

Μιχάλης Δαμανάκης

**Αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για
τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρώπη**

**Στο: Η γλωσσική εκπαίδευση των ελλήνων μεταναστών
στην Ευρώπη**

Επιστημονική επιμέλεια:
Α.-Φ. Χριστίδης & Ε. Καραντζόλα

Εκδόσεις: **Ελληνική Δημοκρατία,
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων**

Αθήνα 1997

ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

Οι διαδικασίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, η κατάρρευση του διαχωριστικού τείχους μεταξύ δυτικο- και ανατολικοευρωπαϊκών χωρών και οι μαζικές μετακινήσεις των πληθυσμών έχουν δημιουργήσει νέα δεδομένα και ζητούμενα για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.

Η ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης ξεπερνά τα όρια μιας σύντομης μελέτης, αλλά και τις δυνατότητες ενός μεμονωμένου αναλυτή. Γι' αυτό και στην παρούσα εργασία δεν φιλοδοξούμε να αναλύσουμε, αλλά απλώς να σκιαγραφήσουμε την εκπαιδευτική πολιτική που αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών των διακινουμένων εργαζομένων στην Ευρώπη, παίρνοντας ως παράδειγμα μερικές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), στις οποίες ζουν ελληνόπουλα.

Συγχρόνως θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τις θεωρητικές παραδοχές που συνοδεύουν τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές. Για να επιτύχουμε τους παραπάνω στόχους θα θεωρήσουμε το προς πραγμάτευση αντικείμενο τόσο από την οπτική γωνία της Ελλάδας, ως χώρας προέλευσης και υποδοχής, όσο και από εκείνη συγκεκριμένων ευρωπαϊκών χωρών.

1. ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΒΗΜΑΤΑ

Οι μαζικές μετακινήσεις εργατικού δυναμικού από τις μεσογειακές χώρες στις βόρειες και κεντροευρωπαϊκές βιομηχανικές κοινωνίες, στη δεκαετία του '60, αλλά και οι μετακινήσεις πληθυσμών από τις πρώην αγγλικές, γαλλικές και ολλανδικές αποικίες προς τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές χώρες, δημιούργησαν, ήδη στη δεκαετία του '60, σοβαρές προκλήσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα των παραπάνω χωρών.

Τα πρώτα μέτρα που ελήφθησαν ήταν ευκαιριακά και στόχευαν σε ad hoc λύσεις (ad-hoc-πολιτική). Ωστόσο, τα μεμονωμένα μέτρα οδήγησαν σταδιακά στη μορφοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών, έτσι ώστε στις αρχές της δεκαετίας του '70 να μπορούμε να διακρίνουμε σε αρκετά ευρωπαϊκά κράτη (π.χ. Βέλγιο, Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Ολλανδία) δύο κατηγορίες μέτρων. Τα μέτρα που εντάσσονται στο *Μάθημα Υποδοχής ή Εισαγωγής* και εκείνα που συγκροτούν το *Μάθημα Μητρικής Γλώσσας* (βλ. τη συγκριτική μελέτη των Boos-Nünning κ.ά. 1983).

Στόχος του *Μαθήματος Υποδοχής* ήταν, και εξακολουθεί να είναι, η εισαγωγή των αλλοδαπών μαθητών στον πολιτισμό, στη γλώσσα, στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής, και περιελάμβανε διάφορες μορφές εκπαίδευσης (Boos-Nünning 1983· Hohmann 1982, 164 κ.ε.· Δαμανάκης 1987, 110 κ.ε.), κοινές για «ντόπιους» και «ξένους» ή ειδικά μόνο για «ξένους», όπως:

- Κανονικές Τάξεις (κοινές)
- Προπαρασκευαστικές Τάξεις (μεταβατικές τάξεις μόνο για ξένους)
- Δίγλωσσες Τάξεις (μεταβατικές ή διαρκείας μόνο για ξένους)
- Εντατικά Γλωσσικά Τμήματα (παράλληλα προς τις κανονικές τάξεις)
- Φροντιστηριακά Τμήματα (για αλλοδαπούς μαθητές που ήταν ενταγμένοι σε κανονικές τάξεις)

Το *Μάθημα Μητρικής Γλώσσας* στόχευε στη διατήρηση και στην καλλιέργεια της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών ή/και της χώρας προέλευσης. Καθώς όμως η επίσημη γλώσσα της κάθε χώρας προέλευσης δεν συμπίπτει πάντα με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας όλων των μαθητών που προέρχονται απ' αυτή τη χώρα, στις χώρες

υποδοχής εφαρμόζονταν, και εφαρμόζονται ακόμα, τρία μοντέλα: υπήρχαν χώρες στις οποίες στο πλαίσιο του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας εδιδάσκετο μόνο η επίσημη γλώσσα της χώρας προέλευσης· σ' άλλες πάλι χώρες υποδοχής διδάσκονταν όλες οι γλώσσες που διδάσκονταν και στη χώρα προέλευσης (π.χ. οι γλώσσες που διδάσκονταν στην πρώην πολυπολιτισμική Γιουγκοσλαβία)· σε ελάχιστες χώρες υποδοχής, τέλος, (π.χ. στη Σουηδία), οι ξένοι μαθητές είχαν το δικαίωμα να διδαχτούν τη γλώσσα της οικογένειάς τους (hemspråk). Το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας ήταν είτε ενταγμένο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, οπότε και χρηματοδοτούνταν απ' αυτήν, είτε λειτουργούσε εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, οπότε την ευθύνη γι' αυτό την είχαν οι διπλωματικές αντιπροσωπείες των χωρών προέλευσης. Η δεύτερη περίπτωση ήταν και συνεχίζει να είναι ο κανόνας στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες.

Ας σημειωθεί ότι το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας συνδεόταν αυτή την περίοδο με την προοπτική παλιννόστησης και «επανένταξης» των παιδιών στο εκπαιδευτικό και κοινωνικο-πολιτισμικό σύστημα της χώρας προέλευσης, στο πλαίσιο του δόγματος της «διπλής στρατηγικής». Το δόγμα αυτό —προοφιλές κυρίως στη Γερμανία— προέβλεπε την ένταξη (δηλαδή την αφομοίωση) όσων θέλουν να μείνουν και τη διευκόλυνση της παλιννόστησης για όσους θέλουν να φύγουν.

Τα παραπάνω εκπαιδευτικά μέτρα των χωρών μελών της Κοινότητας ήλθε να νομιμοποιήσει η Οδηγία της 25ης Ιουλίου 1977 (περί σχολικής φοίτησης των τέκνων των διακινουμένων εργαζομένων), η οποία, εκτός από το Μάθημα Υποδοχής και το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας, αναφέρεται και στην «αρχική και συνεχή κατάρτιση» των εκπαιδευτικών που παρέχουν εκπαίδευση στα παιδιά των διακινουμένων εργαζομένων.

Στη δεκαετία του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80 η εκπαιδευτική πολιτική των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών χαρακτηρίζεται από μια τάση για αφομοίωση των «ξένων», ενώ η εκπαιδευτική πράξη χαρακτηρίζεται από αρκετές αντιφάσεις. Στη Γερμανία, για παράδειγμα, ο βασικός θεωρητικός όρος στη σχετική συζήτηση ήταν εκείνος της «ενσωμάτωσης» [Integration], ο οποίος, όμως, ουσιαστικά ισοδυναμούσε με αφομοίωση. Και ενώ αυτό ίσχυε στη θεωρία, στην πράξη οι Προπαρασκευαστικές Τάξεις [Vorbereitungsklassen] —που ως στόχο είχαν τη γρήγορη ένταξη των μαθητών στις κανονικές τάξεις— μετατρέπονταν σταδιακά σε «εθνικές τάξεις» [Nationalklassen]. Στην περίπτωση των Ελλήνων, μάλιστα, αυτές οι Προπαρασκευαστικές Τάξεις, που μετατράπηκαν σε «εθνικές», αποτέλεσαν τον πυρήνα για τη δημιουργία των αμιγών ελληνικών ιδιωτικών σχολείων. Στη Γαλλία βασική επιδίωξη ήταν η «ένταξη» [insertion] των «ξένων» μαθητών στο γαλλικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα, ενώ η στάση των εκπαιδευτικών αρχών απέναντι στις γλώσσες των μεταναστών ήταν μάλλον αδιάφορη (βλ. Reich 1994, 11). Στην Αγγλία οι προσπάθειες επικεντρώθηκαν στην εκμάθηση της αγγλικής κυρίως στις Τάξεις Υποδοχής [reception classes], ενώ η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης αφέθηκε στην κάθε μια μειονότητα.

Συμπερασματικά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η έμφαση που δόθηκε στο Μάθημα Υποδοχής και η συνακόλουθη προσπάθεια αφομοίωσης των διαφόρων μειονοτήτων (αυτό επιχειρήθηκε κυρίως στη Γερμανία) ή η παράλληλη ύπαρξη, αλλά όχι και συνύπαρξη και αλληλεπίδραση, ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (κυρίως στη Γαλλία και στην Αγγλία) οδήγησαν μάλλον στη απομόνωση και στην περιθωριοποίηση παρά στην κοινωνικοπολιτισμική και μαθησιακή ένταξη των «ξένων» μαθητών. Με άλλα λόγια, η μονοπολιτισμικά προσανατολισμένη εκπαιδευτική πολιτική δεν πέτυχε τους στόχους της.

2. ΑΠΟ ΤΗΝ «ΥΠΟΘΕΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΟΣ» ΣΤΗΝ «ΥΠΟΘΕΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΑΣ»

‘Η ΑΠΟ ΤΗΝ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΓΙΑ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ» ΣΤΗ «ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»

Η παραπάνω εμπειρία οδήγησε σ' αυτό που στην επιστήμη αποκαλούμε «αλλαγή παραδείγματος». Έτσι, στα τέλη της δεκαετίας του '70 αρχές της δεκαετίας του '80 επιχειρήθηκε μια μετάβαση από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς».

Αυτό σημαίνει ότι το μορφωτικό κεφάλαιο των ξένων μαθητών δεν αντιμετωπιζόταν πλέον ως «ελλειμματικό», που θα 'πρεπε να «εξομοιωθεί» με εκείνο των ντόπιων παιδιών, μέσω κατάλληλων αντισταθμιστικών μέτρων, αλλά ως «διαφορετικό», που θα 'πρεπε να γίνει αποδεκτό ως τέτοιο, να διατηρηθεί και να καλλιεργηθεί.

Το αίτημα της αποδοχής, διατήρησης και καλλιέργειας του μορφωτικού κεφαλαίου (γλώσσα και πολιτισμός) των ξένων παιδιών έθετε τόσο την παιδαγωγική όσο και την εκπαιδευτική πολιτική μπροστά σε νέα ζητήματα. Η αποδοχή της γλώσσας και του πολιτισμού των ξένων μαθητών (και γενικά των ξένων πληθυσμών) ήταν βέβαια υπόθεση των ντόπιων, οι οποίοι με τη σειρά τους έπρεπε να διαπαιδαγωγηθούν κατάλληλα. Το ζητούμενο, επομένως, δεν ήταν πλέον μια ειδική αγωγή και εκπαίδευση —και κατά συνέπεια και μια ειδική παιδαγωγική— για άτομα ερχόμενα από πολιτισμούς διαφορετικούς από τον «κυρίαρχο» πολιτισμό στην κοινωνία υποδοχής, αλλά μια αγωγή και εκπαίδευση για όλους στο πλαίσιο των νέων, πολυπολιτισμικών συνθηκών στις χώρες υποδοχής. Έτσι, έγινε αναγκαία μια μετάβαση από την ειδική αγωγή και εκπαίδευση —και κατά συνέπεια και την ειδική παιδαγωγική— για τους ξένους, σε μια αγωγή και εκπαίδευση —και επομένως και παιδαγωγική— για όλους.

Αυτή η νέα παιδαγωγική προσέγγιση εκφράστηκε με τους όρους «διαπολιτισμική αγωγή», «διαπολιτισμική εκπαίδευση», «διαπολιτισμική μάθηση», «διαπολιτισμική παιδαγωγική». Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής το ζητούμενο ήταν η μετάβαση από μια μονοπολιτισμικά προσανατολισμένη σε μια διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική.

3. ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΕΚΑΕΤΙΑΣ ΤΟΥ '80 ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ

Λόγω της παραπάνω εξέλιξης, η δεκαετία του '80 μπορεί να χαρακτηριστεί ως η δεκαετία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Αυτή η προσέγγιση βρήκε θετικούς υποστηρικτές στο Συμβούλιο της Ευρώπης και στα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Επιτροπή, Κοινοβούλιο).

Όπως υπογραμμίζει ο Antonio Perotti (1994, 9 κ.ε.) η Σύσταση R (84) 18 του Συμβουλίου της Ευρώπης σηματοδοτεί τη μετακίνηση του διεθνούς οργανισμού από την ειδική εκπαίδευση για συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες στην κοινή εκπαίδευση για όλους, δηλαδή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εκτός από τα ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα που υποστηρίχτηκαν από το Συμβούλιο της Ευρώπης στη δεκαετία του '80, την ίδια περίοδο χρηματοδοτήθηκαν αρκετά προγράμματα και από την Επιτροπή της Ε.Ε., τα οποία υποτίθεται ότι εκινούντο στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης (σχετικά με τα αποτελέσματα των σημαντικότερων προγραμμάτων, βλ. τη συγκριτική μελέτη της ομάδας αξιολόγησης ECCE στο Reid & Reich 1992). Να υπογραμμίσουμε εδώ ότι τα προγράμματα που αναφέρονται στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» δεν είναι ταυτόσημα με εκείνα που προωθούν την «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» (σχετικά μ' αυτό το θέμα, βλ. επίσης κεφ. 5).

Παρ' όλο που η διαπολιτισμική προσέγγιση βρήκε υποστηρικτές στο Συμβούλιο της Ευρώπης και στα όργανα της Ε.Ε., ερμηνεύτηκε και υλοποιήθηκε διαφορετικά, ή δεν υλοποιήθηκε καθόλου, στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες. Σύμφωνα με μια συγκριτική μελέτη του Reich (1994, 13 κ.ε.), στην οποία επιχειρείται μια σύγκριση μεταξύ Γερμανίας, Γαλλίας και Αγγλίας, στη Γερμανία υπήρξε μια επιφύλαξη σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Η διαπολιτισμική ιδέα βρήκε εφαρμογή περισσότερο σε μεμονωμένα πειραματικά προγράμματα και λιγότερο στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δεν βρήκε τη θέση του στα αναλυτικά προγράμματα. Μ' αυτή την έννοια η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση συνέχισαν να αφορούν κυρίως στους «ξένους» μαθητές και όχι στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Γενικά, η συζήτηση στη Γερμανία έγινε περισσότερο σε επιστημονικό, θεωρητικό επίπεδο παρά στο εκπαιδευτικό. Εκτός αυτού, στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του '80 η συζήτηση και τα προγράμματα για την «ευρωπαϊκή διάσταση» στην εκπαίδευση επιστάσαν τη διαπολιτισμική διάσταση.

Στη Γαλλία η διαπολιτισμική ιδέα διείσδυσε αρχικά στις υπάρχουσες δομές και εμπλούτισε σ' ένα βαθμό το περιεχόμενό τους. Ωστόσο, στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας υπήρξε μια στροφή σε γενικότερες παιδαγωγικές αναζητήσεις, και συγκεκριμένα σε σχέση με τη λεγόμενη «παιδαγωγική του τρίτου κόσμου», με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την οικουμενική αγωγή, πράγμα που είχε ως συνέπεια τον παραγκωνισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στην Αγγλία η εξέλιξη ήταν διαφορετική. Τον κυρίαρχο ρόλο σ' αυτή τη χώρα τον έπαιξε η συζήτηση γύρω από την «αντιρατσιστική αγωγή» και το ρόλο του σχολείου στην (ανα)παραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Στο πνεύμα της αντιρατσιστικής αγωγής προωθήθηκε η εξέλιξη των σχολείων —ανάλογα βέβαια με τις εκάστοτε τοπικές συνθήκες— σε πολυπολιτισμικά ιδρύματα, έτσι ώστε να περιοριστούν οι διακρίσεις και οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Η αντιρατσιστική παιδαγωγική λειτούργησε ανταγωνιστικά προς τη διαπολιτισμική, περισσότερο, όμως, σε θεωρητικό επίπεδο και λιγότερο στην εκπαιδευτική πράξη. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη μεταρρύθμιση του 1988, στο πλαίσιο της οποίας καταρτίστηκε το «εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα» [national curriculum] λειτούργησε ανασταλικά στην εξέλιξη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στην Αγγλία (Reich 1994, 19 κ.ε.).

Στους πολιτικούς και ιδεολογικούς λόγους που οδήγησαν στην παραμέληση της διαπολιτισμικής διάστασης πρέπει να προσθέσουμε και τους οικονομικούς. Ο ρόλος του οικονομικού παράγοντα είναι ιδιαίτερα εμφανής στην περίπτωση της Σουηδίας. Στη Σουηδία της δεκαετίας του '80 κάθε ξένος μαθητής είχε δικαίωμα να διδαχτεί δύο ώρες τη βδομάδα τη γλώσσα της οικογένειάς του (hemspråk), ενώ σήμερα απαιτούνται τουλάχιστον 5 μαθητές για τη δημιουργία ενός Τμήματος Μητρικής Γλώσσας. Οι δραστηκές περικοπές στο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας κατά τη δεκαετία του '90 οδήγησαν, για παράδειγμα, στη μείωση του διδακτικού προσωπικού πλήρους ή μερικής απασχόλησης για τη διδασκαλία της ελληνικής στη Στοκχόλμη, από 50 το 1984, σε 7 διδάσκοντες το 1996.

Από τα παραδείγματα των παραπάνω χωρών προκύπτει ότι η εξέλιξη της συζήτησης και των μέτρων που αφορούν στην εκπαίδευση των μειονοτήτων, και στη συνέχεια στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα. Αυτή η εξέλιξη δεν οφείλεται μόνο στη διαφορετικότητα των συνθηκών από χώρα σε χώρα και σε οικονομικούς λόγους, αλλά και στο γεγονός ότι, παρά την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, τα κράτη μέλη έχουν το αποκλειστικό δικαίωμα να αποφασίζουν για την εκπαίδευση στην επικράτειά τους. Επομένως, δεν υπάρχει —όπως διαπιστώνουν και οι Campani & Gundara (1994)— ένα ενιαίο μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ε.Ε. Σχετικά με την εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, βλ. τις σχετικές μελέτες στα τεύχη 2 και 3, τόμ. 4 (1993) του περιοδικού *European Journal of Intercultural Studies*.

Η εικόνα γίνεται ακόμα πιο πολύμορφη, αν στις βόρειες ευρωπαϊκές χώρες προσθέσουμε και τις νότιες μεσογειακές, οι οποίες ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία από χώρες αποστολής μετατράπηκαν και σε χώρες υποδοχής μεταναστών. Η σύντομη ανάλυση της περίπτωσης της Ελλάδας θα μας δώσει μια ενδεικτική εικόνα της εξέλιξης στον ευρωπαϊκό νότο.

4. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Η Ελλάδα είναι γνωστή ως χώρα αποστολής μεταναστών. Από τα μέσα της δεκαετίας του '70, όμως, άρχισε να δέχεται έναν σημαντικό αριθμό παλιννοστώντων Ελλήνων, και την τελευταία δεκαετία έναν συνεχώς αυξανόμενο αριθμό αλλοδαπών εργαζομένων.

Ο αριθμός των ατόμων ελληνικής καταγωγής που ζουν στο εξωτερικό ανέρχεται σε περίπου 4.000.000, ενώ ο αριθμός των αλλοδαπών που ζουν «νόμιμα» ή «παράνομα» στην Ελλάδα είναι περίπου 500.000, που ισοδυναμεί με 5% του πληθυσμού. Οι μαθητές ελληνικής καταγωγής που φοιτούν, σε κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, σε περισσότερες από 40 χώρες, ξεπερνούν τις 150.000. Ο αριθμός των παλιννοστώντων μαθη-

τών που φοιτούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα ανέρχονταν το σχολικό έτος 1995-96 σε 27.161 μαθητές, ενώ εκείνος των αλλοδαπών μαθητών σε 14.015 (πηγή: ΥΠΕΠΘ, Δ/ση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης).

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι η Ελλάδα είναι υποχρεωμένη να ασκήσει μια εκπαιδευτική πολιτική τόσο για τα ελληνόπουλα στο εξωτερικό όσο και για τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές στο εσωτερικό.

4.1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΑΠΟΔΗΜΟΥΣ

Το ενδιαφέρον όλων των ελληνικών κυβερνήσεων για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένο. Έντονες δραστηριότητες και συστηματική αντιμετώπιση του θέματος παρατηρούνται, ωστόσο, κυρίως μετά το 1974. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι οι κυβερνήσεις της χούντας είχαν χρησιμοποιήσει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό για προώθηση της χουντικής ιδεολογίας τους και για έλεγχο των ελλήνων μεταναστών, πράγμα που εξόργισε αρκετές μεταναστευτικές οργανώσεις και προξένησε μεγάλες αναταραχές και διχασμό στους Έλληνες του εξωτερικού, και κυρίως στους Έλληνες της Γερμανίας.

Οι μετά το 1974 δημοκρατικές κυβερνήσεις έπρεπε, λοιπόν, να αντιμετωπίσουν άμεσα τα προβλήματα που «κληρονόμησαν» από τη χούντα και να επαναφέρουν τη γαλήνη και τη σύμπνοια μεταξύ των Ελλήνων του εξωτερικού. Η εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κυβερνήσεων για τα ελληνόπουλα που ζουν σε ευρωπαϊκές χώρες μπορεί να χωριστεί στις ακόλουθες περιόδους:

Περίοδος 1974-1985: Η εκπαιδευτική πολιτική αυτής της περιόδου έχει έναν ελλαδοκεντρικό χαρακτήρα. Αυτή την περίοδο αποσπάστηκαν αρκετές δεκάδες χιλιάδες εκπαιδευτικοί στο εξωτερικό (ο αριθμός των αποσπασμένων ελλήνων εκπαιδευτικών στο εξωτερικό ξεπερνά και σήμερα τις 2.000), προωθήθηκε αρκετό διδακτικό υλικό (το ίδιο που εχρησιμοποιούνταν και στην Ελλάδα) και ιδρύθηκαν αρκετά αμιγή ελληνικά σχολεία.

Ιδιαίτερα στη Γερμανία ιδρύθηκαν μερικές δεκάδες σχολικές μονάδες που σε μεγάλο βαθμό λειτουργούν ακόμη και σήμερα· ελληνικά σχολεία λειτουργούν επίσης σήμερα στις Βρυξέλλες και στο Λονδίνο. Αυτή η «επιθετική εκπαιδευτική πολιτική», όπως συνήθιζαν να την αποκαλούν οι εκπρόσωποι των ελληνικών Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων στη Γερμανία, αποτελούσε την απάντηση στην αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική των γερμανικών κυβερνήσεων κατά την ίδια περίοδο (σχετικά μ' αυτή την εξέλιξη, βλ. Ζογραφού 1982· Damanakis 1987· Kanavakis 1989).

Περίοδος 1985-1995: Στα μέσα της δεκαετίας του '80 παρατηρείται ένας προβληματισμός, αλλά όχι στροφή, στο ελληνικό Υπουργείο Παιδείας σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού. Οι ελληνικές κυβερνήσεις αρχίζουν, με την οικονομική υποστήριξη της Επιτροπής της Ε.Ε., να προωθούν προγράμματα παραγωγής κατάλληλου διδακτικού υλικού για το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας σε ευρωπαϊκές χώρες, το οποίο είχε ως τότε παραμεληθεί χάριν της προώθησης ελληνικών σχολείων. Δρομολόγησαν, επίσης, αναλαμβάνοντας εξ ολοκλήρου τη δαπάνη, ένα πρόγραμμα παραγωγής κατάλληλου διδακτικού υλικού για την ελληνόγλωσση διδασκαλία στις ΗΠΑ.

Αυτή η νέα συμπληρωματική προσπάθεια, που δεν αναιρεί τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων, δεν οφείλεται τόσο στην αλλαγή παραδείγματος στις λοιπές ευρωπαϊκές χώρες, στη στροφή δηλαδή προς τη διαπολιτισμική προσέγγιση, όσο στο γεγονός ότι τα αποτελέσματα των ελληνικών σχολείων δεν ήταν ενθαρρυντικά.

Παρά τις συμπληρωματικές· διορθωτικές παρεμβάσεις του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, στην εκπαιδευτική πολιτική αυτής της περιόδου συνεχίζει να κυριαρχεί ο ελλαδοκεντρικός.

Η νέα περίοδος, 1996-: Ο νόμος 2413 (ΦΕΚ 124/17 Ιουνίου 1996) μπορεί να αποτελέσει την απαρχή για μια σημαντική στροφή και μια νέα περίοδο στην εκπαίδευση ελληνοπαίδων του εξωτερικού. Ένα από τα σημαντικότερα σημεία του νόμου είναι η κατάργη-

ση, ή καλύτερα η δυνατότητα κατάργησης, των ελληνικών σχολείων στο εξωτερικό.

Το άρθρο 8 παρ. 14 του νόμου προβλέπει: «Οι εκπαιδευτικές μονάδες (ή σχολεία) ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, των οποίων φορείς είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, καταργούνται σταδιακά από το σχολικό έτος 1997-1998, από την ένταξη του οποίου παύουν να δέχονται μαθητές για αρχική εγγραφή σε κάθε σχολική μονάδα. Κατ' εξαίρεση μπορεί να επιτραπεί συνέχιση της λειτουργίας εκπαιδευτικών μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση των οικείων διπλωματικών ή προξενικών αρχών και σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., όταν οι εκπαιδευτικές συνθήκες στις άλλες χώρες επιβάλλουν τη συνέχιση της λειτουργίας τους».

Κατά πόσο θα υλοποιηθεί η παραπάνω διάταξη — πράγμα που θα σημαίνει και μετάβαση από μια ελλαδοκεντρική προσέγγιση σε μια ελληνοκεντρική και συγχρόνως διαπολιτισμική, όπως αναφέρεται στη σχετική εισηγητική έκθεση— θα το δείξει ο χρόνος.

Στο νόμο προβλέπεται, επίσης, η συγκρότηση συμμετοχικών οργάνων (Σχολικά Συμβούλια, Τοπικά Συμβούλια, Περιφερειακά και Ομογενειακά Συμβούλια), μέσα από τα οποία, και σε συνδυασμό με το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού, θα μπορούν να εκφραστούν οι ομογενείς γονείς. Η λειτουργία των παραπάνω συμμετοχικών οργάνων θα μπορούσε να συμβάλει στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της Ελλάδας, ως κέντρου, και των απόδημων Ελλήνων.

Ας σημειωθεί, τέλος, ότι η ίδρυση και λειτουργία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) μπορεί να παίξει έναν σημαντικό ρόλο στην επιστημονική διερεύνηση των θεμάτων παιδείας και εκπαίδευσης των Ελλήνων της διασποράς.

4.2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σε αντίθεση με τις μακροχρόνιες εμπειρίες σχετικά με την εκπαίδευση των Ελλήνων της διασποράς, οι εμπειρίες και τα εκπαιδευτικο-πολιτικά μέτρα που αφορούν στην εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών είναι πρόσφατα.

Η εκπαιδευτική πολιτική για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές μπορεί να χωριστεί κατά προσέγγιση στις χρονικές περιόδους 1975-1980 και 1980-1995.

Στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του '70 η σχετική εκπαιδευτική πολιτική έχει έναν έντονο «προνοιακό» χαρακτήρα. Τα Βασιλικά και Προεδρικά Διατάγματα (Β.Δ. 585/72, Π.Δ. 417/77, Π.Δ. 578/77, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ. 155/78) αυτής της περιόδου αντιμετωπίζουν τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές με ιδιαίτερη «επιείκεια» κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις.

Κατά κανόνα, η βάση για την εισαγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή για την προαγωγή από τάξη σε τάξη είναι το οχτώ (8), αντί του δέκα (10). Αυτή η μείωση των απαιτήσεων αφορά προπάντων στα γλωσσικά μαθήματα κατά το πρώτο και δεύτερο έτος της φοίτησης.

Με την έναρξη της δεκαετίας του '80 η εκπαιδευτική πολιτική περνά σε μια δεύτερη φάση. Η λογική της παροχής πίστωσης χρόνου και μείωσης των απαιτήσεων συμπληρώνεται από τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων.

Το 1980 εγκαινιάζεται με σχετική υπουργική απόφαση (Φ 818-2/Ζ/4139/20.10.80) ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής. Και το 1983 νομοθετούνται (Ν. 1404/83, αρ. 45) τόσο οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) όσο και ο νέος θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.).

Στόχος των Τ.Υ. και των Φ.Τ. είναι η «ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων ελλήνων μεταναστών» (Ν 1404/83, αρ. 45) «ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων» (Ν 1894/90, αρ. 2). Η ίδρυση Τ.Υ. για μαθητές που προέρχονται από κράτη μέλη της Κοινότητας, καθώς και για τους λοιπούς αλλοδαπούς μαθητές, ρυθμίζεται από το Π.Δ. 494/83.

Η στοχοθεσία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. δεν αφήνει περιθώρια παρερμηνείας. Στόχος

είναι η προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από την παροχή ειδικής βοήθειας στα πλαίσια των Τ.Υ. και των Φ.Τ. Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένειά τους και από τις χώρες προέλευσής τους αγνοείται, παρ' όλο που οι σχετικές υπουργικές εγκυκλίαι και αποφάσεις (βλ. Γ1/453/958/6.10.92, Φ1/378/Γ1/1124/8.12.94, ΦΕΚ 930 τβ', 14.12.94) αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης.

Μια ειδική μορφή εκπαίδευσης αποτελούν, τέλος, τα Σχολεία Παλινοστούτων (Σ.Π.), που λειτουργούν στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη και έχουν ιδρυθεί σύμφωνα με τα Π.Δ. 435/84 και 369/85 αντίστοιχα. Σ' αυτά τα σχολεία φοιτούν αποκλειστικά παλινοστούτες μαθητές, παλαιότερα από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες, πρόσφατα όμως (από το 1990 και μετά) και από ρωσόφωνες (περίπτωση Σ.Π. Θεσσαλονίκης).

Τα Σχολεία Παλινοστούτων βασίζονται, κατά την άποψή μας, σε μια λογική αντίφαση: επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους. Και ενώ τα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πόλος έλξης και «ντόπιων» μαθητών και να αποτελέσουν πιλοτικά μοντέλα διγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και, επομένως, να εμπλουτίσουν το μονολιθικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούνται από το ισχύον θεσμικό καθεστώς τους σε απομόνωση.

Αξίζει δε να υπογραμμιστεί —και μ' αυτό περνούμε στην εκπαιδευτική πράξη— ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές των Σχολείων Παλινοστούτων δεν διδάσκονται ούτε τη γλώσσα της χώρας προέλευσής τους. Αυτό ισχύει για παράδειγμα για τα Σ.Π. στη Θεσσαλονίκη, στα οποία δεν φοιτούν πλέον μαθητές από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες, αλλά από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Προφανώς, σε αντίθεση με την αγγλική και τη γερμανική γλώσσα, οι γλώσσες των πρώην Σοβιετικών Δημοκρατιών δεν δικαιούνται μια θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το συγκεκριμένο παράδειγμα αφήνει να διαφανεί ο ιεραρχικός τρόπος αντιμετώπισης των διαφόρων γλωσσών και πολιτισμών, και κατά συνέπεια και των προσώπων που είναι φορείς τους. Παρόμοιο παράδειγμα αποτελούν τα σχολεία με αμιγή μαθητικό πληθυσμό από παλινοστούτες ή/και αλλοδαπούς ή αθιγγάνους όπως, για παράδειγμα, το Δημοτικό Σχολείο Παλαγίας στην Αλεξανδρούπολη, όπου φοιτούν αποκλειστικά πόνοι μαθητές από τον ομώνυμο καταυλισμό.

Αξιολογώντας συνολικά το θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πράξη μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '90 μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τόσο το θεσμικό πλαίσιο όσο και η εκπαιδευτική πράξη δεν κινούνται στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Και στα δύο επίπεδα κυριαρχεί η λογική της «πλόθεσης του ελλείμματος» και των αντισταθμιστικών μέτρων. Και στα δύο επίπεδα προτάσσεται η *ιδία ταυτότητα* και απαιτείται από τον άλλο να προσαρμοστεί και να την υιοθετήσει θυσιάζοντας την *ετερότητά* του.

Νέα περίοδος: Η κριτική που ασκήθηκε κατά καιρούς στην παραπάνω εκπαιδευτική πολιτική αλλά και τα διαφαινόμενα αδιέξοδά της οδήγησαν κατά την τελευταία διετία σ' έναν έντονο προβληματισμό, που με τη σειρά του οδήγησε στη θεσμοθέτηση νέων μέτρων. Με το νόμο 2413/96 καθορίστηκε ο σκοπός της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» για τους παλινοστούτες και αλλοδαπούς μαθητές και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση «σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».

Το άρθρο 34 του νόμου ορίζει ότι: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Τα «σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», τα οποία ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών, μπορούν να πάρουν τις ακόλουθες μορφές:

- Μετατροπή κοινών δημόσιων σχολείων σε «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»
- «Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», τα οποία υπάγονται σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
- Ίδρυση νέων «Δημόσιων Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»

• Ίδρυση νέων «Ιδιωτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»

Τα παραπάνω σχολεία μπορούν να ιδρυθούν όχι μόνο από το κράτος, αλλά και «επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα» (Ν. 2413, άρθρο 35, παράγραφος 4).

Οι διατάξεις του νόμου 2413/96 που αναφέρονται στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» στην Ελλάδα αποτελούν ένα σταθμό. Κατά πόσον αυτός θα είναι ένας θετικός ή αρνητικός σταθμός θα εξαρτηθεί από τον τρόπο ερμηνείας και υλοποίησης των σχετικών διατάξεων. Η μετατροπή, για παράδειγμα, κοινών σχολείων, στα οποία συμφοιτούν και συνδιδάσκονται «ντόπιοι» και «ξένοι» μαθητές, σε σχολεία «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» με ευέλικτα, πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά προγράμματα είναι σκόπιμη και επιθυμητή. Μια τέτοια εξέλιξη θα καθιστούσε την Ελλάδα πρωτοπόρα μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο νόμος 2413/96 εγκυμονεί, όμως, κι έναν μεγάλο κίνδυνο: την ίδρυση «μειονοτικών σχολείων» κάτω από τον μανδύα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (η οποία βέβαια στην πραγματικότητα θα είναι μειονοτική εκπαίδευση). Αν, για παράδειγμα, το Δημοτικό Σχολείο Παλαγιάς στην Αλεξανδρούπολη, ή αν κάποιο άλλο σχολείο με αμιγή μαθητικό πληθυσμό παλιννοστούντων, αλλοδαπών ή αθιγγάνων, μετονομαστεί σε «σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», αυτό δεν θα απαλλάξει τους μαθητές από την απομόνωση, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ή εάν οι Πολωνοί που ζουν στο υποβαθμισμένο κέντρο της Αθήνας ιδρύσουν ένα «σωματείο μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα», το οποίο στη συνέχεια θα νομιμοποιήσει το ήδη υπάρχον και μη νόμιμο λειτουργούν σχολείο τους, αυτό θα αποτελέσει νομιμοποίηση και παγίωση της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού μιας κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας που απαριθμεί 80.000-100.000 μέλη.

Η εκπαιδευτική πολιτική για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα στέκει, επομένως, μπροστά σ' ένα κρίσιμο σταυροδρόμι. Κι αυτό συμβαίνει σε μια χρονική στιγμή όπου στις χώρες του ευρωπαϊκού βορρά παρατηρείται μια στροφή προς συντηρητικότερες λύσεις.

5. ΣΤΟ ΚΑΤΩΦΛΙ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ

Συνοψίζοντας και σχηματοποιώντας την εξέλιξη στην Ευρώπη, αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, μπορούμε να καταλήξουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα.

Αν δεχτούμε ότι η Ελλάδα αποτελεί αντιπροσωπευτική περίπτωση για τον ευρωπαϊκό νότο, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια χρονική διαφορά μεταξύ βορρά και νότου. Από τη μια έχουμε τις χώρες υποδοχής του βορρά με πλούσιες και μακροχρόνιες (τουλάχιστον τριών δεκαετιών) εμπειρίες και από την άλλη τις χώρες του νότου με πρόσφατες εμπειρίες ως χώρες υποδοχής.

Οι χώρες του βορρά, για να φτάσουν στην κατάσταση που βρίσκονται σήμερα, πέρασαν από τουλάχιστον τρία στάδια:

1. Το στάδιο της ad-hoc-πολιτικής, το οποίο χαρακτηρίζεται από την τάση για αφομοίωση, αλλά και από αρκετές αντιφάσεις λόγω της διπλής στρατηγικής, αλλά και λόγω των εκάστοτε διαφορετικών συνθηκών.

2. Το στάδιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης, κατά το οποίο υπήρξε μια προσπάθεια διατήρησης και καλλιέργειας της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών, καθώς και της ισότιμης αντιμετώπισης των πολιτισμών των μεταναστών μ' εκείνους των χωρών υποδοχής και εμπλουτισμού των δεύτερων με στοιχεία από τους πρώτους.

3. Το στάδιο των ευρύτερων αναζητήσεων και της «ευρωπαϊκής διάστασης» στην εκπαίδευση, το οποίο διανύουμε προς το παρόν και όπου η «αντιρατσιστική αγωγή», η «παιδαγωγική του τρίτου κόσμου», η «οικουμενική αγωγή» [global education] και προπάντων η «ευρωπαϊκή διάσταση» λειτουργούν ανταγωνιστικά προς τη διαπολιτισμική προσέγγιση και οδηγούν στον παραγκωνισμό της.

Αρκεί να υπενθυμίσουμε ότι στο πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιορίζεται στα παιδιά των «διακινουμένων εργαζομένων, των εξ επαγγέλματος ταξιδιωτών, των Τσιγγάνων και παιδιών που οι γονείς τους ασκούν πλανόδια επαγγέλματα» (Οδηγίες για τους αιτούντες 1996, Comenius) και ότι αυτή αποτελεί μια από τις τρεις δράσεις του κεφαλαίου II (Comenius), που με τη σειρά του αποτελεί ένα από τα τρία κεφάλαια του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ.

Το στάδιο που διανύουμε σήμερα ευνοεί για άλλη μια φορά την αφομοίωση των «μειονοτικών» ομάδων. Ωστόσο, αυτή η νέα αφομοιωτική πολιτική διαφοροποιείται σημαντικά από την πρώτη, όχι μόνο επειδή προωθείται στο όνομα μιας «ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής» και μιας «ευρωπαϊκής ταυτότητας», αλλά προπάντων επειδή τα προς αφομοίωση άτομα ανήκουν στην τρίτη ή και τέταρτη γενιά και πολλά απ' αυτά είναι ήδη αφομοιωμένα ή τουλάχιστον δεν είναι προσηλωμένα στη γλώσσα και στον πολιτισμό της χώρας προέλευσης. Ένδειξη για την αλλαγή της στάσης της νέας γενιάς απέναντι στη γλώσσα της χώρας προέλευσης αποτελεί, για παράδειγμα, το γεγονός ότι όταν οι αλλοδαποί μαθητές στη Γερμανία έχουν να επιλέξουν μεταξύ της γλώσσας προέλευσης ως δεύτερης γλώσσας, και της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, προτιμούν την αγγλική, επειδή τους παρέχει περισσότερες εγγυήσεις σχολικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας (βλ. Reich 1994, 33 κ.ε.).

Από την άλλη πλευρά, όμως, πρέπει να υπογραμμίσουμε δύο σημεία. Το πρώτο αφορά στους νέους μετανάστες οι οποίοι εισήλθαν στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες μετά την πτώση του «τείχους» που διαχώριζε δυτική και ανατολική Ευρώπη και οι οποίοι ζουν σύμφωνα με τις αξίες και τους κανόνες των κοινωνιών προέλευσης, και, επομένως, δεν είναι το ίδιο αφομοιώσιμοι όπως οι παλαιότεροι μετανάστες. Το δεύτερο σημείο αφορά στους μετανάστες μη ευρωπαϊκής καταγωγής, οι οποίοι αυξάνονται καθημερινά και που στο όνομα μιας ευρωκεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να αποκτήσουν μια «ευρωπαϊκή ταυτότητα». Ιδιαίτερα στο παράδειγμα αυτής της κατηγορίας μεταναστών καταφαίνεται πόσο προβληματική μπορεί να είναι η νέα αφομοιωτική πολιτική.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι υπάρχουν θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ ευρωπαϊκού βορρά και νότου, ή τουλάχιστον μεταξύ της Ελλάδας και των ευρωπαϊκών χωρών που εξετάσαμε. Και αυτές δεν οφείλονται μόνο στις διαφορετικές οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, αλλά προπάντων στα διαφορετικά στάδια εξέλιξης όπου βρίσκονται οι χώρες του νότου αναφορικά με την είσοδο μεταναστών και την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που απορρέουν από την παρουσία των μεταναστών σ' αυτές. Η Ελλάδα ουσιαστικά βρίσκεται ακόμα στο στάδιο της ad-hoc-πολιτικής, ενώ οι χώρες του ευρωπαϊκού βορρά έχουν περάσει στη συζήτηση εκπαιδευτικών λύσεων στο πνεύμα της «μεταμοντέρνας» κοινωνίας (Boos-Nünning 1995).

Θα μπορούσαμε, επομένως, να υποστηρίξουμε ότι και στο ζήτημα της εκπαίδευσης των διακινουμένων πληθυσμών έχουμε μια ασύμμετρη ανάπτυξη μεταξύ ευρωπαϊκού βορρά και νότου, πράγμα που καθιστά το ζήτημα πιο σύνθετο και περιορίζει σημαντικά τις πιθανότητες εξεύρεσης μιας κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής.

Βέβαια, μια κοινή ευρωπαϊκή πολιτική δεν είναι αναγκαία, και ούτε απορρέει από την πρόσφατη Συνθήκη του Μάαστριχτ. Η πολλαπλότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη Ευρώπη απαιτεί και πολλαπλές λύσεις, οι οποίες όμως πρέπει να έχουν και κοινά σημεία αναφοράς. Και αυτά θα πρέπει να είναι: από παιδαγωγικής πλευράς, το αναπτυσσόμενο άτομο με το αναφαίρετο δικαίωμά του για απρόσκοπτη ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων του και με βάση το δικό του πολιτισμικό κεφάλαιο· από πολιτικής και οικονομικής πλευράς, η συμβολή —και μέσω της εκπαίδευσης— στη μείωση της ασύμμετρης ανάπτυξης και στο κλείσιμο του οικονομικού χάσματος μεταξύ βορρά και νότου, δύσης και ανατολής.

Με άλλα λόγια, ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος ως αυτοαξία, ο σεβασμός του πολιτισμικού κεφαλαίου κάθε ατόμου και ομάδας και ο σταδιακός περιορισμός της ασύμ-

μετρης ανάπτυξης μεταξύ βορρά - νότου / δύσης - ανατολής μπορούν και οφείλουν να αποτελέσουν το πλαίσιο και για την εκπαίδευση στον νέο αιώνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- BOOS-NÜNNING, U. 1995. Ανοιχτά θεωρητικά προβλήματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Στο *Πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (Ρέθυμνο, 3-5 Νοεμβρίου).
- BOOS-NÜNNING, U., HOHMANN M., H. H. REICH & F. WITTEK. 1983. *Aufnahmeunterricht Mattersprachlicher Unterricht. Interkultureller Unterricht*. Μόναχο: Oldenbourg.
- CAMPANI, G. & J. GUNDARA. 1994. Overview of intercultural policies within the European Union. *European Journal of Intercultural Studies* 5 (1): 3-8.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. 1987. *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Gutenberg: Αθήνα.
- DAMANAKIS, M. 1987. Bildungsvorstellungen griechischer Eltern. *Deutsch Lernen* 1:22-53.
- HOHMANN, M. 1982. Schule als Ort der Integration: Nationale und internationale Erfahrungen, Möglichkeiten, Grenzen. Στο *Aufwachen im fremden Land*, επιμ. J. Ruhloff, 158-176. Φραγκφούρτη: Peter Lang.
- KANAVAKIS, M. 1989. *Griechisches Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland*. Φραγκφούρτη: Peter Lang.
- Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, Νόμος υπ' αριθ. 2413, ΦΕΚ 124/17 Ιουλίου 1996.
- Περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων των διακινουμένων εργαζομένων*. Οδηγία του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977 (77/486/ΕΟΚ).
- PEROTTI, A. 1994. The impact of the Council of Europe's recommendations on intercultural education in European school systems. *European Journal of Intercultural Studies* 5 (1): 9-17.
- REICH, H. H. 1994. Herkunftssprachen «anstelle einer Fremdsprache. Ein Vergleich Zwischen England, Frankreich und (West-) Deutschland. Στο *Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension*, επιμ. F. Luchtenberg & W. Nickc, 25-37. Münster και Νέα Υόρκη: Waxmann.
- REID, E. & H. H. REICH. 1992. Breaking the Boundaries. Migrant Workers' Children in the E.C. *Multilingual Matters*. Clevedon, Φιλαδέλφεια, Αδελαΐδα.
- ZOΓΡΑΦΟΥ, Α. 1982. Zwischen zwei Kulturen. Griechische Kinder in der Bundesrepublik. *ISS Materialien* 19. Φραγκφούρτη.