:174).

Σύμφωνα με τον Babha, (1994) η οικοδόμηση μιας υβριδικής ταυτότητας είναι δικαιολογημένη στα σημερινά πολιτισμικά πλαίσια και δίκτυα (εθνικά, εθνοτικά, κοινωνικά, κοινοτικά) της διαπολιτισμικής κοινωνίας αφού το άτομο φέρει πολλαπλά επίπεδα και είδη ταυτότητάς όπως εθνικές και διεθνικές συνιστώσες που λειτουργούν αθροιστικά. Παράλληλα, το άτομο έχει συμμετοχή σε πολλαπλές ομάδες και κοινότητες με πολλαπλές, ετερόκλητες και αλληλοεπικαλυπτόμενες ταυτότητες και πεδία δράσης ενώ παράλληλα αλληλοεπιδρά με πολιτισμικά διαφοροποιημένα άτομα (σχεσιακή ταυτότητα κατά Hall).

Στον αντίποδα του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου και της κυριαρχικής του δράσης στέκεται ο μετα-εθνικός λόγος, που αποδομεί την απολυτότητα των εθνικών ταυτοτήτων και της ιδέας της «εγγενούς εθνικότητας» (“innate nationality”) (De Cillia et al., 1999:169), συνδέοντας την κοινή καταγωγή με την κοινή νοοτροπία, τις κοινές συμπεριφορές, την κοινή κουλτούρα και την ίδια γλώσσα. Στα πλαίσια του μετα-εθνικού λόγου αναγνωρίζεται ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών που αποτελούν μωσαϊκό γλωσσών, θρησκειών και συνηθειών (Block, 2017:134).

Στο σημείο αυτό η υβριδικότητα αναδεικνύεται σε στρατηγική αντιμετώπισης της αναπαραγωγής ρατσιστικών διακρίσεων που γίνονται εις βάρος των αλλόγλωσσων κοινοτήτων αφού αυτές αποτελούν «έφορο έδαφος» για την κατασκευή υβριδικών

ταυτοτήτων, αλλά και σε στρατηγική προσαρμογής σε κοινωνικές πρακτικές διαφορετικής εδαφικής επικράτειας από αυτήν στην οποία ανήκουν. Αυτή η υβριδικότητα αναπτύσσει το αίσθημα του «διπλού ανήκειν» (double belonging) που συνεπάγεται το «θάμπωμα των συνόρων» (boundary blurring effect) και θέτει τον προβληματισμό για τις στοχεύσεις του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου, που περιορίζει τις ταυτότητες σε έναν τόπο και έναν πολιτισμό (Hua, 2017:118-119) αλλά και σε μία γλωσσική επικράτηση σε ένα τόπο.

Στη σύγχρονη νεωτερική κοινωνία, με τα ρευστά πλαίσια του χώρου και την εμπλοκή του ατόμου σε πολλαπλούς ρόλους η απεδαφοποίηση της ταυτότητας που συντελείται στα ασφυκτικά αφομοιωτικά πλαίσια δε συνάδει στο αίτημα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Το διακύβευμα πλέον οφείλει να είναι η ανάδειξη σε γλωσσικό επίπεδο των πολλαπλών ταυτοτήτων που φέρει το κάθε άτομο προς όφελος της κοινωνίας και του διεθνούς πολιτιστικού κεφαλαίου.

Σε αυτό το στόχο θα συμβάλλουν η αναστοχαστικότητα ως προς τη διαδικασία σχηματισμού ταυτοτήτων αλλά και η ανάδειξη του αιτήματος των διαφορετικών ομάδων για αναγνώριση του πολιτισμού τους και των δικαιωμάτων τους συμβάλλοντας σε μία εκπαίδευση του αυριανού κοινωνικά ενεργού πολίτη με βασικό χαρακτηριστικό την ανοχή των πολιτισμικών διαφορών (Banks, 2009) καθώς και την ικανότητα χειρισμού της εθνοπολιτισμικής διαφορετικότητας (Αρβανίτη, 2013). Έτσι, θα επέλθει ο αναγκαίος πολιτισμικός αλληλοεμπλουτισμός από κοινού με τον κριτικό αναστοχασμό της σύνθετης πολιτειακής ταυτότητας (Αρβανίτη, 2013), ως απόρροια μιας διαπολιτισμικής ικανότητας αυτονόητα θετικής απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, τη διαπολιτισμική συνεργασία και τη συγκρότηση μιας πολύ-πολιτισμικής ταυτότητας

1.5. Θεωρητικές αρχές και πρότυπα διαχείρισης της ετερότητας κατά την ένταξη παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει παράθεση γενικών θεωρητικών αρχών και προτύπων διαχείρισης της ετερότητας κατά την ένταξη παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και θα ακολουθήσει η εξέταση των μοντέλων εκπαίδευσης στα πλαίσια της εξέτασης της μεταναστευτικής γλωσσικής πολιτικής που έχει εφαρμοστεί μέχρι σήμερα σε θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση

1.5.1.Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη εποχή σηματοδοτεί την πολυεπίπεδη ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού. Το δικαίωμα όλων των ατόμων για πρόσβαση στην εκπαίδευση, αλλά και για την παροχή ίσων ευκαιριών, εγείρει έντονες διεπιστημονικές και κοινωνικές ανησυχίες.

Από τις αρχές της δεκαετίας του ΄90 εισήχθη ο όρος της Συμπερίληψης μέσω διακηρύξεων των Ηνωμένων Εθνών και εκθέσεων ειδικών επιτροπών, σχετικά με το αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση και την ανάγκη διαμόρφωσης ενός νέου σχολείου που θα είναι κοινό για όλους. Η ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης συνιστά την παγκόσμια απάντηση στις ολοένα μεταβαλλόμενες διαφοροποιημένες ανάγκες του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού (Sakiz & Woods, 2015) και προετοιμάζει για την κοινωνική συμπερίληψη (Σιώζου, 2008, όπως αναφέρεται στο Παντέλογλου, 2017; Kefallinou et al., 2020). Ο Γερασιμόπουλος (χ.χ.) σε μια προσπάθεια να ορίσει την συμπεριληπτική εκπαίδευση, επισημαίνει τη δυσκολία παροχής ενός γενικά αποδεκτού ορισμού λόγω της πολυπλοκότητας και της υποκειμενικότητας του όρου, καθώς ως όρος περιγράφει επίσης τις υιοθετούμενες πρακτικές για την ένταξη. Η συμπερίληψη είναι μια περίπλοκη και αμφίσημη έννοια δεδομένου ότι οι ερευνητές, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι επαγγελματίες συζητούν περί τίνος πρόκειται, γιατί είναι απαραίτητη και πώς μπορεί να εφαρμοστεί αυτή (Kefallinou et al.,2020). Ως όρος η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση δεν πρέπει να συγχέεται με άλλους συναφείς όρους όπως ένταξη ή ενσωμάτωση, γιατί υπερβαίνει την συσχέτιση με τα καθαυτό εκπαιδευτικά ζητήματα και σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα ανθρωπιστικών και κοινωνικών θεμάτων αφορώντας όλους τους συμμετέχοντες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αν και σύμφωνα με τους Angelides et al., (2006) η ιδέα της συμπερίληψης γίνεται αντιληπτή διαφοροποιημένα αναλόγως του εμπλεκόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία ωστόσο η έννοια της συμπερίληψης αναδύεται πολυεπίπεδα σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. Ως έννοια θεμελιώνεται στην ιδέα της αποδοχής της ανάγκης για σεβασμό (Carrington & Robinson, 2004) και ορίζεται ως μία διαδικασία με την οποία οι σχολικές μονάδες προσπαθούν να ανταποκριθούν στην ατομικότητα της κάθε μαθησιακής περίπτωσης (Campbell, 2002; Norwich, 2002). Καλύπτει δηλαδή την εκπαίδευση και τη συμμετοχή ολόκληρων ομάδων μαθητών με

διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν περιορίζεται στην παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές με διαφορετική εθνοτική καταγωγή όπως συμβαίνει στην περίπτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Blândul, 2010).

Με άλλα λόγια, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η έννοια της συμπερίληψης ως διαρκές μεταρρυθμιστικό σχέδιο για την εκπαίδευση στοχεύει στη μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών μέσω της αύξησης του εκπαιδευτικού τους ενδιαφέροντος (Booth, 2009) καθώς ανταποκρινόμενη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός, αλλά και στα ετερόκλητα στοιχεία του συνόλου διαμέσου της ενεργής εμπλοκής όλων, αποσκοπεί στην αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών διεργασιών, στην δημιουργία ευκαιριών μάθησης στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και στην ολική αναμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος ενισχύοντας έτσι και το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα παραπάνω τα επιδιώκει μέσω της ενίσχυσης της συμμετοχής στη μάθηση και παράλληλα της εξάλειψης ή της μείωσης του αποκλεισμού διαμέσου του ανάληψης δράσης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Κουντούρη, 2016).

Η ουσία της τοποθετείται στην αντίληψη για την ποιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων και στα πλαίσια της παρούσας διατριβής η συμπεριληπτική φιλοσοφία εστιάζει στην ασφάλεια, την αποδοχή και την συνεργασία μεταξύ των ατόμων που είναι πολιτισμικά διαφορετικοί υπό την έννοια ότι έχουν διαφορετικό γλωσσικό ακόμη δε και πολιτισμικό υπόβαθρο. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζεται με την ολότητα των δράσεων των εμπλεκομένων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Δίνει προτεραιότητα στην υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών και σύγχρονων αντιλήψεων αποσκοπώντας στη βαθιά αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η συμπερίληψη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με δημοκρατικές αξίες, όπως ο σεβασμός, η ισότητα, η συνεργασία σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατάργησης των διακρίσεων και πρεσβεύει τον εκδημοκρατισμό στην εκπαίδευση μέσα από τη διαδικασία ευαισθητοποίησης της κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Τα παραπάνω πιστοποιούνται από το στόχο 4 της Ατζέντας των Ηνωμένων Εθνών 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (United Nations, 2015) καθώς και από τις πιο πρόσφατες κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO (2017) που περιλαμβάνουν επίσης μια προοπτική ανθρωπίνων δικαιωμάτων που αναγνωρίζει τη

συμπερίληψη και την ισότητα ως βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές (Kefallinou et al, 2020). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση σύμφωνα με Kefallinou et al (2020) είναι επίσης εξέχουσα θέση πολλά Ευρωπαϊκά έγγραφα (Council of the European Union 2018a; 2018b; Council of Europe Commissioner for Human Rights 2017; European Union Agency for Fundamental Rights 2020)

Τέλος, η συμπερίληψη φέρει τις δικές της αρχές και στρατηγικές για την ανάπτυξη πολιτικών πρακτικών, με θεωρητικό προσανατολισμό στην ορθή λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών και των ιθυνόντων, οι οποίοι με γνώμονα την κριτική σκέψη και την συνεργατική ομαδική μάθηση, θα παρέχουν υψηλά κίνητρα στο σύνολο των μαθητών καλλιεργώντας μια αναμορφωμένη εκπαιδευτική κουλτούρα με αξίες και δίκτυα σύμπραξης με τους γονείς και την κοινότητα.

1.5.2. Η ανάδυση του αιτήματος για ενταξιακή εκπαίδευση

Το αίτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης προσεγγίζει την ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μία σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση που στοχεύει μέσω των παρεμβάσεων των λειτουργών της εκπαίδευσης στην εμπέδωση μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στο εκπαιδευτικό αγαθό και στην υπερπήδηση των δομικών εμποδίων και στερεοτύπων του συστήματος που το καθιστούν αδύναμο να ανταποκριθεί στην ετερογένεια των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό, ακριβώς, οδηγεί στην εδραίωση του ρόλου του επαγγελματία της εκπαίδευσης, ο οποίος παρεμβαίνει με κατάλληλες παιδαγωγικές τεχνικές και δεξιότητες αποσκοπώντας στη μετάδοση θετικών μηνυμάτων (Ιωαννίδη κ.ά., 2011).

Στο πλαίσιο αυτής της νέας παγκόσμιας εκπαιδευτικής τάσης ακρογωνιαίο λίθο της αποτελεσματικής ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελούν οι αξίες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, η αποδοχή της διαφορετικότητας καθώς και η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά την ολότητα των μαθητών και στοχεύει πρωτίστως στην δημιουργία εκπαιδευτικού κλίματος με έμφαση στην ανάπτυξη ενός πλαισίου ανάπτυξης ιδεών, αξιών και τρόπων αυτοέκφρασης και επικοινωνίας που ορθώνεται μέσα από την ιδέα της ποικιλότητας και την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που

οδηγούν στην κοινωνικοποίηση των γνώσεων (Ιωαννίδη & Καλοκαιρινού-Αναγνωστοπούλου, 2010).

1.5.3. Μοντέλα Εκπαίδευσης

Τα μοντέλα εκπαίδευσης, ως μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελούν θεωρητικές προσπάθειες της επιστημονικής εκπαιδευτικής κοινότητας με σαφή στόχευση την παροχή καλών πρακτικών στην εκπαιδευτική κοινότητα που θα οδηγούν στην ομαλή προσαρμογή του μαθητικού δυναμικού διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής στις σύγχρονες κοινωνίες.

1.5.3.1 Το μοντέλο αφομοίωσης (The assimilation model)

Το μοντέλο της αφομοίωσης ανήκει στα μονοπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008:24-27). Στο μοντέλο αφομοίωσης όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, ανεξάρτητα από τις φυλετικές ή εθνικές διαφορές τους, συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή της κοινωνίας από την οποία απουσιάζουν τα εθνικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά, που διαχωρίζουν τα μέλη σε μία δομή πολυεθνικής - πολυφυλετικής κοινωνίας (Moumouri, 2016:11). Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, το μοντέλο της αφομοίωσης ισχυρίζεται ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, προκειμένου να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν τόσο στην κοινωνική και την εθνική κουλτούρα της χώρας υποδοχής, όπως και δεν θα εμποδίσουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών που διαμένουν σε αυτή (Γεωργογιάννης, 1999).

1.5.3.2 Το μοντέλο της ένταξης (The integration model)

Το μοντέλο της ένταξης ανήκει στα μονοπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008:24-27). Οι Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, (2003) αναφέρουν ότι το πρώτο μοντέλο που σχετίζεται με την ένταξη είναι πολύ εθνοκεντρικό επειδή απαιτεί οι μετανάστες να ξεπεράσουν όλες τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν στη χώρα υποδοχής και περιορίζει το ρόλο τους σε εκείνον του παρατηρητή, χωρίς να τους παρέχει την ευκαιρία να ανακαλύψουν και να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Σε αντίθεση με το μοντέλο αφομοίωσης, όπου οι μετανάστες αποκλείονται από οτιδήποτε σχετίζεται με τις ρίζες τους, το εξεταζόμενο μοντέλο της ένταξης,

αναγνωρίζει ότι οι μετανάστες όχι μόνο δέχονται τις επιρροές της χώρας υποδοχής, αλλά είναι επίσης παράγοντες αυτής της επιρροής (Moumouri, 2016:11). Στο τομέα της εκπαίδευσης, το συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίζει ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν θα πρέπει μόνο να μάθουν τη γλώσσα τους, μαζί με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αλλά θα πρέπει επίσης να λάβουν γνώση σχετικά με τα πολιτιστικά και ιστορικά δεδομένα της χώρας υποδοχής, προκειμένου να ενταχθούν περισσότερο ομαλά στην κοινωνία που τους καλωσόρισε (Γεωργογιάννης, 1999).

Επιπλέον, το μοντέλο της ένταξης, αν και αποδέχεται διαφοροποιήσεις στον τρόπο ζωής των ομάδων μεταναστών, παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες του περιβάλλοντος υποδοχής, χωρίς παρεμβολές με αποτέλεσμα τα παιδιά να εκπληρώνουν τις απαιτήσεις ενός σχολείου που αγνοεί τις δικές τους ανάγκες (Moumouri, 2016:11). Εδώ, ορισμένα πολιτιστικά στοιχεία εισάγονται στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου σύμφωνα με τα πρότυπα της κυρίαρχης κουλτούρας της χώρας υποδοχής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

1.5.3.3 Το αντιρατσιστικό μοντέλο (The Antiracist model)

Το αντιρατσιστικό μοντέλο ανήκει στα πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008:24-27). Το λεγόμενο αντιρατσιστικό μοντέλο στην Εκπαίδευση εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε περίπου από τα μέσα μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '80 (Γεωργογιάννης, 1999). Η ανάπτυξή του και τα κύρια χαρακτηριστικά του βασίστηκαν στο λεγόμενο «θεσμικό ρατσισμό», που αναφέρεται στη διαφορετική μεταχείριση των μελών ομάδων ανθρώπων, όπως, για παράδειγμα, Τσιγγάνοι, μετανάστες, άτομα που ανήκουν σε άλλη θρησκεία, ή άνθρωποι με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό κλπ από τους κρατικούς φορείς, σε σχέση με την Παιδεία (Moumouri, 2016:12).

Μία χώρα όπου το αντιρατσιστικό μοντέλο στην Εκπαίδευση τέθηκε σε ισχύ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 ήταν η Μεγάλη Βρετανία (Moumouri, 2016:12). Το βάρος εδώ δόθηκε στο θέμα της λεγόμενης εκπαίδευσης ευαισθητοποίησης, όσον αφορά τη φυλή και την αντιρατσιστική εκπαίδευση (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1994). Αργότερα έγινε αναφορά στις πολιτιστικές προϋποθέσεις των ξένων φοιτητών και το ενδιαφέρον στράφηκε προς το πολιτισμικό στοιχείο των οικογενειών αυτών των σπουδαστών χωρίς ωστόσο ένα τέτοιο πράγμα να

σημαίνει τυχόν αλλαγές στις ιδέες μιας πολιτιστικά ομοιογενούς κοινωνίας (Moumouri, 2016:12).

Το κύριο σημείο για όλους εκείνους που υποστηρίζουν τη χρήση και την ανάπτυξη της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι ότι πρωταρχικά αυτό που πρέπει να αλλάξει είναι οι δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και η ίδια η κοινωνία (εκτός από τις θέσεις των ατόμων) (Moumouri, 2016:12). Πιστεύουν επίσης ότι η έμφαση που δίνεται περισσότερο στο άτομο από ό,τι στην ίδια την κοινωνία προωθεί την πεποίθηση ότι οι άνθρωποι που ανήκουν σε μειονότητες έχουν «τρωτά σημεία» που πρέπει να εξαφανιστούν ή τουλάχιστον να αποσιωπηθούν με κάποιο τρόπο (Moumouri, 2016:12). Αυτό σημαίνει ότι ο ρατσισμός δεν σχετίζεται αποκλειστικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά με την ευρύτερη κοινωνία και ως εκ τούτων η εξάλειψη των «τρωτών σημείων» θα πρέπει να εξαλειφθεί εντός των κρατικών θεσμών ως ζήτημα με πολιτικό ενδιαφέρον και ως ένα ουσιαστικό μέρος της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής κρίσης στις σύγχρονες κοινωνίες (Moumouri, 2016:12).

Υπάρχουν τρεις θεμελιώδεις στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Ένας από αυτούς είναι η ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά και τους νέους, ανεξάρτητα από την εθνική και φυλετική τους προέλευση. Ο δεύτερος θεμελιώδης στόχος είναι η δικαιοσύνη. Αυτό σημαίνει ότι το κράτος πρέπει να εξασφαλίσει για όλους ίσες ευκαιρίες για να ζήσουν, να αναπτύξουν και να συμμετάσχουν σε ό, τι η κοινωνία έχει να προσφέρει για το καλό και την ευημερία του κάθε ανθρώπου. Για την εξασφάλιση της Δικαιοσύνης, απαιτείται δράση σε διάφορα επίπεδα. Το τρίτο είναι στην πραγματικότητα η χειραφέτηση και η απελευθέρωση όλων εκείνων που καταπιέζονται και εκείνων επίσης που είναι οι καταπιεστές, από τις δομές των φυλετικών πρακτικών και από την κυριαρχία του ρατσισμού (Μάρκου, 1996).

1.5.3.4 Το Πολυπολιτισμικό μοντέλο (The multicultural model)

Το Πολυπολιτισμικό μοντέλο ανήκει στα πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008:24-27). Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μέσο δράσης, ως ένα εργαλείο που στοχεύει στο να αναπτύξει συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για την επίτευξη αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Δημάκος & Τασιοπούλου, 2003). Αυτές αναφέρονται κυρίως στην εξάλειψη του φόβου απέναντι στο διαφορετικό, στην ανοχή του Άλλου

και ευρύτερα στον περιορισμό των προκαταλήψεων και της άγνοιας, που οδηγούν και ενισχύουν ρατσιστικές πρακτικές. Ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση μερικές φορές χρησιμοποιείται για να περιγράψει την εκπαίδευση "διαμέσου" πολλών πολιτισμών, με την έννοια ότι η εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιεί πολυπολιτισμικά στοιχεία (Moumouri, 2016:14). Εδώ, κυριαρχεί η ιδέα ότι οι κουλτούρες ενσωματώνουν συγκεκριμένες αντιλήψεις και νοοτροπίες και συνεπώς ένα μόνο εκπαιδευτικό σύστημα θα αποκλείει τα παιδιά άλλων εθνοτήτων ή μειονοτήτων, πραγματικότητα που καθιστά αναγκαία την ύπαρξη ενός ευρύτατου πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού συστήματος (Δημάκος & Τασιοπούλου, 2003).

Μια άλλη ενδιαφέρουσα άποψη αφορά την πολυπολιτισμική εκπαίδευση που αποσκοπεί στη δημιουργία μιας κοινωνίας αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας μεταξύ των κοινωνικών μελών, από την άποψη των θεμελιωδών δικαιωμάτων, σύμφωνα με τον Χάρτη των δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Δημάκος & Τασιοπούλου, 2003). Ως εκ τούτου, σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων των ομάδων των μεταναστών και με τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, εντός του οποίου όλοι οι πολιτισμοί μπορούν να συνυπάρξουν και να αναπτυχθούν, χωρίς να υπάρχει κίνδυνος για την ενότητα και τη συνοχή του. (Γεωργογιάννης, 1999).

Ο Hohmann, (1983) συσχετίζει την «πολυπολιτισμικότητα» (multiculturalism) με την υπάρχουσα πραγματικότητα, δηλαδή με «το τι είναι» και ο Δαμανάκης, (1989) υποστηρίζει ότι η «πολυπολιτισμικότητα» αντιπροσωπεύει το δεδομένο που αποτελεί όρο για τη διαπολιτισμικότητα.

1.5.3.5 Το Διαπολιτισμικό μοντέλο (The intercultural model)

Το Διαπολιτισμικό μοντέλο ανήκει στα πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008:24-27). Ως μοντέλο εκπαίδευσης προσπαθεί να ανταποκριθεί στην σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα ανάλογα με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο και εδώ, ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως εργαλείο δράσης για την επίτευξη μιας συνεκπαίδευσης σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και κάτω από συγκεκριμένες ιστορικά διαμορφωμένες συνθήκες με όρους ισοτιμίας και αλληλοαποδοχής. Είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα της

αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ των ανθρώπων των διαφόρων ομάδων μεταναστών και στοχεύει στη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που χαρακτηρίζονται από αμεροληψία, αμοιβαία κατανόηση και αμοιβαία αποδοχή (Διαμαντοπούλου, 2006). Καταλήγοντας η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης ως εχέγγυο οικοδόμησης της εμπιστοσύνης και του σεβασμού στις διαπροσωπικές σχέσεις με σκοπό το μαθητικό δυναμικό και το εκπαιδευτικό προσωπικό να αντιληφθούν την ποικιλία στους τρόπους ζωής που διαφέρουν από το δικό τους αλλά και να ευαισθητοποιηθούν ως προς τον δικό τους πολιτισμό καθώς και τα άλλα αξιακά συστήματα.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο διέπεται από τις ακόλουθες τέσσερις αρχές (Τριανταφυλλίδου & Gropas, 2007; Γεωργογιάννης, 1999): α) η ενσυναίσθηση, η οποία αναφέρεται στην κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και τις διαφορές τους β) η αλληλεγγύη που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και την αδικία γ) ο σεβασμός της πολιτιστικής πολυμορφίας από το άνοιγμά μας σε άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή τους στον πολιτισμό μας δ) η εξάλειψη της εθνικιστικής σκέψης και η απαλλαγή από τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, έτσι ώστε οι διαφορετικοί άνθρωποι να είναι σε θέση να επικοινωνούν μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τη Δαμανάκη, (2004) υπάρχουν τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας που μπορούν να βρεθούν στην ανάλυση του μοντέλου της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Το πρώτο είναι το αξίωμα της ισοδυναμίας των πολιτισμών, το δεύτερο είναι το αξίωμα της ισοδυναμίας του εκπαιδευτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, και το τρίτο είναι το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών. Σε κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία, το διαπολιτισμικό μοντέλο και η εκπαίδευση χρησιμοποιούνται ως εργαλεία δράσης για την επίτευξη ισότητας σε όλους τους κοινωνικούς τομείς.

Στην Ελλάδα, η έννοια της διαπολιτισμικότητας εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1980 στο επίπεδο της θεωρητικής ανάλυσης και στη δεκαετία του 1990 στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, που συμπίπτει με την εμφάνιση ενός σημαντικού μεταναστευτικού ρεύματος από την πρώην Σοβιετική Ένωση, τα Βαλκάνια και, στη συνέχεια, της Ασίας και της Αφρικής (ΙΠΟΔΕ, 2005). Το 1996, στην Ελλάδα ψηφίστηκε ο νόμος 2413 (ΦΕΚ 124 / 17.6.96), καθορίζοντας το σκοπό και το

περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το άρθρο 34 ορίζει ότι ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικά εκπαιδευτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά.

Σήμερα η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιδιώκει μια μεγάλη πρόκληση: να μετατρέψει τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία σε μια πολυπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία, όπου με τις θεμελιώδεις αξίες θα μπορούν να μοιραστούν και να ταυτιστούν όλοι οι πολίτες (ΙΠΟΔΕ, 2005). Στην πολυπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία που δομείται από τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υφίσταται μία δυναμική διαλεκτική σχέση ανατροφοδότησης στα πλαίσια της συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1999: 50). Εδώ, η εκπαίδευση συνιστά το θεμέλιο λίθο της δημοκρατίας και η δημοκρατία προϋπόθεση για μία υγιή εκπαίδευση. Αναδεικνύεται η διαλεκτική σχέση ανάμεσά τους προκειμένου να επέλθει σταδιακά μία νέα εκπαιδευτική εποχή. Αυτή η εποχή αναφέρεται στην πλήρη ανάπτυξη μιας ελεύθερης επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία.

Η διαφορά μεταξύ των δύο τελευταίων μοντέλων εκπαίδευσης, πολυπολιτισμικού και διαπολιτισμικού μοντέλου δηλαδή, συνίσταται στο ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο έρχεται να καλύψει τις αστοχίες και τις απλές παραδοχές περί διαφορετικότητας του πολυπολιτισμικού μοντέλου (Κολούμπα, 2017). Το διαπολιτισμικό μοντέλο δεν περιορίζεται στενά στην αντίληψη ότι η γνώση και η αναγνώριση των πολιτισμών των άλλων θα περιορίσει τις προκαταλήψεις που οδηγούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές (Μάρκου, 1996α, σ. 15) αλλά απευθυνόμενο στο σύνολο των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των γηγενών, των αλλοδαπών και των επαναπατριζόμενων μαθητών εκκινεί μια διαλεκτική διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών εθνοτικών ή και μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1995:271 ; Γεωργογιάννης, 1999:50). Συνιστά με άλλα λόγια, απάντηση στην πολυπολιτισμικότητα που συγκεκριμενοποιεί την υφιστάμενη κατάσταση και ως απάντηση παρέχει δυναμικές υποδείξεις κοινωνικοποιητικού χαρακτήρα ως διαδικασία διαχείρισης της πραγματικότητας μέσω της ανάπτυξης παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών προγραμμάτων (Κολούμπα, 2017). Τέλος, το διαπολιτισμικό μοντέλο υπερβαίνει την ατομικότητα του διαφορετικού και καλλιεργεί μια σχέση αλληλεπίδρασης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:46).

1.5.3.6 Μοντέλα σε πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Ο Rex, (1997) και ο Kuper, (1997) δημιούργησαν τρία μοντέλα, τα οποία εφαρμόζονται στις πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Το πρώτο μοντέλο είναι το μοντέλο σύγκρουσης του πολιτιστικού πλουραλισμού, το δεύτερο είναι το μοντέλο «ισορροπίας» των πλουραλιστικών κοινωνιών και το τρίτο είναι το μοντέλο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Η πλουραλιστική κοινωνία στο μοντέλο σύγκρουσης του πολιτιστικού πλουραλισμού δομείται σε μία δυσδιάκριτη πολυεθνικότητα που συνιστά τη βάση της εξουσίας και που φαινομενικά επιθυμεί να είναι πολιτικά ενοποιημένη υπό τα αυστηρά πολιτικά και κοινωνικά κριτήρια των εξωτερικών παραγόντων και των οικονομικών συσχετισμών, ωστόσο είναι συχνά έκθετη στις πολιτικές και ιστορικές εξελίξεις λόγω της επικράτησης υπερεθνικής ενοποίησης .

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το μοντέλο σύγκρουσης του πολιτιστικού πλουραλισμού, μια πλουραλιστική κοινωνία διακρίνεται από τρία τυπικά χαρακτηριστικά εκ των οποίων το πρώτο είναι η πολιτιστική πολυμορφία και ο κοινωνικός κατακερματισμός, που αναφέρονται συχνά ως πολυεθνικότητα σε πληθυσμιακές ομάδες που έχουν δυσκολία διάκρισης μεταξύ γηγενούς πληθυσμού και εθνοτικών μειονοτήτων (Moumouri, 2016:15). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι διάφορες εθνοτικές μειονοτικές κοινότητες συνυπάρχουν ως διακριτά τμήματα στο ίδιο πολιτικό πλαίσιο με αυτοτελή οργάνωση και με ένα σχεδόν πλήρες σύνολο θεσμικών φορέων που καλύπτουν τους τομείς της οικιακής ζωής, της θρησκείας, της δικαιοσύνης, της πολιτικής, της οικονομίας και της εκπαίδευσης (Moumouri, 2016:15). Στην πραγματικότητα, αυτές οι πληθυσμιακές ομάδες θα μπορούσαν να αποτελούσαν ανεξάρτητες κοινωνίες, αν δεν ήταν η σύνδεση του πολιτικού θεσμού του κράτους (Häkinnen, 2000). Το δεύτερο χαρακτηριστικό της πλουραλιστικής κοινωνίας είναι η αυστηρή και ιεραρχική κοινωνική δομή, η οποία διέπει τις σχέσεις μεταξύ των εθνοτικών ομάδων του πληθυσμού (Kuper, 1997; Rex, 1997). Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι ότι, η ένταξη σε μια πλουραλιστική κοινωνία δεν είναι εθελοντική, αλλά βασίζεται περισσότερο στην εξωτερική επιβολή ή στην οικονομική πίεση (Häkinnen, 2000).

Αυτό το μοντέλο, όπως ισχυρίζεται ο Kuper, (1997) θα μπορούσε να εφαρμοστεί μόνο μετά την ίδρυση μιας πλουραλιστικής κοινωνίας, όπου η σημασία

των πολιτιστικών διαφορών μπορεί να κυμαίνεται, ανάλογα με τις αλλαγές στην πολιτική σκηνή. Η διαπίστωση του Adam, (1992) βρίσκεται επίσης στο ίδιο πλαίσιο, καθώς τόνισε ότι η κοινή γλώσσα και η θρησκεία δεν εγγυώνται απαραίτητα την ένταξη ορισμένων μεταναστών στην τοπική κοινότητα, ακόμη και για άτομα με το ίδιο εθνικό υπόβαθρο. Επομένως, η κοινωνική ένταξη σε μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων μπορεί να προκύψει από τις πολιτικές και ιστορικές συνθήκες και εξελίξεις.

Σύμφωνα με τον Kuper (1997), το μοντέλο ισορροπίας των πλουραλιστικών κοινωνιών προβάλει μια αισιόδοξη και ιδεαλιστική μορφή πλουραλιστικών κοινωνιών, όπου η συνοχή μεταξύ ομάδων έχει δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για την ύπαρξη ενός δημοκρατικού καθεστώτος. Ωστόσο, διάφορα παραδείγματα, όπως αυτά της Ινδονησίας και της πρώην Γιουγκοσλαβίας, έθεσαν υπό αμφισβήτηση αυτό το μοντέλο. Σε αυτό το μοντέλο, οι εθνικές σχέσεις δεν βασίζονται τόσο στην επιθυμία για εξουσία και κυριαρχία όσο στο προηγούμενο μοντέλο, αλλά κυρίως στην ελευθερία του ατόμου να επιλέγει μεταξύ διαφορετικών ομάδων (Kuper, 1997). Έτσι, οι πληθυσμιακές ομάδες είναι καλύτερα οργανωμένες και, επιπλέον, πιο σταθερές, ενώ ενεργούν επίσης ως ενδιάμεσοι μεταξύ του κράτους και των πολιτών (Kuper, 1997).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ότι ο πλουραλισμός αποτελεί επίσης τη βάση για τη δομή της εξουσίας, η οποία διαχωρίζεται με διακριτό τρόπο σε νομοθετική, εκτελεστική και δικαστική απαιτώντας ένα συνταγματικό σύστημα ελέγχου για την αποτροπή της συγκέντρωσης ισχύος σε μια ομάδα, όπως συνέβη στην περίπτωση του προηγούμενου μοντέλου (Kuper, 1997). Ωστόσο, η ύπαρξη πολλών ενώσεων δεν αποτελεί από μόνη της επαρκή βάση για την ίδρυση μιας πλουραλιστικής κοινωνίας αφού οι εθνοτικές ενώσεις ενδέχεται να απαιτούν από τα μέλη τους να δεσμευτούν σε συγκεκριμένες πολιτιστικές παραδόσεις και αξίες θέτοντας το ζήτημα της απειλής για την ύπαρξη του κυρίαρχου κράτους (Moumouri, 2016:16).

Σύμφωνα δηλαδή με αυτό το μοντέλο ισορροπίας των πλουραλιστικών κοινωνιών η δημοκρατική συνοχή της πλουραλιστικής κοινωνίας οδηγεί σε μία αισιόδοξη θέαση της πλουραλιστικής κοινωνίας όπου το άτομο ελεύθερα επιλέγει την εθνοτική ομάδα του και συνακόλουθα τη δέσμευσή του σε συγκεκριμένα πολιτισμικά στοιχεία.

Η πολυπολιτισμική κοινωνία συνιστά μία ομοιόμορφη ανεκτική κοινωνία που επιζητά την ετερότητα της ποικιλομορφίας και την βασίζει στην ιδέα μιας κοινωνικής ισότητας που θα επιτρέψει την άρση της αναπαραγωγής των ανισοτήτων που οδηγούν σε ανισότητα. Ο Rex, (1997) παραθέτει δύο χαρακτηριστικά του μοντέλου της πολυπολιτισμικής κοινωνίας: α) Την ομοιομορφία της κοινωνίας σε δημόσιο επίπεδο με την ταυτόχρονη ενθάρρυνση της πολυμορφίας. Αυτός ο τύπος κοινωνίας αντικατοπτρίζει την ιδέα της πολυπολιτισμικότητας, η οποία, ωστόσο, συνάδει με τις ίσες ευκαιρίες. β) Η κοινωνία ανοχής της ποικιλομορφίας και της διαφοροποίησης οδηγεί στη διαφοροποίηση των ατόμων στο δημόσιο χώρο οδηγεί στην επίμονη διατήρηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας. Η επίτευξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας χαρακτηρίζεται από την απελευθέρωση του οικονομικού, πολιτικού και νομικού συστήματος από τις παραδοσιακές αξίες υπό ένα νέο σύστημα αξιών που συμπεριλαμβάνει αφηρημένες μορφές δημόσιας ηθικής, δικαιοσύνης και θρησκείας.

1.5.3.7 Το προτεινόμενο Παιδαγωγικό Μοντέλο

Η μέχρι τώρα πορεία της ερευνητικής διαδικασίας αναδεικνύει την ανάγκη διαφορετικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή την ανάγκη εκτέλεσης μια σειράς ενεργειών που θα επικεντρώνονται στην ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των γλωσσών καταγωγής των μαθητών/τριών προσφυγικής ή μεταναστευτικής προέλευσης, απέχοντας από τη νόρμα της μονογλωσσικής εθνοκεντρικότητας που έχει διαπιστωθεί στα διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα.

Προτείνεται η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι χώρες-μέλη της να προβούν σε επανεξέταση των ιδεών των μοντέλων εκπαίδευσης και της μέχρι σήμερα γλωσσικής και μεταναστευτικής πολιτικής τους. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στο σχεδιασμό νέων προγραμμάτων σπουδών και στη μεταρρύθμιση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών πολιτικών λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος της πολυπολιτισμικής και γλωσσικής ετερογένειας στη σύγχρονη εποχή των μετακινήσεων ενόψει της οικονομικής και της μεταναστευτικής κρίσης (Λίβας & Τσίγκου, 2019). Για τον λόγο αυτό προτείνεται η συντονισμένη διεθνής και ευρωπαϊκή δράση για τη διασφάλιση της παροχής ποιοτικής γλωσσικής εκπαίδευσης, χωρίς αποκλεισμούς. Αυτή θα πρέπει να συνοδεύεται από μία αλλαγή νοοτροπίας που θα αποσκοπεί στην καλλιέργεια και διάδοση όλων των μειονοτικών γλωσσών, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών και γεωγραφικών

διαλέκτων και ιδιωμάτων με παράλληλη παροχή κινήτρων στους ομιλητές που θα αποτρέψουν τη μονογλωσσία (Λίβας & Τσίγκου, 2019). Το διακύβευμα πλέον οφείλει να είναι η μετατόπιση ένα βήμα παραπέρα, ιδιαίτερα σε επίπεδο γλωσσικής πολιτικής, με σκοπό την ανάδειξη που θα φέρει την ισχυροποίηση όλων των ταυτοτήτων, που θα λειτουργούν πλέον αθροιστικά και αλληλεπιδραστικά, δημιουργώντας άτομα που θα αναδεικνύουν τις πολλαπλές ταυτότητές τους προς όφελος της κοινωνίας και του διεθνούς πολιτισμικού κεφαλαίου.

Η ανάγκη διαχείρισης της γλωσσικής πραγματικότητας που προκύπτει από τη συνύπαρξη της εκάστοτε εθνικής γλώσσας και του λόγου των μειονοτικών πληθυσμών και επιδρά στη διαμόρφωση μιας υβριδικής γλωσσικής και πολιτιστικής ισορροπίας, απαιτεί την υιοθέτηση ενός νέου παιδαγωγικού μοντέλου ένταξης των γλωσσών των αλλόγλωσσων μειονοτικών πληθυσμών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, κατά το οποίο δεν θα προκύπτει μία σύγκρουση πολιτισμών αλλά η ανάδειξή τους. Το νέο προτεινόμενο μοντέλο διδασκαλίας καλείται "μοντέλο ανάδειξης". Το προτεινόμενο μοντέλο ανάδειξης είναι σύνθεση υπαρχόντων μοντέλων και διδακτικών προσεγγίσεων.

Στο νέο παιδαγωγικό μοντέλο ένταξης θα υιοθετηθούν και οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και αυτές της συμπερίληψης. Σύμφωνα με αυτό, οι σχολικές μονάδες θα καταστούν διαπολιτισμικές κοινότητες με ενεργό τρόπο. Η κρατική χρηματοδότηση είναι ζωτικής σημασία για την επίτευξη των στόχων του μοντέλου ανάδειξης. Για την επίτευξη αυτών χρειάζεται δε, ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών καθώς και της σχέση τους σε ένα διεθνές πολυπολιτισμικό σκηνικό που προτείνεται να είναι απόρροια της αλλαγής του θεσμικού πλαισίου ως αποτέλεσμα της εφαρμογής των αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο της κάθε χώρας μεμονωμένα όσο και συνολικά ως κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το παραπάνω κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό καθότι η θεσμοθέτηση αλλαγών θα μπορούσε να παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες προσφέροντάς τους τη δυνατότητα υλοποίησης διαρθρωτικών αλλαγών.

Η επικέντρωση των παιδαγωγικών πρακτικών του μοντέλου ανάδειξης αναφέρεται α) στο αντικείμενο διδασκαλίας, β) στον τρόπο διδασκαλίας του νέου αντικειμένου και γ) στο τρόπο αποτίμησης των επιτευχθέντων στόχων. Το αντικείμενο

διδασκαλίας αναφέρεται σε πρακτικές προτάσεις εφαρμογής του μοντέλου ανάδειξης των μεταναστευτικών γλωσσών στη σχολική μονάδα. Αυτές παρουσιάζονται στην υποενότητα 5.3.1 (βλ. 5.3.1. Πρακτικές εφαρμογής του μοντέλου ανάδειξης των μεταναστευτικών γλωσσών στη σχολική μονάδα) προκειμένου να συσχετιστούν και με το βασικό ερευνητικό εργαλείο της διατριβής. Ως προς τον τρόπο διδασκαλίας του νέου αντικειμένου αυτό το μοντέλο παρουσιάζει τη διδασκαλία ως μια αλληλεπιδραστική διαδικασία μετάδοσης της γνώσης αμφίδρομα μεταξύ δασκάλων, μεταφραστών/διερμηνέων σε ρόλο διαπολιτισμικών διαμεσολαβητών και μαθητών, εστιάζοντας κατά κύριο λόγο στην πολιτισμική αξιοποίηση του συνόλου ή έστω μέρους του πολιτισμικού φορτίου των μαθητών μέσω της γλώσσας τους. Οι μαθητές εννοούνται εδώ ως ενεργητικοί χειριστές της γνώσης και διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από δεξιότητες επικοινωνίας.

Το όφελος του παιδαγωγικού μοντέλου ανάδειξης θα φανεί στον τρόπο αποτίμησης των επιτευχθέντων στόχων, βάσει συγκεκριμένων εσωτερικά προϋποθέσεων ανάδειξης. Αυτές αναφέρονται στην ύπαρξη κατάλληλων συνθηκών ώστε το εμπλεκόμενο στη μαθησιακή διαδικασία εκπαιδευτικό προσωπικό να δύναται να εκφραστεί ανεμπόδιστο, μακριά από πολιτικές λογοκρισίας και παρέμβασης, που ενδεχομένως θα μπορούσαν να καταπιέσουν τη σκέψη και τη βούλησή του όπως αυτές που γεννά ο θρησκευτικός σκοταδισμός, οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και η αποδοκιμασία της διαφορετικότητας.

Η άνθιση του μοντέλου ανάδειξης, συνάμα, χρήζει και την ύπαρξη ενός ενήμερου και δεκτικού στα νέα και πρωτότυπα ερεθίσματα εκπαιδευτικού προσωπικού, το οποίο σαφώς θα υποστηρίζεται από ένα δεδομένο νομικό πλαίσιο τόσο στα πλαίσια της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής του κάθε κράτους μεμονωμένα.

Η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και το παιδαγωγικό όφελος δύνανται να αξιολογούνται εσωτερικά από μία διαδικασία ενίσχυσης των επαγγελματικών γνώσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού και από την ανάπτυξη κουλτούρας ατομικής ευθύνης και αυτοβελτίωσης, που εδράζεται στην ενεργό συμμετοχή και στο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού στο πεδίο της εκμάθησης ξένων γλωσσών, προκειμένου να αναδεικνύεται ο δημιουργικός του ρόλος στη βελτίωση της ποιότητας του σχολικού έργου. Η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου θα αποτελεί μία διαδικασία ανατροφοδότησης και έναν τρόπο αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών στόχων, του

επιπέδου γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, του εντοπισμού των δυνατών και αδύνατων σημείων και θα αποτελέσει το έναυσμα για τον προγραμματισμό των μελλοντικών στόχων και της πορείας του μοντέλου ανάδειξης.

Το όφελος του παιδαγωγικού μοντέλου ανάδειξης αναμένεται να αποτιμηθεί και εξωτερικά με διεπιστημονικό τρόπο από το βαθμό επίτευξης της συνάντησης με το Άλλο και τον πολιτισμό του στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από διαδικασίες επικοινωνίας, που θα αναδεικνύουν τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων πληθυσμών και των πληθυσμών προσφυγικής/ μεταναστευτικής προέλευσης και από την επίτευξη μιας διδασκαλίας με αλληλεπιδραστικά και αμφίδρομα χαρακτηριστικά μετάδοσης της γνώσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, εστιάζοντας στην πολιτισμική αξιοποίηση του συνόλου ή έστω μέρους του πολιτισμικού φορτίου των μαθητών αλλόγλωσσης προέλευσης μέσω της γλώσσας τους. Εν κατακλείδι, το όφελος του παιδαγωγικού μοντέλου ανάδειξης αναφέρεται στην αύξηση της πολιτισμικής ικανότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας.

1.6. Μεταναστευτική πολιτική

Στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας, σημαντικό ρόλο στην επιτυχή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαδραματίζει η μεταναστευτική πολιτική. Για να αποσαφηνιστεί ο όρος «μεταναστευτική πολιτική», αρχικά πρέπει να ορισθεί τι είναι πολιτική. Αυτή ορίζεται ως ένα σύνολο και σώμα πρακτικών εξουσίας αλλά και ως μια σειρά λόγων, και πράξεων, με βασικό αντικείμενό τη διαχείριση δημόσιων υποθέσεων και τη διακυβέρνηση, όπως αυτά συνυφαίνονται με ιδεολογικές προεκτάσεις (Παπαδάκης, 2003:78).

Για την Ευρωπαϊκή Ένωση βασικός στόχος είναι η ύπαρξη αλληλέγγυας και ολοκληρωμένης ευρωπαϊκής μεταναστευτικής πολιτικής με στόχο την ισορροπημένη προσέγγιση έναντι της νόμιμης και της παράτυπης μετανάστευσης. (πηγή: Μεταναστευτική πολιτική (europa.eu) , ανακτήθηκε στις 24/11/2020) .

Σύμφωνα με το Υπουργείο Μεταναστευτικής πολιτικής της Ελλάδας ως «*μεταναστευτική πολιτική ορίζεται ως το σύνολο των μέτρων και των υιοθετημένων πολιτικών και κοινωνικών πρακτικών, το οποίο αφενός ρυθμίζει και ελέγχει την είσοδο*

τη διαμονή και την απασχόληση των μεταναστών/μεταναστριών, των δικαιούχων διεθνούς προστασίας και των αιτούντων/αιτουσών αυτής και, αφετέρου, αντιμετωπίζει και απευθύνεται στους ήδη εγκατεστημένους μεταναστευτικούς πληθυσμούς στο έδαφος της χώρας υποδοχής».

Η μελέτη της μεταναστευτικής πολιτικής αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, καθώς ορισμένοι μελετητές της διαπιστώνουν αποτυχία κατανόησης την μετανάστευσης ως έννοιας στο σύνολο και στην ευρύτητά της (Castles, 2003:852-853). Ο Castles, (2003:857) συνδέει τη δυσκολία και την αποτυχία των μεταναστευτικών πολιτικών με την έννοια της παγκοσμιοποίησης, με την έννοια του υπερεθνικισμού και την ασυμφωνία των πολιτικών κομμάτων για την ενιαία άσκηση μεταναστευτικής πολιτικής.

Η άσκηση μεταναστευτικής πολιτικής νοηματοδοτεί την εξωτερική επιβεβαίωση της εθνικής κυριαρχίας ενός κράτους από την άποψη των πολιτικών που καθορίζουν το θεσμικό πλαίσιο των διαδικασιών υποδοχής και νόμιμης αδειοδότησης της διαμονής μεταναστών/μεταναστριών, αιτούντων/αιτουσών και δικαιούχων διεθνούς προστασίας στη χώρα υποδοχής αλλά και επειδή καθορίζει την πολιτική των επιστροφών που ασκείται από τη χώρα υποδοχής (http://www.opengov.gr, ανακτήθηκε στις 24/11/2020).

Η άσκηση μεταναστευτικής πολιτικής νοηματοδοτεί ωστόσο και την εσωτερική συνοχή της κοινωνίας ως προς την άσκηση της κοινωνικής πολιτικής και συγκεκριμένα τις επιμέρους εθνικές και ευρωπαϊκές πολιτικές υποδοχής και ένταξης μεταναστών, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής, στεγαστικής και εργασιακής πολιτικής (http://www.opengov.gr, ανακτήθηκε στις 24/11/2020).

Τα δύο ανωτέρω επίπεδα αλληλοεπιδρούν και διαμορφώνονται ανάλογα με τις τρέχουσες παγκόσμιες και εγχώριες πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες εξελίξεις ,τη χρονική περίοδο και ανάλογα με τις διακρατικές συμφωνίες που κατά καιρούς συνάπτονται ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερες χώρες (http://www.opengov.gr, ανακτήθηκε στις 24/11/2020).

1.6.1. Γλωσσική πολιτική

Σύμφωνα με τη Τσίγκου (Λίβας & Τσίγκου, 2019:78), «*ο όρος γλωσσική πολιτική (language policy) συγχέεται συχνά με τον όρο γλωσσικός σχεδιασμός (language planning). Όμως, ο γλωσσικός σχεδιασμός υπάγεται σε μια γλωσσική πολιτική, ενώ το αντίστροφο δεν ισχύει, αφού γλωσσική πολιτική είναι ένα σύνολο συνειδητών επιλογών που συσχετίζουν γλώσσα και ζωή της κοινότητας- ο γλωσσικός σχεδιασμός συνίσταται στη διερεύνηση και οργάνωση των απαραίτητων μέσων για την εφαρμογή μιας γλωσσικής πολιτικής (Calvet, 1999). Η γλωσσική πολιτική μπορεί να έχει είτε συμβολικό είτε πρακτικό ρόλο. Ο συμβολικός της ρόλος είναι να ρυθμίζει τα περί εθνικής γλώσσας. Ο πρακτικός ρόλος της είναι να υπεισέρχεται σε θέματα σχέσεων μεταξύ γλωσσών σε περιπτώσεις πολυγλωσσίας, να ορίζει την εθνική γλώσσα επιλέγοντας μια από τις υπάρχουσες, να ρυθμίζει θέματα περιφερειακών γλωσσών, να αποφασίζει για τις γλώσσες στην εκπαίδευση, στα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά. (Calvet ό.π.). Από διαφορετική σκοπιά, η γλωσσική πολιτική αποτελεί μια συστηματική, πρακτική, θεωρητικά τεκμηριωμένη από κοινωνικής απόψεως προσπάθεια μετατροπής του γλωσσικού περιβάλλοντος, με στόχο το καλό του κοινωνικού συνόλου. Είναι, συνήθως, καθοδηγούμενη από επίσημα όργανα ή από τους εκπροσώπους τους και έχει στόχο ένα μέρος ή το σύνολο του πληθυσμού που ζει υπό τη δικαιοδοσία τους (Grin, 2003:30)».* Μία γλωσσική πολιτική σχετίζεται δηλαδή, με τις ακολουθούμενες από την κεντρική εξουσία μεταρρυθμιστικές γλωσσικές πρακτικές που αφορούν τη διδασκαλία-εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του κράτους από κοινότητες αλλόγλωσσων ομιλητών (μετανάστες, πρόσφυγες κ.ά.) αλλά και με την προώθηση της επίσημης γλώσσας του κράτους στο εξωτερικό.

Η προστασία των απειλούμενων με εξαφάνιση γλωσσών, ως πράξη θωράκισης στο παγκόσμιο φαινόμενο της σταδιακής εξαφάνισης γλωσσών συνιστά προτεραιότητα πολιτικού χαρακτήρα στα κείμενα όλων των θεσμικών οργάνων. Αυτό το γλωσσικό δικαίωμα των μειονοτικών ομιλητών αναφέρεται στην προστασία περιφερειακών ή μειονοτικών γλωσσών και αναγνωρίζεται εδώ και οκτώ δεκαετίες από διεθνείς φορείς όπως ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Υπό την έννοια αυτή, τα γλωσσικά ανθρώπινα δικαιώματα των μειονοτήτων ως ομιλητών των μειονοτικών γλωσσών συσχετίζονται με την πολιτική δράση και τις αποφάσεις των παραπάνω διεθνών φορέων και αποτελούν αντικείμενο μελέτης των

ειδικών επιστημόνων μέσω προηγμένων μέσων τεχνολογίας με σκοπό να προστατευτούν οι γλώσσες των αλλόγλωσσων σε χώρες υποδοχής από την εξαφάνιση ή τον περιορισμό. Η απώλεια μιας γλώσσας ως αποτέλεσμα πολιτικών αποφάσεων συσχετίζεται ακόμη με τον ανταγωνισμό εξουσίας και τα στερεοτυπικά σχήματα, την προκατάληψη και σε πολλές περιπτώσεις τον κοινωνικό αποκλεισμό και οδηγεί στον κοινωνικό-πολιτιστικό και κοινωνικό-οικονομικό μαρασμό (Fishman, 1995), συνιστώντας αποτέλεσμα είτε της επιβολής της εξουσίας (Chomsky,1979:191) είτε μιας μεταβολής κοινωνικού και πολιτικού χαρακτήρα, την οποία οι Αρχές της χώρας υποδοχής προωθούν ώστε να επιβάλλουν τον εθνικό λόγο-επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής και έτσι να ανταποκριθούν στις εκάστοτε ανάγκες της χώρας υποδοχής.

Σύμφωνα με τη Τσίγκου (Λίβας & Τσίγκου, 2019:81-86) η καθιερωμένη ορολογία των διεθνών ή ευρωπαϊκών κειμένων σε θέματα προστασίας γλωσσών, παρουσιάζεται μέσα από τη χρήση των όρων «γλωσσική ετερότητα», που προσδιορίζει τη διαφορετικότητα στη γλώσσα, «γλωσσικός πλουραλισμός», που προσδιορίζει το σεβασμό στις γλώσσες των άλλων ως αρχή που οδηγεί στην αρμονική συμβίωση στην κοινωνία, «πολυγλωσσία», που προσδιορίζει την πολιτική της καθιέρωσης ποικιλίας γλωσσών και «γλωσσική οικολογία», που αναφέρεται στη φυσική γλωσσική ποικιλότητα σε αναλογία με τη βιοποικιλότητα στον πλανήτη μας. Η πτυχή της ευρωπαϊκής πολιτικής που αφορά την πολυγλωσσία, αποκαλείται «γλωσσική πολυμορφία» και περιλαμβάνει το θέμα της προστασίας των μειονοτικών γλωσσών. Σε κάθε περίπτωση, ο συνδυασμός πολιτικών που αφορούν τους παραπάνω όρους συντελεί στην προστασία των γλωσσών, ιδιαιτέρως των περιφερειακών και μειονοτικών καθώς η υπεράσπιση πολιτικών πολυγλωσσίας ενώπιον άλλων κρατών ή διεθνών φορέων και η εφαρμογή της γλωσσικής ετερότητας σημαίνει στην πράξη αναγνώριση της παγκόσμιας αναγκαιότητάς τους ως φορέα πολιτισμικού πλούτου.

Ο Λίβας (Λίβας & Τσίγκου, 2019:141), μιλώντας «*για προστασία δικαιωμάτων μειονοτήτων, αναφέρεται σε κανόνες που έχουν σχέση με αριθμητικά μικρότερες και μη επικρατούσες ομάδες ανθρώπων στο εσωτερικό μιας χώρας, οι οποίες, όμως, έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, δηλαδή ξεχωριστή από την πλειονότητα των κατοίκων αυτής της χώρας εθνική, γλωσσική, θρησκευτική ή πολιτιστική ταυτότητα* (Pentassuglia 2002;2004)». Σύμφωνα με την Τσίγκου (Λίβας & Τσίγκου, 2019:87) η δημιουργία ενός πλαισίου προστασίας αφορά την προστασία των δικαιωμάτων των ομιλητών των μειονοτικών γλωσσών, και όχι τα ίδια τα «δικαιώματα των μειονοτικών

γλωσσών». Η δημιουργία ενός πλαισίου προστασίας μειονοτήτων ή μειονοτικών ομάδων συνυφαίνεται με την παράλληλη παραχώρηση σε αυτές συγκεκριμένων δικαιωμάτων, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, και φέρει ιδιαίτερες δυσκολίες ως προς τη διαχείριση πολιτικών, εσωτερικών και διεθνών ισορροπιών. Για τον επιτυχή καθορισμό ενός τέτοιου πλαισίου προστασίας των μειονοτήτων ή μειονοτικών ομάδων χρειάζονται νομικοί ελιγμοί.

Ο Λίβας (Λίβας & Τσίγκου, 2019:174) αναφέρει ως μία νομική προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης την Ευρωπαϊκή Χάρτα για τις περιφερειακές ή μειονοτικές γλώσσες (ΕΧΠΜΓ) του Συμβουλίου της Ευρώπης και τη θεωρεί ως πλαίσιο προστασίας των 79 περιφερειακών και μειονοτικών γλωσσών, των χρησιμοποιούμενων από 203 εθνικές μειονότητες ή γλωσσικές ομάδες. Οι συντάκτες της ΕΧΠΜΓ υιοθέτησαν την τεχνική γλώσσα των αντικειμενικών κριτηρίων και αποφεύγοντας τη θεωρητική διατύπωση ορισμών όπως αυτού της μειονότητας, επιδίωξαν τον προσδιορισμό συγκεκριμένων διατυπώσεων περί των υποχρεώσεων προστασίας- λειτουργώντας έτσι εμμέσως κατά τον Oeter, (2004:132) και ως συμφωνία προστασίας συγκεκριμένων ανθρωπίνων δικαιωμάτων τής/των Περιφερειακών ή Μειονοτικών γλωσσών- δίνοντας έτσι στις υπογράφουσες χώρες την αίσθηση της ελευθερίας επιλογών. Επιπλέον με αυτόν τον τρόπο, η ΕΧΠΜΓ αναδεικνύει τα μειονοτικής καταγωγής άτομα αποκλειστικά ως χρήστες μιας μειονοτικής γλώσσας, απομακρύνοντας συγχρόνως οποιονδήποτε συνειρμό περί επικίνδυνων μελλοντικών συλλογικών διεκδικήσεων ως μέλη μιας συγκεκριμένης εθνικής, φυλετικής, κοινωνικής ή ακόμη και γλωσσικής μειονότητας (Λίβας & Τσίγκου, 2019). Καινοτομεί δηλαδή με άλλα λόγια, η ΕΧΠΜΓ αποτελώντας σύμβαση της προστασίας του αυθύπαρκτου πολιτιστικού αγαθού της γλώσσας ως φορέα δικαιωμάτων με αυτόνομη δικαιική ικανότητα που αφορά το σύνολο της ανθρωπότητας (Oeter, 2004:132; Pentassuglia, 2002:130;Thomberry & Estebanez, 2004:158; Λίβας & Τσίγκου, 2019) και όχι σύμβαση εξασφάλισης δικαιωμάτων στα μέλη μιας μειονοτικής ομάδας ή ως σύμβαση μελλοντικής επιδίωξης διεκδικήσεων εθνικιστικής φύσης ή αυτοδιάθεσης.

Κατά τον Λίβα (Λίβας & Τσίγκου, 2019:164), «*η πολιτιστική αποστολή της γλώσσας αποτελεί το αποκλειστικό σημείο εστίασης της σύμβασης και η Χάρτα αποφεύγει, με πολύ προσοχή, επιδεξιότητα και επιτυχία, τις ιδεολογικές παγίδες της εθνικής, εθνοτικής ή φυλετικής ταυτότητας, μένοντας, βεβαίως, την ίδια στιγμή, έκθετη σε νέους κινδύνους, προκλήσεις και αντιφάσεις. Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τον*

όλο σχεδιασμό ως μια μορφή νομικής ακροβασίας, που αποτελεί συγχρόνως και προϊόν της συγκεκριμένης εποχής υπογραφής της σύμβασης, μιας εποχής αναζωπύρωσης εθνικισμών, αλυτρωτισμών και μειονοτικών διεκδικήσεων στην Ευρώπη». Ταυτόχρονα όμως, στην ΕΧΠΜΓ του Συμβουλίου της Ευρώπης αποφεύγεται οποιαδήποτε ευθεία αναφορά στη γλώσσα ως φορέα πολιτισμού προκειμένου η οποιαδήποτε γλωσσική μειονότητα να μην αποκτήσει συλλογικό δικαίωμα αντίδρασης και συνακόλουθα μελλοντικής διεκδίκησης εδαφών. Κατά συνέπεια, η αποτελεσματικότητα του, ως κειμένου είναι αμφισβητήσιμη καθώς η ύπαρξή του δεν αρκεί για τη διάσωση των γλωσσών που τελούν υπό εξαφάνιση στην ευρωπαϊκή επικράτεια αλλά πρέπει να συνοδεύεται από μία σαφή ευρωπαϊκή πολιτική με στόχευση στην προσέγγιση της γλώσσας ως μέρους της πολιτιστικής κληρονομιάς (Λίβας & Τσίγκου, 2019).

Αν και η νομική προστασία της μειονοτικής ταυτότητας από πλευράς Ευρωπαϊκής Ένωσης πραγματοποιήθηκε με την υιοθέτηση της ΕΧΠΜΓ (de Varennes, 2004:83) και η εφαρμογή της παρακολουθείται από το Γραφείο Μειονοτήτων του Συμβουλίου της Ευρώπης κρίνεται αναγκαία στο σημείο αυτό η αναθεώρηση του κειμένου της με καινοτόμες ευρωπαϊκές γλωσσικές πολιτικές σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, στοχεύοντας προς μια πραγματικά πολύγλωσση Ευρώπη. Εδώ, η ανάληψη δράσης χρειάζεται να πραγματοποιείται και από τα ίδια τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είτε συλλογικά είτε μεμονωμένα με θέσπιση μιας γλωσσικής μειονοτικής πολιτικής που σεβόμενη τα εθνικά σύνορα και την εξωτερική πολιτική του εκάστοτε κράτους-μέλους θα αποσκοπεί να οδηγήσει το σύνολο των αλλόγλωσσων ομιλητών της χώρας υποδοχής στην ανάληψη και υιοθέτηση δράσης για τη διατήρηση της γλώσσας /των γλωσσών των χωρών προέλευσής τους στο νέο αλλόγλωσσο πλαίσιο.

1.6.2. Μεταναστευτική πολιτική και Γλώσσα

Ήδη από τη δεκαετία του 1970, όταν τα βιομηχανοποιημένα έθνη άρχισαν να ενθαρρύνουν τη μετανάστευση για να καλύψουν τις ελλείψεις εργατικού δυναμικού, η Language Policy Unit- LPU (Μονάδα Γλωσσικής Πολιτικής) μελετούσε το ζήτημα ικανοποίησης των αναγκών των μεταναστών εργαζομένων, όσον αφορά στην επάρκεια στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Wilkins, 1973:30). Το εν λόγω έργο προχώρησε μια τριακονταετία αργότερα, όταν το ζήτημα ικανοποίησης των αναγκών των μεταναστών βρέθηκε ξανά στο προσκήνιο, αλλά σε ένα πολύ διαφορετικό πλαίσιο. Με σημείο

εκκίνησης το 2006, η Μονάδα Γλωσσικής Πολιτικής δρομολόγησε στρατηγικές προκειμένου να βοηθήσει τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τις εθνικές πολιτικές τους για τη γλωσσική ένταξη των μεταναστών, μέσω της παροχής έμπρακτης υποστήριξης και της χορήγησης πόρων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε πολλαπλά και ποικίλα πλαίσια. Ενώ θεωρητικά, το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο οργανώνονται οι πρακτικές γλωσσικής (κι όχι μόνο) εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστών ή μεταναστευτικού υποβάθρου (Council of Europe, 2014) έχει απασχολήσει εκτενώς την έρευνα και έχουν αναζητηθεί σχετικές απαντήσεις από το σύνολο σχεδόν των κρατών μελών, τα ερωτήματα σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση των ενηλίκων μεταναστών και τα γλωσσικά τεστ εξακολουθούν να εγείρουν πολλούς προβληματισμούς, συμπεριλαμβανομένων και όσων βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τα ανθρώπινα γλωσσικά δικαιώματα. Τα σημαντικότερα ερωτήματα αφορούν στο κατά πόσο οι μετανάστες είναι «υποχρεωμένοι» να συμμετάσχουν σε μαθήματα γλώσσας, στο κατά πόσο αποτελούν προϋπόθεση για την απόκτηση ιθαγένειας ή άδειας διαμονής οι γλωσσικές εξετάσεις και κατά πόσο οι διαδικασίες αξιολόγησης της γλωσσικής επάρκειας των μεταναστών-προσφύγων-αιτούντων άσυλο είναι δίκαιες και διαφανείς ή στην πραγματικότητα υποκρύπτουν κάποιες μορφές διακρίσεων (Wilkins,1973).

Σε αυτό το πλαίσιο, η Κοινοβουλευτική Συνέλευση του Συμβουλίου της Ευρώπης ενέκρινε μια Σύσταση το 2014, με τίτλο Δοκιμές Ένταξης: Βοηθώντας ή Εμποδίζοντας την Ένταξη (Parliamentary Assembly, 2014). Αυτή η σύσταση, η οποία υπογραμμίζει τη σημασία του έργου της Μονάδας Γλωσσικής Πολιτικής αποτελεί συνέχεια μιας σειράς προηγούμενων πρωτοβουλιών του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με ζητήματα απόκτησης επάρκειας από τους μετανάστες στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Council of Europe, χ.χ.).

Για να βοηθήσει τα κράτη μέλη ως προς τη διαχείριση των γλωσσικών ζητημάτων των αλλόγλωσσων, η Μονάδα Γλωσσικής Πολιτικής έχει δημιουργήσει μια σειρά από πόρους (Council of Europe, χ.χ.) με τη μορφή μελετών και κατευθυντήριων γραμμών για προβληματισμό, όπως για παράδειγμα, αυτές που σχετίζονται με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς-ΚΕΠΑ (Common European Framework of Reference-CERF), καθώς επίσης και έγγραφα-πλαίσια, όπως εκείνα που προάγουν δράσεις-προγράμματα για τη γλωσσική ένταξη των μεταναστών (Council of Europe, χ.χ.). Επιπροσθέτως, έχουν σχεδιαστεί εργαλεία, όπως το εγχειρίδιο Αυτοαξιολόγησης για παρόχους μαθημάτων ή μια συγκεκριμένη έκδοση του Ευρωπαϊκού Χαρτοφυλακίου

Γλωσσών. Η Μονάδα Γλωσσικής Πολιτικής διεξάγει επίσης έρευνες (Council of Europe, χ.χ.α) σχετικά με τις ρυθμίσεις γλωσσικής εκπαίδευσης και τη διεξαγωγή τεστ των κρατών, οργανώνει διακυβερνητικές διασκέψεις και διεξάγει πρακτικές δραστηριότητες σε μεμονωμένες χώρες.

Ένα από τα βασικά εργαλεία σχετικά είναι και ο αποκλειστικός ιστότοπος «*www.coe.int/lang-migrants*», του οποίου οι κύριοι στόχοι είναι να:

- παρέχει βοήθεια στα κράτη μέλη για την ανάπτυξη συνεκτικών και αποτελεσματικών πολιτικών και για την αναθεώρηση των υφιστάμενων πολιτικών σύμφωνα με τις κοινές αξίες και αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης
- παρέχει πρακτική υποστήριξη για την αποτελεσματική εφαρμογή της πολιτικής αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας
- προσφέρει μια πλατφόρμα που επιτρέπει στα κράτη μέλη να προβληματιστούν σχετικά με την πολιτική και την πρακτική σε αυτόν τον τομέα

Τα ανωτέρω ζητήματα εξετάζονται από τη σκοπιά της ισότητας και της πολυγλωσσίας, σύμφωνα πάντα με τις αξίες και τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης. Η ισότητα μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ποιότητας των μαθημάτων που προσφέρονται ή επιβάλλονται αναγκαστικά στους μετανάστες, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Τα μαθήματα θα πρέπει, στο μέτρο του δυνατού, να είναι «ειδικά σχεδιασμένα» επειδή οι μετανάστες παρουσιάζουν μεγάλη γλωσσική ποικιλομορφία, δεδομένου ότι ο όρος «μετανάστες» δεν αφορά σε μια γλωσσική κατηγορία. Η πολυγλωσσική προοπτική απαιτεί να ληφθούν υπόψη οι γλώσσες καταγωγής των μεταναστών και να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Με αυτό τον τρόπο, καλλιεργείται η βεβαιότητα ότι η διαδικασία ενέχει μεγάλο βαθμό νομιμότητας, καθώς και η προσδοκία ότι οι γνώσεις που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες στα προγράμματα μεταδίδονται έμμεσα, τουλάχιστον, εντός των οικογενειών τους. Αυτό σημαίνει ότι οι ιθύνοντες της εν λόγω πολιτικής αντιλαμβάνονται την ενσωμάτωση-ένταξη και από την οπτική γωνία του μετανάστη και όχι μόνο από εκείνη που αφορά αποκλειστικά και αυστηρά την εκμάθηση της γλώσσας/των γλωσσών της κοινωνίας υποδοχής ή τη διενέργειας τεστ, των οποίων η συνάφεια με την κοινωνική ένταξη δεν έχει αποδειχθεί στην πράξη. Η επιτυχής κοινωνική ένταξη και συμμετοχή είναι μια αμφίδρομη διαδικασία, η οποία

περιλαμβάνει δικαιώματα και ευθύνες, όχι μόνο από την πλευρά των μεταναστών, αλλά και από την πλευρά της κοινωνίας υποδοχής (Council of Europe, χ.χ.β).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, σε πολλά Ψηφίσματα και Συστάσεις (Council of Europe, (χ.χ.α), καλεί ακόμα τις κυβερνήσεις των κρατών μελών να καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες ώστε να δώσουν σε όλους τους μετανάστες την ευκαιρία να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Resolution (68) 18) και να αναπτύξουν τις μητρικές τους γλώσσες ως εκπαιδευτικά και πολιτιστικά μέσα προκειμένου να βελτιώσουν και να διατηρήσουν τους δεσμούς με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους (Recommendation R(82) 18). Στα παραπάνω πλαίσια, προτείνεται η εκμάθηση γλωσσών από τους μετανάστες και τις οικογένειές τους (άρ.10) και η διευκόλυνση των διαδικασιών ώστε να επιτευχθεί ο σχετικός στόχος, η απόκτηση επαρκούς γνώσης της γλώσσας της κοινωνίας υποδοχής, ώστε να είναι σε θέση να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στην εργασιακή, στην πολιτική και την κοινωνική ζωή της ίδιας κοινότητας, καθώς επίσης για να μπορέσουν τα παιδιά των μεταναστών να αποκτήσουν πρόσβαση στην κατάλληλη εκπαίδευση και να προετοιμαστούν για το πέρασμα από το σχολείο στην απασχόληση (άρ.10.1). Παράλληλα, προτείνονται η ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας για την κατάκτηση του γλωσσικού εγγραμματισμού εν γένει (άρ.10.2), η οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των γλωσσών, η σύναψη συνεργασιών για τον σχεδιασμό κατάλληλων γλωσσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (άρ.11) μεταξύ φορέων, αρχών και θεσμών που εκπροσωπούν τις κοινότητες των γηγενών και των μεταναστών, την εθνική και την ενωσιακή εκπαιδευτική πολιτική (άρ.12).

Μία σχετική κίνηση του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι και η Σύμβαση - Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (ΣΠΠΕΜ) που καταρτίστηκε υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης και ήταν έτοιμη προς υπογραφή την 1η Φεβρουαρίου 1995. Σύμφωνα με τον Λίβα (Λίβας & Τσίγκου, 2019:147) υπεγράφη έως σήμερα από 42 περίπου κράτη του Συμβουλίου της Ευρώπης ενώ 7 ακόμη κράτη-μέλη της Ένωσης υπέγραψαν τη ΣΠΠΕΜ και αναμένεται η επικύρωσή της από αυτά. Σημειώνεται δε, ότι υπάρχουν κράτη όπως η Γαλλία και η Τουρκία που δεν την έχουν υπογράψει (Λίβας & Τσίγκου, 2019:147). Έτσι αν και η έναρξη ισχύος της ΣΠΠΕΜ είναι επιθυμητή προκειμένου να ενισχυθεί η προστασία που παρέχεται στις πλέον ευπαθείς μειονότητες σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη είναι άγνωστο αν τα κράτη μέλη σκοπεύουν να κυρώσουν τη ΣΠΠΕΜ στο προσεχές μέλλον (Λίβας & Τσίγκου,

2019:147). Το γεγονός δε της δυνατότητας διαμόρφωσης των επακριβών κανόνων προστασίας από τα ίδια τα κράτη-μέλη που επικυρώνουν τη ΣΠΠΕΜ καθώς και η έννοια της ΣΠΠΕΜ, με την οποία η σύμβαση αυτοπροσδιορίζεται, παρέχουν μία ελευθερία δράσεων και στοχεύσεων περιγραφικού χαρακτήρα από κάθε συμβαλλόμενη χώρα μακριά από ανάληψη συγκεκριμένων δεσμευτικών υποχρεώσεων με έμφαση στην καλή πίστη, στην οποία γίνεται ιδιαίτερη σαφής αναφορά στο άρθρο 2 καθώς και στο προοίμιο της σύμβασης (Philips 2004: 110, 112). Όμως αν και η ΣΠΠΕΜ δεν ετέθη ακόμη σε ισχύ , κατά τον Λίβα (Λίβας & Τσίγκου, 2019:151), «*σε κάθε περίπτωση, αρκετά σημαντικό είναι το γεγονός ότι η ένταξη αυτού του συγκεκριμένου συμβατικού κειμένου στην εθνική έννομη τάξη αποτελεί πλέον, και μετά τη Σύνοδο Κορυφής της Βιέννης, προαπαιτούμενο για την αποδοχή μιας ευρωπαϊκής χώρας ως μέλους του Συμβουλίου της Ευρώπης*».

Αν και το πλαίσιο προστασίας της μειονοτικής ταυτότητας αντιμετωπίστηκε νομικά από πλευράς ευρωπαϊκού οικοδομήματος με την υιοθέτηση της Σύμβασης - Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (ΣΠΠΕΜ) είναι ωστόσο χαρακτηριστική η απροθυμία-πιθανόν και η αδυναμία- των συντακτών για έναν επακριβή προσδιορισμό της έννοιας της εθνικής μειονότητας (Philips, 2004:111) λόγω έλλειψης συναίνεσης ανάμεσα στα κράτη-μέλη για επικύρωση της σύμβασης. Ακόμη, η μη ανάληψη συγκεκριμένων δεσμευτικών υποχρεώσεων που συνεπάγεται η ΣΠΠΕΜ από τα κράτη-μέλη, που επικυρώνουν τη σύμβαση, οδήγησε σε ζυμώσεις τόσο στο πλαίσιο της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης, που υιοθέτησε τη Σύσταση 1201 για το επιπρόσθετο πρωτόκολλο προστασίας δικαιωμάτων των μειονοτήτων στην ΕΣΔΑ (Thornberry & Estebanez, 2004: 387-512), όσο και στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΑΔ), που με τη σειρά τους οδήγησαν στη σύλληψη νέων δικαιωμάτων σύμφυτων με την προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτήτων όπως του πολιτικού και θρησκευτικού πλουραλισμού, της προστασίας της χρήσης γλωσσών μειονοτήτων στην εκπαίδευση, της προστασίας του ιδιαίτερου τρόπου ζωής των μειονοτήτων (Pentassuglia, 2004:15).

Η σχετική νομολογία του ΕΔΑΔ , αναδεικνύει σύμφωνα με τον Pentassuglia, (2004:24) τον πρωταγωνιστικό ρόλο των δικαστικών σωμάτων στην ερμηνεία και στην εφαρμογή των κανόνων προστασίας των μειονοτικών δικαιωμάτων, εν προκειμένω στο ατομικό δικαίωμα της ομιλίας στη μητρική γλώσσα, και συγκεκριμένα στο δικαίωμα

ομιλίας στη γλώσσα μιας μειονοτικής πληθυσμιακής ομάδας στο εσωτερικό μιας ευρωπαϊκής χώρας. Κατά τον Λίβα, (Λίβας & Τσίγκου, 2019:155) « *το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, κατά την τελευταία τριακονταετία, έχει ασχοληθεί αποτελεσματικά με το δικαίωμα των μειονοτήτων στον αυτοπροσδιορισμό, το δικαίωμα στη χρήση ονομάτων και επωνύμων στη γλώσσα της μειονότητας, το δικαίωμα στη χρήση τοπωνυμίων στη γλώσσα της μειονότητας, το δικαίωμα στη χρήση της γλώσσας και της γραφής της μειονότητας σε ιδιωτικές συναθροίσεις και δημόσιες, διοικητικές διαδικασίες, σε θρησκευτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες και στην εκπαίδευση, την απαγόρευση πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και επαγγελματικών διακρίσεων εις βάρος μελών της μειονότητας, το δικαίωμα της μειονότητας στην ίδρυση και λειτουργία οργανώσεων, συλλόγων, πολιτικών κομμάτων που θα χρησιμοποιούν τη γλώσσα της μειονότητας και θα προαγάγουν τα δικαιώματα της μειονότητας και την προστασία του ιδιαίτερου τρόπου ζωής και της κουλτούρας της μειονότητας* (de Varennes 2004: 87-96). *Επίσης, έχει ασχοληθεί και με την άλλη πλευρά του νομίσματος, δηλαδή τις υποχρεώσεις μιας ευνομούμενης πολιτείας σε σχέση με τις μειονότητες στο εσωτερικό της. Οι υποχρεώσεις αυτές περιλαμβάνουν τη διασφάλιση χρήσης της γλώσσας της μειονότητας από τα διοικητικά όργανα στις σχέσεις τους με τα μέλη αυτής της μειονότητας, τη χρήση της γλώσσας της μειονότητας στις δικαστικές διαδικασίες, τη διασφάλιση χρήσης ονομάτων, επωνύμων και τοπωνυμίων στη γλώσσα της μειονότητας, τη χρήση της γλώσσας αυτής στα δημόσια μέσα μαζικής ενημέρωσης, τη διασφάλιση όρων λειτουργίας οργανώσεων και συλλόγων που χρησιμοποιούν ως πολιτική τους πλατφόρμα την προάσπιση των δικαιωμάτων της μειονότητας και τη διασφάλιση ισότιμων όρων στην εκλογική διαδικασία* (de Varennes 2004: 96-103). *Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων έχει, επίσης, ασχοληθεί με την χρήση της γλώσσας της μειονότητας στη δημόσια εκπαίδευση*».

Η διεθνολογική κοινότητα προσπαθώντας -ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '50- να διαμορφώσει ένα νομικό κείμενο προστασίας των γλωσσών των μειονοτήτων ως προς την προστασία του δικαιώματος των μελών μιας πληθυσμιακής ομάδας να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους στον τομέα της ομιλίας, της γραφής της καθημερινής συναλλαγής συναντά ως εμπόδιο τον ορισμό της έννοιας μειονότητα προκειμένου το τελικό κείμενο να μην έχει τα γενικόλογα και ασαφή χαρακτηριστικά της Σύμβασης – Πλαίσιο. Οι επιλογές των συντακτών της ΣΠΠΕΜ ήδη από τον ορισμό που δίνουν στη σύμβαση, σε σχέση με τις μειονοτικές ή περιφερειακές γλώσσες: «*Περιφερειακές ή*

γλώσσες μειονοτήτων είναι γλώσσες παραδοσιακά ομιλούμενες εντός του εδάφους του Κράτους από υπηκόους που είναι αριθμητικά λιγότεροι από τον υπόλοιπο πληθυσμό του Κράτους και που διαφέρουν από την επίσημη γλώσσα του Κράτους» με το προσδιοριστικό «παραδοσιακά ομιλούμενες» για τις υπό προστασία γλώσσες των μειονοτήτων στο εσωτερικό των ευρωπαϊκών χωρών διαφοροποιούν τις ιστορικές ευρωπαϊκές γλώσσες σε σχέση με τις γλώσσες χωρίς μακραίωνη ιστορική παράδοση στην ευρωπαϊκή ήπειρο, ενώ ταυτόχρονα απουσιάζει κάθε πρόθεση απόδοσης ιδιαίτερης ταυτότητας στους «αριθμητικά λιγότερους» υπηκόους που να διευκρινίζει τους λόγους για τους οποίους αυτοί ανήκουν στη μειονοτική κατηγορία (Λίβας & Τσίγκου, 2019:162).

Επίσης, στον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη περιλαμβάνεται ένα στοιχείο των πολιτικών ένταξης που αναπτύχθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες: στο άρθρο 19 τονίζεται η ανάγκη προώθησης και διευκόλυνσης της διδασκαλίας της εθνικής γλώσσας του κράτους υποδοχής (άρ.19.11), όπως επίσης η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας του μετανάστη-πρόσφυγα-αιτούντα άσυλο, χωρίς εξαιρέσεις (άρ.19.12). Η ίδια θέση διατυπώνεται και στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση για το Νομικό Καθεστώς των Μεταναστών Εργαζομένων.

Ακόμη, τον προηγούμενο αιώνα, με βάση την έρευνα αλλά και τις πολιτικές συμφωνίες, υπήρχε ένα είδος ευρωπαϊκής συναίνεσης αναφορικά με την πολιτική ένταξη, η οποία θα μπορούσε να συνοψιστεί ως εξής:

- Η ένταξη στη χώρα υποδοχής απαιτεί ειδική πρόβλεψη για να μπορέσουν οι μετανάστες και οι οικογένειές τους να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.
- Η ένταξη σε αυτή, συνεπάγεται προσαρμογή στις νομικές, στις κοινωνικές και τις οικονομικές συνθήκες υπό τις οποίες διαβιούν οι μετανάστες τη στιγμή της άφιξης στην χώρα υποδοχής.
- Η ένταξη περιλαμβάνει σεβασμό για τις γλώσσες και τις κουλτούρες προέλευσης των μεταναστών, και καθιστά απαραίτητη την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προσφορών για τη διατήρηση αυτών.
- Η ένταξη είναι μια ευκαιρία για την κοινωνία υποδοχής να χρησιμοποιήσει την παρουσία των μεταναστών και οικογενειών τους ως ευκαιρία για πολιτιστικό άνοιγμα και ενίσχυση.

Οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν φυσικά εφαρμόσει πολλές από τις αρχές που προβλέπουν τα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά με εξαιρετικά διαφορετικούς τρόπους, που οδηγούν σε πολλά και διαφορετικά αποτελέσματα. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για παράδειγμα, προσφέρεται κυρίως προκειμένου να διευκολυνθεί η επιστροφή των μεταναστών στις χώρες καταγωγής τους κι όχι για την καλύτερη δυνατή κοινωνική τους ένταξη και συμμετοχή, μέσω της εκμάθησης της τοπικής γλώσσας. Αναμφίβολα το ανωτέρω, δεν συνάδει πρωταρχικά με κάποια από την πτυχή των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Krumm & Plutzar, 2008). Επίσης, δράσεις πραγματοποίησε και το Ευρωπαϊκό Γραφείο για τις Λιγότερο Χρησιμοποιούμενες Γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το οποίο, έκλεισε το 2010 μετά από την τριαντακονταετή λειτουργία του ένεκα οικονομικών προβλημάτων, καθώς και η Κοινωνική Πλατφόρμα Πολυγλωσσίας, που πραγματοποιεί παρεμβάσεις υπό μορφή συστάσεων προς τις ευρωπαϊκές κυβερνήσεις για τις ΓτΜ (Romaine, 2013: 12, 115-137).

Η έντονη γλωσσική πολυμορφία στην Ευρωπαϊκή Ένωση διαπιστώνεται και από την ύπαρξη περισσότερων από 60 περιφερειακών ή μειονοτικών γλωσσών, όπως αποκαλύπτουν τα επίσημα στοιχεία του Συμβουλίου της Ευρώπης που αποτυπώνονται στον κατάλογο των γλωσσών που καλύπτει η Ευρωπαϊκή Χάρτα για τις περιφερειακές ή μειονοτικές γλώσσες. Ωστόσο, το Συμβούλιο της Ευρώπης ακολουθεί μία ασαφή πολιτική σε σχέση με την προστασία των γλωσσών των μειονοτήτων με σκοπό την αποφυγή διεκδίκησης μειονοτικής ταυτότητας που συνδυάζεται με ξεκάθαρη διεκδίκηση κοινωνικών, εθνικών, εθνοτικών και φυλετικών δικαιωμάτων (Faingold, 2015: 33-49). Κατά τον Λίβα, (Λίβας & Τσίγκου, 2019:142-143) κάθε πολιτική επιλογή διεθνολόγων, διπλωματών και πολιτικών χαρακτηρίζεται από λεπτούς νομικούς και διπλωματικούς τακτικισμούς σε μία προσπάθεια αποφυγής προβλημάτων με γνώμονα το οικονομικό κέρδος αποφεύγοντας τη δέσμευση σε διεθνείς υποχρεώσεις, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν τη χώρα τους σε τυχόν αναζωπύρωση εστιών έντασης με επικίνδυνες στασιαστικές ή και αποσχιστικές περιπέτειες που θα καταλήξουν σε ιστορικά δράματα αλλά ταυτόχρονα προσβλέποντας σε μία πλήρη ανάδειξη των εθνικών, ιστορικών, γλωσσικών και ευρύτερα πολιτιστικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι στα καταστατικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για παράδειγμα, στο άρθρο 128 της Συνθήκης του Μάαστριχτ, στο άρθρο 151 της Συνθήκης του

Άμστερνταμ, στο άρθρο 3 της Συνθήκης της Λισαβόνας, έμμεσα και μόνο αναδεικνύεται η σημασία της προστασίας της πολιτιστικής ποικιλίας της Ευρώπης -υπό την έννοια της πολιτιστικής ετερότητας- και δεν αναδεικνύεται ξεκάθαρα η προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτήτων ως προστασία του έννομου αγαθού των δικαιωμάτων των μειονοτήτων.

Σύμφωνα με τον Λίβα, (Λίβας & Τσίγκου, 2019:144) χαρακτηριστικές είναι και οι διατάξεις της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) που δεν πραγματεύονται υπό γενική έννοια, ευρύτερα και εγγενώς το ζήτημα της προστασίας δικαιωμάτων των ατόμων λόγω του ότι ανήκουν σε εθνικές, εθνοτικές, φυλετικές και κοινωνικές μειονότητες αλλά πραγματεύονται συγκεκριμένα το ζήτημα της προστασίας δικαιωμάτων των ατόμων που συνιστούν μέλη μιας ομάδας, που αν και εξ ορισμού δεν χαρακτηρίζεται ως μειονότητα, φέρει ωστόσο ιδιαίτερα εθνικά, εθνοτικά, φυλετικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Αναφέρεται επίσης, η έρευνα με τίτλο: Γλώσσες που απειλούνται με εξαφάνιση και γλωσσική πολυμορφία στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Jones, 2013), που αποκάλυψε ότι οι «περιφερειακές ή μειονοτικές γλώσσες» της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν συνιστούν επίσημες γλώσσες στο εσωτερικό του εκάστοτε κράτους μέλους και είναι αυτόχθονες και μη επίσημες γλώσσες ενός κράτους ή αυτόχθονες και διασυνοριακές, ομιλούμενες σε περισσότερα από ένα κράτη, ή διασυνοριακές γλώσσες, που συνιστούν επίσημη γλώσσα σε ένα κράτος και ως μειονοτική γλώσσα σε άλλη ή γλώσσες δίχως εδαφικό χώρο,-μη προσδιοριζόμενες γεωγραφικά-.

Εν κατακλείδι σχετικά με την γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αυτή εστιάζει στην πολυγλωσσία όπως ρητώς αναφέρεται στην κεντρική ιστοσελίδα της στοχεύοντας αφενός στην επιδίωξη προστασίας της γλωσσικής πολυμορφίας της Ευρώπης διαμέσου της ευαισθητοποίησης των πολιτών σχετικά με την προστασία των μειονοτικών γλωσσών και αφετέρου στην υιοθέτηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Η Τσίγκου, (Λίβας & Τσίγκου, 2019:112) αναφέρει ότι «*το γεγονός και μόνο ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει στραφεί προς την αναγνώριση ύπαρξης μειονοτικών γλωσσών στα εδάφη της έδωσε νέα ώθηση υπέρ της προστασίας και διατήρησής τους* (Allardt, 1992:46)». Ωστόσο σύμφωνα με την Τσίγκου, (Λίβας & Τσίγκου, 2019:121-123) διαπιστώνεται μία αντιφάσκουσα ανισότητα ως προς την άσκηση γλωσσικής πολιτικής για την προστασία των μειονοτικών γλωσσών, με κορύφωση την προώθηση

της εκμάθησης των επίσημων γλωσσών στο εσωτερικό της Ένωσης, τη στιγμή που προωθείται η πολυγλωσσία και η γλωσσική ετερότητα. Επίσης, σύμφωνα με την Τσίγκου, (Λίβας & Τσίγκου, 2019:121-123) αν και καταβάλλεται προσπάθεια μετάφρασης όλων των επίσημων εγγράφων σε όλες τις επίσημες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κανένας νόμος της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν έχει δημοσιευτεί σε μειονοτική γλώσσα οδηγώντας στην ανισότητα γλωσσικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αντιφατικής συμπεριφοράς είναι αυτή της Γαλλίας, που έχοντας υπογράψει τη Χάρτα αποφεύγει την επικύρωση, ισχυριζόμενη ότι προσκρούει στο Σύνταγμά της που αναγνωρίζει τη μοναδικότητα της ύπαρξης του γαλλικού λαού εντός γαλλικής επικράτειας, χωρίς καμία διάκριση βασισμένη στην καταγωγή, τη φυλή ή τη θρησκεία (Hogan-Brun & Wolff 2003:4;Τσίγκου (Λίβας & Τσίγκου, 2019:125)). Η Τσίγκου, (Λίβας & Τσίγκου, 2019:125) αναφέρει ότι η Ελλάδα δε, υπερασπίζεται την πολυγλωσσία και τη γλωσσική ετερότητα των ελάσσονων/ασθενών γλωσσών ως κράτος-μέλος, αλλά επιδιώκει τη διάδοση της ελληνικής, μη αναγνωρίζοντας την ύπαρξη μειονοτικών γλωσσών εντός εδάφους

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) και οι ανθρωπιστικές υπηρεσίες προωθούν επίσης την αντίληψη ότι η γλώσσα συνιστά έναν πόρο προς αξιοποίηση, ο οποίος θα πρέπει να προστατεύεται. Αν και πολύ συχνά η γλωσσική ποικιλομορφία συχνά εκλαμβάνεται ως πρόβλημα και ως παράγοντας που δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών, στην πραγματικότητα, η γλωσσική διαφορετικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας πόρος, ένα εργαλείο δηλαδή για την εκπαίδευση και τη μακροπρόθεσμη κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Η σύγχρονη επιστήμη του εγκεφάλου άλλωστε, έχει ανακαλύψει ότι τα πολύγλωσσα άτομα αποκομίζουν περισσότερα οφέλη νοητικής επεξεργασίας (Bialystok, 2007; Bialystok, et al., 2007; Kaushanskaya & Marian, 2009). Αυτή η διαπίστωση δεν πρέπει να παραβλέπεται από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής.

Η διεθνής κοινότητα σήμερα προσεγγίζει τη γλώσσα ως δικαίωμα, από το οποίο κανένα άτομο, καμία κοινότητα, κανένα έθνος και καμία οικονομία δεν πρέπει να στερείται (UNESCO, 2018). Υπό αυτό το πρίσμα, μεταξύ των ετών 2010 και 2022, αναπτύχθηκαν πολλά έγγραφα και εκδόθηκαν πολλές αποφάσεις από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, από ευρωπαϊκούς θεσμούς και άλλες ανθρωπιστικές υπηρεσίες, που εφιστούν την προσοχή στις αρνητικές συνέπειες του εκτοπισμού, ο

οποίος αλλάζει τη ζωή των ανθρώπων. Για τον λόγο αυτό ζήτησαν και εξακολουθούν να ζητούν συντονισμένη διεθνή δράση για τη διασφάλιση της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της γλωσσικής, χωρίς αποκλεισμούς. Τέτοιες δράσεις και έγγραφα πολιτικής είναι:

- Το Framework on Durable Solutions for Internal Displacement (IASC, 2010)
- Η απόφαση των Ηνωμένων Εθνών υπ' αρ.2011/20 (UN, 2011)
- Η Διακήρυξη της Νέας Υόρκης για τους Πρόσφυγες και τους Μετανάστες (UNGA, 2016)
- Το «Σχέδιο Δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών», (European Commission, 2016)
- Το Παγκόσμιο Σύμφωνο για τους Πρόσφυγες (UNGA, 2018)
- Το Παγκόσμιο Σύμφωνο για Ασφαλή, Ομαλή και Τακτική Μετανάστευση (UNGA, 2018)
- Η Δήλωση του Σάλτσμπουργκ για έναν Πολύγλωσσο Κόσμο (Salzburg Global Seminar, 2018)
- Η Επιβολή του Δικαιώματος των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (UNESCO, 2019)
- Η Εκπαίδευση Προσφύγων 2030: Στρατηγική για την ένταξη των Προσφύγων (UNHCR, 2019).
- Το Ψήφισμα 74/237 για την Εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη (UNGA,2019)
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της UNESCO για το 2030,(UNESCO, 2020)
- "Παγκόσμιο Σύμφωνο για τους Πρόσφυγες" (UNHCR, 2020)
- Το Σχέδιο δράσης για την ένταξη και την ενσωμάτωση 2021-2027 (European Commission, 2021)
- Διεθνής Συμφωνία: "Εκπαίδευση 2030: Διακήρυξη και Πλαίσιο Δράσης της Incheon" (Unesco, 2022)

Τα συλλογικά αυτά διεθνή πλαίσια καλούν τις χώρες να διασφαλίσουν συμπεριληπτική και ποιοτική εκπαίδευση καθώς επίσης να προωθήσουν ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους. Οι στρατηγικές προτεραιότητας σε αυτά περιλαμβάνουν πλήθος προτάσεων όπως την εγγραφή των εκτοπισμένων στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής ή φιλοξενίας, προκειμένου να διασφαλιστεί η βιώσιμη

κοινωνική ένταξη και συμμετοχή τους σε αυτές, τη διασφάλιση δικαιότερης κατανομής του κόστους των βαρών της εκπαίδευσης των νεοαφιχθέντων, τη σύναψη αποτελεσματικών συνεργασιών υπέρ της παροχής ποιοτικής και επαρκώς ενταξιακής εκπαίδευσης στους μετανάστες-πρόσφυγες-αιτούντες άσυλο ανεξαρτήτως προϋποθέσεων φυλής, φύλου ή ηλικίας, την αύξηση της πολιτικής προτεραιοποίησης, την υποστήριξη των ευέλικτων εκπαιδευτικών συστημάτων και προγραμμάτων γλώσσας, την ανταλλαγή εκπαιδευτικών γνώσεων και πρακτικών στις φτωχότερες ή περισσότερο πιεσμένες χώρες υποδοχής για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση γλωσσικών προγραμμάτων όπου θα συνδυάζεται η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας της χώρας υποδοχής, της σχολικής και της εξωσχολικής γλώσσας, της εθνικής και της διεθνούς γλώσσας, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στον πολιτισμό, την πίστη, τη γνώση και τις γλωσσικές διαφορές των μαθητών (UNESCO, 2020).

Ωστόσο, ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) δεν ζητά από τα κράτη μέλη να υποβάλλουν τα εκπαιδευτικά δεδομένα για τους προσφυγικούς-μεταναστευτικούς πληθυσμούς που ζουν στην επικράτειά τους, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στον σχηματισμό μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τα τυχόν γλωσσικά προγράμματα και πολιτικές που εφαρμόζονται. Η μη δημοσιοποίηση στοιχείων, σε κάθε περίπτωση συνιστά εμπόδιο στην ανάληψη ευθυνών από την πλευρά των κρατών μελών, που δεν καλούνται να λογοδοτήσουν για την εκπλήρωση ή μη των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των εκτοπισμένων πληθυσμών. Σύμφωνα με την UNESCO, οι κυβερνήσεις είναι τα κατεξοχήν και αποκλειστικά αρμόδια όργανα για να διασφαλίσουν στους μετανάστες-πρόσφυγες-αιτούντες άσυλο εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς σε όλα τα επίπεδα, ισοδύναμης με την υποχρεωτική εκπαίδευση που παρέχεται στους γηγενείς πληθυσμούς, για να εξασφαλίσουν κατάλληλα περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης, που παρέχουν ασφάλεια, ποιότητα και ισότητα, για να εγγυηθούν τους απαραίτητους πόρους (ανθρώπινους, οικονομικούς, υλικοτεχνικούς). Στις περιπτώσεις που οι κυβερνήσεις δεν διαθέτουν τα μέσα για να ανταποκριθούν στη δέσμευσή αυτή, καλούνται να αναπτύξουν συνεργασίες με εξειδικευμένους διεθνείς οργανισμούς, προκειμένου να επωμιστούν τα πρόσθετα βάρη (Hanemann, 2018).

Η ανάλυση των υπαρχουσών πληροφοριών για τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και τις γλωσσικές υπηρεσίες για μετανάστες-πρόσφυγες-αιτούντες άσυλο, αναδεικνύει ότι

απουσιάζουν οργανωμένα και ευρεία προγράμματα και ότι καταγράφονται μόνο μικρής κλίμακας παρεμβάσεις. Το ερώτημα που εγείρεται είναι αν αυτές οι αμφιβόλου αποτελεσματικότητας παρεμβάσεις, ιδίως στις φτωχότερες και αναπτυσσόμενες χώρες, ικανοποιούν στην πράξη το δικαίωμα στην εκπαίδευση, που έχει αναγνωριστεί τουλάχιστον από την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων το 1948, και επαναλαμβάνεται σε μεγάλο αριθμό συνθηκών και συμβάσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η εκπαιδευτική πραγματικότητα για τους μετανάστες-πρόσφυγες-αιτούντες άσυλο στις πλουσιότερες χώρες (Αυστραλία, ΕΕ, Βόρεια Αμερική, Νέα Ζηλανδία) είναι συγκριτικά καλύτερη, καθώς η ένταξή τους στις εθνικές αγορές εργασίας αποτελεί στόχο προτεραιότητας (Hanemann, 2018).

Η UNESCO αναγνωρίζει ότι αυτής η μικρής κλίμακας παρεμβάσεις μέσω των προγραμμάτων, που εκτείνονται από τα βασικά ως τα προχωρημένα επίπεδα γλωσσικού εγγραμματισμού σε παιδιά, σε νέους και ενήλικες στερούνται εξατομίκευσης. Όσα δε προγράμματα είναι εξατομικευμένα δίνουν έμφαση στη δημιουργικότητα, στην οικογενειακή κουλτούρα ανάγνωσης, στη διγλωσσία των μειονεκτουσών οικογενειών ή ομάδων μεταναστών και αν και αξιολογούνται με θετικό πρόσημο, δεν είναι αποτελεσματικά καθώς δεν εντάσσονται σε μια ολιστική στρατηγική ή σε μια πολιτική μικτής μάθησης. Τα περισσότερα προγράμματα συνδυάζουν δε τον αλφαβητισμό και την εκμάθηση γλωσσών κι άλλων δεξιοτήτων, αλλά όχι βάσει της μητρικής γλώσσας, που έχει αξιολογηθεί ως η καλύτερη προσέγγιση για τον αλφαβητισμό σε πολυγλωσσικά πλαίσια (UNESCO, 2003). Ο παράγων «γλώσσα» αξιοποιείται δηλαδή ως προϋπόθεση απόκτηση ιθαγένειας, ως προϋπόθεση εξασφάλισης άδειας εισόδου και διανομής σε χώρα υποδοχής, ως προϋπόθεση αύξηση του μηνιαίου επιδόματος ένταξης κ.ά. Σε κάθε περίπτωση, η κατάκτηση της δεξιότητας της γλωσσικής επάρκειας συνοδεύεται είτε με κίνητρα, είτε με υποχρεωτικότητα, μέσω ενός συστήματος κυρώσεων, είτε και με τα δύο. Για την καλύτερη οργάνωση και εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών, οι κυβερνήσεις των χωρών υποδοχής δημιούργησαν εξειδικευμένες υπηρεσίες. Σε διεθνές επίπεδο, η συνολική πολιτική αφορά στην εναρμόνιση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών για μετανάστες-πρόσφυγες-αιτούντες άσυλο, με τις εθνικές κυβερνήσεις να έχουν το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης. Για παράδειγμα, οι κυβερνήσεις των χωρών υποδοχής με μακροχρόνια εμπειρία σε ζητήματα μετανάστευσης, επιδιώκουν να γίνουν πιο επιλεκτικές, ορίζοντας ένα αυστηρότερο «σύστημα κριτηρίων» για να αποφύγουν τους μετανάστες με χαμηλά

επίπεδα αλφαβητισμού και χωρίς γλωσσική επάρκεια, ενώ και σε άλλες χώρες έχουν επίσης αρχίσει να συζητούν τέτοιες προσεγγίσεις προκειμένου να μειώσουν τον αριθμό των μεταναστών και το κόστος της αποτελεσματικής ένταξής τους (Hanemann, 2018).

Σε γενικές γραμμές, η UNESCO προτείνει ότι τα γλωσσικά εκπαιδευτικά προγράμματα για πρόσφυγες θα πρέπει να παρέχουν ειδικές και γρήγορες «λύσεις, να λαμβάνουν υπόψη τους ρόλους και τις ευθύνες των φύλων, ώστε να διαμορφωθούν ίσες σχέσεις εξουσίας που διευκολύνουν την πρόσβαση των γυναικών στην εκπαίδευση-κατάρτιση-ανάπτυξη, να έχουν ως βασικό στόχο την κοινωνική ένταξη και συμμετοχή και την παροχή βοήθειας για την προετοιμασία τους ώστε να γίνουν κατάλληλοι για την αγορά εργασίας ή για περαιτέρω ακαδημαϊκές σπουδές, μέσω του οποίου θα επιτύχουν την ανεξαρτησία τους από τα δημόσια συστήματα υγείας (Hanemann, 2018). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα γλώσσας για τους μετανάστες θα πρέπει ακόμη να δομούνται στη βάση των πραγματικών αναγκών τους, με γνώμονα τους παράγοντες «πολιτισμός» «γλώσσα», «φύλο», να υποστηρίζονται από εκπαιδευτικούς με ειδική τεχνογνωσία και επάρκεια σε γλωσσικά, κοινωνικά, υγειονομικά και πολιτιστικά ζητήματα, να υλοποιούνται σε ένα πλαίσιο μικτής μάθησης, όπου συνδυάζονται ολιστικές και εξατομικευμένες προσεγγίσεις με χρήση τεχνολογικών μέσων και προς ομάδες-στόχους, να συνδυάζουν τον αλφαβητισμό και την εκμάθηση γλώσσας με τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τον σεβασμό στον πολιτισμό, στη γλώσσα και τις έμφυλες ιδιαιτερότητες, να ολοκληρώνονται σε διαφορετικά επίπεδα και περιεχόμενο, με προτεραιότητα στις άμεσες και τις καθημερινές ανάγκες, να υλοποιούν συμμετοχικές προσεγγίσεις που προωθούν την αυτόνομη και την ανεξάρτητη μάθηση, να παρέχουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη και συμβουλευτική στους μαθητές, και να τροφοδοτούνται από μηχανισμούς ελέγχου και αξιολόγησης (Hanemann, 2018).

Οι υπερεθνικές προσεγγίσεις, αναμφίβολα είναι κρίσιμες για τον γλωσσικό προγραμματισμό προκειμένου να ενημερωθούν οι γλωσσικές πολιτικές που προάγουν την κοινωνική συνοχή, την εθνική ενότητα, τον σεβασμό των διαφορών και τον οικονομικό εκσυγχρονισμό (Lo Bianco, 2016). Ωστόσο, συχνά υπάρχει ένα σημαντικό χάσμα μεταξύ των προοπτικών των ιθυνόντων των υπερεθνικών οργανισμών, των μελών της κοινότητας και των κυβερνητικών αξιωματούχων, που εν τέλει αποφασίζουν για τα εκπαιδευτικά γλωσσικά προγράμματα που τίθενται σε εφαρμογή. Οι τελευταίοι ασχολούνται συχνά με ευρεία μέτρα για την επίλυση προβλημάτων, μια προοπτική που

συνήθως οδηγεί σε μονογλωσσικές και μονοκεντρικές λύσεις, με ελάχιστη προσοχή και έμπρακτο ενδιαφέρον στη γλωσσική πολυμορφία. Οι προοπτικές των γλωσσικών μειονοτικών ομάδων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που εκτοπίστηκαν με τη βία, σπάνια γίνονται κατανοητές από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Συνεπώς, υπάρχει αναγκαιότητα να ακολουθηθεί διαφορετική στρατηγική, δεδομένου ότι ερευνητικά στοιχεία καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των συμβουλευτικών προσεγγίσεων και της άμεσης εμπλοκής των μεταναστών και των προσφύγων στη συλλογική λήψη αποφάσεων. Ουσιαστικά αυτό σημαίνει έναν γλωσσικό σχεδιασμό από-κάτω-προς-τα-πάνω, που περιλαμβάνει συμμετοχική έρευνα, συχνό διάλογο και συνεισφορά στη συγγραφή πολιτικών» (UNESCO, 2018).

Σε γενικές γραμμές, το Σχέδιο Δράσης της UNESCO αναγνωρίζει τη σημασία της διατήρησης της γλωσσικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας προκειμένου να επιτευχθεί η έκφραση και η διάδοση του μέγιστου δυνατού αριθμού γλωσσών, στην ενθάρρυνση της γλωσσικής ετερότητας -με σεβασμό πάντα στη μητρική γλώσσα- σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, στην υιοθέτηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών από πολύ μικρή ηλικία καθώς και στην προώθηση της γλωσσικής ετερότητας στον κυβερνοχώρο μέσω της πρόσβασης από παγκόσμια δίκτυα σε όλες τις πληροφορίες δημοσίας χρήσεως (Universal Declaration on Cultural Diversity, 2001).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020) επίσης αναγνωρίζει την εκπαίδευση των μεταναστών-προσφύγων-αιτούντων άσυλο ως μια από τις τομεακές περιοχές-παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία του Σχεδίου δράσης για την ένταξη και τη συμπερίληψη για την περίοδο 2021-2027. Θεμέλιο για την επιτυχημένη κοινωνική ένταξη και συμμετοχή, και ισχυρό εργαλείο για την οικοδόμηση κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς είναι για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η ισότητα ευκαιριών στη γλωσσική, δια βίου εκπαίδευση των νεοφερμένων στις χώρες υποδοχής, ανεξαρτήτως φύλου. Σε αυτό το πλαίσιο, τα σχολεία αναμένεται να μετασχηματιστούν σε κόμβους ένταξης, όχι μόνο για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά και για τις οικογένειές τους, μέσω ειδικών προγραμμάτων, εξοπλισμένων να εξυπηρετούν τη γλωσσική και την πολιτιστική ποικιλομορφία. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να καταπολεμηθεί ο διαχωρισμός στα σχολεία και να ενθαρρυνθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μεταναστών και των γηγενών μαθητών, με την ενεργή εμπλοκή εκπαιδευτικών με ειδικές δεξιότητες διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες τάξεις. Στα περιεκτικά και συμπεριληπτικά

εκπαιδευτικά ιδρύματα, αναμένεται να διδαχθούν δεξιότητες δημοκρατίας, ιθαγένειας και κριτικής σκέψης. Η κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστών εντοπίζεται στον πυρήνα της Ολοκληρωμένης Στρατηγικής της ΕΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού, στο πλαίσιο της αναγκαιότητας προστασίας και ανάπτυξης για όλους, ανεξαρτήτως προϋποθέσεων (European Commission, 2020:8-9).

Το αίτημα για συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την ομαλή μετάβαση των παιδιών και των εφήβων στην ενήλικη ζωή, δηλαδή από το σχολείο στην εργασία, που για τους μετανάστες-πρόσφυγες-αιτούντες άσυλο θεωρείται ιδιαιτέρως δύσκολη. Η προετοιμασία για την εν λόγω μετάβαση εκκινεί με την υποστήριξη και την αναγνώριση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων, των προσόντων που έχουν αποκτηθεί σε τρίτες χώρες και την ορατότητα των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους. Σε αυτό, σημαίνουσας σημασίας θεωρείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η οποία συμβάλλει καταλυτικά στην κοινωνική ένταξη. Τα γλωσσικά μαθήματα θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων, καθώς επίσης να συνδυάζονται με συνοδευτικές γνώσεις που αφορούν στην κατανόηση των νόμων, του πολιτισμού και των αξιών της κοινωνίας υποδοχής, όσο το δυνατόν νωρίτερα. Τα συνδυαστικά αυτά μαθήματα είναι ζωτικής σημασίας για την πλήρη συμμετοχή και ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία της χώρας υποδοχής (European Commission, 2020:10-11).

Για την επίτευξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνωρίζει και επισημαίνει την ευθύνη των κρατών μελών και προτείνει να αναλάβουν δράση υπέρ της αύξησης των συμμετεχόντων στα πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά εκπαιδευτικά προγράμματα, της επιτάχυνσης, της προσιτότητας και της διαφάνειάς τους, της επένδυσης πόρων για την κάλυψη των εξατομικευμένων γλωσσικών και πολιτιστικών αναγκών, της χρονικής επέκτασης των υποστηρικτικών προγραμμάτων εκμάθησης γλωσσών πέραν της αρχικής περιόδου ένταξης, της πλήρους αξιοποίησης των χρηματοδοτήσεων της ΕΕ για την ενίσχυση των προγραμμάτων γλωσσικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, σύμφωνα με τις προσδιορισμένες ανάγκες σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Η Επιτροπή έχει δεσμευτεί να συμβάλλει στην προσπάθεια των κρατών-μελών μέσω της στοχευμένης υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς και εργαζομένους για την ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης του πολιτιστικού και γλωσσικού πλουραλισμού, την ανάπτυξη συμβουλευτικών δράσεων στο πλαίσιο της οργάνωσης-εφαρμογής πολιτικών

συνεκπαίδευσης, την προώθηση συνεργασιών με τις αρμόδιες για εκπαιδευτικά και γλωσσικά προγράμματα εθνικές αρχές, τη θεσμοθέτηση διάφανων συστημάτων και πρακτικών αναγνώρισης των προσόντων των μεταναστών-προσφύγων-αιτούντων άσυλο, τη θέσπιση ανταλλαγών για την καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας, την ανάπτυξη συνεργασιών με τα κράτη μέλη για την υλοποίηση και τη χρηματοδότηση ολοκληρωμένων και προσβάσιμων προγραμμάτων εκμάθησης γλωσσών για όλους τους νεοφερμένους (European Commission, 2020:10-11).

1.7. Σύγχρονη εκπαίδευση και Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Από το 2010 και εξής, άρχισαν να εντείνονται και να πληθαίνουν οι αντιδράσεις εναντίον της πολυπολιτισμικότητας εν γένει και του πολυπολιτισμικού μοντέλου στην εκπαίδευση εν είδη. Μια μεγάλη μερίδα μελετητών σήμερα χαρακτηρίζει το πολυπολιτισμικό μοντέλο ως μια αποτυχημένη πολιτική διαχείρισης της πολιτιστικής πολυμορφίας των σύγχρονων κοινωνιών. Συγκεκριμένα, κατηγορείται ότι συνέβαλε στην αλλοίωση των ταυτοτήτων, τόσο των κυρίαρχων πληθυσμών όσο και των μειονοτικών, και ότι παρώθησε τις επιμέρους εθνοτικές ομάδες να πορευτούν ξεχωριστά από τον εθνικό πληθυσμό, και εν τέλει να αποκοπούν από αυτόν. Το 2010 η καγκελάριος της Γερμανίας Merkel μίλησε για παντελή αποτυχία των στρατηγικών πολιτικών της διαχείρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας (Barker, 2014:68-76), το 2011 ο Βρετανός πρωθυπουργός Cameron διατύπωσε ότι η επικέντρωση των αρμοδίων στη δημιουργία ξεχωριστών ταυτοτήτων αποπροσανατόλισε την πολυπολιτισμικότητα από τη βασική σκοποθεσία της (Burns, 2011), ενώ το ίδιο έτος, ο Γάλλος Πρόεδρος Sarkozy υποστήριξε ότι η πολυπολιτισμικότητα υφίσταται πλήγμα. (Bouvet, 2011).

Οι κατηγορίες εναντίον της πολυπολιτισμικότητας, τόσο στην εκπαίδευση όσο και αλλού, προέκυψαν κυρίως ως απόρροια της κοινωνικής επικαιρότητας και της έντονης πόλωσης που δημιουργήθηκε μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, ύστερα από μια μακρά περίοδο, που σε γενικές γραμμές είχε επιτευχθεί ένας υψηλός βαθμός συνοχής. Συγκεκριμένα, οι πολέμιοι της πολυπολιτισμικότητας θεώρησαν ως συνέπειές της (Rattansi, 2011; Kymlicka, 2007; Wikan, 2002):

1. Την αποξένωση και την απομόνωση των πολιτισμικών μειονοτήτων, οι οποίες κατέληξαν να ζουν και να δρουν παράλληλα στην ίδια κοινωνία, χωρίς όμως να

αλληλεπιδρούν, να έρχονται σε επαφή μεταξύ τους ή να αναπτύσσουν στενούς και συνεκτικούς δεσμούς. Η απόσταση αυτή μεταξύ των ομάδων και των μελών τους, καλλιέργησε σταδιακά ένα έντονο κλίμα δυσπιστίας, φόβου και άγνοιας.

2. Την αποδυνάμωση των αξιακών συστημάτων και των συλλογικών ταυτοτήτων, συμπεριλαμβανομένης και της εθνικής, με σαφή αποπροσανατολισμό από τα πατριωτικά ιδανικά.

3. Την ενθάρρυνση και την υποστήριξη πρακτικών, που έχουν τις ρίζες τους στην κουλτούρα και τον πολιτισμό των μειονοτήτων, οι οποίες αντίκειται στα σύγχρονα πανανθρώπινα ιδανικά και στην ηθική τάξη. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η μειονεκτική αντιμετώπιση των γυναικών και ο θρησκευτικός φανατισμός, που οδηγεί στη συσπείρωση των δυσαρεστημένων νέων σε οργανώσεις, που αποσκοπούν στην πρόκληση πολιτικής και κοινωνικής βίας και ταραχών.

4. Την ενθάρρυνση της νεολαίας των μουσουλμανικών συνήθως μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων, να ενταχθούν σε εξτρεμιστικές οργανώσεις, που αποσκοπούν στην τρομοκρατία και την αποσταθεροποίηση του κυρίαρχου πληθυσμού των χωρών.

5. Τη θεσμοποίηση των πολιτιστικών διαφορών, συνεπώς και του πολιτισμικού διαχωρισμού των κοινωνικών ομάδων, βάσει των παραδεδομένων, στατικών και μονοδιάστατων αντιλήψεων του παρελθόντος. Οι αντιλήψεις αυτές, σχετίζονται με τις στερεοτυπίες και τις προκαταλήψεις, που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των λαών και των ομάδων, οι οποίες πολύ δύσκολα αλλάζουν και μάλλον αφομοιώνονται και οικειοποιούνται τόσο από τους «έξω» όσο και από τα ίδια τα μέλη της ομάδας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας αδιάλλακτης εικόνας και εκδοχής της πραγματικότητας, η οποία εμποδίζει τους ανθρώπους να την αντιληφθούν ως μεταβαλλόμενη, ρευστή και δυναμική.

6. Την παρεμπόδιση κάθε ειλικρινούς διαλόγου για την αντιμετώπιση των πραγματικών και βαθύτερων προβλημάτων που σχετίζονται με τη μετανάστευση και τα δικαιώματα των μειονοτήτων, μέσω της επικράτησης της πολιτικής ορθότητας.

Η δικαιολογημένη αυτή κριτική αντιμετώπιση του πυρήνα και των αρχών του πολυπολιτισμικού μοντέλου οδήγησε σταδιακά στην εγκατάλειψη του όρου από τις εκπαιδευτικές, τις κοινωνικές, τις πολιτιστικές και πολιτικές συζητήσεις, και την αντικατάστασή του από εναλλακτικούς. Σύμφωνα με τους Vetovec και Wessendorf,

(2010α:2;2010β:1-5) οι πιο συχνοί όροι που αντικαθιστούν την «πολυπολιτισμικότητα» και αξιοποιούνται στον σύγχρονο λόγο είναι η «διαπολιτισμικότητα», η «πολιτισμική απόκλιση» και η «διαχείριση της ποικιλομορφίας». Οι ίδιοι μελετητές, δεν εντοπίζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των όρων αυτών, καθώς αφορούν στις δράσεις και τις ενέργειες των ατόμων, που παραπέμπουν στον περαιτέρω σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση εκπαιδευτικών στρατηγικών πολιτικών πολυπολιτισμικότητας. Η σταδιακή εγκατάλειψη της χρήση του όρου «πολυπολιτισμικότητα», έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή της γενικής σκοποθεσίας και της επιμέρους στοχοθέτησης. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην κοινωνική ενσωμάτωση και ένταξη των μεταναστών και των πολιτισμικών μειονοτήτων, οι οποίες θα πραγματωθούν μέσω της εφαρμογής αυστηρών κανόνων και της τήρησης των αναγκαίων προϋποθέσεων, όπου έχουν θεσμοθετηθεί και καθοριστεί από την κεντρική εκπαιδευτική εξουσία. Χαρακτηριστικά, ο Goodman, (2010:753-772) ύστερα από διεξοδική μελέτη της εξέλιξης των πολιτικών ένταξης κατά το διάστημα 1997-2009 σε χώρες της Ευρωζώνης, διαπίστωσε ότι οι προϋποθέσεις ενσωμάτωσης έγιναν πολύ αυστηρότερες σε κράτη όπως η Γαλλία, η Ολλανδία, η Αυστρία, η Γερμανία, η Μεγάλη Βρετανία, το Λουξεμβούργο, η Δανία και η Πορτογαλία, την ίδια στιγμή που στην Ιταλία, την Ισπανία, την Ιρλανδία, την Ελλάδα και το Βέλγιο, οι προϋποθέσεις παρέμειναν ίδιες.

Στις προϋποθέσεις αυτές, συμπεριλαμβάνεται η υποχρεωτική παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προορισμένων για μετανάστες και για μέλη μειονοτικών κοινωνικών ομάδων. Τα προγράμματα αυτά προβλέπουν τη διδασκαλία της αγωγής του πολίτη και της επίσημης γλώσσας του κράτους, προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να έρθει σε επαφή και να εξοικειωθεί με την ιστορία της χώρας υποδοχής, με τις αρχές και τις αξίες της, με τις πολιτιστικές της παραδόσεις και τα έθιμα. Παράλληλα, σημαντικό μέρος του προγράμματος σπουδών των προγραμμάτων αυτών αφορά στη διενέργεια επιμορφωτικών σεμιναρίων γύρω από θέματα επαγγελματικής αποκατάστασης, όπως επίσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Αυτού του είδους η εκπαίδευση, απευθύνεται αποκλειστικά σε ενήλικες μετανάστες κυρίως, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις, προβλέπεται και η συμμετοχή μελών των παλαιότερων μειονοτικών ομάδων της κοινωνίας, όταν συντρέχουν σοβαροί λόγοι. Στα περισσότερα κράτη, η παρακολούθηση αυτών των μαθημάτων είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα, η οποία τερματίζεται με την επιτυχή ολοκλήρωση των κύκλων σπουδών.

Η ολοκλήρωση αυτή αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για να αποκτήσει ένας μετανάστης το δικαίωμα παραμονής, στέγασης και κοινωνικής πρόνοιας στη χώρα υποδοχής. Ενδεχόμενη άρνηση συμμετοχής ή αποτυχία στην ολοκλήρωση των μαθημάτων, συνεπάγεται στέρηση του δικαιώματος παραμονής και πολλές περιπτώσεις, απέλαση (Carrera, 2005:4-7).

Την ίδια περίοδο που, σύμφωνα με τους μελετητές, έχει ενταθεί η κριτική έναντι των αρχών του πολυπολιτισμικού μοντέλου και υποστηρίζεται ότι οι πολυπολιτισμικές πρακτικές έχουν τεθεί στο περιθώριο της διαχείρισης των ζητημάτων της πολιτισμικής πολυμορφίας, το φαινόμενο της μετανάστευσης προς τις χώρες τις Δύσης έχει ενταθεί σημαντικά. Λόγω της ασταθούς οικονομικής και πολιτικής κατάστασης στις αναπτυσσόμενες χώρες, καθώς επίσης και λόγω των ένοπλων συγκρούσεων, οι μεταναστευτικές ροές εμφανίζουν αξιοσημείωτη αύξηση, γεγονός που πολλαπλασιάζει τις ευθύνες των κρατών υποδοχής για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πολυπολιτισμικών στρατηγικών. Οι Banting & Kymlicka, (2012:9-14,19) διαπίστωσαν ερευνητικά ότι το 2010, η πολυπολιτισμικότητα όχι μόνο δεν τέθηκε στο περιθώριο, αλλά ενισχύθηκε. Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι ο βαθμός πολυπολιτισμικότητας των χωρών της Ευρώπης, τη δεκαετία του 1980 ήταν στο 0,7. Είκοσι χρόνια αργότερα, δηλαδή το 2000, η βαθμολογία ανήλθε στο 2,1, ενώ το 2010 η ανοδική πορεία συνεχίστηκε και η βαθμολογία έφτασε το 3,1. Τα ερευνητικά αυτά αποτελέσματα, ουσιαστικά διαψεύδουν όσους υποστηρίζουν το αντίθετο, ενώ έρχονται σε συμφωνία με τα γεγονότα της επικαιρότητας και την προσφυγική-μεταναστευτική κρίση. Από την ίδια έρευνα, διαπιστώθηκε ότι στις μόνες χώρες όπου η πολυπολιτισμικότητα σημείωση μείωση είναι η Ιταλία, η Ολλανδία και η Δανία.

Η ρητορική των επικριτών της πολυπολιτισμικότητας, βρήκε την έμπρακτη έκφρασή της στην αναγκαιότητα οργάνωσης και υλοποίησης στρατηγικών πολιτικής ένταξης των μεταναστών στις ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής, την περίοδο της αύξησης του φαινομένου. Για αυτούς, το πολυπολιτισμικό μοντέλο έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την μεταναστευτική πολιτική. Η τελευταία διαπνέεται από τη φιλοσοφία της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μετανάστες ή τα μέλη των μειονοτικών πληθυσμών και στο πλαίσιο αυτό οργανώνονται δράσεις για την εκμάθηση της επίσημης εθνικής γλώσσας της χώρας υποδοχής, των αρχών και των αξιών της κοινωνίας της, της ιστορίας και της παράδοσής της, των υποχρεώσεων, των αρμοδιοτήτων, των δικαιωμάτων και των καθηκόντων του πολίτη. Παράλληλα, οι εν

λόγω δράσεις αποσκοπούν στην επαγγελματική κατάρτιση των μεταναστών, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό, στο οικονομικό, στο κοινωνικό και το εργασιακό γίγνεσθαι. Οι οργανωμένες αυτές πρακτικές ένταξης και ενσωμάτωσης των μεταναστών, είναι απολύτως συμβατές με τις αρχές, τη φύση και την έννοια της πολυπολιτισμικότητας καθώς συμβάλλουν στην επίτευξη της ισότητας της προάσπισης των δικαιωμάτων όλων των μελών της κοινωνίας, ανεξαρτήτως σε ποια κοινωνική ομάδα ανήκουν. Η συνάφεια της πολυπολιτισμικότητας με τις στρατηγικές ενσωμάτωσης και ένταξης, θεωρείται δεδομένη, καθώς βασικές ενέργειες στο πλαίσιο της πρώτης, αποτελούν προϋποθέσεις της νομικής και ομαλής ένταξης των μεταναστών στην κοινωνία. Για παράδειγμα, η παροχή πολιτικών δικαιωμάτων, στέγασης, εργασίας και περίθαλψης, σε συνδυασμό με την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, της παράδοσης, της ιστορίας, του πολιτειακού και αξιακού συστήματος της χώρας υποδοχής, αποτελούν ταυτόχρονα βασικές ενέργειες της πολυπολιτισμικής στρατηγικής και εκείνης της ενσωμάτωσης των μεταναστών (Banting & Kymlicka, 2012:9-14, 19).

Από τα ανωτέρω, αναδείχθηκαν δύο σημαντικοί όροι, που σχετίζονται ταυτόχρονα με το πολυπολιτισμικό μοντέλο στην εκπαίδευση και την ένταξη των μεταναστών ή των μελών των μειονοτικών ομάδων στην κοινωνία της χώρας καταγωγής. Αυτοί είναι η «αφομοίωση» και η «ένταξη ή ενσωμάτωση», όπως έχει ήδη αναφερθεί. Ενώ ο πρώτος έχει αρνητικό πρόσημο και συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικές διαδικασίες ένταξης δεν γίνονται με βασικό γνώμονα τον σεβασμό της ταυτότητας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μειονοτικών πολιτών και δη των μεταναστών, ο δεύτερος παραπέμπει σε μια ομαλή κατάσταση. Συγκεκριμένα, ο όρος «ενσωμάτωση» αφορά στην ένταξη των μειονοτικών ομάδων και των μελών τους στον κυρίαρχο πλειοψηφικά πληθυσμό μέσω της ενεργοποίησης αμφίδρομα αλληλεπιδραστικών διαδικασιών και δράσεων, όπου ο εθνικός πληθυσμός και οι μειονότητες συνεργούν, συμβιώνουν και συμπράττουν. Παράλληλα, ενώ η ενσωμάτωση αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην κοινωνία, η αφομοίωση αφορά αποκλειστικά τους μειονοτικούς πληθυσμούς. Από την ανωτέρω ανάλυση, διαπιστώνεται ότι οι αρχές της πολυπολιτισμικότητας αντιτίθενται των πρακτικών αφομοίωσης, ενώ συμφωνούν με εκείνες της ενσωμάτωσης (Modood, 2007:4-10). Ωστόσο, το ερώτημα που απευθύνουν οι επικριτές είναι κατά πόσο αυτό γίνεται πραγματικότητα.

Η εκπαίδευση που ακολουθεί το πολυπολιτισμικό μοντέλο, αν και έχει υπέρμαχους, έχει περισσότερους πολέμιους. Σύμφωνα με τον Downey, (1999:251) οι πρώτοι υποστηρίζουν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια στρατηγική ιδεολογία στο πλαίσιο ενός ευρύτερου κινήματος υπέρ του κοινωνικού μετασχηματισμού, που δίνει έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία πραγματώνεται μέσω της συνεχιζόμενης αφομοίωσης ή της επικράτησης διαφόρων μορφών κυριαρχίας. Αντίθετα, οι πολέμιοί της, υποστηρίζουν ότι διαβρώνει την ιδέα της εθνικής ομοιογένειας και χωρίζει ένα έθνος. Παράλληλα, θεωρούν ότι οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν έχουν χρηστική αξία, καθώς, αντί να ενδυναμώνουν την ενότητα του συνόλου, εντείνουν τους παράγοντες που οδηγούν στον διαχωρισμό των επιμέρους κοινωνικών ομάδων. Σύμφωνα με τον Williams-Carter, (1999:3) το δόγμα της χωρίς όρια και προϋποθέσεις ομογενοποίησης μιας ετερογενούς κοινωνίας, προέκυψε από την πεποίθηση ότι οι διάφορες ομάδες ανθρώπων, που έρχονται στις Η.Π.Α., δέχονται πρόθυμα, άμεσα και γρήγορα να συμμορφωθούν στον αμερικανικό τρόπο ζωής. Αυτή η θέση αποτελεί την αφομοιωτική άποψη που έχει επικρατήσει γενικά για τον χειρισμό όλων των θεμάτων διαφορετικότητας σε μια κοινωνία.

Οι περισσότερες συζητήσεις για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, διεξάγονται μεταξύ των συντηρητικών και των προοδευτικών μελετητών. Σύμφωνα με τη Nieto, (2009:86) για τους πρώτους, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολύ συντηρητική. Όπως εξηγεί ο Banks, (2006:184) οι συντηρητικοί υποστηρίζουν ότι η εστίαση σε θέματα πολυπολιτισμικότητας αντιφάσκει με τον κεντρικό ρόλο και σκοπό του σχολείου, που είναι η διδασκαλία βασικών αξιών, γνώσεων και δεξιοτήτων. Δεδομένου ότι τα σχολεία προορίζονται να διδάξουν κυρίως την επιστήμη και τη γλώσσα, η έμφαση στα ζητήματα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης απομακρύνει την προσοχή και το ενδιαφέρον από τα πιο ουσιώδη ζητήματα. Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι τα σχολεία πρέπει να βοηθούν όλους τα μαθητές, ώστε να αναπτύσσουν τις στάσεις, τις ικανότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται, για να συμβάλλουν αργότερα στον εθνικό και τον κοινό πολιτισμό. Θεωρούν επίσης ότι αν οι εθνικές ομάδες επιθυμούν τα παιδιά τους να μάθουν τις εθνικές ή κυρίαρχες κουλτούρες και γλώσσες, αυτές πρέπει να διδαχθούν από τις ίδιες τις ομάδες και όχι από τα δημόσια και κοινά σχολεία (Banks, 2006:184).

Οι προοδευτικοί από την άλλη, επικρίνουν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση στη βάση ότι δεν πραγματοποιεί τη διαρθρωτική μεταρρύθμιση των κοινωνικών θεσμών. Δεδομένου ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται στις πολιτισμικές διαφορές και τις ανθρώπινες σχέσεις κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, θεωρούν ότι θέτει στο περιθώριο του ενδιαφέροντος τα βασικά προβλήματα των μειονοτικών ομάδων και δεν αντιμετωπίζει στον πυρήνα τους τις θεσμοθετημένες κοινωνικές και πολιτειακές δομές, που αποδυναμώνουν τις ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες (Banks, 2006).

Σύμφωνα με τη Zhou, (2002:2) η θεωρία της αφομοίωσης υποστηρίζει ότι υπάρχει μια κυρίαρχη ομάδα, εντός τους συνόλου, συνεπώς και μια κυρίαρχη κουλτούρα στην κοινωνία. Με την πάροδο του χρόνου, όταν εισέρχονται στην ίδια κοινωνία «εξωτερικές» ομάδες, που διαθέτουν τη δική τους κουλτούρα και τα δικά τους χαρακτηριστικά, καλούνται να αποδεχθούν τον επικρατούσα κουλτούρα και τον τρόπο ζωής της κυρίαρχης πλειοψηφίας και να απορρίψουν οποιονδήποτε εθνοτικό και πολιτιστικό δεσμό τους ενώνει με την πρότερή τους κατάσταση και το παρελθόν τους. Εντός του μοντέλου της αφομοίωσης, οι μαθητές δεν μαθαίνουν με βάση το δικό τους, μοναδικό και ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο, αλλά «αναγκάζονται» να το κάνουν βάσει του κυρίαρχου. Μέσα σε αυτό το κλίμα, οι μαθητές παραμερίζουν την πολιτιστική τους παράδοση και οικοδομούν μια νέα ταυτότητα. Από την άλλη, οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας (Erikson, 2010; Zirkel, 2008) υπογραμμίζουν τη σημασία της αξιοποίησης της πολιτιστικής ταυτότητας των μαθητών για τη μεγιστοποίηση της μαθησιακής τους επίδοσης, όπως και τη ψυχοσυναισθηματική, τη διανοητική και την κοινωνική τους εξέλιξη.

Σύνοψη

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάστηκε το φαινόμενο της μετανάστευσης. Εξετάστηκε η ιστορική εξέλιξή του και οι βασικοί αιτιακοί παράγοντες που το δημιουργούν. Αναλύθηκαν ακόμη οι βασικές πτυχές του και ως φαινόμενο συνεξετάστηκε με τα βασικά στοιχεία που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία όπως ο ρατσισμός, η θρησκεία, η εθνότητα, η φυλή, ο πολιτισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Κατόπιν, εξετάστηκε ο ρόλος της γλώσσας στην κοινωνική ένταξη αλλόγλωσσου μεταναστευτικού και προσφυγικού πληθυσμού σε περιβάλλοντα υποδοχής και υπήρξε συσχετισμός με τη θεωρία των

υβριδικών ταυτοτήτων και το ρόλο του εθνικού λόγου. Εν συνεχεία παρουσιάστηκαν οι θεωρητικές αρχές και τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας στα πλαίσια των σύγχρονων συνθηκών των πολυπολιτισμικών κοινωνιών οδεύοντας προς την ανάλυση γλωσσικών και μεταναστευτικών πολιτικών που έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα σε θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Παρουσιάζεται ακόμη το θεωρητικό πλαίσιο του προτεινόμενου διδακτικού μοντέλου της διατριβής, του μοντέλου 'ανάδειξης'. Καταλήγοντας, αναφέρθηκε η θεωρία και η σχετική κριτική του πολυπολιτισμικού μοντέλου και ο ρόλος της στη διαμόρφωση της σύγχρονης εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2~ ΟΙ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΩΝ ΧΩΡΩΝ

Εισαγωγή

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η ευρωπαϊκή πολιτική που αφορά την παροχή ασύλου στο θεσμικό επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην οποία και ανήκουν τα τρία εξεταζόμενα κράτη της Ελλάδας, της Γαλλίας και της Γερμανίας. Αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο που εφαρμόζεται ως ερευνητικό εργαλείο για το θεωρητικό μέρος της διατριβής που είναι η μελέτη περίπτωσης (case study), ώστε να συγκριθούν οι χώρες αυτές ως προς το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημά τους και να αναδυθούν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές τους. Ακολούθως, εξετάζονται οι μεταναστευτικές - εκπαιδευτικές πολιτικές ένταξης των μεταναστών σε κάθε χώρα ξεχωριστά και ακολουθεί κριτική θεώρηση για το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της συγκριτικής θεώρησης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων των τριών εξεταζόμενων χωρών ως προς το τυπικό σχολικό πλαίσιο εκπαίδευσης προκειμένου να κατανοηθούν οι πολιτικές των χωρών μεμονωμένα αλλά και συγκρινόμενες μεταξύ τους ως μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

2.1. Πλαίσιο ευρωπαϊκών πολιτικών

2.1.1 Κανονισμός Δουβλίνο ΙΙΙ και εξελίξεις

Το 2013 το Συμβούλιο της Ευρώπης αντικατέστησε με τον κανονισμό 604/ΕΕ (Κανονισμός Δουβλίνο ΙΙΙ) τον 343/2003/ΕΚ (Κανονισμός Δουβλίνο ΙΙ), ο οποίος τέθηκε σε ισχύ την 01/01/2014, ύστερα από μακρά διαπραγμάτευση. Βασικοί λόγοι που επιβράδυναν τις διαδικασίες υποβολής του ήταν η σημαντική διάσταση απόψεων μεταξύ της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και των τεσσάρων (4) κρατών μελών του ευρωπαϊκού νότου (Κύπρος, Ελλάδα, Ιταλία, Μάλτα), σχετικά με τις διατάξεις και τη φιλοσοφία του κανονισμού (Παπαγεωργίου, 2015: 457-474). Βασική σκοποθεσία του 604/2013/ΕΕ είναι η αποτροπή υποβολής αίτησης από την πλευρά του αιτούντα άσυλο, σε περισσότερα του ενός κράτη μέλη, προκειμένου να αποφευχθούν τα φαινόμενα «refugees in orbit» (πρόσφυγες σε τροχιά) και «forum shopping», που προβλέπει την υποβολή αιτήματος σε κράτος που παρέχει περισσότερες ευκαιρίες χορήγησης ασύλου.

Επιπροσθέτως, ήταν σημαντικό να διασφαλιστεί η ταχύτητα στη προσβασιμότητα και την εξέταση μιας αίτησης ασύλου από ένα κράτος μέλος, το οποίο ορίζεται αρμόδιο αν και εφόσον μετέχει στον μεγαλύτερο βαθμό στην είσοδό του αιτούντος εντός της ΕΕ. Αυτό, είναι συντριπτικά το κράτος μέλος εισόδου ή εναλλακτικά εκείνο που εκδίδει τη θεώρηση εισόδου ή την άδεια παραμονής σε υπήκοο τρίτης χώρας. Ως προς το τελευταίο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο υπήκοος αυτός να έχει υποβάλει αίτηση ασύλου πριν από τη λήξη της ισχύος της άδειας. Μοναδικοί λόγοι εξαίρεσης είναι η προστασία ανηλίκων ή η οικογενειακή ενότητα (Παπασιώπη-Πασιά, 2015:298).

Απόρροια των ανωτέρω ρυθμίσεων ήταν η άδικη κατανομή αρμοδιοτήτων μεταξύ των κρατών μελών. Ειδικότερα, τα κράτη μέλη που γεωγραφικά βρίσκονται σε περιοχές έντονης προσφυγικής-μεταναστευτικής κινητικότητας, βρέθηκαν να επιφορτίζονται με υπερπολλαπλάσιες ροές προσφύγων-μεταναστών και να υφίστανται πιέσεις όσον αφορά στην εθνική στρατηγική ασύλου τους. Επιπροσθέτως, η πρόβλεψη της διακριτικής ευχέρειας «άνοιξε τον δρόμο» δευτερογενών μετακινήσεων για την αναζήτηση των ελκυστικότερων συστημάτων ασύλου και υποδοχής, μέσω όμως παραβατικών διαδικασιών αποφυγής καταγραφής προσωπικών στοιχείων και λήψης δακτυλικών αποτυπωμάτων από την πλευρά των αιτούντων άσυλο (604/2013/ΕΕ).

Το νέο που προσθέτει ο Κανονισμός 604/2013/ΕΕ είναι η συμπερίληψη στο πεδίο της εφαρμογής, των προσώπων και των αιτούντων επικουρικής προστασίας, η επιβολή υποχρέωσης στα υπεύθυνα κράτη μέλη αναδοχής αιτούντων άσυλο σε άλλους εταίρους, η (επαν)εξέταση των αιτήσεων όσων στερούνται δικαιώματος διαμονής ή έχουν υποβάλει αίτημα σε άλλο κράτος μέλος, ενώ διευρύνεται ο οικογενειακός κύκλος των αιτούντων άσυλο. Παράλληλα, εισάγεται ο Μηχανισμός Έγκαιρης Προειδοποίησης για αποφυγή πιέσεων και διαχείριση κρίσεων στα εθνικά συστήματα ασύλου. Μέσω αυτού, αναγνωρίζεται η ύπαρξη προβλήματος και μέσω της παρέμβασης της Ευρωπαϊκής Υπηρεσίας Υποστήριξης για το Άσυλο (European Asylum Support Office-EASO) καταρτίζεται στρατηγική προληπτικής δράσης, με γνώμονα το ενωσιακό κεκτημένο για το άσυλο, που δομείται στην αρχή του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων των αιτούντων άσυλο (604/2013/ΕΕ).

Με τον Κανονισμό, διατηρούνται τα κριτήρια καθορισμού του αρμόδιου κράτους μέλους. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το κριτήριο παράνομης διανομής ή εισόδου το αρμόδιο κράτος μέλος παύει να είναι υπεύθυνο με την παρέλευση ενός

έτους (άρ.13), ενώ ορίζεται ως υπεύθυνο βάσει του κριτηρίου του ανήλικου (άρ.8), του κριτηρίου της ύπαρξης μελών οικογένειας-δικαιούχων διεθνούς προστασίας (άρ.9), το κριτήριο της ύπαρξης μελών οικογένειας-αιτούντων διεθνούς προστασίας (άρ.10), το κριτήριο οικογενειακής διαδικασίας (άρ.11), το κριτήριο της έκδοσης θεωρήσεων ή τίτλων διαμονής (άρ.12), το κριτήριο διαμονής και/ή εισόδου (άρ.13), το κριτήριο της εισόδου χωρίς την υποχρέωση θεώρησης (άρ.14), το κριτήριο της αίτησης σε περιοχή διεθνούς διέλευσης αερολιμένα (άρ.15). Αν τα ανωτέρω κριτήρια, δεν αποβούν αρκετά για τον καθορισμό ενός κράτους μέλος ως υπεύθυνο, θα οριστεί εκείνο που είναι το πρώτο κράτος μέλος που υποβλήθηκε αίτηση διεθνούς προστασίας (άρ.3§2), ενώ σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να εφαρμόζεται το άρ.4 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ περί εξευτελιστικής ή απάνθρωπης μεταχείρισης.

Ο Κανονισμός 604/2013/ΕΕ κατοχυρώνει τα δικαιώματα ενημέρωσης (άρ.4), προσωπικής συνέντευξης (άρ.5) και άσκησης πραγματικής προσφυγής (άρ.27§1), τις εγγυήσεις που απαιτούνται για τους ασυνόδευτους ανήλικους (άρ.6), καθώς και την υποχρέωση των κρατών μελών για την επανένωση του αιτούντος άσυλο με μέλη της οικογένειας λόγω αναγκαιότητας και αφού αποδειχθεί η ύπαρξη οικογενειακών δεσμών από τη χώρα καταγωγής, αφού εξασφαλιστεί έγγραφη επιθυμία, αφού εγείρεται ζήτημα οικονομικής στήριξης (άρ.16). Αναφορικά με την κράτηση ενός αιτούντος άσυλο, είναι επιτρεπτή μόνο αν συντρέχουν σημαντικοί κίνδυνοι διαφυγής (αρ.28). Προβλέπονται επίσης ρήτρες διακριτικής ευχέρειας, όπως είναι η «ανθρωπιστική» και η «κυριαρχίας», που επιτρέπουν την εξέταση αιτήσεων ασύλου από κράτη μέλη που δεν θεωρούνται υπεύθυνα βάσει κριτηρίων που προαναφέρθηκαν (άρ.17§1 και 2).

Ο Κανονισμός 604/2013/ΕΕ κατηγορήθηκε ότι δεν εξασφαλίζει τη διαδικαστική και την ουσιαστική εναρμόνιση, ούτε και την αμοιβαία αναγνώριση των ρυθμίσεων περί ασύλου, αλλά ούτε την εξάλειψη του φαινομένου της «άγρας» αιτούντων ασύλου. Αντίθετα, αφήνει πολύ μεγάλα περιθώρια οργάνωσης εθνικών στρατηγικών, γεγονός ανασταλτικό για την επίτευξη της εναρμόνισης όσον αφορά στα ζητήματα ασύλου. Ειδικότερα δεν προβλέπει μηχανισμούς αλληλεγγύης ή κατανομή ίσων ευθυνών μεταξύ των κρατών μελών, με αποτέλεσμα να επιβαρύνονται όσα βρίσκονται γεωγραφικά στα σύνορα της ΕΕ προς τις χώρες της Ασίας και της Αφρικής, βασίζεται σε γραφειοκρατικές και χρονοβόρες διαδικασίες, που περισσότερο αποσκοπούν στη μετατόπιση των αρμοδιοτήτων, δεν προάγει την αρχή της

αλληλεγγύης και της αμοιβαιότητας, ενώ επιτρέπει στα κράτη μέλη πρώτης εισόδου να διατηρούν χαμηλά standards ασύλου, που αναγκάζουν τους αιτούντες να αναζητούν τρόπους διαφυγής-διεξόδου (Matera, 2020:213-215). Για την αποσυμφόρηση της πίεσης των συνοριακών κρατών μελών, δημιουργήθηκε η EASO και η Frontex, ενώ εγκρίθηκαν έκτακτες χρηματοδοτήσεις από τα Internal Security Fund-ISF (Ταμείο Εσωτερικής Ασφάλειας), Asylum, Migration and Integration Fund-AMIF (Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης) και ESI (Μέσο στήριξης έκτακτης ανάγκης) (Morgese, 2019:88-89).

Το 2015 έγινε η πρώτη τροποποίηση του Κανονισμού 604/2013/ΕΕ με στόχο να επιτευχθεί η δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ευθυνών. Για τον λόγο αυτό, προβλέφθηκε τη μετεγκατάσταση λόγω πίεσης-κρίσης. Για την αξιολόγηση των προϋποθέσεων αρμόδια είναι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή που διερευνά το μέγεθος της κατάστασης κρίσης, αποφασίζει τον αριθμό των αιτούντων άσυλο και την κατανομή τους μεταξύ των κρατών μελών αναλογικά, και ορίζει την περίοδο της μετεγκατάστασης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Με τη θέσπιση του διετούς Έκτακτου Συστήματος Μετεγκατάστασης, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συνηγόρησε υπέρ της αποσυμπίεση της Ιταλίας και της Ελλάδας, με γνώμονα την κατανομή των αιτούντων άσυλο στα λοιπά κράτη μέλη, βάσει των κριτηρίων 1. Συνολικό ΑΕΠ, 2. Συνολικό πληθυσμό, 3. Επίπεδα ανεργίας, 4. Αριθμός αιτήσεων ασύλου την τελευταία 5ετία. Ωστόσο, η εφαρμογή του εν λόγω Συστήματος δεν κατέστη εφικτή, τουλάχιστον όπως σχεδιάστηκε, λόγω της άρνησης των κρατών μελών (κυρίως του Visegrad) να μη δεχτούν μετεγκαταστάσεις αιτούντων (Κυριακίδου & Κουμποτή, 2020).

Με την τροποποίηση Δουβλίνο IV το 2016, επιχειρήθηκε η μεταρρύθμιση του Κανονισμού για λόγους απλοποίησης, αποτελεσματικότητας, ίσης κατανομής των βαρών και σεβασμού των δικαιωμάτων των εμπλεκόμενων, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα δίκαιο και βιώσιμο σύστημα διαχείρισης των αιτήσεων ασύλου στην/προς την ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Ο βασικός ιδεολογικός άξονας δομούνταν στην οργάνωση ενός συστήματος παρακολούθησης των αιτήσεων, αξιολόγησης της πίεσης ενός κράτους μέλους, ίσης κατανομής βάσει κριτηρίων (Αθανασόπουλος, 2017). Ωστόσο, και η νέα αυτή πρόταση της Επιτροπής δεν έγινε δεκτή χωρίς αντιδράσεις, που εστίαζαν εκ νέου στην επιβάρυνση των «συνοριακών» κρατών μελών και την παραβίαση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, αλλά και τη

δυνατότητα των μη αλληλέγγυων εταίρων να εξαγοράσουν την ευθύνη τους και να απαλλαγούν από αυτή (Progin-Theuerkauf, 2017:66).

Η Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή-ΕΟΚΕ (European Economic and Social Committee-EESC) τον Οκτώβριο του 2016 πρότεινε ως απαραίτητη τη μεταρρύθμιση του Κοινού Ευρωπαϊκού Συστήματος Ασύλου (ΚΕΣΑ) με γνώμονα την επιτάχυνση των διαδικασιών, την αύξηση της αποτελεσματικότητας, την παροχή εγγυήσεων εξατομικευμένης διαχείρισης των αιτήσεων, διατήρηση των ρητρών, τη συνυπευθυνότητα των κρατών μελών όσον αφορά στην ενημέρωση των αιτούντων άσυλο τις ευρωπαϊκές σχετικές διατάξεις, την τήρηση της αρχής της αναλογικότητας (ΕΟΚΕ, 2016). Η γνωμοδότηση αυτή, αν και ψηφίστηκε με περαιτέρω τροποποιήσεις από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ένα έτος αργότερα με την ονομασία Consolidate Dublin Compromise Amendments, δεν επέφερε αλλαγές στην πίεση των χωρών του ευρωπαϊκού Νότου, που αντέδρασαν και εξέδωσαν το Dublin Regulation-Position paper of Cyprus, Greece, Italy, Malta and Spain on the Proposal recasting the Dublin Regulation, που μεταξύ άλλων απαιτούσε αλληλεγγύη από της χώρες του Βορρά (Paravicini & Herszenhorn, 2018).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τον Σεπτέμβριο του 2020, πρότεινε ένα ολοκληρωμένο και κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο για το άσυλο, σε συνεργασία με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, με τα κράτη μέλη, με τους κοινωνικούς εταίρους, την κοινωνία των πολιτών και τις επιχειρήσεις, προκειμένου να διαχειριστεί το «αμετάβλητο» αδιέξοδο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.χ). Στόχοι του νέου συστήματος διαχείρισης των αιτήσεων ασύλου είναι η βελτίωση της κατανομής μεταξύ των κρατών μελών και έμπρακτης αλληλεγγύης (άρ.45), η θεσμοθέτηση έκτακτων μέτρων για τη διαχείριση καταστάσεων πίεσης-κρίσης και ανωτέρας βίας, ο εκσυγχρονισμός του συστήματος Eurodac, η απλούστευση και επιτάχυνση των διαδικασιών ελέγχου-εντοπισμού-εξακρίβωσης, η μετατροπή της EASO σε αυτοτελή ενωσιακό οργανισμό για το άσυλο, η θέσπιση υποχρεωτικής ελεγκτικής διαδικασίας (ταυτοποίηση, υγεία, ασφάλεια, δακτυλικά αποτυπώματα) πριν από την είσοδο και παρακολούθησης μετά από αυτή, η εναρμόνιση των διαδικασιών σε όλα τα στάδια, η αντικατάσταση του κανονισμού των ελάχιστων απαιτήσεων, η εναρμόνιση των ρυθμίσεων εξασφάλισης κατάλληλων συνθηκών υποδοχής και διαμονής, η μονιμοποίηση ενός κοινού ενωσιακού πλαισίου για την επανεγκατάσταση, που θα προβλέπει τη διασφάλιση ασφαλών και νόμιμων οδών προς την ΕΕ, την εναρμόνιση των κανόνων

μετεγκατάστασης, την προαγωγή ανθρωπιστικών λόγων, τη στήριξη εξω-ενωσιακών χωρών που υφίστανται πιέσεις (άρ.7), την ενίσχυση της Ακτοφυλακής και της Συνοριοφυλακής, την ίδρυση ειδικού συντονιστή επιστροφών και κατανομής (άρ.2ζ και άρ.20) (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, χ.χ; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.χ.).

Στον πυρήνα του νέου συμφώνου διαχείρισης των αιτήσεων ασύλου εντοπίζεται ένας μηχανισμός που προβλέπει τη δίκαιη και ίση κατανομή αλληλεγγύης και ευθύνης, και ουσιαστικά συνιστά ένα σύστημα συνεισφορών από τα κράτη μέλη. Βάσει της νέας διαδικασίας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ορίζει το κράτος μέλος που υφίσταται πιέσεις και διέρχεται κρίσης, καθορίζει τον τρόπο που οι λοιποί εταίροι μπορούν να συμβάλλου στην αποσυμπίεση του πρώτου, όπως είναι η μετεγκατάσταση, η χρηματοδότηση εισόδου, διαμονής ή μεταφοράς, και η χορηγία επιστροφής, ελέγχει την εφαρμογή των διαδικασιών από τις ανωτέρω που αποφασίζονται, επιβάλλει το δίκαιο και το νόμιμο σύμφωνα με τις δεσμεύσεις που αναλαμβάνονται από τα κράτη μέλη, και εν τέλει εκδίδει την εκτελεστική πράξη με την οποία ολοκληρώνεται η διαδικασία και επιβεβαιώνεται η νομική δεσμευτικότητα των προτάσεων ή των συνεισφορών (άρ.50 κ.ε.) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.χ.; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.χ.α.).

Αν και το νέο σύμφωνο για το άσυλο εισάγει σημαντικές καινοτομίες, όπως τη μείωση σε τρία χρόνια (από πέντε) του χρόνου αναμονής για την αξιοποίηση των ωφελειών της ελεύθερης κυκλοφορίας και το ότι λειτουργεί υπενθυμιστικά για τα κράτη μέλη αναφορικά με τη νομιμότητα των θαλάσσιων επιχειρήσεων διάσωσης και έρευνας, οι οποίες δεν πρέπει να παρεμποδίζονται, δεν στερείται αδυναμιών. Ειδικότερα, αρκετά μέλη της Ευρωβουλής αμφέβαλαν για το πόσο το νέο σύμφωνο μπορεί να διαφυλάξει τα ανθρώπινα δικαιώματα των αιτούντων άσυλο και να επιβάλλει αποτελεσματικά μέτρα-διαδικασίες φύλαξης και ελέγχου των θαλάσσιων και χερσαίων συνόρων, όταν προβλέπεται ουσιαστικά η φιλοξενία των αιτούντων άσυλο σε απομακρυσμένα-απομονωμένα κλειστά κέντρα (Hotspots) de facto στέρησης της ελευθερίας και κράτησής τους. Επιπροσθέτως, πολλοί από αυτούς εξέφρασαν τις αντιρρήσεις τους αναφορικά με το δικαίωμα των κρατών μελών να επιστρέφουν αιτούντες άσυλο, απλώς αναλαμβάνοντας το κόστος των διαδικασιών αυτών, ενώ αναρωτήθηκαν τι θα συμβεί αν όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ επιλέξουν αυτόν τον τρόπο διαχείρισης των αιτήσεων. Αυτό σημαίνει περισσότερη πίεση στα μεσογειακά κράτη της ΕΕ, άρα και εντονότερη ανθρωπιστική κρίση. Συνεπώς, υπό αυτό το πρίσμα,

εγείρεται ζήτημα αποτελεσματικής εφαρμογής των νέων διατάξεων και μεγαλύτερης αναγκαιότητας αποτελεσματικής παρέμβασης της Επιτροπής (Deleixhe, 2020).

Επικρίσεις επίσης εστιάζουν στο πραγματικό νόημα της αλληλεγγύης που προάγεται, όταν κράτη μέλη όπως του Visegrad είναι αυτά που ουσιαστικά ευνοούνται από το ευέλικτο σύμφωνο (De Bruycker, 2020). Ως προς αυτό, η Επιτροπή κατηγορήθηκε από ΜΚΟ για υποχώρηση έναντι των αντιμεταναστευτικών πολιτικών, που ουσιαστικά απέχουν παρασάγγας από την ευρωπαϊκή ιδέα της αλληλεγγύης και υπερβαίνουν τα όρια της ξενοφοβίας και της μικροψυχίας (Το ΒήμαTeam, 2020). Ταυτόχρονα, το νέο σύμφωνο κατακρίθηκε για έλλειψη μέτρων υπέρ της συνεργασίας με τρίτα κράτη και της εξέτασης αιτημάτων εκτός ΕΕ εδάφους (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2020). Ως άδικη αξιολογήθηκε η προτεινόμενη από το Σύμφωνο διαδικασία pre-screening (πρώτου ελέγχου), κατά την οποία οι νεοαφιχθέντες αιτούντες άσυλο μετά από πέντε (5) ημέρες ελέγχου και παρακολούθησης, χωρίζονται σε δύο (2) κατηγορίες: στην κατηγορία χαμηλής πιθανότητας που οδηγεί στην επιστροφή εντός δώδεκα (12) εβδομάδων και σε εκείνη που προβλέπει τη συνέχιση της διαδικασίας. Η άδικη μεταχείριση έγκειται στο ότι όσοι κατηγοριοποιούνται στην πρώτη, στερούνται της δυνατότητας νομικής προσφυγής επί της αρχικής απόφασης και η υπόθεσή τους αντιμετωπίζεται με προχειρότητα, προκειμένου να τακτοποιηθεί εντός του προβλεπόμενου χρόνου. Επιπροσθέτως, θεωρείται ότι η επιλογή γίνεται με τρόπο αυθαίρετο και βάσει στοιχείων που δεν αποδεικνύουν την ακαταλληλότητα των αιτούντων, με αποτέλεσμα να αποκλείονται άτομα που χρήζουν της διεθνούς προστασίας και να εκτίθενται σε υψηλό κίνδυνο επαναπροώθησης. Επισημαίνεται επίσης, ότι εκτός από τον μηχανισμό ελέγχου και παρακολούθησης κατά την είσοδο των αιτούντων άσυλο, δεν προβλέπεται κάτι ανάλογο για τη μεταχείρισή τους μετά το πέρας του σταδίου αυτού. Το γεγονός όμως ότι επαφίεται στις εθνικές κυβερνήσεις ο τρόπος μεταχείρισης των αιτούντων, εγείρει σοβαρά προβλήματα παραβίασης των θεμελιωδών δικαιωμάτων τους (Joannon et al., 2020).

2.1.2. Κοινό Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου-ΚΕΣΑ

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θέσπισε ένα κοινό νομοθετικό πλαίσιο που εγγυάται πρότυπα για τη διαχείριση των αιτήσεων ασύλου και τη μεταχείριση των αιτούντων άσυλο, με σκοπό την εναρμόνιση της εφαρμογής και της ερμηνείας των νομοθετικών

διατάξεων για το άσυλο μεταξύ της ενωσιακής και των εθνικών έννομων τάξεων. Το εν λόγω πλαίσιο καλύπτει το σύνολο των πτυχών και των εκφάνσεων της διαδικασίας ασύλου, ενώ ρυθμίζει τα ουσιαστικά και τα διαδικαστικά ζητήματα της διεθνούς προστασίας, από την είσοδο του αιτούντα άσυλο σε ένα κράτος μέλος της ΕΕ ως και τον οριστικό καθορισμό του καθεστώτος προστασίας υπό το οποίο θα τεθεί (ΕΥΥΑ, 2016:15). Βάσει του νομικού πλαισίου, τα κράτη μέλη έχουν κοινή ευθύνη επί της υποδοχής, της δίκαιης μεταχείρισης, της εξέτασης των αιτήσεων, με γνώμονα τα ενιαία κριτήρια και πρότυπα. Πρόθεση της ΕΕ είναι να μην παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις διαδικασίες ανάλογα με το σε ποιο κράτος μέλος θα υποβάλλει ο ενδιαφερόμενος την αίτηση ασύλου του (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014:3).

Η δημιουργία του ΚΕΣΑ βασίζεται στη λογική ότι σε έναν γεωγραφικό χώρο που δεν ίστανται εσωτερικά σύνορα, τα ζητήματα ασύλου θα πρέπει να υπόκεινται σε μια ρύθμιση εναρμονισμένη σε επίπεδο ΕΕ, δεδομένου ότι πάντα ενέχεται ο κίνδυνος της δευτερογενούς μετακίνησης αιτούντων άσυλο μεταξύ των κρατών, για την ανεύρεση εκείνου με τις πιο ευνοϊκές πολιτικές ασύλου. Οι πρώτες βάσεις για τη θεσμοθέτηση ενός κοινού τρόπου διαχείρισης και μεταχείρισης των αιτούντων άσυλο, τέθηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1990, όταν και αυξήθηκε η κινητικότητα των πολιτών λόγω της κατάρρευσης των κομμουνιστικών καθεστώτων στην Ευρώπη και των συγκρούσεων στη βορειοδυτική Βαλκανική χερσόνησο. Την ίδια περίοδο, το άσυλο ανάχθηκε σε ζήτημα κοινού ενδιαφέροντος μεταξύ των εταίρων (Παπαγεωργίου, 2015:457-474), με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) να καθιστά ζητήματα της ΕΕ τα θέματα ασύλου. Ωστόσο, οι βάσεις για τη δημιουργία του ΚΕΣΑ τέθηκαν με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1999), η οποία παρείχε την απαραίτητη νομική βάση και αποσαφήνισε το νομικό του έρεισμα (ΕΥΥΑ, 2014:16). Στο Συμβούλιο του Τάμπερε της Φιλανδίας, καθορίστηκε τον ίδιο χρόνο (1999) το περιεχόμενο του ΚΕΣΑ: δημιουργία ενός συστήματος για την αποτελεσματική και δίκαιη χορήγηση ασύλου, μέσα από κοινές συνθήκες υποδοχής των αιτούντων άσυλο και κοινής προσέγγισης των διατάσεων που ρυθμίζουν το περιεχόμενο και την αναγνώριση του καθεστώτος του πρόσφυγα. Το κοινό αυτό σύστημα θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές της σύμβασης της Γενεύης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 1999:18).

Στο πρώτο στάδιο του ΚΕΣΑ θεσπίστηκε ο κανονισμός Eurodac (2725/2000/ΕΚ), η Οδηγία προσωρινής προστασίας (55/2001/ΕΚ), ο Κανονισμός Δουβλίνο ΙΙ και τα μέτρα εφαρμογής του (343/2003ΕΚ και 1560/2003/ΕΚ), και οι

Οδηγίες περί των συνθηκών υποδοχής (9/2003/ΕΚ), των ελάχιστων απαιτήσεων ασύλου (2004) και των διαδικασιών ασύλου (85/2005/ΕΚ) (ΕΥΥΑ, 2014:17-18). Βασική στοχοθέτηση των ανωτέρω ήταν η θέσπιση ενιαίου καθεστώτος και κοινής διαδικασίας ασύλου για τους αιτούντες (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2005:3), ωστόσο, παρατηρήθηκαν αποκλίσεις μεταξύ των κρατών μελών λόγω των υφιστάμενων διαφορών στις εθνικές έννομες τάξεις και τις παραδόσεις (ΕΕΚ, 2008).

Το δεύτερο στάδιο του ΚΕΣΑ καθορίστηκε από την Πράσινη Βίβλο, όπου τονίζεται η ανάγκη καλύτερης μεταχείρισης των ατόμων που αιτούνται διεθνή προστασίας, συμπεριλαμβανομένων και των αιτούντων άσυλο. Στο ιδεολογικό αυτό πλαίσιο δόθηκε έμφαση στη σύγκλιση των εθνικών-κοινοτικών πρακτικών, στην ενίσχυση συνεργασιών, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του Ευρωπαϊκού Ταμείου για τους Πρόσφυγες, στην παροχή βοήθεια σε τρίτες χώρες (Πράσινη Βίβλος, 2007). Παράλληλα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δεσμεύτηκε για την καταπολέμηση της παράνομης μετανάστευσης και την προστασία της νόμιμης, την εντατικοποίηση των συνοριακών ελέγχων, την ανάδειξη της ΕΕ ως χώρα ασύλου, τη δημιουργία συνεργειών και εταιρικών σχέσεων με χώρες καταγωγής (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2008). Ρητώς ορίζεται η σημαντικότητα δημιουργίας ενός κοινού πλαισίου δράσης για τα κράτη μέλη της ΕΕ (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2010), η οποία αποτυπώνεται στη Συνθήκη για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και περιγράφεται ως κοινή πολιτική υπέρ της προστασίας (προσωπικής και επικουρικής) των προσφύγων, όπως ορίζεται στην αντίστοιχη Σύμβαση(άρ.78§1) (ΕΥΥΑ, 2014:19; ΣΛΕΕ, 2012).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο το 2014 αποφάσισαν τη δημιουργία του Ταμείου Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης-ΤΑΜΕ με τον Κανονισμό 516/2014/ΕΕ. Στόχοι του ήταν η ανάπτυξη και η ενίσχυση του ΚΕΣΑ, η υποστήριξη της νόμιμης μετανάστευσης, η οργάνωση στρατηγικής επιστροφής, η δίκαιη κατανομή και η προαγωγή του αισθήματος αλληλεγγύης (EUR-Lex). Η συγκρότηση του ΤΑΜΕ συμπίπτει με την ολοκλήρωση του δεύτερου σταδίου του ΚΕΣΑ, κατά την οποία το νομικό πλαίσιο διαμορφώνεται από διατάξεις πρωτογενούς δικαίου, όπως είναι ο Χάρτης και τη ΣΛΕΕ, καθώς και από ρυθμίσεις παράγωγου δικαίου, όπως είναι οι Κανονισμοί Eurodac και Δουβλίνο ΙΙΙ, καθώς και οι Οδηγίες περί οικογενειακής επανένωσης (86/2003/ΕΚ), επί μακρόν διαμενόντων (109/2003/ΕΚ), επιστροφής παρατύπως διαμενόντων (115/2008/ΕΚ) (ΕΥΥΑ, 2014:21).

Με την αναθεώρηση του ΚΕΣΑ το 2013, αναθεωρήθηκε η οδηγία για τη διαδικασία του ασύλου (32/2013/ΕΕ), προκειμένου να επιταχυνθεί, να βελτιωθεί, να γίνει δικαιότερη και αποτελεσματικότερη, να ορίζεται από κριτήρια και πρότυπα, και να αποσκοπεί στη στήριξη όσων αιτούντων χρήζουν ειδικής βοήθειας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014:4). Παράλληλα, αναθεωρήθηκε η οδηγία για τις συνθήκες υποδοχής (33/2013/ΕΕ) προκειμένου να διασφαλιστούν οι κατάλληλες ανθρώπινες συνθήκες και να προασπιστούν τα ανθρώπινα δικαιώματα στο πλαίσιο των διαδικασιών ελέγχου, ταυτοποίησης και κράτησης, ενώ προβλέπονται εγγυήσεις όπως δωρεάν πληροφόρηση και νομική συνδρομή, εφόσον συντρέχουν λόγοι κράτησης ή προσφυγής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014:5). Επιπροσθέτως, αναθεωρήθηκε η οδηγία για αναγνώριση (95/2011/ΕΕ), στην οποία προβλέπεται ομοιόμορφη και δίκαιη μεταχείριση των αιτούντων άσυλο, αποσαφηνίζονται τα κριτήρια χορήγησης ασύλου και διεθνούς προστασίας και εξασφαλίζεται η προσβασιμότητα των δικαιούχων ασύλου και προστασίας στα μέτρα και τα δικαιώματα ένταξης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014:6). Τέλος, αναθεωρήθηκαν οι Κανονισμοί Eurodac και Δουβλίνο ΙΙΙ: αφενός ορίστηκε αυστηρό πλαίσιο για τη λήψη και την επεξεργασία των δακτυλικών αποτυπωμάτων των αιτούντων άσυλο στις βάσεις δεδομένων της ΕΕ και της Europol, μειώθηκε ο χρόνος αυτών των διαδικασιών και παρέχονται εγγυήσεις για την προστασία των προσωπικών δεδομένων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014:8). Αφετέρου, ορίστηκαν τα βασικά σημεία του ΚΕΣΑ, μεταξύ των οποίων και ο καθορισμός του κράτους μέλους ευθύνης για την εξέταση της αίτησης άσυλου (Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, 2020:11-12).

Το 2015, κατά τη διάρκεια της προσφυγικής κρίσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε την οργάνωση μιας στρατηγικής μεγάλης εμβέλειας, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι αυξημένες προκλήσεις, συμπεριλαμβανομένης της διαχείρισης των αιτήσεων ασύλου, της παράτυπης μετανάστευσης, της διαφύλαξης των συνόρων και της προστασίας της νόμιμης μετανάστευσης. Από τον Μάιο ως τον Δεκέμβριο του ίδιου έτους, αποφασίστηκε ο τριπλασιασμός των διαθέσιμων πόρων για την υλοποίηση των επιχειρήσεων της Frontex (Ποσειδών και Τρίτων), η πρόσθετη χρηματοδότηση των «συνοριακών» κρατών μελών, η αύξηση του αριθμού του ανθρώπινου δυναμικού των οργανισμών Europol, EASO, FRONTEX, η παροχή ανθρωπιστικής βοήθειας από τα κράτη μέλη προς την Ύπατη Αρμοστεία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, η ενίσχυση του Παγκόσμιου

Επισιτιστικού Προγράμματος, η δημιουργία και η στελέχωση των Hotspots σε Ελλάδα και Ιταλία, όπου όλοι οι ευρωπαϊκοί φορείς (EASO, FRONTEX, Europol, Eurojust) συνεργάζονται στην πρώτη γραμμή για την ολοκλήρωση των διαδικασιών ελέγχου, όπως ταυτοποίησης, λήψης δακτυλικών αποτυπωμάτων, καταχώρισης. Ωστόσο, αυτές παρέμεναν χρονοβόρες και γραφειοκρατικές (Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, 2020α:17; 2017; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017;2016α;2015).

Την άνοιξη του 2016, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προώθησε την περαιτέρω μεταρρύθμιση του ΚΕΣΑ, βάσει των αναγκαιοτήτων της καθιέρωσης ενός δίκαιου και βιώσιμου συστήματος καθορισμού του υπεύθυνου κράτους μέλους για τους αιτούντες άσυλο, της ενίσχυσης του Eurodac για την αντιμετώπιση της παράτυπης μετανάστευσης, της εναρμόνισης των διαδικασιών ασύλου μεταξύ των κρατών μελών, της αποφυγής των δευτερογενών μετακινήσεων εντός ΕΕ, του επανακαθορισμού του επιχειρησιακού ρόλου της Υπηρεσίας για το Άσυλο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016β:6-7). Στο μεταρρυθμιστικό αυτό πνεύμα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε ένα δικαιότερο, αποτελεσματικότερο και βασισμένο στην αρχή της αλληλεγγύης σύστημα του Δουβλίνου, με γνώμονα την επιτάχυνση, τη διευκόλυνση και τη διαφάνεια των διαδικασιών κατανομής-έγκρισης-επιστροφής-μετεγκατάστασης των αιτούντων άσυλο, ένα πιο ενισχυμένο Eurodac για τον διαχωρισμό των παράτυπων από τους νόμιμους αιτούντες άσυλο, τον μετασχηματισμό της EASO σε αυτόνομο οργανισμό της ΕΕ, προκειμένου να δρα τεχνικά και επιχειρησιακά εγκαίρως (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016; 2016γ). Τον Ιούλιο του ίδιου έτους, η Επιτροπή επανήλθε με μεταρρυθμιστικές προτάσεις του ΚΕΣΑ, με βασική σκοποθεσία εκ νέου τη συντόμευση των διαδικασιών λήψης αποφάσεων και χορήγησης ασύλου, την αποτροπή των δευτερογενών μετακινήσεων και τη διευκόλυνση της ένταξης των δικαιούχων διεθνούς προστασίας. Διευκρίνισε ότι για την πραγμάτωση των ανωτέρω απαιτείται η πλήρης εναρμόνιση της ΚΕΣΑ, η πλήρης ισότητα στην ευθύνη και τον καθορισμό κριτηρίων των κρατών μελών, η μη διάκριση των χωρών καταγωγής σε κατηγοριοποιήσεις (πολύ, λιγότερο ή καθόλου επικίνδυνη), η εναρμόνιση των δικαιωμάτων και προτύπων προστασίας, η εναρμόνιση των (αξιοπρεπών) συνθηκών υποδοχής σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016α).

Παρά τις προσπάθειες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, η προσφυγική κρίση του 2015-2016 άσκησε τεράστιες πιέσεις στο ΚΕΣΑ, με αποτέλεσμα να προκληθεί η κατάρρευση των συστημάτων ασύλου, εθνικών και ενωσιακών, που τέθηκαν σε

εφαρμογή. Υπό αυτό το πρίσμα, η ΕΕ δεν κατάφερε να παρέχει λύσεις, κυρίως λόγω της απροθυμίας των κρατών μελών να συμβάλλουν έμπρακτα στην αναλογική κατανομή αιτούντων άσυλο (Parusel & Schneider, 2017). Το 2020, όταν τέθηκε εκ νέου ζήτημα μεταρρύθμισης των κανόνων της ΕΕ για το άσυλο, η Επιτροπή πρότεινε ένα νέο σύμφωνο με βασικούς στόχους τη θέσπιση ενός ανθεκτικού και αποτελεσματικού κοινού πλαισίου ολοκληρωμένης προσέγγισης για την ταυτόχρονη διαχείριση των αιτήσεων ασύλου, την εξάλειψη των δευτερογενών μετακινήσεων, την καταπολέμηση των καταχρήσεων, την υποστήριξη των υπό πίεση κρατών μελών, την ισότιμη κατανομή των ευθυνών μεταξύ των κρατών μελών, τη θεσμοθέτηση ενός αποδοτικού μηχανισμού αλληλεγγύης, τον αποτελεσματικό προσδιορισμό του αρμόδιου κράτους μέλους για την εξέταση της αίτησης ασύλου (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, χ.χ.).

Αναφορικά με τις καταστάσεις κρίσης και ανωτέρας βίας, η Επιτροπή προτείνει νέους διαδικαστικούς κανόνες, κατάλληλους για την ταχεία ενεργοποίηση του μηχανισμού αλληλεγγύης για την αντιμετώπιση μαζικών εισροών αιτούντων άσυλο που είναι δυνατό να καταστήσουν το σύστημα ασύλου (ενωσιακό και εθνικό) μη λειτουργικό, για τη διαχείριση, καθώς και τη διαχείριση έκτακτων καταστάσεων, όπως η πανδημία Covid-19. Επίσης, προτείνεται η αναβάθμιση της βάσης δεδομένων για τα δακτυλικά αποτυπώματα των αιτούντων άσυλο, όπου καταχωρίζονται στοιχεία από τα κράτη μέλη και από τρίτες-συνδεδεμένες χώρες. Σκοπός της αναβάθμισης του συστήματος Eurodac είναι εξακρίβωση της ταυτότητας του αιτούντος άσυλο και το αν έχει ξαναζητήσει άσυλο σε άλλο κράτος μέλος, η εξέταση του ποινικού του μητρώου για πρότερες παραβιάσεις των νόμων περί μετανάστευσης, καθώς και ο προσδιορισμός του αρμόδιου κράτους μέλους για την εξέταση της αίτησής του. Τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα του Eurodac αναμένεται να επιτευχθούν με τη βελτίωση του συστήματος συλλογής δεδομένων, με την επέκταση του εφαρμοστέου πεδίου του και με την απλούστευση της προσβασιμότητας. Η Επιτροπή υποστηρίζει την από την 19η Ιανουαρίου του 2022 αντικατάσταση του EASO από τον EUAA (Οργανισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το Άσυλο) για την αναβάθμιση του ΚΕΣΑ, ενώ ορίζει ως σκοπό του νέου κανονισμού για τον έλεγχο διαλογής, την ταχεία και ορθή διαδικασία ταυτοποίησης σε όσους εισέρχονται εντός ΕΕ χωρίς να πληρούν τις προϋποθέσεις χορήγησης ασύλου, σε όσους αιτούνται διεθνούς προστασίας κατά τη διάρκεια συνοριακών ελέγχων χωρίς να τη δικαιούνται, σε όσους μεταφέρθηκαν σε ξηρά μετά από την ολοκλήρωση θαλάσσιας επιχείρησης διάσωσης και έρευνας, σε όσους

συλλαμβάνονται μετά τη διαφυγή τους από τους συνοριακούς-εξωτερικούς ελέγχους. Ο έλεγχος διαλογής θα ολοκληρώνεται εντός πενθημέρου και θα διενεργείται από ανεξάρτητους μηχανισμούς παρακολούθησης, που σέβονται εμπράκτως τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, χ.χ.).

Με τη θεσμοθέτηση της νέας κοινής διαδικασίας ασύλου, η Επιτροπή προσδοκά την αντιμετώπιση του φαινομένου asylum shopping. Βάσει αυτής, προβλέπεται η αντικατάσταση των διαφορετικών διαδικασιών που εφαρμόζουν τα κράτη μέλη με μια κοινή, η κατοχύρωση των βέλτιστων δικαιωμάτων για τους αιτούντες άσυλο και ιδίως για όσους ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες ανθρώπων, η πρόληψη καταχρήσεων μέσω της θέσπισης αυστηρότερων κανόνων, η μείωση του χρόνου εξέτασης των αιτήσεων και λήψης αποφάσεων επί αυτών. Στο ίδιο πλαίσιο, οι προσφυγές θα εξετάζονται δικαστικώς, ενώ οι διαδικασίες επιστροφής και ασύλου θα είναι στενά συνδεμένες, για την αμεσότερη δυνατή έκδοση απόφασης. Κατά ανάλογο τρόπο, η Επιτροπή προτείνει ενιαιοποίηση των κανόνων επί των αιτήσεων ασύλου, έτσι ώστε οι αιτούντες άσυλο να τυγχάνουν ίσης-ίδιας μεταχείρισης, αναφορικά με τα δικαιώματά τους εν γένει και του δικαιώματός τους στη διεθνή προστασία. Όσον αφορά στην εξασφάλιση των βέλτιστων συνθηκών υποδοχής, η Επιτροπή προτείνει τον κοινό καθορισμό τους από όλα τα κράτη μέλη προς όλους τους αιτούντες άσυλο, την αναγνώριση του δικαιώματος εργασίας το αργότερο εννιά (9) μήνες από την ημερομηνία υποβολής της αίτησής τους, την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους ανήλικους αιτούντες και τον διορισμό επιτρόπου για όσους από τους τελευταίους είναι ασυνόδευτοι. Οι ανωτέρω προτεινόμενοι κανόνες προσδοκάται να συμβάλλουν στη μείωση των δευτερογενών μετακινήσεων των αιτούντων άσυλο. Ως προς αυτό, θετικά αναμένεται να λειτουργήσουν οι περιορισμοί στην έκδοση ταξιδιωτικών εγγράφων χωρίς σημαντικό λόγο, η μεγαλύτερη δυνατή ωφέλεια από τις ανωτέρω συνθήκες υποδοχής, η γεωγραφική οριοθέτηση των κινήσεων των αιτούντων άσυλο. Τέλος, αναφορικά με την επανεγκατάσταση, η Επιτροπή προτείνει νέο ενωσιακό πλαίσιο, με στόχο την πρόβλεψη ασφαλών και νόμιμων οδών προς την ΕΕ, ενιαιοποίηση των κανόνων επανεγκατάστασης για ανθρωπιστικούς λόγους, στήριξη τρίτων χωρών που βρίσκονται υπό πίεση. Η επανεγκατάσταση που επιβάλλεται για ανθρωπιστικούς λόγους θα αποφασίζεται αφού πριν καθοριστεί σαφώς ο μέγιστος συνολικός αριθμός των αιτούντων άσυλο που μπορούν να γίνουν δεκτοί, η συνεισφορά

των κρατών μελών και οι συνολικές γεωγραφικές προτεραιότητες (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, χ.χ.).

2.2. Μελέτη περίπτωσης

Το μεθοδολογικό πλαίσιο που εφαρμόζεται ως ερευνητικό εργαλείο για το θεωρητικό μέρος της διατριβής είναι η μελέτη περίπτωσης (case study) ώστε να συγκριθούν τα εκπαιδευτικά μοντέλα και να αναδυθούν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές της Γαλλίας, της Γερμανίας και της Ελλάδας σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με αυτόν τον τρόπο, κατανοούνται οι πολιτικές των χωρών μεμονωμένα αλλά και συγκρινόμενες μεταξύ τους ως μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ταυτόχρονα, αναδύεται η δυνατότητα των αλλόγλωσσων για χρήση της μητρικής τους γλώσσας σε ένα «διαφορετικό» περιβάλλον. Η εστίαση στο συγκεκριμένο ζήτημα, αναδεικνύει τη συνθετότητά του αφού αυτό αφενός σχετίζεται με τις επίσημες πολιτικές αποφυγής εδαφικών διεκδικήσεων και αφετέρου με τις ανεπίσημες δράσεις διαχείρισης των μεταναστευτικών και γενικότερα αλλόγλωσσων πληθυσμών.

Η μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης ή περιπτωσιολογική μελέτη, ως αξιολογική ερευνητική στρατηγική είναι μια μεθοδολογία έρευνας, η οποία ταξινομείται στην κατηγορία των ποιοτικών ερευνών που αναπτύσσουν εμβαθύνοντας και αναλύοντας ένα ζήτημα με την υποβολή των ευρημάτων σε αναλυτική επαγωγή και από την προοπτική γωνία των συμμετεχόντων στη λειτουργία του φαινομένου αυτό (http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3458/1022.pdf). Η ποιοτική έρευνα επιδιώκει τη διερεύνηση της ιδιαιτερότητας του φαινομένου και την εις βάθος κατανόησή της προκειμένου να παραχθούν λογικές κοινωνικές εξηγήσεις.

Ο ερευνητής συλλέγει δεδομένα που αφορούν μια συγκεκριμένη «μονάδα» και προβαίνει στην εις βάθος συστηματική περιγραφή και ανάλυση συγκεκριμένων περιπτώσεων ενός ερευνητικού πεδίου χρησιμοποιώντας παράλληλα διάφορες τεχνικές συγκέντρωσης και συλλογής δεδομένων-στην περίπτωσή μας θα χρησιμοποιηθεί το δομημένο ερωτηματολόγιο-.

Η περιπτωσιολογική μελέτη ανταποκρίνεται στην πολυπλοκότητα του εξεταζόμενου αντικειμένου λαμβάνοντας υπόψη τόσο το ιστορικό πλαίσιο, όσο και πολλές άλλες μεταβλητές και ποιότητες και επιτρέπει τη συγκριτική θεώρηση των

ευρημάτων. Η μεθοδολογία της μελέτης των περιπτώσεων γεφυρώνει επίσης το χάσμα μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων στις κοινωνικές επιστήμες για τις οποίες και κρίνεται ως η καταλληλότερη μέθοδος. Οι περιπτωσιολογικές μελέτες επιτρέπουν παράλληλα το συνδυασμό σε ποικίλα επίπεδα τεχνικών, μεθοδολογιών, στρατηγικών ή θεωριών (Johansson, 2003).

Η περιπτωσιολογική μελέτη ως ερευνητική μέθοδος επιτρέπει την πολύπτυχη εξέταση ενός σύνθετου φαινομένου. Ο όρος «περίπτωση» που χρησιμοποιείται αναφέρεται είτε σε ατομική περίπτωση ή σε μικρό αριθμό υποκειμένων ή φαινομένων ή πτυχών ενός θέματος/προβλήματος (Μαγγόπουλος, 2014), όπως είναι στην περίπτωσή μας οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές των τριών χωρών και τα ακολουθούμενα εκπαιδευτικά προγράμματα των προσφύγων στις χώρες της Ελλάδας, της Γαλλίας και της Γερμανίας.

Η ευελιξία της μεθόδου πιστοποιείται και με το ότι υπάρχουν διάφορες τυπολογίες ως προς τα είδη της. Αυτή η διαπίστωση νοηματοδοτεί την εφαρμογή της σε διαφορετικά ερευνητικά πεδία και για διαφορετικούς ερευνητικούς σκοπούς. *Ο Yin, (2009) όπως διαπιστώνει ο Μαγγόπουλος, (2014: 75-76) διακρίνει τρία βασικά είδη μελέτη περίπτωσης: « α) τη μελέτη που επιδιώκει την παραγωγή θεωρίας ή ελέγχει θεωρία αναζητώντας κατά κύριο λόγο αιτιώδεις σχέσεις. Συνήθως αποκαλείται επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης (explanatory case study), β) τη μελέτη που αφηγείται μια ιστορία ή απεικονίζει ένα σχέδιο, παρέχοντας αφηγηματικές περιγραφές. Πρόκειται για την περιγραφική μελέτη περίπτωσης (descriptive case study), και γ) τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study) που λειτουργεί πιλοτικά για άλλες μελέτες. Για παράδειγμα, μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή υποθέσεων ή τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων. Για τον εν λόγω ερευνητή η μελέτη περίπτωσης μπορεί να προσφέρει εξηγήσεις, περιγραφές και δυνατότητα διερεύνησης της περίπτωσης εντός του καθημερινού πλαισίου στο οποίο αυτή υπάρχει και λειτουργεί. Ο Bassey, (1999:12) που συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με τον Yin, προσθέτει στην τυπολογία του την αξιολογική μελέτη περίπτωσης (evaluative case study) που αποτελεί αξιολογική έρευνα (evaluative research) που εμπρόθετα αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικής κρίσης. Ο Stenhouse (αναφέρεται στο Bassey, 1999:27) αναφέρεται σε τέσσερα είδη μελέτης περίπτωσης την εθνογραφική (ethnographic case study), την αξιολογική, την εκπαιδευτική (educational case study) και την έρευνα δράσης (action research). Η επιγραμματική αναφορά στις τυπολογίες που αφορούν στη μελέτη περίπτωσης καταδεικνύει ότι η υλοποίησή της*

καθίσταται εφικτή κατά διαφορετικό τρόπο πάντοτε σε σχέση με τις επιστημολογικές αφετηρίες ή προτιμήσεις του εκάστοτε ερευνητή. Για παράδειγμα, η μελέτη περίπτωσης είναι δυνατόν να υιοθετεί άλλοτε κριτική, άλλοτε ερμηνευτική και άλλοτε θετικιστική προσέγγιση (Easton, 2010; Crowe et al., 2011)».

Η ευελιξία αυτής της μεθόδου στη συγκεκριμένη περίπτωση της ανάλυσης των πολιτικών των χωρών θα οδηγήσει στη βαθύτερη περιγραφή πτυχών των εκπαιδευτικών τους μοντέλων και στην ανάδειξη και επόπτευση των πολιτικών των χωρών αυτών, διευκολύνοντας την πραγματοποίηση άσκησης κριτικής στις πολιτικές που ακολουθούνται από αυτές τις χώρες. Με αυτόν τον τρόπο, θα αναδειχθούν τυχόν σκοπιμότητες και αδύνατα σημεία που χρειάζεται να αναμορφωθούν στον εκπαιδευτικό χώρο και στην κοινωνία.

2.2.1. Συγκριτική μέθοδος μελέτης περίπτωσης

Η συγκριτική μέθοδος επιτρέπει την ταυτόχρονη και παράλληλη θεωρητική εξέταση με οργανωμένο τρόπο φαινομένων, θεσμών ή καταστάσεων για να διαπιστωθούν και να συστηματοποιηθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές τους και οι μεταξύ τους σχέσεις, τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματά τους επιτρέποντας εν κατακλείδι μια ποιοτική αποτίμηση. Θεωρείται άλλωστε ποιοτική μέθοδος εκτίμησης. Είναι μία από τις τεχνικές έρευνας των κοινωνικών επιστημών, η οποία θέτει ποιοτικά ερωτήματα και αναλύει συγκεκριμένες περιπτώσεις προσπαθώντας να ερμηνεύσει στάσεις και αποφάσεις στα πλαίσια της προσπάθειας κατανόησης ενός κοινωνικού φαινομένου ή πραγματικότητας. Αντιπαραβάλλονται δηλαδή διάφορες καταστάσεις μέσα από λογικά σχετιζόμενα στάδια έρευνας και σε αυτό το σημείο εμφανίζεται ο ερευνητής προκειμένου να συνάγει συμπεράσματα από τις σχέσεις παρατηρούμενων γεγονότων.

Μειονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η εφαρμογή της σε συγκεκριμένο εύρος περιπτώσεων. Στην παρούσα διατριβή αναφέρεται και συγκρίνει μόνο τις τρεις επιλεγμένες περιπτώσεις χωρών. Επιπρόσθετα, αν και χαρακτηρίζεται από συστηματική λογική οργάνωση και ανάλυση της σκέψης την οποία υπηρετεί με συνέπεια, εντούτοις η τεκμηρίωση των συμπερασμάτων φέρει την προσωπική θέση του πνεύματος του ερευνητή αφού σχετίζεται με τον τρόπο πρόσληψης της

πραγματικότητας όσο και τη μορφή συλλογισμού του ερευνητή απέναντι στο εξεταζόμενο αντικείμενο.

Αναμφισβήτητα στη συγκεκριμένη διατριβή η συγκριτική μέθοδος μελέτης περίπτωσης επιτρέπει τη θεωρητική συγκριτική διερεύνηση των ευρωπαϊκών γλωσσικών πολιτικών που έχουν ακολουθηθεί και την ανάδειξη της σχέσης τους με τις μεταφραστικές πολιτικές και στρατηγικές ενώ παράλληλα αναλύει τη βαρύτητα που έχει η εκάστοτε εθνική γλωσσική πολιτική στη διαμόρφωση των γλωσσικών ταυτοτήτων στην εξεταζόμενη κάθε φορά χώρα - στην περίπτωσή μας σε Ελλάδα, Γερμανία και Γαλλία.

2.2.2 Αιτιολόγηση για την επιλογή Ελλάδας, Γαλλίας και Γερμανίας ως μελέτες περίπτωσης

Η ακόλουθη συστηματική διερεύνηση επιχειρεί να περιγράψει, να εξηγήσει και να αναλύσει μέσω ενός συνόλου λογικών διαδικασιών τρεις περιπτώσεις- της Γαλλίας, της Γερμανίας και της Ελλάδας- αναφορικά με τις πολιτικές που ακολουθούν αυτές οι χώρες τόσο σε κυβερνητικό όσο και σε θεσμικό πλαίσιο ως προς τη χρήση των μητρικών γλωσσών από τους προσφυγικούς και τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς. Στη συνέχεια, γίνεται μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα στις χώρες αυτές ως προς τις ευρύτερες πολιτικές και τα προγράμματα που αυτές χρησιμοποιούν για τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων και μεταναστών.

Η ανάλυση αφορά, κατά κύριο λόγο, τις τρεις αυτές χώρες για να αναδείξει την ακολουθούμενη πολιτική τους και τις ομοιότητες και διαφορές αυτής ανά περίπτωση. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να εξηγηθούν η παρουσία ή η απουσία των παραγόντων που προσδιορίζουν την εμφάνιση του κοινωνικού φαινομένου της κυριαρχίας του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου. Μέσα από τη σύγκριση των τριών μελετών περίπτωσης γίνεται συγκριτική κριτική στις κοινωνικές-εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζουν οι παραπάνω χώρες στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σκοπεύοντας στην ανάδειξη της ανάγκης υιοθέτησης ενός νέου παιδαγωγικού μοντέλου ένταξης των γλωσσών των μεταναστών στη σχολική μονάδα και στην κοινωνία ευρύτερα.

Η έρευνα καθίσταται σημαντική καθώς οι τεράστιοι πολιτικοί και κοινωνικοοικονομικοί μετασχηματισμοί, που έχουν λάβει χώρα τα τελευταία χρόνια

σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν οδηγήσει σε μετακίνηση αθρόων προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών προς τις χώρες αυτές. Η μετακίνηση αυτών των ροών αποτελεί μια πρόκληση τόσο για τις χώρες υποδοχής όσο και για τις χώρες διέλευσης αυτών των ροών, δεδομένου του ότι αυτές οφείλουν να αντιμετωπίσουν το ζήτημα της επαφής των πληθυσμιακών αυτών ομάδων τόσο μεταξύ τους όσο και με τους γηγενείς πληθυσμούς στο πολιτισμικό πλαίσιο ενός έτερου κοινωνικού συστήματος.

Η Γερμανία και η Γαλλία επιλέχθηκαν διότι παραδοσιακά αποτέλεσαν χώρες υποδοχής οικονομικών μεταναστών κυρίως δε ανειδίκευτων εργατών και χειρωνάκτων ως εργατικό δυναμικό, μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, πραγματικότητα που σηματοδότησε την απαρχή της ενδοευρωπαϊκής μετανάστευσης, προκειμένου να πραγματοποιήσουν την επιτάχυνση της ανάπτυξής τους. Αυτές οι χώρες υποχρεώθηκαν μέσα από τις συνθήκες να συστήσουν οργανωμένες και συστηματικές μεταναστευτικές πολιτικές. Ωστόσο, οι πολιτικές που ακολούθησαν οι χώρες αυτές στον τομέα της μετανάστευσης κινήθηκαν σε γενικές γραμμές στο ιδεολογικό υπόβαθρο της ενίσχυσης του εθνικού σχηματισμού. Βασικός γνώμονας χειρισμού των πληθυσμιακών μετακινήσεων και ισορροπιών από κάθε χώρα υπήρξε η κοινωνική συνοχή. Σε κάθε περίπτωση, ο χειρισμός του μεταναστευτικού ζητήματος χαρακτηρίζεται από δυναμικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με την ιδεολογική στόχευση της κάθε χώρας υποδοχής/διέλευσης οι οποίες και καθορίζουν τις εθνικές μεταναστευτικές πολιτικές επηρεαζόμενες σαφώς από υπερεθνικούς παράγοντες, συχνά συγκυριακούς.

Συγκεκριμένα, η δράση της Γερμανίας ως προς την μεταναστευτική εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε μεταπολεμικά, ιδίως μετά το 1971, παράλληλα με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας, της οποίας η στοχοθεσία αφορούσε την καταπολέμηση του ρατσισμού, τη συγκρότηση ευρωπαϊκής ιθαγένειας, την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού κ.ά. (Μπάγκαβος Χ. & Παπαδοπούλου). Η ομαλή ένταξη ατόμων μεταναστευτικού υπόβαθρου συνιστά εκπαιδευτικό σκοπό τα τελευταία έτη λόγω της αξιοσημείωτης αύξησης των μετακινούμενων ροών (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2007). Πραγματοποιείται δε, παράλληλα με την οικοδόμηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Η δράση της Γαλλίας ως παράδειγμα χώρας άσκησης μεταναστευτικής πολιτικής αναφέρεται αφενός στην προσπάθεια για οικοδόμηση της ευρωπαϊκής

ταυτότητας σε ευρωπαϊκό επίπεδο αλλά και αφετέρου στην προσπάθεια για διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μιας κοινωνίας που συνδέεται άρρηκτα με το οικοδόμημα της εθνικής ιδέας και τις εθνικές αξίες της δημοκρατίας και της ισότητας από κοινού με την προσπάθεια διατήρησης της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων στα εδάφη της. Αυτή η προσπάθεια αντανακλάται άμεσα τόσο μέσω του δικαίου της ιθαγένειας όσο και μέσω της μεταναστευτικής πολιτικής αλλά και της γαλλικής κοινωνικής επιστήμης (Μπάγκαβος Χ. & Παπαδοπούλου,χ.χ.).

Η Ελλάδα ως μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε διότι αν και αποτελεί μεταγενέστερη χώρα υποδοχής συγκρινόμενη με τις χώρες της Γαλλίας και της Γερμανίας, αποτελούσε ανέκαθεν λόγω της γεωγραφικής της θέσης και χώρα διέλευσης μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών. Ταυτόχρονα αποτέλεσε και χώρα εκροής μεταναστών. Στα τέλη περίπου του 19ου αιώνα ροές Ελληνικών πληθυσμών (περίπου 400.000) μετακινήθηκαν κυρίως προς τις ΗΠΑ, ενώ περίπου 160.000 μετακινήθηκαν προς την Αυστραλία. Μεγάλος ήταν ο αριθμός μετανάστευσης καθώς ανέρχεται περίπου στο μισό εκατομμύριο προς την Ευρώπη, κυρίως δε προς τη Δυτική Γερμανία για οικονομικούς λόγους. Η συρρίκνωση της μεταναστευτικής ροής άρχισε να πραγματοποιείται από το 1970 και πλέον η Ελλάδα συνιστά χώρα υποδοχής, μιας που « *η καθαρή μεταναστευτική εισροή της περιόδου 1975-1990 συνδέεται με τη σταδιακή συρρίκνωση έως και παύση των μεταναστευτικών εκροών, την επιστροφή Ελλήνων υπηκόων που είχαν μεταναστεύσει στο εξωτερικό κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (παλιννοστούντες) καθώς και την απαρχή της εισροής ξένων υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελλάδα. Στη δεκαετία του 1990 η ένταση των μεταναστευτικών ροών συνδέεται αποκλειστικά με δύο "μορφές" μετανάστευσης, την εισροή αλλοδαπών οι οποίοι δεν είναι υπήκοοι των χωρών της Ε.Ε. και οι οποίοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία εισέρχονται παράνομα στη χώρα καθώς και την εισροή των ομογενών-επαναπατριζόμενων οι οποίοι προέρχονται κυρίως από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης*» (Μπάγκαβος Χ. & Παπαδοπούλου,χ.χ.).

2.3. Η περίπτωση της Γερμανίας

2.3.1. Η Γερμανία ως χώρα εκροής και εισροής μεταναστών

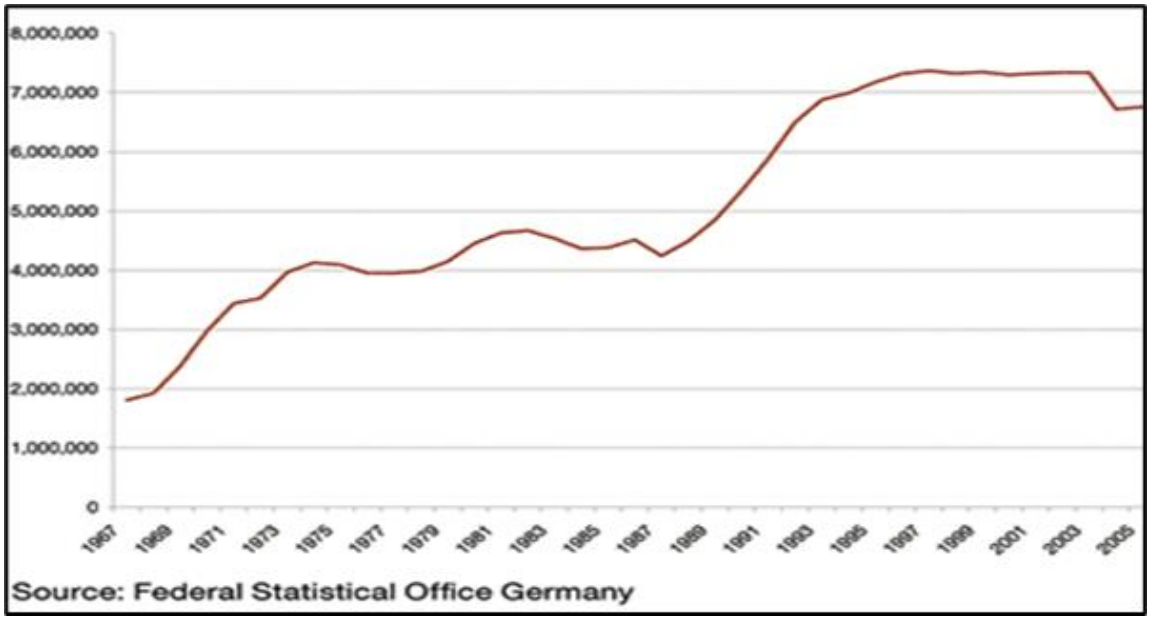
Οι πολιτικές που ακολουθήθηκαν στον τομέα της μετανάστευσης στη Γερμανία συνιστούν γνήσιες εκφράσεις ενός ιδεολογικού υπόβαθρου με σκοπό την εδραίωση του

εθνικού σχηματισμού με καθαρά ελεγχόμενο και νομιμοποιημένο χαρακτήρα (Μπάγκαβος Χ. & Παπαδοπούλου,χ.χ.). Βασικό χαρακτηριστικό της μετανάστευσης προς Γερμανία είναι η ανάγκη των δυτικών χωρών για μετακίνηση του εργατικού δυναμικού. Η Γερμανία, ως μεγάλη οικονομική δύναμη της Δύσης με ισχυρό και πολύπλοκο παρελθόν διαφοροποίησης των συνόρων της, εισήγαγε μεγάλο αριθμό οικονομικών μεταναστών για να καλύψει τις ανάγκες που προέκυψαν μετά το τέλος το β' Παγκοσμίου Πολέμου για αφοπλισμό και προκειμένου να επιταχύνει τη βιομηχανική ανάπτυξή της, με βασική σε κάθε περίπτωση στόχευση την ανόρθωση της γερμανικής οικονομίας (Γκότοβος, 1997).

Κρίνεται σκόπιμο να επιχειρηθεί μία ιστορική αναδρομή στην ροή των μεταναστών στη Γερμανία πριν αναφερθώ στη μεταναστευτική εκπαιδευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στο κράτος, καθώς αυτή συνυφαίνεται με ιστορικά στοιχεία του γερμανικού κράτους. Ο πυρήνας του γερμανικού έθνους υπήρξε συμπαγής μόνο για το σύντομο χρονικά διάστημα των ετών 1870 έως 1945 (Schnapper,1992, 68-71). Το παραπάνω αναφέρεται αφενός στη διατήρηση των ταυτοτήτων μόνο για τους διαμένοντες στο εσωτερικό των γερμανικών συνόρων ως στοιχείο δημοκρατικής έκφρασης, αλλά αφετέρου περιλαμβάνει και τη διεκδίκηση της γερμανικής ταυτότητας για τους εκπατρισμένους μέχρι το 1870. Η σύσταση της Γερμανικής Αυτοκρατορίας το 1870 περιελάβανε Πολωνούς αγρότες της Πρωσίας και αργότερα ανθρακωρύχους στα ορυχεία της Βεστφαλίας και της Ρηνανίας. Η "γερμανοποίηση" αναφέρεται στο 1899 περίπου των 300.000 εργατών των ανθρακωρυχείων αλλά και στη "γερμανοποίηση" κατά τη διάρκεια του πολέμου του 1914-1918 εργατών, από τις Χώρες της Βαλτικής, το Βέλγιο και την Ουκρανία προκειμένου να επανδρώσουν το στρατό του Reich. Η "γερμανοποίηση" συντελείται και με την ενσωμάτωση ξένων εργατών στο γερμανικό στρατό ακόμα και τις παραμονές του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου. Η ενσωμάτωση του ξένου εργατικού δυναμικού ωστόσο ήταν πάντα υπό αυστηρό έλεγχο, που έφθανε στα όρια της απειλής απέλασης μέχρι το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου και λαμβάνε υπόψη το οικονομικό κόστος. Αυτή η πραγματικότητα δημιουργούσε ένα αίσθημα προσωρινότητας με προοπτική επανόδου (Schnapper,1992 :70). Κάνουν συνεπώς την εμφάνισή τους έννοιες όπως Aussiedler , οι Übersiedler, Gastarbeiter, οι ausländische Arbeitnehmer, ausländische Mitbürger και Passfremde, που εκφράζουν διαφορετικές πραγματικότητες.

Το Πανεπιστήμιο του Osnabrück και το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Έρευνας και Διαπολιτισμικών Σπουδών αναφέρουν ότι το διάστημα 1945-1949, εισήλθαν στα εδάφη της Ανατολικής και Δυτικής Γερμανίας περίπου 12 εκατομμύρια εκτοπισμένοι και πρόσφυγες. Επίσης, αναφέρεται ότι από την ίδρυση της Λαϊκής Δημοκρατίας της Γερμανίας (GDR) το 1949 μέχρι το Τείχος του Βερολίνου το 1961, 3,8 εκατομμύρια άνθρωποι μεταφέρθηκαν από τη ΛΔΓ στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας (FRG). Παρακάτω παρατίθεται σχετικό γράφημα (βλ. εικόνα 1).

Εικόνα 1: Development of foreign population



Σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο του Osnabrück και το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Έρευνας και Διαπολιτισμικών Σπουδών μεταξύ των ετών 1950 και 1987, 1,4 εκατομμύρια μετανάστες ήρθαν στη Γερμανία, κυρίως από την Πολωνία και τη Ρουμανία. Συγκεκριμένα, μετά τη δεκαετία του 1960 το Γερμανικό κράτος διαμορφώνεται με βάση τη μεταναστευτική ροή από τη νότια Ευρώπη (Ιταλία, Ισπανία, Ελλάδα, Πορτογαλία) αλλά και από την Τουρκία και το βαλκανικό χώρο (Γιουγκοσλαβία). Αναφέρεται ακόμη ότι το 1965 ψηφίστηκε νόμος που επέτρεπε στη γερμανική διοίκηση να αποφαίνεται για την παραμονή ενός ξένου σε γερμανικό έδαφος. Ωστόσο, υπήρχε από το νόμο μια γενική αποθάρρυνση για το δικαίωμα της οικογενειακής συνένωσης, το οποίο αρχικά δεν ήταν αναγνωρισμένο επίσημα καθώς για τον αιτούντα οικογενειακής συνένωσης χρειάζονταν τρία χρόνια νόμιμης

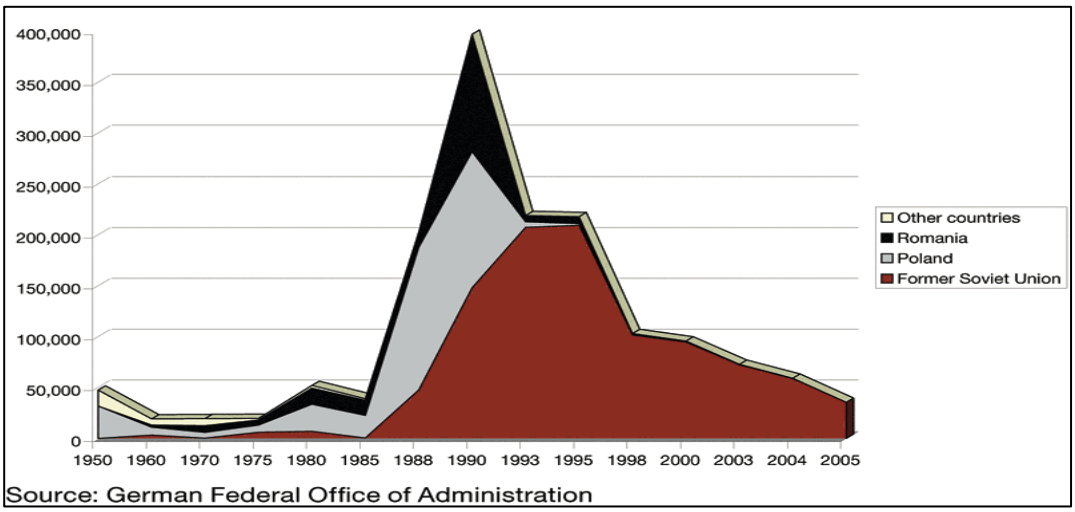
παραμονής και εργασίας στην χώρα. Η παραπάνω διάταξη αφαιρέθηκε μετά από δικαστική απόφαση, που την έκρινε ως αντισυνταγματική. Σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο του Osnabrück και το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Έρευνας και Διαπολιτισμικών Σπουδών το 1968 οι ξένοι κάτοικοι ήταν 1,9 εκατομμύρια και στα επόμενα πέντε χρόνια, έως ότου η πρόσληψη ξένων εργαζομένων σταμάτησε το 1973, ο αριθμός αυτός αυξήθηκε στα τέσσερα εκατομμύρια(βλ. εικόνα 1). Συνεπώς. στη δεκαετία του 1970, ο αριθμός των αλλοδαπών παρέμεινε σχετικά σταθερός. Στη συνέχεια, μέχρι το 1989, αυξήθηκε στα 4,9 εκατομμύρια. Έπειτα, ο αριθμός των αλλοδαπών αυξήθηκε περαιτέρω και παρέμεινε σταθερός στα 7,3 εκατομμύρια από τα μέσα της δεκαετίας του 1990.

Παρά τις εξαγγελίες για επάνοδο στην πατρίδα, στη Γερμανία κατά το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1980 το ποσοστό των ξένων που ήταν γεννημένοι στη Γερμανία ή ζούσαν σε αυτήν πάνω από δέκα χρόνια ήταν 70% ενώ το 2000, οι ξένοι στη Γερμανία ανέρχονταν στα 8,9 εκατομμύρια εκ των οποίων τα 2,3 εκατομμύρια ήταν πολίτες της Ε.Ε. και τα 6,7 εκατομμύρια ήταν άλλων εθνικοτήτων (Hettlage, 1986). Οι παραπάνω αριθμοί δικαιολογούν τον ισχυρισμό πολιτικών και διανοούμενων ότι η Γερμανία έχει μεταβληθεί σε μία "πολυπολιτισμική χώρα" (Schnapper, 1992: 75-86). Εξηγείται δε και από την μεταναστευτική πολιτική της Γερμανίας που συνδυάζεται με ένα υψηλό επίπεδο καθημερινής ζωής, με δυνατότητα συμμετοχής και αντιπροσώπευσης των μεταναστών στα εργατικά συνδικάτα, δικαίωμα εκλέγειν και εκλέγεσθαι σε αυτά (από το 1972) αλλά και μια σειρά κοινωνικών παροχών προς τους εργαζόμενους. Επίσης, από το 1982, κάποια κρατίδια αναγνώρισαν το δικαίωμα στους μετανάστες συμμετοχής στις δημοτικές εκλογές (π.χ. το Αμβούργο), ενώ σχεδόν σε όλα επιτρέπεται η συμμετοχή σε πολιτικά κόμματα, η κατοχή θέσεων ευθύνης και η δυνατότητα σύστασης οργανώσεων όπως οι Γερμανοί πολίτες. Βιώνουν με άλλα λόγια, οι αλλόγλωσσοι μετανάστες και πρόσφυγες ένα ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο ζωής και έχουν ενσωματωθεί στη γερμανική κοινωνία, διαμέσου της έμπρακτης πολιτικής συμμετοχής τους σε αυτή(σχεδόν σε ίδιο επίπεδο με τους Γερμανούς πολίτες) και της απόκτησης αστικών, κοινωνικών (κάποιες φορές και πολιτικών) δικαιωμάτων (Μουσούρου, 1991).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Γερμανοί μέχρι τη στιγμή της ενοποίησης δεν παραδέχτηκαν ποτέ επίσημα ότι αποτελούν χώρα μετανάστευσης και τα ζητήματα της μεταναστευτικής πολιτικής ελήφθησαν υπόψη επίσημα, στις 4 Μαΐου του 1983, όταν

οι “πολιτικές των Gastarbeiter” (Gastarbeiter Politik) μετετράπησαν σε “πολιτικές συμπολιτών” (Ausländer Politik) (Schnapper,1992:79). Σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο του Osnabrück και το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Έρευνας και Διαπολιτισμικών Σπουδών ο αριθμός των αιτούντων άσυλο και ο αριθμός των μεταναστών τα επόμενα χρόνια αυξήθηκε πάρα πολύ, φθάνοντας σε μια κορυφή το 1990 σε 397.000. Το γράφημα που παρατίθεται παρακάτω απεικονίζει τα αναγραφόμενα (βλ. εικόνα 2).

Εικόνα 2: Inflows of (Spat-) Assailer 1950-2005, by country of origin



Η μείωση σε 6,7 εκατομμύρια το 2004 οφείλεται κυρίως στην προσαρμογή του κεντρικού μητρώου αλλοδαπών. Στο τέλος του 2006, ζούσαν στη Γερμανία 6.751.002 αλλοδαποί, που αντιστοιχούν σε ποσοστά σε 8,2% του συνολικού πληθυσμού. Στα τέλη του 2014 - αρχές του 2015 το γερμανικό κράτος δέχτηκε γύρω στους 884.900 νέους μετανάστες και η Ευρώπη την ίδια χρονική περίοδο δέχτηκε πάνω από 3 εκατομμύρια πρόσφυγες, με το 1,5 εκατομμύριο να κατάγεται κυρίως από τρίτες χώρες (Γεωργίτσα, 2017).

Εικόνα 3: Foreign population as of 31st December 2006, 10 most common citizenships

Citizenship	Total
Turkish	1,738,831
Italian	534,657
Polish	361,696
Serbian-Montenegrin[10]	316,823
Greek	303,761
Croatian	227,510
Russian	187,514
Austrian	175,653
Bosnian-Herzegovinian	157,094
Ukrainian	128,950

Source: German Federal Statistical Office

Σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο του Osnabrück και το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Έρευνας και Διαπολιτισμικών Σπουδών (βλ. εικόνα 3) είναι εμφανής η σύνθεση του πληθυσμού αφού το 57% των αλλοδαπών που ζουν στη Γερμανία είναι πολίτες ενός πρώην κράτους πρόσληψης ενώ συνολικά, το 33% των αλλοδαπών που ζουν στη Γερμανία προέρχονται από ένα κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ένα άλλο 47% από ένα άλλο ευρωπαϊκό κράτος. Σήμερα οι αλλοδαποί του Γερμανικού κράτους ανέρχονται περίπου στα 21,2 εκατομμύρια, ή με άλλη διατύπωση ποσοστό 26% του συνολικού πληθυσμού της Γερμανίας έχει «μεταναστευτικό ιστορικό», σύμφωνα με στοιχεία από απογραφή του 2019 της Ομοσπονδιακής Στατιστικής Υπηρεσίας (https://www.skai.gr/news/world/germania-ano-tou-14-tou-plithysmou-metanastes-i-me-metanasteytikes-rizes, ανακτήθηκε στις 27/11/2020).

2.3.2 Το Εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας-Τυπική Εκπαίδευση

Παρά τις συγκεκριμένες πολιτικές στοχεύσεις, η ισχυρή εθνική γερμανική ταυτότητα δέχθηκε την καθοριστική πρόκληση να προσαρμόσει τον εθνοκεντρικά συγκροτημένο χαρακτήρα της κοινωνίας σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία ωστόσο επιδίωξε να διατηρήσει τα εθνικά της χαρακτηριστικά μέσω της "επιβολής" στις γενιές μεταναστών μιας κοινωνικοποίησης διαμέσου των εθνικών εκπαιδευτικών θεσμών.

Στη δεκαετία του 1960 με βασικό στόχο την επίτευξη ομοιογένειας υιοθετήθηκε η λύση των ‘τάξεων των ξένων’, που επιχείρησαν να καλύψουν τις ελλείψεις των παιδιών με μητρική τη γερμανική γλώσσα, ώστε να επιτευχθεί η ένταξη στην κανονική σχολική αίθουσα και στη ροή των μαθημάτων. Η προσωρινότητα ωστόσο της λύσης οδήγησε σε χαμηλή επίδοση των μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής αφού για την επικοινωνία μεταξύ των μελών της τάξης για πρακτικούς λόγους υιοθετήθηκε η μητρική γλώσσα και όχι η γερμανική (Merkens, 2007; Bendel, 2014). Επίσης, τα παιδιά αυτής της δεύτερης γενιάς, αφού είχαν την ευκαιρία να φοιτούν σε “δικά τους” σχολεία διατηρούσαν και την εθνική τους κουλτούρα και έθρεφαν ελπίδες για την επάνοδό τους στην πατρίδα.

Από το 1980, στο πλαίσιο της προβληματικής που αφορούσε τη διατήρηση των εθνικών χαρακτηριστικών της γερμανικής ταυτότητας μέσω της “επιβολής” στις γενιές μεταναστών μιας εθνοτικής εκπαιδευτικής κοινωνικοποίησης και υπό την πραγματικότητα της συνύπαρξης στη Γερμανία πολλαπλών εθνοτικών ομάδων με σαφή διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά χαρακτηριζόμενα από μία υβριδικού τύπου ταυτότητα λόγω της ταυτόχρονης φοίτησης στην επίσημη γερμανική εκπαίδευση και του ‘ανήκειν’ του μαθητή μεταναστευτικής καταγωγής στην εθνοτική ομάδα οικογενειακής καταγωγής, υπήρξε προσανατολισμός σε έναν πολιτισμικό συγκερασμό όπως αυτός προκύπτει από την πολιτισμική ιδιαιτερότητα της γλώσσας και του πολιτισμικού υπόβαθρου του κάθε μαθητή. Η νέα αυτή θεώρηση, ανέδειξε την ικανότητα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο να λειτουργούν σε ποικίλα περιβάλλοντα από διαφορετικές πολιτισμικές ρίζες και, επεκτάθηκε στην υιοθέτηση δράσεων από τις εθνοτικές μειονότητες σχετικές με τις αξιώσεις τους, που έθεταν ως προτεραιότητα την εφαρμογή εμπειριών από τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και τις σχέσεις πρώτης και δεύτερης γλώσσας (Merkens, 2007; Bendel, 2014).

Σήμερα, σύμφωνα με τη Γεωργίτσα (2017) το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας δεν είναι ενιαίο, σε αναντιστοιχία με αυτό της Ελλάδας. Το εκπαιδευτικό μοντέλο στη Γερμανία είναι αποκεντρωτικό και υπάρχουν 16 εκπαιδευτικά συστήματα, όπου τα αυτόνομα κρατίδια, (Länder), φέρουν την ευθύνη διαχείρισης των σχολείων και των τύπων εκπαίδευσης που ωστόσο συμφωνούν με τις βασικές αρχές του Υπουργείου Παιδείας της χώρας (Γεωργίτσα, 2017). Η φοίτηση είναι υποχρεωτική για τους μόνιμους πολίτες ανεξαρτήτως εθνικότητας. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει ενιαία μορφή αλλά διαφέρει σε κάθε κρατίδιο, έχοντας τη δική του οργάνωση και

αυτόνομη δομή .Η Διαρκής Σύνοδος συνιστά κεντρικό όργανο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής και η Κοινή Επιτροπή Ομοσπονδίας συνιστά κεντρικό όργανο σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των σχολικών μονάδων της χώρας.

Στη Γερμανία η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχει διάρκεια 4 χρόνια, με εξαίρεση το Βρανδεμβούργο και Βερολίνο που διαρκεί 6 έτη. Σε αυτή διδάσκονται γραφή, ανάγνωση, μαθηματικά, Η/Υ, μουσική κ.ά.(Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2007: 87). Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνιστά προπαρασκευαστικό στάδιο είτε για τις πανεπιστημιακές σπουδές ή για την επαγγελματική κατάρτιση (Γεωργίτσα, 2017) και απαρτίζεται από τους κάτωθι τύπους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

1.Σχολεία κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης -μέχρι την 9η ή την 10η τάξη-

2.Σχολεία γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης -μέχρι την 10η τάξη-

3.Σχολεία πολλαπλών κατευθύνσεων, με σκοπό την παροχή απολυτηρίων γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

4.Γυμνάσια - μέχρι την 12η ή 13η τάξη-

5.Ενιαίου τύπου σχολεία, με σκοπό την παροχή απολυτηρίων κάθε τύπου (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2007: 87).

Η Τριτοβάθμια, δημόσια και ιδιωτική, αποτελείται από πανεπιστήμια, κολλέγια και ακαδημίες καλών τεχνών και μουσικής (Σταμούλη, χ.χ.).

Σε επίπεδο διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πρακτικής αρχικά έχουν δημιουργηθεί τάξεις υποδοχής, γνωστές και ως προπαρασκευαστικές τάξεις, που λειτουργούν και ως τμήματα παράλληλα με τις κανονικές τάξεις και απευθύνονται σε παλιννοστούντες, ομογενείς ή αλλοδαπούς μαθητές. Στόχος είναι να παρέχουν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να εξοικειωθούν με το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα πριν από τη μετάβαση σε κανονικές τάξεις. Επιπρόσθετα, λειτουργούν και φροντιστηριακά τμήματα, όπου διεξάγονται μετά το τέλος των μαθημάτων, για συμπλήρωση αδυναμιών που ενδέχεται να έχουν οι ανωτέρω κατηγορίες μαθητών. Συγχρόνως, τα ταχύρρυθμα τμήματα στοχεύουν στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας σε πολλές περιοχές, καθώς και στην παραγωγή διαπολιτισμικού υλικού από κοινού με την

διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων. Τέλος, για την περαιτέρω υποστήριξη της γλωσσικής κατάκτησης, τα γερμανικά σχολεία προσφέρουν συχνά διαθεματική γλωσσική υποστήριξη, που επιτρέπει την ενσωμάτωση της εκμάθησης γλωσσών σε διάφορα μαθήματα όπου και πραγματοποιείται εξάσκηση των γλωσσικών δεξιοτήτων σε διαφορετικά πλαίσια. Η διαθεματική γλωσσική υποστήριξη διασφαλίζει ότι η εκμάθηση γλωσσών δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένα γλωσσικά μαθήματα, αλλά διαπερνά όλο το πρόγραμμα σπουδών.

Η βελτίωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών των μεταναστών και των παιδιών τους υπήρξε μία σαφής πρόκληση για τις γερμανικές αρχές σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο του Osnabrück και το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Έρευνας και Διαπολιτισμικών Σπουδών. Ως εκ τούτου, οι περιοχές Σλέσβιχ-Χολστάιν και Αμβούργο -παρόμοιες κινήσεις σκοπεύουν να κάνουν και άλλες ομοσπονδιακές πολιτείες- αποφάσισαν να καταργήσουν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Hauptschule) με σκοπό τη μείωση των διακρίσεων που προκύπτουν λόγω των χαμηλών επιδόσεων στα σχολεία αυτού του είδους στους μετανάστες δεύτερης γενιάς.

2.3.3. Μεταναστευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στη Γερμανία

Η Γερμανία αναμφισβήτητα ως κράτος του βορειοδυτικού κόσμου έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μεταναστευτικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση και γενικά ακολούθησε μία ευρεία μεταναστευτική πολιτική επηρεαζόμενη από τις πολιτικές και κοινωνικές δομές του Δυτικού κόσμου (Μπαγκαβός & Παπαδοπούλου, χ.χ). Αναμένεται να ακολουθήσει και να προσαρμοστεί στις κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες της ΕΕ δεδομένου της ανάγκης της ευρωπαϊκής σύγκλισης των μεταναστευτικών πολιτικών.

Παρόλα αυτά, η ιστορία της μετανάστευσης στη γερμανική περίπτωση στηρίζεται σε εθνικές ιδιαιτερότητες και χαρακτηρίζεται από την απόλυτη καταδίκη της ιδεολογίας του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου. Η μεταναστευτική πολιτική της Γερμανίας ήταν άμεσα συνδεδεμένη και άρα προσδιορισμένη γύρω από την διαδικασία ισχυροποίησης ενός εθνικού κράτους. Η μεταναστευτική πολιτική στη χώρα αυτή ορίζεται από τη δράση ισχυροποίησης του συγκροτημένου εθνικού κράτους, τόσο μέσω των πολυπληθών πληθυσμιακών μετακινήσεων, όσο και μέσω των συγκεκριμένων πολιτικών διευθετήσεων.

Ιστορικά η γερμανική κοινωνία συγκροτήθηκε πάνω σε μία εθνική ιδέα όπου το έθνος ως ο γερμανικός λαός ("Volk"), φέρει ομογενή και διακριτά εθνικά χαρακτηριστικά, βάσει του γερμανικού δίκαιου ιθαγένειας που έχει θεμελιωθεί πάνω στην αντίληψη ότι το γερμανικό έθνος ανήκει σε μία μοναδική οικογένεια ή κοινότητα με δεσμούς κοινής ιστορικής κληρονομιάς. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι κυρίως κληρονομήσιμα και έχουν βιολογικό, γλωσσικό και συνειδησιακό χαρακτήρα (Μπαγκαβός & Παπαδοπούλου, χ.χ.).

Ωστόσο, σύμφωνα με τη Chin, (2007:30-31) όπως αναφέρει ο Τσιμάρας, (2019) η χώρα αυτή δεν αποτελεί μια χαρακτηριστική χώρα άσκησης μεταναστευτικής πολιτικής αλλά χώρα -ήδη από τα μεταπολεμικά χρόνια- με ιδιαίτερο χειρισμό και εμπειρία στις μεταναστευτικές ροές, που απορρέει από την επιδίωξη της απορρόφησης εργατικού δυναμικού για να αντικαταστήσει το παλαιότερο. Αυτό προκύπτει σύμφωνα με τους Schmidt & Zimmermann, (1992:202) από το ότι η Γερμανία αναμφισβήτητα αποτέλεσε ανέκαθεν έναν ελκυστικό προορισμό για μετανάστες λόγω του υψηλού οικονομικού μεγέθους της και της χαμηλής ανεργίας, που συμβάλλουν στα χαμηλά ποσοστά πληθωρισμού.

Η πραγματικότητα που δημιουργήθηκε ήταν ιδιαίτερη, καθώς οι εργάτες μετακίνησαν στη Γερμανία την οικογένειά τους ενώ τα παιδιά τους έπρεπε να φοιτήσουν στα γερμανικά σχολεία. Αρχικά, ο μικρός αριθμός των μαθητών δεν αποτέλεσε ζήτημα ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Το πρόβλημα αναγνωρίστηκε σε βιομηχανικές συνοικίες με μεγάλο αριθμό μαθητών με ιστορικό μετανάστευσης με ευκαιρίες μόρφωσης λιγότερες σε σχέση με εκείνες των παιδιών των ντόπιων κατοίκων λόγω υποεπίδοσης που μακροπρόθεσμα θα οδηγούσε σε ανεπαρκή ενσωμάτωση στον επαγγελματικό βίο (Merkens, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, όσο αφορά τη Γερμανία οι πολιτικές της αντιμετώπισης του μεταναστευτικού κόσμου ως ξένο εργατικό δυναμικό συγκρότησαν μία εθνική ιδέα με χαρακτηριστικά πολιτικής κατασκευής έθνους, που αναγνωρίζει με δύσκολους και σκληρούς όρους την ιδιότητα του πολίτη σε κάποιον που δεν ανήκει εκ γενετής στη συγκεκριμένη εθνική ομάδα. « *Για το λόγο αυτό και η γερμανική κοινωνία ενθαρρύνει και σέβεται την ύπαρξη και οργάνωση των μειονοτήτων αλλά ως κάτι το πολύ διαφορετικό από τους Γερμανούς πολίτες. Επιτρέπει τη λειτουργία εθνοτικών σχολείων και τη διδασκαλία των ιδιαίτερων γλωσσών ως αναγνώριση του*

δικαιώματος των ιδιαίτερων ομάδων να διατηρούν τη δική τους κουλτούρα.» (Μπαγκαβός & Παπαδοπούλου, χ.χ.)

Το δίκαιο της ιθαγένειας ως προς τη μεταναστευτική πολιτική εκφράζει με ακρίβεια την ιδέα οικοδόμησης του γερμανικού έθνους που η γερμανική κοινωνία νομιμοποιεί. Οι διατάξεις περί αυτόματης μεταβίβασης ιθαγένειας (déclaration) απουσιάζουν και η απόκτηση της γερμανικής ιθαγένειας προϋποθέτει μία πολιτογράφηση με «απαιτητικούς» όρους. Ο νόμος τροποποιήθηκε, κατόπιν της ενοποίησης και της αποτυχίας διατήρησης της ομοιογένειας του γερμανικού έθνους βάσει των γερμανικών πολιτικών.

Σύμφωνα με τους Schmidt & Zimmermann, (1992:202), όπως αναφέρει ο Τσιμάρας, (2019) από το 1989 οι αλλαγές που συνέβησαν σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο κατάφεραν να επηρεάσουν σημαντικά τη γερμανική μετανάστευση, η οποία περιορίζονταν σαφώς στα εδάφη της Δυτικής Γερμανίας. Η αναθεώρηση του 1990 άλλαξε ριζικά το γερμανικό δίκαιο. Κατόπιν της ένωσης των δύο Γερμανιών υιοθετήθηκε μία βελτιωμένη τακτική μεταναστευτικής πολιτικής με στόχο την προσέγγιση ολοένα και περισσοτέρων μεταναστών που θα προέρχονταν από χώρες της ΕΕ, διευρύνοντας έτσι την ισχύ της Συνθήκης του Σένγκεν (Cyrus & Vogel, 2005:138) Συγκεκριμένα, το 1990 εισήχθη νέος νόμος για χορήγηση της γερμανικής ιθαγένειας σε παιδιά των μεταναστών γεννηθέντα στη Γερμανία ή σε παιδιά που ζουν τουλάχιστον οκτώ χρόνια στο γερμανικό κράτος και φοιτούν στο γερμανικό σχολείο για χρονικό διάστημα τουλάχιστον τεσσάρων ετών. Η ίδια ρύθμιση αφορά και τους ξένους που διαβιούν για χρονικό διάστημα τουλάχιστον δεκαπέντε χρόνων στη Γερμανία από το 1995 και έπειτα. Σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο του Osnabrück και το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Έρευνας και Διαπολιτισμικών Σπουδών η μεταρρύθμιση του νόμου περί εθνικότητας καθώς και η υιοθέτηση δράσης και η λήψη πολιτικών μέτρων που συνοδεύουν τη μεταναστευτική διαδικασία με σκοπό την ένταξη του μεταναστευτικού πληθυσμού και των απογόνων τους αποτέλεσαν σημαντικά επιτεύγματα όσον αφορά την πολιτική μετανάστευσης.

Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Μετανάστευσης (European Migration Network, 2015) αναφέρει ότι το γερμανικό Δίκαιο φέρει μία διεθνή υπόσταση δικαίου καθώς είναι συναφές με τους κανόνες διεθνούς δικαίου και με το γερμανικό θεσμικό και καταστατικό δίκαιο.

Επίσης , ο ομοσπονδιακός χαρακτήρας του γερμανικού κράτους, περιορίζει το συγκεντρωτισμό και εκχωρεί πολιτικές και εκπαιδευτικές αρμοδιότητες όπως η λειτουργία ξένων σχολείων, οι κοινωνικές παροχές και η πολιτογράφηση ξένων στις τοπικές γερμανικές αρχές των κρατιδίων. Σύμφωνα με το Πανεπιστήμιο του Osnabrück και το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Έρευνας και Διαπολιτισμικών Σπουδών σημαντικά επιτεύγματα όσον αφορά την πολιτική μετανάστευσης, αποτέλεσε και η πρωτοβουλία των γερμανικών αρχών για προσέγγιση της Ισλαμικής αντίληψης που στοχεύει στην ενίσχυση της πολυφωνίας στη δημόσια συζήτηση με σκοπό την ένταξη του μουσουλμανικού πληθυσμού και τη διασφάλιση της ισότιμης μεταχείρισης του Ισλάμ ως προς τις άλλες θρησκευτικές κοινότητες.

Παρόλες τις ιδιαιτερότητες ωστόσο που συνάντησε η πολιτική μετανάστευσης στη Γερμανία, το παράδειγμα της μεταναστευτικής πολιτικής της σύμφωνα με τους Schmidt και Zimmermann, (1992:202) οδήγησε σε μία αυξητική τάση της μετανάστευσης στη Γερμανία (Τσιμαράς,2019). Σύμφωνα με το Martin, (2002:18) « η Γερμανία του 21ου αιώνα έχει ως βάση της τέσσερα φλέγοντα ζητήματα αναφορικά με τη μεταναστευτική της πολιτική:τη διαμόρφωση ασύλου, την εξάπλωση της ΕΕ, τη διευθέτηση της μετανάστευσης και την έννοια της ενσωμάτωσης. Σε αυτά ως επακόλουθο προστίθενται και τα δικαιώματα των μεταναστών». Όσον αφορά τα δικαιώματα των μεταναστών αν και έχουν κατοχυρωμένη νομιμότητα συνεπάγονται και πολλές υποχρεώσεις που οφείλουν οι μετανάστες στο γερμανικό κράτος. Τα δικαιώματα των μεταναστών στη Γερμανία κατοχυρώνονται νομικά από το ισχύον νομικό πλαίσιο του γερμανικού δικαίου ωστόσο προϋποθέτουν τη γερμανική υπηκοότητα. Από την άλλη πλευρά, η μη κατοχή της τελευταίας στερεί τα πολιτικά δικαιώματα. Αναφορικά με τα δικαιώματα των μεταναστών, αυτά είναι ιδιαίτερα σχετιζόμενα με τη γλώσσα του αλλόγλωσσου μεταναστευτικού πληθυσμού και για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής θα τα προσδιορίζουμε ως γλωσσικά δικαιώματα.

2.3.4. Εκπαιδευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στη Γερμανία

Το 1964 καθιερώθηκε η κοινή υποχρεωτική εκπαίδευση και προωθήθηκε η εκμάθηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών μεταναστών, τόσο στη γερμανική όσο και στις μητρικές τους γλώσσες. Στη δεκαετία του 1970, πραγματοποιήθηκαν συστάσεις σχετιζόμενες με ευρύτερη προώθηση των γλωσσών και τη σχολική επίδοση.

Κατά τη σύνοδο των Υπουργών Παιδείας (24 Μαΐου 1976) χαράχτηκε μια εκπαιδευτική πολιτική «διπλής στρατηγικής». Τα μέτρα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών στόχευαν να «συμβάλλουν στην κοινωνική ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών και κρατούν ανοικτή την επανένταξη στα σχολεία της πατρίδας τους» (Δαμανάκης, 1987:141). Σύμφωνα με την οδηγία της συνόδου «οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να καταστούν ικανοί να μάθουν τη γερμανική γλώσσα και να αποκτήσουν γερμανικά σχολικά απολυτήρια. Ταυτόχρονα, πρέπει να διατηρήσουν και να διευρύνουν τις γνώσεις τους στη μητρική γλώσσα. Τα εκπαιδευτικά μέτρα στοχεύουν συνάμα στο να συμβάλλουν στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών παιδιών για τη διάρκεια παραμονής τους στην ΟΔΓ. Εκτός τούτου τα μέτρα αυτά αποσκοπούν στη διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών» (Ζωγράφου, 1997:53). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές της Συνόδου Υπουργών Παιδείας των κρατιδίων της Γερμανίας, τα κρατίδια έχουν το δικαίωμα να διαμορφώσουν δική τους εκπαιδευτική πολιτική, πάντα με βάση τις συνθήκες και τις παραμέτρους, οι οποίες επικρατούν στο καθένα ξεχωριστά.

Κατά βάση, ανέκαθεν η Γερμανία ακολουθούσε ωστόσο την πολιτική της ενσωμάτωσης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο γερμανικό σχολείο και τη γερμανική κοινωνία. Τα μέτρα «ενσωμάτωσης» των παιδιών των μεταναστών αναφέρονται:

α) στη δημιουργία προπαρασκευαστικών τάξεων- τάξεις, στις οποίες φοιτούν για ένα ή δύο χρόνια τα παιδιά των προσφύγων πριν φοιτήσουν σε κανονικές τάξεις - για τα παιδιά που δεν κατέχουν τη γλώσσα και στην προετοιμασία τους για την ενσωμάτωσή τους σε «κανονικές» γερμανικές τάξεις (Μιλέση & Πασχαλιώρη, 2007:88). Οι τάξεις προετοιμασίας υπάρχουν και στα Γυμνάσια, αλλά και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα Hauptschule ή Realschule και στην επαγγελματική εκπαίδευση κατώτερου και μέσου επιπέδου (Crul et al., 2016).

β) στη δημιουργία διγλωσσικών τάξεων εντός του γερμανικού σχολείου με παιδιά μεταναστών σε ενιαίο πρόγραμμα λειτουργίας και κατά τα 2/3 στη γλώσσα των μεταναστών (στις κατώτερες τάξεις) και κατά το 1/3 γερμανόγλωσσο (στις ανώτερες τάξεις) (Πουλοπούλου-εμκε,1986:413 ; Κασιμάτη, 1984:68-69)

γ) στη λειτουργία τμημάτων Μητρικής γλώσσας (ΤΜΓ) -πρωινών και απογευματινών- εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος, τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στη Δευτεροβάθμια, με ποικιλία στο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο από περιοχή σε περιοχή και από τμήμα σε τμήμα. Σημειώνεται δε, ότι στα 62 ομόσπονδα κρατίδια, το μάθημα μητρικής γλώσσας και των στοιχείων πολιτισμού της κοινωνίας καταγωγής, υπόκειται στην εποπτεία των διπλωματικών αντιπροσωπειών των χωρών προέλευσης των μεταναστών και σε αυτά τα τμήματα φοιτούν ταυτόχρονα οι μαθητές και στο κανονικό γερμανικό σχολείο. (Υπ.Ε.Π.Θ., 2000: 8-9), (Μιλέση & Πασχαλιώρη, 2007: 88).

Η επίσημη γερμανική εκπαίδευση υπόκειται στην κρατική εποπτεία. Ωστόσο, οι πολιτικές στον τομέα της εκπαίδευσης είναι θέμα των Ομοσπονδιακών κρατών. Άρα, και ο τομέας της εκπαίδευσης που αφορά την ένταξη των μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης είναι θέμα των Ομοσπονδιακών κρατών. Έτσι εξηγείται η διαφορετική αντίληψη για την ένταξη των μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης ανά κρατίδιο (Miera, 2007).

Έργο της Μόνιμης Διάσκεψης των Υπουργών Παιδείας και Πολιτιστικών Υποθέσεων των Ομοσπονδιακών κρατών (ΚΜΚ) είναι να συντονίζει τη διερεύνηση διακρατικών θεμάτων και διατυπώσεων, συστάσεων και συμφωνιών. Ωστόσο, τα ψηφίσματα αυτά δεν αποτελούν δέσμευση για τις πολιτικές των ομόσπονδων κρατών και δύνανται να χρησιμεύσουν ως κατευθυντήριες γραμμές (Miera, 2007).

Σύμφωνα με διατύπωση της Μόνιμης Διάσκεψης των Υπουργών Παιδείας και Πολιτιστικών Υποθέσεων των Ομοσπονδιακών κρατών (ΚΜΚ), διαπιστώνονται μεγάλες ανισότητες όσον αφορά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών των μεταναστών και την κοινωνική τους κινητικότητα σε σχέση με τους γηγενείς. Αυτό πιστοποιείται από το ότι η φοίτηση παιδιών οικογενειών μεταναστών στο Hauptschule είναι δύο φορές συχνότερη από τη φοίτηση των γηγενών και ανηκόντων στην ίδια κοινωνικοοικονομική τάξη.

Το 1985, η ΚΜΚ ενθάρρυνε τον διάλογο για τις πολιτιστικές αξίες και τα αμοιβαία συμφέροντα που απορρέουν από τη συνύπαρξη μεταναστών και γηγενών Γερμανών. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, καταδίκασε το ρατσισμό και πραγματοποίησε κάλεσμα ανοχής, αλληλεγγύης και σεβασμού των «άλλων πολιτισμών», στοχεύοντας στην υιοθέτηση διαπολιτισμικού πνεύματος και αποβολής

στερεοτύπων. Το 1994 η ΚΜΚ ανέφερε τη σημασία της ευρωπαϊκής διάστασης στη διδασκαλία ξένων γλωσσών (Miera, 2007).

Το ψήφισμα της ΚΜΚ το 1996 σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρότεινε την ανάληψη από τους μαθητές της δικής τους δράσης πολιτιστικού-κοινωνικοποιητικού χαρακτήρα μέσω της πρόκτησης γνώσεων για άλλους πολιτισμούς, της προώθησης της κατανόησης των άλλων πολιτισμών και της επίλυσης διαφορών εθνοτικού, πολιτιστικού ή θρησκευτικού χαρακτήρα, υιοθετώντας μία ευρύτερη έννοια για τον πολιτισμό που αντιμάχεται την πολιτιστική αφομοίωση, όπως αυτή πραγματοποιείται από μία μονογλωσσική και μονοπολιτισμική κατάσταση. Στα ίδια πλαίσια κυμάνθηκαν και οι συστάσεις του ΚΜΚ από το 1996 και έκτοτε σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη και αποδοχή των Μουσουλμάνων στη Γερμανία (Miera, 2007).

Επίσης, ο αντίκτυπος των χαμηλών αποτελεσμάτων του PISA οδήγησε στην υιοθέτηση μέτρων από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση όπως το Εθνικό Σχέδιο Ολοκλήρωσης (2007), ως απόρροια και της πρώτης κυβερνητικής διάσκεψης με εκπροσώπους των οργανώσεων των μεταναστών και άλλων ΜΚΟ. Το Εθνικό Σχέδιο Ολοκλήρωσης (2007) περιλαμβάνει συστάσεις και δεσμεύσεις σχετικά με το σχολικό σύστημα, που αντικατοπτρίζουν την περιθωριοποίηση του μεταναστευτικού πληθυσμού ως ευκαιρία χειρισμού της σαν πρόκληση (Miera, 2007). Οι αλλαγές που υιοθετήθηκαν ήταν η μεγαλύτερη υποστήριξη των γλωσσών για τα παιδιά των μεταναστών, οι περισσότερες σχολικές ώρες και η περισσότερη φροντίδα των παιδιών (Topping, 2011). Το Εθνικό Σχέδιο Ολοκλήρωσης, στο κεφάλαιο "Εκπαίδευση, Επαγγελματική Κατάρτιση και Αγορά Εργασίας" αναφέρεται, επίσης στη σημασία της εκπαίδευσης στην ολοκλήρωση του μελλοντικού ειδικευμένου εργατικού προσωπικού. Στο πλαίσιο αυτό η γερμανική γλωσσική επάρκεια καθώς και η διαπολιτισμική ικανότητα θεωρείται ειδικό δυναμικό προσόν στον μεταναστευτικό πληθυσμό του μέλλοντος. Σε αντίθεση με τις διατυπώσεις της Μόνιμης Διάσκεψης των Υπουργών Παιδείας και Πολιτιστικών Υποθέσεων των Ομοσπονδιακών κρατών (ΚΜΚ), το Εθνικό Σχέδιο Ολοκλήρωσης δεν αντικατοπτρίζει την προσέγγιση της πολιτιστικής ετερογένειας, αλλά επικεντρώνεται στη σχολική μεταρρύθμιση με απώτερο στόχο τη βελτίωση του εργατικού δυναμικού αναφερόμενος σε έννοιες όπως ο εθνικός πολιτισμικός χαρακτήρας και η «Δυτική παράδοση» της δημοκρατίας (Miera, 2007).

Αξίζει να αναφερθεί ότι ακόμη και στο κρατίδιο του Βερολίνου με τις προοδευτικές πολιτικές ένταξης, το πιλοτικό πρόγραμμα διγλωσσίας Γερμανικών-Τουρκικών επηρέασε την εθνική στρατηγική. Η Επιτροπή Εκπαίδευσης των Länder του Βερολίνου και του Βρανδεμβούργου υπήρξε ουσιαστικά υπέρ μίας τύπου «παιδαγωγικής» αφομοίωσης. Προς επίρρωση της παραπάνω διαπίστωσης το 2005, η Γερουσία του Βερολίνου δημοσίευσε το πρώτο Σχέδιο Ένταξης "Υποστήριξη της Διαφορετικότητας – Ενίσχυση και Συνοχή", της οποίας η αναθεώρηση έγινε το 2007 και βασικό στόχος ήταν η προώθηση των γερμανικών γλωσσικών δεξιοτήτων και η δυνατότητα απόδοσης ίσων ευκαιριών στον μεταναστευτικό πληθυσμό επισημαίνοντας τη γονική ευθύνη των γονέων μεταναστών (Miera, 2007).

Χαρακτηριστικός είναι και ο νόμος περί μετανάστευσης του 2005, που αποτέλεσε νόμο περί διαμονής των υπηκόων τρίτων χωρών μειώνοντας τη διοικητική πολυπλοκότητα και καθιερώνοντας νομικά τη Γερμανία ως χώρα μετανάστευσης. Ο νόμος περί μετανάστευσης του 2005, προωθεί την ενσωμάτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού μέσω ομοσπονδιακών χρηματοδοτούμενων μαθημάτων. Ωστόσο, κατά το μεγάλο κύμα μεταναστών του 2015, η καγκελάριος Μέρκελ πρόβαλλε το μεταναστευτικό χαρακτήρα της χώρας με επιλεκτικές πολιτικές δράσεις ως προς την παροχή ασύλου, κυρίως μόνο σε Σύριους και μόνο προσωρινά, ενώ από τον Αύγουστο έως τον Οκτώβριο του 2015 προωθήθηκαν και οι συνοριακοί έλεγχοι. Ο νόμος ενσωμάτωσης του 2016 («Demand and Support»), θέσπισε τις τάξεις ένταξης επιτρέποντας στους αιτούντες άσυλο να αρχίσουν την εκμάθηση της γερμανικής -αν και στην πλειονότητα των περιπτώσεων η διαδικασία παροχής ασύλου δεν είχε ολοκληρωθεί-. (Rietig & Müller, 2016).

2.3.5. Κριτική συζήτηση για το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας

Σήμερα, στη Γερμανία, όπως και στην υπόλοιπη Ευρώπη, είναι επιτακτική η ανάγκη στήριξης των μη γηγενών μαθητικών πληθυσμών. Αν και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τα παιδιά των μεταναστών συνιστά υποχρέωση του γερμανικού κράτους με σκοπό τη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς, η γερμανική εκπαιδευτική πολιτική επικεντρώνεται κυρίως στην αφομοίωση του μεταναστευτικού πληθυσμού στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύοντας στην εντατική εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας και όχι στην προάσπιση της πολιτισμικής

κουλτούρας των αλλόγλωσσων και μη γηγενών πληθυσμών μέσω της διατήρησης της γλώσσας τους, προκειμένου να εξαλειφθεί το «ελλειμματικό μορφωτικό κεφάλαιο» των μεταναστών (Μάρκου, 1995:149). Η επιδίωξη ενσωμάτωσης των αλλόγλωσσων μαθητών στο γερμανικό σχολείο μέσω της φοίτησης σε προπαρασκευαστικές τάξεις ή τάξεις υποδοχής κρίνεται αμφίβολης αποτελεσματικότητας δεδομένης της στόχευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μία υπερεθνική κατάσταση πολυπολιτισμικού χαρακτήρα, του ανέφικτου άριστης εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας και του ανέφικτου της άμεσης ενσωμάτωσης στην γερμανική κοινωνία λόγω κατοχής της επιπλέον κουλτούρας της χώρας προέλευσης.

Παράλληλα, διαπιστώνεται η πρόθεση εφαρμογής των κυρίαρχων αρχών της ισότητας και της αναγνώρισης της ταυτότητας των ατόμων. Αυτές οι αρχές συνιστούν ενθαρρυντικά στοιχεία για την προώθηση της ιδέας διατήρησης της πολιτισμικής κληρονομιάς μέσω της γλώσσας του αλλόγλωσσου μεταναστευτικού και προσφυγικού πληθυσμού. Τέλος, σημαντική κρίνεται η παράλληλη λειτουργία των πρωινών μαθημάτων του σχολείου με την απογευματινή λειτουργία τάξεων εκμάθησης μητρικής γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού της χώρας καταγωγής των αλλόγλωσσων μαθητών διαφόρων ηλικιών και επιπέδου και στη πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2.4. Η περίπτωση της Γαλλίας

2.4.1. Η Γαλλία ως χώρα εκροής και εισροής μεταναστών

Η Γαλλία αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών ήδη από το τέλος της αποικιοκρατικής περιόδου με την ήττα των Γάλλων στην Αλγερία και το τέλος της αγγλικής κυριαρχίας σε Ινδία, Μπαγκλαντές και Πακιστάν.

2.4.2. Ιστορική Αναδρομή- Το Εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας

Η τυποποιημένη μορφή εκπαίδευσης στη Γαλλία ξεκίνησε το 121 π.Χ. με τη ρωμαϊκή κατάκτηση των νότιων περιοχών της Κελτικής Γαλατίας, αλλά η καθιέρωσή της δεν επήλθε μέχρι την εποχή του Καθολικού Βασιλιά Καρλομάγνου, το 768 μ.Χ. (Gutek, 2006). Από τον 5ο μ.Χ. αιώνα, η Καθολική Εκκλησία κυριάρχησε στο χώρο

της εκπαίδευσης αποσκοπώντας στον εκχριστιανισμό των βαρβάρων μέσω των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής και διαμέσου του συγκερασμού των πολιτιστικών τους παραδόσεων με τις αρχές της. Η λειτουργία των σχολείων πραγματοποιήθηκε σε Εκκλησίες για παροχή στοιχειώδους εκπαίδευσης, σε Μοναστήρια για παροχή μέσης εκπαίδευσης και στους Καθεδρικούς ναούς για παροχή πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Περί το 1150 μ.Χ. ιδρύθηκε το Πανεπιστήμιο του Παρισιού (Σορβόννη) και θεωρούνταν ως ένα κορυφαίο θεολογικό και εκπαιδευτικό κέντρο της Ευρώπης (Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης:35).

Τα κολέγια ως προπομποί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πρωτοεμφανίστηκαν τον 13ο αιώνα αποτελώντας αρχικά κοινωφελή ιδρύματα, τα οποία ιδρύονταν από εύπορους πολίτες προοριζόμενα να φιλοξενήσουν και να συντηρήσουν άπορα παιδιά. Μετέπειτα μετατράπηκαν σε σχολεία. Ωστόσο παρά την ανάπτυξη των κολλεγίων και των πανεπιστημιακών σχολών, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν ήταν θεσμικά οργανωμένη ενώ λειτουργούσαν μόνο διάσπαρτα δημοτικά σχολεία, υπό την επίβλεψη της εκκλησίας και των δήμων παρέχοντας μόνο τις βασικές γνώσεις σε ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Σταθμό στη δημιουργία των σχολικών θεσμών αποτέλεσε η Μεταρρύθμιση και η Αντιμεταρρύθμιση τον 16ο αιώνα όταν και πραγματοποιήθηκε η σύσταση οργανωμένων σχολείων από καθολικές θρησκευτικές κοινότητες όπως ήταν οι Ιησουίτες, οι Ορατόριοι και οι Χριστιανοί Αδελφοί (Gutek, 2006).

Στην εποχή του Ναπολέοντα, επικράτησε αυστηρός κρατικός έλεγχος της εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκε η δημιουργία του δευτεροβάθμιου εκπαιδευτικού συστήματος και του γαλλικού πανεπιστήμιου λόγω της ανάγκης για εκπαιδευμένο στρατιωτικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Η ρήξη με την καθολική εκκλησία κατά τη διάρκεια της Γαλλικής Επανάστασης επηρέασε τη δομή της γαλλικής εκπαίδευσης αποφασιστικά (Gutek, 2006).

Βασικό ζητούμενο στη Γαλλία ήδη από τη Γαλλική Επανάσταση αποτέλεσε η καθιέρωση του μη θρησκευτικού χαρακτήρα του σχολείου, οδηγώντας σε σφοδρή «διαμάχη» ανάμεσα στους φιλελεύθερους κρατικούς εκπροσώπους της Δημοκρατικής Πολιτείας (République) και στην Καθολική Εκκλησία σχετικά με την επιδίωξη του λαϊκού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σημεία αναφοράς στην εν λόγω

«διαμάχη» αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί, τα προγράμματα διδασκαλίας, τα σχολικά εγχειρίδια ακόμη και τα θρησκευτικά σύμβολα των σχολικών τάξεων.

Η μεγάλη τομή στην ευρύτερη διαμάχη Εκκλησίας και Κράτους που επαναπροσδιόρισε τη θέση της θρησκείας στο γαλλικό έθνος τοποθετείται στα τέλη του 19ου αιώνα, με μια σειρά νόμων που θέσπισαν την υποχρεωτική, δωρεάν και μη θρησκευτική εκπαίδευση (laïcité) (Vade-mecum de la réglementation pour l'école primaire). Κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα και συγκεκριμένα το 1841, ο Jules Ferry, Υπουργός Δημόσιας Εκπαίδευσης της εποχής, δημιούργησε το σύγχρονο μεικτό σχολείο (l'école républicaine) (Albert Léon Guérard, 1914), ενώ το 1881 θεσμοθετήθηκε η δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το επόμενο έτος κατέστη υποχρεωτική. Στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της εποχής συμπεριλαμβάνονται η κατάργηση της θρησκευτικής αγωγής και η αντικατάστασή της από την ηθική και την πολιτική αγωγή, η απομάκρυνση από τα σχολεία θρησκευτικών συμβόλων καθώς και η αντικατάσταση των κληρικών δασκάλων από λαϊκούς κατά τα έτη 1886-1889.

Η νέα κρίση ξέσπασε το 1901 με τις θρησκευτικές αδελφότητες να αδυνατούν την άσκηση εκπαιδευτικού έργου ενώ το 1905 κορυφώθηκε με τον επίσημο χωρισμό Εκκλησίας και Κράτους, που μετέτρεψε τη Γαλλία σε ένα επίσημα κοσμικό κράτος. Οι εξελίξεις οδήγησαν στο 1909, και στη «διακήρυξη των επισκόπων» με την καταδίκη του λαϊκού σχολείου μέσω της συμβολικής καύσης των απαγορευμένων σχολικών βιβλίων (Κουλούρη, 2000).

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και κυρίως από το έτος 1959 και μετά, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της κυβέρνησης De Gaulle στόχευσαν στην επανόρθωση των κοινωνικών διακρίσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων αποσκοπώντας στο να οδηγήσουν στην κοινωνική ανέλιξη και στην οικονομική ανάπτυξη των πολιτών, στον εκσυγχρονισμό και εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού. Ακόμα στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπήρχαν παράλληλα στάδια φοίτησης των μαθητών και στην επαγγελματική οδό υπήρχαν τρεις κατευθύνσεις, μετά τη στοιχειώδη Πρωτοβάθμια (μεταρρύθμιση Berthoin), η οποία δημιούργησε το Γυμνάσιο Γενικής Εκπαίδευσης (Collège d'enseignement général):

α) Η ανώτερη πρωτοβάθμια (4 έτη μετά το απολυτήριο Δημοτικού)

β) Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση με φοίτηση στα Λύκεια

γ) Τα κέντρα μαθητείας που παρείχαν τριετή τεχνική κατάρτιση.

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η μεταρρύθμιση Fouchet το 1963, με το Γυμνάσιο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Collège d'enseignement secondaire) και τις τρεις ακόλουθες κατευθύνσεις :

α. Γενικής παιδείας (κατεύθυνση μεγάλης διάρκειας), που καταλήγει στα Λύκεια και πιστοποιείται από το Απολυτήριο.

β. Γενικής παιδείας (κατεύθυνση σύντομης διάρκειας), που οδηγεί στην επαγγελματική εκπαίδευση.

γ. Μεταβατικός κύκλος ακολουθούμενος από κύκλο πρακτικής εκπαίδευσης (Γαλάνη, χ.χ.).

Το 1969 ο Edgar Faure επιχείρησε την παιδαγωγική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επιχειρήθηκε ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, το 1975, με τη μεταρρύθμιση Haby και την κατάργηση των κατευθύνσεων με τη δημιουργία ενός «Ενιαίου Γυμνασίου» υποδοχής του συνόλου των μαθητών, ανεξάρτητα από κοινωνικές διακρίσεις. Η μεταρρύθμιση Haby δεν περιόρισε τις κοινωνικές ανισότητες, αύξησε ωστόσο τον αριθμού των μαθητών βελτιώνοντας το μέσο επίπεδο μόρφωσης. Η αναδιοργάνωση του Ενιαίου Γυμνασίου πραγματοποιήθηκε τη δεκαετία του 1980, το έτος 1981 με τη δημιουργία ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας από την κυβέρνηση του Pierre Mauroy (zones d'Education prioritaire) αποσκοπώντας στη μείωση της σχολικής αποτυχίας και στην εξισορρόπηση των διαφορών στα σχολικά αποτελέσματα. (Γαλάνη, χ.χ.). Το 1989, μετά από χρόνια διαδοχικών χαμηλών ποσοστών επιτυχίας στην εθνική εξέταση ολοκλήρωσης γυμνασίου (baccalauréat), καθιερώθηκε από την κυβέρνηση ως εθνικός στόχος για επιτυχία στην εθνική εξέταση ολοκλήρωσης γυμνασίου (baccalauréat) το ποσοστό 80%. Το 2002, η Γαλλία ξεκίνησε την ολοκλήρωση της Διαδικασίας της Μπολόνια και τη μετάβασή της στο σύστημα LMD της Ευρώπης (Gutek, 2006).

2.4.3. Η οργανωτική δομή του σύγχρονου γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος

Τα βασικά επίπεδα εκπαίδευσης στη Γαλλία διαμορφώνονται από (βλ. εικόνα 4):

α) τη δωρεάν και προαιρετική φοίτηση στην Προσχολική Εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 2/3- 6ετών,

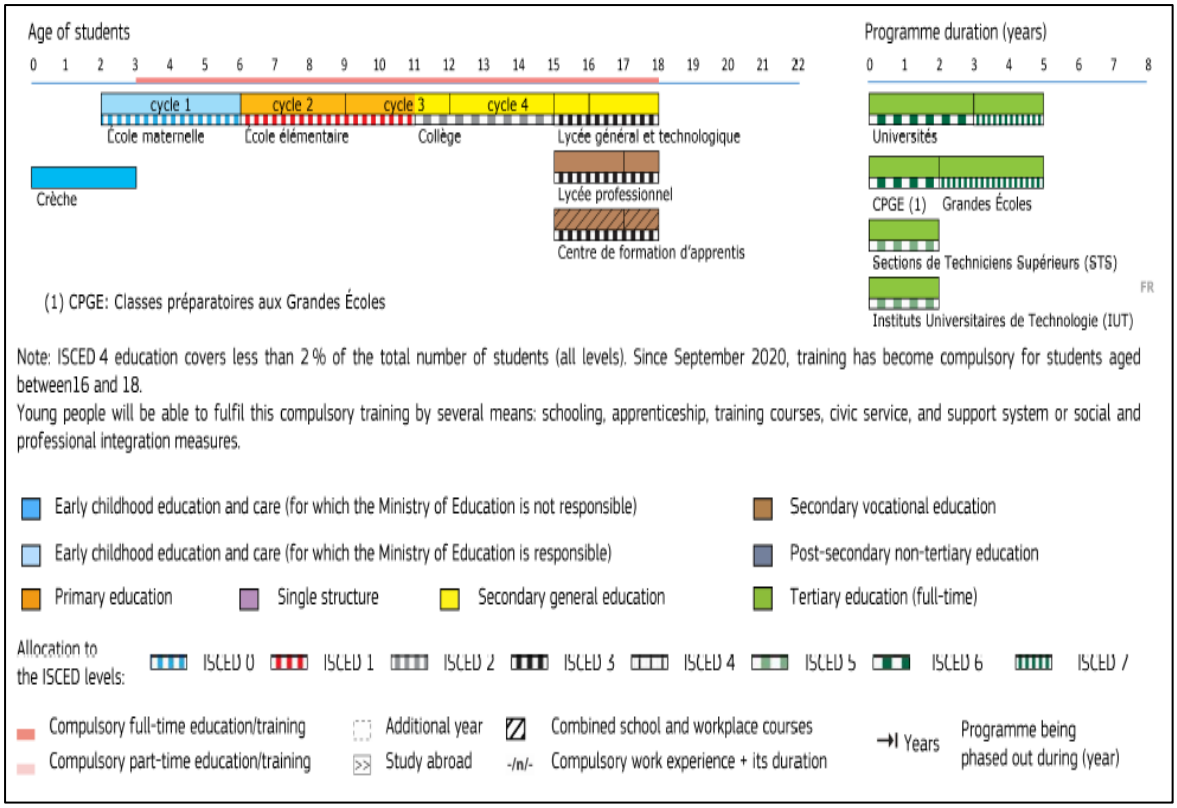
β) την βασική 5ετή υποχρεωτική φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο (Écoles élémentaires & Écoles primaires) για μαθητές ηλικίας 6 έως 11 ετών (European Commission, Primary Education)

γ) τη 4ετή φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία διακρίνεται σε κατώτερη (Collège) και σε γενική ανώτερη μονοετή (Lycée). Η φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν και είναι υποχρεωτική από το 2020, από 16 έως 18 ετών και περιλαμβάνει τα γενικά, τεχνολογικά λύκεια και επαγγελματικά λύκεια (Éduscol, Table of School System Structure).

Μετά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρέχεται η δυνατότητα τριετούς φοίτησης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (στα Grandes Ecoles και τα ανώτατα τεχνικά τμήματα), έπειτα από επιτυχία στην εθνική εξέταση ολοκλήρωσης -Baccalauréat - (European Commission, Organization of the Education System and of its Structure). Τέλος, λειτουργεί και το σύστημα εκπαίδευσης ενηλίκων με την συμμετοχή πολλών παραγόντων (κράτος, περιφέρειες, επιχειρήσεις και κοινωνικοί εταίροι).

Η διοικητική ιεραρχία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δομείται από τον Διευθυντή του σχολείου, το Σχολικό συμβούλιο με το σύνολο των εκπαιδευτικών, καθώς και τον Εθνικό Επιθεωρητή Εκπαίδευσης. Το Διοικητικό Συμβούλιο, είναι όργανο λήψης αποφάσεων του σχολείου συμβουλευτικού χαρακτήρα (European Commission, Organization of the Education System and of its Structure)

Εικόνα 4: Οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στη Γαλλία - Τυπική Εκπαίδευση



Πηγή: Eurydice 2020/21, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en

2.4.4. Η διοικητική δομή του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος

Το «σύγχρονο» γαλλικό κράτος άρχισε να διαμορφώνεται στα τέλη του δέκατου όγδοου αιώνα ενώ το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα ιδρύθηκε προς το τέλος του 19ου αιώνα. Βασιζόμενο στις αρχές της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους (Furet, 1978) και στοχεύοντας στην προώθηση της εθνικής ενότητας φέρει συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά και οργανώνεται και διοικείται από το Τμήμα Εθνικής Παιδείας (Department for National Education -Dasen), Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας καθότι η εξουσία που ασκείται από το Κράτος είναι καθοριστικής σημασίας στην δόμηση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω των αρμόδιων διευθύνσεων και υπηρεσιών **(**European Commission, Administration and Governance at Central and/or Regional Level**)** που χαράσσουν τις γενικές κατευθύνσεις για την εθνική εκπαιδευτική πολιτική και διαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα. «*Συγκεκριμένα, για τη σχολική εκπαίδευση τη συνολική ευθύνη αναλαμβάνει το Τμήμα Εθνικής Παιδείας, το οποίο υποστηρίζεται σημαντικά από αντίστοιχες υπηρεσίες και*

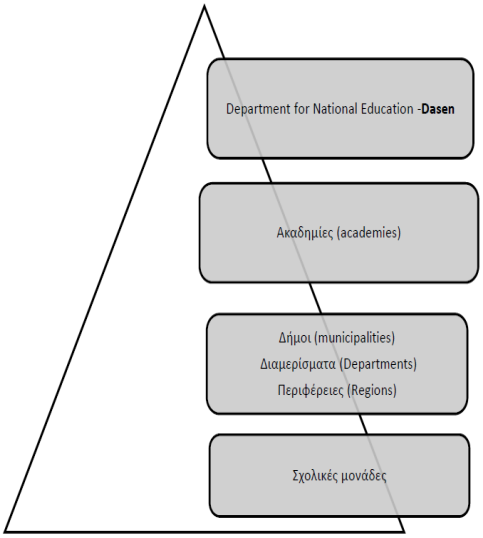
φορείς όπως η Γενική Διεύθυνση Σχολικής Εκπαίδευσης- DGESCO, οι γενικοί φορείς ελέγχου- IGEN και IGAENR, καθώς και από εθνικά συμβουλευτικά όργανα, όπως το Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαίδευσης και το Συμβούλιο Παιδείας» (European Commission, Administration and Governance at Central and/or Regional Level). Τα μεταρρυθμιστικά σχέδια γνωμοδοτούνται από το Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαίδευσης (Conseil Supérieur de l'Éducation). Θέματα πρόσληψης, μισθοδοσίας προσωπικού, κατάρτισης, οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, των στελεχών εκπαίδευσης (σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία), καθώς και της δράσης των σχολικών επιθεωρητών υπόκεινται επίσης στην κρατική εξουσία (European Commission, Organization and Governance) αφού το Γαλλικό Εθνικό Υπουργείο Παιδείας χρηματοδοτεί κατά βάσει τη λειτουργία του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος και των ιδιωτικών σχολείων (European Commission, Organization and Governance)

Σε περιφερειακό επίπεδο, η εκπαιδευτική πολιτική ασκείται μέσω των διοικητικών εκπαιδευτικών δομών και των πρυτάνεων των ακαδημιών (academies) (recteurs d' academies), ως εκπροσώπων των Υπουργών Παιδείας σε κάθε ακαδημαϊκή περιοχή, που φέρουν την ευθύνη της εφαρμογής της εθνικής σχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό επίπεδο -σε περιφέρειες, διαμερίσματα και δήμους- (European Commission, Administration and Governance at Central and/or Regional Level - Éduscol, Informer et accompagner les professionnels de l'éducation. The organization of the school system, The French National Ministry of Education: the central level and the decentralised services) Σε τοπικό επίπεδο, προωθείται η αποκέντρωση μέσω εκχώρησης αρμοδιοτήτων στις τοπικές αρχές όπως σε Δήμους (municipalities), σε διαμερίσματα (Departments), και σε περιφέρειες (Regions).

Ως προς τη σχολική εκπαίδευση (βλ. εικόνα 5), η πρωτοβάθμια εντάσσεται στους δήμους, τα κολλέγια στα διαμερίσματα και τα λύκεια στις περιφέρειες, που διαιρούνται σε διαμερίσματα, με τους δήμους να είναι υπεύθυνοι για τη λειτουργία της τοπικής εκπαίδευσης (European Commission, Administration and Governance at Local and/or Institutional Level - Éduscol, Informer et accompagner les professionnels de l'éducation the organization of the school system, The French National Ministry of Education: the central level and the decentralised services). Η τοπική αυτοδιοίκηση φέρει αρμοδιότητες σε ζητήματα υλικοτεχνικών λειτουργιών και σχολικών εγκαταστάσεων (Νόμοι περί αποκέντρωσης) ενώ τα κολλέγια και τα λύκεια (CITE 2 και CITE 3) έχουν περιθώρια ευελιξίας στην οικονομική διαχείριση των κρατικών

χορηγήσεων, καθώς και στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών στρατηγικών για την επίτευξη των εθνικών εκπαιδευτικών στόχων (European Commission, Administration and Governance at Local and/or Institutional Level)

Εικόνα 5: Διοικητική διάρθρωση του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος



Πηγή: Πλατανίτη, 2019, Διπλωματική Εργασία «*Συγκριτική θεώρηση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, συγκεντρωτικού και αποκεντρωτικού μοντέλου, στην προώθηση ευρωπαϊκών πολιτικών για τη σχολική εκπαίδευση*», Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Μέχρι τη Γαλλική Επανάσταση, η Γαλλία αποτελούνταν από ποικιλία γλωσσικών και πολιτισμικών περιοχών, με αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα, και ως εκ τούτου παρά το συγκεντρωτικό κυβερνητικό κεντρικό σύστημα μέσω της επιβολής της γαλλικής γλώσσας και της προώθησης της έννοιας ενός ενιαίου κράτους, δεν κατέστη δυνατό να αρθούν οι ανισότητες ούτε να πραγματοποιηθεί η αναδιανομή του εθνικού πλούτου στο όνομα μίας ισότητας μεταξύ των πολιτών (De Certeau & Revel 1975). Στα πλαίσια αυτά ο ρόλος της σχολικής εκπαίδευσης συχνά αμφισβητήθηκε αφού οι μελέτες συνέδεσαν τον αντίκτυπο της συγκεντρωτικής πολιτικής δράσης με τη διοίκηση των σχολείων ή τις παιδαγωγικές μεθόδους (Bourdieu & Passeron 1970) ή ακόμα και με την σχολική αποτυχία (échèc scolaire) στη νεαρή ηλικία, που οδηγεί στην ανισότητα των ευκαιριών ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό (Baudelot & Establet 1989). Η ανισότητα των ευκαιριών ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό συνδέθηκε στενά

και με τις διαφορές μεταξύ των πόρων που διατίθενται από το σχολικό σύστημα και με τη σχετική φτώχεια των τοπικών επαρχιών (Dubet & Duru-Bellat 2000). Αυτή την ανισότητα των πόρων που συνεπάγεται ανισότητα σχολικών επιδόσεων και ευκαιριών οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση, οι διανοούμενοι, οι εμπλεκόμενες συνδικαλιστικές οργανώσεις και οι διευθυντές σχολείων δεν την λαμβάνουν πλήρως υπόψη τους ακόμη και σήμερα (Fernoglio & Herzberg, 1998; Gurrey, 1998).

Την τελευταία εικοσαετία ωστόσο δημιουργήθηκαν περιοχές ή ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας (zones d'éducation prioritaires) υπό το σκεπτικό να υποστηριχθούν περιοχές με μαθητές που έχουν ανάγκη κοινωνικής και εκπαιδευτικής στήριξης και ως εκ τούτου χρειάζονται περισσότερους εκπαιδευτικούς πόρους, εκπαιδευτικούς, βοηθητικό προσωπικό, προσωπικό ασφαλείας και επισκευές κτιρίων. Αν και η λήψη αυτών των μέτρων συνδέεται με τον κίνδυνο στιγματισμού ή περιθωριοποίησης των πληθυσμών στους οποίους και απευθύνονται, προσκρούει στην άποψη της ισότητας που μέσω των μέτρων ενισχύεται και οδηγεί στην συμμετοχή στο ίδιο σώμα γνώσης όλων ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής, θρησκευτικής και γεωγραφικής προέλευσης.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, αυτοί ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα θεωρήθηκαν το μέσο προώθησης των Ρεπουμπλικανικών ιδεών της ελευθερίας, της ισότητας και της αδελφότητας, σε κλίμα κοσμικότητας και ουδετερότητας. Σήμερα, η πλειονότητά τους στη Γαλλία λαμβάνουν σοβαρά υπόψιν τους τις παραπάνω αρχές όντας υπάλληλοι δημόσιας υπηρεσίας, αφού υπηρετούν την βασική αρχή του κράτους δηλαδή την παροχή ίσης διδασκαλίας σε όλους. Μέσω της δημόσιας διοίκησης διασφαλίζεται η ανεξαρτησία των εκπαιδευτικών από εξωτερικές πιέσεις, πολιτικές παρεμβάσεις ή θρησκευτικές απόψεις.

2.4.5. Μεταναστευτική - εκπαιδευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στη Γαλλία

2.4.5.1. Μεταναστευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στη Γαλλία

Η Γαλλία έχει μακραίωνη παράδοση, σε σχέση με τις λοιπές ευρωπαϊκές χώρες, σε ζητήματα μετανάστευσης αφού διατηρούσε κυρίαρχη αποικιοκρατική δράση τουλάχιστον δύο αιώνων στο μισό της υφηλίου με σκοπό την οικονομική εκμετάλλευση πλουτοπαραγωγικών πηγών απομακρυσμένων και τεχνολογικά

υποανάπτυκτων λαών της γης. Χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα ισχυρή εθνική συνείδηση και εθνικούς θεσμούς σαν κράτος αφού ενσάρκωσε την εθνική ιδέα ως θεσμό (Schnapper, 2000 ; Savarése, 2000 ; Henry J-R, 2001). Κατά τη χρονική περίοδο των αποικιών, οι μετακινήσεις προς τα "νέα εδάφη", τις αποικίες, από Γάλλους της μητροπολιτικής Γαλλίας σχετίζονταν με την αναζήτηση επαγγελματικών διεξόδων και πλούτου σε μη αναπτυγμένες περιοχές.

Παρά τη μακραίωνη παράδοση μετανάστευσης, η γαλλική μεταναστευτική πολιτική διαχείριση στερείται της ιδεολογίας της εθνοτικής πολυφωνίας και χαρακτηρίζεται από δυσκολία απόκτησης ιθαγένειας, που συνεπάγεται την πλήρη ισότητα των δικαιωμάτων. Επιπλέον, η θρησκεία καθίσταται και εδώ κυρίαρχος ρυθμιστής των εξελίξεων αφού οι καθολικές αρχές του Ρεπουμπλικανισμού υποστηρίζουν την επιμέρους ισότητα των δικαιωμάτων με απαιτήσεις τοποθέτησης της θρησκείας στην ιδιωτική σφαίρα, πραγματικότητα που συνεπάγεται τη συμμόρφωση εκ μέρους των μεταναστών στους κανόνες της πολιτικής αφενός και στην εθνική κουλτούρα της χώρας υποδοχής προκειμένου να επέλθει η ένταξη στη Γαλλική κοινωνία (Abdel-Hady & Dalia, 2006). Η γαλλική μεταναστευτική πολιτική από την μεταπολεμική περίοδο έως και σήμερα διακρίνεται σε τρεις περιόδους ερευνητικής ανάλυσης, που η καθεμία χαρακτηρίζεται από διαφορετικό τρόπο χειρισμού των μεταναστευτικών ροών.

Αναλυτικότερα, η πρώτη περίοδος ερευνητικής ανάλυσης περιλαμβάνει τα έτη 1944-1974, δηλαδή την πρώτη τριαντακονταετία μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, που έχει αναφερθεί και ως τριάντα χρόνια δόξας (les trentes glorieuses). Όπως και η Γερμανία την ίδια περίοδο έτσι και η Γαλλία εισήγαγε μεγάλο αριθμό οικονομικών μεταναστών- εργατών από τις πρώην γαλλικές αποικίες στην Αφρική και αλλού για να καλύψει τις ανάγκες που προέκυψαν μετά το τέλος πολέμου για εργατικά χέρια, με βασική σε κάθε περίπτωση στόχευση την ανόρθωση της γαλλικής οικονομίας, που θα οδηγούσε στο να ξεπεραστεί η μεταπολεμική κρίση. Αυτή την εποχή πραγματοποιήθηκε η νομοθετική ρύθμιση διαχείρισης αυτών των μεταναστευτικών ροών με τα διατάγματα της 2 Νοεμβρίου 1945, όπου και σύμφωνα με το πρώτο καθορίστηκαν οι προϋποθέσεις απόκτησης γαλλικής ιθαγένειας (ius solis) που καθορίστηκαν σε πέντε έτη νόμιμης και αδιάλειπτης διαμονής, ενώ σύμφωνα με το δεύτερο καθορίστηκαν προϋποθέσεις εισόδου και διαμονής στην Γαλλία, που ήταν η νόμιμη θεώρηση του αλλοδαπού, το συμβόλαιο εργασίας υπογεγραμμένο από το

Υπουργείο Εργασίας, μια υπεύθυνη δήλωση αποδοχής μισθωτής εργασίας στην Γαλλία και ένα πιστοποιητικό υγείας

Το τέλος του πολέμου της Αλγερίας (1961) όπου ηττήθηκαν οι Γάλλοι πυροδότησε την κατά κύματα μετανάστευση των μόνιμα εγκατεστημένων γαλλόφωνων πληθυσμών των αποικιοκρατικών χωρών της υποσαχάριας, κυρίως, Αφρικής ("επαναπατριζόμενοι Γάλλοι" = "pieds noirs") που επέστρεψαν στη Γαλλία και εργάστηκαν αποκλειστικά ως εργάτες χωρίς την ύπαρξη ζητήματος διαχείρησης πολιτισμικής διαφοράς. Κατόπιν, σύντομα ακολούθησε ένα νέο μεταναστευτικό ρεύμα από τη νότια Ευρώπη (Πορτογάλοι, Ισπανοί και Ιταλοί) που ενθαρρύνθηκε από το γαλλικό κράτος με διμερείς διακρατικές συμφωνίες, κατά το χρονικό διάστημα 1965-75, με κίνητρα εργασιακά και οικονομικά και χαρακτήρα νόμιμο, προσωρινό και "ανδρικό" (Γκόβαρης & Καλδή, 2009).

Η δεύτερη περίοδος ερευνητικής ανάλυσης περιλαμβάνει τα έτη 1974-2005 και καθορίζεται από την παγκόσμια πετρελαϊκή κρίση και τα τρωτά της σημεία. Αυτή την χρονική περίοδο οι πολιτικές μετανάστευσης αντικαθιστούν η μια την άλλη σε μία ανώμαλη κατάσταση που οδηγεί τη χώρα στο να θέσει φραγμό στην είσοδο νέων μεταναστών ως εργατικά χέρια το 1973. Ο φραγμός στην είσοδο νέων μεταναστών θα κρατήσει μόνο για ένα έτος καθώς η μετανάστευση αλλάζει χαρακτήρα και από μετανάστευση οικονομικού χαρακτήρα λαμβάνει τη μορφή της οικογενειακής επανένωσης (regroupement familial), όταν και ξεκίνησε ένα δεύτερο μεγάλο μετανευστικό κύμα βορειοαφρικανικής μουσουλμανικής προέλευσης (Αλγερινοί, Μαροκινοί και Τυνήσιοι). Στις 29 Απριλίου του 1976 ψηφίζεται το διάταγμα για το δικαίωμα οικογενειακής συνένωσης (droit au regroupement familial) που αναγνωρίζει « *το δικαίωμα στη σύζυγο και τα παιδιά να μην τους αρνηθούν οι γαλλικές αρχές την είσοδο και τον τίτλο της άδειας παραμονής σε γαλλικό έδαφος παρά μόνο στις ακόλουθες περιπτώσεις: εάν ο ξένος δεν μπορεί να δικαιολογήσει ένα έτος νόμιμης παραμονής στη χώρα, εάν δεν διαθέτει σταθερούς οικονομικούς πόρους έτσι ώστε να ζήσει την οικογένειά του, εάν οι συνθήκες κατοικίας δεν το επιτρέπουν, εάν ένα τουλάχιστον μέλος της οικογένειάς του καθιστά απειλή για τη δημόσια τάξη, ή τέλος εάν υπάρχει ασθένεια μεταδοτική που θα μπορούσε να θέσει σε κίνδυνο τη δημόσια υγεία, τάξη ή ασφάλεια* » (Schnapper, 1992)

Στο τέλος της δεκαετίας του ΄80 πυροδοτήθηκε κρίση στη ταυτότητα της γαλλικής κοινωνίας και του έθνους λόγω της ανόδου των δεικτών ανεργίας και ανέχειας, ιδιαίτερα στα αστικά κέντρα της γαλλικής επικράτειας, της παύσης λειτουργίας των βιομηχανικών μονάδων που οδήγησε στην εμφάνιση του ακροδεξιού κόμματος του Front National (FN) του Lepen και στην επιτυχία του στις δημοτικές εκλογές του ΄83 με το δήμο της Νίκαιας, την επαναφορά του συντηρητικού κόμματος στην εξουσία του RPR (Rassemblement Pour la République) του κόμματος του Jacques Chirac, το ΄85 . Κινητοποιήσεις υπήρξαν και για την εκπαίδευση το Δεκέμβριο του ΄86, με αφορμή τη δολοφονία από τη γαλλική αστυνομία ενός 15χρονου γαλλο-αλγερινού (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.).

Η Γαλλία έθεσε όρια στις εθνικές πολιτικές στο χώρο της μετανάστευσης προσδιοριζόμενα από εθνικές προκαταλήψεις και αυτή η ιδιαιτερότητα της γαλλικής εθνικής κοινωνίας αποτυπώνεται στο δίκαιο της ιθαγένειας και συνακόλουθα στη μεταναστευτική πολιτική (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.). Τον Απρίλιο του 1986 η νεοσυσταθείσα επιτροπή επανεξέτασης και αναθεώρησης του κώδικα γαλλικής ιθαγένειας του Γαλλικού Υπουργείου Δικαιοσύνης (Garde des Sceaux) τροποποίησε τα άρθρα 37-1 και 44 του Κώδικα γαλλικής ιθαγένειας που αποτέλεσαν πηγή συγκρούσεων για μία δεκαετία μεταξύ δεξιών και αριστερών κομμάτων και που σύμφωνα με τα οποία: ο/η σύζυγος-αλλοδαπός είχε το δικαίωμα απόκτησης γαλλικής ιθαγένειας με απλή δήλωση (simple déclaration) και ο αλλοδαπός ενήλικας στην ηλικία των 18 ετών είχε το δικαίωμα απόκτησης γαλλικής ιθαγένειας κατόπιν πεντάχρονης νόμιμης παραμονής στη Γαλλία πριν την ενηλικίωσή του (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.).

Στην περίπτωση της Γαλλίας, η διευκόλυνση της διαδικασίας απόδοσης ιθαγένειας σε μετανάστες και παιδιά δεύτερης γενιάς μεταναστών οδήγησε στην αμεσότερη ενσωμάτωση με ισότητα στα δικαιώματα αλλά στις υποχρεώσεις για όλους τους πολίτες έχοντας όμως ως κριτήριο το jus soli, δηλαδή τη διαμονή σε γαλλικό έδαφος. Το 1988 με νόμο προστίθεται το Revenu Minimum d' Insertion (RMI) ,δηλαδή το ελάχιστο εισόδημα ένταξης, ανεξάρτητα από ιθαγένεια, για τους νόμιμα διαμένοντες για χρονική διάρκεια 5 χρόνων σε γαλλικό έδαφος. Ο νόμος του Revenu Minimum d' Insertion (RMI) αποτέλεσε κατ' ουσίαν την τριμηνιαία ανανέωση σύμβασης ελάχιστου εισοδήματος που απαιτούσε την κινητοποίηση για εύρεση εργασίας καθιστώντας όλους τους λήπτες δικαιούχους των κοινωνικών δικαιωμάτων συνδέοντάς τους με το

πρόβλημα της φτώχειας του κοινωνικού αποκλεισμού και παράλληλα αποσυνδέοντάς τους από αυτό της μετανάστευσης. Ταυτόχρονα οδήγησε στην παραδοχή της πραγματικότητας συνύπαρξης στο αναπτυγμένο γαλλικό κράτος γηγενών και αλλοδαπών πληθυσμών με κοινά προβλήματα όπως η ανέχεια, ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση. Επίσης, το Ελάχιστο Εισόδημα Ένταξης ή αλλιώς το RMI αποτέλεσε την αφορμή και ταυτοχρόνως την αιτία επανεξέτασης από τους Γάλλους του τρόπου λειτουργίας της κοινωνίας τους με προβλήματα σε δομές τους και στη λειτουργία τους λόγω ανυπαρξίας κοινωνικής αλληλεγγύης (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.).

Επιπλέον, το ζήτημα της μαντίλας στο σχολείο, το 1989, που προέκρινε στην αφομοίωση των μουσουλμανικών μεταναστευτικών πληθυσμών οδήγησε στην εκ νέου χάραξη πολιτικής υπό τον προτιμητέο ρεπουμπλικανικό όρο ενσωμάτωση ως μία αμφίδρομη προσπάθεια των μεταναστών και της κοινωνίας των πολιτών για συμμετοχή στη ζωή του έθνους. Πραγματοποιήθηκε δε, η συγκρότηση το 1990 του Ανώτατου Συμβουλίου Ενσωμάτωσης (Haut Conseil à l'Intégration) για να αναπτύξει σχετικές πολιτικές δράσεις. Η πρώτη έκθεση αποτυπώνει την ουσία του γαλλικού μοντέλου που αναφέρεται στην επιδίωξη της ισότητας χωρίς να αναγνωρίζεται η ύπαρξη μειονοτήτων, όπως προσδιορίζεται μέσα από τις αρχές της ταυτότητας και της ισότητας των πολιτών ενώπιον του νόμου, ανεξάρτητα από την προέλευσή τους, τη φυλή, την θρησκεία ή την κοινωνική τάξη καθώς κάθε εκδοχή πολιτισμού ή θρησκείας ανάγεται στην ιδιωτική σφαίρα.

Η γαλλική κοινωνία στα τέλη της δεκαετίας του ’90 εμφάνιζε μία αποδομημένη κοινωνική δομή χωρίς κοινωνικούς δεσμούς. Οι δείκτες της ανεργίας, του γάμου, της αναπαραγωγής, της ανέχειας, της ανασφάλειας οδήγησαν σε κρίση της γαλλικής ταυτότητας και αμφισβήτηση του γαλλικού δίκαιου της ιθαγένειας (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.). Από το 2005 και μετά η Γαλλία χαρακτηρίζεται από έναν αναγκαίο φιλελευθερισμό στοχεύοντας στην επιλογή των μεταναστευτικών πληθυσμών περιορίζοντας την αθρόα προσέλευση μεταναστών τυχαίου γνωστικού υπόβαθρου (promovoir l’immigration choisie.) προς όφελος της γαλλικής αγοράς εργασίας και οικονομίας χώρα (vision utilitariste) μετανάστευσης. Με άλλα λόγια, η Γαλλία προέβαλε τα δικά της εθνικά συμφέροντα στο χειρισμό του φαινομένου της μετανάστευσης. Παρόλα αυτά η εδραίωση της δράσης των ευρωπαϊκών θεσμών οδήγησε στη συνειδητοποίηση ότι το μεταναστευτικό φαινόμενο χαρακτηρίζεται από κοινά χαρακτηριστικά και αιτίες που επιβάλλουν την άρθρωση ενός ευρωπαϊκού

πολιτικού λόγου με γνώμονα τα συμφέροντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.).

2.4.5.2. Εκπαιδευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στη Γαλλία

Στα κύματα γαλλόφωνων μεταναστών από πρώην αποικιοκρατικές χώρες που όπως αναφέρθηκε επέστρεψαν στη γαλλική επικράτεια προστέθηκαν και αλλόγλωσσοι βαλκανικοί πληθυσμοί καθώς και πληθυσμοί από τις μουσουλμανικές χώρες της Αφρικής όπως την Αλγερία, και την Τυνησία (Γκόβαρης & Καλδή, 2009). Συνεπώς, κατέστη αναγκαία η προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ανάγκες και του μαθητικού πληθυσμού αλλοεθνούς προέλευσης διατηρώντας όμως τη βασική επιδίωξη της ουδέτερης ισότητας χωρίς να αναγνωρίζεται η ύπαρξη μειονοτήτων, όπως αυτή προσδιορίζεται μέσα από τις αρχές της ταυτότητας και της ισότητας των πολιτών ενώπιον του νόμου. Η νέα αυτή κατάσταση οδήγησε σε μια προβληματική διαπολιτισμικότητα με διεκδικήσεις αναγνώρισης πολιτισμικών και θρησκευτικών δικαιωμάτων από τους μειονοτικούς πληθυσμούς.

Η επιδίωξη της ουδέτερης ισότητας που δεν εμπλέκει ζητήματα θρησκείας προσδιορίζεται στο γαλλικό σύνταγμα, ήδη από το 1792, όπου και αναγνωρίζεται στο κάθε άτομο το δικαίωμα επιλογής της Πίστης του αλλά απαγορεύεται η εμπλοκή του ως ζητήματος στην εκπαιδευτική διαδικασία με πρόβλεψη τη μη διατάραξη της ελευθερίας της έκφρασης (Ciceri, 1998). Ο νόμος του 1882 καθιέρωσε την υποχρεωτική εκπαίδευση ανεξαρτήτου καταγωγής στο πλαίσιο της αρχής της ισότητας, ενώ παρόμοια στόχευση είχε και ο νόμος του 1936 που κατέστησε την πρωτοβάθμια εκπαίδευση υποχρεωτική για τα παιδιά και των δύο φύλων, γαλλικής καταγωγής ή όχι. Η ανυπαρξία όμως ουσιαστικών μέτρων για τα τέκνα των μεταναστών πέραν της ιθαγένειας στα τέλη της δεκαετίας του ’60 και αρχές της δεκαετίας του ’70, οδήγησε στην αναποτελεσματικότητα της άσκησης κοινωνικής πολιτικής κατά τις δεκαετίες το ΄80 και ΄90 (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου). Από το 1970 όμως και έπειτα τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο προωθήθηκε η ενσωμάτωση των παιδιών αλλοδαπής προέλευσης στα πλαίσια της οικογενειακής επανένωσης με εφαρμογή καινοτομιών στις εκπαιδευτικές δομές. Στα τέλη της δεκαετίας του ’80 και αρχές του ’90 τα παιδιά αλλοδαπής προέλευσης είναι Γάλλοι στην ιθαγένεια, που συνιστούν

γόνους δεύτερης γενεάς που έχουν «*διερρηγμένη εθνική ταυτότητα*» (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.) υβριδικού χαρακτήρα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τους Μπαγκαβό & Παπαδοπούλου (χ.χ.) «*οι όροι αποκοινωνικοποίηση και επανακοινωνικοποίηση, αποπολιτισμοποίηση, αφομοίωση, ενσωμάτωση και ένταξη (désocialisation et resocialisation, acculturation, assimilation, intégration, insertion) είναι όροι που εάν και ποιοτικά εκδηλώνουν μία διαφορετική ένταση και περιεχόμενο, λειτούργησαν ως σανίδες σωτηρίας για τις εκάστοτε διαφορετικές κυβερνήσεις με τον ίδιο πάντα πολιτικό στόχο: να διατηρήσουν την κοινωνική συνοχή μιας κοινωνίας που ακουμπούσε πάνω στην εθνική ιδέα και στις εθνικές της αξίες της δημοκρατίας και της ισότητας. Οι όροι αποπολιτισμοποίηση, και αφομοίωση δέχτηκαν σκληρή κριτική από τους διανοούμενους της εποχής επειδή παρέπεμπαν στην αποικιοκρατική περίοδο και υποδήλωναν σχέσεις ακραίας κοινωνικής και πολιτισμικής ανισότητας μεταξύ Γάλλων και ξένων. Σε αντικατάστασή τους προτάθηκαν οι όροι ενσωμάτωση και ένταξη, όροι που παρέπεμπαν περισσότερο στη συμμετοχή στο γαλλικό σχολείο και συνεπώς στη γλώσσα και στην αγορά εργασίας, αλλά δεν έθιγαν στοιχεία πολιτισμικά, θρησκευτικά και καθαρά ιδιωτικά του ατόμου».*

Μία από τις καινοτομίες αφομοιωτικού χαρακτήρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν στις εκπαιδευτικές δομές είναι οι Τάξεις ένταξης (classes d'intégration) και οι τάξεις προσαρμογής (classes d'adaptation) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για νεοεισερχόμενους μετανάστες υποχρεωτικής εκπαίδευση κυρίως από χώρες της Αφρικής και της νοτιοανατολικής Ασίας, ηλικιών από 6 έως 16 ετών, που αποβλέπουν στην αμεσότερη κοινωνική αφομοίωση των μεταναστών μαθητών στο γαλλικό έθνος και στην ομοιογενή κοινωνική συνοχή του λειτουργώντας παράλληλα με τις σχολικές μονάδες, στα πλαίσια της εμπέδωσης ενός εθνικού ομογενοποιητικού λόγου που επιτάσσει τη γλωσσική ομοιογένεια. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αναφέρονται και ως «τάξεις μύησης στη γαλλική γλώσσα», ενώ ως τάξεις προσαρμογής ή υποδοχής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) (Γκόβαρης, 2011).

Ένα επιπλέον είδος καινοτομίας διαπολιτισμικού χαρακτήρα είναι οι Διαπολιτισμικές δραστηριότητες**.** Σχετική οδηγία του Συμβουλίου της Ευρώπης του 1977 πρότεινε τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων στο σύνολο των μαθητών της γαλλικής επικράτειας, προκειμένου να αποδοθεί αξία στο σύνολο της

πολιτισμικής διαφορετικότητας προωθώντας έτσι την ένταξη των μεταναστών μαθητών και τη διαπολιτισμική διάσταση της ανθρώπινης δράσης αποκρούοντας τη σχολική αποτυχία (Kerzil & Vinsonneau, 2004 ; Auger, 2008 ; Abdallah-Pretceille, 1999)

Τα Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Réseaux d'Enseignement Prioritaire), περισσότερο γνωστά με την προηγούμενη ονομασία ως R.E.P., πρώην «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», Ζ.Ε.Π. δημιουργούνται σύμφωνα με τις εγκυκλίους No 81-238 (01-07-1981 και 09-07-1981) και No 81-536 (28-12-1981 και 12-01-1982) (Γαλλικό Υπουργείο Παιδείας) στην πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) και ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμικότητα της γαλλικής κοινωνίας καινοτομώντας με μία διαπολιτισμική πρακτική που αποσκοπεί στην συνεκτικότητα της γαλλικής κοινωνίας μέσω της εξοικείωσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με την ετερότητα του μετανάστη ως ισότιμου μέλους της ευρωπαϊκής κοινωνίας με ίσες ευκαιρίες συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό της ενιαίας εθνικής κουλτούρας. Οι σχολικές μονάδες των δικτύων εκπαιδευτικής προτεραιότητας διαθέτουν περισσότερους εκπαιδευτικούς, παιδαγωγικούς εκπαιδευτές και προσωπικό διατροφής, υγιεινής και υγείας ,το οποίο μέσα από εξατομικευμένη παιδαγωγική παρακολούθηση επιδιώκει την ενίσχυση της ισότιμης πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Γυμνάσιο Claude Boucher, Γαλλικό Υπουργείο Παιδείας).

Μια σημαντική πολιτική εκπαιδευτική προσέγγιση στη Γαλλία πέραν των προγραμμάτων γλωσσικής υποστήριξης που είναι ειδικά σχεδιασμένα για μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές είναι και η εφαρμογή προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης με στόχο οι αλλόγλωσσοι να διατηρήσουν μια ισχυρή σύνδεση με τις πολιτιστικές και γλωσσικές τους ρίζες, ενώ παράλληλα να αποκτούν επάρκεια στη γαλλική γλώσσα, τη γλώσσα δηλαδή της χώρας υποδοχής.

Μια ακόμη καινοτόμα εκπαιδευτική προσέγγιση είναι «τα προγράμματα εκπαίδευσης ποικίλων τομέων » (« éducations à… ») όπως αυτός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες δράσεων σε πολλούς τομείς και κατά τους (Kerzil & Vinsonneau, 2004) «*απαιτεί διανοητική αυστηρότητα στο περιεχόμενο και το σχεδιασμό του προγράμματος, παιδαγωγική καταλληλότητα στη διαδικασία και διαθεματική συνοχή στην εφαρμογή του, παιδαγωγική δράση επιδιώκοντας την ανάπτυξη εκείνων των καταστάσεων μάθησης οι οποίες θα επιτρέψουν*

στο μαθητή να κατανοήσει τον κόσμο που τον περιβάλλει, ηθική, τέλος, δράση που σε καμία, ωστόσο, περίπτωση δεν πρέπει να ταυτιστεί με κανενός είδους ιδεαλισμό». Τέλος, το μάθημα της Ηθικής και Πολιτικής Αγωγής (Enseignement Moral et Civique) συμβάλλει στην εδραίωση της διαπολιτισμικότητας στη γαλλική εκπαίδευση συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας κοινωνίας αλληλοαποδοχής (Bourdon, 2016).

2.5. Η περίπτωση της Ελλάδας

2.5.1. Η Ελλάδα ως χώρα εκροής και εισροής μεταναστών

Η μετανάστευση είναι ένα σύνθετο, περίπλοκο και δυναμικό φαινόμενο. Η κινητικότητα των πληθυσμών στην περίπτωση της Ελλάδας είναι εκρηκτική, με αυξητικές τάσεις αφού η χώρα αποτελεί μία από τις χώρες σταθμούς ως χώρα υποδοχής. Οι προκλήσεις και οι ευκαιρίες διαμόρφωσαν τη μεταναστευτική πολιτική της χώρας στο πλαίσιο της αξιοποίησης των δυνατοτήτων και την αντιμετώπιση των ζητημάτων που προέκυπταν.

Σύμφωνα με το Πληροφοριακό Σύστημα Μετανάστευσης του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής της Ελλάδας, ο αριθμός των νόμιμα διαμενόντων στην Ελλάδα μεταναστών και μεταναστριών ανέρχεται στα 523.715 άτομα, ενώ ο αριθμός των αιτούντων άσυλο είναι 137.551 σύμφωνα με καταγραφή από το 2013 έως το 2018 από την Υπηρεσία Ασύλου (https://migration.gov.gr/).

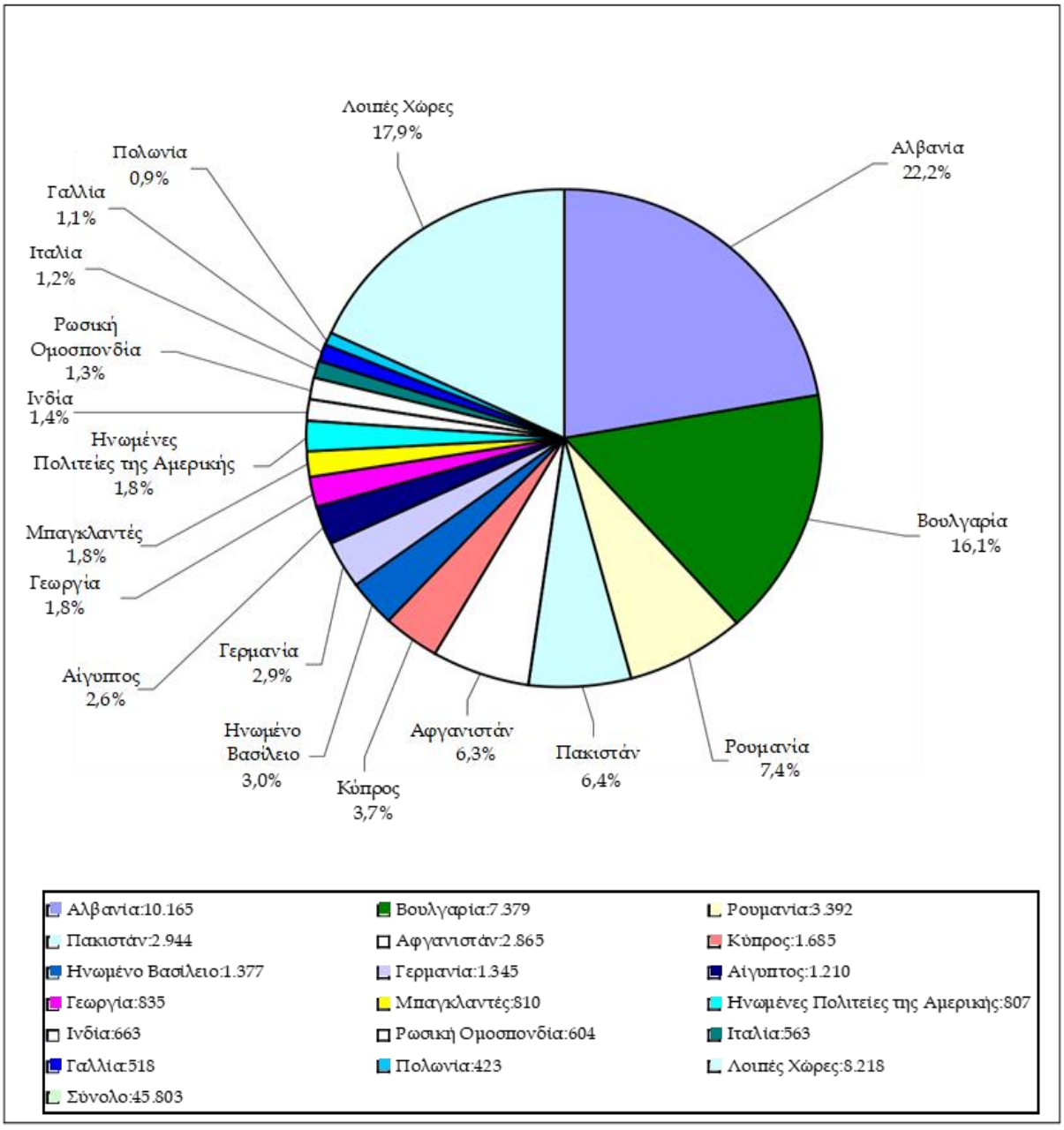
Σύμφωνα με την ίδια καταγραφή από το 2013 έως το 2018 από την Υπηρεσία Ασύλου «*οι κύριες χώρες προέλευσης/καταγωγής των μεταναστών και μεταναστριών είναι η Αλβανία, χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. (Γεωργία, Ουκρανία, Ρωσία, Αρμενία) και ασιατικές χώρες όπως το Πακιστάν, η Ινδία, οι Φιλιππίνες και το Μπαγκλαντές, ενώ μικρότερος αριθμός προέρχεται από χώρες της Ευρώπης (Σερβία), της Β. Αφρικής (κυρίως Αίγυπτος), της Μέσης Ανατολής (κυρίως Συρία) και την Κίνα. Οι αιτούντες/αιτούσες διεθνούς προστασίας προέρχονται κυρίως από τη Μέση Ανατολή (Συρία, Ιράν, Ιράκ), ενώ μικρότεροι αριθμοί είναι από εμπόλεμες χώρες της Αφρικής. Αναφορικά με την ηλικία, οι μετανάστες και οι μετανάστριες που διαβιούν στην Ελλάδα είναι στη μικρή πλειοψηφία τους άνω των 40 ετών (50,29%) και έχουν περισσότερα παιδιά από τους γηγενείς. Ορισμένες μεταναστευτικές ομάδες αποτελούνται σχεδόν εξ' ολοκλήρου (Πακιστάν) ή σε μεγάλο ποσοστό (Αίγυπτος, Ινδία) από άνδρες, ενώ σε άλλες*

κυριαρχούν οι γυναίκες (Ουκρανία, Γεωργία, Ρωσία, Μολδαβία και Φιλιππίνες). Οι ομάδες που χαρακτηρίζονται από ισορροπία μεταξύ των φύλων είναι εκείνες που μεταναστεύουν οικογενειακά ή μετά από οικογενειακή επανένωση εγκαθίστανται μόνιμα στη χώρα (Αλβανία) (*https://migration.gov.gr/)*».

Τα παρακάτω γραφήματα (γράφημα 1, γράφημα 2) παρουσιάζουν αναλυτικότερα τα στοιχεία που αφορούν τις χώρες προέλευσης των εγκατασταθέντων στην Ελλάδα με ξένη υπηκοότητα κατά το τελευταίο έτος και κατά την τελευταία πενταετία πριν την Απογραφή σύμφωνα με το Πληροφοριακό Σύστημα Μετανάστευσης του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής.

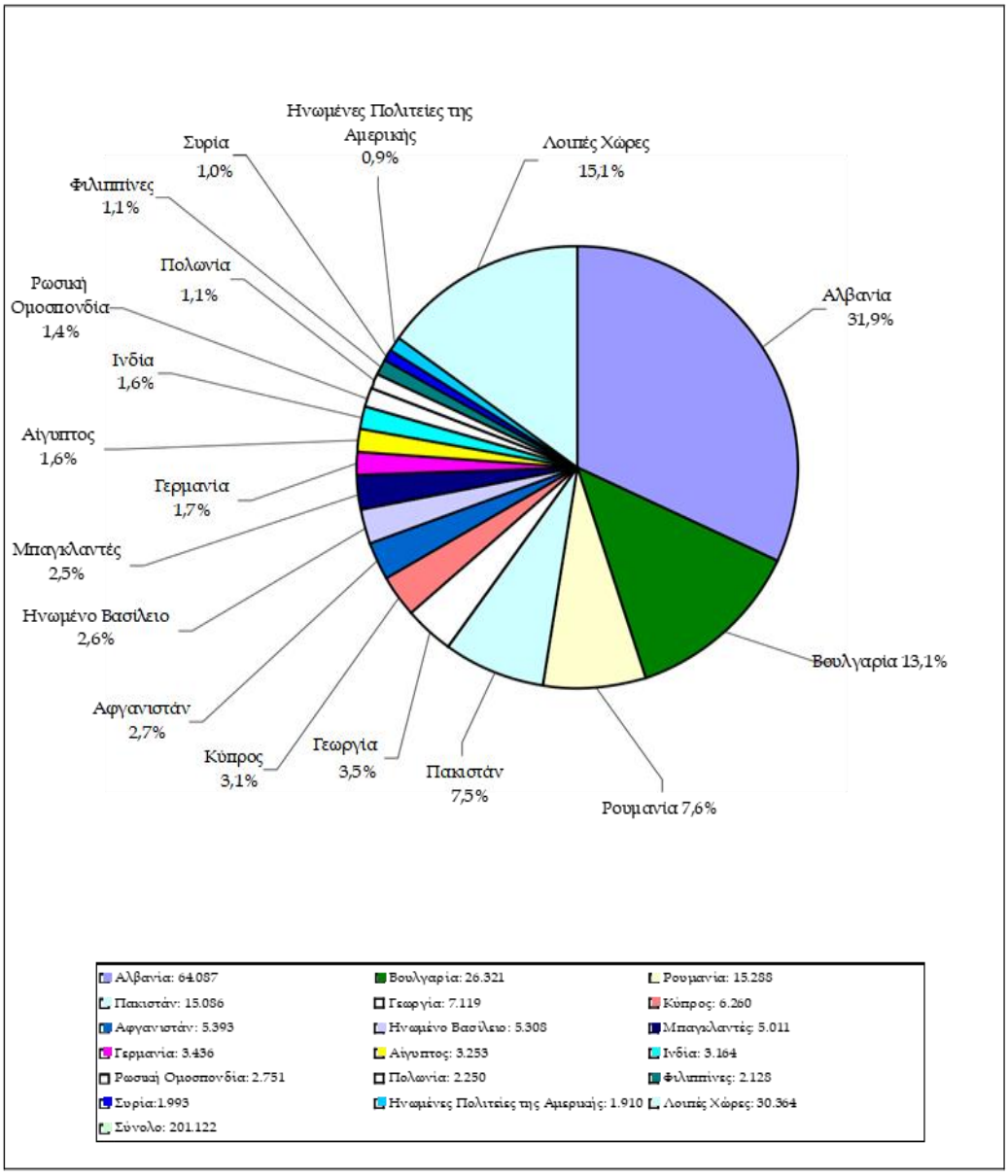
Γράφημα 1:

Χώρες προέλευσης εγκατασταθέντων στην Ελλάδα με ξένη υπηκοότητα κατά το τελευταίο έτος πριν την Απογραφή



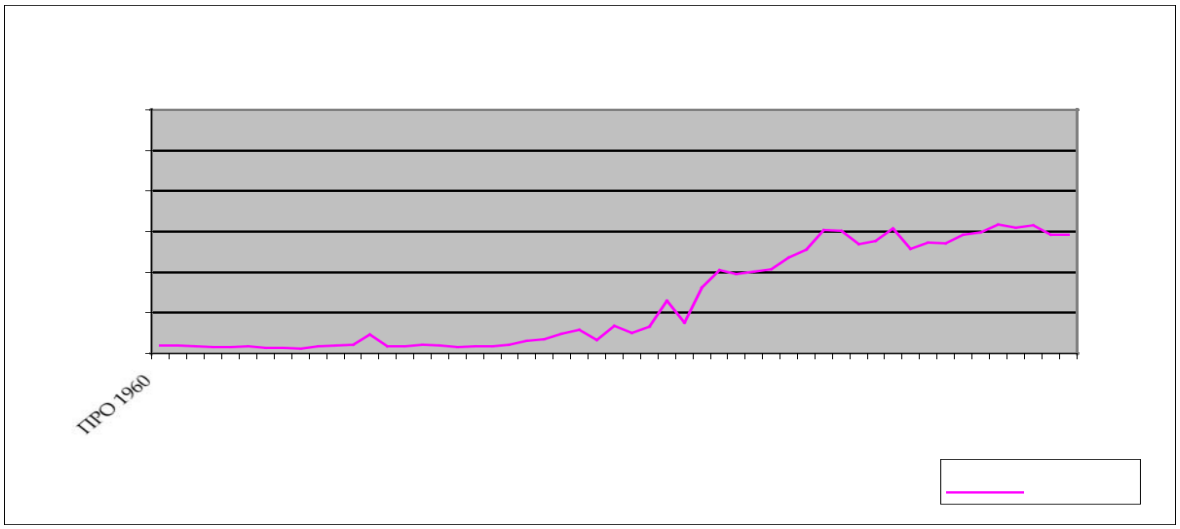
Γράφημα 2:

Χώρες προέλευσης εγκατασταθέντων με ξένη υπηκοότητα κατά την τελευταία πενταετία πριν την Απογραφή



Το παρακάτω γράφημα (γράφημα 3) αποκαλύπτει τις αυξητικές τάσεις στην κινητικότητα των πληθυσμών στην περίπτωση της Ελλάδας σύμφωνα με στοιχεία της ελληνικής στατιστικής αρχής (https://migration.gov.gr/, ανακτήθηκε στις 26/11/2020).

Γράφημα 3: Αυξητικές τάσεις στην κινητικότητα των πληθυσμών στην περίπτωση της Ελλάδας



2.5.2. Μεταναστευτική πολιτική ένταξης μεταναστών στην Ελλάδα

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου της μετακίνησης ανθρώπινων ροών οδήγησε στην ανάγκη υιοθέτησης μιας μεταναστευτικής πολιτικής ένταξης μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα και στη διαμόρφωση μοντέλων ένταξης. Η έννοια της «ένταξης» περιγράφει μια διαδικασία προσαρμογής σε μια νέα μεταναστευτική πραγματικότητα από πλευράς των μεταναστών/μεταναστριών ως δικαιούχων διεθνούς προστασίας. Συνιστά τμήμα της κοινωνικής μεταναστευτικής πολιτικής και συναρτάται με στοχευμένες δράσεις που αποσκοπούν στην επανακοινωνικοποίηση του συγκεκριμένου πληθυσμού μέσω της υποδοχής και της στέγασής του στη χώρα φιλοξενίας ή/και εγκατάστασής του αλλά και στην πρόσβαση στην υγεία, στην εκπαίδευση, στις κοινωνικές υπηρεσίες και στην ασφάλιση, στον επαγγελματικό επαναπροσανατολισμό κ.α. Ως έννοια συνδέεται επίσης με στάσεις και συμπεριφορές εξοικείωσης με τον εγχώριο πληθυσμό της χώρας υποδοχής και θέτει ως απώτερο στόχο τον κοινωνικοπολιτισμικό επαναπροσδιορισμό. Συνεπώς, συνιστά στοιχείο άσκησης κοινωνικής πολιτικής και συμβάλλει στην εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής της εκάστοτε χώρας υποδοχής (http://www.opengov.gr, ανακτήθηκε στις 28/11/2020).

Τα κυρίαρχα μοντέλα ένταξης έτσι όπως διαμορφώθηκαν μέσα από την άσκηση μεταναστευτικής πολιτικής είναι τα ακόλουθα (http://www.opengov.gr, ανακτήθηκε στις 28/11/2020):

α) το αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο θεωρεί ως μη αποδεκτή την ανομοιογένεια και στοχεύει στην πολιτισμική ομογενοποίηση μέσω της συνεκτικότητας της σύγχρονης κοινωνίας και της εφαρμογής ενός ομοιογενούς τρόπου ζωής απέχοντας από κάθε πρόσδεση με πρακτικές των χωρών προέλευσης.

β) το πολυπολιτισμικό μοντέλο, που ευνοεί τη συνύπαρξη διάφορων πολιτισμών μέσω της αναγνώρισης κάθε πολιτισμικής ιδιαιτερότητας με διαφορετική προέλευση και με κύριο στόχο την συνύπαρξη μέσω της αποδοχής της διαφορετικότητας ώστε να αναπτυχθεί ελεύθερα ο πολιτισμικός χαρακτήρας. Ωστόσο, από τη μία πλευρά η υιοθέτηση του μοντέλου έγινε από την εκδοχή του φιλελευθερισμού όπως αυτός υπαγορεύεται από την ανάγκη αναγνώρισης των μεταναστών ως καταναλωτών στην οικονομία της αγοράς, ενώ από την άλλη πλευρά η υιοθέτηση του μοντέλου έγινε από την εκδοχή της συλλογικής διεκδίκησης της αναγνώρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Το συγκεκριμένο ωστόσο μοντέλο αναγνωρίζει τη διαδικασία ένταξης ως διαδικασία προσαρμογής των δικαιούχων διεθνούς προστασίας με στόχο τη συνοχή στο πλαίσιο επίτευξης της ειρηνικής συνύπαρξης με όρους αλληλοκατανόησης, σε πλαίσιο κοινωνικοοικονομικό. Η διαπολιτισμική συνδιαλλαγή αναγνωρίζεται ως μέσο διαχείρισης του 'διαφορετικού' για να επιτυγχάνεται η χειριστική συνοχή στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Το αφομοιωτικό μοντέλο και το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναφέρονται στην άσκησης κοινωνικής μεταναστευτικής πολιτικής της χώρας. Το αφομοιωτικό πρότυπο κοινωνικής ένταξης συνιστά μία διαδικασία «*αλληλοδιείσδυσης και συγχώνευσης στοιχείων προσώπων ή ομάδων*» σε μία κοινή πολιτισμική κατάσταση (Χαλιάπα, 2009:121). Συνίσταται στην απόλυτη εισδοχή ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων στο εγχώριο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας υποδοχής κατόπιν πλήρους υιοθέτησης των πολιτισμικών στοιχείων της πλειοψηφούσας πληθυσμιακά ομάδας της χώρας υποδοχής (Τσαούσης, 1984). Πρόκειται κατ' ουσίαν για το συγχωνευτικό μετασχηματισμό των διαφορών μεταξύ πλειοψηφούσας και μειοψηφούσας ομάδας στα πλαίσια των πολιτικών της χώρας υποδοχής (Χρυσοχόου, 2005). Το πολυπολιτισμικό πρότυπο κοινωνικής ένταξης βασιζόμενο στο ιδέα της αναγνώρισης των διαφορών αναγνωρίζει τη διαδικασία της ένταξης σαν μία αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία τόσο οι

μετανάστες όσο και η κοινωνία υποδοχής προσαρμόζουν τα νέα χαρακτηριστικά ως αποτέλεσμα της αλληλεπιδραστικής προσαρμογής τους μεταξύ πλειοψηφούσας και μειοψηφούσας πληθυσμιακής ομάδας (Martikainen, 2006).

Ως ένα από τα κύρια έργα του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής πριν από την κατάργησή του ήταν μια "θεμελιώδης αναθεώρηση της προηγούμενης Εθνικής Στρατηγικής για την Ένταξη" με μια νέα "Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη", η οποία παρουσιάστηκε τον Ιανουάριο του 2019 και προέκυψε τόσο από τις νέες ανάγκες που ανέδειξαν οι διεθνείς και εθνικές εξελίξεις όσο και από η διαφορετική προσέγγιση της τότε κυβέρνησης στα μεταναστευτικά ζητήματα (Tramountanis, 2022).

« *Στην παρούσα Εθνική Στρατηγική προτείνεται και προωθείται ένα νέο μοντέλο ένταξης το οποίο βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο ένταξης και είναι προσαρμοσμένο στη δυναμική, τις ιδιαιτερότητες και τις ιδιομορφίες της ελληνικής κοινωνίας και πολιτείας. Τελικός στόχος του είναι η «κατάκτηση» της διαπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα:*

• *στοχεύει στη δημιουργία και τη διατήρηση μιας ανοιχτής κοινωνίας η οποία σέβεται την ετερότητα,*

• *διασφαλίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των ατόμων που διαμένουν σε αυτή με όρους σεβασμού, τηρώντας τις προϋποθέσεις και τους περιορισμούς που ισχύουν και για τους γηγενείς πολίτες της χώρας υποδοχής,*

• *επιτρέπει και καλλιεργεί την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, τον διάλογο και την εποικοδομητική κριτική μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων (εθνικών, πολιτισμικών, κ.τ.λ.) με όρους δημοκρατίας και ισότητας,*

• *ενισχύει την αμοιβαία κατανόηση και αποδοχή καθώς και την κοινωνική συνοχή*

• *προωθεί την ανάπτυξη της χώρας υποδοχής, σε όλα τα επίπεδα, με τη συμμετοχή όλων των κατοίκων της, οι οποίοι αντιλαμβάνονται ότι το δημόσιο συμφέρον και το μέλλον της κοινωνίας υποδοχής τούς αφορά τόσο ατομικά όσο και συλλογικά*» (http://www.opengov.gr, ανακτήθηκε στις 28/11/2020).

Η εφαρμογή του κοινωνικού μοντέλου ένταξης συναρτάται με τις δράσεις της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας, τον αυτοδιοικητικό μηχανισμό και τις θεσμικές σχέσεις του με την κεντρική διοίκηση και τις δημόσιες διοικητικές δομές του κράτους, ενώ ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των μεταναστευτικών συλλόγων από κοινού με

τις μη κυβερνητικές οργανώσεις και τους διεθνείς οργανισμούς (http://www.opengov.gr, ανακτήθηκε στις 28/11/2020).

«*Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη αντιμετωπίζει την ενταξιακή πολιτική ως μια διαδικασία πολυδιάστατη και διαφορετικών ταχυτήτων, η οποία διαμορφώνεται γύρω από δύο επίπεδα και τρεις ομάδες-στόχους* (http://www.opengov.gr, ανακτήθηκε στις 28/11/2020)*:*

1. *Υποδοχή, η οποία αφορά στους αιτούντες και στις αιτούσες διεθνούς προστασίας και στους οποίους η Πολιτεία καλείται να παρέχει προστασία καθώς και βασικές υλικές συνθήκες υποδοχής (όπως στέγαση, οικονομικό βοήθημα, πρόσβαση στην υγεία, κ.τ.λ.), αμέσως μετά την καταγραφή τους στα σημεία εισόδου. Οι δράσεις και τα μέτρα που λαμβάνονται σε αυτό το πλαίσιο θέτουν τα θεμέλια για την μετέπειτα επιτυχημένη ενσωμάτωση του εν λόγω πληθυσμού στην κοινωνία υποδοχής και λειτουργεί και ως ένα είδος πρώιμης ένταξης* (http://www.opengov.gr, ανακτήθηκε στις 28/11/2020):.

Μπορεί να θεωρηθεί σύμφωνα με τους Mantanika & Arapoglou όπως αναφέρεται από τον Tramountanis (2022) ως μια μορφή πρώιμης ένταξης που συνιστά τη βάση για τη μετέπειτα επιτυχή ένταξή τους στο νέο περιβάλλον της κοινωνίας υποδοχής .

2. *Ένταξη, η οποία αφορά στους/στις δικαιούχους διεθνούς προστασίας και στους μετανάστες και στις μετανάστριες στους οποίους η Πολιτεία καλείται να εξασφαλίσει όλες τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την επιτυχή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία υποδοχής (όπως, στέγαση, πρόσβαση στην αγορά εργασίας, στην υγεία, στην εκπαίδευση, δυνατότητα συμμετοχής στα κοινά, έγκυρη ενημέρωση)* (http://www.opengov.gr, ανακτήθηκε στις 28/11/2020):.

Οι δράσεις και τα μέτρα προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε ομάδας. Έτσι, για τους δικαιούχους διεθνούς προστασίας, στόχος είναι να εξασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση των αιτούντων άσυλο από το καθεστώς προστασίας στην ένταξη στην κοινωνία υποδοχής (Tramountanis, 2022). Για το σκοπό αυτό, το κράτος αναμένεται να παρέχει προσωρινή στέγαση, οικονομική βοήθεια, μαθήματα ελληνικής γλώσσας, μέτρα για την είσοδο στην αγορά εργασίας κ.α. (Tramountanis, 2022). Όσον αφορά τις ομάδες μεταναστών, στόχος είναι, μεταξύ άλλων, να διασφαλιστεί η επιστροφή στο νόμιμο

καθεστώς (όσων έχουν χάσει το νόμιμο καθεστώς τους), η ταχύτερη και αποτελεσματικότερη απόκτηση αδειών, η πρόσβαση χωρίς διακρίσεις στις κρατικές παροχές και η συμμετοχή στη δημόσια ζωή (Tramountanis, 2022).

Οι τρεις ομάδες-στόχοι είναι: οι αιτούντες διεθνή προστασία, οι δικαιούχοι διεθνούς προστασίας και οι μετανάστες που ήδη διαμένουν στη χώρα(Tramountanis, 2022) (http://www.opengov.gr, ανακτήθηκε στις 28/11/2020):. «*Οι δράσεις και τα μέτρα που στοχεύουν στην ένταξη του εν λόγω πληθυσμού είναι διαφορετικές και σχετίζονται με τις ανάγκες κάθε ομάδας.*
Στην περίπτωση του νεοεισερχόμενου πληθυσμού που έχει λάβει καθεστώς διεθνούς προστασίας, η ένταξη στοχεύει στην ομαλή μετάβασή από το καθεστώς προστασίας του αιτούντος/της αιτούσας στην είσοδο στην κοινωνία υποδοχής, μέσω προγραμμάτων που συνδυάζουν την προσωρινή στέγασή τους με την παράλληλη παροχή οικονομικού βοηθήματος, μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας, τη δυνατότητα εισόδου στην αγορά εργασίας, κ.ά. Αντίστοιχα, στην περίπτωση του μεταναστευτικού πληθυσμού, η ένταξη στοχεύει στην ταχύτερη και αποτελεσματικότερη αδειοδότησή τους, στην επαναφορά τους σε καθεστώς νομιμότητας, στην εξασφάλιση της χωρίς διακρίσεις πρόσβασής τους στην υγεία, την ασφάλιση, την εργασία και την εκπαίδευση, στη βελτίωση των παρεχόμενων προς αυτούς υπηρεσιών καθώς και στη διασφάλιση της συμμετοχής τους στα κοινά» (http://www.opengov.gr, ανακτήθηκε στις 28/11/2020).

Στη συνέχεια, θα εξεταστούν οι νομοθετικές ρυθμίσεις που συμβάλλουν στη χάραξη μεταναστευτικής πολιτικής και συγκεκριμένα οι δράσεις στην εκπαίδευση αναφορικά με την ένταξη αλλόγλωσσων και μεταναστών στην Ελλάδα. Αρχικά, θα γίνει αναφορά στα χαρακτηριστικά του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος.

2.5.3. Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα -Τυπική Εκπαίδευση

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με την Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από τον ΟΟΣΑ (χ.χ.), έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα, όπως συνάγεται από την ελληνική νομοθεσία που αφορά την εκπαίδευση καθώς επίσης όπως εκφράζουν το σύνολο των επίσημων πολιτικών, των θρησκευτικών πεποιθήσεων της ελληνικής επικράτειας. Βασικά του χαρακτηριστικά είναι οι ιεραρχικές σχέσεις καθώς και οι νομικές, διοικητικές και δομικές ακαμψίες λόγω της

πολυνομίας. Όσον αφορά τη λειτουργία των σχολείων, η μόνη γλώσσα που χρησιμοποιείται από τις αρχές είναι η ελληνική. Η εκπαίδευση είναι συνταγματικά κατοχυρωμένη από την πολιτεία , είναι υποχρεωτική από την ηλικία των 6 ως 15 ετών και παρέχεται δωρεάν σε όλους τους βαθμούς και τα επίπεδα του συστήματος (Σύνταγμα, άρθρο 16, παράγραφος 2,4).

Στην ιεραρχική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, βασικό όργανο συντονισμού σε εθνικό επίπεδο είναι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων που περιλαμβάνει Τμήματα, Διευθύνσεις, Γενικές Διευθύνσεις, Ενιαίους Διοικητικούς Τομείς, Γενικό Συμβούλιο και συνεργάζεται σε περιφερειακό επίπεδο με τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια, τις Επιτροπές Παιδείας και τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε και συνακόλουθα σε τοπικό επίπεδο, με τις Σχολικές Μονάδες και τις Σχολικές Επιτροπές που έχουν διεκπεραιωτικό ρόλο ενεργώντας υπό τις εντολές του Υπουργείου Παιδείας, έχοντας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994; Eurydice, 2009). Η αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων είναι σχετική (Κουτούζης, 2008; 2012).

Η συγκεντρωτικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αντικατοπτρίζεται και στο περιεχόμενο των σπουδών αλλά και στη δόμηση των γνωστικών αντικειμένων γλώσσας, της ιστορίας και της γεωγραφίας, που βασική τους στοχοθεσία έχουν την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας διαμέσου του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου που διαμορφώνει μία εθνικοπολιτική ιδιότητα στους μαθητές απόλυτα ταυτιζόμενη με την πολιτισμική τους ταυτότητα, νομιμοποιώντας έτσι την εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητευομένων του κράτους. Αυτή δε η ταυτότητα συνδέεται επίσης με την οριοθέτηση της ελληνικής εδαφικής επικράτειας αλλά και τις κοινές ιστορικές και πολιτισμικές μνήμες που σχετίζονται με την οριοθέτησή της (Αβδελά, 1997:31). Συνεπώς, ο εθνικός ομογενοποιητικός λόγος επενεργεί συχνά στην εθνική ταυτότητα αναπαράγοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις που συντηρούν τα ρατσιστικά στερεότυπα, διαμέσου της έννοιας της αναλλοίωτης εθνικής ομοιογένειας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει τις βαθμίδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την Προσχολική Εκπαίδευση και το Δημοτικό Σχολείο, τη Δευτεροβάθμια με το Γυμνάσιο και τη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση ή Γενικό Λύκειο όπως επίσης και τα ΕΠΑΛ (Επαγγελματικά Λύκεια) και τα Τεχνικά

Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ). Για το μαθητικό πληθυσμό με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα λειτουργούν σχολεία για μαθητές με ειδικές ανάγκες για όλες της βαθμίδες. Λειτουργούν επίσης, αθλητικά, εκκλησιαστικά και μουσικά σχολεία για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχουν, επίσης, τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ). Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνει τα ΑΕΙ και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Υπουργείο Παιδείας, 2020).

Η παροχή μειονοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα βασίζεται στα θρησκευτικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των μειονοτήτων στη βορειοανατολική Ελλάδα - συγκεκριμένα στην επαρχία του Έβρου- και αφορά την εκπαίδευση της μοναδικής επίσημα αναγνωρισμένης μειονότητας στην Ελλάδα που ζει στη Θράκη, των απογόνων εκείνων που αποκλείστηκαν κατά την ελληνοτουρκική ανταλλαγή πληθυσμών του 1923, δηλαδή την εκπαίδευση των Ελλήνων πολιτών των μουσουλμανικών μειονοτήτων, που αποτελούνται από τουρκόφωνους Τούρκους, αρχικά σλαβόφωνους Πομάκους και Ρομά, οι οποίοι είναι απόγονοι εκείνων που αποκλείστηκαν κατά την ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας το 1923 (Tsitselikis & Mavromatis, 2019).

Λόγω του πολύπλευρου και σύνθετου χαρακτήρα του επίσημου εκπαιδευτικού πλαισίου αυτής της μειονότητας, η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνδέεται στενά με την ποιότητα των ελληνοτουρκικών σχέσεων (ό.π.). Η σύγχρονη δημόσια μειονοτική δίγλωσση (ελληνική/τουρκική) εκπαίδευση βασίζεται, πρώτα και κύρια, στα άρθρα 40 και 41 της Σύμβασης της Λοζάνης για τα ιδιωτικά και δημόσια μειονοτικά σχολεία (ό.π.). Γενικοί και ειδικοί νόμοι και διατάγματα για την οργάνωση της κύριας εκπαίδευσης ρυθμίζουν τη δομή, την οργάνωση και το περιεχόμενο της μειονοτικής εκπαίδευσης που ισχύει ειδικά για τη μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη (ό.π.).

Τα μειονοτικά σχολεία (δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια) στη Θράκη είναι δίγλωσσα στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα (ό.π.). Η διαχείριση της μειονοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα γίνεται σε κεντρικό επίπεδο από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά εμπλέκεται και ο Υπουργός Εξωτερικών, καθώς η μειονοτική εκπαίδευση θεωρείται διμερές θέμα με την Τουρκία, που απορρέει από τις διεθνείς δεσμεύσεις που απορρέουν από τη Συνθήκη της Λοζάνης (ό.π.). Όσον αφορά τη λειτουργία των σχολείων, η μόνη γλώσσα που χρησιμοποιείται από τις αρχές είναι η ελληνική (ό.π.).

Δεν υπάρχουν ειδικές διατάξεις για τα μειονοτικά νηπιαγωγεία ή για τα δημόσια νηπιαγωγεία στα οποία φοιτούν αποκλειστικά μικρά παιδιά από μειονοτικές εθνοτικές ομάδες (ό.π.). Στα δημόσια νηπιαγωγεία ή δημόσια προσχολικά σχολεία στα οποία φοιτούν αποκλειστικά μειονοτικοί πληθυσμοί νηπιακής ηλικίας της Θράκης, όλη η προσχολική εκπαίδευση για τα τουρκόφωνα παιδιά παρέχεται μέσω της ελληνικής γλώσσας και σχεδόν όλα τα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων έρχονται στο νηπιαγωγείο χωρίς καμία γνώση της ελληνικής γλώσσας (ό.π.).

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση, οι μουσουλμανικές οικογένειες της θρακικής μειονότητας μπορούν να επιλέξουν μεταξύ ημι-ιδιωτικών δίγλωσσων μειονοτικών σχολείων ή δημόσιων (μονόγλωσσων) ελληνικών σχολείων (ό.π.). Οι μουσουλμάνοι της Θράκης, οι οποίοι αποτελούν μέρος της μειονότητας των μαθητών που ζουν εκτός Θράκης, δεν απολαμβάνουν ιδιαίτερο καθεστώς στη μειονοτική εκπαίδευση (ό.π.). Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τις εθνικές μειονότητες παρέχεται στους αποφοίτους των δημοτικών σχολείων των εθνικών μειονοτήτων, αν και μπορούν επίσης να φοιτήσουν σε δημόσια μονόγλωσσα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ό.π.).

Στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, η τουρκική και η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούνται εξίσου για τη διδασκαλία της γλώσσας και για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών (ό.π.). Η τουρκική γλώσσα χρησιμοποιείται μόνο στα μειονοτικά σχολεία και δεν προσφέρεται καν ως ξένη γλώσσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε άλλα δημόσια σχολεία της Θράκης, στα οποία φοιτά μεγάλος αριθμός μαθητών της εθνικής μειονότητας (ό.π.). Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ένωση Μειονοτικών Επιστημόνων δραστηριοποιείται στον τομέα της τεχνικής επαγγελματικής κατάρτισης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου η τουρκική γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας για τα μαθήματα αυτά (ό.π.). Η λειτουργία άλλων επαγγελματικών και τεχνικών σχολών δεν βασίζεται στη χρήση της τουρκικής γλώσσας (ό.π.).

Η παροχή μειονοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν αφορά ωστόσο την εκπαίδευση των Αλβανών μεταναστών, καθότι αν και ο αριθμός των Αλβανών μεταναστών στη χώρα είναι μεγάλος, αυτοί δεν έχουν επίσημα αναγνωριστεί ως μειονότητα. Ιδιαίτερη αναφορά ωστόσο αξίζει να γίνει στη στάση της αλβανικής κοινότητας αναφορικά με το δικαίωμα στην διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των

αλλόγλωσσων αλβανικής καταγωγής στην Ελλάδα ως δικαίωμα ομιλητών μιας άλλης μητρικής γλώσσας, διότι αυτή είναι η γλώσσα που ομιλείται από τον σημαντικότερο μαθητικό πληθυσμό μεταναστών των ελληνικών σχολείων (Τσιτσελίκης, 2020). Αν και γονείς και συλλογικοί φορείς των Αλβανών μεταναστών έχουν αιτηθεί σχετικά με την εισαγωγή της διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας ως πρόσθετο προαιρετικό μάθημα, τα σχετικά αιτήματα δεν εισακούστηκαν και έχουν πραγματοποιηθεί μεμονωμένες μόνο προσπάθειες ιδιωτικού χαρακτήρα με φροντιστηριακά τμήματα ή ατομικές πρωτοβουλίες (Τσιτσελίκης, 2020). Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η διδασκαλία της αλβανικής γλώσσας σε επίσημο τυπικό σχολικό πλαίσιο έστω και περιστασιακά έγινε στο 132ο δημοτικό σχολείο Γκράβας, ενώ σε άτυπο πλαίσιο και χωρίς σχολική άδεια έλαβε χώρα στο δημοτικό σχολείο Νέας Ραιδεστού Θεσσαλονίκης και Σαράντη Θήβας για περιορισμένο χρονικό διάστημα (Τσιτσελίκης, 2020).

2.5.4. Νομοθετικές Ρυθμίσεις και Μεταναστευτική πολιτική: εκπαίδευση και ένταξη μεταναστών στην Ελλάδα

Το θέμα της εκπαίδευσης και ένταξης των μεταναστών γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπίζεται με πολιτικές που στοχεύουν να άρουν την πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα, με στόχο την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής (Eur-lex, 2008:9). Στην Εθνική Στρατηγική της Ελλάδας για την Ένταξη υιοθετείται η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αναγνωρίζει την ένταξη ως μια δυναμική διαδικασία προσαρμογής των μεταναστών που αποσκοπεί στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Τα παραπάνω επικυρώθηκαν από τους Υπουργούς Εσωτερικών της ΕΕ στην Διακήρυξη της Σαραγόσα, αλλά και στην Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Ευρώπη 2020» (ΥΠΕΣ, 2013). Η Ευρωπαϊκή Στρατηγική «Ευρώπη 2020» στην οποία και δεσμεύεται η Ελλάδα δίνει έμφαση στην καινοτομία και δημιουργικότητα, στη δια βίου μάθηση και στην εκπαίδευση για όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες της χώρας (Sirious, 2013).

Η ελληνική Πολιτεία με τον Νόμο 3386/2005 («Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια») θεσμοθέτησε την ένταξη με την ισότιμη πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά μέσω δράσεων για την ομαλή ένταξη των νόμιμων μεταναστών και τη συμμετοχή των ανήλικων αλλοδαπών στα ελληνικά σχολεία και στις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας (ΥΠΕΣ, 2013). Συγκεκριμένα, θεσμοθετήθηκε η πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση, με υποχρεωτική ελάχιστη σχολική φοίτηση αλλά και το δικαίωμα

φοίτησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των αποφοιτούντων αλλοδαπών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από το δικαίωμα κατάθεσης δικαιολογητικών για φοίτηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εξαιρέθηκαν οι πρόσφυγες υπό την προστασία της Ελλάδας ή της Ύπατης Αρμοστείας ή οι καταγόμενοι από περιοχές με τεταμένη κατάσταση είτε είναι αιτούντες ασύλου ή είτε απλώς διαμένοντες στην Ελλάδα (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Με τον ίδιο νόμο πραγματοποιήθηκε η αναγνώριση των τίτλων σπουδών από την αλλοδαπή χώρα προέλευσης και οριστικοποιήθηκε το ζήτημα της προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας.

Το 2016, με την Κοινή Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4 («Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών»), αποφασίστηκε η ίδρυση των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, βάσει απόφασης του ΥΠΕΠΘ, και σε κέντρα φιλοξενίας. Βάσει αυτής της ΚΥΑ το σύνολο του προσφυγικού πληθυσμού σχολικής ηλικίας, που είτε βρίσκονται στις δομές φιλοξενίας είτε έχουν μεταφερθεί ανά την επικράτεια δύνανται να παρακολουθήσουν μαθήματα στις πιο κοντινές (Δ.Υ.Ε.Π.). Ορίστηκαν ακόμη με τον νόμο 4415/2016 Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) και ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα. Με τον εν λόγω νόμο, θεσπίστηκε το σύνολο των κριτηρίων στελέχωσης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δομών, ενώ καθορίστηκε το περιεχόμενο των ωρολόγιων προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και το πλήθος των αρμοδιοτήτων των Συντονιστών Εκπαίδευσης των Προσφύγων (ΣΕΠ). Οι Συντονιστές Εκπαίδευσης των Προσφύγων (ΣΕΠ) ως κατεξοχήν καταρτισμένοι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το Μάρτιο του 2016, απαρτίζουν την Επιτροπή Επιστημονικής Υποστήριξης με σκοπό την εκπόνηση σχεδίου ένταξης των αλλόγλωσσων προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλυτικότερα, η Επιτροπή Επιστημονικής Υποστήριξης με την ομάδα διαχείρισης εκπόνησε και υλοποίησε αυτό το σχέδιο σε συνεργασία με τους 62 συντονιστές εκπαίδευσης των προσφύγων στην Ελλάδα. Επισημαίνεται επίσης και η Υπουργική Απόφαση 131024/Δ1/2016 σύμφωνα με την οποία οι πρόσφυγες μαθητές με σημαντικές δυσχέρειες στα γλωσσικά μαθήματα δύναται να ενταχθούν σε Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ, που θα λαμβάνουν χώρα εκτός του σχολικού ωραρίου.

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής υποστηρίζει επίσης, τον σχεδιασμό του ΥΠΠΕΘ που έχει στόχο την εκπαιδευτική ένταξη των ανήλικων-προσφύγων, των οποίων ο μεγαλύτερος αριθμός παραμένει στα κέντρα φιλοξενίας με προοπτική μετεγκατάστασης σε άλλη χώρα λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιάζουσες συνθήκες της παρούσας προσφυγικής κρίσης που υποδηλώνουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών (http://iep.edu.gr).

Σε αυτό το σημείο παρατηρείται διαφοροποίηση των παιδιών προσφυγικής καταγωγής από τα παιδιά των αλλοδαπών που κατόπιν εγγραφής τους στα ελληνικά σχολεία τα προηγούμενα χρόνια, προωθούνταν σε Τάξεις Υποδοχής για την ενταξιακή τους εκπαίδευση. Τα παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας που διαμένουν στον αστικό ιστό δύνανται να ανταποκριθούν στο θεσμικό σχήμα των Τάξεων Υποδοχής με στόχο την ενταξιακή τους εκπαίδευση και τη μετέπειτα ολοκληρωμένη ένταξή τους στις κανονικές τάξεις του ελληνικού σχολείου. Η ίδρυση και η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής εντάσσεται στον ετήσιο προγραμματισμό του σχολείου (http://iep.edu.gr) και με βάση το κριτήριο της ηλικιακής ομάδας που ορίζει τα προσφυγόπουλα από 6 έως 12 ετών να εντάσσονται στις Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων σε δημόσια δημοτικά σχολεία, τα προσφυγόπουλα ηλικίας 13 έως 15 ετών να εντάσσονται στις Δομές Εκπαίδευσης των Προσφύγων σε δημόσια γυμνάσια, ενώ παράλληλα ορίζει την οργάνωση προγραμμάτων εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, από κοινού με αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Κολοκοντέ, 2021).

Ωστόσο, στην περίπτωση του μεγαλύτερου μέρους του προσφυγικού πληθυσμού που διαμένει στα κέντρα φιλοξενίας , η φοίτηση σε Τάξεις Υποδοχής για την ενταξιακή τους εκπαίδευση δεν είναι δυνατή αλλά σε αυτή την περίπτωση προπαρασκευαστικά και στα πλαίσια της προενταξιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθεται ως βασικός στόχος η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών διαμέσου της μετάβασής τους από τους καταυλισμούς στη σχολική κανονικότητα γενικώς , ανεξάρτητα από την παραμονή στην Ελλάδα ή τη μετεγκατάσταση σε άλλη χώρα και στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, ειδικότερα (http://iep.edu.gr).

Το Υπουργείο Παιδείας για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των τάξεων υποδοχής παρήγαγε δίγλωσσο εκπαιδευτικό υλικό και, παράλληλα, θέσπισε τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, πρακτικές, που ωστόσο δεν έλυσαν το θέμα του παροδικού χαρακτήρα της μετανάστευσης, ούτε το ζήτημα της ένταξης, των

μεταναστών που παρέμεναν μακροχρόνια στην Ελλάδα. Ακόμα, στο πρόγραμμα σπουδών που αφορά τους αλλόγλωσσους πληθυσμούς εντάχθηκε το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και της πληροφορικής (Ventoura, et al, 2017: 53). Αξίζει να αναφερθεί και η Υπουργική Απόφαση 101470/Δ2, με την οποία τροποποιείται το πρόγραμμα σπουδών ως προς το μάθημα των Θρησκευτικών, αποσκοπώντας στον περιορισμό του θρησκευτικού ρατσισμού. Αναφέρεται επίσης η Υπουργική Απόφαση 104463/ΓΔ4 που μεριμνά για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων παραχωρώντας ευελιξία απόφασης στις σχολικές μονάδες ως προς τη φοίτηση σε Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) Ι ΖΕΠ για όσους μαθητές προσφυγικής καταγωγής έχουν μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας και φοίτηση σε Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) ΙΙ ΖΕΠ για όσους έχουν μέτρια γνώση της ελληνομάθειας.

Στο πλαίσιο αυτό λειτουργούν είτε εντός των κέντρων φιλοξενίας είτε εντός των σχολικών μονάδων κατά το απογευματινό πρόγραμμα, οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (άρθρο 38 του Ν. 4415/2016, Α' 159) με εφαρμογή εβδομαδιαίου εκπαιδευτικού προγράμματος είκοσι (20) ωρών (τέσσερις ώρες ημερησίως) που καλύπτει τη διδασκαλία της ελληνικής, των μαθηματικών, των αγγλικών και των ΤΠΕ, ενώ περιλαμβάνει καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες. Οι Συντονιστές της Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων είναι μόνιμοι αποσπασμένοι προσοντούχοι εκπαιδευτικοί με συναφή ακαδημαϊκά προσόντα, προϋπηρεσία σε Διαπολιτισμικά Σχολεία και σπανίως φέρουν γνώση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών. Έχουν παιδαγωγική ευελιξία και προσανατολίζονται στην υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών δράσεων. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι στην Ελλάδα σε κάθε περίπτωση δεν υπάρχει επίσημο σύστημα αξιοποίησης των προσφυγικών/μειονοτικών γλωσσών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ούτε άλλη σχετική δράση, αφού δεν γίνονται μαθήματα στις γλώσσες μεταναστών ή προσφύγων (με την εξαίρεση κάποιων σχολείων) στο επίσημο τυπικό σχολικό πλαίσιο.

Βασική μέριμνα της ελληνικής πολιτείας για όλα τα παιδιά των προσφύγων συνιστά η ανταπόκριση στην αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών προσφύγων όπως υπαγορεύεται από την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και η σταδιακή αποκατάσταση του αισθήματος της ασφάλειας και της σταθερότητας για την ψυχική ανάπτυξη όλων των παιδιών.

Η αυξημένη εισροή μεταναστών υποβοηθήθηκε στο έργο της από την Επιστημονική Επιτροπή Στήριξης των παιδιών των προσφύγων (ΕΣΠΠ), που κατέγραψε τον αριθμό των παιδιών των προσφύγων, προσδιόρισε τις ανάγκες τους και υπέδειξε τις προτεινόμενες πρωτοβουλίες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο για την υιοθέτηση καλών πρακτικών με σκοπό το σχεδιασμό και το συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου βάσει των εθνικών και διεθνών αρχών για τα δικαιώματα των παιδιών, που αφορούν την ψυχοκοινωνική στήριξη, εκπαίδευση και ένταξη των παιδιών(ΕΣΠΠ, 2016). Στα πλαίσια αυτά, η Επιτροπή Στήριξης των παιδιών των προσφύγων προτείνει την εκμάθηση των ελληνικών, ως βασικό εργαλείο για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων που θα ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο (ΕΣΠΠ, 2016).

2.5.4.1. Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η επιστήμη για την εκπαίδευση προκρίνει ως καταλληλότερο το διαπολιτισμικό μοντέλο. Η Ελλάδα εφάρμοσε το πρώτο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μετά το 1980 (ΦΕΚ 8182/Ζ/4139/20-10-1980) για τους παλιννοστούντες Έλληνες και τους Ποντίους (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Σύμφωνα με τον Αθανασίου, (χ.χ.) *«στη δεκαετία του 1980 το ΥΠΕΠΘ προσπάθησε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα, τα οποία δημιουργήθηκαν από την αυξημένη εγγραφή παιδιών παλιννοστούντων στα σχολεία με διάφορους τρόπους. Δημιούργησε στην Αττική δυο σχολεία, ειδικά για τα παιδιά αυτά. Δημιούργησε επίσης σε άλλα σχολεία, όπου το ποσοστό των μαθητών δεν ήταν πολύ αυξημένο, τάξεις υποδοχής. Σ' αυτές τα παιδιά των παλιννοστούντων φοιτούσαν στην αρχή προκειμένου να μάθουν ή να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στην ελληνική γλώσσα, ώστε να μπορούν στη συνέχεια να παρακολουθούν μαθήματα στις κανονικές τάξεις μαζί με τους συμμαθητές τους. Για τον ίδιο λόγο δημιουργήθηκαν και φροντιστηριακά τμήματα, όπου οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να προσφεύγουν για να βελτιώσουν τα ελληνικά τους.»*

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα, που ξεκίνησαν τη λειτουργία τους το 1983 (νόμος 1404/1983) παρείχαν πρόσθετη διδακτική βοήθεια σε αλλόγλωσσους μαθητές εκτός σχολικού ωραρίου αλλά και σε μαθητές που φοιτούσαν στις τάξεις υποδοχής, που ήταν ωστόσο ενταγμένες στο σχολικό ωράριο αλλά σε αυτές δεν διδάσκονταν η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας καταγωγής των μαθητών τους. Βασικός σκοπός τους ήταν να βοηθήσουν αλλοδαπούς μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (χ.χ.), τα μέτρα αυτά ήταν ευρωπαϊκής έμπνευσης και πρωτοβουλίας και προτάθηκε στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η διδασκαλία της γλώσσας υποδοχής να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών /τριών με γνώμονα «*τις αρχές της χώρας προέλευσης αυτών των μαθητών, ώστε να παρέχεται και στους αλλοδαπούς μαθητές/τριες η δυνατότητα διδασκαλίας στοιχείων της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας τους*». Ωστόσο, ο μονόγλωσσος και μονοπολιτισμικός προσανατολισμός του σχολείου κυριαρχεί.

Η μειονοτική εκπαίδευση διαφοροποιείται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής από την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Όσον αφορά τη μειονοτική εκπαίδευση αυτή αφορά την υπό ειδικό καθεστώς παρεχόμενη εκπαίδευση σε ένα συγκεκριμένο σύνολο σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που απευθύνεται σε ένα μειονοτικό μαθητικό πληθυσμό (Ασκούνη, 2006). Η μειονοτική εκπαίδευση έχει τις απαρχές της στην ελληνική διοίκηση της Θράκης από το 1920 καθώς και στη Συνθήκη της Λοζάνης (1923) (Διακοφωτάκης, 2001) ως σημείο αναφοράς κάθε νομικής διαδικασίας που αφορά τη ρύθμιση των ζητημάτων της μειονοτικής εκπαίδευσης στη χώρα (Τσιτσελίκης, 2007) και ισχύει για πολιτικούς και νομικοτεχνικούς λόγους μέχρι και σήμερα (Διακοφωτάκης, 2001). Η απομακρυσμένη γεωγραφική θέση αυτών των σχολείων και η κοινωνική περιθωριοποίηση αυτών των πληθυσμών με απουσία πρόβλεψης δυνατότητας κοινωνικής κινητικότητας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2008) έθεσαν το ζήτημα μεταρρυθμίσεων στην παρεχόμενη μειονοτική εκπαίδευση με παρεμβάσεις που οδήγησαν σε νέες πολιτικές πρακτικές από το 1997 (Τσιτσελίκης, 2007) .

Το θέμα της διαπολιτισμικής μειονοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ως προς το δικαίωμα διδασκαλίας διαφορετικής μητρικής γλώσσας πέραν της ελληνικής αφορά κυρίως τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας από κοινού με την ελληνική σε ισόποσο χρονικό διάστημα στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης καθώς και σε ελάχιστο βαθμό τη διδασκαλία της αρμένικης και της εβραϊκής γλώσσας (Τσιτσελίκης, 2020). Αφορά επίσης, την παροχή θρησκευτικής παιδείας (Ξανθοπούλου, 2008). Σε αυτήν την περίπτωση το κριτήριο διδασκαλίας είναι οι θρησκευτικές πεποιθήσεις των αλλόγλωσσων (Τσιτσελίκης, 2020).

Το γλωσσικό ζήτημα του μαθητικού δυναμικού της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη που αφορά τα ελληνόγλωσσα μαθήματα (Μαυρομμάτης,2005;

Μαλαμίδης, 2008) αποτελεί ακόμη και σήμερα ένα μεγάλο εμπόδιο και συσχετίζεται με την απουσία κοινωνικής κινητικότητας. Το 1997 θεσμοθετήθηκε (Ν.2341/1995) η προνομιακή εισαγωγή αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της μειονότητας στην ανώτερη εκπαίδευση (Τσιτσελίκης, 2020) προκειμένου να καταστεί δυνατή η εισαγωγή και οι σπουδές στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση ως μέτρο θετικής διάκρισης (Δραγώνα & Φραγκουδάκη,2008).

Γενικότερα, από το 1997 εκκινείται μία μεταρρυθμιστική περίοδος στην Ελλάδα που αφορά το πλαίσιο της παρεχόμενης μειονοτικής εκπαίδευσης υπό μορφή συγκεκριμένου σχεδίου με παρεμβάσεις που στοχεύουν στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των αλλόγλωσσων μειονοτικών μαθητών για την ελληνική γλώσσα (Μαυρομμάτης, 2005) και την αποδοχή της διαφορετικότητας των χαρακτηριστικών την μειονοτικής ομάδας από την τοπική ελληνική κοινωνία (Πλεξουσάκη, 2006). Ως προς της διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων στην Ελλάδα, εξαιρώντας την περίπτωση των ιδιωτικών σχολείων με αλλόγλωσσο προσανατολισμό, σύμφωνα με το ελληνικό δίκαιο ήδη από το 1996 (Ν.2413/1996) προβλέπεται η δυνατότητα διδασκαλίας γλωσσικών και μη μαθημάτων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σχετικά με ζητήματα εκπαίδευσης αλλοδαπών και μειονοτήτων στην Ελλάδα, που ωστόσο δεν έχει γίνει πράξη με εξαίρεση τη διδασκαλία της ρωσικής γλώσσας στα γυμνάσια σύμφωνα με την υπουργική απόφαση 89406Γ2/8.7.2008 (Τσιτσελίκης, 2020) .

Ωστόσο επειδή τη δεκαετία του 1990 στην Ελλάδα παρουσιάστηκε αύξηση των ροών των μεταναστών και το 2000 οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούσαν το ποσοστό 8% του μαθητικού πληθυσμού, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής της εποχής, για τα υπόλοιπα μέλη του αλλόγλωσσου μαθητικού δυναμικού της Ελλάδας που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία εισάγεται ο νόμος 2413 του 1996 που αναγνωρίζει την πολιτιστική πολυμορφία της ελληνικής κοινωνίας και πλέον η διαπολιτισμική εκπαίδευση εντάσσεται στο τυπικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με το νόμο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ανάγκες (ΦΕΚ, 1996). Έτσι, εμφανίζονται τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα και λειτουργούν τα πρώτα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο νόμος 2413 του 1996 "Περί εκπαίδευσης ελληνοπαίδων εξωτερικού και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης" αναγνώριζε την πολιτιστική πολυμορφία της ελληνικής κοινωνίας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση εντάχθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με το νόμο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ανάγκες (ΦΕΚ, 1996). Σύμφωνα με τον Αθανασίου (χ.χ.), «*το Υπουργείο Παιδείας επίσης με εγκύκλιό του προς τα σχολεία όρισε ότι η φοίτηση των αλλόγλωσσων μαθητών στις τάξεις υποδοχής και στα φροντιστηριακά τμήματα για την εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας, δε θα ξεπερνάει τον ένα χρόνο. Τα υπόλοιπα μαθήματα θα διδάσκονται στις κανονικές τάξεις και θα είναι κοινά για όλους τους μαθητές. Επέτρεψε τη μαθησιακή υποστήριξη και των αλλόγλωσσων μαθητών, που είχαν ανάγκες, μαζί με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Επέτρεψε, επίσης, τη βοήθεια αυτών των μαθητών, μέσα στις σχολικές τάξεις, όταν κρινόταν αναγκαίο, από δίγλωσσους εκπαιδευτικούς, ικανούς να διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Έκανε αποδεκτό το αίτημα για προαιρετική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (Γ1) των μαθητών/τριων από ξένες χώρες, από εκπαιδευτικούς της χώρας προέλευσής τους για τέσσερις (4) ώρες την εβδομάδα, εκτός όμως του σχολικού ωραρίου*».

Ωστόσο, ο νόμος 2413/1996 που θεσπίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα περιέχει αντιφάσεις και ασάφειες και προκαλεί σύγχυση αφού δεν καθορίζονται με σαφήνεια οι στόχοι της διαπολιτισμικής παρέμβασης, συγχέοντας τη διαπολιτισμική με την εθνοτική προσέγγιση υπό έναν μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του σχολείου. Κατ' ουσίαν προωθείται η παροχή δυνατοτήτων εκπαίδευσης σε αλλόγλωσσους πληθυσμούς χωρίς δυνατότητα προσφοράς διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας αλλά εδώ η εκπαίδευση γίνεται με συστηματική γλωσσική εμβάπτιση σε ελληνόφωνο πρόγραμμα (Τσιτσελίκης, 2020).

2.5.4.2. Παράγοντες και φορείς επιρροής της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας ως προς την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα που αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οικοδομήματος είναι κυρίως κεντρική. Η Ελλάδα

ωστόσο, ως κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης από την 01/01/1981, αναμενόταν να ακολουθήσει και να προσαρμοστεί στις κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες που είχαν καθιερωθεί και από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Moumouri, 2016). Ήδη όμως, οδηγία της 25ης Ιουλίου 1977 αφορούσε την εκπαίδευση των παιδιών των αλλοδαπών εργαζομένων σχετικά με ζητήματα περιθωριοποίησής τους και τέθηκε σε ισχύ (Moumouri, 2016). Επιπλέον, το ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την πολιτιστική ποικιλομορφία και τα προβλήματα της σχολικής εκπαίδευσης για τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αποσκοπούσε στο να προετοιμαστεί η ένταξή τους σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται ολοένα και περισσότερο από την πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία. Στα πλαίσια αυτά κρίθηκε σκόπιμο να ληφθούν μέτρα για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά των αλλοδαπών εργαζομένων, των τσιγγάνων, των ατόμων με πλανόδιο επάγγελμα, και των ταξιδιωτών, καθώς και για την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Όλα τα παραπάνω συνοψίζουν την ευρωπαϊκή πολιτική που εφαρμόστηκε και στην Ελλάδα για την εκπαίδευση που αφορά τα παιδιά των μεταναστών που ζουν στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Επίσημη Εφημερίδα της ΕΟΚ).

Στην Ελλάδα ο νόμος 2413/1996 ορίζει ότι η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να εγκριθεί με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, που εκδίδεται με την έγκριση του σχετικού Περιφερειακού Συμβουλίου και με την έγκριση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Αυτό δείχνει τη δυνατότητα επιρροής των τοπικών κοινοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση όπως επίσης, και τη δυνατότητα άσκησης πίεσης από την Ελληνική Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) και από τη ΔΟΕ σχετικά με την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ, 2005). Αν και ο νόμος 2413/1996 αναγνώρισε για πρώτη φορά την πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική κοινωνία και κατοχύρωσε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εντούτοις περιέχει γενικόλογες διατυπώσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε σύγχυση, δεδομένου ότι αναφέρεται στη διδασκαλία και στις δραστηριότητες σε ξεχωριστά σχολεία, τάξεις ή τμήματα των μαθητών με γλωσσικές και πολιτιστικές διαφορές και όχι σε όλα τα παιδιά της σχολικής μονάδας, η οποία είναι η βασική προϋπόθεση της διαπολιτισμικής προσέγγισης (ΦΕΚ, 1996). Με τον ίδιο νόμο ιδρύθηκε επίσης το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), με κύριο στόχο, τη μελέτη και έρευνα των ζητημάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, όλες οι σχετικές ενέργειες διαπολιτισμικής στόχευσης κατά τη διάρκεια των ετών 1997-2000 και 2001-2004 είχαν συμπεριληφθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, σχετικά με τη βελτίωση της απόδοσης των παιδιών Ρομά, των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών και των Μουσουλμάνων, με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών ένταξης των μαθητών από τέτοιες ομάδες του πληθυσμού που διατρέχουν κίνδυνο της εκπαιδευτικής ανισότητας και της περιθωριοποίησης στο εκπαιδευτικό σύστημα (ΦΕΚ, 1999).

Άλλοι οργανισμοί με σημαντική συμβολή προς την επίτευξη του διαπολιτισμικού στόχου είναι οι ακόλουθοι: η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Μονάδα Εκπαίδευσης, το Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών και το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΙΠΟΔΕ, 2005).

Σήμερα η Ελλάδα ως κράτος – μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης εφαρμόζει τις ευρωπαϊκές οδηγίες αναφορικά με την εκπαίδευση , κυρίως δε τις οδηγίες «Education in the Lisbon strategy »και «EU 2020», των οποίων η σκοποθεσία ήταν, μεταξύ άλλων, η αύξηση της ανταγωνιστικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω της αύξησης του ποσοστού των τελειοφοίτων της τριτοβάθμια εκπαίδευσης και η μείωση της σχολικής διαρροής (Pépin, 2011; Roth &Thum, 2010).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας (17/7/2022), οι υιοθετούμενες πολιτικές για την πλήρη συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στοχεύουν σε ένα διαπολιτισμικό και συμπεριληπτικό σχολείο που πραγματώνεται διαμέσου:

α. Σύστηματος υποδοχής και ένταξης με τάξεις υποδοχής (μικρότερος αριθμός μαθητών=9) για μαθητές από διαφορετικές τάξεις της ίδιας βαθμίδας με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, το οποίο περιλαμβάνει εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας 15 ώρες/εβδομάδα σε ξεχωριστή τάξη, αλλά εντός του σχολείου με παράλληλη παρακολούθηση μαθημάτων στην αίθουσα στην οποία ανήκουν οι μαθητές για παρακολούθηση των άλλων μαθημάτων, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων

β. Λειτουργίας ΔΥΕΠ σε σχολικές μονάδες στην τυπική εκπαίδευση, κατά τις απογευματινές ώρες ως προενταξιακό σχήμα, που αποσκοπεί στην επαφή με το σχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

γ. Παροχής υπηρεσιών διερμηνείας σε κάποια σχολεία σε περισσότερες από 20 γλώσσες κατόπιν συνεργασίας του ΥΠΑΙΘ με τη μη κυβερνητική οργάνωση ΜΕΤΑδραση και με την στήριξη της UNICEF.

δ. Παροχής υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης και παροχής υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα για μαθητές που η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική τους στην ελληνική γλώσσα.

ε) Προγράμματος Ταχύρρυθμης Μάθησης για μαθητές πρόσφυγες Γυμνασίου – (Accelerated Learning Program) συμβατού με τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών στα μαθήματα: Βιολογία, Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μαθηματικά, Φυσική και Χημεία.

στ) Παροχής υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού σε εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του προγράμματος «Όλα τα παιδιά στην εκπαίδευση», για «*τη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης στην επαφή τους με πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης*» στα πλαίσια του επιμορφωτικού προγράμματος «Εκπαίδευση για την Ένταξη», διάρκειας 400 ωρών .

ζ) Παροχής Οδηγού για τους εκπαιδευτικούς για συμπεριληπτικές πρακτικές – LearnIn

η) Προγραμμάτων επιμόρφωσης (ΤΥ, ΔΥΕΠ και διάφορα γνωστικά αντικείμενα) και υλικού για εκπαιδευτικούς από το ΙΕΠ.

θ) Παροχής πληροφοριών για γονείς σχετικά με την εγγραφή, φοίτηση και ένταξη των παιδιών προσφύγων στα σχολεία στην Ελλάδα καθώς και μεταφράσεις των πληροφοριών αυτών.

ι) Δράσεων του Υπουργείου Παιδείας για την ψυχοσυναισθηματική Υποστήριξη μαθητών και των εκπαιδευτικών από Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης

(ΚΕΔΑΣΥ) «*για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση μέσω της αξιοποίησης της ετερογένειας του μαθητικού προσωπικού, της προώθησης ενταξιακών πρακτικών, της ενδυνάμωσης συγκεκριμένων μελών ή ευάλωτων ομάδων της σχολικής κοινότητας και της αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσης*».

κ) Ομάδας Συνεργασίας, που καλείται «Ομάδα Συνεργασίας για την ανάδειξη πολιτικών υποδοχής και ένταξης μαθητών παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» μεταξύ του ΙΕΠ, του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης, της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ και της UNICEF για την ανάδειξη πολιτικών υποδοχής και ένταξης μαθητών

λ) Διενέργειας σειράς ενημερωτικών ημερίδων με θέμα "Εκπαίδευση Προσφύγων: Προκλήσεις και Προοπτικές" ανά την Ελλάδα και ενημέρωσης-επιμόρφωσης των στελεχών.

μ) Μετάφρασης υλικού {(Κείμενο Οδηγιών για την Σύγχρονη και Ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για μαθητές και γονείς (πρόσφυγες και μετανάστες) }σε 11 γλώσσες και διαλέκτους, όπως αραβικά, τουρκικά, παστού, φαρσί, σορανί, κουρμαντζί, γαλλικά, αγγλικά, λιγκαλά, ορντού, αμχαρική**.**

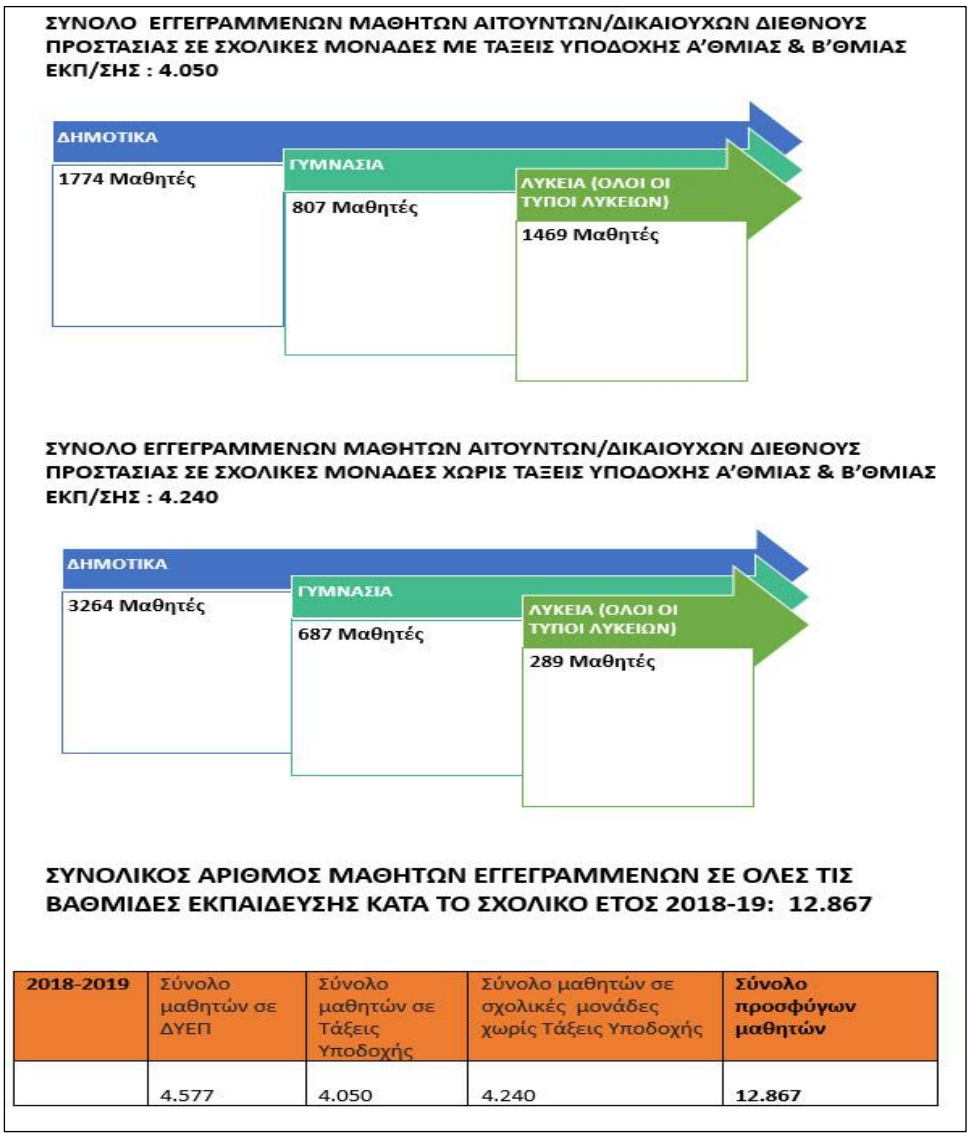
Οι παραπάνω υιοθετούμενες πολιτικές για την πλήρη συμπερίληψη των παιδιών προσφύγων και μεταναστών υιοθετούνται σε μη τυπικό καθημερινό πλαίσιο εκπαιδευτικής διαδικασίας και συχνά παρουσιάζονται ελλείψεις στο προσωπικό που δύναται να τις εφαρμόσει. Αυτή η αποσπασματικότητα της εφαρμογής των παραπάνω πολιτικών προσδίδει έναν συγκεχυμένο χαρακτήρα στην επιτυχή συμπεριληπτική μαθησιακή διαδικασία και υπογραμμίζει την ανάγκη πρόσληψης αναγκαίου εξειδικευμένου προσωπικού απασχόλησης στο εν λόγω πλαίσιο. Σχετικές προτάσεις κατατίθενται στο κεφάλαιο 5 της παρούσας διατριβής στα πλαίσια των προτάσεων πρακτικής εφαρμογής του προτεινόμενου 'μοντέλου ανάδειξης'.

2.5.4.3. Ο ρόλος της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως φορέας διαχείρισης της πολυμορφίας του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος.

Η εκπαιδευτική πολιτική αναφέρεται στις αποφάσεις των εκάστοτε κυβερνητικών και ευρωπαϊκών φορέων. Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο της εκάστοτε σχολικής μονάδας μπορούν και πρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες πραγματοποιώντας παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο σύμφωνα με τις αποφάσεις των εκάστοτε κυβερνητικών, ευρωπαϊκών και διεθνών φορέων. Η εκπαίδευση αναδεικνύεται στο σημείο αυτό ως τόπος εφαρμογής της πολιτικής πράξης, ως μια πολιτική επιλογή. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διεκδικούν ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο που παρέχει εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά, χωρίς περιορισμούς ή αποκλεισμούς, δέχεται διάφορες που οφείλονται στην καταγωγή ή το φύλο ή σε άλλες ιδιαιτερότητες και διδάσκει ανθρώπινες αξίες: την αλληλεγγύη, το σεβασμό και την αποδοχή (Παλαιολόγου, 2004).

Ο στόχος αφορά την παροχή εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά. Το σχολείο θα πρέπει να καλλιεργεί την αυτοεκτίμηση, αυτοσεβασμό, την επικοινωνία, τη συνεργασία, να διδάξουν τα παιδιά πώς να κάνουν σχέσεις, πώς να διαχειριστεί τα συναισθήματα, τις αποτυχίες και τις επιτυχίες τους. Ένας ευαίσθητος και εκπαιδευμένος δάσκαλος μπορεί να προσφέρει πολλά σε αυτή την κατεύθυνση (Παλαιολόγου, 2004). Η Σχολική Μονάδα οφείλει να είναι σε θέση να δημιουργεί εξατομικευμένο και ευέλικτο πρόγραμμα βοήθειας των αδύναμων αλλόγλωσσων μαθητών στο πλαίσιο του ωραρίου εργασίας και να συμμετέχει σε ετήσια σεμινάρια κατάρτισης για όλους τους δασκάλους και τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη

κ.ά., 2000). Σήμερα, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας «*στην Ελλάδα λειτουργεί ο θεσμός των απογευματινών Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ) προκειμένου οι νεοεισερχόμενοι στην χώρα μαθητές πρόσφυγες να εξοικειωθούν με το πλαίσιο της σχολικής ζωής, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους και διατηρώντας σαφή προ-ενταξιακό χαρακτήρα. Το Αυτοτελές Τμήμα Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων ΥΠΠΕΘ στα συγκεντρωτικά στοιχεία του για όλους τους αιτούντες/δικαιούχους διεθνούς προστασίας εγγεγραμμένους μαθητές του σχολικού έτους 2018-2019 παραθέτει τα ακόλουθα στοιχεία»*. (βλ.εικόνα 6)(από το πληροφοριακό σύστημα my school: Ιούνιος 2019)



Εικόνα 6: Συγκεντρωτικά στοιχεία του για όλους τους αιτούντες/δικαιούχους διεθνούς προστασίας εγγεγραμμένους μαθητές του σχολικού έτους 2018-2019

2.5.4.4. Στόχοι του εκπαιδευτικού σε συνθήκες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Τα ερωτήματα που προκύπτουν, σύμφωνα με τα παραπάνω επιχειρήματα είναι τα εξής: Πώς οι νέες συνθήκες επηρεάζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ποιες προτάσεις υπάρχουν για τη διαχείριση του πολιτιστικού πλουραλισμού; (Γεωργογιάννης, 1997)

Ο δάσκαλος σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο αναμένεται να εκτελέσει ένα σύνθετο έργο, που θα έχει πολιτιστική επάρκεια, καθώς και θα προωθεί την συμβουλευτική δεξιοτήτων για να βοηθήσει τους αλλοδαπούς μαθητές (Γκότοβος, 2002). Με άλλα λόγια, ένας δάσκαλος απαιτείται να έχει την κατάλληλη στάση και τη δυνατότητα να παρέχει υπηρεσίες σε άτομα με διαφορετική κοσμοθεωρία αποτελεσματικά.

Οι δεξιότητες που απαιτούνται από έναν δάσκαλο περιλαμβάνουν στάσεις, γνώσεις και εξειδικευμένες δεξιότητες και περιστρέφονται γύρω από τέσσερις βασικούς πυλώνες (Γκότοβος, 2002):

Α. Κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και των επιπτώσεών της στην σχολική κοινότητα.

Β. Κατανόηση εννοιών που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, όπως η εθνικότητα, ποικιλομορφία, κυρίαρχη και μειονοτικών ομάδων.

Γ. Δυνατότητα να χρησιμοποιήσει κατάλληλα τις συμβουλές του / της με σκοπό την παροχή δεξιοτήτων υποστήριξης των φοιτητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες.

Δ. Αυστηρή προσήλωση στην ανάπτυξη ενός συμβουλευτικού πλαισίου που αντικατοπτρίζει τις αξίες της πολυπολιτισμικότητας.

Η εδραίωση ενός ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος για τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για τη διαπολιτισμική πράξη και ο επαναπροσδιορισμός του νομικού πλαισίου των διαπολιτισμικών σχολείων είναι τα απαραίτητα συστατικά για τη σωστή διαχείριση των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών (Gundara, 2012).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να μπορεί να διευκολύνει τους μαθητές με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική γνώση να προσαρμοστούν στο νέο πολιτιστικό περιβάλλον τους και επίσης να ενθαρρύνει τους μαθητές της κυρίαρχης κουλτούρας να δεχθούν «το διαφορετικό» των συνομηλίκων τους, προκειμένου να επιτευχθεί η αρμονική συνύπαρξη. Επιπλέον, η διαρκής πολυπολιτισμική

επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη και θα πρέπει να σχεδιαστεί μετά από συστηματική ανάλυση των ιδιαίτερων αναγκών και των δεδομένων ανά περίπτωση. Τέλος, ο δάσκαλος θα πρέπει να αποσκοπεί στη δημιουργία μιας τέτοιας κουλτούρας στο σχολείο που να αποδέχεται και να αγκαλιάζει την πολιτιστική πολυμορφία (Gundara, 2012).

Σε αυτή την κατεύθυνση, το κράτος και ο δάσκαλος θα πρέπει να ενισχύουν τις δημοκρατικές αξίες της ισότητας, της δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης, διασφαλίζοντας τα δικαιώματα όλων των πολιτών, καθώς και το δικαίωμα των πολιτιστικών ομάδων τόσο του να διατηρήσουν τα σημαντικά στοιχεία του πολιτισμού τους όσο και του να συμμετάσχουν στην κοινή εθνική κουλτούρα της χώρας υποδοχής. Αυτός είναι ένας ακόμα βασικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που καθιστά ικανές όλες τις κοινωνικές ομάδες, όλους τους πολίτες να συμμετέχουν και να συμβάλλουν στην κοινή προσπάθεια για διαρθρωτικές αλλαγές που θα βάλει στην άκρη τις διακρίσεις, τη φτώχεια και άλλα εμπόδια που πολλοί θα συναντήσουν, προσπαθώντας να ενεργήσουν ως δημοκρατικοί πολίτες στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Gundara, 2012).

Εν ολίγοις, αξίζει να σημειωθεί ότι η κατάκτηση της πολυπολιτισμικής και διαγλωσσικής ικανότητας δεν είναι στατική αλλά μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία (Gundara, 2012). Χρήζει δε της ανάγκης καθολικής και συνεχούς επιμόρφωσης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η αναγνώριση της πολυπλοκότητας και της ποικιλομορφίας των χαρακτηριστικών των μαθητών, αλλά και των περιορισμένων δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται χωρίς εξειδικευμένη επιμόρφωση στις σχετικές απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που ενθαρρύνουν ακόμη και το ίδιο το κράτος να βελτιώνει συνεχώς την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Ο ρόλος του δασκάλου στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες είναι ιδιαίτερα απαιτητικός. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να ξεπεραστούν οι αντιλήψεις που προωθούν την ιδέα του έθνους ως μία ομοιογενούς οργανωτικής μονάδας, προικισμένης με μια αποστολή που έλκει την καταγωγή της από τα βάθη της αρχαιότητας και χάνεται στο χρόνο, αντιμετωπίζει δε το έθνος-κράτος ως εταιρική σχέση των ανθρώπων που μοιράζονται ένα κοινό έδαφος (Παλαιολόγου, 2007). Απαιτείται μεγάλη προσπάθεια

για να επιτευχθεί η μεταμόρφωση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική δημοκρατική κοινωνία με θεμελιώδεις αξίες τις οποίες όλοι οι πολίτες θα μπορούν να δέχονται, να μοιραστούν, να αναδείξουν και να ταυτιστούν (Παλαιολόγου, 2007). Αυτή η προσπάθεια πηγαίνει πέρα από τα όρια του δασκάλου, την εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας και ίσως την ελληνική κοινωνία και χρειάζεται τη συνδρομή μιας ενωμένης Ευρώπης, μιας Ευρώπης των λαών και όχι των συμφερόντων (Παλαιολόγου, 2007).

2.5.5. Κριτική συζήτηση για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας

Κατά τους Μάνεση & Παρασκευοπούλου (2019), «*οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες του 2016 του Υπουργείου Παιδείας με τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. παρουσίασαν αρκετά προβλήματα, όπως παραλείψεις και λάθη οργανωτικού και διοικητικού χαρακτήρα, αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας*». Οι σχετικές νομοθετικές παρεμβάσεις έχουν περιορισμένη αποδοτικότητα λόγω του ελλιπούς σχεδιασμού τους και του επικαιρικού τους χαρακτήρα και προσκρούουν σε μια παραδοσιακή εθνοκεντρική νοοτροπία, που είναι ταυτόχρονα η αιτία και η συνέπεια εθνικιστικών αντιλήψεων με βασικό πυρήνα τον ομοιογενή εθνοκεντρισμό διαμέσου της αμετάβλητης ιστορικής συνέχειας στο χωροχρόνο (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2007:15). Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται δυσκολία πραγματικής εφαρμογής των οδηγιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αυτή η αντιφάσκουσα με την ελληνική πραγματικότητα των μεταναστών και των προσφύγων ομοιογένεια που προβάλλει το σχολείο το φέρνει αντιμέτωπο με τις πραγματικές ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών και αναδεικνύει ότι οι απαντήσεις απαιτούν μία γενικότερη εκτίμηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνεπώς φαίνεται να χαρακτηρίζεται από μια αντίφαση, αφού λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά τη στιγμή που ο μαθητικός πληθυσμός σε αρκετές σχολικές μονάδες δεν είναι πλέον πολιτισμικά και γλωσσικά ομοιογενής. Διαπιστώνεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική συνεπώς δίνει προτεραιότητα στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και ότι εδώ υπάρχει αντίφαση ως προς τη κοινωνική πραγματικότητα, που διαμορφώνεται μέσω των κοινωνικών σχέσεων. Το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η διαμόρφωση μιας υβριδικής ταυτότητας από πλευράς μαθητικού δυναμικού. Η έξοδος απ' αυτήν την αντίφαση

μπορεί να επιτευχθεί με την εισαγωγή ενός νέου εκπαιδευτικού μοντέλου, το οποίο θα δίνει απάντηση στα ζητούμενα που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία, καθώς και από τις γενικότερες διεθνείς εξελίξεις.

Απαιτείται στο σημείο αυτό η σύμπραξη και οι συντονισμένες προσπάθειες όλων όσοι εμπλέκονται στη εκπαιδευτική διαδικασία σε ό,τι αφορά την εφαρμογή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την έγκαιρη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Προκλήσεις ακόμη αποτελούν οι περιορισμένοι πόροι που διατίθενται στην εκπαίδευση, οι υπερπλήρεις αίθουσες διδασκαλίας, η έλλειψη εξειδικευμένου σχετικά επιστημονικού προσωπικού ποικίλων ειδικοτήτων καθώς και ο χειρισμός της ποικιλίας των ομιλούμενων γλωσσών από τους μετανάστες και τους πρόσφυγες.

Πρόκειται συνεπώς, περί μιας ιδιαίτερα κρίσιμης εκπαιδευτικής υπόθεσης, στην οποία πρωτίστως η πολιτεία φέρει την κύρια ευθύνη του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης και πολιτικής, ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκομένων φορέων που καλούνται να κάνουν το λόγο πράξη. Η πρόκληση για την εκπαίδευση είναι μία μεταρρυθμιστική προσπάθεια που θα επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση των μαθητών και των σπουδαστών προσφέροντας σε όλους τους ως αυριανούς πολίτες περισσότερες ευκαιρίες να αναδείξουν επαρκώς και ισότιμα άλλους πολιτισμούς και γλώσσες και έτσι να γίνουν πιο ολοκληρωμένοι ως ανθρώπινα όντα.

2.6. Συμπεράσματα συγκριτικής θεώρησης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων της Ελλάδας, Γαλλίας και Γερμανίας ως προς τη σχολική εκπαίδευση

Αν και κοινοί στόχοι όλων των εξεταζόμενων χωρών στα πλαίσια και της καλλιέργειας της ευρωπαϊκής συνείδησης είναι η υιοθέτηση ενός ευρωπαϊκού μοντέλου ενταξιακής πολιτικής ως προς τη διαχείριση μεταναστευτικών και προσφυγικών εισροών και τη συμμετοχή όλων των πληθυσμών στο εκπαιδευτικό σύστημα, συγκρίνοντας τα τρία εκπαιδευτικά συστήματα παρατηρούνται διαφοροποιήσεις κυρίως στον τρόπο εφαρμογής και στις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Από τη διενεργηθείσα έρευνα για κάθε εξεταζόμενη χώρα διαπιστώνεται η εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, που ωστόσο φέρουν κάποια μόνο τυπικά και μεμονωμένα ανά χώρα στοιχεία διαπολιτισμικότητας, χωρίς παράλληλα να εφαρμόζονται τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης σε απόλυτο βαθμό στην πράξη. Αυτό φαίνεται να αποδίδεται στην ανεπάρκεια των υφιστάμενων μοντέλων εκπαίδευσης και θέτει το ζήτημα της αναγκαιότητας της υιοθέτησης ενός νέου παιδαγωγικού μοντέλου, το οποίο και προτείνεται στα πλαίσια της παρούσας διατριβής. Ωστόσο, γίνεται ευδιάκριτη η προσπάθεια των θεσμών σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο προς την προώθηση της έννοιας της πολυγλωσσίας, της διαγλωσσικότητας και του σεβασμού στη μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων σε περιβάλλον χώρας υποδοχής ή διέλευσης. Αυτή η προσπάθεια ωστόσο καλύπτεται από την πραγματικότητα, η οποία προτάσσει σε όλες τις εξεταζόμενες χώρες την αναγκαιότητα της εκμάθησης ή/και χρήσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής διέλευσης προκειμένου ο αλλόγλωσσος πληθυσμός να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις κοινωνίας υποδοχής.

Βασικά ζητήματα στην ελληνική μεταναστευτική πολιτική είναι το περιορισμένο χρονικό περιθώριο δράσης, δεδομένων των αθρόων εισροών προσφύγων και μεταναστών, το γραφειοκρατικό ζήτημα σχετικά με την ύπαρξη εγγράφων από την χώρα καταγωγής και η ρευστότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, που χαρακτηρίζεται από ετερογένεια, νομικούς τακτικισμούς και υβριδικότητα ως προς τις προοπτικές μετεγκατάστασης (Καρανικόλα & Πέτρου, 2015: 148). Στα παραπάνω ζητήματα προστίθενται οι προκλήσεις της παράτυπης μετανάστευσης. Η αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων είναι απαραίτητη για αποτελεσματικές παρεμβάσεις πολιτικής.

Στην Ελλάδα το κατάλληλο πλαίσιο εφαρμογής ενταξιακών πρακτικών παρουσιάστηκε γύρω στο 1980 (Bendel, 2014). Ωστόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται έως σήμερα από περίπλοκη συγκεντρωτικότητα και δυσκαμψία, ιδιαίτερα μέχρι το 2016 που δεν είχαν δημιουργηθεί οι δομές ΔΥΕΠ. Ανεξάρτητα όμως των παραπάνω διαπιστώσεων, ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης ήταν εξαρχής διαπολιτισμικός, στραμμένος κυρίως στην αρχή στην εκπαίδευση Ελλήνων παλιννοστούντων και Ελλήνων ποντιακής καταγωγής. Η δημιουργία τμημάτων υποδοχής, συνέβαλε στην ενίσχυση της πολιτισμικής διάκρισης (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008), ενώ τα όποια επιπλέον μέτρα όπως τα διαπολιτισμικά σχολεία, διγλωσσικά εκπαιδευτικά υλικά, διδασκαλία ελληνικών ως δεύτερη ξένη γλώσσα,

ενίσχυσαν την πολιτισμική τάση διαχωρισμού και την τάση προς την γλωσσική ομοιογένεια όπως την επιβάλλει ο εθνικός ομογενοποιητικός λόγος. Με άλλα λόγια, ενίσχυσαν την συγκεχυμένη αίσθηση της διαφορετικότητας και της «ρωγμής» στο οικοδόμημα της εθνικής ομοιογένειας και αποτέλεσαν το πρόσφορο έδαφος για την δράση του εθνικού λόγου. Επιπλέον, στην Ελλάδα η φοίτηση στα κέντρα-δομές εκπαίδευσης του αλλόγλωσσου πληθυσμού φαίνεται να είναι αρκετά περιορισμένη, η ξενοφοβία και τα ρατσιστικά φαινόμενα φαίνονται να είναι αυξημένα. Αυτή η πραγματικότητα οδηγεί σε σχολική διαρροή τον αλλόγλωσσο πληθυσμό προσφυγικής και μεταναστευτικής καταγωγής.

Το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρώνεται κυρίως στην ενσωμάτωση των ξενόγλωσσων πληθυσμών προσφύγων και μεταναστών στην τυπική εκπαίδευση. Αναμφισβήτητα η ταχεία εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας στο τυπικό γερμανικό σχολικό πλαίσιο συνιστά το αναγκαίο εκείνο εφόδιο της κοινωνικής ένταξης και το προαπαιτούμενο της κοινωνικής ανέλιξης. Χρειάζεται δηλαδή για να διασφαλιστεί ότι τα άτομα αυτά αποκτούν τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες για να συμμετέχουν πλήρως και επιτυχώς στη γερμανική κοινωνία. Αν και η έμφαση δίνεται κυρίως στην εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας, παρέχονται ωστόσο περιορισμένες ευκαιρίες στους αλλόγλωσσους μαθητές να διατηρήσουν και να αξιοποιήσουν τις μητρικές τους γλώσσες.

Το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα κρίνεται αποκεντρωτικό, δεδομένου ότι κάθε αυτόνομο κρατίδιο ελέγχει την εκπαίδευσή του ελεγχόμενο από την ανώτερη γερμανική εξουσία, ενώ η σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατιδίων βασίζεται στη «Συμφωνία του Αμβούργου Abkommen» (Hamburg Agreement) που υπεγράφη στις 28/10/1964 και τροποποιήθηκε το 1971, αποσκοπώντας ένα πιο βασικό κοινό πλαίσιο εκπαίδευσης. Εδώ, οι προσπάθειες αναφέρονται σε προώθηση της εκπαίδευσης με όρους διαπολιτισμικότητας μέσω διατήρησης κύκλων σπουδών στην μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών σε κάποια σχολεία και σε συνδυασμό με διάφορα ισλαμικά έθιμα (Miera, 2007; Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.; Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008; Triandafyllidou & Gropas, 2007). Επιδιώκεται ακόμη σχετικά η σταδιακή απομάκρυνση από την αφομοιωτική ή ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική των περασμένων δεκαετιών μέσω σχετικών επιμορφώσεων δεδομένης της υποεπίδοσης των «τάξεων των ξένων» και της δυσλειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, που αντιμετώπιζε τους μετανάστες ως προσωρινό εργατικό

δυναμικό μεταπολεμικής περιόδου (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Διαπιστώνεται συνεπώς, μία λειτουργική δομικότητα στο γερμανικό μοντέλο εκπαίδευσης με απουσία κενών από νομικής άποψης μεταξύ των εκπαιδευτικών πολιτικών των ομοσπονδιακών κρατών, αφού προκύπτει ταυτόχρονα μία εναρμόνιση μεταξύ των ομοσπονδιακών κρατών ως προς τα εκπαιδευτικά τους συστήματα με προτάσεις και ψηφίσματα σε ένα πιο συντονισμένο πλαίσιο διαχείρισης με σκοπό την ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των ατόμων ανεξαρτήτως εθνικότητας.

Ως προς τις υποδομές προώθησης της εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων προσφύγων στη Γερμανία αυτές είναι καλύτερες συγκριτικά με την Ελλάδα, αφού η Γερμανία ακολουθεί και ανανεώνει συνεχώς τους ενταξιακούς της στόχους με τάσεις απομάκρυνσης από την αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική λαμβάνοντας μέτρα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Η Γαλλία έχει μακρά ιστορία γλωσσικών πολιτικών με στόχο την προώθηση της γαλλικής γλώσσας ως πρωταρχικού μέσου επικοινωνίας. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, η γαλλική κυβέρνηση έχει αναγνωρίσει τη σημασία της διατήρησης και της ανάπτυξης των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μεταναστών και των προσφύγων μαθητών. Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφέρει από το γερμανικό ως προς την διαχείριση των γλωσσών των αλλόγλωσσων πληθυσμών, των προσφύγων και των μεταναστών. Επικεντρώνεται ενεργά αλλά κριτικά στη δίγλωσση εκπαίδευση προσδίδοντας προτεραιότητα στην εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας αποσκοπώντας στην αποτελεσματική επικοινωνία και ενσωμάτωση. Τα ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν ως στόχο να παρέχουν στους μετανάστες και τους πρόσφυγες μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δεξιότητες της μητρικής τους γλώσσας παράλληλα με τη γαλλική γλώσσα. Η ενεργή υποστήριξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης αφορά την προώθηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και την ενδυνάμωση της σύνδεσης με τις πολιτιστικές και γλωσσικές ρίζες του αλλόγλωσσου μέσω της αξιοποίησης των γλωσσών των αλλόγλωσσων πληθυσμών, προσφύγων και μεταναστών και καταλήγει να βελτιώνει τη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία.

Κοινά στοιχεία των εξεταζόμενων χωρών αποτελούν η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από εξειδικευμένο επαγγελματικό προσωπικό για την

καλύτερη αντιμετώπιση του ενταξιακού ζητήματος στην εκπαίδευση, η ανάγκη προώθησης πρακτικών τόσο από Μη Κυβερνητικές Ομάδες όσο και από τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών αλλά και άλλους διεθνείς φορείς για τη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού διαλόγου και η ανάγκη ανάδειξης της ετερότητας που θα ανακόψει την τάση περιθωριοποίησης των αλλόγλωσσων πληθυσμών (Palaiologou, 2016).

Σε κάθε εξεταζόμενη περίπτωση χώρας ο χώρος της εκπαίδευσης αναδεικνύεται ένα πεδίο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον που δε θα πάψει ποτέ να έχει σημασία για τα άτομα και τις κοινωνίες. Ποικιλία θεωρήσεων και προσεγγίσεων επικρατούν στις εξεταζόμενες χώρες. Ο εκπαιδευτικός σε αυτές καλείται να υλοποιήσει τις διάφορες πολιτικές και να εφαρμόσει το σύνολο των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων, το οποίο είναι βασικό στοιχείο στην επιτυχία οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χρειάζεται σε αυτό το έργο τη συνδρομή ενός πολύγλωσσου επιστημονικού προσωπικού και της τεχνολογίας. Ταυτόχρονα η γνώση των «μονοπατιών» που ακολούθησαν οι διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές και οι ενδεχόμενες επιτυχίες ή αποτυχίες φέρεται να έχουν ιδιαίτερη σημασία. Είναι σημαντικό για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και την κοινωνία στο σύνολό της να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τη θετική συμβολή των αλλόγλωσσων πληθυσμών στην κοινωνία υποδοχής και να συνεχίσουν να δημιουργούν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς που να ενθαρρύνει την γλωσσική και πολιτιστική ποικιλομορφία.

Αν και η ασταμάτητη διεύρυνση των γνώσεων του ανθρώπου οδηγεί στην «*κοινωνία της γνώσης»* ή «*κοινωνία των πληροφοριών»*, η ανθρωπότητα βρίσκεται σε κατάσταση παγκόσμιας οικονομικής και κοινωνικής κρίσης με εστίες συγκρούσεων σε πολλά σημεία της Γης, ποικίλα φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας και έλλειψη κοινωνικής ανοχής και σεβασμού του άλλου. Τα ιδεώδη της ισότητας, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης δεν υλοποιούνται στο βαθμό που αναμένεται και οι διανθρώπινες σχέσεις υφίστανται κρίση. Την ίδια στιγμή η διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου ανατρέπεται και η ένταξη των ατόμων σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες τόσο σε τοπικό, όσο και σε εθνικό και διεθνές επίπεδο δημιουργούν στον πολίτη την ανάγκη υιοθέτησης πολλαπλών ταυτοτήτων, των οποίων ούτε τα όρια είναι πάντα απόλυτα σαφή ούτε η συμβατότητα δεδομένη.

Οι παραπάνω εξελίξεις είναι εύλογο να έχουν άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις στην λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και να διαμορφώνουν πρωτόγνωρες προκλήσεις. Ιδιαίτερα σημαντικά επηρεάζουν αυτές τον τρόπο εκείνο, με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι αλλόγλωσσοι μαθητές την πολιτισμική τους ταυτότητα, γεγονός το οποίο έχει ποικίλες επιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Τα νέα παγκόσμια δεδομένα που δημιουργούνται απαιτούν καινούριες τακτικές και στρατηγικές δράσης. Κύριος στόχος αναδεικνύεται η προστασία της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας του κάθε λαού και η ανάδειξη των γλωσσικών δικαιωμάτων των αλλόγλωσσων πληθυσμών σε κοινωνίες των χωρών υποδοχής χωρίς ασφαλώς την περιχαράκωσή των πληθυσμών απέναντι στις ξένες επιρροές και στις επιδράσεις που προέρχονται από το διεθνές περίγυρο, στοιχεία που μπορεί να οδηγήσουν σε απομόνωση και σε σταδιακό αφανισμό. Η κατάσταση επιβάλλει την στροφή των εκπαιδευτικών συστημάτων προς τη βαθύτερη κατανόηση, αποδοχή και ανάδειξη του άλλου, του διαφορετικού. Αυτό θα οδηγήσει στην άμβλυνση των συγκρούσεων σε παγκόσμιο επίπεδο και θα ευνοήσει την ειρηνική διαβίωση μεταξύ των ανθρώπων.

Σύνοψη

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε έγινε αναφορά στο πλαίσιο ευρωπαϊκών πολιτικών και συγκεκριμένα στον κανονισμό Δουβλίνο ΙΙΙ και στο Κοινό Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου-ΚΕΣΑ. Ακόμα, αναλύθηκε η θεωρία της συγκριτικής μεθόδου μελέτης περίπτωσης και παρουσιάστηκαν τα κράτη της Ελλάδας, Γαλλίας και Γερμανίας ως μελέτες περίπτωσης. Στα παραπάνω πλαίσια εξετάστηκε το τυπικό εκπαιδευτικό τους σύστημα και η μεταναστευτική - εκπαιδευτική πολιτική ένταξης της κάθε χώρας ξεχωριστά και πραγματοποιήθηκε μία συγκριτική αποτίμηση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων της Ελλάδας, Γαλλίας και Γερμανίας ως προς τη σχολική εκπαίδευση και τις κοινές τους προκλήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3~ Μεθοδολογία Έρευνας

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζονται ζητήματα σχετικά με την διεξαγωγή της έρευνας και την τυπική διαδικασία που την αφορά. Η προβληματική της έρευνας αποσκοπεί στο να απαντήσει στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που ετέθησαν ήδη από την αρχή της παρούσας διατριβής. Εξετάζονται βασικά ζητήματα μεθοδολογίας και δειγματοληψίας και δίνονται πληροφορίες για το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της διατριβής.

3.1. Προβληματική Έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της ερευνητικής διαδικασίας αποσκοπεί στο να απαντήσει στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διατριβής. Αυτά αναφέρονται σε προβληματισμούς που απορρέουν από την εξέταση των δύο πρώτων κεφαλαίων της διατριβής. Συγκεκριμένα, διερευνάται το αν στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα αξιοποιούνται και αναδεικνύονται μέσω πολιτικών επιλογών οι γλώσσες των προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών και αν η γλώσσα αυτών των πληθυσμών συνιστά το μέσο που θα εμπλουτίσει συνολικά ή κατά ένα μέρος την πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας. Ακόμα, εξετάζεται το ζήτημα της γλωσσικής υποχώρησης και της υπεραπλουστευμένης διαχείρισης των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών υπό το πρίσμα των υπαρκτών στερεοτυπικών αντιλήψεων, των προκαταλήψεων και της κυριαρχικής δράσης του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου. Μέσω του ερωτηματολογίου επιχειρείται ακόμη η εξέταση της διαμόρφωσης υβριδικών ταυτοτήτων από πλευράς προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών σε χώρα υποδοχής. Η σημασία της διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης και ο ρόλος της στην ισότιμη γλωσσική χρήση στα αλλόγλωσσα γλωσσικά περιβάλλοντα των δομών εκπαίδευσης τίθενται ακόμη υπό διερεύνηση. Τέλος, εξετάζονται ο ρόλος της επιστήμης της μετάφρασης και των διεπιστημονικών προσεγγίσεών της στις δομές εκπαίδευσης ως προς την αναβίωση και τη διατήρηση των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών με σκοπό να αναδειχθούν τα γλωσσικά δικαιώματα των αλλόγλωσσων μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών.

3.2. Μεθοδολογία

Το γεγονός που λειτούργησε ως κίνητρο για την επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου, ήταν η διαπίστωση, όπως φάνηκε και μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ότι χάνεται ένα μέρος ή και το σύνολο του γλωσσικού πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλόγλωσσων μεταναστών και προσφύγων σε χώρες υποδοχής με τα εφαρμοζόμενα έως τώρα εκπαιδευτικά μοντέλα και μεταναστευτικές πολιτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της λειτουργίας τους σε ένα πλαίσιο αφομοίωσης της διαφορετικότητας αντί σε αυτό της ισότιμης και αμοιβαίας προσαρμογής στα πλαίσια των νέων κοινωνικών συνθηκών των μετατοπίσεων. Με άλλα λόγια, η διαπίστωση αναφέρεται στο ότι δεν αξιοποιείται κατά ένα μέρος ή πλήρως προς όφελος του ανθρώπινου πολιτισμού το πολιτισμικό φορτίο των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης μέσω της γλώσσας τους. Η αξία διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης αναφέρεται κυρίως στη συμβολή της στον πολιτισμό. Η πρωτοτυπία της διατριβής έγκειται στην επιδίωξη της γλωσσικής διατήρησης και στην ανατροπή της γλωσσικής υποχώρησης που πραγματοποιείται μέσω της υπεραπλουστευμένης διαχείρισης των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών .

Η παραπάνω ερευνητική πρόταση εξετάζεται σε συνδυασμό με την πεποίθηση ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις κάθε κοινωνίας, σε συνδυασμό με την κυριαρχική δράση του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου κάθε χώρας υποδοχής υπό το πλαίσιο ενός συγκεκριμένου ιστορικού, πολιτικού, οικονομικού και κοινωνικού περιβάλλοντος συνιστούν έναν τύπο γλωσσικού εμπόδιου στη διαδικασία διαπολιτισμικής επαφής των πληθυσμών και οδηγούν συχνά στη διαμόρφωση υβριδικών ταυτοτήτων εκ μέρους προσφύγων και μεταναστών.

Στα πλαίσια αυτά θα γίνει προσπάθεια να εξετασθεί ο ρόλος της μεταφραστικής πράξης στην αναβίωση και διατήρηση των γλωσσών των προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών που μετακινήθηκαν ή διήλθαν κατά τη χρονική περίοδο 2000-2019 σε χώρες υποδοχής καθώς και να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο η μετάφραση και οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις της αναδεικνύουν τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών. Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής τα ζητήματα που προαναφέρθηκαν ασφαλώς δημιουργούν ερωτήματα, των οποίων η απάντηση θα μπορούσε να οδηγήσει

σε μία πρακτική πρόταση για εφαρμογή ενός νέου παιδαγωγικού μοντέλου ένταξης των μειονοτικών γλωσσών στη σχολική μονάδα, με στόχο την ανάδειξή τους μέσω της χρήσης της μετάφρασης υπό τη βοήθεια των ειδικών επαγγελματιών της σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε σε αυτή τη μελέτη ήταν η ποσοτική. Συγκεκριμένα αποτελεί δειγματοληπτική μελέτη με τη χρήση ερωτηματολογίου. Αυτή η μεθοδολογία επιτρέπει τη μέτρηση και την ποσοτικοποίηση στάσεων, απόψεων και συμπεριφορών, ενώ διερευνά επίσης το συνολικό συναίσθημα ολόκληρου του πληθυσμού για ένα συγκεκριμένο θέμα (Sukamolson, 2007). Τα σχέδια δειγματοληψίας, όπως περιγράφονται από τον Creswell (2016:377), αποτελούν «διαδικασίες στην ποσοτική έρευνα στις οποίες οι ερευνητές χορηγούν ένα ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα ή σε ολόκληρο τον πληθυσμό των ανθρώπων για να περιγράψουν τις στάσεις, τις γνώμες, τις συμπεριφορές ή τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού αυτού».

Η διαδικασία συλλογής πληροφοριών για μια έρευνα μπορεί να είναι χρονοβόρα και δαπανηρή, καθιστώντας σχεδόν αδύνατη τη διεξαγωγή μιας έρευνας σε ολόκληρο τον πληθυσμό. Ως αποτέλεσμα, επιλέγεται ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από τον γενικό πληθυσμό, παρέχοντας τις απαραίτητες πληροφορίες που θα αναλυθούν για την αντιμετώπιση των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης. Τα δεδομένα που συλλέγονται από αυτό το δείγμα είναι σκόπιμα και επιστημονικά ακριβή, επιτρέποντας στον ερευνητή να ερμηνεύσει τη σημασία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την ανάλυση. Αυτά τα αποτελέσματα μπορούν στη συνέχεια να συγκριθούν με τα ευρήματα ανάλογων ερευνών που έχουν προηγηθεί και να συμβάλουν στην απάντηση των ερωτήσεων που διερευνώνται (Creswell, 2016). Για τους παραπάνω λόγους για την παρούσα μελέτη και για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί, κρίθηκε ως πιο κατάλληλη μεθοδολογία η ποσοτική.

Όπως προαναφέρθηκε, στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε ως εργαλείο για την εκτέλεση του προτεινόμενου ερευνητικού έργου το ερωτηματολόγιο. Η έρευνα στηρίχθηκε σε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που απευθύνθηκε στους διδάσκοντες και ειδικούς της εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως βασικό μέσο συλλογής πληροφοριών καθώς επέτρεψε στην ερευνήτρια να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος που αφορούν στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές των

ερωτηθέντων. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας διότι ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνθηκε το ερωτηματολόγιο και ο τελικός αριθμός των συμμετεχόντων του δείγματος σε αυτή την έρευνα αναμενόταν να είναι μεγάλος. Ακόμη, η δομημένη μορφή του, και το ότι συνοδεύεται από μια σειρά πιθανών απαντήσεων που καλείται να απαντήσει ο ερωτώμενος επιτρέπει σε επόμενο σημείο την ποιοτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων και εν τέλει την πραγματοποίηση μιας ποσοτικής έρευνας που θα συμπληρώνεται με τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής ανάλυσης.

Αν και η τριγωνοποίηση μπορεί να έχει ποικίλα οφέλη για τα ερευνητικά συμπεράσματα, αφού ενισχύεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων με τη χρήση πολλαπλών ερευνητικών μεθόδων και επιτρέπεται ο καλύτερος συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων , εν τούτοις αποφασίστηκε να μην πραγματοποιηθεί στην συγκεκριμένη διατριβή καθώς η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε στην περίοδο της πανδημίας από τη νόσο του κορωνοϊού 2019 (COVID-19) όπου δημιουργήθηκε μία σειρά μέτρων όπως η αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Ως εκ τούτου κάποιες πιθανώς ερευνητικές μέθοδοι με τις οποίες η ερευνήτρια θα ήθελε να συνδυάσει το βασικό ερευνητικό της εργαλείο όπως η συνέντευξη δεν κατέστησαν δυνατές.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα κατόπιν ερμηνεύτηκαν κριτικά και εξετάστηκαν παράλληλα με τη συγκριτική μέθοδο της μελέτης περίπτωσης ως πρόσθετου εργαλείου και επετράπη συνεπώς η ταυτόχρονη και παράλληλη θεωρητική εξέταση με οργανωμένο τρόπο φαινομένων, θεσμών ή καταστάσεων για να διαπιστωθούν και να συστηματοποιηθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές τους και οι μεταξύ τους σχέσεις, τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματά τους οδηγώντας εν κατακλείδι σε μια ποιοτική αποτίμηση. Η συγκριτική μέθοδος της μελέτης περίπτωσης θεωρείται άλλωστε ποιοτική μέθοδος εκτίμησης και για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής θα χρησιμοποιηθεί ως ένα επιπλέον ερευνητικό εργαλείο. Είναι μία από τις τεχνικές έρευνας των κοινωνικών επιστημών, η οποία θέτει ποιοτικά ερωτήματα και αναλύει συγκεκριμένες περιπτώσεις προσπαθώντας να ερμηνεύσει στάσεις και αποφάσεις στα πλαίσια της προσπάθειας κατανόησης ενός κοινωνικού φαινομένου ή μίας πραγματικότητας. Αντιπαραβάλλονται δηλαδή διάφορες καταστάσεις μέσα από λογικά σχετιζόμενα στάδια έρευνας και σε αυτό το σημείο εμφανίζεται ο ερευνητής προκειμένου να συνάγει συμπεράσματα από τις σχέσεις παρατηρούμενων γεγονότων.

Αναμφισβήτητα στη συγκεκριμένη διατριβή η συγκριτική μέθοδος μελέτης περίπτωσης επιτρέπει να ολοκληρωθεί η διατριβή μέσα από τη συναγωγή συμπερασμάτων από τις παρατηρούμενες εφαρμοζόμενες πολιτικές και αποφάσεις σε διεθνές, ευρωπαϊκό και κρατικό θεσμικό επίπεδο και επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματά της διατριβής και από τα αποτελέσματα της πραγματοποιηθείσας ποσοτικής έρευνας μέσω του ερωτηματολογίου.

3.3. Διεξαγωγή έρευνας-Διαδικασία

Επιδιώκοντας την ανίχνευση των γλωσσικών στάσεων και απόψεων που κυριαρχούν στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο απέναντι σε αλλόγλωσσους προσφυγικούς και μεταναστευτικούς πληθυσμούς και στοχεύοντας να εντοπιστούν οι γλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια αποσκοπώντας στη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας με ποιοτικά χαρακτηριστικά. Η συστηματική διερεύνηση των παραπάνω θα χρησιμοποιήσει στατιστικές μεθόδους και μαθηματικά μοντέλα που βασίζονται στα αριθμητικά δεδομένα της έρευνας.

Για τη συλλογή των στοιχείων διανεμήθηκε από την ερευνήτρια το ερωτηματολόγιο από το προσωπικό της λογαριασμό ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (a.mali.amour@hotmail.com) σε όλα τα δημόσια δημοτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, τα στοιχεία των οποίων αντλήθηκαν από τις ιστοσελίδες των διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κάθε νομού. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ερευνήτρια είχε εξασφαλίσει σε πρότερο χρόνο την ομόφωνη έγκριση για την ορθότητα του ερωτηματολογίου από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας Ιονίου Πανεπιστημίου. Η κυρίως έρευνα διενεργήθηκε την χρονική περίοδο από 10 Ιανουαρίου 2022 μέχρι 15 Απριλίου 2022.

3.4. Εργαλείο Συλλογής Ερευνητικών Δεδομένων

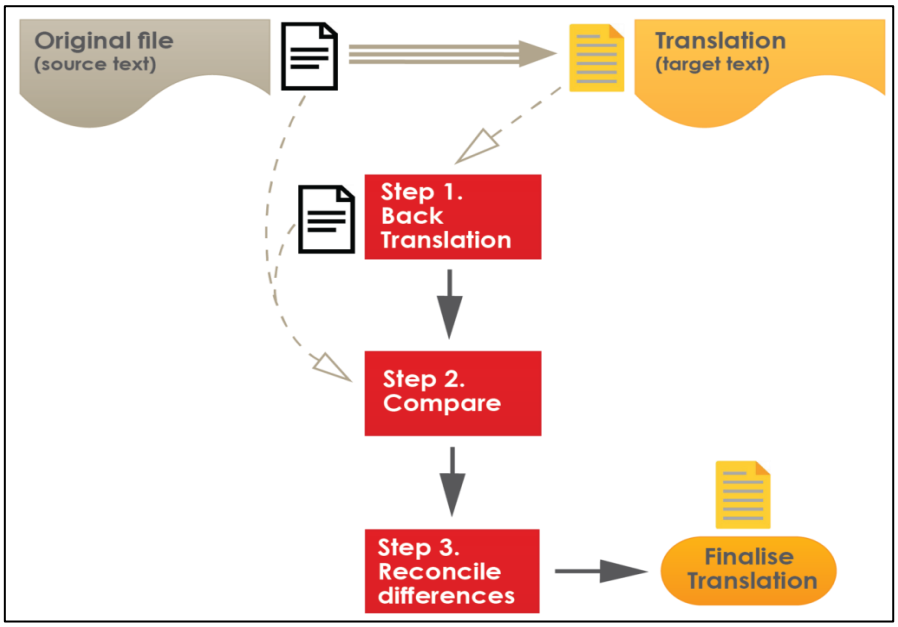
Το ερωτηματολόγιο είναι στοιχείο της επιστημονικής ποσοτικής έρευνας και αποσκοπεί να επιβεβαιώσει μέσω αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης μία ήδη υπάρχουσα υπόθεση καταλήγοντας σε γενικεύσεις και σε εμπειρικά θεμελιωμένες θεωρίες, μέσω ερευνητικών υποθέσεων (Παρασκευόπουλος, 1993). Επιπλέον, φέρει τα βασικά χαρακτηριστικά των ποσοτικών μεθόδων έρευνας έχοντας

σταθερή μορφή, επιτρέποντας τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, αναδεικνύοντας γενικές τάσεις. Επιπρόσθετα, οι θεωρητικές υποθέσεις σε αυτό υποβάλλονται σε αυστηρότερο και εγκυρότερο έλεγχο, δομείται σε πλέγμα μεταβλητών, αποσκοπεί να ανιχνεύσει γενικές τάσεις και να επαληθεύσει τις θεωρητικές υποθέσεις/ ερωτήματα.

Μειονεκτήματα ωστόσο της χρήσης του ερωτηματολογίου είναι ότι αποβλέπει «*σε διαχρονικές γενικεύσεις, όμως τα συμπεράσματά του έχουν βασιστεί σε παρατηρήσεις που έχουν γίνει μόνο μια φορά. Συνεπώς χρειάζεται να συγκεντρωθούν και να αναλυθούν πληροφορίες για τις διάφορες μεταβλητές του πληθυσμού. Επειδή η συγκέντρωση πληροφοριών είναι μια δύσκολη, χρονοβόρα, ακριβή και μερικές φορές αδύνατη διαδικασία, συλλέγονται πληροφορίες από ένα δείγμα του πληθυσμού και βασιζόμενοι στα δεδομένα (στοιχεία) που επιλέξαμε από το δείγμα διεξάγουμε τις αναλύσεις. Οι αναλύσεις αυτές βασίζονται στα δεδομένα του δείγματος, που είναι εσκεμμένα και αυστηρά επιλεγμένα με επιστημονική ακρίβεια. Στην περίπτωση αυτή διεξάγουμε μία δειγματοληπτική έρευνα*» (Παπαγεωργίου, 2014).

Το ερωτηματολόγιο (παράρτημα, σελ. 323) απευθύνθηκε στους διδάσκοντες και ειδικούς της εκπαίδευσης ως βασικό ερευνητικό εργαλείο για να καταγραφούν απόψεις σχετικά με την πολιτισμική αξία της διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής. Επίσης τέθηκε το ζήτημα της ισότιμης γλωσσικής χρήσης σε αυτά τα γλωσσικά περιβάλλοντα. Εξετάστηκε ακόμα, ο βαθμός στον οποίο είναι δυνατή η συμβολή των επιστημών με αντικείμενο τη μετάφραση στις δομές εκπαίδευσης (ΔΥΕΠ) καθώς επίσης και ο βαθμός στον οποίο η διαχείριση της γλωσσικής πραγματικότητας, που προκύπτει από τη συνύπαρξη της εκάστοτε εθνικής γλώσσας και του μεταναστευτικού λόγου, επιδρά στη διαμόρφωση μιας υβριδικής γλωσσικής και πολιτιστικής ισορροπίας. Το ερωτηματολόγιο στο οποίο στηρίχθηκε η έρευνα, βασίστηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση και στα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής ενώ το γ’ μέρος του αποτελεί μετάφραση του διεθνούς ερωτηματολογίου του οργανισμού OECD (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) στη θεματική της εκπαίδευσης μεταναστών με τίτλο: Thematic Review on Migrant Education: Migrant Education Policies in Response to Longstanding Diversity και πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια της διδακτορικής διατριβής που είναι επαγγελματίας της μετάφρασης. Η μετάφραση του παραπάνω ερωτηματολογίου βασίστηκε στη διαδικασία της αναμετάφρασης από την αγγλική γλώσσα προς την

ελληνική και αντίστροφα, ως μέθοδος ελέγχου της ποιότητας της μετάφρασης, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα και η εγκυρότητα της μεταφραστικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, μεταφράστηκε στην αρχική γλώσσα και έγινε η σύγκριση αυτής με τη νέα μετάφραση με το πρωτότυπο κείμενο ώστε να συμβιβαστούν τυχόν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο. Στην παρακάτω εικόνα επεξηγείται η διαδικασία που ακολουθήθηκε. (Ανακτήθηκε την 04/07/2022 από https://www.pactranz.com/back-translation)



Εικόνα 7: Διαδικασία της αναμετάφρασης από την αγγλική γλώσσα προς την ελληνική και αντίστροφα

Ως προς τα ζητήματα της δεοντολογίας το ερωτηματολόγιο στην αρχική σελίδα της φόρμας περιείχε εισαγωγικό σημείωμα που διασαφήνιζε στους ερωτώμενους την τήρηση των αρχών της εμπιστευτικότητας, της ανωνυμίας και του απόρρητου των προσωπικών δεδομένων σύμφωνα με τη δεοντολογία εκπόνησης κάθε ερευνητικής διδακτορικής διατριβής. Επίσης, δόθηκαν όλα τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας ώστε οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα να έρθουν σε επικοινωνία μαζί της εφόσον το επιθυμούν. Μάλιστα, υπήρξε μία περίπτωση επικοινωνίας από εκπαιδευτικό για διευκρίνηση σχετικής με ένα ερώτημα απορίας.

Η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου δοκιμάστηκε μέσω μιας πιλοτικής εφαρμογής προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανά λάθη ή παραλείψεις, που αν διορθώνονταν θα οδηγούσαν στην αναμόρφωσή του και στην αποτελεσματικότερη

εφαρμογή της κυρίως έρευνας (1-7 Ιανουαρίου 2022). Η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου δοκιμάστηκε σε 5 άτομα ,τα οποία αποκλείστηκαν μετά την έρευνα από το δείγμα των συμμετεχόντων. Στο στάδιο της πιλοτικής φάσης δεν προέκυψε καμία πρόταση για αλλαγή κάποιου στοιχείου του ερωτηματολογίου.

Ως προς τη δομή του ερωτηματολογίου, στο εισαγωγικό σημείωμα προς τους ερωτηθέντες διατυπώθηκαν ο στόχος και ο σκοπός της έρευνας και κατέστη σαφές η προστασία των δεδομένων και η ανωνυμία των απαντήσεων από την ερευνήτρια σύμφωνα με τους American Education Research Education και Cresweel, 2011.

Το ερευνητικό εργαλείο ήταν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο χωρισμένο σε 4 υποενότητες με σειρά ερωτήσεων κλειστού τύπου και με βασικές οδηγίες συμπλήρωσης. Ο τίτλος του είναι «Τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων πληθυσμών και των πληθυσμών προσφυγικής/μεταναστευτικής προέλευσης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο». Για την κατάρτισή του εξειδικεύτηκε ο ερευνητικός στόχος της διατριβής και βασίστηκε στις αρχές της σαφήνειας και της πληρότητας. Για την απάντηση των ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert με απαντήσεις που ανάμεσά τους υπάρχουν θεωρητικά ίσα διαστήματα (Creswell, 2016). Η κλίμακα Likert «αποτελεί ουσιαστικά μία μέτρηση πολλαπλών ενδεικτών ή πολλαπλών στοιχείων μια σειράς στάσεων που αφορούν ορισμένο θέμα. Στόχος της κλίμακας Likert είναι να μετρήσει την ένταση των αισθημάτων αναφορικά με το εκάστοτε θέμα» (Bryman, 2017:187). Κρίθηκε καταλληλότερη η διαβάθμιση των απαντήσεων μέσω της κλίμακας Likert καθώς γίνεται προσπάθεια να μετρηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εξεταζόμενα ερωτήματα.

Η έκταση του ερευνητικού εργαλείου άρμοζε στο θέμα και στις απαιτήσεις της έρευνας, ενώ τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα ετέθησαν απευθείας για απάντηση από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για να απαντηθεί ήταν περίπου 10’ λεπτά, προκειμένου οι ερωτώμενοι να συμμετέχουν με πνευματική διαύγεια απόκρισης στην έρευνα.

Το πρώτο εκ των τεσσάρων μερών του ερευνητικού μου εργαλείου αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως φύλο, ηλικία, υπηρεσιακή κατάσταση, χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, επίπεδο σπουδών, γνώση ξένων γλωσσών [κατηγοριοποίηση βάσει του κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τις

γλώσσες (cefr)] ,κατοχή διδακτικής εμπειρίας με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, ύπαρξη στο σχολείο του συμμετέχοντα πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, πιθανή θητεία σε πειραματικό σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πληροφόρηση για την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση, ταξίδια και διαβίωση /παραμονή στο εξωτερικό. Σημειώνεται ότι ως «πολιτισμικά διαφέροντες» στην παρούσα διατριβή θεωρούνται οι αλλόγλωσσοι μαθητικοί πληθυσμοί, οι οποίοι φέρουν ταυτόχρονα διαφορετική εθνοτική ταυτότητα από αυτήν της πλειοψηφούσας ομάδας στην χώρα υποδοχής. Οι παραπάνω ερωτήσεις κρίθηκαν αναγκαίο να απαντηθούν προκειμένου να περιγραφεί το δείγμα της έρευνας και να είναι διαθέσιμα σε τυχόν μελλοντική έρευνα και αξιοποίηση της παρούσας διατριβής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Το β1 τμήμα του δεύτερου μέρους του ερευνητικού μου εργαλείου αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών. Αυτές εκφράστηκαν μέσω μιας σειράς δηλώσεων, τις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν αφού τις διαβάσουν προσεκτικά, να απαντήσουν σύμφωνα με τις επιλογές που δόθηκαν βάσει του βαθμού με τον οποίο, συμφωνούσαν με αυτές. Το 1 σήμαινε ‘διαφωνώ απόλυτα’ , το 2 ‘διαφωνώ’, το 3 εξέφραζε την κατάσταση της πιθανής διαφωνίας, το 4 της συμφωνίας ενώ το 5 σήμανε την κατάσταση της απόλυτης συμφωνίας. Το β2 τμήμα του δεύτερου μέρους του ερευνητικού μου εργαλείου αφορούσε μια δήλωση ενδιαφέροντος εκ μέρους των εκπαιδευτικών με βαθμονόμηση 1 που αντιστοιχούσε στο απόλυτο ενδιαφέρον, 2 που αντιστοιχούσε στο πιθανό ενδιαφέρον, 3 που αντιστοιχούσε στην απουσία ενδιαφέροντος και 4 που αντιστοιχούσε στην έκφραση ενδιαφέροντος μόνο σε περίπτωση υποχρεωτικότητας εκ μέρους της Πολιτείας .

Το τρίτο τμήμα του ερευνητικού μου εργαλείου αποτέλεσε -όπως έχει ήδη αναφερθεί- μετάφραση του διεθνούς ερωτηματολογίου του οργανισμού OECD (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) στη θεματική της εκπαίδευσης μεταναστών με τίτλο: Thematic Review on Migrant Education: Migrant Education Policies in Response to Longstanding Diversity. Η μετάφραση του παραπάνω ερωτηματολογίου βασίστηκε στη διαδικασία της αναμετάφρασης. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατίθενται μια σειρά δηλώσεων, τις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν αφού τις διαβάσουν προσεκτικά, να απαντήσουν σύμφωνα με τις επιλογές που δόθηκαν βάσει του βαθμού με τον οποίο, συμφωνούσαν με αυτές. Στην βαθμονόμηση το 1 σήμαινε ‘πάντα’, το 2

‘συχνά’, το 3 εξέφραζε το ‘μερικές φορές’, το 4 το ‘σπάνια’ ενώ το 5 σήμανε το ‘ποτέ’. Σε αυτή την υποενότητα του ερωτηματολογίου υπήρξε και η δυνατότητα συμπλήρωσής τους με επιπλέον δεδομένα από τον ερωτώμενο, ως ερώτηση κλειστού τύπου.

Το τέταρτο και τελευταίο τμήμα του ερευνητικού μου εργαλείου αναφέρεται στις πρακτικές αντιμετώπισης των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών ως προς το ζήτημα της ανάδειξης των γλωσσικών δικαιωμάτων τους και εστιάζει σε πρακτικές που προάγουν τη συμπερίληψη του αλλόγλωσσου μαθητικού δυναμικού μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της χρήσης της μητρικής γλώσσας τους .

Και εδώ οι συμμετέχοντες κλήθηκαν αφού διαβάσουν προσεκτικά τις δηλώσεις, να απαντήσουν σύμφωνα με τις επιλογές που δόθηκαν βάσει του βαθμού με τον οποίο, συμφωνούσαν με αυτές. Στην βαθμονόμηση το 1 σήμαινε ευκολία πραγματοποίησης της αναφερόμενης κάθε φορά πρακτικής, το 2 πραγματοποίηση της αναφερόμενης κάθε φορά πρακτικής μόνο σε περίπτωση ύπαρξης κατάλληλου χρόνου για προετοιμασία, το 3 εξέφραζε την πραγματοποίησης της αναφερόμενης κάθε φορά πρακτικής με δυσκολία και μόνο εάν ήταν υποχρεωτικό, ενώ το 4 σήμανε την απροθυμία πραγματοποίησης της αναφερόμενης κάθε φορά πρακτικής.

Προκειμένου να ελέγξουμε την εσωτερική αξιοπιστία της έρευνάς μας χρησιμοποιήσαμε τον συντελεστή άλφα του Cronbach. Ο άλφα του Cronbach δίνει έναν συντελεστή που μπορεί να αξιολογήσει τη συνέπεια των τιμών του ερευνητικού εργαλείου, εφόσον τα στοιχεία βαθμολογούνται ως συνεχείς μεταβλητές (Creswell, 2016). Στον πίνακα που ακολουθεί δίνεται η τιμή του συντελεστή άλφα για την παρούσα μελέτη. Η έρευνα, όπως φαίνεται από το αποτέλεσμα, έχει πολύ υψηλό βαθμό εσωτερικής αξιοπιστίας. Στο σύνολο των μεταβλητών ο βαθμός αξιοπιστίας είναι ,891 με ελάχιστη αποδεκτή τιμή α=0,70 και υψηλότερη τιμή το 1 (Bryman, 2017).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,891	52

3.5. Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού μοντέλου SPSS v27. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική διότι στόχος ήταν η αποτελεσματική οργάνωση, παρουσίαση και σύνοψη δεδομένων της στατιστικής έρευνας, με απλό και κατανοητό τρόπο ακόμα και για άτομα που δεν έχουν άμεση επαφή με το αντικείμενο της μετάφρασης ή της παιδαγωγικής, επιστήμες τις οποίες συνδυάζει η παρούσα διατριβή, προκειμένου να καταλήξει στην πρόταση ενός νέου παιδαγωγικού μοντέλου στο οποίο ο μεταφραστής-διερμηνέας θα φέρει λειτουργικό ρόλο. Για την οπτικοποίηση των δεδομένων της περιγραφικής στατιστικής στην διατριβή χρησιμοποιήθηκαν τα γραφήματα. Για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής η ερευνήτρια έκρινε ότι δεν χρειάστηκε η επαγωγική στατιστική που περιλαμβάνει είτε τις στατιστικές εκτιμήσεις, που αναφέρονται στον κατά προσέγγιση προσδιορισμό των χαρακτηριστικών ενός πληθυσμού από τα ανάλογα χαρακτηριστικά δεδομένα ενός δείγματος είτε τον έλεγχο των υποθέσεων με παραμετρικά ή μη παραμετρικά στατιστικά κριτήρια.

3.6. Δειγματοληψία

Ο σκοπός της δειγματοληψίας σε αυτή τη διδακτορική διατριβή είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τις στάσεις και τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού κατόπιν εξέτασης και ανάλυσης των δεδομένων που προκύπτουν από τις απαντήσεις ενός δείγματος-sample (τμήματος) του πληθυσμού και όχι ολόκληρου του πληθυσμού (Groves et al., 2009). Στην δειγματοληψία που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα διδακτορική διατριβή ο πληθυσμός ήταν το σύνολο του επιστημονικού εκπαιδευτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και το δείγμα ήταν οι 253 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Το δείγμα ήταν τυχαίο (random sample) δηλαδή η δειγματοληψία (sampling) έγινε τυχαία ώστε να υπάρχει η ίδια πιθανότητα επιλογής σε οποιοδήποτε στοιχείο του πληθυσμού (population) και το δείγμα να είναι όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερο με βάση χωρικά κριτήρια και κριτήρια ρόλου στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος βασίστηκε στην τοποθεσία των σχολικών μονάδων και έγινε προσπάθεια να αποσταλεί το ερωτηματολόγιο ακόμα και στην πιο απομακρυσμένη σχολική μονάδα της χώρας.

Επίσης, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος βασίστηκε και στη μέθοδο επιλογής των υποκειμένων της έρευνάς μας κατά Desu και Raghavarao (1990), τα οποία προκρίθηκε να μην είναι μόνο εκπαιδευτικοί της ειδικότητας ΠΕ70 (δάσκαλοι) αλλά εκπαιδευτικοί από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού της χώρας (εκπαιδευτικοί ποικίλων ειδικοτήτων) αλλά ακόμα και στελέχη της εκπαίδευσης (διευθυντές σχολείων).

Σύνοψη

Αφού αναλύθηκαν βασικά ζητήματα της ερευνητικής διαδικασίας στο τρίτο κεφάλαιο, ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4~ Στατιστική επεξεργασία- Αποτελέσματα

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της διατριβής και αφορά τη διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα γλωσσικά δικαιώματα των αλλόγλωσσων πληθυσμών και των πληθυσμών προσφυγικής/μεταναστευτικής προέλευσης και συγκεκριμένα σχετικά με την πολιτισμική αξία της διατήρησης των γλωσσών των αλλόγλωσσων πληθυσμών και των πληθυσμών προσφυγικής/μεταναστευτικής προέλευσης στις χώρες υποδοχής.

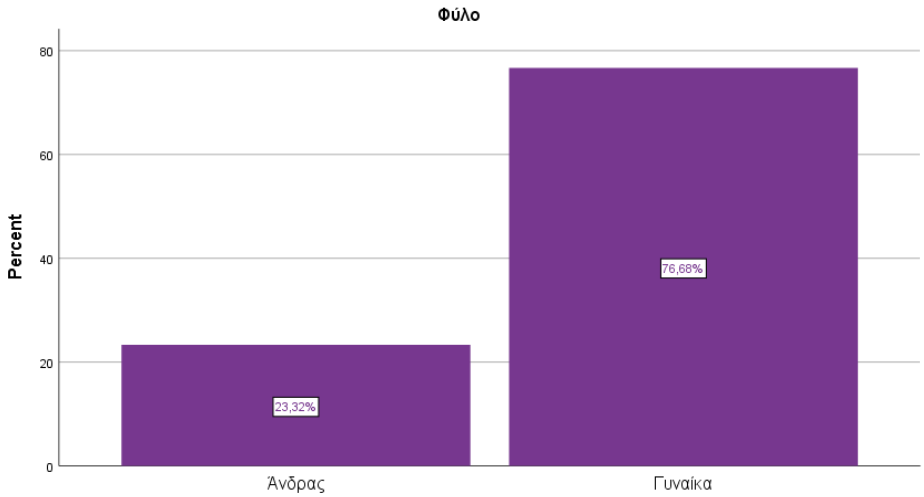
Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSSv.27. Τα συγκεντρωτικά στοιχεία που προέκυψαν αναλύονται στη συνέχεια της ενότητας. Αρχικά περιγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στη συνέχεια αναφέρονται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης .

4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Αναφέρονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια.

ΦΥΛΟ

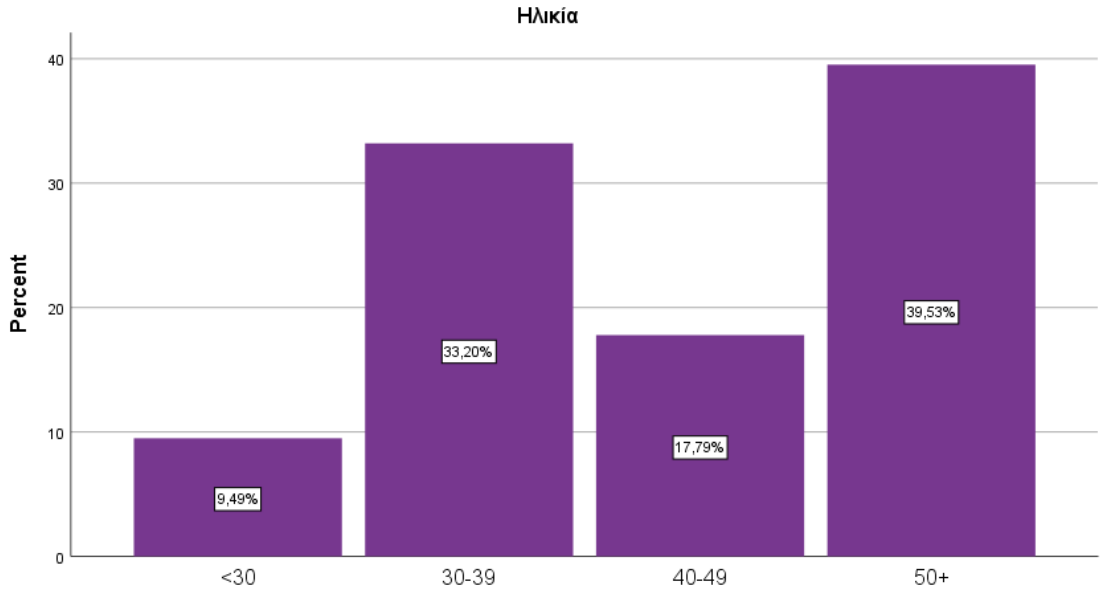
Από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν γυναίκες (76,68%) και οι άντρες συμμετείχαν σε ποσοστό 23,32%.



Διάγραμμα 1: Φύλο εκπαιδευτικών

ΗΛΙΚΙΑ

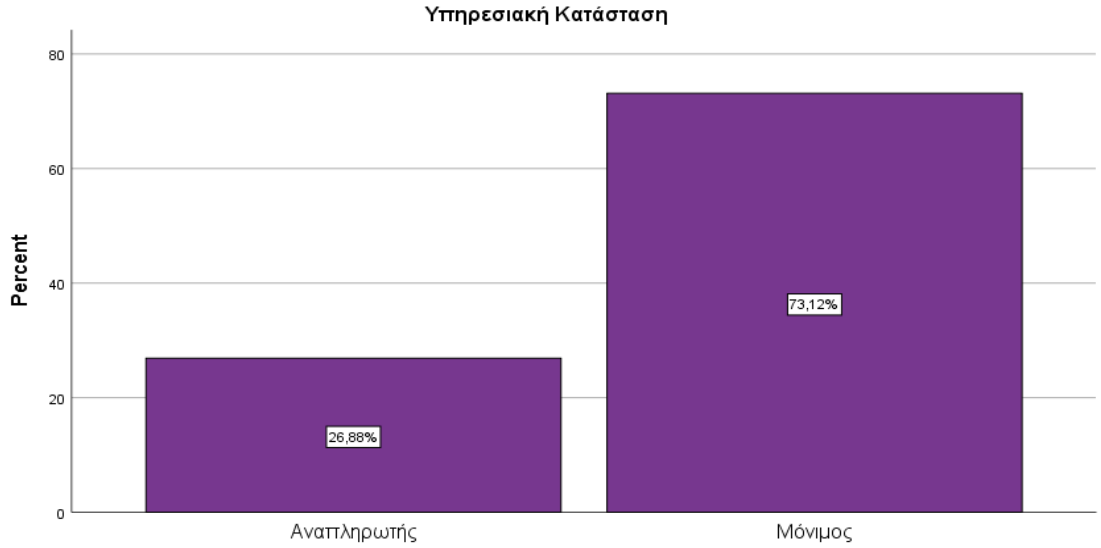
Ηλικιακά βλέπουμε πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι πάνω από 50 ετών (39,53%). Ποσοστό 33,2% είναι 30-39 ετών, το 17,79% είναι μεταξύ 40 και 49 ετών και τέλος ένα μικρότερο ποσοστό (9,49%) είναι κάτω των 30 ετών.



Διάγραμμα 2: Ηλικία εκπαιδευτικών

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

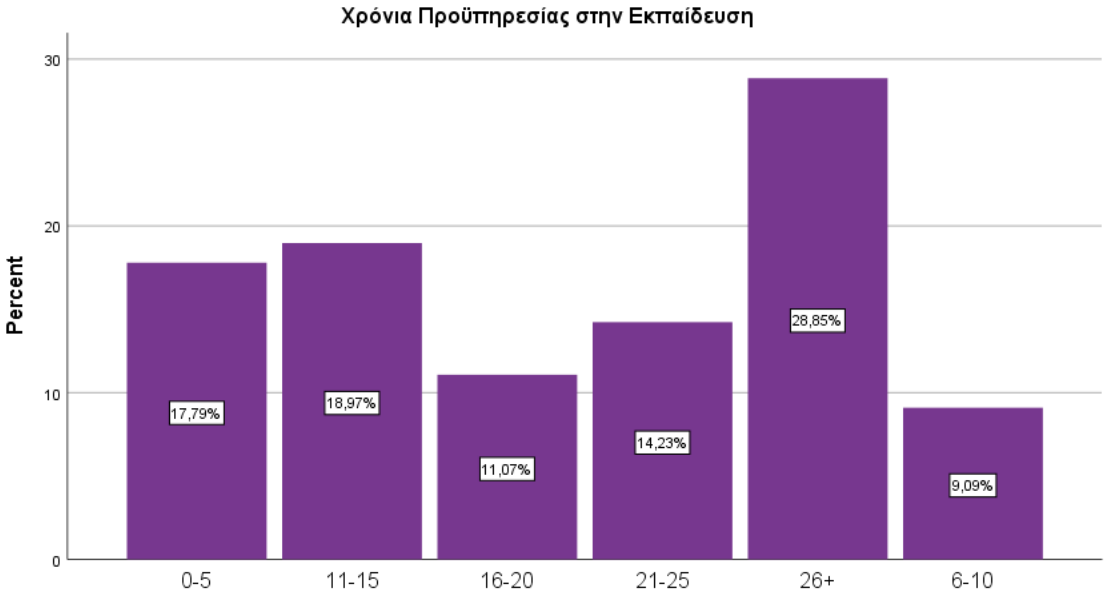
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι σε ποσοστό 73,12% ενώ το 26,88% είναι αναπληρωτές.



Διάγραμμα 3: Υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικών

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

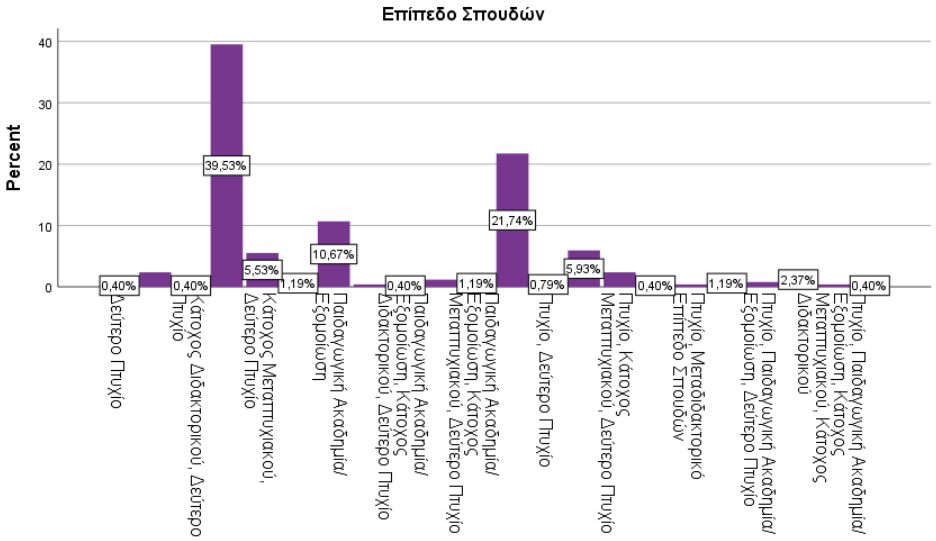
Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται πως η πλειοψηφία των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα (28,85%) δουλεύουν στην εκπαίδευση πάνω από 26 χρόνια. Ποσοστό 18,97% δουλεύει 11-15 χρόνια, το 17,79% δουλεύει 0-5 χρόνια, το 11,07% δουλεύει 16-20 χρόνια, το 14,23% δουλεύει 21-25 χρόνια και τέλος το 9,09% δουλεύει 6-10 χρόνια.



Διάγραμμα 4: Χρόνια Προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

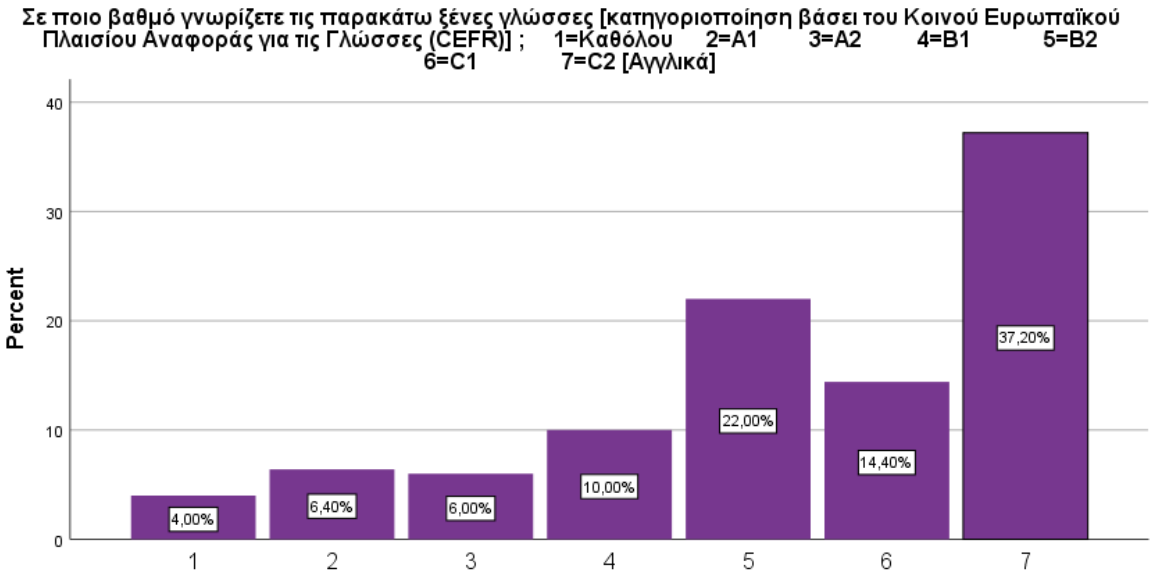
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης βλέπουμε πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο σπουδών τους ποικίλει. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (39,53%) δηλώνουν πως είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Σε μικρότερα ποσοστά, όπως φαίνεται στον πίνακα, έχουν λάβει κι άλλες εκπαιδεύσεις όπως διδακτορικό ή δεύτερο πτυχίο, ημερίδες, συνέδρια, επιμορφώσεις κ.ά.



Διάγραμμα 5: Επίπεδο Σπουδών

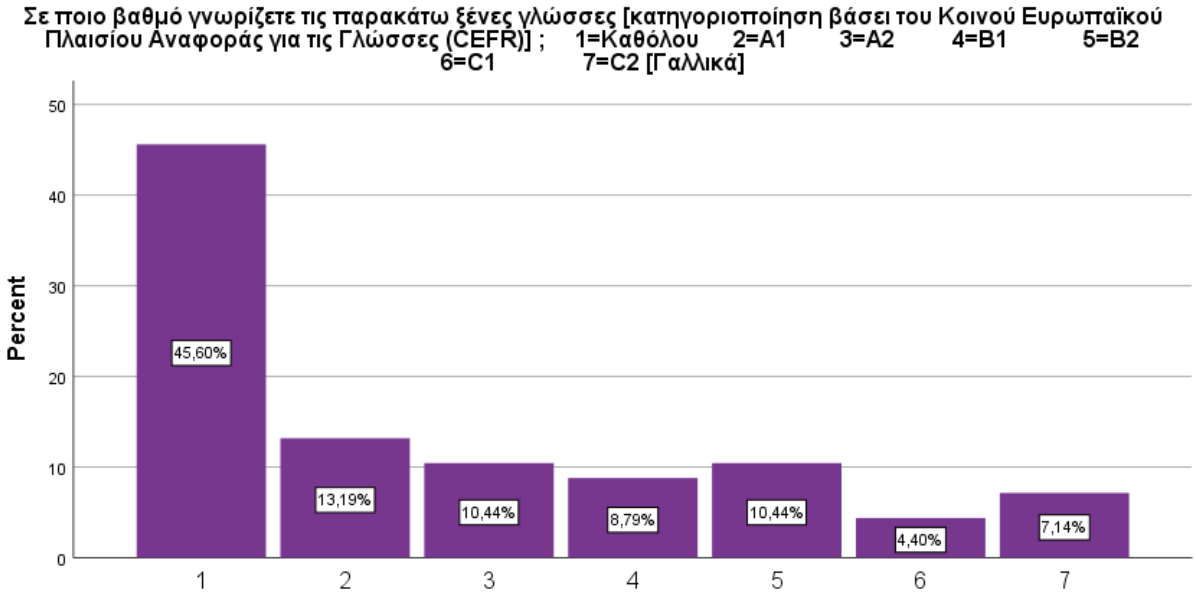
ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ

Στους παρακάτω πίνακες βλέπουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών γνωρίζει αγγλικά σε επίπεδο C2 σε ποσοστό 37,20%.

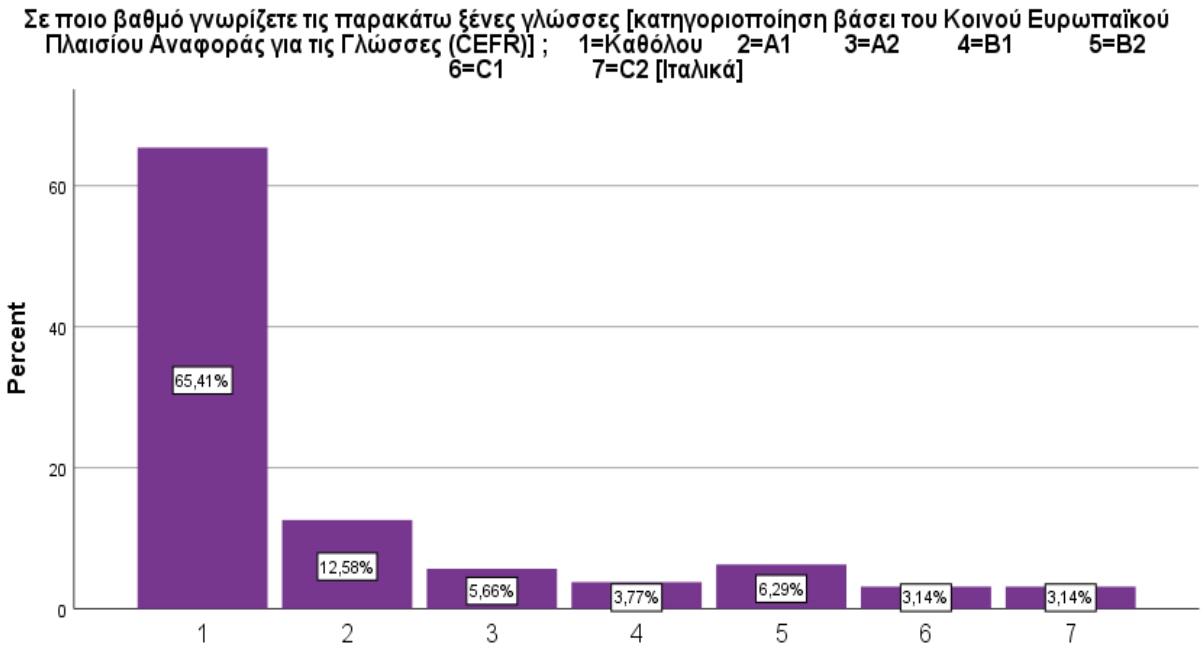


Διάγραμμα 6: Επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας των εκπαιδευτικών

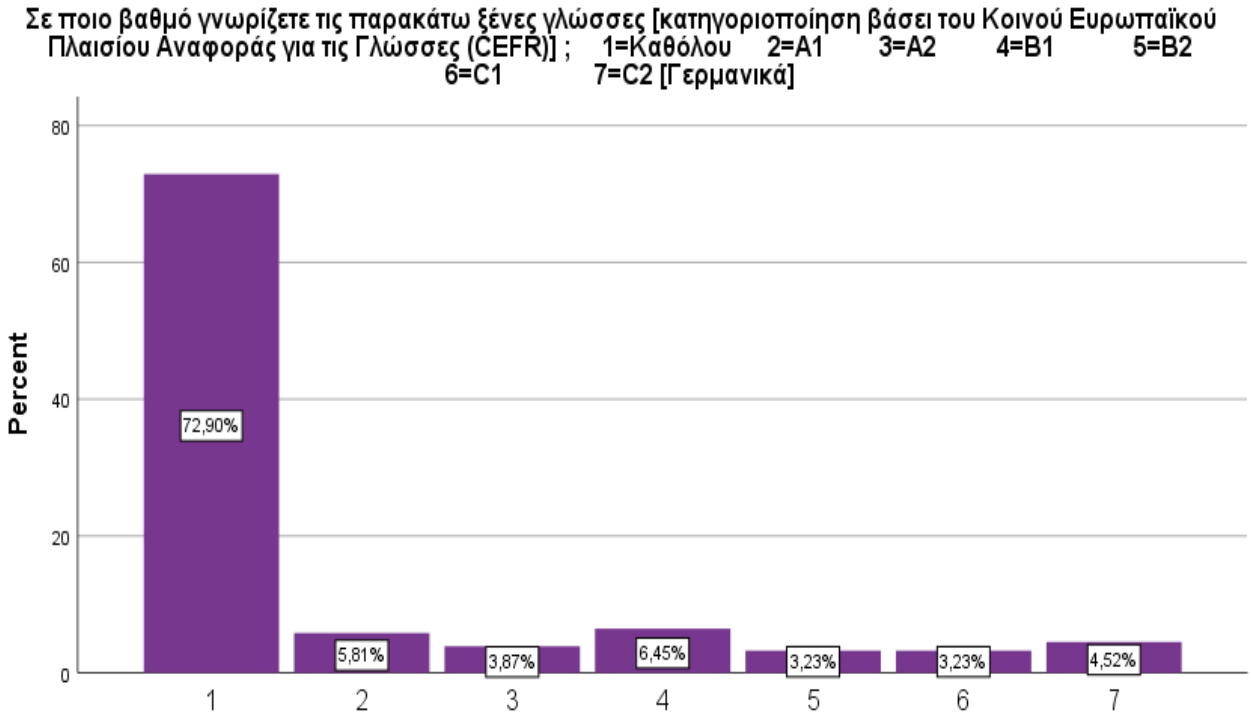
Τα ποσοστά του επιπέδου γνώσης άλλων ξένων γλωσσών φαίνονται στους πίνακες που ακολουθούν



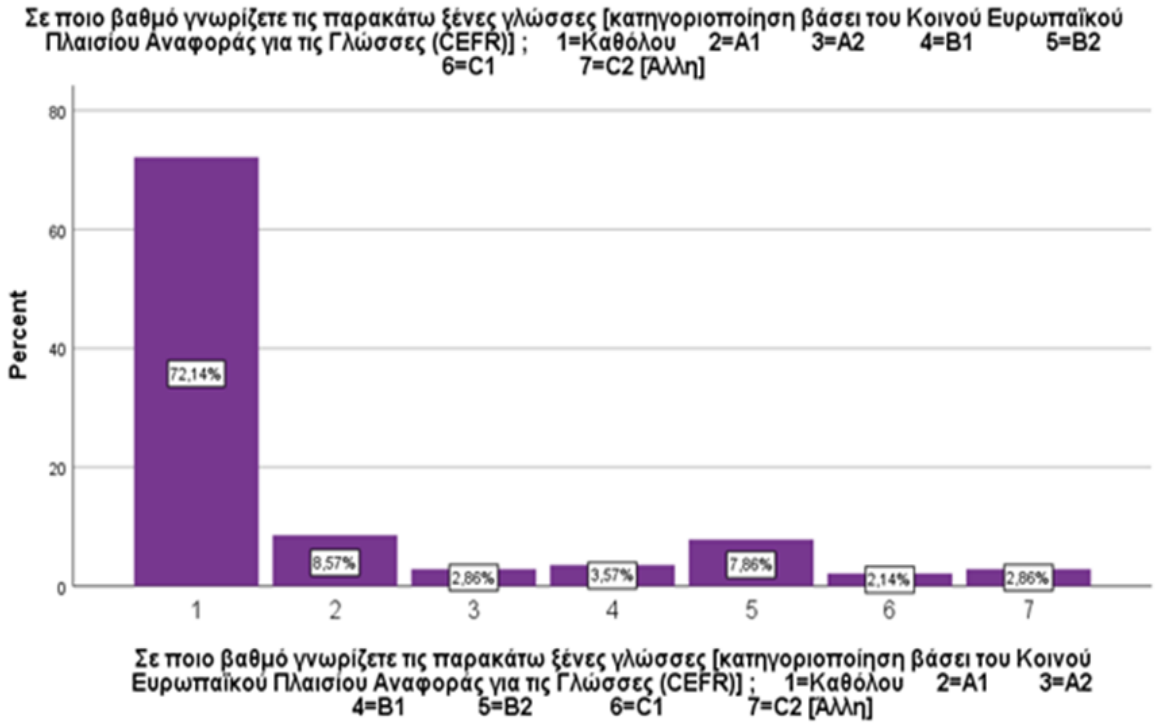
Διάγραμμα 7: Επίπεδο γνώσης της γαλλικής γλώσσας των εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 8: Επίπεδο γνώσης της ιταλικής γλώσσας των εκπαιδευτικών



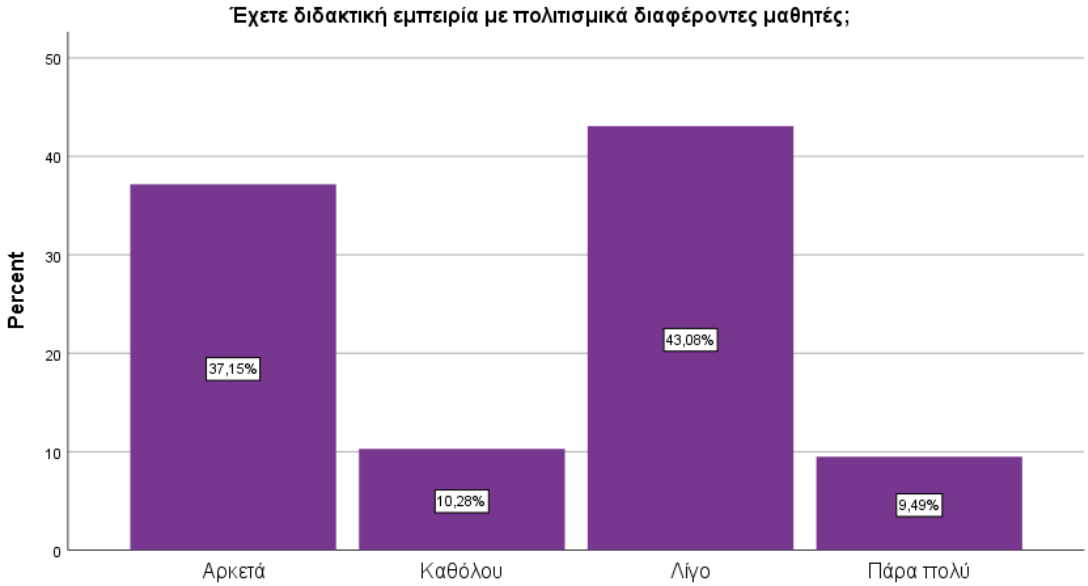
Διάγραμμα 9: Επίπεδο γνώσης της γερμανικής γλώσσας των εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 10: Επίπεδο γνώσης άλλης ξένης γλώσσας των εκπαιδευτικών

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΜΕ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΕΡΟΝΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

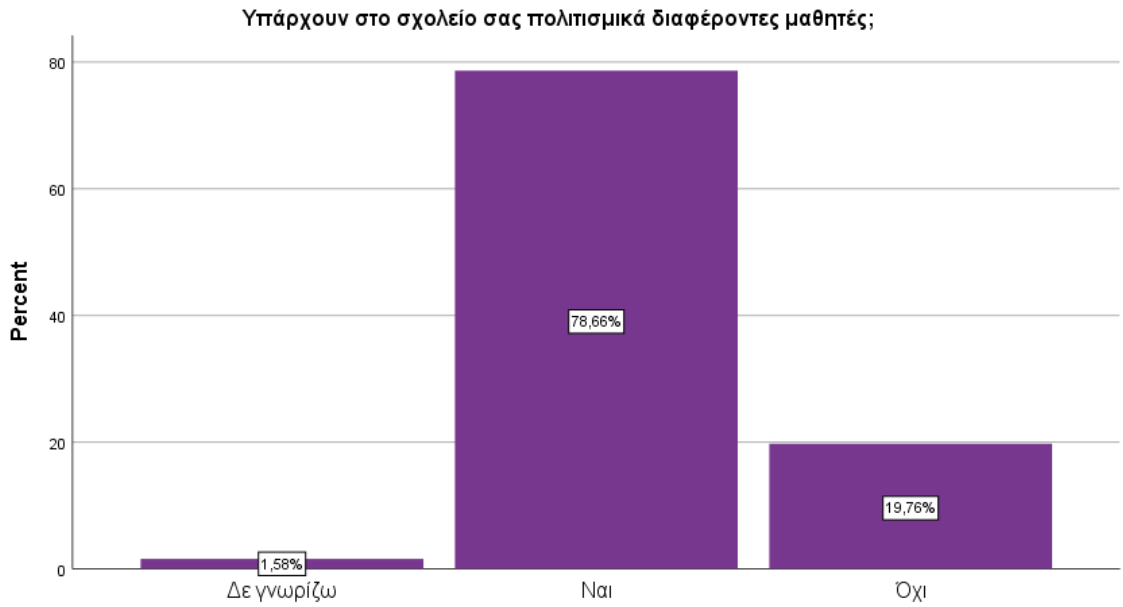
Σχετικά με τη διδακτική εμπειρία με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε ποσοστό 43,08% πως έχουν λίγη εμπειρία, ποσοστό 37,15% πως έχουν αρκετή, 9,49% των συμμετεχόντων δηλώνει πως έχει πολύ μεγάλη εμπειρία και τέλος ένα 10,28% δεν έχει καθόλου εμπειρία.



Διάγραμμα 11: Διδακτική εμπειρία με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές

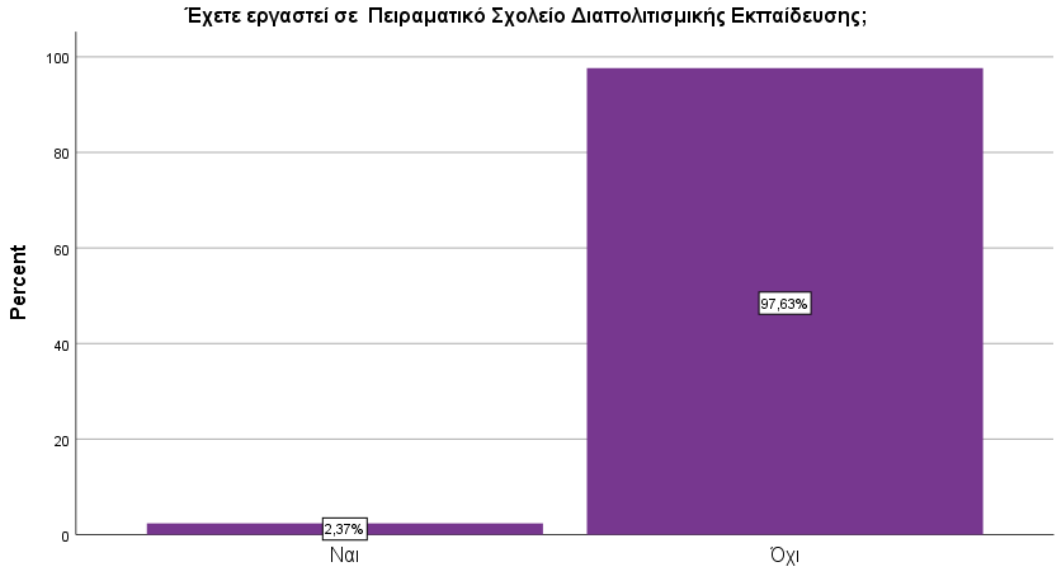
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΕΡΟΝΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (78,66%) δηλώνει πως στο σχολείο τους υπάρχουν πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, ένα ποσοστό 19,76% δηλώνει πως δεν υπάρχουν και ένα ποσοστό 1,58% των εκπαιδευτικών απαντά πως δεν γνωρίζει.



Διάγραμμα 12: Ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Διάγραμμα 13: Εργασία σε Πειραματικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έχουν εργαστεί σε πειραματικό σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (97,63%). Μόνο ένα ποσοστό 2,37% δηλώνει πως έχει εργαστεί.

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

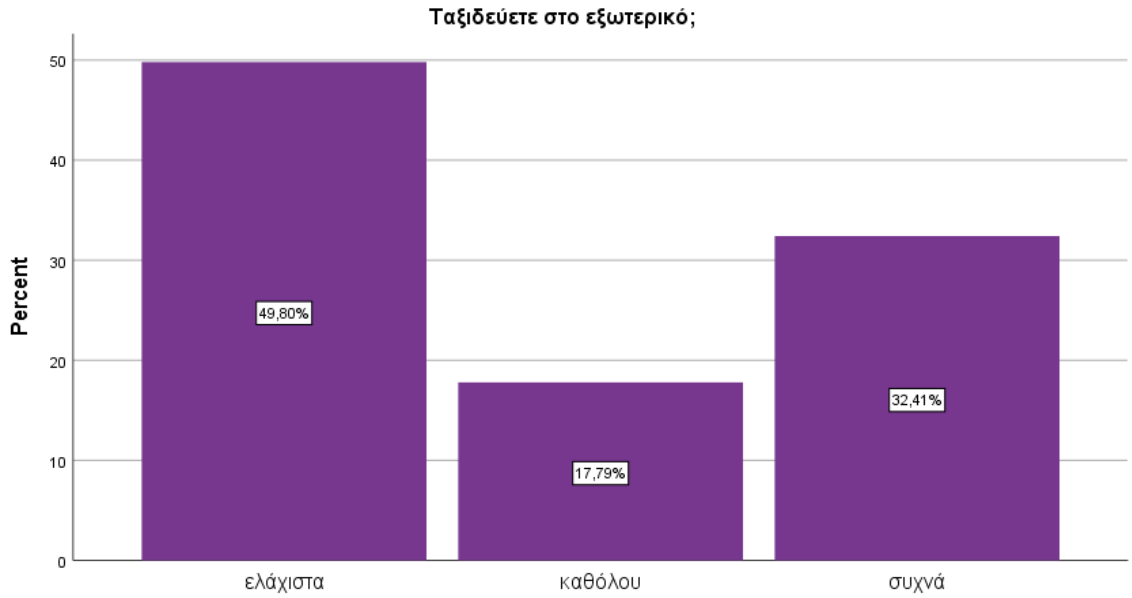
Διαφορετικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν νιώθουν ενημερωμένοι για θέματα που αφορούν στην πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση. Το 44,66% απαντά πως νιώθει λίγο ενημερωμένο και το 43,87% απαντά πως νιώθει πολύ. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 5,93% απαντούν πως δεν νιώθουν καθόλου ενημερωμένοι και τέλος σε ποσοστό 5,53% νιώθουν πάρα πολύ ενημερωμένοι.



Διάγραμμα 14: Επίπεδο ενημέρωσης σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευσης

ΤΑΞΙΔΙΑ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ

Σχετικά με το αν ταξιδεύουν συχνά στο εξωτερικό οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 49,80% απαντούν πως δεν ταξιδεύουν καθόλου, σε ποσοστό 32,41% πως ταξιδεύουν συχνά και σε ποσοστό 17,79% δηλώνουν πως δεν ταξιδεύουν καθόλου.



Διάγραμμα 15: Συχνότητα ταξιδιών στο εξωτερικό

ΔΙΑΜΟΝΗ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΓΙΑ ΜΕΓΑΛΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ

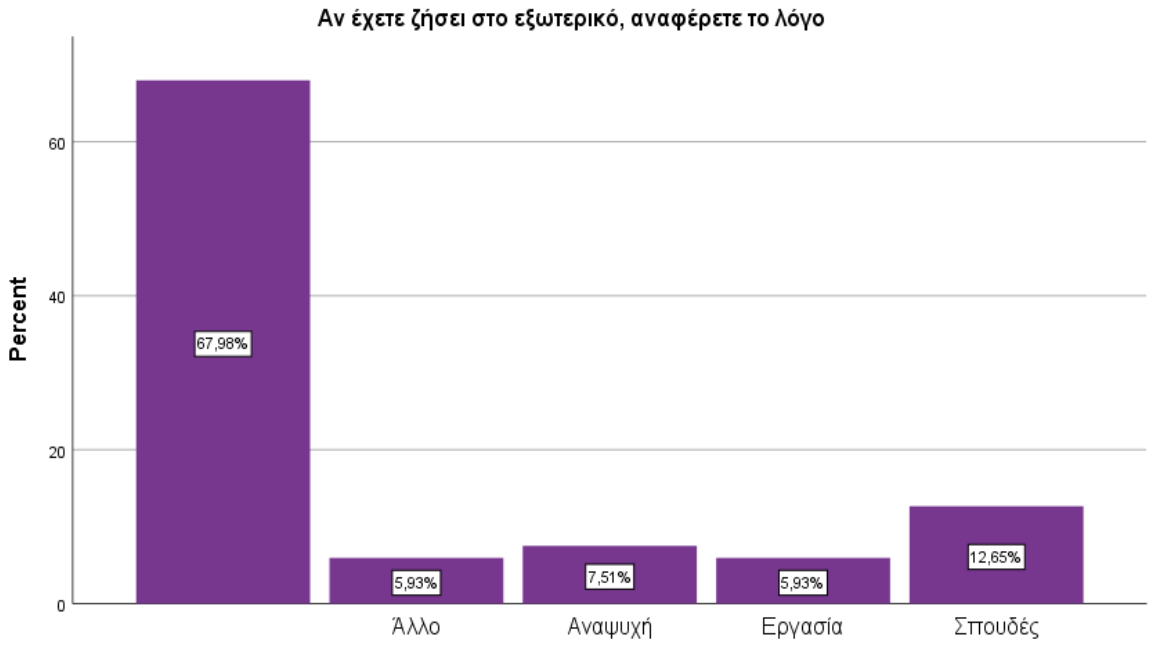
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (75,89%) δεν έχει ζήσει για μεγάλο χρονικό διάστημα στο εξωτερικό ενώ ένα ποσοστό 24,11% δηλώνει πως έχει ζήσει.



Διάγραμμα 16: Διαμονή στο εξωτερικό

ΛΟΓΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ

Στην ερώτηση για το λόγο για τον οποίο έζησαν μεγάλο διάστημα στο εξωτερικό οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως έζησαν κυρίως για σπουδές (12,65%), για αναψυχή (7,51%), για εργασία (5,93%) ή για άλλους λόγους όπως φαίνονται στους πίνακες.



Διάγραμμα 17: Λόγοι διαμονής στο εξωτερικό

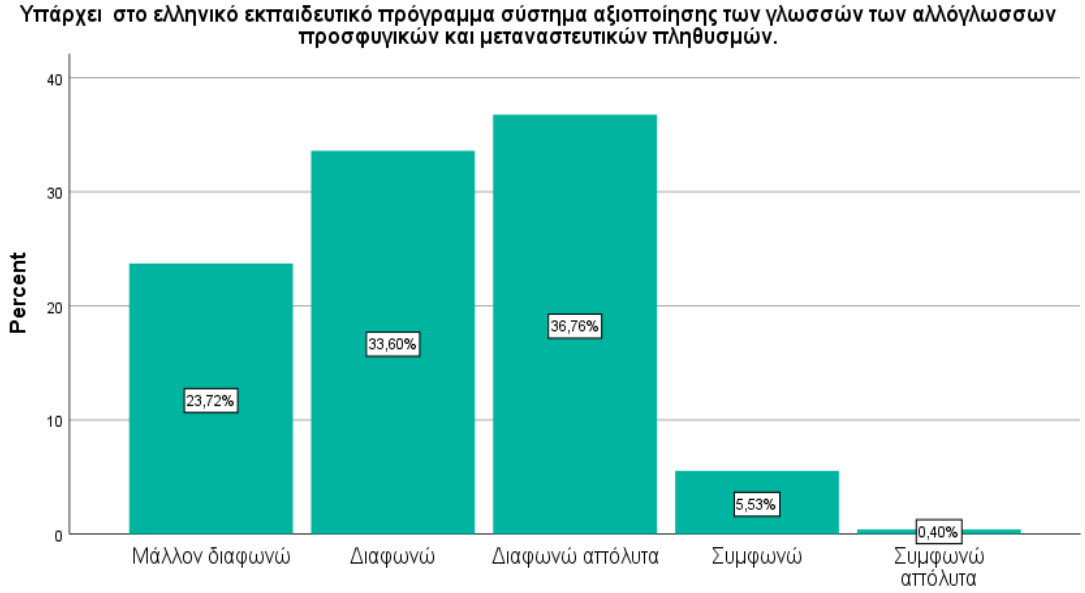


4.2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών

Στην υποενότητα που ακολουθεί γίνεται περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας που αφορούν στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών στα

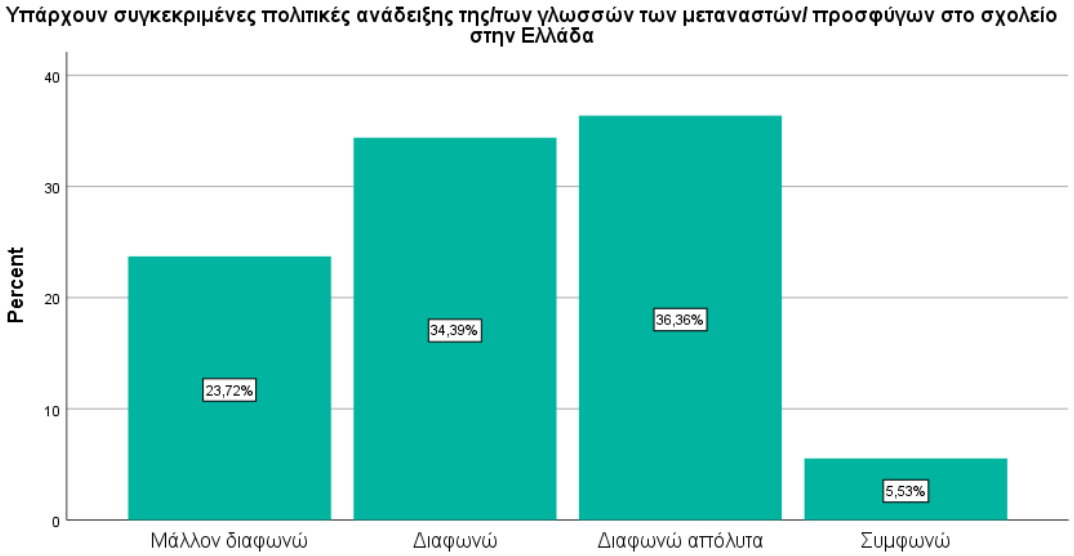
δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών

Σχετικά με την ερώτηση αν υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σύστημα αξιοποίησης των γλωσσών των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών παρατηρούμε πως υπάρχει ανομοιογένεια στις απαντήσεις τους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και σε ποσοστό 36,76% απαντά πως διαφωνεί απόλυτα με τη δήλωση, το 33,6% διαφωνεί και το 23,72% μάλλον διαφωνεί. Από την άλλη υπάρχει ένα μικρό ποσοστό (5,53%) που συμφωνεί με τη δήλωση και ένα ποσοστό 0,4% που συμφωνεί απόλυτα.



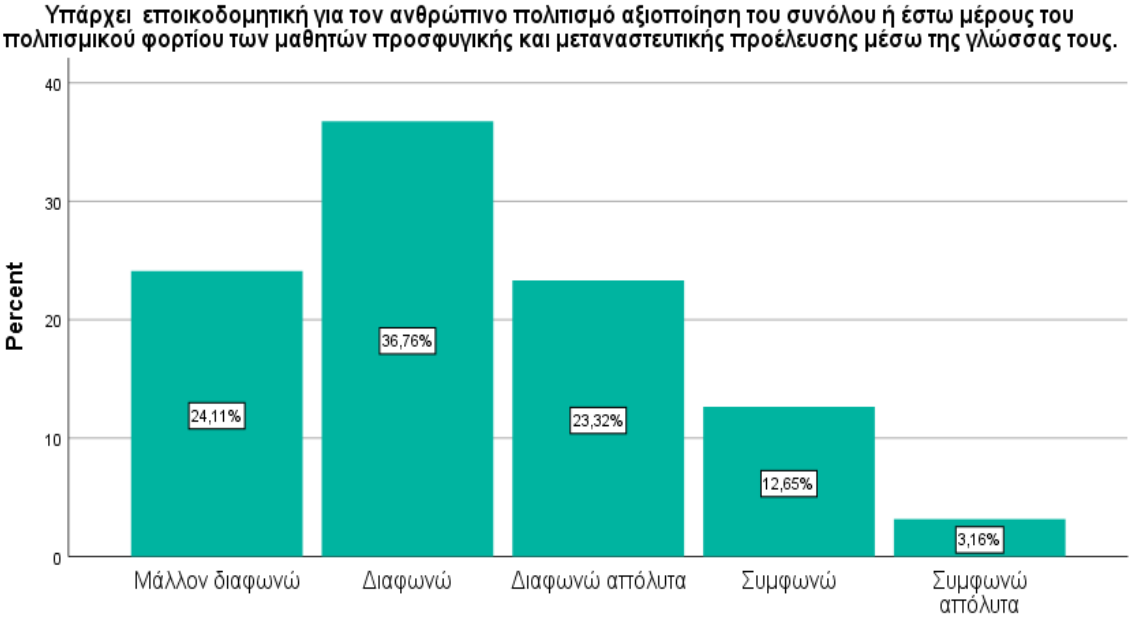
Διάγραμμα 18: Γνώμες εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη συστήματος αξιοποίησης των γλωσσών των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το αν υπάρχουν συγκεκριμένες πολιτικές ανάδειξης της/των γλωσσών των μεταναστών/προσφύγων στο σχολείο στην Ελλάδα. Η πλειοψηφία (36,36%) απαντά πως διαφωνεί εντελώς και το 34,39% απαντά πως διαφωνεί. Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (23,7%) μάλλον διαφωνεί και μόλις το 5,53% συμφωνεί.



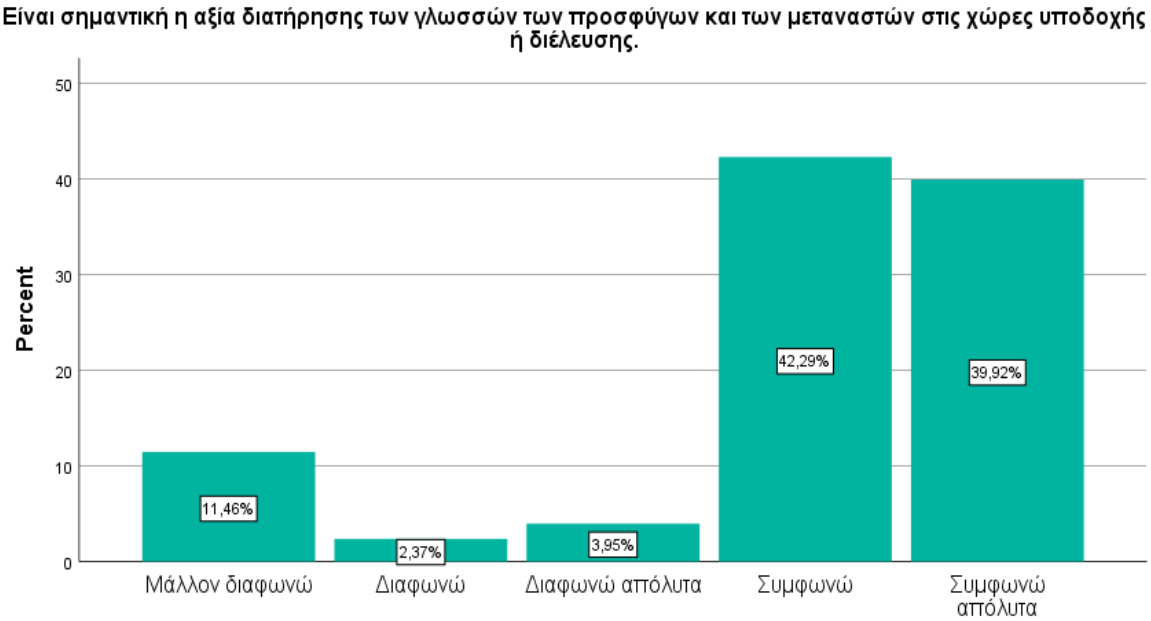
Διάγραμμα 19: Γνώμες εκπαιδευτικών σχετικά με πολιτικές ανάδειξης της/των γλωσσών των μεταναστών/ προσφύγων στο σχολείο στην Ελλάδα

Αναφορικά με το αν υπάρχει εποικοδομητική για τον ανθρώπινο πολιτισμό αξιοποίηση του συνόλου ή έστω μέρους του πολιτισμικού φορτίου των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης μέσω της γλώσσας του το 36,76% των συμμετεχόντων διαφωνεί, ένα ποσοστό 24,11% μάλλον διαφωνεί και 23,32% διαφωνεί απόλυτα. Από την άλλη παρατηρούμε πως υπάρχει ένα ποσοστό 12,65% που συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση και το 3,16% συμφωνεί απόλυτα.



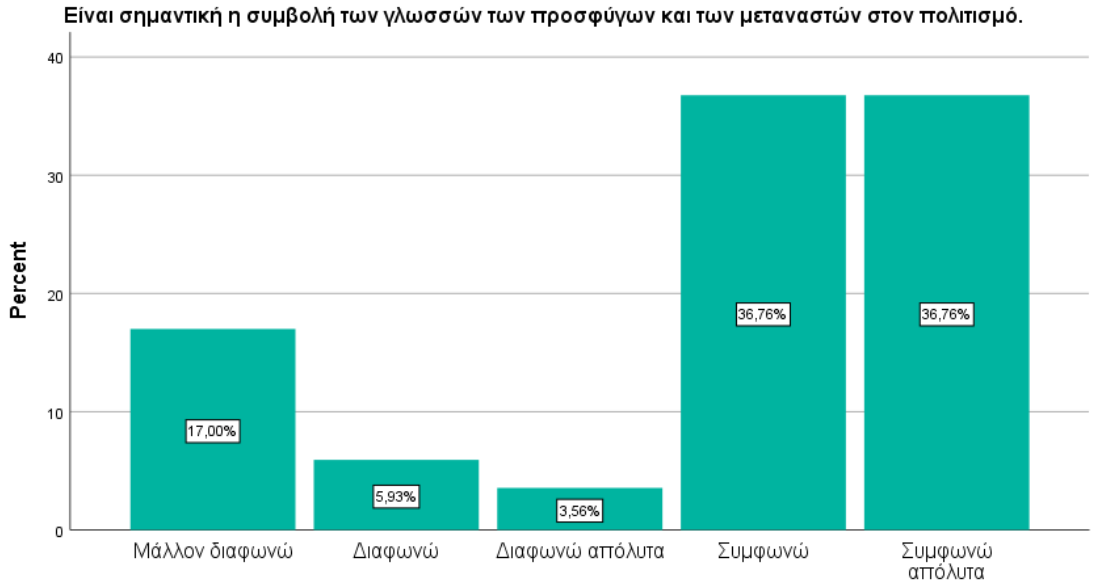
Διάγραμμα 20: Γνώμες εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση του συνόλου ή έστω μέρους του πολιτισμικού φορτίου των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης μέσω της γλώσσας τους.

Το 42,29% των εκπαιδευτικών συμφωνεί και το 39,92% συμφωνεί απόλυτα πως είναι σημαντική η αξία διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης. Ένα μικρότερο ποσοστό (11,46%) διαφωνεί με αυτή την πρόταση, 3,95% διαφωνεί απόλυτα και 2,37% διαφωνεί.



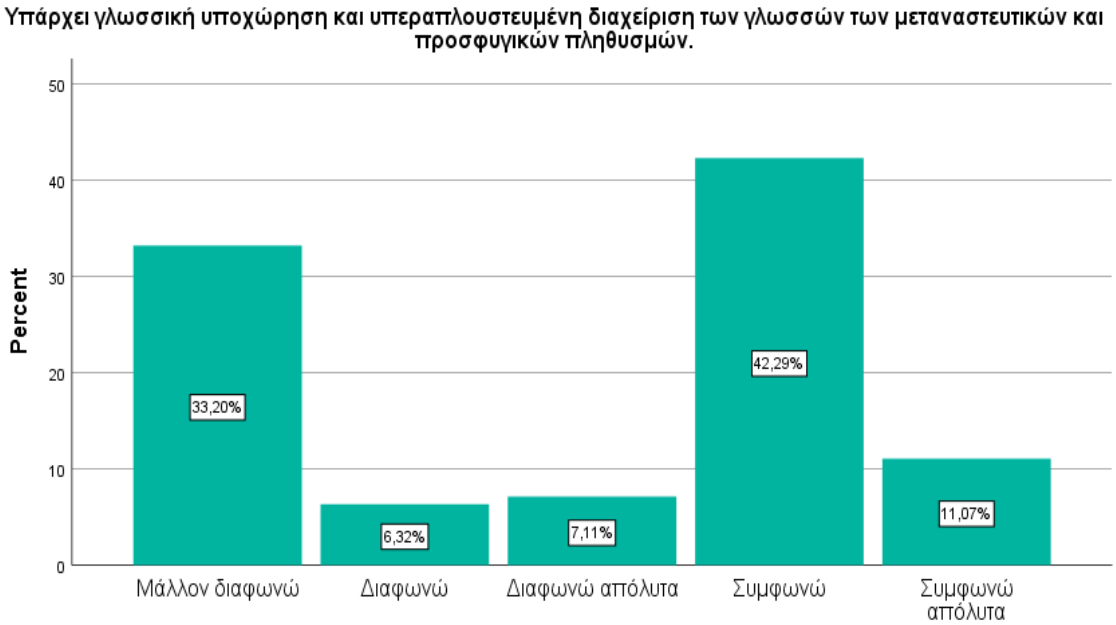
Διάγραμμα 21: Γνώμες εκπαιδευτικών σχετικά με την αξία διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (36,76% συμφωνούν απόλυτα και ισόποσα συμφωνούν) υποστηρίζουν πως είναι σημαντική η συμβολή των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στον πολιτισμό. Ένα μικρότερο μέρος των συμμετεχόντων διαφωνεί με τη θέση αυτή και συγκεκριμένα 17% μάλλον διαφωνεί, 5,93% διαφωνεί και 3,56% διαφωνεί απόλυτα.



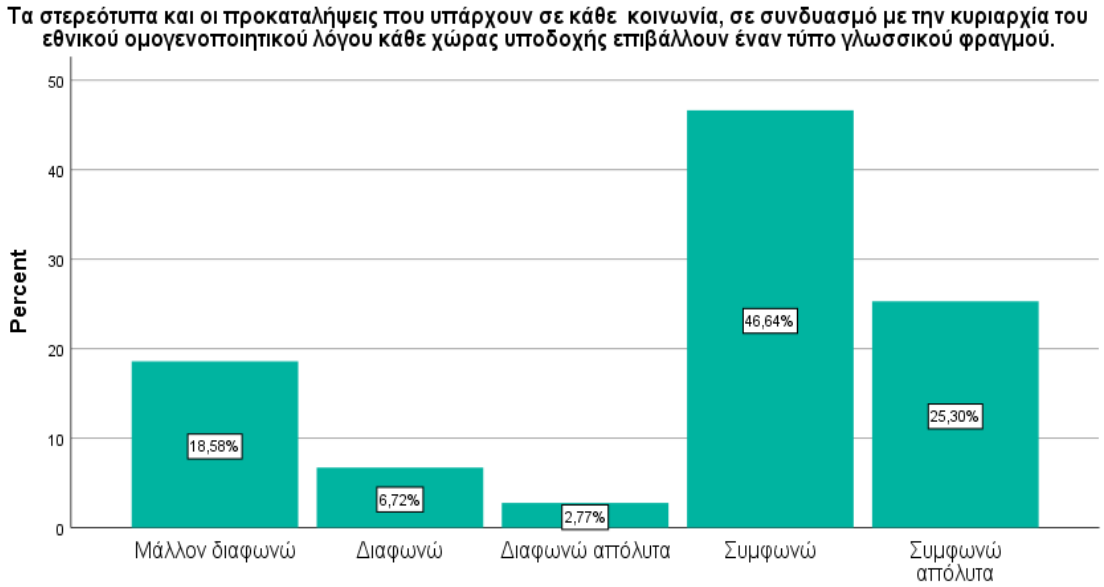
Διάγραμμα 22: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στον πολιτισμό.

Διαφορετικότητα παρατηρείται και στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν υπάρχει υποχώρηση και υπεραπλουστευμένη διαχείριση των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών. Ένα ποσοστό 42,29% συμφωνεί με τη δήλωση αυτή. Ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό επίσης (33,20%) μάλλον διαφωνεί πράγμα που δείχνει την διάσταση των απόψεων σχετικά με το θέμα της διαχείρισης των γλωσσών. Σε μικρότερα ποσοστά οι συμμετέχοντες συμφωνούν απόλυτα (11,07%), διαφωνούν (6,32%) και 7,11% διαφωνούν απόλυτα.



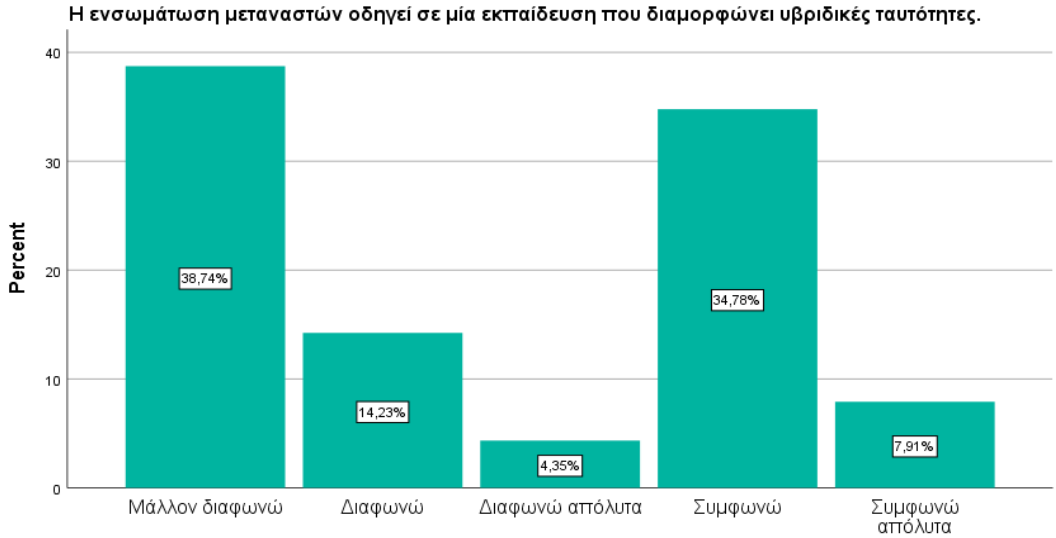
Διάγραμμα 23: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη γλωσσικής υποχώρησης και υπεραπλουστευμένης διαχείρισης των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών

Οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές φαίνεται να συμφωνούν (το 46,64% συμφωνεί και το 25,30% συμφωνεί απόλυτα) πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που υπάρχουν σε κάθε κοινωνία, σε συνδυασμό με την κυριαρχία του ομογενοποιητικού λόγου κάθε χώρας υποδοχής, επιβάλλουν έναν τύπο γλωσσικού φραγμού. Υπάρχει από την άλλη ένα μέρος των συμμετεχόντων που διαφωνούν με αυτή την άποψη. Συγκεκριμένα 18,58% μάλλον διαφωνεί, 6,72% διαφωνεί και 2,77% διαφωνεί απόλυτα.



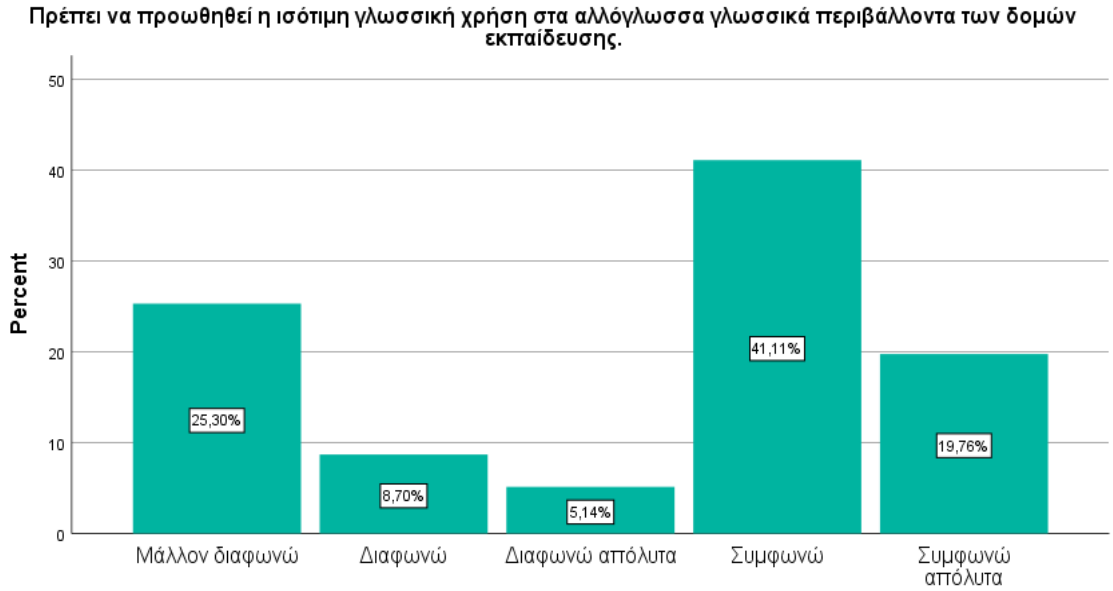
Διάγραμμα 24: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το αν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που υπάρχουν σε κάθε κοινωνία, σε συνδυασμό με την κυριαρχία του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου κάθε χώρας υποδοχής επιβάλλουν ένα τύπο γλωσσικού φραγμού

Αναφορικά με την ερώτηση αν η ενσωμάτωση των μεταναστών οδηγεί σε μία εκπαίδευση που διαμορφώνει υβριδικές ταυτότητες οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 38,74% δηλώνουν πως μάλλον διαφωνούν ενώ σε ποσοστό 34,78% δηλώνουν πως συμφωνούν. Μικρότερα είναι τα ποσοστά που υποστηρίζουν πως διαφωνούν (14,23%), πως διαφωνούν απόλυτα (4,35%) και τέλος πως συμφωνούν απόλυτα (9,91%).



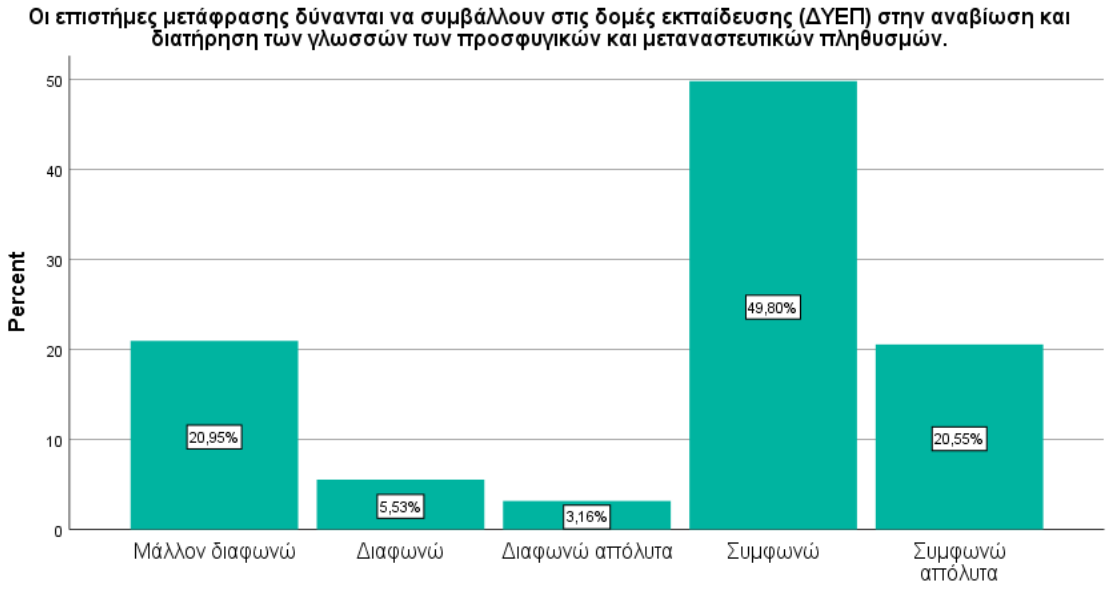
Διάγραμμα 25: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η ενσωμάτωση μεταναστών οδηγεί σε μία εκπαίδευση που διαμορφώνει υβριδικές ταυτότητες

Οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές συμφωνούν, δηλώνοντας σε ποσοστό 41,11% πως συμφωνούν και 19,76% πως συμφωνούν απόλυτα), πως χρειάζεται να προωθηθεί η ισότιμη γλωσσική χρήση στα αλλόγλωσσα γλωσσικά περιβάλλοντα των δομών εκπαίδευσης. Από την άλλη υπάρχει και ένα αξιοσημείωτο ποσοστό που διαφωνεί με τη δήλωση αυτή. Συγκεκριμένα ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών 25,30% μάλλον διαφωνεί, 8,70% διαφωνεί και 5,14% διαφωνεί απόλυτα.



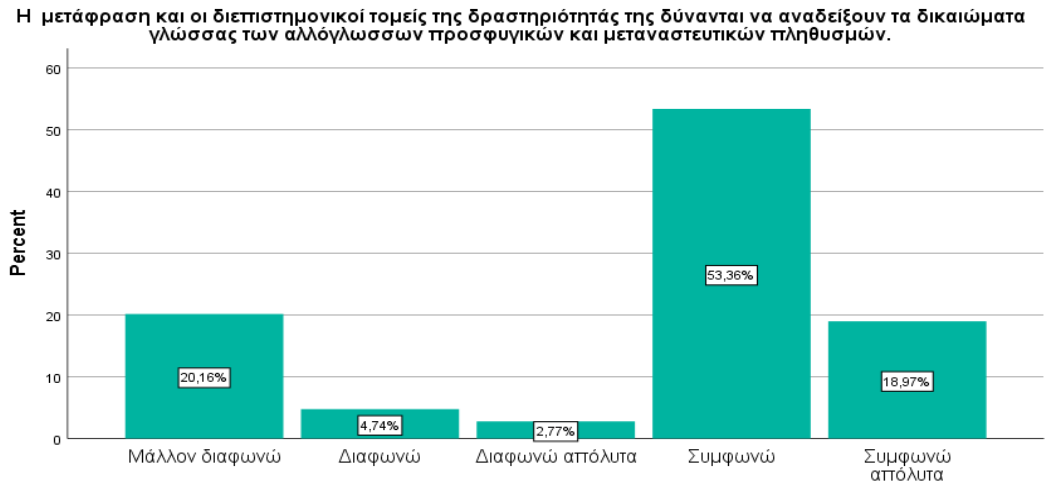
Διάγραμμα 26: Επίπεδο συμφωνίας σχετικά με την ισότιμη γλωσσική χρήση στα αλλόγλωσσα γλωσσικά περιβάλλοντα των δομών εκπαίδευσης.

Στην ερώτηση αν οι επιστήμες μετάφρασης δύνανται να συμβάλλουν στις δομές εκπαίδευσης (ΔΥΕΠ) στην αναβίωση και διατήρηση των γλωσσών των προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 49,80% συμφωνούν και σε ποσοστό 20,55% συμφωνούν απόλυτα. Ένα μικρότερο ποσοστό (20,95%) μάλλον διαφωνεί, 5,53% διαφωνεί και τέλος 3,16% διαφωνεί απόλυτα.



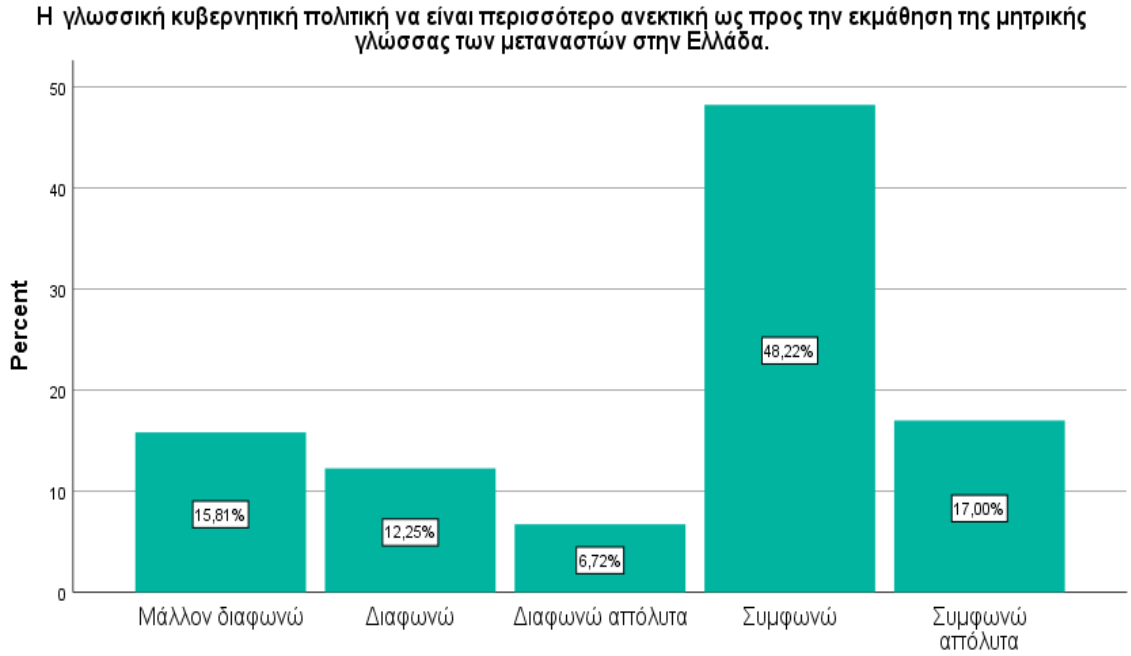
Διάγραμμα 27: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο οι επιστήμες μετάφρασης δύνανται να συμβάλλουν στις δομές εκπαίδευσης (ΔΥΕΠ) στην αναβίωση και διατήρηση των γλωσσών των προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως συμφωνούν με το ότι η μετάφραση και οι διεπιστημονικοί τομείς της δραστηριότητάς της δύνανται να αναδείξουν τα δικαιώματα της γλώσσας των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών. Συγκεκριμένα ένα ποσοστό 53,36% δηλώνει πως συμφωνεί και ένα ποσοστό 18,97% δηλώνει πως συμφωνεί απόλυτα. 20,16% των συμμετεχόντων δηλώνει πως μάλλον διαφωνεί, 4,74% διαφωνεί και τέλος 2,77% διαφωνεί απόλυτα με τη δήλωση αυτή.



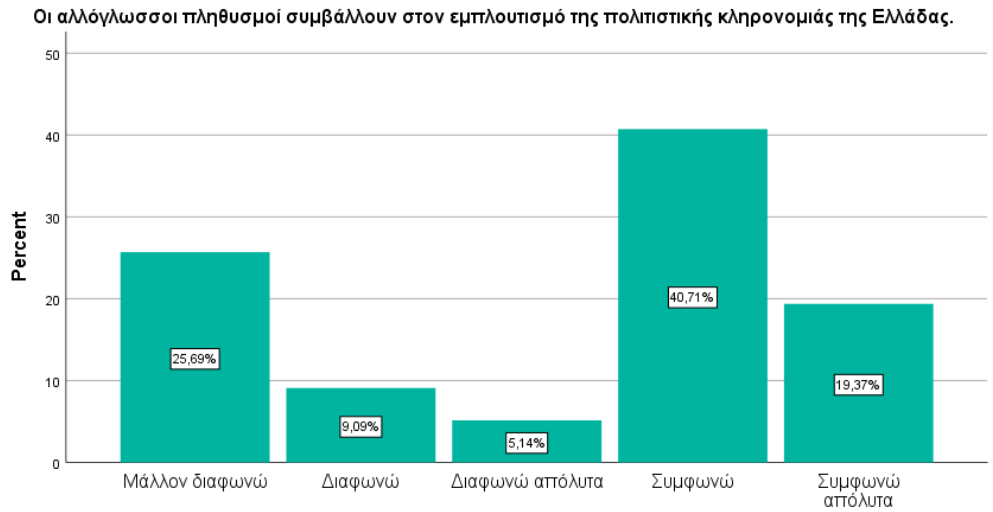
Διάγραμμα 28: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η μετάφραση και οι διεπιστημονικοί τομείς της δραστηριότητάς της δύνανται να αναδείξουν τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως συμφωνούν (48,8%) και συμφωνούν απόλυτα (17%) με τη δήλωση πως η γλωσσική κυβερνητική πολιτική πρέπει να είναι περισσότερο ανεκτική ως προς την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών στην Ελλάδα. Σε μικρότερο ποσοστό δηλώνουν πως μάλλον διαφωνούν (15,81%), πως διαφωνούν (12,25%) και διαφωνούν απόλυτα (6,72%).



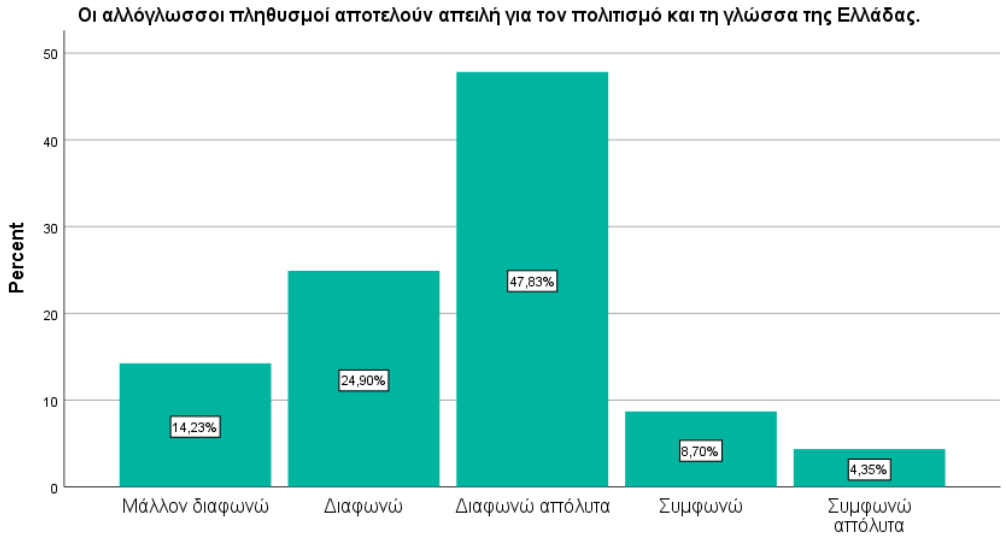
Διάγραμμα 29: Επίπεδο συμφωνίας σχετικά με το κατά πόσο η γλωσσική κυβερνητική πολιτική να είναι περισσότερο ανεκτική ως προς την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών στην Ελλάδα.

Διαφοροποιημένες φαίνεται να είναι οι απαντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι αλλόγλωσσοι πληθυσμοί συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, 40,71% των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τη δήλωση αυτή και από την άλλη 25,69% μάλλον διαφωνεί. Σε μικρότερα ποσοστά δηλώνουν πως συμφωνούν απόλυτα (19,37%), πως διαφωνούν (9,09%) και διαφωνούν απόλυτα (5,14%).



Διάγραμμα 30: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των αλλόγλωσσων πληθυσμών στον εμπλουτισμό της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ελλάδας.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνει πως διαφωνεί απόλυτα (47,83%) με τη θέση πως οι αλλόγλωσσοι πληθυσμοί αποτελούν απειλή για τον πολιτισμό και τη γλώσσα της Ελλάδας. Ένα ποσοστό 24,9% διαφωνεί και το 14,23% μάλλον διαφωνεί. Αξίζει να σημειωθεί πως ποσοστό 8,70% των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τη δήλωση αυτή και το 4,35% συμφωνεί απόλυτα.



Διάγραμμα 31: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι αλλόγλωσσοι πληθυσμοί αποτελούν απειλή για τον πολιτισμό και τη γλώσσα της Ελλάδας

Στην ερώτηση αν θα ενδιέφερε τους εκπαιδευτικούς να μάθουν περισσότερα και να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για το θέμα της πολιτισμικής αξίας των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής βλέπουμε πως δεν

είναι ιδιαίτερα θετικοί στην προοπτική αυτή. Το 42,29% διαφωνεί, το 32,81% διαφωνεί απόλυτα και το 12,25% μάλλον διαφωνεί. Μόνο το 12,65% θα ήθελε να μάθει περισσότερα πράγματα σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα.

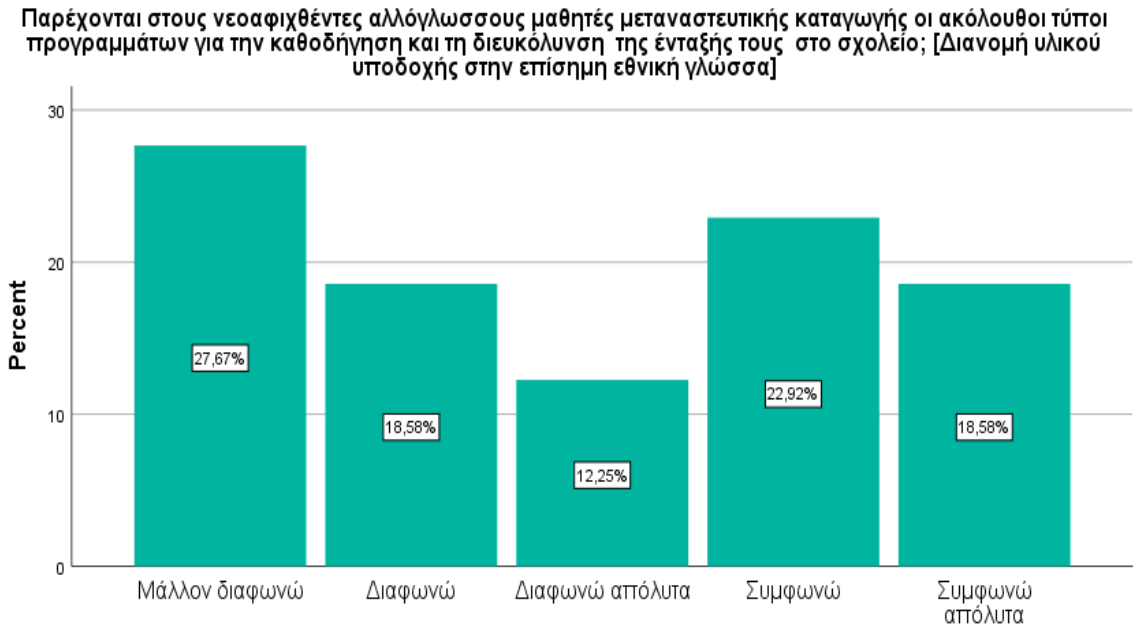


Διάγραμμα 32: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ενημέρωση γύρω από το για το θέμα της πολιτισμικής αξίας της διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής

4.3. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

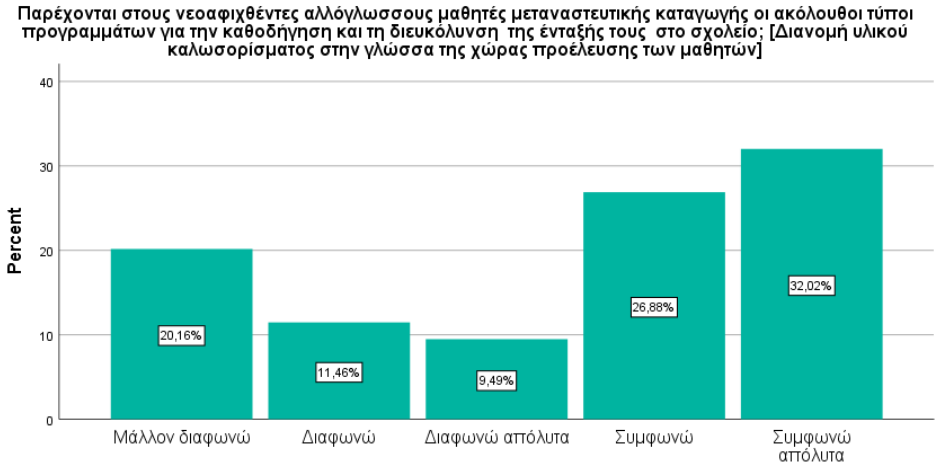
Στην υποενότητα που ακολουθεί γίνεται περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας που αφορούν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην ερώτηση αν παρέχεται στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής υλικό υποδοχής στην επίσημη εθνική γλώσσα, για την καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της ένταξής τους στο σχολείο, παρατηρούμε πως υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στην πλειοψηφία τους απαντούν πως μάλλον διαφωνούν σε ποσοστό 27,67%. Διαφωνούν σε ποσοστό 18,58% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 12,25%. Από την άλλη ένα ποσοστό 22,92% φαίνεται πως συμφωνεί με την δήλωση και 18,58% συμφωνεί απόλυτα.



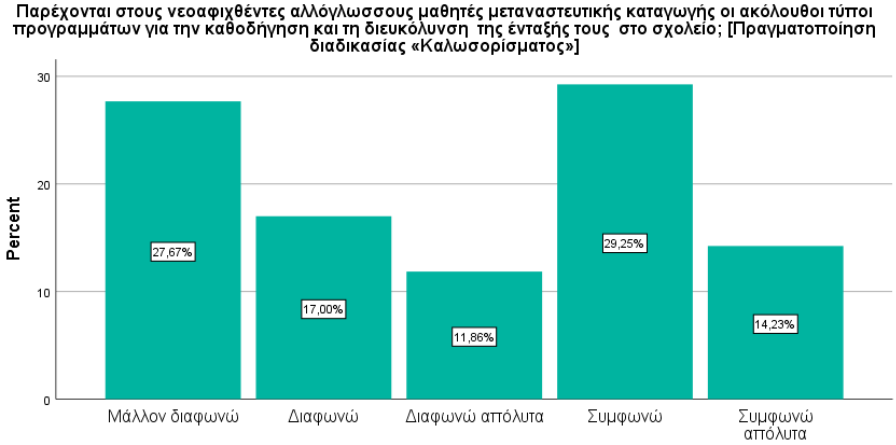
Διάγραμμα 33: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής διανομή υλικού υποδοχής στην επίσημη εθνική γλώσσα

Αναφορικά με την ερώτηση αν παρέχεται στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης υλικό καλωσορίσματος στη γλώσσα των μαθητών, για την καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της ένταξής τους στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους απαντούν πως συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 32,02% και σε ποσοστό 26,88% συμφωνούν. Αντίθετα, ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών (20,16%) απαντά πως διαφωνεί με αυτή τη δήλωση, ποσοστό 11,46% διαφωνεί και 9,49% των συμμετεχόντων διαφωνεί απόλυτα.



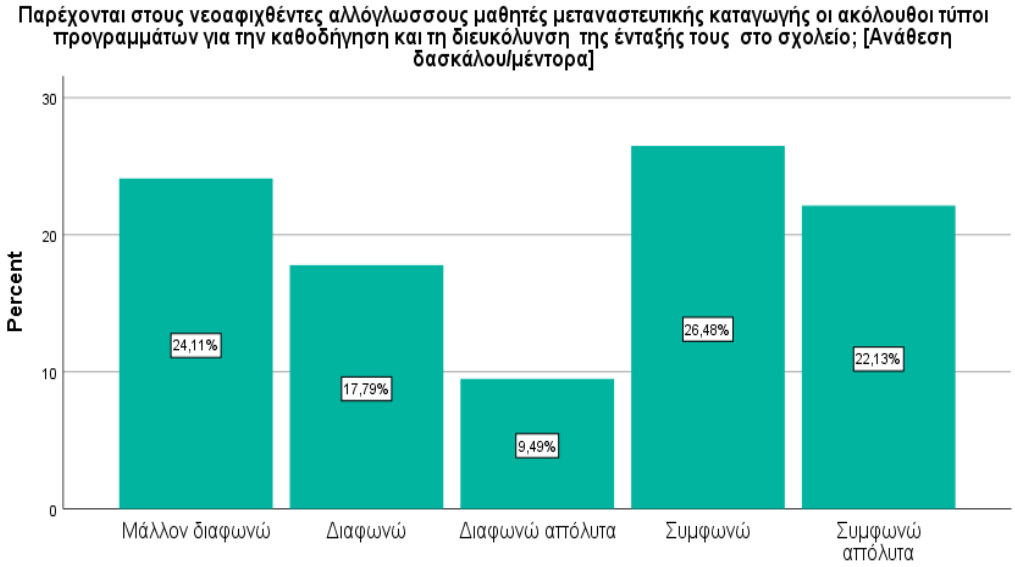
Διάγραμμα 34: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής διανομή υλικού υποδοχής στην γλώσσα της χώρας προέλευσης των μαθητών.

Στην ερώτηση αν πραγματοποιείται διαδικασία καλωσορίσματος στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής, για την καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της ένταξής τους στο σχολείο, παρατηρούμε πως και εδώ υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στην πλειοψηφία τους απαντούν πως συμφωνούν σε ποσοστό 29,29% και σε ποσοστό 14,23% συμφωνούν. Από την άλλη ένα ποσοστό 27,67% μάλλον διαφωνεί, 17% διαφωνεί και 11,86% διαφωνεί απόλυτα.



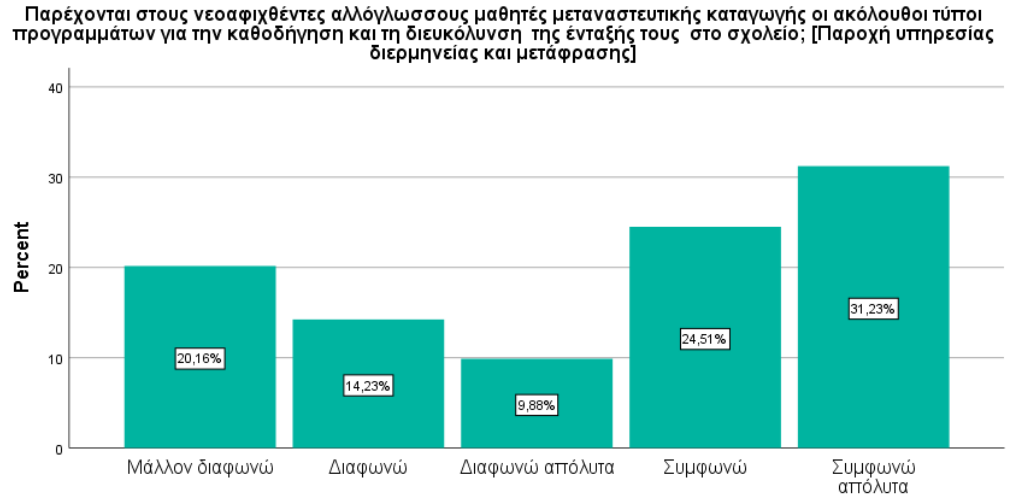
Διάγραμμα 35: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πραγματοποίηση διαδικασίας «Καλωσορίσματος» στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής

Αναφορικά με την ερώτηση αν ανατίθεται στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής δάσκαλος/μέντορας, για την καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της ένταξής τους στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους απαντούν πως συμφωνούν σε ποσοστό 26,48% και σε ποσοστό 22,13% συμφωνούν απόλυτα. Αντίθετα, ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών (24,11%) απαντά πως διαφωνεί με αυτή τη δήλωση, ποσοστό 17,79% διαφωνεί και 9,49% των συμμετεχόντων διαφωνεί απόλυτα.



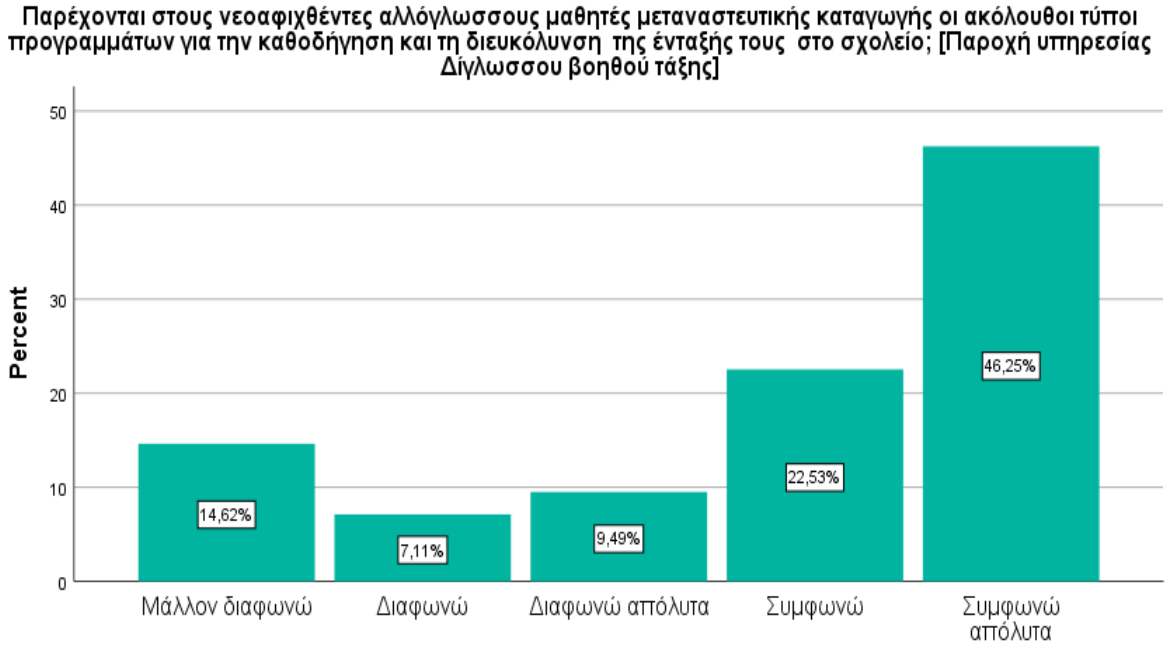
Διάγραμμα 36: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάθεση δασκάλου/μέντορα στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής

Στην ερώτηση αν παρέχεται στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής προέλευσης διερμηνέας και μεταφραστής, για την καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της ένταξής τους στο σχολείο, παρατηρούμε πως και εδώ υπάρχει ανομοιογένεια στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Στην πλειοψηφία τους απαντούν πως συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 31,23% και σε ποσοστό 24,51% συμφωνούν. Από την άλλη ένα ποσοστό 20,16% μάλλον διαφωνεί, 14,23% διαφωνεί και 9,88% διαφωνεί απόλυτα.



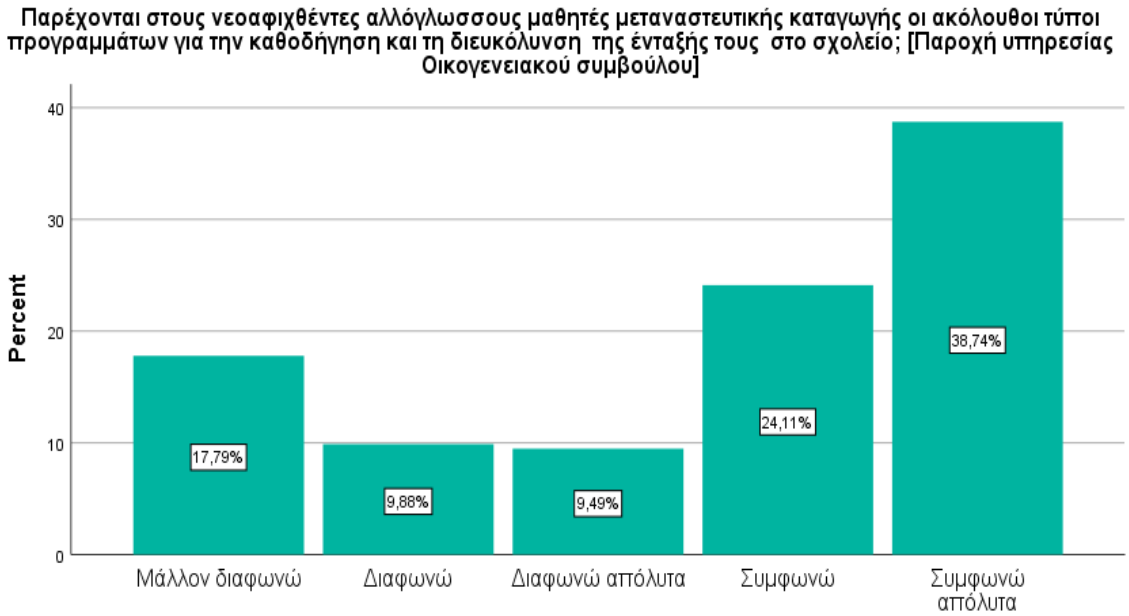
Διάγραμμα 37: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή υπηρεσίας διερμηνείας και μετάφρασης στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής.

Αναφορικά με την ερώτηση αν παρέχεται στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής δίγλωσσος βοηθός τάξης,-που θα λειτουργεί ως διαπολιτισμικός μεσολαβητής- για την καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της ένταξής τους στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους απαντούν πως συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 46,25% και σε ποσοστό 22,53% συμφωνούν. Αντίθετα, ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών (14,82%) απαντά πως μάλλον διαφωνεί με αυτή τη δήλωση, ποσοστό 9,49% διαφωνεί απόλυτα και 7,11% των συμμετεχόντων διαφωνεί.



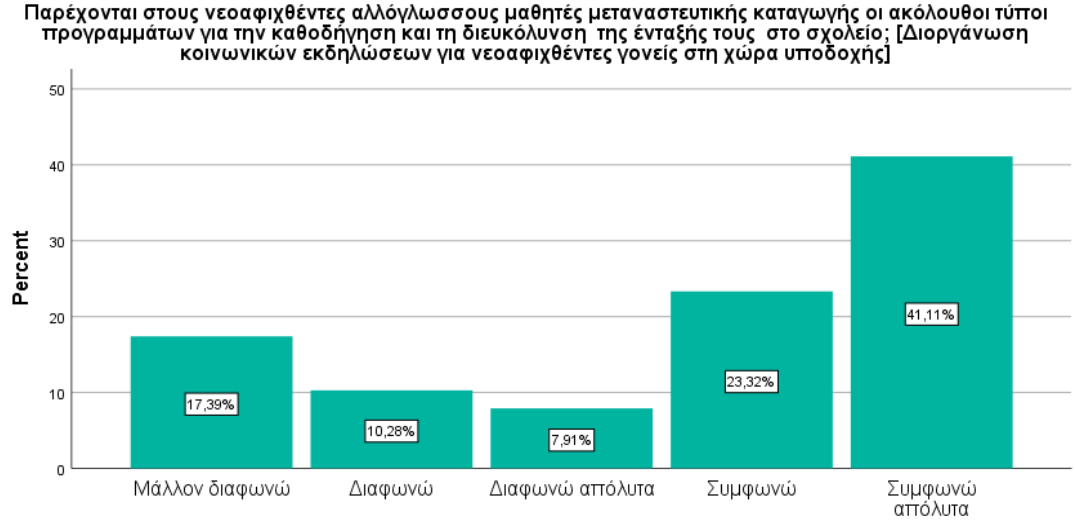
Διάγραμμα 38: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή υπηρεσίας δίγλωσσου βοηθού τάξης στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής

Στην ερώτηση παρέχεται στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής οικογενειακός σύμβουλος, για την καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της ένταξής τους στο σχολείο, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 38,74% και σε ποσοστό 24,51% συμφωνούν. Από την άλλη ένα ποσοστό 17,79% μάλλον διαφωνεί, 9,88% διαφωνεί και 9,49% διαφωνεί απόλυτα.



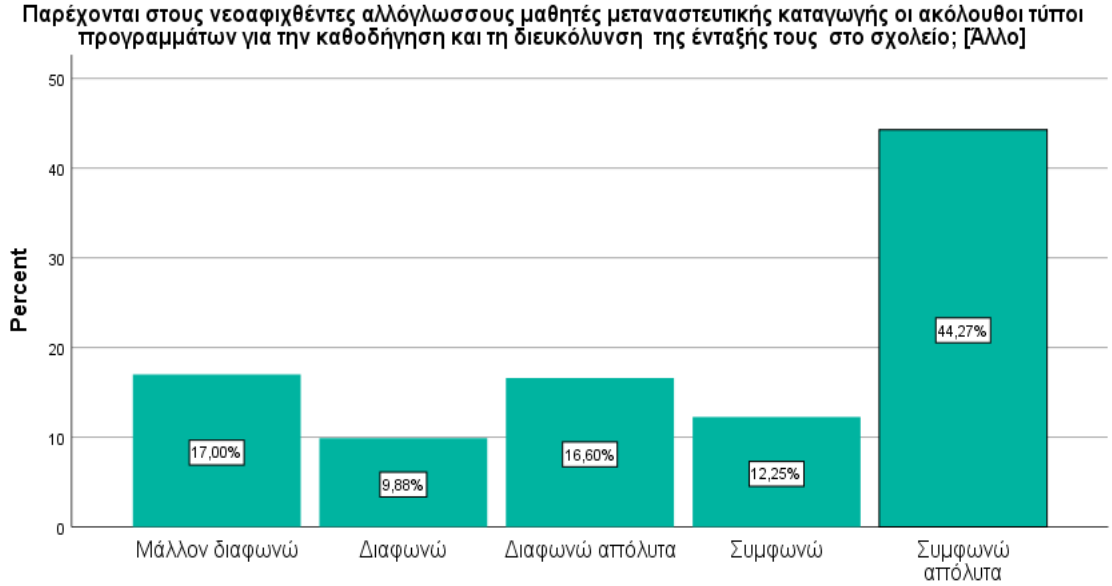
Διάγραμμα 39: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή υπηρεσίας οικογενειακού συμβούλου στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής

Στην ερώτηση αν διοργανώνονται κοινωνικές εκδηλώσεις για τους νεοαφιχθέντες γονείς με στόχο την καθοδήγηση και την διευκόλυνση της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα (41,11%) και συμφωνεί (23,32%). Σε μικρότερο ποσοστό δηλώνουν πως μάλλον διαφωνούν (17,39%), διαφωνούν (10,28%) και διαφωνούν απόλυτα (7,91%).



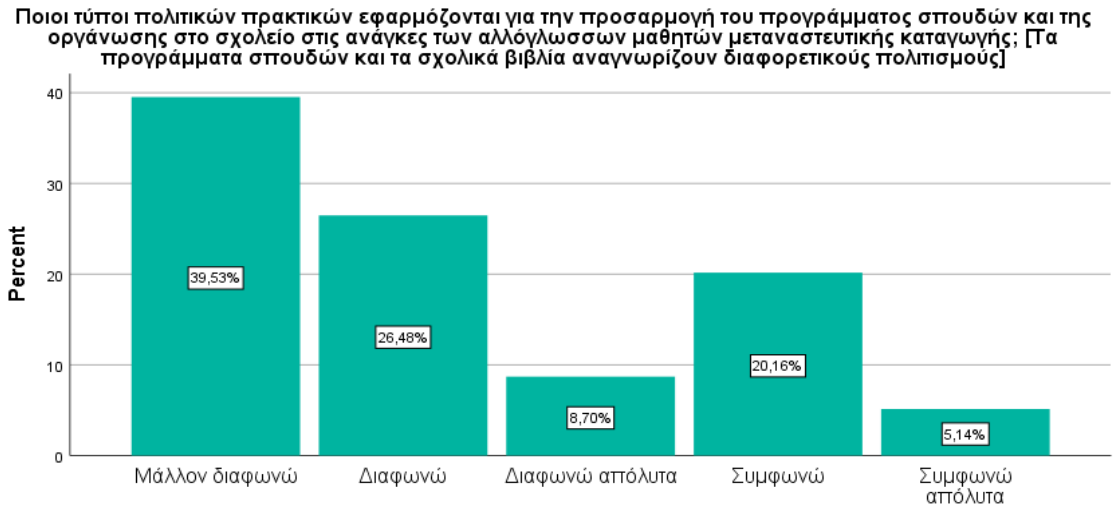
Διάγραμμα 40: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής

Στην ερώτηση αν παρέχονται άλλου τύπου προγράμματα για την καθοδήγηση και την διευκόλυνση της ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής εκτός των προαναφερθέντων, οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε ποσοστό 44,27% πως συμφωνούν απόλυτα και σε ποσοστό 12,25% πως συμφωνούν. Αντίθετα, ποσοστό 17% μάλλον διαφωνεί, 16,6% διαφωνεί απόλυτα και 9,88% διαφωνεί.



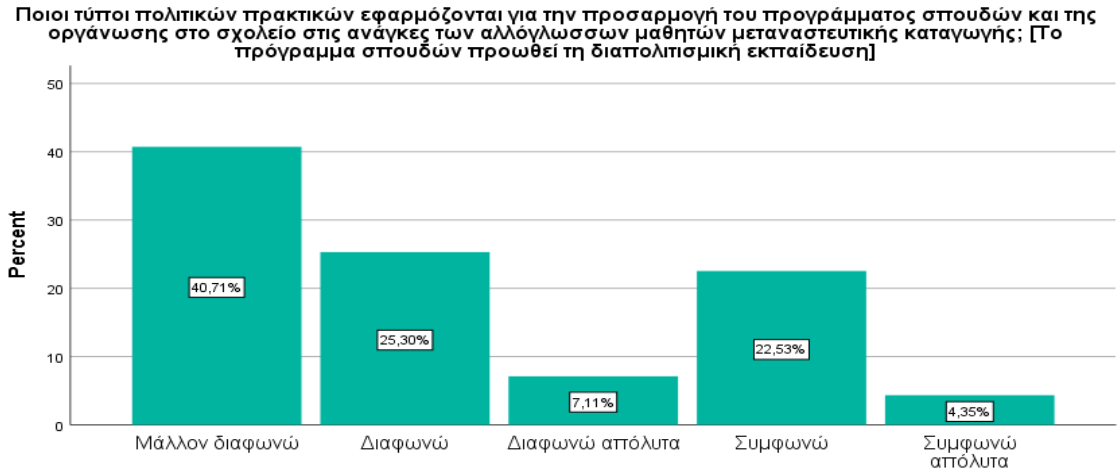
Διάγραμμα 41: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή άλλου τύπου παροχών στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής που θα συμβάλλουν στην καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της ένταξής τους στο σχολείο

Αναφορικά με την ερώτηση αν τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία αναγνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών πρακτικών για την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους απαντούν πως διαφωνούν (39,53%). Σε ποσοστό 26,48% διαφωνούν και σε ποσοστό 8,70% διαφωνούν απόλυτα. Αντίθετα, ένα ποσοστό 20,16% απαντά πως συμφωνεί και το 5,14% απαντά πως συμφωνεί απόλυτα.



Διάγραμμα 42: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία αναγνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς συμβάλλοντας την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Στην ερώτηση αν το πρόγραμμα σπουδών προωθεί την διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών πρακτικών για την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μάλλον διαφωνεί σε ποσοστό (40,71%). Διαφωνεί σε ποσοστό 25,90% και διαφωνεί απόλυτα σε ποσοστό 7,11%. Ένα ποσοστό 22,53% συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση και ένα μικρό ποσοστό 4,35% συμφωνεί απόλυτα.



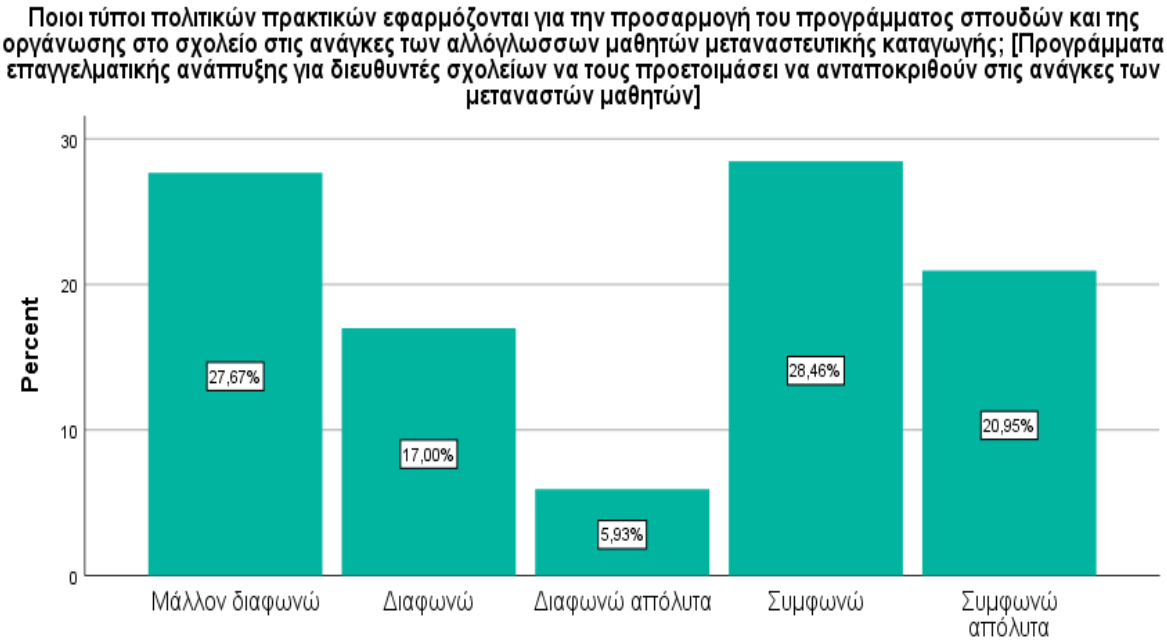
Διάγραμμα 43: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι τα προγράμματα σπουδών προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλοντας την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Στην ερώτηση αν απασχολούνται διευθυντές σχολείων, δασκάλων ή βοηθητικού προσωπικού στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών πρακτικών για την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης παρατηρείται ανομοιογένεια στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα 31,23% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ενώ 27,67% μάλλον διαφωνεί. Ένα ποσοστό 20,16% συμφωνεί απόλυτα, 12,25% διαφωνεί και 8,70% διαφωνεί.



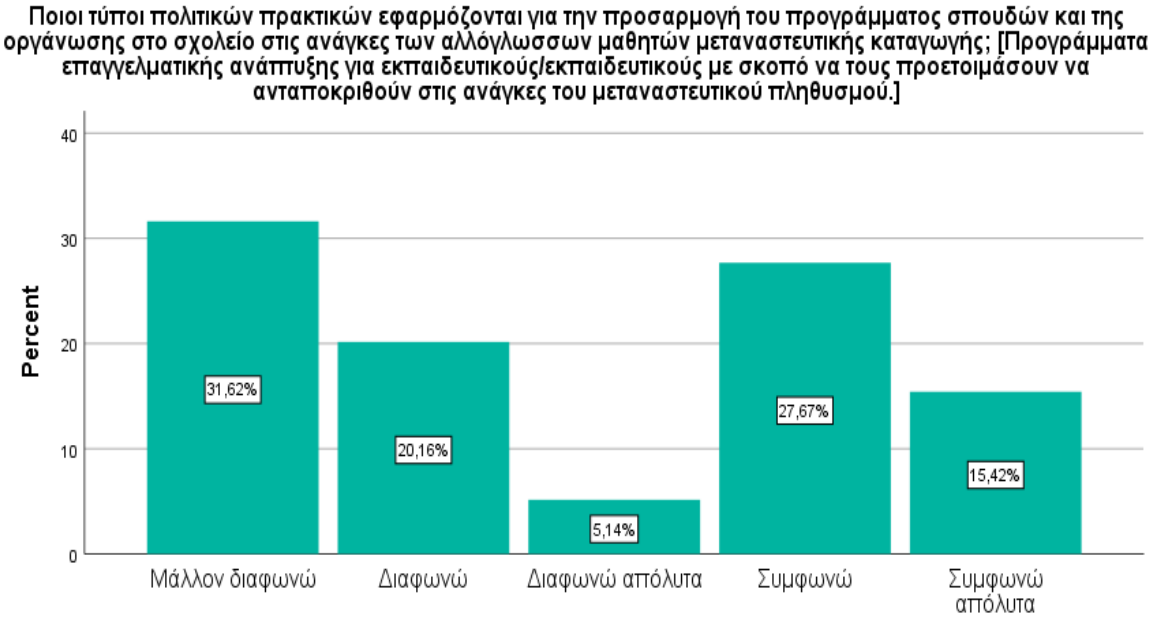
Διάγραμμα 44: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι η απασχόληση διευθυντών σχολείων, δασκάλων ή βοηθητικού προσωπικού με μεταναστευτικό υπόβαθρο συμβάλλει στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Σχετικά με το αν υπάρχουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για διευθυντές σχολείων ώστε να είναι προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών πρακτικών για την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης οι εκπαιδευτικοί απαντούν με σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους:. 27,67% μάλλον διαφωνεί ενώ 28,48% συμφωνεί. Ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών (20,95%) δηλώνει πως συμφωνεί απόλυτα, 17% διαφωνεί ενώ 5,93% διαφωνεί.



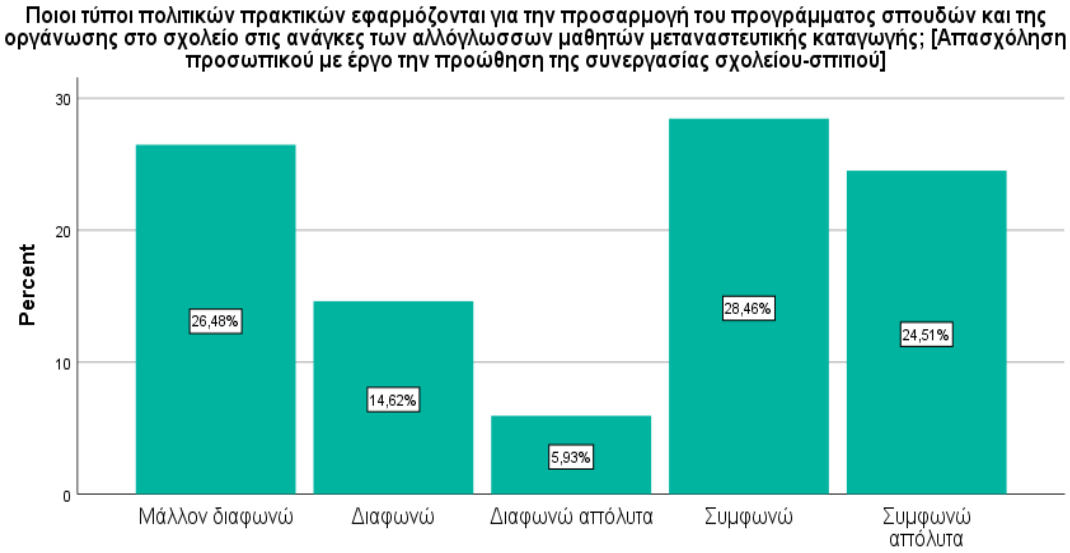
Διάγραμμα 45: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για διευθυντές σχολείων ώστε να τους προετοιμάσει να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών θα συμβάλλουν στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Σχετικά με το αν υπάρχουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς ώστε να είναι προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών πρακτικών για την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως μάλλον διαφωνούν σε ποσοστό 31,62%, διαφωνούν σε ποσοστό 20,16% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 5,14%. Από την άλλη 27,67% των εκπαιδευτικών συμφωνούν και 15,42% συμφωνούν απόλυτα.



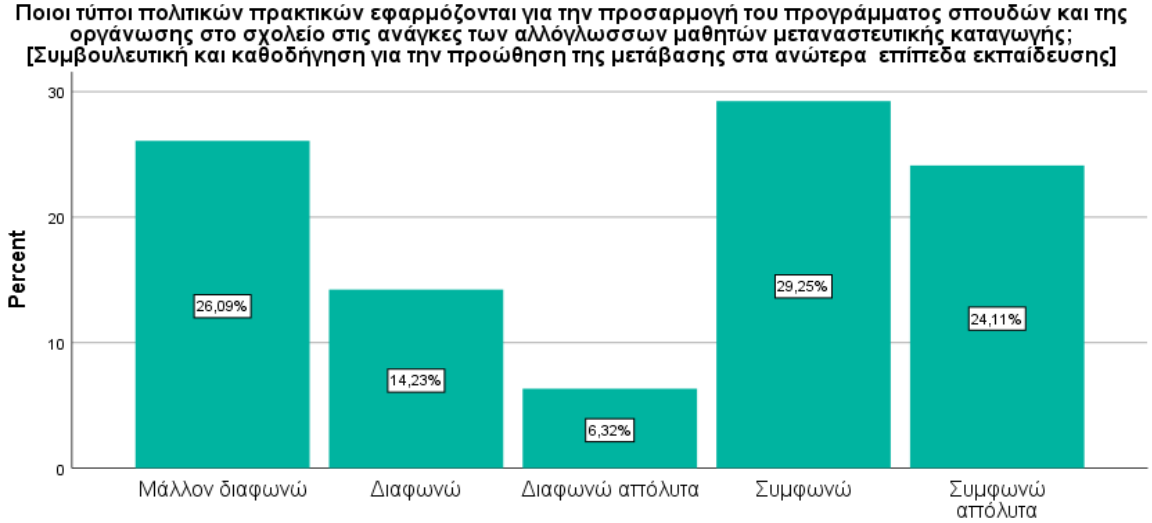
Διάγραμμα 46: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς/εκπαιδευτικούς με σκοπό να τους προετοιμάσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του μεταναστευτικού πληθυσμού θα συμβάλλουν στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Αναφορικά με την ερώτηση αν απασχολείται προσωπικό με έργο την προώθηση της συνεργασίας σχολείου-σπιτιού στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών πρακτικών για την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης, βλέπουμε και εδώ μεγάλη διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Το 28,46% των συμμετεχόντων συμφωνεί και στο 24,51% συμφωνεί απόλυτα. Αντίθετα, ένα ποσοστό 26,48% μάλλον διαφωνεί, 14,62% διαφωνεί και 5,93% διαφωνεί απόλυτα.



Διάγραμμα 47: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι η απασχόληση προσωπικού με έργο την προώθηση της συνεργασίας σχολείου-σπιτιού θα συμβάλλει στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Στην ερώτηση αν υπάρχει συμβουλευτική και καθοδήγηση για την προώθηση της μετάβασης στα ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών πρακτικών για την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 29,25% απαντούν πως συμφωνούν και 24,11% συμφωνούν απόλυτα. Από την άλλη, σε ποσοστό 26,09% μάλλον διαφωνούν, 14,23% διαφωνούν και 6,32% διαφωνούν απόλυτα.



Διάγραμμα 48: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι η συμβουλευτική και καθοδήγηση για την προώθηση της μετάβασης στα ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης θα συμβάλλει στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Σχετικά με την ερώτηση αν υπάρχουν σχολεία που εφαρμόζουν το Διαπολιτισμικό Παιδαγωγικό Πρόγραμμα και αναπτύσσουν το δικό τους διαπολιτισμικό πρόγραμμα, αναθέτοντας στις περισσότερες περιπτώσεις το έργο τους σε έμπειρους δασκάλους, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους μάλλον διαφωνούν (38,74%). Σε ποσοστό 22,13% διαφωνούν και το 7,91% διαφωνεί απόλυτα. Ένα ποσοστό 22,92% συμφωνεί και το 8,30% συμφωνεί απόλυτα.



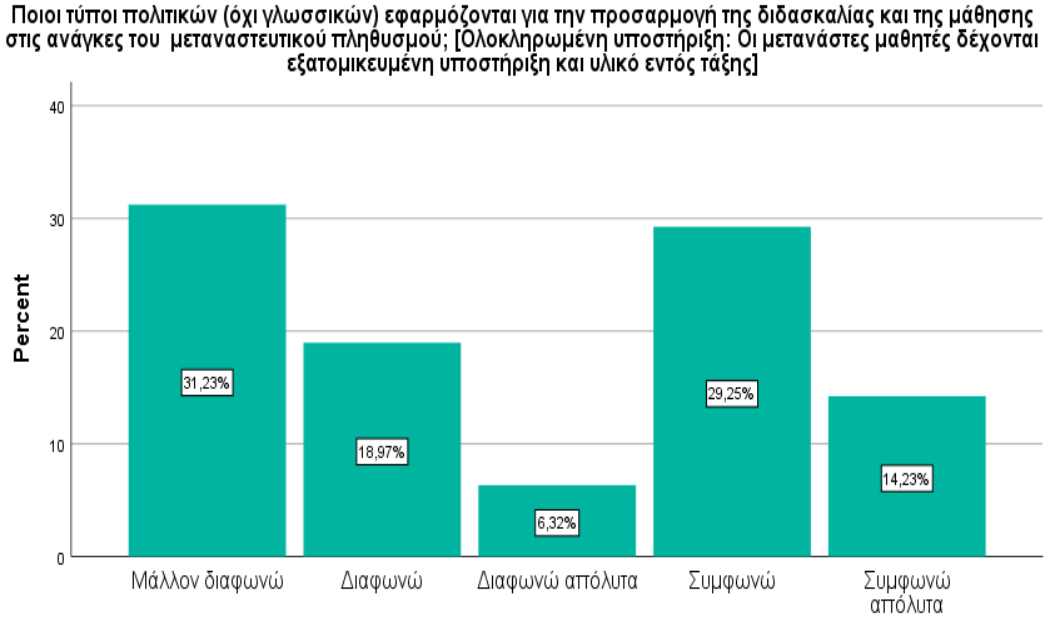
Διάγραμμα 49: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι σχολεία που εφαρμόζουν το Διαπολιτισμικό Παιδαγωγικό Πρόγραμμα και αναπτύσσουν το δικό τους διαπολιτισμικό πρόγραμμα, στις περισσότερες περιπτώσεις αναθέτοντας το έργο τους σε έμπειρους σχετικά δασκάλους θα συμβάλλουν στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Στην ερώτηση αν εφαρμόζονται άλλου τύπου πολιτικές πρακτικές για την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 32,81% και συμφωνούν σε ποσοστό 15,42%, ενώ αντίθετα ποσοστό 24,9% μάλλον διαφωνεί , το 15,42% διαφωνεί απόλυτα και το 11,46% διαφωνεί.



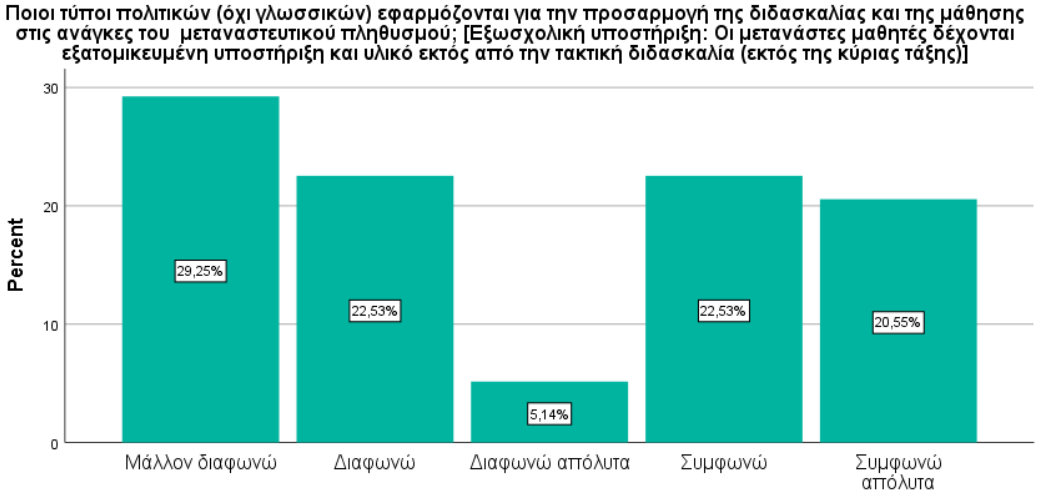
Διάγραμμα 50: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι άλλου τύπου πολιτικές πρακτικές θα συμβάλλουν στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής

Αναφορικά με την ερώτηση αν οι μετανάστες μαθητές δέχονται εξατομικευμένη υποστήριξη και υλικό εντός τάξης οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 31,23% μάλλον διαφωνούν, 18,97% διαφωνούν και 6,32% διαφωνούν απόλυτα. Αντίθετα, 29,25% συμφωνεί και 14,23% συμφωνεί απόλυτα.



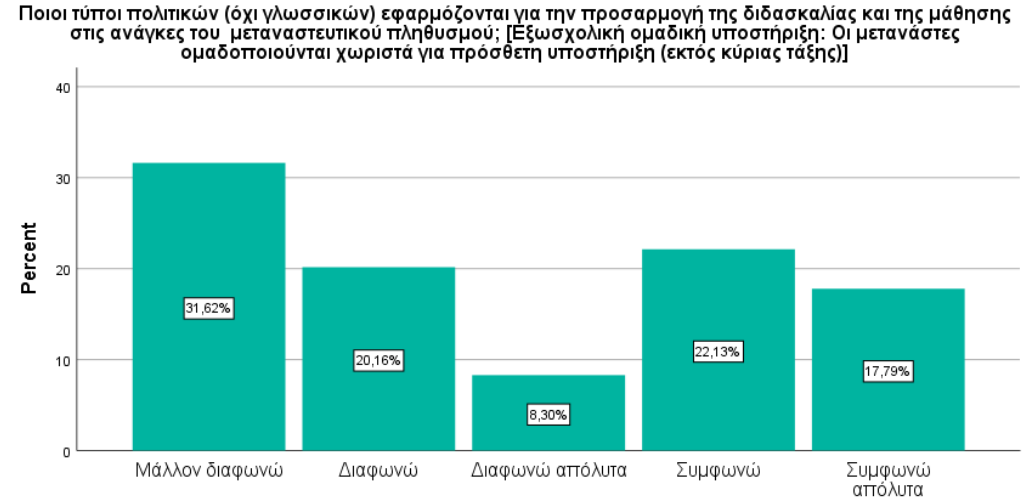
Διάγραμμα 51: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι οι μετανάστες μαθητές που δέχονται εξατομικευμένη υποστήριξη και υλικό εντός τάξης προσαρμόζονται στη διδασκαλία και τη μάθηση

Στην ερώτηση αν οι μετανάστες μαθητές δέχονται εξατομικευμένη υποστήριξη και υλικό εκτός από την τακτική διδασκαλία (εκτός της κύριας τάξης) στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί και σε ποσοστό 29,25% μάλλον διαφωνούν, 22,53% διαφωνούν και σε ποσοστό 5,14% διαφωνούν απόλυτα. Αντίθετα, 22,53% συμφωνούν και 20,55% συμφωνούν απόλυτα.



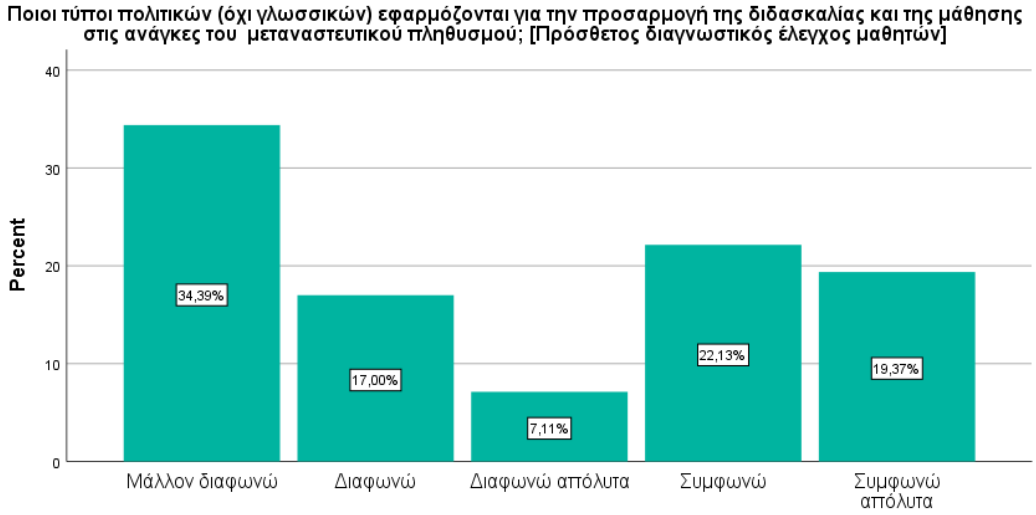
Διάγραμμα 52: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι οι μετανάστες μαθητές που δέχονται εξατομικευμένη υποστήριξη και υλικό εκτός από την τακτική διδασκαλία (εκτός της κύριας τάξης) προσαρμόζονται στη διδασκαλία και τη μάθηση

Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση αν οι μετανάστες μαθητές ομαδοποιούνται χωριστά για πρόσθετη υποστήριξη εκτός τάξης διαφωνούν σε ποσοστό 31,62% μάλλον διαφωνούν και 20,16% διαφωνούν ενώ ένα ποσοστό 8,3% διαφωνεί απόλυτα. Ένα ποσοστό 22,13% απαντά πως συμφωνεί και 17,79% των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα.



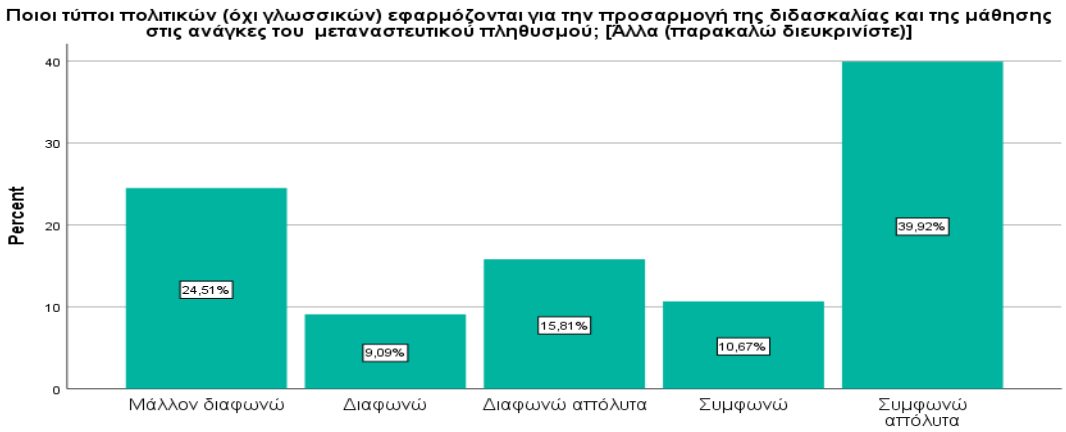
Διάγραμμα 53: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι η ομαδοποίηση των μεταναστών μαθητών για πρόσθετη υποστήριξη (εκτός κύριας τάξης) θα συμβάλλει στην προσαρμογή τους τόσο στη διδασκαλία όσο και τη μάθηση

Αναφορικά με την ερώτηση αν γίνεται πρόσθετος διαγνωστικός έλεγχος μαθητών στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών (όχι γλωσσικών) για την προσαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης στις ανάγκες του μεταναστευτικού πληθυσμού, οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό (34,39%) μάλλον διαφωνούν. Σε ποσοστό 17% διαφωνούν και 7,11% των εκπαιδευτικών απαντούν πως διαφωνούν απόλυτα. Ένα ποσοστό 22,13% απαντά πως συμφωνεί και το 19,37% απαντά πως συμφωνεί απόλυτα.



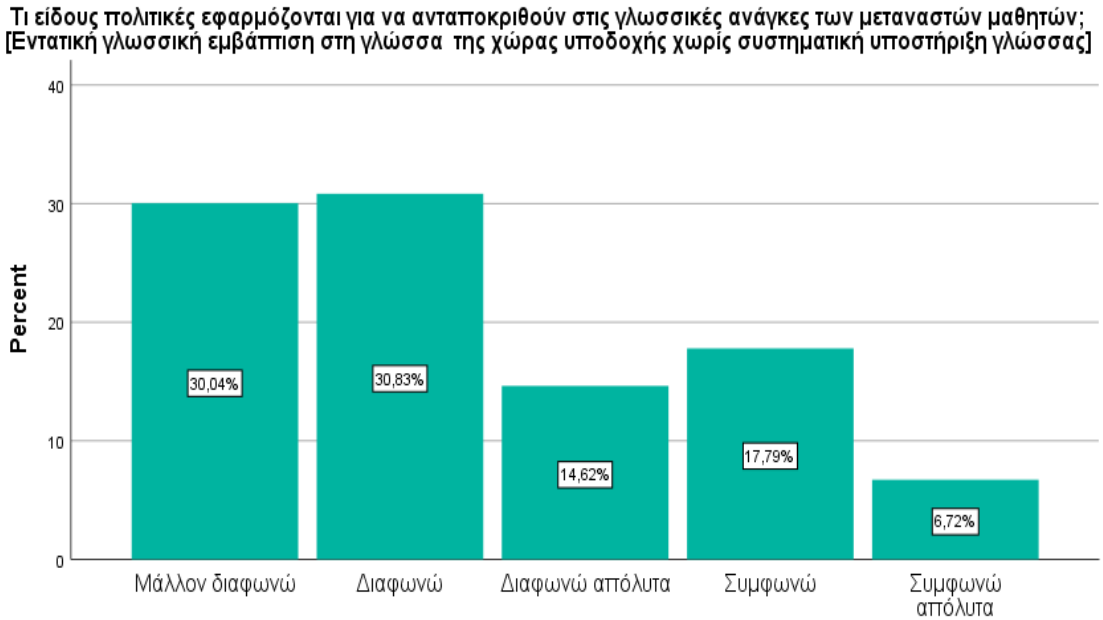
Διάγραμμα 54: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πεποίθηση ότι ο πρόσθετος διαγνωστικός έλεγχος μαθητών μπορεί να συμβάλλει στην προσαρμογή των μεταναστών μαθητών τόσο στη διδασκαλία όσο και τη μάθηση

Σχετικά με την ερώτηση αν εφαρμόζονται άλλοι τύποι πολιτικών (όχι γλωσσικών) για την προσαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης στις ανάγκες του μεταναστευτικού πληθυσμού, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 39,92% απαντούν πως συμφωνούν απόλυτα και σε ποσοστό 10,67% συμφωνούν. Ένα ποσοστό 24,51% απαντά πως μάλλον διαφωνεί, ποσοστό 15,81% διαφωνεί και το 9,09% των εκπαιδευτικών διαφωνεί.



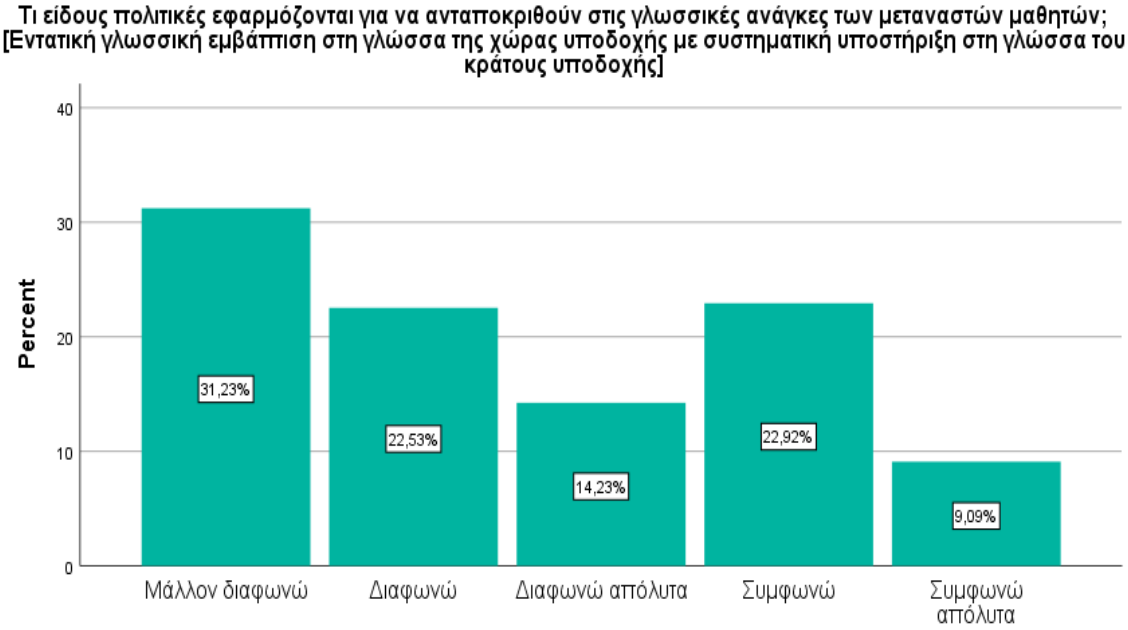
Διάγραμμα 55: Απόψεις εκπαιδευτικών ότι άλλες πολιτικές μπορουν να συμβάλλουν την προσαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης στις ανάγκες του μεταναστευτικού πληθυσμού

Αναφορικά με την ερώτηση αν γίνεται εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής χωρίς συστηματική υποστήριξη της γλώσσας στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών για να ανταποκριθούν στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν σε ποσοστό 30,83%, μάλλον διαφωνούν σε ποσοστό 30,04% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 14,62%. Ένα ποσοστό 17,79% των εκπαιδευτικών συμφωνεί και το 6,72% συμφωνεί απόλυτα.



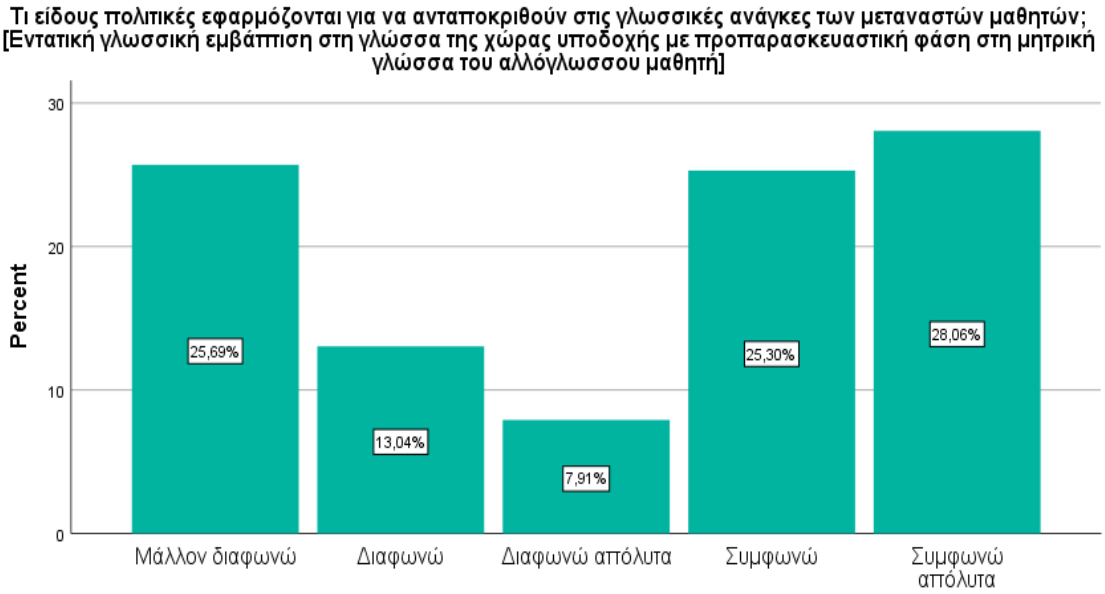
Διάγραμμα 56: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτική ότι η εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής χωρίς συστηματική υποστήριξη γλώσσας ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών

Αναφορικά με την ερώτηση αν γίνεται εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με συστηματική υποστήριξη της γλώσσας της χώρας υποδοχής στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών για να ανταποκριθούν στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 31,23% μάλλον διαφωνούν, 22,53% διαφωνούν και 14,23% διαφωνούν. Υπάρχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών 22,92% απαντά πως συμφωνεί και το 9,09% απαντά πως συμφωνεί απόλυτα.



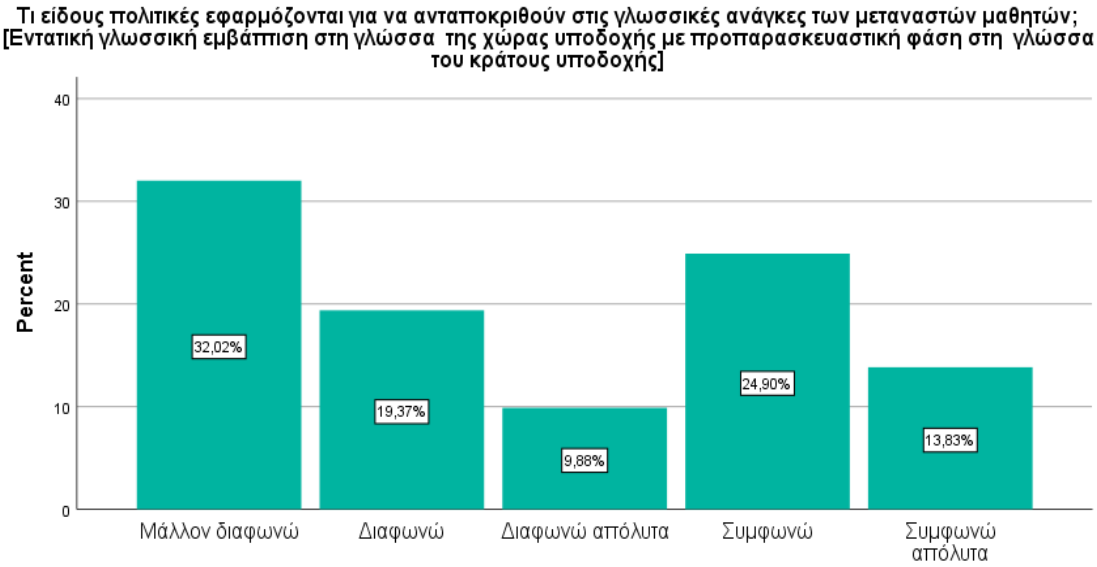
Διάγραμμα 57: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτική ότι η εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με συστηματική υποστήριξη στη γλώσσα του κράτους υποδοχής ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών

Αναφορικά με την ερώτηση αν γίνεται εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με προπαρασκευαστική φάση στη μητρική γλώσσα του αλλόγλωσσου μαθητή στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών για να ανταποκριθούν στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν σε ποσοστό 25,69%, διαφωνούν σε ποσοστό 13,04% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 7,91%. Συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 28,06% και συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 25,3%.



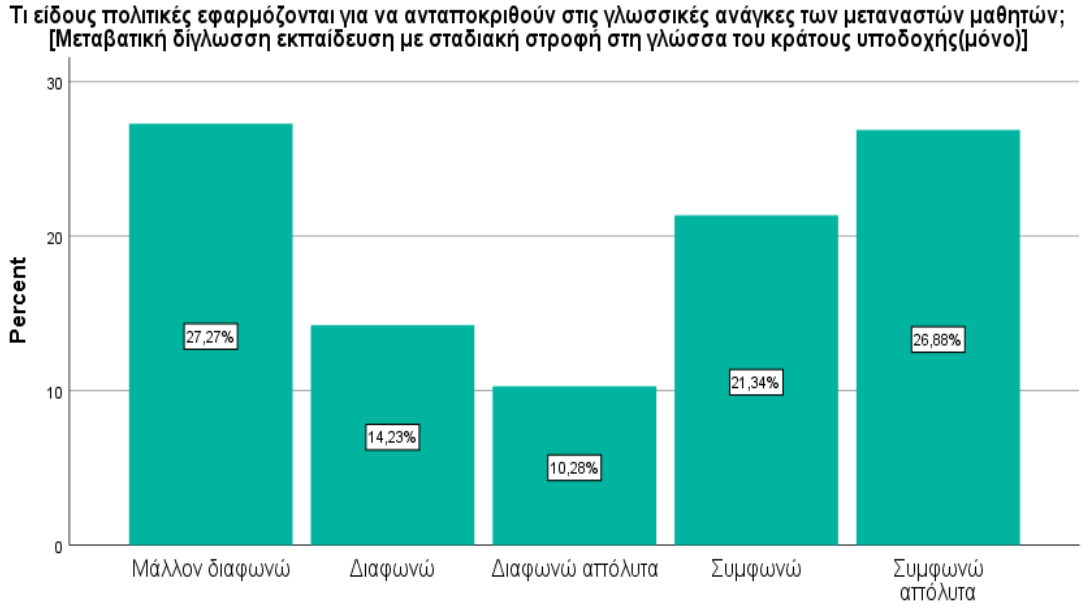
Διάγραμμα 58: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτική ότι η εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με προπαρασκευαστική φάση στη μητρική γλώσσα του αλλόγλωσσου μαθητή ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών

Στην ερώτηση αν γίνεται εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με προπαρασκευαστική φάση στη γλώσσα του κράτους υποδοχής στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών για να ανταποκριθούν στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μάλλον διαφωνούν σε ποσοστό 32,02%, διαφωνούν σε ποσοστό 19,37% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 9,88%. Συμφωνούν σε ποσοστό 24,9% και συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 13,83%.



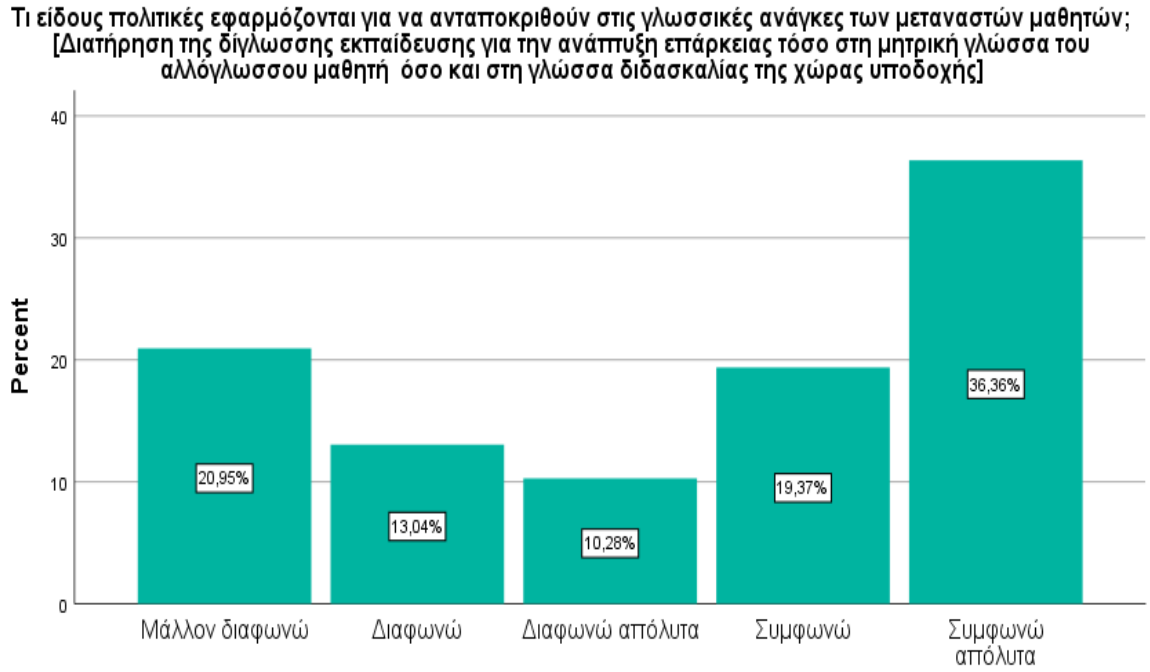
Διάγραμμα 59: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτική ότι η εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με προπαρασκευαστική φάση στη γλώσσα του κράτους υποδοχής ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών

Σχετικά με την ερώτηση αν υπάρχει μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση με σταδιακή στροφή στη γλώσσα του κράτους υποδοχής (μόνο) στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών για να ανταποκριθούν στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί απαντούν σε ποσοστό 27,27% μάλλον διαφωνούν, το 14,23% διαφωνεί και το 10,28% διαφωνεί απόλυτα. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 26,88% απαντά πως συμφωνεί απόλυτα και ποσοστό 21,34% απαντά πως συμφωνεί.



Διάγραμμα 60: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτική ότι η μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση με σταδιακή στροφή στη γλώσσα του κράτους υποδοχής(μόνο) ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών

Τέλος, στην ερώτηση αν υπάρχει διατήρηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης για την ανάπτυξη επάρκειας τόσο στη μητρική γλώσσα του αλλόγλωσσου μαθητή όσο και στη γλώσσα διδασκαλίας της χώρας υποδοχής στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών για να ανταποκριθούν στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους απαντούν πως συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 36,36%. Σε ποσοστό 19,37% συμφωνούν. Από την άλλη, ένα ποσοστό 20,95% μάλλον διαφωνεί, 13,04% διαφωνεί και 10,28% διαφωνεί απόλυτα.

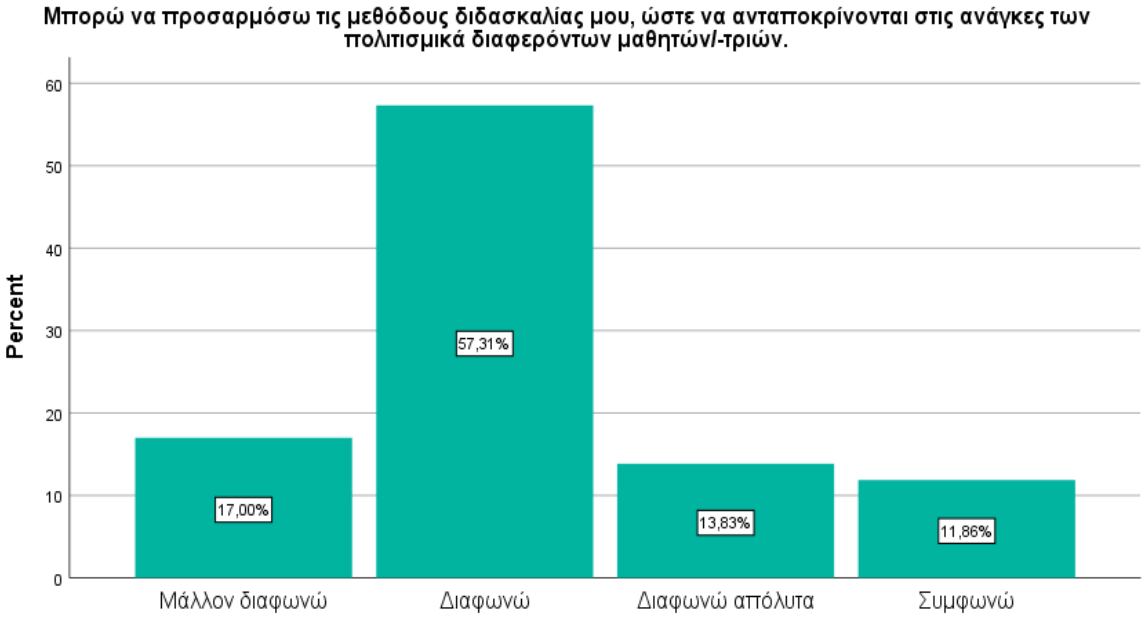


Διάγραμμα 61: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτική ότι η διατήρηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης για την ανάπτυξη επάρκειας τόσο στη μητρική γλώσσα του αλλόγλωσσου μαθητή όσο και στη γλώσσα διδασκαλίας της χώρας υποδοχής ανταποκρίνεται στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών

4.4. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικων πληθυσμών ως προς τα δικαιώματα γλώσσας

Στην υποενότητα που ακολουθεί γίνεται περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας που αφορούν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές αντιμετώπισης των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών ως προς τα ανθρώπινα γλωσσικά δικαιώματα.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως διαφωνούν με την πρόταση πως μπορούν να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/τριών σε ποσοστό 57,31%. Σε ποσοστό 17% μάλλον διαφωνούν και 13,83% διαφωνούν απόλυτα. Ένα μικρό ποσοστό μόνο (11,86%) δηλώνει πως συμφωνεί με την παραπάνω δήλωση.



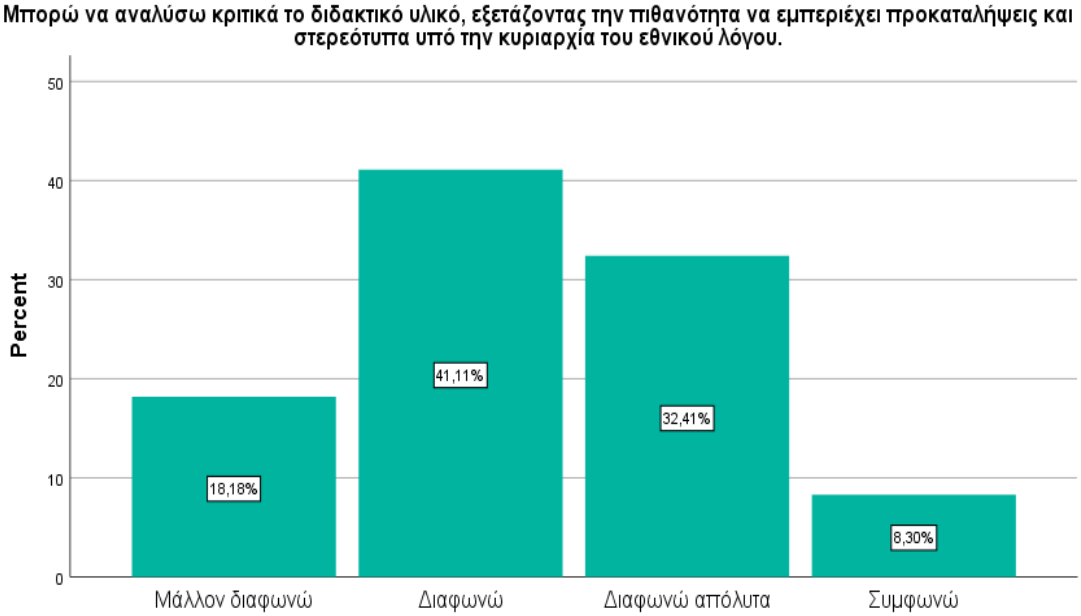
Διάγραμμα 62: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/-τριών.

Αντίστοιχα και σε αυτή την ερώτηση, αν μπορούν δηλαδή να αναπτύξουν διδακτικές που ανατρέπουν τα στερεότυπα γλώσσας για τις διαφοροποιημένες ομάδες, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να συμφωνούν. Συγκεκριμένα ένα ποσοστό 45,06% διαφωνεί, ένα ποσοστό 22,53% μάλλον διαφωνεί και ένα ποσοστό 19,37% διαφωνεί απόλυτα. Λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί (13,04%) που δηλώνουν πως συμφωνούν.



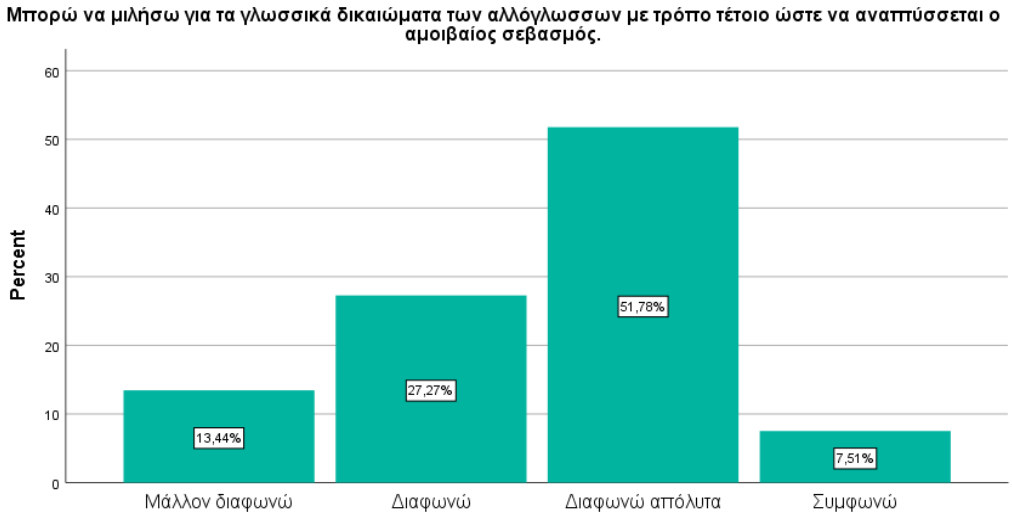
Διάγραμμα 63: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά την ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων που ανατρέπουν τα στερεότυπα γλώσσας για τις διαφοροποιημένες ομάδες.

Αναφορικά με την ερώτηση αν μπορούν να αναλύσουν κριτικά το διδακτικό υλικό, εξετάζοντας την πιθανότητα να εμπεριέχει προκαταλήψεις και στερεότυπα υπό την κυριαρχία του εθνικού λόγου, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους διαφωνούν (41,11%), ένα ποσοστό 32,41% διαφωνεί απόλυτα και το 18,18% μάλλον διαφωνεί. Μόνο ένα μικρό ποσοστό (8,30%) δηλώνει πως συμφωνεί.



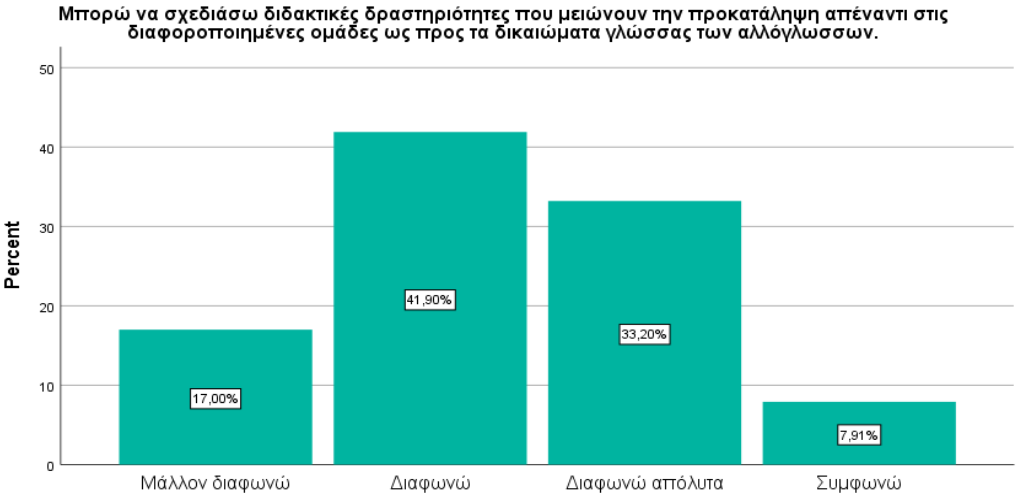
Διάγραμμα 64: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με αν μπορούν να αναλύσουν κριτικά το διδακτικό υλικό, εξετάζοντας την πιθανότητα να εμπεριέχει προκαταλήψεις και στερεότυπα υπό την κυριαρχία του εθνικού λόγου

Οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές διαφωνούν σχετικά με το αν μπορούν να μιλήσουν για τα γλωσσικά δικαιώματα των αλλόγλωσσων με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτύσσεται ο αμοιβαίος σεβασμός. Σε ποσοστό 51,78% απαντούν πως διαφωνούν απόλυτα, σε ποσοστό 27,27% απαντούν πως διαφωνούν και σε ποσοστό 13,4% απαντούν πως μάλλον διαφωνούν. Μόνο ένα ποσοστό 7,51% απαντά πως συμφωνεί.



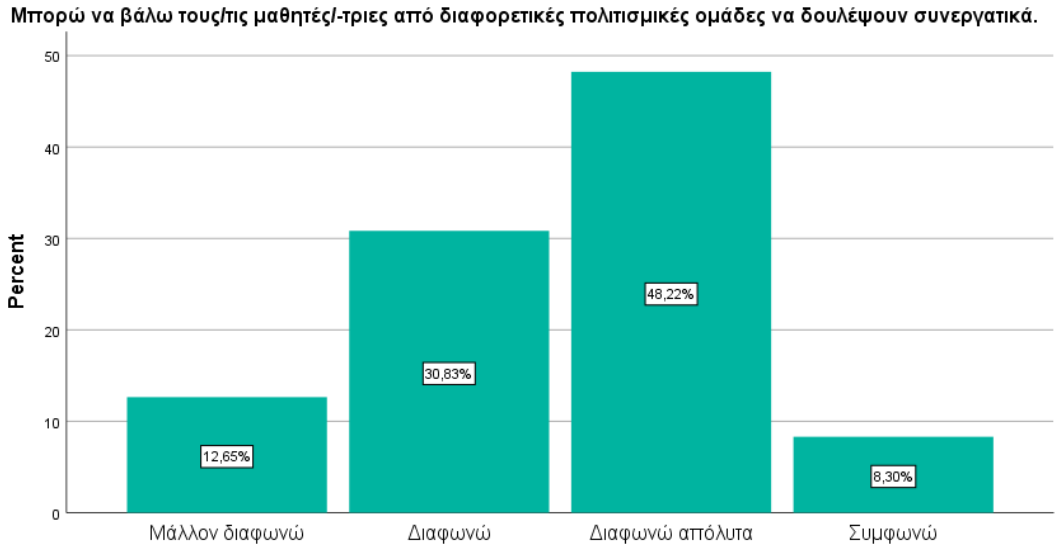
Διάγραμμα 65: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το αν μπορούν να μιλήσουν για τα γλωσσικά δικαιώματα των αλλόγλωσσων με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτύσσεται ο αμοιβαίος σεβασμός

Σε συνέχεια των προηγούμενων οι εκπαιδευτικοί γενικά διαφωνούν στη δήλωση πως μπορούν να σχεδιάσουν διδακτικές δραστηριότητες που μειώνουν την προκατάληψη απέναντι στις διαφοροποιημένες ομάδες ως προς τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων. Σε ποσοστό 41,90% απαντούν πως διαφωνούν, 33,2% των συμμετεχόντων διαφωνεί απόλυτα και 17% μάλλον διαφωνεί. Ένα μικρό ποσοστό (7,91%) απαντά πως συμφωνεί.



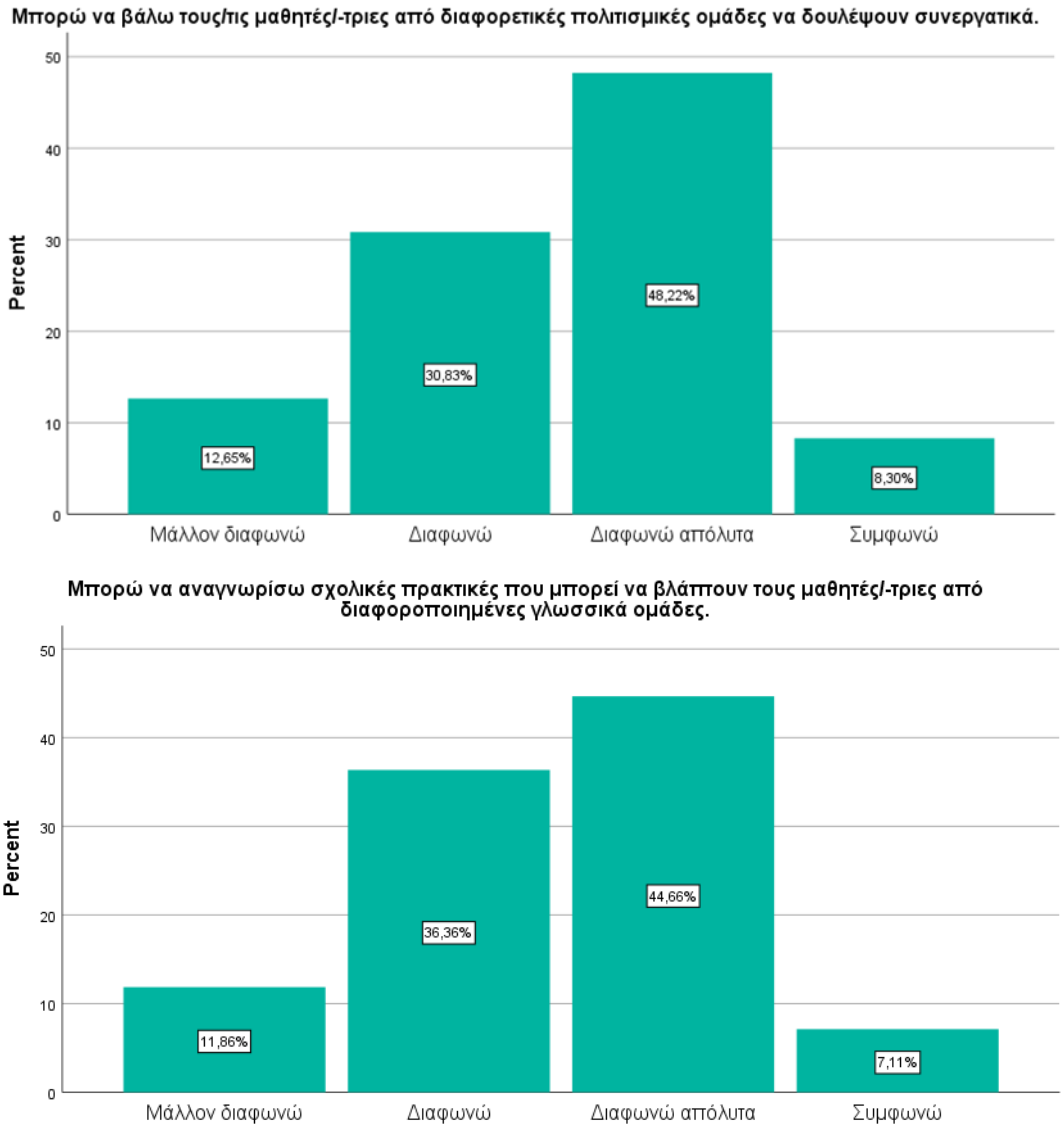
Διάγραμμα 66: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα σχεδιασμού διδακτικών δραστηριοτήτων που μειώνουν την προκατάληψη απέναντι στις διαφοροποιημένες ομάδες ως προς τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων.

Στην ερώτηση αν μπορούν να βάλουν τους μαθητές/τριες από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες να δουλέψουν συνεργατικά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους απαντούν πως διαφωνούν απόλυτα (48,22%). Σε ποσοστό 30,83% διαφωνούν και 12,65% των εκπαιδευτικών μάλλον διαφωνεί. Σε ποσοστό 8,30% οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως συμφωνούν με την παραπάνω θέση.



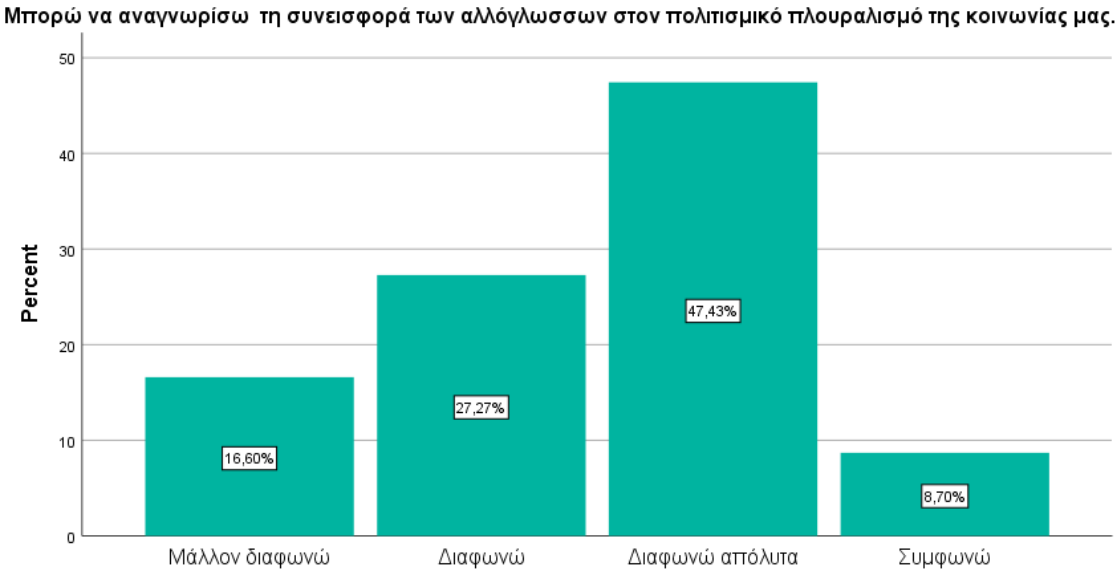
Διάγραμμα 67: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα να ωθήσουν τους μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες να δουλέψουν συνεργατικά

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως δεν μπορούν να αναγνωρίσουν σχολικές πρακτικές που μπορεί να βλάπτουν τους μαθητές από διαφοροποιημένες γλωσσικά ομάδες. Συγκεκριμένα, 44,66% απαντά πως διαφωνεί απόλυτα, 36,36% διαφωνεί και 11,86% μάλλον διαφωνεί. Ένα ποσοστό 11% δηλώνει πως συμφωνεί.



Διάγραμμα 68: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με αναγνώριση σχολικών πρακτικών που μπορεί να βλάπτουν τους μαθητές/-τριες από διαφοροποιημένες γλωσσικά ομάδες.

Τέλος, αναφορικά με την ερώτηση αν μπορούν να αναγνωρίσουν τη συνεισφορά των αλλόγλωσσων στον πολιτισμικό πλουραλισμό της κοινωνίας μας οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 47,43% απαντούν πως διαφωνούν απόλυτα, σε ποσοστό 27,27% απαντούν πως διαφωνούν και σε ποσοστό 16,6% μάλλον διαφωνούν. Μία μερίδα των εκπαιδευτικών (8,7%) δηλώνουν πως συμφωνούν.



Διάγραμμα 69: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με αναγνώριση της συνεισφοράς των αλλόγλωσσων στον πολιτισμικό πλουραλισμό της κοινωνίας μας.

Σύνοψη

Στο σημείο αυτό ολοκληρώνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων σύμφωνα με τις αρχές της περιγραφικής στατιστικής.

Ακολουθεί το πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της διδακτορικής διατριβής όπου και θα διατυπώνονται τα συμπεράσματα της διατριβής, υπάρχουν προτάσεις νέων παιδαγωγικών πρακτικών σχετικά με την εφαρμογή του νέου διδακτικού μοντέλου και κατατίθενται ιδέες για περαιτέρω έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5~ Συμπεράσματα-Συζήτηση-Προτάσεις

Εισαγωγή

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής θα διατυπωθούν τα συμπεράσματα αυτής και θα συσχετιστούν κατόπιν συζήτησης με αυτά άλλων ερευνών. Καταλήγοντας, θα κατατεθούν πρακτικές προτάσεις σχετικά με την εφαρμογή του προτεινόμενου διδακτικού μοντέλου, του 'μοντέλου ανάδειξης' και τη συνέχιση της έρευνας.

5.1. Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των δύο πρώτων κεφαλαίων παρουσίασε ευδιάκριτα την ιστορική εξέλιξη του μεταναστευτικού φαινομένου και ανέδειξε τις πτυχές του καθώς και τους αιτιακούς παράγοντες που σχετίζονται με αυτό **(**βλ. κεφ.1**)**. Απόρροια του μεταναστευτικού φαινομένου αποτέλεσαν οι διαχρονικές προσπάθειες της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας της παιδαγωγικής επιστήμης να διατυπώσει θεωρητικές αρχές και πρότυπα διαχείρισης της ετερότητας κατά την ένταξη των αλλόγλωσσων στην εκπαίδευση **(**βλ. κεφ.1**)**. Ως εκ τούτου δημιουργήθηκαν τα διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης **(**βλ. κεφ.1**)**. Τα παραπάνω διαμορφώθηκαν και από τη γενικότερη πολιτική ασύλου σε επίπεδο θεσμών **(**βλ. κεφ.2**)**. Ωστόσο, η ερευνήτρια της παρούσας διατριβής διαπίστωσε ότι με βάση τα διάφορα εφαρμοζόμενα έως τώρα μοντέλα εκπαίδευσης και τις ακολουθούμενες πρακτικές των τριών εξεταζόμενων χωρών (Γερμανίας, Γαλλίας και Ελλάδας) που συνιστούν απόρροια μιας γενικότερης μεταναστευτικής γλωσσικής πολιτικής και αντίληψης, υπάρχει απώλεια πολιτισμικού κεφαλαίου. Αυτή η απώλεια συμβαίνει διότι προκειμένου οι αλλόγλωσσοι μαθητικοί πληθυσμοί να προσαρμοστούν στις ανάγκες και απαιτήσεις του σύγχρονου τρόπου ζωής καταλήγουν να διαμορφώνουν υβριδικές ταυτότητες, δηλαδή ταυτότητες προσαρμογής στα κελεύσματα του εθνικού λόγου κάθε χώρας με προσωπική προσαρμογή ανάλογα με τη στόχευση του καθενός αλλόγλωσσου υποκειμένου, με σκοπό να οδηγηθούν τελικά στην ένταξη στις χώρες υποδοχής (βλ.κεφ.1: Bhabha,1994;1995; Cohen, 1997; Hua, 2017). Συνεπώς διαπιστώνεται απώλεια του συνόλου ή έστω μέρους του πολιτισμικού φορτίου των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης μέσω της γλώσσας τους. Υπό τα παραπάνω πλαίσια προτείνεται η ανατροπή της υπάρχουσας κατάστασης με την κατάθεση πρότασης υιοθέτησης ενός νέου παιδαγωγικού μοντέλου, που θα συμβάλει στην εποικοδομητική

για τον ανθρώπινο πολιτισμό αξιοποίηση των γλωσσών των αλλόγλωσσων μειονοτικών πληθυσμών σε κράτη υποδοχής ή διέλευσης **(**βλ. κεφ.1 και κεφ.5**).**

Στα πλαίσια της διατριβής διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο (βλ. κεφ.3), που απευθύνθηκε στο εκπαιδευτικό προσωπικό της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, προκειμένου να διαπιστωθούν και να συσχετιστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των γλωσσικών δικαιωμάτων των πληθυσμών προσφυγικής/μεταναστευτικής προέλευσης στην Ελλάδα και ως προς την πολιτισμική αξία της διατήρησης των γλωσσών των αλλόγλωσσων μειονοτικών πληθυσμών σε κράτη υποδοχής ή διέλευσης. Ειδικότερα, μέσω του ερωτηματολογίου έγινε προσπάθεια να φανεί η γνώμη των εκπαιδευτικών στα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής, τα οποία ετέθησαν και ως αυτούσιες ερωτήσεις σε αυτούς, πλαισιωμένες από άλλες περισσότερο εξειδικευμένες ερωτήσεις σχετικά. Επίσης, η μελέτη διερεύνησε στο γ' μέρος του ερωτηματολογίου και ποιες πρακτικές ακολουθούνται ήδη από την εκπαιδευτική κοινότητα -πέραν αυτών που υπογραμμίζει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών- ως προς τις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών. Στο δ' μέρος του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε ποιες πρακτικές νιώθουν ικανοί να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών ως προς τα γλωσσικά δικαιώματα αυτών.

Στην έρευνά μας διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων είναι γυναικείος πληθυσμός (ποσοστό 76,7%) έναντι του ανδρικού πληθυσμού με (ποσοστό 23,3%). Αυτό οφείλεται στο ότι το γυναικείο φύλο υπερτερεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τους άνδρες, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τους Καραρτζή & Ανθόπουλος, (2006) αλλά και από Νιώτα, (2018).

Στην μελέτη μας και συγκεκριμένα ως προς την πρώτη ερευνητική θέση-ερώτημα δηλαδή εάν υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σύστημα αξιοποίησης των γλωσσών των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών και εάν υπάρχουν συγκεκριμένες πολιτικές ανάδειξης της/των γλωσσών των μεταναστών/ προσφύγων στο σχολείο στην Ελλάδα οι απαντήσεις σε ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό κατέγραψαν διαφωνία με τη θέση. Αυτό το εύρημα αναδεικνύει ότι σύμφωνα με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν αξιοποιείται συστηματικά το γλωσσικό κεφάλαιο των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών

πληθυσμών της χώρας ούτε και από άποψη μεταναστευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής υποστηρίζεται μία ανάλογη συστηματική προσπάθεια ανάδειξής του. Το ότι δεν αξιοποιούνται οι γλώσσες των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών πιστοποιείται και από την έρευνα του Στόγιου, (2017), που αναφέρει ότι οι αλλόγλωσσοι πληθυσμοί -στην περίπτωσή του οι δίγλωσσοι μεταναστευτικοί πληθυσμοί της νήσου Ρόδος-, προκειμένου να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα ως γλώσσα της χώρας υποδοχής ,όχι μόνο δεν αξιοποίησαν αλλά και απομάκρυναν την πρότερη γνώση της γλώσσας της χώρας προέλευσής τους. Η έλλειψη χρήσης στοιχείων από τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών/μεταναστών/προσφύγων μαθητών, ως στρατηγική σε διαπολιτισμικό περιβάλλον πιστοποιείται και από την έρευνα της Καραγιάννη, (2018). Τα παραπάνω ευρήματα δεν μπορούν όμως να μην συσχετιστούν και με σχετική έρευνα της Κουτρουμπέλη, (2018), που επιβεβαιώνει την επιθυμία του εκπαιδευτικού προσωπικού να ενταχθούν οι γλώσσες των αλλόγλωσσων στα ελληνικά σχολεία προκειμένου να αξιοποιηθούν, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία κυρίως στην ένταξη γλωσσών των μεταναστών στην ελληνική εκπαίδευση παρά των προσφύγων. Αυτή η επιθυμία του εκπαιδευτικού προσωπικού προς αξιοποίηση των γλωσσών των αλλόγλωσσων στη χώρα υποδοχής σε τυπικό σχολικό πλαίσιο, αποκαλύπτει και την πραγματικότητα της μη αξιοποίησής των γλωσσών των αλλόγλωσσων στο υπάρχον επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, η προτίμηση στις γλώσσες των προσφύγων έναντι των μεταναστών δεν αποκαλύπτεται ούτε και εξετάζεται στην παρούσα διδακτορική διατριβή. Η απουσία ενδιαφέροντος που εκφράζεται με απουσία συγκεκριμένων πολιτικών ανάδειξης της/των γλώσσας/γλωσσών των μεταναστών/ προσφύγων στο σχολείο και απουσία παροχής γλωσσικής υποστήριξης για τη χρήση των γλωσσών που ομιλούνται από αλλόγλωσσους προσφυγικούς και μεταναστευτικούς πληθυσμούς στην Ελλάδα επιβεβαιώνεται σύμφωνα και με την Παπαναστασίου (2018) και αποκαλύπτει τη νομιμοποίηση της κυριαρχίας του εθνικού λόγου μέσα από πρακτικές που εφαρμόζονται στις Τάξεις Υποδοχής και στοχεύουν στην αφομοίωση και την εν γένει ενσωμάτωση των ξένων μαθητών στη χώρα εισδοχής. Επίσης, έρευνες του ΟΟΣΑ (2015) αναφέρουν ότι μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης στις χώρες του ΟΟΣΑ -που δεν υπερβαίνει το 10%- έχει πρόσβαση στη διδασκαλία της γλώσσας καταγωγής στο πλαίσιο της επίσημα θεσμοθετημένης εκπαίδευσης της χώρας υποδοχής. Η απουσία οργανωμένης μεταναστευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής που να σχετίζεται με συγκεκριμένο σύστημα συστηματικής παροχής γλωσσικής υποστήριξης που αφορά τη χρήση των γλωσσών

των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Κουτρούμπελη, (2018). Αυτή σχετίζει το θέμα της ανεπαρκούς εκπαιδευτικής γλωσσικής πολιτικής με την αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, λόγω της οικονομικής δυσπραγίας της χώρας. Σύμφωνα με τις Michalopoulou & Sounoglou, (2020) ως προς την αξιοποίηση των γλωσσών των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών, αυτή περιορίζεται μόνο στην εκμάθηση λέξεων από τη μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών για να διευκολυνθεί η ένταξη τους. Η μελέτη των Rodríguez-Izquierdo & Darmody (2020) αναφέρει την απουσία συστημάτων γλωσσικής υποστήριξης της μητρικής γλώσσας σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες όπως σε Ιρλανδία και Ισπανία και συσχετίζει τις χαμηλότερες ικανότητες των αλλόγλωσσων με την έλλειψη ευκαιριών που έχουν να αναπτύξουν σε υψηλότερο επίπεδο τις ικανότητες της μητρικής τους γλώσσας σε περιβάλλον χώρας υποδοχής. Σχετική μελέτη από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016) αναφέρεται στις αρνητικές επιδράσεις της μη διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας σε χώρες υποδοχής. Η διαπίστωση των Σγούρα κ.ά., (2018) σχετικά με την ανάγκη σχεδιασμού θεσμικών πολιτικών για την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών προσφύγων, ιδίως εντός του σχολικού πλαισίου επιβεβαιώνει την έλλειψη ενός ολοκληρωμένου συστήματος που να προσεγγίζει τους αλλόγλωσσους πληθυσμούς χωρίς περιορισμούς και στερεότυπα σεβόμενο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Συνεχίζοντας στη διερεύνηση της δεύτερης θέσης/ερωτήματος, ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί εάν υπάρχει εποικοδομητική για τον ανθρώπινο πολιτισμό αξιοποίηση του συνόλου ή έστω μέρους του πολιτισμικού φορτίου των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης μέσω της γλώσσας τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν στη συντριπτική πλειονότητά τους ότι η αξιοποίηση του συνόλου ή έστω μέρους του πολιτισμικού φορτίου των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης μέσω της γλώσσας τους είναι αδύνατη. Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών συσχετίζει όπως βλέπουμε παρακάτω την γνώση της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης με τη δυνατότητα εύκολης και επαρκούς πρόσκτησης της γλώσσας της χώρα υποδοχής. Από τις μέχρι τώρα πραγματοποιηθείσες έρευνες δεν αναδεικνύεται ξεκάθαρα η σχέση γνώσης και εκτεταμένης χρήσης της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης εκ μέρους των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών στη χώρα υποδοχής με το πολιτισμικό τους φορτίο και την ανάδειξή του. Εδώ αναδεικνύεται και η καινοτομία της έρευνάς μας. Πράγματι, σύμφωνα με διεθνείς μελέτες όπως των

Cummins, (2001) και Skutnabb-Kangas, (2000) η γνώση της μητρικής γλώσσας από πλευράς αλλόγλωσσων συνιστά προνόμιο αυτών και το ‘όχημά’ τους προκειμένου να μπορέσουν να κατακτήσουν μία δεύτερη ξένη γλώσσα αλλά και να παρουσιάσουν καλή σχολική απόδοση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, ο Cummins, (2001) αναφέρει ότι πέραν της μητρικής γλωσσικής κατάκτησης επέρχεται και η γενικότερη κατάκτηση ενός γνωστικού κεφαλαίου που θα βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με τη γνώση των ομιλούντων υποκειμένων την γλώσσα της χώρας υποδοχής. Η Στεργίου, (2015) επίσης επιβεβαιώνει ότι σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας και πολυγλωσσίας η γλώσσα δύναται να συνιστά φορέα πολιτισμικής προσέγγισης αποτελώντας το στοιχείο συγκερασμού διαφορετικών πολιτισμικών συστημάτων. Οι Toppelberg & Collins, (2010) θεωρούν τη δυνατότητα χρήσης στοιχείων και από τους δύο πολιτισμούς (της χώρας υποδοχής και της χώρας προέλευσης) στοιχείο που δύναται να μεγιστοποιεί τις δυνατότητες χρήσης της γλώσσας και των δύο χωρών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μεγάλη σημασία της χρήσης της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων μαθητών σε περιβάλλον χωρών υποδοχής συναντώνται και στις έρευνες των Gkaintartzi et al. 2014; Zagka et al. 2014; Mattheoudakis et al.,2017. Οι έρευνες δείχνουν ότι η πολιτισμική ποικιλομορφία, που οφείλεται στην ενσωμάτωση στοιχείων της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των αλλόγλωσσων προσφυγικής και μεταναστευτικής καταγωγής, μπορεί να ενισχύσει τα συνολικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα λόγω της συσσώρευσης των πολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών του αλλόγλωσσου ατόμου, δημιουργώντας ένα εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον. Παρόλα αυτά, υπάρχουν και διαφορετικές απόψεις που θεωρούν την πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία των αλλόγλωσσων και των ποικίλων εθνοτικών ομάδων ως εμπόδιο στην κατάκτηση αλφαβητισμού (Hanemann, 2018).

Όσον αφορά το μέρος του ερωτήματος σχετικά με τον εμπλουτισμό της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ελλάδας από αλλόγλωσσους πληθυσμούς τα υψηλότερα ποσοστά είχαν οι απαντήσεις συμφωνώ και συμφωνώ απόλυτα (60% περίπου αθροιστικά). Συγκεκριμένα, τα παραπάνω ευρήματα σχετικά με τον εμπλουτισμό της γλωσσικής κληρονομιάς από αλλόγλωσσους πληθυσμούς έρχονται να επιβεβαιωθούν και από σχετικές ερευνητικές δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το Συμβούλιο της Ευρώπης και το ECML προωθεί την πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική προσέγγιση στο CEFR ως διακριτό διδακτικό μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας στην επίσημα θεσμοθετημένη τυπική εκπαίδευση με ποικιλία προτάσεων

που συνδυάζουν την επικοινωνιακή προοπτική και τις γνωστικές προοπτικές στη διδασκαλία. Ως διδακτικό μοντέλο, η πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική προσέγγιση ενσωματώνει όλες τις γλώσσες και τους πολιτισμούς που αναγνωρίζονται από το σχολείο αλλά δεν διδάσκονται, ούτε αναγνωρίζονται από το επίσημο και τυπικό πλαίσιο. Με αυτές τις γλώσσες έρχεται σε επαφή ο μαθητής στα μαθησιακά περιβάλλοντα, ως δρων κοινωνικό υποκείμενο, τόσο στο σχολικό πλαίσιο στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος όσο και στην πρακτική διαπολιτισμική καθημερινότητα για επικοινωνιακούς σκοπούς. Σύμφωνα με το CEFR, η ανάπτυξη πολυγλωσσικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων προσεγγίζει τις ποικίλες γλώσσες ως οντότητες ολοκληρωμένες και αλληλεξαρτώμενες που εσωτερικεύονται στα άτομα και καθίστανται κοινωνικές ικανότητες του πολυγλωσσικού πολίτη των σύγχρονων κοινωνιών.

Πράγματι η Ευρωπαϊκή Ένωση προωθεί την πολυγλωσσική προσέγγιση, που αναφέρεται στην πολύγλωσση εκπαίδευση προκειμένου να εκπληρώσει τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς της στόχους μιας κοινωνίας πολύγλωσσων πολιτών με χαρακτηριστικά στοιχεία την κινητικότητα των πολιτών και την διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών. Ακόμη ως φορέας αποβλέπει στην ενδυνάμωση της κοινωνικής και πολιτισμικής συνοχής και στην πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση για όλους. Τα γνωστικά οφέλη από αυτές τις πολυγλωσσικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, στην κοινωνική ένταξη, στην αναγνώριση και εκτίμηση των γλωσσών και στην κουλτούρα της πατρίδας των μεταναστών αναμένεται επίσης να συμβάλλουν στην ισότιμη ένταξη στα σχολεία και στην κοινωνία, στην ανάπτυξη διαφάνειας και σεβασμού, στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων σε όλους τους μαθητές, στην ενδυνάμωση και τέλος στην προετοιμασία των μαθητών για αποτελεσματική πρόσθετη εκμάθηση γλωσσών που θα ενισχύσουν την ιδιότητα του πολίτη.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών που προκύπτει από την παρουσία ξενόγλωσσων πληθυσμών σε διάφορες περιοχές σε όλο τον κόσμο οδηγεί σε πολύμορφες ανταλλαγές στοιχείων πολιτισμού με δυνατότητα διεύρυνσης κάθε πολιτιστικής προοπτικής και συμβάλλει στη διαφοροποίηση της τοπικής γλωσσικής ποικιλομορφίας μέσα σε μια γλωσσική κοινότητα. Ακόμη, εισάγονται νέες γλώσσες, διάλεκτοι και εκφράσεις, που δύνανται να ενισχύσουν την επικοινωνία και τη βαθύτερη κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών.

Η διαχείριση των ομιλούμενων από τους μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς γλωσσών αποτελεί κρίσιμη πτυχή της ενσωμάτωσής τους ως πολίτες στις κοινωνίες υποδοχής Στο ερευνητικό ερώτημα εάν υπάρχει γλωσσική υποχώρηση και υπεραπλουστευμένη διαχείριση των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών οι μισοί περίπου ερωτηθέντες συμφωνούν σχετικά. Συγκεκριμένα, οι μισοί περίπου ερωτηθέντες συμφωνούν ότι οι γλώσσες των αλλόγλωσσων χειρίζονται υπεραπλουστευμένα και συνεπώς διαπιστώνουν μία γλωσσική υποχώρηση των γλωσσών της χώρας προέλευσης. Ο Fishman (1991) διαπίστωσε ότι η κυρίαρχη γλώσσα στην κοινωνία υποδοχής συχνά εκτοπίζει και οδηγεί σε γλωσσική υποχώρηση και μειωμένη χρήση τις γλώσσες των μειονοτικών πληθυσμών στα πλαίσια αφομοιωτικών διεργασιών υπό το πρίσμα των οικονομικών και κοινωνικών πλεονεκτημάτων της υιοθέτησης της κυρίαρχης γλώσσας.

Η γλωσσική υποχώρηση των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών σε χώρα υποδοχής πιστοποιείται και από την έρευνα των Toppelberg & Collins, (2010) και όπως υποστηρίζεται συνδέεται με τις πιέσεις της κοινωνίας και του σχολείου, και με μια υποτιμημένη άποψη για τη μειονοτική γλώσσα. Σύμφωνα με την ίδια πηγή, δεν κρίνεται απαραίτητο -παρόλο που συμβαίνει- τα παιδιά να εγκαταλείπουν τη μητρική τους γλώσσα και άρα να υπάρχει μία γλωσσική υποχώρηση στους αλλόγλωσσους, για να αναπτυχθούν ισχυρές ικανότητες στη πλειοψηφική γλώσσα δεδομένου ότι η κατάσταση διγλωσσίας συχνά συνεπάγεται ακαδημαϊκά, γνωστικά και κοινωνικά οφέλη**.** Η υπεραπλουστευμένη γλωσσική διαχείριση όπως εκφράζεται με την προτεραιοποίηση της κυρίαρχης γλώσσας στη χώρα υποδοχής συντελεί στην παραμέληση της διατήρησης των μειονοτικών γλωσσών και της πολιτιστικής κληρονομιάς και οδηγεί σε μακροπρόθεσμη διάβρωση της πολιτιστικής ταυτότητας (Li, 2011; Rodríguez-Izquierdo & Darmody, 2017).

Η γλωσσική υποχώρηση πιστοποιείται και από την έρευνα του Στόγιου (2017), που προηγήθηκε και παρουσίασε μία τάση προτίμησης στην γλώσσα της χώρας υποδοχής. Τέτοιες υπεραπλουστευμένες πρακτικές διαχείρισης της γλώσσας μπορούν να διαιωνίσουν τις ανισότητες και ως εκ τούτου συνδέονται άμεσα με την υιοθέτηση υβριδικών ταυτοτήτων από τους αλλόγλωσσους πληθυσμούς, που προτεραιοποιούν την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Καθώς οι αλλόγλωσσοι μετανάστες και πρόσφυγες εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, εκτίθενται σε νέες πολιτισμικές πρακτικές, σε εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές της χώρας

υποδοχής, σε ποικίλες στάσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των συμμαθητών τους απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία και γίνονται ένα 'κράμα' της πολιτιστικής κληρονομιάς της χώρας προέλευσής τους και των κανόνων και αξιών της κοινωνίας υποδοχής επαναπροσδιορίζοντας και επαναδιαπραγματεύοντας έτσι την ταυτότητά τους. Αυτή η διαπραγμάτευση οδηγεί συχνά στο σχηματισμό υβριδικών ταυτοτήτων. Οι μισοί επίσης περίπου εκπαιδευτικοί της έρευνας διαπιστώνουν τη διαμόρφωση υβριδικών ταυτοτήτων στους μαθητές. Σύμφωνα με την Παπαναστασίου (2018), η εμφάνιση υβριδικών ταυτοτήτων επιβεβαιώνεται παράλληλα από το ιδεολόγημα ότι ο μόνος τρόπος για να επιτύχουν οι αλλόγλωσσοι (ακαδημαϊκά και κατ' επέκταση κοινωνικά) είναι να αποποιηθούν τη μητρική τους γλώσσα προβαίνοντας σε μία αφαιρετική διγλωσσία ("subtractive bilingualism"). Η διαμόρφωση υβριδικών ταυτοτήτων από τους αλλόγλωσσους πληθυσμούς επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Αρχάκη (2019), σύμφωνα με την οποία οι υβριδικές ταυτότητες συνδέονται με ρατσιστικές συμπεριφορές λόγω της επιβολής ενός εθνικού λόγου με αφομοιωτικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε μία ανομοιογένεια απαντήσεων στα παραπάνω δύο αλληλοσυνδεόμενα ερωτήματα-θέσεις που δικαιολογείται με το ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος πιθανώς αντιλαμβάνονται με ασαφή τρόπο τη σύνδεση μεταξύ υβριδικών ταυτοτήτων και γλωσσικής υποχώρησης των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών. Η υβριδικότητα των ταυτοτήτων των αλλόγλωσσων πληθυσμών επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Μάνεση (2020) που αναφέρει ότι «*τα παιδιά-πρόσφυγες» δεν είναι υποστηρικτικά προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,»* αλλά *«επιθυμούν να παρακολουθήσουν το σχολείο, γιατί επιζητούν όχι μόνο να ξεφύγουν από τη Δομή Φιλοξενίας,* αλλά *και να αποκτήσουν παρέες, φιλίες, να ξεχάσουν τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσής τους».* Η σημασία γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής για τη διευκόλυνση της ένταξης στην κοινωνία υποδοχής που οδηγεί στην υιοθέτηση νέων ταυτοτήτων από τους αλλόγλωσσους πληθυσμούς υπογραμμίζεται και στην έρευνα των Mogli & Papadopoulou, (2018).

Η σύνδεση υπεραπλουστευμένης διαχείρισης των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και με την κυριαρχία του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου κάθε χώρας υποδοχής που επιβάλλουν έναν τύπο γλωσσικού φραγμού βρίσκει σύμφωνο το μεγαλύτερος μέρος των συμμετεχόντων (ποσοστό 74% περίπου). Συγκεκριμένα, η

ύπαρξη παγιωμένων αντιλήψεων και στερεοτύπων στο ελληνικό σχολείο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Ζώνιου, (2019). Επίσης, η έρευνα των Ζάχου & Δημοσθένους, (2018) επιβεβαιώνει τη διατήρηση των στερεότυπων, των προκαταλήψεων και του ρατσισμού στις κοινωνικές δομές, τα οποία και θεωρεί αποτέλεσμα των δομικών παραγόντων (οικονομικών και κοινωνικών) αλλά και των σχετικών ανεπαρκών δομών στην εκπαίδευση. Δεν υπάρχει ωστόσο άμεση σύνδεση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων με τον γλωσσικό παράγοντα των παραπάνω ερευνών. Η Κολοκυθά, (2021) στην έρευνά της θεωρεί τον μονογλωσσικό προσανατολισμό του σύγχρονου σχολείου από κοινού με την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων εμπόδια σε μία πολιτισμική τάξη. Η κυριαρχία του εθνικού λόγου της χώρας υποδοχής επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Αλτιντασιώτη, (2020) αφού όπως αναφέρει η γλώσσα επιβάλλεται μέσω αξιακού συστήματος και πολιτισμικής προπαγανδιστικής εφαρμοστικής πράξης.

Στο ερώτημα-θέση εάν είναι σημαντική η αξία της διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης καταγράφηκε ένα ποσοστό 80% περίπου των ερωτώμενων που θεωρούν ότι οι γλώσσες των αλλόγλωσσων πρέπει να διατηρηθούν στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης. Στις περισσότερες έρευνες, η διατήρηση των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης θεωρείται σημαντική. Ο Γκόβαρης, (2005) αναφέρεται σε σχετική έρευνα που πιστοποιεί ότι η ίση μεταχείριση των μειονοτικών πληθυσμών δεν δύναται να επέλθει εάν δεν αξιοποιηθούν τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία της προσωπικής ταυτότητας των αλλόγλωσσων πληθυσμών, τα οποία παράλληλα λειτουργούν και ως ερεθίσματα αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών. Θεωρεί δηλαδή ότι η ισότιμη αξιοποίηση των γλωσσο-πολιτισμικών στοιχείων των μειονοτικών ομάδων από τα μέλη της πλειονοτικής ομάδας θα ενισχύσει το αλληλέγγυο αίσθημα ενότητας στο σύνολο του πληθυσμού. Η διατήρηση των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών που μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική συνοχή, στη διαπολιτισμική κατανόηση, στην ενσυναίσθηση στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης αναδεικνύεται και στην έρευνα του Vertovec, (2017).

Η Κολοκυθά, (2021) στην έρευνά της συνδέει την αξία της διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης με την κατάσταση της διγλωσσίας και τα οφέλη αυτής. Συγκεκριμένα, αναφέρει πως η δίγλωσση φύση των προσφύγων μαθητών/τριών τους βοηθά να αναπτύσσουν

ικανότητες εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας, μεταγνωστικές ικανότητες και καλύτερη δυνατότητα ένταξης στο ελληνικό σχολείο, αλλά ταυτόχρονα επιτρέπει την επαφή με τον πολιτισμό και την κουλτούρα ως εργαλεία υποστήριξης της γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης των προσφύγων μαθητών/τριών. Τα παραπάνω ευρήματα σχετικά με την αξία της διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης έρχονται να επιβεβαιωθούν και με σχετικές ερευνητικές δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το Συμβούλιο της Ευρώπης και το εκτεταμένο πρόγραμμα Γλωσσικής Ένταξης Ενηλίκων Μεταναστών (LIAM), https://www.coe.int/en/web/lang-migrants προωθούν τη γλωσσική υποστήριξη στους αλλόγλωσσους, κυρίως δε στους ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες, μέσω της υιοθέτησης της τεχνικής της διαγλωσσικότητας (translanguaging) (Baker, 2001; Garcia 2017), που επιτρέπει και ενθαρρύνει τους πολύγλωσσους μαθητές του EAL να χρησιμοποιήσουν το πλήρες γλωσσικό τους ρεπερτόριο αντί να παραμένουν προσκολλημένοι σε μια μόνο γλώσσα, προκειμένου να τους ενδυναμώσουν και να τους βοηθήσουν να αξιοποιήσουν τις επικοινωνιακές δυνατότητές τους. Η διαγλωσσικότητα συνίσταται ως τεχνική στην υιοθέτηση της θεωρίας της μεταφραστικής γλώσσας στην εκπαίδευση που θα συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία σε χρηστικό επίπεδο στο ενδοσχολικό πλαίσιο και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν τη γλώσσα χρήσης συνδυάζοντας δύο ή περισσότερες διαφορετικές γλώσσες. Στην παιδαγωγική επιστήμη, η αξία της διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης έγκειται στο ότι η διατήρηση των γλωσσών των αλλόγλωσσων σε περιβάλλον υποδοχής θεωρείται πλέον πλεονέκτημα για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, εν προκειμένω της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Επομένως, η διαγλωσσική πρακτική συνιστά διερμηνευτική πράξη κατά την οποία γίνεται χρήση περισσότερων από μίας γλωσσών σε ένα μάθημα στην τάξη, όπου οι πολύγλωσσοι χρησιμοποιούν τους γλωσσικούς πόρους τους -εν προκειμένω και τη γλώσσα της χώρας προέλευσης- για να πραγματοποιούν διεργασίες γλωσσικής παραγωγής μέσω των γλωσσικών διεργασιών σκέψης. Τα εκπαιδευτικά οφέλη που μπορεί να προσφέρει η διατήρηση των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης παρουσιάζει και η έρευνα των Cummins και Danesi, (1990). Η θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τα γλωσσικά δικαιώματα των αλλόγλωσσων πληθυσμών και των πληθυσμών προσφυγικής/μεταναστευτικής προέλευσης αναδεικνύεται και στην μελέτη των Fotiadou et al., (2022). Διατηρώντας τη μητρική τους γλώσσα σε

αλλόγλωσσο πλαίσιο υποδοχής, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες μπορούν να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα στοιχεία της πολιτιστικής τους ταυτότητας, να έχουν πρόσβαση σε διεθνείς εκπαιδευτικές ευκαιρίες, να επωφεληθούν από την επιτυχή ενσωμάτωσή τους και να ωφελήσουν συμβάλλοντας με ενεργό τρόπο στην συνεκτικότητα του κοινωνικού ιστού της κοινωνίας

Στο ερώτημα-θέση εάν πρέπει να προωθηθεί η ισότιμη γλωσσική χρήση στα γλωσσικά περιβάλλοντα των δομών εκπαίδευσης ποσοστό 60% περίπου των ερωτηθέντων είναι υποστηρικτές της ισότιμης γλωσσικής χρήσης θεωρώντας ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται ισότιμα οι γλώσσες όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σχολικό περιβάλλον. Η Παπαναστασίου, (2018) επιβεβαιώνει την ανάγκη αλλαγής αντίληψης ως προς τα ανθρώπινα γλωσσικά δικαιώματα των αλλόγλωσσων μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών ενόψει των γεωπολιτικών μετακινήσεων, «*ώστε η πρόσβαση στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ή της γλώσσας καταγωγής να γίνεται μέσα από την τυπική εκπαίδευση και να μην περιορίζεται σε μη τυπικές ή άτυπες μορφές, στο πλαίσιο των μεταναστευτικών κοινοτήτων*». Η Τολακίδου, (2018) στην έρευνά της όχι μόνο αναδεικνύει την ισοτιμία χρήσης των γλωσσών στη χώρα υποδοχής σχετικά με το ερώτημα κατά πόσον θα πρέπει να προωθείται η ισότιμη χρήση της γλώσσας αλλά ακόμη αναδεικνύει την τάση των συμμετεχόντων στη έρευνά της για απόρριψη ιεράρχησης των γλωσσών θεωρώντας τες «ίσες και απόλυτα σεβαστές μεταξύ τους». Τέλος, το αποτέλεσμα αυτό της έρευνας συμπίπτει και με προηγούμενη αντίστοιχη έρευνα της Κουτρούμπελη, (2018), με δείγμα εκπαιδευτικούς της Ελλάδας, όπου υποστηρίχθηκε πλειοψηφικά για άλλη μια φορά η θετική τους στάση στην εισαγωγή των γλωσσών των μεταναστών και των προσφύγων στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Ο επαναπροσδιορισμός της λειτουργίας των εθνικά προσδιορισμένων μονογλωσσικών εκπαιδευτικών συστημάτων αποσκοπώντας στην ενεργητική προώθηση των εκπαιδευτικών δικαιωμάτων των αλλόγλωσσων σε χώρες υποδοχής αποτελεί επίσης διαπίστωση των Σγούρα, Μάνεση & Μητροπούλου,2018:122.

Στην μελέτη μας και συγκεκριμένα ως προς το εάν η επιστήμη της μετάφρασης και οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις της δύνανται να συμβάλλουν στις δομές εκπαίδευσης (ΔΥΕΠ) στην αναβίωση και διατήρηση των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών και ως προς το εάν η μετάφραση και οι διεπιστημονικοί τομείς της μελέτης της δύνανται να αναδείξουν τα ανθρώπινα

γλωσσικά δικαιώματα των αλλόγλωσσων μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών, η πλειονότητα των ερωτηθέντων είναι σύμφωνη σχετικά με τη δυνατότητα της συνεισφοράς του έργου των μεταφραστών-διερμηνέων στις δομές εκπαίδευσης. Η έρευνα δείχνει ότι η πράξη της μετάφρασης ή η μεταφραστική διαδικασία μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διευκόλυνση της ανάδειξης των μειονοτικών γλωσσών και στην ενίσχυση της πολιτισμικού στοιχείου, που φέρουν οι ομιλούντες τις γλώσσες αυτές. Η επιστήμη της μετάφρασης με τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις της από κοινού με τη θεωρία της μετάφρασης και την τεχνολογία μπορούν ακόμη να αξιοποιηθούν για να συμβάλλουν στο έργο των εκπαιδευτικών στον εκπαιδευτικό χώρο ως προς την ανάδειξη των γλωσσικών δικαιωμάτων των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών.

Η Τολακίδου (2018) στην έρευνά της επιβεβαιώνει τη χρήση της μετάφρασης στις δομές εκπαίδευσης (ΔΥΕΠ) ως μεμονωμένη γλωσσική πρακτική ενθάρρυνσης χρήσης της μητρικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους από εκπαιδευτικό, χωρίς ωστόσο να αναφέρεται στην ύπαρξη Έλληνα μεταφραστή-διερμηνέα σε ρόλο πολιτιστικού διαμεσολαβητή στην εκπαίδευση και χωρίς να θεωρείται από τους συμμετέχοντες στη έρευνά της ως μία ευρεία υιοθετούμενη πρακτική. Έτσι αν και η πραγματοποίηση της μετάφρασης ως πρακτικής αναφέρεται στο χώρο της εκπαίδευσης, παρατηρείται ότι στην έρευνα της Τολακίδου (2018:121) γίνεται εκτεταμένη χρήση άλλων πρακτικών όπως «*η αξιοποίηση εποπτικού υλικού, η χρήση εικονογράφησης, η σύνδεση νέων γνώσεων με τις ήδη προϋπάρχουσες, η χρήση δραστηριοτήτων ανακεφαλαίωσης, η αντιστοίχιση των νέων λέξεων στην ελληνική γλώσσα με τις αντίστοιχες λέξεις στη μητρική τους γλώσσα και η κατάλληλη πλαισίωση του διδακτικού υλικού*». Η ύπαρξη διερμηνέων ως πρακτική « *ωφέλιμη για τους/τις μαθητές/μαθήτριες ημεδαπούς/ημεδαπές και πρόσφυγες, τους/τις εκπαιδευτικούς, τις τοπικές κοινότητες, αλλά και την κοινωνία στο σύνολό της*» αποτελεί επίσης διαπίστωση των Σγούρα, Μάνεση & Μητροπούλου,2018:122.

Η εκτεταμένη χρήση άλλων πρακτικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά αναγκαίο μέρος της διδακτικής πράξης και σε σχέση με τη διαχείριση των αλλόγλωσσων πληθυσμών σε τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο συνδέεται κυρίως με την έλλειψη εξειδικευμένων -από πλευράς εκπαιδευτικών- γνώσεων σχετικών με τις ξένες γλώσσες καθώς και με τη μετάφραση-διερμηνεία και τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις τους. Ωστόσο, σε αυτό εδώ το σημείο αναδεικνύεται

ο καινοτόμος και πρωτοποριακός χαρακτήρας της έρευνας που επιβεβαιώνει ότι η απασχόληση μεταφραστών/διερμηνέων στη σχολική μονάδα ως ενδοσχολικών πολιτισμικών διαμεσολαβητών σε ένα νέο επίσημα θεσμοθετημένο παιδαγωγικό πλαίσιο -παιδαγωγικό μοντέλο ανάδειξης-, στο οποίο θα παρέχονται υπηρεσίες γενικής υποστήριξης δίγλωσσου ή ακόμη και πολύγλωσσου βοηθού τάξης τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό, θα συνέβαλε όχι μόνο ως στη διευκόλυνση της συνεννόησης και της κατάκτησης γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής αλλά θα επέτρεπε και την ανάδειξη της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών από κοινού με την ανάδειξη ενός συστήματος αξιών, πρακτικών και αναπαραστάσεων που υπάρχουν στην κοινωνία προέλευσης. Σχετική έρευνα δεν εντοπίζεται να έχει πραγματοποιηθεί από την επιστημονική κοινότητα και σε αυτό το σημείο έγκειται η καινοτομία της πρότασης αυτής της διατριβής. Ωστόσο, η αναγκαιότητα της διεπιστημονικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών με διερμηνείς, επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Παρασκευοπούλου και Μάνεση (2019). Επίσης, οι Soriano et al. (2014) τονίζουν την ανάγκη παρεμβατικής διαμεσολάβησης των συλλόγων μεταναστών μεταξύ μεταναστών μαθητών και εκπαιδευτικών, προς διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης. Ωστόσο, αυτοί δεν αναφέρονται στην διαμεσολάβηση από μεταφραστές /διερμηνείς στη σχολική μονάδα ως ενδοσχολικοί πολιτισμικοί διαμεσολαβητές αλλά στην ανάγκη διαμεσολάβησης ευρύτερου χαρακτήρα.

5.2. Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με το ζήτημα των γλωσσικών δικαιωμάτων των αλλόγλωσσων πληθυσμών και των πληθυσμών προσφυγικής/μεταναστευτικής προέλευσης. Αναλυτικότερα, στόχος της διατριβής ήταν η διερεύνηση από πλευράς εκπαιδευτικών απόψεων σχετικά με: (α) τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις τους στα ανθρώπινα γλωσσικά δικαιώματα των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών, (β) τις εφαρμοζόμενες πρακτικές και πολιτικές στην ελληνική εκπαίδευση εκ μέρους των εκπαιδευτικών και (γ) τις δυνατότητες υιοθέτησης προτεινόμενων σχετικών πρακτικών εκ μέρους τους.

Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδείχθηκε η θετική στάση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων πληθυσμών και των πληθυσμών προσφυγικής/μεταναστευτικής προέλευσης και ως προς την ισότιμη διδασκαλία και τον χειρισμό των γλωσσών των χωρών προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση. Επιπλέον, σχετικά με τις ήδη υπάρχουσες πολιτικές ανάδειξης της/των γλωσσών των μεταναστών/ προσφύγων στο σχολείο στην Ελλάδα αλλά και ως προς το υπάρχον σύστημα αξιοποίησης των γλωσσών των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών, οι συμμετέχοντες δεν ήταν θετικοί, αφού θεωρούν ότι αυτά εκλείπουν. Επίσης, οι περισσότεροι ερωτώμενοι υποστήριξαν τη σύνδεση ανάμεσα σε στερεότυπα, προκαταλήψεις και εθνικό ομογενοποιητικό λόγο κάθε χώρας υποδοχής που οδηγούν σε έναν επιβαλλόμενο τύπο γλωσσικού φραγμού στη γλώσσα της χώρας προέλευσης.

Όσον αφορά τη δυνατότητα συμβολής της επιστήμης της μετάφρασης και των διεπιστημονικών προσεγγίσεων της στις δομές εκπαίδευσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει τις σημαντικές δυνατότητες συμβολής της επιστήμης της μετάφρασης στις εκπαιδευτικές δομές για τους μεταναστευτικούς και προσφυγικούς πληθυσμούς αφού αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για τη διευκόλυνση της ανάδειξης των μειονοτικών γλωσσών και ως μέσο υποστήριξης των προσπαθειών διατήρησης της γλώσσας των αλλόγλωσσων σε περιβάλλοντα χωρών υποδοχής ή διέλευσης.

Οι απαντήσεις παρουσίασαν μεγάλη ανομοιογένεια όταν τέθηκε το ερώτημα των ήδη εφαρμοζόμενων προγραμμάτων και πρακτικών για την καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της ένταξης αλλόγλωσσων στο σχολείο όπως ορίζεται από την επίσημη εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική. Αυτό δικαιολογείται από την απουσία συστηματικής εκπαιδευτικής πολιτικής στον σχετικό γλωσσικό τομέα αλλά και από την μέχρι τώρα αναποτελεσματική προσπάθεια του κράτους να παρέχει ολοκληρωμένη, συστηματική και καθολική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς σχετικά. Η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς σχετικά διαπιστώνεται και στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου ως προς τη διδακτική συμπεριφορά τους που αφορά την ευέλικτη ικανότητά τους για εφαρμογή πρακτικών αντιμετώπισης των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών με τρόπο που να αναδεικνύει τα ανθρώπινα γλωσσικά δικαιώματα που απορρέουν από τη χρήση της μητρικής γλώσσας

των αλλόγλωσσων σε περιβάλλοντα χωρών υποδοχής ή διέλευσης. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανέδειξαν στην πλειονότητά τους μία σχετική δυσκολία και καταγράφηκε διαφωνία σε μεγάλο ποσοστό σχετικά με την ικανότητα υιοθέτησης προτεινόμενων πρακτικών αντιμετώπισης των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών με τρόπο που να προάγονται τα γλωσσικά δικαιώματά τους που απορρέουν από τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας. Αυτή η διαφωνία τους είχε διακύμανση σε όλες τις απαντήσεις. Συγκεκριμένα, διαφώνησαν με την πρόταση πως μπορούν να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/τριών στην πλειοψηφία τους. Επίσης, διαφωνία επέδειξαν ως προς την ικανότητά τους να αναπτύξουν διδακτικές που ανατρέπουν τα στερεότυπα γλώσσας για τις διαφοροποιημένες ομάδες και ως προς την ικανότητά τους για κριτική στο διδακτικό υλικό αποσκοπώντας στον εντοπισμό προκαταλήψεων και στερεοτύπων υπό την κυριαρχία του εθνικού λόγου. Διαφώνησαν επίσης με τη δυνατότητα σχεδιασμού διδακτικών δραστηριοτήτων που μειώνουν την προκατάληψη απέναντι στις διαφοροποιημένες ομάδες ως προς τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων. Διαφώνησαν επίσης ως προς τη δυνατότητά τους να μιλήσουν για τα γλωσσικά δικαιώματα των αλλόγλωσσων με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπτύσσεται ο αμοιβαίος σεβασμός . Τέλος, δεν συμφώνησαν ως προς τη δυνατότητά τους να ωθήσουν τους μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες προς συνεργατικές δραστηριότητες και ότι έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν σχολικές πρακτικές που μπορεί να βλάπτουν τους μαθητές/-τριες από διαφοροποιημένες γλωσσικά ομάδες.

Παρομοίως στην έρευνα των Fotiadou et al.(2022), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν δυσκολία στην υιοθέτηση εναλλακτικών τεχνικών και στρατηγικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία που εμπλέκει αλλόγλωσσους πληθυσμούς και ως εκ τούτου ένα ποσοστό 40% των συμμετεχόντων αναφέρουν ότι δεν προωθούν συστηματικά τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά στοιχεία των αλλόγλωσσων μαθητών τους. Η έρευνα της Σκούρτου, 2005:8 αναφέρεται στην αμηχανία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος σε πολυπολιτισμική τάξη και τονίζει την ανάγκη σχετικής επιμόρφωσης. Η ελλιπής κατάρτισή των εκπαιδευτικών σχετικά επιβεβαιώνεται και από την μελέτη των Μάνεση & Παρασκευοπούλου, (2019). Ως εκ τούτου μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται και η ανάγκη εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια που θα διοργανωθούν στα

πλαίσια της επιμόρφωσής τους. Η διαπίστωση των Σγούρα, κ.ά., (2018:122) σχετικά την αναγκαιότητα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης, κατάρτισης, ανταλλαγής γνώσεων και «καλών πρακτικών» με άλλα σχολεία αναφορικά με την παροχή απαραίτητων δεξιοτήτων για τη αποτελεσματικότερη διδασκαλία και γλωσσική υποστήριξη αλλόγλωσσων πληθυσμών σε χώρα υποδοχής επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της διατριβής.

5.3. Προτάσεις -Ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών πρακτικών

5.3.1. Πρακτικές εφαρμογής του μοντέλου ανάδειξης των μεταναστευτικών γλωσσών στη σχολική μονάδα

Η καινοτομία της μεθοδολογίας του μοντέλου ανάδειξης συνίσταται στην ελεύθερη διατήρηση της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλόγλωσσων μέσα από τη συνεχή χρήση της για τις ανάγκες της μαθησιακής διαδικασίας και χωρίς να απαιτείται από τους μαθητές στρατηγική επιλεκτικής προσαρμογής σε κοινωνικές πρακτικές της διαφορετικής εδαφικής επικράτειας από αυτήν στην οποία ανήκουν. Συγκεκριμένα, ως προς το αντικείμενο διδασκαλίας προτείνεται η ένταξη μαθημάτων των γλωσσών καταγωγής των μαθητών/τριών στο κύριο σχολικό πρόγραμμα σε γενικευμένη πράξη και η αποφυγή περιορισμού της διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας υποδοχής στους αλλόγλωσσους μαθητές -εν προκειμένω των ελληνικών- σε τάξεις υποδοχής ή ενισχυτικής διδασκαλίας. Μία επιπλέον πρόταση είναι η ανάδειξη των γλωσσών καταγωγής των αλλόγλωσσων μαθητών να πραγματοποιείται μέσα από τα μαθήματα των σχολικών προγραμμάτων της χώρας τους. Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικές δυνατότητες που θα δίνονται στους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες δεν θα περιορίζονται από την κυριαρχική απολυτότητα της γλώσσας της χώρας υποδοχής αλλά αντίθετα θα προκύψει η συνακόλουθη άμεση ή έμμεση αξιοποίηση εκείνων των γλωσσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των αλλόγλωσσων μαθητών που θα οδηγήσει στην ανάδειξη των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών στοιχείων και στην κριτική εκ μέρους των μαθητών υιοθέτησής τους. Ταυτόχρονα θα προσφέρεται και η δυνατότητα στους γηγενείς πληθυσμούς της χώρας υποδοχής να έρθουν σε επαφή με πλήθος ξένων γλωσσικών στοιχείων, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά αλλά και να τις αξιοποιήσουν. Με ευθύνη των Υπουργείων Παιδείας των εξεταζόμενων χωρών, θα μπορούσαν επίσης να μαγνητοσκοπηθούν συμπληρωματικά μαθήματα σε

μορφή περίληψης ενοτήτων και στη μητρική γλώσσα των μαθητών, όλων των διδασκόμενων αντικειμένων(μαθημάτων) κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης, ώστε ανατρέχοντας το μαθητικό δυναμικό σε αυτά να έρχεται σε επαφή με το σύνολο της γνώσης, που πλέον θα καθίσταται προσβάσιμη σε όλους αφού θα είναι γραμμένη στη γλώσσα των χωρών προέλευσης και των αλλόγλωσσων μαθητών. Η ένταξη των αλλόγλωσσων και η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του πολιτισμού τους θα γινόταν ακόμη πιο επιτεύξιμη και θα βοηθούσε στο να γεφυρωθούν τα ήδη υφιστάμενα κενά εάν εκ νέου με ευθύνη των Υπουργείων Παιδείας της κάθε χώρας δημιουργούνταν τυποποιημένο διδακτικό υλικό και εάν συγγράφονταν και σχολικά βοηθήματα στη γλώσσα των χωρών προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών, που θα επεξηγούσαν τα απαιτητικά σημεία της διδακτέας ύλης σε οικεία γλώσσα. Οι συγγραφείς αυτών των σχολικών βοηθημάτων θα είναι σε θέση να αναπτύξουν επαρκές σχετικό διδακτικό υλικό και εκπαιδευτικούς πόρους με ασκήσεις εμπέδωσης του διδασκόμενου αντικειμένου. Αυτά τα σχολικά βοηθήματα προτείνεται να εμπλουτίζονται με ημίωρα μαγνητοσκοπημένα μαθήματα για κάθε διδασκόμενη ενότητα κάθε διδακτικού αντικειμένου, πραγματοποιημένα στη γλώσσα των χωρών προέλευσης των αλλόγλωσσων μαθητών. Ως εκ τούτου, θα πραγματοποιούνταν με συνέπεια μία αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία στη γλώσσα της χώρας προέλευσης.

Αξίζει να επισημανθεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια που προτείνεται να συγγραφούν για βοήθεια των αλλόγλωσσων μαθητών στο πλαίσιο του μοντέλου ανάδειξης από το Υπουργείο Παιδείας κάθε χώρας, δια των αρμόδιων οργάνων του (Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Ελλάδα), θα ήταν μία καλή σκέψη να υποστηριχθούν συμβουλευτικά κατά τη συγγραφή τους από γονείς αλλόγλωσσων μαθητών, ώστε το παραχθέν υλικό να εμπλουτίζεται με πρωτογενείς πηγές (πληροφοριακό υλικό, εικόνες σκίτσα κ.α.) από τις ιδιαίτερες πατρίδες των αλλόγλωσσων μαθητών. Η επιστήμη της μετάφρασης θα μπορούσε να συμβάλλει στο σημείο αυτό στην τεκμηρίωση, μεταγραφή και μετάφραση προφορικών και παραδοσιακών ιστοριών ή άλλων πολιτιστικών αντικειμένων που είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και ταυτότητας των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών. Αυτό θα οδηγούσε πιθανώς σε αποτελεσματικότερη γλωσσική διδασκαλία, θα συνέβαλε τα βέλτιστα στην καλλιέργεια του προφορικού και γραπτού λόγου της γλώσσας της χώρας προέλευσης

των αλλόγλωσσων μαθητών, δημιουργώντας τους την επιθυμία να διατηρήσουν και να προάγουν συνάμα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία της χώρας υποδοχής αλλά θα έφερνε και τους γηγενείς πληθυσμούς της χώρας υποδοχής σε επαφή με ποικιλία πολιτισμικών στοιχείων από τις χώρες προέλευσης των αλλόγλωσσων μελών της μαθητικής τους κοινότητας.

Μία επίσης καλή ιδέα θα ήταν το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας, των Θρησκευτικών καθώς και η διδακτέα ύλη συναφή με την Τέχνη, να παρουσιάζονταν με τρόπο που να γεφυρώνουν τις διαφορετικές αντιλήψεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργώντας ως φορείς συλλογισμών, εμπειριών και πορισμάτων, ώστε να αποτελέσουν το «όχημα» συνάντησης και ανάδειξης των πολιτισμών και των βιωμάτων αποσκοπώντας σε δημιουργία σφαιρικής γνώσης με καίριους προβληματισμούς, αδέσμευτους από μια μόνο πιθανή ερμηνεία (Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2012; Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης & Άγγελος Βαλλιανάτος, 2019; ΚΟΚΚΙΝΟΣ, 1998). Στόχος των παραπάνω διδακτικών αντικειμένων στο μοντέλο ανάδειξης αναδεικνύεται η επαφή και η σύνδεση ανάμεσα σε χώρες, έθνη και φυλές, η πανεθνική επικοινωνία των πολιτών καθώς και η ανάδειξη των πανανθρώπινων ιδανικών της φιλειρηνικότητας, της αγάπης και του σεβασμού που συνακόλουθα θα οδηγήσουν σε έναν διαφορετικό τρόπο θέασης της πραγματικότητας μακριά από απόλυτες απόψεις, συναισθήματα απομόνωσης και απροθυμία σύναψης ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων που οδηγούν σε υβριδικές στάσεις συμπεριφοράς. Όλα τα παραπάνω χρειάζονται αποδέσμευση από τους τυχόν κοινωνικούς, πολιτικούς. γλωσσικούς, πολιτισμικούς ή άλλους παράγοντες που περιορίζουν συχνά τις απόψεις των πολιτών της σύγχρονης κοινωνίας.

Επιπλέον, δεδομένων των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις υιοθετούμενες πρακτικές για την καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της ένταξής των αλλόγλωσσων στο σχολείο προτείνεται επίσης η διανομή υλικού υποδοχής στην επίσημη εθνική γλώσσα των αλλόγλωσσων, η διανομή υλικού καλωσορίσματος στην γλώσσα της χώρας προέλευσης των μαθητών, η πραγματοποίηση διαδικασίας «Καλωσορίσματος» στην επίσημη εθνική γλώσσα των αλλόγλωσσων και η διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων για νεοαφιχθέντες γονείς στη χώρα υποδοχής. Έτσι, η μετάφραση θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως γέφυρα μεταξύ της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών και της γλώσσας διδασκαλίας αλλά και της κουλτούρας στη χώρα υποδοχής.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του νέου προτεινόμενου μοντέλου ανάδειξης προτείνεται ακόμη να απασχοληθούν διευθυντές σχολείων και εκπαιδευτικό ή βοηθητικό προσωπικό με μεταναστευτικό υπόβαθρο και οι εμπλεκόμενοι στο μαθησιακό περιβάλλον να παρακολουθήσουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που να τους προετοιμάζουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μεταναστών και αλλόγλωσσων μαθητών. Η απασχόληση προσωπικού με έργο την προώθηση της συνεργασίας σχολικής μονάδας-οικογένειας θα αποτελούσε επίσης μία κατάλληλη δράση σχετική με την επίτευξη των στόχων του μοντέλου ανάδειξης.

Επιπρόσθετες δράσεις μη γλωσσικού χαρακτήρα που θα μπορούσαν να εφαρμόζονται για την προσαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης στις ανάγκες του μεταναστευτικού πληθυσμού είναι η ολοκληρωμένη υποστήριξη με εξατομικευμένη υποστήριξη και υλικό εντός τάξης καθώς και υποστήριξη και υλικό εκτός από την τακτική διδασκαλία με μέντορες (ειδικούς της εκπαίδευσης) που θα παρέχουν γενική υποστήριξη και πρόσθετο διαγνωστικό έλεγχο των μαθητών.

Δεδομένων των παραπάνω εξειδικευμένων στόχων καθώς και των αποτελεσμάτων της έρευνας στο δ' μέρος, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό διαφωνία -και μάλιστα διαβαθμισμένη- σχετικά με την ικανότητά τους να εφαρμόσουν καινοτόμες διαπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές ανάδειξης και αφού κατά τον Γεωργογιάννη, (2009) η διαπολιτισμική επάρκεια καθώς και η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία στην εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας. Έμφαση συστήνεται να δοθεί στην περαιτέρω κατάρτιση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης ώστε να υποστηριχθούν στην προσπάθειά τους και να αναθεωρήσουν την υπάρχουσα πρακτική γλωσσικής διδασκαλίας με τρόπο που να προάγεται και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων και με τρόπο που να αναδεικνύονται τα ανθρώπινα γλωσσικά δικαιώματά τους. Η ανάγκη για ανάπτυξη της αντίληψης ανάδειξης στην εκπαίδευση σε επίπεδο βάσης (κατάρτιση εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων για διδασκαλία στην τάξη, κατάρτιση συγγραφέων σχολικών βιβλίων, ενημέρωση υπευθύνων χάραξης πολιτικής και λήψης αποφάσεων) αναδεικνύει την ανάγκη της επιμόρφωσης από κατάλληλο επιστημονικό προσωπικό της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που θα στοχεύει στο να:

- ενθαρρύνει τη σκέψη για τη γλώσσα

- δώσει αξία στις διάφορες γλώσσες που υπάρχουν στο σχολείο
- εντοπίσει τομείς όπου απαιτούνται νέες προσεγγίσεις
- προσφέρει κατάρτιση και συμβουλές για την ενίσχυση της πολυγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ολοκληρωμένες διδακτικές προτάσεις, στις οποίες η διδασκαλία ποικιλίας ξένων γλωσσών γίνεται προτεραιότητα για να προωθηθεί η ανάδειξη αυτών καθώς και του πολιτισμικού τους πλαισίου
- χρησιμοποιεί την αγγλική γλώσσα ως το εναλλακτικό ενδιάμεσο μέσο γνωστικής εκμάθησης των γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών κάθε σχολικής μονάδας
- προσδιορίσει στόχους που σχετίζονται με την πολυγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση ανάδειξης ώστε να παραχθεί σχετικό διδακτικό υλικό
- σχεδιάσει εκπαιδευτικές ενότητες που παρουσιάζουν βασικές πτυχές πλουραλιστικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη πολυγλωσσικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων
- δημιουργήσει μια τράπεζα γνωστικών πόρων και διδακτικού υλικού που να αναγνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς
- δημιουργήσει συστηματική εξ αποστάσεως επιμόρφωση με έμφαση στο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό σε περίπτωση τηλεκπαίδευσης

Το άμεσο αποτέλεσμα/όφελος θα είναι ότι οι συμμετέχοντες θα αντιληφθούν την ανάγκη για πολυγλωσσική και διαγλωσσική εκπαίδευση ανάδειξης και θα τεθούν προτεραιότητες στους τομείς ανάπτυξης. Παράλληλα, θα εκκινηθεί η εφαρμογή των νέων προσεγγίσεων.

5.3.2. Ο ρόλος του μεταφραστή στη σχολική μονάδα ως ενδοσχολικού πολιτισμικού διαμεσολαβητή

Ο όρος «διαπολιτισμικός μεσολαβητής» ή συχνά «πολιτισμικός διαμεσολαβητής», «πολιτισμικός μεσολαβητής», ακόμα και «διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής» χρησιμοποιείται για να δηλώσει τους ειδικούς της μετάφρασης που απασχολούνται σε δημόσιους φορείς προκειμένου να γεφυρώσουν το κενό επικοινωνίας μεταξύ μεταναστών/προσφύγων και γενικότερα αλλόγλωσσων πληθυσμών και δημοσίων λειτουργών. Πρόκειται για επιστημονικό προσωπικό που

προσφέρει υπηρεσία διερμηνείας εντός μίας κοινότητας (community interpreting) με τη μορφή απευθείας διαλόγου σε ένα ενδο-κοινωνικό περιβάλλον. Ως όρος συνιστά μετάφραση στην ελληνική του ευρέως χρησιμοποιούμενου στην Ευρωπαϊκή Ένωση αγγλικού όρου intercultural mediator, ενός όρου που αποσκοπεί στη συνάντηση με το Άλλο μέσω επίτευξης μιας πολιτισμική εγγύτητας.

Σύμφωνα με την Αποστόλου, (2014:3) *«όροι που συναντά κανείς στην αγγλική βιβλιογραφία για την απόδοση της έννοιας του πολιτισμικού διαμεσολαβητή είναι{«public service mediators» [μεσολαβητής δημοσίων υπηρεσιών], «in-betweens» [ενδιάμεσοι], «messengers» [αγγελιαφόροι], «interveners» [παρεμβαίνοντες] (Pym, 2012: 6), «inter/cultural mediator» [δια/πολιτισμικός μεσολαβητής], «linguistic-cultural mediator» [γλωσσικόςπολιτισμικός μεσολαβητής], «cultural mediator» [πολιτισμικός μεσολαβητής] (Rudvin & Tomassini, 2008: 247), «advocate» [συνήγορος] (Niska, 2002: 138), «Interlingual Intercultural Mediator» [Διαγλωσσικός Διαπολιτισμικός Μεσολαβητής] (Pignataro, 2012: 72), «link worker» [εργαζόμενος διασύνδεσης], «health advocate» [συνήγορος υγείας], «health care interpreter» [διερμηνέας υγειονομικής περίθαλψης] «culture broker» [μεσάζοντας πολιτισμού] (Verrept, 2008: 188)}».*

Δεδομένων των αποτελεσμάτων της έρευνας στο γ' μέρος της, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί σε μικρό ποσοστό διαπίστωσαν την ύπαρξη διερμηνέα και μεταφραστή, για την καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της ένταξής αλλόγλωσσων πληθυσμών στο σχολικό περιβάλλον επιβεβαιώνεται η αρχική διερευνητική υπόθεση σχετικά με τη σχέση μετάφρασης και εκπαίδευσης και προτείνεται η απασχόληση ειδικού της μετάφρασης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο ειδικός της μετάφρασης στο προτεινόμενο μοντέλο ανάδειξης, διεκπεραιώνοντας έναν ευρύτερο ρόλο ως προς τον τρόπο και το αντικείμενο διδασκαλίας του νέου αντικειμένου, προτείνεται να απασχολείται στην παροχή στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής/προσφυγικής καταγωγής υπηρεσίες διερμηνείας και μετάφρασης, στην καθοδήγηση καθώς και στη διευκόλυνση της ένταξής τους αρχικά στη σχολική κουλτούρα. Αυτός ο ειδικός στο σχολικό περιβάλλον στα πλαίσια της διατριβής προτείνεται να αποκαλείται 'ενδοσχολικός πολιτισμικός διαμεσολαβητής'. Έχοντας ως στόχευση τη διευκόλυνση της συμμετοχής αρχικά στην ομάδα προτείνεται να παρέχει υπηρεσίες δίγλωσσου-πολύγλωσσου βοηθού τάξης παρέχοντας γενική υποστήριξη τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό. Οι

προσφερόμενες υπηρεσίες στα μέλη μιας μειονοτικής ομάδας θα στοχεύουν όχι μόνο στη διευκόλυνση της συνεννόησης και στην κατάκτηση της γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής αλλά και στην ανάδειξη της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών από κοινού με την ανάδειξη ενός συστήματος αξιών, πρακτικών και αναπαραστάσεων που υπάρχουν στην κοινωνία προέλευσης.

Όπως διαπιστώνεται, μέχρι σήμερα η υπηρεσία αυτή στις εξεταζόμενες χώρες δεν παρέχεται, καθιστώντας αναποτελεσματική την επικοινωνία στην εκπαίδευση και πλήττοντας την αποτελεσματικότητά της. Συνεπώς, η γλωσσική διαμεσολάβηση θα είναι σε θέση να επιτρέψει τη γλωσσική διεπαφή ακόμη και τη διαγλωσσική επικοινωνία αποτρέποντας αφενός τη σύγχυση και την επιβολή αλλόγλωσσων πολυπολιτισμικών στοιχείων και πραγματοποιώντας αφετέρου απόπειρες ανάδειξης νέων πολιτιστικών στοιχείων με διαπραγματευτικές και διασαφηνιστικές πρακτικές, λειτουργώντας σε ένα πλαίσιο ευελιξίας ως προς τη διαχείριση, τον σχεδιασμό και το συνεχή επαναπροσδιορισμό των στόχων. Επιπλέον, οι ενδοσχολικοί πολιτισμικοί διαμεσολαβητές θα μπορούσαν να απλοποιούν όρους για τον μαθητή μέσω της βιωματικής μάθησης, να συνοψίζουν μακροσκελείς προτάσεις, να επεξηγούν πολιτισμικές αναφορές για την καταπολέμηση των στερεοτύπων και να προσαρμόζουν τη μετάφρασή τους στην κουλτούρα του αποδέκτη προσφέροντας ευκαιρίες στους μαθητές να αναδείξουν τη μητρική τους γλώσσα. Η Αποστόλου, (2014) αναφέρει σύμφωνα με τους Rudvin & Tomassini, (2008: 258) ότι αν και στο σχολικό περιβάλλον «οι μεσολαβητές συχνά θεωρούνται ως ένα είδος ‘τεχνικής φιγούρας’ (technical figure), ή παίζουν το ρόλο των συνηγόρων των μειονοτήτων που προσπαθούν να διασφαλίσουν τα δικαιώματα των κοινοτήτων τους και παρόλο που έχουν πολλαπλά καθήκοντα (multitask), ένας από τους κύριους ρόλους των μεσολαβητών εξακολουθεί να είναι αυτός της μετάφρασης/διερμηνείας».

Λαμβάνοντας υπόψιν το πολυπολιτισμικό και το πολυγλωσσικό περιβάλλον κάθε εκπαιδευτικής περίστασης, ένας εκπαιδευτικός από κοινού με τον ενδοσχολικό πολιτισμικό διαμεσολαβητή προτείνεται και δύνανται να αναπτύσσουν μια σειρά από τις ακόλουθες πρακτικές λειτουργώντας ως δίαυλοι επικοινωνίας για την ίση αλληλεπίδραση των πολιτισμών και συμβάλλοντας προσθετικά στην ανάπτυξη στοιχείων πολιτισμού και στη δημιουργία θετικού συναισθηματικού κλίματος μέσα στην τάξη. Θα μπορούσαν λοιπόν από κοινού να προβούν στη μετάφραση/διερμηνεία

ως εκπαιδευτική/μαθησιακή δραστηριότητα πραγματοποιώντας τις ακόλουθες δράσεις:

- Πραγματοποίηση έργων/διαθεματικών δραστηριοτήτων που αφορούν τη μελέτη της ιστορίας της χώρας προέλευσης των μαθητών μέσα από συνεντεύξεις με άτομα και τις οικογένειές τους, με προφορικές ιστορίες.
- Δημιουργία μηνιαίου έντυπου (μικρή εφημερίδα) σε διάφορες γλώσσες.
- Παιχνίδι ρόλων στην τάξη για να ενθαρρυνθεί η ενσυναίσθηση.
- Θεατρικές παραστάσεις που θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν το «άλλο πρόσωπο», μέσω της γνωριμίας με τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων ανθρώπων.
- Προσδιορισμός των κοινών στοιχείων (π.χ. πόνος-πίεση) και έμφαση στην διαμεσολάβηση και στην εκπαίδευση για την ειρήνη (ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, υποβάθμιση της εθνοκεντρικής σκέψης, παρουσία πολυπολιτισμικών αντιλήψεων).
- Πραγματοποίηση ειδικών διαπολιτισμικών προγραμμάτων.

Τέλος, στο πλαίσιο του υφιστάμενου προγράμματος σπουδών ιδιαίτερη έμφαση θα μπορούσε να δοθεί στα θέματα της Ιστορίας, Γεωγραφίας, Αγωγής του Πολίτη και στο ρόλο της διεθνούς μετανάστευσης από και προς την Ελλάδα στη σύγχρονη ιστορία καθώς και σε παρόμοια προβλήματα σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και στις χώρες προέλευσης των μαθητών (Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη κ.ά., 2000).

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η μεγάλη σημασία της απασχόλησης του ενδοσχολικού πολιτισμικού διαμεσολαβητή σε τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σε αυτό το επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο ενδοσχολικός πολιτισμικός διαμεσολαβητής θα φέρει πολλαπλούς ρόλους (υπερ-καθήκοντα) πραγματοποιώντας ταυτόχρονα διακοινοτική διερμηνεία με σκοπό αφενός την παροχή πρακτικής βοήθειας στους αλλόγλωσσους αλλά και αφετέρου τη διασφάλιση της ισότιμης ένταξής τους στην ομάδα. Αυτή η γλωσσική και πολιτισμική μεσολάβηση θα αυξήσει επίσης την πολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού της. Σε περίπτωση αδυναμίας απασχόλησης της ειδικότητας ενδοσχολικών πολιτισμικών διαμεσολαβητών σε απομακρυσμένες ή δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες, η πραγματοποίηση τηλεδιερμηνείας-τηλεμετάφρασης σε πραγματικό χρόνο από ειδικούς της μετάφρασης,

ώστε να γίνουν οι μαθητές κοινωνοί της νέας γνώσης συνιστά μία εναλλακτική πρόταση. Σε κάθε περίπτωση ο ενδοσχολικός πολιτισμικός διαμεσολαβητής χρειάζεται να έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να προσαρμόζει τις διερμηνεύσεις ανάλογα με την περίπτωση (χώρα προέλευσης), την ηλικία, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και την εμπειρία του μαθητή που προκύπτει από την επαφή με την κουλτούρα της χώρας προέλευσης. Η γνωστική ειδίκευση του ειδικού ενδοσχολικού πολιτισμικού διαμεσολαβητή στην κουλτούρα συγκεκριμένων ομάδων χωρών προέλευσης αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα επιτυχίας του μοντέλου.

Η συμπερίληψη της μεταφραστικής τέχνης ως πτυχής της παιδαγωγικής κατάκτησης στα προγράμματα εκμάθησης γλωσσών, επιβεβαιώνει και αξιοποιεί τις ποικίλες και δυναμικές γλωσσικές προοπτικές για αλλόγλωσσους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Εδώ, η μάθηση δεν απαιτεί από τον διδάσκοντα να είναι δίγλωσσος/πολύγλωσσος ούτε μεταφραστής αλλά συνοδοιπόρος, που πρέπει να βασίζεται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής πράξης στον ειδικό πολύγλωσσο διαμεσολαβητή, στους μαθητές του (γηγενείς και αλλόγλωσσους) και στο ήδη κατακτηθέν από τη χώρα προέλευσής τους γλωσσικό και πολυπολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν αλλά και στη τεχνολογία, προκειμένου αυτός να υποστηρίξει τη μάθηση αλλά και να αξιοποιήσει και να αναδείξει το σύνολο των υπαρχόντων γνωστικών πόρων του μαθητικού δυναμικού.

5.4. Περιορισμοί Έρευνας

Η εγκυρότητα του δείγματος εξασφαλίζεται από τη συμμετοχή και των δύο φύλων, την ποικιλία ηλικιακών ομάδων των συμμετεχόντων καθώς και τις περιοχές εργασίας αυτών(αστική, ημιαστική, αγροτική). Η επεξεργασία των απαντήσεων αναδεικνύει τον απόλυτο βαθμό κατανόησης των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Οι παράμετροι που δυσχέραναν την επίτευξη των στόχων ήταν το μειωμένο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς που πιθανόν να συνδέεται με γενικότερες στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ανάλογες έρευνες ή και με απροθυμία έκφρασης γνώμης σχετικά λόγω αμηχανίας ή επιθυμίας επίδειξης σχετικής εγκράτειας. Κατά τη γνώμη μου υπήρξε δυσκολία λόγω της ανυπαρξίας των απαιτούμενων σχολικών υποδομών σε όλες τις σχολικές μονάδες (διαδίκτυο και προσωπικός

ηλεκτρονικός υπολογιστής σε κάθε εκπαιδευτικό). Ένα μεγάλο μέρος της δυσκολίας οφειλόταν ίσως επίσης στην αδυναμία εξωστρέφειας του σχολείου λόγω των υγειονομικών συνθηκών που προέκυψαν από την ανάγκη διαχείρισης της πανδημίας. Η αδυναμία της εξωστρέφειας του σχολείου λόγω της πανδημίας από τη νόσο του κορωνοϊού 2019 (COVID-19) συνέβαλε επίσης στον περιορισμό της μη πραγματοποίησης τριγωνοποίησης που θα επέτρεπε την ερμηνεία των αποτελεσμάτων με τη χρήση πολλαπλών ερευνητικών μεθόδων. Ο όγκος της διδακτέας ύλης και οι νέες σχολικές δράσεις των εργαστηρίων δεξιοτήτων που εφαρμόστηκαν κατά το σχολικό διδακτικό έτος 2021-2022 από κοινού με την εκκίνηση της διαδικασίας της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που εφαρμόστηκε κατά το ίδιο σχολικό διδακτικό έτος και της διχογνωμίας του εκπαιδευτικού πληθυσμού σχετικά, πιθανόν δεν λειτούργησαν ευνοϊκά ως προς τη διαμόρφωση μεγαλύτερου δείγματος συμμετοχής στην έρευνα, αφού τα παραπάνω αποτέλεσαν επιπλέον εκπαιδευτικά καθήκοντα για τον εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Δεν κατέστη επίσης δυνατή η επέκταση της αντίστοιχης έρευνας με ερωτηματολόγια στη Γερμανία και τη Γαλλία, παρότι αυτό ήταν επιθυμητό, λόγω χρονικών περιορισμών και λόγω διαχείρισης της έρευνας. Ελπίδα της ερευνήτριας είναι κάτι τέτοιο να καταστεί δυνατό στο άμεσο μέλλον, είτε στο πλαίσιο αυτόνομης έρευνας, είτε στο πλαίσιο συνεργασίας με άλλους ερευνητές.

Ωστόσο, ο εξαρχής κατάλληλος σχεδιασμός της έρευνας και η ευελιξία αναπροσαρμογής της κατά τη διάρκεια υλοποίησης υπήρξε θετική παράμετρος ως προς την υλοποίησή της. Ενδεχομένως να υπήρξαν και άλλοι λόγοι μη συμμετοχής στην έρευνα που δεν είναι άξιοι αναφοράς.

5.5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Προτείνω και ευελπιστώ η επιστημονική έρευνα στο θέμα της διατριβής μου να συνεχιστεί και να επεκταθεί με τρόπο που να συμβάλει στην πρόοδο της επιστήμης και του πολιτισμού, κυρίως δε στην προαγωγή του ανθρώπινου πνεύματος και της αντίληψης των αναφαίρετων ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Σε μελλοντικές έρευνες προτείνεται να ερευνηθεί το θέμα εκπαίδευσης των μεταφραστών-διερμηνέων προκειμένου να εργαστούν στον τομέα της εκπαίδευσης ως

ενδοσχολικοί πολιτισμικοί διαμεσολαβητές στα πλαίσια του νέου παιδαγωγικού μοντέλου ανάδειξης. Επίσης, προτείνεται η πραγματοποίηση έρευνας που θα συσχετίζει ζητήματα της ψυχολογικής ετοιμότητας των αλλόγλωσσων σε χώρες υποδοχής με την αντικειμενικότητα της έκφρασης όπως απαιτείται από το πρωτόκολλο της διερμηνείας. Τέλος, προτείνεται να ερευνηθεί το θέμα της έλλειψης μεταφραστών-διερμηνέων στις δημόσιες δομές εκπαίδευσης της χώρας και να συσχετιστεί με το ζήτημα της υποστελέχωσης των προσφυγικών και μεταναστευτικών δομών με μεταφραστές-διερμηνείς.

Η ανάγκη διαμόρφωσης πολιτών με ευρύτερη αντίληψη και με οικουμενική συνείδηση και η συνειδητοποίηση της πολιτιστικής ιδιαιτερότητας των λαών δεν παύουν να αποτελούν θεμελιώδη ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με την εκπαίδευση. Η επίτευξη, όμως, των στόχων αυτών πρέπει να γίνει μέσα σε ένα πλαίσιο συνεκτικό, στο οποίο η ετερότητα και η ομογενοποίηση βρίσκονται σε διαλεκτική θέση. Επιβάλλεται η αναζήτηση της επιθυμητής ισορροπίας ανάμεσά τους .

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Έ. (1997). "*Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο. "εμείς" και οι "άλλοι"* στο: Α. Φραγκουδάκη & Δραγώνα Θ. (επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» - *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.27-45.

Αβδελά, Ε. (1997). Στο Ά. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» - *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση,* Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια, σ. 27-71

Αθανασίου, Λ. (2004). *Αλλόγλωσσοι μαθητές σε μονόγλωσσες τάξεις: προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας και επικοινωνίας στην τάξη,* 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
Ανακτήθηκε από: http://www.inpatras.com/praktika/arta/athanasiou.php

Αθανασόπουλος, Α.Α. (2017). Ελληνικές ενστάσεις για την αναθεώρηση του Δουβλίνου, Το Βήμα.
Ανακτήθηκε από: https://www.tovima.gr/2017/04/28/politics/ellinikes-enstaseis-gia-tin-anathewrisi-toy-doyblinoy/

Ακαδημία Αθηνών (2014). *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: εκδ. Εθνικό Τυπογραφείο.

Αλτιντασιώτης Α., (2020). Διπλωματική Εργασία, «Εκπαίδευση και αποκλεισμός παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 2010. Κριτική αποτίμηση του συνολικού θεσμικού πλαισίου και των εμπλεκομένων φορέων», Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αμπατζόγλου Γ. (2001) *Γλώσσα και μετανάστευση: ψυχολογικές διαστάσεις*. Στο: Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, http: // www.komvos.edu.g

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και οργάνωση–διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, Αθήνα: έκδοση Λιβάνη Α.Β.Ε.–Νέα Σύνορα.

Ανθόπουλος, Κ., & Κανταρτζή, Ε. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της εκπαίδευσης. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 11, 5-19.

Αποστόλου, Φ.(2014) Περιέχεται στο συλλογικό τόμο/βιβλίο: *Η Δικαστηριακή Διερμηνεία σε Ελληνικό και Διεθνές Επίπεδο: Εξελίξεις & Προοπτικές,* Επιμέλεια: Ελευθερία Δογορίτη & Θεόδωρος Βυζάς, ISBN-13:978-618-80909-3-4, σελ.35-52

Αρβανίτη, Ε. (2013α). Πολιτειακός πλουραλισμός, διαπολιτισμικότητα και μετασχηματιστική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο ‘εμείς’ και ‘οι άλλοι’. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 6, 90-123

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Πατάκης

Αρχάκης, Α. (2018). Διερευνώντας την οικοδόμηση γλωσσικών ταυτοτήτων από μαθητές/τριες μεταναστευτικής καταγωγής στην Ελλάδα. Πρακτικά του 4ου Σταυροδρομιού Γλωσσών και Πολιτισμών.

Αρχάκης, Α. (2019). «Υβριδικές Ταυτότητες σε Μαθητικά Γραπτά Μεταναστών/στριών στην Ελλάδα: η Διαχείριση Ρατσιστικών Περιγραφών». Στο

Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 39, 145-160. Ανακτήθηκε από: http://www.ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_39_145_ 160.pdf

Αρχάκης, Α. (2019). *Διερευνώντας τη σχέση της δημοτικής με τον εθνικό και τον μετα-εθνικό λόγο.* Στο Α. Αρχάκης, Ν. Κουτσούκος, Γ. Ι. Ξυδόπουλος & Δ. Παπαζαχαρίου (Επιμ.), *Γλωσσική Ποικιλία: Μελέτες αφιερωμένες στην Αγγελική Ράλλη* (σ. 35-57). Αθήνα: εκδ. Κάπα Εκδοτική.

Αρχάκης, Α. (2020). *Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο: μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Πατάκης.

Βαβιτσάς, Θ. (2016). *Η διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής: προς μια κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γαλάνη, Χ. (χ.χ.). Ισότητα ευκαιριών και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη Γαλλία (περίπου 1959 και εξής)

Γερασιμόπουλος, Π.. EDUC-621 DL09 Παιδαγωγική της Συμπερίληψης**,** ΘΕΜΑ: «Κριτική εξέταση του κεφαλαίου**:** Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ιδίου νομίσματος;», του Χριστόφορου Μάμα, ΕΞ’ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ», ΤΜΗΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ, Ανακτήθηκε στις 30/05/2023 από: https://blogs.sch.gr/ovilaeti/files/2018/12/%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%A3%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B7%CF%82.doc

Γεωργίτσα, Α (2017). Διπλωματική Εργασία, «*Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και την κοινωνία της Ευρώπης. Πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία*». Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Γεωργογιάννης, Π. (1997), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία* (Α΄ Διαβαλκανικό Συνέδριο), Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδ. Gutenberg,

Γεωργογιάννης, Π., Ορφανίδη, Ι., & Χουρμουζιάδου, Χ.-Μ. (2013). *Κίνητρα, Διαμεσολαβήσεις & Επιδόσεις στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Ίων.

Γεωργογιάννης, Π. (2006), *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση* –Τόμος 1, Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα, εκδόσεις Διάδραση

Γκόβαρης, Χ. (2005). «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπ/σης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπ/σης – πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους». Στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ (σ. 65-74). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γκόβαρης, Χ. & Καλδή Σ. (2009). Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες PISA: Ενδείξεις για τους παράγοντες που ευνοούν τις σχολικές τους επιδόσεις, Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 11-12, 15-32.

Γκότοβος, Α. Ε. (1997). *Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική περιχαράκωση: το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία*. Στο *Η γλωσσική εκπαίδευση των ελλήνων μεταναστών,* σ.43-54. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΚΕΓ

Γκότοβος, Α. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο

Δαμανάκης, Μ (1987). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική Διαπολιτισμική Αγωγή: αφετηρία, στόχοι, προοπτικές, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.16, 75-87.

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

Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση επαναπατρισθέντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Ελλάδα: εκδ. Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημάκος, Ι. και Τασιοπούλου, Κ. (2003). Συμπεριφορές απέναντι στους Μετανάστες: Τί πιστεύουν οι Έλληνες μαθητές για τους μετανάστες συμμαθητές τους; *περιοδικό Intercultural Education*, 14: 3, 307-16.

Διακοφωτάκης, Γ. (2001). *Περί μειονοτήτων κατά το Διεθνές Δίκαιο*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκουλλας.

Διαμαντοπούλου, Α. (2006). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, *περιοδικό Comparative Education*, Τεύχος 42:1 (Φεβρουάριος), 131-151.

Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2008). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός και όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων-ΕΕΚ, (2008). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Σχέδιο Πολιτικής για το Άσυλο. Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της προστασίας σε όλη την ΕΕ.
Ανακτήθηκε από: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/El/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0360&from=EN

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2017). Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για τη Μετανάστευση: η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει νέα μέτρα για μια αποτελεσματική και αξιόπιστη πολιτική επιστροφή.
Ανακτήθηκε από:https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/IP _17_350

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016). Προς ένα βιώσιμο και δίκαιο κοινό ευρωπαϊκό σύστημα ασύλου.
Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/IP_ 16_1620

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016α). Ολοκλήρωση της μεταρρύθμισης του κοινού ευρωπαϊκού συστήματος ασύλου: προς μια αποτελεσματική, δίκαιη και ανθρώπινη πολιτική ασύλου.

Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/IP _16_2433

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016β). Μεταρρύθμιση του Κοινού Ευρωπαϊκού Συστήματος Ασύλου και προώθηση των νομικών οδών προς την Ευρώπη.
Ανακτήθηκε από: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0197&from=EN

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016γ). Κανονισμός του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη θέσπιση των κριτηρίων και μηχανισμών για τον προσδιορισμό του κράτους μέλους που είναι υπεύθυνο για την εξέταση αίτηση διεθνούς προστασίας που υποβάλλεται σε κράτος μέλος από υπήκοο τρίτης χώρας ή από απάτριδα.
Ανακτήθηκε από: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016PC0270&from=EL

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2015). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή και Κοινωνική Επιτροπή των Περιφερειών. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Δράσης για τη Μετανάστευση.
Ανακτήθηκε στις 27/12/2021 από: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e9fb546a-f980-11e4-a4c8-01aa75ed71a1/language-el/format-PDF1X

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2014). Κοινό Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου, Εσωτερικές Υποθέσεις, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2007). Εγχειρίδιο σχετικά με την ένταξη για υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και ειδικούς επαγγελματίες, Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφάλειας, 2η έκδ., Ευρωπαϊκές Κοινότητες.
Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/handbook-integration-policy-makers-and-practitioners-2nd-edition_en

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (χ.χ.). Νέο σύμφωνο για τη μετανάστευση και το άσυλο. Ένα νέο ξεκίνημα για τη μετανάστευση στην Ευρώπη.
Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/ promoting-our-european-way-life/new-pact-migration-and-asylum_el

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (χ.χ.α). Αποτελεσματική αλληλεγγύη.
Ανακτήθηκε από: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/new-pact-migration-and-asylum/effective-solidarity_eldy

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). Πρόταση ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ για τη θέσπιση μηχανισμού μετεγκατάστασης λόγω κρίσης και την τροποποίηση του κανονισμού (ΕΕ) αριθ. 604/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 26ης Ιουνίου 2013, για τη θέσπιση των κριτηρίων και μηχανισμών για τον προσδιορισμό του κράτους μέλους που είναι υπεύθυνο για την εξέταση αίτησης διεθνούς προστασίας που υποβάλλεται σε κράτος μέλος από υπήκοο τρίτης χώρας ή από απάτριδα, Βρυξέλλες.
Ανακτήθηκε από: https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/92b8154b-56cd-11e5-afbf-01aa75ed71a1

Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή-ΕΟΚΕ, (2016). Πρόταση ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ για τη θέσπιση μηχανισμού μετεγκατάστασης λόγω κρίσης και την τροποποίηση του κανονισμού (ΕΕ) αριθ. 604/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 26ης Ιουνίου 2013, για τη θέσπιση των κριτηρίων και μηχανισμών για τον προσδιορισμό του κράτους μέλους που είναι υπεύθυνο για την εξέταση αίτησης διεθνούς προστασίας που υποβάλλεται σε κράτος μέλος από υπήκοο τρίτης χώρας ή από απάτριδα.
Ανακτήθηκε από: https://www.eesc.europa.eu/our-work/opinions-information-reports/opinions/ceas-reform-i

Ευρωπαϊκή Υπηρεσία Υποστήριξης για το Άσυλο-ΕΥΥΑ, (2016). Εισαγωγή στο Κοινό Ευρωπαϊκό Σύστημα Ασύλου (ΚΕΣΑ) για τα Δικαστήρια: δικαστική ανάλυση, Publications Office

Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, (2020). Πληροφοριακά συστήματα της ΕΕ για την υποστήριξη των συνοριακών ελέγχων: ισχυρό εργαλείο που όμως χρειάζεται να εστιάσει περισσότερο στην πληρότητα και στην έγκαιρη διάθεση των δεδομένων, Ειδική έκθεση αριθ.20/2019, Publications Office

Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, (2020α). Άσυλο, μετεγκατάσταση και επιστροφή μεταναστών: καιρός να εντατικοποιηθεί η δράση ώστε να αντιμετωπιστούν οι αποκλίσεις μεταξύ στόχων και αποτελεσμάτων. Ειδική έκθεση αριθ.24/2019, Publications Office

Ευρωπαϊκό Ελεγκτικό Συνέδριο, (2017). Τα κέντρα υποδοχής και ταυτοποίησης (hotspot) λειτουργούν μεν, υπάρχουν όμως ακόμη κρίσιμα ζητήματα προς διευθέτηση. Ανακτήθηκε από: https://www.eca.europa.eu/el/Pages/NewsItem.-aspx?nid=8320

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2020). Σύμφωνο Ασύλου και Μετανάστευσης: αμφιβολίες εκφράζουν οι ευρωβουλευτές, Δελτίο Τύπου.
Ανακτήθηκε από: https://www.europarl.europa.eu/news/el/press-room/ 20200918 IPR87422/sumfono-asulou-kai-metanasteusis-amfivolies-ekfrazoun-oi-eurovouleutes

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (1999). Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 15 και 16 Οκτωβρίου 1999, Tampere.
Ανακτήθηκε από: https://www.europarl.europa.eu/summits/pdf /tam_el.pdf

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2010). Το Πρόγραμμα της Στοκχόλμης. Μια ανοικτή και ασφαλής Ευρώπη που εξυπηρετεί και προστατεύει τους πολίτες.

Ανακτήθηκε από: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do? uri=OJ:C :2010:115:0001:0038:el:PDF

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2008). Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για τη Μετανάστευση και το Άσυλο.
Ανακτήθηκε από: https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf. pdf?reldoc=y&docid=4c2300722

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (2005). Το Πρόγραμμα της Χάγης: Ενίσχυση της ελευθερίας, της ασφάλειας και της δικαιοσύνης στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
Ανακτήθηκε από: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C :2005:053:0001:0014:EL:PDF

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, (χ.χ.). Μεταρρύθμιση του συστήματος ασύλου της ΕΕ. Ανακτήθηκε από: https://www.consilium.europa.eu/el/policies/eu-migration-policy /eu-asylum-reform/

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Φύλλο 2: 1789, 28 Σεπτεμβρίου 1999, Υπουργικό Διάταγμα περί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Εγκατάσταση και λειτουργία τάξεων υποδοχής και υποστήριξης.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Φύλλο 1: 124, 17 Ιουνίου 1996, Νόμος 2413 περί της Ελληνικής Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και άλλων διατάξεων.

Ζάχος, Δ. & Δημοσθένους, Γ. (2018). *Στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσισμός στο σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών της Θεσσαλονίκης*. 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Βασική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών σε ένα Σύνθετο και Μεταβαλλόμενο Περιβάλλον», Πάτρα - Ελλάδα, 23/11/2018-25/11/2018

Ζώνιος, Β. (2020). *Η εκπαίδευση των μεταναστών-προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο, Κέρκυρα 4-6 Οκτωβρίου 2019. Πρακτικών Εργασιών, σελ. 56-70

Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (1998). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευση τους*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

EUR-Lex, (2008). Πράσινη Βίβλος - Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ. {SEC(2008) 2173} /* COM/2008/0423.
Ανακτήθηκε από: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0423&from=EN

Ιατροπούλου, Π. (2015). Διπλωματική Εργασία, «*Μελέτη ειδών διγλωσσίας των αλλοεθνων του νομου Χανίων*», Διατμηματικο Διαπανεπιστημιακο Προγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδων, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΙΠΟΔΕ (2005). Ετήσια Έκθεση για την περίοδο Μαρτίου 2004 – Ιουνίου 2005 και Σχεδιασμός για το Ακαδημαϊκό Έτος 2005-2006, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ιωαννίδη, Β. & Καλοκαιρινού-Αναγνωστοπούλου, Α. (2010). *ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Υποστήριξη εκπαιδευτών-Δεξιότητες επικοινωνίας, Ενίσχυση εκπαιδευομένων-Διδακτικές πρακτικές. Μία προσέγγιση για στελέχη εκπαίδευσης και επαγγελματίες υγείας*. Αθήνα: εκδ. Βήτα.

Ιωαννίδη, Β., Βασιλειάδου, Σ., Καλοκαιρινού, Α. (2011). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η ενδυνάμωση του επικοινωνιακού και διαμεσολαβητικού ρόλου του λειτουργού εκπαίδευσης και του επαγγελματία υγείας*. Στο ανθολόγιο: Γιαβρίμης, Π.,

Παπάνης, Ε., Αγνή, Β. (επιμέλεια), *Έρευνα και Εκπαιδευτική πράξη στην Ειδική Αγωγή*, τόμος ΙΙ. Αθήνα: εκδ. οίκος Κυριακίδη.

Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Κανατσούλη, Μ. (2002). *Αμφίσημα της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: εκδ. Σύγχρονοι Ορίζοντες,

Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 604/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 26ης Ιουνίου 2013 για τη θέσπιση των κριτηρίων και μηχανισμών για τον προσδιορισμό του κράτους μέλους που είναι υπεύθυνο για την εξέταση αίτησης διεθνούς προστασίας που υποβάλλεται σε κράτος μέλος από υπήκοο τρίτης χώρας ή από απάτριδα.
Ανακτήθηκε από: https://eur-lex.europa.eu/legal content/EL/TXT/PDF/?uri =CELEX:32013R0604&from=en

Κανταρτζή Ε. (2002). *Ιστορική αναδρομή της εικονογράφησης των παιδικών και σχολικών βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αφοί Κυριακίδη

Καραβία, Π. (2022) Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, « Γλωσσική ιδεολογία, τοποθέτηση και ταυτότητα: Αντιλήψεις μαθητ(ρι)ών Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.) της Λέσβου για την τοπική γλωσσική ποικιλότητα», Διατμηματικο Προγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδων «Ανάλυση και διδασκαλία πρώτης και δεύτερης/ξένης γλώσσας» Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών (επισπεύδον Τμήμα) σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Καραγιάννη Ε. (2020). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 362–372. https://doi.org/10.12681/edusc.2684

Κασιμάτης, Κ. (1984). *Μετανάστευση, παλιννόστηση. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς,* Αθήνα : Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

Κεσίδου, Α. (2008), «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*», στο: Ζ. Παπαναούμ/ Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36

ΚΟΚΚΙΝΟΣ Γ. (1998). Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ. ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ, ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ. Μνήμων, 20, 245–250. https://doi.org/10.12681/mnimon.676

Κολοκοντέ, Π. (2021). Διπλωματική Εργασία, «*Συγκριτική μελέτη θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων σε Ελλάδα και Γερμανία (2015-σήμερα)*», Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων (Μ. Δ. Ε.), Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Κολοκυθά Σ., (2021). Διπλωματική Εργασία, «*Εκπαίδευση προσφύγων και διαγλωσσικότητα: οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και υλοποιούν τη διδασκαλία τους κάνοντας επιλογές σχετικά με τις γλώσσες των μαθητών/τριών τους*», Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Κωττούλα Μ., και Δημοπούλου Κ. (2000). Αγωγή του Πολίτη: Αποσιώπηση Κρίσιμων Ζητημάτων. *Journal of Modern Greek Studies*, 18, 287-303.

Κολούμπα, Α. (2017). Διπλωματική Εργασία, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική τάξη της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης: διαπολιτισμικά γυμνάσια Αττικής», Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδων, Πανεπιστήμιο Πειραιά

Κουλούρη Χριστίνα, Ο πόλεμος των σχολείων στη Γαλλία, Εφημερίδα «Το Βήμα» Ανακτήθηκε από: http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=123385

Κουκουνάρας- Λιάγκης, Μ. (2012). Οι θρησκείες στο σχολείο. Μία μετανεωτερική προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με τεχνικές από το Θέατρο στην Εκπαίδευση. In Ν. Γκόβας, Κατσαρίδου, Μ., & Μαυρέας, Δ. (Eds.), Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης. 7η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2012 (pp. 232-239). Πανελλήνιο δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Βαλλιανάτος, Ά. (2019, Δεκέμβριος). Ο θρησκευτικός γραμματισμός στην εκπαίδευση και την κοινωνική παρέμβαση. (Ν. Χολέβα, Επιμ.) Κι αν ήσουν εσύ;, 116-125. Ανάκτηση Αύγουστος 30, 2023, από https://www.academia.edu/41975317/%CE%9F_%CE%B8%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82_%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CE%BC%CE%B1%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1

Κουντούρη, Κ. (2016). Διπλωματική εργασία, «Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος των «Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)» στην Ελλάδα και η σχέση του με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική συμπερίληψη», Προγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδων ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Κουτούζης, Μ. (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός*. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τομ. Α΄, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σσ. 27-49), Πάτρα, Ε.Α.Π

Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Στο: Παπαδιαμαντάκη, Γ., Θεριανός, Κ., Φωτόπουλος, Ν., Μπρίνια, Β., Καρακατσάνη, Δ., Προβατά, Α., Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ., Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Χατζηπαναγιώτου, Π., Κουτούζης, Μ., Παύλος, Χ. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, σ.211-225. Αθήνα: εκδ. Επίκεντρο.

Κουτρουμπέλη, Α. (2018). Διπλωματική Εργασία «*Απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολυγλωσσία και τη διαχείριση γλωσσών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*», Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, 1770-2004*, Αθήνα: εκδ. Βιβλιόραμα

Κυριακίδου, Ε. & Κουμποτή, Α. (2020). Σύμφωνο Μετανάστευσης και Ασύλου της ΕΕ: Ένας σύντομος σχολιασμός, Κέντρο Έρευνας Δημοκρατίας & Δικαίου-ΚΕΔΗΔ. Ανακτήθηκε από: https://kedid.org/eu-asylum-migration-agreement/

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και Κοινωνία. Βασικές Έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λαμπρόπουλος, Β. (2002). «*Μεθοριακή Λογοτεχνία και κριτική*» στο βιβλίο των Α. Σπυροπούλου & Θ. Τσιμπούκη, *Σύγχρονη Ελληνική Πεζογραφία, Διεθνείς προσανατολισμοί και διασταυρώσεις*, Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια

Λίβας, Σ., Τσίγκου, Μ. (2019). *Η ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση

Μαγγόπουλος Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 16(64). https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2014.397

Μαλαμίδης, Μ. (2008). *Η γλωσσική εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Ελλάδα για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Νομοθετικό πλαίσιο, Σχολικά εγχειρίδια, Αναλυτικά και Ωρολόγια προγράμματα). Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.

Μάνεσης, Ν. (2010). Εκπαιδευτικές Ανάγκες Ανήλικων Προσφύγων, Αθήνα: Κοινωνικό. Πολύκεντρο ΑΔΕΔΥ

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

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής Εμπειρία*, εκδ. Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ-Εννοικεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Μαυρομμάτης, Γ. (2005). Γιατί ο μικρός Μεμέτ δε μαθαίνει ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών της Θράκης. Στο: *Η διδασκαλία της γλώσσας, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Μητακίδου, Σ. (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 8.
Ανακτήθηκε από:
http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/7.pdf

Μπάγκαβος, Χ. & Παπαδοπούλου, Δ. (χ.χ.). Μεταναστευτικές τάσεις και Ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική. ΙΝΕ, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Μελέτες αρ.15

Νιώτα Μ. (2018). *Το φαινόμενο της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Η σύγκρουση επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων ως ανασταλτικός παράγοντας ανάληψης του διευθυντικού ρόλου*. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα 15-17 Ιουνίου 2018, Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Τόμ. 8, σελ. 810-821

Ξανθοπούλου, Ε. (2008). *Η γλωσσική εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας στην Ελλάδα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*: Νομοθετικό Πλαίσιο, Σχολικά

Εγχειρίδια, Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών, ΔΠΘ.

ΟΟΣΑ (χ.χ.), Κριτική Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος από τον ΟΟΣΑ.
Ανακτήθηκε από: http://www.hri.org/docs/OECD.html

Παλαιολόγου, Ν. και Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές διδακτικές, και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.

Παλαιολόγου, Ν. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και πρακτική στην Ελλάδα: ανάγκες δίγλωσσων διαπολιτισμικών προγραμμάτων, περιοδικό *Intercultural Education*, τεύχος 15 (3), 317-329.

Παλαιολόγου, Ν. (2007). Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των παιδιών μεταναστών στην Ελλάδα, περιοδικό *Intercultural Education*, τεύχος 18, (2), 145-159.

Παντέλογλου, Β. (2017). Διπλωματική Εργασία, «Κοινωνική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο», Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών « Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση», Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Η πολιτική ασύλου και ο Κανονισμός Δουβλίνο ΙΙ και ΙΙΙ*. Στο: Αναγνωστοπούλου, Δ. (επιμ.), *Εξελίξεις και προσκλήσεις στον χώρο ελευθερίας, ασφάλειας και δικαιοσύνης της ΕΕ,* (457-474), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα.

Ανακτήθηκε από: http://sociology. soc. uoc. Gr /pegasoc/wp-content/uploads/ 2014/10 /Microsoft Word Papageorgiou DEIGMATOLHPTIKH1. pdf

Παπαδάκης, Ν.Ε. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική*, Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδιαμαντάκη, Γ., Φραγκούλης, Γ., Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Χατζηπαναγιώτου, Π., Κουτούζης, Μ., Παύλος, Χ. (2012). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*, Αθήνα: εκδ. Επίκεντρο.

Παπαδοπούλου Ε., (2009). *Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση τους*. 12ο Διεθνές Συνέδριο, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 19-21 Ιουλίου 2009, Πάτρα, Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος ΙΙ, σελ. 159-164

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε.Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3η έκδ.). Λευκωσία: Συγγραφείς. (Πρώτη έκδοση, 2005)

Παπαναστασίου, Α. (2019). Οι μητρικές γλώσσες στην τυπική εκπαίδευση, ΕΑΠ.

Παπασιώπη-Πασιά, Ζ. (2015). *Δίκαιο Αλλοδαπών*, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Έννοια, χαρακτηριστικά, είδη και στάδια της επιστημονικής έρευνας*, εκδόσεις Αθηνά.

Παρασκευοπούλου, Ελίνα & Μάνεσης, Νικόλαος (2021). *Εκπαιδεύοντας παιδιά πρόσφυγες: Γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών - Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και ο ρόλος τους*. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός, 10-12 Μαΐου 2019, Κολλέγιο Αθηνών, Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Δ΄, σελ. 33-43

Παυλόπουλος, Β. (2008), Στερεότυπα, προκατάληψη, κοινωνικός στιγματισμός. Ανακτήθηκε από: http://old.psych.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/soc_ pms_ school2008_present2.pdf

Πλατανίτη, Γ. (2019), Διπλωματική Εργασία, «Συγκριτική θεώρηση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, συγκεντρωτικού και αποκεντρωτικού μοντέλου, στην προώθηση ευρωπαϊκών πολιτικών για τη σχολική εκπαίδευση», Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Πλεξουσάκη, Ε. (2006). Στην Ελλάδα ή στην Τουρκία; Στο: *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Πορτελάνος, Σ. (2010). Διαπολιτισμική και Διαθεματική Διδακτική. Αθήνα: Έννοια.

Πουλουπούλου – Έμκε, Η. (1986). Προβλήματα Μετανάστευσης – Παλινόστησης. Αθήνα: Ινστιτούτο Μελέτης της Ελληνικής Οικονομίας (Ι.Μ.Ε.Ο.), Ελληνική Εταιρεία Δημογραφικών Μελετών (Ε.ΔΗ.Μ.)

Πράσινη Βίβλος σχετικά με το μέλλον του Κοινού Ευρωπαϊκού Συστήματος Ασύλου (2007).
Ανακτήθηκε από: https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= CELEX :52007DC0301:EL:HTML

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *4*, 108. https://doi.org/10.12681/dial.16278

Σελλά-Μάζη, Ε. (2006). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*, Αθήνα: Προσκήνιο

Σιώζου, Α. (2008). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: ειδικές κατηγορίες υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Σκούρτου, Ε. (2005). Οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι μαθητές τους, στο Βρατσάλης, Κ. (επιμελ.). Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία. Αθήνα: Νήσος.

ΣΛΕΕ (2012). Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης - Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση - Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης - Πρωτόκολλα - Παραρτήματα - Δηλώσεις οι οποίες προσαρτώνται στην Τελική Πράξη της Διακυβερνητικής Διάσκεψης η οποία υιοθέτησε τη Συνθήκη της Λισσαβόνας που υπογράφηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2007. Ανακτήθηκε από: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012E/TXT

Στεργίου Λ. (2015). Εκπατρισμός και διαπολιτισμικότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *3*, 189–201. https://doi.org/10.12681/jret.974

Στόγιος Ν. (2006), Διδακτορική Διατριβή «Πορείες μάθησης αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας.», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σωτηρόπουλος, Δ.Α. (2003), Στερεότυπα: όροι ύπαρξης και παρεμβάσεις για την αναίρεσή τους. Tribune of Social Sciences, I (36), 71-87.

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α., (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, Διερεύνηση των προβλημάτων και της Προοπτικής Επίλυσής τους. Αθήνα, ΕΚΚΕ Ανακτήθηκε από: http://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf.

Τολακίδου, Π. (2018). Διπλωματική Εργασία, «*Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παρουσία και τη σχολική επίδοση δίγλωσσων προσφύγων μαθητών\τριών και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση της διγλωσσίας: μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς του Ν. Θεσσαλονίκης*», Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Το Βήμα Team, (23/09/2020). Η Κομισιόν δέχεται επικρίσεις για το νέο Σύμφωνο Μετανάστευσης και Ασύλου. Η ΜΚΟ Oxfam κατηγόρησε την Επιτροπή ότι «υποκύπτει στις αντιμεταναστευτικές κυβερνήσεις, *Το Βήμα*.
Ανακτήθηκε από: https://www.tovima.gr/2020/09/23/world/i-komision-dexetai-epikriseis-gia-to-neo-symfono-metanasteysis-kai-asylou/

Τριανταφυλλίδου, Α. και Gropas, R. (2007). Η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Μετανάστευση: Ένα Ακαδημαϊκό Εγχειρίδιο, Aldershot: Ashgate.

Τριάρχη-Hermann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Τριάρχη-Herrmann, Β. (2005). *Πολύγλωσσα παιδιά: Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο* (Κ. Δ. Χατζηδήμου, μεταφρ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2003).

Τσαμουρτζή, Ζ., (2019). Διπλωματική εργασία, «*Γλωσσική χρήση και στάσεις απέναντι στη μητρική γλώσσα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής στους μετανάστες δεύτερης γενιάς στην Ελλάδας*», Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1984). *Κοινωνική Δημογραφία*, Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.

Τσαούση, Δ.Γ. (1996). *Η Κοινωνία του Ανθρώπου,* Αθήνα: Εκδ. GUTEBERG , σελ. 238

Τσιακάλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Επίκεντρο

Τσίγκανου, Ι. (2002). *Οι εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού*, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, σ. 15-104

Τσιλιμένη Τ. (2003). Η ουσία της ετερότητας στα διηγήματα, περιοδικό *Διαδρομές*, Τεύχη 9-10, Άνοιξη, Καλοκαίρι

Τσιμαράς, Ό. (2019). *Η μεταναστευτική πολιτική των ΗΠΑ, της Γερμανίας και της Ελλάδας και η διαμόρφωση ασύλου*, Πειραιάς: εκδ. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Τσιτσελίκης, Κ. (2007). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης. Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές. *Κλειδιά και Αντικλείδια, εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσιτσελίκης, Κ. (2020). Το δικαίωμα στην διδασκαλία της μητρικής γλώσσας: Η περίπτωση της Αλβανικής στην Ελλάδα. Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων

Υπ.Ε.Π.Θ., (2000). Πρόγραμμα παραγωγής διδακτικού υλικού για την ελληνόγλωση διδασκαλία των ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα τμήματα μητρικής γλώσσας. Αθήνα. Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΕΣ, (2013). Εθνική Στρατηγική για την ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών, Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής. Ανακτήθηκε από: http://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70eeca 84e2ec 9b9/ethniki_stratigiki.pdf

Υπουργική Απόφαση 180647/ΓΔ4, (2016). Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Αρ. Φ. 3502.
ΥΠΠΕΘ, (2016). Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων

Χαλιάπα, Α. (2009). Διδακτορική Διατριβή με θέμα: « Η ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα, Η προβληματική της δεύτερης γενιάς», Τμήμα Γεωγραφίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Χρυσαφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική Επικοινωνιακή διδασκαλία. Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

Χρυσοχόου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris: Presses Universitaires de France.

Abdelhady, D. (2006). Beyond Home/Host Networks: Forms of Solidarity Among Lebanese Immigrants in a Global Era. *Identities*, 13(3), 427-453. https://doi.org/10.1080/10702890600839595

Allardt, E. (1992). Qu'est-ce qu'une minorite linguistique?, in : Giordan H. (Dir), *Les Minorites linguistiques en Europe*, Paris, Kime, pp 45-54

Angelides, Panayiotis & Stylianou, Tasoula & Gibbs, Paul. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*. 22. 513-522. 10.1016/j.tate.2005.11.013.

Archakis, A. (2014α). A four-part model for narrative genres and identities: Evidence from Greek data. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, 5 (1): 1-23.

Archakis, A. (2016). National and post-national discourses and the construction of linguistic identities by students of Albanian origin in Greece. *Multilingual: Journal of*

Cross-Cultural and Interlanguage Communication, 35(1), 57-83, 10.1515/multi-2014-0055.

Archakis, A. (2018). The representations of racism in immigrant students' essays in Greece: The 'hybrid balance' between legitimizing and resistance identities. *Pragmatics*, 28(1), 1-28, 28. 10.1075/prag.16016.arc.

Archakis, A. & Tsakona, V. (2019). Racism in recent Greek migrant jokes. *HUMOR*, 32(2), 267-287, 10.1515/humor-2018-0044

Auger, N. (2008). Comparons nos langues: un outil d'Empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme. In: Candelier, M. (Dir.) (2008), Conscience du Plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

August, D., & Shanahan, T. (2010). Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. *Journal of Literacy Research* - J LIT RES. 42. 341-348. 10.1080/1086296X.2010.503745

Ayala, Encarnación & Jiménez, Antonio José. (2015). The Opinion of Teachers on the Participation of Immigrant Associations in Schools: A Qualitative Research in Spain. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 174, 4046-4052, 10.1016/j.sbspro.2015.01.1153.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στην Διγλωσσία και τη Δίγλωσση εκπαίδευση* (μτφρ: Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2001)

Balin, B. (2008). State Immigration Legislation and Immigrant Flows: An Analysis. Johns Hopkins University.

Banks, J.A. (2006). Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A. Banks (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203088586

Banks, J. A., (2009). Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations∗, Multicultural Education Review, 1(1), 1-28.

Banks, James. (2015). Failed Citizenship, Civic Engagement, and Education. Kappa Delta Pi Record. 51. 151-154. 10.1080/00228958.2015.1089616.

Banting, K. & Kymlicka, W. (2012). Is there really a backlash against multiculturalism policies? New evidence from the Multiculturalism Policy Index, Gritim Working Paper Series, 14, Autumn, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra

Banton, M. (2007). Weber on Ethnic Communities: A critique, Nations and Nationalism 13 (1), 19–35.

Barker, J. (2014). Is Multikulti Dead? Angela Merkel and Immigration Politics in Germany, Women Leading Change, Newcomb College Institute, 1(3), 68-82

Barth, F. (ed). (1969). Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference. Oslo: Universitets Forlaget.

Bassey M., (1999). Case study research in educational settings, Buckingham, Open university press

Batsalia, F., & Sella, E. (2016). Προσφυγικές/μεταναστευτικές ροές και διαμεσολαβητική χρήση της γλώσσας. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 30–41. https://doi.org/10.12681/ijltic.10652

Baudelot, C. and Establet, R. (1989). *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris: Editions du Seuil.

Bauder, H. (2006). Labor Movement: How Migration Regulates Labor Markets, New York: Oxford University Press

Beck, U. (2000). The cosmopolitan perspective: sociology of the second age of modernity*. The British Journal of Sociology, 51(1), 79–105. https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2000.00079.x

Beiser, M. & Hou, F. (2001). Language acquisition, unemployment and depressive disorder among Southeast Asian refugees: a 10-year study, *Social Science & Medicine*, 53(10), 1321–1334

Bentel, P., (2014). Coordinating immigrant integration in Germany. *MIGRATION POLICY INSTITUTE EYROPE*

Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge

Bhabha, H. K. (1995). '*Signs Taken for Wonders'*, in: B. Ashcroft, G. Griffins and H. Tiffin (Eds) *The Identity*, London: Sage Publications.

Bhabha, H. K. (1994/2004). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/-CBO9780511605963

Bialystok, E. (2007). Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *10*(3), 210–223. https://doi.org/10.2167/beb441.0

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, *45*(2), 459–464. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009

Black, R., Adger, W. N., Arnell, N. W., Dercon, S., Geddes, A., & Thomas, D. S. (2011). The effect of environmental change on human migration. Global Environmental Change, 21(S1), S3-S11.

Blândul, V.C. (2010). INTERNATIONAL APPROACHES TO INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN MAINSTREAM EDUCATION.

Block, D. (2017). *Social class in migration, identity, and language research*. Στο S. Canagarajah (επιμ.), *The Routledge Handbook of Migration and Language*. London / New York: Routledge, 133-148.

Blommaert, J. (1999). *Language Ideological Debates*. De Gruyter Mouton

Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking Racism: Toward a Structural Interpretation. American Sociological Review, 62(3), 465–480. https://www.jstor.org/stable/2657316

Borjas G. J. (1989). Economic theory and international migration. *The International migration review*, *23*(3), 457–485

Bourdieu, P. and Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdon, C. (2016). Une éducation interculturelle pour découvrir sa singularité et son universalité. (Mémoire de M2). ESPE de Grenoble, Grenoble France.

Bouvet, L. (2011). Multiculturalism: the three mistakes of Nicolas Sarkozy, Policy Network.
Ανακτήθηκε από: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/563395/IPOL_STU(2015)563395_EN.pdf

Boyd, M. & Cao, X. (2009). Immigrants' language proficiency, earnings, and language policies, Canadian Studies in Populations, 36(1–2), 63–86, 10.25336/P6NP62

Brah, A. (1996). *Cartographies of Diaspora. Contesting Identities*, London: Routledge.

Brewer, M. B. and Brown, R. J. (1998). *Intergroup relations*. In: Gilbert, D. T., Fiske, S. T., and Lindzey, G. (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 554-594). Boston: McGraw-Hill

Brodd, J. (2003). World Religions. Winona, MN: Saint Mary's Press

Bronislaw M. (1944). *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*, New York: Oxford University Press, The University of North Carolina Press; reprint, 1960, 1961

Brown, R. (1997). Prejudice: its social psychology. The British Journal of Sociology, 48(2), 322. https://doi.org/10.2307/591756

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Μετ. Π. Σακελλαρίου, Επιμ. Α. Αϊδίνης. Αθήνα: Gutenberg

Burns, J.F. (2011). Cameron Criticizes "Multiculturalism" in Britain, The New York Times. Ανακτήθηκε από: http://www.nytimes.com/2011/02/06/world/europe/06britain. html

Calvet, L-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, Plon.

Camoroff, J. L. and Camoroff,J. (2009). *Ethnicity* Inc.. Chicago: Chicago Press.

Campbell, C. (2002). Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices, London: Institute of Education, University of London, Chapters 1, 3, 8.

Carrera, S. (2005). A typology of different integration programmes in the EU, Briefing Paper IP/C/LIBE/FWC/2005-22, DG Internal Policies of the Union, Brussels: European Parliament

Carrington, S. & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 8, No. 2, pp. 141-153, 10.1080/1360311032000158024.

Castles S (2003). “The Factors that make and unmake Migration Policies”, Centre for Migration Studies of New York p.852-884
Ανακτήθηκε από: http://www.mcrg.ac.in/RLS_Migration/Reading_List/Module_A/74.pdf

Chen, C. (2010). The impact of language on identity construction: A comparative study of bilingual children in Taiwan and the United States. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(5), 487-502.

Chin R., (2007). “The Guestworker Question in Postwar Germany.” Cambridge Univ. Press, σελ. 30-31

Choudhury, S., & Kumar, S. (2021). Gender discrimination and marginalization of women in North-East India. Journal of Public Affairs, 22(4). https://doi.org/10.1002/pa.2625

Chomsky, N. (1979). *Language and Responsibility*. London: Harvester.
Ciceri, Coryse, (1998). Le foulard islamique à l’école publique : analyse comparée du débat dans la presse française et québécois francophone (Mémoire de maîtrise), Working paper nº 05, CMQ-IM

Clairis, C. (ed.) (2015). *Politiques linguistiques et Plurilinguisme en Grece*. J.-C. Herreras (ed) *Politiques Linguistiques en Europe et ailleurs dans le monde*. Presses Universitaires de Valenciennes. 45-65

Cohen, R. (1997). *Global Diasporas: An Introduction*. London: UCL Press.

Cokley, K. (2007). Critical issues in the measurement of ethnic and racial identity: A referendum on the state of the field. *Journal of Counseling Psychology*, *54*(3), 224–234. https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.224

Council of Europe, (2014). Languages for democracy and social cohesion Diversity, equity and quality. Sixty years of European co-operation. Language Policy Unit. Ανακτήθηκε από: https://rm.coe.int/languages-for-democracy-and-social-cohesion-diversity-equity-and-quali/168069e7bd

Council of Europe, (χ.χ.α). Council of Europe Language Policy Portal.
Ανακτήθηκε από: https://www.coe.int/en/web/language-policy/home

Council of Europe, (χ.χ.β). European Commission against Racism and Intolerance (ECRI).
Ανακτήθηκε από: https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/

Council of Europe, (χ.χ.γ). Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM). Ανακτήθηκε στις 08/01/2022

Council of Europe Commissioner for Human Rights (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: A position paper*. rm.coe.int/ fighting-school-segregationin-europe-throughinclusive-education-a-posi/168073fb65.

Council of the European Union (2018a). *Council recommendation on promoting common values, inclusive education and the European dimension of teaching*. https ://eur-lex.europ a.eu/legal -conte nt/EN/TXT/ PDF/?uri=CELEX :32018 H0607 (01)&from=EN.

Council of the European Union (2018b). *Council conclusions on moving towards a vision of a European Education Area*. https ://eur-lex.europ a.eu/legal -conte nt/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX :52018 XG060 7(01)&rid=5.

European Union Agency for Fundamental Rights (2020). *Fundamental rights report—* 2020. https ://fra.europ a.eu/sites /defau lt/files /fra_uploa ds/fra-2020-funda menta l-right s-repor t-2020_en.pdf.

Creswell, J. (2016) Research in Education: Design, Conduct and Evaluation of Quantitative and Qualitative Research (Translated by Kouvarakou, N.). Ion (Year of Publication of the Original 2005), Athens.

Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. BMC medical research methodology, 11, 100. https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-100

Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie F., & Ghaeminia, S., (2016). No lost generation. Education for refugee children. A comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. EUI Forum on Migration, Citizenship and Demography in Florence

Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T. and Glick, P. (2007). The BIAS map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 631-648, 10.1037/0022-3514.92.4.631

Cummins, J., & Danesi, M. (1990). *Heritage languages : the development and denial of Canada's linguistic resources*. Our Schools Our Selves Education Foundation.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853596773

Cummins, Jim. (2001). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education*?, Sprogforum. 19.

Cyrous N., & Vogel D. (2005). *Η Μετανάστευση Στην Ενωμένη Ευρώπη*. (2009) (επιμέλεια) Γρώπα Ρ. & Τριανταφυλλίδου Α. ΚΡΙΤΙΚΗ

Dávila, L. T. (2008). Language and opportunity in the "land of opportunity": Latina immigrants' reflections on language learning and professional mobility. *Journal of Hispanic Higher Education*, 7(4), 356–370, 10.1177/1538192708321652

De Bruycker, (2020). The New Pact on Migration and Asylum: What it is not and what it could have been, EU Immigration and Asylum Law and Policy. Ανακτήθηκε από: https://eumigrationlawblog.eu/the-new-pact-on-migration-and-asylum-what-it-is-not-and-what-it-could-have-been/?fbclid=IwAR2hOMGSs-dJBW07 hZIq6XDocXwiU iPnnQOuqijCqiN1SWssjHtXRI2mxIs

De Certeau,M., Julia, D., and Revel, J. (1975). *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*. Paris: Gallimard.

DE CILLIA, R., REISIGL, M., & WODAK, R. (1999). The discursive construction of national identities. *Discourse & Society*, 10(2), 149–173. http://www.jstor.org/stable/42888247

Deleixhe, M. (2020). *The New Pact on Migration and Asylum. A critical 'first look' analysis*, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/44182494/The_New_Pact_on_Migration_and_Asylum_A_critical_first_look_analysis

Derwing, T.M. & Waugh, E. (2012). Language skills and the social integration of Canada's adult immigrants, *Institute for Research on Public Policy Study*, 31, 1–35

Desu, M.M., & Raghavarao, D. (1990). *Sample Size. Methodology*. Boston: Academic Press.INC.

Dimitrakopoulos, N. I. (2004). Analytical Report on Education. National Focal Point for GREECE. ANTIGONE – Information and Documentation Centre, Athens.

Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2004). Aversive racism. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 36, pp. 1–52). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(04)36001-6

Downey, D.J. (1999). From Americanization to Multiculturalism: Political Symbols and Struggles for Cultural Diversity in Twentieth-Century American Race Relations. *Sociological Perspectives*, 42(2), 249-278

Dubet, F. and Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique.* Paris: Seuil.

Dustmann, C., & Fabbri, F. (2003). Language Proficiency and Labour Market Performance of Immigrants in the UK. *The Economic Journal*, 113(489), 695–717, http://www.jstor.org/stable/3590195

Dykxhoorn, J., Osborn, D. L., Fischer, L., Troy, D., Kirkbride, J., & Walters, K. (2022). Measuring social exclusion and its distribution in England. Research Square (Research Square). https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2198132/v1

Eastman, J (1985). Language, Ethnic Identify and Change. J.Edwards (ed) Linguistic Minorities, Policies and Pluralism. London: Academic Press. 277-310.

Easton, G., (2010). Critical realism in case study research, Industrial Marketing Management 39, σελ. 118–128

Edwards, J. (1985). *Language, Society and Identity*. Oxford: Basil Black-well.

Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London: Routledge

Edwards, John. (2001). The Ecology of Language Revival. Current Issues in Language Planning. 2. 231-241. 10.1080/14664200108668025.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241–273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1

Elstad, E., Christophersen, K.-A., & Turmo, A. (2013). Antecedents of Organizational Citizenship Behavior Among Educators in Language Education for Adult Immigrants in Norway. Adult Education Quarterly, 63(1), 78–96. https://doi.org/10.1177/0741713611429386

Erickson, F. (2010). Culture in Society and in Educational Practices. In: Banks, J.A. & Banks, C.A.M. (Eds.), Multicultural Education: Issues and Perspectives, 7th ed., Hoboken, NJ: Wiley

Eskay, M.K., Onu, V.C., Obiyo, N.O., Igbo, J.N. & Udaya, J. (2012). Surviving as foreign-born immigrants in America's higher education: eight exemplary cases, US-China Education Review, B2, 236–243

EUR-Lex-Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης (TAME).
Ανακτήθηκε από: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:2301_2

European Commission. (2016). European Union Action Plan for the Integration of Third-Country Nationals. Ανακτήθηκε από: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0377&qid=1632298272980

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2016). *Language teaching and learning in multilingual classrooms*, Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/766802

European Commission, (2020). Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027, Brussels.
Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/home-affairs/system/files_en?file=2020-11/action_plan_on_integration_and_inclusion_2021-2027.pdf

European Commission. (2021). Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/qanda_20_2179

Facchini, Giovanni & Steinhardt, Max. (2011). What Drives U.S. Immigration Policy? Evidence from Congressional Roll Call Votes. *Journal of Public Economics*. 95. 734-743. 10.2139/ssrn.1803433.

Faingold, Eduardo. (2015). Language rights in the European Union and the Treaty of Lisbon. *Language Problems & Language Planning*. 39. 10.1075/lplp.39.1.02fai.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fernoglio, J. and Herzberg, N. (1998). La Seine-Saint-Denis peine a emerger, apre s trente anne es d'abandon and Enque te sur la Seine-Saint-Denis, le de partement le plus de favorise. Chomage, pauvrete, insecurite, etc. : un concentre des maux de la societe francaise, Le Monde, 25 April, pp. 1,8,9.

Fishman, J. (1972). The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972. Pp. xiii, 250

Fishman, J. (1989). *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*, Clevedon, Multilingual Matters.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages,* Clevedon, Multilingual Matters.

Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In: D. T. Gilbert, S. T. Fiske, G. Lindzey (Eds.), Handbook of social psychology (pp. 357-414). Boston: McGraw-Hill.

Fiske, S. T., Lin, M., Neuberg, S. L. (1999). The continuum model: Ten years later. In: Chaiken, S. and Trope, Y. (Eds.), Dual process theories in social psychology (pp. 231-254). New York: Guilford.

Fitzgerald, D. Scott; Cook-Martin, D. (2014). Culling the Masses: The Democratic Origins of Racist Immigration Policy in the Americas. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Furet, F. (1978). *Penser la Révolution française*. Paris.

Garcia-Sierra, A., Ramírez-Esparza, N., & Kuhl, P. K. (2016). Relationships between quantity of language input and brain responses in bilingual and monolingual infants. *International journal of psychophysiology: official journal of the International Organization of Psychophysiology*, 110, 1–17. https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2016.10.004

García, O., Jean-Claude Beacco, Krumm, H.-J., Little, D. G., & Philia Thalgott (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. *De Gruyter EBooks*. https://doi.org/10.1515/9783110477498-005

Gee, James Paul (2011). Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses (4η έκδ.). London: Routledge.

Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell.

Gellner, E. (1997). *Nationalism*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Georgakopoulou, A. (2011). Narrative. Στο J. Zienkowski, J.-O. Ostman & J. Verschueren (επιμ.), Discursive Pragmatics. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 190-207.

Georgia Fotiadou, Alexandra Prentza, Christina Maligkoudi, Stamatia Michalopoulou & Marina Mattheoudakis (2022). INVESTIGATING TEACHER BELIEFS, ATTITUDES AND PRACTICES REGARDING THE INCLUSION OF REFUGEE AND IMMIGRANT STUDENTS IN GREEK STATE SCHOOLS, *Journal of Applied Linguistics* 35 (2022), published by the Greek Applied Linguistics Association (GALA) doi: https://doi.org/10.26262/jal.v0i35.9180

Gibb, T.L. (2008). Bridging Canadian adult second language education and essential skills policies: approach with caution, Adult Education Quarterly, 58(4), 318–334

Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A., & Tsokalidou, R. (2014). Albanian Parents and the Greek Educational Context: Who is Willing to Fight for the Home Language? *International Multilingual Research Journal*, *8*(4), 291–308. https://doi.org/10.1080/19313152.2014.953004

Goodman, S. (2010). Integration requirements for integration's sake? Identifying, categorizing and comparing civic integration policies, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(5), 753-772, 10.1080/13691831003764300

Gramling, D. (2009). The new cosmopolitan monolingualism: on linguistic citizenship in twenty-first century Germany, Teaching German, 42(2), 130–140

Groves, R.M., Floyd, J., Fower, Jr., Couper, M.P., Lepkowski, J.M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology* (2nd Ed.). Wiley Blackwell.

Grin, F. (2003). Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan

Gundara, J. (2012). Intercultural Education, Citizenship and Civicism in a Multicultural Europe, Chapter 2, pp. 45-62. In: Παλαιολόγου, N., Dietz, G. (Eds.) Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide: Towards the Development of a New Citizen. Cambridge Scholars Publishing: Newcastle upon Tyne.

Guo, Y. (2015). Language policies and programs for adult immigrants in Canada: deconstructing discourses in integration, New Directions for Adult and Continuing Education, 146, 41–51

Gurrey, B. (1998). Ecoles riches, écoles pauvres. Les écarts ne cessent de s'aggraver. Le Monde, February 12, p. 8.

Gutek GL (2006). Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşimlar. (N. Kale, Çev.), Ankara: Ütopya Yayinevi.

Haeny, A. M., Holmes, S. C., & Williams, M. T. (2021). The Need for Shared Nomenclature on Racism and Related Terminology in Psychology. Perspectives on Psychological Science, 16(5), 886-892. https://doi.org/10.1177/17456916211000760

Hall, S. (1996). The Question of Cultural ldentity. Στο S. Hall, D. Held, D. Hubert, & K. Thompson, Modernity An introduction to Modern Societies. BLACKWELL Publishers.

Halliday, M.A.K. (1973/2003). The Functional Basis of Language. On Language and Linguistics, (volume 3 in the Collected Works of M.A.K. Halliday). London/New York: Continuum

Hanemann, U., (2018). Language and Literacy Programmes for Migrants and Refugees: challenges and ways forward. Paper commissioned for the 2019 global education monitoring report, migration, displacement and education: building bridges, not walls

Haque, E. & Patrick, D. (2014). Indigenous languages and the racial hierarchisation of language policy in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 36. 27-41. 10.1080/01434632.2014.892499

Hasmath, R. (2011). Managing Ethnic Diversity: Meanings and Practices from an International Perspective. Burlington, VT and Surrey, UK: Ashgate.

Helm, J., & Katz, L. (2002). *ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-Μ Ι Κ Ρ Ο Ι Ε Ρ Ε Υ Ν Η Τ Ε Σ*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Henry J-R, (2001). «De la "mère -patrie" aux marges de l'Europe: Maghrébins en France: hier et demain», στο On ouvre les frontières? Chiche! Et après? éditions. Harmattan, 2001

Hettlage, Robert und Khim, Francois (1986). Migrations et recherches en Allemagne Fédérale. Revue européenne de migrations internationales 2, S. 165-192.

Hoffman, Ch. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London & New York: Longman

Hogan-Brun, G. & Wolff, S (2003). Minority Languages in Europe: An Introduction to the Current Debate. G. Hogan-Brun & S.Wolff (eds) Minority Languages in Europe: Frameworks, Status, Prospects. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.3-15

HOHMANN, M. (1983): Interkulturelle Erziehung. Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, H.4/1983, S.4-8. Interkulturell: Begriff Multikulturelle Gesellschaft

Hua, Z. (2017). *New orientations to identity in mobility*. Στο S. Canagarajah (επιμ.), *The Routledge Handbook of Migration and Language*. London / New York: Routledge, 117- 132.

Ifekwunigwe, J. O., Wagner, J. K., Yu, J. H., Harrell, T. M., Bamshad, M. J., & Royal, C. D. (2017). A qualitative analysis of how anthropologists interpret the race construct. *American Anthropologist*, *119*(3), 422–434. https://doi.org/10.1111/aman.12890

Inter-Agency Standing Committee-IASC, (2010). Framework on Durable Solutions for Internal Displacement, Washington DC: Interagency Brookings Institution

Itulua-Abumere, Flourish. (2013). Sociological concepts of culture and identity. Society and culture.

James, P. and Mandaville, P. (2010). Globalization and Culture, Vol. 2: Globalizing Religions. London: Sage Publications.

Joannon, B., Pope, S. & Welander, M. (2020). New Pact on Migration: An Exacerbation of Past Failures in Shiny New Packaging, University of Oxford, Faculty of Law. Ανακτήθηκε από: https://www.law.ox.ac.uk/research-subject-groups/centre-criminology/centreborder-criminologies/blog/2020/09/new-pact

Johansson, R. (2003). Case Study Methodology. A key note speech at the International Conference “Methodologies in Housing Research” organised by the Royal Institute of

Technology in cooperation with the International Association of People–Environment Studies, Stockholm, 22–24 September 2003.
Ανακτήθηκε από: http://www.psyking.net/htmlobj-3839/case_study_methodology-_rolf_johansson_ver_2.pdf

Jones, M.P. (2013). Γλώσσες που απειλούνται με εξαφάνιση και γλωσσική πολυμορφία στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Υπόμνημα-συνοπτική παρουσίαση. Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. IP/B/CULT/IC/2013-030

Kaposi, D. & Richardson. J. E. (2018). *Race, racism, discourse*. In R. Wodak & B.Forchtner (Eds.), *The Routledge Handbook of Language and Politics* (pp. 630- 645). London/New York: Routledge

Kaushanskaya, M., & Marian, V. (2009). The bilingual advantage in novel word learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, *16*(4), 705–710. https://doi.org/10.3758/pbr.16.4.705

Kefallinou, A., Symeonidou, S. & Meijer, C. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *PROSPECTS*. 49. 1-18. 10.1007/s11125-020-09500-2.

Kerzil, J. & Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel : principes et réalités à l'école*. Fontenay Sous Bois: Sides.

Kritz, M. M., Lim, L. L., & Zlotnik, H. (1992). *International migration systems: A global approach*. Clarendon Press.

Krumm, H.-J. & Plutzar, V. (2008). Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants, University of Vienna

Kruse, A. (2016). Scots: The role of language in civic nationalism. In G. E. Barstad, A. Hjelde, S. Kvam, A. Parianou, & J. Todd (Eds.), Language and Nation: Crossroads and Connections (pp. 241-265). Waxmann Verlag, Munster.

Kuper, L. (1997). Plural societies. In: Guibernau, N., and Rex, J. (Eds.), The ethnicity reader: nationalism, multiculturalism and migration (pp. 230-237). Cambridge: Policy Press.

Kymclicka, W. & Grin F. (2003). *Assessing the politics of diversity in transition countries*. F. Daftary & F. Grin (eds) *Nation-Building, Ethnicity and Language Politics in Transitions Countries.* Flensburg: European Centre of Minority Issues. 5-27.

Kymlicka, W. & Patten, A. (2003). *Language Rights and Political Theory*, Oxford University Press, Οξφόρδη

Kymlicka, W. (2007). *Multicultural odysseys: navigating the new international politics of diversity*, Oxford: Oxford University Press

Lalagianni, Vassiliki. "Understanding the Other: Alterity in Contemporary Greek Fiction for Young Adults." Bookbird: *A Journal of International Children's Literature* 47, no. 4 (2009): 50–56. http://dx.doi.org/10.1353/bkb.0.0194.

Lanphier, M. & Lukomskyj, O. (1994). *Settlement policy in Australia and Canada*. In: H. Adelman, Borowski, A., Burstein, M. & Foster, L. (eds.), *Immigration and refugee policy*, (337-371), Toronto: University of Toronto Press

Levey, S., & Cheng, L. L. (2021). The impact of bias and discrimination. Communication Disorders Quarterly, 152574012110550. https://doi.org/10.1177/15257401211055049

Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural Anthropology*, Volume I. Basic Books, Inc.: New York.

Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts, Selected Papers on Group Dynamics (1935-1946).* New York: Harper.

Li, W. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, *43*(5), 1222–1235. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035

Lindsay, C. & Almey, M. (2006). *Immigrant women*. In: *Statistics Canada, Women in Canada: a gender-based statistical report*, 5th ed., (211-228), Ottawa: Statistics Canada

Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)
Ανακτήθηκε από: https://www.coe.int/en/web/lang-migrants

Lo Bianco, J. (2016). Synthesis Report. Language Education and Social Cohesion (LESC) Initiative, Bangkok: United Nations International Children's Emergency Fund-UNICEF, Melbourne Graduate School of Education, University of Melbourne and Learning for Peace

Ludvigsen, Ausra & Ludvigsen, David. (2012). State Organized Language Learning for Immigrants in Norway: a Case Study of a Selection of Local Courses. *Studies About Languages*. 10.5755/j01.sal.0.21.1515.

Mackie, D.M., Hamilton, D.L., Susskind, J.and Rosselli, F. (1996). *Social psychological foundations of stereotype formation*. In: Macrae, C.N., Stangor, C., Hewstone, M. (Eds.), *Stereotypes and Stereotyping* (pp. 41-78). New York: The Guilford Press.

Mantanika, R., & Arapoglou, V. (this volume). The making of reception as a system. The governance of migrant mobility and transformations of statecraft in Greece since the early 2000s. In M. Kousis, A. Chatzidaki, & K. Kafetsios (Eds.), *Challenging mobilities in and to the EU during times of crises: The case of Greece*. IMISCOE Springer.

Martikainen, T. (2006). *Religion, Immigrants and Integration*. (pp. 1-14). Akademiet for Migrationsstudier i Danmark, Aalborg Universitet.

Martin P.L., (2002). "Germany: Managing Migration in the 21st Century." Institute of European Studies, University of California, Berkeley
Ανακτήθηκε από: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.831.440

Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (1993). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and Development Review*, 19(3), 431-466

Matera, A.M. (2020). *The steps from Dublin III to Dublin IV*. In: Harwood, M., Moncada, S. & Pace, R. (eds.), *The future of the European Union: Demisting the Debate* (212-229), Msida: Institute for European Studies

Mattheoudakis, M., Aspasia Chatzidaki, & Maligkoudi, C. (2017). *Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity*. *22*, 358–371. https://doi.org/10.26262/istal.v22i0.6003

May, S. (2004). '*Rethinking linguistic human rights. Answering questions of identity, essentialism and mobility'*, in J. Freel and D. Patrick (eds.), *Language Rights and Language Survival*, St. Jerome, Manchester, 35–54.

McLeman, R. (2011). *Climate and human migration: Past experiences, future challenges*. Cambridge University Press.

Merkens, H. (2007). Μαθητές με ιστορικό μετανάστευσης στο γερμανικό σχολικό σύστημα. Η αποτυχία μιας πρόκλησης. Επιστήμη και Κοινωνία. Τεύχος 17-18/2007

Miera, F. (2007). German Education Policy and the Challenge of Migration. Paper prepared for the EMILIE project, WP3, Deliverable D4, Final version December 2007. Ανακτήθηκε από: http://www.eliamep.gr/wpcontent/uploads/en/2008/10/german_ education_policy_and_the_challenge_of_migration.pdf.

Mogli, M., and Papadopoulou, M. (2018). "If I stay here, I will learn the language": Reflections from a case study of Afghan refugees learning Greek as a Second Language. Research Papers In Language Teaching & Learning, 9(1), 181-194.
Nic Craith, M.N. (2006). Europe and the Politics of Language: Citizens, Migrants and Outsiders. Palgrave Macmillan.

Modood, T. (2007). *Multiculturalism: a civic idea*, Cambridge: Polity Press

Monaghan, F. (2015). Theresa May's hidden British value-monolingualism, The Conversation.
Ανακτήθηκε από: https://theconversation.com/theresa-mays-hidden-british-value-monolingualism-39258

Morgese, G. (2019). Dublin system, “scrooge-like” solidarity and the eu law: are there viable options to the never-ending reform of the Dublin III regulation?, Diritto, Immigrazione e Cittadinanza, Fascicolo n.3, 85-101

Moumouri A. (2016). Διπλωματική εργασία, «*Multiculturalism in education: Representations of the young immigrant children in texts of Greek youth literature*», University of Peloponnese, Corinth

Mulvey, K. L. (2015). Children’s Reasoning about social exclusion: Balancing many factors. Child Development Perspectives, 10(1), 22–27. https://doi.org/10.1111/cdep.12157

Nieto, S. (2009). Multicultural Education in the United States: Historical Realities, On-going Challenges and Transformative Possibilities, The Routledge International Companion to Multicultural Education, New York: Routledge

Norwich, Brahm. (2002). Education, Inclusion and Individual Differences: Recognising and Resolving Dilemmas. British Journal of Educational Studies - BRIT J EDUC STUD. 50. 482-502. 10.1111/1467-8527.t01-1-00215.

Noss, J. B. (1980). Man's Religions, 6th ed.; Macmillan Publishing Co.

OECD (2015), Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264249509-en.

Oeter, S. (2004). The European Charter for Regional or Minority Languages. Mechanisms for the implementation of Human Rights. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Official Journal of the EEC, C 177, EC Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European dimension in education of 24 May 1988, 06/07/1988 p.0005-0007.

Organization for Migration-IOM (2014) The Middle East and North Africa. Ανακτήθηκε από: https://publications.iom.int/system/files/pdf/mena_annual_report_2014.pdf

Over, H., & Carpenter, M. (2009b). Priming third-party ostracism increases affiliative imitation in children. *Developmental Science*, *12*(3), F1–F8. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00820.x

Palaiologou, N. (2016). Intercultural Education in Greece: Activities for Immigrant and Refugee Children, Their Impact on Future Teachers. International Journal of Language and Applied Linguistics, 2, 15-33.

Paravicini, G. & Herszenhorn, D.M. (2018). Southern rim rebels against EU migration proposal. Opposition lowers chances of a deal by June, Politico.
Ανακτήθηκε από: https://www.politico.eu/article/eu-migration-crisis-italy-spain-rebels-bulgaria-dublin-quotas-proposal/

Parliamentary Assembly, (2014). Recommendation 2034: Integration tests: helping or hindering integration? Council of Europe.
Ανακτήθηκε από: https://pace.coe.int/en/

Parusel, B. & Schneider, J. (2017). Reforming the Common European Asylum System: Responsibility-sharing and the harmonisation of asylum outcomes, Delmi Report, 9, 30-31

Pentassuglia, G (2002). Minorities in International Law: an introductory Study. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Pentassuglia, G (2004). Minority rights, Human rights: A review of basic concepts, entitlements and implementation procedures under International Law. Mechanisms for the implementation of minority rights. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Pépin, Luce. (2011). Education in the Lisbon Strategy: Assessment and prospects. European Journal of Education. 46. 25 - 35. 10.1111/j.1465-3435.2010.01459. x.

Philips, A. (2004). The Framework Convention for the protection of National Minorities. Mechanisms for the implementation of Human Rights. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Phinney, J. S. (1996). When we talk about American ethnic groups, what do we mean? *American Psychologist*, *51*(9), 918–927. https://doi.org/10.1037/0003-066x.51.9.918

Prentice, D. A. and Carranza, E. (2002). What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. Psychology of Women Quarterly, 26, 269-281.

Prins, Esther & Toso, Blaire. (2012). Receptivity toward Immigrants in Rural Pennsylvania: Perceptions of Adult English as Second Language Providers. *Rural Sociology*. 77. 10.1111/j.1549-0831.2012.00081.x

Progin-Theuerkauf, Sarah. (2017). The «Dublin IV» Proposal: Towards more solidarity and protection of individual rights? sui generis. 10.21257/sg.34.

Puren, L. (2004). Διδακτορική Διατριβή, «L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours», Université de la Sorbonne nouvelle, Paris.

Rattansi, A. (2011). *Multiculturalism: a very short introduction*, Oxford: Oxford University Press

Rey V. & Van Den Avenne C, (1998). Langue et identité en situation migratoire: identité linguistique, identité ethnique. A chacun son bambara, in L'histoire africaine en langue française, Clio en Afrique 4, à paraître.

Rex J., (1997). The concept of a multicultural society. In: Guibernau, N., and Rex, J. (Eds.), *The ethnicity reader: nationalism, multiculturalism and migration* (pp. 217-299). Cambridge: Policy Press.

Roberts, C., Cooke, M., Baynham, M. & Simpson, J. (2007). Adult ESOL in the United Kingdom, Policy and Research, Prospect, 22(3), 18–31

Rietig, V. and Müller, A. (2016). "The New Reality: Germany Adapts to Its Role as a Major Migrant Magnet", Migration Policy Institute.
Ανακτήθηκε από: https://www.migrationpolicy.org/article/new-reality-germany-adapts-its-rolemajor-migrant-magnet

Rietig, V. and Müller, A. (2016). MOVING BEYOND CRISIS: Germany's New Approaches to Integrating Refugees into the Labor Market.

Rodríguez-Izquierdo, R. M., & Darmody, M. (2017). Policy and Practice in Language Support for Newly Arrived Migrant Children in Ireland and Spain. *British Journal of Educational Studies*, *67*(1), 41–57. https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1417973

Rogers, L. O., Zosuls, K. M., Halim, M. L., Ruble, D. N., Hughes, D., & Fuligni, A. J. (2012). Meaning making in middle childhood: An exploration of the meaning of ethnic identity. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, *18*(2), 99–108. https://doi.org/10.1037/a0027691

Romaine, S. (2013). Politics and policies of promoting multilingualism in the European Union. Language Policy. 12 (2). Springer. 115-137.

Rosaldo, R. (1989). Culture & Truth: The Remarking of Social Analysis. Beacon Press.

OECD (2011). Education Policy Advice for Greece.
Ανακτήθηκε από: https://www.oecd.org/greece/48407731.pdf

Rosaldo, R. (1989). *Culture and Truth: The Remarking of Social Analysis*. Boston: Beacon Press.

Roth, F. &Thum, A. – E. (2010). The key role of education in the Europe 2020 strategy, CEPS working document No 338.

Rubin, Mark. (2013). "It wasn't my idea to come here!": Ownership of the idea to immigrate as a function of gender, age, and culture. *International Journal of Intercultural Relations*. 37. 497–501. 10.1016/j.ijintrel.2013.02.001.

Sakız, H., & Woods, C. (2014). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education, 19*(1), 21–35. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.902122

Salzburg Global Seminar, (2018). The Salzburg Statement for a Multilingual World. Ανακτήθηκε από: https://www.salzburgglobal.org/multi-year-series/education ?pageId =8173

Savarése E., (2000). *Histoire coloniale et Immigration. Une invention de l'étranger*, Paris, Séguier.

Schmidt & Zimmermann, (1993). "Migration Pressure in Germany Past and Future», Migration and Economic Development, Heidelberg, Springer- Verlag Berlin

Schmidt Sr. R. (2007). Comparing federal government immigrant settlement policies in Canada and the United States, American Review of Canadian Studies, 37(1), 103–122

Schnapper D., (1992). L'Europe des immigrés, essai sur les politiques d'immigration, Paris, éditions François Bourin.

Schnapper, D. (2000). *Η Κοινωνία των Πολιτών. Δοκίμιο πάνω στην ιδέα του Σύγχρονου Έθνους*, μτφρ. Δ. Παπαδοπούλου (Αθήνα, εκδ. Gutenberg)

Seddon, Toby. (2005). Drugs, Crime and Social Exclusion: Social Context and Social Theory in British Drugs-Crime Research. *British Journal of Criminology - BRIT J CRIMINO*L. 46. 680-703. 10.1093/bjc/azi079.

Sirious, (2013). Ανάλυση εφαρμογής στρατηγικών από εθνικούς εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς. ΠΕ 1 Κρατική Επισκόπηση-Συγκριτική Ανάλυση .Ευρωπαϊκό φόρουμ για τις μεταναστευτικές σπουδές (efms), Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου Bamberg.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic Genocide in Education--or Worldwide Diversity and Human Rights? (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410605191

Smedley, A., & Smedley, B. D. (2005). Race as biology is fiction, racism as a social problem is real: Anthropological and historical perspectives on the social construction of race. *American Psychologist*, *60*(1), 16–26. https://doi.org/10.1037/0003-066x.60.1.16

Smith, A. D. (1987). *The Ethnic Origins of Nations*. Blackwell.

Sounoglou, Marina & Michalopoulou, Aikaterini. (2020). Views from Teachers, Children and Parents on the Reception of Refugees in Primary School in Greece. *Journal of Studies in Education*. 10. 1. 10.5296/jse. v10i2.16726.

Sukamolson, S. (2007). Fundamentals of quantitative research. Language Institute Chulalongkorn University, 1-20

Tajfel, H. (1978). *The social psychology of minorities*. New York: Minority Rights Group

Thornberry, P. & Estebanez – Martin M.A. (2004). Minority rights in Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Toppelberg, C. O., & Collins, B. A. (2010). Language, culture, and adaptation in immigrant children. Child and adolescent psychiatric clinics of North America, 19(4), 697–717. https://doi.org/10.1016/j.chc.2010.07.003

Topping, A. (2011). Germany's middle class happy with rampant inequality in schools. Article in the new paper The Guardian.
Ανακτήθηκε από: https://www.theguardian.com/world/2011/mar/15/germany-middle-class-inequality-schools

Tramountanis, A. (2022). Pathways to Integration and Dis-integration: An assessment of the Greek immigration policy for the inclusion of immigrants, applicants and beneficiaries of international protection. In *IMISCOE research series* (pp. 263–282). https://doi.org/10.1007/978-3-031-11574-5_13

Triandafyllidou, A. (2001). *Immigrants and National Identity in Europe*. London: Routledge.

Triandafyllidou, A. & Gropas R. (2007). Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An Intercultural View of Assimilation. Paper prepared for the EMILIE project, W3, ELIAMEP

Tsitselikis, K., & Mavromatis G. (2019). Turkish: The Turkish language in education in Greece. Mercator-Education, Leeuwarden [2d ed.].

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. https ://unesdoc.unesc o.org/ark:/48223 /pf000 02482 54.

UNESCO, (2020). Education for Sustainable Development. Ανακτήθηκε από: https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development

UNESCO, (2022)."Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action". Ανακτήθηκε από: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

UNHCR (2020). The Global Compact on Refugees. United Nations
Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/about-unhcr/who-we-are/global-compact-refugees

UNHCR (2021). Global trends: Forced displacement in 2020. United Nations
Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/media/global-trends-report-2021

United Nations (2015). *Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development*. https ://susta inabl edeve lopme nt.un.org/conte nt/docum ents/21252 030%20Age nda%20for %20Sus tainable%20Dev elopm ent%20web .pdf.

United Nations, General Assembly. (2019). Resolution 74/237: Education for Sustainable Development. Ανακτήθηκε από: https://digitallibrary.un.org/record/3848258/files/A_RES_74_237-EN.pdf?ln=ar

United Nations-UN, (2011). Decision No. 2011/20. Durable Solutions: Follow up to the Secretary-General's 2009 Report on Peacebuilding, New York: United Nations. Ανακτήθηκε https://www.refworld.org/docid/5242d12b7.html

United Nations-Department of Economic and Social Affairs, (2015). Trends in international migrant stock: the 2015 revision.
Ανακτήθηκε από: https://reliefweb.int/report/world/trends-international-migrant-stock-2015-revision

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO, (2020). Approaches to Language in Education for Migrants and Refugees in the Asia-Pacific Region.
Ανακτήθηκε από: https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/373660eng.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO (2019). Enforcing the Right of Education of Refugees: A Policy Perspective, Paris: UNESCO

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO (2018). Education and Migration: Language, Education and Migration in the Context of Forced Displacement, Paris: UNESCO

United Nations General Assembly-UNGA, (2016). The New York Declaration for Refugees and Migrant.
Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/new-york-declaration-for-refugees-and-migrants.html

United Nations General Assembly-UNGA, (2018). Global Compact for Refugees, New York: United Nations

United Nations High Commissioner for Refugees-UNHCR, (2019). Global Trends: Forced Displacement in 2018.
Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/globaltrends2018/

VAN DIJK, T. A. (2005). *Racism and Discourse in Spain and Latin America*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

Varennes (de), F. (2004). Using the European Charter of Human Rights to protect the rights of minorities. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Vedder, Paul & Virta, Erkki. (2005). Language, ethnic identity, and the adaptation of Turkish immigrant youth in the Netherlands and Sweden. *International Journal of Intercultural Relations*, 29 (3), 317 - 337 (2005). 29. 10.1016/j.ijintrel.2005.05.006.

Ventoura, L., Androusou, A., Belavilas, N., Angelopoulos, G., Askoumi, N. & Dimitriadis, S. (2017). Refugee education project. Scientific Committee in support of Refugee children. Athens: Ministry of Education research and religious affairs.

Vertovec, S. & Wessendorf, S. (eds) (2010α). The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices, Abingdon: Routledge

Vertovec, S. & Wessendorf, S. (2010β). *Introduction: assessing the backlash against multiculturalism in Europe*. In: Vertovec S. & Wessendorf S. (eds), *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*, Abingdon: Routledge

Vertovec, S. (2017). Mooring, migration milieus and complex explanations. *Ethnic and Racial Studies*, *40*(9), 1574–1581. https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1308534

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

WARMAN, C., SWEETMAN, A., & GOLDMANN, G. (2015). The Portability of New Immigrants' Human Capital: Language, Education, and Occupational Skills. Canadian Public Policy / Analyse de Politiques, 41, S64–S79. http://www.jstor.org/stable/43697451

Waterhouse, M. (2011). Deleuzian Experimentations in Canadian Immigrant Language Education: Research, Practice, and Policy. Policy Futures in Education, 9(4), 505–517. https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.4.505

Wikan, U. (2002). *Generous betrayal: politics of culture in the New Europe*, Chicago: University of Chicago Press

Wilkins, D.A. (1973). The language needs of adult migrants, Report, Council of Europe. CCC/EES (73) 30

Williams-Carter, D. (1999). Do We Need a Multicultural Curriculum? Ανακτήθηκε στις 14/01/2022 από: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436521.pdf

Williams, D. R., Lawrence, J. A., & Davis, B. A. (2019). Racism and Health: Evidence and Needed Research. Annual Review of Public Health, 40(1), 105–125. https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040218-043750

Yen, J., Durrheim, K., & Tafarodi, R. W. (2018). 'I'm happy to own my implicit biases': Public encounters with the implicit association test. British Journal of Social Psychology, 57(3), 505–523. https://doi.org/10.1111/bjso.12245

Zagka, E., Kesidou A., & Mattheoudakis M. (2014). The improvement of the educational role of Reception Classes in Greek schools: Pedagogic and linguistic dimensions. In A. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou, & M. Mattheoudakis (Eds.), Cross-curricular approaches to language education (pp. 172–190). Cambridge Scholars Publishing.

Zhou, P.J. (2002). Students' Attitudes, Knowledge, and Commitment to Implementation of Multicultural Education in a Teacher Education Program. Unpublished PhD Dissertation, West Virginia University

Zirkel, S. (2008). The Influence of Multicultural Educational Practices on Student Outcomes and Intergroup Relations. *Teachers College Record,* 110(6), 1147–1181. https://doi.org/10.1177/016146810811000605

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

Ανοικτή Διακυβέρνηση | OpenGov.gr

Αυστραλιανή Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, https://humanrights.gov.au

Γερμανία: Άνω του 1/4 του πληθυσμού μετανάστες ή με μεταναστευτικές ρίζες, πηγή: skai.gr . Ανακτήθηκε από: https://www.skai.gr/news/world/germania-ano-tou-14-tou-plithysmou-metanastes-i-me-metanasteytikes-rizes

Η Πύλη για την Ελληνική γλώσσα: http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html

Ιστοσελίδα της UNESCO, (2001). Universal Declaration on Cultural Diversity. 2 November 2001.
Ανακτήθηκε από : http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SE CTION=201.html

Ιστοσελίδα της UNESCO (2011). World Data on Education, http://www.ibe.unesco.org

Ιστοσελίδα της UNESCO (2015). Education for All 2015 National Review.
Ανακτήθηκε από: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002299/229950E.pdf

Ιστοσελίδα United Nations (2002). International Migration Report 2002.

Ανακτήθηκε από:http://www.un.org/esa/population/publications/ittmig2002/2002 ITTMIGTEXT22-11.pdf

Ιστοσελίδα του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας για την εκπαιδευτική προτεραιότητα. Ανακτήθηκε από: https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/accueil.html

Ιστοσελίδα του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας για στατιστικά στοιχεία και αξιολόγηση εκπαιδευτικών δομών.
Ανακτήθηκε από: http://www.education.gouv.fr/cid5275/les-zep-bientot-vingt-ans.html

Ιστοσελίδα του Γυμνασίου Claude Boucher στο Poitier της Γαλλίας.
Ανακτήθηκε από: http://prophil.pagesperso-orange.fr/c-cb/zep.htm

Ιστοσελίδα Ευρωπαϊκής Ένωσης, Μεταναστευτική πολιτική (europa.eu)

Ιστοσελίδα Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, http://iep.edu.gr

Ιστοσελίδα Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, https://www.minedu.gov.gr/

Ιστοσελίδα Υπουργείου Μετανάστευσης και Ασύλου, https://migration.gov.gr/

European Commission/EACEA National Policies Platform/ Eurydice, France: 5. Primary Education.
Ανακτήθηκε από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/primary-education-14_en

Éduscol, Table of School System Structure.
Ανακτήθηκε από : http://eduscol.education.fr/cid61046/tableof-school-system-structure.html

European Commission/EACEA National Policies Platform/Eurydice, France: 2.3 Organization of the Education System and of its Structure.

Ανακτήθηκε από: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/organisation-education-system-and-its-structure

European Commission/EACEA National Policies Platform/Eurydice. France: 2. Organization and Governance.
Ανακτήθηκε από: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/organisation-and-governance
European Commission/EACEA National Policies Platform/Eurydice. France: 2.6 Administration and Governance at Central and/or Regional Level.
Ανακτήθηκε από: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/administration-and-governance-central-andor-regional-level

Éduscol, Informer et accompagner les professionnels de l'éducation. The organization of the school system, The French National Ministry of Education: the central level and the decentralised services.
Ανακτήθηκε από: http://eduscol.education.fr/cid61047/devolved-powers.html

European Commission, EACEA National Policies Platform, Eurydice, France: 2.7 Administration and Governance at Local and/or Institutional Level.
Ανακτήθηκε από: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/france/administration-and-governance-local-andor-institutional-level

Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück, (χ.χ.). Developments since the Second World War.
Ανακτήθηκε από : https://www.imis.uni-osnabrueck.de/en/startpage.html

Νόμοι περί αποκέντρωσης: Νόμος αριθ. 83-663 της 22ας Ιουλίου 1983 & Νόμος αριθ. 85-97 της 25ης Ιανουαρίου 1985 & Νόμο αριθ. 2004-809 της 13ης Αυγούστου 2004

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων πληθυσμών και των πληθυσμών προσφυγικής/μεταναστευτικής προέλευσης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο.

Αγαπητέ/-ή συνάδελφε,

Η ακόλουθη έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής και πραγματοποιείται για την ολοκλήρωση των σπουδών μου στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων και θα αποτελέσει βασικό ερευνητικό εργαλείο για να καταγραφούν απόψεις σχετικά με την πολιτισμική αξία της διατήρησης των γλωσσών των αλλόγλωσσων πληθυσμών και των πληθυσμών προσφυγικής/μεταναστευτικής προέλευσης στις χώρες υποδοχής. Απευθύνεται σε Διευθυντές-Διευθύντριες και σε εκπαιδευτικούς ΠρωτοβάθμιαςβΕκπαίδευσης.

Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική. Υπάρχει η δυνατότητα άρνησης συμμετοχής στην έρευνα ή αποχώρησης από την φόρμα συμπλήρωσης σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της έρευνας. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα και για την προστασία των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, διαβεβαιώνεται από την ερευνήτρια η διασφάλιση, σε κάθε στάδιο της έρευνας (συλλογή, επεξεργασία και δημοσιοποίηση) της ανωνυμίας των εμπλεκομένων σε αυτήν. Επίσης, σας ενημερώνω ότι τα ερευνητικά δεδομένα θα μεταχειριστούν ως απολύτως απόρρητα σύμφωνα με τις αρχές της εμπιστευτικότητας και θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο για στατιστικούς λόγους προς εξαγωγή συμπερασμάτων για ερευνητικό και επιστημονικό σκοπό. Ο χρόνος συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου είναι περίπου10'.

Εάν έχετε ερωτήσεις σχετικά με την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε αποστέλλοντας e-mail στη διεύθυνση a.mali.amour@hotmail.com (Μουμούρη Αμαλία, Υποψήφια Διδάκτωρ Ιονίου Πανεπιστημίου «**Μετάφραση και Εκπαίδευση, τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών, Οι περιπτώσεις της Ελλάδας, Γερμανίας και Γαλλίας κατά τη χρονική περίοδο 2000-2019**»).

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι σημαντική και καθοριστική για την εξέλιξή της. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση,
Μουμούρη Αμαλία

Διασφάλιση συνειδητής Συναίνεσης Συμμετεχόντων/-χουσών στην Έρευνα

Ως συμμετέχων/-ουσα στη συγκεκριμένη έρευνα κατανοώ πλήρως:
α) τους σκοπούς της έρευνας
β) τη διαδικασία στην οποία πρόκειται να εμπλακώ
γ) τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητη η συμμετοχή μου
δ) τον προαιρετικό χαρακτήρα της συμμετοχής μου
ε) τη δυνατότητά μου να αποχωρήσω σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας

Για αυτό τον λόγο δηλώνω ότι: *

Συναινώ στη συμμετοχή μου στην έρευνα

Α.ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

Ηλικία

- <30
- 30-39
- 40-49
- 50+

Υπηρεσιακή Κατάσταση

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής

Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-25
- 26+

Επίπεδο σπουδών

- Πτυχίο
- Παιδαγωγική Ακαδημία/ Εξομοίωση
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού
- Κάτοχος Διδακτορικού
- Μεταδιδακτορικό Επίπεδο Σπουδών
- Δεύτερο Πτυχίο

Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε τις παρακάτω ξένες γλώσσες [κατηγοριοποίηση βάσει του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR)] ;

1=Καθόλου 2=A1 3=A2 4=B1 5=B2 6=C1 7=C2

Αγγλικά	1	2	3	4	5	6	7
Γαλλικά	1	2	3	4	5	6	7
Ιταλικά	1	2	3	4	5	6	7
Γερμανικά	1	2	3	4	5	6	7
Άλλη	1	2	3	4	5	6	7

Περιοχή σχολείου

- Αστική
- Ημιαστική
- Αγροτική

Έχετε διδακτική εμπειρία με πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Υπάρχουν στο σχολείο σας πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές;

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

Έχετε εργαστεί σε Πειραματικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

- Ναι
- Όχι

Ποσό ενημερωμένος/-η νιώθετε για θέματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση;

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Πηγές πληροφόρησής σας για την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση:

- Αυτοεκπαίδευση
- Πανεπιστημιακές σπουδές
- Συνέδρια/ημερίδες
- Διδακτική εμπειρία
- Επιμόρφωση με περιεχόμενο σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση:
- Δεν έχω κάνει σχετική επιμόρφωση
- Προπτυχιακά μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή συναφούς αντικειμένου
- Μεταπτυχιακό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή συναφούς αντικειμένου
- Διδακτορικό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή συναφούς αντικειμένου
- Ετήσιο σεμινάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή συναφούς αντικειμένου
- Άλλο:

Ταξιδεύετε στο εξωτερικό;

- καθόλου
- ελάχιστα
- συχνά

Έχετε ζήσει στο εξωτερικό για μεγάλο χρονικό διάστημα;

- Ναι
- Όχι

Αν ναι, αναφέρατε το λόγο:

- Σπουδές
- Εργασία
- Αναψυχή
- Άλλο

Β. ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΠΛΗΘΥΣΜΩΝ

Β1.Παρακάτω παρατίθεται μια σειρά δηλώσεων. Αφού τις διαβάσετε προσεκτικά, απαντήστε με τις επιλογές που σας δίνονται, βάσει του βαθμού με τον οποίο, συμφωνείτε με αυτές.

1=Διαφωνώ απόλυτα

2=Διαφωνώ

3=Μάλλον διαφωνώ

4=Συμφωνώ

5=Συμφωνώ απόλυτα

1. Υπάρχει στο ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σύστημα αξιοποίησης των γλωσσών των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών.

1 2 3 4 5

2. Υπάρχουν συγκεκριμένες πολιτικές ανάδειξης της/των γλωσσών των μεταναστών/ προσφύγων στο σχολείο στην Ελλάδα

1 2 3 4 5

3. Υπάρχει εποικοδομητική για τον ανθρώπινο πολιτισμό αξιοποίηση του συνόλου ή έστω μέρους του πολιτισμικού φορτίου των μαθητών προσφυγικής και μεταναστευτικής προέλευσης μέσω της γλώσσας τους.

1 2 3 4 5

4. Είναι σημαντική η αξία διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής ή διέλευσης.

1 2 3 4 5

5. Είναι σημαντική η συμβολή των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στον πολιτισμό.

1 2 3 4 5

6. Υπάρχει γλωσσική υποχώρηση και υπεραπλουστευμένη διαχείριση των γλωσσών των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών.

1 2 3 4 5

7. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που υπάρχουν σε κάθε κοινωνία, σε συνδυασμό με την κυριαρχία του εθνικού ομογενοποιητικού λόγου κάθε χώρας υποδοχής επιβάλλουν έναν τύπο γλωσσικού φραγμού.

1 2 3 4 5

8. Η ενσωμάτωση μεταναστών οδηγεί σε μία εκπαίδευση που διαμορφώνει υβριδικές ταυτότητες.

1 2 3 4 5

9. Πρέπει να προωθηθεί η ισότιμη γλωσσική χρήση στα αλλόγλωσσα γλωσσικά περιβάλλοντα των δομών εκπαίδευσης.

1 2 3 4 5

10. Οι επιστήμες μετάφρασης δύνανται να συμβάλλουν στις δομές εκπαίδευσης (ΔΥΕΠ) στην αναβίωση και διατήρηση των γλωσσών των προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών.

1 2 3 4 5

11. Η μετάφραση και οι διεπιστημονικοί τομείς της δραστηριότητάς της δύνανται να αναδείξουν τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών.

1 2 3 4 5

12. Η γλωσσική κυβερνητική πολιτική να είναι περισσότερο ανεκτική ως προς την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών στην Ελλάδα.

1 2 3 4 5

13. Οι αλλόγλωσσοι πληθυσμοί συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ελλάδας.

1 2 3 4 5

14. Οι αλλόγλωσσοι πληθυσμοί αποτελούν απειλή για τον πολιτισμό και τη γλώσσα της Ελλάδας.

1 2 3 4 5

Β2. Παρακάτω παρατίθεται μια σειρά δηλώσεων. Αφού τις διαβάσετε προσεκτικά, απαντήστε με τις επιλογές που σας δίνονται, βάσει του βαθμού συμφωνίας σας.

1= Με ενδιαφέρει απόλυτα

2= Ίσως με ενδιέφερε

3= Δεν με ενδιαφέρει καθόλου

4= Θα με ενδιέφερε αν ήταν υποχρεωτικό εκ μέρους της Πολιτείας

15. Θα σας ενδιέφερε να μάθετε περισσότερα - να αποκτήσετε περισσότερες γνώσεις για το θέμα της πολιτισμικής αξίας της διατήρησης των γλωσσών των προσφύγων και των μεταναστών στις χώρες υποδοχής;

1 2 3 4

Γ. Σχετικά με τις εκπαιδευτική διαδικασία

Παρακάτω παρατίθεται μια σειρά δηλώσεων. Αφού τις διαβάσετε προσεκτικά, απαντήστε με τις επιλογές που σας δίνονται, βάσει του βαθμού με τον οποίο, συμφωνείτε με αυτές.

1= Πάντα

2=Συχνά

3=Μερικές φορές

4=Σπάνια

5=Ποτέ

16. Παρέχονται στους νεοαφιχθέντες αλλόγλωσσους μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής οι ακόλουθοι τύποι προγραμμάτων για την καθοδήγηση και τη διευκόλυνση της ένταξής τους στο σχολείο;

- Διανομή υλικού υποδοχής στην επίσημη εθνική γλώσσα
  1 2 3 4 5
- Διανομή υλικού καλωσορίσματος στην γλώσσα της χώρας προέλευσης των μαθητών
  1 2 3 4 5
- Πραγματοποίηση διαδικασίας «Καλωσορίσματος»
  1 2 3 4 5
- Ανάθεση δασκάλου/μέντορα
  1 2 3 4 5
- Παροχή υπηρεσίας διερμηνείας και μετάφρασης
  1 2 3 4 5
- Παροχή υπηρεσίας Δίγλωσσου βοηθού τάξης
  1 2 3 4 5
- Παροχή υπηρεσίας Οικογενειακού συμβούλου

1 2 3 4 5

- Διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων για νεοαφιχθέντες γονείς στη χώρα υποδοχής

1 2 3 4 5

- Άλλο (διευκρινίστε)

17. Ποιοι τύποι πολιτικών πρακτικών εφαρμόζονται για την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών και της οργάνωσης στο σχολείο στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής;

- Τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία αναγνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς

1 2 3 4 5

- Το πρόγραμμα σπουδών προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

1 2 3 4 5

- Απασχόληση διευθυντών σχολείων, δασκάλων ή βοηθητικού προσωπικού με μεταναστευτικό υπόβαθρο

1 2 3 4 5

- Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για διευθυντές σχολείων να τους προετοιμάσει να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών

1 2 3 4 5

- Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς/εκπαιδευτικούς με σκοπό να τους προετοιμάσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του μεταναστευτικού πληθυσμού.

1 2 3 4 5

- Απασχόληση προσωπικού με έργο την προώθηση της συνεργασίας σχολείου-σπιτιού

1 2 3 4 5

- Συμβουλευτική και καθοδήγηση για την προώθηση της μετάβασης στα ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης

1 2 3 4 5

- Σχολεία που εφαρμόζουν το Διαπολιτισμικό Παιδαγωγικό Πρόγραμμα και αναπτύσσουν το δικό τους διαπολιτισμικό πρόγραμμα, στις περισσότερες περιπτώσεις αναθέτοντας το έργο τους σε έμπειρους σχετικά δασκάλους

1 2 3 4 5

- Άλλα (παρακαλώ διευκρινίστε)

18. Ποιοι τύποι πολιτικών (όχι γλωσσικών) εφαρμόζονται για την προσαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης στις ανάγκες του μεταναστευτικού πληθυσμού;

- Ολοκληρωμένη υποστήριξη: Οι μετανάστες μαθητές δέχονται εξατομικευμένη υποστήριξη και υλικό εντός τάξης

  1 2 3 4 5
- Εξωσχολική υποστήριξη: Οι μετανάστες μαθητές δέχονται εξατομικευμένη υποστήριξη και υλικό εκτός από την τακτική διδασκαλία (εκτός της κύριας τάξης)

  1 2 3 4 5
- Εξωσχολική ομαδική υποστήριξη: Οι μετανάστες ομαδοποιούνται χωριστά για πρόσθετη υποστήριξη (εκτός κύριας τάξης)

  1 2 3 4 5
- Μέντορες / καθηγητές για μετανάστες μαθητές παρέχουν γενική υποστήριξη

  1 2 3 4 5
- Πρόσθετος διαγνωστικός έλεγχος μαθητών

  1 2 3 4 5
- Άλλα (παρακαλώ διευκρινίστε)

19. Τι είδους πολιτικές εφαρμόζονται για να ανταποκριθούν στις γλωσσικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών;

- Εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής χωρίς συστηματική υποστήριξη γλώσσας

  1 2 3 4 5
- Εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με συστηματική υποστήριξη στη γλώσσα του κράτους υποδοχής

  1 2 3 4 5
- Εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με προπαρασκευαστική φάση στη μητρική γλώσσα του αλλόγλωσσου μαθητή

  1 2 3 4 5
- Εντατική γλωσσική εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με προπαρασκευαστική φάση στη γλώσσα του κράτους υποδοχής

  1 2 3 4 5

- Μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση με σταδιακή στροφή στη γλώσσα του κράτους υποδοχής(μόνο)

  1 2 3 4 5

- Διατήρηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης για την ανάπτυξη επάρκειας τόσο στη μητρική γλώσσα του αλλόγλωσσου μαθητή όσο και στη γλώσσα διδασκαλίας της χώρας υποδοχής

  1 2 3 4 5

Υποσημείωση:
Η ενότητα Γ του ερωτηματολογίου βασίστηκε στο
International Questionnaire: Migrant Education Policies in Response to Longstanding Diversity, OECD (2009),Thematic Review on Migrant Education, OECD, HUNGARY

Δ. ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΝΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΠΛΗΘΥΣΜΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΓΛΩΣΣΑΣ

20 . Στις παρακάτω προτάσεις, επιλέξτε το βαθμό στον οποίο νιώθετε ικανοί να κάνετε ό,τι περιγράφει η κάθε πρόταση:

1=Θα μπορούσα να το κάνω εύκολα

2=Θα το έκανα σχετικά καλά, εάν είχα το χρόνο να προετοιμαστώ

3=Θα μπορούσα να το κάνω αν ήμουν υποχρεωμένος/η, αλλά με δυσκολία

4=Δεν θα μπορούσα να το κάνω πολύ καλά

1. Μπορώ να προσαρμόσω τις μεθόδους διδασκαλίας μου, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/-τριών.

1 2 3 4

2. Μπορώ να αναπτύξω διδακτικές μεθόδους που ανατρέπουν τα στερεότυπα γλώσσας για τις διαφοροποιημένες ομάδες.

1 2 3 4

3 . Μπορώ να αναλύσω κριτικά το διδακτικό υλικό, εξετάζοντας την πιθανότητα να εμπεριέχει προκαταλήψεις και στερεότυπα υπό την κυριαρχία του εθνικού λόγου.

1 2 3 4

4 . Μπορώ να μιλήσω για τα γλωσσικά δικαιώματα των αλλόγλωσσων με τρόπο τέτοιο ώστε να αναπτύσσεται ο αμοιβαίος σεβασμός.

1 2 3 4

5 . Μπορώ να σχεδιάσω διδακτικές δραστηριότητες που μειώνουν την προκατάληψη απέναντι στις διαφοροποιημένες ομάδες ως προς τα δικαιώματα γλώσσας των αλλόγλωσσων.

1 2 3 4

6. Μπορώ να βάλω τους/τις μαθητές/-τριες από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες να δουλέψουν συνεργατικά.

1 2 3 4

7. Μπορώ να αναγνωρίσω σχολικές πρακτικές που μπορεί να βλάπτουν τους μαθητές/-τριες από διαφοροποιημένες γλωσσικά ομάδες.

1 2 3 4

8. Μπορώ να αναγνωρίσω τη συνεισφορά των αλλόγλωσσων στον πολιτισμικό πλουραλισμό της κοινωνίας μας.

1 2 3 4