

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΣ: ΟΙ ΑΝΤΙΦΑΤΙΚΕΣ ΟΨΕΙΣ ΜΙΑΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ «ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ»

Χρύσα Κασσίμη*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι το πιο ζωντανό εργαστήριο κοινωνικών διεργασιών που συνδέονται με τις επιπτώσεις του φαινομένου της μετανάστευσης διεθνώς. Στην Ελλάδα η φοίτηση παιδιών μεταναστών καθώς και μαθητών μεταναστών δεύτερης γενιάς τα τελευταία χρόνια θέτει καίρια ζητήματα που συνδέονται με την ανάγκη «διαχείρισης» των σύνθετων εκπαιδευτικών και κοινωνικών καταστάσεων που δημιουργεί ο πολυπολιτισμικός πλέον χαρακτήρας των σχολικών τάξεων. Αντλώντας μέσα από θεωρητικές αναλύσεις και δεδομένα εμπειρικών ερευνών, το συγκεκριμένο άρθρο πραγματεύεται τις πολλαπλές και ταυτόχρονα αντιφατικές όψεις της διαπολιτισμικής «συνάντησης» που συντελείται στο ελληνικό σχολείο και διερευνά τους παράγοντες που καθορίζουν την πρόσληψη της νέας πραγματικότητας μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον προσδιορισμό, μέσα από την ανάλυση των αναπαραστάσεων, των στοιχείων που αποτελούν γενεσιονάργα αίτια αισθημάτων φόβου, ανασφάλειας, αποσταθεροποίησης αλλά και αντιφάσεων τόσο στους αλλοδαπούς μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Immigration et éducation en Grèce: les aspects contradictoires d'une «rencontre» interculturelle

Chryssa Kassimi

RÉSUMÉ

Le système éducatif constitue le laboratoire le plus vivant des processus sociaux liés aux effets du phénomène d'immigration observés sur le plan international. En Grèce, la scolarisation des enfants de migrants et des enfants issus de l'immigration (deuxième génération) pendant ces dernières années pose des questions très importantes concernant la nécessité de gérer les situations éducatives et sociales complexes liées au caractère désormais multiculturel des classes. En puisant dans des approches théoriques et des données de travaux empiriques, l'article traite des aspects multiples et à la fois contradictoires de la «rencontre» interculturelle qui se déroule au sein de l'école grecque et tente d'identifier les facteurs qui déterminent la perception de la nouvelle réalité dans le cadre du processus éducatif. L'accent est particulièrement mis sur l'identification, à travers une analyse des représentations, des éléments génératrices de sentiments de peur, d'insécurité, de déstabilisation, mais aussi de contradictions aussi bien chez les élèves étrangers que chez les enseignants grecs.

* Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, e-mail: chkassimi@gmail.com.

Εισαγωγή

Καθώς οι μεταναστευτικές ροές προς την Ελλάδα αποκτούν ένα χαρακτήρα προοδευτικά ένα ξεχωριστό αντικείμενο διερεύνησης το οποίο κατέχει πλέον κυρίαρχη θέση στο πεδίο της εγχώριας επιστημονικής συζήτησης. Σήμερα, διανύοντας μια περίοδο αναγνώρισης, στην πολιτική και επιστημονική σφαίρα, του δομικού χαρακτήρα του φαινομένου, επιχειρείται μια μετάβαση από τη λογική της καταγραφής και αποτίμησης των οικονομικών και κοινωνικών συνεπειών του στην ανάπτυξη νέων εννοιολογικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων.¹

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντική η διαπίστωση ότι η μετανάστευση έχει μετατραπεί σε ένα μόνιμο διακύβευμα των εθνικών πολιτικών, επειδή ο λόγος περί του φαινομένου δεν αφορά αποκλειστικά στο ίδιο το γεγονός της μετακίνησης πληθυσμών αλλά και στις αναπαραστάσεις του (Βεντούρα & Τρουμέτα 2006). Επεκτείνοντας αυτό το σύλλογισμό, θα λέγαμε ότι την ίδια στιγμή που η μετανάστευση και οι συνέπειές της, σε όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής, αποτελούν ένα πραγματικό και αντικειμενικό γεγονός, οι αναπαραστάσεις περί μετανάστευσης προσδιορίζουν σημαντικά το είδος αυτών των συνεπειών. Αυτό το στοιχείο έχει ξεχωριστή σημασία για την επιχειρούμενη εδώ σύνδεση μεταξύ μετανάστευσης και ανθρώπινης ασφάλειας, ειδικότερα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού.

Η παρουσία μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική τα τελευταία χρόνια. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το ποσοστό των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών αυξήθηκε κατά 150% τη χρονική περίοδο 1995/1996-2004/2005. Η αύξηση αυτή οφείλεται αποκλειστικά στην αύξηση των αλλοδαπών μαθητών (Δρεπάκης 2007). Συγκεκριμένα, κατά το σχολικό έτος 2004-2005 οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές αποτελούσαν το 8,8% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Ειδικότερα, οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν το 6,7% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, ενώ το 66% των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών είναι αλβανικής καταγωγής. Όσον αφορά στην κατανομή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, περισσότερο από το μισό (51%) του συνολικού αριθμού παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών φοιτά στο δημοτικό σχολείο (Δρεπάκης 2007).

Η αλματώδης αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών και η συγκέντρωσή τους σε ορισμένες σχολικές μονάδες των μεγάλων αστικών κέντρων, και ιδιαίτερα της πρωτεύουσας,² καταδεικνύουν το ειδικό βάρος των διεργασιών που συντελούνται στους κόλπους του σχολείου. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ένας από τους βασικότερους θεσμούς των μονοπολιστισμικά δομημένων και προσανατολισμένων εθνικών κρατών, αποτελεί σήμερα ίσως το πιο ζωντανό εργαστήριο κοινωνικών διεργασιών που συνδέονται με τις επιπτώσεις του φαινομένου της μετανάστευσης.

Ωστόσο το ελληνικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί του αναζητούν ακόμα με αμηχανία τρόπους «διαχείρισης» των σύνθετων εκπαιδευτικών και κοινωνικών καταστάσεων που δημιουργεί ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των τάξεων. Η ύπαρξη ή η απουσία ισχυρής πολιτικής βούλησης είναι ένα στοιχείο που καθορίζει την έκβαση των δράσεων που αναπτύσσονται στο συγκεκριμένο τομέα. Ένας όμως κύριος λόγος είναι το γεγονός ότι οι νέες διαπολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώνονται από τις μεταναστευτικές ροές και οι οποίες αντιπαραθέ-

1. Βλ. ενδεικτικά το αφιέρωμα «Σύγχρονες θεωρήσεις του μεταναστευτικού φαινομένου» στο περιοδικό Σύγχρονα Θέματα, τ. 92, 2006.

2. Κατά το σχολικό έτος 2004-2005 οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές αντιπροσωπεύουν το 11,4% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού στην Περιφέρεια Αττικής. Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία της ΕΣΥΕ, το μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού καταγράφεται στην Περιφέρεια Ιονίων Νήσων (11,7%) (Δρεπάκης 2007).

τουν, στην πράξη, την κοινωνία υποδοχής με μια ομάδα που προσλαμβάνεται και κατηγοριοποιείται ως ενιαία, τους μετανάστες, δημιουργούν και στις δύο πλευρές αισθήματα φόβου και ανασφάλειας και απειλούν κατά κάποιον τρόπο την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων, ή τουλάχιστον αυτό που προσλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς φορείς ως κανονικότητα στον τρόπο λειτουργίας του συστήματος (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Κασίμη 2003).

Βασικός στόχος του παρόντος άρθρου είναι να αναδειχθούν τα στοιχεία που συνθέτουν την «απειλή» που υφίσταται –σε πραγματικό και συμβολικό επίπεδο– και για τα δύο μέρη της διαπολιτισμικής «συνάντησης» (παιδιά μεταναστών και εκπαιδευτικοί), καθώς και τους παράγοντες που αποτελούν γενεσιονάγια αίτια αισθημάτων φόβου, ανασφάλειας, αποσταθεροποίησης, αλλά και αντιφάσεων.

Το πλαίσιο θεώρησης στο οποίο εντάσσεται η συγκεκριμένη ανάλυση δίνει έμφαση στις αντιλήψεις και τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών και τις πρακτικές που εφαρμόζουν τόσο στις «κανονικές» τάξεις όσο και στις ειδικές δομές. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα με χρήση του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία διεξήχθη κατά το διάστημα 1999-2000 σε 28 δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αττικής. Έλαβαν μέρος συνολικά 44 δάσκαλοι «κανονικών» τάξεων καθώς και δάσκαλοι που είχαν αναλάβει τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας αλλά και ειδικές τάξεις όπου φοιτούσαν αλλοδαποί μαθητές.

Το κείμενο αποτελείται από τρία βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται μια σύντομη επισκόπηση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να προσδιοριστούν με αδρό τρόπο τα χαρακτηριστικά του θεσμικού και παιδαγωγικού πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η εμπειρία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Το δεύτερο μέρος έχει στόχο να συνθέσει το φάσμα των στοιχείων και των παραγόντων που «απειλούν» τους αλλοδαπούς μαθητές αντλώντας: α) από διαθέσιμα πρωτογενή και δευτερογενή στοιχεία, β) από γνωστικά πεδία και θεωρητικές προσεγγίσεις (κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, κοινωνιογλωσσολογία, διαπολιτισμική εκπαίδευση) που συνθέτουν την προβληματική της εκπαίδευτικής ένταξης των παιδιών των μεταναστών.

Το τρίτο μέρος, το οποίο στηρίζεται σημαντικά στα δεδομένα της εμπειρικής έρευνάς μας, έχει στόχο να αναδείξει την πρόσληψη και τη νοηματοδότηση από τους εκπαιδευτικούς της νέας πραγματικότητας που διαμορφώνεται λόγω της παρουσίας αλλοδαπών μαθητών.

1. Θεσμικές παρεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών:

η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας

Το φάσμα των νομοθετικών ρυθμίσεων και θεσμικών παρεμβάσεων στον τομέα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας περιλαμβάνει διαχρονικά στοιχεία αλλά και ορισμένα νέα σχετικά στοιχεία, τα οποία συνδέονται με την υιοθέτηση από πλευράς πολιτείας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, ως διαχρονικά θεσμικά μέτρα⁴ που στοχεύουν στην «προσαρμογή» και «ένταξη» των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, επικεντρώνονται στη γλωσσική υποστήριξη των συγκεκριμένων μαθητών. Ανεξάρτητα από τις αλλαγές που επέφερε στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας αυτών των

4. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι τάξεις υποδοχής ιδρύθηκαν για πρώτη φορά το 1983 και αφορούσαν στην εκπαίδευση των τέκνων υπηρόων κρατών-μελών ή και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

τιμημάτων η πιο πρόσφατη σχετική απόφαση (ΥΑ Φ10/20/Γ1/708, ΦΕΚ 1789/289-1999), τα χαρακτηριστικά της εφαρμογής των μέτρων αντανακλούν σημαντικές αποκλίσεις από τις θεσμικά προβλεπόμενες ρυθμίσεις, καθώς και ένα είδος αντισταθμιστικής προσέγγισης των δυσκολιών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (Σκούρτου κ.ά. 2004, Kassimi 2003).

Όσον αφορά δε στο κρίσιμο ζήτημα της αναγνώρισης του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών των μεταναστών, παρά την υπάρχουσα από το 1994 θεσμική πρόβλεψη για διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης (ΥΑ Φ2/378/Γ1/1124), στην πράξη δεν εφαρμόζονται οι σχετικές διατάξεις. Κατά συνέπεια, στα περισσότερα σχολεία στα οποία φοιτά σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών δεν γίνεται χρήση αυτού του δικαιώματος, και επαφίεται στις ίδιες τις κοινότητες των μεταναστών να μεριμνήσουν για αυτό το είδος διδασκαλίας (Νικολάου 2000).

Ο δρός «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» εμφανίζεται για πρώτη φορά στο Νόμο 2413/1996⁵ και συνδέεται με την «օργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαίτεροτήτες». Στην πράξη, η ρύθμιση αφορούσε κατά κύριο λόγο στα πρώτην «σχολεία παλιννοστούντων» (ΠΔ 435/84 και 369/85), τα οποία ονομάστηκαν εφεξής «διαπολιτισμικά», ενώ έως και σήμερα περιορίζεται σε έναν πολύ μικρό αριθμό σχολικών μονάδων, η θεσμική και παιδαγωγική λειτουργία των οποίων δεν φαίνεται να στηρίζεται απόλυτα στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης 1997, Σκούρτου κ.ά. 2004, Kassimi 2003).

Επίσης, η αναφορά μέσα στο νομοθετικό κείμενο στην εφαρμογή προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις «αδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών» των διαπολιτισμικών σχολείων (Άρθρο 34, § 2) θέτει βασικά ερωτήματα σχετικά με το πώς προσδιορίζονται αυτές οι ανάγκες και με το είδος της προσαρμογής.

Η αποκαλούμενη διαπολιτισμική πολιτική του ΥΠΕΠΘ υλοποιείται, τέλος, μέσα από την εφαρμογή, σε συνεργασία με πανεπιστημιακούς φορείς, εξειδικευμένων προγραμμάτων με αντικείμενο την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, καθώς και των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες.⁶

Παρά την πρόσδοτο που σηματοδοτούν ο Νόμος 2413 του 1996 και η υλοποίηση των προαναφερθέντων προγραμμάτων, στα πλαίσια των οποίων έγιναν σημαντικά βήματα στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της παραγωγής κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, έχουμε να κάνουμε με ένα μάλλον ανενεργό θεσμικό πλαίσιο, από πλευράς προώθησης στην πράξη των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά σε ένα μεγάλο αριθμό σχολείων που δεν έχουν επίσημα χαρακτηριστεί ως «διαπολιτισμικά» και στα οποία φοιτά σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών, οι ενέργειες που γίνονται προς αυτή την κατεύθυνση αποτέλεσμα κυρίως της δραστηριοποίησης ευαισθητοποιημένων ομάδων εκπαιδευτικών και λιγότερο των συντονισμένων ενεργειών της επίσημης πολιτείας (Πρωτονοταρίου & Χαραβίτσιδης 2006).

5. «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 124, τ. Α', 17-6-1999, Αρθρα 34, 35.

6. «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών», «Εκπαίδευση ταγγανοπαΐων», «Εκπαίδευση μουσουλμανοπαΐων» (βλ. σχετικά Νικολάου 2000: 112-115, Σκούρτου κ.ά. 2004: 28-30).

2. Τι «απειλεί» τα παιδιά των μεταναστών;

Οι αναλύσεις που έχουν ως αντικείμενο ζητήματα που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο τα εκπαιδευτικά συστήματα, είτε των παραδοσιακών εθνών-κρατών

είτε των αναγνωρισμένων πολυπολιτισμικών κρατών (π.χ. ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλίας), διαχειρίζονται τους μαθητές-παιδιά μεταναστών και τους μαθητές-μέλη μειονοτικών ομάδων, επικεντρώνονται στη διερεύνηση της σχέσης του σχολικού θεσμού με την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα, της θεσμικής και παιδαγωγικής διαχείρισης της «διαφοράς» και της σχέσης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο με την κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου (Cummins 2003, Modgil et al. 1997, Banks 1986, Forquin 1996, Lynch & Modgil 1992, Ανδρούσου κ.ά. 2001).

Έχοντας ήδη διαγράψει μια σημαντική διαδρομή στο διεθνή χώρο, οι διάφορες αυτές προσεγγίσεις συνθέτουν το εξαιρετικά ευρύ πεδίο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ή Παιδαγωγικής), η οποία διαμορφώνεται σε θεωρητικό επίπεδο ως ένα πλαίσιο παραδοχών και αρχών που θέτουν σε αμφισβήτηση τα πολιτισμικά αλλά και πολιτικά θεμέλια της λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού και επανεξετάζουν τις διάφορες πτυχές της κοινωνικοποιητικής και μορφωτικής του δράσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες (Abdallah-Pretceille 1996, Allemand-Ghonoda 1999, Forquin 1996, Banks 1995, Γκότοβος 2002, Δαμανάκης κ.ά. 1997, Κάτσικας & Πολίτου 1999).

Η μελέτη αυτού του πεδίου, η αποσαφήνιση εννοιών και αρχών που το θεμελιώνουν, καθώς και η διερεύνηση των σχέσεων που αναπτύσσει με άλλα συγγενικά πεδία, όπως είναι η πολυπολιτισμική και η αντιδιαστοιχική εκπαίδευση, δεν αποτελούν αντικείμενο της παρούσας ανάλυσης. Στο βαθμό ωστόσο που η διαπολιτισμική παιδαγωγική έχει ως σημείο αναφοράς τις νέες μορφές κοινωνικής διάκρισης, κοινωνικής ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού που διαμορφώνονται στο εσωτερικό των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Σκούρτου κ.ά. 2004: 63), καθίσταται συμπληρωματική των προσεγγίσεων που αναπτύσσονται στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, της κοινωνικής ψυχολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας και οι οποίες διερευνούν εμπειρικά διαδικασίες που συνδέονται με αυτές τις νέες μορφές διάκρισης και αποκλεισμού.

Σχηματοποιώντας αναγκαστικά τις αναλύσεις που αντλούν από τα προ-αναφερθέντα γνωστικά πεδία, προκύπτει ότι η «απειλή» για τους μαθητές παιδιά μεταναστών, όπως και για τους μαθητές μετανάστες δεύτερης γενιάς, συνδέεται με ένα σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαίδευτική διαδικασία και την πρόσβασή τους στα μορφωτικά αγαθά (Cummins 2003, Γκότοβος 2002, Δαμανάκης κ.ά. 1997). Αυτοί οι παραγόντες αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, τόσο στο μακρο-επίπεδο (οργανωτική δομή, θεσμικό πλαίσιο, αναλυτικά προγράμματα) όσο και στο μικρο-επίπεδο, δηλαδή σε κάθε στοιχείο που διαμορφώνει το «κλίμα» της σχολικής μονάδας και της σχολικής τάξης ειδικότερα (σχολικές δραστηριότητες, παιδαγωγικές πρακτικές, οργάνωση της τάξης, αλληλεπιδράσεις). Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Cummins (2003: 230), «τα είδη των μικρο-αλληλεπιδράσεων στις οποίες μετέχουν οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές [...] αποτελούν μια λειτουργία των σχέσεων εξουσίας μεταξύ κυρίαρχων και υποτελών ομάδων που υπάρχουν στην κοινωνία».

Τέλος, οι παραγόντες αυτοί αφορούν επίσης στη σχέση του σχολείου με το κοινωνικό περιβάλλον, στο βαθμό που αυτό αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα ενός ευρύτερου κοινωνικού χώρου που έχει ιδιαίτερα κάθε φορά χαρακτηριστικά.

Η απειλή για την οποία γίνεται λόγος συνοψίζεται στις ευρέως χρησιμοποιούμενες έννοιες της σχολικής αποτυχίας και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Πρόκειται ωστόσο για έννοιες οι οποίες περιγράφουν ένα ήδη παγιωμέ-

νο αποτέλεσμα. Η χρήση αυτών των εννοιών δεν επιτρέπει τη σε βάθος διερεύνηση των διαδικασιών μέσω των οποίων ακυρώνεται στην πράξη κάθε δυνατότητα του αλλοδαπού μαθητή να μετέχει ενεργά και ισότιμα στη σχολική και μετέπειτα κοινωνική ζωή.

Στο διεθνή χώρο μεγάλης κλίμακας έρευνες και συγκριτικές προσεγγίσεις,⁷ δείχνουν σε γενικές γραμμές τη δυσμενέστερη θέση (από πλευράς σχολικής ιεραρχίας και επιδόσεων) στην οποία βρίσκονται τα παιδιά των μεταναστών πρώτης και δεύτερης γενιάς. Ταυτόχρονα, αναδεικνύουν στοιχεία βελτίωσης, σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ εθνικών ομάδων (Rumbaut & Portes 2006, Rumbaut 2002), καθώς και σύγκλιση, ως προς τις επιδόσεις, με τον γηγενή μαθητικό πληθυσμό, όταν κατά τη σύγκριση λαμβάνονται υπόψη μεταβλητές όπως η κοινωνικοοικονομική τάξη των γονέων των παιδιών (Vallet & Caille 1996).

Στην Ελλάδα η έλλειψη συστηματικών έρευνητικών δεδομένων που θα επέτρεπαν ταυτόχρονα συγκρίσεις με τις σχολικές επιδόσεις γηγενών μαθητών, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού⁸ δεν επιτρέπουν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με την έκταση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας σε αυτή την κατηγορία μαθητικού πληθυσμού, είτε αυτό περιγράφεται με όρους επιδόσεων και επίπεδα κατάκτησης γνώσεων, είτε με όρους εγκατάλειψης του σχολείου πριν από την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (σχολική διαρροή).

Τα διαθέσιμα στοιχεία για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών των μεταναστών αφορούν μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΤΕΛ) και αποτυπώνουν μια σχετικά μέτρια σχολική απόδοση. Σύμφωνα με στοιχεία του ΙΠΟΔΕ (Γκότοβος & Μάρκου 2004), τα οποία παραθέτουν οι Σκούρτου κ.ά. (2004: 20-22), ο μέσος όρος επιδόσεων των μεταναστών μαθητών στο Γυμνάσιο κυμαίνεται στο βαθμό 14. Μικρή άνοδος της βαθμολογίας παρατηρείται μόνο στην Α' Λυκείου, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει ο συσχετισμός των σχολικών επιδόσεων με μεταβλητές όπως η χώρα γέννησης και η διάρκεια παραμονής.

Επίσης, στοιχεία που αφορούν στο ποσοστό φοίτησης των αλλοδαπών μαθητών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δείχνουν ότι υπάρχει μια διαφορά μεταξύ των μαθητών που φοιτούν στον πρώτο κύκλο και αυτών που φοιτούν στο δεύτερο κύκλο. Η διαφορά αυτή θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως ένδειξη σχολικής διαρροής. Συγκεκριμένα, οι αλλοδαποί μαθητές στο Λύκειο είναι κατά το ήμισυ λιγότεροι από αυτούς που φοιτούν στο Γυμνάσιο (Σκούρτου κ.ά. 2004: 16). Τέλος, το γεγονός ότι το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών που κατευθύνονται προς την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση είναι μεγαλύτερο σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό γηγενών μαθητών, όπως δείχνουν στοιχεία του ΙΜΕΠΟ για τις περιοχές Αττικής και Θεσσαλονίκης (Γιαννίτσας κ.ά. 2006), υποδηλώνει επίσης τη δυσμενέστερη σχολική θέση αυτής της κατηγορίας μαθητών. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν και άλλοι ερευνητές (Σκούρτου κ.ά. 2004), για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης και ασφαλούς εικόνας είναι απαραίτητη η σε βάθος διερεύνηση του φαινομένου και η συστηματική συλλογή στοιχείων.

Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων που έχουν έναν μονοπολιτικικό και μονογλωσσικό πρόσασαν απολισμό, όπως είναι κατεξοχήν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών των μεταναστών δεν λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατηγοριοποιούνται συχνά ως «ελλείμματα» γλωσσικής, πολιτισμικής και γνωστικής φύσης. Κατά συνέπεια, το σχολείο διαχειρίζεται αυτά τα «ελλείμματα» με δράσεις αντισταθμιστικού τύπου. Τα χαρακτηριστικά της λειτουρ-

7. Πρόκειται για τις Εκθέσεις PISA, IGLU και CRESPAR (ΗΠΑ). Βλ. σχετικά Σκούρτου κ.ά. 2004: 40-48.

8. Το μεγαλύτερο ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών φοιτά ακόμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ΙΠΟΔΕ 2003).

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

γίας των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, που αποτελούν, όπως αναφέρθηκε ήδη, τα θεσμικά μέτρα που εκφράζουν διαχρονικά την εκπαιδευτική πολιτική στο πεδίο της εκπαίδευσης των μεταναστών στη χώρα μας, αντανακλούν αυτή τη λογική.

Ο τρόπος με τον οποίο πολλά εκπαιδευτικά συστήματα «υποδέχονται» και εντάσσουν στους κόλπους τους τον πολιτισμικά διαφορετικό μαθητή σηματοδοτούνται από την παραγνώριση έως και υποτίμηση του πολιτισμικού και γλωσσικού του κεφαλαίου. Τις περισσότερες φορές η έμφαση δίνεται στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (δεύτερη ή ξένη γλώσσα), χωρίς να λαμβάνονται υπόψη η ψυχοχοινική σημασία της αναγνώρισης της πρώτης (ή μητρικής) γλώσσας του παιδιού και η ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία που έχει η εστίαση στη σχέση ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα (ή τις δεύτερες γλώσσες) για τη γνωστική κινητοποίηση του αλλοδαπού μαθητή, με όρους αξιοποίησης του ιδιαίτερου δυναμικού του (Cummins 2003, Σκούρτου 1997β).

Συγκεκριμένες θεωρήσεις, από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής καθώς και της ψυχογλωσσολογίας και κοινωνιογλωσσολογίας, έχουν καταδείξει τη σημασία που έχουν για την κατάκτηση της γλώσσας του σχολείου (ακαδημαϊκή γλώσσα) και για τη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα η αξιοποίηση του προϋπάρχοντος γλωσσικού κεφαλαίου και η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με τη λογική του γραπτού λόγου, έχοντας ως όχημα τη μητρική γλώσσα (Cummins 2003, Vermès 1990, Σκούρτου 1997α).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η παραγνώριση αυτή μπορεί να αποτελέσει γενεσιουργό αίτιο αισθημάτων ντροπής για τις πολιτισμικές αναφορές και αποσύνδεσης της ταυτότητας του αλλοδαπού μαθητή από τη σχολική ζωή, με άλλα λόγια, έχει σημαντικές επιπτώσεις στο επίπεδο της αυτεπίγνωσης, της αυτοεκτίμησης και της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία (Cummins 2003).

Η θεσμική αδράνεια που παρατηρείται στο επίπεδο της έμπρακτης αναγνώρισης του διαφορετικού πολιτιστικού κεφαλαίου αυτών των μαθητών, σε συνδυασμό με τις παιδαγωγικές προεκτάσεις που έχουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ανομοιογενείς πολιτισμικά τάξεις, συνθέτουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που κυριαρχείται, έστω και άρρητα, από τη λογική της πολιτισμικής αφομοίωσης. Αναφερόμαστε εδώ ειδικότερα στις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διγλωσσία των παιδιών των μεταναστών αλλά και τις δυσκολίες που αυτά παρουσιάζουν στη δεύτερη γλώσσα, τη γλώσσα του σχολείου.

Παρά την έλλειψη συστηματικών δεδομένων ευρείας κλίμακας σχετικών με το θέμα⁹ (Σκούρτου κ.ά. 2004), επιμέρους έρευνες μικρής κλίμακας αναδεικνύουν σημαντικά στοιχεία που αφορούν σε απόψεις, αντιλήψεις και αναπαραστάσεις εκπαιδευτικών. Από τη σύνθεση των ευρημάτων αυτών των ερευνών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, σε γενικές γραμμές, δεν έχουν καμία εξοικείωση σε θέματα που σχετίζονται με το φαινόμενο της διγλωσσίας και το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Σκούρτου κ.ά. 2004, Κασσίμη 2005, Τσοκαλίδου 2005, Φιλιππάρδου 1997).

Αν και η απουσία συστηματικής παιδαγωγικής κατάρτισης αφορά περισσότερο στο σώμα των καθηγητών και λιγότερο στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η διαπιστωμένη γενικότερα έλλειψη θεωρητικής κατάρτισης, καθώς και παιδαγωγικών και διδακτικών εργαλείων, καθιστά τους εκπαιδευτικούς ανίκανους να διαχειριστούν τις νέες σύνθετες εκπαιδευτικές καταστάσεις.

9. Βλ. ωστόσο σχετική έρευνα σε δεύτερα 407 νηπιαγωγών από διάφορες περιοχές της χώρας με ενδιαφέροντα συμπεράσματα όσον αφορά στον καθοριστικό ρόλο που παίζει για την αντιλήψη της διγλωσσίας η κοινωνικά διαμεσολαβημένη εικόνα του διγλωσσού νηπίου (Αθανασίου & Γκότοβος 2002).

Με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας (Kassimi 2003) στα οποία στηρίζεται η παρούσα ανάλυση, οι δάσκαλοι αποδίδουν τις δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών στο γεγονός ότι μιλάνε μια διαφορετική γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον και ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ως ένα ατομικό και ηθικό δικαίωμα. Είναι χαρακτηριστικό δε το γεγονός ότι σχεδόν το σύνολο των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνά μας δεν χρησιμοποιούσαν τους όρους «διγλωσσία» και «διγλωσσος» για να χαρακτηρίσουν αυτή την ομάδα μαθητών.

Παρόλο που οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τη σημασία της μητρικής γλώσσας, δεν θεωρούν, όπως δείχνουν και άλλες έρευνες, ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στη γνώση της πρώτης γλώσσας και στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Σκούρτου κ.ά. 2004, Κασσίμη 2005, Φιλιππάρδου 1997). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εντοπίζουν κάποιο γνωστικό όφελος –για την κατάκτηση της ελληνικής– από τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και γενικά δεν θεωρούν ότι η διγλωσσία μπορεί να έχει σχέση με τη μάθηση (Σκούρτου κ.ά. 2004: 34).

Οι αλλοδαποί μαθητές κατηγοριοποιούνται συχνά ως μαθητές με χαμηλές σχολικές (και ενίοτε πνευματικές) ικανότητες και χαμηλές προσδοκίες, λόγω της απόσυρσης τους από την εκπαιδευτική διαδικασία και της σιωπής που περιβάλλει συχνά την παρουσία τους μέσα στην τάξη, καθώς τίποτε από αυτά που συμβαίνουν μέσα σε αυτή δεν συνδέεται με βιώματά τους και, κυρίως, δεν κινητοποιεί το γλωσσικό και γνωστικό δυναμικό τους.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι ερμηνείες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για τις σχολικές δυσκολίες των παιδιών των μεταναστών αναδεικνύουν επίσης την προσκόλλησή τους στη γνωστή θεωρία του «κοινωνικοπολιτισμικού ελλείμματος» (handicap socio-culturel) (Zimmermann 1978). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η οποία κυριάρχησε κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970 και έχει αντίκτυπο έως και σήμερα, τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων παρουσιάζουν ένα είδος «ελλείμματος» το οποίο συνδέεται με τις συνθήκες διαβίωσής τους και την απουσία πολιτισμικών και κοινωνικών πρακτικών κύρους μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (ανάγνωση βιβλίων, πολιτιστικές δραστηριότητες όπως θέατρο, μουσική, εκθέσεις...). Η παρερμηνεία δε ορισμένων επιστημονικών θεωριών, όπως της θεωρίας του Bernstein (1975), που βασίστηκε στη διάκριση μεταξύ «περιορισμένου» και «επεξεργασμένου» γλωσσικού κώδικα, νομιμοποίησε τις θέσεις περί κοινωνικοπολιτισμικού αλλά και γλωσσικού «ελλείμματος» των παιδιών των λαϊκών τάξεων.

Η αναφορά σε κοινωνικοταξικούς παράγοντες, που αφορούν ωστόσο στην κοινωνική θέση του μαθητή και της οικογένειάς του στη χώρα υποδοχής και όχι στη χώρα προέλευσης, συμπληρώνει το λόγο των δασκάλων περί «φτωχού» πολιτισμικά περιβάλλοντος, το οποίο δεν δίνει στο παιδί τα εφόδια που χρειάζεται για να επιτύχει στο σχολείο (Kassimi 2003). Το ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι η σχολική αποτυχία αλλά και επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών (στο βαθμό που αυτή αφορά σε «εξαιρετικές» περιπτώσεις) παρουσιάζονται από τους εκπαιδευτικούς ως προσωπική και οικογενειακή υπόθεση (ατομικά κίνητρα επιτυχίας και οικογενειακές στρατηγικές) και αποσυνδέονται από την ενδεχόμενη επίδραση θεσμικών παραγόντων, και συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών (Kassimi 2003).

Μια άλλη διαδικασία που αφορά στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνονται οι αλλοδαποί μαθητές και η οποία αποτελεί επίσης ένα είδος απειλής εί-

ναι η αποπροσωποποίηση, δηλαδή η μη αναγνώρισή τους ως ατόμων με ιδιαίτερη βιογραφία και ιδιαίτερες ανάγκες (Γκόβαρης 2001: 118). Αυτό συμβαίνει λόγω του ότι οι συμπεριφορές και οι (υποτιθέμενες) ανάγκες αυτών των παιδιών κωδικοποιούνται και εξιηγούνται συνήθως με μόνο κριτήριο την εθνική καταγωγή (Γκόβαρης 2001).

Η υπαγωγή του αλλοδαπού μαθητή στην κουλτούρα της χώρας προέλευσής του, η οποία κατηγοριοποιείται στερεοτυπικά μέσω προσεγγίσεων φολκλογικού τύπου και η οποία ενδέχεται να μην αποτελεί ένα πραγματικά λειτουργικό πλαίσιο αναφοράς και νοηματοδότησης για ένα παιδί που μεγαλώνει στη χώρα υποδοχής, έχει συχνά ως αποτέλεσμα την παραγνώριση των πολλαπλών διαστάσεων της ιδιαίτερα σύνθετης διαδικασίας συγκρότησης ταυτότητας στο νέο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Οι αλλοδαποί μαθητές απειλούνται επίσης από κάθε είδους διάκριση και ρατσιστικού τύπου εκδήλωση, σε θεσμικό και διαπροσωπικό επίπεδο, δηλαδή στο πλαίσιο των μικρο-αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μέσα στο περιβάλλον της τάξης, αλλά και έξω από την τάξη, στο χώρο του σχολείου και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι διακρίσεις και εκδηλώσεις αυτού του τύπου παγιώνουν στην πράξη την άνιση μεταχείριση των αλλοδαπών μαθητών και ναρκοθετούν τις διαδικασίες ένταξης και δόμησης μιας σταθερής δι- (ή δια-) πολιτισμικής ταυτότητας στο νέο περιβάλλον.

Νέες θεωρήσεις στο χώρο της μεταναστευτικής έρευνας επισημαίνουν ότι η έννοια της ένταξης υποδηλώνει ένα «μεθοδολογικό εθνικισμό» (Καραγιάννης 2006). Η αποδοχή ή μη μιας τέτοιας θέσης είναι ωστόσο ανεξάρτητη από το γεγονός ότι η διαδικασία ένταξης, η οποία προβάλλεται σχεδόν ως «απαίτηση» από την πλευρά της κυριαρχησης εθνικής ομάδας, συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία διαπραγμάτευσης νοήματος μέσα σε ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων που έχουν καθοριστική σημασία για την έκβαση της.

Ένα άλλο φαινόμενο, που δεν αφορά άμεσα στη σχολική ζωή αλλά αποτελεί τμήμα των διαδικασιών παραγωγής και αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων σε βάρος των παιδιών των μεταναστών διεθνώς και στην Ελλάδα, είναι ο χωροταξικός διαχωρισμός και ο όρος του παραγόντα «συνοικία» (neighbourhood effect). Πρόκειται για την επίδραση που φαίνεται να έχει στο φάσμα των επιλογών και των ευκαιριών η περιοχή στην οποία ζει κανείς και το σχολείο στο οποίο φοιτά, δηλαδή για τη σχέση που υπάρχει μεταξύ κοινωνικού διαχωρισμού, σχολείου, εκπαιδευτικών στρατηγικών και κοινωνικής κινητικότητας (Van Zanten 2001, Fix & Capps 2005, Μαλούτας 2006). Οι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί διαχωρισμοί που παράγουν οι χωροταξικοί διαχωρισμοί, οι οποίοι συνδέονται με την εθνική καταγωγή, το χρώμα, την επαγγελματική και οικονομική θέση, αφορούν πρωτίστως στα παιδιά μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς.

3. Εκπαιδευτικό έργο και πρόσληψη της ετερότητας: νέες «απειλές» σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Προκειμένου να γίνει καλύτερα κατανοητό τι συνιστά «απειλή» για την ομάδα που εκπροσωπεί την κοινωνία υποδοχής, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι διαφέρουν από οποιοδήποτε άλλο κοινωνικό υποκείμενο, καθώς είναι θεσμικά επιφορτισμένοι με έναν σημαντικό κοινωνικό όρλο. Βασική πτυχή αυτού του όρλου είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού στην κοινω-

νικοποίηση των μαθητών, μέρος της οποίας είναι η διαδικασία μετάδοσης στο μαθητή ιδεωδών και μηνυμάτων που αναπτύσσονται το αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά, συστατικά της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Αυτή η πτυχή διαπλέκεται στην πράξη με τις απατήσεις μιας άλλης διάστασης του ρόλου τους που συνδέεται με την επαγγελματική ιδιότητά τους, δηλαδή το να μορφώσουν όλα τα παιδιά.

Ταυτόχρονα, οι σύγχρονες προσεγγίσεις στο χώρο της παιδαγωγικής θεωρίας, δίνοντας έμφαση στην έννοια του μετανεωτερικού σχολείου, στις νέες τάσεις οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, στην εμφάνιση νέων παραδειγμάτων μάθησης και στην εισαγωγή της ευρωπαϊκής και διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση (Κοσσυβάκη 2003, Κανακίδου & Παπαγιάννη 2003), δίνουν ένα καινούργιο περιεχόμενο στον εκπαιδευτικό ρόλο και στην παιδαγωγική πράξη και καθιστούν κεντρικής σημασίας ζήτημα την παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού (Κοσσυβάκη 2003).

Για την ανάλυση και ερμηνεία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών περί ετερότητας χρειάζεται να ληφθεί υπόψη ότι οι απόψεις που εκφράζουν προσδιορίζονται σημαντικά από το γεγονός ότι έχουν πολλαπλές «θέσεις» μέσα από τις οποίες νοηματοδοτούν και κατηγοριοποιούν τα νέα δεδομένα. Οι εκπαιδευτικοί είναι μέλη της κυριαρχησίας ομάδας, έχουν θεσμικό ρόλο, είναι δηλαδή, όπως επισημάνθηκε ήδη, φορείς κοινωνικοποίησης. Ταυτόχρονα, έχουν μια επαγγελματική ταυτότητα και μια σχέση με τον εκπαιδευτικό θεσμό, η οποία έχει ιστορικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς προσδιορισμούς (Kassimi 2003). Τα πολλαπλά αυτά πεδία αναφοράς μπορούν να ερμηνεύσουν το γεγονός ότι ο λόγος τους χαρακτηρίζεται, όπως δείχνουν διάφορες εμπειρικές έρευνες (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Χαραλάμπης κ.ά. 2001, Kassimi 2003), από αμφισημίες, αμφιταλαντεύσεις και αντιφάσεις στις οποίες θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Είναι δυνατό να διακρίνει κανείς δύο βασικά πεδία στα οποία εκδηλώνονται τα αισθήματα ανησυχίας και κυρίως αμηχανίας που δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς οι αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Το πρώτο πεδίο είναι η επαγγελματική ταυτότητα και γενικότερα ζητήματα που αφορούν στους όρους και στις συνθήκες άσκησης του επαγγέλματος. Αναφορικά με αυτή τη διάσταση, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι οι επαγγελματικές και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, όπως έχουν δείξει διάφορες μελέτες και έρευνες, έχουν καθοριστεί σημαντικά από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, την κυριαρχία του ενός εγχειριδίου και την ομοιομορφία της παιδαγωγικής (Γκότοβος κ.ά. 1986, Κόσσυβάκη 2003). Αυτή η διαπίστωση ενισχύει την υπόθεση ότι η παρουσία μέσα στις τάξεις μαθητών που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτιστικού κεφαλαίου και δεν επιτρέπουν πλέον στο δάσκαλο να «λειτουργεί» σε ένα πλαίσιο πολιτισμικού και γλωσσικού αυτονόητου αποτελεί παράγοντα πίεσης στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και αποσταθεροποίησης.

Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι το βασικό πρόβλημα με το οποίο βρίσκονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, κυρίως αυτοί που έχουν αναλάβει τη διδασκαλία στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι οποίοι συνήθως δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα σχετικής επιμόρφωσης, είναι πώς θα διδάξουν σε ένα εξαιρετικά ανομοιογενές κοινό, το οποίο οι ίδιοι προσλαμβάνουν και κατηγοριοποιούν περισσότερο ως μια ομάδα μαθητών με «δυσκολίες» παρά ως μαθητές με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Kassimi 2003).

Όσον αφορά στις «κανονικές» τάξεις, οι δάσκαλοι καλούνται να επιτελέσουν το έργο τους μέσα σε συνθήκες οι οποίες προβάλλουν αντιφατικές απαιτήσεις. Θα πρέπει ταυτόχρονα να εργαστούν με το σύνολο των μαθητών, να διατηρήσουν το ρυθμό και το επίπεδο της τάξης, να διαχειριστούν σωστά το χρόνο, να καλύψουν την προβλεπόμενη σχολική ώρη και να λάβουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και υπαρκτές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών.

Αυτές οι αντιφατικές απαιτήσεις, σε συνδυασμό με την έλλειψη «εργαλείων» αποκωδικοποίησης και διαχείρισης της νέας πραγματικότητας (π.χ. πολλοί δάσκαλοι που έχουν αλλοδαπούς μαθητές μέσα στην τάξη τους δεν γνωρίζουν βασικές διαδικασίες που συνδέονται με το φαινόμενο της διγλωσσίας), ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη στρατηγικών «επιβίωσης» (Woods 1997) και στην αναδίπλωση σε ήδη γνωστές παιδαγωγικές πρακτικές, παρά τη δηλωμένη επιθυμία και πρόθεσή τους να βοηθήσουν έμπρακτα τα παιδιά των μεταναστών (Kassimi 2003).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία στα οποία φοιτά σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών και τα οποία δεν έχουν θεσμικά και οργανωτικά ενισχυθεί βιώνουν ένα αίσθημα υποβάθμισης των όρων και των συνθηκών εργασίας, το οποίο μεταφράζεται πολλές φορές σε επαγγελματική εξουθένωση. Το αίσθημα αυτό συνδέεται και με την υποτιθέμενη αρνητική επίπτωση που έχει η φοίτηση παιδιών μεταναστών στο «επίπεδο» του σχολείου και της τάξης. Πρόκειται για ένα είδος πεποίθησης που διαπερνά το λόγο μιας μερίδας εκπαιδευτικών (Kassimi 2003), δομεί στερεοτυπικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γηγενών γονέων και σχετίζεται με συγκεκριμένες πρακτικές και στρατηγικές των τελευταίων, οι οποίες επιτείνουν στην πράξη τον εκπαιδευτικό και κατά συνέπεια κοινωνικό διαχωρισμό, στον οποίο έγινε ήδη αναφορά.

Εθνογραφικές προσεγγίσεις του θέματος (Θεοιανός 2006), καθώς και στοιχεία από εμπειρικές μη συστηματικές παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού χάρτη, κυρίως στον αστικό χώρο, δείχνουν ότι άτυπες πρακτικές διευθυντών σχολικών μονάδων και γονέων (π.χ. άρονηση εγγραφής αλλοδαπών παιδιών στο σχολείο, στρατηγικές αποφυγής συγκεκριμένων σχολείων από Έλληνες γονείς) έχουν ως αποτέλεσμα τη μετατροπή ορισμένων σχολείων σε «σχολεία-γκέτο». Τα σχολεία αυτά κατηγοριοποιούνται ως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χαμηλής «ποιότητας», τόσο από τους Έλληνες γονείς όσο και από μερίδα μεταναστών γονέων που ζουν αρκετά χρόνια στην Ελλάδα.

Η έρευνά μας έδειξε ότι η πεποίθηση σύμφωνα με την οποία η φοίτηση αλλοδαπών μαθητών σε ένα σχολείο «κατεβάζει» το επίπεδό του διχάζει τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο μπορεί σε μια πρώτη προσέγγιση να εκληφθεί ως θετικό. Ωστόσο είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτή τη θέση συναρτώνται άμεσα με ποικιλούς παραγόντες και αντιλήψεις που έχουν για άλλα ζητήματα, όπως είναι, για παράδειγμα, οι αντιλήψεις για την πολιτισμική ποικιλία και την ετερότητα, για το μαθητή, τη σχολική επίδοση και το ρόλο του εκπαιδευτικού, άλλα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του θεσμικού πλαισίου και τα περιθώρια δράσης που θεωρούν ότι έχουν (Kassimi 2003).

Το δεύτερο πεδίο είναι το πεδίο της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Η de facto πολιτισμική ποικιλία «απειλεί» αξιακές σταθερές και την κυρίαρχη έως τώρα ιδεολογία της εθνικής ομοιογένειας. Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών θέτει υπό αμφισβήτηση τις πολλαπλές διαστάσεις της κοινωνικοποιητικής δράσης του σχολείου και, επομένως, καθιστά πιο σύνθετο το ρόλο των εκπαι-

δευτικών σε ένα θεσμικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από την έλλειψη ενός σαφούς και επίσημου κοινωνικοπολιτικού μοντέλου ένταξης. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν τη θέση τους σε αυτή τη διαπολιτισμική συνάντηση χαρακτηρίζεται από αντιφάσεις, αμφισημίες και αμφιταλαντεύσεις, στο επίκεντρο των οποίων βρίσκεται η σχέση τους με την εθνική αλλά και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Kassimi 2003).

Μεγάλης κλίμακας έρευνα με αντικείμενο τη διερεύνηση του εθνοκεντρικού χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών βιβλίων και των κοινωνικών αναπαραστάσεων και στερεοτύπων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι η ελληνική εθνική ταυτότητα βιώνεται ως εάν να βρίσκεται υπό απειλή, θεωρείται ότι έχει ανάγκη από υπεράσπιση και ότι κινδυνεύει από αλλοίωση, δηλαδή γίνεται αντιληπτή ως μια ταυτότητα υποτιμημένη και εύθραυνση (Φραγκούδακη & Δραγώνα 1997: 18). Χαρακτηριστικά στοιχεία μέσα από το λόγο των υποκειμένων αναδεικνύουν την αμφίθυμη στάση και την αντιφατική αξιολόγηση του εθνικού «εαυτού», καθώς οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να προσδιορίσουν τη θέση της χώρας στην Ευρώπη, αξιολογούν αρνητικά το παρόν της ελληνικής κοινωνίας και ταυτόχρονα εξιδανικεύουν το παρελθόν και την αρχαιότητα.

Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας αναδεικνύεται ένα ζήτημα που ενδιαφέρει ιδιαίτερα την παρούσα ανάλυση: η σημασία που έχει η αίσθηση της απειλής για την ταυτότητα και οι στρατηγικές που ενεργοποιούνται από το άτομο για τη διατήρηση της ψυχικής οικονομίας. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις περί εθνικού εαυτού και εθνικού άλλου και οι συνδεόμενες με αυτές ξενοφοβικές (έναντι των οικονομικών μεταναστών) και αμυντικές στάσεις των εκπαιδευτικών αντανακλούν αυτές τις στρατηγικές.

Η εμπειρική διερεύνηση μας (Kassimi 2003) αναδεικνύει μια διαφοροποίηση των αντιλήψεων περί ετερότητας και εκπαιδευτικής «διαχείρισης» της διαφοράς, η οποία παρουσιάζει αναλογίες με τη διαφοροποίηση που παρατηρείται στα πλαίσια της προαναφερθείσας έρευνας. Η διαπίστωση ότι υπάρχει μια κατηγορία εκπαιδευτικών με αντι-εθνοκεντρική χρήση επιχειρημάτων που στηρίζονται σε μια πιο κριτική σύλληψη της κοινωνίας (Κουζέλης 1997: 141-142) συγχένει με την ανάδειξη, στα πλαίσια της δικής μας έρευνας, μιας μειοψηφούσας ομάδας δασκάλων οι οποίοι ασκούν έντονη κριτική στον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου και προκρίνουν την εισαγωγή διαπολιτισμικών πρακτικών.

Παρόλο που αυτή η διαφοροποίηση υποδηλώνει διαφορετικές στάσεις σχετικά με το κατά πόσον ο πολιτισμικά «άλλος» συνιστά «απειλή» και με τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο θα πρέπει να διαχειριστεί την ετερότητα, δεν θεωρούμε ότι έχει μεγάλη ερμηνευτική αξία, δεδομένων των αντιφάσεων που περιέχει ο λόγος των εκπαιδευτικών (Κουζέλης 1997, Kassimi 2003) και των πολλαπλών πεδίων αναφοράς της δράσης τους. Αντίθετα, η διαδικασία προσδιορισμού των στοιχείων που φαίνεται ότι καθορίζουν την πρόσληψη της ετερότητας μέσα στο θεσμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσουν τη δράση τους μπορεί ενδεχομένως να συμβάλει στην προσέγγιση αυτών των αντιφάσεων και αμφιταλαντεύσεων.

Τα στοιχεία που προέκυψαν από αυτή τη διερεύνηση είναι χρήσιμα από ερμηνευτική πλευρά. Οι δάσκαλοι δεν αποδέχονται εύκολα τη διαφοροποίηση του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και την εισαγωγή διαπολιτισμικών πρακτικών στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη, ενώ ταυτόχρονα θεωρούν ότι θα ήταν ηθικά δίκαιο να διδάσκονται οι αλλοδαποί μαθητές τη μητρική τους

γλώσσα. Επίσης, εκφράζοντας μέσα από το λόγο τους την αντίληψη ότι το δημοτικό σχολείο «κάνει ακόμα καλά τη δουλειά του», εμφανίζονται προσθλωμένοι σε ένα επαγγελματικό «έθος» το οποίο έχει δομηθεί μέσα από την έννοια του δημόσιου λειτουργού (και όχι του επαγγελματία) και το οποίο υπαγορεύει το καθήκον να ενδιαφερθούν για την πρόοδο κάθε παιδιού, ανεξάρτητα από την προέλευσή του (Kassimi 2003).

Τα παραπάνω στοιχεία προσφέρουν εργαλεία για την κατανόηση φαινομενικά αντιφατικών στάσεων και αντιλήψεων των δασκάλων, όπως είναι το γεγονός ότι δεν υποστηρίζουν έντονα τις διαχωριστικές μορφές εκπαίδευσης, η αισιοδοξία που εκφράζουν για τη σχολική πορεία ορισμένων αλλοδαπών μαθητών (ιδιαίτερα αλβανικής προέλευσης) και η σχετική με αυτή προσήλωσή τους στην ιδεολογία του «χαροίσματος».

4. Συμπεράσματα

Η ανάλυση που προηγήθηκε είχε ως κύριο στόχο να αναδείξει τι συνιστά απειλή, σε ζεαλιστικό και συμβολικό επίπεδο, για τα δύο μέρη της διαπολιτισμικής συνάντησης που συντελείται στους κόλπους του ελληνικού σχολείου, προσδιορίζοντας ταυτόχρονα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της συνάντησης. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο ανάλυσης, ο προσδιορισμός των στοιχείων που συνθέτουν αυτή την απειλή συνδέθηκε με τον ιδιαίτερο ρόλο των αντιλήψεων και αναπαραστάσεων.

Μέσα από αυτή τη θεώρηση κατέστη φανερό ότι οι αντιλήψεις και οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Αναπαραστάσεις που αφορούν στα πολιτισμικά, γλωσσικά αλλά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν τη θέση αυτών των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο της μητρικής γλώσσας και τις παιδαγωγικές πρακτικές στο μεταναστευτικό οικογενειακό περιβάλλον καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τις σχολικές δυσκολίες αυτών των μαθητών και, κατά συνέπεια, το φάσμα των δυνατοτήτων τους για επιτυχημένη σχολική ένταξη.

Σε ό,τι αφορά στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η πρόσληψη των νέων συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, με δεδομένο το θεσμικό τους ρόλο, συνδέεται με τις αναπαραστάσεις που έχουν περί ετερότητας, την έλλειψη πλαισίωσής τους στην καθημερινή πράξη, τα παραδοσιακά επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, και αναδεικνύει ένα είδος αποσταθεροποίησης σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο της επαγγελματικής ταυτότητας και στο επίπεδο της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Η αποσταθεροποίηση και η αμηχανία που αυτή προκαλεί εκδηλώνονται μέσα από τις πολλαπλές αντιφάσεις και αμφιταλαντεύσεις που περιέχει ο λόγος των εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση σε βάθος αυτών των αντιφάσεων θα μπορούσε ίσως να συμβάλει σε μια μετάβαση ποιοτικού περιεχομένου, από τη φάση της διαπολιτισμικής συνάντησης, την οποία διανύουμε και η οποία χαρακτηρίζεται από έντονη κοινωνική και πολιτισμική ασυμμετρία, στη φάση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, που αποτελεί τελικά και το ζητούμενο για τη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία.

Από τη σκοπιά των θεωρητικών προσεγγίσεων, η διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει ανοχή των αντιφάσεων, συμμετρική επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, συγκρότηση συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Γκόβαρης 2001, Κανακίδου & Παπαγιάννη 2003). Στο βαθμό που τα παραπάνω συνιστούν στην ουσία μια διαφορετική μορφή κοινωνικοποίησης, ο ρόλος του σχολικού θεομού παραμένει σημαντικός, καθώς θα μπορούσε να αποτελέσει έναν από τους βασικούς παράγοντες προώθησης του νέου είδους κοινωνικής μάθησης που απαιτεί η διαδικασία δόμησης ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων στα πλαίσια της μετανεωτερικής εποχής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abdallah-Pretceille, M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: Anthropos, γ' έκδ.
- Αθανασίου, Λ., Γκότοβης, Α. (2002), «Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών», *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος: «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα»*, σ. 23-44.
- Allemann-Ghionda, C. (επιμ.) (1999), *Education et diversité socioculturelle*, Paris: L'Harmattan.
- Ανδρούσου, Α., Ασπούνη, Ν., Μάγος, Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001), «Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση», στο *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμ. Β', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Banks, A. J. (επιμ.) (1995), *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York: Macmillan Publishing.
- Banks, A. J. (1986), *Multicultural Education in Western Societies*, London: Holt.
- Βεντούρα, Λ., Τρουμπέτα, Σ. (2006), «Εισαγωγή», *Σύγχρονα Θέματα*, 92: 21-22.
- Bernstein, B. (1975), *Langages et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris: Editions de Minuit.
- Γιαννίτσας, Δ., Μαυρομάτης, Γ., Αβραμίδη, Τ. (2006), *Η παρονοία των αλλοδαπών μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, ανακοίνωση στο επιστημονικό συνέδριο «Μετανάστευση στην Ελλάδα: εμπειρίες-πολιτικές-προοπτικές», Αθήνα, ΙΜΕΠΟ, 23-24 Νοεμβρίου.
- Γκόβαρης, X. (2001), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβης, Α. E. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβης, Α. E., Μάρκου, Γ. Π. (2003), *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, Τεύχος Α: «Γενική Περιγραφή», Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Γκότοβης, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (1986), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2003), *Tantôt têtus υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφρ. Σ. Αργύρη, εισαγ.-επιμ. Ε. Σκούρου, Αθήνα: Gutenberg, β' έκδ. βελτιωμένη.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δρεπάκης, Μ. Γ. (2007), «Κατά 150% αυξήθηκαν οι μαθητές με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς τη δεκαετία 1995/96-2004/05», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 148: 43-56.
- Fix, M., Capps, R. (2005), «Immigrant Children, Urban Schools, and the No-Child-Left-Behind Act», *Migration Information Source*, 1/11/2005 (<http://www.migrationinformation.org>).
- Forquín, J.-Cl. (1996), *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris / Bruxelles: De Boeck, β' έκδ.
- Θέματα Παιδείας (2006), ειδικό θέμα: «Πολυπολιτισμική κοινωνία, διαπολιτισμική αγωγή και διγλωσσα σχολεία», 23-24: 56-98.
- Θεοφιλανδής, K. (2006), *Προσγάμματα αντισταθμιστικής αγωγής για αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες: προοπτικές, όρια και δυνατότητες*, ανακοίνωση στο επιστημονικό συνέδριο «Μετανάστευση στην Ελλάδα: εμπειρίες-πολιτικές-προοπτικές», Αθήνα, ΙΜΕΠΟ, 23-24 Νοεμβρίου 2006.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (2003), *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*, Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός.

- Καραγιάννης, Β. (2006), «Μετανάστευση-διεθνικότητα-κινητικότητα. Παραπορήσεις πάνω στην έρευνα διεθνικής μετανάστευσης», *Σύγχρονα Θέματα*, 92: 23-30.
- Κασσίμη, Χ. (2005), «Άλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων», *Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος: «Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα»*, σ. 13-24.
- Kassimi, C. (2003), *L'Ecole primaire grecque et ses enseignants face aux enfants d'immigrés: entre réalités et alibis*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Paris VIII Vincennes-Saint-Denis.
- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999), *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινονοσούντες και άλλοδαποί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το «διαφορετικό» εκτός τάξης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003), *Ο όρος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, ορία. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κουζέλης, Γ. (1997), «Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση», στο Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας?». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 106-142.
- Lynch, J., Modgil, C. (επιμ.) (1992), *Cultural Diversity and the Schools*, London: The Falmer Press, τόμ. A, B.
- Μαλούτας, Θ. (2006), «Εκπαιδευτικές στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και στεγαστικός διαχωρισμός στην Αθήνα», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 119: 175-209.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., Modgil, C. (1997), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί-προοπτικές*, επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Π. Χαραμής, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2000), *Η εκπαίδευση και η ένταξη των άλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πρωτονοταρίου, Σ., Χαραβίτσαδης, Π. (2006), «Για ένα σχολείο που σέβεται τη «διαφορετικότητα». Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις», *Εκπαίδευτική κοινότητα*, 78: 24-33.
- Rumbaut, G. R. (2002), «Competing Futures: The Children of America's Newest Immigrants», *Migration Information Source*, 22/5/2002 (<http://www.migrationinformation.org>).
- Rumbaut, G. R., Portes, A. (2006), «The Second Generation in Early Adulthood: New Findings from the Children of Immigrants Longitudinal Study», *Migration Information Source*, 1/10/2006 (<http://www.migrationinformation.org>).
- Σκούρτου, Ε. (1997a), «Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαριθμητισμό», στο Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος, σ. 51-62.
- Σκούρτου, Ε. (1997b), «Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δευτέρης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες», στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 131-143.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκρίβαρης, Χ. (2004), *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης - προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΙΜΕΠΟ.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005), «Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: δεδομένα επιτόπιας έρευνας», *Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος: «Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα»*, σ. 37-50.
- Φιλιππάρδου, Χ. (1997), «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία στα δημοτικά σχολεία της πόλης της Ρόδου», στο Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος, σ. 179-187.
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997), «Τι είν' η πατρίδα μας?». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Vallet, L. A., Caille, J. P. (1996), «Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble», *Les Dossiers d'Education et Formations*, 67.
- Van Zanten, A. (2001), *L'Ecole de la périphérie*, Paris: PUF.
- Vermès, G. (1990), «L'entrée dans l'écrit des enfants des minorités sociolinguistiques», *Migrants-formation*, 83: 54-64.
- Woods, P. (1997), «Les stratégies de "survie" des enseignants», στο Forquin, J.-Cl. (επιμ.), *Les Sociologues de l'éducation américaines et britanniques. Présentations et choix de textes*, Bruxelles: INRP / De Boeck, σ. 351-376.
- Χαραλάμπης, Δ., Καφετζής, Π., κ.ά. (2000), *Έθνος και δημοκρατία στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Ινστιτούτο Πολιτικής Κοινωνιολογίας.
- Zimmermann, D. (επιμ.) (1978), *Le Handicap socio-culturel en question*, Centre de recherche de l'éducation spécialiste et de l'adaptation scolaire, Paris: ESF.