

Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής

*Γεραρής Ηλίας, εκπαιδευτικός**

1.Εισαγωγή

Η εγκατάσταση στη χώρα μας οικονομικών μεταναστών από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης αλλά τελευταία και της Ασίας, διαμορφώνει νέα κοινωνικά δεδομένα και νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στο ελληνικό σχολείο αλλάζει και η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πλέον το χαρακτηριστικό γνώρισμα της σύγχρονης σχολικής τάξης. Η εκπαιδευτική πολιτική και το εκπαιδευτικό σύστημα δε μπορεί να αγνοούν τις κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές που συμβαίνουν, αλλά οφείλουν να διαμορφώνουν ανάλογη θεώρηση και να εισηγούνται τρόπους αποτελεσματικής προσαρμογής στα νέα δεδομένα.

Στο δημόσιο σχολείο η ύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών στις κανονικές τάξεις πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα και προκαλεί συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, εξαιτίας της έλλειψης σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της ανεπαρκούς επιμόρφωσης των λειτουργών του σχολείου.

Η επίλυση των προβλημάτων και η διευθέτηση των συγκρούσεων επιτυγχάνονται με τη στροφή του σχολείου και των εκπαιδευτικών σε προγράμματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα, με την υιοθέτηση μεθόδων και στρατηγικών, όπως η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, η βιωματική μέθοδος project κ.ά., οι οποίες αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Η πραγματοποίηση προγραμμάτων διαπολιτισμικού περιεχομένου και η εφαρμογή καινοτόμων στρατηγικών προς αυτή την κατεύθυνση καθιστούν αναγκαία τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα, τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής ώστε στο μέλλον «το διαφορετικό» να γίνεται αποδεκτό και σεβαστό όχι μόνο από το σχολικό περιβάλλον αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

2. Τα προβλήματα και οι συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου από την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στις κανονικές τάξεις

Στο δημόσιο σχολείο τα παιδιά των αλλοδαπών εμφανίζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον βρίσκονται ανάμεσα σε δύο κουλτούρες και δύο ή περισσότερες γλώσσες. Ορίζοντας την έννοια της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, δεν αναφέρεται κανείς μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών, αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του. Οι κουλτούρες αυτές είναι εξ

ορισμού ανομοιογενείς, ακόμα και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας.

Η γλώσσα όμως των αλλοδαπών και το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας τους σε πολλές περιπτώσεις δεν αναγνωρίζονται, τόσο από τους υπόλοιπους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να τους αποδίδεται πολλές φορές το στίγμα του απαίdeυτου και λιγότερο ικανού στα γράμματα. Τα προβλήματα προσαρμογής και συνεπώς σχολικής επίδοσης και απόδοσης των μαθητών από ξένες χώρες εστιάζονται κατά κύριο λόγο στα προβλήματα που δημιουργούνται από τη χρήση της γλώσσας, από τη διαφορετική κουλτούρα, τα ήθη και τα έθιμά τους. Αρκετές φορές η λεκτική επικοινωνία κατά τη μαθησιακή διαδικασία καθίσταται δύσκολη και αναποτελεσματική.

Οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών είναι αναπόφευκτες και εντείνονται ακόμα περισσότερο με την εμπλοκή των οικογενειών τους, οι οποίες θεωρούν επιζήμια την ύπαρξη των «ξένων» παιδιών στο σχολείο εξαιτίας του γλωσσικού και πολιτισμικού τους ελλείμματος. Ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού προσδοκά χαμηλές επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, σχολική αποτυχία και επιπλέον συνδέει τους αλλοδαπούς μαθητές με την περιθωριοποίηση, την αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά (Ευαγγέλου και Παλαιολόγου, 2007:15). Έτσι τους αποδίδουν την κατηγορία ότι ευθύνονται για το συνολικό χαμηλό επίπεδο της τάξης και την υποεπίδοση των δικών τους παιδιών και απαιτούν από το σχολείο την ένταξη των αλλοδαπών σε ξεχωριστές τάξεις (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος και Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Όμως οι στάσεις μας έναντι των ξένων προέρχονται κυρίως από την ποιότητα της δικής μας ταυτότητας. Ανακαλύπτουμε τα δικά μας ελαττώματα και τις δικές μας αντιφάσεις και προσπαθώντας να αποφορτίσουμε τον εαυτό μας από το άγχος που μας δημιουργούν, δημιουργούμε την ταυτότητα του «άλλου», του ξένου και του φορτώνουμε τις αδυναμίες και τα πάθη μας. Όπως επισημαίνει ο Βασίλειος Θερμός, ο ξένος ουσιαστικά πληρώνει το γεγονός ότι σε ένα βαθμό ο εαυτός μου μού είναι ξένος. Γίνεται περισσότερο κακός στα μάτια μου, διότι του έχω αποδώσει και μέρος της δικής μου κακίας την οποία δεν αντέχω να αναγνωρίσω (Θερμός, 2005:162).

Η αρνητική στάση των γηγενών μαθητών και των οικογενειών τους εντείνεται ακόμα περισσότερο από τη μη θετική στάση ορισμένων εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Βασιζόμενοι στα δικά τους στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, αντιμετωπίζουν τη γλωσσική και πολιτισμική ανεπάρκεια των αλλόγλωσσων μαθητών πολλές φορές με αρνητικά σχόλια, αδιαφορούν για τη βελτίωση της επίδοσής τους ακολουθώντας το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης σύμφωνα με το οποίο οι «ξένοι» μαθητές αντιμετωπίζονται ως ίσοι με

τους γηγενείς, επιταχύνοντας έτσι την περιθωριοποίησή τους από το μαθητικό πληθυσμό.

Στο όνομα της ισότητας στην εκπαίδευση, τα παιδιά των μειονοτήτων φοιτούν στο δημόσιο σχολείο με την υποχρέωση να προσαρμόζονται στο μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα καταβάλλοντας προσπάθειες σε ατομικό επίπεδο, αφήνοντας έξω από το χώρο του σχολείου το δικό τους γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο θεωρείται «απειλή» για την ομοιογένεια της σχολικής τάξης. Έτσι δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να γίνονται δέκτες αρνητικών εκδηλώσεων από τους συμμαθητές τους και δεν εντάσσονται με επιτυχία στη μαθησιακή διαδικασία παραμένοντας στο περιθώριο.

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τρεις διαστάσεις διακρίνονται στον αρνητικά αξιολογημένο «άλλο»:

1) Εναντίωση-αντίθεση, όπως αντιπάθεια, περιφρόνηση, τήρηση απόστασης στις αρχές του «άλλου», που μπορεί να εκληφθεί και ως εξωτερική απειλή.

2) Άμεση επίθεση του «άλλου» κατά του εγώ, που αποτελεί μια «εξωγενή απειλή» και προέρχεται από μια αντίληψη επιθετικής πρόθεσης ή αρνητικά αξιολογημένης εικόνας του «άλλου». Τότε ο «άλλος» εκπροσωπεί τον εχθρό, τον άμεσο αντίπαλο, τον καταπιεστή, τον εκμεταλλευτή και προκαλεί εχθρότητα, που φτάνει μέχρι του σημείου να εύχεται ο εαυτός τη φυσική εξουδετέρωση του «άλλου».

3) Αρνητική διαφοροποίηση από τον άλλο, όπου ο «άλλος» προσλαμβάνεται ως θύμα ή κατώτερος, λόγω των αδικιών ή της εκμετάλλευσης που υφίσταται και σχετίζεται είτε με τον οίκτο του εγώ, είτε με ένα συναίσθημα συμπάθειας (Ζαβαλόνη και Λουίς-Γκουερίν, 1996:191-192).

3. Τρόποι αντιμετώπισης των συγκρούσεων: η στροφή του σχολείου προς τη διαπολιτισμική αγωγή

Γεγονός αποτελεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπηρετεί σε μεγάλο βαθμό την ομοιογένεια και αντιμετωπίζει το μαθητικό πληθυσμό με κοινά πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά αδυνατώντας πολλές φορές να εντάξει τα παιδιά με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο την ευρύτερη κοινωνική τους αποδοχή.

Το ελληνικό κράτος αντιμετωπίζει την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής ή τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας μέσα στο σχολείο, θεωρώντας ότι βοηθούν στη γρήγορη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στις κανονικές τάξεις και στη βελτίωση της γλωσσικής τους επίδοσης (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος και Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Ωστόσο, η παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας όσο και η συγκέντρωση των αλλοδαπών μαθητών σε τάξεις υποδοχής αποδεικνύονται ανεπαρκείς μέθοδοι ένταξης και κοινωνικοποίησης των παιδιών με εθνοπολιτισμικές διαφορές γιατί δημιουργούν «γκέτο» και τους διαχωρίζουν από το υπόλοιπο μαθητικό δυναμικό του σχολείου αναγνωρίζοντάς τους ως «προβληματικούς».

Η αγωγή των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο δεν πρέπει να νοείται ως εξέλιξη μεθόδων αφομοίωσης, με στόχο την ενσωμάτωση των ξένων, ούτε ως μέθοδος χάραξης πολιτισμικών ορίων, με την έννοια της γκετοποίησής τους (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1997:14). Επομένως μπορεί στις χωριστές τάξεις οι αλλόγλωσσοι μαθητές να βελτιώνονται γλωσσικά, αλλά δεν κοινωνικοποιούνται μέσα στο ίδιο περιβάλλον με τους «ντόπιους» μαθητές. Η ένταξή των «ξένων» παιδιών στην κανονική τάξη σε αρκετές περιπτώσεις εξακολουθεί να αποτελεί πρόβλημα και να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα, αφού δεν επιτυγχάνεται η αποδοχή τους από τους υπόλοιπους μαθητές και η κοινωνικοποίησή τους.

Τα προβλήματα που προκύπτουν από την αδυναμία της ένταξης και αποδοχής των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς στις μικτές τάξεις λύνονται με τη στροφή του σχολείου στη διαπολιτισμική αγωγή με στόχο την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συμπεριφοράς στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και κατ' επέκταση την ευρύτερη κοινότητα. Σύμφωνα με την Καρακατσάνη (2003: 189), η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν είναι στενά συνυφασμένη με ένα μάθημα, αλλά εμπλέκεται και διαπερνά όλα τα μαθήματα, έχοντας ως στόχο την αποδοχή του άλλου μέσα από την αποδοχή των διαφορετικών πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα και οφείλει να αναδειχθεί σε εργαλείο ατομικής και πολιτισμικής αλλαγής, αλλάζοντας ταυτόχρονα το βασικό τρόπο κατανόησης των πραγμάτων, των συνδέσεων και των δεσμεύσεων (Καρακατσάνη, 2003: 182), προωθώντας παράλληλα τη συνάντηση, την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Στα πλαίσια αυτά θεωρούμε σημαντικό να αλλάξει ο ρόλος των διδασκόντων. Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συνδιαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης. Θεωρούμε απαραίτητη την απόκτηση από το σύγχρονο εκπαιδευτικό της πολιτισμικής αυτογνωσίας, η οποία είναι μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία που περιλαμβάνει τον αυτοστοχασμό (Μυλωνάς, 1981). Πρόκειται για μια διαλεκτική πνευματική διαδικασία που επιτρέπει σε κάποιον να προκαλέσει, να ξαναερμηνεύσει, να αναπλάσει και να ανοικοδομήσει υποθέσεις, στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει ένα δημιουργικό και ανοιχτό εκπαιδευτικό περιβάλλον με μεγαλύτερη αυτονομία, αυτενέργεια, καινοτόμο διάθεση και δημιουργικότητα. Απαραίτητη θεωρούμε την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων όπως η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, βιωματικές ασκήσεις, μελέτες περίπτωσης, σχέδια εργασίας, παιχνίδια ρόλων, τεχνικές δια-λόγου, εκπαίδευση μέσα από την τέχνη.

Λαμβάνοντας υπόψη του ο σημερινός εκπαιδευτικός τις δυναμικές που αναπτύσσονται ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, το οποίο αποτελεί μικρόκοσμο της ευρύτερης κοινωνίας, πρέπει να διαφοροποιήσει τη στάση και τις μεθόδους του, οι οποίες είναι αναγκαίο να προσαρμοστούν στις συνθήκες του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος. Οφείλει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στις αναζητήσεις και τις δυσκολίες όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους και να εμπνεύσει μέσα από τη διδασκαλία και το παράδειγμά του το σεβασμό απέναντι σε κάθε διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα των σημερινών μαθητών. Η εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικού περιεχομένου με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας ή των σχεδίων εργασίας (projects) παρέχει σε όλους τους μαθητές αδιακρίτως, γλωσσική και ψυχολογική στήριξη καθώς, στη μικτή τάξη, αναπτύσσεται φιλικό και συνεργατικό κλίμα, με αποτέλεσμα να γίνεται ευκολότερα αποδεκτή η ύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών και η διαφορετικότητά τους (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος και Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Συγκεκριμένα, με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και των projects, που θα χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή διδακτική του πρακτική, οι αλλόγλωσσοι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες αναπτύσσεται ο επικοινωνιακός λόγος και επιτυγχάνεται η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή η κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Μέσα στην ομάδα οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν μεταξύ τους και να σέβονται τη διαφορετικότητά των συμμαθητών τους, είτε αυτή αποτυπώνεται στις διαφορετικές τους αντιλήψεις, θέσεις και απόψεις, είτε διαπιστώνεται σε επίπεδο διαφορετικών γνωστικών, κοινωνικών και πολιτισμικών καταβολών. Έτσι επιτυγχάνεται η τόνωση του αυτοσυναισθήματος όλων των μαθητών και η ενδυνάμωση των κινήτρων τους για μάθηση.

Τα σχέδια εργασίας διαπολιτισμικού χαρακτήρα ευνοούν το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία, διότι φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και αναγκάζουν το σχολείο να συνεργαστεί με φορείς εκτός των ορίων του. Ταυτόχρονα εμπλέκουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τις οικογένειες των παιδιών των μειονοτήτων, γιατί αναγκάζονται να μεταφέρουν στο σχολείο τα

βιώματα του δικού τους πολιτισμού. Μέσω των projects πραγματοποιείται η γνωριμία των γηγενών μαθητών με ξένους πολιτισμούς και γλώσσες, ενώ γίνεται αποδεκτή η ύπαρξη του διαφορετικού (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος και Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές δραστηριότητες, όπως αναφορές στα ήθη και έθιμα (χριστιανικές εορτές) των χωρών καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών και αν πρόκειται για μουσουλμάνους και άλλα θρησκευόμενα ή δόγματα, τότε γίνεται αναφορά σε αντίστοιχες εορτές (π.χ. ραμαζάνι). Η αναφορά σε δημοτικά τραγούδια και ποιήματα από διάφορες χώρες, οι διηγήσεις λαϊκών κειμένων και παραμυθιών από τοπικές και εθνικές ιστορίες αλλά και οι αναφορές σε πολιτισμικά στοιχεία του ιδιωτικού τους βίου (μαγειρική, ζαχαροπλαστική, χειροτεχνία, κέντημα, πλέξιμο) και παρουσίαση τέτοιων έργων και έκθεσή τους με τη λήξη των μαθημάτων σε ειδική αίθουσα. Περαιτέρω σημαντική θεωρούμε τη συνεχή συμμετοχή σε θεατρικά δρώμενα, παντομίμες, ατάκες και κάθε λογής δημιουργίες.

Η διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται στα άτομα των ομάδων, διαμορφώνει κατάλληλο κλίμα για μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Ο εκπαιδευτικός, μέσω των σχεδίων εργασίας αξιολογεί σωστά το φαινόμενο της διαφορετικότητας και αναδεικνύει συχνά ως θέμα διαλογικής συζήτησης την αποδοχή όλων των «άλλων», των διαφορετικών, ως προσώπων. Παράλληλα ενθαρρύνει και υιοθετεί τη διαφορετικότητα στις απόψεις, στις πεποιθήσεις, στις στάσεις και στον τρόπο σκέψης και ζωής και φανερώνει στο πνεύμα της ισοτιμίας το ενδιαφέρον και τη φροντίδα του προς όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς.

Επιπλέον, στη διαμόρφωση διαπολιτισμικού κλίματος στο μαθητικό πληθυσμό συμβάλλει σημαντικά η προσωπικότητα και η στάση του διευθυντή του σχολείου. Ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας ενεργοποιείται προς την εφαρμογή καινοτομιών και αλλαγών και σχεδιάζει στρατηγικές σε συνεργασία με το Σύλλογο διδασκόντων. Επιβραβεύει και προωθεί τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα, επιδιώκει την ενδοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στηρίζει κάθε δραστηριότητα συλλογική μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου (Μυλωνά, 2005). Προς αυτή την κατεύθυνση θα βοηθήσει και η διοργάνωση ημερίδων και εκδηλώσεων πολυπολιτισμικού χαρακτήρα αλλά και οι μορφωτικές ανταλλαγές και επισκέψεις μαθητών και μέρους του διδακτικού προσωπικού, ώστε να επισημανθούν οι διαφορές αλλά και να τονιστούν τα συνθετικά και συνεκτικά στοιχεία που ενώνουν τους λαούς.

Επιπλέον φροντίζει να εξισορροπεί κατά τον ιδανικότερο τρόπο τις όποιες τριβές και διενέξεις μεταξύ των μαθητών του σχολείου του, οι οποίες οφείλονται στην πολυπλοκότητα της φυλετικής και εθνικής προέλευσής τους, των διαφορετικών πολιτισμικών, εκπαιδευτικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και πολλών άλλων δεδομένων. Αυτές τις διαφορές οφείλει ο διευθυντής να εξισορροπεί με πολλή δεξιοότητα χωρίς να προσβάλλει ή να πληγώνει κανέναν, αλλά να επικεντρώνει ως κοινό στοιχείο την προσοχή τους στην επίλυση των υπαρκτών και κοινών για όλους πιεστικών προβλημάτων.

Οι Ευαγγέλου και Παλαιολόγου (2007:72-79) προτείνουν ως καταλληλότερο τύπο διευθυντή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο τον «μετασχηματιστικό ηγέτη». Έργο του είναι η αλλαγή της παραδοσιακής μονοπολιτισμικής κουλτούρας του σχολείου και η διαμόρφωση σχολικής πολιτικής που συνυπολογίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών. Είναι αυτός που θα εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και θα πρέπει να τους πείσει για την εκπαιδευτική αξία τους για όλα τα παιδιά. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης στο χώρο του σχολείου υιοθετεί νέες και ανοικτότερες προσεγγίσεις ώστε να πραγματοποιηθεί μία πραγματική μετασχηματιστική αλλαγή του σημερινού σχολείου με σαφή αντιρατσιστικά χαρακτηριστικά. Αναγκαίο είναι να διαθέτει μεγάλη αποφασιστικότητα για να καταρρίψει τις διάφορες προκαταλήψεις που αφορούν τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Πρέπει να είναι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει όλες τις δυσκολίες που προέρχονται από απρόβλεπτα γεγονότα, από εξωτερικές επιρροές και παρεμβάσεις, από εντάσεις που πολλές φορές χαρακτηρίζουν την ομαδική εργασία και γενικότερα από όλους τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν κάθε προσπάθεια αλλαγής.

Για τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων ο διευθυντής επιδιώκει κάθε είδους συνεργασία με τις οικογένειες ιδιαίτερα των αλλοδαπών μαθητών, προσφέροντας ψυχολογική υποστήριξη και ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία ένταξης και αποδοχής των παιδιών τους από το κοινωνικό σύνολο. Σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι η εμπλοκή της οικογένειας στα εκπαιδευτικά δρώμενα βελτιώνει την επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, αναπτύσσει κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στα μέλη της ευρύτερης κοινότητας, αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των αξιών και των προοπτικών στην κοινωνία του σχολείου κι αυξάνει τη δυνατότητα μάθησης για όλους τους μαθητές, αλλοδαπούς και γηγενείς. Παράλληλα διευκολύνει τη συνύπαρξη δύο διαφορετικών συστημάτων εκπαίδευσης, το επίσημο σύστημα του σχολείου και το ανεπίσημο της οικογένειας και της κοινότητας (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος και Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Επομένως η σχολική μονάδα με τη συνεργασία της οικογένειας και της κοινότητας μπορεί να διαμορφώσει μια εκπαιδευτική πολιτική ενταγμένη στο πλαίσιο του εθνικού αναλυτικού προγράμματος, με έμφαση στις αρχές της ισότητας και της αναγνώρισης του «διαφορετικού», οι οποίες αποτελούν τις βασικές αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι οι μαθητές στο σχολείο θα μάθουν να αναγνωρίζουν την ενότητα και την ομοιομορφία στους κόλπους της διαφορετικότητας αλλά και τη διαφορετικότητα μέσα από την ενότητα των ανθρώπων (Μορέν, 2000:31).

5. Συμπεράσματα

Το σχολείο, ως κοινωνικός μηχανισμός, επηρεάζεται άμεσα από τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, με αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού του και την ανομοιογένεια των τάξεων.

Η ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων επιφέρει συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές, σε εκπαιδευτικούς, σε γονείς, στο κοινωνικό σύνολο, με αποτέλεσμα την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του ρόλου του δασκάλου.

Ο σχολικός θεσμός και οι λειτουργοί του υπό την πίεση των προβλημάτων ένταξης και αποδοχής των διαφορετικών μαθητών στις κανονικές τάξεις παρέχουν γλωσσική και ψυχολογική στήριξη αναζητώντας παιδαγωγικά μοντέλα, στρατηγικές διδασκαλίας και επικοινωνίας που διαμορφώνουν για το σύνολο των μαθητών ευνοϊκές παιδαγωγικές συνθήκες και αναπτύσσουν ανάμεσα στους μαθητές διαπολιτισμικές συμπεριφορές με στόχο τη βελτίωση της επίδοσης όλων των παιδιών.

Η εφαρμογή εσωτερικής και εξωτερικής διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής από το διευθυντή και το Σύλλογο διδασκόντων αίρει τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις, διαμορφώνει συνεργασίες αναπτύσσοντας διαύλους επικοινωνίας, ανάμεσα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα με αποτέλεσμα το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, την αποδοχή του διαφορετικού και τη φιλειρηνική συνύπαρξη «ξένων» και «ντόπιων» στο χώρο του σχολείου. Ένα σχολείο ανοικτό κι ευέλικτο στην κοινωνία βασισμένο στις αξίες της διαπολιτισμικής αγωγής μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ανθρώπων με ανοικτό μυαλό, οι οποίοι θα διαπνέονται από πνεύμα αλληλεγγύης, συνεργασίας, αναγνώρισης της διαφορετικότητας, σεβασμού των «ξένων» και των πολιτισμών τους και το οποίο θα προετοιμάζει τη μαθητική κοινότητα για την πραγματική ζωή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Πάτρα.
- Ευαγγέλου, Ο., Παλαιολόγου, Ν. (2007), *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-Ερευνητικά δεδομένα*, Αθήνα: Ατραπός.
- Ζαβαλόνη, Μ., Λουίς-Γκουερίν, Χ. (1996), *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, Εισαγωγή στην εγω-οικολογία*, επιμ. Α.-Β. Ρήγα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θερμού, Β. (2005), *Οι δικοί μου οι ξένοι*, Αθήνα: Εν πλώ.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1997), *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρακατσάνη, Δ. (2003), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μορέν, Ε. (2000), *Το καλοφτιαγμένο Κεφάλι*, Αθήνα: Εικοστού πρώτου.
- Μυλωνά, Ζ. (2005), *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μυλωνάς, Θ. (1981), *Η αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων*, Αθήνα.

*Βιογραφικό σημείωμα

Ηλίας Γεραρής: Πτυχιούχος της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αθηνών και του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών. Πτυχιούχος της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Μ.Δ.Δ.Ε. Παν. Αθηνών. Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (Master) στην Ορθόδοξη Θεολογία. Τα ενδιαφέροντά μου στρέφονται στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Ορθόδοξης Θεολογίας. Υπηρετώ ως διευθυντής στο 5^ο Δημοτικό Σχολείο Κορίνθου.