



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## **ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**Εκπαίδευση μεταναστών: Πορεία προς τη διαπολιτισμικότητα;  
Ανάλυση νομοθετικού πλαισίου (1990-σήμερα)**

**ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ**

**ΑΘΗΝΑ, 2022**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Παρθένης Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής**

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**Παρθένης Χρήστος:** Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ

**Μιχάλης Αθανάσιος:** Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ

**Παπακωνσταντίνου Γεώργιος:** Ομότιμος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ

Αντικατάσταση της Καθηγήτριας Μηλίγκου Ευανθίας-Έλλης από τον  
Αναπληρωτή Καθηγητή Μιχάλη Αθανάσιο βάσει της απόφασης της συνέλευσης του  
Τμήματος σύμφωνα με τον Ν. 4485, άρθρο 39, παρ.3.

### **Δημοσιευμένο έργο της παρούσας έρευνας**

Parthenis C., Eleftheriou E., Siouli L. (2022). The discordance between research data, institutional planning and scholar education for refugees and immigrants: the case of Greece..In *Globale Zusammenhänge, lokale Deutunge*, Eds Delic A., Kourtis I., Kytidou O., Sarkodie-Gyan S., Wagner U., Zolch J. (υπό έκδοση). Wiesbaden: Springer Publishing

Parthenis C., Eleftheriou E., Siouli L. (2021). The challenge of school inclusion: intercultural education in practice. In *Voices from the Classroom: a celebration of learning*, Eds Chiou V., Geunis L., Holz O., Oruc Erturk N., Shelton F. (pp 276-285). New York: Waxmann Publications

Παρθένης Χ., Ελευθερίου Π., Σιούλη Λ. (2021). Μαθητές με ετερογενή γλωσσικά υπόβαθρα: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αποτελεσματικά σχολεία. Στο 6ο Διεθνές Συνέδριο: Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Πολυγλωσσία, Γλωσσική ποικιλότητα, Χώροι Γραμματισμού, 2-4 Σεπτεμβρίου 2021, Κύπρος.

Παρθένης, Χ., & Ελευθερίου, Π. (2022). Ενίσχυση σχολικής φοίτησης μαθητών/μαθητριών με ανομοιογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. *Επιστήμες της Αγωγής*(2), σσ. 146-164.

### **Έργο που παρουσιάστηκε σε διεθνή συνέδρια και εκκρεμεί η έκδοσή του**

Parthenis C., Eleftheriou P., Siouli L., *Interculturalism or assimilation: Institutional contradictions in the education of students with heterogeneous cultural background in Greece*. In *International Perspectives in Education (IPIE) 2022*, 8-9 April 2022

Παρθένης, Χ., Ελευθερίου Π., Σιούλη, Λ., Σύντομη επισκόπηση της μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα από το 1990 έως σήμερα: από τον αποκλεισμό στην ανοχή;, Στο 36<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού του ΥΠΕΠΘ για την Α'βάθμια και Β'βάθμια, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, 17-19 Ιουνίου 2022



*Στη Μελία, πάντα*

*Σε όλα τα παιδιά που διασχίζουν σύνορα*

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

---

Από το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και έπειτα, επί της ουσίας καθ' όλη τη διάρκεια αυτού που ονομάζουμε σύγχρονος κόσμος, ο άνθρωπος βιώνει το αίσθημα ότι ο κόσμος αλλάζει. Και πράγματι αλλάζει, πάντα άλλαζε. Αυτό που διαφοροποιεί το σύγχρονο αίσθημα αλλαγής, σε σχέση με παλαιότερα, είναι το γεγονός ότι οι αλλαγές πλέον πιέζονται από αυτό που συνολικά ονομάζεται «παγκοσμιοποίηση» και αφήνουν τον άνθρωπο μετέωρο με το βίωμα ότι δεν μπορεί να παρακολουθήσει, να συμβάλει και συχνά να κατανοήσει τις αλλαγές αυτές.

Τις τελευταίες δεκαετίες, ιδιαίτερα, η όξυνση των ανταγωνισμών, οικονομικών και εθνικών, η παγκόσμια οικονομική κρίση και η πολιτική αστάθεια που αυτή επέφερε, σε συνδυασμό με το ξέσπασμα πολεμικών επιθέσεων, όξυνε τις αλλαγές που βιώνει η ανθρωπότητα. Μια πλευρά των αλλαγών αυτών απασχολεί και την παρούσα εργασία, η μετακίνηση πληθυσμών, η μετανάστευση. Το ίδιο το βίωμα της μετανάστευσης και προσφυγιάς, είναι συγκλονιστικό, και ταραίζει, με ποικίλους κυματισμούς, τις κοινωνίες των ανθρώπων. Εδώ αυτό που απασχολεί είναι το δικαίωμα των παιδιών που μετακινούνται για εκπαίδευση και ευρύτερα, ο ρόλος της εκπαίδευσης, προκειμένου τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, να μπορέσουν να ζήσουν ως ενεργά μέλη της κοινωνίας που διαβιούν, απολαμβάνοντας τις κοινωνικές παροχές, που είναι κοινές, και προσφέροντας στην κοινωνία με τη δημιουργική δράση και εργασία τους. Ο κοινωνικός προσανατολισμός της εργασίας είναι σαφής, και αποτελεί και προσωπικό προσανατολισμό και στάση ζωής.

Τμήμα των αλλαγών αυτών, βίωσε η χώρα με την έξαρση της «προσφυγικής κρίσης», όπως ονομάστηκε, από το καλοκαίρι του 2015. Και σε προσωπικό επίπεδο η περίοδος αυτή με απασχόλησε ιδιαίτερα, χωρίς ακόμα να έχει βρει διέξοδο, η προσωπική αγωνία για το πιθανό μέλλον αυτών των πληθυσμών, και όσων θα ακολουθούσαν. Ήταν στα τέλη του επόμενου καλοκαιριού, το 2016, όταν είχα επισκεφθεί το γραφείο του κύριου Αθανάσιου Μιχάλη, Αναπληρωτή Καθηγητή, προκειμένου να με συμβουλευσει για την επιθυμία μου να καταπιαστώ με το έργο της διδακτορικής διατριβής. Χωρίς ακόμα να έχω συνδυάσει αυτή την προσωπική αγωνία με το αντικείμενο των σπουδών μου.

Εκείνο το καλοκαίρι όλος ο κόσμος παρακολουθούσε την οδύσσεια προσφύγων που διέσχιζαν τις ανατολικές ακτές του Αιγαίου, προκειμένου να φτάσουν σε ευρωπαϊκό έδαφος. Για όσους ασχολούνταν με την εκπαίδευση ειδικά, το βασανιστικό

ερώτημα ήταν τι θα γίνει με όσα παιδιά έχουν συγκεντρωθεί στις δομές προσφύγων. Το πρωινό της επίσκεψης μου στο γραφείο του κύριου Αθανάσιου Μιχάλη, συμπτωματικά, βρισκόταν και ο κύριος Γεώργιος Σπανός, Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ. Η συζήτηση με τους δύο αυτούς δασκάλους έδωσε φως στον προσανατολισμό μου, πυροδότησε μια ασίγαστη φλόγα, η οποία έμελλε να καίει από τότε διαρκώς, για το ζήτημα της εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών στη χώρα. Σε αυτή τη συζήτηση μπόρεσα να βρω νόημα ουσιαστικό, όχι μονομερώς για μια ερευνητική εργασία, αλλά συνολικά για το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός, ερευνήτρια, άνθρωπος σε ένα κόσμο που αλλάζει. Τους ευχαριστώ από καρδιάς για αυτή τη συζήτηση και για όλα όσα πρόσφεραν με τη διδασκαλία, τη στήριξη, το παράδειγμα τους.

Φυσικά, το πιο μεγάλο, βαθύ και εγκάρδιο ευχαριστώ το κρατάω για τον κύριο Χρήστο Παρθένη, Αναπληρωτή Καθηγητή και επόπτη μου σε όλη αυτή την πορεία. Ερευνητής και Καθηγητής, αφιερωμένος στο έργο του, υπήρξε κάτι παραπάνω από παράδειγμα για εμένα. Μπόρεσε να εμπνεύσει με τη στάση του για τη σημασία του αντικειμένου, για την κοινωνική αποστολή της εκπαίδευσης της ετερότητας. Έμπνευση υπήρξε και για τον τρόπο που συνεργάζεται, ανοιχτός σε κάθε συζήτηση και πρόταση, εμπλέκει όλους στην έρευνα και μοιράζεται την γνώση αφειδώς. Τον ευχαριστώ από καρδιάς που με εμπιστεύτηκε αρχικά ως υποψήφια διδάκτορα στο αντικείμενο του, και έπειτα που με ενέταξε στη δημιουργική του ομάδα, ανοίγοντας μου νέους ορίζοντες. Σε κάθε συνεργασία μας, υπήρξε για τα μέλη της ομάδας μας πρώτος μεταξύ ίσων, και αυτό νομίζω δείχνει το χαρακτήρα του δασκάλου και του ανθρώπου.

Επιπλέον, ήταν μεγάλη μου τιμή να αποτελούν μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, ο Ομότιμος Καθηγητής Παπακωνσταντίνου Γεώργιος, η Καθηγήτρια Μηλίγκου Ευανθία-Έλλη και ο Αναπληρωτής Καθηγητής Μιχάλης Αθανάσιος. Ευχαριστώ και τους τρεις θερμά για τον πολύτιμο χρόνο που μου αφιέρωσαν, τις αποτελεσματικές υποδείξεις και την ηθική συμπαράσταση κατά τη διάρκεια αυτού του ταξιδιού.

Ένα εγκάρδιο ευχαριστώ στα Μέλη ΔΕΠ, τους μεταδιδακτορικούς ερευνητές, τους υποψήφιους διδάκτορες και όλα τα υπόλοιπα στελέχη του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για τις εποικοδομητικές συζητήσεις και τη στήριξη που απλόχερα προσέφεραν. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τη Λαμπρινή Σιούλη, για το χρόνο, τις συζητήσεις, το ανθρώπινο μοίρασμα της εμπειρίας μας, που υπήρξε σε μεγάλο βαθμό κοινή. Η διαδρομή της εργασίας μου θα ήταν πιο άχρωμη χωρίς τη συνεργασία μας.

Κλείνοντας, δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω το σύντροφό μου, Κώστα Μπόρση, για την υπομονή, τη στήριξη και την εμπιστοσύνη που έδειξε, και την κόρη μου, Μελία, για όσα μου θύμισε και που φώτισε την ελπίδα για ένα καλύτερο κόσμο. Χωρίς αυτούς η εργασία θα ολοκληρωνόταν με πολύ λιγότερη ψυχή.



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην Ελλάδα, οι μεταναστευτικές ροές από τη δεκαετία του 1990 και μετά διαφέρουν από αυτές των προηγούμενων ετών σε τέτοιο βαθμό που γίνεται λόγος για «νέα μετανάστευση». Μετανάστες και πρόσφυγες της περιόδου ήταν αρχικά ομογενείς. Το άνοιγμα των ελληνοαλβανικών συνόρων το 1991 οδήγησε σε μεγάλη εισροή από τη γειτονική χώρα. Ταυτόχρονα, από το 2000, περισσότεροι από ένα εκατομμύριο πρόσφυγες προσέγγισαν τη Νοτιοανατολική Ευρώπη και τα Βαλκάνια από τη Μέση Ευρώπη, την Ασία και την Αφρική. Οι πολιτικές ένταξης, με ένα ευρύ πλέγμα από τη μεταναστευτική, τη δημόσια και την εκπαιδευτική πολιτική έχουν προσπαθήσει να αντιμετωπίσουν το ζήτημα της. Η παρούσα έρευνα αναγνωρίζει την ανάγκη ανάλυσης του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1990 έως τις μέρες μας. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τις ιδεολογικές βάσεις των πολιτικών που επιλέγονται και εφαρμόζονται κάθε φορά. Σε κάθε περίπτωση, εξετάζεται αν οι επιλογές που έγιναν διαμορφώθηκαν από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ροών και (ή) από τις ευρύτερες κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η κριτική ανάλυση λόγου επιλέγεται μεθοδολογικά προκειμένου να αναδειχθούν ποιες πτυχές της πολιτικής θεωρίας συνάδουν κάθε φορά με το θεσμικό πλαίσιο που εφαρμόζεται. Ταυτόχρονα, φωτίζεται ο βαθμός συμμόρφωσης με το πολιτικό παράδειγμα, καθώς αναδεικνύονται ιδιαιτερότητες ή αποκλίσεις. Τα αποτελέσματα της κριτικής ανάλυσης λόγου διασταυρώνονται και συμπληρώνονται με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους εμπνευστές του θεσμικού πλαισίου για τη εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο στη χώρα. Ως αποτέλεσμα, φαίνεται ότι η εκπαίδευση στη χώρα «παραδοσιακά» ακολουθούσε το αφομοιωτικό μοντέλο, γεγονός που συμφωνεί με το ευρωπαϊκό παράδειγμα. Η προσέγγιση για την εκπαίδευση μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις που εφαρμόζεται θεσμικά είναι η εθνοτική. Ωστόσο το γεγονός ότι θεσμικά επιλέγεται ο όρος της διαπολιτισμικής προσέγγισης, χωρίς επί της ουσίας να εφαρμόζεται, συνιστά σαφή επιρροή του ευρωπαϊκού πλαισίου.

## ABSTRACT

---

In Greece, migratory flows from the 1990s onwards differ from those of previous years to such an extent that there is talk of "new migration". Immigrants and refugees of the period were initially expatriates. The opening of the Greek-Albanian border in 1991 led to a large influx from the neighboring country. At the same time, since 2000, more than one million refugees approached Southeastern Europe and the Balkans from middle Europe, Asia, and Africa. Integration policies, with a wide network of immigration, public and educational policies, have tried to deal with the issue. The present research recognizes the need to analyze the institutional framework for the education of immigrants and refugees in Greece from the 1990s to the present day. The aim of the research is to investigate the ideological underpinnings of the policies that have been selected and implemented each time. In any case, it is being examined whether the choices made each time were shaped by the different characteristics of migratory flows and (or) by the broader directions of European education policy. Critical discourse analysis is selected methodologically in order to highlight which aspects of political theory each time are in line with the institutional framework that is applied. At the same time, the degree of compliance with the political example is illuminated, as peculiarities or deviations are highlighted. The results of the critical discourse analysis are cross-referenced and complemented by conducting interviews with the initiators of the institutional framework for the education of students with heterogeneous cultural background in the country. As a result, it appears that education in the country "traditionally" followed the assimilative model, a fact that agrees with the European example. Institutionally for the education of students in multicultural classrooms it is implemented the ethnic approach. However, the fact that the term of intercultural approach is institutionally chosen, without actually being applied, is a clear influence of the European framework

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

---

|   |     |
|---|-----|
| Πρόλογος - Ευχαριστίες .....                                | vi  |
| Περίληψη.....   | ix  |
| Abstract .....  | x   |
| Περιεχόμενα .....   | xi  |
| 1 Εισαγωγή – Το ερευνητικό πρόβλημα .....                   | 1   |
| 2 Θεωρητικό Πλαίσιο.....                                    | 8   |
| 2.1 Πολιτικές ένταξης.....                                  | 8   |
| 2.2 Μεταναστευτική πολιτική.....                            | 27  |
| 2.3 Δημόσια πολιτική.....                                   | 41  |
| 2.4 Εκπαιδευτική πολιτική.....                              | 49  |
| 2.5 Εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις .....             | 62  |
| 3 Μεθοδολογία έρευνας .....                                 | 80  |
| 3.1 Σκοπός έρευνας.....                                     | 80  |
| 3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....                               | 80  |
| 3.3 Βασικοί άξονες της έρευνας .....                        | 80  |
| 3.4 Το υλικό της έρευνας.....                               | 81  |
| 3.5 Ερευνητική μέθοδος.....                                 | 84  |
| 3.6 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....                          | 94  |
| 3.7 Ζητήματα ηθικής.....                                    | 96  |
| 3.8 Προβλήματα και ειδικοί παράμετροι.....                  | 97  |
| 4 Ανάλυση νομοθετικού πλαισίου εκπαίδευσης μεταναστών ..... | 99  |
| 4.1 Γενικοί χαρακτηρισμοί .....                             | 99  |
| 4.2 Ελληνικό θεσμικό πλαίσιο .....                          | 104 |
| 4.3 Ευρωπαϊκό Πλαίσιο .....                                 | 193 |
| 5 Αποτελέσματα συνεντεύξεων .....                           | 198 |
| 5.1 Διαμόρφωση θεσμικού πλαισίου .....                      | 198 |

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 5.2 | Προσδοκίες από το θεσμικό πλαίσιο .....                           | 204 |
| 5.3 | Εξέλιξη θεσμικού πλαισίου, εφαρμογή .....                         | 207 |
| 6   | Συμπεράσματα .....  | 211 |
| 6.1 | Συμπεράσματα έρευνας .....  | 211 |
| 6.2 | Προτάσεις για περαιτέρω έρευνά, νέα ερωτήματα .....               | 220 |
| 6.3 | Συζήτηση, αντί επιλόγου .....                                     | 222 |
|     | Βιβλιογραφία.....   | 224 |
|     | Παράρτημα.....  | 243 |
|     | Α. Έντυπο συγκατάθεσης συνεντευξιαζόμενου κατόπιν ενημέρωσης..... | 243 |
|     | Β. Άξονες ημιδομημένης συνέντευξης.....                           | 245 |
|     | Γ. Αποσπάσματα συνεντεύξεων .....                                 | 248 |
|     | Δ. Νομοθετικό πλαίσιο που αναλύθηκε .....                         | 263 |

## 1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Όχι άδικα ο αιώνας μας έχει χαρακτηριστεί ο «αιώνας της μετανάστευσης» (Kymlicka, 1995, σ. 193). Φυσικά, το φαινόμενο της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών και φυλετικών ομάδων δεν είναι καινούργιο, αντιθέτως, θα έλεγε κανείς ότι ανάγεται στα έτη των μεγάλων αυτοκρατοριών της Ανατολής και αργότερα και της Ευρώπης. Ωστόσο, οι κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες είναι πολύ διαφορετικές σήμερα, ώστε να γίνεται λόγος για πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αφού σήμερα ο πολιτισμικός, και γλωσσικός ακόμα, πλουραλισμός και η διαφοροποίηση αντιμετωπίζονται διαφορετικά (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, σ. 145).

Αντίστοιχα, τα ίδια τα μεγέθη των πληθυσμών που μετακινούνται έχουν μεταβληθεί, με τους ανθρώπους που έχουν εκτοπιστεί από τη χώρα τους να αριθμούν πάνω από ογδόντα εκατομμύρια παγκοσμίως (The UN Refugee Agency (UNHCR), 2022), εκπροσωπώντας το ένα τις εκατό (1%) του παγκόσμιου πληθυσμού. Τα δεδομένα αυτά φυσικά σηματοδοτούν μια ευρύτερη αλλαγή, που οι αριθμοί και τα στατιστικά των μετακινήσεων αδυνατούν συχνά να αποδώσουν. Οι προεκτάσεις του φαινομένου αγγίζουν το σύνολο της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής και φυσικά συνιστούν αντικείμενο για τις επιστήμες της εκπαίδευσης.

Η Ελλάδα ιστορικά γνώρισε φάσεις εξάρσης και ύφεσης της αποδημίας, της παλιννόστησης και της εισόδου μεταναστευτικών ρευμάτων. Η χώρα, όπως και τα υπόλοιπα νότιο-ευρωπαϊκά κράτη, τα τελευταία τριάντα και πλέον χρόνια μετατράπηκε από «χώρα εξόδου σε χώρα εισόδου μεταναστών», κατά την κοινή βιβλιογραφικά διαπίστωση (Κοτζαμάνης & Ανδρουλάκη, 2009, σ. 113; Κοτζαμάνης, Αγοραστάκης, Πηλείδης, & Σταθάκης, 2006, σ. 6; Βαΐου, 2009, σ. 203; Μπάγκαβος, 2008, σ. 19; Μαντζούφας, 2010; Gundara, 2000, σ. 126; Έμκε-Πουλοπούλου, 2007, σ. 31; Καβουνίδη, 2002, σ. 19; Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης, & Τάμης, 2014, σ. 11; Έμκε-Πουλοπούλου, 2007, σ. 31; Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης, & Τάμης, 2014, σ. 11; Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 139). Χαρακτηριστικό δείγμα του μεγέθους αυτής της μεταβολής αποτελεί η διαφορά από την πληθυσμιακή απογραφή του 1981, όπου οι απογραφέντες αλλοδαποί πληθυσμοί ανέρχονται σε 180.000 άτομα, στην πληθυσμιακή απογραφή του 2001, όπου οι απογραφέντες αλλοδαποί πληθυσμοί ανέρχονται σε 762.000 άτομα (Κοτζαμάνης & Ανδρουλάκη, 2009, σ. 113; Κοτζαμάνης, Αγοραστάκης, Πηλείδης, & Σταθάκης, 2006, σ. 6; Μπάγκαβος, 2008, σ. 21) και στην

πληθυσμιακή απογραφή του 2011, όπου οι απογραφέντες αλλοδαποί πληθυσμοί ανέρχονται σε 912.000 άτομα (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2022). Αυτή η ουσιαστική αλλαγή για τα δεδομένα τη χώρας όξυνε και το ενδιαφέρον για μελέτη των μεταναστευτικών ρευμάτων στη χώρα, όπως αποδεικνύουν το πλήθος μελετών και δημοσιεύσεων στην ελληνική βιβλιογραφία (Πετρονώτη & Τριανταφυλλίδου, 2003; Έμκε-Πουλοπούλου, 2007; Κέντρο πληροφόρησης και τεκμηρίωσης για το ρατσισμό, την οικολογία, την ειρήνη και τη μη βία, 2020).

Κύρια πηγή που τροφοδότησε και τροφοδοτεί τις εισροές αυτές αποτελεί η οικονομική και πολιτική κρίση στις χώρες προέλευσης (Κοτζαμάνης & Ανδρουλάκη, 2009, σ. 113; Κοτζαμάνης, Αγοραστάκης, Πηλείδης, & Σταθάκης, 2006, σ. 6). Έτσι το γεγονός ότι η Ελλάδα αποτελεί μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και χαρακτηρίζεται από εύκολη προσπέλαση συνόρων (Παρθένης, 2013, σ. 225; Κασίμης & Παπαδόπουλος, 2012, σσ. 12-13; Αμίτσης & Λαζαρίδη, 2001, σ. 28) αποτέλεσαν ευνοϊκό παράγοντα ώστε πολλοί εκτοπισμένοι να επιχειρήσουν την είσοδο τους στη χώρα. Ταυτόχρονα, η δυνατότητα εύρεσης εργασίας και η ανάπτυξη της λεγόμενης «παραοικονομίας» στην Ελλάδα, η οποία επιτρέπει την παράνομη εργασία εποχικού χαρακτήρα, κυρίως στους τομείς της γεωργίας και του τουρισμού, λειτούργησαν ως ένα ισχυρό παράγοντα προσέλκυσης μεταναστευτικών ροών (Παρθένης & Φραγκούλης, 2015, σσ. 24-25; Κασίμης & Παπαδόπουλος, 2012, σ. 13; Αμίτσης & Λαζαρίδη, 2001, σ. 27). Αντίστοιχα και ο μειωμένος έλεγχος των μεταναστευτικών ροών προς τη χώρα εξαιτίας του «αδύναμου και χαμηλά χρηματοδοτούμενου» κρατικού μηχανισμού οδήγησε στην αύξηση του μεταναστευτικού δυναμικού (Κασίμης & Παπαδόπουλος, 2012, σσ. 12-13; Αμίτσης & Λαζαρίδη, 2001, σ. 29).

Ωστόσο, ενώ οι παράγοντες που οδήγησαν στην είσοδο των μεταναστών στη χώρα παρουσιάζουν κάποια κοινά – διαχρονικά χαρακτηριστικά, τα χαρακτηριστικά των ίδιων των μεταναστευτικών ρευμάτων δεν είναι διαχρονικά. Τα μεταναστευτικά ρεύματα από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα διαφοροποιούνται από αυτά των προηγούμενων ετών σε τέτοιο βαθμό ώστε να γίνεται λόγος για «νέα μετανάστευση» (Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης, & Τάμης, 2014, σ. 12). Τα χαρακτηριστικά αυτά διαμορφώνονται κυρίως από την παγκοσμιοποίηση και το λεγόμενο «άνοιγμα των αγορών», το οποίο έχει ως επίκεντρο την ελεύθερη διακίνηση κεφαλαίων (Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης, & Τάμης, 2014, σ. 12). Έτσι, σύμφωνα πάντα με τους Δαμανάκη, Κωνσταντινίδη και Τάμη (2014, σσ. 12-14), τα μεταναστευτικά ρεύματα των

τελευταίων τριών δεκαετιών χαρακτηρίζονται από μια αντίφαση στην παγκοσμιοποιημένη αγορά, όπου, ενώ τα κεφάλαια διακινούνται ελεύθερα, τα πρόσωπα δεν μπορούν κινηθούν κατά τον ίδιο τρόπο, με αποτέλεσμα η μετανάστευση να μην είναι οργανωμένη, πολλές φορές ούτε και «νόμιμη», ευνοώντας κατ' αυτό τον τρόπο τα «δίκτυα παράνομης διακίνησης προσώπων». Επιπλέον συνέπεια αυτής της αντίφασης είναι η είσοδος μεταναστών στις χώρες εισόδου «άναρχα», δηλαδή δεν προέρχονται από μία κυρίως εθνικότητα, κινούνται νομαδικά, συχνά χρησιμοποιούν μια χώρα ως «ενδιάμεσο σταθμό», εργάζονται στην αποκαλούμενη «παραοικονομία» και δεν έχουν ενιαία χαρακτηριστικά (Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης, & Τάμης, 2014, σσ. 13-14). Η αντίφαση αυτή γίνεται αισθητή ιδιαίτερα στη λεκάνη της Μεσογείου, όπου οι ακτές της ενώνουν γεωγραφικά την Ευρώπη με τις χώρες της Αφρικής και της Μέσης Ανατολής, δύο περιοχές όπου οι αντιθέσεις στην οικονομική και πολιτική ζωή είναι οξυμένες, μετατρέποντας τη λεκάνη της Μεσογείου σε μια «ζώνη ανάπτυξης» της παράνομης μετανάστευσης (Τσάκωνας, Ξενάκης, & Καρατράντος, 2014, σ. 227).

Τα πρώτα μεταναστευτικά ρεύματα προς τη χώρα εντατικοποιούνται κατά τη δεκαετία του 1990-2000. Εκείνο το διάστημα ο πληθυσμός μεταναστών στη χώρα, όπως προκύπτει και από την απογραφή αυξήθηκε σημαντικά (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007, σ. 102). Κύριοι παράγοντες όξυνσης του φαινομένου αποτελούν η κατάρρευση των σοσιαλιστικών καθεστώτων στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη, η πολιτική κρίση και ο πόλεμος στην πρώην Γιουγκοσλαβία και η συνακόλουθη πολιτική, οικονομική και κοινωνική κρίση, ιδιαίτερα από τις διαδοχικές κρίσεις στην Αλβανία (Κοτζαμάνης, Αγοραστάκης, Πηλείδης, & Σταθάκης, 2006, σ. 103; Έμκε-Πουλοπούλου, 2007; Καβουνίδη, Χαρακτηριστικά μεταναστών: το ελληνικό πρόγραμμα νομιμοποίησης του 1998, 2002; Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης, & Τάμης, 2014). Πολλοί από τους μετανάστες αυτής της περιόδου ήταν ομογενείς, προερχόμενοι από την πρώην ΕΣΣΔ, τα Βαλκάνια και τις υπόλοιπες ανατολικές χώρες που αντιμετώπισαν αλλαγές, ενώ το άνοιγμα των συνόρων Ελλάδας-Αλβανίας το 1991 οδήγησε σε ένα μεγάλο ρεύμα από τη γειτονική χώρα, λόγω των πολιτικών εξελίξεων που αντιμετώπιζε εκείνο το διάστημα (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007, σ. 103; Καβουνίδη, 2002, σ. 19; Ζωγράφου, 2003, σ. 183).

Αντίστοιχα, μεταναστευτικά ρεύματα καταγράφονται μέχρι και την πρώτη δεκαετία του 2000, από τις αναπτυσσόμενες οικονομίες στα πλαίσια των χρηματοοικονομικών κρίσεων και των τοπικών συγκρούσεων. Τα ρεύματα αυτά προέρχονται κυρίως από το

Πακιστάν, το Ιράν, την Αίγυπτο και τη Νιγηρία, αλλά και ευρύτερα από αφρικανικές, ασιατικές και κέντρο-ευρωπαϊκές εθνότητες (Πετρονώτη & Τριανταφυλλίδου, 2003). Ασφαλώς, το μεταναστευτικό ρεύμα των δύο αυτών πρώτων περιόδων συνδέεται άμεσα και με τις τότε εξελίξεις στην ελληνική αγορά εργασίας, με τη γειτνίαση της χώρας με χώρες της Βαλκανικής και την ευρύτερη γεωγραφική της θέση καθώς και με την αναβάθμιση του πολιτικού - οικονομικού της ρόλου ως κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Μαρβάκης, Παρασάνογλου, & Παύλου, 2001; Μπάγκαβος, 2008, σ. 19).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 και έπειτα, οι στρατιωτικές επεμβάσεις στη Συρία, στο Ιράκ, στο Αφγανιστάν και τη Λιβύη, το οικονομικό αδιέξοδο στο οποίο έχουν περιέλθει χώρες στην Ασία, την Αφρική, τη Μέση Ανατολή και τα Βαλκάνια, αλλά και η συστηματική παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε αυτές τις χώρες, έχουν οδηγήσει εκατομμύρια ανθρώπων στη μετανάστευση και την προσφυγιά. Ο αριθμός των προσφύγων και μεταναστών που κατευθύνονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση τις τελευταίες δεκαετίες έχει αυξηθεί σε απόλυτους αριθμούς, σε βαθμό ώστε να γίνεται λόγος για την Ευρώπη ως ήπειρο μεταναστών (Penninx, 2006, σ. 7; Penninx, Spencer, & Van Hear, 2008, σ. 2). Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του Karakas (2015, σ. 1) ότι πραγματοποιείται η μεγαλύτερη μετακίνηση πληθυσμών στην Ευρώπη από το δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Όπως είναι φυσικό δεν υπάρχει ένα σταθερό μοτίβο για την κίνηση του μεταναστευτικού ρεύματος και την εγκατάστασή του, αλλά εντοπίζονται διακυμάνσεις τόσο στο χώρο της ευρωπαϊκής ηπείρου όσο και στη χρονολογία υποδοχής των ρευμάτων (Penninx, Introduction, 2006, σ. 7). Έτσι κάποιες χώρες της Δυτικής Ευρώπης, όπως η Ελβετία, το Βέλγιο και η Γαλλία, έχουν ιστορικό υποδοχής μεταναστευτικών ρευμάτων πριν ακόμα το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (Penninx, Introduction, 2006, σ. 7). Αντίθετα άλλες χώρες της Ευρώπης, όπως η Αγγλία, η Γερμανία, Σουηδία, η Αυστρία και η Ολλανδία, άρχισαν να δέχονται μετανάστες τα χρόνια μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (Penninx, Introduction, 2006, σ. 7; Καββουνίδη, και συν., 2006, σ. 14). Τέλος, για έναν αριθμό ευρωπαϊκών κρατών όπως η Ιταλία, η Ισπανία, η Πορτογαλία, η Ελλάδα και η Ιρλανδία, οι οποίες μέχρι και την δεκαετία του 1980 ήταν χώρες εξόδου μεταναστών, τις τελευταίες δύο δεκαετίες δέχονται μεταναστευτικά ρεύματα (Penninx, Introduction, 2006, σ. 8).

Οι μεταναστευτικές αυτές ροές οξύνονται ιδιαίτερα από το 2011, με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος στην παγκόσμια βιβλιογραφία και ειδησεογραφία για «μεταναστευτική



κρίση» (Caronio & Carriali, 2016, σ. 8; Banulescu-Bogdan & Fratzke, 2015; Park, 2015; Perkowski, 2016; Cardwell, 2018). Με τον όρο αυτό αναφέρεται η μαζική εισροή οικονομικών μεταναστών από οικονομικά ασθενέστερες χώρες, κυρίως της Αφρικής, και προσφύγων που αιτούνται άσυλο από χώρες που πλήττονται και επηρεάζονται από εμπόλεμες συγκρούσεις στη Μέση Ανατολή, κυρίως τη Συρία, το Ιράκ και το Αφγανιστάν προς την Ευρώπη (Caronio & Carriali, 2016, σ. 8; European Economy Institutional Papers, 2016, σ. 9; Park, 2015). Η «κρίση» αυτή αναπτύχθηκε μεταξύ 2011 και 2014 στη Μεσόγειο Θάλασσα, καθώς ο κύριος όγκος των μεταναστών επιχείρησε να προσεγγίσει με πλωτά μέσα την Ελλάδα<sup>1</sup> και την Ιταλία, και κορυφώθηκε το 2015, όταν λόγω των πολεμικών συγκρούσεων στη Μέση Ανατολή, πάνω από ένα εκατομμύριο πρόσφυγες προσέγγισε την Νοτιοανατολική Ευρώπη και τα Βαλκάνια (Caronio & Carriali, 2016, σ. 8; Park, 2015). Σύμφωνα μάλιστα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Economy Institutional Papers, 2016, σ. 9) οι χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έλαβαν πάνω από ένα εκατομμύριο διακόσιες χιλιάδες (1,26 εκατομμύρια) αιτήσεις για άσυλο το 2015, με τη Σουηδία και την Αυστρία να λαμβάνουν το μεγαλύτερο αριθμό αιτήσεων ανά κάτοικο και τη Γερμανία το μεγαλύτερο αριθμό αιτήσεων σε απόλυτους αριθμούς. Φυσικά και εδώ οι διαφοροποιήσεις του ίδιου του ρεύματος και του αντίκτυπου που έχει είναι υπαρκτές μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Economy Institutional Papers, 2016, σ. 9). Το φαινόμενο αυτό οξύνεται με αιχμή τη διετία 2014-2015, αποτελώντας ουσιαστικά από τη δεκαετία του 1990 το τρίτο μεταναστευτικό ρεύμα που διέρχεται από τη χώρα. Είναι χαρακτηριστική άλλωστε η καταγραφή της όξυνσης του φαινομένου στον τύπο από το 2014 μέχρι σήμερα (Σουλιώτης, 2014; Φούρλα, 2016).

Οι διαστάσεις που άπτονται του μεταναστευτικού ζητήματος είναι σύνθετες, οικονομικές, κοινωνικές, δημογραφικές πολιτικές, πολιτισμικές, ψυχολογικές (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007, σ. 38). Τα φαινόμενα αυτά έχουν ενσταλάξει στην ελληνική κοινωνία χαρακτηριστικά ενός «πολιτισμικού μωσαϊκού», επιφέροντας αλλαγές στο συσχετισμό δυνάμεων αλλά και στη διαμόρφωση των μοντέλων που ορίζουν τους κανόνες συμβίωσης σε μια κοινωνία (Παρθένης, 2013, σσ. 214-215). Τα μεταναστευτικά ρεύματα στη χώρα αντιμετωπίστηκαν αρχικά ως πρόβλημα δημόσιας τάξης και στη συνέχεια λήφθηκαν πολιτικές αποφάσεις ώστε να ρυθμιστούν η είσοδος

---

<sup>1</sup> Μέχρι το 2012 το 51% των αιτούντων άσυλο εισέρχονταν στην Ευρωπαϊκή Ήπειρο μέσω της Ελλάδας (Frontex, 2013, σ. 21), συνθήκη που άλλαξε μετά την εφαρμογή αυστηρότερων μέτρων ελέγχου στη γραμμή συνόρων, κυρίως με την Τουρκία (Frontex, 2013, σ. 7).

και η παραμονή μεταναστών στη χώρα (Κοτζαμάνης & Ανδρουλάκη, 2009, σ. 113; Κοτζαμάνης, Αγοραστάκης, Πηλείδης, & Σταθάκης, 2006, σ. 6). Σε γενικές γραμμές είναι εύστοχη η διαπίστωση των Κοντιάδη και Παπαθεοδώρου (2007, σ. 13) ότι η μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα ακολουθούσε τις ήδη διαμορφωθείσες κοινωνικές καταστάσεις συχνά μάλιστα με καθυστερήσεις. Από τα πρώτα προσφυγικά ρεύματα που προέρχονταν από τις χώρες πρώην σοσιαλιστικών κρατών τη δεκαετία του 1990 μέχρι και σήμερα η δημόσια πολιτική επιχείρησε να αντιμετωπίσει το μεταναστευτικό ζήτημα, με ουσιαστικό άξονα της την εκπαιδευτική πολιτική.

Ωστόσο, για την Ελλάδα η έρευνα του μεταναστευτικού ζητήματος αντιμετωπίζει συγκεκριμένες δυσκολίες: α) έλλειψη στατιστικών στοιχείων για τα χαρακτηριστικά των μεταναστών, δεδομένου ότι ακόμα και στην απογραφή πληθυσμού δεν κατέστη δυνατό να καταγραφούν όλοι οι μετανάστες, τόσο λόγω αδυναμίας εντοπισμού, όσο και λόγω της δυσπιστίας των ίδιων, β) έλλειμμα έρευνας για το μεταναστευτικό ζήτημα στη χώρα, αφενός διότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής είναι κατακερματισμένες και αποσπασματικές, δεδομένου ότι ερευνούν το φαινόμενο για ορισμένες κάθε φορά περιοχές ή εθνικότητες, και αφετέρου διότι η έρευνα στη χώρα υποχρηματοδοτείται (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007, σσ. 38-40; Καβουνίδα, 2002, σ. 21).

Η έρευνα σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση μεταναστών στην Ελλάδα έχει κινηθεί κυρίως σε τομείς που αφορούν τη διδακτική πράξη, όπως οι ερευνητικές εργασίες των Νικολάου (1999), Σκούρτου, Βαρτσάλη και Γκόβαρη (2004), Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη (2008), Αδαμόπουλου (2011). Αδρομερώς και σε μικρότερο βαθμό έχει ερευνηθεί το ζήτημα της ταυτότητας σε σχέση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, με ενδεικτική την ερευνητική εργασία του Καλοφορίδη (2014), όπως και το ζήτημα της ένταξης των μεταναστών μέσω της εκπαίδευσης, με ενδεικτική την εργασία του Πανταζή (2008). Στις έρευνες των τελευταίων δέκα ετών παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για ζητήματα που άπτονται την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα. Ωστόσο, αυτό που κυρίως ερευνάται είναι οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018), ή οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών στις τάξεις υποδοχής προσφύγων, όπως στις έρευνες των Γόγολα (2022) και Διαλεκτόπουλου (2021), είτε τέλος το προφίλ των μαθητών προσφύγων που φοιτούν στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων και οι αντιλήψεις τους, όπως στις έρευνες των Ιγγλέζου (2021) και Μάνεση (2020). Για την εκπαιδευτική πολιτική, που εστιάζει η παρούσα εργασία, αναφέρεται και έρευνα

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

των Τριανταφυλλίδου και Γρόπα (Gropas & Triandafyllidou, 2011), η οποία καταγράφει τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα σε σχέση με την αντίστοιχη στάση της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ζητήματα εκπαίδευσης μεταναστών, χωρίς όμως να διερευνά τα ιδεολογικά εφαλτήρια των πολιτικών που εφαρμόζονται κάθε φορά, όπως γίνεται στην παρούσα έρευνα.

## 2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

---

### 2.1 ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

#### 2.1.1 Ο όρος και οι κατηγορίες των πολιτικών ένταξης - εννοιολογική χαρτογράφηση

Η ένταξη αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα πολιτικών που αφορούν την ένταξη στην οικονομία, την εξασφάλιση διαμονής, την οικογενειακή συνένωση, την αναγνώριση πολιτικών δικαιωμάτων, την καταπολέμηση των διακρίσεων (Παύλου, 2007, σ. 308). Ταυτόχρονα αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα η συμμετοχή των ίδιων των μεταναστών στο δημόσιο λόγο περί μεταναστευτικής πολιτικής (Παύλου, 2007, σ. 312).

Για την κοινωνική ένταξη μεταναστών έχουν καταγραφεί διάφορα μοντέλα: (α) σταδιακά μοντέλα αφομοίωσης, σύμφωνα με τα οποία η ένταξη των μεταναστών προκύπτει μετά από τρεις φάσεις σε βάθος χρόνου, (β) μοντέλα μερικής αφομοίωσης, σύμφωνα με τα οποία η ένταξη των μεταναστών προκύπτει μόνο μερικώς και κυρίως στα τμήματα της κοινωνίας με τα οποία ο μετανάστης έχει επαφή, (γ) μοντέλα ένταξης εργατικού δυναμικού, σύμφωνα με τα οποία η ένταξη των μεταναστών προκύπτει από τη κοινωνική συμμετοχικότητα, (δ) γενικά μοντέλα ένταξης, σύμφωνα με τα οποία η ένταξη των μεταναστών προκύπτει αφού πρώτα ο μετανάστης ως ατομικότητα ισορροπήσει στη χώρα υποδοχής και κατόπιν αναλάβει κοινωνικούς ρόλους σε αυτή (Σταυρινουδάκη, 2007, σσ. 56-79). Τα μοντέλα αυτά, που επικράτησαν μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1990, φυσικά με παραλλαγές ανά χώρα εφαρμογής<sup>2</sup>, θα λέγαμε ως γενική σύνοψη πως εκφράζουν προβληματισμό για τη θέση των μεταναστών ως ευάλωτο τμήμα της εργατικής τάξης, θύμα κατηγοριοποιήσεων και διακρίσεων, οι οποίες δυσχεραίνουν την ένταξη τους στη χώρα υποδοχής. Ταυτόχρονα στα μοντέλα μέχρι και τη δεκαετία του 1990 αναγνωρίζεται σταδιακά, κατά τη γνώμη μας, η σημασία της κοινότητας των μεταναστών ως χώρος πολιτισμικής έκφρασης και ως μοχλός επικοινωνίας με την κοινωνία υποδοχής. Με κύριες πλευρές την αφομοίωση και την ενσωμάτωση στη βιβλιογραφία συναντώνται επιμέρους κατηγοριοποιήσεις, με άξονα τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες.

---

<sup>2</sup> Από τις παραλλαγές αυτές προκύπτουν και τα αντίστοιχα πρότυπα-μοντέλα πολιτικών ένταξης: γερμανικό, γαλλικό, βρετανικό, ολλανδικό, σουηδικό (Σταυρινουδάκη, 2007, σσ. 105-124).

### 2.1.1.1 Πολιτικές αφομοίωσης (*assimilation*) και πολιτικές συγχώνευσης (*melting pot*)

Αρχικό αφομοιωτικό μοντέλο αποτελεί αυτό του λεγόμενου Άγγλο-κοινομορφισμού (*anglo-conformity*). Το μοντέλο αυτό επιδιώκει, όπως μαρτυρά και η ονομασία του, τη συμμόρφωση των νεοεισερχομένων στο πολιτισμικό πρότυπο της χώρας αποδοχής (Green, 2004, σ. 74). Το αφομοιωτικό μοντέλο σε γενικές γραμμές επιδιώκει την εξίσωση όλων των διαφορετικών πολιτιστικά ομάδων με την κυρίαρχη-πλειοψηφική πολιτιστικά ομάδα. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις πολιτικές αυτές, το κράτος αφομοιώνει τις πολιτισμικές μειονότητες στην κυρίαρχη κουλτούρα, προκειμένου να διασφαλίσει την πολιτική ενότητα (Parekh, 2000, σσ. 200-201). Στο μοντέλο αυτό ο Gordon (1964) έχει προτείνει διαβαθμίσεις διακρίνοντας την πολιτιστική αφομοίωση, η οποία αναφέρεται στα θρησκευτικά, ενδυματολογικά και διατροφικά χαρακτηριστικά, και την δομική αφομοίωση, η οποία αναφέρεται στον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου και σε κοινωνικά φαινόμενα όπως αυτά των μεικτών γάμων.

Οι Rudiger και Spencer (2003, σσ. 7-9) και ο Parekh (2000, σσ. 200-201) κάνουν λόγο για μοντέλο πολιτικής αφομοίωσης. Το μοντέλο αυτό ενισχύει την αφομοίωση σε μια κοινή πολιτική κουλτούρα που αποτελείται από δημόσιες ή πολιτικές αξίες, πρακτικές και θεσμούς. Αν και ο δημόσιος τομέας φιλοξενεί έναν συνεκτικό πολιτισμό για τους πολίτες, οι πολίτες μπορούν να διατηρήσουν την πολιτισμική τους πολυμορφία στον ιδιωτικό τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει την οικογένεια και την αστική κοινωνία. Τέτοιες πολιτικές εμφανίζονται για παράδειγμα στην Γαλλία, και αφορούν την πολιτική αφομοίωση των ατόμων σε ένα εθνικό σύνολο βάσει θεμελιωδών αξιών και δικαιωμάτων δεσμευτικών για όλους. Θρησκευτικές, εθνοτικές και πολιτισμικές ταυτότητες ανήκουν στην ιδιωτική σφαίρα και δεν αναγνωρίζονται τέτοιου είδους διαφορές στους Γάλλους πολίτες.

Στις πολιτικές αφομοίωσης αξίζει να σημειωθούν και οι λεγόμενες πολιτικές «συγχώνευσης», ή αλλιώς «*melting pot*», οι οποίες αποτέλεσαν το πρότυπο για τη μεταναστευτική πολιτική των Η.Π.Α. για πολλές δεκαετίες. Σύμφωνα με τις πολιτικές αυτές οι νεοεισερχόμενοι και οι ντόπιοι αλληλοεπιδρώντας δημιουργούν μια «νέα φυλή» (Green, 2004, σσ. 73-77). Σε αντίθεση με τις αφομοιωτικές πολιτικές, το μοντέλο της συγχώνευσης επιδιώκει με τη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτιστικά ομάδων τη δημιουργία ενός νέου ανθρώπου (Green, 2004, σσ. 83-84).

### 2.1.1.2 Πολιτικές πολιτισμικού πλουραλισμού

Το μοντέλο του πολιτισμικού πλουραλισμού δεν επιδιώκει τη μεταβολή των χαρακτηριστικών των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, οι οποίες συνυπάρχουν σε μια κοινωνία. Αντιθέτως, υποστηρίζει το δικαίωμα τους να διατηρήσουν τα χαρακτηριστικά τους, χωρίς αυτά να μεταβληθούν κατά τη συνύπαρξη με άλλες ομάδες (Castles, Korac, Vasta, & Vertovec, 2002, σσ. 114-115). Τέτοιες πολιτικές υιοθετούν κάποια βασικά αιτήματα, όπως η αποδοχή εθνοτικής παράδοσης και η επίσημη αναγνώριση της με κατοχύρωση του δικαιώματος διατήρησης των γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτιστικών και λοιπών παραδόσεων, η ενθάρρυνση πρόσβασης μεταναστών στους θεσμούς και η γενικότερη αναγνώριση συλλογικών δικαιωμάτων, η κρατική χρηματοδότηση δίγλωσσης εκπαίδευσης ή της εκμάθησης της μητρικής, η χορήγηση ιθαγένειας στα παιδιά των μεταναστών, ο σεβασμός μεταναστών στις αξίες και τους θεσμούς της χώρας υποδοχής (Παπαντωνίου & Παπαντωνίου - Φραγκούλη, 2011, σσ. 68-74).

Οι Rudiger και Spencer (2003, σσ. 7-9) αναφέρουν ότι οι πολιτικές πολιτισμικού πλουραλισμού δίνουν έμφαση στη πολιτική των ίσων ευκαιριών και της κατοχύρωσης της μη διάκρισης αναγνωρίζοντας την ύπαρξη διαφορετικών εθνοτικών και φυλετικών ομάδων και διευκολύνοντας την επικοινωνία και κατανόηση μεταξύ τους κυρίως σε τοπικό επίπεδο. Αυτό το μοντέλο ακολουθούν κυρίως το Ηνωμένο Βασίλειο, η Σουηδία και Ολλανδία.

### 2.1.1.3 Πολιτικές ενσωμάτωσης (*integration*)

Οι πολιτικές ενσωμάτωσης επιδιώκουν οι νεοεισερχόμενοι στη χώρα υποδοχής να αποτελέσουν ενεργό τμήμα της κοινωνίας. Η ενσωμάτωση είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο το οποίο αφορά τις οικονομικές συνθήκες, τις πολιτικές που εφαρμόζονται και τη λειτουργία των ιδεολογικών μηχανισμών (Βεντούρα, 2007, σ. 164). Συχνά, ωστόσο, οι πολιτικές ενσωμάτωσης λειτουργούν ως μονόπλευρες πρακτικές, οι οποίες αναφέρονται αποκλειστικά στην υιοθέτηση της κοινωνικής νόρμας από τους διαφορετικούς πολιτισμούς (Castles, Korac, Vasta, & Vertovec, 2002, σσ. 115-116). Ο όρος ενσωμάτωση είναι συχνά ασαφής στη χρήση του κυρίως στον πολιτικό αλλά και στον εκπαιδευτικό λόγο και τείνει να σημαίνει είτε την από κοινού αλλαγή, ιθαγενών και νεοεισερχομένων, των πολιτιστικών μοτίβων είτε την αποκλειστική προσαρμογή του νεοεισερχομένου στο κυρίαρχο πολιτιστικά πρότυπο (Castles, Korac, Vasta, & Vertovec, 2002, σ. 116).

### 2.1.1.4 Πολιτικές επιπολιτισμού (*acculturation*)

Ο κλασικός ορισμός του «επιπολιτισμού» παρουσιάστηκε από τους Redfield, Linton, και Herskovits (1936, σ. 149): «Ο επιπολιτισμός περιγράφει τα φαινόμενα που προκύπτουν όταν ομάδες ατόμων με διαφορετικές κουλτούρες έρχονται σε συνεχή επαφή προκαλώντας αλλαγές στα αρχικά πολιτισμικά μοτίβα της μιας ή και των δύο ομάδων».

Με τον όρο επιπολιτισμό αποδίδεται, κυρίως, η προσαρμογή μιας κοινωνικής – πολιτιστικής ομάδας στον πολιτισμό μιας άλλης ομάδας. Ο όρος συχνά αναφέρεται στη δυνατότητα της μειοψηφικής πολιτιστικά ομάδας να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνία και την πολιτιστική ταυτότητα της κυρίαρχης ομάδας (Castles, Korac, Vasta, & Vertovec, 2002, σ. 117). Έτσι, όταν το κράτος υποδοχής υιοθετεί πολιτικές επιπολιτισμού επί της ουσίας οργανώνει προγράμματα για την εκμάθηση της γλώσσας και των βασικών πολιτιστικών αξιών της χώρας υποδοχής (Castles, Korac, Vasta, & Vertovec, 2002, σ. 117). Βέβαια, παρά το γεγονός ότι ο «επιπολιτισμός» είναι ένας κατ' ουσία ουδέτερος όρος (δηλαδή, η αλλαγή μπορεί να συμβεί και στις δύο ομάδες), στην πράξη οι αλλαγές επισυμβαίνουν στη μία από τις δύο (Berry, 1990, σ. 226).

### 2.1.1.5 Πολιτικές προσαρμογής (*adaptation*)

Οι πολιτικές προσαρμογής αναφέρονται στην επιλεκτική και συχνά συνειδητή προσπάθεια να τροποποιηθούν ορισμένες πτυχές της πολιτιστικής πρακτικής των νεοεισερχομένων σύμφωνα με τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας υποδοχής. Η πολιτική αυτή μπορεί να συμπίπτει με την άποψη ότι η «δημόσια» συμπεριφορά πρέπει να συμμορφώνεται με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, ενώ οι «ιδιωτικές» δραστηριότητες μπορούν να συνεχίσουν να ευθυγραμμίζονται με την κοινωνία και τον πολιτισμό της χώρας αποστολής. Ως εφαρμοσμένη πολιτική ωστόσο η έννοια της προσαρμογής θεωρείται από πολλούς προβληματική, καθώς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Castles, Korac, Vasta και Vertovec (2002, σ. 117), η ευθύνη μετατίθεται εξ ολοκλήρου στον μετανάστη.

### 2.1.1.6 Πολιτικές συμπερίληψης (*inclusion*)

Με τον όρο συμπερίληψη αποδίδεται σε γενικές γραμμές η διαδικασία με την οποία οι μετανάστες ή οι πρόσφυγες γίνονται συμμετέχοντες σε συγκεκριμένους τομείς της κοινωνίας: εκπαίδευση, αγορά εργασίας, σύστημα κοινωνικής πρόνοιας, πολιτική εκπροσώπηση κ.λπ. Στις πολιτικές συμπερίληψης η έμφαση δίνεται στις ενεργές και

συνειδητές διαδικασίες στις οποίες καλούνται συμμετέχουν οι νεοεισερχόμενοι, δηλαδή στη συμμετοχή σε κοινούς οργανισμούς, καθώς και στον ρόλο των ίδιων των νεοεισερχομένων (Castles, Korac, Vasta, & Vertovec, 2002, σσ. 117-118).

Για τον Habermas η συμπερίληψη εξασφαλίζει ότι οι χώρα εισόδου συμπεριλαμβάνει πολίτες κάθε προέλευσης, χωρίς την υποχρέωση οι δεύτεροι να συμμορφωθούν στην ομοιομορφία του κυρίαρχου έθνους (Habermas στο Κοντιάδης & Παπαθεοδώρου, 2007, σ. 12). Σε κάθε περίπτωση για τις θεωρίες της συμπερίληψης ζητούμενο είναι η μεταναστευτική πολιτική να διαμορφώσει τέτοιο θεσμικό περιβάλλον το οποίο θα επιτρέπει την διαμόρφωση μιας «πληθυντικής κοινωνίας» (Κοντιάδης & Παπαθεοδώρου, Πρόλογος, 2007, σσ. 12-13).

### 2.1.1.7 Πολιτικές αποκλεισμού

Η πολιτική του αποκλεισμού αναφέρεται στην άρνηση πρόσβασης σε ορισμένα δικαιώματα ή πόρους τα οποία αναφέρονται στα μέλη ή στην ιδιότητα μέλους μιας συγκεκριμένης ομάδας, πολιτιστικής, εθνοτικής, κοινωνικής. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αφορά μια κατάσταση στην οποία ένα άτομο ή μια ομάδα πάσχει από πολλαπλά είδη μειονεκτημάτων σε διάφορους κοινωνικούς τομείς, όπως στην εκπαίδευση, στην απασχόληση, στη στέγαση, στην υγεία, κ.ο.κ. (Μάρκου Γ. , 2018, σσ. 38-44). Ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να επηρεάζει τόσο τους υπηκόους ενός κράτους όσο και τους μετανάστες. Ωστόσο, συγκεκριμένοι τύποι αποκλεισμού που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες, όπως η έλλειψη πολιτικών δικαιωμάτων, η ανασφάλεια, το καθεστώς διαμονής και ο ρατσισμός, αυξάνουν την ευαισθησία τους στον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι κοινωνικά αποκλεισμένοι τείνουν να συγκεντρώνονται σε μειονεκτικές γειτονιές, οι οποίες συχνά χαρακτηρίζονται από κακές υπηρεσίες και ανέσεις, κοινωνικό άγχος, εγκληματικότητα και φυλετική σύγκρουση (Παυλή-Κορρέ, 2018, σ. 312).

Σύνηθες είναι και το φαινόμενο του διαφοροποιημένου αποκλεισμού, καθώς συχνά οι μετανάστες είναι αποδεκτοί σε ορισμένους τομείς κοινωνικής δράσης, κυρίως στην αγορά εργασίας, αλλά αποκλείονται από άλλους, όπως για παράδειγμα από τη συμμετοχή στην πολιτική ζωή. Οι Rudiger και Spencer (2003, σσ. 7-9) επισημαίνουν ότι ο διαφοροποιημένος αποκλεισμός αναφέρεται στις χώρες που αντιμετωπίζουν τη μετανάστευση ως προσωρινή και οι μετανάστες μπορεί να είναι ενταγμένοι σε έναν τομέα αλλά γενικά δεν απολαμβάνουν ένα ασφαλές νομικό καθεστώς. Τα κράτη που εφαρμόζουν πολιτικές διαφοροποιημένου αποκλεισμού εφαρμόζουν πολιτικές



ένταξης, οι οποίες όμως αναφέρονται σε ένα τομέα, συνήθως στην αγορά εργασίας (Πετράκου & Ξανθάκου, σ. 5). Η Γερμανία, Αυστρία, Δανία, Ελλάδα και Ιταλία είναι παραδείγματα τέτοιων χωρών. Παρόλο που η έμφαση μπορεί να δοθεί στις πολιτισμικές και πολιτικές αξίες και όχι στις αξίες του έθνους, όπως πρόσφατα στην Γερμανία, οι πολιτικές ένταξης αφορούν κυρίως την ένταξη στην αγορά εργασίας (Castles, Korac, Vasta, & Vertovec, 2002, σσ. 118-119).

Τέλος, εμφανίζεται και ο σωρευτικός αποκλεισμός, ο οποίος αναφέρεται στον αποκλεισμό κοινωνικών ομάδων από τις κυρίαρχες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις, με αποτέλεσμα να μην διαθέτουν την ικανότητα συμμετοχής, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την πλήρη ιθαγένεια (Castles, Korac, Vasta, & Vertovec, 2002, σσ. 118-119).

### *2.1.1.8 Η παροχή υπηκοότητας ως πολιτική ένταξης*

Η παροχή υπηκοότητας αναφέρεται είτε στην επίσημη ιδιότητα του πολίτη (για παράδειγμα με ελληνικό διαβατήριο) είτε στην απόλαυση de jure και de facto ενός συνόλου δικαιωμάτων (για παράδειγμα πολιτικά, πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα). Η υπηκοότητα θεωρείται μερικές φορές και ως σήμα πλήρους ένταξης στην κοινωνία. Ωστόσο οι πολιτικές αυτού του τύπου έρχονται συχνά αντιμέτωπες με προβλήματα, καθώς οι άνθρωποι που έχουν επίσημη υπηκοότητα μπορεί να μην απολαμβάνουν πλήρη πρόσβαση σε σημαντικά δικαιώματα, ως αποτέλεσμα του ρατσισμού ή του κοινωνικού αποκλεισμού. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η υπηκοότητα μπορεί να θεωρηθεί αναγκαία, αλλά όχι επαρκής προϋπόθεση για την πλήρη ένταξη (Castles, Korac, Vasta, & Vertovec, 2002, σ. 119).

### *2.1.1.9 Η προσέγγιση των φυλετικών σχέσεων στις πολιτικές ένταξης*

Κύριο ρόλο στις πολιτικές που προσεγγίζουν τις φυλετικές σχέσεις έχει η ιδέα ότι οι ομαδικές ταυτότητες που βασίζονται στη φυλή ή την εθνικότητα έχουν σημαντικό και διαρκή ρόλο στη διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ μεταναστών ή μειονοτικών ομάδων και του πληθυσμού της πλειοψηφίας. Η κεντρική πολιτική μέριμνα σε αυτό το μοντέλο είναι η αντιμετώπιση των διακρίσεων και του ρατσισμού ώστε να εξασφαλισθούν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους φυλετικές εθνικές ομάδες. Αυτή η προσέγγιση ήταν κεντρική στο Ηνωμένο Βασίλειο, τις ΗΠΑ και την Ολλανδία. Ωστόσο, οι προσεγγίσεις φυλετικών σχέσεων μπορούν να αποδίδουν ομαδικές ταυτότητες που αγνοούν την ποικιλομορφία εντός των ομάδων με βάση το φύλο, την κοινωνική θέση, τον πολιτισμό

και τις διαφορές και ατομικές προτιμήσεις (Castles, Korac, Vasta, & Vertovec, 2002, σ. 119).

### 2.1.2 Πολιτικές ένταξης: από την ανοχή στον αποκλεισμό;

Από τις αρχές της δεκαετίας του 2000, οι αλλαγές στη φυσιογνωμία και το μέγεθος των μεταναστευτικών ροών συμπίπτουν και με την αλλαγή στάσης πολλών χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία καθορίζεται από περιοριστικές πολιτικές ένταξης. Η τάση αυτή, που εκφράζει την «κρίση των πολιτικών ένταξης», όπως χαρακτηριστικά διαπιστώνουν οι Caronio και Carriali (2016, σσ. 8-9), ενισχύθηκε από την αλλαγή στάσης των Η.Π.Α., μετά τις επιθέσεις της 11<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου 2001 στη Νέα Υόρκη, καθώς και την αυξανόμενη ξеноφοβία, όπως αυτή εκδηλώθηκε σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση στην Ευρωπαϊκή ήπειρο και τη σύνδεση μετανάστευσης-τρομοκρατίας, μετά από ένα αριθμό τρομοκρατικών επιθέσεων σε ευρωπαϊκές πόλεις από ισλαμιστές εξτρεμιστές, πολλοί εκ των οποίων ήταν ευρωπαίοι πολίτες. Τα γεγονότα αυτά μετέτρεψαν τις παραδοσιακές χώρες εισόδου μεταναστών σε φοβικές κοινωνίες απέναντι στο «ξένο» (Κοντιάδης, 2007, σ. 29). Στο φαινόμενο αυτό συνέβαλε και η αυξανόμενη ροή μεταναστευτικών ροών από το 2006 και έκτοτε στα νότια σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία ασκεί πίεση δημιουργώντας το αίσθημα «απειλητικής εισβολής» για τους κατοίκους της ευρωπαϊκής ηπείρου (Τσάκωνας, Ξενάκης, & Καρατράντος, 2014, σ. 228). Στο πλαίσιο αυτό τόσο οι Η.Π.Α. όσοι και Ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Γαλλία, μεταρρυθμίζουν το μεταναστευτικό θεσμικό πλαίσιο με στόχο τους αυστηρότερους ελέγχους και τον περιορισμό δικαιωμάτων στους νεοεισερχόμενους (Κοντιάδης, 2007, σ. 27). Έτσι, κατακτήσεις και δικαιώματα που είχαν αναγνωριστεί σε άτομα διαφορετικής εθνικότητας εντός της χώρας υποδοχής απειλούνται από την ανάπτυξη ενός νέου εθνικισμού (Gundara, 2000, σ. 119) και την αμφισβήτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των πολιτικών ένταξης εν γένει (Gundara, 2000, σ. 122).

Για να γίνει κατανοητή η ουσία της αλλαγής αυτής και η αναζωπύρωση του εθνικισμού στα ανεπτυγμένα δυτικά κράτη χρειάζεται να γίνει κατανοητός και ο ρόλος των εθνικών κρατών από το 2000 και έπειτα, κυρίως σε συνδυασμό με την εξέλιξη της παγκοσμιοποιημένης αγοράς. Ο Hobsbawm (2007) έχει σταθεί ιδιαίτερα στο σημείο αυτό διαπιστώνοντας πως το εθνικό κράτος, όπως συγκροτήθηκε μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ως διαχειριστής της φιλελεύθερης δημοκρατίας, διέρχεται κρίση, την οποία συνοπτικά ονομάζει «πρόβλημα των εθνών». Η κρίση αυτή είναι ασφαλώς

πολυπαραγοντική (Hobsbawm, 2007, σσ. 101-110). Αρχικά, η πτώση της ΕΣΣΔ οδήγησε σε ραγδαίες αλλαγές στη συγκρότηση του δυτικού κόσμου οδηγώντας σε βαλκανιοποίηση και διακρατικές ενώσεις στη θέση των εθνικών κρατών, κατακερματισμό της κεντρικής – κρατικής εξουσίας και ανάδειξη του ισλαμισμού σε πολιτικό παράγοντα, λόγω της αυξημένης πίεσης που δέχτηκε από τα ανανεωμένα ιμπεριαλιστικά κέντρα. Έπειτα, η ίδια η εξέλιξη της παγκοσμιοποιημένης αγοράς συμβάλλει στην αυξημένη κινητικότητα κεφαλαίων και πόρων, συμπεριλαμβανομένου και του ανθρώπινου δυναμικού. Οι εργαζόμενοι και οι οικογένειες τους μεταναστεύουν μαζικά σε περιοχές που εξασφαλίζουν ή υπόσχονται εργασιακή αποκατάσταση, με τη διαφορά, σε σχέση με τα μεταναστευτικά κύματα του προηγούμενου αιώνα, ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας δεν αποκόπτει τους νεοεισερχόμενους από τη μητέρα-πατρίδα, αλλά επιτρέπει την συντήρηση της εθνικής ταυτότητας και του πολιτισμού τους, επηρεάζοντας τις συνθήκες ένταξης στη χώρα που διαβιούν. Τέλος, τρίτος παράγοντας είναι η αύξηση της ξеноφοβίας στις χώρες υποδοχής μεταναστών, η οποία πυροδοτείται αφενός από την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού, και αφετέρου από τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που καταγράφηκαν στα τέλη του εικοστού και στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα και συνέβαλαν σε μια καταγεγραμμένη «ηθική κατάρπωση». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Hobsbawm (2007, σ. 114):

*Η διαδικασία που είχε μετατρέψει τους αγρότες σε Γάλλους και τους μετανάστες σε Αμερικανούς πολίτες αντιστρέφεται και θρυμματίζει την ευρύτερη ταυτότητα του έθνους – κράτους σε αυτό-αναφορικές ομαδικές ταυτότητες, ή ακόμα και στις α-εθνικές ιδιωτικές ταυτότητες του «όπου γης και πατρίς».*

Έτσι, οι πολίτες έρχονται ολοένα και συχνότερα αντιμέτωποι με τη διαπίστωση ότι: «το «έθνος» είναι μια κοινωνική κατασκευή» (Green, 2004, σ. 101). Αντίστοιχα, και οι συνθήκες που ευνόησαν στη συγκρότηση μιας «ευρωπαϊκής αγοράς χωρίς σύνορα», οι ίδιες είναι αυτές που συντελούν στην «ευρωπαϊκή», και όχι εθνική όπως γινόταν μέχρι πρότινος, διαχείριση των συνόρων (Νικολόπουλος, 2008, σσ. 319-320). Η κρίση αυτή των εθνικών κρατών επηρεάζει σε ένα σημαντικό βαθμό και τη λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση των μεταναστευτικών ροών. Έτσι, η ενίσχυση των εθνικών συνόρων, με την ύψωση τειχών ή την στρατιωτικού τύπου αντιμετώπιση όσων εισέρχονται στη χώρα (με τη δημιουργία «hot spot» για παράδειγμα), είναι απόδειξη περισσότερο μιας φθίνουσας κρατικής εξουσίας παρά της ενδυνάμωσής της (Topak & Vives, 2018, σ. 4).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η «κρίση των πολιτικών ένταξης» έχει οδηγήσει ειδικά μετά το 2014 στη λήψη νέων μέτρων για την αντιμετώπιση της μετανάστευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τα οποία δεν αποτελούν νομοθετικές ή ενδοκοινοτικές ρυθμίσεις αλλά υιοθέτηση «μέτρων» και χρήση «εργαλείων» που θα επιτρέπουν μια «ευέλικτη» αντιμετώπιση των μεταναστευτικών ροών (Cardwell, 2018, σσ. 68-71). Στην επιλογή αυτή συνεπικουρεί και η όξυνση των μεταναστευτικών ροών ειδικά από το καλοκαίρι του 2015 και έπειτα (Topak & Vives, 2018, σ. 2). Ουσιαστικά η αντιμετώπιση του φαινομένου της μετανάστευσης προσεγγίζεται όπως η αντιμετώπιση μιας «απειλής», για την αποφυγή της οποίας λαμβάνονται μέτρα «ασφαλειοποίησης» (Τσάκωνας, Ξενάκης, & Καρατράντος, 2014, σ. 228) και ενίσχυσης των εθνικών συνόρων, μια κίνηση αντίστροφη από τη συζήτηση που είχε κυριαρχήσει μέχρι και το 2000 περί του τέλους των συνόρων λόγω τη παγκοσμιοποίησης (Topak & Vives, 2018, σ. 4). Το γεγονός αυτό οδηγεί πολλούς ερευνητές να κάνουν λόγο για «μilitαριοποίηση» των πολιτικών διαχείρισης των μεταναστευτικών ροών (Topak & Vives, 2018, σ. 4). Χαρακτηριστικό δείγμα εφαρμογής των νέων «εργαλείων» για τη διαχείριση του μεταναστευτικού ζητήματος αφορούν ενδεικτικά ο ρόλος και η δράση της FRONTEX στη λεκάνη της Μεσογείου, το πιλοτικό σχέδιο για τις επιστροφές μεταναστών στο Μπαγκλαντές και το Πακιστάν που συμφωνήθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο το 2014 και η αντίστοιχη εφαρμογή πολιτικών επιστροφών μεταναστών, είτε πρόκειται για εθελούσιες είτε και όχι, στο Αφγανιστάν (Cardwell, 2018, σσ. 73-74; Τσάκωνας, Ξενάκης, & Καρατράντος, 2014, σσ. 228-229).

Με τη σειρά της η «κρίση των πολιτικών ένταξης» οδήγησε στην αμφισβήτηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας (Caronio & Carriali, 2016, σ. 8). Με τον όρο διαπολιτισμικότητα περιγράφονται οι προσπάθειες δημιουργίας «προτύπων πολιτισμικής ποικιλομορφίας» και συνύπαρξης αυτών στις σύγχρονες κοινωνίες και κράτη όπου παρατηρείται συνύπαρξη πολλών πολιτιστικών στοιχείων των διάφορων κοινωνικών ομάδων (Παρθένης, 2013, σσ. 193-195).

Ο ερευνητής πριν προχωρήσει σε απαντήσεις, καλείται πρώτα να διερευνήσει τους παράγοντες που συνέβαλαν στην αύξηση του σκεπτικισμού απέναντι στις πολιτικές ένταξης. Ενδεικτικά οι Παρθένης και Φραγκούλης (2015, σσ. 55-59) αναφέρουν ως βασικούς λόγους: α) αρχικά την υποτίμηση του εθνικισμού, ο οποίος αποτέλεσε κινητήριο δύναμη στη συγκρότηση των κρατών στην ευρωπαϊκή ήπειρο και ακόμα και σήμερα επηρεάζει το αίσθημα ταυτότητας των πολιτών στις χώρες αυτές, β) τις

περιορισμένες προσπάθειες για την ένταξη των πολιτών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μέσω της κοινωνικής πολιτικής, γ) τον αποκλεισμό των λεγόμενων μειονοτικών ομάδων από τις δομές του κράτους πρόνοιας, δ) την ευθύνη της ευρωπαϊκής πολιτικής για το μεταναστευτικό, η οποία συχνά δεν σχεδίασε ολοκληρωμένο σχέδιο μεταναστευτικής πολιτικής, το οποίο να στηρίζεται στην αρχή της αλληλεγγύης και όχι στην αρχή της ισχύος, με τα πιο ισχυρά οικονομικά κράτη να καθορίζουν την πολιτική των ασθενέστερων από άποψη δυναμικής στη Ένωση κρατών, ε) την ύπαρξη πολιτικών και οικονομικών σκοπιμοτήτων με την κατασκευή της ετερότητας ως απειλή. Με το πολιτικό και κοινωνικό κλίμα να μεταστρέφεται ως εκδήλωση της «κρίσης πολιτικών ένταξης» από το 2010 κυρίως και μετά, οι αρχές της διαπολιτισμικότητας θεωρήθηκε από τους επικριτές τους ότι απέτυχαν να εξασφαλίσουν την ένταξη των μεταναστευτικών ομάδων στις χώρες υποδοχής (Caronio & Carriali, 2016, σ. 8).

Στην πραγματικότητα η απάντηση στην «κρίση των πολιτικών ένταξης» οφείλει να πυροδοτήσει νέες πολιτικές δράσεις, στο βαθμό που επιδιώκεται η διαφύλαξη κατοχυρωμένων δικαιωμάτων των μειονοτικών ομάδων στις χώρες υποδοχής. Τα μέλη των εγχώριων κοινοβουλίων, καθώς και το Ευρωκοινοβούλιο, σύμφωνα με την πρόταση του Gundara (2000, σσ. 118-119), χρειάζεται να υιοθετήσουν συγκεκριμένη πολιτική ατζέντα, ώστε να αντιμετωπιστεί το ήδη διευρυμένο ρεύμα εθνικισμού και ρατσισμού που δείχνει να επηρεάζει την Ευρωπαϊκή Ήπειρο. Προκειμένου να προταθούν νέες διαστάσεις στις πολιτικές αφομοίωσης και τη διαπολιτισμικότητα χρειάζεται, κατά τη γνώμη μας, να διευρυνθούν τα όρια στα οποία εξετάζονται αυτές. Αυτό που διαπιστώνεται είναι πως η διαδικασία ένταξης περιλαμβάνει τέσσερις βασικές πλευρές: την οικονομική διάσταση, τη νομική – πολιτική διάσταση, το βαθμό κοινωνικής κινητικότητας, την αίσθηση του «ανήκειν» και τη δυνατότητα δημιουργίας συναισθηματικών δεσμών (Latcheva & Herzog-Punzenberger, 2011, σσ. 138-139).

### 2.1.3 Οικονομικός αποκλεισμός και πολιτικές ένταξης

Αναμφισβήτητα, η μεταναστευτική εργατική τάξη βρίσκεται στον πυρήνα του σύγχρονου κοινωνικού ζητήματος (Κοντιάδης, 2007, σ. 29). Είναι χαρακτηριστικό πως από τους αιτούντες άσυλο το 2015 το 70% άνηκε σε πληθυσμό που βρισκόταν ηλικία εργασίας και μάλιστα νεότερης σε σύγκριση με τη μέση ηλικία του εργατικού δυναμικού των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Economy Institutional Papers, 2016, σ. 14), ενώ αντίστοιχα το 2018 οι μετανάστευση με στόχο την εργασιακή

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

απασχόληση αυξήθηκε παγκόσμια κατά 6%, με τους εργαζόμενους που μεταναστεύουν περιστασιακά για εργασία να αγγίζουν τα 4,9 εκατομμύρια (OECD, 2020). Μοναδική μείωση στα ποσοστά απασχόλησης μεταναστών καταγράφηκε το 2020, λόγω του ξεσπάσματος της πανδημίας του κορωνοϊού, και η μείωση αυτή έρχεται να βάλει τέλος σε δέκα συνεχόμενα χρόνια συνεχούς αύξησης του ποσοστού των μεταναστών στην αγορά εργασίας (OECD, 2021). Μάλιστα, σύμφωνα πάντα με το OECD (2021), το 2020 τα ποσοστά απασχόλησης των μεταναστών μειώθηκαν σε τρεις στις πέντε χώρες του ΟΟΣΑ, ενώ η ανεργία των μεταναστών αυξήθηκε σε τρεις στις τέσσερις χώρες, γεγονός που αναδεικνύει, κατά τη γνώμη μας, και το βαθμό που οι μεταναστευτικές ομάδες πληθυσμών είναι ευάλωτες σε κοινωνικές κρίσεις. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα της αγοράς εργασίας των μεταναστών δεν έχουν αλλάξει σημαντικά σε χώρες που χρησιμοποίησαν μεγάλα προγράμματα διατήρησης θέσεων εργασίας κατά τη διάρκεια της κρίσης ή σε χώρες που είχαν επιστροφές μεταναστών.

Σε κάθε περίπτωση, η ανάγκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για μετανάστες εργαζόμενους διαπιστώνεται διαχρονικά, δεδομένου ότι οι νεοεισερχόμενοι συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη, αυξάνοντας τον αριθμό του εργατικού δυναμικού της χώρας, και βελτιώνουν τη δημογραφική εικόνα της χώρας υποδοχής, αποτελώντας παράγοντα δημογραφικών εξελίξεων (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007, σσ. 111-112). Η προοπτική αυτή της συνεισφοράς των μεταναστών στην αγορά εργασίας είναι και ο σημαντικότερος παράγοντας, αν όχι ο μοναδικός, που θα αποτιμήσει και τα αποτελέσματα που επέφεραν στα δημοσιονομικά της χώρας υποδοχής, δεδομένου ότι η είσοδος μεταναστών σε μια χώρα δημιουργεί το πρώτο διάστημα δημοσιονομικό έλλειμμα (European Economy Institutional Papers, 2016, σσ. 18-19).

Οι παράγοντες που καθορίζουν την είσοδο των μεταναστών στην αγορά εργασίας αφορούν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας της χώρας υποδοχής, το φύλλο των μεταναστών, την ηλικία των μεταναστών, το επίπεδο σπουδών των μεταναστών, το επίπεδο σπουδών της οικογένειας των μεταναστών και τη γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (OECD, 2016, σσ. 23-25). Σε γενικές γραμμές, η επαγγελματική οργάνωση των ευρωπαϊκών αλλοδαπών εργαζομένων διαφέρει από το μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για την προηγούμενη δεκαετία καταγράφεται χαρακτηριστικά από τον Munz (2008, σ. 13) ότι οι μετανάστες εργαζόμενοι υπο-εκπροσωπούνται σε μη χειρωνακτικές θέσεις μέσης ειδίκευσης (μετανάστες: 11%, μέσος όρος της Ε.Ε. 15%) και υπερ-εκπροσωπούνται σε μη καταρτισμένες θέσεις (μετανάστες: 20%, μέσος

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

όρος της Ε.Ε. 11%). Αλλά και την τρέχουσα περίοδο, η πρόσβαση στην αγορά εργασίας είναι ιδιαίτερα δύσκολη ειδικά για τους νεότερους και τους εργαζόμενους με χαμηλή εξειδίκευση (OECD, 2020). Αυτοί οι κατηγορία μεταναστών εργαζομένων επηρεάστηκαν και σε μεγαλύτερο βαθμό από την έξαρση της πανδημίας του κορωνοϊού (OECD, 2021). Αντίστοιχα, και οι μισθολογικές διακρίσεις είναι έντονες, χαρακτηριστικά καταγράφεται το 2019 μετανάστες που απασχολούνται σε σταθερή εργασία να διαβιούν κάτω από το όριο της φτώχειας σε ποσοστό 18%, σε σχέση με τους ντόπιους μόνιμα εργαζόμενους που διαβιούν κάτω από το όριο της φτώχειας σε ποσοστό 8% (OECD, 2020). Οι μετανάστες από τη Βόρειο-Δυτική Ευρώπη που ζουν αλλού στην Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς και μετανάστες από άλλες βιομηχανικές χώρες (Βόρεια Αμερική, Αυστραλία / Νέα Ζηλανδία), κατά κύριο λόγο απασχολούνται σε υψηλά εξειδικευμένες μη χειρωνακτικές θέσεις (μετανάστες της Δυτικής Ευρώπης: 35%, Βόρειο-Αμερικανοί μετανάστες: 48%, μέσος όρος της Ε.Ε. 24%). Μετανάστες από τη Νότια Ευρώπη που ζουν αλλού στην Ευρωπαϊκή Ένωση (εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό: 35%, ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό 22%), καθώς και μετανάστες από τα Βαλκάνια και την Ανατολική Ευρώπη (εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό 35%, ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό 34) και από την Τουρκία (εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό 37%, ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό 23%), καταλαμβάνουν δυσανάλογο ποσοστό που δραστηριοποιούνται σε εξειδικευμένες και ανειδίκευτες θέσεις εργασίας (μέσο ποσοστό ανειδίκευτης εργασίας 11%). Μετανάστες από τη Βόρεια Αφρική / Μέση Ανατολή και τη Μέση Ανατολή, την Υποσαχάρια Αφρική καθώς και την Ασία έχουν μια μέση εκπροσώπηση σε υψηλά επίπεδα ειδικευμένων μη χειρωνακτικών θέσεων, αλλά είναι δυσανάλογα δραστήριοι στο ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό (Αφρική: 20%, Ασία: 14%), ενώ οι τάσεις τα τελευταία πέντε χρόνια δείχνουν μικρή βελτίωση της θέσης τους στην αγορά εργασίας (OECD, 2020).

Είναι από τα προηγούμενα σαφές ότι οι μετανάστες εκπροσωπούν σταθερά το πιο ευάλωτο τμήμα της αγοράς εργασίας (OECD, 2016, σ. 17; Arslan, και συν., 2014, σ. 31). Στην Ευρώπη, κατά την τελευταία δεκαπενταετία, η ανεργία των μεταναστών που γεννήθηκαν εκτός Ένωσης είναι σαφώς μεγαλύτερη (2005 συνολικά: 12,9%, άνδρες: 11,9%, γυναίκες: 14,2%) από την ανεργία των ιθαγενών της Ένωσης που γεννήθηκαν στη χώρα διαμονής τους (συνολικά το 2005: 8,5%, άνδρες: 7,9%, γυναίκες: 9,3%) (Munz, 2008, σ. 14). Η διαφορά είναι ομοιόμορφη και πιο έντονη μεταξύ των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των υπηκόων τρίτων χωρών. Οι τελευταίοι έχουν σταθερά

πολύ χαμηλότερα ποσοστά απασχόλησης από τους υπηκόους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (κατά 8 ποσοστιαίες μονάδες χαμηλότερα το 2005) (Munz, 2008, σ. 14) και αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία να επιστρέψουν στην εργασία, εφόσον αντιμετωπίσουν την ανεργία (OECD, 2016, σ. 18). Το χάσμα είναι, κατά μέσο όρο, ευρύτερο για τις γυναίκες απ' ό,τι για τους άνδρες, σε όλες τις εργασιακές ομάδες. (Munz, 2008, σ. 14; OECD, 2016, σ. 17). Διαπιστώνεται επομένως ότι, παρόλο που οι ροές μεταναστών προσφέρουν απαραίτητο εργατικό δυναμικό για την οικονομία των ευρωπαϊκών δυτικών κρατών, ουσιαστικά οι μετανάστες αποτελούν σταθερά το εργατικό δυναμικό που υφίσταται το μεγαλύτερο βαθμό εκμετάλλευσης στις καπιταλιστικές συνθήκες εργασίας, δεδομένου ότι ουσιαστικά αποτελούν μια εφεδρεία εργαζομένων, οι οποίοι σε περιόδους ύφεσης απολύονται και χάνουν τα όποια δικαιώματα τους χωρίς να προκαλούνται κοινωνικές αναταραχές, τουλάχιστον όχι στο βαθμό που θα προκαλούνται με τους πολίτες του κράτους στο οποίο εργάζονται (Bagley, 1997, σσ. 89-90).

Θετικό δείγμα συνιστά ότι σε περισσότερες από τις μισές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης το χάσμα αυτό έτεινε να συρρικνωθεί, κυρίως κατά τη δεκαετία 1995-2005, ενώ τα τελευταία πέντε (5) χρόνια, καταγράφεται σταδιακή μείωση της ανεργίας για τους μετανάστες στο 8,7% (OECD, 2020). Τη θετική αυτή εικόνα διακόπτει η πανδημία του κορωνοϊού η οποία οδήγησε σε αύξηση της ανεργίας των μεταναστών παγκοσμίως, ιδιαίτερα για όσους προέρχονται από τη Λατινική Αμερική και τη Μέση Ανατολή. Έτσι, παρατηρεί κανείς πως, ακόμα κι αν επί σειρά ετών καταγράφονται αλλαγές που σημαίνουν καλύτερες συνθήκες για τους μετανάστες, η ένταξη στην αγορά εργασίας παραμένει ακόμα ζητούμενο, καθώς στην πρώτη έξαρση κρίσης οι ομάδες αυτές παραμένουν ευπρόσβλητες (OECD, 2021).

### 2.1.4 Η εκπαίδευση και το ζητούμενο των πολιτικών ένταξης σήμερα

Οι πρακτικές που μετέρχεται μια κοινωνία για να αντιμετωπίσει επιτυχώς τη συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι ενιαίες, αλλά διαφέρουν σημαντικά από χώρα σε χώρα (Παρθένης, 2013, σ. 215). Στην Ευρώπη θα λέγαμε ότι έχουν επικρατήσει δύο πόλοι οι οποίοι επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών από διαφορετικές πολιτιστικά ομάδες στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση: α) το μοντέλο ενσωματωμένης εκπαίδευσης (integrated model), σύμφωνα με το οποίο όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λαμβάνοντας υποστηρικτικά μέτρα για την ενίσχυση όσων μαθητών έχουν ιδιαίτερη μαθησιακή ανάγκη, β) το



μοντέλο διαχωρισμένης εκπαίδευσης (separated model), σύμφωνα με το οποίο θα υπάρχουν ξεχωριστά τμήματα στα οποία θα συμμετέχον οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο προκειμένου να καθιστούν μαθησιακά έτοιμοι ώστε να μεταβούν στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης στο μέλλον (Catarci, 2014, σσ. 97-98).

Στην έρευνα που διεξήγαγε ο Muskens (2009) σε συνεργασία με δεκατρείς ερευνητές ευρωπαϊκών κρατών μελέτησε το βαθμό συμπερίληψης στην εκπαίδευση δέκα ευρωπαϊκών κρατών (Γαλλία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ιταλία, Ολλανδία, Πολωνία, Σλοβενία, Ισπανία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο - Αγγλία και Σκωτία) καθορίζοντας ως βασικούς δείκτες συμπερίληψης στην εκπαίδευση την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, την εκμάθηση ξένων γλωσσών, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Βασική διαπίστωση της έρευνας αυτής ήταν ότι καμιά από αυτές τις χώρες δεν σημειώνουν υψηλό βαθμό συμπερίληψης σε όλους του δείκτες που ερευνήθηκαν (Muskens, 2009, σ. 5).

Σχηματοποιώντας την έρευνα του Muskens (2009) θα μπορούσαμε να ομαδοποιήσουμε τις ευρωπαϊκές χώρες που ερευνήθηκαν σε τρεις βασικές ομάδες: χώρες της Κεντρικής Ευρώπης, όπου συμπεριλαμβάνεται η Γαλλία, η Γερμανία, η Ουγγαρία και η Πολωνία, χώρες της Βόρειας Ευρώπης, όπου συμπεριλαμβάνεται η Ολλανδία, η Σουηδία, το Ηνωμένο Βασίλειο – Αγγλία και Σκωτία, χώρες της Νότιας Ευρώπης, όπου συμπεριλαμβάνεται η Σλοβενία, η Ισπανία και η Ιταλία. Με βάση αυτή την ομαδοποίηση προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

### *2.1.4.1 Το παράδειγμα των κρατών της Κεντρικής Ευρώπης*

Οι χώρες της Κεντρικής Ευρώπης παρουσιάζουν ένα μέσο επίπεδο συμπερίληψης (Muskens, 2009, σ. 6). Συγκεκριμένα καταγράφεται μέσος όρος πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στο 10,3%, όπου η Γαλλία και η Γερμανία σημειώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης (12,7%) και η Πολωνία τα μικρότερα (5%). Σε όλες τις χώρες της Κεντρικής Ευρώπης υπάρχουν τμήματα προτεραιότητας μη προνομιούχων μαθητών και η ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες γίνεται τόσο με μεθόδους συμπερίληψης στις σχολικές αίθουσες όσο και με ειδικά τμήματα αγωγής. Η Γαλλία, από τις χώρες που ερευνήθηκαν, είναι η μόνη χώρα στην οποία σχεδόν όλα τα παιδιά συμμετέχουν στην προσχολική αγωγή (ηλικίες 3-6 ετών) και η μόνη που σημειώνει υψηλό βαθμό επανάληψης κάποιας σχολική τάξης σε περίπτωση μη επαρκούς απόδοσης του μαθητή. Με αυτά τα δεδομένα οι χώρες της Κεντρικής

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ευρώπης παρουσιάζουν κατά μέσο όρο βαθμό συμπερίληψης 3,5, με τη Γερμανία να σημειώνει το μικρότερο βαθμό συμπερίληψης (2) και την Πολωνία το μεγαλύτερο (5).

Αν εξετάσουμε ειδικότερα τη Γερμανία, θα διαπιστώσουμε πως η γερμανική πολιτική ένταξης μεταναστών κινείται από την πεποίθηση πως η ομαλή λειτουργία του κράτους εξασφαλίζεται από την ένταξη των μεταναστών, η οποία μάλιστα δεν εξετάζεται αποσπασματικά αλλά ως τμήμα της ευρύτερης μεταναστευτικής πολιτικής (Καββουνίδη, και συν., 2006, σ. 45). Έτσι στη Γερμανία οι πολιτικές ένταξης περιλαμβάνουν μια δέσμη μέτρων που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση, την εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας, με μαθήματα διάρκειας 630 ωρών, τις κοινωνικές παροχές, τις πολιτικές ισότητας και ανάπτυξης, τις συμβουλευτικές υπηρεσίες (Καββουνίδη, και συν., 2006, σσ. 45-46; Πολύζου & Αλτσιτζόγλου, 2007, σ. 35). Μάλιστα τα μέτρα αυτά επιβαρύνουν το γερμανικό κρατικό προϋπολογισμό και τελούν υπό τη συνολική εποπτεία του γερμανικού κράτους μέσω του Εθνικού Προγράμματος Ένταξης (Καββουνίδη, και συν., 2006, σσ. 45-46). Για το Γερμανικό κράτος η στήριξη των μεταναστών κατά τη διαδικασία ένταξης είναι μείζονος σημασίας, με έμφαση στην καλλιέργεια της κοινής γλώσσας, όπως επίσης και η απαίτηση οι ίδιοι οι μετανάστες να αναλάβουν το ρόλο τους ως ενεργά μέλη της κοινωνίας (Πολύζου & Αλτσιτζόγλου, 2007, σσ. 34-35).

Αντίστοιχα και η Γαλλία δίνει ιδιαίτερη σημασία στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, με έμφαση μάλιστα στη διάδοση των αξιών της γαλλικής ταυτότητας (Καββουνίδη, και συν., 2006, σ. 72). Αξίζει να σημειωθεί πως με νομοθεσία του 2003 η χρηματοδότηση για την ένταξη αλλοδαπών στον κοινωνικό ιστό δεν δίνεται σε οργανώσεις που δίνουν σημασία στην καλλιέργεια της κουλτούρας των αλλοδαπών αλλά σε οργανώσεις που καλλιεργούν τη γαλλική κουλτούρα (Καββουνίδη, και συν., 2006, σ. 72). Μέσα στο σχολικό πρόγραμμα εντάσσονται και μαθήματα που αφορούν τον πολιτισμό και την ιστορία άλλων πολιτιστικών ομάδων, όπως του Ισλάμ, ενώ έχει γίνει πρόβλεψη για την ύπαρξη διερμηνέα στις συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών (Γεωργίου-Αλμπανάκη, 2015, σ. 61). Ασφαλώς, το σύστημα ένταξης μεταναστών στη Γαλλία, δεδομένου και του μεγάλου όγκου, κυρίως μουσουλμάνων, που κατοικούν στη χώρα, έχει διέλθει περιόδους κρίσης, με πιο γνωστή τα γεγονότα του Νοεμβρίου του 2005 στα προάστια της Γαλλίας (Καββουνίδη, και συν., 2006, σσ. 72-73). Η ίδια η μεταναστευτική πολιτική που εφαρμόζει η Γαλλία έχει μετακινηθεί από τα ζητήματα ένταξης σε ζητήματα προστασίας (Κατσάς, 2007, σ. 52).

#### 2.1.4.2 Το παράδειγμα των κρατών της Βόρειας Ευρώπης

Οι χώρες της Βόρειας Ευρώπης παρουσιάζουν ένα υψηλό επίπεδο συμπερίληψης (Muskens, 2009, σ. 6). Συγκεκριμένα καταγράφεται μέσος όρος πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στο 12,5%, όπου το Ηνωμένο Βασίλειο σημειώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης (17%) και η Σουηδία τα μικρότερα (8,6%). Σε όλες τις χώρες της Βόρειας Ευρώπης υπάρχουν τμήματα προτεραιότητας μη προνομιούχων μαθητών, η ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες γίνεται τόσο με μεθόδους συμπερίληψης στις σχολικές αίθουσες όσο και με ειδικά τμήματα αγωγής και σχεδόν όλα τα παιδιά συμμετέχουν στην προσχολική αγωγή (ηλικίες 3-6 ετών). Η Ολλανδία είναι η μόνη χώρα που σημειώνει υψηλό βαθμό επανάληψης κάποιας σχολική τάξης σε περίπτωση μη επαρκούς απόδοσης του μαθητή. Με αυτά τα δεδομένα οι χώρες της Βόρειας Ευρώπης παρουσιάζουν κατά μέσο όρο βαθμό συμπερίληψης 4,3, με την Ολλανδία να σημειώνει το μικρότερο βαθμό συμπερίληψης (3) και την Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο το μεγαλύτερο (5).

Αν εστιάσουμε στο Ηνωμένο Βασίλειο θα διαπιστώσουμε πως το βρετανικό πολυπολιτισμικό μοντέλο, που επικράτησε από τη δεκαετία του 1960 και έκτοτε έχει υποχωρήσει και τη θέση του έχει καταλάβει μια πολιτική που δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ένταξη και την κοινωνική συνοχή (Καββουνίδη, και συν., 2006, σσ. 96-97). Κύριοι άξονες του μοντέλου ένταξης που ακολουθεί ο Ηνωμένο Βασίλειο αποτελούν η πολιτογράφηση και η απόκτηση ιθαγένειας (Καββουνίδη, και συν., 2006, σσ. 97-98). Στην εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι σε επίπεδο διακηρύξεων τίθεται υπέρ της «αμοιβαίας ανταλλαγής» πολιτιστικών στοιχείων υιοθετώντας ένα μοντέλο «πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα», ο ρατσισμός παραμένει φλέγον ζήτημα για την εκπαίδευση, καθιστώντας δύσκολη την εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων, καθώς υπάρχουν και περιπτώσεις όπου πολλά σχολεία έχουν αποκλειστικά μεταναστευτικό πληθυσμό (Ζωγράφου, 2003, σσ. 104-105).

Σε αντίστοιχη πορεία κινείται και το ολλανδικό μοντέλο ένταξης μεταναστών, το οποίο από την πολυπολιτισμικότητα οδηγήθηκε στην πολιτική ένταξης των νέων μεταναστών (Καββουνίδη, και συν., 2006, σ. 121). Από το 2003 και έπειτα εφαρμόζεται μια νέα πολιτική ένταξης στην οποία δίνεται έμφαση η πολιτογράφηση και η απόκτηση ιθαγένειας, ώστε να δημιουργηθεί ένας «συνεκτικός δεσμός ο οποίος

να ενώνει τις διαφορετικές εθνοτικές ομάδες της Ολλανδίας» (Καββουνίδη, και συν., 2006, σ. 121). Προϋπόθεση για την απόκτηση ιθαγένειας αποτελεί η πενταετής άδεια παραμονής στην Ολλανδία, η καλή γνώση της ολλανδικής γλώσσας καθώς και η συμφωνία με τις αξίες της ολλανδικής δημοκρατίας, στην οποία μάλιστα οι μετανάστες είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν ως ενεργοί πολίτες (Καββουνίδη, και συν., 2006, σ. 121; Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 134-135). Με την πολιτική αυτή ουσιαστικά το Ολλανδικό κράτος αναγνωρίζει την υποχρέωση του απέναντι σε όλους τους πολίτες του, συμπεριλαμβανομένων και των μεταναστών, αλλά και οι πολίτες πλέον αποδέχονται τις υποχρεώσεις του Ολλανδού πολίτη (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 134). Η έννοια του πολίτη άλλωστε αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την πολιτική ένταξης της Ολλανδίας, και δεν είναι αντιληπτή απλά ως παραδοχή ενός πολυπολιτισμικού κράτους, αλλά ως μια διαρκής ευθύνη για την ενεργό κοινωνική συμμετοχή όλων των πολιτών (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 136-137). Από το 1998 μάλιστα έχουν θεσπιστεί μαθήματα ένταξης διάρκειας εξακοσίων (600) ωρών τα οποία περιλαμβάνουν γλωσσικά μαθήματα, μαθήματα αγωγής του πολίτη και εξοικείωσης με το συνταγματικό πλαίσιο καθώς και μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 136).

Η Σουηδία εφάρμοσε εξαρχής πολυπολιτισμικές μεταρρυθμίσεις προκειμένου να εντάξει το μεταναστευτικό πληθυσμό που εισερχόταν στη χώρα. Έτσι οι αλλοδαποί δικαιούνταν άδεια παραμονής, δικαίωμα ψήφου και είχαν τη δυνατότητα να εξασφαλίσουν σουηδική υπηκοότητα (Ζωγράφου, 2003, σ. 100). Στην εκπαίδευση λειτουργούν δίγλωσσα πολυπολιτισμικά σχολεία, τα οποία διδάσκουν την ολλανδική γλώσσα, και στοχεύουν στην ομαλή μετάβαση στο σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ζωγράφου, 2003, σ. 100). Ταυτόχρονα λειτουργούν τμήματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, στα οποία γίνεται διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία λειτουργούν σε εξήντα (60) διαφορετικές γλώσσες (Γεωργίου-Αλμπανάκη, 2015, σ. 60). Ωστόσο, τα προγράμματα αυτά δεν συνοδεύονται και από αντίστοιχες πολιτικές ένταξης που να απευθύνονται στην οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο, γεγονός που επιτρέπει την ανάπτυξη διακρίσεων (Ζωγράφου, 2003, σ. 100).

### **2.1.4.3 Το παράδειγμα των κρατών της Νότιας Ευρώπης**

Οι χώρες της Νότιας Ευρώπης παρουσιάζουν ένα υψηλό επίπεδο συμπερίληψης (Muskens, 2009, σ. 6). Συγκεκριμένα καταγράφεται μέσος όρος πρόωρης

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

εγκατάλειψης του σχολείου στο 18,2%, ο μεγαλύτερος από τις προηγούμενες ομάδες της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης, όπου η Ισπανία σημειώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης<sup>3</sup> (31%) και η Σλοβενία τα μικρότερα<sup>4</sup> (4,3%). Σε όλες τις χώρες της Νότιας Ευρώπης υπήρχαν τμήματα προτεραιότητας μη προνομιούχων μαθητών. Η Σλοβενία είναι η μόνη χώρα στην οποία η ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες γίνεται τόσο με μεθόδους συμπερίληψης στις σχολικές αίθουσες όσο και με ειδικά τμήματα αγωγής, στην οποία δε συμμετέχουν όλα τα παιδιά στην προσχολική αγωγή (ηλικίες 3-6 ετών) και η οποία σημειώνει υψηλό βαθμό επανάληψης κάποιας σχολικής τάξης σε περίπτωση μη επαρκούς απόδοσης του μαθητή. Με αυτά τα δεδομένα οι χώρες της Νότιας Ευρώπης παρουσιάζουν κατά μέσο όρο βαθμό συμπερίληψης 4,3, με την Ιταλία και την Ισπανία να έχουν το μικρότερο βαθμό συμπερίληψης (3) και τη Σλοβενία το μεγαλύτερο (5).

Εστιάζοντας ιδιαίτερα στο ιταλικό μοντέλο ένταξης θα διαπιστώσουμε πως δεν κινείται στο ίδιο πλαίσιο με το παράδειγμα των κρατών της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης. Η ιταλική κυβέρνηση προσανατολίζεται περισσότερο στην οργάνωση φορέων<sup>5</sup> με ευθύνη την ένταξη των μεταναστών, οι οποίοι και θα διαχειρίζονται την αντίστοιχη χρηματοδότηση (Καββουνίδη, και συν., 2006, σσ. 165-166). Ταυτόχρονα έχει εισάγει το θεσμό του «Πολιτισμικού Διαμεσολαβητή» ενώ έχει λάβει ειδικά μέτρα για τη στέγαση μεταναστών (Καββουνίδη, και συν., 2006, σσ. 166-167). Ως προς την εκπαίδευση των μεταναστών προβλέπεται το δικαίωμα συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές δομές της κοινότητας, οι οποίες οφείλουν να αναπτύξουν εκπαιδευτικές δράσεις, που θα καλλιεργούν τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή σε διαφορετικούς πολιτισμούς (Πολύζου & Αλτσιτζόγλου, 2007, σσ. 195-196). Ταυτόχρονα το ιταλικό κράτος αναλαμβάνει τη διενέργεια μαθημάτων της μητρικής γλώσσας των μεταναστών (Πολύζου & Αλτσιτζόγλου, 2007, σ. 198).

---

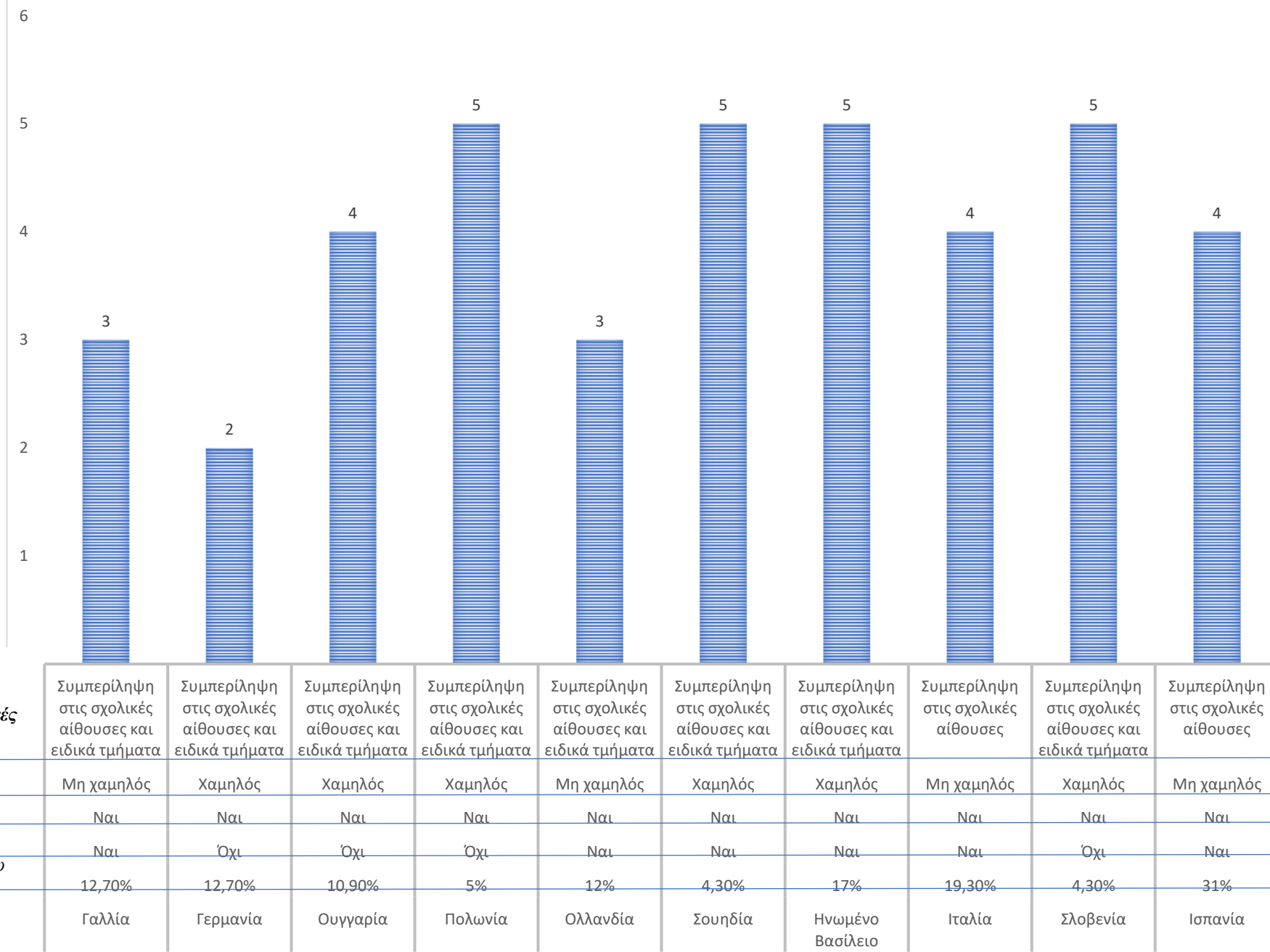
<sup>3</sup> Να σημειωθεί πως τα ποσοστά αυτά είναι τα υψηλότερα από τις δέκα χώρες που ερευνήθηκαν (Muskens, 2009, σ. 6).

<sup>4</sup> Να σημειωθεί πως τα ποσοστά αυτά είναι τα χαμηλότερα από τις δέκα χώρες που ερευνήθηκαν (Muskens, 2009, σ. 6).

<sup>5</sup> Ενδεικτικά αναφέρονται οι φορείς: Γενική Διεύθυνση Μετανάστευσης, Επιτροπή για Ανήλικους Αλλοδαπούς, Εθνικός Συντονιστικός Οργανισμός για τις πολιτικές κοινωνικής ένταξης αλλοδαπών πολιτών σε τοπικό επίπεδο, Συμβούλιο για τα προβλήματα των αλλοδαπών και των οικογενειών τους.

## Βαθμός Συμπερίληψης

Πίνακας 1  
Βαθμός  
Συμπερίληψης  
Ευρωπαϊκών Κρατών  
(Muskens, 2009, σ.  
6)



### 2.2 ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

#### 2.2.1 Ο όρος και το περιεχόμενο της μεταναστευτικής πολιτικής

##### 2.2.1.1 Οι όροι «μετανάστης» και «μετανάστευση»

Δεδομένου, αφενός, ότι ακόμη και σήμερα δεν υπάρχει ένας ενιαίος διεθνώς αναγνωρισμένος ορισμός για τη μετανάστευση, και αφετέρου, ότι η όξυνση των μετακινήσεων των πληθυσμών τις τελευταίες δεκαετίες έχει προκαλέσει σύγχυση σχετικά με τους όρους πρόσφυγας, μετανάστης, εκτοπισμένος, αιτών άσυλο και πιθανώς άλλους όρους που χρησιμοποιούνται κρίνεται απαραίτητο να δοθεί ένας πρώτος ορισμός για την έννοια της μετανάστευσης.

Είναι σαφές ότι η ίδια η μετανάστευση αποτελεί οικονομική, κοινωνική και πολιτική πράξη (Green, 2004, σ. 9), και ως εκ τούτου αναφέρεται σε ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο του οποίου οι παράμετροι άπτονται στο άτομο, στην κοινωνική ομάδα προέλευσης, στην κοινωνία υποδοχής (Κοιλιάρη, 1997). Σύμφωνα με τον Perruchoud (1994, σ. 91) στον όρο διεθνής μετανάστευση συμπεριλαμβάνονται οι πρόσφυγες, οι εκτοπισμένοι, οι ξεριζωμένοι και όσοι μεταναστεύουν για οικονομικούς λόγους. Τον όρο διευρύνει επιπλέον ο Adrada (1994, σ. 143) διαπιστώνοντας ότι βασική συνιστώσα της μετανάστευσης οφείλει να είναι η μετακίνηση, επομένως συμπεριλαμβάνονται στη διεθνή μετανάστευση και οι εκτοπισμένοι, οι αιτούντες άσυλο, και όσοι ευρύτερα αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις εστίες τους.

Και η παρούσα εργασία συμφωνεί με την παραπάνω προσέγγιση και εξετάζει την ένταξη τόσο των μεταναστών όσο και των προσφύγων. Κατά τη γνώμη μας πολλά από τα εννοιολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούν την ένταξη των ομάδων αυτών είναι παρόμοια, καθώς η δυναμική της διαδικασίας ένταξης, οι εμπλεκόμενες ομάδες και θεσμοί και οι κοινωνικοί τομείς που διαδραματίζουν ρόλο είναι λίγο πολύ οι ίδιοι. Η διαφορά μεταξύ των δύο κατηγοριών εμπίπτει σε δύο βασικούς παράγοντες, όπως αυτοί παρουσιάζονται από τους Castles, Korac, Vasta και Vertovec (2002, σσ. 119-120). Πρώτον, οι μετανάστες είναι σε γενικές γραμμές σε θέση να σχεδιάζουν και προετοιμάζουν τη μετανάστευσή τους και είναι πιθανό να έχουν κάποιους πόρους για να τους βοηθήσουν το πρώτο διάστημα παραμονής στη χώρα υποδοχής, ενώ οι πρόσφυγες δεν μπορούν να προγραμματίσουν τη μετανάστευσή τους και ενδέχεται να υποστούν σοβαρό τραύμα κατά τη διάρκεια της άφιξής τους. Δεύτερον, τα νομικά και

θεσμικά καθεστώτα για τις δύο κατηγορίες διαφέρουν σημαντικά. Ωστόσο από δημογραφική άποψη, όποιος διασχίζει διεθνή σύνορα με την πρόθεση μακροχρόνιας ή μόνιμης διαμονής είναι «μετανάστης» ή «διεθνής μετανάστης» (*immigrant*). Οι «πρόσφυγες» και οι «αιτούντες άσυλο» είναι τεχνικά υπο-κατηγορίες διεθνών μεταναστών. Άλλες τέτοιες υποκατηγορίες περιλαμβάνουν «μετανάστες με υψηλή εξειδίκευση», «ανειδίκευτοι μετανάστες εργατικού δυναμικού», «χωρίς έγγραφα (ή παράτυποι ή παράνομοι) μετανάστες» και «εξαρτώμενοι από τους πρωτογενείς μετανάστες» που εισέρχονται μέσω της οικογένειας τους για επανένωση. Όλες αυτές οι έννοιες διαθέτουν σαφές πολιτικό φορτίο, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς (Castles, Korac, Vasta, & Vertovec, 2002, σ. 120), η ένταξή τους όμως απαιτεί κατά τη γνώμη μας κοινή πολιτική.

### 2.2.1.2 Εννοιολογική χαρτογράφηση της έννοιας μεταναστευτική πολιτική

Η μεταναστευτική πολιτική έχει ως αντικείμενο τη ρύθμιση της εισόδου, της παραμονής και της απασχόλησης των μεταναστών σε μια χώρα (Καβουνίδα, 2007, σ. 7). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι επί της ουσίας η μεταναστευτική πολιτική αποτελεί τον τρόπο που κάθε χώρα αντιμετωπίζει τις διεθνείς μεταναστευτικές ροές (Φακιόλας & Τζιφάκης, 2011, σ. 231). Ο τρόπος αυτός καθορίζεται από μια σύνθεση παραγόντων, οι οποίοι διαμορφώνουν το θεσμικό πλαίσιο για τη χάραξη τόσο της εξωτερικής (φύλαξη συνόρων, έλεγχος μετανάστευσης και επαναπατρισμός) όσο και της εσωτερικής μεταναστευτικής πολιτικής (πολιτικές ένταξης), που ενδιαφέρει και την παρούσα εργασία. Επιτυχής εσωτερική μεταναστευτική πολιτική είναι αυτή που πετυχαίνει την εξάλειψη οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών διακρίσεων μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών πληθυσμών, και ουσιαστικά καταγράφεται με την πρόσβαση των αλλοδαπών πληθυσμών στα δημόσια αγαθά, είτε αυτά είναι υλικά είτε είναι άυλα και με την απόκτηση της ιδιότητας του πολίτη (Κόντης, 2014, σ. 291). Σε κάθε περίπτωση, για να εξετάσει κάποιος τη μεταναστευτική πολιτική που ακολουθείται χρειάζεται να διερευνήσει υπό το πρίσμα τριών πυλώνων: α) αρχές και πολιτικο-οικονομικοί θεσμοί, β) φορείς δράσεις, συμφέροντα και δράσεις αυτών, γ) πολιτικό-φιλοσοφικό παράδειγμα (Κόντης, 2014, σ. 288).

Είναι βέβαιο πως μετά τα γεγονότα τις 11<sup>ης</sup> Σεπτεμβρη στις Η.Π.Α. η μεταναστευτική πολιτική και κυρίως η δυνατότητα κοινωνικής ένταξης των μεταναστών αναδεικνύεται σε κρίσιμο πολιτικό ζήτημα των δυτικών κρατών (Κοντιάδης, 2007, σ. 29). Έτσι, η μεταναστευτική πολιτική στο σύγχρονο



παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο θέτει ως κρίσιμο ζήτημα την δημιουργία μιας κοινωνίας στην οποία όλα τα μέλη της αντιμετωπίζονται κατά τον ίδιο τρόπο και έχουν πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά και υπηρεσίες, ανεξαρτήτως προέλευσης (Κοντιάδης & Παπαθεοδώρου, Πρόλογος, 2007, σ. 11).

Κατά τη γνώμη μας η μεταναστευτική πολιτική που δεν απομακρύνεται από τη λογική της αστυνόμευσης και αντίστοιχα από τη λογική του «υψώματος τειχών» απέναντι σε όσους επιχειρούν να εισέρθουν στη χώρα είναι αναποτελεσματική. Η αναποτελεσματικότητά της έγκειται κυρίως στην άγνοια των αιτιάσεων που πυροδοτούν τις μεταναστευτικές ροές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κούρτοβικ (1994, σ. 193):

*«Κάποτε θα πρέπει να δούμε ότι ο νόμος, όσο σκληρός κι αν είναι, δε μπορεί να σταματήσει τις στρατιές των φτωχών που φεύγουν από τις χώρες τους κυνηγημένοι από την πείνα, τους πολέμους και την αθλιότητα. Ο δρόμος για τη λύση του φαινομένου δεν είναι τα αστυνομικά μέτρα.»*

Σε κάθε περίπτωση είναι ασφαλές να συμπεράνει κανείς πως ένα πλαίσιο μεταναστευτικής πολιτικής το οποίο δεν εξασφαλίζει ίσα δικαιώματα για όλους τους πολίτες, μετανάστες και γηγενείς, στην ουσία πυροδοτεί αντιδράσεις, καθώς περιθωριοποιεί τους μετανάστες και τις οικογένειες τους και ενισχύει την εκμετάλλευση στο χώρο της εργασίας και ευρύτερα στην κοινωνική ζωή (Κούρτοβικ, 1994, σ. 193). Ταυτόχρονα, όταν θεσμικά αποκλείονται οι ομάδες μεταναστών από κοινωνικές παροχές και δικαιώματα αποκόπτονται από την κοινωνία και τον πολιτισμό τη χώρας που διαβιούν, αφού δεν τους παρέχεται η δυνατότητα να απολαύσουν «τα αγαθά των εργασιακών κατακτήσεων, των ανθρώπινων αμοιβών, των κοινωνικών υπηρεσιών, της ανθρώπινης διαβίωσης» (Κούρτοβικ, 1994, σ. 193). Με το θεσμικό αποκλεισμό δημιουργούνται, εν ολίγοις, συνθήκες ευρύτερων διακρίσεων και αποκλεισμού εις βάρος των μεταναστών και των οικογενειών τους.

### 2.2.1.3 Η παγκοσμιοποιημένη οικονομία ως παράγοντας διαμόρφωσης μεταναστευτικής πολιτικής

Μελετώντας τη μετανάστευση και τις μεταναστευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται δεν πρέπει να διαφεύγει από τον ερευνητή ότι το πρίσμα από το οποίο εξετάζεται δεν αρκεί να είναι μόνο κοινωνικό. Η ετερότητα κατασκευάζεται από το ρόλο που διαθέτει ο έτερος στην οικονομική πυραμίδα (Green, 2004, σ. 102). Έτσι όταν αναφερόμαστε

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

σε μετανάστευση και μεταναστευτικές κινήσεις χρειάζεται να έχουμε υπόψη τους οικονομικούς παράγοντες που τις πυροδότησαν, και αντίστοιχα όταν αναφερόμαστε σε εφαρμογές μεταναστευτικής πολιτικής χρειάζεται να κατανοούμε ότι η εργασία είναι αυτή που θα συμβάλλει για την ένταξη στο κοινωνικό πλαίσιο, και όχι αποκλειστικά η γνώση του όποιου εθνικού-πολιτισμικού παρελθόντος (Green, 2004, σ. 102). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Green (2004, σ. 102) «ο μετανάστης δεν είναι μόνο ένας ξένος, αλλά τις περισσότερες φορές και ένας εργάτης».

Για την ευρωπαϊκή ήπειρο όλα τα δεδομένα που καταγράφουν την αλλαγή στο μέγεθος του πληθυσμού, στη χώρα προέλευσης και στη σύσταση του διεθνούς μεταναστευτικού ρεύματος συνδέονται στην πραγματικότητα με ένα ευρύτερο πλαίσιο αλλαγής: την διαρκώς διευρυνόμενη παγκοσμιοποίηση, όπως αυτή εκφράζεται σε πολλά επίπεδα: την οικονομία, τα εθνικά σύνορα, την αγροτική και βιομηχανική παραγωγή, τις συνθήκες και τις δυνατότητες εργασίας σε άλλες, εκτός της γενέθλιας, χώρες (Penninx, Introduction, 2006, σ. 9). Ειδικά το τελευταίο συνδέεται άμεσα και με τις ανάγκες της ευρωπαϊκής αγοράς για εργατικό δυναμικό. Το μέγεθος του εργατικού δυναμικού της Δυτικής και Κεντρικής Ευρώπης είναι 227 εκατομμύρια, με την απουσία της μετανάστευσης και των σταθερών ποσοστών συμμετοχής των μεταναστών στο εργατικό δυναμικό, αυτό το δυναμικό θα συρρικνωθεί σε 201 εκατομμύρια το 2025 και σε 160 εκατομμύρια το 2050 (Munz, 2008, σ. 9). Αυτό σημαίνει επί της ουσίας ότι μια εισροή ελαφρώς μικρότερη από 1,5 εκατομμύρια εργαζόμενους μετανάστες απαιτείται ετησίως για να διατηρηθεί ο οικονομικά ενεργός πληθυσμός της Ευρώπης σε σταθερά επίπεδα (Munz, 2008, σ. 9). Αν μάλιστα υπολογισθεί ότι δεν θα προσχωρήσουν όλοι οι νεοφερμένοι στην αγορά εργασίας, η συνολική καθαρή μετανάστευση θα πρέπει να είναι υψηλότερη (Munz, 2008, σ. 9). Για το λόγο αυτό και η αντίστοιχη έκθεση επιτροπής του Ο.Η.Ε. για τον πληθυσμό αναφέρει πως μέχρι το 2025 οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα πρέπει να δεχθούν πάνω από 100 εκατομμύρια μετανάστες για να μπορέσουν να διατηρήσουν σταθερό το εργατικό δυναμικό τους (Κασίμης, 2007, σ. 173).

Και στην Ελλάδα αντίστοιχα οι ανάγκες της αγοράς εργασίας είναι συχνά αυτές που κινητοποιούν τις μεταναστευτικές ροές. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 είχε γίνει φανερό πως οι Έλληνες εργαζόμενοι δεν επέλεξαν να εργαστούν ως ανειδίκευτοι χωρίς ελκυστικές συνθήκες απασχόλησης, αντιθέτως χαρακτηρίζονταν από έντονη επιθυμία για κοινωνική ανέλιξη, την οποία τροφοδοτούσε το οικογενειακό τους

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

περιβάλλον στηρίζοντας τους οικονομικά όσο εκείνοι αναζητούν τις βέλτιστες επαγγελματικές λύσεις (Κονιόρδος, 1994, σσ. 168-169). Ταυτόχρονα η φύση της ελληνικής αγοράς εργασίας, με το πλήθος μικρών, συχνά οικογενειακών, βιομηχανικών μονάδων στο δευτερογενή τομέα και την αύξηση της ανάγκης απασχόλησης στον τουριστικό τομέα, απαιτούσε ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό, το οποίο θα εργαζόταν ευέλικτα, σύμφωνα με τις ανάγκες των μικρών μονάδων, αγροτικών ή αστικών, με πολύ περιορισμένες προοπτικές εξέλιξης, συχνά σε σχέσεις παράνομης εργασίας (Κονιόρδος, 1994, σ. 169). Έτσι οι μεταναστευτικές ροές στη χώρα καλύπτουν επί δεκαετίες υπαρκτές ανάγκες στην παραγωγή, είτε αυτή πρόκειται για αγροτική, είτε για τουριστική, είτε ακόμα και στα αστικά κέντρα, όπου ο τομέας της οικοδομικής εργασίας απασχολούσε κατά κόρον μετανάστες εργαζόμενους (Λινάρδος-Ρύλμον, 1994, σ. 179; Κασίμης, 2007, σ. 174). Η απορρόφηση αυτή στην αγορά εργασίας, συχνά παράνομης, είχε ως αποτέλεσμα τη «φυσική» τρόπον τινά ένταξη των μεταναστών, δεδομένου ότι τους εξασφάλιζε εισόδημα, στέγη και κοινωνικό χώρο δράσης (Λινάρδος-Ρύλμον, 1994, σ. 180). Αυτό που απασχολεί σε τέτοιες περιπτώσεις τους φορείς χάραξης κεντρικής πολιτικής είναι με ποιες πρακτικές θα πετύχουν την ένταξη των μεταναστών (Penninx, Introduction, 2006, σ. 10), εξασφαλίζοντας νόμιμη εργασία και αναγνωρισμένα δικαιώματα.

Θα πρέπει, ωστόσο, να καταγραφούν δύο σημαντικές παραδοχές για την εφαρμογή πολιτικών ένταξης ειδικά για την Ευρωπαϊκή Ήπειρο. Ειδικά μετά το πέρας του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου οι χώρες τη Ευρωπαϊκής Ένωσης χρησιμοποιούν τον όρο «έθνος» προκειμένου να εδραιώσουν θέσεις εξουσίας και να περιθωριοποιήσουν κοινωνικές ομάδες «διαφορετικών», «βαρβάρων», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Gundara (2000, σσ. 108-109). Έτσι, παρόλο που λόγω της οικονομικής ανάπτυξης οι ευρωπαϊκές χώρες είχαν ανάγκη από εισροή εργατικού δυναμικού, ταυτόχρονα έπαιρναν μέτρα, ώστε αυτό το δυναμικό να μην αποτελέσει μόνιμους κατοίκους με πολιτικά δικαιώματα στη χώρα υποδοχής μέσω της συστηματικής περιθωριοποίησης του (Gundara, 2000, σ. 109). Οι νέο εισερχόμενοι καταλαμβάνουν λόγω των αναγκών της οικονομίας στη χώρα υποδοχής θέσεις εργασίας χειρωνακτικές ή χαμηλά αμειβόμενες με αποτέλεσμα να αποτελούν τμήμα (κατώτερο) της εργατικής τάξης, για το λόγω αυτό αντιμετωπίζονται ρατσιστικά από την ντόπια εργατική τάξη (Gundara, 2000, σσ. 112-113).

*2.2.1.4 Ο παγκόσμιος χαρακτήρας της μετανάστευσης ως παράγοντας διαμόρφωσης μεταναστευτικής πολιτικής*

Η παγκόσμια φύση της μετανάστευσης ασκεί όλο και μεγαλύτερη πίεση για τη δημιουργία διακρατικών συνεργασιών προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι συνέπειές της. Τα παγκόσμια «παιχνίδια» απαιτούν και παγκόσμιους κανόνες, διαπιστώνει εύστοχα ο Straubhaar (2000, σ. 111), γεγονός που επιβεβαιώνει ο αυξανόμενος αριθμός των πρωτοβουλιών διεθνών οργανισμών και κρατών για τη μετανάστευση<sup>6</sup>. Άλλωστε η ίδια η φύση των μεταναστευτικών ροών, με την εμπλοκή μεγάλου αριθμού κρατών, την ποικιλία των διαδρομών και τον παράνομο συχνά χαρακτήρα της μετακίνησης, δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για αποτελεσματική εθνική πολιτική μετανάστευσης (Σαμπατάκου, 2008, σ. 283).

Για τις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης παραδοσιακά το ζητούμενο της μεταναστευτικής πολιτικής είναι η εναρμόνιση των μεταναστευτικών ροών με τις ανάγκες της εγχώριας αγοράς εργασίας, τα τελευταία χρόνια ωστόσο και κυρίως μετά το 2001, με την έξαρση των τρομοκρατικών επιθέσεων στις Δυτικές Χώρες, αναδεικνύεται ως ζητούμενο και η εξασφάλιση της ασφάλειας στο εσωτερικό της χώρας (Καβουνίδη, 2007, σ. 7). Αντικείμενο προβληματισμού σε ότι αφορά τη μεταναστευτική πολιτική που θα εφαρμοστεί, καθώς εκεί έχουν αποτύχει οι προηγούμενες πολιτικές, είναι ο έλεγχος της παράνομης μετανάστευσης, αφενός, και η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αφετέρου (Καβουνίδη, 2007, σ. 7).

Σε γενικές γραμμές αυτό που προκρίθηκε ως λύση για τη διαχείριση των μεταναστευτικών ροών ήταν η εφαρμογή διάφορων παραλλαγών του μοντέλου της πολυπολιτισμικότητας, με διπλό στόχο αφενός την ομαλή ένταξη μεταναστών και προσφύγων και αφετέρου την κάμψη των όποιων αντιδράσεων των γηγενών, οι οποίες ενδεχομένως να πυροδοτούσαν εθνικιστικές αντιδράσεις (Παπαντωνίου & Παπαντωνίου - Φραγκούλη, 2011, σ. 55).

Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η Μεγάλη Βρετανία, η οποία απορρίπτοντας το μοντέλο του «χωνευτηρίου» (melting pot) επιχείρησε την εφαρμογή πολιτικών «πολιτισμικού πλουραλισμού», που αναγνωρίζουν την πολιτιστική διαφορετικότητα

---

<sup>6</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε την 92<sup>η</sup> Διεθνή Διάσκεψη Εργασίας της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας (Δ.Ο.Ε.), το ρόλο του Ο.Η.Ε. με πιο πρόσφατη τη διοργάνωση Διαλόγου Υψηλού Επιπέδου για τη Μετανάστευση και την Ανάπτυξη στη Γενική Συνέλευση του Ο.Η.Ε. το 2006, η Ομάδα Εργασίας για τη Μετανάστευση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), το Διαρκές Σύστημα Εκθέσεων για τη Μετανάστευση (SOPEMI), τη διοργάνωση του Διεθνούς Διαλόγου για τη Μετανάστευση από το Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης το 2001, κ.ο.κ..

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

και εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες και ανεκτικότητα (Παπαντωνίου & Παπαντωνίου - Φραγκούλη, 2011, σ. 72). Ωστόσο οι πολιτικές αυτές εντέλει μάλλον ενίσχυσαν την απομόνωση των διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων, έτσι επιχειρήθηκε η ενίσχυση πολιτικών ένταξης με διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και ειδικό τελετουργικό για την απόδοση ιθαγένειας (Παπαντωνίου & Παπαντωνίου - Φραγκούλη, 2011, σ. 72).

Σύμφωνα με τον Κόντη (2014, σσ. 289-290), τρεις βασικοί παράγοντες διαμορφώνουν τη μεταναστευτική πολιτική στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Αρχικά σημαντικός παράγοντας είναι το μέγεθος και η ποιότητα των μεταναστευτικών ροών στην ποσοτική του διάσταση, σε απόλυτους αριθμούς και συγκριτικά με το πληθυσμό της χώρας εισόδου, αλλά και στην ποιοτική του διάσταση, σε σχέση με το ανθρώπινο, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει, την «εθνοτική» δηλαδή ταυτότητα που φέρει ο μεταναστευτικός πληθυσμός. Ο πρώτος αυτός παράγοντας, ο οποίος σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του μεταναστευτικού ρεύματος και όχι με εσωτερικούς παράγοντες, καθορίζει τη χάραξη μεταναστευτικής πολιτικής αφού μπορεί να επηρεάσει την επιτυχία των στρατηγικών αφομοίωσης και την αφομοίωση των μεταναστών στην εγχώρια αγορά εργασίας. Δεύτερος παράγοντας διαμόρφωσης της μεταναστευτικής πολιτικής είναι το πολιτικό – φιλοσοφικό παράδειγμα πολιτικής που ακολουθείται από την κυβερνητική πολιτική<sup>7</sup>. Τέλος, τρίτος παράγοντας διαμόρφωσης μεταναστευτικής πολιτικής είναι οι διεθνείς εξελίξεις, τόσο υπό το πρίσμα της κινητικότητας στην παγκοσμιοποιημένη αγορά όσο και υπό το πρίσμα της εφαρμογής διακρατικών συμφωνιών σε εθνικό επίπεδο. Ειδικά για την Ελλάδα, η οποία είναι κράτος – μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο τρίτος αυτός παράγοντας είναι καθοριστικός σε πολλές πλευρές της μεταναστευτικής πολιτικής που ακολουθείται, σε βαθμό μάλιστα να γίνεται λόγος για «ενωσιακή» μεταναστευτική πολιτική που μετεξελίσσεται σε εθνική, μέσω μηχανισμών, όπως χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων και οργανωτικών μονάδων, αλλά και μέσω της επιρροής που ασκεί στην πολιτική ατζέντα και την εγχώρια κοινή γνώμη η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Στη χώρα μας κατά τη ψήφιση των νόμων – πλαισίων για τη μετανάστευση το 1991, το 2001 και το 2005 δε υπήρξαν συζητήσεις με τις αντίστοιχες οργανώσεις μεταναστευτικών κοινοτήτων στη χώρα, όπως κατ' αναλογία έγινε κατά τη ψήφιση νόμων για την είσοδο Παλινοστούντων. Η μόνη κριτική που μπόρεσε να ασκηθεί

---

<sup>7</sup> Παραδοσιακά αναγνωρίζονται τέσσερα παραδείγματα πολιτικής: φιλελεύθερος εθνικισμός, κοινοτισμός, πολιτικός ρεπουμπλικανισμός, συνταγματικός πατριωτισμός. Τα αντίστοιχα μοντέλα θα παρουσιαστούν στο οικείο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

προήλθε από τη Διεύθυνση Επιστημονικών Μελετών της Βουλής, το Συνήγορο του Πολίτη, την Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, και το Ινστιτούτο Εργασίας της Γ.Σ.Ε.Ε. και βασίστηκε στην αντίστοιχη ευρωπαϊκή νομοθεσία (Μαυροδή, 2008, σ. 275).

### 2.2.1.5 Μοντέλα μεταναστευτικής πολιτικής

Όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα, με τον όρο μεταναστευτική πολιτική, εννοούμε τις ρυθμίσεις που αφορούν τη μετανάστευση και που αναλαμβάνονται από τις χώρες είτε αποστολής είτε υποδοχής. Οι Φακιάς και Τζιφάκης (2011, σσ. 231-232) επιχειρούν να διακρίνουν δύο κεντρικούς ιδεοτύπους μεταναστευτικής πολιτικής, συγκεκριμένα για τον πρώτο ιδεότυπο, κύρια επιδίωξη αποτελεί ο έλεγχος των ροών, επομένως επιλέγονται πολιτικές επιτήρησης συνόρων και απελάσεων σε συνδυασμό με αυστηρό θεσμικό πλαίσιο και ενίσχυση με μέτρα ασφάλειας την τοπική κοινωνία. Για τον δεύτερο ιδεότυπο κύρια επιδίωξη αποτελεί η κοινωνική ένταξη των νεοεισερχομένων, επομένως επιλέγονται πολιτικές ενσωμάτωσης ή αφομοίωσης σε συνδυασμό με θεσμικές ρυθμίσεις για τη χορήγηση αδειών και ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης σε δημόσιες υπηρεσίες και αγαθά.

### 2.2.2 Η ιδιότητα του πολίτη ως πλευρά της μεταναστευτικής πολιτικής

Η ιδιότητα του πολίτη παραδοσιακά συνδέεται με τη συμμετοχή στα κοινωνικά δικαιώματα και κυρίως το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι (Κοντιάδης, 2007, σ. 21). Η δημοκρατική συμμετοχή των μεταναστών στη χώρα υποδοχής ουσιαστικά αποτελεί και μέτρο για τον έλεγχο της «ουσίας» της ίδιας της δημοκρατίας (Κοντιάδης, 2007, σ. 24). Στο σημείο αυτό οι θεωρίες της διαπολιτισμικότητας έχουν συμβάλει στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες στην ανάδειξη της σημασίας των πολλαπλών ταυτοτήτων και ουσιαστικά συνδέονται άμεσα με θεωρίες σχετικά με την πολιτική ιδιότητα, δεδομένου ότι συχνά αναλύουν τα ζητήματα της πολιτικής ταυτότητας και του ρόλου της οργανωμένης πολιτείας, με ένα τρόπο που οι παραδοσιακές πολιτικές θεωρίες δεν έχουν αναλύσει μέχρι σήμερα (Torres, 1998, σ. 3).

Η ανάλυση για την Ευρώπη δείχνει σαφώς τη σημασία της ιδιότητας του πολίτη για τη διαδικασία ένταξης (Munz, 2008, σ. 17). Χαρακτηριστικά δείγματα αυτής της πολιτικής έχουν δώσει παλαιότερα οι χώρες υπερπόντιας μετανάστευσης (όπως οι Η.Π.Α.) οι οποίες παρείχαν την ιθαγένεια και το δικαίωμα πολιτογράφησης ως ένα δεδομένο βήμα σε ευρύτερη διαδικασία αφομοίωσης, αντίθετα από την ευρωπαϊκή

ήπειρο, όπου οι μετανάστες που εργάζονταν σε αυτή δε θεωρήθηκαν ως μελλοντικοί πολίτες (Baubock, Kraler, Martiniello, & Perchinig, 2006, σ. 65). Γενικά υποστηρίζεται ότι η πολιτογράφηση μπορεί να βοηθήσει στην πρόσβαση σε ορισμένα τμήματα της αγοράς εργασίας και να μειώσει τις διακρίσεις, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι θα εξασφαλίσει την ένταξη των πληθυσμών αυτών (Munz, 2008, σ. 17).

Ανάλογες προτάσεις έχουν κατά καιρούς κατατεθεί για την αντιμετώπιση του μεταναστευτικού ζητήματος και στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια. Ενδεικτικά αναφέρεται το κείμενο της Συνθήκης Μάαστριχτ (1992), το οποίο κάνει λόγο για θεσμοθέτηση ευρωπαϊκής υπηκοότητας, ως μέτρο για την ένταξη των μεταναστών ως ευρωπαίων πολιτών, καθώς και η πρόταση του Mauzé (2015, σ. 7) υπέρ μιας Ευρωπαϊκής υπηκοότητας, βασισμένη στην παραμονή στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η υπηκοότητα έτσι είναι ιδωμένη όχι μέσα από εθνικό, και ιεραρχικό εν πολλοίς, πρίσμα αλλά υπό το πρίσμα του συλλογικού ανήκειν στην κοινωνία, το οποίο εξασφαλίζει μάλιστα μια σειρά δικαιωμάτων και υποχρεώσεων σε όλους τους πολίτες (Mauzé, 2015, σ. 7; Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 123).

Βασικές έννοιες στη κατεύθυνση αυτή αποτελούν σύμφωνα με τους Baubock, Kraler, Martiniello και Perchinig (2006, σσ. 66-67) οι ακόλουθοι άξονες: α) δομές πολιτικών ευκαιριών, με την παροχή πολιτικών δικαιωμάτων, ικανοποίηση αιτημάτων μεταναστών, αποδοχή της διαφορετικότητας, κ.λπ., β) πολιτική ένταξη, με την έννοια των πολιτικών ευκαιριών για εκπροσώπηση των μεταναστών και την, τρόπον τινά, εξίσωση των πολιτικών δικαιωμάτων ιθαγενών και μεταναστών, παράλληλα με την αποδοχή και από την πλευρά των μεταναστών των νόμων και του συνταγματικού πλαισίου της χώρας υποδοχής, γ) υπερεθνικές πολιτικές, οι οποίες δίνουν έμφαση στην διατήρηση της ταυτότητας των μεταναστών σε σχέση με τη χώρα προέλευσης.

Κατ' επέκταση και οι διαπολιτισμικές πολιτικές οφείλουν να συμπεριλαμβάνουν και μέτρα πρόνοιας για τους ανέργους, την κατάρτιση ανειδίκευτων εργαζομένων, και ευρύτερα τη μείωση κοινωνικών ανισοτήτων στην αγορά εργασίας. Όπως εύστοχα διαπιστώνει ο Gundara (2000, σ. 48) το κράτος υποδοχής είναι σημαντικό να παρέχει πολιτικά δικαιώματα σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, προκειμένου να ενδυναμώσει το δημοκρατικό πολίτευμα, να εξασφαλίσει τη σταθερότητα του, αλλά και να εξασφαλίσει το αίσθημα του «ανήκειν» στους νέους πληθυσμούς. Ειδικά για τους νέους ανθρώπους, προτείνεται να έχουν πρόσβαση στην πολιτική αγωγή, τόσο εντός σχολικού πλαισίου όσο και εκτός, ειδικά στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπου οι συνθήκες διαβίωσης

είναι συνθετότερες (Gundara, 2000, σ. 48). Άλλωστε, δεν μπορεί να υπάρξει πραγματική ιδιότητα του πολίτη, αν δεν επιλυθεί πρώτα το πρόβλημα της πολιτειότητας σε μια δημοκρατική πολυπολιτισμική κοινωνία (Torres, 1998, σ. 255). Το ζήτημα ωστόσο που προκύπτει σε πολλές περιπτώσεις είναι «ποια δικαιώματα για ποιους μετανάστες» (Παπαθεοδώρου, 2007, σ. 56).

Στην Ελλάδα μπορεί να θεωρηθεί πως τα προγράμματα νομιμοποίησης του αλλοδαπού πληθυσμού κινούνται στη λογική, θεσμικά τουλάχιστον, της παραχώρησης πολιτικών δικαιωμάτων. Μετά την αποτυχία του Νόμου 1975, το 1991, ο οποίος παρά την αυστηρότητα του δεν πέτυχε την αναχαίτηση του κύματος εισροής μεταναστών προς τη χώρα, επιχειρήθηκε η αλλαγή πολιτικής με την υιοθέτηση προγραμμάτων νομιμοποίησης (Καβουνίδη, 2002, σ. 20). Η πολιτική αυτή δεν ήταν καινοτόμα, δεδομένου ότι ήδη είχε εφαρμοστεί και σε άλλες χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου<sup>8</sup>, οι οποίες είχαν και αυτές μετατραπεί τα προηγούμενα χρόνια από χώρες εξόδου σε χώρες εισόδου μεταναστών, όπως και η Ελλάδα (Καβουνίδη, 2002, σ. 20). Το πρόγραμμα νομιμοποίησης μεταναστών στη χώρα μας ξεκίνησε το 1998 (Προεδρικό Διάταγμα 358, 359 του 1997). Ωστόσο, οι ρυθμοί αναγνώρισης πολιτικών δικαιωμάτων σε αλλοδαπούς είναι ιδιαίτεροι αργοί, καθώς συναντούν διάφορα προσκόμματα δεδομένου και του «μύθου» περί κοινής εθνικής καταγωγής των κατοίκων της χώρας, και της μέχρι πρότινος εθνικής ομοιογένειας που τη χαρακτήριζε (Parthenis & Markou, 2015).

### 2.2.3 Εφαρμογές της μεταναστευτικής πολιτικής στην εκπαίδευση

Έρευνες αποδεικνύουν πως από το μεταναστευτικό ρεύμα που καταγράφηκε το 2015 οι αιτούντες άσυλο είχαν φοιτήσει σε χαμηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης από τον αντίστοιχο μέσο όρο των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Economy Institutional Papers, 2016, σσ. 14-15). Η ένταξη αποτελεί πρόκληση για την εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών χωρών, όπως υποδεικνύει και η αναφορά, ήδη από το 1999, της Επιτροπής Εργασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τους δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση, όπου τονίζεται ότι τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα επιδιώκουν να είναι χωρίς αποκλεισμούς, να προσφέρουν στα παιδιά και τους νέους την ευκαιρία να ωφεληθούν από τη σχολική εκπαίδευση και να προετοιμαστούν για τη

---

<sup>8</sup> Συγκεκριμένα η Ισπανία το 1985, η Ιταλία το 1987 και η Πορτογαλία το 1992 εφάρμοσαν πολιτικές νομιμοποίησης αλλοδαπών πληθυσμών (Καβουνίδη, 2002, σ. 20).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ζωή μετά το σχολείο (Muskens, 2009, σσ. 4-5; Working Committee on Quality Indicators, 2000).

Σε κάθε περίπτωση, ο ερευνητής χρειάζεται να έχει ως αφετηρία, όταν μελετά σύνθετα και πολυπαραγοντικά φαινόμενα, όπως αυτό της μετανάστευσης και της ένταξης των μεταναστών, πως η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο, και είναι επομένως φυσικό να μην μπορεί αφ' εαυτού να επιλύσει όλα τα κοινωνικά προβλήματα, για τα οποία απαιτούνται πολιτικές δράσεις και οικονομικά μέτρα (Gundara, 2000, σ. 65). Οι προσεγγίσεις των θεμάτων αυτών τις τελευταίες δεκαετίες, αλλά και ο παιδαγωγικός λόγος που συγκροτήθηκε κάθε φορά προκειμένου να εκφράσει τις αλλαγές αυτές, διαμόρφωσε τα διάφορα μοντέλα για την εκπαίδευση των ομάδων με ετερογενές πολιτισμικά υπόβαθρο (Παρθένης & Φραγκούλης, 2015, σ. 14). Τα μοντέλα αυτά, όπως παρουσιάζονται στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία, κατηγοριοποιούνται ως εξής: αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης, πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική, αντιρατσιστική εκπαιδευτική πολιτική και διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική<sup>9</sup>.

Αυτό που ενδιαφέρει ιδιαίτερα κατά τη γνώμη μας, μέσα στο πλαίσιο που διαμορφώνεται μεταξύ μεταναστευτικής και εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η θεώρηση αφενός της ανισότητας και αφετέρου της κοινωνικής μεταβολής, όπως αυτή καταγράφεται ή και διαμορφώνεται μέσω της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Στάμελος, Βασιλόπουλος και Καραβασακάλης (2015, σσ. 27-39), ιδιαίτερα σήμερα όπου το περιβάλλον φαίνεται να είναι όσο ποτέ άλλοτε παγκοσμιοποιημένο, και στο πλαίσιό του οι υπερεθνικοί φορείς και δρώντες να λειτουργούν ως ένα ενιαίο σύστημα συγκοινωνούντων δοχείων υπό νεοφιλελεύθερη θεώρηση πραγμάτων και καταστάσεων, η δυναμική θεώρηση της ανισότητας ανοίγει ένα ευρύτατο πεδίο ενασχόλησης για την Εκπαιδευτική Πολιτική. Από εκεί, η εστίαση σε έννοιες όπως εκπαιδευτική αλλαγή, εκπαιδευτικός λόγος, εκπαιδευτική ατζέντα γίνεται ουσιώδης.

Κατά τη γνώμη μας, για μια προσπάθεια ανάπτυξης πολιτικών που θα επιτρέπουν την ένταξη και την ισότητα στην κοινωνία και την πολιτική δομή, αυτό που προτείνεται είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Παρθένη και Φραγκούλη (2015, σσ. 14-22), για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση παρατηρείται μια δυσκολία αποτύπωσης

---

<sup>9</sup> Τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής εξετάζονται στο οικείο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

ενός σαφή ορισμού που να καλύπτει όλες τις πλευρές, κυρίως διότι δεν παραπέμπει σε ένα κοινά καθορισμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, αλλά σε ένα φάσμα αναλύσεων για τις αρχές που πρέπει να διέπουν την εκπαίδευση σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Γενικά η πολυπολιτισμικότητα αφορά την περιγραφή της συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης όλων των χωρών υποδοχής μεταναστών, ενώ η διαπολιτισμικότητα αποτελεί την απάντηση στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας των κοινωνιών αυτών (Γκόβαρης, 2004). Ο Essinger (στο Καναβάκη (2004)), ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση «ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία» και συνοψίζει τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α. εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, δηλαδή η κατανόηση του άλλου, η εξέταση των προβλημάτων του από τη δική του σκοπιά, β. εκπαίδευση για αλληλεγγύη, δηλαδή για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και για τον παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας, γ. εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, δηλαδή σεβασμός του πολιτισμού του άλλου και ταυτόχρονα μία πρόκληση συμμετοχής του άλλου στον δικό μας πολιτισμό, δ. εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, δηλαδή εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι σε μετά-έρευνα που παρουσιάζει η Söhn (2011) διαπιστώνεται ότι η ηλικία στην οποία οι μετανάστες εισάγονται στην εκάστοτε σχολική βαθμίδα επηρεάζει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Söhn, 2011, σ. 47). Η Söhn παρουσιάζει έρευνες που έγιναν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας και αποδεικνύουν πως παράλληλα με άλλους παράγοντες (πολιτιστικό και μορφωτικό υπόβαθρο οικογένειας, θεσμικό πλαίσιο, φύλο, κ.λπ.) η ηλικία εισόδου των μεταναστών στη σχολική εκπαίδευση καθορίζει το βαθμό που αυτοί θα προχωρήσουν στις βαθμίδες εκπαίδευσης (Söhn, 2011, σσ. 49-50) και άρα το βαθμό που θα ενταχθούν στη χώρα υποδοχής. Είναι επομένως σαφές ότι η εκπαίδευση έχει ουσιαστικό ρόλο για την ένταξη, άμεσα και όχι μακροπρόθεσμα όπως συχνά θεωρείται. Έτσι πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο θεωρείται η ένταξη θεμάτων πολυπολιτισμικότητας, ως θέματα που άπτονται των κοινωνικών αλλαγών των τελευταίων δεκαετιών στη χώρα (Νικολακάκη, 2012, σσ. 54-55).

### 2.2.3.1 Άξονες μέτρων για την εκπαίδευση: οι δείκτες των ευρωπαϊκών κρατών

Ο Muskens (2009, σσ. 12-86) καταγράφει τα μέτρα, τις καλές πρακτικές, δέκα ευρωπαϊκών κρατών που φαίνεται να αποδίδουν στην ένταξη μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος, τα οποία ομαδοποιεί σε πέντε κατηγορίες: μέτρα για τη μείωση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, μέτρα για την ενίσχυση μειονοτικών ομάδων, μέτρα για τη συμπερίληψη μαθητών στο σχολείο, μέτρα για την ασφαλή εκπαίδευση και τέλος μέτρα για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, τα μέτρα που έχουν εφαρμοστεί στις ευρωπαϊκές χώρες<sup>10</sup> για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου αναφέρονται σε ένα ευρύ πλέγμα που καλύπτει όχι μόνο τη σχολική αλλά και την ευρύτερη κοινωνική ζωή των μαθητών αυτών. Συγκεκριμένα τα μέτρα αναφέρονται σε διοικητικά μέτρα για τη βελτίωση της εγγραφής των μαθητών στο σχολείο, εκπαιδευτικά μέτρα ώστε να δοθούν κίνητρα στους μαθητές υψηλού κινδύνου εγκατάλειψης του σχολείου, ειδικές τάξεις ένταξης και επαναληπτικές τάξεις με σκοπό την επανατοποθέτηση μαθητών, κοινωνικά μέτρα για πρόνοια και φροντίδα των νέων από τους εκάστοτε φορείς εξουσίας, ένταξη στην αγορά εργασίας για τους άνεργους νέους, συμμετοχή των γονέων σε συμβουλευτικές υπηρεσίες και τέλος μέτρα εμπειρογνωμοσύνης με τη δράση ειδικών συμβούλων και εξωτερικών εμπειρογνομόνων.

Αντίστοιχα, τα μέτρα για την ενίσχυση μειονοτικών ομάδων που έχουν εφαρμοστεί αφορούν αυτό που συνοπτικά ονομάζεται πρόνοια για την ενίσχυση και υποστήριξη των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Συγκεκριμένα, τα μέτρα αυτά αφορούν την ενίσχυση του αισθήματος ικανοποίησης σε όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, σχολική διοίκηση, ειδικούς, κ.λπ.), τη βελτίωση της εικόνας «του άλλου» στις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ πλειοψηφικών και μειονοτικών ομάδων, το καλύτερο σχολικό κλίμα, τη λειτουργία μεικτών σχολείων, τη μείωση ρατσιστικών και φυλετικών περιστατικών στις τοπικές κοινωνίες, την ενίσχυση του μαθησιακού αποτελέσματος, τη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών και τη βελτίωση στην απόδοση σε σχολικά μαθήματα, όπως τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και άλλα αντίστοιχα μαθήματα.

Σχετικά με την ένταξη στην εκπαίδευση, τα μέτρα που έχουν εφαρμοστεί στις ευρωπαϊκές χώρες αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και την ενίσχυση του

---

<sup>10</sup> Πρόκειται για τις χώρες Γαλλία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ιταλία, Ολλανδία, Πολωνία, Σλοβενία, Ισπανία, Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο - Αγγλία και Σκωτία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

σχολείου. Συγκεκριμένα, τα μέτρα αυτά αναφέρονται στην εξειδίκευση των εκπαιδευτικών και την αξιολόγησή τους, την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών, την επιπλέον χρηματοδότηση σχολείων με μαθητές μειονοτικών ομάδων, τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τη λειτουργία ενός κοινωνικού δικτύου σε συνεργασία με το σχολείο, και τέλος, αξιοποίηση εμπειρογνομόνων και εξειδικευμένου προσωπικού.

Αναφορικά με την ασφαλή εκπαίδευση, τα μέτρα που έχουν εφαρμοστεί αφορούν τόσο την αντιμετώπιση όσο και την πρόληψη του φαινομένου. Συγκεκριμένα, τα μέτρα αυτά αφορούν αρχικά την προστασία των μαθητών και των νέων, με την εφαρμογή σχολικών κανόνων και την συμμόρφωση σε αυτούς, την ενίσχυση σχολείων με θυρίδες, τείχη και άλλα μέτρα φυσικής προστασίας, τη λήψη μέτρων προστασίας από τα ψηφιακά μέσα (προστασία από τον ψηφιακό εκφοβισμό). Σε ένα δεύτερο επίπεδο τα μέτρα που λαμβάνονται αφορούν την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων στη σχολική ζωή καθώς και τη δράση ειδικών κέντρων για την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης σε θέματα ασφάλειας.

Τέλος, με την ενίσχυση του προσωπικού επιδιώκεται η υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλά και του ειδικού προσωπικού, ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε ένα σχολείο που επιδιώκει τη συμπερίληψη των μαθητών. Συγκεκριμένα τα μέτρα αυτά αφορούν την κατάρτιση των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ενίσχυση των προσόντων των εκπαιδευτικών, την αρωγή στον ειδικό φόρτο εργασίας που επιβαρύνει αυτούς τους εκπαιδευτικούς, την αξιοποίηση πρόσθετου εκπαιδευτικού προσωπικού και πρόσθετου προσωπικού υποστήριξης, τη λειτουργία ενός συστήματος ειδικών ανταμοιβών ή βραβείων για τους εκπαιδευτικούς που πέτυχαν την ένταξη των μαθητών στη γενική εκπαίδευση, τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να βρουν εξωτερική και εξειδικευμένη υποστήριξη σε σχέση με την ένταξη μαθητών, τη βελτίωση της εικόνας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ένταξη μαθητών μειονοτικών ομάδων, ώστε να αναγνωρίζεται κοινωνικά το έργο τους, τη ρύθμιση των σχέσεων μεταξύ οικογένειας μαθητή και σχολικού περιβάλλοντος και τέλος τη λήψη μέτρων για τη διεύρυνση της σχολικής ημέρας.

### 2.3 ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

#### 2.3.1 Ο όρος και το περιεχόμενο της δημόσιας πολιτικής – εννοιολογική χαρτογράφηση

Η δημόσια πολιτική αποτελεί μια σειρά σκοπίμων και σχετικά σταθερών ενεργειών, που αναπτύσσονται από κυβερνητικά σώματα και γενικότερα από επίσημους φορείς εξουσίας, για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος ή ενός ζητήματος που προκαλεί το ενδιαφέρον (Anderson, 2006, σ. 6). Ως τέτοια λοιπόν, η δημόσια πολιτική αποτελεί το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, που ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία.

Προκειμένου να ταξινομηθεί και να ελεγχθεί η δημόσια πολιτική που κάθε φορά ασκείται ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η κωδικοποίηση του Hood (Λαδή & Νταλάκου, 2010, σσ. 31-44), η οποία επιδιώκει να αναδείξει τόσο τη διαφορετικότητα των επιμέρους διοικητικών συστημάτων όσο και τα θεωρητικά τους ερείσματα. Αναλυτικότερα παρουσιάζονται τέσσερις κεντρικοί τύποι δημόσιας πολιτικής: ο φαταλισμός, ο τύπος του ατομικισμού, το ιεραρχικό μοντέλο και ο τύπος της ισότητας. Ο φαταλισμός «αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως ανοργάνωτο και άναρχο σύστημα το οποίο δε διέπεται από συγκεκριμένες νομοτέλειες και αξίες» (Λαδή & Νταλάκου, 2010, σ. 33). Χαρακτηριστική της πολιτικής αυτής αντίληψης είναι η παρομοίωση της κοινωνικής οργάνωσης με κάδο απορριμμάτων, όπου ατάκτως ερριμμένες συνυπάρχουν πολιτικές ενέργειες και φυσικά υποκείμενα. Ουσιαστικά στον φαταλισμό η κοινωνία διακρίνεται από «άρνηση συνεργασίας», η δημόσια πολιτική καθορίζεται από τυχαίες διαδικασίες και τα αποτελέσματα της αντιμετωπίζονται από την κοινωνία απρόβλεπτα, αλλά σε κάθε περίπτωση με κυνισμό. Στον τύπο του ατομικισμού επικρατεί η αντίληψη πως υπάρχει η δυνατότητα να οργανωθεί το κοινωνικό υποκείμενο αλλά με μόνο σκοπό το όφελος του. Ο τύπος αυτός δημόσιας πολιτικής αντιμετωπίζει την κοινωνία ως ένα σύνολο ανταγωνιστικών και «ορθολογικά οικονομικών» υποκειμένων. Φυσικά, ο ωφελιμισμός ως πολιτικό και φιλοσοφικό ρεύμα αναφέρεται στον τύπο του ατομικισμού, όπως και το μοντέλο του Adam Smith αλλά και το μοντέλο διακυβέρνησης μέσω της αγοράς, όπως επικράτησε στη Μεγάλη Βρετανία τη δεκαετία του 1980. Το ιεραρχικό μοντέλο αναφέρεται σε μια μορφή οργάνωσης όπου ένα αυστηρό πλέγμα κανόνων περιορίζει την ατομική δράση. Αντίστοιχες μορφές οργάνωσης συναντά κανείς στο στρατό, σε θρησκευτικές οργανώσεις, σε κρατικές διοικήσεις. Η αυστηρότητα στη τήρηση κανόνων

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

εφαρμόζεται στον τύπο αυτό προκειμένου να εξασφαλιστεί ο έλεγχος των δημόσιων λειτουργιών και η διαφάνεια των διοικητικών πράξεων. Τέλος, ο τύπος της ισότητας αναφέρεται ουσιαστικά στον κοινοτισμό. Ο τύπος αυτός δημόσιας πολιτικής αποτελεί συχνά «αντίδοτο» στον ατομικισμό, αφού οι αξίες της κοινωνικής αλληλεγγύης και συμμετοχής έχουν κυρίαρχο ρόλο. Έννοιες όπως «η αυτοδιοίκηση της ομάδας», «ο έλεγχος μέσω αμοιβαιότητας», και «η μέγιστη άμεση υπευθυνότητα» αποτελούν βασικές πλευρές του τύπου αυτού.

Ο Lowi (1964, σσ. 690-691) προσδιορίζει τρεις κατηγορίες πολιτικών: α) τις πολιτικές διανομής, οι οποίες αναφέρονται στη κατανομή αγαθών χωρίς να λαμβάνονται υπόψη περιορισμένοι πόροι, β) τις πολιτικές αναδιανομής, οι οποίες αναφέρονται στη μεταφορά πόρων από τη μια κοινωνική ομάδα στην άλλη, και γ) τις ρυθμιστικές πολιτικές, οι οποίες αναφέρονται στην διάκριση των ομάδων που θα απολαμβάνουν κοινωνικά αγαθά και όσες θα αποκλείονται από αυτά.

Αντίστοιχη κατηγοριοποίηση επιχειρεί και ο Freeman (2006, σσ. 229-230), εντοπίζοντας τέσσερις τύποι πολιτικής με βάση τόσο το σκοπό όσο και τα αποτελέσματα τους: οι συγκεντρωτικές διανεμητικές πολιτικές, οι διάχυτες διανεμητικές πολιτικές, οι αναδιανεμητικές πολιτικές και οι ρυθμιστικές πολιτικές. Συγκεκριμένα, οι συγκεντρωτικές διανεμητικές πολιτικές αντιμετωπίζουν τα κοινωνικά αγαθά ως σχετικά σπάνια, με αποτέλεσμα αυτά να διανέμονται από κάποιο κεντρικό φορέα ενώ οι κοινωνικές δαπάνες να διαχέονται στις εκλογικές περιφέρειες. Οι πολιτικές αυτές απευθύνονται σε μικρές, σχετικά ομοιογενείς περιφέρειες, οι οποίες μπορούν μέσω κυρίως πελατειακής αντίληψης να ασκήσουν πίεση για περισσότερα κοινωνικά οφέλη. Ορισμένα παραδείγματα τέτοιων πολιτικών αποτελούν οι επιδοτήσεις προς ορισμένους κλάδους ή οι περιορισμένοι δασμοί για συγκεκριμένα αγαθά. Οι διάχυτες διανεμητικές πολιτικές αντιμετωπίζουν τα κοινωνικά αγαθά ως απεριόριστα, με αποτέλεσμα αυτά να διαχέονται στην κοινωνία, όπως και οι αντίστοιχες κοινωνικές δαπάνες που προκύπτουν. Η υποστήριξη τέτοιων πολιτικών προϋποθέτει την κινητοποίηση πλειοψηφικών ομάδων, οι οποίες προκύπτουν από την συνένωση διαφορετικών ομάδων και ατόμων, που συνενώνονται αναφορικά με ένα ζήτημα κεντρικής πολιτικής. Παραδείγματα τέτοιων κινητοποιήσεων είναι το κίνημα για την απαγόρευση της κυκλοφορίας ρυπογόνων αυτοκινήτων. Οι πλειοψηφίες αυτές αποτελούν συχνά ασθενείς συνασπισμούς, των οποίων η κινητοποίηση είναι δύσκολο να μεταβληθεί. Η αναδιανεμητική πολιτική χαρακτηρίζεται από τη συγκέντρωση των

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

κοινωνικών αγαθών αλλά και των κοινωνικών δαπανών προκειμένου να εξασφαλιστούν τα συμφέροντα μιας ομάδας. Πρότυπο παράδειγμα τέτοιων πολιτικών είναι οι κοινωνικές παροχές για τους οικονομικά ασθενέστερους. Τέλος, η ρυθμιστική πολιτική διαχέει στην κοινωνία τα κοινωνικά αγαθά, ενώ αντιμετωπίζει συγκεντρωτικά τις κοινωνικές δαπάνες. Παράδειγμα ρυθμιστικής πολιτικής αποτελεί η ρύθμιση των ενεργειακών πηγών, όπως το πετρέλαιο ή το φυσικό αέριο, ή οι περιορισμοί που τίθενται σχετικά με την παραγωγή και την πώληση οιοπνευματωδών ποτών.

Ο Modood (1997, σσ. 22-23), από την άλλη, εξετάζοντας τη δημόσια πολιτική που ασκείται σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες διαπιστώνει πως η παρουσία μεταναστών στις ευρωπαϊκές χώρες δημιουργεί μια πολυπολιτισμικότητα που διαφέρει ποιοτικά από την πολυπολιτισμικότητα που προκύπτει από την ιστορική συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμών. Προτείνει επομένως μια διαφορετική ταξινόμηση που καταγράφει τον τύπος κρατικής οργάνωσης ανάλογα με την μεταναστευτική πολιτική που ασκείται. Προκύπτουν επομένως τέσσερις ταξινομήσεις: το δημοκρατικό κράτος, το φιλελεύθερο κράτος, η ομοσπονδία κοινοτήτων και το πλουραλιστικό κράτος. Το Δημοκρατικό κράτος εφαρμόζει αφομοιωτικές πολιτικές. Στόχος του είναι να δημιουργήσει για τους πολίτες της μια κοινή πολιτειακή κοινότητα με βάση πανανθρώπινες αρχές, όπως η ελευθερία και η ισότητα, ή η προώθηση ενός εθνικού πολιτισμού, ή και τα δύο. Σε αυτό το μοντέλο, «η σύσταση δημόσιας εθνικότητας λόγω μετανάστευσης αποθαρρύνεται, ενώ ενυπάρχει ισχυρή προσδοκία, ακόμη και πίεση, για τα άτομα να αφομοιωθούν στην εθνική ταυτότητα». Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων πολιτικών επιλογών στο μεταναστευτικό ζήτημα είναι χώρες όπως η Γαλλία. Φυσικά όσοι αντιμάχονται το αφομοιωτικό μοντέλο επισημαίνουν την παράλειψή του να αναγνωρίσει ζητήματα εξουσίας, καθώς και τις καταπιεστικές επιπτώσεις του στους μετανάστες και τις μειονοτικές ομάδες. Σύμφωνα πάντα με τον Modood (1997), η ανεπάρκεια του μοντέλου να αμβλύνει την κοινωνική αδικία είναι και ο λόγος πίσω από την απόρριψή του. Το Φιλελεύθερο κράτος εφαρμόζει ένα ενταξιακό μοντέλο ενσωμάτωσης. Ουσιαστικά νομιμοποιεί την πολυμορφία κυρίως στον ιδιωτικό και όχι στον δημόσιο βίο, με χαρακτηριστικό παράδειγμα που εφαρμόζει τέτοιες μεταναστευτικές πολιτικές τη Μεγάλη Βρετανία. Η κριτική που ασκείται στο μοντέλο αυτό είναι πως θα έπρεπε να ενθαρρύνει τα άτομα προς την καλλιέργεια των πολιτισμικών τους ταυτοτήτων και πρακτικών τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Και η Ομοσπονδία Κοινοτήτων εφαρμόζει ένα ενταξιακό μοντέλο

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ενσωμάτωσης, που αναγνωρίζει όμως τους δεσμούς των ατόμων, καθώς και την προσήλωσή τους στις ομάδες και τις κοινότητές τους. Λαμβανομένου υπόψη ότι οι σχέσεις εντός της κοινότητας μπορούν να διαμορφώσουν τη δημόσια ζωή, οι κοινότητες δεν περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στον ιδιωτικό τομέα. Το κράτος, το οποίο είναι μια ομοσπονδία κοινοτήτων, αποσκοπεί στην προστασία των δικαιωμάτων των κοινοτήτων αυτών. Ωστόσο, ασκείται κριτική στο μοντέλο αυτό αφού αποτυγχάνει να επιφέρει κοινωνική αλλαγή, λόγω της αδυναμίας του να αναγνωρίσει και να καταργήσει τις θεσμικές διακρίσεις. Αποδίδει τον κοινωνικό διαχωρισμό στην ελλιπή γνωριμία άλλων πολιτισμών και όχι στις κοινωνικές και θεσμικές δομές που υπάρχουν. Τέλος το Πλουραλιστικό κράτος εφαρμόζει το συμπεριληπτικό μοντέλο. Αναγνωρίζει, δηλαδή, ότι η κοινωνική ζωή επηρεάζει τόσο τα άτομα, όσο και τις ομάδες, οι οποίες συνυπολογίζονται στην κατανομή της εξουσίας. Παρά το γεγονός ότι τα άτομα μοιράζονται ορισμένα δικαιώματα, όπως και στο Φιλελεύθερο Κράτος, οι διαμεσολαβητικοί θεσμοί (για παράδειγμα συνδικάτα, εκκλησίες, γειτονιές) στο Πλουραλιστικό κράτος μετατρέπονται σε «ενεργούς δημόσιους φορείς και φόρουμ πολιτικής συζήτησης, ενώ διαδραματίζουν επίσημο αντιπροσωπευτικό ή διοικητικό ρόλο εντός του κράτους». Επιπλέον, το Πλουραλιστικό Κράτος ενισχύει όχι μόνο την οργανική αντίληψη της πολιτειότητας, αλλά και την ηθική. Παραδείγματα πολιτικών Πλουραλιστικού κράτους εφαρμόζονται στις Σκανδιναβικές χώρες.

Αντίστοιχη απόπειρα κατηγοριοποίησης συναντάται στο έργο της Ζαμπέτα (1994), η οποία επιχειρεί ταυτόχρονα να καταγράψει τις επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πολιτική των κεντρικών επιλογών της δημόσιας πολιτικής. Η Ζαμπέτα δεν εισάγει νέες έννοιες για να περιγράψει τις επιμέρους κατηγορίες πολιτικών, αλλά αξιοποιεί τους υπάρχοντες όρους από την πολιτική φιλοσοφία και οικονομία. Σε κάθε κατηγορία αποδίδεται με αυτό τον τρόπο άμεσα και το ιδεολογικό υπόβαθρο της. Συγκεκριμένα, οι πολιτικές προσεγγίσεις διακρίνονται σε φιλελεύθερες, μαρξιστικές, προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας και πλουραλιστικές προσεγγίσεις. Δεδομένου ότι η κατηγοριοποίηση της Ζαμπέτα πετυχαίνει να συνδυάσει τους όρους της πολιτικής οικονομίας με τη σημασία τους στην εκπαιδευτική πολιτική, που αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας, συνέβαλε στην υιοθέτηση της, όπως παρουσιάζεται στο οικείο κεφάλαιο.



### 2.3.2 Μοντέλα δημόσιας πολιτικής

#### 2.3.2.1 Φιλελεύθερες προσεγγίσεις

Οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις αναγνωρίζουν ως υπέρτατη αξία την ατομική ελευθερία, ενώ κάθε ενέργεια που επιχειρεί να αναστείλει την άσκηση της κρίνεται ως ανεπιθύμητη και περιορίζεται. Πεδίο ανάπτυξης, αλλά και ρύθμισης, της ατομικής ελευθερίας είναι οι φιλοσοφία της αγοράς. Η εκπαιδευτική πολιτική στη φιλελεύθερη προσέγγιση αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως δημόσια αγαθό, προκειμένου όμως οι φορείς της εκπαίδευσης και της αγορά να δράσουν ελεύθερα ο ρόλος του κράτους περιορίζεται σε ένα ελάχιστο εκπαιδευτικών παροχών. Εκεί όπου δίνεται ιδιαίτερο βάρος είναι στην ελαχιστοποίηση αφενός του κρατικού παρεμβατισμού και στην ενίσχυση αφετέρου της ατομικής επιλογής και ελευθερίας. Η φιλελεύθερη αντίληψη υποστηρίζει ότι η διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος από το κράτος έχει ως αποτέλεσμα την κυριαρχία του πολιτικού στοιχείου και τη διαμεσολάβηση πιέσεων και συμφερόντων που οδηγούν σε γραφειοκρατικοποίηση και αναποτελεσματικότητα σε σχέση με την ικανοποίηση των «καταναλωτών» - γονιών (Ζαμπέτα, 1994).

Στις προσεγγίσεις αυτές μπορούμε να διακρίνουμε τον κλασσικό φιλελευθερισμό και τον νεοφιλελευθερισμό. Για τον κλασσικό φιλελευθερισμό το κράτος αποτελεί τροχοπέδη για την ανάπτυξη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, και άρα επιδιώκει αυτό που συχνά ονομάζεται στην πολιτική ορολογία «λιγότερο κράτος» (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 93). Κεντρικό σημείο αποτελεί σε κάθε περίπτωση η έννοια της ατομικής ελευθερίας ως μόνη και υπέρτατη αξία, η οποία οφείλει πάντοτε να εξυπηρετείται από την οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική. Κάθε ενέργεια που αντιτίθεται ή τείνει να περιορίσει την άσκηση της ατομικής ελευθερίας είναι ανεπιθύμητη. Για τον νεοφιλελευθερισμό το κράτος αποτελεί θετικό παράγοντα, στο βαθμό που παρεμβαίνει προκειμένου να ρυθμίσει την αγορά ώστε να διαμορφωθούν οι καλύτερες δυνατές συνθήκες, θεσμικά και πρακτικά, για την ελεύθερη διακίνηση κεφαλαίων (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 93-94).

#### 2.3.2.2 Μαρξιστικές προσεγγίσεις

Οι μαρξιστικές προσεγγίσεις ασκούν κριτική στο επιχείρημα της φιλελεύθερης προσέγγισης πως η ισότητα των ευκαιριών παρέχεται μέσω της φιλοσοφίας της αγοράς. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, συμβάλλει μέσω του περιεχομένου σπουδών αλλά και του τρόπου λειτουργίας της στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

οικονομικών σχέσεων παραγωγής. Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει χειραφετικό παράγοντα για την κοινωνία μέσα από διεργασίες, που αποτελούν και ζητούμενο.

Είναι σαφές ότι οι μαρξιστικές προσεγγίσεις ξεκινούν από άλλη αφετηρία σε σχέσεις με τις φιλελεύθερες. Αρχικά, επιχειρούν να ερμηνεύσουν τους παράγοντες που οδήγησαν στον κρατικό παρεμβατισμό στην εκπαίδευση. Καταλήγουν, έτσι, ότι οι παράγοντες αυτοί συνδέονται άμεσα με την ερμηνεία της σχέσης κράτους – εκπαίδευσης – κοινωνίας, δηλαδή την ανάλυση του ρόλου των εκπαιδευτικών θεσμών στο σύγχρονο κράτος (Ζαμπέτα, 1994). Σε κάθε περίπτωση η μαρξιστική παράδοση βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με θεωρίες και πολιτικές, που έχουν ως συνέπεια τον έλεγχο της εκπαίδευσης από μηχανισμούς της αγοράς, και κατανοεί την εκπαίδευση ως δημόσια – κρατική λειτουργία, που οφείλει να εξυπηρετεί το συμφέρον της συνολικής κοινωνίας.

Ο Althusser (2001), υποστηρίζει ότι ο «κυρίαρχος» ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους είναι το σχολείο, καθώς με τη «δωρεάν» παιδεία αναπαράγονται συγκεκριμένοι «τρόποι συμπεριφοράς», επομένως και οι καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής. Στο ίδιο κλίμα η Gordon (1984) διατυπώνει την άποψη ότι «η οργάνωση του κράτους δεν είναι ουδέτερη και ως εκ τούτου έχει συγκροτηθεί για να αντιμετωπίζει ορισμένου τύπου προβλήματα και όχι κάποια άλλα, αντανακλώντας έτσι τον πολιτικό ρόλο του κράτους». Συγκεκριμένοι περιορισμοί προκύπτουν από τους διαθέσιμους πόρους, από τη σχέση μεταξύ των επιμέρους θεσμών και υπηρεσιών μέσα στο κράτος και την κατανομή των πόρων σε αυτές, τις εντάσεις μεταξύ κεντρικών και τοπικών θεσμών και την ασυμφωνία πάνω στο ποια είναι τα προβλήματα. Τέλος, οι Torres και Morrow (1995), υποστηρίζουν ότι προκειμένου να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίον διαμορφώνονται οι πολιτικές, θα πρέπει να εξεταστούν: α) η ιστορική συγκρότηση των θεσμών, β) οι στόχοι της κάθε πολιτικής του κράτους, γ) ο τρόπος που οι εκπαιδευτικές πολιτικές αντιμετωπίζουν πιέσεις και προβλήματα, δ) ο ρόλος της γραφειοκρατίας στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, ε) τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών πολιτικών και ο ρόλος τους στη γενικότερη κοινωνική πολιτική του κράτους (για παράδειγμα πρακτικές νομιμοποίησης), στ) οι αντιδράσεις ομάδων και κοινωνικών τάξεων απέναντι στις ηγεμονικές πρακτικές του καπιταλιστικού κράτους.

### 2.3.2.3 Προσεγγίσεις κράτους πρόνοιας

Οι προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας εκφράζουν την πολιτική εξασφάλισης ενός ελάχιστου κοινού βιοτικού επιπέδου για όλους τους πολίτες. Το κράτος επομένως είναι αυτό που εγγυάται την κάλυψη των βασικών αναγκών όλων των πολιτών ανεξαρτήτως κοινωνικής θέσης. Στην εκπαίδευση η προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό και επιδιώκουν την ισότητα των εκπαιδευτικών παροχών, ώστε να εξυπηρετηθεί το δημόσιο συμφέρον. Κύριος στόχος αποτελεί ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και, σε κάθε περίπτωση, τονίζεται ο δημόσιος και αναδιανεμητικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και η συμβολή της σε μια έννοια κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας ξεκινούν μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και συνδέονται με την εμφάνιση και εδραίωση του λεγόμενου «κράτους πρόνοιας» στις δυτικές καπιταλιστικές κοινωνίες, κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960. Η ανάπτυξη των πολιτικών πρόνοιας συνοδεύτηκε από το επιχείρημα της εξασφάλισης μιας γενικής κοινωνικής «ευημερίας» και ενός ελάχιστου κοινού βιοτικού επιπέδου για όλους τους πολίτες μέσω της καθολικής ρύθμισης. Η ευθύνη δηλαδή της διασφάλισης κάποιων «minimum standards» ανήκει στο κράτος, το οποίο οφείλει να εγγυάται την κάλυψη των «βασικών αναγκών» των πολιτών, ανεξαρτήτως της θέσης που αυτοί κατέχουν στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας (Ζαμπέτα, 1994).

Βασικό αίτημα και διακηρυγμένος στόχος των προνοιακών πολιτικών υπήρξε η λεγόμενη ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στόχος υπήρξε ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, η κατάργηση των διαγωνισμών και των παράλληλων εκπαιδευτικών δικτύων. Σε ορισμένες χώρες προωθήθηκε η πολιτική της διαπερατότητας των σχολικών δικτύων ενώ σε άλλες υιοθετήθηκε η πολιτική του λεγόμενου ενιαίου σχολείου, που συνδυάζει τις δυνατότητες και των δύο δικτύων σε έναν τύπο σχολείου. Η λογική των προσεγγίσεων του κράτους πρόνοιας, εκφράζεται με τη λεγόμενη «αντισταθμιστική εκπαίδευση», η οποία παρέχεται στις μειονεκτικές κοινωνικές κατηγορίες και εξασφαλίζει γενικότερη κοινωνική πρόνοια για τα παιδιά (Ζαμπέτα, 1994).

Η προνοιακή πολιτική ασκώντας κριτική στη φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική αμφισβητεί ότι η ιδιωτική εκπαίδευση θα διασφαλίσει τα «δημόσια αγαθά», θα έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, θα απαιτηθούν λιγότεροι πόροι, η άσκηση της «γονικής

επιλογής» είναι σωστή και ότι τα ιδιωτικά σχολεία πληρούν τα «minimum standards». Γενικότερα, διατυπώνεται αντίθεση στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα αγαθό ιδιωτικής κατανάλωσης (Ζαμπέτα, 1994).

### 2.3.2.4 Πλουραλιστικές προσεγγίσεις

Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις βασίζονται στην αντίληψη ότι η εξουσία είναι διαμοιρασμένη στην κοινωνία μεταξύ πολλών επιμερισμένων συμφερόντων και ότι οι πολιτικές διαμορφώνονται μέσω μιας διαπραγμάτευσης μεταξύ των επιμέρους ομάδων συμφερόντων και της εκάστοτε κυβέρνησης. Σύμφωνα με τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις, στην κοινωνία παρά τις συγκρούσεις μεταξύ των επιμέρους αντιτιθέμενων συμφερόντων, τελικά επιτυγχάνεται μια ισορροπία μέσω της αδράνειας του συστήματος, γιατί καμία ομάδα συμφερόντων δεν μπορεί να κυριαρχήσει σε όλους τους τομείς. Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη διαδικασία με την οποία προκύπτουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι μεταρρυθμίσεις στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Η εκπαιδευτική πολιτική δεν εξυπηρετεί τα συμφέροντα κάποιας κυρίαρχης τάξης, αλλά προκύπτει μέσω της αλληλεπίδρασης επιμέρους συμφερόντων από ομάδες εντός και εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος (Ζαμπέτα, 1994).

Σημαντική θέση στο πλαίσιο των πλουραλιστικών προσεγγίσεων κατέχει το έργο της Archer. Η Archer (1984) συγκροτεί μία ιστορική – συγκριτική προσέγγιση η οποία, βασίζεται στην εκλεκτιστική υιοθέτηση κατηγοριών από νέο-μαρξιστικές και λειτουργικές προσεγγίσεις, από μία συστηματική θεωρία και μία θεωρία ανταλλαγής. Διακρίνει τρεις τύπους διαπραγμάτευσης μεταξύ των επιμέρους δυνάμεων και ομάδων συμφερόντων: α) αυτή που ξεκινάει από το εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή κυρίως το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές, φοιτητές κλπ., β) αυτή που αποτελεί εξωτερική συναλλαγή και αφορά την αυθόρμητη αλληλεπίδραση μεταξύ εξωτερικών ομάδων συμφερόντων και γ) τον πολιτικό χειρισμό, ο οποίος σχετίζεται με τον κρατικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη δημόσια χρηματοδότησή τους, γεγονός που προκαλεί την τάση για έλεγχο της εκπαιδευτικής πολιτικής από πλευράς διάφορων συμφερόντων. Οι τρεις αυτοί τύποι διαπραγμάτευσης συνθέτουν το δίκτυο της αλληλεπίδρασης, η οποία ερμηνεύει και τη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζουν ότι οι ταξικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις στην κοινωνία εκφράζονται και

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

αναπαράγονται στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Ζαμπέτα, 1994). Θεωρούν ότι υπάρχουν και σημαντικές επιμέρους ανισότητες στις σύγχρονες κοινωνίες οι οποίες εκφράζονται στην εκπαίδευση, όπως οι ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων, οι φυλετικές διακρίσεις, χωρικές ανισότητες και διαφοροποιήσεις στις σύγχρονες πόλεις καθώς και ο ρόλος και η θέση της μεσαίας τάξης στην επιλεκτικότητα των εκπαιδευτικών θεσμών.

Οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις τοποθετούνται θετικά κυρίως προς ένα μοντέλο συμμετοχικής διαχείρισης της εκπαίδευσης. Η συνδιαχείριση αυτή συνήθως περιλαμβάνει αφενός τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι νομιμοποιούνται ως εργαζόμενοι και ως γνώστες του αντικειμένου της εκπαίδευσης και αφετέρου τους γονείς, οι οποίοι νομιμοποιούνται ως άμεσα ενδιαφερόμενοι για τους εκπαιδευτικούς στόχους και τα αποτελέσματα.

### 2.3.3 Εφαρμογές της δημόσιας πολιτικής στην εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική πολιτική, που ασκείται σε όσα στα κράτη καλούνται να διαχειριστούν την είσοδο μεταναστών στη χώρα δεν μπορεί παρά να μην επηρεάζεται, και συχνά να καθορίζεται, από τη σφαίρα της δημόσιας πολιτικής που εφαρμόζεται κάθε φορά. Η ίδια η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής άλλωστε αφορά τη μελέτη του τρόπου που κατανέμεται η εξουσία καθώς και τον τρόπο που οργανώνονται οι αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση και τα αποτελέσματα της. Ειδικότερα, η δημόσια πολιτική ενδιαφέρεται για τον τρόπο που διαμορφώνονται δομές και διαδικασίες εκπαίδευσης, τα υποκείμενα που ελέγχουν τη λειτουργία και την πρόσβαση σε αυτές, καθώς και τα αποτελέσματα από τη χρήση τους (Στάμελος, Βασιλόπουλος, & Καραβασακάλης, 2015, σ. 40).

## 2.4 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

### 2.4.1 Ο όρος και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η εκπαιδευτική πολιτική συνιστά το πλαίσιο ρύθμισης των διδακτικών και σχολικών πρακτικών, και ως εκ τούτου βασική παράμετρος της αποτελεί η ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Γούλας, 2007, σσ. 127-128). Σε κάθε περίπτωση, εξετάζοντας την εκπαιδευτική πολιτική, που ασκείται σε μια συγκεκριμένη περίοδο, δε πρέπει να παραγνωρίζεται το κοινωνικό και ιστορικό συγκείμενο στο οποίο αυτή συντελείται, καθώς το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί «αναπόσπαστο τμήμα

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

μια συγκεκριμένης κοινωνικής δομής» (Parekh, 1997, σ. 45). Άλλωστε, κύριος ρόλος του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού συστήματος είναι να αναπαράγει την εκάστοτε κοινωνική δομή, να νομιμοποιεί δηλαδή την κυρίαρχη πολιτισμικά, κοινωνικά, οικονομικά τάξη και αντίστοιχα να θεωρεί ως «χρήσιμη» γνώση τις αξίες, τις ιδέες, τα ήθη που αυτή θεωρεί σημαντικά και αυτά να διδάσκει, ενώ αποκλείει τις αντίστοιχες αξίες, ιδέες και ήθη των ομάδων που δεν έχουν πρόσβαση στους φορείς εξουσίας, τις οποίες και δεν θεωρεί σημαντικές, ώστε να ενταχθούν στο πρόγραμμα σπουδών (Parekh, 1997, σσ. 45-46). Είναι, λοιπόν, σαφές ότι δεν μπορεί όποιος εξετάζει το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας να το αντιμετωπίζει ως πολιτιστικά, άρα και πολιτικά, ουδέτερο (Parekh, 1997, σ. 46).

Η εκπαιδευτική αλλαγή, άλλωστε, δεν εφαρμόζεται εν λευκώ, αλλά σε μία κοινωνία την οποία διατρέχουν ρητές αλλά και άρρητες σχέσεις εξουσίας, οι οποίες είναι ήδη διαμορφωμένες, και καθορίζουν σαφώς την έρευνα, τις επιλογές και τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική που κάθε φορά εφαρμόζεται συνιστά τμήμα της κυρίαρχης κοινωνικά και οικονομικά ομάδας, αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία και νομιμοποιεί τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας (Μαυρογιώργος, 2015, σ. 6). Άρα, στο αστικό κράτος ριζοσπαστική εκπαιδευτική πολιτική, ακόμα και ριζοσπαστική εκπαιδευτική έρευνα στην ουσία της αποκλείεται (Μαυρογιώργος, 2015, σ. 6).

Οι σχέσεις του οργανωμένου κράτους με την εκπαίδευση αποτελούν ένα κεντρικό ζήτημα σε ότι αφορά και τα ζητήματα πολιτικοποίησης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς η αναπαραγωγή κοινωνικών δομών τόσο σε συμβολικό όσο και πρακτικό επίπεδο ανάγονται στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και στην οργάνωση του κρατικού μηχανισμού (Torres, 1998, σσ. 1-2). Το κράτος, άλλωστε, έχει καθοριστικό ρόλο στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, ώστε να καθοριστούν το πρόγραμμα σπουδών, η οικονομική διαχείριση και η αξιολόγηση του συστήματος (Torres, 1998, σ. 2). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Torres (1998, σ. 14), δεν είναι δυνατό να γίνει ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, αν δεν εξεταστεί παράλληλα και ο ρόλος, ο σκοπός και η λειτουργία της κυβερνητικής πολιτικής. Σε τελευταία ανάλυση ο διαχωρισμός του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας από τη σχέση του με την πολιτική, εκτός από κάτι ανεφάρμοστο, είναι και επιστημονικά ανέντιμο (McLaren, 1994, σ. 321).

Οι νέες συνθήκες που έχει δημιουργήσει η παγκοσμιοποιημένη οικονομία έχουν πυροδοτήσει αντιθέσεις στην εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται από τα κράτη, όπως αυτές εκφράζονται μέσα από την αντίθεση εθνικό – διεθνές/πολυπολιτισμικό (για παράδειγμα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών – διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών, κοσμικά μαθήματα – θρησκευτική εκπαίδευση, μητρική γλώσσα – διεθνής γλώσσα) (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 103). Χωρίς, βέβαια, αυτό να σημαίνει ότι η εκπαίδευση έχει απωλέσει τον αναπαραγωγικό της χαρακτήρα (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 103). Μέσα στις προηγούμενες τρεις δεκαετίες, υπό την πίεση της παγκοσμιοποίησης τα περισσότερα κράτη έχουν αναθεωρήσει το εκπαιδευτικό τους σύστημα υιοθετώντας κοινές πρακτικές, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα παγκόσμια μοντέλα είναι αυτά που καθορίζουν πλέον την εκπαιδευτική πολιτική, όπως και την αγορά (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 98). Στη χώρα μας, όπως και στον υπόλοιπο λεγόμενο «δυτικό κόσμο», έχει κυριαρχήσει το παράδειγμα της φιλελεύθερης εκπαίδευσης (Parekh, 1997, σ. 46).

### 2.4.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής

Η παρούσα εργασία συμφωνεί με την αναφορά του Trowler (2003, σσ. 95-96) και δεν αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική πολιτική ως ένα στατικό αντικείμενο, το οποίο αναφέρεται σε μία δέσμη αρχών και πράξεων που αφορούν εκπαιδευτικά ζητήματα και στο βαθμό που υλοποιούνται επιτυγχάνουν συγκεκριμένους στόχους. Κατά τη γνώμη μας η εκπαιδευτική πολιτική έχει δυναμικό χαρακτήρα καθώς περιλαμβάνει τις ιστορικές και οικονομικές συνθήκες υπό τις οποίες διαμορφώνεται η εκάστοτε πολιτική, τα υποκείμενα που καθορίζουν την πολιτική που κάθε φορά εφαρμόζεται, όπως και τα υποκείμενα που δέχονται ή αντιδρούν στις πολιτικές αυτές.

Αρχικά, έχει σημασία να γίνει διάκριση σε διακρατικές και παγκοσμιοποιημένες πολιτικές (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, & Καβασακάλης, 2015, σσ. 27-28). Οι διακρατικές πολιτικές αναφέρονται σε συμφωνίες μεταξύ επιμέρους κρατών, σε ότι αφορά εκπαιδευτικά ζητήματα και φυσικά τη χρηματοδότηση αντίστοιχων παρεμβάσεων. Στην κατηγορία αυτή εντοπίζονται τρεις επιμέρους κατηγορίες-ομάδες κρατών: α) τα ανεπτυγμένα κράτη τα οποία ως παράγοντες πολιτικής, οικονομικής και πολιτισμικής επιρροής εφαρμόζουν και χρηματοδοτούν εκπαιδευτικές πολιτικές σε τρίτα κράτη, πρόκειται σαφώς για επιθετική – ενεργητική πολιτική, β) τα κράτη που αποτελούν το στόχο των πολιτικών των ανεπτυγμένων κρατών, τα κράτη αυτά έχουν ένα παθητικό χαρακτήρα, ενώ δηλαδή συμμετέχουν στην διεθνοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών επί της ουσίας δεν μπορούν να καθορίσουν την πολιτική που

τα αφορά, και γ) τα περιθωριοποιημένα κράτη, τα οποία δεν ανήκουν ούτε στην πρώτη αλλά ούτε και στην δεύτερη κατηγορία. Οι παγκοσμιοποιημένες πολιτικές, από την άλλη, αναφέρονται κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα ακαδημαϊκά ιδρύματα και συμπεριλαμβάνουν τη δράση διεθνών οργανισμών. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε τη δράση του ΟΟΣΑ και της Παγκόσμιας Τράπεζας.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής, ακολουθώντας μια ταξινόμηση που παρακολουθεί τόσο την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και τη συσχέτιση της με τα αντίστοιχα μοντέλα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Ειδικά ως προς το παράδειγμα πολιτικής αντλούνται στοιχεία από την εκπαιδευτική πολιτική των δυτικών κρατών, και κυρίως το παράδειγμα του Ηνωμένου Βασιλείου, με βάση την ταξινόμηση που υιοθετήθηκε από τους Dunleavy και O'Leary (1987), ενώ για λόγους πληρότητας γίνεται μια σύντομη αναφορά στο σοβιετικό μοντέλο. Η επιλογή αυτή κρίθηκε καταλληλότερη καθώς τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως εφαρμόστηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο, αποτελούν ένα συγκροτημένο και διακριτό σώμα πολιτικών επιλογών και έτσι επιτρέπουν στον ερευνητή να συγκρίνει και να εξάγει ευκολότερα συμπεράσματα, σε σχέση με το μοντέλο πολιτικής που εφαρμόστηκε. Ταυτόχρονα, το σοβιετικό μοντέλο επιλέχθηκε ως αναφορά στη θεωρία του μαρξισμού για να καλυφθεί η παρουσίαση όλων των μοντέλων πολιτικής, με την θεωρητική παρουσίαση και την εφαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

### *2.4.2.1 Δομική θεωρία*

Ο θεωρία αυτή εξετάζει την εκπαίδευση αναλύοντας τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένη. Δεν ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν στην τάξη, αλλά με το πώς οργανώνεται ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι υποστηρικτές της δομικής θεωρίας ισχυρίζονται ότι για να λειτουργήσει σωστά η κοινωνία υπάρχουν βασικές αξίες που πρέπει να μεταφερθούν μέσω των γενεών, επομένως το εκπαιδευτικό σύστημα έχει το ρόλο της μετάδοσης αυτών των αξιών. Κατ' αυτό τον τρόπο τα άτομα-υποκείμενα αντιμετωπίζονται ως προϊόν της κοινωνίας στην οποία ζουν - εάν για παράδειγμα κάποιο άτομο είχε γεννηθεί και κοινωνικοποιηθεί σε ένα διαφορετικό σύνολο αξιών, θα είχε διαφορετικές αξίες και πεποιθήσεις.

Ο Durkheim, βασικός εκπρόσωπος της δομικής θεωρίας, πίστευε ότι η εκπαίδευση είναι απαραίτητη για τη διατήρηση μιας κοινωνίας με έντονο το αίσθημα του ανήκειν (Blackledge & Hunt, 2004, σσ. 19-20). Και ο Parsons, αντίστοιχα, ισχυρίστηκε ότι το



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ οικογένειας και ευρύτερης κοινωνίας, η οποία αναπτύσσει τις δεξιότητες και τα ταλέντα που θα χρειαστούν στον εργασιακό χώρο και τους κοινωνικούς ρόλους που θα κληθεί να αναλάβει το άτομο (Demaine, 1981, σσ. 19-29). Τέλος, και οι Davis και ο Moore υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί για να βοηθήσει τους ανθρώπους να συμμετάσχουν σε κατάλληλους ρόλους στην κοινωνία. Δεδομένου ότι η κοινωνία χρειάζεται αποτελεσματική κατανομή ρόλων για να λειτουργεί σωστά, τα σχολεία κατατάσσουν τους μαθητές όσον αφορά την ικανότητα και την ανάπτυξη ταλέντων, αυτό βοηθά τη διαδικασία να διασφαλιστεί ότι οι πιο ταλαντούχοι και εξειδικευμένοι άνθρωποι αποκτούν τις πιο σημαντικές θέσεις εργασίας (Blackledge & Hunt, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, 1995, σσ. 110-122).

Στη δομική θεωρία ασκήθηκε έντονη κριτική καθώς με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την κοινωνία είναι ουσιαστικά «τυφλή» απέναντι στις κοινωνικές ομάδες που μειοψηφούν σε ισχύ και εκπροσώπηση (Θεριανός, 2015). Συγκεκριμένα οι υποστηρικτές της δομικής θεωρίας δεν αναγνωρίζουν ότι η κοινωνία δεν είναι ομοιογενής, αλλά αποτελείται από τάξεις. Παραγνωρίζεται επίσης το γεγονός ότι η κοινωνία «όχι μόνο δημιουργεί αλλά και δημιουργείται» από τα μέλη της (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 162). Έτσι, ο παράγοντας «υποκείμενο», δηλαδή για τη σχολική πραγματικότητα οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, δεν είναι παθητικοί αποδέκτες των μηνυμάτων του σχολείου (Μουζέλης, 1997, σ. 30). Επιπλέον, ενώ ο δομισμός επικεντρώνεται στις βασικές κοινωνικές αξίες, που αποτελούν τον πυρήνα του θεωρητικού του συστήματος, δεν παρέχει την παραμικρή εξήγηση για την προέλευση, τη διατήρηση ή το μετασχηματισμό τους (Μουζέλης, 1997, σ. 30). Στην πραγματικότητα αποσιωπάται το γεγονός πως το οι αξίες που διδάσκονται είναι αυτές ορισμένων και όχι όλων των κοινωνικών ομάδων. Έτσι, οι μαθητές που ανήκουν στην κοινωνική ομάδα των οποίων οι αξίες διδάσκονται έχουν περισσότερες πιθανότητες σχολικής επιτυχίας (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 39). Τέλος, η δομική θεωρία παραβλέπει ότι η «επιλεκτική» λειτουργία του σχολείου γίνεται ανάμεσα σε ταξικά άνισα κοινωνικά υποκείμενα με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή της ανισότητας (Θεριανός, 2015).

### 2.4.2.1.1 Το τριμερές σύστημα

Το τριμερές σύστημα εφαρμόστηκε στην Μεγάλη Βρετανία, το 1944, με υπουργό παιδείας τον R.A. Butler, για το λόγο αυτό το τριμερές σύστημα είναι γνωστό και ως

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

«νόμος Butler 1944». Στην ουσία του εφαρμόζει το θεωρητικό μοντέλο του δορισμού στην εκπαίδευση. Με το τριμερές σύστημα θεσπίστηκε η δωρεάν δευτεροβάθμια εκπαίδευση από την ηλικία των 5 έως 15 ετών, με στόχο να προσφέρει ίσες ευκαιρίες για όλους στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από το υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Τμήματα του νομοσχεδίου εφαρμόζονταν μέχρι και το 1996 στη Μεγάλη Βρετανία. Αρκετές χώρες, ωστόσο, έχουν υιοθετήσει κατά καιρούς πλευρές του τριμερούς συστήματος στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζουν.

Το τριμερές σύστημα ήταν επιλεκτικό. Οι μαθητές σύμφωνα με το σύστημα αυτό θα έκαναν ένα τεστ IQ σε ηλικία 11 ετών και η εξέταση αυτή καθόριζε ποιο είδος μαθημάτων θα παρακολουθούσαν: (α) Τα γραμματικά σχολεία, τα οποία δίδασκαν τους πιο ικανούς μαθητές παραδοσιακά ακαδημαϊκά θέματα προετοιμάζοντας τους για πανεπιστήμια. Αξίζει να αναφερθεί πως μόνο το 20% των μαθητών παρακολούθησε τα γραμματικά σχολεία, και αυτοί ανήκαν κυρίως στη μεσαία τάξη. (β) Τα δευτεροβάθμια σύγχρονα σχολεία, στα οποία περίπου το 80% των μαθητών συμμετείχαν, και διδάσκονταν τη βασική εκπαίδευση και τεχνικά επαγγέλματα (τοιχοποιία, ξυλουργικές εργασίες, οικιακές δεξιότητες, γραφομηχανές). (γ) Τις τεχνικές σχολές - οι οποίες προοριζόνταν να διδάσκουν επαγγελματικές, τεχνικές δεξιότητες όπως η μηχανική και ο σχεδιασμός. Ωστόσο πολύ λίγα από τα σχολεία αυτή της κατηγορίας χτίστηκαν λόγω έλλειψης χρηματοδότησης.

Φυσικά η κριτική που δέχτηκε το τριμερές σύστημα ήταν δριμεία. Αρχικά η ίδια η εξέταση IQ ήταν πολιτισμικά προκατειλημμένη, έτσι οι μαθητές των εργατικών τάξεων αποκλείονταν από τις ακαδημαϊκές σπουδές. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι στα γραμματικά σχολεία κυριαρχούσαν μαθητές μεσαίας τάξης. Επίσης, οι μαθητές χαρακτηρίζονταν ως ακαδημαϊκοί ή μη-ακαδημαϊκοί σε ηλικία 11 ετών. Σε κάθε περίπτωση το σύστημα δεν ήταν αξιοκρατικό.

Οι ανησυχίες ότι το τριμερές σύστημα ήταν άδικο στους μαθητές της εργατικής τάξης οδήγησε σε ένα κίνημα για να αντικαταστήσει τα Γραμματικά Σχολεία και τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με ένα μόνο τύπο σχολείου – το ενιαίο.

### 2.4.2.1.2 Η προσέγγιση της «Νέας Δεξιάς»

Οι ιδέες πίσω από τη «Νέα Δεξιά» είναι παρόμοιες με εκείνες της δομικής θεωρίας. Έτσι υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση πρέπει να κατατάσσει τους μαθητές και να παράγει ένα εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Οι πολιτικές αυτές υιοθετήθηκαν στη Μεγάλη Βρετανία από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988. Οι Chubb και Moe

υποστηρίζαν ότι τα σχολεία πρέπει να λειτουργούν περισσότερο σαν επιχειρήσεις. Επομένως, οι γονείς θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ποιο σχολείο θα στείλουν τα παιδιά τους και αντίστοιχα τα σχολεία θα πρέπει να λογοδοτούν στους γονείς.

Οι πολιτικές αυτές αντλούσαν τόσο από τις νέο - συντηρητικές θεωρίες, αφού εφάρμοσαν: το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών, στο οποίο τα Αγγλικά, τα Μαθηματικά και η Επιστήμη έγιναν «βασικά» γνωστικά αντικείμενα και τις εθνικές εξετάσεις, με στόχο την αύξηση των προτύπων, στις οποίες θα δοκιμάζονται στις ηλικίες 7, 11, 14 και 16.

Αντίστοιχα αντλούσαν από τις νέο – φιλελεύθερες θεωρίες, καθώς ενθάρρυναν τους γονείς να επιλέξουν το καλύτερο σχολείο για τα παιδιά τους, με το επιχείρημα ότι η επιλογή θα καθιστούσε τα σχολεία πιο υπεύθυνα. Μάλιστα, ίδρυσαν πίνακες αξιολογικής κατάταξης, στους οποίους θα δημοσιοποιούνται τα αποτελέσματα – επιδόσεις των σχολείων, ώστε να βοηθήσουν τους γονείς να επιλέξουν το καλύτερο σχολείο.

Ταυτόχρονα, ενισχύθηκε η επαγγελματική εκπαίδευση προκειμένου να τροφοδοτήσει τις ανανεωμένες ανάγκες της αγοράς εργασίας της δεκαετία του ογδόντα και να οδηγήσει εκ νέου σε οικονομική ανάπτυξη τη χώρα.

Οι Bowe, Ball και Gewirtz ερεύνησαν τα αποτελέσματα του νόμου του 1988 και κατέγραψαν ότι: α) οι αλλαγές ευνόησαν τους γονείς της μεσαίας τάξης καθώς είχαν τη γνώση και την κατάσταση τους για να επωφεληθούν από την αύξηση της επιλογής, β) τα σχολεία ανέπτυξαν ανταγωνισμό μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να είναι απρόθυμα να μοιράζονται πόρους και να συνεργάζονται, γ) η διδασκαλία επικεντρώθηκε σε εκείνους τους μαθητές που θα έδιναν στο σχολείο μια καλή κατάταξη στην αξιολόγηση.

### *2.4.2.2 Μαρξιστική θεωρία της εκπαίδευσης*

Για το εκπαιδευτικό σύστημα οι μαρξιστές υποστηρίζουν ότι αυτό μεταδίδει τις αξίες αυτής της κοινωνικής τάξης που διαθέτει και την οικονομική, άρα και την πολιτική, εξουσία -της αστικής τάξης. Οι μαθητές διδάσκονται να συμμορφώνονται και να δέχονται την επικυριαρχία της αστικής τάξης, έτσι ώστε όταν αποφοιτήσουν να γίνουν καλοί εργάτες και να μην αμφισβητούν τη δύναμη της κυρίαρχης ελίτ, αναπαράγοντας κατ' αυτό τον τρόπο το καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 205). Οι μαρξιστές υποστηρίζουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι αξιοκρατικό, καθώς το επίτευγμα μπορεί να εξαρτάται από την τάξη,

το φύλο ή την εθνικότητα. Οι κύριες, λοιπόν, λειτουργίες των σχολείων είναι η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των αντίστοιχων μορφών γνώσης, καθώς και η μετάδοση των δεξιοτήτων, που είναι αναγκαίες προκειμένου να αναπαραχθεί η κοινωνική διαίρεση της εργασίας (Κάτσικας & Καββαδίας, 1998, σ. 19).

Η μαρξιστική θεωρία αναπτύσσει τη θεωρία της αναπαραγωγής προκειμένου να αποτυπώσει το ρόλο του σχολείου. Συγκεκριμένα τα σχολεία είναι αναπαραγωγικά με τρεις τρόπους: α) παρέχουν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και ομάδες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται προκειμένου να καταλάβουν τις αντίστοιχες θέσεις στην κοινωνική πυραμίδα, β) με την πολιτισμική έννοια, λειτουργούν εν μέρει για να διανείμουν και να νομιμοποιήσουν μορφές γνώσης, γλώσσας, αξίες και στιλ που συγκροτούν την κυρίαρχη κουλτούρα και τα συμφέροντά της, γ) αποτελούν τμήμα ενός κρατικού μηχανισμού που παράγει και νομιμοποιεί τις οικονομικές και ιδεολογικές κατευθύνσεις, οι οποίες στηρίζουν την κρατική πολιτική εξουσία (Althusser, 1994, σσ. 109-111).

Οι Bowles και Gintis (1976) αναφέρθηκαν στο κρυφό πρόγραμμα σπουδών, αναδεικνύοντας ότι τα σχολεία δεν μεταδίδουν απλώς γνώση, αλλά διδάσκουν και έναν τρόπο συμπεριφοράς, συντελώντας έτσι στην νομιμοποίηση των δεδομένων κοινωνικών σχέσεων και την κοινωνικοποίηση (Blackledge & Hunt, 2004, σσ. 212-215). Η διαδικασία αυτή αναδεικνύεται μέσα από τέσσερις πλευρές του εκπαιδευτικού συστήματος: α. οι μαθητές της εργατικής τάξης δεν μπορούν να ελέγξουν το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, όπως συμβαίνει και με το περιεχόμενο της εργασίας τους, β. η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται μέσω για την υλοποίηση κάποιου άλλου σκοπού, δεν είναι «αυτοσκοπός», δεν προσφέρει δηλαδή κάποια «εσωτερική ικανοποίηση», όπως συμβαίνει και με την εργασία για τα μέλη της εργατικής τάξης, γ. η εξειδίκευση των επιστημονικών αντικειμένων, η οποία συνδέεται με τον καταμερισμό εργασίας στην παραγωγική διαδικασία, δ. οι διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες συντελούν στην αφομοίωση διακριτών δεξιοτήτων και στάσεων της παραγωγικής πυραμίδας (Blackledge & Hunt, 2004, σσ. 215-216).

Αντίστοιχα, ο Pierre Bourdieu υποστήριξε ότι οι μαθητές της εργατικής τάξης βρίσκονται σε μειονεκτική θέση επειδή δεν διαθέτουν το ίδιο πολιτιστικό κεφάλαιο, που μεταδίδεται από το οικογενειακό περιβάλλον στα παιδιά, και το οποίο φυσικά εξασφαλίζει ένα πλεονέκτημα στο σχολείο και στη ζωή (Bourdieu, 1977, σ. 497). Στο ίδιο κλίμα, ο Basil Bernstein υποστήριξε ότι οι διαφορετικές τάξεις έχουν

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

διαφορετικούς κώδικες ομιλίας (Bernstein, 2000, σσ. 19-21). Οι μαθητές της μεσαίας τάξης έχουν λεπτομερείς κώδικες, η γλώσσα τους είναι καλά αναπτυγμένη και μπορούν να συζητήσουν και να υποστηρίξουν σημεία, γεγονός που τους βοηθά να έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών και να επιτύχουν. Οι μαθητές της εργατικής τάξης έχουν περιορισμένους κώδικες, μιλούν σε σύντομο χρονικό διάστημα, γεγονός που σημαίνει ανεπαρκή σχολική επίδοση.

Βέβαια σε καμία περίπτωση η αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών, που επιδιώκει το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν είναι πάντα επιτυχής και δεν συναντά αντιστάσεις. Ο Apple στάθηκε ιδιαίτερα σε αυτό το σημείο, αναδεικνύοντας το γεγονός ότι στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα παρεμβαίνει η κουλτούρα των μαθητών, η οποία για την περίπτωση των μαθητών της εργατικής τάξης περιλαμβάνει αξίες και στάσεις που συγκρούονται με το περιεχόμενο και τη μορφή της εκπαίδευσης (Apple, 1995, σσ. 87-88). Η κουλτούρα αυτή τους επιτρέπει αφενός να μην δέχονται παθητικά τα μηνύματα του εκπαιδευτικού συστήματος και αφετέρου τους έχει εξοπλίσει με την ικανότητα να αναδείξουν τις αντιφάσεις του οικονομικού συστήματος και την ανισότητα και να αμφισβητήσουν το «σύστημα ελέγχου» του σχολείου (Apple, 1995, σσ. 85-87).

### 2.4.2.2.1 Το σοβιετικό σύστημα

Δεδομένη της εξέτασης μοντέλων εκπαιδευτικής πολιτικής και των εφαρμογών τους με βάση τις κεντρικές προσεγγίσεις (δομισμός, μαρξισμός, σοσιαλδημοκρατία, ερμηνευτική προσέγγιση), θεωρείται για λόγους επιστημονικής εγκυρότητας χρήσιμη η αναφορά στο σοβιετικό εκπαιδευτικό μοντέλο, να παρουσιαστεί μια δέσμη πολιτικών, οι οποίες αντλούν από το μαρξισμό. Δεν ενδιαφέρει η ολοκληρωμένη παρουσίαση κάθε πτυχής της σοβιετικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά όπως και στα προηγούμενα παραδείγματα πολιτικών εφαρμογών και αυτά που έπονται η συνοπτική παρουσίαση μιας δέσμη πολιτικών μέτρων. Για το λόγο αυτό αξιοποιήθηκε στην παρούσα υποενότητα το άρθρο του Ιωαννίδη (2018).

Στο σοβιετικό μοντέλο ο βασικός τύπος σχολείων γενικής εκπαίδευσης, διακρινόταν γενική υποχρεωτική δημοτική εκπαίδευση διάρκειας τεσσάρων ετών, στο δευτεροβάθμιο σχολείο το οποίο έδινε στους μαθητές γενική στη πολυτεχνική εκπαίδευση και τους εισήγαγε στην κοινωνικά παραγωγική εργασία και το εφτάχρονο πολυτεχνικό σχολείο. Επιδίωξη της πολυτεχνικής εκπαίδευσης είναι να δημιουργεί δεσμό ανάμεσα στην κοινωνικά χρήσιμη εργασία και το σχολείο, υποτάσσοντας όλη την εργασιακή δραστηριότητα του σχολείου στους εκπαιδευτικούς σκοπούς του

σχολείου. Τα ολοκληρωμένα σχολεία γενικής δευτεροβάθμιας προετοιμάζαν τους μαθητές για την είσοδο στην Ανώτερη Εκπαίδευση.

Το ουσιαστικό μειονέκτημα του σχολείου είναι ότι δεν παρέχει επαρκή ποσότητα γενικής εκπαίδευσης και χειρίζεται ανεπαρκώς το στόχο του να προετοιμάσει συνολικά μορφωμένα άτομα για τα τεχνικά και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, άτομα που θα έχουν αποκτήσει τις ουσιαστικές απαραίτητες γνώσεις (φυσική, χημεία, μαθηματικά, γλώσσες, γεωγραφία κλπ.). Εξαιτίας αυτού, η πολυτεχνική εκπαίδευση σε πολλές περιπτώσεις αποκτά φορμαλιστικό χαρακτήρα και δεν προετοιμάζει αυτούς που θα οικοδομήσουν το σοσιαλισμό με μια πολύπλευρη εκπαίδευση, που μπορεί να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη και που έχει κατακτήσει την τεχνολογία, όπως ήταν το αρχικό ζητούμενο του σοβιετικού εκπαιδευτικού συστήματος.

### 2.4.2.3 Η θεωρία της σοσιαλδημοκρατίας

Συνοπτικά μπορεί να αναφερθεί πως το σοσιαλδημοκρατικό μοντέλο, όπως εκφράστηκε εφαρμόστηκε κυρίως τις δεκαετίες του 1950-1970 στα δυτικά κράτη, επιδιώκει τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Μέσο για την υλοποίηση αυτού του σκοπού συνιστά η παροχή ίσων ευκαιριών. Αφετηρία των πολιτικών της σοσιαλδημοκρατίας αποτελεί η παραδοχή ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παραβλέπει σε μεγάλο βαθμό την ανισότητα των παραγομένων αποτελεσμάτων από τις εκπαιδευτικές μονάδες (Παπακωνσταντίνου, 2012, σ. 25).

Όπως καταγράφεται από τους Blackledge και Hunt (2004, σσ. 290-297), για τους σοσιαλδημοκράτες, σε αντίθεση με τους μαρξιστές, το κράτος αποτελεί έναν ουδέτερο μηχανισμό, ο οποίος μπορεί μέσα από την αλλαγή στη διαχείριση του πολιτικού συστήματος να λειτουργήσει θετικά για όλες τις κοινωνικές τάξεις. Έτσι και η εκπαιδευτική πρόοδος είναι ιδωμένη μέσα από την κρατική πολιτική και όχι μέσα από τις ίδιες τις λαϊκές τάξεις, και την ήδη διαμορφωμένη κουλτούρα του δημοκρατικού ελέγχου, της αυτό-εκπαίδευσης, των εργατικών εκπαιδευτικών οργανώσεων. Άμεση φροντίδα της πολιτικής της σοσιαλδημοκρατίας για ότι αφορά την εκπαίδευση αποτελεί η εξασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση όλων των κοινωνικών ομάδων, η ισότητα ευκαιριών και η δημιουργία κοινωνικής αρμονίας.

Ωστόσο η πολιτική της σοσιαλδημοκρατίας, σύμφωνα με την κριτική που διατύπωσε το Κέντρο Σύγχρονων Πολιτιστικών Μελετών (Centre for Contemporary Cultural Studies, 2007, σσ. 169-190) δεν αναγνωρίζει ότι οι κοινωνικές ανισότητες πηγάζουν από τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής, έτσι καταλήγει στην ουσία

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

διαχειριστής απλά της ανισότητας στην καπιταλιστική κοινωνία. Η αναφορά, άλλωστε, που γίνεται το πρόγραμμα της σοσιαλδημοκρατίας για ισότητα, αφενός πάσχει από «ταξική τύφλωση», αφετέρου περισσότερο παραπέμπει στο φιλελεύθερο μοντέλο του ανταγωνισμού, του ατομικισμού και της αγοράς. Εν τέλει οι πολιτικές παρεμβάσεις που προτείνονται φαίνεται να αντιμετωπίζουν τους μαθητές της εργατικής τάξης ως «προβλήματα» και η αποτυχία τους συνδέθηκε με την «μειονεκτική» κουλτούρα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, με τον τρόπο αυτό μετατοπίζει την ευθύνη της ανισότητας στα ίδια τα θύματα της και παραβλέπει την κουλτούρα αντίστασης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εν τέλει, οι πολιτικές της σοσιαλδημοκρατίας κινήθηκαν μέχρι και τη δεκαετία του 1970 σε όλο και πιο φιλελεύθερες θέσεις, καταλήγοντας να επιδιώκουν τη σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις ανάγκες της παραγωγής, επιδιώκοντας όσο το δυνατόν μεγαλύτερο έλεγχο στο αναλυτικό πρόγραμμα.

### 2.4.2.3.1 Το ενιαίο σύστημα

Η Εργατική Κυβέρνηση στη Μεγάλη Βρετανία της δεκαετίας του 1960 θέλησε να απαλλαγεί από το επιλεκτικό Τριμερές Σύστημα και να το αντικαταστήσει με ένα δικαιότερο Ενιαίο Σύστημα. Τα ενιαία σχολεία θα διδάσκουν σε όλους τους μαθητές - ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης ή ικανότητας - ένα ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών. Το τεστ IQ καταργήθηκε και τα νέα σχολεία θα ήταν μεικτά, με αγόρια και κορίτσια, και διαφορετικές κοινωνικές τάξεις θα διδάσκονταν μαζί.

Οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού, και κυριότερα ο Hargreaves, τόνισαν τη σημασία το αναλυτικό πρόγραμμα να στηρίζεται στην «κοινότητα», και να καλλιεργεί όχι μόνο νοητικές αλλά και καλλιτεχνικές, διαπροσωπικές, κιναισθητικές, κ.λπ., ικανότητες. Ασκώντας κριτική στο τριμερές σύστημα ο Hargreaves, διαπιστώνει ότι τα Γραμματικά Σχολεία δεν είναι ισορροπημένα, και θα πρέπει να ενισχυθεί το αναλυτικό τους πρόγραμμα και με τη διδασκαλία και άλλων τύπων ικανοτήτων (Blackledge & Hunt, 2004, σσ. 65-66).

Η ιδέα πίσω από τα ενιαία σχολεία ήταν ότι όλοι πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες. Οι μαθητές της εργατικής τάξης δεν πρέπει να αποκλειστούν από την εκπαίδευση υψηλής ποιότητας. Ωστόσο, παρά τη φιλόδοξη ιδέα, τα ενιαία σχολεία δεν μπόρεσαν να παρέχουν ίσες ευκαιρίες στους μαθητές της εργατικής τάξης, καθώς διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στα ποσοστά επιτυχίας ανάλογα με το είδος της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο. Έτσι, οι περιοχές της μεσαίας τάξης έχουν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας, ενώ τα σχολεία που λειτουργούν σε περιοχές όπου συγκεντρώνεται

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

η εργατική τάξη η απόδοση των μαθητών ήταν μέτρια ή και χαμηλή σε ορισμένους τομείς. Στην ουσία τους άλλωστε τα ενιαία σχολεία μπορεί να υποστηριχθεί πως, παρά το γεγονός ότι εφαρμόστηκαν από πολιτικούς εκφραστές της σοσιαλδημοκρατίας, συνεχίζουν να ανήκουν στο θεωρητικό μοντέλο του Δομισμού, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη την κοινωνική διαστρωμάτωση, αλλά επιδιώκουν στη διδασκαλία αξιών και ικανοτήτων «κοινά» αποδεκτών απ' όλους.

### 2.4.2.3.2 Πολιτικές για την εκπαίδευση του Νέου Εργατικού Κόμματος

Οι πολιτικές αυτές αναφέρονται στις επιλογές που έκανε το κόμμα των εργατικών από το 1997, όταν εξελέγη στην κυβέρνηση της Μεγάλης Βρετανίας. Στόχος των πολιτικών αυτών ήταν να αυξηθεί η σχολική επιτυχία βοηθώντας αυτές τις κοινωνικές ομάδες που ήταν κοινωνικά αποκλεισμένες, μέχρι πρότινος. Ωστόσο, η κυβέρνηση των Εργατικών διατήρησε πολλές από τις αλλαγές που επέφερε η προηγούμενη κυβέρνηση των Συντηρητικών - ιδιαίτερα εκείνες που ενθαρρύνουν τη γονική επιλογή και τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων.

Οι πολιτικές αυτές συμπεριελάμβαναν: τη λειτουργία ειδικών σχολείων, την ίδρυση Δημοτικών Ακαδημιών, οι οποίες ήταν χρηματοδοτούμενες από κοινού από την κυβέρνηση και από ιδιωτικές επιχειρήσεις. Ως τελικός στόχος τέθηκε έως το 2010 το 50% όλων των ατόμων που ολοκληρώνουν το σχολείο να πηγαίνουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (πανεπιστήμιο).

Ωστόσο οι πολιτικές αυτές δέχτηκαν κριτική, κυρίως από μαρξιστές, καθώς στην πραγματικότητα υπήρχε μικρή διαφορά μεταξύ των πολιτικών του Νέου Εργατικού Κόμματος και της προηγούμενης Συντηρητικής κυβέρνησης. Εξακολουθεί να υπάρχει μεγάλη έμφαση στον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων και τον έλεγχο τους από τις αγορές. Πολλά σχολεία στις περιοχές της εργατικής τάξης εξακολουθούν να υποφέρουν και δεν πληρούν τους κυβερνητικούς στόχους.

### 2.4.2.4 Η ερμηνευτική προσέγγιση

Για τους εκπροσώπους της ερμηνευτικής θεωρίας οι ανθρώπινες συμπεριφορές δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν όπως τα φυσικά φαινόμενα, αλλά να ερμηνευθούν σε σχέση με τα κίνητρα, τις προϋποθέσεις ή τους σκοπούς του δράστη. Σκοπός της ερμηνείας αυτής είναι αποκλειστικά η σύλληψη του «υποκειμενικού νοήματος», που έχει η πράξη για το δράστη. Αντίστοιχα σε ότι αφορά την εκπαίδευση, προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι κοινωνικές διαδικασίες, μέσα στις οποίες παράγεται η



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

εκπαιδευτική πραγματικότητα και θεωρείται δεδομένη, χρειάζεται να ερευνηθεί ο υποκειμενικός παράγοντας, ο εκάστοτε δράστης. Έτσι η δραστηριότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει κατανοητή, μόνον εφόσον μπορούμε να κατανοήσουμε τη σημασία που αυτός της δίνει. Ταυτόχρονα, πέρα από τις προθέσεις του ατόμου είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητό και το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε κάθε περίπτωση, σκοπός της ερμηνευτικής είναι να βοηθήσει τα άτομα να κατανοήσουν τη δράση τους, να περιορίσει τις δυσκολίες επικοινωνίας μεταξύ των δρώντων ατόμων και των αναλυτών της δράσης, να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης και αξιολόγησης και στη συνέχεια τον τρόπο δράσης (χωρίς προδιαγραφές), να παραμένει η θεωρία εσωτερικά συνδεδεμένη και συμβατή με την αντίληψη του δράστη. Με βάση τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η ερμηνευτική προσέγγιση δεν αποτελεί ένα δομημένο μοντέλο, το οποίο μπορεί να εκφράζει μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτό του δομισμού ή του μαρξισμού. Επιλέγετε, ωστόσο, να συμπεριληφθεί στην παρούσα ενότητα η ερμηνευτική προσέγγιση γιατί έχει επηρεάσει το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς συχνά εστιάζει σε ζητήματα που αφορούν ειδικές ομάδες μαθητών ή τις σχέσεις μαθητών – καθηγητή.

Ωστόσο, η ερμηνευτική προσέγγιση κατηγορήθηκε, εύστοχα κατά τη γνώμη μας, καθώς σε πολλές περιπτώσεις αρκείται στην περιγραφή των όσων συμβαίνουν στη σχολική ζωή χωρίς να διερευνά τη σημασία τους στην κοινωνία και το βαθμό που άλλοι παράγοντες καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και διάδραση, όπως για παράδειγμα η οικονομία (Blackledge & Hunt, 2004, σσ. 380-381).

Από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα εμφανίζεται και η φαινομενολογική στροφή στην ερμηνευτική προσέγγιση. Για τη φαινομενολογική προσέγγιση αυτό που ενδιαφέρει πρωτίστως είναι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και όχι η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Επί της ουσίας αμφισβητούνται οι κυρίαρχες απόψεις που εκφράζει το εκπαιδευτικό σύστημα αναδεικνύοντας το γεγονός ότι η γνώση, η αλήθεια και η ορθότητα αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, προϊόντα κοινωνικών πιέσεων και συμφερόντων (Blackledge & Hunt, 2004, σσ. 450-451). Ωστόσο, η αποκοπή των καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων από τον ορθολογισμό και τη γνώση, όπως αναφέρεται στην παραδοσιακή εκπαιδευτική σκέψη, επί της ουσίας ευνοεί την άρχουσα τάξη, καθώς εξασφαλίζει την ηγεμονία της καθιστώντας τις καταπιεσμένες

τάξεις ανίκανες να αντιληφθούν τις κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις που βιώνουν, και άρα ανίκανες να τις αντιπαλέψουν (Blackledge & Hunt, 2004, σ. 479).

Τέλος, η μακρο-κοινωνιολογική ερμηνευτική προσέγγιση, όπως κυρίως εκφράστηκε από τον Max Weber, απ' όπου και αντλεί την ονομασία της βεμπεριανή προσέγγιση, ενδιαφέρεται όχι μόνο για τις μικρο-κοινωνικές διαδικασίες στην εκπαίδευση, ερμηνεύοντας τη συμπεριφορά των δρώντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναζητώντας το υποκειμενικό νόημα των πράξεων τους, αλλά τοποθετεί την υποκειμενική στάση εντός του κοινωνικού της περιβάλλοντος. Δεν παραγνωρίζεται, έτσι, το γεγονός ότι κάθε πράξη λαμβάνει χώρα εντός μιας κοινωνικής και οικονομικής δομής, η οποία περιορίζει το δρών υποκείμενο, είτε αυτό το αντιλαμβάνεται, είτε, πολλές φορές, όχι. Ταυτόχρονα, η βεμπεριανή προσέγγιση αναγνωρίζει πως το κοινωνικό σύστημα δεν καθορίζει μόνο την πράξη του υποκειμένου, αλλά διαμορφώνει και το σύστημα ιδεών και αξιών του. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή δεν είναι μονόδρομη αλλά αμφίδρομη, καθώς η δράση των ατόμων και η μεταξύ τους συσχέτιση μπορεί να επηρεάσει το δοσμένο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα ιεραρχίας.

### 2.5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

#### 2.5.1 Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις: διερεύνηση βασικών εννοιών

Οι σύγχρονες κοινωνίες παρουσιάζουν πολιτισμική ποικιλομορφία, συναποτελούνται δηλαδή από διαφορετικές φυλετικές, θρησκευτικές, γλωσσικές, κ.λπ., ομάδες (Παρθένης, 2013, σ. 193). Έτσι, όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Kincheloe και Steinberg (1997), η πολυπολιτισμικότητα βρέθηκε στο «μάτι του κυκλώνα» που περιστρέφεται γύρω από τις δημογραφικές μεταβολές οι οποίες παρατηρούνται στις δυτικές κοινωνίες. Το γεγονός αυτό, φυσικά, επηρεάζει και τα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης, η οποία αποτελείται από μαθητές διαφορετικού πολιτιστικού περιβάλλοντος, και έχει πυροδοτήσει πλήθος συζητήσεων σχετικά με τις αλλαγές που χρειάζεται να πραγματοποιηθούν στο πρόγραμμα σπουδών και στο σχολικό θεσμό ευρύτερα, προκειμένου η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις να είναι αποτελεσματική. Βέβαια, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας και αντίστοιχα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν παρουσιάζει ομοιογένεια στον τρόπο που προσεγγίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Αντιθέτως, θα μπορούσε κανείς να

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

διαπιστώσει ποικιλία, ακόμα και διάσταση, απόψεων για τον όρο και το περιεχόμενο της πολυπολιτισμικότητας αρχικά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη συνέχεια (Παρθένης, 2013, σ. 193; Banks, 2004, σ. 51).

Η ποικιλία αυτή, άλλωστε, προκαλεί και τη σύγχυση που συχνά επικρατεί σχετικά με τον όρο της πολυπολιτισμικότητας (Bullivant, 1997, σ. 66). Όπως εύστοχα αναφέρει ο Goldberg (1994, σ. 1) η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις αντιμετωπίζεται άλλοτε ως παιδαγωγικό εργαλείο και άλλοτε ως πολιτικός στόχος. Αν αναλυθούν τα συστατικά του όρου «πολυπολιτισμικότητα», τότε αυτή σημαίνει έναν αριθμό πολιτιστικών ομάδων που επενεργούν και επηρεάζουν η μία στην άλλη (Dadoo & Gündüz, 2011, σ. 42). Ειδικότερα, με την έννοια «πολιτισμός» στη σύγχρονη βιβλιογραφία αντιστοιχεί συνολικά ο τρόπος ζωής μιας κοινωνικής ομάδας, οι υλικές διαστάσεις της ζωής αλλά και οι συμβολικές διαστάσεις της (Banks, 2004, σ. 97). Βέβαια η έννοια του πολυπολιτισμικού συμπεριλαμβάνει και μια κρυφή παραδοχή, ότι οι σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων χαρακτηρίζονται από σεβασμό και ανεκτικότητα (Dadoo & Gündüz, 2011, σ. 42). Στο σημείο αυτό εδράζονται και οι διαφορετικές προσλήψεις του όρου «πολυπολιτισμικός».

Όπως αναφέρει ο Παρθένης (2013, σ. 195) η πολυπολιτισμικότητα υιοθέτησε τα χαρακτηριστικά κινήματος. Ως κίνημα, λοιπόν, η πολυπολιτισμικότητα κινείται πέρα από το εκπαιδευτικό σύστημα και τη μεταρρύθμιση του, με αναλύσεις σχετικά με τη φυλή, τις έμφυλες ανισότητες, τις κοινωνικές τάξεις και εν γένει την κοινωνία (Torres, 1998, σ. 176). Ιδιαίτερα κατά το διάστημα 1950-1970, η πολυπολιτισμικότητα διεκδικούσε κοινωνική αναγνώριση για τις μειονοτικές πολιτιστικά ομάδες (Παρθένης, 2013, σ. 195). Το αίτημα αυτό της αναγνώρισης πήγαζε από το γεγονός πως η μη αναγνώριση ή η εσφαλμένη αναγνώριση αποτελούσαν ουσιαστικά μια μορφή καταπίεσης, αφού αναπαρήγαγαν τη μειωτική εικόνα του διαφορετικού πολιτιστικά (Taylor, 2006, σσ. 25-73). Ενώ αντίστοιχα, για την κυρίαρχη πολιτιστικά ομάδα η μη αναγνώριση του διαφορετικού σήμαινε περισσότερες ευκαιρίες σε σύγκριση με τη ομάδα που υστερούσε (Banks, 2004, σ. 51).

Στο σύγχρονο πολιτικό λόγο η πολυπολιτισμικότητα δεν φέρει έντονα τη σημασία αυτή της κοινωνικής αναγνώρισης των ομάδων με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά κυρίως φαίνεται να παρουσιάζεται ως ένα παράγωγο της παγκοσμιοποίησης, οικονομικής αρχικά και ως εκ τούτου και πολιτιστικής και πολιτικής, η οποία είναι μοναδική στην ανθρώπινη ιστορία (Dadoo & Gündüz, 2011, σ. 42). Μέσα από αυτή τη

συνάφεια, κυρίως ως παράγωγο του οικονομικού επεκτατισμού των ανεπτυγμένων δυτικών κρατών, πολλοί αντιλαμβάνονται την έννοια του πολυπολιτισμικού ως έννοια που πηγάζει από τις Δυτικές Χώρες, προκειμένου αυτές να χαρακτηρίσουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς (Dadoo & Gündüz, 2011, σ. 42).

Σε κάθε περίπτωση, με την πολυπολιτισμικότητα να έχει μετατραπεί σε «ένα από τα ταχύτερα διαδιδόμενα συνθήματα της δεκαετίας» (Gibson στο Bullivant, 1997, σ. 66), είναι σημαντικό να γίνει μνεία ορισμένων παρανοήσεων σχετικά με το τι είναι και τι δεν είναι εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ο Banks (2004, σσ. 27-31; 1993, σσ. 22-24) καταγράφει συστηματικά κάποιες από τις παρανοήσεις αυτές, με σημαντικότερες, κατά τη γνώμη μας, αφενός την παρανόηση ότι η εκπαίδευση απευθύνεται μόνο στους μαθητές με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο και όχι σε όσους μαθητές ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα και αφετέρου ότι η εκπαίδευση που αναφέρεται και σε διαφορετικούς από τον κυρίαρχο πολιτισμό υποσκάπτει την εθνική ενότητα. Από τις παρανοήσεις αυτές, κατά τη γνώμη μας, πηγάζουν κάποιες βασικές αρχές στις οποίες θεμελιώνεται η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις: α) η εκπαίδευση έχει στόχο να προετοιμάσει όλους τους μαθητές, είτε ανήκουν στην κυρίαρχη είτε σε ετερογενή πολιτισμικά ομάδα, να ενταχθούν σε μια κοινωνία όπου συνυπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί, β) η εκπαίδευση αναδεικνύει τις ιστορικές και κοινωνικές αιτίες που αναπαράγουν τις ανισότητες, αναδεικνύει τα κοινά στοιχεία όσων υφίστανται καταπιέσεις και διεκδικεί βελτίωση των όρων ζωής τους.

### 2.5.2 Προσεγγίσεις της εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Όπως αναφέρει ο Bagley (1997, σσ. 101-103), οι διάφορες μορφές – διαστάσεις της εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές τάξεις καθορίζονται από το βαθμό που εκδηλώνονται τα συμφέροντα των κυρίαρχων οικονομικών ομάδων, οι οποίες είναι ταυτόχρονα και εθνικές ομάδες. Σε περιόδους οικονομικής ανάπτυξης η πολυπολιτισμικότητα επιχειρεί την ένταξη των εθνικών ομάδων, που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη, αλλά εστιάζοντας σε επιφανειακά χαρακτηριστικά των ομάδων αυτών, όπως για παράδειγμα χαρακτηριστικά του λαϊκού πολιτισμού, χωρίς να αναδεικνύει το ζήτημα της καταπίεσης που ασκείται από την κυρίαρχη εθνικά ομάδα (Bagley, 1997, σ. 103; Cole, 1997, σσ. 198-199). Η πολυπολιτισμικότητα αυτή μόνο επιφανειακή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί (Bagley, 1997, σ. 103). Από την άλλη, σε περιόδους οικονομικής ύφεσης τα οικονομικά συμφέροντα εκδηλώνονται πιο επιθετικά, με

αποτέλεσμα να προκαλείται εντονότερη πόλωση μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και άρα διαφορετική αντιμετώπιση των ετερογενών πολιτισμικά ομάδων, οι οποίες κατά κύριο λόγο αποτελούν τη βάση της εργατικής τάξης (Bagley, 1997, σσ. 101-102). Για το λόγο αυτό στην ευρωπαϊκή ήπειρο η τελευταία δεκαετία χαρακτηρίζεται από μια στροφή σε συντηρητικές πολιτικές απέναντι στις μεταναστευτικές ροές και στην ένταξη των ετερογενών πολιτισμικά πληθυσμών (Bagley, 1997, σσ. 101-102).

Έχοντας, λοιπόν, υπόψη αυτή την πορεία που ακολουθεί η εκπαίδευση πολυπολιτισμικών τάξεων επιχειρείται στη συνέχεια η παρουσίαση των βασικών της προσεγγίσεων: η αφομοιωτική, η πολυπολιτισμική-εθνοτική, η διαπολιτισμική και η αντιρατσιστική. Κατά την άποψη μας, προκειμένου να αναδειχθεί το πολιτικό παράδειγμα που ακολουθούν οι προσεγγίσεις αυτές χρειάζεται να εμπλουτιστούν ως όροι με τις έννοιες του (νέο)φιλελευθερισμού, της σοσιαλδημοκρατίας και του ριζοσπαστισμού, γεγονός που επιχειρείται στην οριοθέτηση που ακολουθεί. Είναι φυσικά σαφές ότι η ομαδοποίηση αυτών των προσεγγίσεων και ο χαρακτηρισμός τους βασίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό σε γενικεύσεις και εξυπηρετεί την ανάγκη κατηγοριοποίησης στον επιστημονικό κόσμο. Η κοινωνική πραγματικότητα είναι πιο σύνθετη και λιγότερο μονοδιάστατη, έτσι τα όρια είναι περισσότερο ασαφή αφού κάποια χαρακτηριστικά της μιας προσέγγισης μπορούν να αναμειγνύονται με αυτά κάποιας άλλης (McLaren, 1994, σ. 47).

### ***2.5.2.1 Προσεγγίσεις που βασίζονται στο φιλελευθερισμό***

#### *2.5.2.1.1 Αφομοιωτική προσέγγιση*

Η αφομοιωτική προσέγγιση αντλεί από το φιλελευθερισμό ως θεωρητικό παράδειγμα (Μάρκου Γ. , 2011, σσ. 28, 34). Σύμφωνα με την αφομοιωτική προσέγγιση η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα. Αφενός απειλείται η συνοχή του κοινωνικού ιστού και η οργανωμένη λειτουργία του κράτους (Μάρκου Γ. , 2011, σσ. 28-29; Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 64), αφετέρου η σχολική επίδοση των μαθητών των μειονοτικών ομάδων είναι χαμηλή λόγω του «ελλείματος» που παρουσιάζουν στην επίσημη γλώσσα και τον κυρίαρχο πολιτισμό (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 34). Έτσι, μέσω της εκπαίδευσης επιχειρείται η άρση των όποιων διαφορών μέσω της διάδοσης κοινών αξιών, κοινωνικών ρόλων και ικανοτήτων (Μάρκου Γ. , 2011, σσ. 28-29, 63). Για τους υποστηρικτές της αφομοιωτικής προσέγγισης η εθνότητα διασπά την ενότητα σε μια «φιλελεύθερη δημοκρατία» και

λειτουργεί ενάντια στους κοινούς στόχους του κράτους (Μάρκου Γ. , 2011, σ. 29; Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 63-64), για το λόγο αυτό επιδιώκεται μέσω της εκπαίδευσης να «διορθωθεί» αυτή η ανομοιογένεια και να επιτευχθεί η «συγχώνευση των διαφορετικών πολιτισμών» σε έναν κοινό πολιτισμό όλων των πολιτών (Γκόβαρης, 2011, σ. 47; Παρθένης & Φραγκούλης, 2015, σ. 28). Στην πραγματικότητα, βέβαια, ο κοινός αυτός πολιτισμός είναι ο πολιτισμός της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης, έτσι η αφομοιωτική προσέγγιση εξασφαλίζει τη συνέχιση της δοσμένης «κοινωνικής ιεραρχίας» (Γκόβαρης, 2011, σ. 47).

Γενικότερα, ο φιλελευθερισμός στην εκπαίδευση ενώ αναγνωρίζει την ισότητα των διαφορετικών πολιτισμικών εκδηλώσεων στην κοινωνία αποσιωπά τις σχέσεις παραγωγής στις οποίες εμπλέκονται όσοι δεν αποτελούν το κυρίαρχο πολιτιστικά παράδειγμα (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 222). Ως αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής προκύπτει η σύνδεση των πολιτιστικά ετερογενών πληθυσμών με καταναλωτικές πρακτικές και όχι με τη θέση τους στην παραγωγή (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 222). Έτσι, η ετερογενής ομάδα εκλαμβάνεται ως καταναλωτική ομάδα στην παγκόσμια αγορά (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 222)

### *2.5.2.2 Προσεγγίσεις που βασίζονται στο νέο-φιλελευθερισμό*

#### *2.5.2.2.1 Προσέγγιση της ενσωμάτωσης*

Αντίστοιχη με την αφομοιωτική προσέγγιση είναι και η προσέγγιση της ενσωμάτωσης, η οποία αντλεί από το νέο-φιλελευθερισμό και από τις πολυεθνικές ιδεολογίες, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία ενίσχυσης της πολιτισμικής ταυτότητας του μετανάστη προκειμένου να αναπτυχθούν οι απαραίτητες δεξιότητες που καθιστούν δυνατή την ένταξη των μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Γκόβαρης, 2011, σ. 51). Σύμφωνα με το μοντέλο της ενσωμάτωσης η ετερότητα γίνεται αποδεκτή μέχρι το σημείο που δεν συγκρούεται με την κοινωνική και πολιτική νόρμα (Ζωγράφου, 2003, σ. 61; Παρθένης & Φραγκούλης, 2015, σ. 28). Έτσι, η πολιτισμική διαφορά δεν αποτελεί εξ ορισμού τροχοπέδη στην επιτυχή κοινωνική ένταξη, αρκεί να μην συγκρούεται με τις πεποιθήσεις της κυρίαρχης ομάδας και των κοινωνικών θεσμών (Ζωγράφου, 2003, σ. 61; Γκόβαρης, 2011, σ. 51). Οι υποστηρικτές της προσέγγισης της ενσωμάτωσης αντιμετωπίζουν το σχολείο ως πολιτικά και πολιτιστικά ουδέτερο φορέα, ο οποίο παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, έτσι θεωρούν πως η

σχολική αποτυχία και η αδυναμία ένταξης των μαθητών στη σχολική και ευρύτερη κοινότητα εδράζεται στο οικογενειακό τους περιβάλλον (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 34-35). Έτσι προτείνεται η διενέργεια «αντισταθμιστικών» μαθημάτων για τα παιδιά τέτοιων οικογενειών, όπου εξασφαλίζεται η προσαρμογή στη χώρα υποδοχής, ενώ τονίζεται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα στο σχολικό πρόγραμμα (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 35; Ζωγράφου, 2003, σ. 62).

### 2.5.2.2.2 Προσέγγιση εθνοπολιτισμικού πλουραλισμού – Εθνοτική προσέγγιση – Πολυπολιτισμική προσέγγιση

Η εθνοτική προσέγγιση ή αλλιώς πολυπολιτισμική, όπως συνήθως αναφέρεται βιβλιογραφικά, κυριάρχησε για δεκαετίες στην εκπαιδευτική ατζέντα των δυτικών κρατών και επηρεάζει ακόμα την αντίληψη για την εκπαίδευση μειονοτικών ομάδων. Το εύρος αυτό των αναφορών και των εκφραστών της έχει ως αποτέλεσμα διάφορα πολιτικά-ιδεολογικά παραδείγματα να βρίσκουν εφαρμογή σε κάποιες εκφάνσεις της πολυπολιτισμικής προσέγγισης, ή πολλοί εκφραστές πολιτικών παραδειγμάτων να ισχυρίζονται ότι εκφράζουν απόψεις της πολυπολιτισμικής προσέγγισης. Για το λόγο αυτό είναι δύσκολη η οριοθέτηση και ο χαρακτηρισμός της πολυπολιτισμικής προσέγγισης ως φιλελεύθερη, σοσιαλδημοκρατική ή ριζοσπαστική. Στην παρούσα εργασία είμαστε σύμφωνοι με την κριτική που ασκήθηκε στην πολυπολιτισμική προσέγγιση ότι η προβολή του πολιτισμικά «διαφορετικού» συχνά αξιοποιείται προκειμένου να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από την ουσία των σχέσεων εξουσίας που οικοδομούνται σε μια κοινωνία (Τσουκαλάς, 2010, σσ. 18-20; Βεντούρα, 2007, σ. 159). Έτσι, οι δοσμένες σχέσεις εξουσίας μένουν σταθερές και δεν γίνονται ουσιαστικά βήματα για την συμμετοχή όλων στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Με αυτό λοιπόν ως δεδομένο, κρίθηκε πως η πολυπολιτισμική προσέγγιση εδράζει στο νέο-φιλελεύθερο παράδειγμα, και τα όποια προοδευτικά προστάγματα περί αναγνώρισης του διαφορετικού, συχνά εκφράζουν την ανάγκη της οικονομίας για νέες καταναλωτικές αγορές και νέες συνθήκες εργασίας ή εκφράζουν την αξία της ανταγωνιστικότητας και της εύρεσης «ικανών» στη φιλελεύθερη οικονομία. Εξαίρεση αποτελεί η ριζοσπαστική πολυπολιτισμική προσέγγιση, η οποία ακολουθεί το νέο-μαρξιστικό ρεύμα και εντάσσεται στο ριζοσπαστικό παράδειγμα, το οποίο αναφέρεται στο οικείο κεφάλαιο.

Η εθνοτική προσέγγιση αντλεί από την αριστερή εθνοπολυπολιτισμική ουσιοκρατία ως θεωρητικό παράδειγμα. Αυτό σημαίνει ότι στην πολυπολιτισμική προσέγγιση η

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

έννοια του πολιτισμού αντιμετωπίζεται «στατικά»-ουσιακρατικά, δηλαδή ως μια δοσμένη και διαμορφωμένη κληρονομιά και όχι ως το σύνολο των όρων ζωής των μεταναστών, το οποίο βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη, μεταλλάσσεται, απορρίπτει ακόμα και κάποια στοιχεία της προηγούμενης πολιτιστικής κληρονομιάς στις νέες συνθήκες ζωής (Γκόβαρης, 2011, σσ. 55-56). Η στατική αυτή αντιμετώπιση του πολιτισμού καλλιεργήθηκε από την εικόνα που δημιουργούσε στον μελετητή η διερεύνηση των διαφορετικών πολιτισμών στις αρχές του εικοστού αιώνα, οι οποίοι πιθανά έδειχναν αμετάβλητοι στο βάθος των αιώνων. Η εικόνα, όμως, άλλαξε με την εξέλιξη του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, το οποίο όξυνε τόσο το βαθμό όσο και την ταχύτητα της αλληλεπίδρασης λαών και κοινωνιών, αναδεικνύοντας το γεγονός πως ο πολιτισμός είναι διαρκώς μεταλλασσόμενος και εξελισσόμενος (Eriksen, 1997, σσ. 49-50). Ασφαλώς, η στατική αυτή προσέγγιση του πολιτισμού δεν επέτρεψε στην πολυπολιτισμική προσέγγιση να αντιληφθεί αφενός τις πραγματικές πολιτιστικές εκφράσεις των ετερογενών πολιτισμικά ομάδων και αφετέρου τις ανάγκες των μαθητών αυτών των ομάδων (Γκόβαρης, 2011, σ. 56).

Σε αντίθεση με την αφομοιωτική προσέγγιση, για την εθνοπολιτισμική η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων όχι μόνο δεν αποτελεί απειλή για την συνοχή του κοινωνικού ιστού, αλλά η ενίσχυση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας είναι ακρογωνιαίος λίθος για την επιτυχή ένταξη των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων (Μάρκου Γ. , 2011, σ. 31; Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 66-67). Για τους υποστηρικτές της εθνοπολιτισμικής προσέγγισης η αναγνώριση δικαιωμάτων, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών, σε διαφορετικές εθνότητες και η ενίσχυση της εθνοτικής ταυτότητας μέσα από την εκπαίδευση ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» και συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοποίηση των μελών της (Μάρκου Γ. , 2011, σσ. 31-32; Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 66). Έτσι προτείνεται όλοι οι μαθητές να αποκτούν γνώσεις και να καλλιεργούν σεβασμό για άλλες γλώσσες, θρησκείες και γενικότερα πολιτισμούς, με «ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο ζωής των μελών των διάφορων ομάδων» (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 35-36; Ζωγράφου, 2003, σ. 63).

Σκοπός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικό μοντέλο είναι, σύμφωνα με τον Banks (2004, σσ. 27-31), οι μαθητές από διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές, κοινωνικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική επιτυχία. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού αναφέρονται πέντε διαστάσεις: α) η ενσωμάτωση περιεχομένου, η οποία αναφέρεται στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

διαπολιτισμικό περιεχόμενο στη διδακτική τους προσέγγιση, β) η διαδικασία παραγωγής της γνώσης, η οποία αναφέρεται στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν τον τρόπο που τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία και πεποιθήσεις επηρεάζουν τη συγκρότηση της γνώσης, γ) η μείωση προκατάληψης, η οποία αναφέρεται στις στάσεις των μαθητών απέναντι στο πολιτισμικά διαφορετικό, δ) η παιδαγωγική της ισότητας, η οποία αναφέρεται στις διδακτικές μεθόδους που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να απευθυνθούν με επιτυχία στο σύνολο των μαθητών τους, και ε) ο πολιτισμός του σχολείου, ο οποίος αναφέρεται στις συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, στην ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής δομής (Banks, 2004, σσ. 38-43; Banks, 1993, σσ. 25-27).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω ο Banks (2004, σσ. 44-47) καταλήγει στα οχτώ βασικά χαρακτηριστικά του πολυπολιτισμικού σχολείου. Βασικός άξονας και των οχτώ χαρακτηριστικών είναι οι ίσες ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου, όπως αυτές εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς, το σχολικό διευθυντή καθώς και από τους σχολικού συμβούλους. Αντίστοιχα, ιδιαίτερη φροντίδα γίνεται για το περιεχόμενο σπουδών, αφού αναφέρεται πως στο διαπολιτισμικό σχολείο το αναλυτικό πρόγραμμα, τόσο το φανερό όσο και το κρυφό, εκφράζουν το φάσμα των πολιτισμικής ποικιλίας που υπάρχει στο σχολείο, ενώ οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν σεβασμό σε όλες τις μητρικές γλώσσες των μαθητών τους. Τέλος, στα βασικά αυτά χαρακτηριστικά γίνεται αναφορά στο υλικό και τις διδακτικές μεθόδους, τα οποία οφείλουν να προσαρμόζονται στην πολιτισμική ποικιλία της τάξης, ενώ και η αξιολόγηση διακρίνεται από «πολιτισμική ευαισθησία». Σε κάθε περίπτωση, αυτό που βρίσκει σύμφωνη και την παρούσα εργασία είναι πως ο απλός μετασχηματισμός των προγραμμάτων σπουδών με περιεχόμενο που αναφέρεται και σε διαφορετικές πολιτιστικά ομάδες, χωρίς όμως να γίνεται αλλαγή των ερμηνευτικών προτύπων (paradigms), ουσιαστικά είναι αναποτελεσματικός (Banks, 2004, σ. 49). Όσο το ερμηνευτικό πρότυπο του διαφορετικού είναι αυτό της κυρίαρχης πολιτιστικά ομάδας, τόσο το διαφορετικό θα αντιμετωπίζεται στην καλύτερη περίπτωση ως φολκλόρ (McLaren, 1994, σ. 51). Για το λόγο αυτό και δίνεται έμφαση η πολυπολιτισμική εκπαίδευση να προσεγγίζεται όχι ως προσθήκη περιεχομένου στο ήδη υπάρχον πρόγραμμα σπουδών, αλλά ως κοινωνική δράση, όπου οι μαθητές

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

«αποφασίζουν για σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και αναλαμβάνουν δράση για τη λύση τους» (Banks, 2004, σσ. 61-64).

### 2.5.2.2.2.1 Κριτική στην εθνοτική – πολυπολιτισμική προσέγγιση

Όπως αναφέρθηκε και εισαγωγικά η εθνοτική – πολυπολιτισμική προσέγγιση είχε κυριαρχήσει ως εκπαιδευτικό παράδειγμα για την εκπαίδευση ετερογενών πολιτισμικά ομάδων και έχει ασκήσει σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση πολιτικών παρέμβασης για την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σημαντικό να γίνει εκτενέστερη αναφορά στα χαρακτηριστικά και τις στοχεύσεις της, καθώς και στην κριτική που της ασκήθηκε, και η οποία βρίσκει σύμφωνη και την παρούσα εργασία.

Τόσο για τη συντηρητική όσο και για τη φιλελεύθερη πολυπολιτισμική προσέγγιση διαπιστώνει ο Gundara (2000, σ. 53) ότι η προσέγγιση τους έχει μια σημαντική αστοχία, καθώς δεν αναγνωρίζει πως τα μέλη των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων βιώνουν διακρίσεις λόγω σύγχρονων πολιτικών που οδηγούν στην ανισότητα. Οι θεωρήσεις αυτές χρησιμοποιούν τον όρο «διαφορετικότητα» προκειμένου να αποκρύψουν πως η ένταξη τέτοιων πληθυσμιακών ομάδων επιτυγχάνεται μόνο με την ταύτιση με την κυρίαρχη ομάδα (McLaren, 1994, σ. 49). Δεν είναι λίγες μάλιστα οι φορές που η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως απειλή για το δυτικό τρόπο ζωής σε αυτές τις προσεγγίσεις (Kincheloe και Steinberg στο Παρθένη, 2013, σσ. 206-209). Αντίστοιχα και οι επιστημονικές έρευνες που μελετούν την ένταξη των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων και εστιάζουν στις διακρίσεις που βιώνονται σε ατομικό επίπεδο ή στις οικογενειακές συνθήκες ζωής, παραγνωρίζουν τις αιτίες που τις προκαλούν (Gundara, 2000, σ. 53). Έτσι, ακόμα και αν η εκπαίδευση άρει τις ιστορικές διακρίσεις σε επίπεδο περιεχομένου και αποκτήσει εύρος πολιτισμικό και κοινωνικό, οι συνθήκες ζωής των πολιτισμικά και κοινωνικά περιθωριοποιημένων δεν θα βελτιωθούν καθώς δεν θα έχουν απαλειφθεί οι σύγχρονες διακρίσεις σε βάρος τους, θεσμικά και σε επίπεδο κοινωνικών σχέσεων (Gundara, 2000, σ. 53).

Κοιτάζοντας, λοιπόν, την ουσία των πολυπολιτισμικών παρεμβάσεων θα λέγαμε «ότι αυτές στόχευαν κυρίως στην αποσιώπηση των όποιων διεκδικήσεων με την εισαγωγή φολκλωρικού χαρακτήρα στοιχείων από άλλους πολιτισμούς στο αναλυτικό πρόγραμμα» (Παρθένης & Φραγκούλης, 2015, σ. 31). Στο ίδιο κλίμα και ο Β. Γούλας (2007, σσ. 96-97) επισημαίνει πως ο λόγος της πολυπολιτισμικής αγωγής, κυρίως όταν αυτός αφορά θεσμικά κείμενα εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν αναδεικνύει

την κοινωνική θέση, τις δομές εξουσίας και τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτές, τη θέση στην αγορά εργασίας, ως φορείς διαφοροποίησης των πολιτιστικά διαφορετικών, αλλά εμμένει σε μια οριζόντια αντίληψη της πολιτιστικής κοινότητας, αποκρύπτοντας έτσι την έννοια της ταξικής διαφοράς. Η συζήτηση με αυτό τον τρόπο απομακρύνεται από την «κυριαρχία της αυτορρυθμιζόμενης νεοφιλελεύθερης αγοράς», η οποία μάλιστα έχει ευθύνη για την κοινωνική θέση των μειονοτικών ομάδων, οι οποίες είναι ευάλωτες στην ανεργία και την οικονομική ανέχεια (Τσουκαλάς, 2010, σσ. 18-20). Συνέπεια, μάλιστα, αυτή της αντιμετώπισης, είναι η εμφάνιση του διαφορικού ρατσισμού, ο οποίος βασίζεται στην διατήρηση του «διαφορετικού» και της μύθου «φυλής», της οποίας τα χαρακτηριστικά δεν μπορούν να μεταβληθούν και άρα μένουν αναλλοίωτα από γενιά σε γενιά (Γούλας, 2007, σσ. 97-98). Στο ίδιο κλίμα οι McLaren και Farahmandpur διαπιστώνουν την απουσία του μαρξιστικού λόγου στη σχετική με την πολυπολιτισμικότητα βιβλιογραφία, παρόλο που στο επίκεντρο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών είναι οι αντιθέσεις του κεφαλαίου, οι οποίες δεν επιλύονται με ύμνους υπερ της διαφορετικότητας (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 146).

Τέλος, κριτική ασκήθηκε και στην εφαρμογή της πολυπολιτισμικής προσέγγισης στη διδακτική πράξη, κυρίως όπως αυτή εκφράζεται στο έργο του Banks. Σύμφωνα με την κριτική αυτή, παρόλο που η πολυπολιτισμική προσέγγιση αναγνωρίζει την ανάγκη αλλαγής του σχολικού συστήματος, δίνει έμφαση στο ρόλο του δασκάλου ώστε αυτός να προωθήσει την αποδοχή του διαφορετικού (Torres, 1998, σ. 1983). Έτσι, με το να εστιάζει στη χρήση εργαλείων του αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, προκειμένου να επιτευχθεί η ισότητα, οικοδομεί μεν ένα τυπολόγιο για την πολυπολιτισμική αγωγή, αποτυγχάνει ωστόσο να αναδείξει τη συνθετότητα του ζητήματος του διαφορετικού σε επίπεδο δικαιωμάτων, πολιτική καταπίεσης και δημοκρατίας (Torres, 1998, σ. 184).

### ***2.5.2.3 Προσεγγίσεις που βασίζονται στη σοσιαλδημοκρατία***

#### ***2.5.2.3.1 Διαπολιτισμική προσέγγιση***

Η διαπολιτισμική προσέγγιση αντλεί από τις θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής, σύμφωνα με τις οποίες η κυρίαρχη κοινωνικά, άρα και πολιτιστικά ομάδα, επιδιώκει μέσω διάφορων μηχανισμών, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, να καθορίσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την κοινωνική πραγματικότητα όλα τα μέλη

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

της κοινωνίας και έτσι να ενισχύσει τον έλεγχο της στις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 45-46). Το σχολείο, λοιπόν, αλλά και η ίδια η «γνώση» που μεταδίδει στην ουσία τους αποτελούν κατασκευές της κυρίαρχης ομάδας, οι οποίες αναπαράγουν τις δεδομένες σχέσεις εξουσίας (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 46).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση αναγνωρίζει φυσικά την πολιτισμική διαφορετικότητα και επομένως επιδιώκει προγράμματα που δεν είναι μονοπολιτισμικά αλλά περιλαμβάνουν όλες τις πολιτισμικές ομάδες που συνυπάρχουν σε ένα κράτος (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 44). Ταυτόχρονα, αίρει το δίλημμα της μίας ή των πολλών εθνοτήτων σε ένα κράτος και θέτει ερωτήματα που αφορούν τη σχέση του κράτους με την κυρίαρχη εθνοτική ομάδα και τις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται μεταξύ των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων (Μάρκου Γ. , 2011, σ. 33; Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 44-45, 69-70). Για τους υποστηρικτές της διαπολιτισμικής προσέγγισης τα κράτος δεν είναι ένας ουδέτερος μηχανισμός, αλλά συμβάλλει στην αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, από την άλλη πλευρά τα ίδια τα άτομα δέχονται επιδράσεις τόσο από την εθνοπολιτισμική που ανήκουν όσο και από τον κοινό – κυρίαρχο εθνικό πολιτισμό (Μάρκου Γ. , 2011, σ. 33).

Σύμφωνα με τον Ζωγράφο (2003, σ. 67) η διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελεί ουσιαστικά μια μορφή κοινωνικής και πολιτικής δράσης, η οποία επιδιώκει να επιλύσει τη σύγκρουση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ασκώντας ταυτόχρονα κριτική στην υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα η οποία αναπαράγει τις διακρίσεις. Υπό το πρίσμα αυτό η διαπολιτισμική προσέγγιση, πέρα από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, προϋποθέτει και την εξασφάλιση νόμιμης διαμονής των μεταναστών στη χώρα καθώς και των ίσων δικαιωμάτων, ειδικά στον εργασιακό χώρο (Ζωγράφο, 2003, σσ. 221-222). Ταυτόχρονα, επιδιώκει την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη, την εξάλειψη των διακρίσεων εις βάρος εθνικών/μειονοτικών ομάδων, την κατάργηση του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Auernheimer στο Ζωγράφο, 2003, σσ. 68-69).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως μεταρρυθμιστικός πυλώνας της εκπαίδευσης, επιδιώκει την ισότητα στα σχολεία (Torres, 1998, σ. 176). Βασικά χαρακτηριστικά της αποτελούν: α) η ένταξη όλων των κοινωνικών ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) η κοινωνική συνοχή, η οποία επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος, που δεν είναι μονοπολιτισμικό αλλά διαπολιτισμικό, γ) η

υιοθέτηση των διαπολιτισμικών πρακτικών στο σύνολο του θεσμού της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων του αναλυτικού προγράμματος, του σχολικού κλίματος, της διδακτικής μεθοδολογίας, του διδακτικού προσωπικού, των στελεχών της εκπαίδευσης, των σχέσεων μεταξύ σχολείου και φορέων, δ) η ανάδειξη των σχέσεων εξουσίας που αναπαράγει το σχολείο και η κριτική συζήτηση γύρω από το ζήτημα, ε) αναδόμηση του σχολικού θεσμού στο σύνολο του, ώστε να εντάξει την διαπολιτισμική προσέγγιση (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 56-57). Έτσι, για να θεωρηθεί ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικό πρέπει να: α) απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, και όχι μόνο τους μαθητές που ανήκουν στη μειονοτική ομάδα, β) οι μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς δεν αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικοί» σε σχέση με την επίσημη γνώση, γ) η προσαρμογή στη χώρα υποδοχής δεν αντιμετωπίζεται ως προαπαιτούμενο, δ) λαμβάνεται υπόψη η πολιτιστική ταυτότητα που οι μετανάστες βιώνουν με τις οικογένειες τους και όχι υποχρεωτικά η πολιτιστική ταυτότητα της χώρας προέλευσης (Boos-Nünning στο Ζωγράφου, 2003, σσ. 66-67).

Ως παρέκκλιση, αξίζει να σημειωθεί το σχόλιο του Μάρκου (2001-2010, σσ. 105-106) ότι υπό την πίεση της παγκοσμιοποιημένης αγοράς συχνά νεοφιλελεύθερες πολιτικές επιδιώκουν τη διαπολιτισμική αγωγή, με την έννοια ότι αυτή προετοιμάζει το νέο να ανταποκριθεί στο σύνθετο πολυπολιτισμικό περιβάλλον που έχουν διαμορφώσει οι αγορές, παρέχοντας του τα κατάλληλα γνωστικά εργαλεία και δεξιότητες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βέβαια, όταν αντιμετωπίζεται υπό αυτό το πρίσμα, δεν θέτει ως στόχο την αντιμετώπιση των αδικιών που υφίστανται οι μειονοτικές ομάδες, αλλά μόνο την ανάπτυξη ενός κοσμοπολιτισμού που καθιστά το άτομο ανταγωνιστικό στη διεθνή αγορά εργασίας (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 106-107).

### 2.5.2.3.2 Αντιρατσιστική προσέγγιση

Η αντιρατσιστική προσέγγιση διακρίνεται κυρίως για τον τρόπο που ορίζει την έννοια «ρατσισμός», την οποία αντιμετωπίζει ως έκφραση της «λευκής ηγεμονίας» που διαπερνά την κρατική οργάνωση και το θεσμικό πλαίσιο (Γκόβαρης, 2011, σ. 66). Στόχος της είναι να προτείνει μια εναλλακτική στην εκπαίδευση ετερογενών πολιτισμικά ομάδων, η οποία να αναδεικνύει τα δικά τους βιώματα και όχι αυτά της κυρίαρχης ομάδας (Γκόβαρης, 2011, σ. 66). Σε κάθε περίπτωση, η αντιρατσιστική προσέγγιση αναδεικνύει την επιρροή του φιλελευθερισμού στην εκπαίδευση, η οποία συμβάλλει στην όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, τονίζοντας πως η αποκλειστικά

θεσμική αναγνώριση του διαφορετικού δεν μπορεί να βελτιώσει τις συνθήκες ζωής των μεταναστών εφόσον δεν αυτή δεν συνοδεύεται και από την «πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά και την πολιτική εξουσία» (Γκόβαρης, 2011, σ. 66).

Ασφαλώς, η αντιρατσιστική προσέγγιση συνέβαλε στην ανάδειξη του γεγονότος ότι η περιθωριοποίηση των μειονοτικών ομάδων οφείλεται στην «ανύπαρκτη ετοιμότητα» τους να ενταχθούν στη χώρα υποδοχής (Γκόβαρης, 2011, σσ. 67-68). Ωστόσο, δεν μπόρεσε να αναδείξει τον αποκλεισμό που υφίστανται κοινωνικές ομάδες λόγω κοινωνικής τάξης, θρησκείας, φύλου, κ.λπ. (Γκόβαρης, 2011, σσ. 68-69).

### 2.5.2.4 Ριζοσπαστικές προσεγγίσεις

#### 2.5.2.4.1 Ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα

Η ριζοσπαστική προσέγγιση άσκησε κριτική στους υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης κυρίως για την έμφαση που έδωσε η δεύτερη σε διδακτικές παρεμβάσεις και αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αποσιωπώντας την πολιτική διάσταση των διακρίσεων και παραγνωρίζοντας την εκμετάλλευση που υφίστανται οι ετερογενείς πολιτισμικά ομάδες (Ζωγράφου, 2003, σ. 80). Έτσι επί τους ουσίας, σύμφωνα με τη ριζοσπαστική κριτική, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, όχι μόνο δεν εμβαθύνει στην εξάλειψη του ρατσισμού αλλά συχνά συντηρεί την ανισότητα με το αίσθημα «αυτοϊκανοποίησης» που δημιουργεί στον πολιτισμικά ετερογενή πληθυσμό (Ζωγράφου, 2003, σσ. 80-81).

Για τους υποστηρικτές της ριζοσπαστικής πολυπολιτισμικότητας, η εκπαίδευση χρειάζεται να πολιτικοποιηθεί, με την έννοια της ερμηνείας των σχέσεων εξουσίας, προκειμένου να μπορέσει να εξηγήσει αρχικά το γεγονός ότι τα παιδιά μειονοτικών ομάδων στερούνται των επαρκών γνώσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας που διαβιούν (Bullivant, 1997, σ. 84; Giroux, 1992, σ. 23). Επιπλέον, χρειάζεται να προχωρήσει πέρα από τη συχνά απλουστευτική θεώρηση της εθνικότητας μόνο από πολιτισμική άποψη και να ερευνησει και άλλες διαστάσεις, όπως τα χαρακτηριστικά της φυλής, την εθνική μνήμη και κυρίως την τοποθέτηση του ίδιου του ατόμου απέναντι στην εθνική ταυτότητα (Bullivant, 1997, σ. 84). Έτσι, η ριζοσπαστική πολυπολιτισμική εκπαίδευση θέτει υπό αμφισβήτηση πλευρές του κυρίαρχου πολιτισμού, οι οποίες συχνά τείνουν να παρουσιάζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ως «αιώνιες» και κοινές αξίες (Giroux, 1992, σ. 24).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ειδικότερα, για τον Giroux (1992, σ. 16) η ριζοσπαστική πολυπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να συνδεθεί με τις θεωρίες της ισότητας και της δημοκρατίας, όπως αυτές εκφράζονται στην κοινωνία και αποτυπώνονται στον πολιτισμό κάθε κοινότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί εισάγοντας την έννοια του διαφορετικού στο περιεχόμενο του μαθήματος εφαρμόζουν την ιδέα της δικαιοσύνης και της ισότητας, γεγονός που συνεπάγεται ότι η κριτική στις υπάρχουσες κοινωνικές δομές και η ανάδειξη των σχέσεων εξουσίας αποτελούν αντικείμενο του μαθήματος (Giroux, 1992, σ. 16).

### 2.5.2.4.2 Κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Παρθένης (2013, σσ. 209-210), οι προηγούμενες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές τάξεις αγνοούν στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα την ουσία του προβλήματος, την ανισότητα, σε βαθμό μάλιστα να «κανονικοποιείται» το κυρίαρχο πρότυπο έναντι των άλλων. Από τη στάση αυτή των προσεγγίσεων της πολυπολιτισμικότητας, και κυρίως από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το ρατσισμό, την προκατάληψη και τις στάσεις ζωής προέκυψαν και οι επικρίσεις σε αυτήν (Παρθένης, 2013, σ. 211). Απάντηση στις επικρίσεις αυτές δίνει η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση, η οποία αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα με όρους κοινωνικής σχέσεων και στόχευση στην κοινωνική αλλαγή (Παρθένης, 2013, σ. 212). Η κριτική διαπολιτισμικότητα εξετάζει το γεγονός ότι η συνεχώς διευρυμένη παγκοσμιοποίηση έχει πλήξει ουσιαστικά τη λειτουργία του κράτους, καθιστώντας το εξαρτημένο από ιδιωτικούς οικονομικούς μηχανισμούς, και έχει ασκήσει πίεση ώστε τα μέχρι τώρα έθνη-κράτη να υιοθετήσουν πολυπολιτισμική κατεύθυνση, προκειμένου φυσικά να ανταποκριθούν στις ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης αγοράς (Μάρκου Γ., 2001-2010, σσ. 72-73). Ειδικότερα για την εκπαίδευση η κριτική προσέγγιση αναδεικνύει ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων και στοχεύει μέσα από τη διδασκαλία να τεθούν υπό αμφισβήτηση οι σχέσεις εξουσίας που επικρατούν και να δημιουργηθεί γόνιμος προβληματισμός σχετικά με τη συστηματική καταπίεση του διαφορετικού (Παρθένης, 2013, σ. 213).

Η κριτική διαπολιτισμικότητα αντλεί από το νεομαρξισμό ως θεωρητικό παράδειγμα, και θεωρεί πως χρειάζονται παραπάνω δράσεις, πέρα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, προκειμένου αυτές να επιλυθούν (Μάρκου Γ., 2011, σ. 37). Έτσι, τίγνι ζητήματα όπως αυτά των κοινωνικών και οικονομικών διακρίσεων, του ρόλου του αστικού κράτους, της πολιτικής ιδιότητας στις σύγχρονες δημοκρατίες (Μάρκου Γ.,

2011, σσ. 37-38). Για τους υποστηρικτές της κριτικής διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσα από την εκπαίδευση χρειάζεται να αναδειχθούν ο ρόλος του αστικού κράτους ως μηχανισμός εξουσίας, οι πολιτισμικές διαφορές ως πηγή ανισότητας και αναπαραγωγής σχέσεων εξουσίας, ο αναστοχασμός ως πράξη κριτικής και αυτοκριτικής που οδηγεί σταδιακά στη χειραφέτηση (Μάρκου Γ. , 2011, σσ. 38-43; Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 76-83).

Τέλος, η κριτική προσέγγιση, ή διαφορετικά η «πολυπολιτισμικότητα της αντίστασης», θέτει ως βασικό όρο την αλλαγή στις σχέσεις εξουσίας σε πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο (McLaren, 1994, σ. 53). Η θεώρηση αυτή εμπνέεται από το μαρξισμό και δίνει έμφαση στον όρο «επαναστατική πολυπολιτισμικότητα» (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 215), εννοώντας ότι οι πολιτικές που θα εξαλείψουν τις διακρίσεις δεν πραγματοποιούνται με αποσπασματικές διεκδικήσεις αλλά μέσα από την επαναστατική πράξη. Η διαφορετικότητα για την κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αποτελεί αφ' εαυτού νόημα, αλλά είναι ιδωμένη στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο που τη δημιούργησε (McLaren, 1994, σ. 53). Η επαναστατική διαπολιτισμική παιδαγωγική βασίζεται σε συμμετοχικές διδακτικές μεθόδους, αναδεικνύει το ρόλο των κοινωνικών τάξεων και διερευνά τους υλικούς όρους που διαβιούν αυτές, εξετάζει το πώς οι συλλογικές ταυτότητες βιώνονται σε σχέση με τη φυλή, την κοινωνική τάξη τις σχέσεις των δύο φύλων (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 222; McLaren, 1994, σ. 53). Ταυτόχρονα, αναδεικνύει το ρόλο της εκμετάλλευσης του κεφαλαίου και ασκεί κριτική στις αντιφάσεις μεταξύ του κεφαλαίου και της εργασίας και συνδέει τις πολιτισμικές ταυτότητες των περιθωριοποιημένων με τη θέση τους στις σχέσεις παραγωγής (McLaren & Farahmandpur, 2013, σσ. 223-226).

### 2.5.3 Οι σύγχρονοι στόχοι της εκπαίδευσης διαφορετικών πολιτιστικά μαθητών: προς μια κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση

Για τους σύγχρονους στόχους της εκπαίδευσης πολιτιστικά διαφορετικών μαθητών πρέπει να λάβουμε υπόψη και τις σκέψεις που θέτει ο Gundara (2000, σ. 127), αφενός ότι η διαπολιτισμική αγωγή παραμένει ένα ακαδημαϊκό αντικείμενο και δεν έχει επηρεάσει δραστικά το εκπαιδευτικό σύστημα των ευρωπαϊκών κρατών, και αφετέρου ότι δεν υπάρχει ένα ενιαίο μοντέλο διαπολιτισμικής αγωγής το οποίο να υιοθετείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Με βάση λοιπόν τις σκέψεις αυτές γίνεται σαφέστερο ότι οι στόχοι που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολλοί και μερικές φορές αντικρουόμενοι. Ο ερευνητής, επομένως, που θα έρθει αντιμέτωπος με την έννοια και τις στοχεύσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καλείται να τοποθετηθεί και να επιλέξει μεταξύ των απόψεων που κατά καιρούς διαπιστώθηκαν. Έτσι, η παρούσα εργασία διαφωνεί ουσιαστικά με όσους ακαδημαϊκούς θέτουν ως στόχο της διαπολιτισμικής αγωγής την απλή κατάκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων ή την παρηγόρηση όσων υφίστανται διακρίσεις λόγω πολιτισμικών διαφορών. Στη βάση της αντίληψης αυτών των ακαδημαϊκών, η κοινωνικοποίηση και η ένταξη των μεταναστών θα λυθεί μέσα από την ανάπτυξη των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών, όμως, προβλήματα που προκύπτουν από την ταξική θέση των ανθρώπων δεν μπορούν ν' αντιμετωπιστούν αποκλειστικά με παιδαγωγικά μέσα, αφού αυτά καθορίζονται με βάση το συμφέρον της κοινωνικής ομάδας που είναι κυρίαρχη.

Κατά τη γνώμη μας, είναι μείζονος σημασίας οι συνθήκες διαβίωσης και εργασίας τις οποίες βιώνουν οι ομάδες με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, ιδιαίτερα οι οικονομικές συνθήκες και η θέση τους στην παραγωγή, καθώς αυτές προσδιορίζουν τη δυνατότητα για ένταξη ή όχι στη χώρα υποδοχής. Για το λόγο αυτό οι σύγχρονοι στόχοι για την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις αντλούν, στην παρούσα εργασία, κυρίως από την κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία αναφέρεται στον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη και στην κατάργηση των ανισοτήτων (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 161).

Για τη θεώρηση του πολιτισμού και της πολιτισμικής ταυτότητας των ομάδων με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο συμφωνούμε με όσα οι McLaren και Farahmandpur διαπιστώνουν (2013, σσ. 160-161). Δεδομένου ότι μια κοινωνική ομάδα η οποία δεν έχει επίγνωση της πολιτιστικής της ταυτότητας και της θέσης της στο κοινωνικό γίνεσθαι δεν μπορεί να αναγνωρίσει τις δυνάμεις που οδηγούν στην καταπίεση της, η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη συνειδητοποίηση του ιστορικού ρόλου των κοινωνικών ομάδων. Σε κάθε περίπτωση όμως αντιτίθεται με τη στατική αντιμετώπιση του πολιτισμού, που δίνει κυρίως έμφαση στο παρελθόν και αντιμετωπίζει τον πολιτισμό ως μια μεταβαλλόμενη δύναμη που διαμορφώνεται από την κοινωνία και τη δράση των μελών της. Έτσι, προβάλλει τη συμβολή των περιθωριοποιημένων ομάδων στην κοινωνική εξέλιξη και στοχεύει στο μεταβολή της κοινωνικής θέσης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Προκειμένου να υλοποιήσει το στόχο αυτό η

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση συγκρούεται με τα ιδεολογήματα της κυρίαρχης λογικής και επιδιώκει την ανάδειξη των σχέσεων εξουσίας που αναπαράγουν και επωφελούνται από την περιθωριοποίηση του πολιτιστικά διαφορετικού.

Στη σχολική τάξη η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει οι μειονότητες να διερευνήσουν τις κοινωνικές σχέσεις τις οποίες βιώνουν, να τις εξετάσουν στο ιστορικό τους συγκείμενο και να αναρωτηθούν για τις σχέσεις εξουσίας που αυτές εξασφαλίζουν (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 162). Υπό αυτό το πρίσμα η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολο του και όχι αποκλειστικά τάξεις με διαφορετικούς πολιτιστικά πληθυσμούς ή ειδικά μαθήματα, άλλωστε η δημιουργία σχολείων αποκλειστικά «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» μάλλον έχει σκοπό να απομονώσει παρά να εντάξει πληθυσμούς (Νικολάου Γ. , 2005, σ. 230). Προϋποθέσεις προκειμένου να πραγματοποιηθεί επιτυχώς ένα πρόγραμμα κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικά ομάδων να επιτευχθεί: α) η επισταμένη αναφορά των κοινών πολιτισμικών στοιχείων, β) η συγκρότηση κοινών στόχων, γ) η ανάδειξη «του διαφορετικού» ως βάση συζήτησης, στοχασμού και σύνθεσης κοινών στόχων, καθώς και διερεύνηση των όποιων συγκρούσεων αναπτύσσονται, συχνά σιωπηρά, στο σχολικό περιβάλλον δ) η ανάδειξη των προβλημάτων και των αναγκών των μαθητών, ε) στοχασμός σχετικά με το περιεχόμενο, τη μέθοδο και τη στόχευση της διδασκαλίας (Γκόβαρης, 2011, σσ. 206-207).

Σε κάθε περίπτωση, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε μια πολυπολιτισμική τάξη για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται να διερευνά πως η κοινωνική λειτουργία του σχολείου επενεργεί στις πολιτιστικά διαφορετικές ομάδες, ποιοι είναι οι κοινωνικοί και ιστορικοί παράγοντες που οδήγησαν αρχικά στην συνύπαρξη τους στις σχολικές αίθουσες και ευρύτερα στην κοινωνία (Γούλας, 2007, σ. 102). Με λίγα λόγια, απαιτείται να αντιπαρατεθεί στο φιλελεύθερο, ήδη υπάρχον, θεσμικό σύνολο εννοιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ένα νέο σύνολο εννοιών, που να είναι σε θέση να ερμηνεύσει κριτικά την πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών τάξεων και να προτείνει μεθόδους ένταξης των μαθητών (Γούλας, 2007, σσ. 102-103).

Σύμφωνους μας βρίσκει επίσης η άποψη του Γκόβαρη (2011, σσ. 205-206), ότι η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις χρειάζεται να στραφεί στην κατεύθυνση ενίσχυσης της «συγκρότησης συλλογικών ταυτοτήτων», στον αντίποδα της έμφασης που δίνεται στις ατομικές δεξιότητες, οι οποίες υποτίθεται καθιστούν τα άτομα ικανά

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

να ανταποκριθούν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Μάλιστα, ο Γκόβαρης (2011, σσ. 205-206) υποστηρίζει ότι οι συλλογικές ταυτότητες είναι αυτές που συμβάλλουν στην ουσιαστική επικοινωνία με το διαφορετικό, όπως αυτό εκφράζεται ως πολιτισμός και ως βίωμα και φυσικά όπως αυτό εκφράζει τις δοσμένες σχέσεις εξουσίας. Έτσι, θα καλλιεργηθεί ουσιαστικά και η κριτική στάση και αναστοχασμός απέναντι στις υφιστάμενες διακρίσεις και τον αποκλεισμό που δέχονται τα άτομα (Γκόβαρης, 2011, σσ. 205-206). Η ίδια η πράξη του αναστοχασμού είναι, άλλωστε, μείζονος σημασίας, ως μέσου καλλιέργειας κριτικών συνειδήσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με την έννοια της αναστοχαστικότητας εννοείται η διαδικασία κατά την οποία το υποκείμενο εξετάζει την κοινωνική του θέση, αναγνωρίζει τις μορφές καταπίεσης, τις οποίες υπόκειται, και ερευνά τους παράγοντες που την προκαλούν, ακόμα και μέσω της παθητικής στάσης των ίδιων των θυμάτων της καταπίεσης αυτής (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 164).

Τέλος, ειδικά στην τρέχουσα περίοδο, της κλιμακούμενης οικονομικής κρίσης και των αυξημένων μεταναστευτικών ροών, η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση εξετάζει πως το αντιμεταναστευτικό ρεύμα αποτυπώνεται στην εκπαιδευτική πολιτική ακόμα και στις πρακτικές μέσα στα σχολεία (McLaren & Farahmandpur, 2013, σ. 162).

### 3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

---

#### 3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τα ιδεολογικά ερείσματα των πολιτικών που επιλέχθηκαν και εφαρμόστηκαν κάθε φορά για την εκπαίδευση μεταναστών στη χώρα κατά το διάστημα από τη δεκαετία του 1990 μέχρι και σήμερα.

Η μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τη σχέση μεταξύ των εκάστοτε επιλογών για την εκπαίδευση μεταναστών και των πολιτικών παραδειγμάτων που εκφράζονται από τις επιμέρους πολιτικές αποφάσεις, καθώς και το βαθμό που οι πολιτικές επιλογές μεταβάλλονται στο πέρασμα των χρόνων προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση.

Επιδιώκεται να κατανοηθεί αν οι επιλογές που έγιναν κάθε φορά διαμορφώθηκαν από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των τριών μεταναστευτικών ρευμάτων και (ή) από τις ευρύτερες κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

#### 3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Με βάση τον σκοπό της παρούσας έρευνας διερευνώνται τα ακόλουθα ερωτήματα:

α. Διαφοροποιούνται οι επιλογές που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση μεταναστών στα τρία μεταναστευτικά ρεύματα, τα οποία είχαν διαφορετικά ποιοτικά και ποσοτικά και χαρακτηριστικά;

β. Ποιες πολιτικές θεωρίες εκφράζει η εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση μεταναστών που εφαρμόζεται κάθε φορά;

γ. Έχει επηρεαστεί η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική;

#### 3.3 ΒΑΣΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Βασικός άξονας της έρευνας αποτελεί το πολιτικό παράδειγμα το οποίο ακολουθείται στη χώρα για την εκπαίδευση μεταναστών, στο διάστημα που εξετάζεται. Δεδομένου λοιπόν ότι η φύση των ίδιων των μεταναστευτικών ρευμάτων έχει αλλάξει το διάστημα αυτό, διερευνάται κατά πόσο το πολιτικό παράδειγμα προσαρμόστηκε στις αλλαγές.

Η κριτική ανάλυση λόγου βασισμένη στους άξονες που έχουν τεθεί στο θεωρητικό πλαίσιο θα αναδείξει ποιες πλευρές πολιτικής θεωρίας συμβαδίζουν κάθε φορά με το θεσμικό πλαίσιο που εφαρμόζεται. Ταυτόχρονα, θα φωτίσουν και το βαθμό συμμόρφωσης στο πολιτικό παράδειγμα, καθώς μπορεί να αναδειχθούν ιδιομορφίες ή μικρές παρεκκλίσεις.

Ως λογικό απότοκο των προηγούμενων παρεκκλίσεων, που πιθανά προκύψουν, η κριτική ανάλυση λόγου θα αναδείξει το βαθμό που η εκπαιδευτική πολιτική σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις καθορίζεται από το παράδειγμα πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης και το βαθμό που το θεσμικό πλαίσιο της χώρας, το οποίο αποτελεί αντικείμενο έρευνας, συμμορφώνεται με το Ευρωπαϊκό.

Επιπλέον, διενεργείται μια σειρά συνεντεύξεων με πολιτικά πρόσωπα που διετέλεσαν Ειδικοί Γραμματείς Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και είχαν αναλάβει τις διαδικασίες διαμόρφωσης του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, προκειμένου να συμπληρώσουν, να επεξηγήσουν ή να αναδείξουν πλευρές του. Κεντρικός σκοπός των συνεντεύξεων είναι η ανάδειξη αφενός των παραγόντων που διαμόρφωσαν το θεσμικό πλαίσιο εν τη γενέσει του, και αφετέρου των πιέσεων που πιθανά υπήρξαν ώστε το θεσμικό πλαίσιο να κινηθεί προς όποια κατεύθυνση. Ταυτόχρονα, η διενέργεια συνεντεύξεων συμβάλλει στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της εργασίας.

### 3.4 ΤΟ ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.4.1 Σώμα κειμένων για την ανάλυση λόγου

Το σώμα κειμένων προς ανάλυση αποτελεί το θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των ετών 1990-2021. Με τον όρο θεσμικό πλαίσιο αναφερόμαστε σε νόμους, διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις, που αφορούν την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών μαθητών στην Ελλάδα. Επιλέγεται το θεσμικό πλαίσιο αυτής της περιόδου καθώς αφορά την περίοδο που εκδηλώθηκαν τα μεταναστευτικά ρεύματα που εξετάζονται. Συνολικά αφορά δεκατέσσερα (14) κείμενα, τα οποία παρατίθενται στο παράρτημα. Στο σώμα κειμένου δεν συμπεριλήφθηκε ο νόμος 2790/00 (ΦΕΚ 24Α/16.2.2000), καθώς αφορά την αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση, ο οποίος δεν αναφέρεται στην εκπαίδευση μεταναστών ή προσφύγων, που αφορά την παρούσα εργασία, αλλά ομογενών. Αντίστοιχα, δεν συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση λόγου οι υπουργικές

αποφάσεις που αφορούν τη σύσταση οργανικών θέσεων δασκάλων για τάξεις υποδοχής αλλοδαπών και την ένταξη σχολικών μονάδων που δύνανται να λειτουργήσουν ως τάξεις υποδοχής<sup>11</sup>, καθώς οι αποφάσεις αυτές αφενός περιέχουν πίνακες με ονόματα σχολείων και αριθμό οργανικών θέσεων, είναι ως εκ τούτου ιδιαίτερα τυποποιημένα και δεν προσφέρονται για ανάλυση, και αφετέρου καθώς ο αριθμός των οργανικών θέσεων που προβλέπονται, δεν μπορεί να αξιολογηθεί ερευνητικά καθώς δεν συνοδεύεται από τα κενά σε θέσεις εκπαιδευτικών και σε πόσους μαθητές αναφέρονται.

Τέλος στο θεσμικό πλαίσιο που εξετάζεται στην παρούσα εργασία δεν συμπεριλαμβάνονται οι εγκύκλιοι διευθύνσεων σπουδών και διεύθυνσης προσωπικού, διότι οι εγκύκλιοι αποτελούν κυρίως κείμενα πρακτικής φύσης, με αναφορές που δεν εξυπηρετούν τους στόχους της παρούσας ανάλυσης, η οποία επιδιώκει να αναδείξει το πολιτικό παράδειγμα. Επίσης το σώμα κειμένου προς ανάλυση είναι ήδη εξαιρετικά ογκώδες, ειδικά για τις πρακτικές της κριτικής ανάλυσης λόγου, η οποία επικεντρώνεται σε πολλές περιπτώσεις σε ένα μόλις κείμενο, έτσι κρίθηκε σκόπιμο η έρευνα να εστιάσει σε νόμους, προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις και όχι σε εγκυκλίους.

Για την καλύτερη ομαδοποίηση, ανάλυση και επεξεργασία του το θεσμικό πλαίσιο χωρίστηκε σε πενταετίες.

### 3.4.2 Επιλογή δείγματος για τις συνεντεύξεις

Στην παρούσα μελέτη η δειγματοληψία έγινε με βάση όσα πρόσωπα προσφέρθηκαν να συμμετάσχουν. Ακριβώς επειδή η πρόσβαση σε πολιτικά πρόσωπα, που διετέλεσαν Ειδικοί Γραμματείς Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και συγκρότησαν το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων στη χώρα, είναι δύσκολη, το δείγμα απαρτίστηκε από όσους, μετά από επαφή μαζί μας και σχετική ενημέρωση, θέλησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Στην παρούσα περίπτωση αυτό είναι αναπόφευκτο, καθώς είναι το μόνο είδος δειγματοληψίας που είναι δυνατό, και

---

<sup>11</sup> ΦΕΚ 1068,τ.Β'/30-08-2000, ΦΕΚ 1130, τ.Β'/30-08-2001, ΦΕΚ 1132, τ. Β'/29-08-2002, ΦΕΚ 2442, τ.Β'/02-11-2011, ΦΕΚ 592, τ.Β'/05-03-2012, ΦΕΚ 424 τ.Β'/25-02-2013, ΦΕΚ 1273 τ.Β'/25-05-2013, ΦΕΚ 3157 τ.Β'/12-12-2013, ΦΕΚ 3237 τ.Β'/10-10-2016, ΦΕΚ 3270 τ.Β'/11-10-2016, ΦΕΚ 3391 τ. Β'/20-10-2016, ΦΕΚ 3598 τ.Β'/4-11-2016, ΦΕΚ 3602 τ.Β'/4-11-2016, ΦΕΚ 3780 τ.Β'/23-11-2016, ΦΕΚ 3811 τ.Β'/25-11-2016, ΦΕΚ 3954 τ.Β'/9-12-2016, ΦΕΚ 4137 τ.Β'/22-12-2016, ΦΕΚ 4421 τ.Β'/30-12-2016, ΦΕΚ 6 τ.Β'/9-01-2017, ΦΕΚ 2639 τ.Β'/28-07-2017, ΦΕΚ 3974 τ.Β'/13-11-2017, ΦΕΚ 3236 τ.Β'/07/08/2018, ΦΕΚ 3580 τ.Β'/22-08-2018, ΦΕΚ 3236 τ.Β'/05-07-2019, ΦΕΚ 3646 τ.Β'/1-10-2019, ΦΕΚ 3463 Τ. Β'/20-08-2020, ΦΕΚ 3605 τ.Β'/29-08-2020, ΦΕΚ 5307 τ.Β'/03-12-2020, ΦΕΚ 5900 τ.Β'/31-12-2020, Υπουργική Απόφαση αριθ. 89963/Ε2/23/-07-2021.

κρίθηκε ότι είναι καλύτερο να γίνει αυτό το είδος δειγματοληψίας παρά καμία συνέντευξη. Φυσικά, σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάζεται να είμαστε πολύ προσεκτικοί ως προς γενικευσιμότητα ή αντιπροσωπευτικότητα, καθώς οι εθελοντές μπορεί να έχουν μια σειρά διαφορετικών κινήτρων για εθελοντισμό (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 116).

Οι συνεντεύξεις καλύπτουν Ειδικούς Γραμματείς Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε όλους τους νόμους που αλλάζουν θεσμικά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή ο Ν.2413/1996, ο οποίος εισάγει το θεσμό των Διαπολιτισμικών Σχολείων, ο Ν. 3879/2010, ο οποίος εισάγει το θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), και ο Ν. 4415/2016, ο οποίος εισάγει το θεσμό των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τέσσερα (4) στελέχη εκπαίδευσης, τα οποία καλύπτουν ένα εύρος δεκατριών (13) ετών παρουσίας σε θέσεις διαμόρφωσης θεσμικών κειμένων.

### 3.4.3 Συνθήκες και χώρος συνέντευξης - περιγραφή

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το καλοκαίρι του 2022. Δύο από τις συνεντεύξεις διενεργήθηκαν στον επαγγελματικό χώρο του συνεντευξιαζόμενου, καθώς τα συγκεκριμένα πρόσωπα επέλεξαν η συνέντευξη να πραγματοποιηθεί με φυσική παρουσία. Προγραμματίστηκε έτσι συγκεκριμένο ραντεβού στον επαγγελματικό χώρο τους και η συνέντευξη διήρκησε περίπου μία ώρα, και ηχογραφήθηκε, εφόσον εξασφαλίστηκε η ενυπόγραφη συγκατάθεση των συμμετεχόντων.

Για τις υπόλοιπες δύο συνεντεύξεις, δεδομένης της εξελισσόμενης πανδημίας Covid-19, εκτιμήθηκε πως η καλύτερη συνθήκη, ως προς το χώρο που μπορούσε να διεξαχθεί η συνέντευξη, είναι αυτή να πραγματοποιηθεί σε ψηφιακό περιβάλλον, με τη χρήση του διαδικτύου. Επιτρέπεται με αυτό τον τρόπο η οπτική επαφή των συνομιλούντων, χωρίς να υπεισέρχονται οι περιορισμοί των μέτρων προστασίας. Η συνθήκη αυτή κατέστησε εύκολη και την ηχογράφιση της συνέντευξης καθώς έγινε με πρόγραμμα ηχογράφησης μέσω του υπολογιστή του ερευνητή, που διενέργησε τη συνέντευξη και από τον οποίο υπολογιστή πραγματοποιήθηκε και η βιντεοκλήση για τη συνέντευξη, και σε αυτή την περίπτωση υπάρχει η δηλωμένη συμφωνία του συμμετέχοντα στη συνέντευξη για την ηχογράφιση. Στο παράρτημα παρατίθεται αντιστοίχως το έντυπο συγκατάθεσης που δόθηκε στους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις, στο οποίο συμφώνησαν ρητά ή ενυπογράφως.

Σε όλες τις συνεντεύξεις επιλέχτηκε η καταλληλότερη δυνατή χρονική στιγμή για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, ώστε να μην υπάρχουν διακοπές, θόρυβοι, κ.λπ. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, δόθηκε έμφαση στον τόνο και στην καθαρότητα της φωνής, στην ταχύτητα της ομιλίας, στο να μη δημιουργούνται θόρυβοι τόσο από το πρόσωπο που διεξάγει τη συνέντευξη όσο και από τον συνεντευξιαζόμενο.

### 3.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Ως κεντρική ερευνητική μέθοδος επιλέγεται η κριτική ανάλυση λόγου. Η κριτική ανάλυση λόγου εντάσσεται στα ερευνητικά εργαλεία της κριτικής θεωρίας, η οποία κρίνεται ως καταλληλότερη για να εστιάσει η έρευνα στο πολιτικό παράδειγμα που ακολουθείται στο θεσμικό πλαίσιο της χώρας για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων.

Η κριτική θεωρία στοχεύει στην ανάδειξη του φάσματος πολιτικών και κοινωνικών σχέσεων εξουσίας στο δημόσιο λόγο, με τρόπο ώστε αυτή να λειτουργήσει σε ένα βαθμό απελευθερωτικά για τις κοινωνικές ομάδες που δεν έχουν ίση πρόσβαση στους φορείς εξουσίας και ταυτόχρονα φυσικοποιούν την κοινωνική θέση τους. Για τους λόγους αυτούς λοιπόν η κριτική θεωρία κρίνεται ως η καταλληλότερη για την ανάδειξη των πολιτικών που εφαρμόζονται, αλλά και να φωτιστούν οι πιθανοί παράγοντες που διαμορφώνουν την εκάστοτε πολιτική. Ειδικά, μάλιστα, για την ανάδειξη παραγόντων, που αποτελεί και σκοποθεσία της μελέτης, η κριτική σκοπία που επιτρέπει η κριτική θεωρία κρίνεται απαραίτητη. Δεδομένου, τέλος, ότι η παρούσα εργασία βασίζεται στο θεσμικό πλαίσιο της χώρας για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, από τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιεί η κριτική θεωρία αξιοποιείται η κριτική ανάλυση λόγου, η οποία κρίνεται ως η καταλληλότερη για να εξετάσει ένα σώμα κειμένων.

Ταυτόχρονα, προκειμένου να εξεταστούν οι λιγότερο εμφανείς πτυχές στη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, είναι σημαντικό να συνδυαστούν μεθοδολογίες για τη συλλογή δεδομένων. Έτσι, αξιοποιείται ερευνητικά και η συνέντευξη, προκειμένου να αναδειχθούν οι συνθήκες συγκρότησης του θεσμικού πλαισίου, οι παράγοντες που οδήγησαν στη διαμόρφωση του ή πιθανά άσκησαν πιέσεις προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Η επιλογή αυτή έγινε, καθώς συχνά ο θεσμικός λόγος δεν επιτρέπει την ανάδειξη τέτοιων παραγόντων, που, όμως, θα φώτιζαν τα ευρήματα από την κριτική ανάλυση λόγου στο θεσμικό



πλαίσιο. Έτσι, πραγματοποιείται μία σειρά συνεντεύξεων σε στελέχη της εκάστοτε ηγεσίας τους Υπουργείου Παιδείας, τα οποία συμμετείχαν ενεργά στις διαδικασίες συγκρότησης του θεσμικού πλαισίου.

Στα επόμενα υπό-κεφάλαια παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία.

### 3.5.1 Κριτική θεωρία και έρευνα

Η κριτική θεωρία αναγνωρίζει ότι οι προγενέστερες της θεωρίες έρευνας ήταν ημιτελείς καθώς αγνοούσαν το πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο στην παιδαγωγική έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 26). Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι πρόθεση της κριτικής θεωρίας είναι εξαρχής πολιτική, και κυρίως εστιάζει στην χειραφετική δράση της έρευνας, μέσω της αμφισβήτησης της νομιμότητας των σχέσεων εξουσίας που αναπαράγουν οι υφιστάμενες κοινωνικές δομές (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 26). Για την κριτική θεωρία δεν υφίσταται ιδεολογική και πολιτική ουδετερότητα του ερευνητή, καθώς αποτελεί τμήμα της κοινωνίας, και ως τέτοιο συμμετέχει στη συγκρότηση των κοινωνικών σχέσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 27).

Η ερμηνευτική και η ανάλυση λόγου στην κριτική θεωρία επικεντρώνεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τη γλώσσα, και επιδιώκει να κατανοήσει, αφενός, τους τρόπους με τους οποίους ο λόγος των υποκειμένων απηχεί την συγκρότηση της πραγματικότητας και, αφετέρου, τις προθέσεις των υποκειμένων ή άλλων παραγόντων που εν τέλει διαμορφώνουν το λόγο ως έχει (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 27).

Όχι μόνο η κριτική θεωρία έχει τη δική της ερευνητική ατζέντα, αλλά και τη δική της ερευνητική μεθοδολογία, ιδίως την κριτική ιδεολογία και την έρευνα δράσης. Όσον αφορά την κριτική της ιδεολογίας, μια συγκεκριμένη ανάγνωση της ιδεολογίας που υιοθετείται εδώ, αναδεικνύει την καταστολή των γενικευμένων συμφερόντων κοινωνικών ομάδων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 28). Έτσι, για την κριτική θεωρία η ιδεολογία, δηλαδή οι αξίες και οι πρακτικές που προέρχονται από συγκεκριμένες κυρίαρχες ομάδες, είναι τα μέσα με τα οποία ισχυρές ομάδες προωθούν και νομιμοποιούν τα συγκεκριμένα συμφέροντά τους σε βάρος των αδύναμων κοινωνικά ομάδων. Η κριτική της ιδεολογίας εκθέτει τη λειτουργία της ιδεολογίας σε πολλούς τομείς της εκπαίδευσης και των κατοχυρωμένων συμφερόντων που λανθάνουν υπό τον μανδύα του «γενικού καλού» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 28). Στόχος της κριτικής ιδεολογίας είναι να αποκαλύψει το πλέγμα συμφερόντων

που μπορεί να δρα συνειδητά ή υποσυνείδητα, αποκαλύπτοντας στους συμμετέχοντες πώς μπορεί να ενεργούν για να διαιωνίσουν ένα σύστημα που τους κρατά είτε ενδυναμωμένους είτε αδύναμους, και έτσι να υποσκάπτουν την κοινωνική δικαιοσύνη (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 28). Υπό αυτό το πρίσμα τα κοινωνικά φαινόμενα και οι κοινωνικές σχέσεις δεν φυσικοποιούνται αλλά αναγνωρίζονται ως προβληματικές.

### *3.5.1.1 Η κριτική ανάλυση λόγου ως ερευνητικό εργαλείο*

Η κριτική ανάλυση λόγου (critical discourse analysis) αποτελεί ένα τύπο ερευνητικής ανάλυσης λόγου που κυρίως μελετά τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική εξουσία και κυριαρχία εφαρμόζονται, αναπαράγονται και αντιστέκονται στον γραπτό και προφορικό λόγο, στις πλείστες των περιπτώσεων σε πολιτικού και κοινωνικού περιεχομένου κείμενα με κριτική προσέγγιση προς τη μεθοδολογία (VanDijk, 2001; VanDijk, 2010). Το κείμενο, έτσι, δεν εξετάζεται απομονωμένο, αλλά συνδέεται με ερωτήματα σχετικά με το λόγο και τις επιδράσεις του στην κοινωνία (Fairclough N. , 2003, σ. 3). Η κριτική ανάλυση λόγου ενδιαφέρεται, λοιπόν, να αναλύσει τις αδιαφανείς αλλά και φανερές δομικές σχέσεις της κυριαρχίας, των διακρίσεων, της εξουσίας και του ελέγχου όπως αυτές εκδηλώνονται στην γλώσσα (Wodak & Meyer, 2009, σ. 10; Fairclough, Mulderrig, & Wodak, 2011, σ. 357; Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2008, σσ. 205-206).

Ιδιαίτερα σημαντική για τους θιασώτες της κριτικής ανάλυσης λόγου είναι η σαφής επίγνωση του ρόλου τους στην κοινωνία καθώς και της επίδρασης της κοινωνίας στο επιστημονικό έργο (VanDijk, 2001, σσ. 325-326). Σύμφωνα με αυτή την άποψη η κριτική ανάλυση λόγου καταδεικνύει την δομική επίδραση που ασκεί ο λόγος στην κοινωνική ταυτότητα, στις κοινωνικές σχέσεις και στο σύστημα γνώσεων και πεποιθήσεων. Υπάρχει, λοιπόν, συσχέτιση ανάμεσα στη γλωσσική παραγωγή και στις κοινωνικές μεταβλητές (AlGhazali, 2007), καθώς τα γλωσσικά φαινόμενα είναι κάποιου είδους κοινωνικά φαινόμενα και τα κοινωνικά φαινόμενα είναι εν μέρει γλωσσικά (Κοσμίδη, 2012).

Με βάση τα προηγούμενα, γίνεται κατανοητό ότι τα κείμενα ως κοινωνική πράξη έχουν αιτιώδεις συνέπειες και επιφέρουν αλλαγές στις γνώσεις, στις πεποιθήσεις, στις στάσεις, στις αξίες και ούτω καθεξής (Fairclough N. , 2003, σ. 8). Έχουν επίσης πιο μακροπρόθεσμες αιτιώδεις επιπτώσεις, καθώς συμβάλλουν στην διαμόρφωση της ταυτότητας των ανθρώπων. Τα κείμενα, και ιδιαίτερα ο θεσμικός λόγος, που εξετάζεται

στην παρούσα εργασία, μπορούν επίσης να ξεκινήσουν πολέμους ή να συμβάλουν σε αλλαγές στην εκπαίδευση ή σε αλλαγές στις οικονομικές σχέσεις, και ούτω καθεξής. Εν ολίγοις, τα κείμενα έχουν αιτιώδεις επιπτώσεις και συμβάλλουν σε αλλαγές στους ανθρώπους (πιστεύω, στάσεις κ.λπ.), στις δράσεις, στις κοινωνικές σχέσεις και στον υλικό κόσμο.

Φυσικά, τα αποτελέσματα αυτά του λόγου διαμεσολαβούνται από τη δημιουργία νοήματος. Η αιτιότητα, δηλαδή, στην οποία γίνεται αναφορά, δεν αποτελεί απλά μηχανική αιτιότητα, και δεν είναι ίδια με την κανονικότητα, δεν εντοπίζεται δηλαδή ένα μοτίβο αιτίου-αποτελέσματος που να σχετίζεται με έναν συγκεκριμένο τύπο κειμένου ή ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κειμένων (Fairclough N. , 2003, σ. 8). Αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν αιτιώδεις συνέπειες. Τα κείμενα μπορούν να έχουν αιτιώδη αποτελέσματα χωρίς να είναι απαραίτητα τακτικά αποτελέσματα, γιατί πολλοί άλλοι παράγοντες καθορίζουν εάν συγκεκριμένα κείμενα έχουν συγκεκριμένες επιπτώσεις ή εάν ένα συγκεκριμένο κείμενο έχει μια ποικιλία επιπτώσεων σε διαφορετικούς δέκτες (Fairclough N. , 2003, σ. 8).

Μια από τις αιτιώδεις συνέπειες των κειμένων που έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την κριτική η ανάλυση λόγου είναι ιδεολογικές επιδράσεις – οι επιδράσεις των κειμένων στην εμφύσηση και διατήρηση ή αλλαγή ιδεολογιών (Eagleton, 1991; VanDijk, 1998). Οι ιδεολογίες είναι αναπαραστάσεις πτυχών του κόσμου που μπορεί να συμβάλλουν στη δημιουργία, διατήρηση και αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων της εξουσίας, της κυριαρχίας και της εκμετάλλευσης (Fairclough N. , 2003, σ. 9). Αυτή η «κριτική» οπτική της ιδεολογίας, η οποία αναγνωρίζεται ως τρόπος εξουσίας, έρχεται σε αντίθεση με διάφορες «περιγραφικές» απόψεις της ιδεολογίας ως θέσεις, στάσεις, πεποιθήσεις, προοπτικές, κ.λπ., κοινωνικών ομάδων χωρίς αναφορά σε σχέσεις εξουσίας και κυριαρχίας μεταξύ τέτοιων ομάδων. Ως εκ τούτου οι ιδεολογικές αναπαραστάσεις μπορεί να εντοπιστούν σε κείμενα και ως εκ τούτου τα σώματα κειμένων μπορούν να εξεταστούν ως προς τις επιπτώσεις τους στις σχέσεις εξουσίας (Fairclough N. , 2003, σ. 9).

Μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου οι ερευνητές επιθυμούν να κατανοήσουν, να αποκαλύψουν και τελικά να αντισταθούν στην κοινωνική ανισότητα (VanDijk, 2001). Οι Fairclough και Wodak (1997, σσ. 271-280) συνοψίζουν τις βασικές παραδοχές της κριτικής ανάλυση λόγου στις εξής: (α) η κριτική ανάλυση λόγου μελετά κοινωνικά προβλήματα, (β) οι σχέσεις εξουσίας επιδρούν στον λόγο, (γ) ο λόγος συγκροτεί την

κοινωνία και την κουλτούρα, (δ) ο λόγος επιδρά ιδεολογικά, (ε) ο λόγος είναι ιστορικά προσδιορισμένος, (στ) η σύνδεση μεταξύ κειμένου και κοινωνίας είναι μεσολαβημένη, (ζ) η κριτική ανάλυση λόγου είναι ερμηνευτική και επεξηγηματική, (η) ο λόγος είναι μια μορφή κοινωνικής δράσης.

### 3.5.1.2 Κριτική ανάλυση λόγου σε θεσμικό λόγο

Τα διάφορα είδη λόγου, και πόσο μάλλον ο ίδιος ο θεσμικό λόγος, είναι σημαντικά για τη διατήρηση της θεσμικής δομής του σύγχρονου κόσμου, καθώς εξασφαλίζουν διαρθρωτικές σχέσεις μεταξύ (τοπικής) κυβέρνησης, επιχειρήσεων, πανεπιστημίων, Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, κ.λπ.

Ο θεσμικός λόγος διακρίνεται αφενός από την ικανότητα άσκησης κοινωνικής εξουσίας, κυριαρχίας και ηγεμονίας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να διαμορφώνει σε κάποιο σημαντικό βαθμό τη φύση και το περιεχόμενο του «κοινού τόπου» (Fairclough N. , 2003, σ. 55). Με τον όρο «κοινό τόπο» δηλώνονται κυρίως οι έννοιες που μοιράζονται όλες οι μορφές κοινότητας και μπορούν να ληφθούν ως δεδομένες, και για αυτό το λόγο συχνά υπονούνται. Έτσι οι σιωπηρές αυτές παραδοχές, οι «κοινοί τόποι», που εκφράζονται και αξιοποιούνται στο θεσμικό λόγο τον συνδέουν και άμεσα με την ιδεολογία.

Ιδιαίτερα στην ανάλυση θεσμικού λόγου, η κριτική ανάλυση λόγου εστιάζει σε ορισμένα σημεία, σύμφωνα πάντα με τον Fairclough (2003, σσ. 87-91). Το πρώτο ζήτημα αφορά από το γεγονός ότι κάθε σύστημα εξουσίας επιχειρεί να θεμελιώσει και να καλλιεργήσει την πίστη στη νομιμότητά του, όπως διαπιστώθηκε από τον Weber (1964), επομένως, ο ερευνητής μπορεί να αναζητήσει τον τρόπο που φυσικοποιούνται και εξηγούνται οι εκάστοτε θεσμικές επιλογές μέσα από την κριτική ανάλυση του θεσμικού λόγου. Τέτοιοι τρόποι νομιμοποίησης είναι: (α) η εξουσιοδότηση, νομιμοποίηση με αναφορά στην εξουσία της παράδοσης, των εθίμων, του νόμου και των προσώπων στα οποία ανήκει κάποιο είδος θεσμικής εξουσίας, (β) ο εξορθολογισμός, νομιμοποίηση με αναφορά στη χρησιμότητα της θεσμοθετημένης δράσης και στις γνώσεις που έχει κατασκευάσει η κοινωνία για να τους προσδώσει γνωστική εγκυρότητα, (γ) ηθική αξιολόγηση, νομιμοποίηση με αναφορά σε συστήματα αξιών, και (δ) η μυθοποίηση, νομιμοποίηση που μεταφέρεται μέσω της αφήγησης.

Το δεύτερο ζήτημα στο οποίο εστιάζει η κριτική ανάλυση λόγου είναι η ισοδυναμία και η διαφορά, δηλαδή οι τάσεις δημιουργίας και πολλαπλασιασμού διαφορών μεταξύ αντικειμένων, οντοτήτων, ομάδων ανθρώπων, και καθεξής, και

κατάρρευσης ή «ανατροπής» διαφορών με την αναπαράσταση αντικειμένων, οντοτήτων, ομάδων ανθρώπων, και καθεξής, ως ισοδύναμα μεταξύ τους. Η σημασία του ζητήματος έγκειται στο ότι η ταξινόμηση και η κατηγοριοποίηση διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται και ενεργούν ως κοινωνικοί παράγοντες. Ιδιαίτερα ο θεσμικός λόγος χαρακτηρίζεται από έναν υψηλό βαθμό αφαίρεσης, για το λόγο αυτό, ο ερευνητής χρειάζεται να εξετάσει προσεκτικά τον τρόπο ταξινόμησης των πραγμάτων, τα «σχήματα ταξινόμησης» τα οποία σχεδιάζονται για να επιβάλουν μια «διαιρέσεις» ή «ισότητες». Η ισοδυναμία και η διαφορά αντικατοπτρίζονται εν μέρει σε κειμενικές σχέσεις, έτσι στην ανάλυση κειμένου εξετάζονται πώς διαφοροποιούνται οι οντότητες διαφόρων ειδών (άνθρωποι, αντικείμενα, οργανισμοί κ.λπ.), και πώς οι διαφορές μεταξύ τους καταρρέουν από την «σύσταση» των σχέσεων ισοδυναμίας μεταξύ τους.

Τέλος, το τρίτο ζήτημα αφορά το φαινόμενο και την πραγματικότητα. Στο πλαίσιο του καπιταλισμού, αυτό το ζήτημα έχει κάποια σημασία όταν εξετάζονται οι αναπαραστάσεις των οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών που συμβαίνουν σε θεσμικά κείμενα.

### *3.5.1.3 Μεθοδολογία κριτικής ανάλυσης λόγου*

Η κριτική ανάλυση λόγου, όπως την εισηγείται ο Fairclough (2001, σσ. 91-139) οργανώνεται σε τρία επίπεδα ανάλυσης: α. την περιγραφή, όπου ερευνώνται οι λεξιλογικές, γραμματικοσυντακτικές και δομικές επιλογές του πομπού, β. την ερμηνεία, όπου συσχετίζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την περιγραφή με τις κοινωνικές δομές και ιδεολογίες, γ. την εξήγηση, όπου ερευνώνται όλα τα παραπάνω μέσα από το κοινωνικό, ιδεολογικό πλαίσιο που λειτουργούν. Τα τρία αυτά επίπεδα ανάλυσης έχουν σαφή συσχέτιση με τις τρεις διαστάσεις που διαθέτει ο λόγος, σύμφωνα πάντα με τον Fairclough (1995, σσ. 133-135): α. την διάσταση του ως ομιλούμενη ή γραπτή γλώσσα, το κείμενο, β. την διάσταση του ως λεκτική πράξη, η οποία εμπεριέχει την παραγωγή και την ερμηνεία του κειμένου, γ. την διάσταση του ως κοινωνική πράξη.

Τα βήματα για την εφαρμογή της κριτικής ανάλυσης λόγου, όπως τα παρουσίασε ο Fairclough (2001), είναι, αρχικά, η επικέντρωση του μελετητή σε ένα κοινωνικό πρόβλημα το οποίο έχει μια σημειωτική εκδοχή. Επόμενο βήμα αποτελεί ο ερευνητής να κατανοήσει πώς το κοινωνικό πρόβλημα που επέλεξε προκύπτει και πώς εκφράζεται στον τρόπο που η κοινωνική ζωή οργανώνεται μέσα από τον λόγο. Τρίτο βήμα για τον

ερευνητή αποτελεί να μελετήσει κατά πόσο η κοινωνική οργάνωση κατά μια έννοια «χρειάζεται» το συγκεκριμένο πρόβλημα. Τέλος ο ερευνητής καλείται να αναγνωρίσει πιθανούς τρόπους να ξεπεραστούν οι επιπτώσεις του κοινωνικού προβλήματος που μελετά. Μέσα από τα βήματα αυτά ο ερευνητής μπορεί να ελέγξει *την καταλληλότητα ή την προθετικότητα της χρήσης παθητικοποιημένης ή ονοματικοποιημένης φράσης αντί ενεργητικής δομής, την επιλογή τεχνικών εξειδικευμένων αντί εκλαϊκευμένων όρων σε επιστημονικό ή διαφημιστικό κείμενο, τη χρήση πολλών περιγραφικών επιθέτων, τη θεματοποίηση συγκεκριμένων ονομάτων αντί για άλλα, την εμμονή σε λέξεις με έντονη βιωματική σημασία αντί για άλλες πιο ουδέτερες, ανάλογα με τον κειμενικό τύπο, τον πομπό ή τον αποδέκτη, την επικοινωνιακή περίσταση, προσλαμβάνοντας αποτελεσματικά και σε όλες του τις διαστάσεις το μεταδιδόμενο μήνυμα* (Μιχάλης, 2008, σ. 30). Επιπλέον ο ερευνητής μπορεί να εξετάσει την χρήση αντωνυμιών και επιθετικών προσδιορισμών, την δήλωση αιτιολογικών σχέσεων, την επιλογή συντακτικών τύπων, καθώς και την τροπικότητα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2008, σ. 206).

Ως προς την μεθοδολογία που προσεγγίζεται το κείμενο ο Fairclough (2003, σσ. 191-194) προτείνει την εξής διαδικασία:

- αρχικά σχολιάζονται τα κοινωνικά γεγονότα, και συχνά οι αλυσίδες τέτοιων γεγονότων, τα οποία οδήγησαν στην παραγωγή του κειμένου προς ανάλυση. Ταυτόχρονα εντοπίζεται αν το κείμενο, που αναλύεται, αποτελεί τμήμα από ένα δίκτο κειμένων που έχει παραχθεί στο ίδιο πλαίσιο κοινωνικών γεγονότων,
- έπειτα σχολιάζεται το γένος στο οποίο ανήκει το κείμενο προς ανάλυση, και πως το γένος επηρεάζει το λόγο,
- καταγράφονται στη συνέχεια οι διαφοροποιήσεις του λόγου ως προς το γένος,
- επίσης μελετάται η διακειμενικότητα, ο βαθμός που συνδέεται το κείμενο προς ανάλυση με μια σειρά άλλων κειμένων, ή η αποσιώπηση άλλων κειμένων ή φωνών που έχουν αποκλειστεί από το λόγο του διατυπώνεται,
- ταυτόχρονα μελετάται ο τρόπος που παρουσιάζονται τα υποκείμενα, που αναφέρονται στο λόγο,
- ακολουθεί η μελέτη των υποθέσεων που πραγματοποιούνται στο λόγο προς ανάλυση,

- επιπλέον σχολιάζεται η γραμματική σχέση μεταξύ όρων και προτάσεων, η τροπικότητα του λόγου και αν ο λόγος είναι δηλωτικός ή συνυποδηλωτικός,
- στην συνέχεια σχολιάζεται η αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων στο λόγο, κατά πόσο αυτά παρουσιάζονται αφηρημένα ή συγκεκριμένα, ο τρόπος που παρουσιάζονται τα υποκείμενα – δράστες των γεγονότων (με ενεργητική ή παθητική διάθεση, προσωποποιημένα ή απρόσωπα, κ.λπ.), καθώς και ο βαθμός που έχουν αποσιωπηθεί κάποια κοινωνικά γεγονότα και διαδικασίες.
- τέλος, ακολουθεί η αναφορά στον τρόπο που αναφέρονται ο χώρος και χρόνος στο λόγο.

Αυτό που χρειάζεται να καταστεί σαφές ως προς τη μεθοδολογία που ακολουθείται στην κριτική ανάλυση λόγου είναι ότι τα στάδια που ακολουθεί ο ερευνητής δεν είναι απόλυτα δεσμευτικά, αλλά αυτά προσαρμόζονται με βάση το κείμενο, το μήνυμα, τον πομπό, αλλά και τις προθέσεις του ερευνητή. Έτσι δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται η κριτική ανάλυση λόγου ως μεθοδολογία έρευνας, με την αυστηρή έννοια του όρου, αλλά ως διεπιστημονικό ερευνητικό κίνημα που προσανατολίζεται σε προβληματικές καταστάσεις (Fairclough, Mulderrig, & Wodak, 2011). Η κριτική ανάλυση λόγου θα χαρακτηριζόταν με τον καλύτερο τρόπο, σύμφωνα με τον T.N. Huckin (1997), ως προσέγγιση ή στάση απέναντι στην ανάλυση κειμένων, παρά ως μεθοδολογία βήμα προς βήμα. Ο Fairclough, άλλωστε, στα μεθοδολογικά στάδια προσέγγισης του κειμένου, που παρουσιάστηκαν προηγούμενα, σχολιάζει επιλεκτικά τους όρους του κειμένου που αναδεικνύουν καλύτερα του τρόπους με τους οποίους το κείμενο επιδρά στην κοινωνία, σύμφωνα πάντα με την προθεση του πομπού. Ο ίδιος Fairclough, μάλιστα, δεν εφαρμόζει την ίδια μεθοδολογική προσέγγιση κατά την κριτική ανάλυση λόγου σε κάθε κείμενο, αλλά προσαρμόζει την μεθοδολογία του ανάλογα με τις περιστάσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η πρόταση του για την ανάλυση πολιτικού λόγου σε ανεπτυγμένο αναγνωστικά κοινό, η οποία στηρίζεται αποκλειστικά στους άξονες: διατύπωση-θέση, στόχος, αξίες, συνθήκες επικοινωνίας, μέσα (Fairclough & Fairclough, 2013). Σε κάθε περίπτωση η μέθοδος που κάθε φορά υιοθετείται στοχεύει στο να αποκαλύψει τις συνδέσεις της γλώσσας, της δύναμης και της ιδεολογίας, ώστε οι χρήστες της γλώσσας να συνειδητοποιήσουν τις εξουσιαστικές δομές κοινωνίας και γλώσσας και να αγωνιστούν για τη χειραφέτησή τους (Κοσμίδη, 2012).

### 3.5.1.4 *Περί αντικειμενοκότητας του ερευνητή και κριτικής ανάλυσης λόγου*

Κατά την ανάλυση ενός κειμένου ο ερευνητής δεν πρέπει να υποθέτει ότι η πραγματικότητα των κειμένων εξαντλείται από τις γνώσεις του για τα κείμενα. Λαμβάνοντας αυτό ως δεδομένο, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει πως δεν υπάρχει ανάλυση ενός κειμένου η οποία μπορεί να «πει» όλα όσα πρέπει να ειπωθούν για αυτό – δεν υπάρχει, δηλαδή, ολοκληρωμένη και οριστική ανάλυση ενός κειμένου (Fairclough N. , 2003, σ. 14). Αυτό, φυσικά, δεν σημαίνει ότι τα κείμενα θα παραμένουν άγνωστα: η επιστημονική γνώση τους είναι δυνατή και αρκετά πραγματική, και ελπίζουμε να αυξάνεται, αλλά και πάλι θα παραμένει αναπόφευκτα μερική.

Η ανάλυση κειμένου είναι επίσης αναπόφευκτα επιλεκτική: σε κάθε ανάλυση, ο ερευνητής επιλέγει να ρωτήσει ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με κοινωνικές εκδηλώσεις και τα κείμενα, και όχι άλλες πιθανές ερωτήσεις (Fairclough N. , 2003, σ. 14). Το κεντρικό σημείο είναι ότι υπάρχουν πάντα ιδιαίτερα κίνητρα για την επιλογή των ερωτήσεων που θέτει ο ερευνητής. Το πραγματικό κίνητρο στην παρούσα ανάλυση, που πυροδοτεί τα ερωτήματα και την ανάλυση που πραγματοποιείται, αποτελεί η πεποίθηση ότι τα κείμενα έχουν κοινωνικές, πολιτικές, γνωστικές, ηθικές και υλικές συνέπειες και επιπτώσεις, και ότι είναι ζωτικής σημασίας να κατανοήσουμε αυτές τις συνέπειες και επιπτώσεις εάν θέλουμε να θέσουμε ηθικά και πολιτικά ερωτήματα για τις σύγχρονες κοινωνίες, και ειδικότερα για τους μετασχηματισμούς του καπιταλισμού.

Μπορεί κανείς να θέσει ερωτήματα για την «αντικειμενικότητα» μιας προσέγγισης της ανάλυσης του κειμένου, που βασίζεται στα κίνητρα της παρούσας εργασίας. Κατά τη γνώμη μας, ωστόσο, δεν υπάρχει «αντικειμενική» ανάλυση ενός κειμένου, χωρίς να είναι «προκατειλημμένη» από την «υποκειμενικότητα» του ερευνητή. Η προσέγγισή αυτή ανήκει εντός της παράδοσης της «κριτικής κοινωνικής επιστήμης», της κοινωνικής επιστήμης που θέτει ως στόχο της την παροχή μιας επιστημονικής βάσης για κριτική αμφισβήτηση της κοινωνικής ζωής με ηθικούς και πολιτικούς όρους (Fairclough N. , 2003, σ. 15).

### 3.5.2 Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο

Ως τύπος συνέντευξης επιλέχθηκε η ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη συνέντευξη, η οποία αποτελεί ποιοτικού τύπου συνέντευξη για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις πιο «άυλες» πτυχές του θεσμικού πλαισίου που εφαρμόζεται στη χώρα



για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, όπως για παράδειγμα αξίες, υποθέσεις, πεποιθήσεις, επιθυμίες, προβλήματα. Οι συνεντεύξεις που είναι ημιδομημένες, διαθέτουν δεδομένη ημερήσια διάταξη και ανοιχτές ερωτήσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 97). Σε όλες τις συνεντεύξεις, το σημαντικό μέρος θα είναι η συμπληρωματική ερώτηση «γιατί», καθώς αυτή θα παρέχει στον συνεντευξιζόμενο την ελευθερία να εκφράσει τις απόψεις του πάνω στο αντικείμενο της έρευνας, το οποίο και αποτελεί ζητούμενο στη συγκεκριμένη περίπτωση, και ταυτόχρονα παρέχει στον ερευνητή την απαραίτητη κατεύθυνση, η οποία εντάσσεται στους σκοπούς της έρευνας (Βάμβουκας, 2007, σ. 232).

Στην παρούσα εργασία η διενέργεια συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε προκειμένου να αναδειχθούν οι επιλογές και οι επιρροές που διαμόρφωσαν το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση μεταναστών στη χώρα. Οι συνεντευξιζόμενοι διετέλεσαν μέλη θεσμικών οργάνων με την ευθύνη συγκρότησης θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση μεταναστών. Κεντρικό σκοπό των συνεντεύξεων αποτελεί η ανάδειξη αφενός των παραγόντων που διαμόρφωσαν το θεσμικό πλαίσιο εν τη γενέσει του, και αφετέρου των πιέσεων που πιθανά υπήρξαν ώστε το θεσμικό πλαίσιο να κινηθεί προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση. Έτσι, το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε ερωτήματα που σκόπευαν να αναδείξουν τις συνθήκες συγκρότησης του θεσμικού πλαισίου, το κλίμα συζητήσεων, το σκεπτικό των θεσμικών οργάνων. Στο παράρτημα παρατίθενται οι άξονες της ημιδομημένης συνέντευξης.

Το πλαίσιο των ερωτήσεων στις συνεντεύξεις βασίστηκε τόσο σε προτρεπτικές όσο και σε διερευνητικές ερωτήσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 361). Οι προτρεπτικές ερωτήσεις επιτρέπουν να διευκρινισθεί ένα θέμα και να δοθούν οι απαραίτητες πληροφορίες, ενώ οι διερευνητικές ερωτήσεις επιτρέπουν στους συνεντευξιζόμενους να επεκτείνουν, να επεξεργαστούν, να προσθέσουν, να παρέχουν λεπτομέρειες, να διευκρινίσουν ή να προσδιορίσουν την απόκρισή τους, αντιμετωπίζοντας, έτσι, τον πλούτο, το βάθος της απόκρισης, την πληρότητα και την ειλικρίνεια, που είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επιτυχούς συνέντευξης. Στην ημιδομημένη συνέντευξη τέτοιος έλεγχος μπορεί να πραγματοποιηθεί απλώς με την ερώτηση «γιατί», ή με την επανάληψη της ερώτησης, την επανάληψη της απάντησης με ερωτηματικό τόνο, την εμφάνιση ενδιαφέροντος και κατανόησης, την υποβολή διευκρίνισης ή ενός παραδείγματος ή επεξήγησης ή ακόμα μέσω μιας παύσης.

### 3.6 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

#### 3.6.1 Εξασφάλιση βασικών κριτηρίων εγκυρότητας και αξιοπιστίας έρευνας

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007, σσ. 358-360) τα κριτήρια που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα μιας έρευνας είναι τα ακόλουθα πέντε:

α) η αντικειμενικότητα, δηλαδή η εξασφάλιση ότι τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έχουν επηρεαστεί από τον υποκειμενισμό του ερευνητή, ώστε αν η έρευνα πραγματοποιούταν υποθετικά από άλλο ερευνητή, αυτός θα κατέληγε στα ίδια συμπεράσματα.

β) η μεθοδικότητα, δηλαδή η εξασφάλιση ότι η έρευνα διεξήχθη με την αξιοποίηση των κατάλληλων μεθόδων και τεχνικών, με συγκεκριμένο σχέδιο και συστηματικότητα, προκειμένου να καταγράψει όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, χωρίς να αναλώνεται σε περιττές δράσεις.

γ) η επαναληπτικότητα, δηλαδή η εξασφάλιση ότι η έρευνα επιτρέπει δυνητικά σε όποιον επιθυμεί να την επαναλάβει, παρέχοντας επαρκή στοιχεία και διευκρινήσεις, και να την επιβεβαιώσει.

δ) η εμπειρικότητα, δηλαδή η εξασφάλιση ότι το προς έρευνα αντικείμενο είναι παρατηρήσιμο και μετρήσιμο και προσδιορίζεται επακριβώς και με σαφήνεια, έτσι ώστε να αποκλείονται οι υποκειμενικές ερμηνείες και οι ασαφείς δηλώσεις.

ε) η δημοσιότητα, δηλαδή η εξασφάλιση ότι τα αποτελέσματα και οι μέθοδοι της έρευνας είναι προσβάσιμα στο κοινό.

Αναγνωρίζοντας φυσικά το γεγονός ότι οι απειλές για εγκυρότητα και αξιοπιστία δεν μπορούν ποτέ να διαγραφούν πλήρως σε μια έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 133), στη συνέχεια επιχειρείται η τεκμηρίωση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας στην παρούσα έρευνα.

Η παρούσα έρευνα εφαρμόζει μια απαιτητική ανάλυση λόγου, βασισμένη στο μοντέλο κριτικής ανάλυσης λόγου, όπως κυρίως το εισηγήθηκε ο Fairclough στο σύνολο το θεσμικού πλαισίου της χώρας το οποίο αναφέρεται στην εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Το γεγονός ότι δεν έχει αποκλειστεί κανένα θεσμικό κείμενο από το σώμα κειμένων και ότι η έρευνα έχει ακολουθήσει πιστά τη μεθοδολογία της κριτικής ανάλυσης λόγου, την καθιστούν έγκυρη από άποψη αντικειμενικότητας. Στην αντικειμενικότητα συνεπικουρεί και η ερευνητική διαδικασία των συνεντεύξεων, η οποία εξασφαλίζει διασταύρωση στα πορίσματα και φωτίζει πλευρές του ζητήματος, που το θεσμικό πλαίσιο μόνο του αδυνατούσε.

Παράλληλα τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέγονται, η κριτική ανάλυση λόγου κατά κύριο λόγο, και επικουρικά η συνέντευξη, κρίνονται ως καταλληλότερα ερευνητικά εργαλεία δεδομένου ότι το ερευνητικό αντικείμενο αποτελεί σώμα κειμένων θεσμικού λόγου. Ταυτόχρονα οι συνεντεύξεις μπορούν να αναδείξουν σημεία όπου η τυποποίηση του λόγου σε ένα θεσμικό κείμενο δεν επιτρέπει να αναδειχθούν. Το γεγονός ότι επιλέγονται δύο ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων, προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας, ενισχύει τον «τριγωνισμό» στην έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 141). Τα ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν με οργάνωση συγκεκριμένου σχεδίου έρευνας και αξιολογήθηκαν, πριν την εφαρμογή τους, κατά τη διάρκεια της έρευνας και στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας. Ειδικά για τις συνεντεύξεις εξετάστηκε η διάταξη των ερωτήσεων και η διατύπωση τους ώστε να μη προκληθούν ζητήματα προκαταλήψεων. Εξασφαλίζεται έτσι η μεθοδικότητα στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, η φύση της έρευνας, το γεγονός δηλαδή ότι βασίζεται στο θεσμικό πλαίσιο της χώρας για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, το οποίο καταγράφεται επακριβώς και δίνεται και ξεχωριστά σε παράρτημα, επιτρέπουν τόσο την επαναληπτικότητα όσο και την εμπειρική της παρούσας έρευνας. Αλλά και το γεγονός ότι η έρευνα παρουσιάζεται ως διδακτορική διατριβή προς αξιολόγηση, εξασφαλίζουν και τη δημοσιότητα, καθώς, εφόσον η διατριβή γίνει δεκτή, τα αποτελέσματα και οι μέθοδοι της έρευνας θα είναι προσβάσιμα στο κοινό.

### 3.6.2 Αξιοπιστία έρευνας σε σχέση με το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison (2007, σσ. 138-144), είναι σημαντικό να εξασφαλιστεί ότι ερευνητικά έχει επιλεγεί η κατάλληλη μέθοδος προκειμένου να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα. Επί της ουσίας χρειάζεται για λόγους εγκυρότητας και αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας να τεκμηριωθεί ότι το θεσμικό πλαίσιο απηχεί την ιδεολογία πολιτικών θεωριών. Η τεκμηρίωση που ακολουθεί παρουσιάζει κυρίως το αντίστοιχο λήμμα στην Εγκυκλοπαίδεια Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Στάνφορντ (Syrnowich, 2019).

Εκ πρώτης άποψης, το θεσμικό πλαίσιο αποτελεί ένα σύστημα κανόνων που διέπουν τις κοινωνικές σχέσεις και διέπεται από ένα πολιτικό σύστημα, και ως εκ τούτου, φαίνεται προφανές ότι ο νόμος συνδέεται με την ιδεολογία. Εφόσον, λοιπόν, η ιδεολογία αναφέρεται, γενικά, σε ένα σύστημα πολιτικών ιδεών, ο νόμος και η πολιτική φαίνονται άρρηκτα συνδεδεμένοι, δηλαδή ένας νόμος είναι η νομική έκφραση μιας

πολιτικής ιδεολογίας. Ωστόσο, η σύνδεση μεταξύ νόμου και ιδεολογίας είναι πολύπλοκη. Αυτό οφείλεται στην ποικιλομορφία των ορισμών της ιδεολογίας και στους διάφορους τρόπους με τους οποίους η ιδεολογία μπορεί να σχετίζεται με το νόμο. Αναδεικνύεται έτσι ως επίμαχο θέμα η κατανόηση της ιδεολογίας ως πηγή χειραγώγησης, στοιχείο που ενδιαφέρει ιδιαίτερα και την παρούσα εργασία.

Ο νόμος ως ιδεολογία κατευθύνει τα υποκείμενα του με τρόπους που δεν είναι διαφανείς για τα ίδια τα θέματα, αποκρύπτοντας δύναμη. Ασφαλώς, η ιδεολογία δεν είναι απλώς μυθοπλασία, παράγεται από πραγματικές κοινωνικές συνθήκες και τις αντανακλά, όπως αντανακλά και την ιδεολογία που υιοθετήθηκε από την εκάστοτε μορφή θεσμικής εξουσίας, σύμφωνα με την κριτική σχολή. Ακόμα και ο διαδικαστικός χαρακτήρας του κράτους δικαίου, με τις διαφορές θεσμικές εκφράσεις του, μπορεί να τεθεί σε ιδεολογικούς σκοπούς, να εκτρέψει την κοινωνική κριτική και να αποτρέψει ριζικές αλλαγές. Άλλωστε, ιστορικά, οι κοινωνίες που διέπονται από το κράτος δικαίου τείνουν να διαρθρώνονται από τις καπιταλιστικές αγορές, υποδηλώνοντας μια συγγένεια μεταξύ των δύο συνόλων θεσμών. Έτσι, ακόμα και αν ένα σύνολο θεσμικών διατάξεων δεν είναι ιδεολογικό στο περιεχόμενο του, μπορεί να έχει ιδεολογικό αποτέλεσμα.

Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο πως, όταν στο επίπεδο των θεσμών γίνεται αναφορά για ιδεολογία, οφείλουμε να συμπεριλάβουμε σε αυτή και την έννοια της πολιτικής. Αν και μπορεί εννοιολογικά να διακρίνεται η ιδεολογία από την πολιτική εν γένει, αυτό δεν σημαίνει ότι μπορούμε να συζητήσουμε ή να κατανοήσουμε την ιδέα της ιδεολογίας μεμονωμένα από τον πολιτικό χώρο, ειδικά όταν ο λόγος αφορά τη συμμετοχή τους σε μια θεωρία του νόμου (Halpin, 2006, σ. 156). Για το λόγο αυτό και η παρούσα εργασία, ξεκινώντας από τα θεωρητικά ερείσματα μέχρι και τα συμπεράσματα της έρευνας, θεωρεί ότι η ιδεολογία που μας απασχολεί είναι πολιτική ιδεολογία, και όταν εξετάζεται ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η ιδεολογία στο θεσμικό πλαίσιο, εξετάζεται στην ουσία αυτό που ονομάζουμε πολιτικό παράδειγμα.

### 3.7 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΗΘΙΚΗΣ

Οι συμμετέχοντες στη διαδικασία των συνεντεύξεων συναίνεσαν γραπτώς για της συμμετοχή τους στην έρευνα και τη συνεργασία τους, αφού είχαν ενημερωθεί πλήρως για τη διαδικασία που θα ακολουθήσει, τον τρόπο που θα αξιοποιηθούν οι συνεντεύξεις στην έρευνα, αλλά και γενικά για το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας. Για

το σκοπό αυτό δόθηκε στους συμμετέχοντες ένα προσχέδιο της έρευνας και των ερωτημάτων της συνέντευξης. Παρουσιάστηκε, επίσης, στους συμμετέχοντες το κοινό το οποίο θα έχει πρόσβαση στην έρευνα, όταν αυτή ολοκληρωθεί, και ο τρόπος που θα είναι προσβάσιμη η έρευνα στο ευρύ κοινό, ο οποίος είναι κοινός για τις περιπτώσεις διδακτορικών διατριβών στην Ελλάδα.

Στους συμμετέχοντες εξασφαλίστηκε το δικαίωμα της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, όπως αντίστοιχα συμφωνήθηκε η κυριότητα των δεδομένων της συνέντευξης, και το πότε η ιδιοκτησία μεταβιβάζεται από τους συμμετέχοντες στον ερευνητή. Ακόμα, οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν ότι τα δεδομένα της συνέντευξης με τα προσωπικά τους στοιχεία, τα αρχεία ήχου και τα αρχεία της αποκωδικοποίησης της συνέντευξης θα καταστραφούν μετά την ολοκλήρωση της καταγραφής τους στην έρευνα.

Στη διαδικασία ενημέρωσης των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις αναγνωρίστηκε το δικαίωμα τους να αρνηθούν τη συμμετοχή στην έρευνα ή την απόσυρση τους σε όποιο σημείο επιθυμούν, εφόσον η συνέντευξη έχει αρχίσει. Αντίστοιχα δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επανεξετάσουν τις απαντήσεις τους στη συνέντευξη. Εξασφαλίστηκε, επιπλέον, η κατανόηση από τους συμμετέχοντες της φύσης και των σκοπών της έρευνας, γεγονός που διευκολύνθηκε σαφώς από τη θέση τους στην εκπαίδευση και τον ακαδημαϊκό χώρο και τον ευρύτερο θεσμικό τους ρόλο. Ταυτόχρονα, δόθηκε το περιθώριο να απαντηθούν απορίες των συμμετεχόντων σχετικά με οποιοδήποτε τμήμα της έρευνας αλλά και της διαδικασίας της συνέντευξης.

Ζητήματα πρόσβασης στο υλικό προς ανάλυση, το θεσμικό πλαίσιο, δεν τέθηκαν καθώς το θεσμικό πλαίσιο είναι φυσικά ανοιχτό και προσβάσιμο από κάθε πολίτη, όπως συμβαίνει σε μια αστική δημοκρατία.

### 3.8 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΙ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ

Η κύρια δυσκολία στην παρούσα μελέτη αφορά η συγκρότηση έγκυρων δεικτών για την κριτική ανάλυση λόγου στο θεσμικό πλαίσιο. Σε τέτοιες περιπτώσεις η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων προσδιορίζεται από τη συνοχή και τη συνέπεια στη διατύπωση υποθέσεων, τον ορισμό δεικτών, την αυστηρή οργάνωση της ερευνητικής διαδικασίας και την εκλογή κατάλληλων μεθόδων για την επεξεργασία των δεδομένων (Βάμβουκας, 2007, σ. 361).

Στις συνεντεύξεις επίσης, χρειάστηκε να ληφθεί υπόψη η παράμετρος που αφορά την έρευνα που διεξάγεται με ισχυρούς ανθρώπους, εκείνους που βρίσκονται σε βασικές θέσεις, ή ελίτ ιδρύματα. Στην παρούσα εργασία, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με στελέχη που διετέλεσαν στο υπουργείο παιδείας και συμμετείχαν στη συγκρότηση του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων. Επομένως, πρόκειται για έρευνα σε θέματα πολιτικής και ηγεσίας. Αυτό που καθιστά την έρευνα ευαίσθητη είναι ότι ασχολείται συχνά με βασικά ζητήματα της χάραξης πολιτικής και της λήψης αποφάσεων, ή ζητήματα για τα οποία υπάρχει συζήτηση και αμφισβήτηση, ως θέματα πολιτικά ευαίσθητου χαρακτήρα. Γενικότερα η έρευνα που σχετίζεται με την πολιτική είναι ευαίσθητη (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σσ. 127-128). Αυτό μπορεί, επίσης, να είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους η πρόσβαση συχνά απορρίπτεται.

Για το λόγο αυτό προηγήθηκε σχολαστική προετοιμασία για κάθε συνέντευξη, προκειμένου να γίνει κατανοητή η πλήρης εικόνα και να είναι ο ερωτών πλήρως ενημερωμένος όσο και ο ερωτώμενος, όσον αφορά τα γεγονότα, τις πληροφορίες και την ορολογία, ώστε η συνέντευξη να είναι μια ανταλλαγή μεταξύ ενημερων συνομιλητών παρά «ένας αγώνας άγνοιας» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 129). Ταυτόχρονα λήφθηκε υπόψη η ανάγκη να σχεδιάζονται και να προετοιμάζονται διεξοδικά οι ερωτήσεις της συνέντευξης, με πολύ προσεκτική διαμόρφωση ερωτήσεων. Η παράμετρος αυτή υπήρξε ένας από τους λόγους που οδήγησε στην επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης, καθώς αξιοποιήθηκε τόσο η δομή όσο και η ευελιξία αυτού του τύπου συνέντευξης. Παράλληλα εξασφαλίστηκε άδεια να καταγραφούν οι συνεντεύξεις για μεταγενέστερη μεταγραφή, χάριν ερευνητικού αρχείου.

## 4 ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

---

### 4.1 ΓΕΝΙΚΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΙ

#### 4.1.1 Η γλώσσα του θεσμικού πλαισίου

Ο θεσμικός λόγος στο σύνολο του χαρακτηρίζεται και διαφοροποιείται όχι μόνο από χαρακτηριστικά του λεξιλογίου και των σημασιολογικών σχέσεων και υποθέσεων, αλλά και από γραμματικά χαρακτηριστικά. Οι λόγοι διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο αναπαρίστανται στοιχεία κοινωνικών γεγονότων (διαδικασίες, άνθρωποι, αντικείμενα, μέσα, χρόνοι, τόποι) και αυτές οι διαφορές μπορεί να είναι γραμματικές καθώς και λεξιλογικές. Η διαφορά μεταξύ της χρήσης ενός ουσιαστικού και ενός ρήματος είναι μια γραμματική διαφορά, το ίδιο είναι και η διαφορά μεταξύ μεταβατικών και αμετάβατων ρημάτων, η διαφορά μεταξύ γενικών και ειδικών ονοματικών φράσεων και ούτω καθεξής. Αυτοί είναι μερικοί από τους τρόπους με τους οποίους οι λόγοι διαφέρουν στην αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων.

Ο θεσμικός λόγος ευρύτερα, και φυσικά και τα κείμενα που αναλύονται στην παρούσα εργασία, αντιπροσωπεύουν πραγματικές κοινωνικές διαδικασίες και γεγονότα με έναν εξαιρετικά αφηρημένο τρόπο. Παρόλο που εν τέλει αναφέρονται σε συγκεκριμένα γεγονότα και αλυσίδες γεγονότων, είναι εξαιρετικά περίπλοκα σύνολα, αντιπροσωπεύουν τον κόσμο με έναν τρόπο που αφαιρείται από οτιδήποτε συγκεκριμένο. Ένα απότοκο αυτού είναι ότι πολλά από τα στοιχεία συγκεκριμένων γεγονότων αποκλείονται. Οι διαδικασίες και οι σχέσεις ακόμη και τα συναισθήματα αντιπροσωπεύονται, αλλά τα άτομα που εμπλέκονται ως επί το πλείστον εξαιρούνται, όπως και άλλα στοιχεία κοινωνικών γεγονότων, όπως για παράδειγμα αντικείμενα, μέσα, χρόνος, τόπος. Οι διεργασίες είναι στην πραγματικότητα «ονομαστικές», δεν διατυπώνονται δηλαδή με ρήματα, αλλά με οντότητες που μοιάζουν με αποδίδονται με ουσιαστικά. Τα ουσιαστικά αυτά χαρακτηρίζει ο Fairclough (2003, σσ. 65-67) «ουσιαστικά διαδικασίας», δηλαδή ουσιαστικά που διαθέτουν τη ρηματική ποιότητα της αναπαράστασης διαδικασιών και σχέσεων και ούτω καθεξής (όπως για παράδειγμα η λέξη «πρόοδος»). Συντακτικά, αυτές οι εκφράσεις διαδικασίας λειτουργούν σαν ουσιαστικά, επιτρέποντας την κυριαρχία της παθητικής σύνταξης στο λόγο. Με τον τρόπο αυτό, όταν οι διαδικασίες ονομάζονται ή διατυπώνονται ως ουσιαστικά

διεργασίας, τα δικά τους υποκείμενα, αντικείμενα και ούτω καθεξής τείνουν να αποκλείονται.

Ο θεσμικός λόγος στο σύνολο του αποτελεί γραπτό πληροφοριακό κείμενο, και εντάσσεται στα νομοθετικά – διοικητικά είδη λόγου (Γούτσος & Φραγκάκη, 2015, σ. 50). Η Šarčević (2000, σ. 11) περιγράφει τρεις λειτουργίες των νομικών κειμένων: α) κυρίως ρυθμιστική, β) κυρίως περιγραφική και έπειτα ρυθμιστική και γ) καθαρά περιγραφική. Σε επίπεδο γλώσσας το λεξιλόγιο των νομικών κειμένων χαρακτηρίζεται συχνά από αυστηρή τυπικότητα ή έντονη σχολαστικότητα (Varo & Hughes, 2002, σ. 8). Το νομικό λεξιλόγιο είναι περίπλοκο, αρχαϊκό και μερικές φορές δυσνόητο. Αυτή η ιδιότητα μπορεί να θεωρηθεί ως καθολικό χαρακτηριστικό της νομικής γλώσσας.

#### 4.1.2 Κοινωνικά γεγονότα και αλυσίδα γεγονότων στο θεσμικό πλαίσιο

Ως προς την αλυσίδα γεγονότων που αφορούν το θεσμικό λόγο και τη δημιουργία του, ο θεσμικός λόγος στην Ελλάδα αποτελεί αποτέλεσμα διεργασιών συλλογικών και διαλόγου εντός της Ελληνικής Βουλής. Συγκεκριμένα, η νομοθετική πρωτοβουλία ασκείται είτε από την Κυβέρνηση, με νομοσχέδια, είτε από την ίδια τη Βουλή των Ελλήνων, με προτάσεις νόμων. Οι νόμοι ψηφίζονται είτε από την Ολομέλεια της Βουλής των Ελλήνων, είτε από τις αρμόδιες διαρκείς κοινοβουλευτικές επιτροπές (άρθρο 70 παρ.2 του Συντ.). Στην τελευταία περίπτωση η Ολομέλεια απλώς συζητά και ψηφίζει σε μια ενιαία συνεδρίαση το νομοσχέδιο (άρθρο 72 παρ.4 του Συντ.). Τα νομοσχέδια και οι προτάσεις νόμων συνοδεύονται υποχρεωτικά από αιτιολογική έκθεση, η οποία αναλύει τους σκοπούς των προτεινόμενων ρυθμίσεων, και από το κείμενο των ισχυουσών διατάξεων που καταργούνται ή τροποποιούνται. Επίσης, το νομοσχέδιο ή η πρόταση νόμου που συνεπάγεται επιβάρυνση του προϋπολογισμού, συνοδεύεται από έκθεση του Γενικού Λογιστηρίου του Κράτους, η οποία καθορίζει το ύψος της δαπάνης, καθώς και από έκθεση του Υπουργού Οικονομικών και του προτεινόμενου Υπουργού για τον τρόπο με τον οποίο θα καλυφθεί η δαπάνη αυτή (ή η τυχόν ελάττωση των εσόδων). Τα νομοσχέδια συνοδεύονται, επίσης, υποχρεωτικά από έκθεση αξιολόγησης των συνεπειών της ρύθμισης και από έκθεση επί της δημόσιας διαβούλευσης που έχει προηγηθεί της κατάθεσής τους. Τέλος, τα νομοσχέδια και οι προτάσεις νόμων κοινοποιούνται στον Πρόεδρο του Επιστημονικού Συμβουλίου της Βουλής, ο οποίος τα παραπέμπει στην Επιστημονική Υπηρεσία προς νομοτεχνική και επιστημονική επεξεργασία και σύνταξη έκθεσης επί των εξής πεδίων: α) Έρευνα της σχέσης των προτεινόμενων ρυθμίσεων με την ισχύουσα νομοθεσία, β) Προτάσεις για



την εναρμόνιση των προτεινόμενων ρυθμίσεων προς το Σύνταγμα, το δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τους κανόνες του Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν ως εσωτερικό δίκαιο, γ) Βιβλιογραφικό και νομολογιακό υλικό, δ) Πληροφορίες για ειδικότερα θέματα. Η έκθεση διανέμεται στους Βουλευτές πριν από την εισαγωγή του νομοσχεδίου ή της πρότασης νόμου στην Ολομέλεια της Βουλής, και αναρτάται στο διαδίκτυο.

Τροπολογίες ή προσθήκες σε υπό ψήφιση νομοσχέδια και προτάσεις νόμου μπορούν να υποβάλουν τόσο οι Υπουργοί όσο και οι Βουλευτές. Οι τροπολογίες αυτές πρέπει να κατατεθούν το αργότερο τρεις πλήρεις ημέρες πριν αρχίσει η συζήτηση και επεξεργασία του νομοσχεδίου. Τροπολογίες που υποβάλλονται από Υπουργούς συνοδεύονται και από συνοπτική έκθεση αξιολόγησης των συνεπειών της ρύθμισης. Κάθε νομοσχέδιο παραπέμπεται στην αρμόδια διαρκή κοινοβουλευτική επιτροπή. Αυτή, εάν μεν πρόκειται για νομοσχέδιο αρμοδιότητας της Ολομέλειας της Βουλής των Ελλήνων, το επεξεργάζεται και το παραπέμπει στην Ολομέλεια για ψήφιση. Εάν το νομοσχέδιο δεν ανήκει στην ανωτέρω κατηγορία, τότε η επιτροπή το επεξεργάζεται και το ψηφίζει. Και στην περίπτωση αυτή το νομοσχέδιο εισάγεται στην Ολομέλεια, η οποία όμως το συζητά και το ψηφίζει ενιαία, σε μία συνεδρίαση. Κατά την επεξεργασία νομοσχεδίου ή πρότασης νόμου από την αρμόδια κοινοβουλευτική επιτροπή και μέχρι τη δεύτερη ανάγνωση των άρθρων, κάθε ειδική μόνιμη επιτροπή μπορεί να διατυπώνει γνώμη για θέμα ιδιαίτερης σημασίας του οικείου νομοσχεδίου ή πρότασης, το οποίο εμπίπτει στην αρμοδιότητά της.

Παρατηρεί, λοιπόν, κανείς σε πόσο μεγάλη και σύνθετη αλυσίδα γεγονότων και δρώντων υποκειμένων ανήκει ο θεσμικός λόγος. Η παρακολούθηση των γεγονότων αυτών θα μπορούσε να γίνει ακόμα πιο σύνθετη στο βαθμό που καταγράφονται γεγονότα και φαινόμενα σύγχρονα με το διάστημα που συντάσσεται και κατατίθεται το νομοσχέδιο στο Ελληνικό Κοινοβούλιο. Την οπτική αυτή σε βάθος φυσικά δεν μπορεί να καλύψει η παρούσα εργασία, οπτικές της ωστόσο αναδεικνύονται από τις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας με στελέχη της εκπαίδευσης που συμμετείχαν στο νομοθετικό έργο.

#### 4.1.3 Η δομή του θεσμικού πλαισίου

Η δομή του νομικού κειμένου στην Ελλάδα ακολουθεί μια τυπική - σταθερή μορφή. Αρχικά, το νομικό κείμενο περιλαμβάνει ως τίτλο τον αριθμό του νόμου και

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

την ονομασία του (π.χ. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ.<sup>12</sup> 2413 Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις). Ακολουθεί η τυπική μετάβαση «Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ»<sup>13</sup>, αναγραφόμενη με έντονη επισήμανση στη γραμματοσειρά, και κατόπιν «Εκδίδομε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:». Ακολουθεί η οργάνωση του νομικού λόγου σε κεφάλαια και άρθρα. Κάθε κεφάλαιο αναφέρεται με έντονη επισήμανση και κεφαλαία γραμματοσειρά και τιτλοφορείται (π.χ. ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α' ΣΚΟΠΟΣ, ΜΟΡΦΕΣ, ΦΟΡΕΙΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ<sup>14</sup>), ακολουθεί κατευθείαν η οργάνωση σε άρθρα, τα οποία και αυτά τιτλοφορούνται και αναγράφονται με έντονη γραμματοσειρά (π.χ. Άρθρο 1 Σκοπός της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό). Κάθε παράγραφος των άρθρων είναι αριθμημένη, ενώ ιδιαίτερα συχνή είναι και η περαιτέρω αρίθμηση υποκατηγοριών και υποενοτήτων εντός της παραγράφου.

Η δομή του προεδρικού διατάγματος ακολουθεί παρόμοια μορφή. Αρχικά το προεδρικό διάταγμα περιλαμβάνει ως τίτλο τον αριθμό του και την ονομασία του (π.χ. ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘ.<sup>15</sup> 201 Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων). Ακολουθεί η τυπική μετάβαση «Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ»<sup>16</sup>, αναγραφόμενη με έντονη επισήμανση στη γραμματοσειρά, και κατόπιν αναφέρεται η ισχύουσα νομοθεσία στην οποία στηρίζεται το προεδρικό διάταγμα, ενδεικτικά: «Έχοντας υπ' όψιν: 1. Τις διατάξεις της παραγράφου 11 του άρθρου 4 του Ν.1566/85 (Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 167/85 τ.Α'), 2. Τις διατάξεις του άρθρου 29 Α' του Ν. 1558/1985 (ΦΕΚ 137 Α'), στο οποίο προστέθηκε το άρθρο 27 του Ν. 2081/1992 (ΦΕΚ 154 Α') και οι διατάξεις του αρ. 1 παρ. 2<sup>α</sup> του Ν. 2469/1997 (ΦΕΚ 38<sup>Α</sup>)», κ.ο.κ.. Ακολουθεί και εδώ η οργάνωση του προεδρικού διατάγματος σε άρθρα. Κάθε άρθρο τιτλοφορείται (π.χ. Άρθρο 1 Σχολική περιφέρεια). Κάθε παράγραφος των άρθρων είναι αριθμημένη, ενώ και εδώ είναι ιδιαίτερα συχνή και η περαιτέρω αρίθμηση υποκατηγοριών και υποενοτήτων εντός της παραγράφου. Το προεδρικό διάταγμα κλείνει με μορφή επιστολής, αναφέροντας Τόπο, Ημερομηνία, Ιδιότητα και Όνομα του Προσώπου που υπογράφει και του αρμόδιου υπουργού με

<sup>12</sup> Τα κεφαλαία γράμματα ακολουθούν το πρότυπο δομής του νομικού κειμένου.

<sup>13</sup> Όπως παραπάνω

<sup>14</sup> Όπως παραπάνω

<sup>15</sup> Όπως παραπάνω

<sup>16</sup> Όπως παραπάνω

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

κεφαλαία γραμματοσειρά και έντονη επισήμανση, ενδεικτικά: «Αθήνα, 1 Ιουλίου 1998 Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΠΟΥΛΟΣ Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ Δ. ΑΡΣΕΝΗΣ<sup>17</sup>».

Τέλος η δομή των υπουργικών αποφάσεων έχει ως εξής. Αρχικά αναφέρεται ο αριθμός της απόφασης, για παράδειγμα «Αριθ. Φ.1ΤΥ/809/101455'Γ1», με υπογράμμιση, και έπειτα και ο τίτλος της, για παράδειγμα «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και ενισχυτικών Φροντιστηριακών τμημάτων Ζ.Ε.Π.». Ακολουθεί η τυπική μετάβαση «Η ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ»<sup>18</sup>, αναγραφόμενη με έντονη επισήμανση στη γραμματοσειρά, και κατόπιν αναφέρεται η ισχύουσα νομοθεσία στην οποία στηρίζεται η υπουργική απόφαση, ενδεικτικά «Έχοντας υπ' όψιν: 1. Την παράγραφο 1 του άρθρου 26 του Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163, τ.Α'), «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» σε συνδυασμό και συμπληρωματικά με το άρθρο 45 του Ν. 1404/1983, ως ισχύει. 2. Τα άρθρα 5, 9 και 31 του Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71, τ.Α') «Αναβάθμιση του ρόλου του Εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».», κ.ο.κ.. Ακολουθεί και εδώ η οργάνωση της υπουργικής απόφασης σε άρθρα, χωρίς όμως να τιτλοφορούνται. Οι παράγραφοι των άρθρων δεν είναι αριθμημένες, αλλά και εδώ είναι ιδιαίτερα συχνή η αρίθμηση υποκατηγοριών και υποενοτήτων εντός της παραγράφου. Η υπουργική απόφαση κλείνει με μορφή επιστολής, αναφέροντας Τόπο, Ημερομηνία, Ιδιότητα και Όνομα του Προσώπου που υπογράφει με κεφαλαία γραμματοσειρά και έντονη επισήμανση, ενδεικτικά «Μαρούσι, 7 Σεπτεμβρίου 2011 Η ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΦΩΤΕΙΝΗ ΓΕΝΝΗΜΑΤΑ<sup>19</sup>».

Από τη δομή που παρουσιάστηκε, η οποία εντοπίζεται και στο θεσμικό πλαίσιο που καταπιάνεται η παρούσα εργασία, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι ένα χαρακτηριστικό της δομής των νομικών κειμένων είναι η εξαιρετικά τυποποιημένη και στερεότυπη φύση τους. Και στο θεσμικό πλαίσιο που αναλύεται στην προκειμένη περίπτωση ακολουθείται μια προκαθορισμένη δομή που αλλάζει ελάχιστα με την πάροδο του χρόνου.

<sup>17</sup> Τα κεφαλαία γράμματα ακολουθούν το πρότυπο δομής του νομικού κειμένου.

<sup>18</sup> Όπως παραπάνω

<sup>19</sup> Όπως παραπάνω

#### 4.1.4 Θεσμικός λόγος, διακειμενικότητα και υποκείμενα που εκπροσωπούνται/αποκλείονται

Ο νομικός λόγος, ειδικά οι νομοθετικές διατάξεις εμφανίζουν ποικιλία και βάθος διακειμενικών και διαλογικών συνδέσμων ευρύτερα, φυσικά και στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών που αφορά την παρούσα εργασία. Το διακειμενικό μοτίβο εντός του λόγου του νόμου συχνά χρησιμοποιείται για να εξυπηρετήσει τη γενική λειτουργία της κειμενικής συνοχής (Halliday & Hasan, 1976), και έτσι εξυπηρετεί γενικές και πειθαρχικές λειτουργίες, για να γίνουν οι νόμοι σαφείς, ακριβείς, ξεκάθαροι και περιεκτικοί. Οι διακειμενικοί σύνδεσμοι σε αυτό το είδος λόγου φαίνεται να εξυπηρετούν όχι απλώς τη λειτουργία της δημιουργίας κειμενικών και λεκτικών συνδέσεων με την προηγούμενη νομοθεσία, αλλά φαίνεται επίσης να σηματοδοτούν μια ποικιλία ειδικών νομικών σχέσεων μεταξύ νομοθετικών διατάξεων στο ίδιο έγγραφο ή σε κάποιο άλλο σχετικό έγγραφο.

## 4.2 ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 4.2.1 Νομοθετικό Πλαίσιο ετών 1990-1995

#### 4.2.1.1 *Νόμος 1894/90 (ΦΕΚ 110 τ. Α'/27-8-1990)*

Το κείμενο προέρχεται από απόσπασμα του νόμου Ν.1894/1990, με τίτλο «Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις» και αποτελεί τμήμα του άρθρου δύο (2) του σχετικού νόμου με τίτλο «Ρυθμίσεις για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Ως τμήμα νομοθεσίας το συγκεκριμένο συνιστά απόσπασμα μιας αλυσίδας θεσμικών διατάξεων με κοινό περιεχόμενο τα ζητήματα εκπαίδευσης, με ένα εύρος που καλύπτει από την πρωτοβάθμια έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το κείμενο αυτό ως θεσμικός λόγος αποτελεί αποτέλεσμα συζήτησης και ψήφισης στο Ελληνικό Κοινοβούλιο. Ως προς τη δομή του λόγου ακολουθεί την τυπική δομή του θεσμικού πλαισίου, στην παρούσα περίπτωση πρόκειται για μία μόνο παράγραφο, ενός άρθρου, αλλά και εδώ είναι διακριτή η αριθμημένη δομή εντός της παραγράφου.

Στην εισαγωγική πρόταση του νόμου αναφέρεται η αντικατάσταση του άρθρου 45 του Ν. 1404/1983, το οποίο αποτελεί στοιχείο διακειμενικότητας. Το κύριο στοιχείο που αντικαθίσταται στον νόμο αυτό, σε σχέση με το νόμο του 1983, είναι η αρμοδιότητα του υπεύθυνου που θα λαμβάνει την απόφαση για την ίδρυση

φροντιστηριακών τμημάτων. Το αρμόδιο πρόσωπο για την ίδρυση τέτοιων τμημάτων με το νόμο 1404/1983 ήταν ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας, ο οποίος αντικαθίσταται με την παρούσα νομοθεσία από τον εκάστοτε νομάρχη. Επίσης νέο στοιχείο σε σχέση με το νόμο 1404/1983, ο οποίος αντικαθίσταται συνιστά η δυνατότητα πρόσληψης ιδιωτών για τη διδασκαλία σε τέτοια τμήματα, εφόσον το αποφασίσει ο εκάστοτε νομάρχης και ύστερα από πρόταση του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου.

Στο θεσμικό λόγο που εξετάζεται δεν υπάρχει άμεση αναφορά (παράθεση) φωνών αλλά έμμεση. Τα υποκείμενα που κυριαρχούν στο θεσμικό αυτό κείμενο είναι ο νομάρχης και ο υπουργός παιδείας, επίσης αναφέρονται το υπηρεσιακό συμβούλιο, ο υπουργός οικονομικών, με αναφορά σε ευθύνη λήψης αποφάσεων και οι εκπαιδευτικοί, ιδιώτες ή δημόσιοι υπάλληλοι, ως παθητικοί δέκτες ενεργειών άλλων προσώπων. Ο νομάρχης και ο υπουργός παιδείας αναφέρονται εξίσου στο θεσμικό λόγο, δύο φορές, και έχουν ρόλο δρώντος προσώπου. Στο κείμενο βέβαια οι διεργασίες είναι «ονομαστικές», δεν διατυπώνονται δηλαδή με ρήματα, αλλά με ουσιαστικά: «με αποφάσεις του οικείου νομάρχη», «Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων», «μετά από απόφαση του οικείου νομάρχη ύστερα από πρόταση του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου», «με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών». Πρόκειται εδώ για ουσιαστικά «διαδικασίας» Fairclough (2003, σσ. 65-67) που διαθέτουν τη ρηματική ποιότητα της αναπαράστασης διαδικασιών, στην παρούσα περίπτωση του να αποφασίζει και να προτείνει το δρών υποκείμενο. Συντακτικά, αυτές οι εκφράσεις διαδικασίας λειτουργούν σαν ουσιαστικά, επιτρέποντας την κυριαρχία της παθητικής σύνταξης στο λόγο. Ακόμα και σε αυτή την περίπτωση όμως είναι χαρακτηριστική η αναφορά στα πρόσωπα του νομάρχη και του υπουργού παιδείας. Αντίθετα οι διδάσκοντες, είτε πρόκειται για δημοσίους υπαλλήλους είτε για ιδιώτες, αναφέρονται μόνο ως υποκείμενα σε παθητικά ρήματα, «προσλαμβάνονται (...) ιδιώτες», ή συμπληρώματα σε υποκείμενα παθητικών ρημάτων «ανατίθεται η διδασκαλία σε δημόσιους υπαλλήλους».

Στην παρούσα περίπτωση η ίση αναφορά του νομάρχη και του υπουργού παιδείας, καθώς και το γεγονός ότι ο νομάρχης στο νόμο αυτό αποκτά νέες αρμοδιότητες, που μέχρι πρότινος είχε ο υπουργός παιδείας, αντανakλά ένα μοντέλο αποκέντρωσης, το οποίο παραπέμπει στον κλασσικό φιλελευθερισμό, για τον οποίο το κράτος αποτελεί τροχοπέδη, και επιδιώκει αυτό που συχνά ονομάζεται στην πολιτική ορολογία

«λιγότερο κράτος» (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 93). Όσον αφορά το σύνολο των αποκλεισμένων φωνών από το νομικό κείμενο είναι εκείνες των οποίων η κριτική στην αποκέντρωση είναι ριζοσπαστική. Αυτό που δεν είναι σαφές, αλλά θα μπορούσε να διαπιστωθεί, είναι εάν τέτοιες φωνές εξαιρέθηκαν από τη συζήτηση που προηγήθηκε στη Βουλή κατά την ψήφιση του νόμου, ή αν δεν εκφράστηκαν καθόλου στη συζήτηση που προηγήθηκε τη ψήφισης και διαμόρφωσης του νόμου.

Στο θεσμικό λόγο γίνονται δύο επί μέρους υποθέσεις. Αφενός ότι οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα θα συμβάλλουν στην ομαλή προσαρμογή μαθητών με ετερογενές πολιτιστικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας («τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας»). Αφετέρου ότι οι τάξεις με μαθητές με ετερογενές πολιτιστικό υπόβαθρο έχουν ειδικές διδακτικές ανάγκες («ιδιώτες που μπορούν να ανταποκριθούν στις ειδικές διδακτικές ανάγκες των τάξεων των τμημάτων»). Οι υποθέσεις αυτές απηχούν την αφομοιωτική προσέγγιση, η οποία αντλεί από το φιλελευθερισμό ως θεωρητικό παράδειγμα (Μάρκου Γ. , 2011, σσ. 28, 34).

Οι περίοδοι και οι προτάσεις στο θεσμικό λόγο παρατάσσονται συμπλεκτικά. Ο λόγος σε τέσσερα σημεία αξιοποιεί την επιστημική τροπικότητα, δηλώνοντας δυνατότητα («μπορεί να», «μπορούν να»). Συνολικά κυριαρχεί ο μακροπερίοδος υποτακτικός λόγος, και η διαδοχική υπόταξη, γεγονός που καθιστά το κείμενο πυκνό και σύνθετο, τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου. Δεν εντοπίζονται συνυποδηλώσεις ο λόγος είναι δηλωτικός.

Σχετικά με την αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων τα γεγονότα αναπαρίστανται αφηρημένα και με γενικευμένο τρόπο. Αυτό που αναπαρίσταται κυρίως στο θεσμικό λόγο είναι μια σειρά πράξεων που προβλέπονται θεσμικά, οι πράξεις ωστόσο δίνονται με παθητικά ρήματα («αντικαθίστανται», «ιδρύονται», «δημοσιεύονται», «ρυθμίζονται», «προσλαμβάνονται», «ανατίθεται», «καθορίζονται»), ενώ μόνο για την ικανότητα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται ένα αποθετικό ρήμα με ενεργητική διάθεση («να ανταποκριθούν»).

Όσον αφορά την αναπαράσταση του «χώρου-χρόνου», θα μπορούσε κανείς να δει το κείμενο ως τη συσχέτιση ενός περιεκτικού και καθολικού χωροχρόνου, που αφορά εν γένει τον ελλαδικό χώρο και έχει χρονική αφετηρία την 27<sup>η</sup> Αυγούστου 1990, οπότεν εκδόθηκε ο εν λόγω νόμος, χωρίς να παρουσιάζεται κάποιο χρονικό τέρμα.

Εντός του σώματος του θεσμικού λόγου δεν υπάρχουν αναφορές που αφορούν το χρόνο ή το χώρο.

Όπως λοιπόν παρουσιάζεται ο νόμος 1894/90 φαίνεται να αντλεί από το φιλελεύθερο μοντέλο και την αφομοιωτική πολιτική όσον αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. Θα μπορούσε κανείς να δει το νόμο αυτό συνδυαστικά και με το νόμο 1975/1991, ο οποίος ψηφίστηκε ένα χρόνο μετά και προβλέπει μέτρα για την είσοδο, παραμονή και εργασία μεταναστών (Μάρκου, 2001, σ. 140). Στόχος, στο δεύτερο αυτό νόμο είναι να ελεγχθεί η παράνομη απασχόληση (Κονιόρδος, 1994, σ. 173). Συνολικά επομένως η στάση της χώρας χαρακτηρίζεται αμυντική και η μεταναστευτική πολιτική που εφαρμόζεται με αυτό το νόμο αποτρεπτική (Κοντιάδης & Παπαθεοδώρου, Πρόλογος, 2007, σ. 13).

#### **4.2.1.2 Υπουργική Απόφαση Φ.Ε.Κ. 930 τ.Β'/14-12-1994**

Το κείμενο αποτελεί υπουργική απόφαση με τίτλο «Ίδρυση και λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων». Ως προς τη δομή του λόγου ακολουθεί την τυπική δομή των υπουργικών αποφάσεων, η οποία παρουσιάστηκε και στο οικείο κεφάλαιο, στην παρούσα περίπτωση η υπουργική απόφαση περιλαμβάνει έξι κύριες (6) παραγράφους και μια εισαγωγική παράγραφο, με αναφορά στους νόμους που λαμβάνονται υπόψη (Ν. 1566/85, Ν. 1894/90) και με αναφορά στη δαπάνη που προκαλείται με την υπουργική απόφαση, η οποία έχει ήδη πιστωθεί στον κρατικό προϋπολογισμό.

Η εισαγωγική αυτή παράγραφος συνδέει διακειμενικά την παρούσα υπουργική απόφαση με το Νόμο 1566/85 και το άρθρο 2 και παράγραφο 3 του Νόμου 1894/90. Ο πρώτος νόμος, Ν. 1566/85, έχει τίτλο «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» και ρυθμίζει το σύνολο της εκπαιδευτικής λειτουργίας στη χώρα, χωρίς να γίνεται αναφορά ωστόσο για την εκπαίδευση παλιννοστούτων, μεταναστών ή προσφύγων μαθητών, ή και ευρύτερα μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. Το δεύτερο άρθρο που αναφέρεται, άρθρο 2, παράγραφος 3 του Ν. 1894/1990, αφορά στη λειτουργία των φροντιστηριακών τμημάτων και των τάξεων υποδοχής, που αναλύθηκε και προηγούμενα. Έτσι από τις διακειμενικές αναφορές η απόφαση συνδέεται με τη λειτουργία της εκπαίδευσης στη χώρα, και ειδικότερα με τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, τα τελευταία έρχεται να ρυθμίσει με

ακρίβεια ως προς την οργάνωση και τη λειτουργία τους. Παράλληλα, για την εφαρμογή της παρούσας απόφασης έχει προβλεφθεί δαπάνη στον κρατικό προϋπολογισμό.

Στο θεσμικό λόγο που εξετάζεται υπάρχει πλήθος αναφορών σε υποκείμενα. Συγκεκριμένα αναφέρονται: α) οι μαθητές, οι οποίοι κατά περιπτώσεις αναφέρονται ως παιδιά, ενώ σε μία περίπτωση και ως παλλινოსτούντες και αλλοδαποί, με συνολικά δεκατέσσερις (14) αναφορές, β) οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διακρίνονται και σε ωρομίσθιους, αναπληρωτές, μόνιμους, αδιόριστους ή και ιδιώτες, με συνολικά δέκα (10) αναφορές, γ) ο σχολικός σύμβουλος, με επτά (7) αναφορές, δ) ο σύλλογος διδασκόντων, με συνολικά έξι (6) αναφορές, ο οποίος διακρίνεται από τους εκπαιδευτικούς στην αναφορά (β), οι οποίοι θα διδάσκουν στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, σε αντίθεση με το σύλλογο διδασκόντων του οικείου σχολείου, ο οποίος ως σύνολο έχει γνωμοδοτική ευθύνη, ε) με επίσης έξι (6) αναφορές επισημαίνεται και ο Προϊστάμενος της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, στ) ο Διευθυντής του Σχολείου με τέσσερις (4) αναφορές, όπως και ζ) οι γονείς των μαθητών που αφορά η υπουργική απόφαση με τέσσερις (4) αναφορές, η) ο Προϊστάμενος του Γραφείου Εκπαίδευσης με τρεις (3) αναφορές, ενώ με δύο (2) αναφορές επισημαίνονται οι θ) το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο, ι) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τέλος ια) ο Νομάρχης επισημαίνεται με μία (1) αναφορά. Συνολικά στην υπουργική απόφαση αναφέρονται έντεκα δρώντα υποκείμενα ή και φορείς με πενήντα εννέα (59) αναφορές. Ως υποκείμενα ρημάτων ωστόσο αναφέρονται λιγότερο από τις μισές περιπτώσεις, είκοσι δύο (22) φορές, συχνά μάλιστα ως υποκείμενα παθητικών ρημάτων («οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται», «μαθητές (..) μπορούν να εγγράφονται»). Παραμένει επομένως η παθητικοποίηση και η ονοματοποίηση του λόγου και στην παρούσα υπουργική απόφαση. Ενδεικτικά αναφέρεται η επιλογή «Η ανάθεση διδασκαλίας στα Φροντιστηριακά Τμήματα γίνεται με απόφαση του προϊσταμένου της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης», αντί για «Ο προϊστάμενος της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης αποφασίζει την ανάθεση διδασκαλίας στα Φροντιστηριακά Τμήματα». Είναι και στο προηγούμενο παράδειγμα χαρακτηριστική η επιλογή ουσιαστικών διαδικασίας (Fairclough N. , *Analysing discourse: textual analysis for social research*, 2003, σσ. 65-67) «ανάθεση», «με απόφαση», τα οποία αναπαριστούν εδώ τις διαδικασίες των αντίστοιχων ρημάτων.

Ωστόσο στην παρούσα υπουργική απόφαση ο λόγος αποκλίνει σε ένα βαθμό από τον τυπικά παθητικό λόγο, με το πλήθος υποκειμένων και την ύπαρξη πυκνών



αναφορών στις ενέργειες που προβλέπεται, με βάση την απόφαση, να προβούν. Στοιχείο απόκλισης είναι αφενός ότι σε κάποιες περιπτώσεις παρουσιάζονται τα υποκείμενα ως δρώντα πρόσωπα, και όχι ως δέκτες αφηρημένων πράξεων και ενεργειών, και αφετέρου η κυριαρχία στις αναφορές των μαθητών ως πρόσωπα στο θεσμικό λόγο. Οι μαθητές ως επίκεντρο του θεσμικού λόγου αποτελεί μια σημαντική απόκλιση. Βέβαια από τις δεκατέσσερις αναφορές που υπάρχουν στους μαθητές, μόλις στις τέσσερις είναι υποκείμενα ρημάτων, και στις δύο υποκείμενα ενεργητικών ρημάτων «να φοιτούν σε αυτά μαθητές», «υπάρχουν μαθητές». Ας σημειωθεί εδώ ενδεικτικά και η αναφορά «μαθητές ευρύτερων περιοχών μπορούν να εγγραφονται». Η αναφορά αυτή λογίζεται κυρίως ως παθητική καθώς η κύρια ρηματική ενέργεια είναι παθητική, «εγγραφονται», ενώ το αποθετικό ρήμα «μπορούν» δηλώνει ουσιαστικά τη δυνατότητα, ως τροπικότητα λόγου. Ακόμα και σε αυτή την περίπτωση όμως, θα μπορούσε να επιλεγεί και το αρχαιότροπο και παθητικό «δύνανται», ταιριαστό στο ύφος του θεσμικού λόγου, αντί αυτού η επιλογή «μπορούν», αποκλίνει λίγο από το τυπικό και προσδίδει δυναμική στο υποκείμενο «μαθητές».

Το αν θα μπορούσε η απόκλιση αυτή να δηλώνει στροφή στις επιλογές και το πολιτικό παράδειγμα που ακολουθήθηκε στην προκειμένη περίπτωση από το Υπουργείο Παιδείας, απαιτεί διερεύνηση. Από το προηγούμενο νόμο, Ν. 1894/1990, υπάρχει κυβερνητική αλλαγή, την κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας, της περιόδου 11 Απριλίου 1990 - 13 Οκτωβρίου 1993, διαδέχθηκε η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, της περιόδου 13 Οκτωβρίου 1993– 22 Ιανουαρίου 1996. Η κυβερνητική αυτή αλλαγή θα μπορούσε να δηλώνει και αλλαγή στάσης στο πολιτικό λόγο, η διαδοχή από ένα κόμμα που υπερασπίζεται τη φιλελεύθερη πολιτική (Εκδοτική Αθηνών, 2000, σ. 395), σε ένα κόμμα που δηλώνει στην ονομασία του «σοσιαλιστικό κίνημα», και στον πολιτικό λόγο του εκφράζει μάλλον τις αρχές της σοσιαλδημοκρατίας. Το ΠΑΣΟΚ ωστόσο πολιτικά έχει εφαρμόσει φιλελεύθερες πολιτικές, ακόμα και το μοντέλο επιθετικού νέο-φιλελευθερισμού (Μητρόπουλος, 2011). Άλλωστε ως πολιτική καθαυτή, αυτό που στην ουσία κάνει η παρούσα υπουργική απόφαση, είναι να συνεχίζει την υλοποίηση αποφάσεων που ψηφίστηκαν από την προηγούμενη κυβέρνηση. Άρα δεδομένων των πολιτικών που επιλέγονται και την αλλαγή στο λόγο, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι: α) παρατηρείται αλλαγή στον πολιτικό λόγο, στον τρόπο που παρουσιάζονται τα υποκείμενα, περισσότερο δυναμικά, με έμφαση στο μαθητή στις πολιτικές αποφάσεις, β) η αλλαγή αυτή δεν συνδυάζεται με ολοκληρωτική αλλαγή στο πολιτικό παράδειγμα.

Επομένως αυτό που δηλώνει η αλλαγή στον πολιτικό λόγο είναι η διατήρηση του μοντέλου της διαχωρισμένης εκπαίδευσης (separated model), σύμφωνα με το οποίο θα υπάρχουν ξεχωριστά τμήματα στα οποία θα συμμετέχον οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο προκειμένου να καθιστούν μαθησιακά έτοιμοι ώστε να μεταβούν στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης στο μέλλον (Catarci, 2014, σσ. 97-98). Επομένως παραμένει το φιλελεύθερο μοντέλο, και δεν μπορεί να γίνει λόγος για μετάβαση από το φιλελευθερισμό σε πολιτικές τους κράτους πρόνοιας.

Στο θεσμικό λόγο γίνονται δύο επί μέρους υποθέσεις. Αφενός ότι οι τάξεις υποδοχής θα συμβάλλουν στην ομαλή προσαρμογή και ένταξη μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας («Η Τάξη Υποδοχής (...) βοηθάει τους μαθητές να προσαρμοστούν ομαλά και να ενταχθούν στην τάξη τους και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα»). Αφετέρου ότι οι τάξεις με μαθητές με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο έχουν ειδικές διδακτικές ανάγκες («την ευθύνη για την κατάρτιση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την έκδοση σχολικών βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν»). Οι υποθέσεις αυτές απηχούν την αφομοιωτική προσέγγιση, η οποία αντλεί από το φιλελευθερισμό ως θεωρητικό παράδειγμα (Μάρκου Γ. , 2011, σσ. 28, 34). Το μοντέλο της αφομοιωτικής προσέγγισης επιβεβαιώνεται και με την αναφορά στα μαθήματα που θα διδάσκονται στα φροντιστηριακά τμήματα, τα οποία θα είναι υποχρεωτικά η Νεοελληνική Γλώσσα και η Ελληνική Ιστορία, και προαιρετικά αν κρίνει κάτι άλλο ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να προστεθεί κάποιο αντικείμενο. Στις τάξεις υποδοχής, ωστόσο, δίνεται η δυνατότητα, «εφόσον εξασφαλιστεί εκπαιδευτικός», να διδαχθούν η γλώσσα και πολιτισμός της χώρας προέλευσης, για δύο έως τρεις εβδομαδιαία, εκτός όμως του βασικού αναλυτικού προγράμματος. Το γεγονός, βέβαια, ότι αυτή η επιλογή δίνεται σε τάξεις υποδοχής, ξεχωριστά δηλαδή από την ενιαία εκπαίδευση δεν επιτρέπει να γίνει λόγος για εθνοτική, πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Αποτελεί, ωστόσο, ένα στοιχείο που δηλώνει την περιορισμένη επιρροή της εθνοπολιτισμικής προσέγγισης.

Οι περίοδοι και οι προτάσεις στο θεσμικό λόγο παρατάσσονται συμπλεκτικά. Ο λόγος σε τρία σημεία αξιοποιεί την επιστημική τροπικότητα, δηλώνοντας δυνατότητα («μπορούν να»), ενώ εντοπίζεται και η δεοντική τροπικότητα σε δύο σημεία («επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οφείλουν να παρακολουθούν», «μαθητές που έχουν την ανάγκη να φοιτήσουν»). Συνολικά κυριαρχεί ο μακροπερίοδος υποτακτικός

λόγος, και η διαδοχική υπόταξη, γεγονός που καθιστά το κείμενο πυκνό και σύνθετο, τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου. Δεν εντοπίζονται συνυποδηλώσεις, ο λόγος είναι δηλωτικός.

Σχετικά με την αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων στην παρούσα περίπτωση αντικείμενο του υπουργικής απόφασης αποτελεί η ίδρυση και η λειτουργία των φροντιστηριακών τμημάτων και των τάξεων υποδοχής, έτσι ο θεσμικός λόγος περιέχει πλήθος αναφορών σε συμβάντα, το οποία αποτελούν τις σχετικές θεσμικές προβλέψεις. Τα γεγονότα αναπαρίστανται κυρίως αφηρημένα και με γενικευμένο τρόπο («το επίπεδο γνώσης της Νεοελληνικής Γλώσσας να μην επιτρέπει στο παιδί», «Η Τάξη Υποδοχής λειτουργεί ως...», «Φροντιστηριακό τμήμα μπορεί να ιδρυθεί»). Αυτό που αναπαρίσταται κυρίως στο θεσμικό λόγο είναι μια σειρά πράξεων που προβλέπονται θεσμικά, οι πράξεις ωστόσο δίνονται με παθητικά ρήματα («προσλαμβάνονται», «οργανώνονται», «διδάσκονται», «καθορίζεται», «εγγράφονται»), ή με τη χρήση συνόλων, στα οποία η ενέργεια δηλώνεται με ένα ουσιαστικό το οποίο συνοδεύεται από κάποιο βοηθητικό ρήμα συνήθως («δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί», «η απόφαση λαμβάνεται», «η ανάθεση γίνεται», «πρόταση κάνει», «η πρόσληψη γίνεται», «παρέχεται βοήθεια», «την ευθύνη έχει/έχουν»), ενώ μόνο για την ευθύνη των εκπαιδευτικών, του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου χρησιμοποιούνται ρήματα με ενεργητική διάθεση («φροντίζουν», «διδάσκουν», «υποβάλλουν», «αποδελτιώνουν», «κωδικοποιούν»). Ο λόγος λοιπόν έχει πλήθος ρηματικών τύπων, και αυτό παρατηρείται ίσως γιατί ο χαρακτήρας της παρούσας υπουργικής απόφασης είναι κυρίως ρυθμιστικός (Šarčević, 2000, σ. 11). Δεν θα μπορούσε ωστόσο εδώ να γίνει αναφορά σε αλλαγή παραδείγματος, καθώς τα περισσότερα ρήματα παρουσιάζονται σε παθητική σύνταξη, είναι αμετάβατα ή δίνονται μέσω γενικών ρηματικών φράσεων. Η παρούσα υπουργική απόφαση, επομένως, αντιπροσωπεύει τις κοινωνικές διαδικασίες και τα γεγονότα με έναν αφηρημένο τρόπο.

Όσον αφορά την αναπαράσταση του «χώρου-χρόνου», θα μπορούσε κανείς να δει το κείμενο ως τη συσχέτιση ενός περιεκτικού και καθολικού χωροχρόνου, που αφορά εν γένει τον ελλαδικό χώρο και έχει χρονική αφετηρία την 14<sup>η</sup> Δεκεμβρίου 1994, οπότεν εκδόθηκε ο εν λόγω νόμος, χωρίς να παρουσιάζεται κάποιο χρονικό τέρμα. Εντός του σώματος του θεσμικού λόγου υπάρχουν αναφορές που αφορούν το χρόνο, σχετικά με τη δαπάνη που προκαλείται από την απόφαση, και την πίστωση που προβλέπεται στα επόμενα οικονομικά έτη, χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά για το

χρονικό τέρμα, και για τη σχολική χρονιά, με αναφορά στην έναρξη των τμημάτων «το αργότερο το πρώτο δεκαήμερο του Οκτωβρίου», και στο «τέλος της σχολικής χρονιάς». Η μοναδική αναφορά στο χώρο εντός του θεσμικού λόγου αφορά τη δυνατότητα μετεγγραφής σε γειτονικά σχολεία των μαθητών, που στο οικείο σχολείο τους δεν συμπληρώνεται ο επαρκής αριθμός μαθητών για τη δημιουργία φροντιστηριακών τμημάτων ή τάξεων υποδοχής αντίστοιχα.

Όπως λοιπόν παρουσιάζεται η Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 930 τ.Β’/14-12-1994 φαίνεται να αντλεί από το φιλελεύθερο μοντέλο, με τη διατήρηση του μοντέλου της διαχωρισμένης εκπαίδευσης (separated model). Άλλωστε αυτό που εφαρμόζεται και στην παρούσα υπουργική απόφαση συνιστά αφομοιωτική πολιτική όσον αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, η οποία αντλεί από το φιλελευθερισμό ως θεωρητικό παράδειγμα (Μάρκου Γ. , 2011, σσ. 28, 34). Ένα μόνο στοιχείο, η πρόβλεψη να διδαχθούν η γλώσσα και πολιτισμός της χώρας προέλευσης, για δύο έως τρεις εβδομαδιαία, εκτός όμως του βασικού αναλυτικού προγράμματος, αποτελεί το μόνο στοιχείο που δηλώνει την περιορισμένη επιρροή της εθνοπολιτισμικής προσέγγισης.

#### 4.2.2 Νομοθετικό Πλαίσιο ετών 1996-2000

##### 4.2.2.1 Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996)

Το κείμενο αποτελεί τμήμα του Νόμου 2413 με τίτλο «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Από το σύνολο του νόμου αναλύονται τα κεφάλαια που αναφέρονται στην εκπαίδευση αλλοδαπών ή και παλιννοστούντων και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία, ενώ δεν συμπεριλαμβάνονται τα κεφάλαια του νόμου που αναφέρονται στην ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό.

Ως προς τη δομή του λόγου ακολουθεί την τυπική δομή του Νόμου, η οποία παρουσιάστηκε και στο οικείο κεφάλαιο, στην παρούσα περίπτωση ο Νόμος υπ’ αριθμόν 2413 περιλαμβάνει έντεκα (11) κεφάλαια και ογδόντα δύο (82) άρθρα. Το νόμο υπογράφουν εκτός από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, ο Υπουργός Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, ο Υπουργός Εξωτερικών, ο Υπουργός Οικονομικών, ο Υπουργός Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων, ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο Υπουργός Γεωργίας, ο Υπουργός Δικαιοσύνης, ο Υπουργός Πολιτισμού και ο Αναπληρωτής Υπουργός Εξωτερικών. Το

γεγονός ότι ο νόμος υπογράφεται από οκτώ (8) διαφορετικούς υπουργούς είναι δηλωτικό του εύρους των διατάξεων που περιλαμβάνει, καθώς αφορούν τις αρμοδιότητες οκτώ διαφορετικών υπουργείων.

Ο νόμος συνδέεται διακειμενικά με τις διατάξεις άλλων νόμων, τριών στο σύνολο. Σε ότι αφορά την οργάνωση και λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων επισημαίνεται ότι ως τέτοια σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν τα νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια και λύκεια, κάθε τύπου, γενικά, κλασικά, τεχνικά - επαγγελματικά και ενιαία πολυκλαδικά. Η παραπομπή στο σημείο αυτό στο νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') αναφέρεται στην δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο σκοπό λειτουργίας και τη διάρθρωση τους. Στο σημείο αυτό ο νόμος για το διαπολιτισμικό σχολείο συνδέεται με τους σκοπούς της λειτουργίας των λυκείων της χώρας, όπου στο άρθρο 6 , παράγραφο 2β του νόμου αναφέρεται πως σκοπός των λυκείων είναι οι μαθητές «να συνειδητοποιούν τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους». Η αναφορά αυτή και η σύνδεση των διαπολιτισμικών σχολείων με αυτή τη σκοποθεσία των εκπαιδευτικών βαθμίδων, αναδεικνύει το γεγονός που επισημαίνει και ο Μάρκου (2001-2010, σ. 31), ότι ακόμα και μετά τη νομοθετική παρέμβαση του 1996, με την οποία υιοθετείται το διαπολιτισμικό μοντέλο, στην πραγματικότητα η εκπαίδευση των λειτουργών της εκπαίδευσης και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης παραμένει μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο.

Οι άλλες δύο διακειμενικές αναφορές σε άλλη νομοθεσία αφορούν κυρίως διοικητικά και μισθολογικά ζητήματα σχετικά με τη στελέχωση του Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) και των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. καθορίζεται με βάση τη νομοθεσία του 1995 (ν. 2303/1995) η ανώτερη μισθολογική βαθμίδα για τις μηνιαίες απολαβές του Προέδρου ή Αντιπροέδρου, σε περίπτωση που κατέχουν άλλη έμμισθη θέση στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, αλλά και σε όσους συμμετέχουν σε επιτροπές και ομάδες εργασίας και σε μεμονωμένους επιστήμονες. Σε ό,τι αφορά τη λειτουργία των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη γίνεται αναφορά στο προσωπικό γραμματειακής υποστήριξης των σχολείων μειονοτικής εκπαίδευσης, η κατανομή και η ανακατανομή του οποία προβλέπεται να γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Υπηρεσιακού Συμβουλίου Μειονοτικής Εκπαίδευσης. Η διακειμενική αναφορά στο

νόμο 2341/1995 αφορά σε αυτό το σημείο τη σύσταση του Υπηρεσιακού Συμβούλιο Μειονοτικής Εκπαίδευσης (Υ.Σ.Μ.Ε ).

Στο θεσμικό λόγο που εξετάζεται υπάρχει πλήθος αναφορών σε υποκείμενα. Συνολικά δέκα οκτώ (18) διαφορετικά πρόσωπα – υποκείμενα παρουσιάζονται σε δρώντα ρόλο. Το πλήθος είναι μεγάλο, αν λάβει κανείς υπόψη του το γεγονός ότι ο θεσμικός λόγος συντακτικά χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της παθητικής σύνταξης, οι διαδικασίες ονομάζονται ή διατυπώνονται ως ουσιαστικά διεργασίας, και τα δικά τους υποκείμενα, αντικείμενα και ούτω καθεξής τείνουν να αποκλείονται. Θα μπορούσε εδώ να σημαίνει μια αλλαγή στο γλωσσικό παράδειγμα, ή ίσως μια μεταβολή του θεσμικού λόγου. Ωστόσο τα ποιοτικά χαρακτηριστικά είναι τέτοια που δεν επιτρέπουν τέτοια υπόθεση. Το υποκείμενο που κυριαρχεί στο λόγο είναι ο υπεύθυνος Υπουργός, δείκτης συγκέντρωσης όπως θα αναδειχθεί παρακάτω, ενώ η πλειοψηφία των υπόλοιπων υποκειμένων εντοπίζεται στην αναφορά στη σύσταση του συμβουλίου του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., επομένως δεν μπορεί να γίνει λόγος για μεταβολή στα χαρακτηριστικά του θεσμικού λόγου.

Το δρών υποκείμενο με τις περισσότερες αναφορές είναι ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο οποίος αναφέρεται δώδεκα (12) φορές, ακολουθεί ο Υπουργός Οικονομικών και ο Πρόεδρος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., οι οποίοι αναφέρονται τέσσερις φορές (4) ενώ όλα τα υπόλοιπα υποκείμενα με ενεργό ρόλο αναφέρονται έως δύο (2) φορές. Η αναφορά στο πρόσωπο του Υπουργού γίνεται μόλις μία φορά άμεσα, σε ρόλο υποκειμένου («ο εποπτεύων Υπουργός»), και όλες τις υπόλοιπες φορές ως γενική υποκειμενική στο ουσιαστικό «απόφαση» («με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων»). Φαίνεται λοιπόν ότι επιλέγεται η χρήση ουσιαστικών «διαδικασίας» (Fairclough N. , 2003, σσ. 65-67), δηλαδή ουσιαστικά που διαθέτουν τη ρηματική ποιότητα της αναπαράστασης διαδικασιών, τα οποία επιτρέπουν την κυριαρχία της παθητικής σύνταξης στο λόγο και παρουσιάζουν με αφηρημένο τρόπο κοινωνικές διαδικασίες και γεγονότα. Η κυριαρχία του Υπουργού Εθνική Παιδείας και Θρησκευμάτων ως δρών πρόσωπο σε ένα θεσμικό κείμενο το οποίο αναφέρεται στη σύσταση οργάνωση και λειτουργία του Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) και των Διαπολιτισμικών Σχολείων στη χώρα θα μπορούσε να αποτελεί δείκτη συγκεντρωτικής πολιτικής, καθώς ως δρώντα πρόσωπα δεν παρουσιάζονται τα υποκείμενα που θα στελεχώσουν και θα λειτουργούν το Ινστιτούτο και τα Σχολεία αλλά ο εποπτεύων Υπουργός. Η επιλογή

αυτή αναδεικνύει στο λόγο την ιεραρχική δόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, το οποίο ακολουθεί γραμμική οργάνωση και θα μπορούσε να παρουσιαστεί σχηματικά ως μια πυραμίδα, στην κορυφή της οποία βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας και στη βάση όλα τα σχολεία της χώρας (Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 137). Οι διοικητικές αρμοδιότητες και η εξουσία βαραίνουν την κορυφή της πυραμίδας, ενώ όσο κατεβαίνουμε προς τη βάση, σε επίπεδο διευθυντών σχολείων και σχολικών μονάδων, οι αρμοδιότητες περιορίζονται σε καθαρά εκτελεστικές και χαρακτηρίζονται από μηδαμινή εξουσία. Η δόμηση αυτή στο ελληνικό εκπαιδευτικό ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα με σχετικές ιδιομορφίες (Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 137).

Τα υπόλοιπα υποκείμενα που αναφέρονται παραπάνω από μία φορά στο θεσμικό λόγο και έχουν δρώντα ρόλο είναι ο Πρόεδρος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., ο Υπουργός Οικονομικών και ο Αντιπρόεδρος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.. Τέσσερις αναφορές συγκεντρώνει ο Πρόεδρος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.. Μία φορά αναφέρεται ως υποκείμενο σε παθητικό ρήμα («Ο Πρόεδρος διορίζεται»), μία φορά ως συμπλήρωμα ουσιαστικού («Μέλη του συμβουλίου είναι: α) ο Πρόεδρος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.»), και δύο φορές ως υποκείμενο σε ενεργητικό ρήμα, συνοδευόμενο πάντα από τον Αντιπρόεδρο, σε προτάσεις που αναφέρονται στις μισθολογικές απολαβές («Ο Πρόεδρος και ο Αντιπρόεδρος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. παρέχουν τις υπηρεσίες τους», «Αν ο Πρόεδρος και ο Αντιπρόεδρος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. κατέχουν έμμισθη θέση»). Αυτές είναι και οι δύο φορές που αναφέρεται ο Αντιπρόεδρος στο θεσμικό λόγο. Τέσσερις φορές αναφέρεται ο Υπουργός Οικονομικών, όλες ως συμπλήρωμα φράσης («Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών»).

Τέλος, από μία φορά αναφέρονται άλλα δεκατέσσερα (14) διαφορετικά υποκείμενα. Συγκεκριμένα, μία αναφορά στο θεσμικό λόγο γίνεται και στο πρόσωπο του Προϊσταμένου της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ως υποκείμενο ενεργητικού ρήματος («στο διοικητικό συμβούλιο του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. μετέχει, ο Προϊστάμενος της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.»). Μία αναφορά επίσης ως δρώντα υποκείμενα γίνεται για όσους επιστήμονες ή ομάδες εργασίας θα αναλάβουν έργο στο Ι.Π.Ο.Δ.Ε., στο λόγο έχουν θέση υποκειμένου ρήματος ενεργητικής φωνής («οι συμμετέχοντες στις επιτροπές και

ομάδες εργασίας ή οι μεμονωμένοι επιστήμονες, που ασκούν συγκεκριμένο έργο, λαμβάνουν»). Μία αναφορά στο λόγο σε θέση υποκειμένου ρήματος παθητικής φωνής έχουν οι διευθυντές των Διαπολιτισμικών Σχολείων («Οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων επιλέγονται σύμφωνα με τα ισχύοντα για την επιλογή των διευθυντών των άλλων δημόσιων σχολείων»).

Σε συνέχεια των προηγούμενων, αναφέρονται ως συμπλήρωμα της φράσης «Μέλη του συμβουλίου είναι», τα έντεκα (11) υποκείμενα τα οποία απαρτίζουν το συμβούλιο του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.: ένας εκπρόσωπος του Οικουμενικού Πατριαρχείου, ένας εκπρόσωπος της Αρχιεπισκοπής Αμερικής, ένας εκπρόσωπος της Αρχιεπισκοπής Αυστραλίας, ένας εκπρόσωπος της Αρχιεπισκοπής Μεγάλης Βρετανίας, ένας εκπρόσωπος του Πατριαρχείου Αλεξανδρείας, πέντε εκπρόσωποι που ορίζονται από το Σ.Α.Ε., ένας εκπρόσωπος του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ένας εκπρόσωπος του Υπουργού Εξωτερικών, ένας εκπρόσωπος του Υπουργού Πολιτισμού, ένας εκπρόσωπος της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού, ένας εκπρόσωπος του Ιδρύματος Ελληνικού Πολιτισμού. Στα πρόσωπα αυτά τα οποία απαρτίζουν το συμβούλιο για το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί κανείς να εξάγει συμπεράσματα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συμβουλίου. Το συμβούλιο που παρουσιάζεται είναι δεκαπενταμελές, προεδρεύει ο Πρόεδρος του Ινστιτούτου και από τα υπόλοιπα δεκατέσσερα μέλη τα πέντε είναι εκπρόσωποι της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας. Για την επιλογή αυτή εγείρονται διάφορα ερωτήματα - υποθέσεις: (α) οι κοινότητες Ελλήνων στο εξωτερικό συσπειρώνονται κυρίως στο πλαίσιο της ορθόδοξης χριστιανικής εκκλησίας, ως στοιχείο συνυφασμένο πιθανά στη λαϊκή κουλτούρα με τον ελληνισμό, (β) οι φορείς εκπροσώπησης του απόδημου ελληνισμού δεν επαρκούν για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, (γ) υπάρχει στόχευση η παρεχόμενη παιδεία στους Έλληνες του εξωτερικού να έχει θρησκευτικό χαρακτήρα, (δ) η σύνθεση του συμβουλίου είναι δηλωτική ενός πλέγματος πολιτικής και θρησκευτικής εξουσίας που συχνά αλληλεπιδρούν και ασκούν πιέσεις στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα. Τα ερωτήματα - υποθέσεις παραμένουν ανοιχτά και αποτελούν πιθανά αντικείμενο άλλης ερευνητικής εργασίας. Η ανάλυση λόγου στο σημείο αυτό δεν μπορεί παρά να θέσει τα ερωτήματα. Στο βαθμό που ισχύουν κυρίως οι πρώτες δύο υποθέσεις, τότε η σύσταση του συμβουλίου είναι δείκτης ανεπαρκούς συγκέντρωσης του απόδημου ελληνισμού γύρω από πολιτικούς φορείς και



συσπείρωσης τους κυρίως στο χώρο της ορθόδοξης εκκλησίας. Στα βαθμό που ισχύουν κυρίως οι τελευταίες δύο υποθέσεις, τότε η σύσταση του συμβουλίου είναι δείκτης διαπλοκής φορέων εξουσίας.

Η σύσταση αυτή του συμβουλίου εγείρει και το ζήτημα της εκπροσώπησης στο θεσμικό λόγο των εμπλεκόμενων προσώπων και της αποσιώπησης του λόγου άλλων προσώπων. Ενδεικτικά θα μπορούσε κανείς να αναρωτηθεί σε ποιο βαθμό θα μπορούσαν οι ελληνικές κοινότητες του εξωτερικού να συμμετέχουν στη σύσταση του συμβουλίου του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., με ποιους φορείς εκπροσώπησης και με ποια συλλογικά όργανα. Όσον αφορά λοιπόν το σύνολο των αποκλεισμένων φωνών από το νομικό κείμενο είναι εκείνες των οποίων η θέση στην σύνδεση εθνικής και θρησκευτικής παιδείας είναι αντίθετη. Αυτό που δεν είναι σαφές, αλλά θα μπορούσε να διαπιστωθεί, είναι εάν τέτοιες φωνές εξαιρέθηκαν από τη συζήτηση που προηγήθηκε στη Βουλή κατά την ψήφιση του νόμου, ή αν δεν εκφράστηκαν καθόλου στη συζήτηση που προηγήθηκε τη ψήφισης και διαμόρφωσης του νόμου.

Στο θεσμικό λόγο γίνεται μία κυρίως υπόθεση. Ότι οι τάξεις με μαθητές με ετερογενές πολιτιστικό υπόβαθρο χαρακτηρίζονται από «ιδιαιτερότητες» («Η προσαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες αυτών», «στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους», «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.»). Οι υποθέσεις αυτές απηχούν την εθνοτική, ή αλλιώς πολυπολιτισμική, προσέγγιση. Όπως έχει αναφερθεί στο οικείο κεφάλαιο, η εθνοτική - πολυπολιτισμική προσέγγιση εδράζει στο νέο-φιλελεύθερο παράδειγμα, δεδομένου ότι η προβολή του πολιτισμικά «διαφορετικού», εδώ «ιδιαιτέρου», συχνά αξιοποιείται προκειμένου να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από την ουσία των σχέσεων εξουσίας που οικοδομούνται σε μια κοινωνία (Τσουκαλάς, 2010, σσ. 18-20; Βεντούρα, 2007, σ. 159), έτσι οι δοσμένες σχέσεις εξουσίας μένουν σταθερές και δεν γίνονται ουσιαστικά βήματα για την συμμετοχή όλων στο κοινωνικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Οι θεωρήσεις αυτές χρησιμοποιούν τον όρο «διαφορετικότητα» προκειμένου να αποκρύψουν πως η ένταξη τέτοιων πληθυσμιακών ομάδων επιτυγχάνεται μόνο με την ταύτιση με την κυρίαρχη ομάδα (McLaren, 1994, σ. 49). Η εθνοτική – πολυπολιτισμική προσέγγιση είχε κυριαρχήσει ως εκπαιδευτικό παράδειγμα

για την εκπαίδευση μειονοτικών ομάδων και έχει ασκήσει σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση πολιτικών παρέμβασης για την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Η επιρροή της στο νόμο που εξετάζεται είναι σαφής, ακόμα και αν αυτό που περιέχει ο νόμος είναι την ίδρυση «διαπολιτισμικών» σχολείων. Ενδεικτικό αποτελεί και το γεγονός αφενός ότι ο όρος «ιδιαιτερότητα» αναφέρεται και στο σκοπούς λειτουργίας των Διαπολιτισμικών Σχολείων, και αφετέρου ότι ο ίδιος νόμος περιέχει και διατάξεις για τη στελέχωση με προσωπικό των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη, τα οποία εφαρμόζουν την εθνοτική προσέγγιση (Μάρκου Γ. , 2020, σσ. 111-113).

Οι περίοδοι και οι προτάσεις στο θεσμικό λόγο παρατάσσονται συμπλεκτικά, καθώς ο λόγος εδώ έχει κυρίως περιγραφική και έπειτα ρυθμιστική λειτουργία (Šarčević, 2000, σ. 11). Σε τέσσερα μόλις σημεία συνδέονται οι προτάσεις εκφράζοντας όρο – προϋπόθεση. Σε δύο περιπτώσεις καθορίζεται η μισθολογική απολαβή των υποκειμένων («Αν ο Πρόεδρος ή ο Αντιπρόεδρος κατέχουν έμμισθη θέση στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, οι αποδοχές της προηγούμενης παραγράφου συμπληρώνουν...»), «Εφόσον οι συμμετέχοντες στις επιτροπές και ομάδες εργασίας ή οι μεμονωμένοι επιστήμονες, που ασκούν συγκεκριμένο έργο, λαμβάνουν μηνιαία αποζημίωση...»). Σε μια άλλη περίπτωση ορίζεται η εκλογή υποψήφιων διευθυντών στα Διαπολιτισμικά Σχολεία («Επί των αιτήσεων των υποψήφιων διευθυντών σχολείων εκφράζει την άποψή του το Σχολικό Συμβούλιο, εφόσον στις αιτήσεις περιλαμβάνεται προτίμηση για τοποθέτηση στο συγκεκριμένο σχολείο.»). Τέλος καθορίζεται η λειτουργία του συμβουλίου των Μειονοτικών Σχολείων σε περίπτωση που εξετάζονται περιπτώσεις για θέματα διοικητικού προσωπικού («Όταν το συμβούλιο αυτό εξετάζει θέματα του διοικητικού προσωπικού, μετέχουν σ' αυτό, αντί των αιρετών μελών των εκπαιδευτικών, αιρετοί εκπρόσωποι του διοικητικού προσωπικού»). Ο λόγος σε πέντε σημεία αξιοποιεί την επιστημική τροπικότητα, δηλώνοντας δυνατότητα («μπορούν να»), ενώ σε μία περίπτωση αξιοποιείται η δεοντική τροπικότητα («Πρόεδρος και Αντιπρόεδρος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (...) πρέπει να είναι επιστήμονες με αυξημένα προσόντα»). Συνολικά κυριαρχεί ο μακροπερίοδος υποτακτικός λόγος, και η διαδοχική υπόταξη, γεγονός που καθιστά το κείμενο πυκνό και σύνθετο, τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου. Δεν εντοπίζονται συνυποδηλώσεις, ο λόγος είναι δηλωτικός.

Σχετικά με την αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων, στην παρούσα περίπτωση αντικείμενο του υπουργικής απόφασης αποτελεί η ίδρυση και η λειτουργία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), των

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Διαπολιτισμικών Σχολείων, και η στελέχωση των μειονοτικών σχολείων. Έτσι, ο θεσμικός λόγος περιέχει πλήθος αναφορών σε συμβάντα, το οποία αποτελούν τις σχετικές θεσμικές προβλέψεις. Τα γεγονότα αναπαρίστανται κυρίως αφηρημένα και με γενικευμένο τρόπο («Με την απόφαση της παραγράφου 3 του προηγούμενου άρθρου συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού», «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων...», «Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (...) μπορεί να εφαρμόζονται στα σχολεία αυτά ειδικά αναλυτικά προγράμματα»). Αυτό που αναπαρίσταται κυρίως στο θεσμικό λόγο είναι μια σειρά πράξεων που προβλέπονται θεσμικά, οι πράξεις ωστόσο δίνονται με παθητικά ρήματα («ιδρύεται», «ασκείται», «συνεργάζεται», «επιχορηγείται», «καθορίζονται», «συνιστώνται», «συνίσταται», «καταβάλλονται», «εφαρμόζονται», «ιδρύονται», «ορίζεται», «μετατρέπονται», «επιλέγονται»), ή σε μία μόλις περίπτωση με τη χρήση συνόλου, στο οποίο η ενέργεια δηλώνεται με ένα ουσιαστικό το οποίο συνοδεύεται από κάποιο βοηθητικό ρήμα («έργο του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι»), ενώ ρήματα με ενεργητική διάθεση χρησιμοποιούνται κυρίως για το έργο του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων («διορίζει», «εγκρίνει», «παρέχει», «αναθέτει»), και δευτερευόντως για άλλα υποκείμενα («Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. πιστοποιεί», «Το Υπηρεσιακό Συμβούλιο ασκεί», «Το συλλογικό όργανο καταρτίζει»). Ο λόγος, λοιπόν, έχει πλήθος ρηματικών τύπων, και αυτό παρατηρείται ίσως, γιατί ο χαρακτήρας της παρούσας υπουργικής απόφασης είναι κυρίως ρυθμιστικός (Šarčević, 2000, σ. 11). Δεν θα μπορούσε, ωστόσο, εδώ να γίνει αναφορά σε αλλαγή παραδείγματος, καθώς τα περισσότερα ρήματα παρουσιάζονται σε παθητική σύνταξη, είναι αμετάβατα ή δίνονται μέσω γενικών ρηματικών φράσεων. Η παρούσα υπουργική απόφαση επομένως αντιπροσωπεύει τις κοινωνικές διαδικασίες και τα γεγονότα με έναν αφηρημένο τρόπο.

Όσον αφορά την αναπαράσταση του «χώρου-χρόνου», θα μπορούσε κανείς να δει το κείμενο ως τη συσχέτισης ενός περιεκτικού και καθολικού χωροχρόνου, που αφορά εν γένει τον ελλαδικό χώρο και έχει χρονική αφετηρία την 17<sup>η</sup> Ιουνίου 1996, οπότεν εκδόθηκε ο εν λόγω νόμος, χωρίς να παρουσιάζεται κάποιο χρονικό τέρμα. Εντός του σώματος του θεσμικού λόγου δεν υπάρχουν αναφορές που αφορούν το χρόνο και το χώρο.

Όπως λοιπόν παρουσιάζεται ο Νόμος Υπ' Αριθμ. 2413/1996 φαίνεται να αντλεί από το νέο-φιλελεύθερο παράδειγμα. Παρά το γεγονός ότι με το νόμο αυτό εφαρμόζονται

στην Ελλάδα τα Διαπολιτισμικά Σχολεία, ο θεσμικός λόγος διατηρεί την αναπαράσταση της ετερότητας ως «ιδιαιτερότητας». Η επιλογή αυτή, όπως αναφέρθηκε και στην ανάλυση, απηχεί την εθνοτική, ή αλλιώς πολυπολιτισμική, προσέγγιση, η οποία είχε κυριαρχήσει ως εκπαιδευτικό παράδειγμα για την εκπαίδευση μειονοτικών ομάδων και έχει ασκήσει σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση πολιτικών παρέμβασης για την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Η επιρροή της στο νόμο που εξετάζεται είναι σαφής, ακόμα και αν αυτό που περιέχει ο νόμος είναι την ίδρυση «διαπολιτισμικών» σχολείων.

Βέβαια, χρειάζεται να αναγνωριστεί πως ο όρος «διαπολιτισμικός» δηλώνει την επιρροή και άλλων πολιτικών. Όπως έχει αναφερθεί και στο οικείο κεφάλαιο, η διαπολιτισμική προσέγγιση αντλεί από τις θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 45-46). Η διαπολιτισμική προσέγγιση αναγνωρίζει, φυσικά, την πολιτισμική διαφορετικότητα και επομένως επιδιώκει προγράμματα που δεν είναι μονοπολιτισμικά αλλά περιλαμβάνουν όλες τις πολιτισμικές ομάδες που συνυπάρχουν σε ένα κράτος (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 44). Ταυτόχρονα όμως, αίρει το δίλημμα της μίας ή των πολλών εθνοτήτων σε ένα κράτος και θέτει ερωτήματα που αφορούν τη σχέση του κράτους με την κυρίαρχη εθνοτική ομάδα και τις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται μεταξύ των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων (Μάρκου Γ. , 2011, σ. 33).

Ωστόσο, στο θεσμικό λόγο πέρα από τον όρο «διαπολιτισμικός», δεν αναγνωρίζεται κανένα από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Ακόμα και το γεγονός ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση, εφαρμόζεται σε ξεχωριστά «διαπολιτισμικά σχολεία» και όχι στο σύνολο της εκπαίδευσης είναι δηλωτικό του χάσματος αυτών που προβλέπονται θεσμικά για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και αυτών που επιδιώκει η διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο σημείο αυτό έχει σημασία να επισημανθεί, όπως αναφέρεται και στο οικείο κεφάλαιο αναλυτικά, ότι για να θεωρηθεί ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικό πρέπει αφενός να απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, και αφετέρου οι μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς να μην αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικοί» σε σχέση με την επίσημη γνώση (Boos-Nünning στο Ζωγράφου, 2003, σσ. 66-67).

Εν κατακλείδι αυτό που μπορεί κανείς να διαπιστώσει στο Νόμο 2413/1996 είναι η αντίφαση μεταξύ του όρου «διαπολιτισμικότητα», που επιλέγεται, και των επιλογών που εκφράζουν την εθνοτική – πολυπολιτισμική προσέγγιση. Ο νόμος, αυτός λοιπόν,

θεωρητικά μόνο καθιερώνει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Μάρκου και Παρθένη (2011, σ. 9) ο νόμος αυτός μάλλον συσκοτίζει παρά διευκολύνει το έργο της εκπαίδευσης, καθώς αναφέρεται μόνο σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και περιέχει ασάφειες. Όπως διαπιστώνει ο Δαμανάκης (στο Ζωγράφου, 2003, σ. 223), για την εφαρμογή του νόμου δε λήφθηκαν μέτρα, ώστε να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί σε ζητήματα της διαπολιτισμικής αγωγής.

Το γεγονός ότι η καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με το Νόμο 2413/1996 δεν συνοδεύτηκε και από την αντίστοιχη αλλαγή πολιτικού παραδείγματος, αλλά είναι δείκτης της επιρροής, και πιθανά της διαπάλης, για αλλαγή πολιτικών σε ότι αφορά τη διαχείριση της ετερότητας, επιβεβαιώνεται και από τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν για την είσοδο και διαμονή μεταναστών στη χώρα τον επόμενο χρόνο. Με τα Προεδρικά Διατάγματα 358/1997 και 359/1997 θεσπίζεται το πρώτο πρόγραμμα νομιμοποίησης. Με το πρώτο διάταγμα ουσιαστικά γίνεται απογραφή των αλλοδαπών που μένουν στην Ελλάδα παράνομα και εργάζονται ή ψάχνουν για εργασία. Την περίοδο εκείνη 37.0000 χιλιάδες «παράνομοι» αλλοδαποί καταθέτουν αίτηση για προσωρινή άδεια παραμονής, λευκή κάρτα ισχύος 3 μηνών, με σκοπό να αποκτήσουν την περίφημη πράσινη κάρτα ισχύος 1 έως 3 χρόνια. Ένα χρόνο μετά εφαρμόζεται ένα μέτρο «περί μαζικού ελέγχου νομιμότητας» (επιχείρηση σκούπα βαπτίζεται από τα ΜΜΕ) (Γεωργίου-Αλμπανάκη, 2015, σσ. 40-41).

Ως προς την εκτελεστική εξουσία την περίοδο που ψηφίζεται ο Νόμος 2413/1996 και εκδίδονται τα προαναφερθέντα Προεδρικά Διατάγματα, δεν έχει υπάρξει αλλαγή πολιτικού κόμματος, ωστόσο έχει συντελεστεί αλλαγή προσώπων στο κόμμα που κατείχε την εκτελεστική εξουσία. Ο Κωνσταντίνος Σημίτης διαδέχθηκε στην προεδρία του κόμματος του Π.Α.Σ.Ο.Κ. και τη θέση του Πρωθυπουργού, τον Ανδρέα Παπανδρέου μετά το θάνατο του. Ως πρωθυπουργός προώθησε μία μετριοπαθή εξωτερική πολιτική ταυτόχρονα με τη σταδιακή ιδιωτικοποίηση του μεγάλου ελληνικού δημόσιου τομέα, στοχεύοντας σε μία οικονομική σταθερότητα σύμφωνα με τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και εφαρμόζοντας το νέο-φιλελεύθερο μοντέλο.

#### **4.2.2.2 Προεδρικό Διάταγμα 201: άρθρα 7,8,9 (Φ.Ε.Κ. 161 τ.Α'/13-7-1998)**

Το κείμενο αποτελεί τμήμα του Προεδρικού Διατάγματος υπ' αριθμόν 201/1998 με τίτλο «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων». Από το σύνολο του νόμου αναλύονται τα άρθρα 7, 8 και 9 που αναφέρονται στην εκπαίδευση αλλοδαπών

μαθητών, που ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία. Ως προς τη δομή του λόγου ακολουθεί την τυπική δομή του Προεδρικού Διατάγματος, η οποία παρουσιάστηκε και στο οικείο κεφάλαιο, στην παρούσα περίπτωση το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμόν 201 περιλαμβάνει δεκαπέντε (15) άρθρα.

Τα άρθρα που αναλύονται συνδέονται εσωτερικά με το εδάφιο δ της παραγράφου 8 του άρθρου 13 του ίδιου Προεδρικού Διατάγματος. Η σύνδεση αφορά τα σχετικά με την μετεγγραφή μαθητών στην περίπτωση παιδαγωγικής ανάγκης αλλαγής του σχολικού περιβάλλοντος. Αντίστοιχα στο άρθρο 13, το οποίο έχει τίτλο «Θέματα Λειτουργίας σχολείων», και στο συγκεκριμένο εδάφιο γίνεται λόγος σχετικά με τον παιδαγωγικό έλεγχο της διαγωγής του μαθητή δημοτικού σχολείου και αναφέρεται ότι «η αλλαγή περιβάλλοντος του μαθητή είναι μέτρο παιδαγωγικού ελέγχου και μπορεί να γίνει με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, όταν πρόκειται για αλλαγή τμήματος ή με τη συναίνεση του γονέα, όταν πρόκειται για αλλαγή σχολείου». Επομένως, η σχετική μετεγγραφή για περιπτώσεις ελέγχου διαγωγής γίνεται αποκλειστικά με τη συναίνεση του γονέα.

Επίσης, το διάταγμα συνδέεται διακειμενικά με το Νομοθετικό Διάταγμα 762 του 1970. Σύμφωνα με αυτό, και συγκεκριμένα στο άρθρο 3, αναφέρεται ότι όσοι δεν έχουν εγγραφεί στο μητρώο αρρένων το έτος της γέννησης τους θεωρούνται αδήλωτοι, υπακούν, ωστόσο, σε ό,τι νομοθεσία αφορά τον άρρενα πληθυσμό της χώρας. Στο νομοθετικό διάταγμα αναφέρεται, επιπλέον, πως οι δημοτικές αρχές έχουν ευθύνη να μεριμνούν για την εγγραφή του άρρενα πληθυσμού στα αντίστοιχα μητρώα. Στο προεδρικό διάταγμα που εξετάζεται συνδέεται το νομοθετικό διάταγμα του 1970, στην αναφορά για τους αδήλωτους μαθητές. Για αυτούς ο διευθυντής του σχολείου προβλέπεται θεσμικά να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες, για να εγγραφούν στα μητρώα ή δημοτολόγια δήμου ή κοινότητας. Προβλέπεται, μάλιστα, ότι, εάν οι μαθητές παραμένουν αδήλωτοι μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους, ο Διευθυντής υποβάλλει στον αρμόδιο Προϊστάμενο έκθεση για τις ενέργειες που έχουν γίνει για την εγγραφή αδήλωτων μαθητών, στην οποία αναφέρεται και το αποτέλεσμα αυτών των ενεργειών. Επί της ουσίας το προεδρικό διάταγμα δεν αναφέρεται αποκλειστικά μόνο στην εγγραφή στα μητρώα αρρένων, αλλά στην εγγραφή όλων των μαθητών, και των μαθητριών, στο δημοτολόγιο, η αναφορά στα μητρώα αρρένων και η σύνδεση με το νομοθετικό διάταγμα του 1970, δηλώνεται ως επιπλέον στοιχείο. Σε κάθε περίπτωση είναι χαρακτηριστική η παρότρυνση για τις εγγραφές μαθητών αλλοδαπών στα

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

δημοτικά σχολεία της επικράτειας. Οι γονείς μπορούν να εγγράψουν τους μαθητές, ακόμα και αν δεν είναι δηλωμένοι στο μητρώο του δήμου, διευκολύνεται, έτσι, η διαδικασία ένταξης στη σχολική ζωή.

Τέλος, το προεδρικό διάταγμα συνδέεται διακειμενικά με άλλα δύο θεσμικά έγγραφα. Αφενός, την υπεύθυνη δήλωση του νόμου 1599/86, προκειμένου να δηλωθεί η μετεγγραφή μαθητών λόγω μετοίκησης της οικογένειας. Και αφετέρου, την υπουργική απόφαση Φ.7/351/Γ1/1027/22-8-1995 η οποία καθορίζει τον τύπο του τίτλου σπουδών, που χορηγείται σε όσους απέκτησαν τίτλο σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατόπιν κατατακτήριων εξετάσεων.

Στο θεσμικό λόγο που εξετάζεται παρά το γεγονός ότι έχει χαρακτήρα ρυθμιστικό, και αναμένεται στο λόγο να αναφέρεται πλήθος υποκειμένων, οι αναφορές είναι περιορισμένες. Συνολικά έξι (6) διαφορετικά πρόσωπα – υποκείμενα παρουσιάζονται σε δρώντα ρόλο. Οι αναφορές είναι περιορισμένες και οι επιλογές στο λόγο δηλώνουν το μεγάλο βαθμό ονοματοποίησης και αφαίρεσης. Στο λόγο κυριαρχούν τα ουσιαστικά «διαδικασίας» (Fairclough N. , 2003, σσ. 65-67), δηλαδή ουσιαστικά που διαθέτουν τη ρηματική ποιότητα της αναπαράστασης διαδικασιών και σχέσεων («Με απόφαση του Προϊσταμένου της Διεύθυνσης του Γραφείου Εκπαίδευσης», «κατά την κρίση του διευθυντή του σχολείου», «Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων»). Συντακτικά, αυτές οι εκφράσεις διαδικασίας λειτουργούν σαν ουσιαστικά, επιτρέποντας την κυριαρχία της παθητικής σύνταξης στο λόγο. Με τον τρόπο αυτό, όταν οι διαδικασίες ονομάζονται ή διατυπώνονται ως ουσιαστικά διεργασίας, τα δικά τους υποκείμενα, αναφέρονται είτε σε πτώση γενική είτε με εμπρόθετο προσδιορισμό. Ταυτόχρονα ο λόγος στο παρών θεσμικό κείμενο είναι σύνθετος σε ότι αφορά την παρουσίαση των δρώντων υποκειμένων. Συχνή είναι η αναφορά δευτερευουσών αναφορικών προτάσεων αντί για την αναφορά στο υποκείμενο-δράστη («Όσοι δεν φοίτησαν καθόλου», «Όσοι έχουν συμπληρώσει όριο ηλικίας»). Σε μερικές περιπτώσεις το υποκείμενο-δράστης αναφέρεται σε πλάγια πτώση και η δράση στην οποία προβαίνει αποδίδεται με δευτερεύουσα αναφορική πρόταση («με έγκριση του Προϊσταμένου Δ/νσης ή του Γραφείου Π.Ε., ο οποίος αποφασίζει», «από τον σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος υποβάλλει»). Σε άλλες περιπτώσεις τα υποκείμενα αναφέρονται ως μετοχικά σύνολα («οι προερχόμενοι από σχολεία του εξωτερικού Έλληνες ή αλλοδαποί μαθητές», «οι προερχόμενοι από ιδιωτικά ή ξένα σχολεία που λειτουργούν στην Ελλάδα»). Τέλος, ο λόγος είναι

εξαιρετικά αφηρημένος σε ορισμένες περιπτώσεις, στις οποίες, ενώ εμπλέκεται μια σειρά υποκειμένων, αυτά αναφέρονται πλαγίως και στο λόγο κυριαρχούν ουσιαστικά διαδικασίας και παθητική σύνταξη («Στην περίπτωση αυτή η μετεγγραφή γίνεται χωρίς την αίτηση του γονέα, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια που ορίζονται σε κοινή σύσκεψη του προϊσταμένου με το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων.», «Για ειδικές περιπτώσεις Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών που έχουν ηλικία μεγαλύτερη απ' αυτή που αντιστοιχεί στην τάξη που φοιτούν, αλλά δεν υπερβαίνει το όριο της υποχρεωτικής φοίτησης, με αιτιολογημένη απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο, μπορεί να γίνει κατάταξη, μετά από σχετικές εξετάσεις, σε τάξη ανάλογη με το γνωστικό τους επίπεδο, η οποία θα είναι αντίστοιχη ή μικρότερη της χρονολογικής τους ηλικίας.»).

Το δρών υποκείμενο με τις περισσότερες αναφορές είναι οι μαθητές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ως υποκείμενο αναφέρονται στο λόγο είκοσι εννέα (29) φορές. Το στοιχείο αυτό θα μπορούσε να είναι δείκτης αλλαγής στο θεσμικό λόγο, δεδομένου ότι ο μαθητής αποτελεί τη βάση στην πυραμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Μάλιστα, από τις είκοσι εννέα αναφορές που υπάρχουν στους μαθητές, περίπου στις μισές είναι υποκείμενα ενεργητικών ρημάτων (υποβάλλει, διαμένει, φοιτά, επαναλαμβάνει, κ.λπ.), και στις υπόλοιπες μισές υποκείμενα παθητικών ρημάτων (βαθμολογούνται, εγκαθίστανται, εγγράφονται, προστατεύεται, κ.λπ.). Τα υπόλοιπα υποκείμενα που αναφέρονται ως δρώντα πρόσωπα είναι οι γονείς με οκτώ (8) αναφορές, οι διευθυντές των σχολείων με πέντε (5) αναφορές, ο Προϊστάμενος της Διεύθυνσης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης με δύο (2) αναφορές, και τέλος ο σύλλογος διδασκόντων και οι Έλληνες ομογενείς με μία (1) αναφορά έκαστοι.

Το αν θα μπορούσε η απόκλιση αυτή να δηλώνει στροφή στις επιλογές και το πολιτικό παράδειγμα που ακολουθήθηκε στην προκειμένη περίπτωση από το Υπουργείο Παιδείας, απαιτεί διερεύνηση. Πολιτικά δεν καταγράφεται κάποια κυβερνητική αλλαγή. Το Προεδρικό Διάταγμα εκδόθηκε κατά την δεύτερη (2η) κυβέρνηση Κωνσταντίνου Σημίτη 1996 (Σεπτέμβριος 1996 - Απρίλιος 2000), η οποία σχηματίστηκε μετά τη νίκη του ΠΑΣΟΚ, υπό τον νέο πλέον αρχηγό του, στις βουλευτικές εκλογές της 22ας Σεπτεμβρίου 1996. Και στην προηγούμενη κυβέρνηση πρωθυπουργός διετέλεσε ο Κωνσταντίνος Σημίτης, την περίοδο Ιανουαρίου – Σεπτεμβρίου 1996, όταν εξελέγη αντικαταστάτης του ασθενούντος, τότε, Πρωθυπουργού, Ανδρέα Παπανδρέου. Κύριος στόχος της κυβέρνησης Κ. Σημίτη ήταν



η οικονομική σύγκλιση της Ελλάδας, με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, προκειμένου να εξασφαλίσει την είσοδό της, στην «Οικονομική και Νομισματική Ένωση», η οποία απαιτούσε την εναρμόνιση των οικονομικών και νομισματικών πολιτικών των χωρών μελών, προκειμένου να διασφαλιστεί η σταθερότητα των τιμών και η εξυγίανση των δημοσίων οικονομικών. Ο στόχος και οι πολιτικές που ακολουθήθηκαν, στη δημοσιονομική και νομισματική πολιτική, στην εισοδηματική πολιτική, και κυρίως με τις αποκρατικοποιήσεις τραπεζών και δημοσίων επιχειρήσεων, ανταποκρίνονται στο μοντέλο επιθετικού νέο-φιλελευθερισμού (Μητρόπουλος, 2011). Επομένως δεν παρατηρείται κάποια αλλαγή στο πολιτικό παράδειγμα που να δηλώνει αλλαγή πολιτικής, η οποία να ανταποκρίνεται σε ένα περισσότερο σοσιαλδημοκρατικό μοντέλο, το οποίο θα συμβάδιζε με την αναφορά του μαθητή ως επίκεντρο στο θεσμικό λόγο. Αντιθέτως θα λέγαμε, οι πολιτικές στρέφονται σε ένα όλο και πιο επιθετικό μοντέλο νέο-φιλελευθερισμού. Ακόμα και στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων δεν παρατηρείται κάποια αλλαγή στη θέση του Υπουργού. Την περίοδο 1996-2000 διετέλεσε υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ο Γεράσιμος Αρσένης. Οι μεταρρυθμίσεις μάλιστα στις οποίες προχώρησε ήταν αμφιλεγόμενες και προκάλεσαν κύμα καταλήψεων από μαθητές λυκείου, αλλά πολλές από αυτές τελικά υιοθετήθηκαν και από τα δύο μεγάλα κόμματα (Συντακτική ομάδα του Protagon, 2016). Ο θεσμικός λόγος, μάλιστα, με επίκεντρο το μαθητή συναντήθηκε ξανά στην Υπουργική Απόφαση Φ.Ε.Κ. 930 τα Β'/14-12-1994, η οποία εκδόθηκε από το ίδιο κυβερνών κόμμα αλλά με διαφορετικό Υπουργό Παιδείας, τον Γεώργιο Α. Παπανδρέου. Επομένως παραμένει το φιλελεύθερο μοντέλο, και δεν μπορεί να γίνει λόγος για μετάβαση από το φιλελευθερισμό σε πολιτικές τους κράτους πρόνοιας. Το γεγονός αυτό συγκλίνει και με τις προηγούμενες διαπιστώσεις σχετικά με τη σύνθεση του θεσμικού λόγου, δεδομένου ότι παρά την αναφορά των μαθητών ως κεντρικό υποκείμενο, ο λόγος παραμένει σύνθετος και αφηρημένος ως προς την παρουσίαση των προσώπων και των γεγονότων.

Στο θεσμικό λόγο που εξετάζεται δεν εντοπίζεται κάποια υπόθεση, ή αποσιώπηση κάποιας φωνής ομάδας προσώπων ή φορέων, που εμπλέκονται σε όσα προκηρύσσονται, και να υποδηλώνεται η καταστρατήγηση της άποψης τους. Το γεγονός αυτό αιτιολογείται ίσως από το γεγονός ότι το συγκεκριμένο Προεδρικό Διάταγμα έχει έντονα ρυθμιστικό λόγο, και καθορίζει τυπικά τις διαδικασίες εγγραφής,

μετεγγραφής και κατατακτήριων και απολυτήριων εξετάσεων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Οι περίοδοι και οι προτάσεις στο θεσμικό λόγο παρατάσσονται κατά κύριο λόγο συμπλεκτικά, καθώς ο λόγος εδώ έχει κυρίως ρυθμιστική λειτουργία (Šarčević, 2000, σ. 11). Σε είκοσι έξι (26) σημεία συνδέονται οι προτάσεις εκφράζοντας όρο – προϋπόθεση, δηλώνοντας κυρίως τις προϋποθέσεις για την εγγραφή, μετεγγραφή ή συμμετοχή σε κατατακτήριες εξετάσεις των μαθητών σε διάφορες υποπεριπτώσεις – συνθήκες, οι οποίες εδώ προβλέπονται θεσμικά («Όταν διαπιστώνεται ότι ένας μαθητής έχει μικρότερη ηλικία, από αυτή που αντιστοιχεί στην τάξη φοίτησής του», «εφόσον έχουν τη νόμιμη ηλικία που ισχύει στην Ελλάδα ή σε μικρότερη, αν οι γονείς το ζητήσουν με σχετική δήλωση»). Τέλος σε πέντε (5) σημεία στο λόγο εντοπίζεται αντιθετική σύνδεση. Οι αντιθέσεις στο λόγο κυρίως οριοθετούν τα θεσμικά προβλεπόμενα, δεν αντιδιαστέλλουν κεντρικές έννοιες («Εφόσον ζητηθεί μπορεί να χορηγηθεί βεβαίωση φοίτησης, ενώ ο τίτλος εκδίδεται μετά την προσκόμιση των δικαιολογητικών», «Δημιουργία ισοπληθών τμημάτων σε συστεγαζόμενα σχολεία, οπότε η μετεγγραφή γίνεται χωρίς την αίτηση του γονέα, αλλά με βάση προϋποθέσεις και όρους που προκαθορίζονται σε κοινή σύσκεψη των συλλόγων διδασκόντων»). Ο λόγος σε έντεκα (11) σημεία αξιοποιεί την επιστημική τροπικότητα, δηλώνοντας δυνατότητα («μπορούν/μπορεί να»). Συνολικά κυριαρχεί ο μακροπερίοδος υποτακτικός λόγος, και η διαδοχική υπόταξη («Στις περιπτώσεις που νηπιαγωγεία λειτουργούν με εναλλασσόμενο ωράριο τα νήπια εγγράφονται σε νηπιαγωγείο της σχολικής περιφέρειας που ανήκουν, το οποίο έχει το ίδιο ωράριο εργασίας (ίδια βάρδια) με το δημοτικό σχολείο που φοιτούν τα αδέρφια τους, ανεξάρτητα αν σχολείο και νηπιαγωγείο είναι συστεγαζόμενα ή όχι»), γεγονός που καθιστά το κείμενο πυκνό και σύνθετο, τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου. Δεν εντοπίζονται συνυποδηλώσεις, ο λόγος είναι δηλωτικός.

Σχετικά με την αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων, στην παρούσα περίπτωση αντικείμενο του προεδρικού διατάγματος αποτελεί η εγγραφή και η μετεγγραφή μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και η διεξαγωγή κατατακτήριων εξετάσεων σε αυτή τη βαθμίδα. Έτσι ο θεσμικός λόγος περιέχει πλήθος αναφορών σε συμβάντα, τα οποία αποτελούν τις σχετικές θεσμικές προβλέψεις. Τα γεγονότα αναπαρίστανται κυρίως αφηρημένα και με γενικευμένο τρόπο («Για τη διεξαγωγή της εξέτασης συγκροτείται τριμελής επιτροπή, η οποία κατά την κρίση της, υποβάλλει το

μαθητή σε γραπτή ή προφορική δοκιμασία και προτείνει την τάξη στην οποία είναι ικανός να καταταχθεί»). Αυτό που αναπαρίσταται κυρίως στο θεσμικό λόγο είναι μια σειρά πράξεων, που προβλέπονται θεσμικά, οι πράξεις ωστόσο δίνονται με παθητικά ρήματα («βαθμολογούνται», «εγγράφονται», «προέρχονται», «υπολογίζονται», «μετακινούνται», «κατανέμονται», «ελέγχεται», «βρίσκονται», «κατατάσσονται», «εγκαθίσταται», «προστατεύεται»), ενώ ρήματα με ενεργητική διάθεση χρησιμοποιούνται κυρίως για τις ενέργειες που χρειάζεται να πραγματοποιήσουν οι μαθητές, οι γονείς ή ο διευθυντής του σχολείου, προκειμένου να υλοποιηθούν τα προβλεπόμενα από το διάταγμα («συνεχίσει», «φοιτά», «εκδίδει», «κάνουν», «υποβάλλει», έλαβα», «επαναλαμβάνει»). Ο λόγος, λοιπόν, έχει πλήθος ρηματικών τύπων, και αυτό παρατηρείται, ίσως, γιατί ο χαρακτήρας της παρούσας υπουργικής απόφασης είναι κυρίως ρυθμιστικός (Šarčević, 2000, σ. 11). Δεν θα μπορούσε, ωστόσο, εδώ να γίνει αναφορά σε αλλαγή παραδείγματος, καθώς τα περισσότερα ρήματα παρουσιάζονται σε παθητική σύνταξη, είναι αμετάβαρα ή δίνονται μέσω γενικών ρηματικών φράσεων. Η παρούσα υπουργική απόφαση, επομένως, αντιπροσωπεύει τις κοινωνικές διαδικασίες και τα γεγονότα με έναν αφηρημένο τρόπο.

Όσον αφορά την αναπαράσταση του «χώρου–χρόνου», θα μπορούσε κανείς να δει το κείμενο ως τη συσχέτιση ενός περιεκτικού και καθολικού χωροχρόνου, που αφορά εν γένει τον ελλαδικό χώρο και έχει χρονική αφετηρία την 13<sup>η</sup> Ιουλίου 1998, οπότεν εκδόθηκε το εν λόγω διάταγμα, χωρίς να παρουσιάζεται κάποιο χρονικό τέρμα. Αναφορά σε χρονικά σημεία εντοπίζεται εντός του θεσμικού λόγου σε περιπτώσεις που οριοθετούνται οι προθεσμίες για εγγραφές των μαθητών και παράδοση των απαραίτητων εγγράφων ( 1 έως 15 Ιουνίου και με προθεσμία ενός έτους για την προσκόμιση δικαιολογητικών και τη ρύθμιση εγγραφής στα μητρώα του Δήμου), για αίτηση μετεγγραφής (μετά την 1<sup>η</sup> Ιουνίου), για τη διεξαγωγή προαγωγικής ή απολυτήριας εξέτασης (1 έως 10 Ιουνίου και από 1 έως 10 Σεπτεμβρίου), καθώς και για την υποβολή αιτήσεων για συμμετοχή σε αυτές τις εξετάσεις (το πρώτο δεκαήμερο των μηνών Σεπτεμβρίου, Οκτωβρίου, Δεκεμβρίου, Φεβρουαρίου, Απριλίου και Ιουνίου). Εντός του σώματος του θεσμικού λόγου δεν υπάρχουν αναφορές που αφορούν το χώρο.

Όπως λοιπόν παρουσιάζεται το Προεδρικό Διάταγμα 201 (Φ.Ε.Κ. 161 τ.Α’/13-7-98) φαίνεται να αντλεί από το νέο-φιλελεύθερο παράδειγμα. Δεν υπάρχει αλλαγή στον τύπο του θεσμικού λόγου ενώ θεσμικά δεν προβλέπεται κάποια ενέργεια που να αντλεί

από άλλο πολιτικό παράδειγμα. Αυτό που μπορεί να εντοπίσει κανείς είναι η διευκόλυνση των διαδικασιών για εγγραφές αλλοδαπών μαθητών στα δημοτικά σχολεία της επικράτειας. Η διευκόλυνση αυτή μπορεί να υποτεθεί ότι είναι δηλωτική του πλήθους των σχετικών εγγραφών. Η πολιτική αυτή συμβαδίζει με το μέτρο νομιμοποίησης, το οποίο εφαρμόζεται ήδη με τα Προεδρικά Διατάγματα 358/1997 και 359/1997. Τέτοιες πολιτικές αντικατοπτρίζουν τον ιδεότυπο μεταναστευτικής πολιτικής που επιδιώκει την κοινωνική ένταξη όσων έχουν ήδη εισέλθει στη χώρα, επομένως επιλέγονται πολιτικές αφομοίωσης σε συνδυασμό με θεσμικές ρυθμίσεις για τη χορήγηση αδειών και ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης σε δημόσιες υπηρεσίες και αγαθά. Αυτή η πολιτική εστιάζει κυρίως σε όσους μετανάστες έχουν ήδη εισέλθει στη χώρα και όχι στον έλεγχο των ροών.

#### **4.2.2.3 Υπουργική Απόφαση Φ.Ε.Κ. 1789 τ.Β'/28-9-99**

Το κείμενο αποτελεί υπουργική απόφαση με τίτλο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων». Ως προς τη δομή του λόγου ακολουθεί την τυπική δομή των υπουργικών αποφάσεων, η οποία παρουσιάστηκε και στο οικείο κεφάλαιο, στην παρούσα περίπτωση η υπουργική απόφαση περιλαμβάνει εννέα (9) κύριες παραγράφους και δύο (2) εισαγωγικές παραγράφους. Από τις εισαγωγικές παραγράφους, η πρώτη αναφέρεται στους νόμους που λαμβάνονται υπόψη (Ν. 1894/90, Ν. 2413/96) και με αναφορά στη δαπάνη που προκαλείται με την υπουργική απόφαση, η οποία δεν επιβαρύνει εκ νέου τον κρατικό προϋπολογισμό, αλλά αναφέρεται σε δαπάνες που ήδη έχουν υπολογιστεί σε σχετική απόφαση του Υπουργείου Παιδείας (Φ.Ε.Κ. 930/τ.Β'). Η δεύτερη εισαγωγική παράγραφος εισάγει στο κεντρικό σχήμα που αποκτά η εκπαίδευση παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών και στο κεντρικό στόχο αυτής της επιλογής.

Η πρώτη εισαγωγική παράγραφος συνδέει διακειμενικά την παρούσα υπουργική απόφαση με το άρθρο 2 και παράγραφο 3 του Νόμου 1894/90 και με το άρθρο 35 παράγραφο 3 του Νόμου 2413/96. Ο πρώτος νόμος, στο σημείο στο οποίο αναφέρεται, αφορά στη λειτουργία των φροντιστηριακών τμημάτων και των τάξεων υποδοχής, και για ο δεύτερος νόμος, στο σχετικό σημείο, αφορά στην ίδρυση σχολείων, τάξεων ή τμημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία, και οι δύο νόμοι που αναφέρονται έχουν αναλυθεί προηγουμένα. Αντίστοιχα και η αναφορά στις δαπάνες που έχουν ήδη προϋπολογιστεί και ενταχθεί στον κρατικό προϋπολογισμό, επικαλείται την Υπουργική Απόφαση Φ.Ε.Κ. 930 τ.Β'/14-12-1994, σχετικά με την ίδρυση και

λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, που έχει αναλυθεί προηγούμενα. Έτσι από τις διακειμενικές αναφορές η απόφαση συνδέεται με τη λειτουργία της εκπαίδευσης αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη χώρα, την οποία ο θεσμικός λόγος χαρακτηρίζει «διαπολιτισμική», και ειδικότερα με τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, τα τελευταία έρχεται να ρυθμίσει με ακρίβεια ως προς την οργάνωση και τη λειτουργία τους. Παράλληλα, για την εφαρμογή της παρούσας απόφασης επισημαίνεται και η αντίστοιχη προβλεπόμενη δαπάνη στον κρατικό προϋπολογισμό.

Στο θεσμικό λόγο που εξετάζεται υπάρχει πλήθος αναφορών σε υποκείμενα – δρώντα πρόσωπα. Συγκεκριμένα αναφέρονται: α) οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναλαμβάνουν το έργο της διδασκαλίας στα προβλεπόμενα τμήματα, και διακρίνονται σε μόνιμους, αναπληρωτές, ωρομίσθιους, ιδιώτες, αδιόριστους, με συνολικά δώδεκα (12) αναφορές, β) οι μαθητές, οι οποίοι αναφέρονται κατά περιπτώσεις και ως παλιννοστούντες και αλλοδαποί, με συνολικά έξι (6) αναφορές, με πέντε (5) αναφορές οι γ) γονείς, δ) σχολικός σύμβουλος, ε) Διευθυντής του σχολείου, με τρεις (3) αναφορές στ) ο Προϊστάμενος της Διεύθυνσης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης, με δύο αναφορές ζ) ο σύλλογος διδασκόντων κάθε μονάδας Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και τέλος από μία αναφορά έχουν η) ο Υπουργός Παιδείας και θ) οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνολικά στην υπουργική απόφαση αναφέρονται εννέα δρώντα υποκείμενα ή και φορείς με σαράντα (40) αναφορές. Ως υποκείμενα ρημάτων ωστόσο αναφέρονται περίπου στις μισές περιπτώσεις, είκοσι μία (21) φορές, συχνά μάλιστα ως υποκείμενα παθητικών ρημάτων («οι μαθητές τους να συνδιδάσκονται», «προσλαμβάνονται αδιόριστοι εκπαιδευτικοί»). Παραμένει επομένως η παθητικοποίηση και η ονοματοποίηση του λόγου και στην παρούσα υπουργική απόφαση. Χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου στην προκειμένη περίπτωση και σε ό,τι αφορά την εκφορά των υποκειμένων – δρώντων προσώπων στο λόγο είναι η επιλογή κυρίως ονοματικών φράσεων ή εμπρόθετων προσδιορισμών («με τον εκπαιδευτικού που...», δήλωση του γονέα ότι...», «σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή του Σχολείου...», «σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο...»). Είναι και στις προηγούμενες περιπτώσεις χαρακτηριστική η επιλογή ουσιαστικών διαδικασίας (Fairclough N. , *Analysing discourse: textual analysis for social research*, 2003, σσ. 65-67), τα οποία αναπαριστούν τις διαδικασίες των αντίστοιχων ρημάτων. Ταυτόχρονα επιλέγεται συχνά στο λόγο η παθητική σύνταξη, στην οποία τα δρώντα

πρόσωπα αποδίδονται ως ποιητικό αίτιο («αιτιολογείται εγγράφως από το Διευθυντή του σχολείου», «παρακολουθείται από μαθητές»). Ο θεσμικός λόγος επομένως παρά την αναφορά σε δρώντα πρόσωπα παραμένει εξαιρετικά αφηρημένος, καθώς τα υποκείμενα και δράσεις αποδίδονται μέσα από σύνθετα σύνολα. Η αναφορά στα δρώντα υποκείμενα στο πλήθος που καταγράφεται αιτιολογείται, καθώς σε αυτή την περίπτωση το νομικό κείμενο έχει κυρίως περιγραφική και ρυθμιστική λειτουργία (Šarčević, 2000, σ. 11), έτσι με την αναφορά στα υποκείμενα οριοθετεί τα θεσμικά προβλεπόμενα.

Ως προς την αποσιώπηση πλευρών – φωνών, που παραλείπονται από το θεσμικό λόγο, μπορεί κανείς να επισημάνει αρχικά όσα μέλη της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας, και ευρύτερα πιθανά, δεν υποστηρίζουν ως αποτελεσματικό μοντέλο τη διδασκαλία σε ξεχωριστά τμήματα ή τάξεις, μόνο όσων μαθητών είναι αλλοδαποί ή παλλινოსτούντες. Το μοντέλο εκπαίδευσης, που προτείνεται στην παρούσα υπουργική απόφαση, αναφέρεται αποκλειστικά σε όσους μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρή δυσκολία με την ελληνική γλώσσα, ώστε να αδυνατούν να παρακολουθήσουν το ενιαίο σχολικό πρόγραμμα. Ακόμα μάλιστα και τα προαιρετικά μαθήματα του πολιτισμού της χώρας προέλευσης αφορούν αποκλειστικά τους αλλοδαπούς μαθητές. Εγείρονται, λοιπόν, ερωτήματα, που αποσιωπήθηκαν στην προκειμένη περίπτωση, σχετικά με το κατά πόσο είναι αποτελεσματική αυτή η επιλογή, που αφορά μόνο μία ομάδα μαθητών και όχι το σύνολο της τάξης. Το ερώτημα αυτό συνδέεται και με μια άλλη αποσιώπηση που διαφαίνεται στο θεσμικό λόγο, αφού οι παρεμβάσεις αφορούν μόνο μια ομάδα μαθητών και όχι το σύνολο της σχολικής κοινότητας, σε ποιο βαθμό, αναρωτιέται κανείς, νομιμοποιείται ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση», που αναφέρεται εδώ ότι εφαρμόζεται.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση, όπως αναφέρθηκε στο οικείο κεφάλαιο, αναγνωρίζει φυσικά την πολιτισμική διαφορετικότητα και επομένως επιδιώκει προγράμματα που δεν είναι μονοπολιτισμικά αλλά περιλαμβάνουν όλες τις πολιτισμικές ομάδες που συνυπάρχουν σε ένα κράτος (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 44). Ταυτόχρονα όμως, αίρει το δίλημμα της μίας ή των πολλών εθνοτήτων σε ένα κράτος και θέτει ερωτήματα που αφορούν τη σχέση του κράτους με την κυρίαρχη εθνοτική ομάδα και τις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται μεταξύ των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων (Μάρκου Γ. , 2011, σ. 33; Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 44-45, 69-70). Παράλληλα, επιδιώκει την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη, την

εξάλειψη των διακρίσεων εις βάρος εθνικών/μειονοτικών ομάδων, την κατάργηση του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Auernheimer στο Ζωγράφου, 2003, σσ. 68-69). Βασικά χαρακτηριστικά της, μεταξύ άλλων, αποτελούν, αφενός η κοινωνική συνοχή, η οποία επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος, που δεν είναι μονοπολιτισμικό αλλά διαπολιτισμικό, και αφετέρου η υιοθέτηση των διαπολιτισμικών πρακτικών στο σύνολο του θεσμού της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων του αναλυτικού προγράμματος, του σχολικού κλίματος, της διδακτικής μεθοδολογίας, του διδακτικού προσωπικού, των στελεχών της εκπαίδευσης, των σχέσεων μεταξύ σχολείου και φορέων (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 56-57). Έτσι, για να θεωρηθεί ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικό πρέπει: α) να απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, και όχι μόνο τους μαθητές που ανήκουν στην ετερογενή πολιτισμικά ομάδα, β) οι μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς να μην αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικοί» σε σχέση με την επίσημη γνώση, γ) η προσαρμογή στη χώρα υποδοχής να μην αντιμετωπίζεται ως προαπαιτούμενο, δ) να λαμβάνεται υπόψη η πολιτιστική ταυτότητα που οι μετανάστες βιώνουν με τις οικογένειες τους και όχι υποχρεωτικά η πολιτιστική ταυτότητα της χώρας προέλευσης (Boos-Nünning στο Ζωγράφου, 2003, σσ. 66-67).

Διαπιστώνεται, από τα προηγούμενα, πως το μοντέλο με τα ξεχωριστά τμήματα, για όσους μόνο μαθητές υστερούν στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί διαπολιτισμικό. Οι μαθητές αυτοί μόλις ολοκληρώσουν τη φοίτηση στα ξεχωριστά τμήματα θα συνεχίσουν τη φοίτηση στο μονοπολιτισμικό σχολείο. Αντίστοιχα και υπόλοιποι μαθητές δεν θα έχουν έρθει σε επαφή – επικοινωνία με τους συμμαθητές τους που προέρχονται από ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, δεν θα έχουν ενταχθεί σε ένα ενιαίο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην προκειμένη περίπτωση, λοιπόν, αυτό που επιλέγεται θεσμικά είναι η προσέγγιση της ενσωμάτωσης, η οποία αντλεί από το νέο-φιλελευθερισμό και από τις πολυεθνικές ιδεολογίες, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία ενίσχυσης της πολιτισμικής ταυτότητας του μετανάστη προκειμένου να αναπτυχθούν οι απαραίτητες δεξιότητες που καθιστούν δυνατή την ένταξη των μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Γκόβαρης, 2011, σ. 51). Όπως αναφέρεται και στο οικείο κεφάλαιο, οι υποστηρικτές της προσέγγισης της ενσωμάτωσης προτείνουν τη διενέργεια «αντισταθμιστικών» μαθημάτων για τα παιδιά οικογενειών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, στα οποία εξασφαλίζεται η προσαρμογή στη χώρα υποδοχής, ενώ τονίζεται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα στο

σχολικό πρόγραμμα (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 35; Ζωγράφου, 2003, σ. 62). Το ερώτημα που μπορεί να θέσει κανείς είναι για ποιο λόγο επιλέγεται η χρήση του όρου «διαπολιτισμικός», ενώ αυτό που εφαρμόζεται στην προκειμένη περίπτωση είναι η προσέγγιση της ενσωμάτωσης. Μόνο υποθέσεις φυσικά μπορεί κανείς να επιχειρήσει απαντώντας στο ερώτημα αυτό.

Άλλες αποσιωπήσεις μπορεί να κανείς να εντοπίσει στην αξιολόγηση των παρεμβάσεων. Θεσμικά προβλέπεται «στο τέλος του διδακτικού χρόνου οι διευθυντές των σχολείων υποβάλλουν εκθέσεις στο Σχολικό Σύμβουλο και στον Προϊστάμενο της αρμόδιας Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, τις οποίες συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποδελτιώνουν, κωδικοποιούν τα προβλήματα και τις προτάσεις και υποβάλλουν συνοπτική έκθεση στην αρμόδια υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο». Αποσιωπώνται οι ενέργειες που οφείλει να προχωρήσει η αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μετά την παραλαβή όσων προτάθηκαν. Παρατηρείται επομένως απουσία ελέγχου στα επίπεδα της ιεραρχίας, όπου μετατρέπεται «από μέσο και όργανο για την εφαρμογή πολιτικής, σε όργανο κυριαρχίας επί της πολιτικής», με αποτέλεσμα «το διοικητικό σύστημα να διευρύνει τα περιθώρια της διακριτικής του ευχέρειας, να ουδετεροποιείται από εξωτερικούς ελέγχους και να καθορίζει αυτοτελώς την πορεία του» (Μακρυδημήτρης, 2013, σ. 105).

Τέλος, αποσιώπηση των φωνών εντοπίζεται και στο μέτρο για όσους μαθητές φοιτούν σε σχολείο που δεν συμπληρώνεται ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών για την ίδρυση φροντιστηριακών τμημάτων ή τάξεων υποδοχής. Συγκεκριμένα, αυτό που προβλέπεται εδώ θεσμικά για αυτές τις περιπτώσεις είναι «να καταβληθεί προσπάθεια ώστε οι μαθητές αυτοί να υποστηριχθούν γνωσιακά και μαθησιακά». Αποσιωπώνται εδώ οι φωνές όσων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρωτίστως των εκπαιδευτικών και των μαθητών, θεωρούν ανεπαρκές το μέτρο για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών αυτών. Το κύριο ερώτημα που αποσιωπάται είναι σε ποιο βαθμό, τηρώντας το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, μπορεί ο εκπαιδευτικός σε μια σχολική τάξη να στηρίξει μαθητές με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. Με κοινό, μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο, αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο οφείλει να τηρεί



ο εκπαιδευτικός, πολλές θα είναι αμφιβολίες σχετικά με την ποιότητα, ακόμα και την ύπαρξη, της όποιας στήριξης σε αυτούς τους μαθητές, εντός του σχολικού ωραρίου.

Στο θεσμικό λόγο πραγματοποιούνται μια σειρά από υποθέσεις στη δεύτερη εισαγωγική παράγραφο. Η παράγραφος αυτή εισάγει στο οργανωτικό σχήμα της εκπαίδευσης αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και ταυτόχρονα δηλώνει το σκοπό της πολιτικής που εφαρμόζεται. Πρώτη υπόθεση που γίνεται σε αυτή την παράγραφο είναι ότι η εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με τα προβλεπόμενα μέτρα θα γίνει «αποτελεσματική», «συμμετοχική» και «ενεργητική». Η επιλογή αυτών των επιθέτων είναι χαρακτηριστική, καθώς πρόκειται για αξιολογικά επίθετα, δηλαδή επίθετα που δεν χρησιμοποιούνται για να κατονομάσουν τον κόσμο, να του προσδώσουν ιδιότητες, να περιγράψουν, αλλά εκφράζουν τη στάση του πομπού, αποδίδουν σχολιασμό, τροπικότητα, έμφαση, σπουδαιότητα, αξιολογούν (Φραγκάκη, 2010, σ. 183). Επί της ουσίας δεν περιγράφουν αντικειμενικά το αποτέλεσμα των παρεμβάσεων. Άλλωστε, με ποια κριτήρια θα χαρακτηρίζονταν οι παρεμβάσεις «αποτελεσματικές, συμμετοχικές και ενεργητικές», ως προς τι, και με βάση ποια στόχευση. Αντιθέτως με αυτά τα επίθετα επιχειρείται ο επηρεασμός του δέκτη, και η νομιμοποίηση της πολιτικής που επιλέγεται εν προκειμένω, ως προς την αξία των θεσμικών μέτρων που επιλέγονται.

Δεύτερη υπόθεση συνιστά ότι με τα μέτρα που προτείνονται επιτυγχάνεται η ομαλή και ισόρροπη ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Και σε αυτή την περίπτωση η χρήση στο θεσμικό λόγο των επιρρημάτων «ομαλά» και «ισόρροπα» είναι αξιολογική. Λείπουν σε κάθε περίπτωση τα κριτήρια με βάση τα οποία χαρακτηρίζεται η ένταξη των μαθητών αυτών ομαλή και ισόρροπη. Επίσης πολλά ερωτήματα εγείρονται για το βαθμό που η ομαλή και ισόρροπη ένταξη θα αποτελούσε αντικειμενικό σχόλιο, όταν αναφέρεται για την ένταξη αλλοδαπών μαθητών σε ένα σχολείο μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο. Και σε αυτή την περίπτωση επομένως, όπως και στην προηγούμενη, η υπόθεση αυτή συμβάλει στην στη δημιουργία νοήματος θετικού για ό,τι αφορά τα θεσμικά μέτρα που λαμβάνονται στην παρούσα υπουργική απόφαση.

Στη συνέχεια του λόγου πραγματοποιείται μια τρίτη υπόθεση με τη χρήση αξιολογικού επιθέτου, καθώς θεωρείται ότι το σχήμα που προτείνεται για την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών είναι «ευέλικτο». Στο λόγο επιχειρείται η αιτιολόγηση του χαρακτηρισμού «ευέλικτο», με τη χρήση διαδοχικής

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

υπόταξης (αναφορική, αιτιολογική, βουλευτική δευτερεύουσα πρόταση): «το οποίο επιτρέπει στο Σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά». Η υπόθεση που πραγματοποιείται στο σημείο αυτό είναι διττή, αφενός ο θεσμικός λόγος υποθέτει ότι η ευελιξία είναι το ζητούμενο για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, αφετέρου υποθέτει ότι η ευελιξία επιτυγχάνεται με την επιλογή μεταξύ των ήδη δοσμένων εναλλακτικών, οι οποίες μάλιστα καθορίζονται με αυστηρά αριθμητικά κριτήρια.

Οι περίοδοι και οι προτάσεις στο θεσμικό λόγο παρατάσσονται συμπλεκτικά. Ο λόγος σε εννέα (9) σημεία αξιοποιεί την επιστημική τροπικότητα, δηλώνοντας δυνατότητα («μπορούν να», «μπορεί να»), ενώ εντοπίζεται και η δεοντική τροπικότητα σε τέσσερα (4) σημεία («πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια», «πρέπει να λειτουργούν κατά τάξη», «επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οφείλουν να παρακολουθούν όσοι εργάζονται με οποιαδήποτε σχέση εργασίας σε Τ.Υ. ή σε Φ.Τ»). Συνολικά κυριαρχεί ο μακροπερίοδος υποτακτικός λόγος, και η διαδοχική υπόταξη, γεγονός που καθιστά το κείμενο πυκνό και σύνθετο, τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το απόσπασμα «Στις Τάξεις Υποδοχής II, όπου εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία, η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ. I.». Στο παράδειγμα ο λόγος είναι σύνθετος με τη χρήση μακροπεριόδου λόγου, διαδοχικής υπόταξης, αλλά και με την επιλογή της σειράς των όρων της πρότασης, καθώς αναφέρεται πρώτα το προθετικό σύνολο αναφοράς («στις Τάξεις Υποδοχής II»), μετά οι δευτερεύουσες προτάσεις και κατόπιν το υποκείμενο και το ρήμα («η φοίτηση διαρκεί»). Τέλος, δεν εντοπίζονται συνυποδηλώσεις, ο λόγος είναι δηλωτικός.

Σχετικά με την αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων, στην παρούσα περίπτωση αντικείμενο του υπουργικής απόφασης αποτελεί η ίδρυση και η λειτουργία των φροντιστηριακών τμημάτων και των τάξεων υποδοχής, έτσι ο θεσμικός λόγος περιέχει πλήθος αναφορών σε συμβάντα, τα οποία αποτελούν τις σχετικές θεσμικές προβλέψεις.

Τα γεγονότα αναπαρίστανται κυρίως αφηρημένα και με γενικευμένο τρόπο («Η φοίτηση διαρκεί δύο διδακτικά έτη (σε εξαιρετικές περιπτώσεις τρία έτη) και επιδιώκεται να είναι συνεχής για να είναι αποτελεσματική η υποστηρικτική προσπάθεια.», «Είναι δυνατή ταχύτερη επανένταξη μαθητή στην κανονική τάξη», «η έναρξη λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων να γίνεται το αργότερο την 1η Οκτωβρίου.»). Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις οι πράξεις αναπαρίστανται χωρίς την χρήση ρηματικών τύπων («Εξωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Συνέχιση της εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς.»). Αυτό που αναπαρίσταται κυρίως στο θεσμικό λόγο είναι μια σειρά πράξεων που προβλέπονται θεσμικά, οι πράξεις, ωστόσο, δίνονται κυρίως με παθητικά ρήματα («ολοκληρώνεται», «εντάσσονται», «εφαρμόζεται», «πραγματοποιείται», «δημιουργείται»), ή με τη χρήση συνόλων, στα οποία η ενέργεια δηλώνεται με ένα ουσιαστικό το οποίο συνοδεύεται από κάποιο βοηθητικό ρήμα συνήθως («ο Σχολικός Σύμβουλος έχει την ευθύνη», «είναι δυνατή η επανένταξη»), ενώ για τους μαθητές και για την ευθύνη των εκπαιδευτικών, του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου χρησιμοποιούνται ρήματα με ενεργητική διάθεση («φοιτήσουν», «μετεγγραφούν», «διαρκεί», «αποφασίζει», «παρακολουθούν»). Ο λόγος λοιπόν έχει πλήθος ρηματικών τύπων, και αυτό παρατηρείται ίσως γιατί ο χαρακτήρας της παρούσας υπουργικής απόφασης είναι κυρίως ρυθμιστικός (Šarčević, 2000, σ. 11). Δεν θα μπορούσε ωστόσο εδώ να γίνει αναφορά σε αλλαγή παραδείγματος, καθώς τα περισσότερα ρήματα παρουσιάζονται σε παθητική σύνταξη, είναι αμετάβατα ή δίνονται μέσω γενικών ρηματικών φράσεων. Η παρούσα υπουργική απόφαση επομένως αντιπροσωπεύει τις κοινωνικές διαδικασίες και τα γεγονότα με έναν αφηρημένο τρόπο.

Όσον αφορά την αναπαράσταση του «χώρου–χρόνου», θα μπορούσε κανείς να δει το κείμενο ως τη συσχέτισης ενός περιεκτικού και καθολικού χωροχρόνου, που αφορά εν γένει τον ελλαδικό χώρο και έχει χρονική αφετηρία την 7<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου 1999, οπότεν εκδόθηκε ο εν λόγω νόμος, χωρίς να παρουσιάζεται κάποιο χρονικό τέρμα. Εντός του σώματος του θεσμικού λόγου υπάρχουν αναφορές που αφορούν το χρόνο, σχετικά με τις ενέργειες που προβλέπονται με τη λήξη του σχολικού έτους («Στο τέλος της σχολικής χρονιάς με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων οργανώνονται συναντήσεις»), και σχετικά με την έναρξη των τμημάτων «το αργότερο την 1η Οκτωβρίου». Η μοναδική αναφορά στο χώρο εντός του θεσμικού λόγου αφορά τη

δυνατότητα μετεγγραφής σε γειτονικά σχολεία των μαθητών, που στο οικείο σχολείο τους δεν συμπληρώνεται ο επαρκής αριθμός μαθητών για τη δημιουργία φροντιστηριακών τμημάτων ή τάξεων υποδοχής αντίστοιχα.

Όπως λοιπόν παρουσιάζεται η Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 930 τ.Β'/14-12-1994 φαίνεται να αντλεί από το φιλελεύθερο μοντέλο, με τη διατήρηση του μοντέλου της διαχωρισμένης εκπαίδευσης (separated model). Άλλωστε αυτό που εφαρμόζεται και στην παρούσα υπουργική απόφαση συνιστά πολιτική ενσωμάτωσης όσον αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, η οποία αντλεί από το φιλελευθερισμό ως θεωρητικό παράδειγμα (Μάρκου Γ. , 2011, σσ. 28, 34). Ένα μόνο στοιχείο, η πρόβλεψη να διδαχθούν η γλώσσα και πολιτισμός της χώρας προέλευσης, για δύο έως τρεις εβδομαδιαία, εκτός όμως του βασικού αναλυτικού προγράμματος, και εφόσον συμπληρώνεται απαιτούμενος αριθμός μαθητών (7-15), αποτελεί το μόνο στοιχείο που δηλώνει την περιορισμένη επιρροή της εθνοπολιτισμικής προσέγγισης.

Βέβαια, χρειάζεται να αναγνωριστεί πως ο όρος «διαπολιτισμικός» δηλώνει την επιρροή και άλλων πολιτικών. Όπως έχει αναφερθεί και στο οικείο κεφάλαιο, η διαπολιτισμική προσέγγιση αντλεί από τις θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 45-46). Ωστόσο, όπως παρουσιάστηκε, στο θεσμικό λόγο πέρα από τον όρο «διαπολιτισμικός», δεν αναγνωρίζεται κανένα από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Και σε αυτή την περίπτωση επομένως, όπως και στο Νόμο 2413/1996, εντοπίζεται η αντίφαση μεταξύ του όρου «διαπολιτισμικότητα», που επιλέγεται, και των επιλογών που εκφράζουν την προσέγγιση της ενσωμάτωσης.

Κατά την περίοδο που εξετάζεται, άλλωστε, εφαρμόζονται και ψηφίζονται και οι νόμοι 2452 και 2713, του 1996 και του 1999 αντίστοιχα. Οι νόμοι αυτοί χαρακτηρίζονται κυρίως από κατασταλτικά μέτρα απέναντι στο μεταναστευτικό φαινόμενο, και ασφαλώς δεν διαμορφώνουν μια σταθερή πολιτική ενσωμάτωσης, αλλά μάλλον αντιμετωπίζουν το φαινόμενο με «αστυνομικού τύπου» αντιλήψεις, προβλέποντας επαναπατρισμό όσων δεν εξασφαλίζουν τη νομιμοποίηση (Μάρκου, 2001, σ. 140).

#### 4.2.3 Νομοθετικό Πλαίσιο ετών 2001-2005

##### 4.2.3.1 Νόμος 2910/01 (Φ.Ε.Κ. 91 Α'/02.05.2001)

Το κείμενο αποτελεί τμήμα του Νόμου 2910 με τίτλο «Είσοδος και παραμονή Αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια, κτήση της Ελληνικής Ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις». Από το σύνολο του νόμου αναλύονται τα κεφάλαια που αναφέρονται στην εκπαίδευση αλλοδαπών ή και προσφύγων μαθητών, που ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα τα άρθρα που αναλύονται, αποτελούν τμήμα του Κεφαλαίου Θ' με γενικό τίτλο «δικαιώματα και υποχρεώσεις αλλοδαπών», και συγκεκριμένα η παράγραφος 40 με τίτλο «Πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση». Συνολικά ο νόμος συμπεριλαμβάνει κεφάλαια που αναφέρονται στην αναγνώριση, είσοδο, παραμονή, εργασία των προσφύγων και των μεταναστών, ευρύτερα στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις των προσώπων αυτών, αλλά και στην απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας και στην πολιτογράφηση τους. Ο Νόμος 2910 επομένως περιέχει διατάξεις που καλύπτουν το σύνολο της πολιτικής για την ένταξη προσφύγων και μεταναστών στη χώρα, συμπεριλαμβάνοντας διατάξεις για την πολιτογράφηση τους, γεγονός που δηλώνει αλλαγή στην πολιτική στάση και ανάγκη για συνολική θεώρηση του μεταναστευτικού φαινομένου (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 141-142).

Ως προς τη δομή του λόγου ακολουθεί την τυπική δομή του Νόμου, η οποία παρουσιάστηκε και στο οικείο κεφάλαιο, στην παρούσα περίπτωση ο Νόμος υπ' αριθμόν 2910 περιλαμβάνει δεκαπέντε (15) κεφάλαια και ογδόντα ένα (81) άρθρα. Το νόμο υπογράφουν εκτός από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, η Υπουργός Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, ο Υπουργός Εθνικής Άμυνας, ο Υπουργός Εξωτερικών, ο Υπουργός Εθνικής Οικονομίας και Οικονομικών, ο Υπουργός Ανάπτυξης, ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο Υπουργός Γεωργίας, ο Υπουργός Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, ο Υπουργός Υγείας και Πρόνοιας, ο Υπουργός Δικαιοσύνης, ο Υπουργός Πολιτισμού, ο Υπουργός Εμπορικής Ναυτιλίας, ο Υπουργός Δημόσιας Τάξης, ο Υπουργός Μεταφορών και Επικοινωνιών. Το γεγονός ότι ο νόμος υπογράφεται από δεκατέσσερις (14) διαφορετικούς υπουργούς είναι δηλωτικό του εύρους των διατάξεων που περιλαμβάνει, καθώς αφορούν τις αρμοδιότητες δεκατεσσάρων διαφορετικών υπουργείων.

Το απόσπασμα που εξετάζεται δεν συνδέεται διακειμενικά με τις διατάξεις άλλων νόμων. Αντίστοιχα και οι αναφορές σε υποκείμενα είναι περιορισμένες. Συνολικά δύο

(2) διαφορετικά πρόσωπα – υποκείμενα παρουσιάζονται σε δρώντα ρόλο. Το υποκείμενο που κυριαρχεί στο λόγο είναι οι ανήλικοι αλλοδαποί με συνολικά εννέα αναφορές (9), οι οποίοι μπορεί να αναφέρονται στο λόγο και ως τέκνα αλλοδαπών, προκειμένου να διακριθούν οι υποκατηγοριοποιήσεις μαθητών. Βέβαια οι γλωσσικές επιλογές με τις οποίες αποδίδονται οι ενέργειες των αλλοδαπών μαθητών είναι χαρακτηριστικές του θεσμικού λόγου και δηλώνουν αποστασιοποίηση και αφαίρεση. Συγκεκριμένα τέσσερις (4) φορές οι μαθητές αυτοί αναφέρονται ως υποκείμενα ενεργητικών ρημάτων, εκ των οποίων τις δύο (2) εννοούνται («διαμένουν», «φοιτούν», «έχουν πρόσβαση», «έχουν αποφοιτήσει»). Αντίστοιχα πέντε φορές αναφέρονται περιφραστικά σε πλάγιες πτώσεις ως συμπλήρωμα ονοματικών εκφράσεων («για την εγγραφή αλλοδαπών ανηλίκων απαιτούνται», «όσων προέρχονται»). Το έτερο δρών υποκείμενο είναι οι Υπουργοί που συναποφασίζουν την αναγνώριση τίτλου σπουδών, οι οποίοι αποδίδονται στο λόγο μόλις μία φορά, όχι σε θέση υποκειμένου αλλά ως συμπλήρωμα φράσης («Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να καθορίζονται»).

Βέβαια, το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν το επίκεντρο του θεσμικού λόγου συνιστά ένα δείγμα αλλαγής, το οποίο έχει διαπιστωθεί και σε προηγούμενες διατάξεις, αρχής γενομένης από την Υπουργική Απόφαση Φ.Ε.Κ. 930 (14-12-1994). Το αν θα μπορούσε η απόκλιση αυτή να δηλώνει στροφή στις επιλογές και το πολιτικό παράδειγμα που ακολουθείται, έχει διερευνηθεί, με τη διαπίστωση πως δεδομένων των πολιτικών που επιλέγονται και την αλλαγή στο λόγο, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι: α) παρατηρείται αλλαγή στον πολιτικό λόγο, στον τρόπο που παρουσιάζονται τα υποκείμενα, περισσότερα δυναμικά, με έμφαση στο μαθητή στις πολιτικές αποφάσεις, β) η αλλαγή αυτή δεν συνδυάζεται με ολοκληρωτική αλλαγή στο πολιτικό παράδειγμα. Οι διατάξεις σε αυτό το νόμο που αφορούν την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών, άλλωστε, δεν αναφέρονται στην αλλαγή του μοντέλου εκπαίδευσης των μαθητών. Αυτό που καθορίζουν οι διατάξεις είναι το ποιοι μαθητές έχουν το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση, η οποία παραμένει ως έχει. Το «ως έχει» σημαίνει για την περίοδο που εξετάζεται ένα ενιαίο μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο εντάσσονται οι αλλοδαποί μαθητές, αφού έχουν φοιτήσει χωριστά σε φροντιστηριακά τμήματα ή τάξεις υποδοχής, που εστιάζουν κυρίως στην εκμάθηση της γλώσσας (σχετική ανάλυση στο θεσμικό πλαίσιο από το

1990-1999), ή σημαίνει τη φοίτηση σε ξεχωριστές σχολικές μονάδες από τους γηγενείς μαθητές, τα λεγόμενα διαπολιτισμικά σχολεία. Εν τέλει, δηλαδή, η εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών παραμένει με τις διατάξεις του Νόμου 2910 μονοπολιτισμικά προσανατολισμένη. Συνεχίζουν, επομένως, να εφαρμόζονται πολιτικές ενσωμάτωσης ή αφομοίωσης. Αυτό που αλλάζουν οι παρούσες διατάξεις είναι το εύρος των μαθητών που δικαιούνται πρόσβαση στην εκπαίδευση και η διευκόλυνση των διαδικασιών εγγραφής τους στο υπάρχων εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι περίοδοι και οι προτάσεις στο θεσμικό λόγο παρατάσσονται συμπλεκτικά, καθώς ο λόγος εδώ έχει κυρίως περιγραφική και έπειτα ρυθμιστική λειτουργία (Šarčević, 2000, σ. 11). Ο λόγος σε τρία σημεία αξιοποιεί την επιστημική τροπικότητα, δηλώνοντας δυνατότητα («μπορεί να»). Συνολικά κυριαρχεί ο μακροπερίοδος υποτακτικός λόγος, και η διαδοχική υπόταξη, γεγονός που καθιστά το κείμενο πυκνό και σύνθετο, τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου. Δεν εντοπίζονται συνυποδηλώσεις, ο λόγος είναι δηλωτικός.

Σχετικά με την αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων, στην παρούσα περίπτωση αντικείμενο του υπουργικής απόφασης αποτελεί η φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, ο θεσμικός λόγος περιέχει πλήθος αναφορών σε συμβάντα, το οποία αποτελούν τις σχετικές θεσμικές προβλέψεις. Τα γεγονότα αναπαρίστανται κυρίως αφηρημένα και με γενικευμένο τρόπο («Με όμοια απόφαση μπορεί να ρυθμίζονται θέματα προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού»). Αυτό που αναπαρίσταται κυρίως στο θεσμικό λόγο είναι μια σειρά πράξεων που προβλέπονται θεσμικά, οι πράξεις, ωστόσο, δίνονται με παθητικά ρήματα («υπάγονται», «απαιτούνται», «προστατεύονται», «προέρχονται», «καθορίζονται», «ρυθμίζονται»), ή σε δύο περιπτώσεις με τη χρήση συνόλου, στο οποίο η ενέργεια δηλώνεται με ένα ουσιαστικό το οποίο συνοδεύεται από βοηθητικό ρήμα («έχουν πρόσβαση»), ενώ ρήματα με ενεργητική διάθεση χρησιμοποιούνται λιγότερο («διαμένουν», «φοιτούν», «έχουν υποβάλει», «διδάσκουν», «έχουν αποφοιτήσει»). Ο λόγος λοιπόν έχει πλήθος ρηματικών τύπων, και αυτό παρατηρείται ίσως γιατί ο χαρακτήρας της παρούσας υπουργικής απόφασης είναι κυρίως ρυθμιστικός (Šarčević, 2000, σ. 11). Δεν θα μπορούσε ωστόσο εδώ να γίνει αναφορά σε αλλαγή παραδείγματος, καθώς τα περισσότερα ρήματα παρουσιάζονται σε παθητική σύνταξη, είναι αμετάβαρα ή δίνονται μέσω γενικών ρηματικών φράσεων. Ο θεσμικός λόγος συντακτικά χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της παθητικής σύνταξης, και οι

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

διαδικασίες ονομάζονται ή διατυπώνονται ως ουσιαστικά διαδικασίας («απόφαση», «εγγραφή») (Fairclough N. , 2003, σσ. 65-67). Η παρούσα υπουργική απόφαση επομένως αντιπροσωπεύει τις κοινωνικές διαδικασίες και τα γεγονότα με έναν αφηρημένο τρόπο.

Όσον αφορά την αναπαράσταση του «χώρου-χρόνου», θα μπορούσε κανείς να δει το κείμενο ως τη συσχέτισης ενός περιεκτικού και καθολικού χωροχρόνου, που αφορά εν γένει τον ελλαδικό χώρο και έχει χρονική αφετηρία την 2<sup>η</sup> Μαΐου 2001, οπότεν εκδόθηκε ο εν λόγω νόμος, χωρίς να παρουσιάζεται κάποιο χρονικό τέρμα. Εντός του σώματος του θεσμικού λόγου δεν υπάρχουν αναφορές που αφορούν το χρόνο και το χώρο.

Όπως λοιπόν παρουσιάζεται ο Νόμος Υπ' Αριθμ. 2910/2001 φαίνεται να συνεχίζει την εφαρμογή του νέο-φιλελεύθερου παραδείγματος, εφαρμόζοντας αφομοιωτικές πολιτικές στην εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών, δεδομένου ότι δεν προχωράει στην αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. Αναγνωρίζεται το γεγονός ότι με το Νόμο 2910/2001 διευκολύνεται η πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, Παρέχεται, πλέον, η δυνατότητα πρόσβασης στην υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση των ανηλίκων παιδιών όλων των αλλοδαπών, που διαμένουν στη χώρα μας. Μάλιστα, κατ' εξαίρεση μπορεί να εγγράφονται με ελλιπή δικαιολογητικά στα δημόσια σχολεία της χώρας, μεταξύ άλλων και τα παιδιά όσων τελούν υπό τη προστασία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, δηλαδή τόσο των αναγνωρισμένων προσφύγων, όσο και εκείνων που έχουν υποβάλει σχετική αίτηση (Γεωργίου-Αλμπανάκη, 2015, σσ. 40-41). Επίσης ρυθμίζονται θέματα προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών, ενώ θα πρέπει να καθορίζονται και τα προσόντα των εκπαιδευτικών που θα διδάσκουν τη μητρική γλώσσα. Τα στοιχεία αυτά πιθανά να σηματοδοτούν σταδιακή αλλαγή στην αντιμετώπιση των αλλοδαπών πληθυσμών, που διαβιούν στη χώρα. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο, εξασφαλίζεται μεν η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών, αλλά στο ήδη διαμορφωμένο περιβάλλον, χωρίς να επιδιώκεται κάποια αλλαγή εκατέρωθεν. Έτσι οι πολιτικές που εφαρμόζονται συνεχίζουν να χαρακτηρίζονται αφομοιωτικές.

Συνολικά με το Νόμο 2910/2001 οι αρμοδιότητες για τη διαχείριση του μεταναστευτικού ζητήματος μεταφέρονται στο Υπουργείο Εσωτερικών, από το



Υπουργείο Δημοσίας Τάξης που ήταν πριν, ενώ οι Δήμοι και οι Περιφέρειες έχουν την ευθύνη για την έκδοση άδειας εργασίας και διαμονής. Επίσης κατοχυρώνονται ίσα ασφαλιστικά δικαιώματα σε όλους τους εργαζομένους και εξασφαλίζεται η πρόσβαση αλλοδαπών στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα εξασφαλίζεται η τήρηση θεμελιωδών δικαιωμάτων με τη δίωξη για πράξεις ρατσισμού, ρυθμίσεις για την απόκτηση ιθαγένειας, την επανένωση οικογενειών, το δικαίωμα προσφυγής του αλλοδαπού στην ελληνική δικαιοσύνη σε περίπτωση απόφασης απέλασης (Μάρκου, 2001, σσ. 141-142). Σύμφωνα με το Μάρκου (2001, σσ. 142-143) ο νόμος αυτός διαμορφώνει μια ρεαλιστικότερη μεταναστευτική πολιτική, χωρίς φυσικά αυτό να σημαίνει ότι η πολιτεία έχει αποβάλλει την λογική της αστυνόμευσης απέναντι στο φαινόμενο. Το ζήτημα είναι ότι με τις συνεχείς τροποποιήσεις του νόμου<sup>20</sup> δεν μπόρεσε τελικά η χώρα να αναπτύξει ολοκληρωμένο σχέδιο μεταναστευτικής πολιτικής (Κοντιάδης & Παπαθεοδώρου, Πρόλογος, 2007, σ. 13) και η ανασφάλεια των μεταναστών για την εξασφάλιση των δικαιωμάτων τους εντάθηκε, οδηγώντας ουσιαστικά σε κοινωνικό αποκλεισμό (Παπαθεοδώρου, 2007, σσ. 55, 69).

#### 4.2.3.2 Νόμος 3386/2005 (Φ.Ε.Κ. Α/23-8-2005)

Το κείμενο αποτελεί τμήμα του Νόμου 3386 με τίτλο «Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια». Από το σύνολο του νόμου αναλύονται τα κεφάλαια που αναφέρονται στην εκπαίδευση αλλοδαπών ή και προσφύγων μαθητών, που ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα τα άρθρα που αναλύονται, αποτελούν τμήμα του Κεφαλαίου ΙΕ' με γενικό τίτλο «δικαιώματα και υποχρεώσεις υπηκόων τρίτων χωρών», και συγκεκριμένα η παράγραφος 72 με τίτλο «Πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση». Συνολικά, ο νόμος συμπεριλαμβάνει κεφάλαια που αναφέρονται στην αναγνώριση, είσοδο, παραμονή, εργασία των προσφύγων και των μεταναστών, ευρύτερα στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις των προσώπων αυτών, αλλά και στην απόκτηση της ελληνικής ιθαγένειας και στην πολιτογράφηση τους. Ο Νόμος 3386, επομένως, περιέχει διατάξεις που καλύπτουν το σύνολο της πολιτικής για την ένταξη προσφύγων και μεταναστών στη χώρα, ακολουθώντας το τυπικό του προηγούμενου νόμου που εξετάστηκε, Νόμος 2910/2001. Η διαφορά που μπορεί κανείς να διακρίνει στο κεφάλαιο που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία είμαι η αλλαγή στον όρο που

<sup>20</sup> N. 3068/2002 (αρ. 15), N. 3074/2002 (αρ. 11), N. 3103/2003 (αρ. 23), N. 3146/2003 (αρ. 8), N. 3169/2003 (αρ. 10), N. 3242/2004 (αρ. 25)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

χρησιμοποιείται θεσμικά προκειμένου να αποδώσει τους μαθητές με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. Στο Νόμο 2910 επιλέγεται ο όρος «αλλοδαποί μαθητές», στο Νόμο 3386 επιλέγεται ο όρος «ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών». Η αλλαγή αυτή προέρχεται από την προσαρμογή της χώρας στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, καθώς οι υπήκοοι των χωρών που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση δεν αντιμετωπίζονται θεσμικά ως αλλοδαποί, ή τουλάχιστον δεν αντιμετωπίζονται επί ίσοις όροις με τους υπηκόους των υπόλοιπων χωρών εκτός Ένωσης. Έτσι, πλέον επιλέγεται ο όρος «υπήκοοι τρίτων χωρών», προκειμένου να γίνει λόγος για όσους προέρχονται από χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, αυτοί πλέον αντιμετωπίζονται θεσμικά ως αλλοδαποί, ενώ οι υπήκοοι των χωρών εντός Ευρωπαϊκής Ένωσης αντιμετωπίζονται, αν όχι ως πολίτες του κράτους, ασφαλώς περισσότερο προνομιακά από τους λοιπούς αλλοδαπούς.

Ως προς τη δομή του λόγου ακολουθεί την τυπική δομή του Νόμου, η οποία παρουσιάστηκε και στο οικείο κεφάλαιο, στην παρούσα περίπτωση ο Νόμος υπ' αριθμόν 3386 περιλαμβάνει είκοσι (20) κεφάλαια και ενενήντα οχτώ (98) άρθρα. Το νόμο υπογράφουν εκτός από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας και ο Υπουργός Πολιτισμού, ο οποίος στην παρούσα κυβέρνηση ήταν ο Πρωθυπουργός, ο Υπουργός Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, ο Υπουργός Οικονομίας και Οικονομικών, ο Υπουργός Εξωτερικών, ο Υπουργός Εθνικής Άμυνας, ο Υπουργός Ανάπτυξης, ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο Υπουργός Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, ο Υπουργός Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, ο Υπουργός Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων, ο Υπουργός Δικαιοσύνης, ο Υπουργός Τουριστικής Ανάπτυξης, ο Υπουργός Μεταφορών και Επικοινωνιών, ο Υπουργός Δημόσιας Τάξης, ο Υπουργός Δικαιοσύνης. Το γεγονός ότι ο νόμος υπογράφεται από δεκαπέντε (15) διαφορετικούς υπουργούς είναι δηλωτικό του εύρους των διατάξεων που περιλαμβάνει, καθώς αφορούν τις αρμοδιότητες δεκαπέντε διαφορετικών υπουργείων.

Το απόσπασμα που εξετάζεται επί της ουσίας αποτελεί το ίδιο κείμενο με τον αντίστοιχο Νόμο 2910/2001. Οι διαφοροποίηση αφορά αποκλειστικά την αλλαγή του όρου «αλλοδαποί μαθητές» με τον όρο «ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών», που γίνεται για λόγους εναρμόνισης με το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα, και την αλλαγή στην ευθύνη για τον καθορισμό των προϋποθέσεων για αναγνώριση τίτλων σπουδών από τη χώρα προέλευσης των ανηλίκων. Συγκεκριμένα στο Νόμο 2910/2001 η απόφαση για την αναγνώριση τίτλων σπουδών αφορούσε τον

Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και τον Υπουργό Δημόσιας Διοίκησης, ενώ στο Νόμο 3386/2005 η απόφαση είναι αποκλειστικά του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η τελευταία αυτή αλλαγή θα μπορούσε να είναι δείκτης αφενός συγκεντρωτικών επιλογών και αφετέρου απλοποίησης τους.

Το γεγονός ότι ο νόμος παραμένει ως κείμενο ίδιος με τον προηγούμενο, με μόνη αλλαγή αυτή των όρων που επισημάνθηκαν, αποκτά ένα επιπλέον ενδιαφέρον δεδομένου ότι στο διάστημα που εξετάζεται από το Νόμο 2910/2001 στο Νόμο 3386/2005 υπήρξε κυβερνητική αλλαγή. Συγκεκριμένα μετά τις πρόωρες βουλευτικές εκλογές του 2004, αναλαμβάνει το κυβερνητικό έργο το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας, ενώ το μέχρι τότε κυβερνών κόμμα, το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑ.ΣΟ.Κ.), περνάει στην αξιωματική αντιπολίτευση. Όπως έχει αναφερθεί και προηγούμενα η Νέα Δημοκρατία αποτελεί ένα κόμμα που υπερασπίζεται τη φιλελεύθερη πολιτική (Εκδοτική Αθηνών, 2000, σ. 395), ενώ το ΠΑ.ΣΟ.Κ. υπήρξε ένα κόμμα που δήλωνε στην ονομασία του «σοσιαλιστικό κίνημα», και στον πολιτικό λόγο του εκφράζει μάλλον τις αρχές της σοσιαλδημοκρατίας, πολιτικά έχει ωστόσο εφαρμόσει φιλελεύθερες πολιτικές, ακόμα και το μοντέλο επιθετικού νέο-φιλελευθερισμού (Μητρόπουλος, 2011). Παρατηρείται επομένως ότι παρά την αλλαγή στην κυβέρνηση από ένα κόμμα που στο λόγο του εκφράζει τις αρχές της σοσιαλδημοκρατίας σε ένα κόμμα που στο λόγο του εκφράζει τις αρχές του φιλελευθερισμού, ο θεσμικός λόγος παραμένει ίδιος, λέξη προς λέξη ουσιαστικά. Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό της τυποποίησης του θεσμικού λόγου αφενός, αλλά και του γεγονότος ότι οι πολιτικές αποφάσεις παραμένουν σε πολλές περιπτώσεις ίδιες παρά την εναλλαγή κυβερνήσεων.

Δεδομένου ότι το κείμενο παραμένει ίδιο, με μόνη αλλαγή αυτή των όρων που σχολιάστηκαν, δεν κρίνεται απαραίτητη η ανάλυση του λόγου, καθώς θα είναι κοινή με το Νόμο 2910/2001, που προηγήθηκε. Διαπιστώνεται ότι συνεχίζει να εφαρμόζεται το νέο-φιλελεύθερο παράδειγμα, με αφομοιωτικές πολιτικές στην εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών, δεδομένου ότι δεν προχωράει στην αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. Και στο Νόμο 3386/2005 διατηρείται η διευκόλυνση των αλλοδαπών μαθητών στην πρόσβαση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Πέρα, όμως, από όσα αφορούν την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, έχει σημασία να σχολιαστεί ότι συνολικά με το Νόμο 3386/2005 η χώρα συμμορφώνει το θεσμικό της πλαίσιο με την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης

(Παπαθεοδώρου, 2007, σ. 52). Για το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο (Ν. 3386/2005 αρ. 65-66) ως κοινωνική ένταξη νοείται η αναγνώριση δικαιωμάτων στους υπηκόους τρίτων χωρών με στόχο την εξασφάλιση ισότιμης συμμετοχής στην οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή της χώρας. Αν προχωρήσουμε ωστόσο σε ανάλυση του λόγου του νόμου διαπιστώνουμε ότι ο νομοθέτης επιδιώκει οι υπήκοοι τρίτων χωρών να προσαρμόσουν τη στάση τους σύμφωνα με τα πρότυπα της ελληνικής κοινωνίας: τα δικαιώματα δεν αναγνωρίζονται αλλά «χορηγούνται», οι μετανάστες έχουν θέση «αναλογικά ισότιμη» και όχι ίση, ενώ δεν παραλείπεται η αναφορά στην «υποχρέωση» των μεταναστών να συμμορφωθούν με τους κανόνες της ελληνικής κοινωνίας (Παπαθεοδώρου, 2007, σ. 67). Επιπλέον, οι μετανάστες χαρακτηρίζονται όχι με βάση την επιθυμία τους να διαμείνουν στη χώρα, αλλά με βάση το χαρακτήρα της εργασίας τους, έτσι όσοι από τους μετανάστες έχουν προσωρινή απασχόληση αποκλείονται από τις προσπάθειες ένταξης (Παπαθεοδώρου, 2007, σσ. 67-68). Τέλος, γίνεται σαφές πως ο νομοθέτης αντιμετωπίζει τη μετανάστευση ως «πρόβλημα προς επίλυση» και όχι ως ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, συχνά παράγωγο της εθνικής και ευρωπαϊκής πολιτικής (Παπαθεοδώρου, 2007, σ. 68). Ταυτόχρονα, προβλέπεται ο διαχωρισμός νόμιμων και «αντικανονικών» μεταναστών, με την εξασφάλιση δικαιωμάτων στους πρώτους και την αποτροπή εισόδου στη χώρα για τους δεύτερους (Παπαθεοδώρου, 2007, σ. 51). Επομένως, παρότι αξιοποιείται η θεσμική εμπειρία, εγχώρια και ευρωπαϊκή, για τη διαχείριση μεταναστευτικών ροών παραμένει ισχυρός ο κοινωνικός έλεγχος (Κοντιάδης & Παπαθεοδώρου, 2007, σ. 13).

#### 4.2.4 Νομοθετικό Πλαίσιο ετών 2006-2010

##### 4.2.4.1 Νόμος 3879/2010 (Φ.Ε.Κ. 163 Α'/21-09-2010)

Το κείμενο αποτελεί τμήμα του Νόμου 3879/2010 με τίτλο «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις». Από το σύνολο του νόμου αναλύονται τα κεφάλαια που αναφέρονται στην εκπαίδευση αλλοδαπών ή και προσφύγων μαθητών, που ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα τα άρθρα που αναλύονται, αποτελούν τμήμα του Κεφαλαίου Δ' με γενικό τίτλο «Μεταβατικές, λοιπές και τελικές διατάξεις», και συγκεκριμένα το άρθρο 26 με τίτλο «Λοιπές διατάξεις» η πρώτη παράγραφος. Συνολικά ο νόμος συμπεριλαμβάνει κεφάλαια που αναφέρονται στην οριοθέτηση και τους σκοπούς της δια βίου μάθησης, στους φορείς και τις λειτουργίες του εθνικού δικτύου δια βίου μάθησης, στη συμμετοχή της σχολικής και τοπικής

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

κοινότητας σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά και ευρύτερα ζητήματα του ακαδημαϊκού και εκπαιδευτικού χώρου (όπως για παράδειγμα ζητήματα μετεγγραφών φοιτητών και σπουδαστών, ή ζητήματα στελέχωσης υπηρεσιών που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων).

Ως προς τη δομή του λόγου ακολουθεί την τυπική δομή του Νόμου, η οποία παρουσιάστηκε και στο οικείο κεφάλαιο, στην παρούσα περίπτωση ο Νόμος υπ' αριθμόν 3879 περιλαμβάνει τέσσερα (4) κεφάλαια και τριάντα ένα (31) άρθρα. Το νόμο υπογράφουν εκτός από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, η Υπουργός Εσωτερικών, Αποκέντρωσης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, ο Υπουργός Οικονομικών, ο Υπουργός Εξωτερικών, ο Υπουργός Εθνικής Άμυνας, ο Υπουργός Οικονομίας, Ανταγωνιστικότητας και Ναυτιλίας, η Υπουργός Περιβάλλοντος, Ενέργειας και Κλιματικής Αλλαγής, η Υπουργός Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ο Υπουργός Υποδομών, Μεταφορών και Δικτύων, ο Υπουργός Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης, ο Υπουργός Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, ο Υπουργός Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων, ο Υπουργός Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ο Υπουργός Προστασίας του Πολίτη, ο Υπουργός Πολιτισμού και Τουρισμού. Το γεγονός ότι ο νόμος υπογράφεται από δεκατέσσερις (14) διαφορετικούς υπουργούς είναι δηλωτικό του εύρους των διατάξεων που περιλαμβάνει, καθώς αφορούν τις αρμοδιότητες δεκατεσσάρων διαφορετικών υπουργείων.

Το απόσπασμα που εξετάζεται δεν συνδέεται διακειμενικά με τις διατάξεις άλλων νόμων. Αντίστοιχα και οι αναφορές σε υποκείμενα είναι περιορισμένες. Συνολικά δύο (2) διαφορετικά πρόσωπα – υποκείμενα παρουσιάζονται σε δρόντα ρόλο. Το υποκείμενο που κυριαρχεί στο λόγο είναι ο Υπουργός Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με συνολικά δύο (2) αναφορές. Βέβαια οι γλωσσικές επιλογές με τις οποίες αποδίδονται οι ενέργειες του Υπουργού είναι χαρακτηριστικές του θεσμικού λόγου και δηλώνουν αποστασιοποίηση και αφαίρεση. Συγκεκριμένα και οι δύο αναφορές γίνονται με τη χρήση γενικής υποκειμενικής ως συμπλήρωμα σε ένα ουσιαστικό που δηλώνει ενέργεια («Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ορίζονται/ρυθμίζονται»). Το έτερο υποκείμενο είναι οι μαθητές που εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίοι αποδίδονται στο λόγο μόλις μία φορά, όχι σε θέση υποκειμένου αλλά ως συμπλήρωμα φράσης («στόχος είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα»). Ο τρόπος που

παρουσιάζονται τα υποκειμένα είναι δηλωτικός του θεσμικού λόγου, κυριαρχεί η αφαίρεση, οι ενέργειες των υποκειμένων παρουσιάζονται μέσω ονοματικών φράσεων, τα υποκειμένα τείνουν να απουσιάζουν και κυριαρχεί ο παθητικός λόγος. Έτσι, δεν αναδεικνύεται ο ρόλος των υποκειμένων ως ενεργά πρόσωπα, αλλά τείνει να αποσιωπάται, και τα άτομα που εμπλέκονται στο λόγο εξαιρούνται.

Στο θεσμικό λόγο πραγματοποιούνται μια σειρά υποθέσεων σχετικά με την υλοποίηση του στόχου της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.). Συγκεκριμένα υποτίθεται ότι «η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα», που αποτελεί και κεντρικό στόχο των Ζ.Ε.Π. θα πραγματοποιηθεί «μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης». Υποθέτει επομένως ο συντάκτης του θεσμικού λόγου αφενός πως δείκτης ένταξης όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα συνιστούν οι μαθησιακές τους επιδόσεις, και αφετέρου ότι για να βελτιωθούν αυτές χρειάζονται υποστηρικτικές δράσεις, και όχι κάποια συνολική αλλαγή. Στην ουσία με τις δύο αυτές υποθέσεις, αποσιωπώνται όσοι θεωρούν πως οι δείκτες ένταξης είναι ευρύτεροι των μαθησιακών επιδόσεων, και περιλαμβάνουν και άλλους δείκτες, όπως για παράδειγμα κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και όσοι θεωρούν πως οι παρεμβάσεις χρειάζεται να είναι ευρύτερες, να μην αφορούν μόνο υποστηρικτικές δράσεις, αλλά παρεμβάσεις στο σύνολο των μαθητών του σχολείου, ή παρεμβάσεις σε όλο το εύρος της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Και στη συνέχεια του λόγου από το ίδιο απόσπασμα τα παραδείγματα τέτοιων παρεμβάσεων συνιστούν υποθέσεις, καθώς θεωρείται ότι οι δράσεις που θα μπορούσε να είναι αποτελεσματικές για την ένταξη των μαθητών ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι «ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών». Παρατηρεί πως εδώ η κύρια υπόθεση είναι ότι οι δράσεις για την ισότιμη ένταξη μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι παρεμβάσεις στην ομάδα μαθητών που αντιμετωπίζει δυσκολία ένταξης, οι οποίες θα πραγματοποιούνται αποσπασμένα από το σύνολο της σχολικής ζωής, και όχι σε όλο της το εύρος. Δεύτερο στοιχείο, που μπορεί κανείς να διαπιστώσει με τα ενδεικτικά παραδείγματα που δίνονται από τις παρεμβάσεις, είναι ότι, ενώ εισάγεται θεσμικά ο όρος Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, επί της ουσίας οι πολιτικές που εφαρμόζονται είναι κυρίως όσες εφαρμόζονταν τις προηγούμενες δεκαετίες, δηλαδή οι τάξεις υποδοχής και

τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας - φροντιστηριακά. Συνεχίζεται επομένως η επιλογή παρεμβάσεων μόνο στους μαθητές με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο προκειμένου να ενταχθούν στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, στο πρότυπο των πολιτικών αφομοίωσης.

Ειδικά για τον όρο «Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», ο οποίος εισάγεται για πρώτη φορά στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, μπορεί κανείς να σχολιάσει την επιλογή των όρων. Ο όρος «προτεραιότητα» έχει αξιολογική βαρύτητα και προσθέτει θετικό εννοιολογικό φορτίο, το οποίο επιδιώκει να αναδείξει ότι πρώτη ευθύνη, επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστούν οι παρεμβάσεις σε σχολεία «που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας». Επί της ουσίας για πρώτη φορά θεσμικά αναφέρεται ότι θα πραγματοποιηθεί μια διάκριση υπέρ των σχολικών μονάδων που αντιμετωπίζουν προβλήματα, προκειμένου σε βάθος χρόνου να απαλειφθούν οι διακρίσεις. Ο όρος φυσικά είναι γνωστός και δεν χρησιμοποιείται για πρώτη φορά στο ελληνικό θεσμικό πλαίσιο, καθώς η πολιτική των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας έτυχε ευρείας αποδοχής στον ευρωπαϊκό χώρο. Ήδη από τη δεκαετία του 1960 η Αγγλία ξεκίνησε την πολιτική της θετικής διάκρισης (Κουτουζής, Κυρίδης, Μαλούτας, Παπαδάκης, & Συρίγος, 2012).

Οι περίοδοι και οι προτάσεις στο θεσμικό λόγο παρατάσσονται συμπλεκτικά, καθώς ο λόγος εδώ έχει κυρίως περιγραφική και έπειτα ρυθμιστική λειτουργία (Šarčević, 2000, σ. 11). Ο λόγος δεν δηλώνει τροπικότητα και συνολικά κυριαρχεί ο μακροπερίοδος υποτακτικός λόγος, και η διαδοχική υπόταξη, γεγονός που καθιστά το κείμενο πυκνό και σύνθετο, τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου («Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., (...) των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα»). Δεν εντοπίζονται συνυποδηλώσεις, ο λόγος είναι δηλωτικός.

Σχετικά με την αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων, στην παρούσα περίπτωση αντικείμενο του υπουργικής απόφασης αποτελεί η ισότιμη φοίτηση όλων των μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι ο θεσμικός λόγος περιέχει

πλήθος αναφορών σε συμβάντα, το οποία αποτελούν τις σχετικές θεσμικές προβλέψεις. Τα γεγονότα αναπαρίστανται κυρίως αφηρημένα και με γενικευμένο τρόπο («Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»). Αυτό που αναπαρίσταται κυρίως στο θεσμικό λόγο είναι μια σειρά πράξεων, που προβλέπονται θεσμικά, οι πράξεις, ωστόσο, δίνονται κυρίως με ονοματικά σύνολα και ρηματικές φράσεις («η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας», «Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι»), γεγονός δηλωτικό της αφαίρεσης, που κυριαρχεί στο λόγο. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις οι ενέργειες παρουσιάζονται με παθητικά ρήματα («ορίζονται», «εντάσσονται», «ρυθμίζονται»), ενώ ρήματα με ενεργητική διάθεση δεν εντοπίζονται στο λόγο. Ο θεσμικός λόγος συντακτικά χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της παθητικής σύνταξης, και οι διαδικασίες ονομάζονται ή διατυπώνονται ως ουσιαστικά διαδικασίας («απόφαση», «ένταξη») (Fairclough N. , 2003, σσ. 65-67). Η παρούσα υπουργική απόφαση επομένως αντιπροσωπεύει τις κοινωνικές διαδικασίες και τα γεγονότα με έναν αφηρημένο τρόπο.

Όσον αφορά την αναπαράσταση του «χώρου–χρόνου», θα μπορούσε κανείς να δει το κείμενο ως τη συσχέτισης ενός περιεκτικού και καθολικού χωροχρόνου, που αφορά εν γένει τον ελλαδικό χώρο και έχει χρονική αφετηρία την 21<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου 2010, οπότεν εκδόθηκε ο εν λόγω νόμος, χωρίς να παρουσιάζεται κάποιο χρονικό τέρμα. Εντός του σώματος του θεσμικού λόγου δεν υπάρχουν αναφορές που αφορούν το χρόνο και το χώρο.

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση μπορεί να διαπιστώσει κανείς συγκριτικά ότι με το Νόμο 3879/2010 για πρώτη φορά δεν γίνεται λόγος για αλλοδαπούς μαθητές ή μαθητές υπηκόων τρίτων χωρών, αλλά για παρεμβάσεις συνολικά σε σχολικές μονάδες οι οποίες «λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας». Φαίνεται επομένως μια μεταστροφή σε ευρύτερες πολιτικές παρεμβάσεων, οι οποίες εξετάζουν συνολικά τα προβλήματα στη σχολική φοίτηση και δεν αντιμετωπίζουν την ετερότητα ως μια



προβληματική συνθήκη, μια «ιδιαιτερότητα», η οποία χρειάζεται να εξομαλυνθεί. Οι παρεμβάσεις, έτσι, εστιάζουν σε περιοχές με συγκεκριμένα κοινωνικά κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά, βέβαια, θεσμικά δεν αναφέρονται, δεδομένου ότι η αναφορά «σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας», είναι αρκετά περιγραφική και μάλλον γενικόλογη. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από την Ομάδα Εργασίας για την αξιολόγηση της εφαρμογής του μέτρου των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, η οποία διαπιστώνει ότι «με δεδομένες τις δυσκολίες στην έγκαιρη πρόσβαση στα απαιτούμενα δεδομένα, η επιλογή (εννοείται των σχολείων που εντάσσονται στις Ζ.Ε.Π.) τροφοδοτήθηκε με ενδεικτικά δεδομένα, όπως ήδη αναφέρθηκε. Τα δεδομένα αυτά δεν ήταν κατ' ανάγκην τα πιο κατάλληλα, αλλά εκείνα που κατέστησαν διαθέσιμα στη διάρκεια λειτουργίας της ΟΕ (ομάδας εργασίας).» (Κουτουζής, Κυρίδης, Μαλούτας, Παπαδάκης, & Συρίγος, 2012, σσ. 21-22).

Η επιλογή αυτή δεν είναι ανεξάρτητη από την ευρωπαϊκή πολιτική για την παιδεία. Το ίδιο το μοντέλο που επιλέχθηκε άλλωστε εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην Αγγλία, και έπειτα στη Γαλλία και την Κύπρο, και έχει θεωρητικές βάσεις στο Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων και στις πολιτικές θετικών διακρίσεων (Κουτουζής, Κυρίδης, Μαλούτας, Παπαδάκης, & Συρίγος, 2012, σσ. 6 -8). Το κίνημα αυτό θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι στηρίζεται στις αρχές του κλασσικού φιλελευθερισμού, ο οποίος επιδιώκει αυτό που συχνά ονομάζεται στην πολιτική ορολογία «λιγότερο κράτος» (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 93), καθώς προωθεί την αυτονομία των εκπαιδευτικών μονάδων, προκειμένου αυτές «να ικανοποιήσουν μαθητές, γονείς και τοπική κοινωνία» (Κουτουζής, Κυρίδης, Μαλούτας, Παπαδάκης, & Συρίγος, 2012, σ. 7). Όπως έχει αναφερθεί και στο οικείο κεφάλαιο, η εκπαιδευτική πολιτική στη φιλελεύθερη προσέγγιση αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως δημόσια αγαθό, προκειμένου όμως οι φορείς της εκπαίδευσης και της αγοράς να δράσουν ελεύθερα ο ρόλος του κράτους περιορίζεται σε ένα ελάχιστο εκπαιδευτικών παροχών. Η φιλελεύθερη αντίληψη υποστηρίζει ότι η διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος από το κράτος οδηγεί στην αναποτελεσματικότητα σε σχέση με την ικανοποίηση των «καταναλωτών» - γονιών (Ζαμπέτα, 1994).

Εξετάζοντας συνολικά το Νόμο 3879/2010 μπορεί να διαπιστωθεί πως συνεχίζει την εφαρμογή φιλελεύθερων πολιτικών για την εκπαίδευση, εν τούτοις πραγματοποιεί μια μεταστροφή σε πολιτικές που αφορούν το σύνολο της σχολική μονάδας. Η ετερότητα δεν αντιμετωπίζει θεσμικά ως «ιδιαιτερότητα», όπως σε προηγούμενες περιπτώσεις, ούτε έχει ως κύριο χαρακτηριστικό των χώρα προέλευσης των μαθητών, αλλά προσεγγίζεται καθαρά με οικονομικούς – κοινωνικούς όρους. Θα μπορούσε επομένως να αναγνωρίσει κανείς θεσμικά στοιχεία των πολιτικών ενσωμάτωσης (integration) ως προς τις πολιτικές ένταξης. Όπως έχει αναφερθεί και στο οικείο κεφάλαιο, ο όρος ενσωμάτωση στον εκπαιδευτικό λόγο τείνει να σημαίνει είτε την από κοινού αλλαγή, ιθαγενών και νεοεισερχομένων, των πολιτιστικών μοτίβων είτε την αποκλειστική προσαρμογή του νεοεισερχομένου στο κυρίαρχο πολιτιστικά πρότυπο (Castles, Korac, Vasta, & Vertovec, 2002, σ. 116). Σε ότι αφορά την εκπαίδευση μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις διακρίνεται στην παρούσα περίπτωση την επιρροή της εθνοτικής προσέγγισης, καθώς αυτό που αναδεικνύεται ως κεντρική στόχευση είναι οι μαθητές από διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές, κοινωνικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική επιτυχία. Ταυτόχρονα, υιοθετείται ο λόγος της παιδαγωγικής της ισότητας, χαρακτηριστικός της εθνοτικής προσέγγισης, η οποία αναφέρεται στις διδακτικές μεθόδους που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να απευθυνθούν με επιτυχία στο σύνολο των μαθητών τους, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής δομής (Banks, 2004, σσ. 27-31).

Την ίδια περίοδο στη χώρα με μία σειρά νόμων διευκολύνεται η ένταξη μεταναστών και προσφύγων στην αγορά και στην πολιτική ζωή της χώρας. Με το Νόμο 3536/2007 διευκολύνεται η εξαγορά ενσήμων για ανανέωση άδειας παραμονής, και θεσπίζεται η νομιμοποίηση γονέων μεταναστών των οποίων τα παιδιά φοιτούν στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με το Νόμο 3838/2010 πραγματοποιούνται αλλαγές στην απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας, κυρίως προς διευκόλυνση των μεταναστών που επιθυμούν να αποκτήσουν την ελληνική ιθαγένεια, ενώ παράλληλα θεσμοθετείται το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι. Την ίδια περίοδο στην Ελλάδα εκπονήθηκαν τρία επιχειρησιακά προγράμματα ένταξης (2001, 2007, 2012), αλλά δεν υλοποιήθηκαν για χρηματοδοτικούς λόγους (Κόντης, 2014, σ. 291). Μετά το 2008 το Ταμείο Ένταξης Μεταναστών Τρίτων Χωρών χρηματοδότησε το σύνολο των δημόσιων ενεργητικών δράσεων ενταξιακού περιεχομένου (Κόντης,

2014, σ. 291). Παρατηρείται επομένως μια συνολική μεταστροφή στις πολιτικές ένταξης στη χώρα την πενταετία 2006-2010.

#### 4.2.5 Νομοθετικό Πλαίσιο ετών 2011-2015

##### 4.2.5.1 Υπουργική Απόφαση Φ.Ε.Κ. 2197 τ Β'/30-9-11

Το κείμενο αποτελεί υπουργική απόφαση με τίτλο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων». Ως προς τη δομή του λόγου ακολουθεί την τυπική δομή των υπουργικών αποφάσεων, η οποία παρουσιάστηκε και στο οικείο κεφάλαιο. Στην παρούσα περίπτωση η υπουργική απόφαση περιλαμβάνει τρία (3) άρθρα και δεκατέσσερις (14) εισαγωγικές παραγράφους. Ο αριθμός των εισαγωγικών παραγράφων είναι ευρύς, και καλύπτει περισσότερο από το μισό του συνόλου της Υπουργικής Απόφασης. Συγκεκριμένα, οι εισαγωγικές παράγραφοι αναπτύσσονται σε 574 λέξεις ενώ το κύριο μέρος της υπουργικής απόφασης σε 421 λέξεις.

Από τις δεκατέσσερις αυτές εισαγωγικές παραγράφους οι επτά συνδέουν διακειμενικά την υπουργική απόφαση με τον υπάρχον θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα οι παράγραφοι με αριθμό 1, 3, 4, 5, 10, 11 και 12, συνδέονται διακειμενικά με διατάξεις από το 1983 έως και το 2010, οι οποίες καθορίζουν τη λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων και Τάξεων Υποδοχής, των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και του Διαπολιτισμικού Σχολείου, και συμπεριλαμβάνουν την ισχύ της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και του νόμου σχετικά με την άρση των διακρίσεων. Και στην παρούσα υπουργική απόφαση παρατηρείται η σύζευξη ετερόκλιτων όρων. Συγκεκριμένα συνδέεται η υπουργική απόφαση με διατάξεις που αντλούν από την διαπολιτισμική προσέγγιση, με την αναφορά στο διαπολιτισμικό σχολείο που θεσμοθετείται το 1996, και από την αφομοιωτική προσέγγιση, με την αναφορά στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα. Ταυτόχρονα εντοπίζεται και η αναφορά στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, οι οποίες φαίνεται να αντλούν από το μοντέλο ενσωμάτωσης. Για τις αντιφάσεις αυτές έχει γίνει λόγος κατά την ανάλυση του θεσμικού λόγου, όπου αρχικά διαπιστώθηκαν.

Η εισαγωγική παράγραφος 13 δεν συνδέει διακειμενικά την Υπουργική Απόφαση με άλλο νόμο, αλλά διαπιστώνει «την ανάγκη συντονισμού των επιμέρους υλοποιούμενων Προγραμμάτων και δράσεων στήριξης των μαθητών, που στόχο έχουν

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

την δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της ολοκληρωμένης προσέγγισης». Η παράγραφος αυτή πραγματοποιεί μια πρώτη υπόθεση, ότι η συνολική εποπτεία και συντονισμός από μια κεντρική αρχή των διάφορων υλοποιούμενων Προγραμμάτων που αφορούν την ισότιμη ένταξη μαθητών θα καταστήσει αποτελεσματικότερη την εποπτεία και τη λειτουργία τους. Η υπόθεση αυτή είναι δείκτης συγκεντρωτικών επιλογών για τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Τέτοιες επιλογές έχουν διαπιστωθεί και στην ανάλυση των Νόμων 2413/1996 και 3386/2005. Η επιλογή αυτή αναδεικνύει ότι οι διοικητικές αρμοδιότητες και η εξουσία βαραίνουν την κορυφή της πυραμίδας, ενώ κατευθυνόμενοι προς τη βάση, σε επίπεδο διευθυντών σχολείων και σχολικών μονάδων, οι αρμοδιότητες περιορίζονται σε καθαρά εκτελεστικές και χαρακτηρίζονται από μηδαμινή εξουσία. Η επιλογή αυτή ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα με σχετικές ιδιομορφίες (Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 137).

Ακολούθως, οι υπόλοιπες εισαγωγικές παράγραφοι αναφέρονται στο υπάρχων θεσμικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και σε διατάξεις με τις δαπάνες για την υλοποίηση των αποφάσεων. Αναλυτικότερα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται οι εισαγωγικές παράγραφοι με αριθμό 3, 7 και 8, οι οποίες καθορίζουν τον διορισμό και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, και η παράγραφος 9 αναφέρεται ειδικά στις αρμοδιότητες της Αναπληρωτή Υπουργού Παιδείας. Τέλος, οι εισαγωγικές παράγραφοι 6 και 14 αναφέρονται στις δαπάνες, που έχουν ψηφιστεί σχετικά, και στο γεγονός ότι δεν προκύπτουν νέες δαπάνες για την υλοποίηση της παρούσας υπουργικής απόφασης.

Στο θεσμικό λόγο που εξετάζεται υπάρχουν περιορισμένες αναφορές σε υποκείμενα – δρώντα πρόσωπα. Συγκεκριμένα, αναφέρονται ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο και ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, από μία φορά και σε κάθε περίπτωση δεν εισάγονται στο λόγο ως υποκείμενα ρημάτων, αλλά ως συμπληρώματα ονομάτων («με απόφαση», «πρόταση»). Μία φορά αναφέρονται στο λόγο και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ως υποκείμενα παθητικών ρημάτων («προσλαμβάνονται», «τοποθετούνται», «διατίθενται»). Παραμένει, επομένως, η παθητικοποίηση και η ονοματοποίηση του λόγου και στην παρούσα υπουργική απόφαση. Χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου στην προκειμένη περίπτωση και σε ό,τι αφορά την εκφορά των υποκειμένων – δρώντων προσώπων στο

λόγο είναι η επιλογή κυρίως ουσιαστικών διαδικασίας (Fairclough N. , *Analysing discourse: textual analysis for social research*, 2003, σσ. 65-67), τα οποία αναπαριστούν τις διαδικασίες των αντίστοιχων ρημάτων. Ταυτόχρονα, επιλέγεται συχνά στο λόγο η παθητική σύνταξη. Ο θεσμικός λόγος επομένως είναι εξαιρετικά αφηρημένος, καθώς τα υποκείμενα και δράσεις αποδίδονται μέσα από σύνθετα σύνολα.

Το μόνο στοιχείο διαφοροποίησης που θα μπορούσε κανείς να εντοπίσει στο θεσμικό λόγο, αφορά τη χρήση δύο φορές του ρήματος «ορίζουμε». Η χρήση πρώτου προσώπου δεν συνηθίζεται στο σώμα των υπόλοιπων υπουργικών αποφάσεων, παρά μόνο στη μετάβαση από τις εισαγωγικές παραγράφους στα κυρίως άρθρα με την τυπική χρήση του ρήματος «αποφασίζουμε». Στην προκειμένη περίπτωση η χρήση του ρήματος «ορίζουμε», με την χρήση α' πληθυντικού προσώπου, προσωποποιεί το λόγο. Ως υποκείμενο εννοείται εδώ συντακτικά η προσωπική αντωνυμία «εμείς» και αναφέρεται στο φορέα του Υπουργείου Παιδείας, δεδομένου ότι την Υπουργική Απόφαση υπογράφει η Αναπληρωτής Υπουργός Παιδείας. Εναλλακτικά θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ο όρος «ορίζεται» έχοντας ως συμπλήρωμα τον όρο «με την παρούσα υπουργική απόφαση», ο οποίος θα διατηρούσε το τρίτο πρόσωπο και την παθητικοποίηση στο λόγο. Το στοιχείο αυτό θα μπορούσε να είναι δηλωτικό αλλαγής στο τυπικό του θεσμικού λόγου, αποτελεί ωστόσο μάλλον μεμονωμένο στοιχείο. Ασφαλώς δεν μπορεί να γίνει λόγος για αλλαγή πολιτικού παραδείγματος, δεδομένου ότι με την παρούσα υπουργική απόφαση συνεχίζεται η λειτουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων.

Ως προς την αποσιώπηση πλευρών – φωνών που παραλείπονται από το θεσμικό λόγο μπορεί κανείς να επισημάνει αρχικά όσους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και, πιθανά, μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και ευρύτερα, οι οποίοι δεν είναι σύμφωνοι «να διατίθενται εντός του σχολικού έτους, από την Τάξη Υποδοχής Ζ.Ε.Π. ή το Ενισχυτικό Φροντιστηριακό Τμήμα Ζ.Ε.Π. που αρχικώς τοποθετήθηκαν σε άλλη Τάξη Υποδοχής Ζ.Ε.Π. ή Ενισχυτικό Φροντιστηριακό Τμήμα Ζ.Ε.Π.» του ίδιου ή άλλου ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ της ίδιας Περιφερειακής Διεύθυνσης. Η αποσιώπηση αφορά το γεγονός ότι η ευελιξία αυτή από πλευράς των εργαζόμενων εκπαιδευτικών μπορεί να μην είναι δυνατή ή επιθυμητή.

Οι περίοδοι και οι προτάσεις στο θεσμικό λόγο παρατάσσονται συμπλεκτικά. Ο λόγος σε δύο (2) σημεία αξιοποιεί την επιστημική τροπικότητα, δηλώνοντας δυνατότητα («δύναται»). Συνολικά κυριαρχεί ο μακροπερίοδος υποτακτικός λόγος, και

η διαδοχική υπόταξη, γεγονός που καθιστά το κείμενο πυκνό και σύνθετο, τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το απόσπασμα «Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, που προσλαμβάνονται για ορισμένο σχολικό έτος και τοποθετούνται σε Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και σε Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π. δύναται, βάσει των εκάστοτε αναγκών, να διατίθενται εντός του σχολικού έτους». Τέλος, δεν εντοπίζονται συνυποδηλώσεις, ο λόγος είναι δηλωτικός.

Σχετικά με την αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων, στην παρούσα περίπτωση αντικείμενο της υπουργικής απόφασης αποτελεί η ίδρυση και η λειτουργία των φροντιστηριακών τμημάτων και των τάξεων υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, και η στελέχωση τους με εκπαιδευτικούς, έτσι ο θεσμικός λόγος περιέχει πλήθος αναφορών σε συμβάντα, το οποία αποτελούν τις σχετικές θεσμικές προβλέψεις. Τα γεγονότα αναπαρίστανται κυρίως αφηρημένα και με γενικευμένο τρόπο («Οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (Εν.Φ.Τ.) Ζ.Ε.Π., ιδρύονται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης Π.Ε. & Δ.Ε»). Αυτό που αναπαρίσταται κυρίως στο θεσμικό λόγο είναι μια σειρά πράξεων, που προβλέπονται θεσμικά, οι πράξεις, ωστόσο, δίνονται κυρίως με παθητικά ρήματα («ιδρύονται», «προσλαμβάνονται», «εντάσσονται», «τοποθετούνται», «τοποθετήθηκαν», «ρυθμίζονται», «δημοσιευθεί»), ενώ ρήματα με ενεργητική διάθεση χρησιμοποιούνται είτε με υποκείμενο αφηρημένες έννοιες («Με την υπογραφή και δημοσίευση της παρούσας απόφασης, κάθε προηγούμενη σχετική ρύθμιση που ορίζει διαφορετικά για τα θέματα που ρυθμίζονται με την παρούσα, παύει να ισχύει»), είτε για τις ενέργειες του Υπουργείου Παιδείας («ορίζουμε»). Ο λόγος, λοιπόν, έχει πλήθος ρηματικών τύπων, και αυτό παρατηρείται ίσως γιατί ο χαρακτήρας της παρούσας υπουργικής απόφασης είναι κυρίως ρυθμιστικός (Šarčević, 2000, σ. 11). Δεν θα μπορούσε ωστόσο εδώ να γίνει αναφορά σε αλλαγή παραδείγματος, καθώς τα περισσότερα ρήματα παρουσιάζονται σε παθητική σύνταξη, είναι αμετάβατα ή δίνονται μέσω γενικών ρηματικών φράσεων. Η παρούσα υπουργική απόφαση επομένως αντιπροσωπεύει τις κοινωνικές διαδικασίες και τα γεγονότα με έναν αφηρημένο τρόπο.

Όσον αφορά την αναπαράσταση του «χώρου–χρόνου», θα μπορούσε κανείς να δει το κείμενο ως τη συσχέτιση ενός περιεκτικού και καθολικού χωροχρόνου, που αφορά εν γένει τον ελλαδικό χώρο και έχει χρονική αφετηρία την 7<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου 2011,

όποταν εκδόθηκε ο εν λόγω νόμος, χωρίς να παρουσιάζεται κάποιο χρονικό τέρμα. Εντός του σώματος του θεσμικού λόγου δεν υπάρχουν αναφορές που αφορούν το χρόνο ή το χώρο.

Όπως λοιπόν παρουσιάζεται η Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 2197 τ Β'/30-9-11 φαίνεται να αντλεί από το φιλελεύθερο μοντέλο, δεδομένης της διατήρησης του θεσμού των φροντιστηριακών τμημάτων και της τάξεων υποδοχής, που αντλούν από το μοντέλο της διαχωρισμένης εκπαίδευσης (separated model) και την αφομοιωτική προσέγγιση. Άλλωστε, αυτό που εφαρμόζεται και στην παρούσα υπουργική απόφαση συνιστά πολιτική αφομοίωσης όσον αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, η οποία αντλεί από το φιλελευθερισμό ως θεωρητικό παράδειγμα (Μάρκου Γ. , 2011, σσ. 28, 34). Βέβαια, διακειμενικά χρησιμοποιείται το θεσμικό πλαίσιο που θεσπίζει το διαπολιτισμικό σχολείο. Χρειάζεται, ίσως, να αναγνωριστεί πως ο όρος «διαπολιτισμικός» δηλώνει την επιρροή και άλλων πολιτικών. Όπως έχει αναφερθεί και στο οικείο κεφάλαιο, η διαπολιτισμική προσέγγιση αντλεί από τις θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 45-46). Ωστόσο, όπως παρουσιάστηκε, στο θεσμικό λόγο πέρα από τη σχετική διακειμενική αναφορά, δεν αναγνωρίζεται κανένα από τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Και σε αυτή την περίπτωση επομένως, όπως και στο Νόμο 2413/1996, εντοπίζεται η αντίφαση μεταξύ του όρου «διαπολιτισμικότητα», που επιλέγεται, και των επιλογών που εκφράζουν την προσέγγιση της ενσωμάτωσης.

#### **4.2.5.2 Υπουργική Απόφαση Φ.Ε.Κ. 2388 τ Β'/6-11-15 2015**

Το κείμενο αποτελεί υπουργική απόφαση με τίτλο «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) & Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ». Ως προς τη δομή του λόγου ακολουθεί την τυπική δομή των υπουργικών αποφάσεων, η οποία παρουσιάστηκε και στο οικείο κεφάλαιο, στην παρούσα περίπτωση η υπουργική απόφαση περιλαμβάνει τρία (3) άρθρα και δεκαέξι (16) εισαγωγικές παραγράφους.

Ο αριθμός των εισαγωγικών παραγράφων είναι ευρύς και συνδέει διακειμενικά την υπουργική απόφαση το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, οι παράγραφοι με αριθμό 1, 3, 4, 8, 9, 10 και 11, συνδέονται διακειμενικά με διατάξεις από το 1992 έως και το 2015, οι οποίες καθορίζουν τη λειτουργία των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, συμπεριλαμβάνουν την ισχύ της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του

Παιδιού και του νόμου σχετικά με την άρση των διακρίσεων και την ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Η εισαγωγική παράγραφος 15 δεν συνδέει διακειμενικά την Υπουργική Απόφαση με άλλο νόμο αλλά διαπιστώνει «την ανάγκη στήριξης των μαθητών που στόχο έχει την ενίσχυση της ελληνομάθειας και την δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.». Η παράγραφος αυτή πραγματοποιεί μια πρώτη υπόθεση, ότι μαθητές με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο θα ενταχθούν ισότιμα στο εκπαιδευτικό σύστημα και θα μειωθεί η σχολική διαρροή εφόσον ενισχυθεί η ελληνομάθεια και η δημιουργία υποστηρικτικού υλικού. Η υπόθεση είναι εξαιρετικά γενική ως προς το τι ορίζεται «ελληνομάθεια», μένει μετέωρο αν αφορά τη γνώση αποκλειστικά της ελληνικής γλώσσας ή αν συμπεριλαμβάνονται και στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, και μάλιστα σε ποιο βαθμό και ποια στοιχεία συμπεριλαμβάνονται. Αντίστοιχα ερωτήματα εγείρονται σχετικά με το τι θεωρεί εδώ ο συντάκτης της απόφασης ως υποστηρικτικό υλικό, τι περιεχόμενο έχει και με βάση ποιες θεωρητικές αρχές προσέγγισης των ετερογενών πολιτιστικά ομάδων συγκροτήθηκε. Το ερώτημα είναι σημαντικό καθώς αυτή η υπουργική απόφαση διακειμενικά συνδέεται μόνο με τη νομοθεσία σχετικά με τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Θα μπορούσε επομένως κανείς να υποθέσει πως οι αρχές που θα διέπουν το υποστηρικτικό υλικό είναι αυτές του μοντέλου της θετικής διάκρισης, που έτυχε ευρείας αποδοχής στον ευρωπαϊκό χώρο, από τη δεκαετία του 1960 (Κουτουζής, Κυρίδης, Μαλούτας, Παπαδάκης, & Συρίγος, 2012). Όλα αυτά τα ερωτήματα κάνουν την διατύπωση ασαφή και μπορεί κανείς να εικάσει ότι η εισαγωγική παράγραφος είναι μάλλον γενικόλογη και δυσχεραίνει την αξιολόγηση του έργου.

Ακολούθως οι υπόλοιπες εισαγωγικές παράγραφοι αναφέρονται στο υπάρχων θεσμικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και σε διατάξεις με τις δαπάνες για την υλοποίηση των αποφάσεων. Αναλυτικότερα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται οι εισαγωγικές παράγραφοι με αριθμό 2, 6 και 7, οι οποίες καθορίζουν τον διορισμό και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, και οι παράγραφοι 12, 13 και 14 αναφέρεται ειδικά στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας, την αλλαγή στην ονομασία του, αλλά και στο διορισμό Υπουργών. Τέλος, οι εισαγωγικές παράγραφοι 5 και 16 αναφέρονται στις δαπάνες, που έχουν ψηφιστεί σχετικά, και στο γεγονός ότι δεν



προκύπτουν νέες δαπάνες για την υλοποίηση της παρούσας υπουργικής απόφασης.

Στο θεσμικό λόγο που εξετάζεται υπάρχει πλήθος αναφορών σε υποκείμενα – δρώντα πρόσωπα. Συγκεκριμένα αναφέρονται: α) οι μαθητές, με συνολικά επτά (7) αναφορές, β) οι εκπαιδευτικοί, που κατά περιπτώσεις αναφέρονται ως αναπληρωτές και ως σύλλογος διδασκόντων, με συνολικά έξι (6) αναφορές, γ) οι σχολικοί σύμβουλοι με συνολικά έξι (6) αναφορές, δ) ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας με συνολικά τρεις (3) αναφορές, ε) ο Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με συνολικά τρεις (3) αναφορές, στ) ο Διευθυντής Εκπαίδευσης με συνολικά δύο (2) αναφορές, ζ) οι γονείς με συνολικά δύο (2) αναφορές. Συνολικά αναφέρονται επτά (7) διαφορετικά υποκείμενα στο θεσμικό λόγο, με συνολικά είκοσι εννέα (29) αναφορές.

Παρατηρεί κανείς ότι στην παρούσα υπουργική απόφαση ο λόγος αποκλίνει σε ένα βαθμό από τον τυπικά παθητικό λόγο, με το πλήθος υποκειμένων και την ύπαρξη πυκνών αναφορών στις ενέργειες που προβλέπεται, με βάση την απόφαση, να προβούν. Το πρόσωπο, μάλιστα, που συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές είναι οι μαθητές, που αποτελούν τη βάση της ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Στοιχείο απόκλισης συνιστά και το γεγονός ότι οι περισσότερες από τις αναφορές είναι σε ενεργητική φωνή («φοιτούν», «παρακολουθούν», «έχουν ολοκληρώσει», «επιστρέψουν», «συμμετέχουν», «υπάρχουν», «φοιτήσουν», «μετεγγραφούν»), ενώ δύο φορές δηλώνονται ως συμπλήρωμα ουσιαστικού («επανένταξη του μαθητή», «φοίτηση των μαθητών»). Δεν θα μπορούσε η ωστόσο η απόκλιση αυτή να δηλώνει στροφή στις επιλογές και το πολιτικό παράδειγμα που ακολουθήθηκε στην προκειμένη περίπτωση από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς τέτοιες επιλογές έχουν επαναληφθεί σε υπουργικές αποφάσεις διαφόρων κυβερνήσεων (ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί η Υπουργική Απόφαση του 1994 (Φ.Ε.Κ. 930 τ.Β'/14-12-1994), το Προεδρικό Διάταγμα 201 (Φ.Ε.Κ. 161 τ.Α'/13-07-1998), ο Νόμος 2910/01 (Φ.Ε.Κ. 91 Α'/02-05-2001), και λοιπά παραδείγματα που εξετάστηκαν προηγούμενα).

Χρειάζεται, ωστόσο, να σημειωθεί ότι από την προηγούμενη υπουργική απόφαση, Φ.Ε.Κ 2197 τ.Β'/30-09-2011, υπάρχει κυβερνητική αλλαγή. Την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, της περιόδου 6 Οκτωβρίου 2009 – 11 Νοεμβρίου 2011, διαδέχθηκε μια σειρά κυβερνήσεων λόγω της πολιτικής αστάθειας που ακολούθησε την ελληνική οικονομική κρίση ή αλλιώς ελληνική κρίση χρέους, η οποία ξέσπασε το 2009 (Κότιος, Γαλανός, & Ρουκανάς, 2012). Μετά την εναλλαγή κυβερνήσεων, το έτος που θεσπίζεται η παρούσα

Υπουργική Απόφαση στην κυβέρνηση είναι η δεύτερη θητεία της κυβέρνησης συνεργασίας ΣΥΡΙΖΑ και Ανεξάρτητων Ελλήνων, του Σεπτεμβρίου 2015. Το πολιτικό κόμμα ΣΥΡΙΖΑ στον πολιτικό και προγραμματικό του λόγο αντιτίθεται στις πολιτικές του νεοφιλελευθερισμού και προωθεί πολιτικές που έχουν αναφορές από το μοντέλο του κράτους πρόνοιας, «με έμφαση στην στήριξη των εργασιακών δικαιωμάτων και του μισθού, την ενεργητική στήριξη της απασχόλησης, τη διεύρυνση του κοινωνικού κράτους, την αναδιανομή του πλούτου προς όφελος όσων έχουν πληγεί από την κρίση, την προστασία του περιβάλλοντος» (Κεντρική Επιτροπή του ΣΥΡΙΖΑ, 2015). Ωστόσο παρά τις αναφορές αυτές στο πολιτικό πρόγραμμα του κόμματος και την αναφορά στις αρχές της σοσιαλδημοκρατίας, η κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ όχι μόνο δεν ακύρωσε τις δανειακές συμβάσεις που είχαν υπογράψει οι προηγούμενες κυβερνήσεις, αλλά υπόγραψε και μία νέα, με πρόσθετους όρους. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη συνολική πολιτική στάση της κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ – Ανεξαρτήτων Ελλήνων είχαν ως αποτέλεσμα να θεωρηθεί η πολιτική τους ως συνέχεια της προηγούμενης φιλελεύθερης πολιτικής.

Εξετάζοντας και την παρούσα υπουργική απόφαση, αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι συνεχίζει την υλοποίηση αποφάσεων που ψηφίστηκαν από τις προηγούμενες κυβερνήσεις, καθώς η παρούσα υπουργική απόφαση στηρίζεται, σχεδόν κατά λέξη όπως θα αναδειχθεί και στη συνέχεια, στις υπουργικές αποφάσεις του 1999 (Φ.Ε.Κ. 1789 τ.Β'/28-09-1999) και του 2011 (Φ.Ε.Κ. 2197 τ Β'/30-9-11), των κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ. Άρα δεδομένων των πολιτικών που επιλέγονται και την αλλαγή στο λόγο, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι: α) παρατηρείται αλλαγή στο τυπικό του θεσμικού λόγου, στον τρόπο που παρουσιάζονται τα υποκείμενα, περισσότερο δυναμικά, με έμφαση στο μαθητή στις πολιτικές αποφάσεις, β) η αλλαγή αυτή έχει επιλεγεί και σε προηγούμενες περιπτώσεις στο θεσμικό λόγο, επομένως συνιστά ένα νέο μοτίβο πολιτικού – θεσμικού λόγου, γ) η αλλαγή αυτή δεν συνδυάζεται με ολοκληρωτική αλλαγή στο πολιτικό παράδειγμα.

Χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου στην προκειμένη περίπτωση και σε ό,τι αφορά την εκφορά των υποκειμένων – δρώντων προσώπων στο λόγο είναι η επιλογή κυρίως ουσιαστικών διαδικασίας (Fairclough N. , 2003, σσ. 65-67), τα οποία αναπαριστούν τις διαδικασίες των αντίστοιχων ρημάτων. Τέτοιες επιλογές κυριαρχούν κυρίως, όταν αναφέρονται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης («με απόφαση»), στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης («με

απόφαση»), στους Σχολικούς Συμβούλους («σε συνεργασία με», «με σύμφωνη γνώμη», «έχουν ευθύνη») και στο Διευθυντή της σχολικής μονάδας («με σύμφωνη γνώμη», «την ευθύνη έχει»). Ταυτόχρονα, επιλέγεται συχνά στο λόγο η παθητική σύνταξη, κυρίως σε αναφορές που αφορούν τους εκπαιδευτικούς («προσλαμβάνονται», «απασχολούνται», «τοποθετούνται», «διατίθενται»). Η διάκριση αυτή είναι δηλωτική του ρόλου των υποκειμένων στο θεσμικό λόγο, στην κορυφή της ιεραρχίας του Υπουργείου Παιδείας. Οι αναφορές είναι ουσιαστικοποιημένες και αφηρημένες, ως εκ τούτου, ενώ ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι παθητικός κυρίως. Ο θεσμικός λόγος επομένως παραμένει αφηρημένος και κυρίως παθητικός, καθώς τα υποκείμενα και δράσεις αποδίδονται μέσα από σύνθετα σύνολα.

Ως προς την αποσιώπηση πλευρών – φωνών που παραλείπονται από το θεσμικό λόγο μπορεί κανείς να επισημάνει αρχικά όσους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, και πιθανά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ή και ευρύτερα, οι οποίοι δεν είναι σύμφωνοι «να διατίθενται εντός του σχολικού έτους, από την Τάξη Υποδοχής Ζ.Ε.Π. ή το Ενισχυτικό Φροντιστηριακό Τμήμα Ζ.Ε.Π. που αρχικώς τοποθετήθηκαν σε άλλη Τάξη Υποδοχής Ζ.Ε.Π. ή Ενισχυτικό Φροντιστηριακό Τμήμα Ζ.Ε.Π.» του ίδιου ή άλλου ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ της ίδιας Περιφερειακής Διεύθυνσης. Η αποσιώπηση αφορά το γεγονός ότι η ευελιξία αυτή από πλευράς των εργαζόμενων εκπαιδευτικών μπορεί να μην είναι δυνατή ή επιθυμητή.

Επιπλέον ως αποσιώπηση στο θεσμικό λόγο μπορεί κανείς να επισημάνει όσα μέλη της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας, και ευρύτερα πιθανά, δεν υποστηρίζουν ως αποτελεσματικό μοντέλο τη διδασκαλία σε ξεχωριστά τμήματα ή τάξεις, μόνο όσων μαθητών δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων, κ.λπ). Το μοντέλο εκπαίδευσης που προτείνεται στην παρούσα υπουργική απόφαση αναφέρεται αποκλειστικά σε όσους μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρή δυσκολία με την ελληνική γλώσσα, ώστε να αδυνατούν να παρακολουθήσουν το ενιαίο σχολικό πρόγραμμα. Το στοιχείο αυτό συνδέεται και με μια άλλη αποσιώπηση που διαφαίνεται στο θεσμικό λόγο, αφού οι παρεμβάσεις αφορούν μόνο μια ομάδα μαθητών και όχι το σύνολο της σχολικής κοινότητας, σε ποιο βαθμό, αναρωτιέται κανείς, νομιμοποιείται ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση», που αναφέρεται εδώ ότι εφαρμόζεται.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση, όπως αναφέρθηκε στο οικείο κεφάλαιο, αναγνωρίζει φυσικά την πολιτισμική διαφορετικότητα και, επομένως, επιδιώκει προγράμματα που

δεν είναι μονοπολιτισμικά αλλά περιλαμβάνουν όλες τις πολιτισμικές ομάδες, που συνυπάρχουν σε ένα κράτος (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 44). Ταυτόχρονα, όμως, αίρει το δίλημμα της μίας ή των πολλών εθνοτήτων σε ένα κράτος και θέτει ερωτήματα που αφορούν τη σχέση του κράτους με την κυρίαρχη εθνοτική ομάδα και τις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται μεταξύ των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων (Μάρκου Γ. , 2011, σ. 33; Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 44-45, 69-70). Παράλληλα, επιδιώκει την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη, την εξάλειψη των διακρίσεων εις βάρος εθνικών/μειονοτικών ομάδων, την κατάργηση του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Auernheimer στο Ζωγράφου, 2003, σσ. 68-69). Βασικά χαρακτηριστικά της, μεταξύ άλλων, αποτελούν, αφενός η κοινωνική συνοχή, η οποία επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος, που δεν είναι μονοπολιτισμικό αλλά διαπολιτισμικό, και αφετέρου η υιοθέτηση των διαπολιτισμικών πρακτικών στο σύνολο του θεσμού της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων του αναλυτικού προγράμματος, του σχολικού κλίματος, της διδακτικής μεθοδολογίας, του διδακτικού προσωπικού, των στελεχών της εκπαίδευσης, των σχέσεων μεταξύ σχολείου και φορέων (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 56-57). Έτσι, για να θεωρηθεί ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικό πρέπει: α) να απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, και όχι μόνο τους μαθητές που ανήκουν στην ετερογενή πολιτισμικά ομάδα, β) οι μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς να μην αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικοί» σε σχέση με την επίσημη γνώση, γ) η προσαρμογή στη χώρα υποδοχής να μην αντιμετωπίζεται ως προαπαιτούμενο, δ) να λαμβάνεται υπόψη η πολιτιστική ταυτότητα που οι μετανάστες βιώνουν με τις οικογένειες τους και όχι υποχρεωτικά η πολιτιστική ταυτότητα της χώρας προέλευσης (Boos-Nünning στο Ζωγράφου, 2003, σσ. 66-67).

Διαπιστώνεται, από τα προηγούμενα, πως το μοντέλο με τα ξεχωριστά τμήματα, για όσους μόνο μαθητές υστερούν στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί διαπολιτισμικό. Οι μαθητές αυτοί μόλις ολοκληρώσουν τη φοίτηση στα ξεχωριστά τμήματα θα συνεχίσουν τη φοίτηση στο μονοπολιτισμικό σχολείο. Αντίστοιχα και υπόλοιποι μαθητές δεν θα έχουν έρθει σε επαφή – επικοινωνία με τους συμμαθητές τους που προέρχονται από ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, δεν θα έχουν ενταχθεί σε ένα ενιαίο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην προκειμένη περίπτωση, λοιπόν, αυτό που επιλέγεται θεσμικά είναι η προσέγγιση της ενσωμάτωσης, η οποία αντλεί από το νέο-φιλελευθερισμό και από τις πολυεθνικές

ιδεολογίες, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία ενίσχυσης της πολιτισμικής ταυτότητας του μετανάστη προκειμένου να αναπτυχθούν οι απαραίτητες δεξιότητες που καθιστούν δυνατή την ένταξη των μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Γκόβαρης, 2011, σ. 51). Όπως αναφέρεται και στο οικείο κεφάλαιο, οι υποστηρικτές της προσέγγισης της ενσωμάτωσης προτείνουν τη διενέργεια «αντισταθμιστικών» μαθημάτων για τα παιδιά οικογενειών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, στα οποία εξασφαλίζεται η προσαρμογή στη χώρα υποδοχής, ενώ τονίζεται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα στο σχολικό πρόγραμμα (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 35; Ζωγράφου, 2003, σ. 62). Το ερώτημα που μπορεί να θέσει κανείς είναι για ποιο λόγο επιλέγεται η χρήση του όρου «διαπολιτισμικός», ενώ αυτό που εφαρμόζεται στην προκειμένη περίπτωση είναι η προσέγγιση της ενσωμάτωσης. Μόνο υποθέσεις φυσικά μπορεί κανείς να επιχειρήσει απαντώντας στο ερώτημα αυτό. Μια υπόθεση μπορεί να συνδέεται με το γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με τη σοσιαλδημοκρατία, ως προς το πολιτικό παράδειγμα που αντλεί. Το πολιτικό κόμμα που βρισκόταν στην κυβέρνηση εκείνη την περίοδο ήταν ο ΣΥΡΙΖΑ, αντλεί θεωρητικά από το σοσιαλισμό. Άλλη υπόθεση μπορεί να συνδέει την επιλογή αυτή με το γεγονός ότι θεσμικά ο όρος επιλέγεται από το 1996 (Νόμος 2413/1996), και οι ακόλουθες υπουργικές αποφάσεις απλώς παραμετροποιούν το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, χωρίς να προβαίνουν σε ουσιαστικές αλλαγές.

Η τελευταία αυτή πιθανότητα φαίνεται να αποκτά ισχυρά ερείσματα, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι η παρούσα υπουργική απόφαση αποτελείται κατά ένα μεγάλο ποσοστό από την ένωση αυτούσιων τμημάτων δύο άλλων υπουργικών αποφάσεων. Συγκεκριμένα, από το σύνολο της υπουργικής απόφασης (1088 λέξεις), μόλις το μισό (49,7%, 541 λέξεις) αποτελούν νέο κείμενο, ενώ οι υπόλοιπες αποτελούν σχεδόν αυτούσιο τμήμα των υπουργικών αποφάσεων του 1999 (Φ.Ε.Κ. 1789 τ.Β'/28-9-99), στο 40,2% (437 λέξεις), και του 2011 (Φ.Ε.Κ. 2197 τ Β'/30-9-11), στο 10,2% (110 λέξεις). Από την υπουργική απόφαση του 1999, έχει αλλάξει ο όρος «η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» και έχει γίνει στην παρούσα απόφαση «μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων, κ.λπ.)». Η διατύπωση αυτή είναι μάλλον συνεπέστερη στο μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς δεν διακρίνει πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες, με μόνο κριτήριο την χώρα προέλευσης, αλλά αναγνωρίζει ότι το ζήτημα είναι ευρύτερο. Επίσης αυτό που έχει αλλάξει στην παρούσα απόφαση σε σχέση με το

κείμενο της απόφασης του 1999, είναι η αφαίρεση των αξιολογικών επιθέτων «αποτελεσματική και συμμετοχική -ενεργητική», στη στοχοθεσία των παρεμβάσεων. Παρέμειναν ωστόσο τα αξιολογικά επίθετα «ευέλικτο», για το πρόγραμμα που προτείνεται, και «κανονικές», για τις τάξεις του ενιαίου σχολείου, στην ουσία του μονοπολιτισμικού σχολείου. Η επιλογή αυτών των επιθέτων είναι χαρακτηριστική, καθώς πρόκειται για αξιολογικά επίθετα, δηλαδή επίθετα που δεν χρησιμοποιούνται για να κατονομάσουν τον κόσμο, να του προσδώσουν ιδιότητες, να περιγράψουν, αλλά εκφράζουν τη στάση του πομπού, αποδίδουν σχολιασμό, τροπικότητα, έμφαση, σπουδαιότητα, αξιολογούν (Φραγκάκη, 2010, σ. 183). Επί της ουσίας δεν περιγράφουν αντικειμενικά το αποτέλεσμα των παρεμβάσεων. Άλλωστε, με ποια κριτήρια θα χαρακτηρίζονταν οι παρεμβάσεις «ευέλικτες», ως προς τι, και με βάση ποια δεδομένα. Αντιθέτως, με αυτά τα επίθετα επιχειρείται ο επηρεασμός του δέκτη, και η νομιμοποίηση της πολιτικής που επιλέγεται εν προκειμένω, ως προς την αξία των θεσμικών μέτρων που επιλέγονται. Πόσο μάλλον όταν το αξιολογικό επίθετο «κανονικές», χαρακτηρίζει τις μονοπολιτισμικά προσανατολισμένες σχολικές τάξεις. Η επιλογή του επιθέτου «κανονικές», υπονοεί στην ουσία, ότι όσοι μαθητές προέρχονται από ετερογενές πολιτισμικό περιβάλλον είναι «μη κανονικοί», και χρειάζεται επομένως ειδική «παρέμβαση» προκειμένου να μπορέσουν να ενταχθούν στην «κανονική» μονοπολιτισμική σχολική τάξη. Τέτοιες επιλογές παραπέμπουν στο μοντέλο της αφομοίωσης, που επιδιώκει, όπως αναφέρθηκε και στο οικείο κεφάλαιο, τη συμμόρφωση των νεοεισερχομένων στο πολιτισμικό πρότυπο της χώρας αποδοχής (Green, 2004, σ. 74). Το αφομοιωτικό μοντέλο, σε γενικές γραμμές, επιδιώκει την εξίσωση όλων των διαφορετικά πολιτιστικά ομάδων με την κυρίαρχη-πλειοψηφική πολιτιστικά ομάδα. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις πολιτικές αυτές, το κράτος αφομοιώνει τις πολιτισμικές μειονότητες στην κυρίαρχη κουλτούρα, προκειμένου να διασφαλίσει την πολιτική ενότητα (Parekh, 2000, σσ. 200-201).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι με την παρούσα υπουργική απόφαση δεν εμφανίζονται θεσμικά τα φροντιστηριακά τμήματα και το διευρυμένο ωράριο, που υπήρχε στην απόφαση του 1999. Επίσης, αυτό που έχει αλλάξει στα κριτήρια για την ένταξη μαθητών στην τάξη υποδοχής ένα ή δύο, είναι η διατύπωση για την κατοχή της γλώσσας η οποία πλέον αναφέρεται για τις Τ.Υ. Ι ως «ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας», ενώ στην απόφαση του 1999, ως «η κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου να είναι ανεπαρκείς σε όλες τις κοινωνικές και

εκπαιδευτικές περιστάσεις». Εδώ η απόφαση του 1999, δεδομένου ότι οριοθετεί την κατοχή της γλώσσας στο κοινωνικό της πλαίσιο, θεωρείται πως προσεγγίζει καλύτερα τη διαπολιτισμική προσέγγιση, σε σχέση με την επιλογή της παρούσας απόφασης.

Σε άλλες αλλαγές σε σχέση με την υπουργική απόφαση του 1999, διαπιστώνεται ότι διαρκούσε δυο χρόνια η φοίτηση στις τάξεις υποδοχής, ενώ με την υπουργική απόφαση του 2015 διαρκεί τρία έτη. Αντίστοιχα στην απόφαση του 1999, η μετεγγραφή μαθητή σε άλλο σχολείο προκειμένου να ενταχθεί σε τμήμα υποδοχής, εφόσον δεν συμπληρώνεται ο επαρκής αριθμός στο δικό του σχολείο, γινόταν με απόφαση του προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, ενώ με την απόφαση του 2015 γίνεται με απόφαση του Διευθυντή Εκπαίδευσης. Ακόμα στην απόφαση του 1999, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο οικείος προϊστάμενος είχαν τη φροντίδα και την ευθύνη για τη διευκόλυνση των μαθητών αυτών στην ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για την τήρηση του ωραρίου λειτουργίας των Τ.Υ. και των Φ.Τ.. Κάτι τέτοιο δεν ισχύει, ωστόσο, στην απόφαση του 2015. Επομένως με την ισχύουσα απόφαση αποδυναμώνεται ο θεσμός του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Και σε άλλο σημείο, σχέση με την απόφαση του 1999, αναιρείται η απόφαση για παραπομπή του θέματος ένταξης μαθητών σε τάξεις υποδοχής με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης. Ακόμη, στην παρούσα απόφαση στη σχετική αναφορά για την αξιολόγηση των παρεμβάσεων στις Τάξεις Υποδοχής των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, δεν γίνεται λόγος για το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτου ως παραλήπτες τις συνοπτικής έκθεσης, αλλά για τους τους Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τέλος σε σχέση με την υπουργική απόφαση του 2011, δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις από το αρχικό κείμενο, με εξαίρεση την αφαίρεση των Φροντιστηριακών Τμημάτων, που έγινε και στην αντίστοιχη αναφορά της απόφασης του 1999, και του όρου ΠΥΣΔΕ, η αναφορά γίνεται, δηλαδή, κυρίως για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Άλλες αποσιωπήσεις μπορεί να κανείς να εντοπίσει στην αξιολόγηση των παρεμβάσεων. Θεσμικά προβλέπεται «στο τέλος του διδακτικού έτους οι διευθυντές των σχολείων υποβάλλουν εκθέσεις στους οικείους Σχολικούς Συμβούλους, τις οποίες

συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα των Τάξεων Υποδοχής των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποδελτιώνουν, κωδικοποιούν τα προβλήματα και τις προτάσεις και υποβάλλουν συνοπτική έκθεση προς τους Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και από εκεί αποστέλλεται μια τελική έκθεση στη Διεύθυνση Σπουδών Προγραμμάτων και Οργάνωσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΠΕΘ. Αποσιωπώνται οι ενέργειες που οφείλει να προχωρήσει η Διεύθυνση Σπουδών Προγραμμάτων και Οργάνωσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΠΕΘ, μετά την παραλαβή όσων προτάθηκαν. Παρατηρείται επομένως απουσία ελέγχου στα επίπεδα της ιεραρχίας, όπου μετατρέπεται «από μέσο και όργανο για την εφαρμογή πολιτικής, σε όργανο κυριαρχίας επί της πολιτικής», με αποτέλεσμα «το διοικητικό σύστημα να διευρύνει τα περιθώρια της διακριτικής του ευχέρειας, να ουδετεροποιείται από εξωτερικούς ελέγχους και να καθορίζει αυτοτελώς την πορεία του» (Μακρυδημήτρης, 2013, σ. 105).

Οι περίοδοι και οι προτάσεις στο θεσμικό λόγο παρατάσσονται συμπλεκτικά. Ο λόγος σε εφτά (7) σημεία αξιοποιεί την επιστημική τροπικότητα, δηλώνοντας δυνατότητα («δύναται», «δύνανται», «μπορούν»). Συνολικά κυριαρχεί ο μακροπερίοδος υποτακτικός λόγος, και η διαδοχική υπόταξη, γεγονός που καθιστά το κείμενο πυκνό και σύνθετο, τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το απόσπασμα «Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ δύναται, βάσει των εκάστοτε αναγκών, να διατίθενται εντός του σχολικού έτους, από την Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ που αρχικώς τοποθετήθηκαν σε άλλη Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ». Τέλος, δεν εντοπίζονται συνυποδηλώσεις, ο λόγος είναι δηλωτικός.

Σχετικά με την αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων, στην παρούσα περίπτωση αντικείμενο της υπουργικής απόφασης αποτελεί η ίδρυση και η λειτουργία των φροντιστηριακών τμημάτων και των τάξεων υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, και η στελέχωση τους με εκπαιδευτικούς, έτσι ο θεσμικός λόγος περιέχει πλήθος αναφορών σε συμβάντα, το οποία αποτελούν τις σχετικές θεσμικές προβλέψεις. Τα γεγονότα αναπαρίστανται κυρίως αφηρημένα και με γενικευμένο τρόπο («Οι Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ, ιδρύονται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες που περιλαμβάνονται στην ανωτέρω υπουργική απόφαση»). Αυτό που αναπαρίσταται



κυρίως στο θεσμικό λόγο είναι μια σειρά πράξεων, που προβλέπονται θεσμικά. Οι πράξεις δίνονται μάλιστα με ρήματα ενεργητικά («πραγματοποιούν», «υποβάλλουν», «αποδελτιώνουν», «κωδικοποιούν», «ενημερώνει», «συντάσσουν», «καταρτίζει», «επιθυμεί», «φοιτούν», «παρακολουθούν», «έχουν ολοκληρώσει», «επιστρέψουν», «συμμετέχουν», «υπάρχουν», «φοιτήσουν», «μετεγγραφούν»). Τα ενεργητικά ρήματα χρησιμοποιούνται κυρίως για να δηλώσουν τις ενέργειες των μαθητών, σε οχτώ (8) περιπτώσεις, του Σχολικού Συμβούλου, σε τέσσερις (4) περιπτώσεις, ενώ λιγότερο συχνά για να δηλώσει τις ενέργειες του Διευθυντή του σχολείου, σε δύο (2) περιπτώσεις, των εκπαιδευτικών, σε δύο (2) περιπτώσεις, και των γονέων, σε μία (1) περίπτωση. Τα σημεία στο λόγο που επιλέγονται τα ενεργητικά ρήματα, είναι όταν αναφέρονται οι ενέργειες που προβλέπονται θεσμικά να προβεί τα εκάστοτε υποκείμενο. Μετά τα ενεργητικά ρήματα, συχνότερη εμφάνιση, σχεδόν ίση μάλιστα, έχει η χρήση ρηματικών ή ονοματικών φράσεων, προκειμένου να αποδοθούν οι ενέργειες των υποκειμένων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται ονοματικές και ρηματικές φράσεις για να αποδώσουν τις ενέργειες όλων των υποκειμένων που παρουσιάζονται στο κείμενο («σε συνεργασία με τους», «με σύμφωνη γνώμη», «έχουν ευθύνη», «με απόφαση», «με δήλωση», «φοίτηση των»), γεγονός που κάνει το λόγο σύνθετο και απρόσωπο. Στην παρούσα υπουργική απόφαση παθητικά ρήματα χρησιμοποιούνται λιγότερο («υποβάλλεται από», «προσλαμβάνονται», «απασχολούνται», «τοποθετούνται», «διατίθενται»), κυρίως σε αναφορές που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Σε κάθε περίπτωση, ο λόγος λοιπόν έχει πλήθος ρηματικών τύπων, και αυτό παρατηρείται ίσως γιατί ο χαρακτήρας της παρούσας υπουργικής απόφασης είναι κυρίως ρυθμιστικός (Šarčević, 2000, σ. 11). Δεδομένου επίσης ότι ο λόγος στηρίζεται συχνά σε υπουργικές αποφάσεις προηγούμενων ετών, δεν μπορεί να γίνει λόγος για αλλαγή παραδείγματος.

Όσον αφορά την αναπαράσταση του «χώρου–χρόνου», θα μπορούσε κανείς να δει το κείμενο ως τη συσχέτισης ενός περιεκτικού και καθολικού χωροχρόνου, που αφορά εν γένει τον ελλαδικό χώρο και έχει χρονική αφετηρία την 26<sup>η</sup> Οκτωβρίου 2015, οπότεν εκδόθηκε η εν λόγω υπουργική απόφαση, χωρίς να παρουσιάζεται κάποιο χρονικό τέρμα. Εντός του σώματος του θεσμικού λόγου δεν υπάρχουν αναφορές που αφορούν το χρόνο ή το χώρο.

Όπως, λοιπόν, παρουσιάζεται η Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 2388 τ Β'/6-11-15 φαίνεται να αντλεί από το φιλελεύθερο μοντέλο, δεδομένης της διατήρησης του θεσμού

των τάξεων υποδοχής, που αντλούν από το μοντέλο της διαχωρισμένης εκπαίδευσης (separated model) και την αφομοιωτική προσέγγιση. Άλλωστε αυτό που εφαρμόζεται και στην παρούσα υπουργική απόφαση συνιστά πολιτική αφομοίωσης όσον αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, η οποία αντλεί από το φιλελευθερισμό ως θεωρητικό παράδειγμα (Μάρκου Γ. , 2011, σσ. 28, 34). Βέβαια, εντός του θεσμικού λόγου χρησιμοποιείται ο όρος «διαπολιτισμικός», γεγονός που δηλώνει την επιρροή και άλλων πολιτικών, αλλά και τη διατήρηση ενός κοινού - τυπικού λόγου, ο οποίος επαναλαμβάνεται σε κάθε υπουργική απόφαση που αναφέρεται στην εκπαίδευση ετερογενών πολιτιστικά ομάδων. Όπως έχει αναφερθεί και στο οικείο κεφάλαιο, η διαπολιτισμική προσέγγιση αντλεί από τις θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 45-46). Ωστόσο, όπως παρουσιάστηκε, στο θεσμικό λόγο πέρα από τη σχετική διακειμενική αναφορά, δεν αναγνωρίζεται κανένα από τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Και σε αυτή την περίπτωση επομένως, όπως και αρχικά στο Νόμο 2413/1996, εντοπίζεται η αντίφαση μεταξύ του όρου «διαπολιτισμικότητα», που επιλέγεται, και των επιλογών που εκφράζουν την προσέγγιση της ενσωμάτωσης.

#### 4.2.6 Νομοθετικό Πλαίσιο ετών 2016-2022

##### 4.2.6.1 Υπουργική Απόφαση Φ.Ε.Κ. 2687/τ.Β'/29-8-2016

Το κείμενο αποτελεί υπουργική απόφαση με τίτλο «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.». Ως προς τη δομή του λόγου ακολουθεί την τυπική δομή των υπουργικών αποφάσεων, η οποία παρουσιάστηκε και στο οικείο κεφάλαιο, στην παρούσα περίπτωση η υπουργική απόφαση περιλαμβάνει επτά (7) άρθρα και είκοσι (20) εισαγωγικές παραγράφους.

Ο αριθμός των εισαγωγικών παραγράφων είναι ευρύς και συνδέει διακειμενικά την υπουργική απόφαση το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα οι παράγραφοι με αριθμό 1, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 15, 17, 16, 18 συνδέονται διακειμενικά με διατάξεις από το 1985 έως και το 2016, οι οποίες καθορίζουν τη λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων και Τάξεων Υποδοχής, των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και του Διαπολιτισμικού Σχολείου, και συμπεριλαμβάνουν την ισχύ της Σύμβασης για τα

Δικαιώματα του Παιδιού και του νόμου σχετικά με την άρση των διακρίσεων. Και στην παρούσα υπουργική απόφαση παρατηρείται η σύζευξη ετερόκλιτων όρων. Συγκεκριμένα συνδέεται η υπουργική απόφαση με διατάξεις που αντλούν από την διαπολιτισμική προσέγγιση, με την αναφορά στο διαπολιτισμικό σχολείο που θεσμοθετείται το 1996, και από την αφομοιωτική προσέγγιση, με την αναφορά στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα. Ταυτόχρονα εντοπίζεται και η αναφορά στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, οι οποίες φαίνεται να αντλούν από το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Για τις αντιφάσεις αυτές έχει γίνει λόγος κατά την ανάλυση του θεσμικού λόγου, όπου αρχικά διαπιστώθηκαν.

Η εισαγωγική παράγραφος 19 δεν συνδέει διακειμενικά την Υπουργική Απόφαση με άλλο νόμο αλλά διαπιστώνει «την ανάγκη στήριξης των μαθητών που στόχο έχει την ενίσχυση της ελληνομάθειας και την δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.». Η παράγραφος αποτελεί ίδιο κείμενο με την αντίστοιχη εισαγωγική παράγραφο 15 της Υπουργικής Απόφασης ΦΕΚ 2388 τ.Β'/6-11-15, και πραγματοποιεί, όπως αναφέρθηκε και στην ανάλυση της αντίστοιχης απόφασης, μια πρώτη υπόθεση, ότι μαθητές με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο θα ενταχθούν ισότιμα στο εκπαιδευτικό σύστημα και θα μειωθεί η σχολική διαρροή εφόσον ενισχυθεί η ελληνομάθεια και η δημιουργία υποστηρικτικού υλικού. Στην παρούσα υπουργική απόφαση η μόνη διαφορά που εντοπίζεται είναι ότι πλέον συνδέεται διακειμενικά όχι μόνο με τη νομοθεσία σχετικά με τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, αλλά και με τη νομοθεσία για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Και στην παρούσα παράγραφο πάντως εγείρονται ερωτήματα, που καθιστούν την διατύπωση ασαφή σχετικά με το τι συνιστά την ελληνομάθεια, στα πλαίσια μάλιστα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και μπορεί κανείς να εικάσει ότι η εισαγωγική παράγραφος είναι μάλλον γενικόλογη και δυσχεραίνει την αξιολόγηση του έργου.

Ακολούθως, οι υπόλοιπες εισαγωγικές παράγραφοι αναφέρονται στο υπάρχων θεσμικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και σε διατάξεις με τις δαπάνες για την υλοποίηση των αποφάσεων. Αναλυτικότερα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται οι εισαγωγικές παράγραφοι με αριθμό 2, 5 και 14, οι οποίες καθορίζουν τον διορισμό και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, και οι παράγραφοι 10, 11 και 13 αναφέρεται ειδικά στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας, την αλλαγή στην ονομασία αλλά και του αλλά και στο διορισμό Υπουργών. Τέλος οι εισαγωγικές

παράγραφοι 9 και 20 αναφέρονται στις δαπάνες που έχουν ψηφιστεί σχετικά και στο γεγονός ότι δεν προκύπτουν νέες δαπάνες για την υλοποίηση της παρούσας υπουργικής απόφασης.

Η παρούσα υπουργική απόφαση παρουσιάζει επί της ουσίας το εκπαιδευτικό σχήμα με το οποίο θα λειτουργεί η εκπαίδευση για τους μαθητές με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, οι οποίοι διακρίνονται θεσμικά από το σύνολο της μαθητικής κοινότητας ως οι μαθητές «που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλινοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κ.τ.λ.)». Κριτήριο δηλαδή της παρέμβασης στους μαθητές με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελεί για το θεσμικό λόγο η επαρκής κατοχή της ελληνικής γλώσσας. Εγείρονται φυσικά ερωτήματα σχετικά με τι χαρακτηρίζει τη «γνώση της ελληνικής γλώσσας» σε επαρκές επίπεδο, καθώς αυτή είναι κοινωνικά καθορισμένη, δεδομένου ότι ο γραμματισμός διαμορφώνεται για να υπηρετήσει κοινωνικούς στόχους κατά τη δημιουργία και ανταλλαγή νοήματος (Bayhnam, 2002, σ. 21). Η διαπίστωση αυτή λειτουργεί και ως μία δεύτερη υπόθεση, καθώς πολλοί θα διαφωνούσαν πως η πολιτισμική ετερογένεια μπορεί να εντοπίζεται ακόμα και αν οι μαθητές της τάξης χρησιμοποιούσαν με σχετική επάρκεια την ελληνική γλώσσα, και θα υποστήριζαν πως το μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν λαμβάνει υπόψη τους μαθητές αυτούς.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσιάζεται στην παρούσα υπουργική απόφαση για αυτούς τους μαθητές αποτελείται από την ένωση δύο υπάρχουσών υπουργικών αποφάσεων και ενός νέο τμήματος. Συγκεκριμένα ο κύριος όγκος του θεσμικού λόγου αποτελεί αυτούσια αντιγραφή της Υπουργικής Απόφασης ΦΕΚ 2388 τ Β'/6-11-15. Στο αρχικό κείμενο της Υπουργικής Απόφασης του 2015 προστίθεται αυτούσιο το κείμενο της Υπουργικής Απόφασης ΦΕΚ 1789 Β/28-9-99, στα σημεία μόνο που αφορά τα Φροντιστηριακά Τμήματα, τα οποία πλέον ονομάζονται Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ. Τέλος στην υπουργική απόφαση προστίθεται και ένα νέο τμήμα λόγου που αφορά τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ. Επί της ουσίας αυτό αποτελεί το μόνο νέο τμήμα λόγου, το οποίο δεν έχει αναλυθεί ξανά στην παρούσα εργασία, καθώς όλο το υπόλοιπο τμήμα του θεσμικού λόγου έχει εξεταστεί κατά την ανάλυση των Υπουργικών Αποφάσεων του 2015 και του 1999, αντίστοιχα.

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση του τμήματος του θεσμικού λόγου που αποτελεί νέα προσθήκη, έχει σημασία να γίνουν κάποιες διαπιστώσεις. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι το θεσμικό πλαίσιο που αφορά την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, αποτελεί επί της ουσίας μια δέσμη μέτρων σχετικά σταθερή, η οποία αλλάζει λίγο τους όρους με τους οποίους πλαισιώνεται, όπως γίνεται για παράδειγμα με τις επιλογές των όρων της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης<sup>21</sup>» και της «Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας». Αυτό που μένει σταθερό είναι οι τάξεις υποδοχής, οι οποίες θεσμοθετούνται για πρώτη φορά από το 1980 (Φ.Ε.Κ. 1105/τ.Β'/4-11-1980), πέρα δηλαδή από το χρονικό εύρος της παρούσας έρευνας, και φυσικά όταν η σύσταση, το μέγεθος και τα χαρακτηριστικά των ετερογενών πολιτισμικά πληθυσμών ήταν αρκετά διαφορετικά με την τελευταία πενταετία. Αντίστοιχα τα πρώτα φροντιστηριακά τμήματα θεσπίζονται με την Υπουργική Απόφαση αρ. Φ. 818/2/Ζ/21/3175/7-9-1982, το 1982. Παρατηρείται, επομένως, ότι μετά από τριάντα έξι (36) χρόνια, και μετά από πλήθος νόμων και υπουργικών αποφάσεων, η κύρια δομή της εκπαίδευσης μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο παραμένει ίδια. Και ο χαρακτηρισμός «ίδια», επί της ουσίας αναφέρεται στην εφαρμογή αφομοιωτικών πολιτικών για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές υπόβαθρο, τη διατήρηση του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού για τον βασικό κορμό του εκπαιδευτικού συστήματος, και την εφαρμογή επί της ουσίας φιλελεύθερων πολιτικών.

Έπειτα, επομένως, από τριάντα έξι χρόνια, στη διάρκεια των οποίων διατηρείται το ίδιο επί της ουσίας σχήμα για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, εισάγονται με την παρούσα Υπουργική Απόφαση, πλάι σε όσα ήδη ισχύουν από το 1980 και το 1982, οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (ΔΥΕΠ ΖΕΠ). Η νέα προσθήκη στο θεσμικό λόγο εντοπίζεται στα εξής αποσπάσματα: η ενότητα Δ του Άρθρου 3, η ενότητα Δ του Άρθρου 6, και τέλος η ενότητα Β του Άρθρου 7. Αποτελεί τη μόνη προσθήκη στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο, η οποία αιτιολογείται από το μέγεθος των προσφυγικών ροών που δέχτηκε η χώρα από το 2015 και έπειτα. Επίσης η μόνη αλλαγή από την αυτούσια μεταφορά του λόγου των υπουργικών αποφάσεων του 2015 και του 1999, είναι η πρώτη παράγραφος του Άρθρου 2, η οποία θα εξεταστεί στη συνέχεια μαζί με το νέο τμήμα λόγου για τις ΔΥΕΠ ΖΕΠ.

---

<sup>21</sup> Επιλογή φυσικά που προκαλεί αντιφάσεις σχετικά με το μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής που επιλέγεται σε κάθε περίπτωση για την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις, οι οποίες αντιφάσεις έχουν αναλυθεί στο οικείο θεσμικό πλαίσιο.

Στο θεσμικό λόγο που εξετάζεται υπάρχει πλήθος αναφορών σε υποκείμενα – δρώντα πρόσωπα. Συγκεκριμένα αναφέρονται: α) οι σχολικοί σύμβουλοι με συνολικά τρεις (3) αναφορές, β) το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής με συνολικά δύο (2) αναφορές, γ) ο Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων με συνολικά δύο (2) αναφορές, δ) οι μαθητές με συνολικά δύο (2) αναφορές, ε) το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων με συνολικά δύο (2) αναφορές, στ) οι εκπαιδευτικοί, με συνολικά μία (1) αναφορά και τέλος ζ) ο Προϊστάμενος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με συνολικά μία (1) αναφορά. Συνολικά αναφέρονται επτά (7) διαφορετικά υποκείμενα στο θεσμικό λόγο, με συνολικά δεκατρείς (13) αναφορές.

Το πλήθος των υποκειμένων, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι μισές αναφορές στα πρόσωπα αυτά ως υποκείμενα ενεργειών γίνεται με τη χρήση παθητικών ρημάτων ή φράσεων («έχουν την ευθύνη», «στηριχθούν», «πρόταση του», «εισήγηση του», «ευθύνη έχει», «είναι υπεύθυνοι», «με ευθύνη»), οδηγεί στην διαπίστωση ότι ο θεσμικός λόγος στην παρούσα περίπτωση δεν αποκλίνει από τα τυπικά χαρακτηριστικά του. Ενδιαφέρον μάλιστα παρουσιάζει η επιλογή της φράσης «τέκνα προσφύγων», που αξιοποιεί αρχαϊκό λεξιλόγιο, αντί για το αντίστοιχο «παιδιά προσφύγων», το οποίο είναι λιγότερο επίσημο. Αντίστοιχα ενδιαφέρον έχει η επανάληψη των ρηματικών φράσεων και τύπων που περιέχουν τον όρο «ευθύνη». Συγκεκριμένα αναφέρεται πέντε φορές στο λόγο ο όρος, στοιχείο ενδεικτικό για τη λειτουργία εδώ του θεσμικού λόγου (Šarčević, 2000, σ. 11), ο οποίος έχει στόχο να ρυθμίσει τις αρμοδιότητες για την εκπαίδευση προσφύγων στις ΔΥΕΠ ΖΕΠ. Σε κάθε περίπτωση ο θεσμικός λόγος παραμένει αφηρημένος και κυρίως παθητικός, καθώς τα υποκείμενα και δράσεις αποδίδονται μέσα από παθητικό λόγο και ρηματικά σύνολα.

Ως αποσιώπηση στο θεσμικό λόγο μπορεί κανείς να επισημάνει όσα μέλη της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας, και ευρύτερα πιθανά, δεν υποστηρίζουν ως αποτελεσματικό μοντέλο τη διδασκαλία σε ξεχωριστά τμήματα ή τάξεις των προσφύγων μαθητών. Με δεδομένη βέβαια τη σοβαρή δυσκολία με την ελληνική γλώσσα, στις περισσότερες περιπτώσεις θα πρόκειται για συνολική άγνοια, οι πρόσφυγες μαθητές θεωρείται δεδομένο ότι θα αδυνατούν να παρακολουθήσουν το ενιαίο σχολικό πρόγραμμα. Θα ήταν δυνατό ωστόσο να υπάρχει κοινός προαυλισμός, και κοινές σχολικές δραστηριότητες που μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και τη χρήση της γλώσσας μέσα σε γνήσιο γλωσσικό περιβάλλον ή μπορούν να αναπτύξουν δημιουργικά τη γλωσσική διδασκαλία, όπως τα μαθήματα

γυμναστικής και εικαστικών τεχνών. Διαφορετικά η σχολική μονάδα στο σύνολο της παραμένει μονοπολιτισμικά προσανατολισμένη και η εκπαίδευση προσφύγων μαθητών αφορά αποκλειστικά μια κλειστή ομάδα μαθητών, η οποία φοιτά σε διαφορετικό ωράριο από το σχολικό και δεν έρχεται σε επαφή με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα, δημιουργώντας όρους γκετοποίησης των δομών υποδοχής προσφύγων. Το στοιχείο αυτό συνδέεται και με μια άλλη αποσιώπηση που διαφαίνεται στο θεσμικό λόγο, αφού οι παρεμβάσεις αφορούν μόνο μια ομάδα μαθητών και όχι το σύνολο της σχολικής κοινότητας, σε ποιο βαθμό, αναρωτιέται κανείς, νομιμοποιείται ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση», που αναφέρεται εδώ ότι εφαρμόζεται.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση, όπως αναφέρθηκε στο οικείο κεφάλαιο, αναγνωρίζει φυσικά την πολιτισμική διαφορετικότητα και, επομένως, επιδιώκει προγράμματα που δεν είναι μονοπολιτισμικά αλλά περιλαμβάνουν όλες τις πολιτισμικές ομάδες, που συνυπάρχουν σε ένα κράτος (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 44). Ταυτόχρονα, όμως, αίρει το δίλημμα της μίας ή των πολλών εθνοτήτων σε ένα κράτος και θέτει ερωτήματα που αφορούν τη σχέση του κράτους με την κυρίαρχη εθνοτική ομάδα και τις σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται μεταξύ των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων (Μάρκου Γ. , 2011, σ. 33; Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 44-45, 69-70). Παράλληλα, επιδιώκει την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη, την εξάλειψη των διακρίσεων εις βάρος εθνικών/μειονοτικών ομάδων, την κατάργηση του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Auernheimer στο Ζωγράφου, 2003, σσ. 68-69). Βασικά χαρακτηριστικά της, μεταξύ άλλων, αποτελούν, αφενός η κοινωνική συνοχή, η οποία επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος, που δεν είναι μονοπολιτισμικό αλλά διαπολιτισμικό, και αφετέρου η υιοθέτηση των διαπολιτισμικών πρακτικών στο σύνολο του θεσμού της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων του αναλυτικού προγράμματος, του σχολικού κλίματος, της διδακτικής μεθοδολογίας, του διδακτικού προσωπικού, των στελεχών της εκπαίδευσης, των σχέσεων μεταξύ σχολείου και φορέων (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 56-57). Έτσι, για να θεωρηθεί ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικό πρέπει: α) να απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, και όχι μόνο τους μαθητές που ανήκουν στην ετερογενή πολιτισμικά ομάδα, β) οι μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς να μην αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικοί» σε σχέση με την επίσημη γνώση, γ) η προσαρμογή στη χώρα υποδοχής να μην αντιμετωπίζεται ως προαπαιτούμενο, δ) να λαμβάνεται υπόψη η πολιτιστική ταυτότητα που οι μετανάστες βιώνουν με τις

οικογένειες τους και όχι υποχρεωτικά η πολιτιστική ταυτότητα της χώρας προέλευσης (Boos-Nünning στο Ζωγράφου, 2003, σσ. 66-67).

Διαπιστώνεται, από τα προηγούμενα, πως το μοντέλο με τα ξεχωριστά τμήματα για τους πρόσφυγες μαθητές δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί διαπολιτισμικό. Οι μαθητές αυτοί μόλις ολοκληρώσουν τη φοίτηση στα ξεχωριστά τμήματα θα συνεχίσουν τη φοίτηση στο μονοπολιτισμικό σχολείο. Αντίστοιχα και υπόλοιποι μαθητές δεν θα έχουν έρθει σε επαφή – επικοινωνία με τους συμμαθητές τους που προέρχονται από ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, δεν θα έχουν ενταχθεί σε ένα ενιαίο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην προκειμένη περίπτωση, λοιπόν, αυτό που επιλέγεται θεσμικά είναι η προσέγγιση της ενσωμάτωσης, η οποία αντλεί από το νέο-φιλελευθερισμό και από τις πολυεθνικές ιδεολογίες, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία ενίσχυσης της πολιτισμικής ταυτότητας του μετανάστη προκειμένου να αναπτυχθούν οι απαραίτητες δεξιότητες που καθιστούν δυνατή την ένταξη των μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Γκόβαρης, 2011, σ. 51). Όπως αναφέρεται και στο οικείο κεφάλαιο, οι υποστηρικτές της προσέγγισης της ενσωμάτωσης προτείνουν τη διενέργεια «αντισταθμιστικών» μαθημάτων για τα παιδιά οικογενειών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, στα οποία εξασφαλίζεται η προσαρμογή στη χώρα υποδοχής, ενώ τονίζεται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα στο σχολικό πρόγραμμα (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 35; Ζωγράφου, 2003, σ. 62).

Οι περίοδοι και οι προτάσεις στο θεσμικό λόγο παρατάσσονται συμπλεκτικά. Ο λόγος σε δύο (2) σημεία αξιοποιεί την δεοντική τροπικότητα, δηλώνοντας πρόθεση («προκειμένου να») και ανάγκη, υποχρέωση («οφείλουν»). Επίσης συνολικά κυριαρχεί ο μακροπερίοδος υποτακτικός λόγος και η διαδοχική υπόταξη, γεγονός που καθιστά το κείμενο πυκνό και σύνθετο, τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το απόσπασμα «Με σχετικές Εγκυκλίους θα ρυθμίζονται θέματα που αφορούν στην οργάνωση και την λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ, όπως και κάθε άλλο συναφές με την εκπαίδευση των προσφύγων θέμα». Τέλος, δεν εντοπίζονται συνυποδηλώσεις, ο λόγος είναι δηλωτικός.

Σχετικά με την αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων, στην παρούσα περίπτωση αντικείμενο της υπουργικής απόφασης αποτελεί η ίδρυση και η λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ), και η στελέχωση τους με εκπαιδευτικούς, έτσι ο θεσμικός λόγος περιέχει πλήθος αναφορών σε συμβάντα, το οποία αποτελούν τις σχετικές θεσμικές προβλέψεις. Τα γεγονότα



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

αναπαρίστανται κυρίως αφηρημένα και με γενικευμένο τρόπο («της οργάνωσης προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων», «διαμορφώνοντας ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, προκειμένου τα τέκνα των προσφύγων να στηριχθούν εκπαιδευτικά»). Αυτό που αναπαρίσταται κυρίως στο θεσμικό λόγο είναι μια σειρά πράξεων που προβλέπονται θεσμικά, οι πράξεις αποδίδονται στο λόγο κυρίως με ουσιαστικά που δηλώνουν ενέργεια και όχι με ρήματα («τήρηση», «καθοδήγηση», «εκμάθηση», «οργάνωση», «πρόταση», «ευθύνη», «κατάρτιση», «επιλογή», «παραγωγή»). Χρησιμοποιούνται επίσης, περίπου στην ίδια συχνότητα ενεργητικά ρήματα («στοχεύει», «ιδρύουμε», «λειτουργήσουν», «διαρκεί», «φοιτούν», «παρακολουθούν», «αποδελτιώνουν», «κωδικοποιούν»). Συχνό είναι το φαινόμενο στα ενεργητικά ρήματα ως υποκείμενο να μην είναι ένα πρόσωπο αλλά ένας οργανισμός ή μια δομή εκπαίδευσης («Οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) θα λειτουργήσουν στις πλησιέστερες στους χώρους φιλοξενίας προσφύγων σχολικές μονάδες»), ή και μια αφηρημένη έννοια («Η ίδρυση και λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ) στοχεύει στην εκπαιδευτική στήριξη»), γεγονός που κάνει το λόγο σύνθετο και απρόσωπο. Στην παρούσα υπουργική απόφαση παθητικά ρήματα χρησιμοποιούνται λιγότερο («εφαρμόζεται», «οργανώνονται», «ρυθμίζονται»), κυρίως σε αναφορές που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Σε κάθε περίπτωση, ο λόγος σχεδόν ισομοιράζει το πλήθος ρηματικών τύπων με το πλήθος ουσιαστικών και ονοματικών τύπων που δηλώνουν ενέργεια, γεγονός που αποτελεί τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου (Fairclough N. , 2003).

Όσον αφορά την αναπαράσταση του «χώρου–χρόνου», θα μπορούσε κανείς να δει το κείμενο ως τη συσχέτιση ενός περιεκτικού και καθολικού χωροχρόνου, που αφορά εν γένει τον ελλαδικό χώρο και έχει χρονική αφετηρία την 8<sup>η</sup> Αυγούστου 2016, οπότεν εκδόθηκε η εν λόγω υπουργική απόφαση, χωρίς να παρουσιάζεται κάποιο χρονικό τέρμα. Εντός του σώματος του θεσμικού λόγου δεν υπάρχουν αναφορές που αφορούν το χρόνο ή το χώρο.

Όπως λοιπόν παρουσιάζεται η Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 2388 τ Β'/6-11-15 φαίνεται να αντλεί από το φιλελεύθερο μοντέλο, δεδομένης της διατήρησης του θεσμού των τάξεων υποδοχής, και των φροντιστηριακών τμημάτων που αντλούν από το μοντέλο της διαχωρισμένης εκπαίδευσης (separated model), αλλά και της διατήρησης

της αντίληψης της ξεχωριστής φοίτησης σε ότι αφορά την εκπαίδευση για τους πρόσφυγες μαθητές, που αντλεί από την αφομοιωτική προσέγγιση. Άλλωστε αυτό που εφαρμόζεται και στην παρούσα υπουργική απόφαση συνιστά πολιτική αφομοίωσης όσον αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, η οποία αντλεί από το φιλελευθερισμό ως θεωρητικό παράδειγμα (Μάρκου Γ. , 2011, σσ. 28, 34). Βέβαια, διακειμενικά η υπουργική απόφαση συνδέεται με το Νόμο 2413/1996 για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, γεγονός που ίσως δηλώνει την επιρροή και άλλων πολιτικών, αλλά και τη διατήρηση ενός κοινού-τυπικού λόγου, ο οποίος επαναλαμβάνεται σε κάθε υπουργική απόφαση που αναφέρεται στην εκπαίδευση ετερογενών πολιτιστικά ομάδων. Όπως έχει αναφερθεί και στο οικείο κεφάλαιο, η διαπολιτισμική προσέγγιση αντλεί από τις θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 45-46). Ωστόσο, όπως παρουσιάστηκε, στο θεσμικό λόγο πέρα από τη σχετική διακειμενική αναφορά, δεν αναγνωρίζεται κανένα από τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Και σε αυτή την περίπτωση επομένως, όπως και αρχικά στο Νόμο 2413/1996, εντοπίζεται η αντίφαση μεταξύ του όρου «διαπολιτισμικότητα», που επιλέγεται, και των επιλογών που εκφράζουν την προσέγγιση της ενσωμάτωσης.

#### **4.2.6.2 Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016)**

Το κείμενο αποτελεί τμήμα του Νόμου 4415 με τίτλο «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Από το σύνολο του νόμου αναλύονται τα κεφάλαια που αναφέρονται στην εκπαίδευση προσφύγων και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που ενδιαφέρει στην παρούσα εργασία, ενώ δεν συμπεριλαμβάνονται τα κεφάλαια του νόμου που αναφέρονται στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, την ανώτατη εκπαίδευση, την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση .

Ως προς τη δομή του λόγου ακολουθεί την τυπική δομή του Νόμου, η οποία παρουσιάστηκε και στο οικείο κεφάλαιο, στην παρούσα περίπτωση ο Νόμος υπ' αριθμόν 4415 περιλαμβάνει τέσσερα (4) κεφάλαια και εξήντα εννέα (69) άρθρα. Το νόμο υπογράφουν εκτός από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, ο Υπουργός Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης, ο Αναπληρωτής Υπουργός Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης, ο Υπουργός Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, η Αναπληρώτρια Υπουργός Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, ο Αναπληρωτής Υπουργός Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, ο Υφυπουργός Παιδείας Έρευνας

και Θρησκευμάτων, ο Υπουργός Εξωτερικών, ο Υπουργός Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ο Υπουργός Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, ο Υπουργός Πολιτισμού και Αθλητισμού, ο Υπουργός Οικονομικών, οι δύο Αναπληρωτές Υπουργοί Οικονομικών, ο Υπουργός Υποδομών, Μεταφορών και Δικτύων. Το γεγονός ότι ο νόμος υπογράφεται από οκτώ (8) διαφορετικούς υπουργούς είναι δηλωτικό του εύρους των διατάξεων που περιλαμβάνει, καθώς αφορούν τις αρμοδιότητες οκτώ διαφορετικών υπουργείων.

Στο θεσμικό λόγο που εξετάζεται υπάρχουν περιορισμένες αναφορές σε υποκείμενα. Συνολικά πέντε (5) διαφορετικά πρόσωπα – υποκείμενα παρουσιάζονται σε δρώντα ρόλο. Το δρών υποκείμενο με τις περισσότερες αναφορές είναι ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο οποίος αναφέρεται εννέα (9) φορές, ακολουθεί ο Υπουργός Οικονομικών, ο οποίος αναφέρεται τρεις (3) φορές, ενώ τα υπόλοιπα υποκείμενα με ενεργό ρόλο, τα παιδιά, η επιτροπή ειδικών επιστημόνων και στελεχών του Υπουργείου Παιδείας και οι Διευθυντές δημοσίων σχολείων, μία (1) φορά. Η αναφορά στο πρόσωπο του Υπουργού γίνεται όλες τις φορές ως γενική υποκειμενική στο ουσιαστικό «απόφαση» («με απόφαση του Υπουργού Παιδείας. Έρευνας και Θρησκευμάτων»). Φαίνεται λοιπόν ότι επιλέγεται η χρήση ουσιαστικών «διαδικασίας» (Fairclough N. , 2003, σσ. 65-67), δηλαδή ουσιαστικά που διαθέτουν τη ρηματική ποιότητα της αναπαράστασης διαδικασιών, τα οποία επιτρέπουν την κυριαρχία της παθητικής σύνταξης στο λόγο και παρουσιάζουν με αφηρημένο τρόπο κοινωνικές διαδικασίες και γεγονότα. Η κυριαρχία του Υπουργού Εθνική Παιδείας και Θρησκευμάτων ως δρών πρόσωπο σε ένα θεσμικό κείμενο θα μπορούσε να αποτελεί δείκτη συγκεντρωτικής πολιτικής, καθώς ως δρώντα πρόσωπα δεν παρουσιάζονται τα υποκείμενα που θα στελεχώσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή οι μαθητές που εμπλέκονται αλλά ο εποπτεύων Υπουργός. Η επιλογή αυτή αναδεικνύει στο λόγο την ιεραρχική δόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, το οποίο ακολουθεί γραμμική οργάνωση και θα μπορούσε να παρουσιαστεί σχηματικά ως μια πυραμίδα, στην κορυφή της οποία βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας και στη βάση όλα τα σχολεία της χώρας (Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 137). Οι διοικητικές αρμοδιότητες και η εξουσία βαραίνουν την κορυφή της πυραμίδας, ενώ όσο κατεβαίνουμε προς τη βάση, σε επίπεδο διευθυντών σχολείων και σχολικών μονάδων, οι αρμοδιότητες περιορίζονται σε καθαρά εκτελεστικές και χαρακτηρίζονται από μηδαμινή εξουσία. Η δόμηση αυτή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά

γραφειοκρατικά μοντέλα με σχετικές ιδιομορφίες (Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 137). Αντίστοιχα και τα υπόλοιπα υποκείμενα που παρουσιάζονται στο λόγο είναι κυρίως συμπληρώματα φράσεων («με απόφαση», «με κοινή απόφαση», «με την εγγραφή»), ή ως υποκείμενα παθητικών ρημάτων («συνίσταται»), ενώ στο θεσμικό λόγο δεν εντοπίζεται η ύπαρξη υποκειμένου φυσικού προσώπου ως υποκείμενο ενεργητικού ρήματος («υπηρετούν»). Το γεγονός αυτό είναι τυπικό για το θεσμικό λόγο, στον οποίο κυριαρχεί η αποπροσωποποίηση και η «ονοματοποίηση».

Στο θεσμικό λόγο διαπιστώνεται μία αποσιώπηση. Συγκεκριμένα ο Νόμος 4415/2016 παρόλο που θεσπίζει με τις διατάξεις του τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα, διατηρεί το θεσμό των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, ο οποίος εφαρμοζόταν για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο όλο το προηγούμενο διάστημα, και αποτελεί δείγμα αφομοιωτικής πολιτικής. Σε γενικές γραμμές ο νόμος που εξετάζεται είναι συνεπής στο πρότυπο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και εισάγει θεσμικά «την εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών», έτσι η ξεχωριστή φοίτηση και διατήρηση του θεσμού των τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, συσκοτίζει κάπως την εφαρμογή των νέων μέτρων και περιπλέκει το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα. Παραλείπονται, επομένως, από το θεσμικό λόγο όσα μέλη της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας, και ευρύτερα πιθανά, δεν υποστηρίζουν ως αποτελεσματικό μοντέλο τη διδασκαλία σε ξεχωριστά τμήματα ή τάξεις, μόνο όσων μαθητών προέρχονται από ετερογενές πολιτισμικό περιβάλλον. Η ίδια η διατύπωση του νόμου είναι μάλιστα εξαιρετικά ασαφής «να ιδρύονται τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα ή να εφαρμόζονται ανάλογα υποστηρικτικά μέτρα σε κάθε σχολείο, εφόσον από τις αντίστοιχες εγγραφές των μαθητών διαπιστωθεί η σχετική ανάγκη». Εγείρονται λοιπόν ερωτήματα, σχετικά με τους τρόπους που θα διαπιστώνεται η «ανάγκη» ξεχωριστής φοίτησης από την εγγραφή μαθητών. Αυτό που αποσιωπάται στο σημείο αυτό είναι πιθανά η διατήρηση του προηγούμενου θεσμικού πλαισίου, με τη διενέργεια εξετάσεων γλωσσομάθειας, ως αποκλειστικό κριτήριο για τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων. Άλλα ερωτήματα που εγείρονται, αφορούν το κατά πόσο είναι αποτελεσματική αυτή η επιλογή, που αφορά μόνο μία ομάδα μαθητών και όχι το σύνολο της τάξης. Το ερώτημα αυτό συνδέεται και με μια άλλη αποσιώπηση που διαφαίνεται στο θεσμικό λόγο, αφού οι παρεμβάσεις εντός των σχολείων θα συνεχίζουν

να αφορούν μόνο μια ομάδα μαθητών και όχι το σύνολο της σχολικής κοινότητας, σε ποιο βαθμό, αναρωτιέται κανείς, είναι υλοποιήσιμες οι υπόλοιπες διατάξεις του νόμου, οι οποίες θεσπίζουν την κοινή φοίτηση μαθητών «διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού», οι οποίοι θέτουν με συνέπεια το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το ζήτημα αυτό αφορά έναν ευρύτερο προβληματισμό που εγείρει ο Νόμος 4415/2016. Ο εν λόγω νόμος εισάγει για πρώτη φορά με συνέπεια τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας. Όπως έχει διαπιστωθεί από την ανάλυση του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων που προηγείται του παρόντος νόμου, έως το 2016 στη χώρα η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση επιλέγεται ως όρος στο θεσμικό πλαίσιο, αλλά οι διατάξεις που την εφαρμόζουν και οι σκοποί που τίθενται σχετικά με την υλοποίηση της είναι αντικρουόμενοι, και στην ουσία συνεχίζουν την εφαρμογή αφομοιωτικών πολιτικών ή πολιτικών ενσωμάτωσης κατά περιπτώσεις. Με τον παρόντα νόμο, ωστόσο, παρατηρείται μια σημαντική αλλαγή στο θεσμικό λόγο. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και οι πολιτικές που την εφαρμόζουν ορίζονται με συνέπεια στο θεσμικό λόγο. Ενδεικτικά μπορεί κανείς να σταθεί στον τρόπο που ορίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Άρθρο 20, όπου πολύ προσεκτικά επιλέγεται ο όρος «διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων», ενώ σε προηγούμενους νόμους γινόταν λόγος για ομάδες με «ιδιαιτερότητες» (ενδεικτικά από το Νόμο 2413/1996). Αντίστοιχα οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναφέρονται στο άρθρο 21, είναι συνεπείς με τους σκοπούς που παρουσιάστηκαν και στο οικείο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε την κοινή φοίτηση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, την ενίσχυση εντός του σχολείου της δημοκρατικής λειτουργίας, το σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας, την εκπόνηση σχολικών προγραμμάτων, βιβλίων και υλικών για όλους τους μαθητές στο ενιαίο σχολείο, τις παρεμβάσεις στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, όχι μόνο στους μαθητές με ετερογενές υπόβαθρο. Αντίστοιχα και οι αναφορές στο άρθρο 24 για τη στήριξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι συνεπείς στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τη δημιουργία υλικού για τη ενημέρωση του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας, φροντίδα για τις εκπαιδευτικές μεθόδους, λήψη ευρύτερων κοινωνικών μέτρων για τις οικογένειες των μαθητών, συμβουλευτικές υπηρεσίες, σύνταξη ειδικού εκπαιδευτικού υλικού στις γλώσσες των κυριότερων μεταναστευτικών μονάδων. Τα άρθρα που παρουσιάστηκαν είναι συνεπή

στις πολιτικές της διαπολιτισμικές εκπαίδευσης, και επί της ουσίας αυτό συμβαίνει για πρώτη φορά στο θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας. Ωστόσο το γεγονός ότι δεν καταργούνται θεσμικά οι προηγούμενες διατάξεις για ξεχωριστή φοίτηση των μαθητών με μεταναστευτικό ή ετερογενές υπόβαθρο, σε τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα σε συνδυασμό μάλιστα με την αναφορά στο άρθρο 22 ότι τα φροντιστηριακά τμήματα και οι τάξεις υποδοχής μπορούν να αξιοποιηθούν αν «από τις εγγραφές των μαθητών διαπιστωθεί η σχετική ανάγκη», περιπλέκει το ζήτημα της εφαρμογής των προηγούμενων διατάξεων, και δημιουργεί την εντύπωση ότι, παρά τη θεσμική αλλαγή που υποστηρίζουν με συνέπεια τα προηγούμενα άρθρα, επί της ουσίας στα σχολεία της επικράτειας θα συνεχίσει να εφαρμόζεται το καθιερωμένο πρόγραμμα, όπως ισχύει από τη δεκαετία του 1990. Η εντύπωση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι οι σχολικοί οργανισμοί στην Ελλάδα σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζουν αντίσταση στην υλοποίηση των θεσμικών αλλαγών. Το φαινόμενο αυτό είναι φυσικά πολυδιάστατο και πολυπαραγοντικό, και έχει τις βάσεις του σε ένα πλέγμα χαρακτηριστικών του ελληνικού σχολείου, όπως ο συντηρητισμός, η έλλειψη πόρων, ο όγκος των απαιτήσεων και η ακατάλληλη διαχείριση από την ηγεσία (Πολυζοπούλου, 2018, σσ. 1142-1143). Ταυτόχρονα συνδέεται με το φαινόμενο της «οργανωμένης αναρχίας<sup>22</sup>», η οποία μπορεί να υποστηριχθεί ότι χαρακτηρίζει την λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού στην Ελλάδα, καθώς οι σχολικοί οργανισμοί χαρακτηρίζονται από «προβληματικές» προτιμήσεις και αποφάσεις ως προς τη λειτουργία τους, και οδηγούν εν τέλει στη διατήρηση των καθιερωμένων – παγιωμένων δράσεων παρά στην υιοθέτηση των θεσμικών αλλαγών (Παπακωνσταντίνου, Ελευθερίου, & Λεκατσά, 2019, σσ. 16-17). Η εικόνα αυτή επομένως συνεπικουρεί στην ανησυχία για την διατήρηση εν τέλει των παγιωμένων επιλογών για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, επιλογών που αντλούν κυρίως από την αφομοιωτική πολιτική.

Οι περίοδοι και οι προτάσεις στο θεσμικό λόγο παρατάσσονται συμπλεκτικά, καθώς ο λόγος εδώ έχει κυρίως περιγραφική και έπειτα ρυθμιστική λειτουργία (Šarčević, 2000, σ. 11). Ο λόγος σε ένα σημείο αξιοποιεί την επιστημική τροπικότητα, δηλώνοντας δυνατότητα («μπορεί να»). Συνολικά κυριαρχεί ο μακροπερίοδος

---

<sup>22</sup> Ο όρος «οργανωμένη αναρχία» συνδέεται με τις Βεμπεριανές θεωρήσεις περί γραφειοκρατίας, και εντοπίζει την «περιορισμένη, ευκαιριακή, χαλαρή, επουσιώδη ή και αδρανή» σχέση μεταξύ διοικητικών θεσμών και υποκειμένων σε ένα σύστημα (Παπακωνσταντίνου, Ελευθερίου, & Λεκατσά, 2019, σ. 17).

υποτακτικός λόγος, και η διαδοχική υπόταξη, γεγονός που καθιστά το κείμενο πυκνό και σύνθετο, τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου, όπως αναδεικνύεται και στο απόσπασμα: «Με όμοια απόφαση μπορεί να μετατρέπονται σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης άλλα δημόσια σχολεία, να αποχαρακτηρίζονται Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μετατρέπομενα σε συνήθη σχολεία, καθώς και να ιδρύονται τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα ή να εφαρμόζονται ανάλογα υποστηρικτικά μέτρα σε κάθε σχολείο, εφόσον από τις αντίστοιχες εγγραφές των μαθητών διαπιστωθεί η σχετική ανάγκη». Δεν εντοπίζονται συνυποδηλώσεις, ο λόγος είναι δηλωτικός.

Σχετικά με την αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων, στην παρούσα περίπτωση αντικείμενο του υπουργικής απόφασης αποτελεί η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη λειτουργία των Διαπολιτισμικών Σχολείων, και η ίδρυση δομών υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων. Έτσι, ο θεσμικός λόγος περιέχει πλήθος αναφορών σε συμβάντα, το οποία αποτελούν τις σχετικές θεσμικές προβλέψεις. Αυτό που αναπαρίσταται, κυρίως, στο θεσμικό λόγο είναι μια σειρά πράξεων που προβλέπονται θεσμικά, οι πράξεις, ωστόσο, δίνονται με παθητικά ρήματα («απευθύνονται», «εφαρμόζονται», «ιδρύονται», «μετατρέπονται», «πραγματοποιείται», «συνιστώνται», «εξασφαλίζεται», «καθορίζονται», «ασκείται», «συνίσταται», «απευθύνονται», «αποσπώνται», «ορίζονται»), ή με τη χρήση ουσιαστικών, στο τμήμα κυρίως το οποίο αναφέρεται στους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης («εγγραφή», «ενίσχυση», «αντιμετώπιση», «εκπόνηση», «ένταξη»), ενώ ρήματα με ενεργητική διάθεση χρησιμοποιούνται μόλις δύο φορές για τη λειτουργία των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης («λειτουργούν», «επιδιώκουν»). Ο λόγος λοιπόν έχει πλήθος ρηματικών τύπων, και αυτό παρατηρείται, ίσως, γιατί ο χαρακτήρας της παρούσας υπουργικής απόφασης είναι κυρίως ρυθμιστικός (Šarčević, 2000, σ. 11). Δεν θα μπορούσε, ωστόσο, εδώ να γίνει αναφορά σε αλλαγή παραδείγματος, καθώς τα περισσότερα ρήματα παρουσιάζονται σε παθητική σύνταξη, είναι αμετάβατα ή δίνονται μέσω γενικών ρηματικών φράσεων. Η παρούσα υπουργική απόφαση επομένως αντιπροσωπεύει τις κοινωνικές διαδικασίες και τα γεγονότα με έναν αφηρημένο τρόπο.

Όσον αφορά την αναπαράσταση του «χώρου–χρόνου», θα μπορούσε κανείς να δει το κείμενο ως τη συσχέτισης ενός περιεκτικού και καθολικού χωροχρόνου, που αφορά εν γένει τον ελλαδικό χώρο και έχει χρονική αφετηρία την 6<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου 2016,

όποταν εκδόθηκε ο εν λόγω νόμος, χωρίς να παρουσιάζεται κάποιο χρονικό τέρμα. Εντός του σώματος του θεσμικού λόγου δεν υπάρχουν αναφορές που αφορούν το χρόνο και το χώρο.

Όπως λοιπόν παρουσιάζεται ο Νόμος Υπ' Αριθμ. 4415/2016 σε επίπεδο λόγου φαίνεται να αντλεί από το σοσιαλδημοκρατικό παράδειγμα. Είναι μάλιστα η πρώτη φορά, όπως αναδείχθηκε και κατά την ανάλυση του νόμου, που ο θεσμικό λόγος αναφέρεται με συνέπεια στην εφαρμογή διαπολιτισμικών πολιτικών για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. Η διαπολιτισμική προσέγγιση αντλεί από τις θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής, αναγνωρίζει φυσικά την πολιτισμική διαφορετικότητα και επομένως επιδιώκει προγράμματα που δεν είναι μονοπολιτισμικά αλλά περιλαμβάνουν όλες τις πολιτισμικές ομάδες που συνυπάρχουν σε ένα κράτος (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 44-46). Ταυτόχρονα, επιδιώκει την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη, την εξάλειψη των διακρίσεων εις βάρος εθνικών/μειονοτικών ομάδων (Auernheimer στο Ζωγράφου, 2003, σσ. 68-69). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως μεταρρυθμιστικός πυλώνας της εκπαίδευσης, επιδιώκει την ισότητα στα σχολεία (Torres, 1998, σ. 176). Βασικά χαρακτηριστικά της, που εντοπίζονται και στους σκοπούς που αναφέρονται στο Νόμο 4415/2016 αποτελούν: α) η ένταξη όλων των κοινωνικών ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) η κοινωνική συνοχή, η οποία επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος, που δεν είναι μονοπολιτισμικό αλλά διαπολιτισμικό, γ) η υιοθέτηση των διαπολιτισμικών πρακτικών στο σύνολο του θεσμού της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων του αναλυτικού προγράμματος, του σχολικού κλίματος, της διδακτικής μεθοδολογίας, του διδακτικού προσωπικού, των στελεχών της εκπαίδευσης, των σχέσεων μεταξύ σχολείου και φορέων, δ) αναδόμηση του σχολικού θεσμού, ώστε να εντάξει την διαπολιτισμική προσέγγιση (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 56-57). Έτσι, σε επίπεδο θεσμικού λόγου το εν λόγω πρόγραμμα μπορεί να χαρακτηριστεί διαπολιτισμικό καθώς: α) απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, και όχι μόνο τους μαθητές που ανήκουν στη μειονοτική ομάδα, β) οι μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς δεν αντιμετωπίζονται ως «ελλειμματικοί» σε σχέση με την επίσημη γνώση, γ) η προσαρμογή στη χώρα υποδοχής δεν αντιμετωπίζεται ως προαπαιτούμενο, δ) λαμβάνεται υπόψη η πολιτιστική ταυτότητα που οι μετανάστες βιώνουν με τις οικογένειες τους και όχι υποχρεωτικά η πολιτιστική ταυτότητα της χώρας προέλευσης (Boos-Nünning στο Ζωγράφου, 2003, σσ. 66-67). Παρόλο, λοιπόν



που ο όρος «διαπολιτισμικός» αξιοποιείται θεσμικά στην Ελλάδα από το 1996, είναι η πρώτη φορά που χρησιμοποιείται με συνέπεια.

Χρειάζεται, επομένως, να ερευνηθούν, κατά το δυνατόν και στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας οι συνθήκες που οδήγησαν στην παρούσα θεσμική αλλαγή. Κυβερνητική αλλαγή από τις προηγούμενες υπουργικές αποφάσεις, που συνεχίζουν να εφαρμόζουν αφομοιωτική πολιτική δεν έχει υπάρξει, ούτε ανασχηματισμός. Βέβαια το κόμμα που πλειοψηφεί στην κυβέρνηση το 2016 είναι του ΣΥΡΙΖΑ, το οποίο στον πολιτικό και προγραμματικό του λόγο αντιτίθεται στις πολιτικές του νεοφιλελευθερισμού και προωθεί πολιτικές που έχουν αναφορές από το μοντέλο του κράτους πρόνοιας «με έμφαση στην στήριξη των εργασιακών δικαιωμάτων και του μισθού, την ενεργητική στήριξη της απασχόλησης, τη διεύρυνση του κοινωνικού κράτους, την αναδιανομή του πλούτου προς όφελος όσων έχουν πληγεί από την κρίση, την προστασία του περιβάλλοντος» (Κεντρική Επιτροπή του ΣΥΡΙΖΑ, 2015). Ωστόσο, παρά τις αναφορές αυτές στο πολιτικό πρόγραμμα του κόμματος και την αναφορά στις αρχές της σοσιαλδημοκρατίας, η κυβέρνηση του ΣΥΡΙΖΑ όχι μόνο δεν θεσμοθέτησε πολιτικές αμιγώς σοσιαλδημοκρατικές, με αποτέλεσμα να θεωρηθεί η πολιτική τους ως συνέχεια της προηγούμενης φιλελεύθερης πολιτικής. Επομένως, η πολιτική αλλαγή στην κυβέρνηση δεν φαίνεται να είναι ο κύριος παράγοντας για τη θεσμική αυτή αλλαγή.

Αντιθέτως, αυτό που φαίνεται να επηρεάζει κυρίως την παρούσα θεσμική απόφαση είναι η διεθνής συγκυρία. Αφενός σημαντικό ρόλο έχει το πλήθος προσφύγων και μεταναστών που κατέκλυσε τη χώρα εκείνη την περίοδο. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι, ενώ η χώρα από το 2010 μέχρι και το 2014 κατέγραφε κάτω από 10.000 αιτήσεις ασύλου ετησίως, το 2015 κατέγραψε 13.205 και το 2016 ανήλθαν σε 51.110 (Eurostat, 2021). Πρόκειται για την ένταση των ρευμάτων προσφύγων και μεταναστών, ως απότοκο των στρατιωτικών επεμβάσεων στη Συρία, στο Ιράκ, στο Αφγανιστάν και τη Λιβύη, του οικονομικού αδιεξόδου στο οποίο έχουν περιέλθει χώρες στην Ασία, την Αφρική, τη Μέση Ανατολή και τα Βαλκάνια, αλλά και της συστηματικής παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε αυτές τις χώρες. Παράλληλα, στην Ευρωπαϊκή Ένωση την ίδια περίοδο, τον Ιούνιο του 2016, θεσπίζεται το «Σχέδιο δράσης για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών», στην «Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών», το οποίο περιελάμβανε σαφείς

διατάξεις και την ίση συμμετοχή στην εκπαίδευση όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Οι παράμετροι αυτοί, που φαίνεται να επηρέασαν κατά κύριο λόγο τη ψήφιση του Νόμου 4415/2016, δεν μειώνουν βέβαια το γεγονός ότι η κυβέρνηση εκείνης της περιόδου ανταποκρίθηκε θεσμικά στην αλλαγή των προσφυγικών και μεταναστευτικών ρευμάτων και κατέγραψε αλλαγή στο θεσμικό παράδειγμα που είχε προηγηθεί από τη δεκαετία του 1990 αναλλοίωτο επί της ουσίας. Ταυτόχρονα, η θεσμική αυτή αλλαγή είναι δείκτης της γρήγορης προσαρμογής της χώρας στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο, το οποίο φαίνεται να ασκεί έντονη πλέον επιρροή στο θεσμικό λόγο της χώρας.

Βέβαια, παρότι ο θεσμικό λόγος δηλώνει στη στροφή προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το γεγονός ότι αφενός υπάρχει αναφορά στο θεσμικό λόγο για την διατήρηση του θεσμού των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, την λειτουργία τμημάτων ξεχωριστής φοίτησης για τους πρόσφυγες μαθητές στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων, και αφετέρου ότι ένα μόλις μήνα πριν η ίδια κυβέρνηση εφάρμοσε την Υπουργική Απόφαση με αριθμ. 131024/Δ1/2016 (ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016), η οποία διατηρεί το μοντέλο των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, των τάξεων υποδοχής, των φροντιστηριακών τμημάτων, και το κύριο κορμό των πολιτικών που εφαρμόζονται για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο από τη δεκαετία του 1990, την αφομοιωτική δηλαδή πολιτική, εγείρει πολλά ερωτήματα και προκαλεί σύγχυση για τις πραγματικές προθέσεις της θεσμικής αλλαγής που καταγράφεται. Ήδη αναφέρθηκε και στην ανάλυση του Νόμου 4415/2016 η αντίσταση στη θεσμική αλλαγή, η οποία πιθανά να εξηγεί μέχρι ένα σημείο τη σύγχυση που προκαλεί στον αναγνώστη της θεσμικής πορείας της χώρας προς<sup>23</sup> τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βέβαια η θεσμική αντίσταση μπορεί να εξηγήσει ένα μόνο μέρος της αντίφασης που διαπιστώνεται, το υπόλοιπο ίσως έγκειται στην επιρροή που ασκεί το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο στο θεσμικό πλαίσιο τη χώρας παράλληλα με την επιλογή της εθνοτικής προσέγγισης για την εκπαίδευση μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

#### **4.2.6.3 Υπουργική Απόφαση Φ.Ε.Κ. 3049 τ.Β'/23-9-16**

Το κείμενο αποτελεί υπουργική απόφαση με τίτλο «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την

---

<sup>23</sup> πορεία πιθανή απ' ό,τι φαίνεται και μάλλον με ερωτηματικό το «προς» στην διαπίστωση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών». Ως προς τη δομή του λόγου ακολουθεί την τυπική δομή των υπουργικών αποφάσεων, η οποία παρουσιάστηκε και στο οικείο κεφάλαιο, στην παρούσα περίπτωση η υπουργική απόφαση περιλαμβάνει δώδεκα (12) άρθρα και είκοσι τρεις (23) εισαγωγικές παραγράφους. Το πλήθος των εισαγωγικών παραγράφων είναι μεγάλο και είναι ενδεικτικό του εύρους των διατάξεων που συνδέονται διακειμενικά με την παρούσα απόφαση.

Οι περισσότερες εισαγωγικές παράγραφοι επικαλούνται το θεσμικό πλαίσιο που αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, οι παράγραφοι με αριθμό 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18 19 και 20 συνδέονται διακειμενικά με διατάξεις από το 1985 έως και το 2016, οι οποίες καθορίζουν τη λειτουργία και το σκοπό της εκπαίδευσης των προσφύγων μαθητών, αλλά και ευρύτερα τη διδασκαλία σε μαθητές με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Ο κύριος όγκος των διατάξεων που γίνεται επίκληση, αναφέρονται στο πρόσφατο θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση. Οι διατάξεις συμπεριλαμβάνουν την ισχύ της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και του νόμου σχετικά με την άρση των διακρίσεων, τις διατάξεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την εκπαίδευση προσφύγων, αλλά και τη δομή, τη λειτουργία και το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων. Και στην παρούσα υπουργική απόφαση παρατηρείται η σύζευξη ετερόκλιτων όρων.

Ακολούθως οι υπόλοιπες εισαγωγικές παράγραφοι αναφέρονται στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και σε διατάξεις με τις δαπάνες για την υλοποίηση των αποφάσεων. Αναλυτικότερα, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται οι εισαγωγικές παράγραφοι με αριθμό 2, 3, 6 και 13, οι οποίες καθορίζουν τον διορισμό και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, και οι παράγραφοι 12, 14 και 22 αναφέρεται ειδικά στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Παιδείας, την αλλαγή στην ονομασία αλλά και του αλλά και στο διορισμό Υπουργών. Τέλος οι εισαγωγικές παράγραφοι 11 και 23 αναφέρονται στις δαπάνες που έχουν ψηφιστεί σχετικά και στο γεγονός ότι για τις δαπάνες που προκύπτουν για την υλοποίηση της παρούσας υπουργικής απόφασης το ποσό θα καλυφθεί από τις πιστώσεις του τακτικού προϋπολογισμού.

Η εισαγωγική παράγραφος 21 δεν συνδέει διακειμενικά την Υπουργική Απόφαση με άλλο νόμο αλλά διαπιστώνει «την ανάγκη ίδρυσης Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος

θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης (..) μέσω της εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και της οργάνωσης προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και πολιτιστικών δραστηριοτήτων». Η παράγραφος αυτή χρησιμοποιεί το αξιολογικό επίθετο «ευέλκτο», προκειμένου να σχολιάσει το χαρακτήρα των παρεμβάσεων για την εκπαίδευση προσφύγων στις Δομές Υποδοχής. Η χρήση του ίδιου επιθέτου είχε σχολιαστεί και στην Υπουργική Απόφαση Φ.Ε.Κ. 2388 τ Β'/6-11-15, όπου και εκεί είχε διαπιστωθεί ότι ο όρος «ευέλκτο» είχε σκοπό να αξιολογήσει το περιεχόμενο των παρεμβάσεων, και όχι να το περιγράψει. Η επιλογή των αξιολογικών επιθέτων είναι χαρακτηριστική, καθώς δεν χρησιμοποιούνται για να κατονομάσουν και να περιγράψουν, αλλά εκφράζουν τη στάση του πομπού, αποδίδουν σχολιασμό, τροπικότητα, έμφαση, σπουδαιότητα, αξιολογούν (Φραγκάκη, 2010, σ. 183). Επί της ουσίας δεν περιγράφουν αντικειμενικά το περιεχόμενο των παρεμβάσεων. Άλλωστε, με ποια κριτήρια θα χαρακτηρίζονταν οι παρεμβάσεις «ευέλκτες», ως προς τι, και με βάση ποια δεδομένα. Αντιθέτως με αυτά τα επίθετα επιχειρείται ο επηρεασμός του δέκτη, και η νομιμοποίηση της πολιτικής που επιλέγεται εν προκειμένω, ως προς την αξία των θεσμικών μέτρων που επιλέγονται.

Η παρούσα Υπουργική Απόφαση συνδέεται διακειμενικά και με ένα άλλο νόμο, εντός τους σώματος του θεσμικού λόγου. Συγκεκριμένα στο Άρθρο στην δεύτερη παράγραφο γίνεται αναφορά στο άρθρο 7 παρ. 2 του Ν. 3848/2010, με την επισήμανση ότι εφαρμόζεται και στην περίπτωση των ΔΥΕΠ. Ο εν λόγω Νόμος αναφέρεται στην ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην περίπτωση εδώ της ΔΥΕΠ, να εισάγει και επικαιροποιεί στοιχεία όπως «τα τμήματα που λειτουργούν, ο αριθμός των μαθητών κατά τάξη, τμήμα, κατεύθυνση ή άλλη ενότητα, οι θέσεις εκπαιδευτικών, το ονοματεπώνυμο και το υποχρεωτικό ωράριο των εκπαιδευτικών που τις κατέχουν, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που ανήκουν στη σχολική μονάδα και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτήν, το ωρολόγιο πρόγραμμα, η ομάδα σχολείων στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα, η τυχόν δεύτερη ειδικότητα των εκπαιδευτικών, η δυνατότητα διδασκαλίας μαθημάτων με δεύτερη ανάθεση και οι κενές θέσεις που προβλέπεται ότι θα προκύψουν μέχρι τις 31 Αυγούστου του έτους πραγματοποίησης των μεταθέσεων λόγω αυτοδίκαιης αποχώρησης ή παραίτησης εκπαιδευτικών από την υπηρεσία». Η διακειμενική σύνδεση έχει καθαρά πρακτικό χαρακτήρα, και αφορά στη λειτουργία και τη διοίκηση των ΔΥΕΠ.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Στο θεσμικό λόγο που εξετάζεται υπάρχει πλήθος αναφορών σε υποκείμενα – δρώντα πρόσωπα. Συγκεκριμένα αναφέρονται: α) οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναλαμβάνουν το έργο της διδασκαλίας στα προβλεπόμενα τμήματα, και διακρίνονται σε μόνιμους και αναπληρωτές με συνολικά δεκαέξι (16) αναφορές, β) οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.), οι οποίοι αναλαμβάνουν την καθοδήγηση για τη λειτουργία των δομών εκπαίδευσης που συστήνονται, με συνολικά επτά (7) αναφορές, γ) οι μαθητές, οι οποίοι αναφέρονται κατά περιπτώσεις και ως παιδιά, με συνολικά πέντε (5) αναφορές, αντίστοιχα με πέντε (5) αναφορές εντοπίζεται στο λόγο και ο δ) Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ε) σχολικός σύμβουλος με τέσσερις (4) αναφορές, αντιστοίχως και ο στ) Υπουργός Παιδείας, και τέλος από μία (1) αναφορά ως δρώντα πρόσωπα στο θεσμικό λόγο έχουν ζ) ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, η) η Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ., η οποία αποτελεί ειδική επιστημονική επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας, θ) το Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο, ι) το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, και τέλος ια) το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Συνολικά στην υπουργική απόφαση αναφέρονται έντεκα δρώντα υποκείμενα ή και φορείς με σαράντα έξι (46) αναφορές. Τα δρώντα πρόσωπα παρουσιάζονται στο λόγο ως υποκείμενα παθητικών ρημάτων δεκαοκτώ (18) φορές, ως συμπληρώματα ονοματικών φράσεων δεκατέσσερις (14) φορές και ως υποκείμενα ενεργητικών ρημάτων δεκατρείς (13) φορές. Παραμένει επομένως η παθητικοποίηση και η ονοματοποίηση του λόγου και στην παρούσα υπουργική απόφαση. Είναι, όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις υπουργικών αποφάσεων, χαρακτηριστική η επιλογή ουσιαστικών διαδικασίας (Fairclough N. , 2003, σσ. 65-67), τα οποία αναπαριστούν τις διαδικασίες των αντίστοιχων ρημάτων («απόφαση», «πρόταση», «εισήγηση»). Ο θεσμικός λόγος επομένως παρά την αναφορά σε δρώντα πρόσωπα παραμένει εξαιρετικά αφηρημένος, καθώς τα υποκείμενα και δράσεις αποδίδονται μέσα από σύνθετα σύνολα. Η αναφορά στα δρώντα υποκείμενα στο πλήθος που καταγράφεται αιτιολογείται, καθώς σε αυτή την περίπτωση το νομικό κείμενο έχει κυρίως περιγραφική και ρυθμιστική λειτουργία (Šarčević, 2000, σ. 11), έτσι με την αναφορά στα υποκείμενα οριοθετεί τα θεσμικά προβλεπόμενα.

Ως προς την αποσιώπηση πλευρών – φωνών που παραλείπονται από το θεσμικό λόγο μπορεί κανείς να επισημάνει αρχικά όσα μέλη της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής

κοινότητας, και ευρύτερα πιθανά, δεν υποστηρίζουν ως αποτελεσματικό μοντέλο τη διδασκαλία σε ξεχωριστά τμήματα ή τάξεις, μόνο όσων μαθητών είναι πρόσφυγες και διαμένουν σε δομές υποδοχής προσφύγων. Το μοντέλο εκπαίδευσης που προτείνεται στην παρούσα υπουργική απόφαση αναφέρεται αποκλειστικά σε αυτούς τους μαθητές. Εγείρονται, λοιπόν, ερωτήματα, που αποσιωπήθηκαν στην προκειμένη περίπτωση, σχετικά με το κατά πόσο είναι αποτελεσματική αυτή η επιλογή, που αφορά μόνο μία ομάδα μαθητών και δεν λαμβάνει μέτρα για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην ενιαία σχολική τάξη. Το ερώτημα αυτό συνδέεται και με μια άλλη αποσιώπηση που διαφαίνεται στο θεσμικό λόγο, αφού οι παρεμβάσεις αφορούν μόνο μια ομάδα μαθητών και όχι το σύνολο της σχολικής κοινότητας, σε ποιο βαθμό, αναρωτιέται κανείς, νομιμοποιείται ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση», της οποίας θεσμικά το πλαίσιο επικαλείται η παρούσα υπουργική απόφαση. Η διαπολιτισμική προσέγγιση, όπως αναφέρθηκε στο οικείο κεφάλαιο, αναγνωρίζει φυσικά την πολιτισμική διαφορετικότητα και επομένως επιδιώκει προγράμματα που δεν είναι μονοπολιτισμικά αλλά περιλαμβάνουν όλες τις πολιτισμικές ομάδες που συνυπάρχουν σε ένα κράτος (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 44).

Διαπιστώνεται, από τα προηγούμενα, πως το μοντέλο με τα ξεχωριστά τμήματα, για όσους μόνο μαθητές υστερούν στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί διαπολιτισμικό. Οι μαθητές αυτοί μόλις ολοκληρώσουν τη φοίτηση στα ξεχωριστά τμήματα θα συνεχίσουν τη φοίτηση στο μονοπολιτισμικό σχολείο. Αντίστοιχα και υπόλοιποι μαθητές δεν θα έχουν έρθει σε επαφή – επικοινωνία με τους συμμαθητές τους που προέρχονται από ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, δεν θα έχουν ενταχθεί σε ένα ενιαίο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην προκειμένη περίπτωση, λοιπόν, αυτό που επιλέγεται θεσμικά είναι η προσέγγιση της ενσωμάτωσης, η οποία αντλεί από το νέο-φιλελευθερισμό και από τις πολυεθνικές ιδεολογίες, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία ενίσχυσης της πολιτισμικής ταυτότητας του μετανάστη προκειμένου να αναπτυχθούν οι απαραίτητες δεξιότητες που καθιστούν δυνατή την ένταξη των μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Γκόβαρης, 2011, σ. 51). Όπως αναφέρεται και στο οικείο κεφάλαιο, οι υποστηρικτές της προσέγγισης της ενσωμάτωσης προτείνουν τη διενέργεια «αντισταθμιστικών» μαθημάτων για τα παιδιά οικογενειών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, στα οποία εξασφαλίζεται η προσαρμογή στη χώρα υποδοχής, ενώ τονίζεται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα στο σχολικό πρόγραμμα (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σ. 35; Ζωγράφου, 2003, σ. 62). Ο λόγος

που μπορεί να επιλέγεται θεσμικά ο όρος «διαπολιτισμικός», ενώ επί της ουσίας εφαρμόζονται άλλες πολιτικές έχει πιθανά σχέση με τη σύνδεση με τις προηγούμενες θεσμικές διατάξεις, με το ευρωπαϊκό πλαίσιο και με την επιρροή του όρου στις πολιτικές για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές υπόβαθρο.

Τέλος, ως προς την αποσιώπηση πλευρών – φωνών που παραλείπονται από το θεσμικό λόγο μπορεί κανείς να επισημάνει και όσους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, και πιθανά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ή και ευρύτερα, οι οποίοι δεν είναι σύμφωνοι «να διατίθενται, βάσει των εκάστοτε αναγκών της υπηρεσίας, εντός του σχολικού έτους, από τη ΔΥΕΠ που αρχικώς τοποθετήθηκαν σε άλλη ΔΥΕΠ», του ίδιου ή άλλου ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ της ίδιας Περιφερειακής Διεύθυνσης. Η αποσιώπηση αφορά το γεγονός ότι η ευελιξία αυτή από πλευράς των εργαζόμενων εκπαιδευτικών μπορεί να μην είναι δυνατή ή επιθυμητή.

Οι περίοδοι και οι προτάσεις στο θεσμικό λόγο παρατάσσονται συμπλεκτικά. Ο λόγος σε δέκα (10) σημεία αξιοποιεί την επιστημική τροπικότητα, δηλώνοντας δυνατότητα («μπορούν να», «μπορεί να», «δύναται να»), ενώ εντοπίζεται και η δεοντική τροπικότητα σε δύο (2) σημεία («οφείλουν να»). Συνολικά κυριαρχεί ο μακροπερίοδος υποτακτικός λόγος, και η διαδοχική υπόταξη, γεγονός που καθιστά το κείμενο πυκνό και σύνθετο, τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το απόσπασμα «Τα παιδιά εγγράφονται, κατά περίπτωση, είτε στις σχολικές μονάδες εντός των οποίων θα λειτουργούν οι ΔΥΕΠ είτε στις σχολικές μονάδες στις οποίες ανήκουν τα παραρτήματα των παραγράφων 2 και 3 του παρόντος άρθρου». Στο παράδειγμα ο λόγος είναι σύνθετος με τη χρήση μακροπεριόδου λόγου, διαδοχικής υπόταξης, αλλά και με την επιλογή της σειράς των όρων της πρότασης. Τέλος, δεν εντοπίζονται συνυποδηλώσεις, ο λόγος είναι δηλωτικός.

Σχετικά με την αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων, στην παρούσα περίπτωση αντικείμενο του υπουργικής απόφασης αποτελεί η ίδρυση και η λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων, έτσι ο θεσμικός λόγος περιέχει πλήθος αναφορών σε συμβάντα, το οποία αποτελούν τις σχετικές θεσμικές προβλέψεις. Τα γεγονότα αναπαρίστανται κυρίως αφηρημένα και με γενικευμένο τρόπο («Για τον καθορισμό των σχολικών μονάδων εντός των οποίων θα λειτουργούν οι ΔΥΕΠ, εκδίδεται απόφαση»). Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις οι πράξεις αναπαρίστανται χωρίς την χρήση ρηματικών τύπων («Την ίδρυση, την οργάνωση, τη λειτουργία, τον

συντονισμό και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων»). Αυτό που αναπαρίσταται κυρίως στο θεσμικό λόγο είναι μια σειρά πράξεων που προβλέπονται, οι οποίες αποδίδονται κυρίως με παθητικά ρήματα («ιδρύονται», «προσμετράται», «εγγράφονται», «στελεχώνονται», «εγκρίνεται»), ή με τη χρήση συνόλων, στα οποία η ενέργεια δηλώνεται με ένα ουσιαστικό το οποίο συνοδεύεται από κάποιο βοηθητικό ρήμα συνήθως («ίδρυση», «οργάνωση», «παροχή», «καταγραφή», «ευθύνη»), ενώ σε μικρότερο βαθμό, κυρίως όταν ως δρών πρόσωπο αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί σύμβουλοι χρησιμοποιούνται ρήματα με ενεργητική διάθεση («λειτουργούν», «ξεκινήσει», «υλοποιούν», «αποδελιτώνουν», «οριστούν»). Ο λόγος λοιπόν έχει πλήθος ρηματικών τύπων, και αυτό παρατηρείται ίσως γιατί ο χαρακτήρας της παρούσας υπουργικής απόφασης είναι κυρίως ρυθμιστικός (Šarčević, 2000, σ. 11). Δεν θα μπορούσε ωστόσο εδώ να γίνει αναφορά σε αλλαγή παραδείγματος, καθώς τα περισσότερα ρήματα παρουσιάζονται σε παθητική σύνταξη, είναι αμετάβατα ή δίνονται μέσω γενικών ρηματικών φράσεων. Η παρούσα υπουργική απόφαση, επομένως, αντιπροσωπεύει τις κοινωνικές διαδικασίες και τα γεγονότα με έναν αφηρημένο τρόπο.

Όσον αφορά την αναπαράσταση του «χώρου–χρόνου», θα μπορούσε κανείς να δει το κείμενο ως τη συσχέτιση ενός περιεκτικού και καθολικού χωροχρόνου, που αφορά εν γένει τον ελλαδικό χώρο και έχει χρονική αφετηρία την 19<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου 2016, οπότεν εκδόθηκε ο εν λόγω νόμος, χωρίς να παρουσιάζεται κάποιο χρονικό τέρμα. Εντός του σώματος του θεσμικού λόγου υπάρχουν αναφορές που αφορούν το χρόνο, σχετικά με τις ενέργειες που προβλέπονται με τη λήξη του σχολικού έτους («Στο τέλος του διδακτικού έτους, με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και των ΣΕΠ, οργανώνονται συναντήσεις για τον απολογισμό και την αξιολόγηση της λειτουργίας των ΔΥΕΠ και τη διατύπωση σχετικών προτάσεων»). Δεν υπάρχει αναφορά σχετικά με το χώρο εντός του θεσμικού λόγου.

Όπως λοιπόν παρουσιάζεται η Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 3049 τ Β'/23-9-16 φαίνεται να αντλεί από το φιλελεύθερο μοντέλο, με τη διατήρηση του μοντέλου της διαχωρισμένης εκπαίδευσης (separated model). Άλλωστε αυτό που εφαρμόζεται και στην παρούσα υπουργική απόφαση συνιστά πολιτική ενσωμάτωσης όσον αφορά την εκπαίδευση προσφύγων μαθητών, η οποία αντλεί από το φιλελευθερισμό ως θεωρητικό παράδειγμα (Μάρκου Γ. , 2011, σσ. 28, 34). Βέβαια, χρειάζεται να αναγνωριστεί πως η παρούσα υπουργική απόφαση συνδέεται διακειμενικά με τη νομοθεσία σχετικά με τη



Διαπολιτισμικής Εκπαίδευση, γεγονός που δηλώνει την επιρροή και άλλων πολιτικών. Όπως έχει αναφερθεί και στο οικείο κεφάλαιο, η διαπολιτισμική προσέγγιση αντλεί από τις θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 45-46). Ωστόσο, όπως παρουσιάστηκε, στο θεσμικό λόγο πέρα από αυτή τη διακειμενική αναφορά, δεν αναγνωρίζεται κανένα από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Και σε αυτή την περίπτωση επομένως, όπως και σε άλλες περιπτώσεις, εντοπίζεται η αντίφαση μεταξύ του όρου «διαπολιτισμικότητα», που επιλέγεται, και των επιλογών που εκφράζουν την προσέγγιση της ενσωμάτωσης.

Η υπουργική απόφαση παρέμεινε σε ισχύ για μόλις ένα μήνα, καθώς στις 31 Οκτωβρίου ψηφίστηκε νέα Υπουργική Απόφαση που θα εξεταστεί στη συνέχεια, η οποία ακύρωσε τις διατάξεις της παρούσας. Βέβαια οι πολιτικές που εφαρμόζονται στην παρούσα απόφαση για την εκπαίδευση προσφύγων δεν άλλαξαν με τη νέα απόφαση, όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια, έγιναν κυρίως διοικητικού τύπου αλλαγές.

#### **4.2.6.4 Υπουργική Απόφαση Φ.Ε.Κ. 3502 τ.Β'/31-10-2016**

Το κείμενο αποτελεί υπουργική απόφαση με τίτλο «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός & πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών». Ως προς τη δομή του λόγου ακολουθεί την τυπική δομή των υπουργικών αποφάσεων, η οποία παρουσιάστηκε και στο οικείο κεφάλαιο, στην παρούσα περίπτωση η υπουργική απόφαση περιλαμβάνει δώδεκα (12) άρθρα και είκοσι μία (21) εισαγωγικές παραγράφους.

Η παρούσα υπουργική απόφαση καταργεί τις διατάξεις της Υπουργική Απόφασης με αριθμό Φ.Ε.Κ. 3049 τ.Β'/19-9-2016. Αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει είναι ότι από την ακυρωθείσα Υπουργική Απόφαση του Σεπτεμβρίου του 2016 κάποια άρθρα μένουν ίδια και στην παρούσα Υπουργική Απόφαση ενώ σε κάποια άρθρα υπάρχουν προσθήκες, κυρίως, και λιγότερο αλλαγές. Αναλυτικότερα, ως προς τις εισαγωγικές παραγράφους στην παρούσα υπουργική απόφαση έχουν προστεθεί σε σχέση με την προηγούμενη τρεις παράγραφοι που συνδέονται με την πρόσβαση των προσφύγων στην εκπαίδευση, εκ των οποίων οι δύο παράγραφοι, με αριθμό 5, 6, συνδέουν την παρούσα απόφαση με τις διεθνείς συμβάσεις και μία παράγραφος, με αριθμό 7, αναφέρεται στην εγχώρια νομοθεσία. Νέα προσθήκη αποτελεί και η παράγραφος 20, σχετικά με τις αρμοδιότητες του Υφυπουργού Οικονομίας, Ανάπτυξης

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

και Τουρισμού, και η παράγραφος 21 για την κάλυψη δαπανών που προκύπτουν από την Υπουργική Απόφαση. Επίσης, έχουν αντικατασταθεί οι παράγραφοι με αριθμό 15,16,17 της ακυρωθείσας απόφασης με τις παραγράφους 14 και 15 της παρούσας, οι οποίες αναφέρονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων.

Σχετικά με το κύριο σώμα της Υπουργική Απόφασης από τα δώδεκα κύρια άρθρα τα επτά είναι ίδια με την προηγούμενη Υπουργική Απόφαση του Σεπτεμβρίου του 2016. Συγκεκριμένα τα άρθρα 2,3,4,5,8,10 και 12 παραμένουν ίδια. Με εξαίρεση στο άρθρο 12 την αναφορά για την κατάργηση της Υπουργική Απόφασης του Σεπτεμβρίου του ίδιο έτους. Οι αλλαγές εντοπίζονται αποκλειστικά στα άρθρο 1, παράγραφοι 1,2, και 3, άρθρο 6, άρθρο 7, παράγραφοι 1,2,4 άρθρο 9, παράγραφος 4 και άρθρο 11, παράγραφοι 1 και 2. Για το λόγο αυτό η ανάλυση λόγου που ακολουθεί αφορά αποκλειστικά τις παραγράφους αυτές.

Ως προς το περιεχόμενο των αλλαγών, αυτές εστιάζουν στη λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), και είναι μάλλον διοικητικού χαρακτήρα. Αυτό που συμπληρώνεται επί της ουσίας είναι η ευθύνη για την λειτουργία των Δομών, την οποία αναλαμβάνουν οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι Διευθυντές σχολικών μονάδων, η υπεύθυνη τριμελής ομάδα λειτουργίας και ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός κάθε δομής, οι οποίοι θα παρουσιαστούν και στη συνέχεια ως δρώντα υποκείμενα στο θεσμικό λόγο. Επίσης έχουν μεταβληθεί και οι διατάξεις που αφορούν το έργο του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων, τα προσόντα πρόσληψης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στις σχετικές δομές καθώς και το έργο του Σχολικού Συμβούλου.

Στο θεσμικό λόγο που εξετάζεται υπάρχει πλήθος αναφορών σε υποκείμενα – δρώντα πρόσωπα. Συγκεκριμένα αναφέρονται: α) οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναλαμβάνουν το έργο της διδασκαλίας στα προβλεπόμενα τμήματα, και διακρίνονται στον υπεύθυνο εκπαιδευτικό κάθε δομής, και σε μόνιμους και αναπληρωτές με συνολικά δεκαπέντε (15) αναφορές, β) οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.), οι οποίοι αναλαμβάνουν την καθοδήγηση για τη λειτουργία των δομών εκπαίδευσης που συστήνονται, με συνολικά οκτώ (8) αναφορές, γ) σχολικός σύμβουλος με επτά (7) αναφορές, ενώ μία (1) αναφορά εντοπίζεται στο λόγο δ) ο Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ε) ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, στ) ο σύλλογος διδασκόντων και ζ) η υπεύθυνη τριμελής ομάδα λειτουργίας. Συνολικά στην υπουργική απόφαση αναφέρονται επτά (7) δρώντα

υποκείμενα και φορείς με τριάντα τέσσερις (34) αναφορές. Τα δρώντα πρόσωπα παρουσιάζονται στο λόγο ως υποκείμενα παθητικών ρημάτων δεκαοκτώ (18) φορές, ως συμπληρώματα ονοματικών φράσεων δεκαπέντε (15) φορές και ως υποκείμενα ενεργητικών ρημάτων έντεκα (11) φορές. Παραμένει επομένως η παθητικοποίηση και η ονοματοποίηση του λόγου και στην παρούσα υπουργική απόφαση. Είναι, όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις υπουργικών αποφάσεων, χαρακτηριστική η επιλογή ουσιαστικών διαδικασίας (Fairclough N. , *Analysing discourse: textual analysis for social research*, 2003, σσ. 65-67), τα οποία αναπαριστούν τις διαδικασίες των αντίστοιχων ρημάτων («απόφαση», «είναι υπεύθυνος»). Ο θεσμικός λόγος επομένως παρά την αναφορά σε δρώντα πρόσωπα παραμένει εξαιρετικά αφηρημένος, καθώς τα υποκείμενα και δράσεις αποδίδονται μέσα από σύνθετα σύνολα. Η αναφορά στα δρώντα υποκείμενα στο πλήθος που καταγράφεται αιτιολογείται, καθώς σε αυτή την περίπτωση το νομικό κείμενο έχει κυρίως περιγραφική και ρυθμιστική λειτουργία (Šarčević, 2000, σ. 11), έτσι με την αναφορά στα υποκείμενα οριοθετεί τα θεσμικά προβλεπόμενα.

Ως προς την αποσιώπηση πλευρών – φωνών που παραλείπονται από το θεσμικό λόγο παραμένουν όσα επισημάνθηκαν στην Υπουργική Απόφαση Φ.Ε.Κ. 3502 τ.Β'/19-9-2016. Αφενός, αποσιωπάται η αντίφαση της επιλογής προσεγγίσεων ενσωμάτωσης για την εκπαίδευση προσφύγων σε ξεχωριστά τμήματα από τον υπόλοιπο σχολικό πληθυσμό, παρά τη θεσμική επίκληση και σύνδεση με τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Αφετέρου, όσον αφορά την εργασία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών αποσιωπάται η πιθανή διαφωνία τους σχετικά με τη διάθεση του σε άλλη ΔΥΕΠ.

Οι περίοδοι και οι προτάσεις στο θεσμικό λόγο παρατάσσονται συμπλεκτικά. Ο λόγος σε έξι (6) σημεία αξιοποιεί την επιστημική τροπικότητα, δηλώνοντας δυνατότητα («μπορούν να», «μπορεί να», «δύναται να»), ενώ εντοπίζεται και η δεοντική τροπικότητα σε τρία (3) σημεία («οφείλουν να», «πρέπει να»). Συνολικά, κυριαρχεί ο μακροπερίοδος υποτακτικός λόγος, και η διαδοχική υπόταξη, γεγονός που καθιστά το κείμενο πυκνό και σύνθετο, τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το απόσπασμα: «Τη συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους που έχουν την παιδαγωγική ευθύνη των σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργούν οι Δ.Υ.Ε.Π., τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), τους Προϊστάμενους Εκπαιδευτικών Θεμάτων (...) προκειμένου να ληφθούν

όλα τα απαιτούμενα μέτρα για την ομαλή λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.». Στο παράδειγμα ο λόγος είναι σύνθετος με τη χρήση μακροπερίοδου λόγου, διαδοχικής υπόταξης, αλλά και με την επιλογή της σειράς των όρων της πρότασης. Τέλος, δεν εντοπίζονται συνυποδηλώσεις, ο λόγος είναι δηλωτικός.

Σχετικά με την αναπαράσταση κοινωνικών γεγονότων, στην παρούσα περίπτωση αντικείμενο του υπουργικής απόφασης αποτελεί η ίδρυση και η λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων, έτσι ο θεσμικός λόγος περιέχει πλήθος αναφορών σε συμβάντα, το οποία αποτελούν τις σχετικές θεσμικές προβλέψεις. Τα γεγονότα αναπαρίστανται κυρίως αφηρημένα και με γενικευμένο τρόπο («την παροχή ενημέρωσης προς τον Διευθυντή εκπαίδευσης σχετικά με τη δυνατότητα διάθεσης εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για συμπλήρωση διδακτικού ωραρίου στην οικεία Δ.Υ.Ε.Π.»). Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις οι πράξεις αναπαρίστανται χωρίς την χρήση ρηματικών τύπων, ενδεικτικά στο άρθρο 6, οι ενέργειες των υπευθύνων για τη λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων αποδίδονται στο λόγο με ουσιαστικά («τη συνεργασία», «την παροχή», «την υποστήριξη», «το συντονισμό», «την κοστολόγηση»). Αυτό που αναπαρίσταται κυρίως στο θεσμικό λόγο είναι μια σειρά πράξεων που προβλέπονται, οι οποίες αποδίδονται κυρίως με παθητικά ρήματα («αποσπώνται», «απασχολούνται», «επιλέγονται», «τηρείται», «λαμβάνονται»), ή με τη χρήση συνόλων, στα οποία η ενέργεια δηλώνεται με ένα ουσιαστικό το οποίο συνοδεύεται από κάποιο βοηθητικό ρήμα συνήθως («σχεδιασμό», «παραλαβή», «έκδοση», «τοποθέτηση», «λειτουργία»), ενώ σε μικρότερο βαθμό, κυρίως όταν ως δρών πρόσωπο αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί και οι συντονιστές εκπαίδευσης προσφύγων χρησιμοποιούνται ρήματα με ενεργητική διάθεση («υποβάλλουν», «ακολουθούν», «ασκεί», «παρέχει», «διδάσκουν»). Ο λόγος λοιπόν έχει πλήθος ρηματικών τύπων, και αυτό παρατηρείται, ίσως, γιατί ο χαρακτήρας της παρούσας υπουργικής απόφασης είναι κυρίως ρυθμιστικός (Šarčević, 2000, σ. 11). Δεν θα μπορούσε, ωστόσο, εδώ να γίνει αναφορά σε αλλαγή παραδείγματος, καθώς τα περισσότερα ρήματα παρουσιάζονται σε παθητική σύνταξη, είναι αμετάβαρα ή δίνονται μέσω γενικών ρηματικών φράσεων. Η παρούσα υπουργική απόφαση επομένως αντιπροσωπεύει τις κοινωνικές διαδικασίες και τα γεγονότα με έναν αφηρημένο τρόπο.

Όσον αφορά την αναπαράσταση του «χώρου–χρόνου», θα μπορούσε κανείς να δει το κείμενο ως τη συσχέτισης ενός περιεκτικού και καθολικού χωροχρόνου, που αφορά

εν γένει τον ελλαδικό χώρο και έχει χρονική αφετηρία την 27<sup>η</sup> Οκτωβρίου 2016, οπότεν εκδόθηκε ο εν λόγω νόμος, χωρίς να παρουσιάζεται κάποιο χρονικό τέρμα. Εντός του σώματος του θεσμικού λόγου δεν υπάρχουν αναφορές που να αφορούν το χρόνο και το χώρο.

Όπως λοιπόν παρουσιάζεται η Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 3502 τ Β'/31-10-16, όπως και η αντίστοιχη υπουργική απόφαση του Σεπτεμβρίου του 2016 την οποία αντικατέστησε, φαίνεται να αντλεί από το φιλελεύθερο μοντέλο, με τη διατήρηση του μοντέλου της διαχωρισμένης εκπαίδευσης (separated model). Άλλωστε αυτό που εφαρμόζεται και στην παρούσα υπουργική απόφαση συνιστά πολιτική ενσωμάτωσης όσον αφορά την εκπαίδευση προσφύγων μαθητών, η οποία αντλεί από το φιλελευθερισμό ως θεωρητικό παράδειγμα (Μάρκου Γ. , 2011, σσ. 28, 34). Βέβαια, χρειάζεται να αναγνωριστεί πως η παρούσα υπουργική απόφαση συνδέεται διακειμενικά με τη νομοθεσία σχετικά με τη Διαπολιτισμικής Εκπαίδευση, γεγονός που δηλώνει την επιρροή και άλλων πολιτικών. Όπως έχει αναφερθεί και στο οικείο κεφάλαιο, η διαπολιτισμική προσέγγιση αντλεί από τις θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής (Μάρκου Γ. , 2001-2010, σσ. 45-46). Ωστόσο, όπως παρουσιάστηκε, στο θεσμικό λόγο πέρα από αυτή τη διακειμενική αναφορά, δεν αναγνωρίζεται κανένα από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Και σε αυτή την περίπτωση επομένως, όπως και σε άλλες περιπτώσεις, εντοπίζεται η αντίφαση μεταξύ του όρου «διαπολιτισμικότητα», που επιλέγεται, και των επιλογών που εκφράζουν την προσέγγιση της ενσωμάτωσης.

### 4.3 ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνώρισε έγκαιρα τη σημασία των μεταναστευτικών ροών για την οικονομία των κρατών μελών της καθώς και την εξέλιξη της ίδιας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, για το λόγο αυτό ήδη από το 1990 προχώρησε στην «κοινοτικοποίηση» των βασικών διατάξεων που αφορούν τη διαχείριση των μεταναστευτικών ροών, κυρίως σε ζητήματα που αφορούν την είσοδο, την απέλαση, την προστασία, τη διαμονή, την επανένωση οικογενειών, την εργασία και την εκπαίδευση (Κοντιάδης & Παπαθεοδώρου, Πρόλογος, 2007, σ. 11).

#### 4.3.1 1990-1999

Όπως επισημαίνει ο Τσαούσης (1993, σσ. 78-79) αυτό που ενδιέφερε την ευρωπαϊκή κοινότητα μέχρι τις δεκαετίες 1970-1990 ήταν η επαγγελματική

εκπαίδευση, καθώς αυτή συνεπικουρούσε στην προσαρμογή των οικονομιών κρατών μελών στις απαιτήσεις της ενωμένης Ευρώπης. Από το 1990 όμως κι έπειτα μια σειρά αποφάσεων των ευρωπαϊκών θεσμικών οργάνων δίνουν έμφαση στην υιοθέτηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης σε ότι αφορά την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές υπόβαθρο (Νικολάου, 2005).

Με τη Συνθήκη Μάαστριχτ (1992) ορίζεται και θεσμικά η διακυβερνητική συνεργασία κρατών μη μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στους τομείς του ασύλου και της μετανάστευσης, με τη θεσμοθέτηση της ευρωπαϊκής υπηκοότητας, ως μέτρο για την ενσωμάτωση των μεταναστών ως ευρωπαίων πολιτών. Η ευρωπαϊκή υπηκοότητα παρέχει το δικαίωμα ελεύθερης μετακίνησης εντός Ένωσης, το δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι σε δημοτικές, περιφερειακές εκλογές και Ευρωεκλογές, το δικαίωμα προσφυγής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το δικαίωμα διπλωματικής προστασίας (Μάρκου, 2001, σ. 128-129). Ιδιαίτερα μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η ενίσχυση των μητρικών και των μειονοτικών γλωσσών, η διαπολιτισμική κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, η μάχη κατά της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής εγκατάλειψης και του κοινωνικού αποκλεισμού καθίστανται επείγουσες προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αντίστοιχα η Πράσινη Βίβλος (1993) και η Λευκή Βίβλος (1995), που ακολούθησαν της Συνθήκης Μάαστριχτ, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και την κατάρτιση.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση κυριαρχεί μάλιστα από το 1995, με τη Συνθήκη περί ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, σχετικά με την κατάρτιση γνωμοδότησης για την «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» και την ανάθεση σε αρμόδια επιτροπή την προετοιμασία των σχετικών εργασιών. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, στις 23 Οκτωβρίου 1995, υιοθέτησε ψήφισμα σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να συμβάλουν στην επίλυση των προβλημάτων που έχουν σχέση με το ρατσισμό και την ξενοφοβία, στο οποίο τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στον τομέα της πρόληψης και της εξάλειψης των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, και καλεί την Επιτροπή, σε συνεργασία με τα κράτη μέλη, να προβεί στην ανταλλαγή εμπειριών, μέσω της διάδοσης πληροφοριών για την συμβολή των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, καθώς και στην ενσωμάτωση ατόμων με διαφορετικό εθνικό, πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο.

Ωστόσο, ενώ λαμβάνονται μέτρα για την εκπαίδευση όσων μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο ζουν και εργάζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, παράλληλα λαμβάνονται μέτρα κατασταλτικού χαρακτήρα για τη λεγόμενη «παράνομη μετανάστευση» από κατοίκους «τρίτων χωρών». Ενδεικτικά τον Ιούνιο του 1993 στην Κοπεγχάγη πραγματοποιήθηκε συνάντηση δώδεκα Ευρωπαϊκών Κρατών, κατά τη διάρκεια της οποίας αποφασίστηκαν τα πρώτα βήματα για την αντιμετώπιση της παράνομης μετανάστευσης. Η βασικές προτάσεις, στις οποίες κατέληξαν, ήταν να βελτιωθούν οι τρόποι αναγνώρισης και απέλασης παράνομων μεταναστών των «τρίτων χωρών», απόφαση που δεν διέφερε από τις ήδη ειλημμένες αποφάσεις των κοινοβουλίων της Μεγάλης Βρετανίας, της Γερμανίας, της Γαλλίας (Gundara, 2000, σ. 125). Αντίστοιχα και η Συνθήκη Σένγκεν (1995) λαμβάνει μέτρα για τον έλεγχο των συνόρων, και στη Σύνοδο του Δουβλίνου (1997) υιοθετείται η πολιτική της επιστροφής των υπηκόων κατοίκων τρίτων χωρών. Τη Σύνοδο του Δουβλίνου ακολουθεί η Συνθήκη Άμστερνταμ (1997), στην οποία υιοθετούνται μέτρα σχετικά με τις προϋποθέσεις εισόδου και διαμονής στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και με την αντιμετώπιση της παράνομης μετανάστευσης. Μέχρι το σημείο αυτό η άσκηση μεταναστευτικής πολιτικής άνηκε στην ευθύνη των κρατών (Καλοφώλιας, 2011, σ. 13).

Τέλος, με το Συμβούλιο του Τάμπερε (1999), υιοθετείται κοινή πολιτική για το άσυλο και τη μετανάστευση, η οποία περιλαμβάνει συνεργασία με τις χώρες προέλευσης, κοινό ευρωπαϊκό σύστημα ασύλου, και λαμβάνει μέτρα για τη «δίκαιη μεταχείριση υπηκόων τρίτων χωρών και τη διαχείριση μεταναστευτικών ροών» (Καλοφώλιας, 2011, σ. 13; Μάρκου Γ., 2001-2010, σ. 127). Στόχος αυτών των μέτρων, κυρίως, είναι η εξασφάλιση της ασφάλειας με τον έλεγχο των συνόρων, με στόχο να ξεπεραστεί μια βασική αντινομία: αφενός το φιλελεύθερο «κάλεσμα» για άνοιγμα των αγορών, άρα και της ελεύθερης κυκλοφορίας με ρυθμιστή την ίδια την αγορά, και αφετέρου αυτό το άνοιγμα να μη σημαίνει ταυτόχρονη αύξηση της «διασυνοριακής εγκληματικότητας» (Νικολόπουλος, 2008, σ. 320).

#### 4.3.2 2000-2009

Με μέτρα κυρίως για τον έλεγχο της μετανάστευσης καθορίζεται η δεκαετία 2000-2009. Με την «Ανακοίνωση για μια Κοινοτική Πολιτική Μετανάστευσης» (2000), κατοχυρώνεται η έννοια αστικής ιθαγένειας, της ίσης μεταχείρισης προσώπων ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, και της ίσης μεταχείρισης και

απασχόλησης στην εργασία (Οδηγία 2000/43&78/ΕΚ). Κοινή πολιτική για θέματα ασύλου θεσπίζει και το Συμβούλιο του Λάκεν (2001) και με το Συμβούλιο στη Σεβίλλη (2002) συντάσσεται μια βάση δεδομένων εντός του συστήματος πληροφοριών Σένγκεν, με σκοπό τη συντονισμένη φύλαξη των ευρωπαϊκών συνόρων. Με το Συμβούλιο στη Θεσσαλονίκη (2003), υιοθετείται η αντιμετώπιση παράνομης μετανάστευσης (FRONTEX) και ένταξη νόμιμων μεταναστών με συνεργασία χωρών προέλευσης, ενώ διατηρείται το δικαίωμα της οικογενειακής επανένωσης. Ένα χρόνο αργότερα, στο Πρόγραμμα της Χάγης (2004), λαμβάνονται ακόμα εντονότερα μέτρα αστυνομικού τύπου: αυξάνονται τα μέτρα για ασφάλεια και έλεγχο των συνόρων, λαμβάνονται μέτρα για την καταπολέμηση της τρομοκρατίας, δημιουργείται η FRONTEX (2005) και προσωρινά κέντρα κράτησης στα Ευρωπαϊκά Σύνορα της Ανατολικής Μεσογείου. Τα μέτρα αυτά συνεχίζονται και για τα επόμενα χρόνια, διευκολύνοντας ωστόσο τη «νόμιμη μετανάστευση», με το Πρόγραμμα Στοκχόλμης (2009-2014), στο οποίο υιοθετείται μια «σφαιρική προσέγγιση» της μεταναστευτικής πολιτικής, με έμφαση στην ανάπτυξη, μέσω της αξιοποίησης της εργασίας στις εθνικές αγορές, και ταυτόχρονα αντιμετώπιση της «παράνομης μετανάστευσης», μέσω της ενίσχυσης του ρόλου της FRONTEX και της Ευρωπαϊκής Υπηρεσίας Υποστήριξης για το Άσυλο (EASO). Τέλος, με το Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για τη μετανάστευση και το άσυλο (2008), επιχειρείται η οργάνωση της «νόμιμης» μετανάστευσης, με έμφαση στην ενσωμάτωση των μεταναστών και τις ανάγκες για εργατικό δυναμικό κάθε χώρας της Ε.Ε., και παράλληλα επιδιώκεται ο έλεγχος της παράνομης μετανάστευσης, με τη συνεργασία κρατών με τις χώρες προέλευσης.

Σε ότι αφορά την εκπαίδευση μαθητών μεταναστών και προσφύγων υιοθετούνται δύο προγράμματα την περίοδο που εξετάζεται, με τη διαπολιτισμική προσέγγιση να παραμένει η κεντρική ευρωπαϊκή επιλογή. Αρχικά, με το Πρόγραμμα Πολιτισμός (2007-2013) (απόφαση με αριθμό 1855/2006/ΕΚ 12 Δεκεμβρίου 2006), αναδεικνύεται η ανάγκη να βελτιώσουν οι ευρωπαίοι πολίτες τις γνώσεις τους για τους διαφορετικούς πολιτισμούς της Ευρώπης, τη διατήρηση της πολυμορφίας, την πρόσβαση και συμμετοχή στα πολιτισμικά δρώμενα, την καταπολέμηση του ρατσισμού, και την προώθηση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη. Με την ίδια απόφαση μάλιστα ιδρύεται και το ευρωπαϊκό ταμείο ένταξης. Τον επόμενο χρόνο ψηφίζεται η Λευκή Βίβλος για τον διαπολιτισμικό διάλογο (2008) κατά την 118<sup>η</sup> σύνοδο των Υπουργών Εξωτερικών του Συμβουλίου της Ευρώπης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008). Στη Λευκή Βίβλο



υποστηρίζεται η διαπολιτισμική προσέγγιση σε ό,τι αφορά τη «διαχείριση της πολιτιστικής πολυμορφίας». Το κείμενο μάλιστα αναδεικνύει την ευρύτερη σημασία του διαπολιτισμικού διαλόγου, ο οποίος δεν άπτεται αποκλειστικά της εκπαίδευσης, αλλά αγγίζει ευρύτερα ζητήματα περί δημοκρατίας και πολιτικών δικαιωμάτων σε κάθε κράτος. Σε ότι αφορά την εκπαίδευση, που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία, αυτό που αναφέρεται είναι ότι η διαπολιτισμική διάσταση «αγγίζει όλα τα μαθήματα», με έμφαση ίσως στα αντικείμενα που αφορούν τη θρησκεία, τη γλώσσα και την ιστορία.

#### 4.3.3 2010-2022

Την τελευταία δεκαετία αυτό που φαίνεται να επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, είναι το Σχέδιο Δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών (Ιούνιος 2016). Σύμφωνα με το κείμενο του Σχεδίου Δράσης η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι ζωτικής σημασίας για τη διαδικασία ένταξης και επομένως διαδραματίζουν βασικό ρόλο. Ταυτόχρονα επιδιώκεται ένα κοινό πλαίσιο πολιτικής, που να υποστηρίζει τα κράτη μέλη καθώς αναπτύσσουν και ενισχύουν περαιτέρω τις εθνικές τους πολιτικές ένταξης. Το Σχέδιο Δράσης αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως ένα ισχυρό μέσο ώστε οι μετανάστες και οι πρόσφυγες να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να επιτύχουν προσωπική ολοκλήρωση, να βρουν εργασία, να προσεγγίσουν τις αξίες των κοινωνιών υποδοχής και να προωθήσουν τον διαπολιτισμικό διάλογο ως βάση για την ένταξη. Αναφέρονται μάλιστα τρεις βασικές προτεραιότητες για την εκπαίδευση:

α) Να ενσωματωθούν οι μετανάστες στις δομές της γενικής εκπαίδευσης όσο το δυνατόν νωρίτερα.

β) Να αποτραπεί η ανεπαρκής επίδοση των μεταναστών και να τους επιτραπεί να εκπληρώσουν τις δυνατότητές τους.

γ) Να προληφθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και να προωθηθεί ο διαπολιτισμικός διάλογος μέσω παραγόντων όπως ο αθλητισμός, ο πολιτισμός και οι δραστηριότητες για τη νεολαία.

## 5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

---

### 5.1 ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

#### 5.1.1 Παράγοντες διαμόρφωσης θεσμικού πλαισίου

##### 5.1.1.1 *Θεωρητικά και εφαρμοσμένα παραδείγματα που επηρέασαν τη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου*

Σχετικά με τα παραδείγματα που πιθανά επηρέασαν τα στελέχη της εκπαίδευσης κατά το σχεδιασμό του θεσμικού πλαισίου, οι τρεις από τους συμμετέχοντες κατέγραψαν ότι επηρεάστηκαν, σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό, από θεωρητικά μοντέλα. Κύρια θεωρητική βάση των παρεμβάσεων αποτέλεσαν η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ και η αντιρατσιστική εκπαίδευση αναφέρεται από δύο συμμετέχοντες. Ένας<sup>24</sup> από τους συμμετέχοντες στάθηκε στο ζήτημα των ταυτοτήτων στην εκπαίδευση, και σημείωσε πως και τα δύο θεωρητικά μοντέλα, στα οποία στηρίχτηκε, το διαπολιτισμικό και το αντιρατσιστικό, τα εξέτασε κριτικά και αναγνώρισε τις αστοχίες τους. Ενώ, ένας άλλος αναφέρει πως, παρότι υπήρχε γνώση των θεωρητικών μοντέλων, οι πιέσεις της συγκυρίας ήταν τόσο έντονες που δεν ήταν δυνατό να γίνει σε βάθος εργασία θεωρητική και ερευνητική. Τέλος, ένας από τους συμμετέχοντες αναφέρει ότι επηρεάστηκε όχι από θεωρητικό μοντέλο αλλά από το εφαρμοσμένο πολιτικό παράδειγμα χωρών της Ευρώπης, κυρίως αξιοποιώντας τις αστοχίες των προγραμμάτων αυτών.

Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται και από τους τέσσερις συμμετέχοντες ως σημαντικός παράγοντας και η προσωπική εμπειρία, η επαφή με σχολεία και περιοχές που χαρακτηρίζονται από μεγάλα ποσοστά πληθυσμών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. Φαίνεται, λοιπόν, να επηρεάζει τους συμμετέχοντες η εμπειρική και πρακτική αναγνώριση των αντιστάσεων και της δυναμικής σχέσης που δημιουργείται μεταξύ της πολιτιστικά κυρίαρχης κοινωνικά ομάδας και των κοινωνικών ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Από ένα συμμετέχοντα αναδεικνύεται και ο προβληματισμός που υπήρχε, κατά πόσο μπορεί η αναγνώριση της διαφοράς να

---

<sup>24</sup> Για λόγους ανωνυμίας και γενίκευσης χρησιμοποιείται για όλους τους συμμετέχοντες το αρσενικό άρθρο, παρόλο που στις συνεντεύξεις συμμετείχαν εκπρόσωποι και από τα δύο γένη.

απομονώσει κοινωνικά την ετερότητα, ειδικά όταν η αναγνώριση γίνεται αποκλειστικά στο χώρο του σχολείου και δεν αναφέρεται συνολικά σε κοινωνικές αλλαγές. Καταλήγει, μάλιστα, ο συγκεκριμένος συμμετέχοντας να διαπιστώσει πως το κύριο στοιχείο που επηρέασε τη διαμόρφωση της πολιτικής που ασκήθηκε ήταν η *«συσσωρευμένη πείρα γύρω από το τι σημαίνει ανισότητες στην εκπαίδευση»*.

Τέλος, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο αναφέρεται κυρίως από ένα συμμετέχοντα, και δευτερευόντως από έναν άλλο, ως παράγοντας που επηρέασε τη διαμόρφωση του νέου θεσμικού πλαισίου, γεγονός που αναδεικνύει πως ο ήδη διαμορφωμένος θεσμός επηρεάζει συχνά το νέο θεσμικό πλαίσιο. Αυτό που μελετήθηκε είναι η θεσμική εφαρμογή μέτρων σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

### *5.1.1.2 Διενέργεια έρευνας πριν της διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου*

Σχετικά με το βαθμό που η διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου στηρίχθηκε σε έρευνες σχετικές με την εικόνα της εκπαίδευσης της ετερότητας, όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι βασίστηκαν σε έρευνες. Ωστόσο, οι τρεις από τις συμμετέχοντες αναφέρουν ότι οι έρευνες αυτές δεν διενεργήθηκαν στη χώρα, ούτε αφορούν την εικόνα που παρουσιάζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένας μόλις συμμετέχοντας αναφέρεται σε έρευνες που διενεργήθηκαν στη χώρα, αλλά και αυτές δεν σχεδιάστηκαν με σκοπό να σκιαγραφήσουν την δεδομένη εικόνα της εκπαίδευσης μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο στα ελληνικά σχολεία, αλλά ήταν έρευνες που διενεργήθηκαν για άλλους σκοπούς από ελληνικά πανεπιστήμια.

### *5.1.1.3 Το ευρωπαϊκό πλαίσιο ως παράγοντας διαμόρφωσης του εγχώριου θεσμικού πλαισίου*

Σχετικά με το αν επηρέασε το ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο τη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου που εφαρμόστηκε στη χώρα, όλοι οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά. Γενικά οι αναφορές που γίνονται για το ευρωπαϊκό πλαίσιο είναι μάλλον θετικές, δεν κρίνεται ως αρνητικό αυτό καθαυτό. Ένας μάλιστα από τους συμμετέχοντες σημειώνει πως το ευρωπαϊκό πλαίσιο *«σε μεγάλο βαθμό, ήταν πολύ μπροστά ως θεωρητικό πλαίσιο και ως κατευθύνσεις σε σχέση με όσα γίνονταν την προηγούμενη περίοδο»*.

Μπορεί ωστόσο κανείς να αναγνωρίσει μέσα από τις τοποθετήσεις δύο συμμετεχόντων δύο μοχλούς «πίεσης» που εφαρμόζει κεντρικά η ευρωπαϊκή πολιτική, προκειμένου να εξασφαλίσει το βαθμό επιρροής στη διαμόρφωση του πλαισίου κάθε

κράτους – μέλους. Ο πρώτος μοχλός «πίεσης» είναι η χρηματοδότηση. Αναφέρει χαρακτηριστικά ένας από τους συμμετέχοντες ότι η πρόταση που είχε υποβάλλει προηγούμενα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για χρηματοδότηση είχε απορριφθεί, καθώς δεν πληρούσε τις προδιαγραφές του ευρωπαϊκού πλαισίου, έτσι όταν ανέλαβε η ομάδα του με τον ίδιο επικεφαλής εργάζονταν *«από το πρωί μέχρι το βράδυ, ούτε 6 ώρες δεν κοιμόμασταν, με τους συνεργάτες αυτούς τους ειδικούς, γιατί μόνος δεν μπορούσα να κάνω τίποτα, και την επανασχεδιάσαμε. Αλλάξαμε το περιεχόμενο, την φιλοσοφία, που να διέπονται όντως (...). Και είχαμε μια βδομάδα, αλλιώς θα χάναμε την προθεσμία. Και τα υποβάλλαμε τελευταία στιγμή και εγκρίθηκαν»* Είναι λοιπόν σαφές πως στη συγκεκριμένη περίπτωση το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο κινήθηκε σε μια φιλοσοφία σύμφωνη με την ευρωπαϊκή πολιτική, προκειμένου να εγκριθεί η χρηματοδότηση. Ως δεύτερος μοχλός «πίεσης» αναφέρεται η θεσμική πίεση που ασκείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, προκειμένου η χώρα, ως κράτος – μέλος, να συμμορφωθεί θεσμικά στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εν γένει, και των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση των μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο συγκεκριμένα. Σε κάθε περίπτωση είναι σαφές από τους συμμετέχοντες πως το γεγονός ότι ο νόμος έχει βασιστεί στο θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συνδέεται και με την κεντρική πολιτική της ευρωπαϊκής πολιτικής.

#### *5.1.1.4 Οι συνθήκες συγκρότησης του θεσμικού πλαισίου, η κοινωνική – ιστορική - πολιτική συγκυρία, ως παράγοντας διαμόρφωσής του*

Όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία της ιστορικής συγκυρίας για τη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου. Αυτό που κυρίως θεωρείται καταλυτικός παράγοντας είναι η όξυνση κάθε φορά του μεταναστευτικού φαινομένου ή τα νέα χαρακτηριστικά που αυτό λαμβάνει. Η όξυνση του μεταναστευτικού ζητήματος είναι αυτή που προσδίδει τη σημασία του επειγόντος κάθε φορά στη διαμόρφωση, ψήφιση και εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου. Παράλληλα με την ιστορική συγκυρία, αναδεικνύεται από δύο συμμετέχοντες και η σημασία της πολιτικής βούλησης. Μάλιστα, ενώ οι συμμετέχοντες έχουν εργαστεί σε διαφορετικές ιστορικά περιόδους με μεγάλη απόσταση ετών, η σημασία της πολιτικής βούλησης διαπιστώνεται για το ίδιο άτομο – πολιτικό πρόσωπο.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως σε δύο από τους συμμετέχοντες η ιστορική συγκυρία επέδρασε αρνητικά στη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου. Στη μία περίπτωση η συγκυρία ήταν αρνητική για θεσμικές αλλαγές, καθώς τα οικονομικά της

χώρας ήταν σε άσχημη κατάσταση, η κοινωνία η ίδια βρισκόταν σε αναβρασμό, ειδικά για τέτοια ζητήματα και επίσης λόγω οικονομικής κρίσης πάρα πολλοί μετανάστες με τις οικογένειες του μετανάστευαν εκ νέου, οπότε ήταν ρευστή εικόνα στη χώρα. Και στην άλλη περίπτωση, η ιστορική συγκυρία ήταν τόσο πιεστική, κυρίως από άποψη χρονικών περιθωρίων, ώστε η ομάδα που εργάστηκε στη συγκρότηση του θεσμικού πλαισίου αρκέστηκε να αντιμετωπίσει τα άμεσα προβλήματα, και όχι να προχωρήσει σε ευρύτερες αλλαγές που επιθυμούσε, αλλά δεν είχε τα χρονικά περιθώρια να τις επεξεργαστεί.

### 5.1.2 Η θέση των θεσμικών οργάνων

#### 5.1.2.1 *Ελευθερία επιλογών στη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου*

Για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων διαπιστώνεται πως είχαν ελευθερία στην διατύπωση απόψεων, προτάσεων και στην τελική διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου. Η ελευθερία αυτή διαπιστώνεται ως απότοκο της εξειδίκευσης, της θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εμπειρίας, που διακρίνει την ομάδα που ανέλαβε το έργο της συγκρότησης του θεσμικού πλαισίου, ώστε η πρόταση της να μην συναντήσει αντιδράσεις. Ωστόσο ένας συμμετέχοντας διατύπωσε πως συνάντησε πολλές αντιδράσεις, και εν τέλει αυτό περιορίσε την ελευθερία στις επιλογές που είχε για τις πολιτικές που επρόκειτο να εφαρμοστούν.

#### 5.1.2.2 *Το κλίμα των συζητήσεων στην ομάδα που διαμόρφωσε το θεσμικό πλαίσιο*

Για το κλίμα των συζητήσεων εντός της ομάδας η πλειοψηφία διαπιστώνει διχογνωμία και διαφωνίες σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Ο μικρότερος βαθμός διαφωνίας αναφέρεται πως λύθηκε «με καλή διάθεση», μάλιστα η άποψη που επικράτησε ήταν διαφορετική από αυτή που υποστήριζε ο συμμετέχοντας. Με μεγαλύτερες διαστάσεις ήταν η διαφωνία που αναφέρει άλλος συμμετέχοντας, ο οποίος σχολιάζει πως υπήρχε βασική διχογνωμία σχετικά με το αν στο πρώτο έτος η εκπαίδευση προσφύγων θα γίνει εντός προσφυγικών δομών ή στο σχολείο της περιοχής. Τέλος σε μια περισσότερο διαλυτική κατάσταση αναφέρεται ο τρίτος συμμετέχοντας, που χαρακτηρίζει την περίοδο εξαιρετικά δύσκολη και με διαρκείς συγκρούσεις. Μόλις ένας συμμετέχοντας αναφέρει πως στην ομάδα υπήρχε σύμπνοια.

### 5.1.3 Άλλοι παράγοντες που ασκούν πίεση

#### 5.1.3.1 Πιέσεις από φορείς (κοινωνικούς ή πολιτικούς)

Όλοι οι συμμετέχοντες διαπιστώνουν πως αντιμετώπισαν πιέσεις από κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς, πιέσεις, μάλιστα, που συχνά διαμόρφωσαν το θεσμικό πλαίσιο και καθόρισαν την αποτελεσματικότητα του. Οι πιέσεις που αναφέρονται προέρχονται από τους εκπροσώπους των μειονοτικών ομάδων και την τοπική κοινωνία, μάλιστα ένας συμμετέχοντας θεωρεί ότι οι πιέσεις αυτές αποτελούσαν «προσπάθεια να υπονομεύσει το πρόγραμμα το Προξενείο το Τούρκικο, γιατί καταλάβαινε ότι δεν θα μπορεί εύκολα να ελέγχει τους πληθυσμούς αυτούς». Πιέσεις, επίσης, καταγράφονται από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, με τη μορφή της αντίστασης απέναντι στο «νέο», από πολιτικούς εκπροσώπους και πολιτικές ομάδες, που αντιδρούν στο περιεχόμενο του θεσμικού πλαισίου, από συλλόγους γονέων και Δήμους, που αντιδρούσαν στην ένταξη προσφύγων μαθητών στις σχολικές τάξεις και, τέλος, από τις διδακτικές ομοσπονδίες και τα διαπολιτισμικά σχολεία.

Στην τελευταία αυτή περίπτωση υπάρχει μια θετική παρέμβαση από τα διαπολιτισμικά σχολεία, τα οποία, όπως αναφέρεται με την εμπειρία που διέθεταν κατέθεσαν προτάσεις, οι οποίες ελήφθησαν σε μεγάλο βαθμό υπόψη. Υπάρχει, επίσης, στην τελευταία περίπτωση και η πιο επιδραστική παρέμβαση από όσες αναφέρθηκαν, αυτή των διδακτικών ομοσπονδιών. Κυρίως η Διδασκαλική Ομοσπονδία (ΔΟΕ) ζήτησε οι προσλήψεις εκπαιδευτικών για τις νέες δομές εκπαίδευσης να γίνουν μέσα από το ήδη διαμορφωμένο σχήμα προσλήψεων. Το γεγονός αυτό δεν επέτρεψε τη στελέχωση των δομών εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών με ειδικευμένο και σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό. Παράλληλα, οι ομοσπονδίες υπερασπίζονταν το δικαίωμα των εκπαιδευτικών που απασχολούνταν σε αυτές τις δομές να κάνουν αίτημα απόσπασης σε περίπτωση που παρουσιαζόταν σε κάποια άλλη θέση κενό. Έτσι, χανόταν εκπαιδευτικό προσωπικό, που είχε επιμορφωθεί για αυτές τις δομές, και που είχε δημιουργήσει μια επαφή με τους μαθητές. Στην ουσία η πίεση που άσκησε η Διδασκαλική Ομοσπονδία είχε ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματικότητα του θεσμού.

#### 5.1.4 Προβλήματα

##### 5.1.4.1 Οικονομικοί πόροι

Για τη πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν τέθηκε ζήτημα οικονομικών πόρων, καθώς τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα χρηματοδοτούνται από το ευρωπαϊκό πλαίσιο στήριξης. Ωστόσο, ένα συμμετέχοντα στέκεται κριτικά απέναντι στο γεγονός αυτό, καθώς θεωρεί ότι μια πολιτική αλλαγή, που στηρίζεται σε «ξένους» πόρους, εκτός προϋπολογισμού, αποτελεί μια πολιτική στην οποία το πολιτικό προσωπικό της χώρας και οι ίδιοι οι πολίτες δεσμεύονται ελάχιστα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως: *«όταν τα ευρωπαϊκά προγράμματα μπαίνουν και βγαίνουν από τις παροχές, σημαίνει ότι δεν βγαίνει από τον κεντρικό κορβανά. Σημαίνει ότι δεν είναι δέσμευση της χώρας. Είναι κάτι που είναι πιο πέρα. Μπορεί να μπαλώνει μια τρύπα και μια ανάγκη εκείνη την στιγμή, αλλά αυτή η συνθήκη δεν είναι γερή συνθήκη. Δεν είναι εξασφάλιση ότι πραγματικά ο τόπος το πιστεύει, στενεύεται και το πληρώνει. Είναι που φέρνει ο Άγιος Βασίλης ένα ωραίο δώρο.»*

Ταυτόχρονα δύο συμμετέχοντες αναφέρονται και στα προβλήματα από την εξασφάλιση πόρων από το εκάστοτε κοινοτικό πλαίσιο στήριξης. Αφενός το πλαίσιο στήριξης συνεχίστηκε από το 2012 με πολλά προβλήματα, οπότε επηρέασε την εφαρμογή των θεσμικών μέτρων, και αφετέρου το πλαίσιο στήριξης ήταν δεσμευτικό ως προς τις προσλήψεις εκπαιδευτικών, οπότε περιόρισε τις επιλογές που υπήρχαν σε εκπαιδευτικό προσωπικό

##### 5.1.4.2 Η διατήρηση των υπάρχουσών δομών για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων (τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα)

Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως τα φροντιστηριακά τμήματα και οι τάξεις υποδοχής διατηρήθηκαν, κυρίως, γιατί ως θεσμός μπορεί να βοηθήσει στο ζήτημα της εκπαίδευσης μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. Ταυτόχρονα, βέβαια, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως χρειάστηκε να δοθεί έμφαση στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του υπάρχοντος πλαισίου. Σχετικά με την ενίσχυση του θεσμού αναφέρθηκε ότι χρειάστηκε να λάβουν μέτρα για το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, να επεκταθεί και να αξιοποιηθεί ευρύτερα.

### 5.1.5 Η δυνατότητα συνεργασίας και με άλλους φορείς – εύρος παρεμβάσεων

#### 5.1.5.1 Συνεργασία και με άλλους φορείς εκτός του Υπουργείου Παιδείας

Όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι συνεργάστηκαν και με άλλους φορείς. Η συνεργασία αυτή ήταν κατά κύριο λόγο με κυβερνητικές αρχές και αφορούσε ζητήματα εκπαίδευσης για δύο συμμετέχοντες, ζητήματα υγείας, για ένα συμμετέχοντα, και ζητήματα πολιτικών δικαιωμάτων, για ένα συμμετέχοντα. Μόλις ένας συμμετέχοντας ανέφερε συνεργασία με φορείς εκτός κυβερνητικού σχηματισμού με ένα δίκτυο δομών αλληλεγγύης, το οποίο κάλυψε κάποιες επείγουσες ανάγκες των ευάλωτων κοινωνικά πληθυσμών.

#### 5.1.5.2 Ζητήματα αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος και επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού και των στελεχών της εκπαίδευσης

Ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρουν, εμφατικά σε ορισμένες των περιπτώσεων, πως διενεργήθηκε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εκτενής, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες μια τάξης μαθητών με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Για το ζήτημα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών μόλις ένα συμμετέχοντας αναφέρθηκε εκτεταμένα στις προσπάθειες που έγιναν σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για ανανέωση των σχολικών βιβλίων και των προγραμμάτων σπουδών ώστε να είναι «σύμφωνα με τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης των φύλων», και να είναι, όπως αναφέρει, «κατά οποιασδήποτε διάκρισης. Αρνητικής διάκρισης.». Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν αρνήθηκαν ότι ήταν στις προθέσεις τους μια ευρύτερη αλλαγή του προγράμματος σπουδών, αλλά δύο ανέφεραν ότι αυτό είναι εξαιρετικά δύσκολο και εκτός αρμοδιοτήτων τους, ενώ ένας συμμετέχοντας ανέφερε πως ζητήματα αναλυτικών προγραμμάτων χειρίζεται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

## 5.2 ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 5.2.1 Στόχοι που τέθηκαν

#### 5.2.1.1 Στόχοι και κύριες επιδιώξεις

Οι στόχοι που τέθηκαν με τη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου παρουσιάζουν ποικιλία. Αναφέρθηκε από ένα συμμετέχοντα ότι στόχος ήταν το εκπαιδευτικό



σύστημα να προσαρμοστεί σε μια κοινωνία που πλέον είναι πολυπολιτισμική, χαρακτηριστικά δήλωσε: «επιδίωξη ήταν να αντιμετωπιστεί η νέα κατάσταση, επίσημα η Πολιτεία αναγνώρισε ότι η ελληνική κοινωνία έχει έντονα χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικότητας, και έθετε το πλαίσιο για να μπορούν να αντιμετωπιστούν αυτά τα ζητήματα, ώστε σιγά-σιγά, να διαπεράσει αυτή η φιλοσοφία όλο μας το εκπαιδευτικό σύστημα, πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο». Από άλλο συμμετέχοντα αναφέρθηκε ότι στόχος ήταν να αρθεί η κοινωνική αδικία που υφίστανται οι κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Ενώ από άλλο συμμετέχοντα σχολιάστηκε ότι στόχος ήταν η ενσωμάτωση των πληθυσμών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της παιδείας. Τέλος, από άλλο συμμετέχοντα, αναφέρθηκε πως βασικός στόχος ήταν να αντιμετωπιστεί η κρισιμότητα της κατάστασης, και για το λόγο αυτό συστάθηκε και μια επιτροπή για τους πρόσφυγες, η οποία καλούνταν να καλύψει ζητήματα όχι μόνο εκπαιδευτικά, αλλά και ζητήματα στέγασης, και άλλα. Είναι, λοιπόν, σαφές πως οι στόχοι που επιδιώκονταν με τη θέσπιση του νομοθετικού πλαισίου ήταν διαφορετικοί κάθε φορά, παρά το γεγονός ότι το θεσμικό πλαίσιο διατηρεί πολλές δομές σταθερές στο πέρασμα των χρόνων, όπως για παράδειγμα τα φροντιστηριακά τμήματα και τις τάξεις υποδοχής.

#### *5.2.1.2 Ζητήματα ευρύτερης στόχευσης (στόχοι πέρα από την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών)*

Για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων η στόχευση αναφέρεται πως είναι ευρύτερη, αναφέρονται δηλαδή σε όλους τους μαθητές και όχι αποκλειστικά σε πρόσφυγες και μετανάστες. Μόλις ένας συμμετέχοντας ωστόσο αναφέρει ότι η στόχευση αυτή αποτυπώνεται θεσμικά με το γεγονός ότι ο θεσμός δεν αναφέρεται σε πρόσφυγες ή μετανάστες αλλά ευρύτερα σε κοινωνική ανισότητα. Οι υπόλοιποι δύο συμμετέχοντες αναφέρουν πως, ενώ η στόχευση ήταν ευρύτερη, δόθηκε άμεση προτεραιότητα στις ομάδες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, είτε για λόγους συγκυρίας, με αυξημένες και επείγουσες ανάγκες αυτών των πληθυσμιακών ομάδων, είτε γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται «υπήρχαν τα προβλήματα, σε αυτές τις ομάδες». Τέλος, μόλις ένας συμμετέχοντας αναφέρει πως στόχος των παρεμβάσεων ήταν όσοι δεν έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως «ομάδες οι οποίες είναι οι προβληματικές».

### 5.2.1.3 *Αισιοδοξία για την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου*

Μόλις δύο από τους συμμετέχοντες αναφέρουν ότι ένιωθαν αισιόδοξοι για την εφαρμογή των θεσμικών μέτρων, το οποίο τεκμηριώνουν από την σταθερότητα στην υλοποίηση του έργου και από την αλλαγή που διαπίστωναν εμπειρικά στην καθημερινότητα τους. Για τους άλλους δύο συμμετέχοντες αφενός το πλήθος των διαφωνιών και των πιέσεων και αφετέρου η πίεση της συγκυρίας με το πλήθος των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών, δεν επέτρεψαν να υπάρξει αισιόδοξο κλίμα.

### 5.2.2 *Ανησυχίες – φόβοι*

#### 5.2.2.1 *Ανησυχία σχετικά με την υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου;*

Μόλις ένας συμμετέχοντας ανέφερε ότι δεν υπήρχε κάποια ανησυχία για την υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου. Για τους υπόλοιπους συμμετέχοντες υπήρχαν ανησυχίες σχετικά με την εφαρμογή των μέτρων. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι υπήρξε φόβος η εφαρμογή όσων θεσμικά κατοχυρώθηκαν να είναι περιορισμένη, κυρίως λόγω των εναλλαγών στις κυβερνήσεις, οι οποίες άφηναν μετέωρο το αν θα εφαρμοστεί ο νόμος χωρίς να διασφαλίζεται η ελληνομάθεια του παιδιού από ετερογενές πολιτισμικό περιβάλλον. Μια άλλη ανησυχία διαπιστώνεται, τέλος, λόγω του ότι ο συγκεκριμένος νόμος αποτελούσε ένα πρώτο βήμα, διαμορφωμένος και κάτω από την πίεση της ιστορικής συγκυρίας, τις πιέσεις του τύπου και της αντιπολίτευσης, και όχι μια συνολική ολοκληρωμένη θεσμική αλλαγή. Έτσι ο νόμος παρέμεινε ως μια *«μια πρώτη κίνηση, με μια διάθεση να επανέλθουμε πολύ σύντομα και να συμπληρώσουμε»*.

### 5.2.3 *Προσδοκίες που αφορούν τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*

#### 5.2.3.1 *Δημιουργία ενός σχολείου που να αναγνωρίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα*

Σχετικά με το αν υπήρξε στις προθέσεις η διαμόρφωση θεσμικού πλαισίου το οποίο να εξασφαλίζει ότι το ελληνικό σχολείο θα αναγνωρίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα, όλοι οι συμμετέχοντες απαντούν θετικά. Για έναν μόνο συμμετέχοντα η επιδίωξη αυτή αφορά συγκεκριμένα μόνο σχολεία.

### 5.2.3.2 *Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων: συνεργασία, ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη*

Για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων υπήρχε στις προθέσεις τους και καταγράφεται η πρόθεση τους να καλλιεργηθούν, παράλληλα με τις άλλες, και κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές, με αναφορά στις δεξιότητες της συνεργασίας και της αλληλεγγύης. Ένας μάλιστα συμμετέχοντας αναφέρθηκε ξεχωριστά στα ανθρώπινα δικαιώματα και στη Χάρτα των Δικαιωμάτων του Παιδιού, η οποία χαρακτήριζε το θεσμικό πλαίσιο. Μόλις ένας συμμετέχοντας ανέφερε πως δεν υπήρξε η δυνατότητα να εμβαθύνουν περισσότερο σε τέτοιες περιπτώσεις, καθώς δεν υπήρχαν πόροι.

### 5.2.3.3 *Αναφορά σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, και όχι μόνο τους μαθητές που ανήκουν σε ετερογενές πολιτισμικό περιβάλλον*

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν που πρόθεση τους ήταν να αναφερθούν σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Ένας μάλιστα συμμετέχοντας δήλωσε emphatically: ««οι αρχές που πρεσβεύει η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αυτές που θέλουμε σε όλα τα σχολεία, και ας μην έχουν ούτε μισό μαθητή μέσα που να είναι διαφορετικής πολιτισμική ταυτότητας»».

## 5.3 ΕΞΕΛΙΞΗ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ

### 5.3.1 Συνολική αποτίμηση

#### 5.3.1.1 *Θετικά στοιχεία και αδυναμίες κατά την υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου*

Ως προς τα θετικά στοιχεία από την υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου αναφέρεται η συνεργασία μεταξύ μελών την ομάδας ευθύνης για την υλοποίηση του σχεδιασμού, η σταθερότητα και η διάρκεια στην εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου, η ενθάρρυνση του ρόλου της εκπαίδευσης ως παράγοντας ενσωμάτωσης και το γεγονός ότι ανταποκρίθηκε στις πιεστικές ανάγκες της συγκυρίας. Ως αδυναμία καταγράφονται κυρίως τα προβλήματα στα τμήματα ένταξης, στους εκπαιδευμένους καθηγητές, στη σταθερότητα του προσωπικού και στην έλλειψη οικονομικών πόρων.

*5.3.1.2 Ο βαθμός που το θεσμικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε και ψηφίστηκε εκείνη την περίοδο εφαρμόστηκε αποδίδοντας το σκεπτικό της επιτροπής συγκρότησης του θεσμικού πλαισίου*

Για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων η απάντηση είναι θετική. Μόλις ένας συμμετέχοντας ανέφερε πως ο νόμος δεν ψηφίστηκε ακριβώς όπως ήταν, καθώς «η επιτροπή δούλεψε πιο πολλές πλευρές του νόμου, οι οποίες λόγω της πίεσης του χρόνου και λόγω άλλων παραγόντων τότε, δεν πέρασαν στο τελικό κείμενο και έμειναν ως παρακαταθήκη για μια επόμενη νομοθετική παρέμβαση».

*5.3.1.3 Κατά πόσο η εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου βελτίωσε την εικόνα που παρουσιάζει η χώρα σε ότι αφορά την εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικά ομάδων*

Για όλους τους συμμετέχοντες η εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου βελτίωσε την εικόνα που παρουσιάζει η εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων στη χώρα. Μόλις ένας συμμετέχοντας συμπληρώνει πως μπορεί να χαρακτηριστεί ως εξαίρεση στη γενικά καλή εικόνα που παρουσιάζει η εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικά ομάδων το φαινόμενο περιθωριοποίησης, στοιχεία «λούμπεν» χαρακτηρίζονται από τον ίδιο, ορισμένων ομάδων μαθητών.

**5.3.2 Αξιολόγηση θεσμικού πλαισίου**

*5.3.2.1 Διενέργεια έρευνας η οποία θα εξετάζει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου*

Σχετικά με τη δυνατότητα να διεξαχθεί έρευνα, η οποία θα αξιολογεί την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρουν πως ενώ κάτι τέτοιο κρίνεται θετικά, αποτελεί προσωπική τους βούληση, ωστόσο δεν μπορούσε να διεξαχθεί κεντρικά, σε επίπεδο θεσμών και κυβέρνησης. Η διενέργεια τέτοιας έρευνας, εν τέλει, επαφίεται στην ακαδημαϊκή έρευνα, η οποία με δική της πρωτοβουλία και χωρίς καμία δέσμευση, ή δυνατότητα θεσμικών αλλαγών και αναθεωρήσεων, μπορεί να διεξάγει αντίστοιχες έρευνες. Χαρακτηριστική είναι, μάλιστα, η σχετική αναφορά ενός συμμετέχοντα: «Ένα Υπουργείο δεν θα κάνει ποτέ αξιολόγηση των πολιτικών του, ποτέ. Κακώς. Αυτά θα τα βρείτε, εν πράγματι, από την πανεπιστημιακή κοινότητα». Σχετικά με τη δυνατότητα έρευνας για την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου, ένας

συμμετέχοντας σχολιάζει τις αντιδράσεις που συνάντησε, όταν πρότεινε ή επιχείρησε αντίστοιχες παρεμβάσεις, με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιηθούν.

Τέλος, μόλις ένας συμμετέχοντας αναφέρει πως μερικές παρεμβάσεις είχαν και ερευνητικό χαρακτήρα, καθώς δινόταν η δυνατότητα στους υπευθύνους του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής να ζητήσουν από τα στελέχη που πρωταγωνιστούσαν εκείνη την περίοδο τη γνώμη τους, παράλληλα με την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου. Ωστόσο, αναφέρει πως συνολική έρευνα δεν έγινε.

### 5.3.3 Μεταγενέστερη θεσμική εξέλιξη

#### 5.3.3.1 Τοποθέτηση σχετικά με την εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου

Σχετικά με την εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου μετά την εφαρμογή του υπο συζήτηση νόμου οι τοποθετήσεις των συμμετεχόντων ποικίλουν. Ένας συμμετέχοντας ανέφερε πως ο νόμος, παρά τις μετέπειτα αλλαγές έθεσε τις βάσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα. Ένας συμμετέχοντας κατέθεσε τον προβληματισμό του για τις αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο της παιδείας, οι οποίες μάλιστα δεν είναι στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, από την πρωτοβάθμια μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη σχολιάστηκε, από άλλο συμμετέχοντα, πως χρειάζεται να περάσουν δέκα - δεκαπέντε χρόνια για να αποδώσουν αποτέλεσμα κάποιοι θεσμοί, επομένως με το θεσμικό πλαίσιο που ψηφίστηκε ρυθμίστηκαν κάποια ζητήματα και αναμένεται σε βάθος χρόνου να αναδειχθούν και τα υπόλοιπα αποτελέσματα. Τέλος, από άλλο συμμετέχοντα αναφέρθηκε πως οι διαρκείς αλλαγές με υπουργικές αποφάσεις πάνω σε ένα νόμο μπορεί α αλλοιώσουν την ουσία του.

#### 5.3.3.2 Αστοχίες στην υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου

Σχετικά με τις πιθανές αστοχίες στην υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου, δύο από τους συμμετέχοντες δεν διαπίστωσαν κάποια αστοχία. Ένας συμμετέχοντας ανέφερε πως η αστοχία έγκειται στο ότι δεν υπάρχει πάντα πιστή εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου. Τέλος, ένας συμμετέχοντας ανέφερε πως η κύρια αστοχία υπήρξε λόγω του γεγονότος ότι δεν μπόρεσε να εξασφαλιστεί σταθερότητα διδακτικού προσωπικού, το οποίο έπρεπε να είναι σταθερό και επιμορφωμένο, για να υλοποιηθεί και να καρποφορήσει αυτό που θεσμικά προβλέπονταν.

*5.3.3.3 Αντιμετώπιση από τη σχολική κοινότητα*

Όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες αναφέρουν πως η σχολική κοινότητα αντιμετώπισε θετικά την υλοποίηση των θεσμικών μέτρων.

## 6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

---

### 6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το θεσμικό πλαίσιο αποτελείται από νόμους, διατάξεις και αποφάσεις της πολιτειακής οργάνωσης, οι οποίες καθορίζουν τη λειτουργία, τη στόχευση, τη σύσταση και τις δραστηριότητες των δομών του κρατικού μηχανισμού, εν προκειμένω της εκπαίδευσης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Όταν ο λόγος γίνεται για το θεσμικό πλαίσιο στην εκπαίδευση, ο πομπός του είναι η εκάστοτε κυβέρνηση, η κεντρική εξουσία, η οποία σε κάθε περίπτωση επιχειρεί να θεμελιώσει και να καλλιεργήσει την πίστη στη νομιμότητά της (Weber, 1964). Προκειμένου να το πετύχει αυτό φυσικοποιεί και νομιμοποιεί τις κεντρικές της πολιτικές επιλογές.

Με αυτή τη βάση διαπιστώνει κανείς πως το θεσμικό πλαίσιο της χώρας για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο καταγράφει τις κεντρικές επιλογές για τη διαχείριση ενός φαινομένου, το οποίο γνώρισε ιδιαίτερη έξαρση τα τελευταία χρόνια. Η μετανάστευση, φυσικά, δεν αποτελεί νέο φαινόμενο, αλλά η ύπαρξη μαθητών από διαφορετική χώρα προέλευσης στις σχολικές τάξεις έχει λάβει νέες διαστάσεις, και σε ποιοτική διάσταση, βαθμός διαφορετικότητας σε σχέση με την κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα, αλλά και σε ποσοτική διάσταση, μέγεθος – πλήθος μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο στις σχολικές τάξεις. Ταυτόχρονα, οι αλλαγές που έχει επιφέρει η παγκοσμιοποίηση, τόσο στο ίδιο το φαινόμενο της μετανάστευσης, όσο και στον τρόπο που κάθε έθνος-κράτος επιλέγει και εφαρμόζει τη μεταναστευτική πολιτική της χώρας, διαμορφώνουν νέα δεδομένα.

Έχει επομένως ιδιαίτερο ενδιαφέρον η κριτική ανάλυση λόγου στο θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, προκειμένου να αναδείξει το πολιτικό παράδειγμα των θεσμικών επιλογών, αλλά και το βαθμό που αυτές καθορίζονται από τις αλλαγές που παρουσιάζει το ίδιο το μεταναστευτικό ρεύμα. Διότι, την περίοδο που εξετάζεται στην παρούσα εργασία, η οποία έχει εύρος τριάντα χρόνων, η φύση των μεταναστευτικών ρευμάτων έχει μεταβληθεί και διακρίνεται σε τρεις περιόδους. Η ανάλυση λόγου σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων επιτρέπουν τη διατύπωση συμπερασμάτων για το παράδειγμα των πολιτικών που ακολουθείται και τις επιδράσεις που ασκούνται στη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε επίπεδο λόγου διαπιστώνεται ότι το θεσμικό πλαίσιο της χώρας ακολουθεί σταθερά τη δοσμένη τυπική δομή και ένα μάλλον σταθερό γλωσσικό μοτίβο, με μικρές διαφοροποιήσεις κατά περιπτώσεις. Οι εισαγωγικές παράγραφοι στην εισαγωγή των νόμων και των υπουργικών αποφάσεων είναι περισσότερες σε βάθος χρόνου. Στις υπουργικές αποφάσεις τη πρώτη δεκαετία που εξετάζεται, 1990-2000, οι εισαγωγικές παράγραφοι είναι συνήθως τρεις, ενώ στις τελευταίες υπουργικές αποφάσεις της πενταετίας 2016-2020, οι υπουργικές αποφάσεις έχουν σταθερά πάνω από είκοσι εισαγωγικές παραγράφους. Το γεγονός αυτό είναι δηλωτικό του βαθμού που έχει διευρυνθεί το θεσμικό πλέγμα, που αναφέρεται στην εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών μαθητών, τόσο πολύ που χρειάζονται μέχρι και είκοσι τρεις εισαγωγικές παράγραφοι<sup>25</sup> προκειμένου να συνδέσουν μια υπουργική απόφαση με άλλες σχετικές διατάξεις.

Ως προς το πλήθος των υποκειμένων στο θεσμικό λόγο, αυτό είναι μεταβλητό. Υπάρχουν κείμενα που εντοπίζονται μόλις πέντε υποκείμενα, τα οποία αναφέρονται όλα έμμεσα, ενδεικτικά ο Νόμος 1894/90 (ΦΕΚ 110 τ. Α'/27-8-1990), και κείμενα που αναφέρονται έντεκα δρώντα υποκείμενα, ενδεικτικά η Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 3049 τ.Β'/23-9-16). Στις περισσότερες των περιπτώσεων, ωστόσο, ο θεσμικός λόγος παρά την αναφορά σε δρώντα πρόσωπα παραμένει εξαιρετικά αφηρημένος. Κυριαρχεί η ονοματοποίηση, ενώ οι ενέργειες αποδίδονται κυρίως με ουσιαστικά διαδικασίας (ενδεικτικά «με απόφαση»). Ενώ σε λίγες περιπτώσεις που φαίνεται να παρουσιάζεται αλλαγή στο θεσμικό λόγο, όπως για παράδειγμα στην Υπουργική Απόφαση (Φ.Ε.Κ. 930 τ.Β'/14-12-1994), όπου κυριαρχούν οι μαθητές στο θεσμικό λόγο ως δρών υποκείμενο, η αλλαγή αυτή δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ευρύτερη, ώστε να γίνει λόγος για αλλαγή πολιτικού παραδείγματος. Στις πλείστες των περιπτώσεων η αναφορά στα δρώντα υποκείμενα στο πλήθος που καταγράφεται αιτιολογείται, καθώς σε αυτή την περίπτωση το νομικό κείμενο έχει κυρίως περιγραφική και ρυθμιστική λειτουργία (Šarčević, 2000, σ. 11), έτσι με την αναφορά στα υποκείμενα οριοθετεί τα θεσμικά προβλεπόμενα. Για τον ίδιο λόγο, άλλωστε, ο θεσμικός λόγος που εξετάστηκε είχε σε πολλές περιπτώσεις πλήθος ρηματικών τύπων. Στα κείμενα που αναλύθηκαν οι περίοδοι και οι προτάσεις παρατάσσονται συμπλεκτικά, ενώ αξιοποιείται η επιστημική τροπικότητα, δηλώνοντας κυρίως δυνατότητα, και η δεοντική τροπικότητα. Συνολικά, κυριαρχεί ο μακροπερίοδος υποτακτικός λόγος, και η διαδοχική υπόταξη, γεγονός που

<sup>25</sup> Υπουργική Απόφαση αρ. 152360/ΓΔ4/19-9-2016 (ΦΕΚ 3049 τ Β'/23-9-16)



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

καθιστά το κείμενο πυκνό και σύνθετο, τυπικό χαρακτηριστικό του θεσμικού λόγου. Επίσης, δεν εντοπίζονται συνυποδηλώσεις, ο λόγος είναι δηλωτικός. Τέλος, εντός του σώματος του θεσμικού λόγου δεν υπάρχουν αναφορές που να αφορούν το χρόνο και το χώρο.

Αυτό που προκύπτει από το σύνολο του σώματος κειμένων που αναλύθηκε, ως προς την επιλογή που γίνεται σε ό,τι αφορά τις πολιτικές ένταξης, είναι ότι αυτές αντανακλούν κυρίως επιλογές από το μοντέλο της αφομοίωσης (assimilation). Η επιλογή αυτή φαίνεται να παραμένει σταθερή παρά τις αλλαγές στη νομοθεσία στο πέρασμα των χρόνων. Το συμπέρασμα αυτό εξάγεται, καθώς σε όλο το εύρος της τριακονταετίας, που εξετάζεται, αυτό που προβλέπει το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων μαθητών είναι η εκπαίδευση σε ξεχωριστά τμήματα (φροντιστηριακά τμήματα και τάξεις υποδοχής), και κατόπιν η ένταξη τους στις σχολικές τάξεις, με το περιεχόμενο της διδασκαλίας να παραμένει μονοπολιτισμικό. Ακόμα και ο τρόπος που παρουσιάζεται η ετερότητα στο θεσμικό λόγο είναι ενδεικτική της αφομοιωτικής πολιτικής. Στο Νόμο 1894/1990 οι μαθητές με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο παρουσιάζονται ως μαθητές με «ειδικές διδακτικές ανάγκες» που προκειμένου να ενταχθούν στο σχολείο χρειάζονται ξεχωριστή «ειδική» εκπαίδευση, το ίδιο αναφέρεται και στην Υπουργική Απόφαση του 1994. Στο Νόμο 2413/1996, ο οποίος μάλιστα εισάγει και την έννοια της διαπολιτισμικότητας θεσμικά, οι μαθητές με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο αναφέρονται ως μαθητές με «ιδιαιτερότητες». Ακόμα και στην πρόσφατη Υπουργική Απόφαση του 2015, γίνεται λόγος για φοίτηση των μαθητών σε «κανονικές τάξεις», εννοώντας τις τάξεις του μονοπολιτισμικά προσανατολισμένου σχολείου. Είναι επομένως σαφές ότι το μοντέλο που εφαρμόζεται επιδιώκει τη συμμόρφωση των νεοεισερχομένων, οι οποίοι είναι διαφορετικοί, «ιδιαιτεροί», στο πολιτισμικό πρότυπο της χώρας αποδοχής, το οποίο είναι «κανονικό».

Για την ένταξη των μαθητών από διαφορετικές πολιτιστικά ομάδες στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση αυτό που προβλέπεται στο σύνολο του θεσμικού λόγου είναι το μοντέλο της διαχωρισμένης εκπαίδευσης (separated model). Σε όλο το εύρος της τριακονταετίας παραμένουν σε ισχύ οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, ενώ κατά περιόδους λαμβάνονται και επιπλέον μέτρα διακρίσεων, όπως τα ξεχωριστά «διαπολιτισμικά» σχολεία με το Νόμο 2413/1996 ή οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων με το Νόμο 4415/2016. Προβλέπεται, επομένως, η

λειτουργία ξεχωριστών τμημάτων, στα οποία θα συμμετέχον οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο προκειμένου να καθιστούν μαθησιακά έτοιμοι ώστε να μεταβούν στα τμήματα γενικής εκπαίδευσης στο μέλλον.

Ως προς το μοντέλο μεταναστευτικής πολιτικής, αυτό που διαφαίνεται είναι ότι εφαρμόζεται ο ιδεότυπος της κοινωνικής ένταξης για όσους μετανάστες εργάζονται ήδη στη χώρα και του ελέγχου ροών για όσους επιχειρούν να εισέλθουν σε αυτή. Το σώμα κειμένων φυσικά εστιάζει στην εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά είναι σαφέστερη η επιλογή στους νόμους που αναφέρονται στη νομιμοποίηση μεταναστών και στη διευκόλυνση εγγραφών στα σχολεία παιδιών μαθητών όσων μεταναστών εργάζονται ήδη στην Ελλάδα. Ενδεικτικά, με το Προεδρικό Διάταγμα του 1998 διευκολύνονται οι εγγραφές αλλοδαπών μαθητών στα δημοτικά σχολεία της επικράτειας, πολιτική που συμβαδίζει με το μέτρο νομιμοποίησης, το οποίο εφαρμόζεται ήδη με τα Προεδρικά Διατάγματα 358/1997 και 359/1997. Τέτοιες πολιτικές αντικατοπτρίζουν τον ιδεότυπο της μεταναστευτικής πολιτικής που επιδιώκει την κοινωνική ένταξη όσων έχουν ήδη εισέλθει στη χώρα, επομένως επιλέγονται πολιτικές αφομοίωσης σε συνδυασμό με θεσμικές ρυθμίσεις για τη χορήγηση αδειών και ενίσχυση της ισότιμης πρόσβασης σε δημόσιες υπηρεσίες και αγαθά. Αυτή η πολιτική εστιάζει κυρίως σε όσους μετανάστες έχουν ήδη εισέλθει στη χώρα και όχι στον έλεγχο των ροών. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις, όπως στην περίοδο 1996-1999, οπότεν εφαρμόζονται και ψηφίζονται και οι νόμοι 2452 και 2713 του 1996 αντίστοιχα, οι οποίοι χαρακτηρίζονται κυρίως από κατασταλτικά μέτρα απέναντι στο μεταναστευτικό φαινόμενο. Από το 2001 διαμορφώνεται ρεαλιστικότερη μεταναστευτική πολιτική με το Νόμο 2910/2001, χωρίς, ωστόσο, να αλλάζει το μοντέλο πολιτικής που εφαρμόζεται. Συνολικά, ως προς τη μεταναστευτική πολιτική διαφαίνεται ότι εφαρμόζεται το μοντέλο της «επιλεκτικής μετανάστευσης», το οποίο συμπυκνώνεται στη λογική της ένταξης για όσους ήδη εργάζονται στη χώρα και της μηδενικής ανοχής στην «ανοργάνωτη» είσοδο μεταναστών.

Σε ό,τι αφορά το μοντέλο δημόσιας πολιτικής, είναι σαφής η επιλογή φιλελεύθερων πολιτικών στο σώμα του θεσμικού λόγου. Αυτό διαπιστώνεται σε κάποιες περιπτώσεις άμεσα, με τη μετάβαση για παράδειγμα στο νομάρχη αρμοδιοτήτων που αφορούν την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο (Νόμος 1894/1990), δηλώνοντας πολιτικές αποκέντρωσης και «λιγότερου κράτους», όπως συνηθίζει να

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ονομάζεται. Διαπιστώνεται και εμμέσως με την επιλογή αφομοιωτικών πολιτικών ένταξης, που συνδέονται με το φιλελεύθερο παράδειγμα.

Βέβαια, με το Νόμο 3879/2010 και την θέσπιση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας είναι σαφής η επιρροή της προσέγγισης του κράτους πρόνοιας, η οποία εκφράζει την πολιτική εξασφάλισης ενός ελάχιστου κοινού βιοτικού επιπέδου για όλους τους πολίτες και την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η προσέγγιση του κράτους πρόνοιας συνδέεται άμεσα με τη λεγόμενη «αντισταθμιστική εκπαίδευση», και για το λόγο αυτό δεν μπορεί να παραβλέψει κανείς την επιρροή της στο Νόμο που ψηφίστηκε εκείνη την περίοδο.

Κύρια αντίφαση στην εφαρμογή πολιτικών από άλλες προσεγγίσεις είναι ότι θεσμικά προβλέπεται η συνέχιση της λειτουργίας των φροντιστηριακών τμημάτων και των τάξεων υποδοχής, οι οποίες αντλούν από άλλη προσέγγιση. Για το ζήτημα αυτό οι τοποθετήσεις των στελεχών εκπαίδευσης που συμμετείχαν στη συγκρότηση του θεσμικού πλαισίου μάλλον συσκοτίζουν. Θεωρήθηκε επί της ουσίας από όλους ότι ως μέτρο η διαχωρισμένη εκπαίδευση είναι θετικό, και ότι ο θεσμός των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων μπορεί να βοηθήσει στην εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις, αρκεί να γίνει αποτελεσματικότερος ή να βελτιωθεί ως προς το περιεχόμενο του. Δεν αναγνώρισαν σε καμία των περιπτώσεων την αντίφαση σε επίπεδο επιλογών της συνύπαρξης σε θεσμικά κείμενα αφομοιωτικών πολιτικών παράλληλα με εισαγωγικές παραγράφους που αναφέρονται σε παρεμβάσεις συνολικά σε σχολικές μονάδες οι οποίες «λειτουργούν σε περιοχές με «χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες». Τέτοιες αντιφάσεις διαπιστώνει κανείς διαρκώς εξετάζοντας το σώμα κειμένων, και θα σχολιαστούν και στη συνέχεια. Κατά τη γνώμη μας, χρειάζεται κανείς να σταθεί σε αυτό που προβλέπει το θεσμικό πλαίσιο να εφαρμοστεί σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις, και αυτό δεν παύει να είναι στο σύνολο της τριακονταετίας αφομοιωτικές πολιτικές ένταξης, που αντλούν από το φιλελεύθερο παράδειγμα.

Στα ζητήματα της δημόσιας πολιτικής μπορεί κανείς να σχολιάσει και τα ζητήματα γραφειοκρατίας και συγκεντρωτισμού που προκύπτουν από την ανάλυση του θεσμικού λόγου. Στους Νόμους 2413/1996, 3386/2005 και στην Υπουργική Απόφαση 2197/30-09-2011 οι διοικητικές αρμοδιότητες και η εξουσία βαραίνουν την κορυφή της πυραμίδας, ενώ όσο κατεβαίνουμε προς τη βάση, σε επίπεδο διευθυντών σχολείων και σχολικών μονάδων, οι αρμοδιότητες περιορίζονται σε καθαρά εκτελεστικές και

χαρακτηρίζονται από μηδαμινή εξουσία. Η δόμηση αυτή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα με σχετικές ιδιομορφίες (Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 137). Ο συγκεντρωτισμός προκύπτει κυρίως από την απουσία αξιολόγησης στα ανώτερα στρώματα της ιεραρχίας του υπουργείου παιδείας, όπως προκύπτει από την Υπουργική Απόφαση 2388/06/11/2015 και το Νόμο 4415/2016.

Σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται μπορεί κανείς να διακρίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την επιρροή του δομισμού. Στην Ελλάδα η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι δωρεάν, αλλά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διεξάγονται γραπτές απολυτήριες εξετάσεις, ενώ η είσοδος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξασφαλίζεται μέσω πανελλαδικών εξετάσεων, από τις οποίες το 2022 το ποσοστό των μαθητών που πέτυχαν να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 62,1% (Real.gr, 2022). Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι υποχρεωτικό και ενιαίο μέχρι και την ηλικία των 14 ετών, ενώ στη συνέχεια ο μαθητής επιλέγει τη φοίτηση σε τμήματα φοίτησης που ακολουθούν είτε ακαδημαϊκό πρόγραμμα (Γενικό Λύκειο), είτε τεχνικό-πολυτεχνικό πρόγραμμα (Επαγγελματικό Λύκειο), είτε τεχνικές σχολές (Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης). Σε κάθε περίπτωση αυτό που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία, η οποία εστιάζει στην εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών μαθητών είναι το γεγονός ότι το θεσμικό πλαίσιο για τη γενική εκπαίδευση δεν μεταβάλλεται με την αύξηση του ποσοστού φοίτησης μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο στη χώρα. Το σχολείο στην Ελλάδα παραμένει μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο, παρά το γεγονός ότι η σύσταση των σχολικών τάξεων, και της κοινωνίας ευρύτερα, έχει αλλάξει άρδην τις τελευταίες δεκαετίες. Η διατήρηση του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολείου επιβεβαιώνεται και από αναφορές στην «ελληνομάθεια», στις Υπουργικές Αποφάσεις του 2015 και του 2016, αλλά και στις τοποθετήσεις των στελεχών εκπαίδευσης στις συνεντεύξεις.

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις, που εστιάζει και η παρούσα εργασία, φαίνεται από την ανάλυση λόγου η επιρροή μοντέλων που αντλούν από το φιλελεύθερο και το νέο-φιλελεύθερο παράδειγμα. Σε ορισμένες περιπτώσεις στο θεσμικό λόγο η ετερότητα αντιμετωπίζεται ως προβληματική συνθήκη, η οποία χρειάζεται να μεταβληθεί προκειμένου να αποκατασταθεί η «ομαλότητα», όπως συμβαίνει στο Νόμο 2413/1996 και την Υπουργική Απόφαση με Φ.Ε.Κ. 2388/2015. Αυτή η θεώρηση αντλεί από το μοντέλο της αφομοίωσης για την εκπαίδευση μαθητών

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

σε πολυπολιτισμικές τάξεις, και συνδέεται με το φιλελευθερισμό. Αυτό, όμως, που κυρίως παρατηρεί κανείς μελετώντας το θεσμικό λόγο είναι η επιμονή στο μοντέλο της ξεχωριστής φοίτησης των μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, η οποία ουσιαστικά παραμένει στο σύνολο του θεσμικού πλαισίου. Η διενέργεια «αντισταθμιστικών» μαθημάτων για αυτούς τους μαθητές, με τα οποία θα εξασφαλιστεί η προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής, είναι δηλωτική του μοντέλου της ενσωμάτωσης για την εκπαίδευση μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις, και συνδέεται με το νέο-φιλελευθερισμό. Τέλος, με κάθε νόμο που ψηφίζεται στη χώρα για την εκπαίδευση μαθητών, συγκεκριμένα με τη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων, των μειονοτικών σχολείων, των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων, είναι σαφής η επιρροή της εθνοτικής προσέγγισης για την εκπαίδευση μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις, η οποία αντλεί, επίσης, από το νέο-φιλελευθερισμό.

Είναι λοιπόν ασφαλές να συμπεράνει κανείς πως στη χώρα μας εφαρμόζονται με συνέπεια πολιτικές αφομοίωσης, σύμφωνα με το φιλελεύθερο μοντέλο, ενώ σταθερά για την εκπαίδευση μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις επιλέγεται η εθνοτική προσέγγιση. Παρά τις κυβερνητικές αλλαγές, παρά τις ποιοτικές και ποσοτικές αλλαγές των μεταναστευτικών ροών σε όλο το εύρος της τριακονταετίας, που εξετάζεται ο θεσμικός λόγος, συνεχίζονται οι ίδιες πολιτικές και διατηρούνται οι προηγούμενες αποφάσεις. Χαρακτηριστικό ως προς αυτή τη διαπίστωση είναι το παράδειγμα των Νόμων 2910/2001 και 3386/2005, οι οποίοι ψηφίστηκαν με κυβερνητική αλλαγή και παρέμειναν ίδιοι σχεδόν λέξη προς λέξη, με μόνη διαφοροποίηση τη συμμόρφωση στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο με την εισαγωγή του όρου «υπήκοοι τρίτων χωρών».

Εφόσον πρόκειται για μια σταθερή δέσμη μέτρων αυτή που εφαρμόζεται για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, θα αναρωτηθεί κανείς ποιος είναι ο λόγος που το θεσμικό πλαίσιο διαρκώς ανανεώνεται με τη ψήφιση νέων νόμων και υπουργικών αποφάσεων, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που έχουν δημιουργήσει ένα ιδιαίτερα ευρύ θεσμικό πλέγμα (χαρακτηριστικά στην Υπουργική Απόφαση με Φ.Ε.Κ. 3049 τ.Β'/23-9-16 χρειάζονται είκοσι τρεις (23) εισαγωγικές παράγραφοι προκειμένου να δοθούν οι θεσμικές συσχετίσεις). Αυτό που φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τις συνεντεύξεις, είναι ότι παρά το γεγονός ότι το πολιτικό παράδειγμα και το μοντέλο εκπαίδευσης δεν αλλάζει, η πιεστική συγκυρία της εποχής, σε πολιτικό και ευρύτερα κοινωνικό συγκείμενο, είναι αυτά που καθορίζουν την

ψήφιση νόμων. Σε περιόδους κρίσεων και έντασης των προσφυγικών ροών φαίνεται να είναι πειστική η ψήφιση νόμων και η σχετική συμπλήρωση τους με υπουργικές αποφάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών των νέο-εισερχομένων στην χώρα.

Άλλο ερώτημα που τίθεται με τη διαπίστωση ότι για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο σταθερά εφαρμόζονται στη χώρα πολιτικές αφομοίωσης και η εθνοτική προσέγγιση, είναι η αντίφαση με τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση», που αξιοποιείται θεσμικά. Είναι καίριο το ερώτημα, εφόσον επιλέγονται με συνέπεια εθνοτικές πρακτικές, για ποιο λόγο να επιλέγεται ταυτόχρονα ο όρος «διαπολιτισμικός», που αντλεί από διαφορετικό παράδειγμα. Η αντίφαση αυτή διατρέχει όλη την ανάλυση του θεσμικού λόγου και η απάντηση στα ερωτήματα που εγείρει είναι μάλλον σύνθετη. Το αποτέλεσμα των συνεντεύξεων επί του θέματος μάλλον συσκοτίζει παρά διαφωτίζει το ζήτημα, καθώς όσοι συμμετείχαν αναφέρθηκαν επίσης στη διαπολιτισμική προσέγγιση και δύο συμμετέχοντες στην αντιρατσιστική προσέγγιση. Η αναφορά τους, ωστόσο, δεν επιβεβαιώνεται από τις επιλογές που θεσπίζει ο νόμος.

Για κάποιους ερευνητές η επιλογή του όρου της διαπολιτισμικής προσέγγισης θεωρήθηκε «θεωρητικό έλλειμμα» των εμπνευστών του θεσμικού πλαισίου (Δαμανάκης Μ. , 2000, σ. 6). Κάτι τέτοιο ωστόσο δεν προκύπτει από τις συνεντεύξεις όσων συμμετείχαν στην παρούσα εργασία. Για το λόγο θα συμφωνήσουμε με τη διαπίστωση που κάνει ο Μάρκου (2020, σσ. 112-113) πως:

*«οι αντιφάσεις και η ασάφεια αντανακλούν τη σαφή ιδεολογική θέση των εμπνευστών του συγκεκριμένου άρθρου του νόμου υπέρ των εθνοτικών – μειονοτικών σχολείων που το περιένδυσαν με τον μανδύα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».*

Προκύπτει έτσι ένα νέο ερώτημα. Για ποιο λόγο, διερωτάται κανείς, εφόσον ο εμπνευστής του νόμου επιδιώκει να εφαρμόσει το μοντέλο της εθνοτικής προσέγγισης, δεν αναφέρει στη νομοθεσία τους σχετικούς όρους και της στοχεύσεις της εθνοτικής προσέγγισης. Δεν θα υπήρχε ασάφεια στο θεσμικό λόγο εφόσον η στόχευση και όσα θεσμικά προβλέπονται συνδέονταν με συνέπεια θεωρητική και πρακτική. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα σκιαγραφείται από την τοποθέτηση όσων συμμετείχαν στις συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα αναφέρεται πως η Ευρωπαϊκή Ένωση ασκούσε στη χώρα πίεση προκειμένου το θεσμικό πλαίσιο της χώρας για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές υπόβαθρο να συμβαδίσει με το ευρωπαϊκό, που ακολουθεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Η πίεση που αναφέρεται είναι διπλή, αφενός η εφαρμογή

διαπολιτισμικών πρακτικών είναι αυτή που εξασφαλίζει τη χρηματοδότηση από το κοινοτικό πλαίσιο στήριξης, και αφετέρου το ευρωπαϊκό δικαστήριο πιέζει τη χώρα για την εξασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για τις κοινωνικές αυτές ομάδες.

Είναι, λοιπόν, κατανοητό ότι εξ αρχής θεσμική επιλογή για τη χώρα υπήρξε η εθνοτική προσέγγιση, η οποία χρειάστηκε να καλυφθεί με όρους της διαπολιτισμικής προσέγγισης, προκειμένου να εξασφαλιστούν η συμφωνία με το ευρωπαϊκό πλαίσιο και οι αντίστοιχοι πόροι. Στον προβληματισμό επομένως σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισε η εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη χώρα, η συζήτηση χρειάζεται να στραφεί στο γεγονός ότι ουδέποτε υπήρξε, θεσμικά και πρακτικά, σε επίπεδο κεντρικής πολιτικής η επιδίωξη να εφαρμοστεί με συνέπεια η διαπολιτισμική προσέγγιση.

Η κριτική ανάλυση λόγου ανέδειξε στο θεσμικό πλαίσιο που εξετάστηκε ότι φυσικοποιούνται και νομιμοποιούνται τα ξεχωριστά τμήματα εκπαίδευσης για όσους ανήκουν σε ετερογενείς από την κύρια πληθυσμιακές ομάδες, η αντιμετώπιση της ετερότητας ως ιδιαιτερότητας, η επιμονή στην ελληνομάθεια ως κύριο στοιχείο για την ένταξη σε ένα ούτως ή άλλως μονοπολιτισμικό σχολείο. Στο θεσμικό λόγο τα προηγούμενα αντιμετωπίζονται ως γενικώς αποδεκτές αξίες, αδιαμφισβήτητες, και επί της ουσίας διαμορφώνουν την κοινή αντίληψη για το θέμα της ετερότητας. Ταυτόχρονα μέσα από την κριτική ανάλυση λόγου αναδείχθηκαν οι σχέσεις ομοιότητας, οι οποίες αφορούν όσους μαθητές χαρακτηρίζονται από «ελληνομάθεια». Η σχέση αυτή ομοιότητας που δημιουργείται στο θεσμικό λόγο παραβλέπει τις ταξικές σχέσεις, τις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων, και άλλες κοινωνικές σχέσεις που υπάρχουν στον κοινωνικό ιστό. Στο θεσμικό λόγο φωτίστηκαν ταυτόχρονα και σχέσεις διαφοράς, για παράδειγμα οι μαθητές Ρομά, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες μέχρι το 2009 αντιμετωπίζονταν ως «έτεροι» στο θεσμικό λόγο, κάτι που στους επόμενους νόμους σταμάτησε να εντοπίζεται. Τέλος, η κριτική ανάλυση λόγου ανέδειξε ζητήματα που άπτονται του δίπολου «φαινόμενο και πραγματικότητα». Για την ακρίβεια από την ανάλυση και τις συνεντεύξεις αναδείχθηκε πως οι οικονομικές συνθήκες επηρεάζουν το θεσμικό λόγο στη χώρα, με την επιλογή του όρου διαπολιτισμικός, παρά την εφαρμογή της εθνοτικής προσέγγισης, αλλά και την εφαρμογή προγραμμάτων νομιμοποίησης και διευκόλυνσης εγγραφών σε σχολεία, όσων μεταναστών είχαν εξασφαλίσει σταθερή εργασία, ή σε περιόδους που το προσφυγικό, κυρίως, ζήτημα ήταν ιδιαίτερα πιεστικό.

Κλείνοντας, θα διατυπωθεί το συμπέρασμα με βάση το κεντρικό ερώτημα της παρούσας εργασίας. Τα ιδεολογικά ερείσματα από τα οποία φαίνεται να αντλεί το θεσμικό πλαίσιο της χώρας για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο είναι σταθερά του φιλελεύθερου μοντέλου δημόσιας πολιτικής. Η σχέση του πολιτικού παραδείγματος με τις επιλογές για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων είναι σαφής, δεδομένου ότι το μοντέλο της αφομοίωσης, ως μοντέλου πολιτικών ένταξης, και της εθνοτικής προσέγγισης, ως μοντέλου για την εκπαίδευση μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις, είναι συνδεδεμένα με το φιλελευθερισμό. Ωστόσο το γεγονός ότι θεσμικά επιλέγεται ο όρος της διαπολιτισμικής προσέγγισης, χωρίς επί της ουσίας να εφαρμόζεται, συνιστά σαφή επιρροή του ευρωπαϊκού πλαισίου. Τέλος, η ιστορική συγκυρία φαίνεται να ασκεί ιδιαίτερη πίεση στην ψήφιση των νόμων, αλλά όχι στο περιεχόμενό τους. Η όξυνση των μεταναστευτικών ροών κατά περιόδους πυροδοτεί τη ψήφιση θεσμικών αλλαγών, αλλά επί της ουσίας η κεντρική δέσμη μέτρων παραμένει σταθερή.

Το ερώτημα επομένως αν η εκπαίδευση μεταναστών στη χώρα ακολουθεί πορεία προς της διαπολιτισμικότητα, που έχει επιλεγεί και ως τίτλος της παρούσας εργασίας, μπορεί να απαντηθεί ως εξής: η εξέλιξη του θεσμικού λόγου, από το Νόμο το 1996 μέχρι τον πρόσφατο Νόμο το 2016, δείχνει μεγαλύτερη συνέπεια στη χρήση του όρου «διαπολιτισμική προσέγγιση» στο πέρασμα των χρόνων. Θα μπορούσε κανείς να σχολιάσει την, κατά τα φαινόμενα, συνεπέστερη θεωρητική αναφορά στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, επί της ουσίας δεν εφαρμόζεται το διαπολιτισμικό παράδειγμα στη χώρα, αλλά η εθνοτική προσέγγιση. Επομένως, δεν μπορεί να γίνει λόγος για «πορεία προς τη διαπολιτισμικότητα», καθώς αυτό που προκύπτει από την ανάλυση λόγου και τις συνεντεύξεις είναι ότι η διαπολιτισμικότητα δεν αποτέλεσε επιλογή για την εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη χώρα.

### 6.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ, ΝΕΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να συμβάλλει στο διάλογο σχετικά με το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα. Η ανάλυση λόγου και οι συνεντεύξεις φώτισαν ορισμένες πλευρές του ζητήματος, αλλά ασφαλώς υπάρχουν δυνατότητες να συμπληρωθεί και να επεκταθούν τα ερωτήματα που θέτει.



Ως προς το περιεχόμενο του θεσμικού πλαισίου θα είχε ενδιαφέρον να συμπληρωθεί ένα ζήτημα που φαίνεται να διαπερνά και την παρούσα εργασία, αλλά δεν ήταν δυνατό να εξεταστεί σε βάθος: η σύνδεση της ιδιότητας του πολίτη με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι θεωρίες της διαπολιτισμικότητας συνδέονται άμεσα με θεωρίες σχετικά με την πολιτική ιδιότητα, δεδομένου ότι συχνά αναλύουν τα ζητήματα της πολιτικής ταυτότητας και του ρόλου της οργανωμένης πολιτείας (Torres, 1998, σ. 3). Σχετικά αναφέρεται και ο Παρθένης (2020, σ. 45) τονίζοντας ότι για τη διαπολιτισμική προσέγγιση η παροχή πολιτικών δικαιωμάτων συμβάλλει στην ενίσχυση δεσμών στη χώρα υποδοχής και στη δημιουργία δεσμών, κοινωνικών και πολιτικών, στην περιοχή όπου διαβιούν. Θα είχε επομένως ενδιαφέρον, να εστιάσει κανείς σε πλευρές της ιδιότητας του πολίτη στο θεσμικό πλαίσιο, πως αυτή κατοχυρώνεται σε πληθυσμούς με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, και τι συνέπειες έχει για την πρόσβαση των ίδιων και των παιδιών τους στην εκπαίδευση, ή και ευρύτερα σε ένα σύνολο κοινωνικών παροχών. Θα ήταν δυνατό στο ίδιο ερώτημα να αναδειχθεί και αυτό που ο Χριστόπουλος (2007) αναφέρει ότι από την εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου είναι διακριτό πως η πολιτική εξουσία, η οποία νομοθετεί, δεν έχει αντιληφθεί τη σημασία του μεταναστευτικού ζητήματος και τη σύνδεση του με την ιδιότητα του πολίτη. Θα μπορούσε κατά τη γνώμη μας, η κριτική ανάλυση λόγου να επιβεβαιώσει ή και να αναιρέσει αυτή την υπόθεση, η οποία έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Σε ότι αφορά την κριτική ανάλυση λόγου στο θεσμικό πλαίσιο θα μπορούσε ένας ερευνητής να σταθεί με μεγαλύτερη έμφαση σε ό,τι φυσικοποιείται και ό,τι νομιμοποιείται στο θεσμικό πλαίσιο της χώρας για την εκπαίδευση μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο. Και στην παρούσα εργασία, όπως διατυπώθηκε και προηγούμενα, αναδείχθηκε πως φυσικοποιείται η αντιμετώπιση της ετερότητας ως ιδιαιτερότητας, τα ξεχωριστά τμήματα φοίτησης για όσους μαθητές έχουν ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, η εξασφάλιση της ελληνομάθειας για όλους τους μαθητές και η διατήρηση του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Αυτό που μπορεί να μελετηθεί, προκειμένου να αναδειχθεί και πλήρως η ατζέντα της κριτικής θεωρίας είναι τα ιδιαίτερα συμφέροντα κοινωνικών ομάδων που επωφελούνται από τη φυσικοποίηση των παραπάνω.

### 6.3 ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Μελετώντας κανείς την παρούσα εργασία, θα αναρωτηθεί για ποιο λόγο χρειάζεται μια μακροσκελή θεωρητική πλαισίωση με πολιτικά μοντέλα τη στιγμή που η εργασία αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αυτό που επιδιώκει κατά πρώτο λόγο να σημειώσει η παρούσα εργασία, είναι ακριβώς αυτό, ότι δηλαδή η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με τη δημοκρατία, και μάλιστα με την ουσία της δημοκρατίας, τα πολιτικά δικαιώματα.

Αυτή φιλοδοξεί να είναι και η συνεισφορά της παρούσας εργασίας στο επιστημονικό αντικείμενο. Όπως παρουσιάστηκε και στην εισαγωγή, οι έρευνες που ασχολούνται με την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα, είτε ειδικότερα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εστιάζουν στην εκπαιδευτική πράξη, μελετώντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από την παρατήρηση ή από συνεντεύξεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά τη γνώμη μας υπάρχει και ένας πρόσθετος παράγοντας που καθορίζει την εκπαιδευτική πράξη, που συχνά αγνοείται ή παραβλέπεται, η πολιτική. Διότι συνιστά πολιτική απόφαση το γεγονός ότι ακόμα και σήμερα ο εκπαιδευτικός θα διδάξει σε μία τάξη μαθητών με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο, οι οποίοι θα ζήσουν και θα εργαστούν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αλλά θα διδάξει με βάση ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο είναι μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο. Η αναγνώριση αυτού του γεγονότος μπορεί να αποτελέσει αφορμή για πολιτική αλλαγή ή για τον εκπαιδευτικό της τάξης αφορμή για στοχασμό πολιτικό σχετικά με το αντικείμενο του. Σε τελική ανάλυση, «η κριτική ανάλυση του θεσμικού πλαισίου, ειδικά όταν αυτό αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, έχει κύριο στόχο την ανανέωση και την αλλαγή» (Henry, Lingard, Ritzi, & Taylor, 1997, σ. 37).

Ταυτόχρονα, η ανάλυση λόγου φιλοδοξεί να φωτίσει το γεγονός ότι ο θεσμός, ως σώμα κειμένων, δεν είναι πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερος. Αντιθέτως προωθεί συγκεκριμένη πολιτική ατζέντα, συχνά αποκρύπτει τις προθέσεις του και στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο τοπίο επηρεάζεται σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μεταβάλει το περιεχόμενό του. Τέτοιες πιέσεις αναδείχθηκαν έντονα στην παρούσα εργασία, με τις αντιφάσεις που διαπιστώθηκαν στο σώμα κειμένων. Αντιφάσεις, οι οποίες μπορούν να εξηγηθούν, μόνο αν λάβει υπόψη του ερευνητής τις πιέσεις που ασκούν οι διεθνείς και διακρατικοί οργανισμοί και συμφωνίες στο εγχώριο θεσμικό πλαίσιο. Έτσι, η διαπίστωση ότι το θεσμικό πλαίσιο δεν είναι πολιτικά ουδέτερο και φυσικοποιεί με το

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

λόγο του την υφιστάμενη κατάσταση για όσους αποκλείονται από τις κοινωνικές δομές και από την εκπαίδευση, μπορεί κατά τη γνώμη μας να εμπλουτίσει τη συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη χώρα.

Τέλος, εστιάζοντας σε ζητήματα που αναδείχθηκαν στις συνεντεύξεις, θα μπορούσε κανείς να σταθεί με προβληματισμό στην απουσία έρευνας σε κεντρικό επίπεδο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη χώρα. Όπως εύστοχα επισημαίνουν οι Μάρκου και Παρθένης (2011, σ. 10) πρέπει να μεταβληθεί ριζικά ο τρόπος που πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη χώρα, καθώς το καθιερωμένο παράδειγμα που ακολουθείται αφορά θεσμικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες δεν βασίζονται σε έγκυρα ερευνητικά δεδομένα και κατόπιν δεν σχεδιάζεται, συχνά δεν αξιολογείται ακόμα, η διαδικασία εφαρμογής τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adrada, J. (1994). Ελεύθερη μετακίνηση ατόμων και μετανάστευση: νομικά και πρακτικά ζητήματα. Στο Χ. Θεοδωρόπουλος, & Α. Συκιάτου, *Τα δικαιώματα των μεταναστών: η διεθνής και εθνική διάσταση* (σσ. 141-146). Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- AlGhazali, F. (2007, Φεβρουάριος). Critical discourse analysis: how can awareness of CDA influence teaching techniques? *TESOL Arabia*. Ανάκτηση Νοέμβριος 20, 2014, από <http://usir.salford.ac.uk/22590/>
- Althusser, L. (1994). Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation). Στο S. Zizek, *Mapping ideology* (σσ. 100-140). New York: Verso.
- Althusser, L. (2001). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press.
- Apple, M. (1995). *Education and power* (2η εκδ.). New York: Routledge Publications.
- Archer, M. (1984). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage Publications.
- Arslan, C., Dumont, J., Kone, Z., Moullan, Y., Ozden, C., Parsons, C., & Xenogiani, T. (2014). *A new profile of migrants in the aftermath of the recent economic crisis*. OECD Publishing. Ανάκτηση Μαρτίου 13, 2018, από [dx.doi.org/10.1787/5jxt2t3nnjr5-en](https://doi.org/10.1787/5jxt2t3nnjr5-en)
- Bagley, C. (1997). Πολυπολιτισμικότητα, τάξη και ιδεολογία: μια σύγκριση Ευρώπης - Καναδά. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil, A. Ζώνιου-Σιδέρη, & Π. Χαραμής (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: προβληματισμοί - προοπτικές* (2η εκδ., σσ. 89-105). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Banks, J. (1993, Σεπτέμβριος). Multicultural education: development, dimensions, and challenges. *Phi Delta Kappa International*, 1(75), σσ. 22-28. Ανάκτηση Απρίλιος 22, 2019, από <http://www.jstor.org/stable/20405019>
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (3η Αμερικάνικη Έκδοση εκδ.). (Ν. Σταματάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Banulescu-Bogdan, N., & Fratzke, S. (2015). *Europe's migration crisis in context: why now and what next*. Migration Policy Institute.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Baubock, R., Kraler, A., Martiniello, M., & Perchinig, B. (2006). Migrants' citizenship: legal status rights and political participation. Στο R. Penninx, M. Berger, & K. Kraal, *The dynamics of international migration and settlement in Europe* (σσ. 65-98). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bayhnam, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (2η έκδοση εκδ.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Berry, J. (1990). Psychology of acculturation. Στο J. Berman, *Crosscultural perspectives: Nebraska symposium on motivation* (σσ. 220-234). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. Στο J. Karabel, & A. Hasley, *Power and Ideology in Education* (σσ. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bullivant, B. (1997). Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil, A. Ζώνιου-Σιδέρη, & Π. Χαραμής (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: προβληματισμοί - προοπτικές* (2η εκδ., σσ. 65-88). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Caponio, T., & Cappiali, T. (2016). *Exploring the current migration/integration "crisis". What bottom-up solutions?* Vision Europe Summit. Ανάκτηση Μαρτίου 11, 2018, από [https://static1.squarespace.com/static/54c95cbee4b03749141be705/t/5819e8b34402432cd0dc8226/1478092982173/Exploring+the+Current+Migration\\_Integration+Crisis.pdf](https://static1.squarespace.com/static/54c95cbee4b03749141be705/t/5819e8b34402432cd0dc8226/1478092982173/Exploring+the+Current+Migration_Integration+Crisis.pdf)
- Cardwell, P. (2018). Tackling Europe's Migration 'Crisis' through Law and 'New Governance'. *Global Policy*, 9(1), σσ. 67-75.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Castles, S., Korac, M., Vasta, E., & Vertovec, S. (2002). *Integration: mapping the field*. University of Oxford, Centre for Migration and policy Research & Refugee Studies Centre. Home Office Immigration Research and Statistics Service (IRSS).
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), σσ. 95-104. Ανάκτηση Φεβρουάριος 29, 2020, από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2014.886820>
- Centre for Contemporary Cultural Studies. (2007). *Unpopular Education: Schooling and Social Democracy in England since 1944* (Τόμ. IV Centre for Contemporary Cultural Studies Classical Texts). Oxford: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition εκδ.). New York: Routledge.
- Cole, M. (1997). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για το ρατσισμό: μια κριτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil, A. Ζώνιου-Σιδέρη, & Π. Χαραμής (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: προβληματισμοί - προοπτικές* (2η εκδ., σσ. 197-234). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dadoo, Y., & Gündüz, S. (2011). Multiculturalism and democracy education. *Turan: Stratejik Arastirmalar Merkezi Dergisi*, 3(10), σσ. 41-49.
- Demaine, J. (1981). *Contemporary theories in the sociology of education*. London: McMillan Press.
- Dunleavy, P., & O'Leary, B. (1987). *Theories of the state. The politics of lieberal democracy*. London: Macmillan.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology*. London: Verso.
- Eriksen, T. (1997). Multiculturalism, individualism and Human Rights: romanticism, the enlightenment and lessons from Mauritius. Στο R. Wilson, *Human Rights, culture and context: anthropological perspectives* (σσ. 49-69). London: Pluto.
- European Economy Institutional Papers. (2016). *An economic take in the refugee crisis: a macroeconomic assessment for the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανάκτηση Μαρτίου 12, 2018, από [http://ec.europa.eu/economy\\_finance/publications/](http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/)

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Eurostat. (2021). *Asylum applicants by type of applicant, citizenship, age and sex - annual aggregated data (rounded)*. Ανάκτηση Μάρτιος 16, 2022, από Τοποθεσία Web της Eurostat: [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr\\_asyappctza&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_asyappctza&lang=en)
- Fairclough, I., & Fairclough, N. (2013). Political discourse analysis: a method for advanced students. *Journal of argumentation in context*, 2(2), σσ. 269-278.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis. Στο A. McHoul, & M. Rapley, *How to analyze talk in institutional settings: a casebook of methods* (σσ. 25-38). London: MPG Books Ltd.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N., Mulderrig, J., & Wodak, R. (2011). Critical discourse analysis. Στο T. VanDijk, *Discourse studies* (σσ. 357-378). London: Sage publications.
- Frontex. (2013). *Annual Risk Analysis 2013*. Warsaw: Frontex.
- Giroux, H. (1992). Post-colonial ruptures and democratic Possibilities: multiculturalism as anti-racist pedagogy. *Cultural Critique*(21), σσ. 5-39. Ανάκτηση Ιούνιος 2019, 11, από <http://www.jstor.org/stable/1354115>
- Gordon, L. (1984). Paul Willis - education, cultural Production and social reproduction. *British Journal of Sociology of Education*(2), σσ. 105-115.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life: the role of race, religion and national origins*. New York: Oxford University Press.
- Green, N. (2004). *Οι δρόμοι της μετανάστευσης: σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις*. (Δ. Παρσάνογλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2011, March 23). Greek education policy and the challenge of migration: an 'intercultural' view of assimilation. *Race, Ethnicity and Education*, 14(3), σσ. 399-419.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halpin, A. (2006, Ιούνιος). Ideology and law. *Journal of political ideologies*, 11(2), σσ. 153-168. Ανάκτηση Φεβρουάριος 09, 2021, από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13569310600687932>

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Henry, M., Lingard, B., Ritzi, F., & Taylor, S. (1997). *Educational policy and the politics of change*. New York: Routledge Publications.
- Hobsbawm, E. (2007). *Παγκοσμιοποίηση, Δημοκρατία και Τρομοκρατία*. (Ν. Κούρκουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Huckin, T. (1997). Critical discourse analysis. Στο T. Miller, *Fuctional approaches to written text: classroom applications* (σσ. 87-101). Washington: United States Information Agency.
- Karakas, C. (2015). *Economic challenges and prospects on the refugee influx*. European Parliamentary Research Service. Ανάκτηση Φεβρουάριος 24, 2018, από [http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=EPRS\\_BRI\(2015\)572809](http://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=EPRS_BRI(2015)572809)
- Kincheloe, J., & Steinberg, S. (1997). *Changing multiculturalism*. Philadelphia: Open University Press.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Clarendon Press.
- Latcheva, R., & Herzog-Punzenberger, B. (2011). Integration trajectories: a mixed method approach. Στο M. Wingers, M. Windzio, H. de Valk, & C. Aybek, *A life-course perspective on migration and integration* (σσ. 121-142). London: Springer.
- Lowi, T. (1964). American business, public policy, case studies and political theory. *Public Administration Review*(30), σσ. 677-715.
- Mauzé, G. (2015). *A left-wing response to the asylum crisis and migration policy*. Vienna: Transform! European network for alternative thinking and political dialogue.
- McLaren, P. (1994). Critical pedagogy, political agency, and the pragmatics of justice: the case of Lyotard. *Educational Theory*, 44(3 (Summer)), σσ. 319-340.
- McLaren, P. (1994). White terror and oppositional agency: otwards a critical multiculturalism. Στο D. Goldberg, *Multiculturalism: a critical reader* (σσ. 45-74). Cambridge: Blackwell Publishers Ltd.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης: διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό*. (Κ. Σκορδούλης, Επιμ., & Κ. Θεριανός, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Morrow, R., & Torres, C. (1995). *Social theory and education: a critique of theories of social and cultural reproduction*. New York: State University of New York Press.
- Munz, R. (2008). *Migration, Labor Markets, and Integration of Migrants: An Overview for Europe*. Social Protection and Labor: the world bank.
- Muskens, G. (2009). *Inclusion and education in European countries. Final report: 2. Comparative conclusions*. Lepelstraat: DOCA Bureaus.
- OECD. (2016). *How are refugees faring on the labour market in Europe? A first evaluation based in the 2014 EU Labour Force Survey ad hoc module*. European Union.
- OECD. (2020). *International Migration Outlook 2019*. (J. Dumont, Επιμ.) Ανάκτηση από Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD): [https://www.oecd-ilibrary.org/sites/c3e35eec-en/index.html?itemId=/content/publication/c3e35eec-en&\\_csp\\_=5484c834d3b947b42e43a8aee995b48b&itemIGO=oecd&itemContentType=book](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/c3e35eec-en/index.html?itemId=/content/publication/c3e35eec-en&_csp_=5484c834d3b947b42e43a8aee995b48b&itemIGO=oecd&itemContentType=book)
- OECD. (2021). *International Migration Outlook 2021*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/29f23e9d-en>.
- Parekh, B. (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil, A. Ζώνιου-Σιδέρη, & Π. Χαραμής (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: προβληματισμοί - προοπτικές* (2η εκδ., σσ. 44-64). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave.
- Park, J. (2015). *Europe's migration crisis*. New York: Council of Foreign Relations.
- Parthenis, C., & Markou, G. (2015). Intercultural Education in Europe: The Greek Experience. Στο M. Gatarci, & M. Fiorucci, *Intercultural education in the European Union* (σσ. 167-201). London: Routledge.
- Penninx, R. (2006). Introduction. Στο R. Penninx, M. Berger, & K. Kraal, *The dynamics of international migration and settlement in Europe* (σσ. 7-17). Amsterdam: Amsterdam University Press.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Penninx, R., Spencer, D., & Van Hear, N. (2008). *Migration and integration in Europe: the state of research*. Oxford: ESRC Centre on Migration, Policy, and Society, University of Oxford.
- Perkowski, N. (2016). Deaths, Interventions, Humanitarianism and Human Rights in the Mediterranean 'Migration Crisis'. *Mediterranean Politics*, 21(2), σσ. 331-335.
- Perruchoud, R. (1994). Στοιχεία διεθνούς μεταναστευτικού δικαίου σε σχέση με τους σκοπούς του διεθνούς οργανισμού μετανάστευσης. Στο Χ. Θεοδωρόπουλος, & Α. Συκιώτου, *Η προστασία των δικαιωμάτων των μεταναστών εργατών και των οικογενειών τους: η διεθνής και η εθνική διάσταση* (σσ. 91-111). Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Real.gr. (2022, Ιούλιος 29). *Πανελλήνιες 2022: Σχεδόν 9 στους 10 μαθητές πέρασαν σε σχολές των πρώτων προτιμήσεών τους - Η πορεία των βάσεων ανά επιστημονικό πεδίο*. Ανάκτηση Αύγουστος 28, 2022, από Real.gr: [https://www.real.gr/koinonia/arthro/panellinies\\_2022\\_sxedon\\_9\\_stous\\_10\\_mathites\\_perasan\\_se\\_sxoles\\_ton\\_proton\\_protimiseon\\_tous\\_h\\_poreia\\_ton\\_baseon\\_ana\\_epistimoniko\\_pedio-850689/](https://www.real.gr/koinonia/arthro/panellinies_2022_sxedon_9_stous_10_mathites_perasan_se_sxoles_ton_proton_protimiseon_tous_h_poreia_ton_baseon_ana_epistimoniko_pedio-850689/)
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*(38), σσ. 149-152.
- Šarčević, S. (2000). *New approach to Legal Translation*. The Hague: Kluwer Law International.
- Söhn, J. (2011). Immigrants' educational attainment: a closer look at the age-at-migration effect. Στο M. Wingers, M. Windzio, H. de Valk, & C. Aybek, *A life-course perspective on migration and integration* (σσ. 27-53). London: Springer.
- Straubhaar, T. (2000). Why do we need a General Agreement on Movements on People (GAMP)? Στο B. Ghosh, *Managing migration: time for a new international regime?* (σσ. 110-136). New York: Oxford University Press.
- Sypnowich, C. (2019). Law and ideology. (E. Zalta, Επιμ.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 05, 2021, από <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/law-ideology/>
- Taylor, C. (2006). *Πολυπολιτισμικότητα: εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης* (4η Έκδοση εκδ.). (Φ. Παιονίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: εκδόσεις Πόλις.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- The UN Refugee Agency (UNHCR). (2022, Ιούνιος 16). *Global trends forced displacement 2021*. Ανάκτηση από <https://www.unhcr.org/https://www.unhcr.org/62a9d1494/global-trends-report-2021>
- Topak, O., & Vives, L. (2018, Αύγουστος 02). A comparative analysis of migration control strategies along the Western and Eastern Mediterranean routes: sovereign interventions through militarization and deportation. *Migration Studies*(mny029). doi:<https://doi.org/10.1093/migration/mny029>
- Torres, C. (1998). *Democracy, education and multiculturalism: dilemmas of citizenship in a global world*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Trowler, P. (2003). *Education policy* (2η έκδοση εκδ.). New York: Routledge Publications.
- VanDijk, T. (1998). *Ideology: a multidisciplinary approach*. London: Sage Publications.
- VanDijk, T. (2001). Critical discourse analysis. Στο D. Schiffrin, D. Tannen, & T. Hamilton, *The handbook of discourse analysis* (σσ. 352-371). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- VanDijk, T. (2010). *Discourse studies: a multidisciplinary introduction* (2η εκδ.). London: Sage publications.
- Varo, E., & Hughes, B. (2002). *Legal Translation Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Weber, M. (1964). *The theory of social and economic organization*. New York: The Free Press.
- Working Committee on Quality Indicators. (2000). *European report on the quality of school education: sixteen quality indicators*. European Commission: Directorate-General for Education Culture.
- Αδαμόπουλος, Δ. (2011, Σεπτέμβριος - Δεκέμβριος). Η δια βίου μάθηση και η επαγγελματική κατάρτιση ως μέσο ένταξης των μεταναστών που εργάζονται στην ελληνική γεωργία. *Περισκόπιο*, σσ. 4-5.
- Αμίτσης, Γ., & Λαζαρίδη, Γ. (2001). Οι πολιτικές ρύθμισης της μετανάστευσης στην Ελλάδα. Στο Γ. Αμίτσης, & Γ. Λαζαρίδη, *Νομικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα* (σσ. 23-68). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βεντούρα, Λ. (2007). Πολιτικός λόγος, κοινωνικές επιστήμες και μετανάστευση. Στο Ξ. Κοντιάδης, & Θ. Παπαθεοδώρου, *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής* (σσ. 157-167). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (2008). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου-Αλμπανάκη, Ξ. (2015). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πράξη: εκπαιδευτικές πολιτικές ευρωπαϊκών κρατών, βασικές αρχές, νομοθεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις 24 γράμματα.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γόγολα, Α. (2022). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις τάξεις υποδοχής Ζ.Ε.Π. *ΕΡΚΥΝΑ Επιθεώρηση εκπαιδευτικών - επιστημονικών θεμάτων*(22), σσ. 120-134.
- Γούλας, Β. (2007). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: η αγορά ως παιδαγωγός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Γούτσος, Δ., & Φραγκάκη, Γ. (2015). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*. Ζωγράφου: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες της Αγωγής*(1-3), σσ. 3-23.
- Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Σ., & Τάμης, Α. (2014). Εισαγωγικό κείμενο: η Ελλάδα ως χώρα αποστολής και υποδοχής μεταναστών. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης, & Α. Τάμης, *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (σσ. 11-44). Ρέθυμνο: Εκδόσεις Κέντρου Ερευνών και Μελετών.
- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2021). Απόψεις και διαπιστώσεις εκπαιδευτικών από τη διδακτική τους εμπειρία σε Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Στο Θ.Θάνος, Α. Κάτσικας, Α. Δούβαλη, Δ. Δημητρίου, Ε. Τόλιος, & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Ετερότητα και εκπαίδευση: διαχείριση της ετερότητας*

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- στο σχολείο. Πρακτικά 4ου πανελλήνιου συνεδρίου κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης: "Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση: ξενοφοβία, ομοφοβία, σχολική βία, ενιαία εκπαίδευση", II, σσ. 65-75.
- Εκδοτική Αθηνών. (2000). *Ιστορία Ελληνικού Έθνους* (Τόμ. 16). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2022, Απριλίου - Ιουνίου). *Η Ελλάδα με αριθμούς*. Ανάκτηση από Ελληνική Στατιστική Αρχή: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.statistics.gr/documents/20181/17831637/GreeceInFigures\\_2022Q2\\_GR.pdf/6a6cfe11-cecc-685d-9179-1d6b38731ce8](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.statistics.gr/documents/20181/17831637/GreeceInFigures_2022Q2_GR.pdf/6a6cfe11-cecc-685d-9179-1d6b38731ce8)
- Έμκε-Πουλοπούλου, Ή. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: σχέδιο δράσης για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών*. Στρασβούργο: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανάκτηση Μάρτιος 16, 2022, από <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Feur-lex.europa.eu%2Flegal-content%2FEL%2FTXT%2FPDF%2F%3Furi%3DCELEX%3A52016DC0377%26from%3DES>
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1974-1989)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Θεριανός, Κ. (2015, Φεβρουάριος). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: βασικές έννοιες και προσεγγίσεις. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 23, 2020, από <https://www.slideshare.net/therianos/ss-44668480>
- Ιγγλέζου, Ν. (2021). Αντιλήψεις νέων προσφύγων για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες στην Ελλάδα. Η περίπτωση της δομής προσφύγων στη Θήβα. Στο Θ. Θάνος, Α. Κάτσικας, Α. Δούβαλη, Δ. Δημητρίου, Ε. Τόλιος, & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Ετερότητα και εκπαίδευση: διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο*. Πρακτικά 4ου πανελλήνιου συνεδρίου κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης: "Ανθρώπινα

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- δικαιώματα και εκπαίδευση: ξενοφοβία, ομοφοβία, σχολική βία, ενιαία εκπαίδευση", II, σσ. 76-87. Ιωάννινα.*
- Ιωαννίδης, Κ. (2018). Σκέψεις για τη σοβιετική εκπαιδευτική πολιτική Α΄ μέρος (1917-1958). *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*(2). Ανάκτηση Ιανουάριος 26, 2021, από <https://www.komer.gr/m-article/SKEPSEIS-GIA-TI-SOBIETIKI-EKPRAIDEYTIKI-POLITIKI-A-Meros-1917-1958/>
- Καββουνίδη, Τ., Πολύζου, Α., Μαυρομμάτης, Γ., Κοτρώτσου, Α., Γιαννίτσας, Δ., Αλτσιτζόγλου, Ν., & Αβραμίδη, Τ. (2006). *Πολιτικές ένταξης μεταναστών: η ευρωπαϊκή εμπειρία*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.
- Καββουνίδη, Τ. (2002). *Χαρακτηριστικά μεταναστών: το ελληνικό πρόγραμμα νομιμοποίησης του 1998*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Καββουνίδη, Τ. (2007). Εισαγωγή. Στο Τ. Καββουνίδη, *Μεταναστευτική πολιτική: η ευρωπαϊκή εμπειρία* (σσ. 6-7). Αθήνα: Εκδόσεις ΙΜΕΠΟ.
- Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 2(1).
- Καλοφώλιας, Κ. (2011). *Το μεταναστευτικό ζήτημα στη Μεσόγειο: Ισπανία - Ιταλία - Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Μιχάλη Σιδέρη.
- Κασίμης, Χ. (2007). Οι διαστάσεις του μεταναστευτικού φαινομένου στην ευρώπη και οι αντιφάσεις της μεταναστευτικής πολιτικής. Στο Ξ. Κοντιάδης, & Θ. Παπαθεοδώρου, *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής* (σσ. 169-187). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κασίμης, Χ., & Παπαδόπουλος, Α. (2012). Εισαγωγή. Στο Χ. Κασίμης, & Α. Παπαδόπουλος, *Μετανάστες στην Ελλάδα: απασχόληση και ένταξη στην αγορά εργασίας* (σσ. 9-65). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Κατσάς, Θ. (2007). Η περίπτωση της Γαλλίας. Στο Τ. Καββουνίδη, *Μεταναστευτική πολιτική: η Ευρωπαϊκή εμπειρία* (σσ. 52-77). Αθήνα: Εκδόσεις ΙΜΕΠΟ.
- Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (1998). *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεντρική Επιτροπή του ΣΥΡΙΖΑ. (2015). Απόφαση της Κ.Ε. του ΣΥΡΙΖΑ 12-13 Δεκεμβρίου 2015. Ανάκτηση Μάρτιος 11, 2022, από <https://www.syriza.gr/article/id/63607/Apofash-ths-K.E.-toy-SYRIZA--12-13-Dekembrioy-2015.html#>

- Κέντρο πληροφόρησης και τεκμηρίωσης για το ρατσισμό, την οικολογία, την ειρήνη και τη μη βία. (2020). *Επιλεγμένες δημοσιεύσεις για τη μετανάστευση και το άσυλο*. Ανάκτηση Απρίλιος 30, 2020, από Αντιγόνη: <http://www.antigone.gr/gr/library/%ce%b5%cf%80%ce%b9%ce%bb%ce%b5%ce%b3%ce%bc%ce%ad%ce%bd%ce%b5%cf%82-%ce%b4%ce%b7%ce%bc%ce%bf%cf%83%ce%b9%ce%b5%cf%8d%cf%83%ce%b5%ce%b9%cf%82-%ce%b3%ce%b9%ce%b1-%cf%84%ce%b7-%ce%bc%ce%b5%cf%84%ce%b1%ce%bd%ce%ac%cf%83%cf%84%>
- Κουλιάρη, Α. (1997). *Ξένος στην Ελλάδα: μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.
- Κονιόρδος, Μ. (1994). Απασχόληση και ελληνική μεταναστευτική πολιτική. Στο Χ. Θεοδωρόπουλος, & Α. Συκιάτου, *Η προστασία των δικαιωμάτων των μεταναστών εργατών και των οικογενειών τους: η διεθνής και εθνική διάσταση* (σσ. 167-174). Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Κόντης, Α. (2014). Η μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης, & Α. Τάμης, *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (σσ. 273-297). Ρέθυμνο: Εκδόσεις Κέντρου Ερευνών και Μελετών.
- Κοντιάδης, Ξ. (2007). Δημοκρατική συμμετοχή και δικαιώματα των μεταναστών. Μια οριακή περίπτωση ως έναυσμα επανεξέτασης θεμελιωδών εννοιών. Στο Ξ. Κοντιάδης, & Θ. Παπαθεοδώρου, *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής* (σσ. 21-50). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κοντιάδης, Ξ., & Παπαθεοδώρου, Θ. (2007). Πρόλογος. Στο Ξ. Κοντιάδης, & Θ. Παπαθεοδώρου, *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής* (σσ. 11-16). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κοσμίδη, Σ. (2012, Μάρτιος 29). Γλώσσα και κοινωνία: συγκρίνοντας την κοινωνιογλωσσολογία με την κριτική ανάλυση λόγου. Ανάκτηση Νοέμβριος 20, 2014, από <http://www.cretaadultedu.gr/blog/?p=436>
- Κοτζαμάνης, Β., & Ανδρουλάκη, Ε. (2009). Οι δημογραφικές εξελίξεις στη νεώτερη Ελλάδα (1830-2007). Στο Β. Κ. (επιμέλεια), *Η δημογραφική πρόκληση, γεγονότα και διακυβεύματα* (σσ. 87-120). Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Κοτζαμάνης, Β., Αγοραστάκης, Μ., Πηλείδης, Α., & Σταθάκης, Δ. (2006). *Οι αλλοδαποί στην Ελλάδα: χωρική ανάλυση των δημογραφικών τους χαρακτηριστικών και της συμβολής τους στις πληθυσμιακές μεταβολές (1991-*

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- 2001). Βόλος: Σειρά ερευνητικών εργασιών ΕΔΚΑ. Ανάκτηση Οκτώβριος 27, 2016, από <http://www.demography-lab.prd.uth.gr/abstract/6.pdf>
- Κότιος, Α., Γαλανός, Γ., & Ρουκανάς, Σ. (2012). *Η Ελληνική Κρίση και η Κρίση του Συστήματος Διακυβέρνησης της Ευρωζώνης*. Πολυτεχνική Σχολή, Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανάκτηση Μάρτιος 11, 2022, από [http://www.prd.uth.gr/research/DP/2012/uth-prd-dp-2012-1\\_gr.pdf](http://www.prd.uth.gr/research/DP/2012/uth-prd-dp-2012-1_gr.pdf)
- Κούρτοβικ, Ι. (1994). Το νομικό καθεστώς των μεταναστών εργατών στην Ελλάδα. Στο Χ. Θεοδωρόπουλος, & Α. Συκιάτου, *Η προστασία των δικαιωμάτων των εργατών μεταναστών και των οικογενειών τους: η διεθνής και εθνική διάσταση* (σσ. 182-193). Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Κουτουζής, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν., & Συρίγος, Σ. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας: συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας*. Κείμενα Εργασίας 26. Ανάκτηση Φεβρουάριος 21, 2022, από [chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.ekke.gr%2Fpublication\\_files%2Fzones-ekpaideutikis-proteraiotitas-sinoptiki-ekthesi-apotelesmaton-tis-omadas-kinonikon-ereunon-tou-ipourgiou-paidias&cflen=13285440&chun](chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.ekke.gr%2Fpublication_files%2Fzones-ekpaideutikis-proteraiotitas-sinoptiki-ekthesi-apotelesmaton-tis-omadas-kinonikon-ereunon-tou-ipourgiou-paidias&cflen=13285440&chun)
- Λινάρδος-Ρύλμον, Π. (1994). Μετανάστευση και αγορά εργασίας στην Ελλάδα. Στο Χ. Θεοδωρόπουλος, & Α. Συκιάτη, *Τα δικαιώματα των μεταναστών εργατών: η διεθνής και εθνική διάσταση* (σσ. 175-181). Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2013). *Διοικητική επιστήμη II: προσεγγίσεις στη θεωρία των Οργανώσεων* (Ε' έκδοση εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Μάνεσης, Ν. (2020). *Εκπαιδευτικές ανάγκες ανήλικων προσφύγων*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Μαρβάκης, Α., Παρασάνογλου, Δ., & Παύλου, Μ. (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (2001-2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Μάρκου, Γ. (2011). Από την αφομοίωση στη διαπολιτισμικότητα: το στοίχημα του διαπολιτισμικού μετασχηματισμού σχολείου και κοινωνίας. Στο Γ. Μάρκου, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη* (σσ. 27-46). Αθήνα: Εθνικό και



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Π.Μ.Σ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου.
- Μάρκου, Γ. (2018). Η ένταξη των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία: μηχανισμοί παραγωγής και αναπαρσγωγής μιας ανομίας. Στο Χ. Παρθένης, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 37-131). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μάρκου, Γ. (2020). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: όχημα για την εθνοτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα;. Στο Χ. Παρθένης, *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 106-131). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μάρκου, Γ., & Παρθένης, Χ. (2011). Προλεγόμενα. Στο Γ. Μάρκου, & Χ. Παρθένης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: θεωρία και πράξη* (σσ. 7-24). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Π.Μ.Σ: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2015, Νοέμβριος). Παιδαγωγική έρευνα, εκπαιδευτική αλλαγή και κοινωνική αλλαγή: ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας. *Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Ανάκτηση Απρίλιος 01, 2020, από <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/11706>
- Μαυροδμή, Γ. (2008). Θέμα εμπειρίας; Πηγές, φορείς και διαδικασίες διαμόρφωσης μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα (1990-2005). Στο Τ. Καβουνίδη, Α. Κόντης, Θ. Λιανός, & Ρ. Φακιάλας, *Μετανάστευση στην Ελλάδα: εμπειρίες - πολιτικές - προοπτικές* (Τόμ. Α', σσ. 264-281). Αθήνα: Εκδόσεις ΙΜΕΠΟ.
- Μητρόπουλος, Α. (2011). *ΠΑΣΟΚ: από την 3η του Σεπτεμβρη στο μνημόνιο*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Μιχάλης, Α. (2008, Ιούλιος). Ελευθερία και αναγκαιότητα στη γλώσσα. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*(3), σσ. 18-40.
- Μουζέλης, Ν. (1997). *Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μπάγκαβος, Χ. (2008). Η μετανάστευση στην Ελλάδα. Στο Χ. Μπάγκαβος, Δ. Παπαδοπούλου, & Μ. Συμεωνάκη, *Μετανάστευση και παροχή υπηρεσιών σε μετανάστες στην Ελλάδα* (σσ. 19-40). Αθήνα: Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης του Ινστιτούτου της ΓΣΕΕ. Ανάκτηση Οκτώβριος 27, 2016, από

<http://www.inegsee.gr/ekdosi/Metanasteysh-kai-paroxh-yphresiwn-se-metanastes-sthn-Ellada/>

- Νικολακάκη, Μ. (2012). Το εκπαιδευτικό σύστημα από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα: προκλήσεις και διλήμματα. Στο Τ. Popkewitz, & Μ. Νικολακάκη, *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης* (σσ. 39-59). Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Νικολάου, Γ. (1999). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό σχολείο: παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα. Ανάκτηση Οκτώβριος 29, 2016, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12340#page/1/mode/2up>
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: το νέο περιβάλλον - βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολόπουλος, Γ. (2008). Το πρόταγμα της ασφάλειας στον έλεγχο των μεταναστευτικών ροών και οι σημασίες των συνόρων στο "χώρο Ελευθερίας, ασφάλειας και δικαιοσύνης". Στο Τ. Καβουνίδη, Α. Κόντης, Θ. Λιανός, & Ρ. Φακιάλας, *Μετανάστευση στην Ελλάδα: εμπειρίες - πολιτικές - προοπτικές* (Τόμ. Α', σσ. 314-327). Αθήνα: Εκδόσεις ΙΜΕΠΟ.
- Πανταζής, Β. (2008). Μετανάστευση - Ένταξη Μεταναστών. *1ο Αναπτυξιακό Συνέδριο Νομού Καρδίτσας*, (σσ. 417-431). Καρδίτσα.
- Παπαθεοδώρου, Θ. (2007). Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής: οι θεσμικές εκκρεμότητες. Στο Ξ. Κοντιάδης, & Θ. Παπαθεοδώρου, *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής* (σσ. 51-70). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Η εξουσία στην οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο Α. Ανδρέου, & Γ. Παπακωνσταντίνου, *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος* (σσ. 126-189). Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος - αποκέντρωση - αυτοτέλεια: σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*(141), σσ. 25-50.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Παπακωνσταντίνου, Γ., Ελευθερίου, Π., & Λεκατσά, Α. (2019). Τσιγγάνοι μαθητές στο σχολείο: δείκτες θεσμικής δυσλειτουργίας. *Νέα Παιδεία*(171), σσ. 14-26.
- Παπαντωνίου, Α., & Παπαντωνίου - Φραγκούλη, Μ. (2011). Μετανάστευση και πολιτισμικότητα. Στο Α. Κόντης, *Η εργασία ως παράγον ανάπτυξης: μετανάστευση - οικονομία - τεχνολογία* (σσ. 55-92). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση και Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Αθήνα: Χρήστος Παρθένης.
- Παρθένης, Χ. (2020). Η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για την ετερότητα: ο ρόλος του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής. Στο Χ. Παρθένης, *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 41-73). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ. (2015). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις: Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018). Κοινωνικές σχέσεις - οικογένεια. Στο Χ. Παρθένης, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 305-360). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παύλου, Μ. (2007). "Ελλάδα, Ελλάδα, είμαστε τα παιδιά σου!". Μακροπολιτικές προκλήσεις της μετανάστευσης για το κράτος και την κοινωνία. Στο Ξ. Κοντιάδης, & Θ. Παπαθεοδώρου, *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής* (σσ. 293-325). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πετράκου, Η., & Ξανθάκου, Γ. (χ.χ.). *Μετανάστευση και εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Ανάκτηση Μάρτιος 23, 2020, από Εργαστήριο Μελέτης της Μετανάστευσης και της Διασποράς: [http://emmedia.pspa.uoa.gr/fileadmin/emmedia.pspa.uoa.gr/uploads/Resources/Publications/Dimosieuseis\\_Sinergaton/migration\\_greece.pdf](http://emmedia.pspa.uoa.gr/fileadmin/emmedia.pspa.uoa.gr/uploads/Resources/Publications/Dimosieuseis_Sinergaton/migration_greece.pdf)
- Πετρονώτη, Μ., & Τριανταφυλλίδου, Α. (2003). *Σύγχρονα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου. Ανάκτηση Οκτώβριος 27, 2016, από <http://www.ekke.gr/publications/wp/wp2.pdf>

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Πολυζοπούλου, Α. (2018). Εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες: η στάση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας. Στο Κ. Τσουκαλά, & Δ. Γερμανός (Επιμ.), *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;* (σσ. 1133-1149). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πολύζου, Α., & Αλτσιτζόγλου, Ν. (2007). Η περίπτωση της Γερμανίας. Στο Τ. Καβουνίδη, *Μεταναστευτική πολιτική: η ευρωπαϊκή εμπειρία* (σσ. 8-51). Αθήνα: Εκδόσεις ΙΜΕΠΟ.
- Πολύζου, Α., & Αλτσιτζόγλου, Ν. (2007). Η περίπτωση της Ιταλίας. Στο Τ. Καβουνίδη, *Μεταναστευτική πολιτική: η ευρωπαϊκή εμπειρία* (σσ. 156-204). Αθήνα: Εκδόσεις ΙΜΕΠΟ.
- Σαμπατάκου, Ε.-Α. (2008). Διεθνείς και ευρωπαϊκές συνιστώσες της ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής. Στο Τ. Καβουνίδη, Α. Κόντης, Θ. Λιανός, & Ρ. Φακιάλας, *Μετανάστευση στην Ελλάδα: εμπειρίες - πολιτικές - προοπτικές* (σσ. 282-297). Αθήνα: Εκδόσεις ΙΜΕΠΟ.
- Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. (Κ. Γλέζου, Β. Καλτσάκης, Α. Λούβρης, & Ν. Τζιμόπουλος, Επιμ.) *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*(4), σσ. 108-129. Ανάκτηση Αύγουστος 03, 2022, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/16278>
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σουλιώτης, Γ. (2014, Οκτώβριος 12). Έκρηξη μεταναστευτικού ρεύματος λόγω του ISIS. *Η Καθημερινή*. Ανάκτηση Σεπτέμβρη 08, 2016, από <http://www.kathimerini.gr/787714/article/epikairothta/ellada/ekrh3h-metanasteytikoy-reymatos-logw-toy-isis>
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Σταυρινουδάκη, Α. (2007). *Πολιτικές κοινωνικής ένταξης των οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο

- Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας. Ανάκτηση Μαρτίου 14, 2018, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/18678>
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2008, Μάιος 7). Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο: "Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια". Στρασβούργο. Ανάκτηση Απρίλιος 27, 2022, από [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_GreekVersion.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_GreekVersion.pdf)
- Συντακτική ομάδα του Protagon. (2016, Απρίλιος 19). *Γεράσιμος Αρσένης: ο πρώτος «τσάρος» της Οικονομίας που δεν... κάθησε καλά* Πηγή: *Protagon.gr*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 01, 2022, από Τοποθεσία Web της Protagon: <https://www.protagon.gr/epikairota/politiki/pethane-o-arsenis-o-prwtos-tsaros-tis-oikonomias-4434111332>
- Τζωρτζοπούλου, Μ., & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Έρευνών.
- Τσάκωνας, Π., Ξενάκης, Δ., & Καρατράντος, Τ. (2014). Παράνομη μετανάστευση στη Μεσόγειο: επισκοπώντας και αποτιμώντας την ευρωπαϊκή πολιτική. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης, & Α. Τάμης, *Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα* (σσ. 227-271). Ρέθυμνο: Εκδόσεις Κέντρου Ερευνών και Μελετών.
- Τσαούσης, Δ. (1993). *Το Ελληνικό Πανεπιστήμιο στο κατώφλι του 21ου αιώνα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας: "ταυτότητες" και "διαφορές" στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Φακιάλας, Ε., & Τζιφάκης, Ν. (2011). Μεταξύ ελέγχου πληθυσμιακών ροών και κοινωνικής ένταξης: η μεταναστευτική πολιτική από την οπτική της θεωρίας των Διεθνών Σχέσεων. Στο Α. Κόντης, *Η εργασία ως παράγων ανάπτυξης: μετανάστευση - οικονομία - τεχνολογία* (σσ. 229-271). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Φούρλα, Δ.-Μ. (2016, Απρίλιος 06). Η Ελλάδα στο επίκεντρο γεωπολιτικών και μεταναστευτικών εξελίξεων. *Δημοκρατική*. Ανάκτηση Σεπτέμβρη 08, 2016, από <http://www.dimokratiki.gr/06-04-2016/ellada-sto-epikentro-geopolitikon-ke-metanasteftikon-exelixeon/>

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Φραγκάκη, Γ. (2010). Ο αξιολογικός ρόλος του επιθέτου και η χρήση του ως δείκτη ιδεολογίας: μελέτη βασισμένη σε σώματα κειμένων δημοσιογραφικού λόγου. *(Διδακτορική διατριβή)*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 09, 2022, από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/21138>
- Χριστόπουλος, Δ. (2007). Συγκριτικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής νομοθεσίας και της διοικητικής πρακτικής της πολιτογράφησης των αλλοδαπών. Στο Ξ. Κοντιάδης, & Θ. Παπαθεοδώρου, *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής* (σσ. 71-91). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

---

### Α. ΈΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΟΥ ΚΑΤΟΠΙΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Καλείστε να συμμετέχετε σε μια έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνηση διδακτορικής διατριβής της Ελευθερίου Παρασκευής, με θέμα «Εκπαίδευση μεταναστών: Πορεία προς τη διαπολιτισμικότητα; Ανάλυση νομοθετικού πλαισίου (1990-σήμερα)», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με Επόπτη Καθηγητή τον κ. Παρθένη Χρήστο. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Μπορείτε να αφιερώσετε όσο χρόνο χρειάζεστε για να διαβάσετε το Έντυπο Συγκατάθεσης Κατόπιν Ενημέρωσης. Αντίγραφο αυτού του εντύπου θα σας δοθεί.

### Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τα ιδεολογικά ερείσματα των πολιτικών που επιλέχθηκαν και εφαρμόστηκαν κάθε φορά για την εκπαίδευση μεταναστών στη χώρα κατά το διάστημα από τη δεκαετία του 1990 μέχρι και σήμερα.

Η μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τη σχέση μεταξύ των εκάστοτε επιλογών για την εκπαίδευση μεταναστών και των πολιτικών παραδειγμάτων που εκφράζονται από τις επιμέρους πολιτικές αποφάσεις, καθώς και το βαθμό που οι πολιτικές επιλογές μεταβάλλονται στο πέρασμα των χρόνων προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση. Επιδιώκεται να κατανοηθεί αν οι επιλογές που έγιναν κάθε φορά διαμορφώθηκαν από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των τριών μεταναστευτικών ρευμάτων και (ή) από τις ευρύτερες κατευθύνσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ως κεντρική ερευνητική μέθοδος επιλέγεται η κριτική ανάλυση λόγου, η οποία κρίνεται ως καταλληλότερη για να εστιάσει η έρευνα στο πολιτικό παράδειγμα που ακολουθείται στο θεσμικό πλαίσιο της χώρας για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων.

Ταυτόχρονα προκειμένου να εξεταστούν οι λιγότερο εμφανείς πτυχές στη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, είναι σημαντικό να συνδυαστούν μεθοδολογίες για τη συλλογή δεδομένων. Έτσι αξιοποιείται ερευνητικά και η συνέντευξη, προκειμένου να αναδειχθούν οι συνθήκες

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

συγκρότησης του θεσμικού πλαισίου, οι παράγοντες που οδήγησαν στη διαμόρφωση του ή πιθανά άσκησαν πιέσεις προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση.

Η επιλογή αυτή έγινε καθώς συχνά ο θεσμικός λόγος δεν επιτρέπει την ανάδειξη τέτοιων παραγόντων, που όμως θα φώτιζαν τα ευρήματα από την κριτική ανάλυση λόγου στο θεσμικό πλαίσιο. Έτσι, κρίνεται σημαντική η διεξαγωγή συνεντεύξεων σε στελέχη τους Υπουργείου Παιδείας, τα οποία συμμετείχαν ενεργά στις διαδικασίες συγκρότησης του θεσμικού πλαισίου.

### Ενδεχόμενοι κίνδυνοι

Δεν υπάρχουν προβλέψιμοι κίνδυνοι που προκύπτουν από τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα. Εάν αισθανθείτε δυσφορία κατά την απάντησή σας σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, παρακαλούμε μη διστάσετε να ζητήσετε να παραλειφθούν.

### Αποζημίωση για τη συμμετοχή

Δεν θα έχετε κάποιο άμεσο και σημαντικό οικονομικό όφελος από τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα.

### Ενδεχόμενη σύγκρουση συμφερόντων

Κατά τη δήλωση των ερευνητών της έρευνας δεν υπάρχει σύγκρουση συμφερόντων.

### Εμπιστευτικότητα

Διατηρείτε το δικαίωμα της ανωνυμίας σας και της εμπιστευτικότητας των πληροφοριών που θα παραχωρήσετε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Οποιοσδήποτε πληροφορίες αποκτηθούν σχετικά με την παρούσα έρευνα και οι οποίες θα μπορούσαν να σας ταυτοποιήσουν προσωπικά, θα παραμείνουν απόρρητες. Οι πληροφορίες εκείνες που σας ταυτοποιούν προσωπικά, θα διατηρηθούν ξεχωριστά από τα υπόλοιπα δεδομένα που σας αφορούν.

Τα δεδομένα θα φυλάσσονται με ευθύνη του ερευνητή.

Τα δεδομένα της συνέντευξης με τα προσωπικά σας στοιχεία, τα αρχεία ήχου και τα αρχεία της αποκωδικοποίησης της συνέντευξης θα καταστραφούν μετά την ολοκλήρωση της καταγραφής τους στην έρευνα. Ο ερευνητής θα μεταγράψει τις ηχογραφήσεις και μπορεί να σας προμηθεύσει με ένα αντίγραφο του απομαγνητοφωνημένου κειμένου κατόπιν αιτήσεώς σας. Έχετε το δικαίωμα να ελέγξετε και να επεξεργαστείτε την απομαγνητοφώνηση. Προτάσεις οι οποίες έχετε



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ζητήσει από τον ερευνητή να παραληφθούν δεν θα χρησιμοποιηθούν και θα σβηστούν από όλα τα αντίστοιχα αρχεία.

Σε περίπτωση που τα αποτελέσματα της έρευνας δημοσιευτούν ή παρουσιαστούν σε συνέδρια δεν θα συμπεριληφθούν πληροφορίες που θα αποκαλύπτουν την ταυτότητά σας.

### Συμμετοχή και αποχώρηση

Μπορείτε να επιλέξετε να συμμετέχετε ή όχι στην παρούσα έρευνα. Αν συμμετέχετε εθελοντικά σε αυτή την έρευνα, μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή χωρίς καμία συνέπεια. Μπορείτε επίσης να αρνηθείτε να απαντήσετε σε οποιοσδήποτε ερωτήσεις δεν επιθυμείτε να απαντήσετε και να παραμείνετε στην έρευνα. Ο ερευνητής μπορεί να σας ζητήσει να αποσυρθείτε από την έρευνα, αν ανακύψουν περιστάσεις που το απαιτούν.

### Δικαιώματα των συμμετεχόντων στην έρευνα

Μπορείτε να αποσύρετε τη συγκατάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή και να διακόψετε τη συμμετοχή σας χωρίς να υποστείτε καμία κύρωση.

### Ταυτότητα ερευνητών

Αν έχετε οποιοσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σε σχέση με την έρευνα, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με τον ερευνητή .

Διάβασα τα παραπάνω και αποδέχομαι τη συμμετοχή μου στην έρευνα.

Ονοματεπώνυμο

Υπογραφή

Ημερομηνία

## B. ΆΞΟΝΕΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

### Εισαγωγή

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τα ιδεολογικά ερείσματα των πολιτικών που επιλέχθηκαν και εφαρμόστηκαν κάθε φορά για την εκπαίδευση μεταναστών στη χώρα κατά το διάστημα από τη δεκαετία του 1990 μέχρι και σήμερα. Στην παρούσα εργασία η διενέργεια συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε προκειμένου να αναδειχθούν οι επιλογές και οι επιρροές που διαμόρφωσαν το θεσμικό

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

πλαίσιο για την εκπαίδευση μεταναστών στη χώρα. Οι συνεντευξιαζόμενοι διετέλεσαν μέλη θεσμικών οργάνων με την ευθύνη συγκρότησης θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση μεταναστών. Ως τύπος συνέντευξης επιλέχθηκε η ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη συνέντευξη, η οποία αποτελεί ποιοτικού τύπου συνέντευξη για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις πιο «άυλες» πτυχές του θεσμικού πλαισίου που εφαρμόζεται στη χώρα για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων, όπως για παράδειγμα αξίες, υποθέσεις, πεποιθήσεις, επιθυμίες, προβλήματα.

### Πρώτος Άξονας: Διαμόρφωση θεσμικού πλαισίου

#### *Παράγοντες διαμόρφωσης*

1. Υπήρξε κάποιο παράδειγμα το οποίο σας επηρέασε, είτε εφαρμοσμένο παράδειγμα πολιτικής είτε θεωρητικό μοντέλο; (στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό)
2. Για τη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου υπήρξε η δυνατότητα να βασιστείτε σε σχετικές έρευνες;
3. Επηρεαστήκατε από το ισχύον ευρωπαϊκό πλαίσιο; Αν ναι, σε ποιο βαθμό το ευρωπαϊκό πλαίσιο επηρέασε τη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου;
4. Πως θα χαρακτηρίζατε τις συνθήκες συγκρότησης του θεσμικού πλαισίου, σε ότι αφορά την κοινωνική – ιστορική - πολιτική συγκυρία; Σε ποιο βαθμό αυτές επηρέασαν τη διαμόρφωση του;

#### *Η θέση των θεσμικών οργάνων*

5. Όταν διαμορφώνατε το θεσμικό πλαίσιο τι επιλογές είχατε; Υπήρχε ελευθερία στο τι θα προτεινάτε ή υπήρξαν και κάποιοι περιορισμοί;
6. Πως θα χαρακτηρίζατε το κλίμα των συζητήσεων στην ομάδα εργασίας για τη συγκρότηση του θεσμικού πλαισίου; (υπήρχε ομόνοια και σύγκλυση απόψεων, καταγράφηκαν διαφωνίες, κ.λπ.)

#### *Άλλοι παράγοντες που ασκούν πίεση*

7. Θα μπορούσατε να πείτε ότι υπήρχαν πιέσεις από φορείς (κοινωνικούς ή πολιτικούς) ώστε το θεσμικό πλαίσιο να κινηθεί προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση;

#### *Προβλήματα*

8. Τέθηκε ζήτημα οικονομικών πόρων κατά τις συζητήσεις για τη συγκρότηση του θεσμικού πλαισίου;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

9. Τέθηκε ζήτημα για τη διατήρηση κατά το δυνατόν των υπαρχουσών δομών για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων (τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα);

### *Η δυνατότητα συνεργασίας και με άλλους φορείς – εύρος παρεμβάσεων*

10. Υπήρξε συνεργασία και με άλλους φορείς εκτός του Υπουργείου Παιδείας ώστε να ληφθούν μέτρα πέρα από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, όπως παράδειγμα για την εξασφάλιση μόνιμης διαμονής των μεταναστών στη χώρα καθώς και των πολιτικών δικαιωμάτων;

11. Στις συζητήσεις κατά τη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου υπήρξε προβληματισμός ή προσδοκία και για πιθανή αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος, την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού και των στελεχών της εκπαίδευσης;

### **Δεύτερος Άξονας: Προσδοκίες από το θεσμικό πλαίσιο**

#### *Στόχοι που τέθηκαν*

12. Ποιοι ήταν οι στόχοι που τέθηκαν με τη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου; Ποιες ήταν οι κύριες επιδιώξεις που επιδιώχθηκε να επιτευχθούν;

13. Οι προσδοκίες αφορούσαν και την εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών στη χώρα ή ήταν ευρύτερες;

14. Υπήρξε κάτι συγκεκριμένο που σας έκανε να νιώθετε αισιοδοξία για την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου;

#### *Ανησυχίες – φόβοι*

15. Υπήρχε κάποια ανησυχία σχετικά με την υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου;

### *Προσδοκίες που αφορούν τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*

16. Υπήρξε στις προθέσεις η δημιουργία ενός σχολείου που αναγνωρίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα;

17. Υπήρξε στις προθέσεις σας η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη;

18. Υπήρξε στις προθέσεις σας το θεσμικό πλαίσιο να απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, και όχι μόνο τους μαθητές που ανήκουν σε ετερογενές πολιτισμικό περιβάλλον;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Τρίτος Άξονας: Εξέλιξη θεσμικού πλαισίου, εφαρμογή

#### *Συνολική αποτίμηση*

19. Ποια θεωρείται πως είναι τα δυνατά στοιχεία και ποιες οι αδυναμίες κατά την υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου;

20. Πιστεύετε ότι το θεσμικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε και ψηφίσθηκε εκείνη την περίοδο εφαρμόστηκε αποδίδοντας το σκεπτικό της επιτροπής συγκρότησης του θεσμικού πλαισίου;

21. Πιστεύετε ότι με την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου βελτιώθηκε η εικόνα που παρουσιάζει η χώρα σε ότι αφορά την εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικά ομάδων;

#### *Αξιολόγηση θεσμικού πλαισίου*

22. Υπήρξαν προτάσεις ώστε να διενεργηθεί έρευνα η οποία θα εξετάζει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου;

#### *Μεταγενέστερη θεσμική εξέλιξη*

23. Ποια είναι η γνώμη σας για το θεσμικό πλαίσιο όπως διαμορφώθηκε εκείνη την περίοδο; Σε σχέση με το πώς εξελίχθηκε το θεσμικό πλαίσιο στη χώρα;

24. Παρατηρήσατε αστοχίες στην υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου;

25. Πως αντιμετώπισε η σχολική κοινότητα την υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου;

## Γ. ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

### Αρχείο 1

«Στο Λονδίνο, στο πλαίσιο των σπουδών μου εγώ είχα ειδικευτεί στην εκπαιδευτική πολιτική, εκεί χρησιμοποιούσαμε τον όρο διαπολιτισμική, και είχα παρουσιάσει και σε συνέδριο μάλιστα στην Κοπεγχάγη, τότε, χρησιμοποιούσαν τον όρο «intra-culture». Το γεγονός ότι ήξερα την έννοια, ήξερα τα μαθήματα, με βοήθησε πολύ. (...) Και ήταν κι άλλα πολλά. Ότι είχα διατελέσει δάσκαλος δύο χρόνια στα μειονοτικά σχολεία, στα ορεινά της Ξάνθης. Είχα έρθει σε επαφή με την μειονότητα. Γιατί μέχρι τότε, η παραδοχή ότι η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική δεν υπήρχε. (...) Αντίστοιχα βοήθησε και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο από την δεκαετία του '80, καθώς στην Ελλάδα ίσχυε ότι για μετανάστες που υπήρχαν στην χώρα τα σχολεία

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

υποχρεούνταν να δέχονται τα παιδιά τους ως μαθητές ακόμα και χωρίς δικαιολογητικά. Δόθηκε, έτσι, προτεραιότητα με το νόμο αυτό στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Αναλόγως υπήρχαν και άλλες ευρύτερες πολιτικές, όπως η ενισχυτική διδασκαλία. Υπήρχε στα σπάργανα, λοιπόν, μια ήπια μορφή διαπολιτισμικότητας, με την έννοια της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και καταπολέμησης των ανισοτήτων».

«Όλα ξεκινάνε από την πολιτική βούληση. (...) Όταν ανέλαβα εγώ, μου δίνει εντολή ο Υπουργός, που ήταν πολιτική και του Πρωθυπουργού εννοείται, πως δεδομένου ότι η ελληνική κοινωνία έχει πλέον ισχυρά στοιχεία πολυπολιτισμικότητας, δεν μπορούμε να τα αγνοήσουμε και πρέπει να προσεγγίσουμε αυτούς τους μαθητές με έναν σύγχρονο τρόπο. Και αυτός ο σύγχρονος τρόπος έρχεται μέσα από διαπολιτισμική εκπαίδευση. (...) Πέρα από τη βούληση, επίσης, ταυτόχρονα με το θεσμικό πλαίσιο, χρειάζεται μια ολιστική παρέμβαση, η οποία για να έχει αποτέλεσμα, χρειάζεται να καλύπτει τρεις βασικούς άξονες: (α) το θεσμικό πλαίσιο, (β) το διοικητικό κομμάτι παρέμβασης, πρέπει για παράδειγμα να προσαρμοστεί Υπουργείο, προϊστάμενοι, διευθύνσεις, κ.λπ., και (γ) το πεδίο της δράσης, της εκπαιδευτικής πράξης. Αν πιάσεις μόνο το ένα από τα τρία, δεν κάνεις τίποτα.»

«Ως προς την ιστορική συγκυρία, η παραδοχή ήταν ότι είχαμε πια πολυπολιτισμικές τάξεις, ήταν και το κύμα της παλιννόστησης τότε τεράστιο, με τους Έλληνες της Ρωσίας και τους μετανάστες από την Αλβανία.»

«Ήταν τότε το 2<sup>ο</sup> Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης για τη χρηματοδότηση αυτών των πολιτικών και διαμορφώσαμε το περιεχόμενο, την φιλοσοφία, που διέπονται τα προγράμματα σπουδών, με βάση τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.»

«Είχε υποβάλλει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ενν.<sup>26</sup> πρόταση για χρηματοδότηση) και είχε απορριφθεί από τις Βρυξέλλες. (...) (ενν. Εργαζόμαστε) από το πρωί μέχρι το βράδυ, ούτε 6 ώρες δεν κοιμόμαστε, με τους συνεργάτες αυτούς τους ειδικούς, γιατί μόνος δεν μπορούσα να κάνω τίποτα, και την επανασχεδιάσαμε. Αλλάξαμε το περιεχόμενο, την φιλοσοφία, που να διέπονται όντως (...). Και είχαμε μια βδομάδα, αλλιώς θα χάναμε την προθεσμία. Και τα υποβάλλαμε τελευταία στιγμή και εγκρίθηκαν.»

«Οι ειδικοί που φέραμε ξέραν και από έρευνες και από αυτά, κάνανε οι ίδιοι...»

«Ελευθερία υπήρχε στο τι θα προτείνουμε. Το χειριζόμουν αποκλειστικά εγώ. Απλώς έπρεπε να χειριστούμε αντιδράσεις ad hoc, για παράδειγμα στη Θράκη,

<sup>26</sup> Ο όρος «ενν.» χρησιμοποιείται ως συντομογραφία του εννοείται από εδώ και στο εξής.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

υπήρχαν πάρα πολλοί που αντιδρούσαν, από την τοπική κοινωνία. Στην πραγματικότητα, διαχειριζόμαστε αντιδράσεις απέναντι στο καινούργιο.»

«Αντιδράσεις από φορείς υπήρχαν ειδικά στη μειονότητα, καθώς παρατηρήθηκε η προσπάθεια να υπονομεύσει το πρόγραμμα το Προξενείο το Τούρκικο, γιατί καταλάβαινε ότι δεν θα μπορεί εύκολα να ελέγχει τους πληθυσμούς αυτούς, καθώς πλέον οι μαθητές εισάγονταν στο ελληνικό πανεπιστήμιο και πήγαιναν στην Τουρκία, όπως έκαναν στο παρελθόν.»

«Δεν είχαμε ζήτημα οικονομικών πόρων, διότι είχαμε το Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Ήταν συνολικά τέσσερα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με 4,2 δισ. δραχμές.

«Τα φροντιστηριακά τμήματα και οι τάξεις υποδοχής ως θεσμός είναι πολύ σωστός. Το θέμα είναι τι περιεχόμενο τους δίνεις, πόσο αποτελεσματικά είναι. Όχι το τι κάνουμε, πώς το κάνουμε, αν δεν αλλάξει για παράδειγμα και η μεθοδολογία και το υλικό που χρησιμοποιείς, δεν μπορείς να πετύχεις μεγάλα αποτελέσματα.»

«Υπήρχε σταθερή συνεργασία είτε με συναρμόδιες αρχές, για παράδειγμα, για την μειονότητα υπήρχε η διυπουργική επιτροπή στην οποία συμμετείχα. Γιατί έπρεπε να κάνεις ολιστικές πολιτικές, για την υγεία, για την κοινωνική πρόνοια.»

«Αλλαγή συνολικά στο πρόγραμμα σπουδών είναι πολύ δύσκολο να γίνει, ειδικά στην Ελλάδα, επειδή είναι συγκεντρωτικό το σύστημα, δεν είχαν τα σχολεία αυτονομία. Αυτό που κάναμε είναι να το εμπλουτίσουμε και να επιδιώκουμε τη διαφοροποίηση της εφαρμογής του προγράμματος όπου υπήρχε ανάγκη. (...) Επιμόρφωση όμως γινόταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όπου είχαν να αντιμετωπίσουν τέτοια ζητήματα. Υπήρχε μεγάλο κονδύλι για την επιμόρφωση, σε κάθε πρόγραμμα.»

«Με το νόμο αυτό επιδίωξη ήταν να αντιμετωπιστεί η νέα κατάσταση, επίσημα η Πολιτεία αναγνώρισε ότι η ελληνική κοινωνία έχει έντονα χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικότητας, και έθετε το πλαίσιο για να μπορούν να αντιμετωπιστούν αυτά τα ζητήματα, ώστε σιγά-σιγά, να διαπεράσει αυτή η φιλοσοφία όλο μας το εκπαιδευτικό σύστημα, πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο.»

«Η στόχευση είναι γενική, αλλά με άμεση προτεραιότητα τις ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, επειδή υπήρχαν τα προβλήματα, σε αυτές τις ομάδες.»

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

«Όλα τα σχολεία που κάναμε διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο σκοπός τους ήταν να αναγνωρίζουν την πολυπολιτισμική διαφορετικότητα.»

«Η συνεργασία ήταν εξαιρετική, χωρίς αυτό δεν θα γινόταν τίποτα.»

«Ο νόμος ψηφίστηκε όπως ακριβώς είχε προταθεί.»

«Ένα Υπουργείο δεν θα κάνει ποτέ αξιολόγηση των πολιτικών του, ποτέ. Κακώς. Αυτά θα τα βρείτε, εν πράγματι, από την πανεπιστημιακή κοινότητα.»

### Αρχείο 2

«Με επηρέασε πάρα πολύ, από τις αρχές του '90 και έπειτα, που άρχισα να ασχολούμαι με το θέμα της εκπαίδευσης και των ταυτοτήτων στην εκπαίδευση και με ενδιέφερε πάρα πολύ η συζήτηση της εποχής εκείνης, γύρω από την αντιρατσιστική εκπαίδευση, γύρω από την πολυπολιτισμικότητα και την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εγώ άκουσα από τον αγγλοσαξονικό χώρο κυρίως, διότι εκεί η διαφορά ήταν πιο αποδεκτή. Γιατί αν σκεφτείς ας πούμε το γαλλικό σχολείο, αυτό ενδιαφέρεται μόνο για την ιδιότητα του πολίτη. Δεν τον ενδιαφέρει κανενός είδους, παρέκκλιση σε σχέση με την ταυτότητα. Είναι ίδια. Βέβαια, αν γυρίσουμε και τα σκεφτούμε λίγο θεωρητικά, και σκεφτούμε τα δυο μοντέλα πολυπολιτισμικότητας ας πούμε, που έρχονται από τις πολιτικές επιστήμες, το ένα είναι του Taylor, που σημαίνει, η διαφορά αναγνωρίζεται, και το άλλο είναι του Ρονς, που δίνει έμφαση στην ιδιότητα του πολίτη και μόνο. Αν σκεφτείτε αυτά τα δυο μοντέλα και τα δυο έχουν πρόβλημα. Και τα δυο έχουν πρόβλημα, γιατί το πρόβλημα του Taylor είναι ότι υπάρχουν πολύ μεγάλες αντιπαλότητες μέσα στις μειονοτικές ομάδες. Υπάρχει κίνδυνος περιθωριοποίησης στο όνομα της διαφοράς. Και το άλλο βέβαια μοντέλο συσκοτίζει τις διαφορές. Δηλαδή, κάνει σαν να μην υπάρχουν. Άρα, και στο ένα και στο άλλο, υπάρχουν κίνδυνοι. Εμένα αυτά με απασχολούν θεωρητικά πάρα πολύ.»

«Η μειονότητα, ανθίσταται στην πλειονότητα, που είναι καταπιεστική, που (...) δεν αφήνει και την διαφορά να ανθίσει. Και για να αντισταθεί, επιδιώκει να διατηρήσει το δικό της μειονοτικό σχολείο που είναι ένα σχολείο αγραμματοσύνης. Δηλαδή, πάει εναντίον στον εαυτό της, μόνο και μόνο για να αντισταθεί στην πίεση της πλειονότητας.»

«Είναι ένα ερώτημα και εκεί, πόσο αυτή η διαφορά μπορεί να γκετοποιήσει, (...) η ευνοϊκή, η θετική διάθεση, (...) πρέπει να γίνεται, αλλά έχει και αυτή τα ερωτήματά της. Δηλαδή, μέχρι πότε πρέπει να διαρκεί, (...) ποιοι είναι οι όροι. Αν μπορεί από μόνη

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

της να αλλάξει. Γιατί η εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει πράγματα πολλά, αλλά άμα δεν αλλάξει η κοινωνία, πώς να αλλάξει η εκπαίδευση;»

«Ήταν μια συσσωρευμένη πείρα γύρω από το τι σημαίνει κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση. Και ήταν και πείρα θεωρητική, αλλά ήταν και πείρα πάνω στην πράξη. Όταν πήγα εγώ στο Υπουργείο (...) είχα ζήσει (...) τι σημαίνει μια δύσκολη εκπαιδευτική συνθήκη, τι σημαίνουν αντιστάσεις της κοινωνίας, τι σημαίνουν αντιστάσεις μέσα στην πολιτική. Γιατί οι τρομερές αντιστάσεις υπάρχουν και μέσα στην ίδια την πολιτική και ανάμεσα στους ίδιους τους σχεδιαστές.»

«Κοιτάζτε κάτι, τις μεγαλύτερες αντιστάσεις τις είχανε οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Οι ίδιοι οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι οποίοι Διευθυντές Εκπαίδευσης ξεβολεύτηκαν πάρα πολύ και το μόνο που ελπίζανε ήταν να αλλάξει η κυβέρνηση και να έρθει κάποιος άλλος. Αυτό ξέραμε, πας να μας το αλλάξεις, πας να μας ξεβολέψεις. Και αν μας ξεβολέψεις και άμα πας να το αλλάξεις, μπορεί και να μας ξεμπροστιώσεις κιάλας και να φανούν οι αδυναμίες μας.»

«Το ευρωπαϊκό πλαίσιο (επηρέασε) πάρα πολύ. Ήρθανε πιέσεις από την Ευρωπαϊκή Ένωση, από το δικαστήριο το Στρασβούργο. Είχαμε πιέσεις, οι οποίες λέγανε ότι η Ελλάδα έπρεπε να συμμορφωθεί στην προστασία των δικαιωμάτων. Άρα, έτσι γίνανε τα προγράμματα και για τους μετανάστες. Οι μετανάστες ήταν και ένα τρομακτικό πιεστικό πρόβλημα από το '90 και έπειτα. Όλα αυτά τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ και ΕΣΠΑ, τα έδινε η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα έδινε διότι καταλάβαινε ότι αυτά εκκρεμούν και πρέπει να γίνουν. Άρα το ευρωπαϊκό πλαίσιο, ήταν απολύτως θετικό, δεκτικό.»

«Δέχθηκα πιέσεις. Σίγουρα δεν τρελαίνονται οι πολιτικές ηγεσίες για ρηξικέλυθα πράγματα, γιατί κάθε φορά τους φέρνει προβλήματα. Γιατί αυτά τα θέματα, των μεταναστών, των προσφύγων, της μειονότητας, είναι πάρα πολύ φορτισμένα στην συνείδηση του κόσμου, είναι αρνητικά και δεν έχει και κανένα κέρδος από αυτά. (Αφορούν) ομάδες περιθωριοποιημένες, φτωχές, χωρίς καμία δύναμη.»

«Δύσκολη περίοδος (ενν. αυτή των συζητήσεων).»

«Να σας πω, δεν είχαμε οικονομικούς πόρους γιατί είχαμε όλα τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Βέβαια, αυτό είναι ένα άλλο ερώτημα. Όταν τα ευρωπαϊκά προγράμματα μπαίνουν και βγαίνουν από τις παροχές, σημαίνει ότι δεν βγαίνει από τον κεντρικό κορβανά. Σημαίνει ότι δεν είναι δέσμευση της χώρας. Είναι κάτι που είναι πιο πέρα. Μπορεί να μπαλώνει μια τρύπα και μια ανάγκη εκείνη την στιγμή, αλλά αυτή η



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

συνθήκη δεν είναι γερή συνθήκη. Δεν είναι εξασφάλιση ότι πραγματικά ο τόπος το πιστεύει, στενεύεται και το πληρώνει. Είναι που φέρνει ο Άγιος Βασίλης ένα ωραίο δώρο.»

«(ενν. Για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα) Το θέμα ήταν πώς μπορούσαν να επεκταθούν, πώς μπορούσαν να βελτιωθούν. Και του πώς αρθρώνεται η τάξη υποδοχής με το υπόλοιπο πρόγραμμα, εκεί είναι το ενδιαφέρον.»

«(ενν. Η θεσμική αλλαγή που εφαρμόστηκε) ήταν ένα τεράστιο έργο. Άλλαξε το πρόγραμμα σπουδών από το Νηπιαγωγείο μέχρι την 3<sup>η</sup> Γυμνασίου. Εκεί, αυτό που εγώ προσπαθούσα να περάσω, είναι όλα τα σχολεία να έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά (ενν. για την εκπαίδευση της ετερότητας). Και αυτό περιελάμβανε και (...) επιμόρφωση»

«(ενν. Για τα θεσμικά μέτρα) εφαρμόστηκαν λίγο. Έπρεπε να εφαρμοστούν πολύ περισσότερο για να δούμε ακριβώς πώς δουλεύει.»

«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση ούτως ή άλλως όλων των σχολείων σήμερα και παντού στον παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Γιατί άρχισε με την έννοια της διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, αλλά στα αλήθεια, οι αρχές που πρεσβεύει η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αυτές που θέλουμε σε όλα τα σχολεία και ας μην έχουν ούτε μισό μαθητή μέσα που να είναι διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας.»

«(...) όπου στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται μια αξιολόγηση. Μια αξιολόγηση, από εξωτερικούς αξιολογητές, οι οποίοι έρχονται να δουν τι είναι αυτό, για να το αξιολογήσουν, όχι για να σου βάλουν καλό βαθμό, για να δούνε πως μπορούν να το βελτιώσουν. Από εκεί και έπειτα οι επιστημονικές έρευνες, είναι δουλειά των ακαδημαϊκών, των πανεπιστημίων, κ.λπ. Ένα Υπουργείο δεν μπορεί να σχεδιάσει έρευνα. Αλλά ένα Υπουργείο μπορεί να σχεδιάσει μια αξιολόγηση και μπορεί και να συνδεθεί με τα Πανεπιστήμια, να προτείνει στα Πανεπιστήμια. Δηλαδή να πει ότι για παράδειγμα, κάντε εσείς το Πανεπιστήμιο μια pre και post έρευνα και δείτε κάτι πριν αρχίσει κάτι και δείτε το μετά από πέντε χρόνια ξανά, να δούμε πού βρισκόμαστε. Κάντε κάτι στην αρχή της χρονιάς και δείτε το στο τέλος της χρονιάς, κάντε μια δουλειά που είναι ένα σχολείο με αυτό τον τρόπο και ένα σχολείο με τον παραδοσιακό τρόπο και δείτε τις διαφορές. Αυτό δεν μπορεί να το κάνει ένα Υπουργείο. Δεν μπορεί ένα Υπουργείο να κάνει αυτή την δουλειά. Αλλά ένα Υπουργείο μπορεί να προτείνει, να καθοδηγήσει, να συνεργαστεί με την Academia ας πούμε, να κάνει τέτοια πράγματα.»

### Αρχείο 3

«Οι χώρες που έχουν τη μεγαλύτερη εμπειρία στα μεταναστευτικά ρεύματα είναι κατ' εξοχήν η Γερμανία και μετά η Ολλανδία και η Σουηδία, μαζί με τη Γαλλία. Η Γερμανία μάλιστα, επειδή έχει διαφορετική πολιτική ανά κρατίδιο για τους μετανάστες, έχει πολλά διαφορετικά παραδείγματα. Οπότε, είδαμε τι απέτυχε σε αυτές τις χώρες και τι προχώρησε. Ούτως ή άλλως, από το 1997, είχε γίνει μια επιλογή, η επιλογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το πρόβλημα που είχαμε, ήταν πως όταν ελήφθη η απόφαση το '97, ήταν το πρόβλημα εντοπισμένο σε λίγα σχολεία. Το 2007-08, έπρεπε να περάσουμε στην λογική, όχι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στους μαθητές που έρχονται, που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα τα ελληνικά, αλλά διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία εν γένει. Διότι πλέον, όλα τα σχολεία της χώρας, είχαν μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό μεταναστών.»

«Ήταν η περίοδος που είχαν γίνει διάφορες (ενν. έρευνες), είχαν τρέξει διάφορα προγράμματα. Είχε τρέξει το πρόγραμμα της Φραγκουδάκη, της Δραγώνα, είχε τρέξει το πρόγραμμα του Δαμανάκη από το Πανεπιστήμιο της Κρήτης. Βλέπαμε και αρκετά πράγματα από μελέτες που είχε κάνει το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας στη Θεσσαλονίκη. Οπότε, η εμπειρία που αποκτήσαμε, ήταν μέσω αυτών των προγραμμάτων.»

«Η πραγματικότητα είναι ότι για να μπορέσεις να κάνεις τέτοιες θεσμικές αλλαγές, θέλεις χρήματα. Δηλαδή για να μπορέσεις να περάσεις διαπολιτισμική εκπαίδευση σε όλα τα σχολεία (...). Σας θυμίζω ότι το '96-'97, το πρότυπο ήταν να έχουμε πέντε διαπολιτισμικά στοιχεία στην χώρα. Και μετά, άντε τα πέντε να τα κάνουμε δέκα πέντε. Την ώρα που πήγαινες σε μια περιοχή (...) και υπήρχαν σχολεία που ήταν σε ποσοστό 100% αλλοδαποί. Και εκεί, ετέθη το ερώτημα, τι θα κάνεις. Οπότε εκεί συνειδητοποίησα το πρόβλημα, ότι πρέπει να φύγουμε από την λογική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχολείο, του διαπολιτισμικού σχολείου και να περάσουμε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία.»

«Τώρα, σε σχέση με τις ευρύτερες συνθήκες, οι συνθήκες ήταν πολύ άσχημες, για τρεις λόγους. Ο ένας ήταν, δεν υπήρχαν χρήματα για να επενδύσεις σε αυτό τον τομέα. Ο δεύτερος ήταν ότι η κοινωνία ήταν σε διαρκή αναβρασμό. Και το τρίτο, επειδή ακριβώς υπήρχε κακή οικονομική κατάσταση, πάρα πολλοί μετανάστες, παίρνανε τις οικογένειές τους, και φεύγανε από την Ελλάδα.»

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

«Οι οικονομικοί περιορισμοί είναι κάτι αντικειμενικό. Όταν φτιάχνεις το πλαίσιο, το φτιάχνεις έχοντας κατά νου ιδανικές καταστάσεις και μετά κοιτάς να δεις τι θα προσαρμόσεις. Περιορισμοί, μπορεί να σας φανεί περίεργο, αλλά δεν υπήρχαν. Για τον εξής λόγο. Θεωρώ πως αυτά τα θέματα είναι αρκετά εξειδικευμένα. Οπότε, όταν έρχεται κάποιος ο οποίος ξέρει για αυτά τα θέματα, οι άλλοι τον ακούνε, δεν παρεμβαίνουν. Και ευτύχησα τότε, να έχω πολλούς συνεργάτες, οι οποίοι γνωρίζανε το θέμα και δεν είχαν πρόβλημα στο να πουν θα πάρουμε την α' ή την β' κατεύθυνση. Και επίσης, κάτι άλλο, η παιδεία στην Ελλάδα, είναι ο κύριος παράγοντας ενσωματώσεως στην ελληνική κοινωνία. Κάτι το οποίο γίνεται αποδεκτό. Οπότε, δεν υπήρχαν προβλήματα ούτε ιδεολογικές αγκυλώσεις. Πήγαν να βγουν μερικές ιδεολογικές αγκυλώσεις αλλά καταργήθηκαν εκ των πραγμάτων, η ζωή τις καταργούσε.»

«Το μόνο πρόβλημα που υπήρξε με την δυνατότητα αποκτήσεως ελληνικής ιθαγένειας σε παιδιά τα οποία έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ή μέχρι την ηλικία των 6 ετών, από γονείς που διαμένουν νομίμως στην Ελλάδα. Αυτό το θέμα είχε τεθεί τότε, (...) βγήκε μια απόφαση του Συμβουλίου Επικρατείας, η οποία το θεωρούσε αντισυνταγματικό, το αλλάξαμε και με καλή διάθεση, βρήκαμε μια λύση. (...) Εδώ υπάρχουν δυο απόψεις (ενν. σχετικά με την ιθαγένεια). Η πρώτη είναι, τη δίνεις σε μικρή ηλικία για να το ενσωματώσεις. Η δεύτερη, με την οποία εγώ συντάσσομαι, είναι ότι την δίνεις στο τέλος της διαδρομής. Δηλαδή, επειδή η ενσωμάτωση γίνεται δια της παιδείας, τη δίνεις όταν έχει πάει Δημοτικό, Γυμνάσιο, ή Λύκειο, ή περνάει στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Δείχνει ότι ο άλλος προσπαθεί. Οπότε, εγώ ήμουν της απόψεως ότι πρέπει να έρχεται στο τέλος της διαδρομής, όπου ο άλλος μέσω της παιδείας, έχει ενσωματωθεί αποδεδειγμένα.»

«Υπήρχε μια πίεση μεγάλη, από πλευράς Ακροδεξιάς. Η οποία σου έλεγε, Έλληνας γεννιέσαι, δεν γίνεσαι. Ξέρετε, στην Ελλάδα ιστορικά, ο όρος ιθαγένεια και υπηκοότητα, χρησιμοποιείται παράλληλα από την πρώτη στιγμή, από το 1832, που υπάρχει σχετική πρόβλεψη από τον Όθωνα, σε σχετικό νόμο για την απόδοση ιθαγένειας. Σου λέγανε, δεν μπορείς να του δώσεις ιθαγένεια, θα του δίνεις μόνο υπηκοότητα. Νομίζοντας ότι η ιθαγένεια συμβολίζει κάτι που σχετίζεται με το γένος, με το αίμα. Αυτή ήταν η μια πλευρά. Υπήρχε και μια άλλη πλευρά, της Αριστεράς, της Άκρας Αριστεράς θα έλεγα, η οποία σου έλεγε, σε όλους ιθαγένεια. Αυτές οι δυο ομάδες υπήρχαν.»

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

«Από το 1997 και μετά, έτρεχαν μια σειρά από προγράμματα, τα οποία αφορούσαν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κάποια από αυτά τα προγράμματα, ήταν πλουσιοπάροχα, όπως το πρόγραμμα Φραγκουδάκη-Δραγώνα, το οποίο για έναν πολύ μικρό αριθμό μη ελληνόφωνων μαθητών, πήρε ένα δυσανάλογο ποσό σε σύγκριση με άλλα προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά ουσιαστικά κατέρρευσαν μετά το 2012. Δηλαδή, συνεχίστηκαν αλλά με πάρα πολλά προβλήματα.»

«Το θέμα είναι, πού τις κάνεις τις τάξεις υποδοχής. Εμείς ακολουθούμε την λογική, ότι τις τάξεις υποδοχής τις κάνεις μέσα στο σχολείο. Πρόβλημα. Δεν έχουν όλα τα σχολεία αρκετούς χώρους. Πρόβλημα δεύτερο· δεν έχεις ικανό προσωπικό για να διδάξει. Πρόβλημα τρίτο, πρέπει να υπάρχει ένας έλεγχος, πόσο καιρό το παιδί θα είναι στην τάξη υποδοχής. Δεν μπορεί να είναι αιωνίως στη τάξη υποδοχής. Εκεί, και στο τρίτο δεν πήγαμε καλά. Εγώ ήμουν υπέρ της απόψεως ότι έπρεπε να φτιάξουμε σχολεία, που θα λειτουργούν ως τάξεις υποδοχής και θα λες ότι μετά το πέρας έξι και εννέα μηνών, το παιδί έχει πάει στο σχολείο στο οποίο θα φοιτήσει και θα ξεμπερδεύει. Αλλά για να γίνει αυτό χρειαζόνταν πόροι. Δεν υπήρχαν πόροι.»

«Υπήρχε με το υπουργείο Εσωτερικών, αλλά και ευρύτερη (ενν. συνεργασία). Όταν φτιάξαμε τον Κώδικα για την μετανάστευση, ναι, υπήρξε στενότερη συνεργασία και απόλυτη αποδοχή του γεγονότος ότι ένας μετανάστης, που πηγαίνει στο σχολείο πρέπει να διευκολυνθεί για αυτό το πράγμα.»

«Ναι. Όλα αυτά τα προγράμματα, για να αρχίσουν να τρέχουν, παίρνουν την έγκριση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Από την ώρα που θα πάρουν την έγκριση, μπαίνουν στον αυτόματο.»

«Η ενσωμάτωση (ενν. ήταν στόχος). Η ενσωμάτωση καθαρά. Και επαναλαμβάνω αυτό που είπα, ότι το σχολείο είναι ο κύριος, ο πιο πετυχημένος παράγοντας ενσωματώσεως στην ελληνική κοινωνία.»

«Ναι, οι ομάδες οι οποίες είναι οι προβληματικές, είναι αυτές που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική (ενν. σε αυτές αναφέρονται οι θεσμικές παρεμβάσεις). Άρα αυτοί είναι πρόσφυγες, μετανάστες, τσιγγάνοι.»

«Το ότι έβλεπα στην πράξη, από φοιτητές μου, στο Πανεπιστήμιο (ενν. είναι δείκτης της επιτυχίας των θεσμικών παρεμβάσεων). Κάθε χρόνο, είχα αρχίσει από το 2007-08, να έχω αλβανικής καταγωγής μαθητές, φοιτητές, οι οποίοι προόδευαν και μάλιστα αυξάνονταν και σε αριθμούς. Και δεν είναι το τμήμα μου ένα εύκολο τμήμα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

να περάσει κάποιος. Δηλαδή, έπρεπε να έχει διαβάσει ο άλλος για να πιάσει δεκαέξι - δεκαπέντε χιλιάδες μόρια.»

«Η ανησυχία οφειλόταν στο ότι ήταν σαφές ότι ερχόταν στην διακυβέρνηση ο ΣΥΡΙΖΑ. Και η ανησυχία που υπήρχε ήταν κατά πόσον θα χτύπαγαν ιδεοληψίες πάνω. Διότι, να σας πω μια ιδεοληψία. Όταν λες ότι για να δώσω ιθαγένεια, εξετάζω πέντε στοιχεία εκ των οποίων το ένα αφορά στο παιδί και όλα τα άλλα αφορούν στους γονείς του, δεν ενδιαφέρεσαι αν έχει ενσωματωθεί. Όταν δηλαδή, κοιτούσαμε και λέγαμε, πόσα χρόνια είναι ο μπαμπάς; Είναι νομίμως ο μπαμπάς; Πόσα χρόνια είναι η μαμά; Είναι νομίμως η μαμά; Γεννήθηκε το παιδί στην Ελλάδα; Όλα αυτά τα στοιχεία, δεν διασφαλίζουν την ελληνομάθεια του παιδιού. Την ελληνομάθεια του παιδιού, την εξασφαλίζει η παρακολούθηση στο σχολείο. Οπότε η ανησυχία σε σχέση με την υλοποίηση, ήταν αυτή. Να πω όμως κάτι θετικό. Ο Κώδικας που ψηφίσαμε, εξακολουθεί να ισχύει ακόμα και σήμερα, με ελάχιστες τροποποιήσεις.»

«Δεν πιστεύω στα ξεχωριστά σχολεία.»

«Όχι, δεν μπορέσαμε να φτάσουμε τόσο βαθιά (ενν. στην καλλιέργεια και κοινωνικών δεξιοτήτων, στη συνεργασία, στην ενσυναίσθηση, στην αλληλεγγύη), γιατί δεν υπήρχαν λεφτά.»

«Η απάντηση είναι, ναι (ενν. αν στις προθέσεις το θεσμικό πλαίσιο απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές). Ότι εκείνο το οποίο θέλαμε, ήταν να μπορέσουμε όλοι να καταλάβουν την ιδιαιτερότητα της περιπτώσεως και να προχωρήσουν.»

«Λοιπόν, ας μιλήσουμε για τις αδυναμίες. Οι αδυναμίες ήταν η έλλειψη οικονομικών πόρων (...). Τα δυνατά στοιχεία, ήταν θεωρώ ότι παίρναμε κακά παραδείγματα, παραδείγματα προς αποφυγή από άλλες ευρωπαϊκές χώρες και κοιτάζαμε να δούμε πώς δεν θα εφαρμόσουμε αυτά τα συστήματα στην Ελλάδα. Και το δεύτερο ήταν ότι, επειδή το σχολείο λειτουργούσε ως παράγοντας ενσωματώσεως κατ' ουσίαν, δηλαδή ασχέτως του τι θα κάναμε εμείς, το σχολείο ήδη λειτουργούσε προς αυτή την κατεύθυνση. Έπρεπε να ενθαρρύνουμε και να επιταχύνουμε αυτό τον ρόλο.»

«Εξακολουθούμε να έχουμε πρόβλημα μεγάλο με τα τμήματα εντάξεως, με την διαπολιτισμική εκπαίδευση από ειδικά εκπαιδευμένους καθηγητές, είναι πρόβλημα. Είναι πολλά. Είναι η σταθερότητα στο προσωπικό, είναι το γεγονός ότι τα προγράμματα για γραφειοκρατικούς λόγους, αρχίζανε τον Ιανουάριο. Οπότε το σχολείο είχε κάνει τέσσερις μήνες. Τι να το κάνεις; Εγώ σε θέλω την πρώτη μέρα, δεν

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

σε θέλω ύστερα από τέσσερις μήνες. Γιατί στους τέσσερις μήνες, το άλλο που δεν μιλάει ελληνικά, κάθεται βουβό μέσα στη τάξη και έχει πάθει ψυχολογικό πρόβλημα.»

Θεωρώ ότι είναι καλή η εικόνα (ενν. σε σχέση με τη συνολική εικόνα στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικά ομάδων μετά την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου). Τώρα, πού υπάρχει πρόβλημα. Πρόβλημα υπάρχει ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, τα παιδιά των μεταναστών, ειδικώς των Αλβανών, αποτελούν ένα είδος λούμπεν προλεταριάτου. Δηλαδή, είναι τα παιδιά εκείνα, τα οποία έχουν παρατήσει το σχολείο, πηγαίνουν γιατί τους πιέζουν από το σπίτι, αλλά στην πραγματικότητα είναι παντελώς αδιάφορα και ακολουθούν απλώς αυτή την πορεία. Με αποτέλεσμα να δημιουργούν πολλά προβλήματα μέσα στο ίδιο το σχολείο. (...) Εδώ πέρα μιλάμε για περιπτώσεις παιδιών, οι οποίοι αισθάνονται περίπου όπως οι «banlieu» στη Γαλλία. Είναι οι κοινωνικά απόκληροι, οι οποίοι φέρονται και ως κοινωνικά απόκληροι.»

«Υπήρξε (ενν. πρόταση να διενεργηθεί έρευνα που θα αξιολογεί την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου), αλλά εκεί υπήρξε τρομερή αντίδραση. Δηλαδή δεν μπόρεσα να την φτιάξω.»

«Αυτές οι πολιτικές δεν είναι πολιτικές του ενός έτους ή των δυο ετών. Ξεκινάνε τώρα και αποδίδουν αποτελέσματα ύστερα από δέκα – δέκα πέντε χρόνια. Δυστυχώς στην Ελλάδα δεν έχουμε αυτή την λογική. Το θετικό είναι ότι κάποια πράγματα έχουν μπει στην σειρά τους. Το αρνητικό είναι ότι δεν υπήρχε πιστή εφαρμογή. Ας πούμε, οι τάξεις υποδοχής. Δεν έχουν όλα τα σχολεία τάξεις υποδοχής, οι οποίες είναι βασικές όμως. Ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο, όταν δεν υπάρχει τάξη υποδοχής, είναι παίρνω ένα παιδάκι και το παρκάρω στο πίσω μέρος της αίθουσας. Το παρκάρω, με όλα τα προβλήματα που θα δημιουργηθούν στον ψυχικό του κόσμο.»

«Δεν υπήρχε πρόβλημα με την σχολική κοινότητα, όχι. Υπήρξαν προβλήματα μερικές φορές με γονείς. Αλλά με τους καθηγητές ή δασκάλους, δεν υπήρξε πρόβλημα σε γενικές γραμμές. Ήταν μετρημένες στα δάχτυλα οι περιπτώσεις, εκείνες όπου δημιουργήθηκε σοβαρό πρόβλημα.»

«Το πρόβλημα για μένα, είναι ότι σπανίως κάνουν στη συνέχεια ποιοτική αξιολόγηση των προγραμμάτων. Δηλαδή, το πρόγραμμα, μιλάω για την Δραγώνα, πόσοι μιλούσαν ελληνικά καλά το '97, όταν άρχισε, πόσοι μιλούσαν ελληνικά καλά, το 2014. Επειδή προσπάθησα, ειδικά στο πρόγραμμα Φραγκουδάκη-Δραγώνα, να κάνω έλεγχο, έπεσα πάνω σε τοίχο. Δεν υπήρχε δυνατότητα ελέγχου. Αυτό οφείλεται και στις διασυνδέσεις που έχει κάποιος για αυτό το πρόγραμμα, και στον τρόπο με τον

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

οποίο τις αντιμετωπίζει. Δηλαδή, δυο προβλήματα είχα όταν πήγα να κάνω έλεγχο στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας στη Θεσσαλονίκη, όπου γέμισε ο Τύπος δημοσιεύματα εναντίον μου. Και το δεύτερο όταν πήγα να κάνω έλεγχο στο πρόγραμμα Φραγκουδάκη-Δραγώνα, όπου εκεί ήταν λίγο πιο προσεκτικοί, δεν ήταν δημοσιεύματα εναντίον μου. Αλλά ήταν δημοσιεύματα του τύπου, τι καταπληκτικό αυτό το πρόγραμμα και τώρα μας ζαλίζουν με πράγματα τα οποία, δεν είναι οφθαλμοφανές ότι έχει βελτιωθεί η κατάσταση; Η απάντηση είναι όχι, δεν είναι οφθαλμοφανές.»

### Αρχείο 4

«Θεωρητικά βασιστήκαμε ας πούμε, σε δυο άξονες, σε δυο θεωρητικές βάσεις, ας το πω έτσι. Η μια ήταν η διαπολιτισμική και η άλλη ήταν η αντιρατσιστική εκπαίδευση. Δηλαδή, από τη μια πλευρά βλέπαμε τα θετικά στοιχεία που έχει η διαπολιτισμική προσέγγιση. Ήταν άλλωστε, από μια άποψη και πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης γενικότερα. Από την άλλη πλευρά βλέπαμε ότι το να μην βλέπεις τα προβλήματα του θεσμικού ρατσισμού για παράδειγμα, σήμαινε να κλείνεις τα μάτια. Και είχαμε κληρονομήσει τουλάχιστον εκείνη την περίοδο, από το '15 και μετά, ένα θεσμικό πλαίσιο που είχε σε μεγάλο βαθμό βασιστεί σε αντιλήψεις οι οποίες χώριζαν. Οπότε, ένας συνδυασμός διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής προσέγγισης ήταν το θεωρητικό μας υπόβαθρο.»

«Είχαν γίνει αρκετές έρευνες και κυρίως, θα έχετε υπόψη σας όλη την παράδοση εκείνη που είχε δημιουργηθεί από τον Δαμανάκη. (...) Μερικές παρεμβάσεις είχαν και τον χαρακτήρα έρευνας ταυτόχρονα. Διότι, για παράδειγμα, η Επιτροπή Προσφύγων και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής μπορούσε να ζητήσει από τα στελέχη, (...) που πρωταγωνίστησαν σε εκείνη την περίοδο (...) τη γνώμη τους. Αλλά αυτό γινόταν παράλληλα. Δηλαδή, από την μια μεριά κάλυπτες την ανάγκη και από την άλλη, έπαιρνες και τα δεδομένα, τα οποία θα μπορούσαν την επόμενη να φανούν χρήσιμα.»

«Αλλά, εκείνη την περίοδο ήταν οι πιέσεις έντονες και δύσκολο να το δει κανείς πολύ θεωρητικά. Και μια συζητούμε για την συγκυρία, ήθελα να πω ότι και άλλες φορές είχαμε μεγάλους αριθμούς μεταναστών και προσφύγων, αλλά αυτή την φορά, υπήρχε το στοιχείο της συμπύκνωσης στον χρόνο. Δηλαδή, πολύ μεγάλες ομάδες ανθρώπων, σε πολύ περιορισμένο χρονικό διάστημα και ειδικά στη φάση του '15.»

«Γενικά πιέσεις, ας το πω έτσι, άνωθεν, δεν έχω υπόψη μου. Υπήρξαν όμως παρεμβάσεις από τα κάτω, δηλαδή από φορείς, από τα πολλά διαπολιτισμικά σχολεία,

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

που είχαν και μια εμπειρία αξιοσέβαστη, αξιοπρόσεκτη στο θέμα, διατύπωναν και προτάσεις ταυτόχρονα, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό ελήφθησαν υπόψη.»

«Αλλά είναι γεγονός ότι για να συγκροτήσεις την νομοθεσία στις επιμέρους πτυχές της, ήθελες περισσότερο χρόνο, που το αφήσαμε ίσως αυτό για μετέπειτα, αρκούμενοι κυρίως στο να αντιμετωπίσουμε άμεσα προβλήματα.»

«Το ευρωπαϊκό πλαίσιο, σε γενικές γραμμές, δεν ήταν αρνητικό. Μάλλον το χρησιμοποιήσαμε ενισχυτικά. Δηλαδή σε μεγάλο βαθμό, ήταν πολύ μπροστά ως θεωρητικό πλαίσιο και ως κατευθύνσεις σε σχέση με όσα γίνονταν την προηγούμενη περίοδο. Επομένως, μπορούσαμε να το αξιοποιήσουμε θετικά και να στηριχθούμε σε αυτό. Και ομολογώ ότι από αυτή την άποψη, εγώ τουλάχιστον δεν είδα κάποια μεγάλη δυσκολία ή αντίρρηση από την πλευρά των θεσμών. Από την άλλη πλευρά βέβαια, το οικονομικό σκέλος σε μεγάλο βαθμό καλυπτόταν από κοινοτικό πλαίσιο στήριξης και από πόρους, οι οποίοι αφορούσαν ειδικά πρόσφυγες μετανάστες. Δηλαδή, σε μεγάλο βαθμό δεν επιβάρυνε τον Κρατικό Προϋπολογισμό. Από την άλλη πλευρά όμως, δείτε ότι πιέσεις και δεσμεύσεις, όπως ήταν για παράδειγμα, η μη πρόσληψη εκπαιδευτικών στη διάρκεια των μνημονίων, στάθηκαν εμπόδιο με την έννοια ότι δεν μπορούσαμε να προσλάβουμε επιπλέον προσωπικό. Σε αυτές τις περιπτώσεις λοιπόν, η απόσπαση από τα σχολεία, από άλλα σχολεία, από άλλες υπηρεσίες, ήταν αναγκαία. Αλλά από την άλλη πλευρά, θα μπορούσες να έχεις και ένα προσωπικό, το οποίο προερχόταν από ειδικές σπουδές. Ενωώ διαπολιτισμική εκπαίδευση, διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης. Οπότε εκεί υπήρχαν κάποιες σοβαρές δυσκολίες.»

«Υπήρξε, αν το δούμε και ως μορφή πίεσης, υπήρξε και μια πίεση από τις ομοσπονδίες, κυρίως από την μια ομοσπονδία, τη ΔΟΕ, αλλά δεν ξέρω κι η ΟΛΜΕ τη γνώμη θα είχε, που λέγανε ότι κάθε πρόσληψη πρέπει να γίνεται μέσα από την, ας πούμε επετηρίδα, μέσα από το διαμορφωμένο σχήμα προσλήψεων. (...) Είχαμε κάποιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προσλαμβάνονταν ως αναπληρωτές, γιατί αναπληρωτές (μόνο) μπορούσαμε να πάρουμε (...), που επιμορφώνονταν και πήγαιναν σε δομές. Όταν όμως παρουσιαζόταν ένα κενό σε κάποιο άλλο σχολείο, είχαν το δικαίωμα να υποβάλλουν αίτηση και να φύγουν από εκεί και να πάνε στο άλλο. Εδώ οι ομοσπονδίες επέμεναν ότι δεν μπορούμε να αμφισβητήσουμε αυτό το δικαίωμα των εκπαιδευτικών. Που σημαίνει, όχι μόνο ότι φεύγουν οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί, αλλά χάνεται και η επαφή. Δηλαδή, άνθρωποι που απέκτησαν μια εμπειρία σε 1-2



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

μήνες, θα μπορούσαν να φύγουν. (ενν. Το πρόβλημα αυτό) μπορούσε θεσμικά να λυθεί, αλλά θα είχε απέναντι του τις ομοσπονδίες και τριβές.»

«Σε αυτό το σημείο δείξαμε μια σταθερότητα και υπομονή, όσο ήταν δυνατόν στις συνθήκες. (...) Ο τότε Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας, είχε βρεθεί στην Θεσσαλονίκη σε σχολεία απέξω στη πρώτη γραμμή, για να αντιμετωπίσει οργανωμένες παρεμβάσεις της άκρας Δεξιάς, εκείνη την περίοδο, της Χρυσής Αυγής συγκεκριμένα. Και, όντως, είχαμε βρεθεί και έξω από σχολεία, προσπαθώντας να διασφαλίσουμε το δικαίωμα των παιδιών να μπαίνουν στο σχολείο.»

«Κοιτάζτε, υπήρχε μια νομοθεσία, που αφορούσε τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα κ.λπ. Υπήρχε ταυτόχρονα μια άλλη νομοθεσία, που αφορούσε σχολεία ΖΕΠ- Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Λοιπόν, επειδή αυτές οι δομές ήδη υπήρχαν και μπορούσαν να φανούν χρήσιμες, (...) έγινε μια προσπάθεια επικαιροποίησης.»

«Υπήρχε βέβαια, ταυτόχρονα, η λογική αν θυμόσαστε ότι η ζώνη εκπαιδευτικής προτεραιότητας δεν απαντά μόνο στο καθαρά εκπαιδευτικό ζήτημα. Ταυτόχρονα είναι δέσμη και κοινωνικών μέτρων, υποστηρικτικών, τα οποία θα μπορούσαν ίσως να αφορούν συσσίτιο στα σχολεία, υποστήριξη στο σπίτι κλπ. Δεν έγιναν όλα αυτά εκείνη την περίοδο κατορθωτά, αλλά παράλληλα υπήρχε και εκείνο το δίκτυο των δομών αλληλεγγύης, το οποίο μπορούσε να υποστηρίξει. Οπότε υπήρχε και αυτό το δίκτυο, το οποίο πράγματι υποστήριξε σε πολλές περιπτώσεις, όχι μόνο το να μπαίνουν τα παιδιά στο σχολείο και να καμφθούν οι αντιδράσεις οι οργανωμένες, (...) αλλά και για παράδειγμα για τη μετακίνηση των παιδιών και ιδιαίτερα των προσφύγων, από δομές.»

«Επιμορφωτικές δράσεις έγιναν. Τώρα, σε ό,τι αφορά τα προγράμματα σπουδών, εμείς στη διάρκεια της δικής μας θητείας, προλάβαμε να αλλάξουμε τα προγράμματα σπουδών της Ιστορίας, με εκείνο το σχέδιο που είχε προκύψει. Επανεκδώσαμε ένα άλλο βιβλίο για την 5<sup>η</sup> Δημοτικού στα Μαθηματικά, που ίσως είναι το πρώτο το δεύτερο που γράφτηκε με ευαισθησία στα δυο φύλα. Και με ευαισθησία στην διαπολιτισμική προσέγγιση, αυτό το βιβλίο της 5<sup>ης</sup> Δημοτικού. Και το βιβλίο της Β Λυκείου, που ήταν αυτό για την Αγωγή του Πολίτη κλπ. Αυτά τα τρία. (...) Ταυτόχρονα, είχαμε ξεκινήσει ένα γενικότερο πρόγραμμα στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αλλαγής όλων των προγράμματος και βιβλίων. Εκεί λοιπόν, για την αλλαγή των προγράμματος και βιβλίων, είχαμε εκπονήσει έναν οδηγό βασικών αρχών για τα νέα προγράμματα σπουδών, ο οποίος ναι μεν υλοποιήθηκε στην

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

περίπτωση των δύο βιβλίων που σας είπα και των προγραμμάτων της Ιστορίας, αλλά αφορούσε στη συνέχεια και τριακόσια περίπου προγράμματα και βιβλία που θα εκδίδονταν και είχαν χρηματοδότηση από το ΕΣΠΑ και άλλων 300 περίπου βιβλίων για την επαγγελματική εκπαίδευση, για το ΕΠΑΛ. (...) Λοιπόν, έπρεπε να είναι σύμφωνα με τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης των φύλων κλπ. Και κατά οποιασδήποτε διάκρισης. Αρνητικής διάκρισης.»

«Ο βασικός στόχος, ήταν να αντιμετωπιστεί η κρισιμότητα της κατάστασης. Για αυτό άλλωστε, είχε συσταθεί και η επιτροπή για τους πρόσφυγες. Η οποία επιτροπή σημειωτέων, ήταν πολύ ευρέως χαρακτήρα. Δηλαδή, δεν περιλάμβανε μόνο εκπαιδευτικούς, αλλά και άλλους επιστήμονες. Και είχε αυτή την ευρύτητα που για παράδειγμα, θα μπορούσε να επιληφθεί και θεμάτων όπως ήταν η προσωρινή στέγαση στις δομές.»

«Μια βασική επιλογή του όλου σχεδιασμού, ήταν το πρώτο έτος να λειτουργήσουν μέσα στις δομές (ενν. τα τμήματα για την εκπαίδευση προσφύγων). (...) Αυτό δεν ήταν κάτι που το επιλέξαμε, ας το πω έτσι, πολύ εύκολα. Και εδώ υπήρξαν και αντιθέσεις και εσωτερικά. Η βασική διαφωνία ήταν αυτό, στην αρχική φάση.»

«Η αλήθεια είναι ότι για ένα μεγάλο μέρος όσων δούλεψαν αυτό τον νόμο, υπήρχε η άποψη ότι χρειάζεται και ακόμα άλλα βήματα. Απλώς ήταν ένα βήμα πρώτο, το οποίο υπήρχε με τις χρονικές πιέσεις εκείνης της περιόδου, με την άμεση ανάγκη να λυθούν προβλήματα, και αν θέλετε υπήρχε και μια παρέμβαση από την πλευρά του Τύπου, που σε μεγάλο βαθμό, έβλεπε με μια, ας πούμε, καχυποψία, αυτές τις δραστηριότητες. Και προφανώς και πατούσε και η αντιπολίτευση πάνω σε αυτό. Οπότε, το είδαμε σαν μια πρώτη κίνηση, με μια διάθεση να επανέλθουμε πολύ σύντομα και να συμπληρώσουμε.»

«Αυτό ήταν μόνιμη επιδίωξη μας (ενν. η δημιουργία ενός σχολείου που να αναγνωρίζει συνολικά την πολυπολιτισμική διαφορετικότητα), σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκήθηκε εκείνη την περίοδο. Προσπαθούσαμε, σε κάθε τέτοια παρέμβαση, να ενοφθαλμίζουμε στοιχεία της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, ώστε να δημιουργείται ταυτόχρονα και ένα περιβάλλον που δεν θα ήταν αρνητικό, όπου υπήρχε μια τέτοια λογική, να περιορίζεται ή να εξαφανίζεται εντελώς.»

«Υπήρχε και ένας τρίτος πυλώνας (ενν. που βασίστηκε ο θεσμός), που ήταν τα ανθρώπινα δικαιώματα και ειδικά η Χάρτα των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Σύμβαση

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

για τα δικαιώματα του παιδιού, που ξέρετε ότι είναι και νόμος του Κράτους. Η σύμβαση λοιπόν, σε πολλά σημεία της, προχωρά πολύ περισσότερο από ό,τι οι γενικές διατάξεις. Και αποσαφηνίζει τι σημαίνει ένταξη, τι σημαίνει συμπερίληψη. Επομένως, όλο αυτό, σαν πλαίσιο, είχε ως βασικό του πυλώνα τα δικαιώματα του ανθρώπου και τα δικαιώματα του παιδιού.»

«Θα περιοριστώ στο να πω ότι δεν είναι ακριβώς ο ίδιος (ενν. ο νόμος που ψηφίστηκε με το κείμενο που προτάθηκε προς ψήφιση). Η επιτροπή δούλεψε πιο πολλές πλευρές του νόμου, οι οποίες λόγω της πίεσης του χρόνου και λόγω άλλων παραγόντων τότε, δεν πέρασαν στο τελικό κείμενο και έμειναν ως παρακαταθήκη για μια επόμενη νομοθετική παρέμβαση. (...) Δεν υπήρξε αντίθεση ως προς τα σημεία, αλλά υπήρχε η ανάγκη περισσότερου χρόνου για να ζυμωθούν κάπως και να ξεπεραστούν.»

«Ναι, έχουμε αυτή την αίσθηση, και ίσως βεβαιότητα μας είναι, ότι συνέβαλλε θετικά (ενν. το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικά ομάδων). Και ιδίως ανταποκρίθηκε στις άμεσες και πιεστικές ανάγκες και συγκυρίες.»

«Από την πλευρά του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις των στελεχών εκπαίδευσης στην πρώτη φάση. Και από αυτές, βγήκαν συμπεράσματα. Και αυτά αποτέλεσαν οδηγό για επόμενα βήματα. Ταυτόχρονα είχε ξεκινήσει μια επιτροπή στο ΙΕΠ, η οποία είχε στόχο να δουλέψει πιο πολύ η Γλώσσα και τα Μαθηματικά της πρώτης επαφής. Αυτή εργάστηκε, έβγαλε κάποια πορίσματα.»

«Η πιο σημαντική αστοχία, ήταν ότι δεν είχαμε μπορέσει να διασφαλίσουμε την σταθερότητα του προσωπικού. Γιατί έπρεπε να είναι το προσωπικό, ειδικά σε αυτές τις πολύ ευαίσθητες ομάδες, έπρεπε να είναι σταθερό και επιμορφωμένο. Αυτό, δεν μπόρεσε, δεν ήταν εύκολο τουλάχιστον να διασφαλιστεί, δεδομένου των αντιδράσεων και των πιέσεων που σας είπα (ενν. της ομοσπονδίας εκπαιδευτικών).»

### Δ. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΟΥ ΑΝΑΛΥΘΗΚΕ

Νομοθετικό Πλαίσιο ετών 1990-1995

**ΝΟΜΟΣ 1894/90 (ΦΕΚ 110 τ. Α'/27-8-1990), άρθρο 2, παρ. 3**

Αντικατάσταση του άρθρου 45 του Νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ.

3. Το άρθρο 45 του Ν. 1404/1983 αντικαθίσταται ως εξής: «Άρθρο 45  
Τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να ιδρύονται, με αποφάσεις του οικείου νομάρχη, τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων.
2. Με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, μπορεί να ρυθμίζονται θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, τα εφαρμοζόμενα προγράμματα σπουδών, τα προσόντα του προσωπικού που διδάσκουν σ' αυτά, τα χρησιμοποιούμενα βιβλία καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια.
3. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις και για την κάλυψη ειδικών αναγκών μπορεί να προσλαμβάνονται με σύμβαση ορισμένου χρόνου και ωριαία αντιμισθία, μετά από απόφαση του οικείου νομάρχη ύστερα από πρόταση του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου, ιδιώτες που μπορούν να ανταποκριθούν στις ειδικές διδακτικές ανάγκες των τάξεων των τμημάτων του παρόντος άρθρου ή να ανατίθεται η διδασκαλία σε δημόσιους υπαλλήλους με ωριαία αποζημίωση. Το ύψος της ωριαίας αυτής αντιμισθίας ή αποζημίωσης καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.».

### **ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Φ.Ε.Κ. 930 τ.Β'/14-12-1994**

Υπουργική απόφαση, αρ. Φ2/378/Γ1/1124 (Φ.Ε.Κ. 930 τ.Β'/14-12-1994) - Ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. & Φ.Τ.

|   |   |
|---|---|
| <p>Αριθ. Φ2/378/Γ1/1124 (6)<br/>         Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.</p> <p><b>Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ</b><br/> <b>ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ</b></p> <p>Έχοντας υπόψη:<br/>         1. Το Ν. 1566/85.<br/>         2. Το άρθρο 2 παρ. 3 του Ν. 1894/90.<br/>         3. Ότι από τις διατάξεις της απόφασης αυτής προκαλείται δαπάνη σε βάρος του κρατικού προϋπολογισμού ύψους 157.000.000 δρχ. περίπου για το τρέχον οικονομικό έτος και δρχικών 1.041.000.000 περίπου για τα επόμενα οικονομικά έτη. Για την ανωτέρω δαπάνη έχει εγγραφεί πίστωση στον κρατικό προϋπολογισμό στους ειδικούς φορείς 193 (δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και 194 (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) όλων των Νομαρχιών του κράτους με τους εξής Κ.Α.Ε.: 0351 και 0517. Για τη δαπάνη των επομένων οικονομικών ετών οι αναγκαίες πιστώσεις θα εγγράφονται στους οικείους προϋπολογισμούς των Νομαρχιών, αποφασίζουμε:</p> <p><b>1. Φοίτηση σε Τάξη Υποδοχής ή Φροντιστηριακό Τμήμα.</b></p> <p>Για να ενταχθεί ένας μαθητής σε Τάξη Υποδοχής ή Φροντιστηριακό Τμήμα απαιτούνται:<br/>         – Δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το παιδί του Τάξη Υποδοχής ή Φροντιστηριακό Τμήμα.<br/>         – Το επίπεδο γνώσης της Νεοελληνικής Γλώσσας να μην επιτρέπει στο παιδί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης στην οποία έχει γραφτεί.<br/>         Η απόφαση για την ένταξη του παιδιού σε Τάξη Υποδοχής ή Φροντιστηριακό Τμήμα λαμβάνεται από το σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο.</p> | <p>3. Διδακτικό προσωπικό.</p> <p>α) Στις Τάξεις Υποδοχής διδάσκουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, που βρίσκονται στη διάθεση του οικείου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου ή που αποσπώνται για το σκοπό αυτό, όπως και αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.</p> <p>Στην Α'/θμια Εκπαίδευση διδάσκουν με πλήρες ωράριο και στη Β'/θμια Εκπαίδευση με πλήρες ωράριο ή για τη συμπλήρωση του κανονικού τους ωραρίου.</p> <p>Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με απόφαση του οικείου προϊσταμένου Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και διδάσκουν με ωράριο που καθορίζεται από τη σύμβαση πρόσληψής τους.</p> <p>β) Στα Φροντιστηριακά Τμήματα διδάσκουν μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της ίδιας ή, αν αυτό δεν είναι δυνατό, άλλης σχολικής μονάδας, για συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου ή με ωριαία αντιμισθία.</p> <p>Σε περίπτωση που δεν είναι δυνατή η διδασκαλία από εκπαιδευτικούς των παραπάνω κατηγοριών, προσλαμβάνονται αδιόριστοι εκπαιδευτικοί ως ωρομίσθιοι και αν και αυτό δεν είναι δυνατό, ιδιώτες που διαθέτουν τα απαιρητήτα προσόντα, ως ωρομίσθιοι.</p> <p>γ) Η ανάθεση διδασκαλίας στα Φροντιστηριακά Τμήματα γίνεται με απόφαση του προϊσταμένου της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του συλλόγου διδασκόντων αν πρόκειται για εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας, ή του προϊσταμένου του οικείου Γραφείου Εκπαίδευσης για τις άλλες περιπτώσεις.</p> <p>Σε περίπτωση διχονομίας στο σύλλογο διδασκόντων την πρόταση κάνει ο οικείος προϊστάμενος Γραφείου Εκπαίδευσης αφού του διαβιβαστούν όλες οι αιτήσεις των ενδιαφερομένων από το σχολείο αυτό.</p> |
|---|---|

δ) Η γνώση της γλώσσας της χώρας προέλευσης, η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής ή Φροντιστηριακά Τμήματα και η διδακτική εμπειρία σε σχολεία του εξωτερικού λογίζονται ως προσόντα επιλογής.

Σε περιπτώσεις που αιτούντες εκπαιδευτικοί έχουν τα ίδια προσόντα, λαμβάνονται υπόψη και κοινωνικοί λόγοι.

ε) Για την κάλυψη ειδικών αναγκών, όπως είναι η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, η διδακτική, παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη των παιδιών της παρούσας, μπορούν να προσλαμβάνονται με σύμβαση ορισμένου χρόνου και ωριαία αντιμισθία αδιόριστοι εκπαιδευτικοί, σε περίπτωση που αυτό δεν είναι δυνατό ιδιώτες, που διαθέτουν τα προσόντα να ανταποκριθούν στα ειδικά αυτά καθήκοντα, ή να ανατίθενται τα καθήκοντα αυτά σε δημόσιους υπαλλήλους με ωριαία αποζημίωση.

Η πρόκληση γίνεται με απόφαση του οικείου Νομάρχη, ύστερα από πρόταση του αρμόδιου υπηρεσιακού συμβουλίου.

στ) Με ευθύνη των σχολικών συμβούλων και των αρμόδιων υπηρεσιών, οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οφείλουν να παρακολουθούν όσοι εργάζονται, με οποιαδήποτε σχέση, στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς με ευθύνη των σχολικών συμβούλων οργανώνονται συναντήσεις για τον απολογισμό και την αξιολόγηση της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων και τη διατύπωση προτάσεων.

#### 4. Λειτουργία Τάξεων Υποδοχής

α) Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Τάξη Υποδοχής είναι 9 και ο μεγαλύτερος 17. Σε περίπτωση που σε γειτονικά σχολεία υπάρχουν μαθητές που έχουν την ανάγκη να φοιτήσουν σε Τάξεις Υποδοχής, μπορούν να μεταγραφούν, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των διευθυντών των σχολείων, με απόφαση του προϊσταμένου Διευθυνσης ή Γραφείου Εκπαι-

δευσης, σε ένα σχολείο στο οποίο τηρούνται οι προϋποθέσεις, ώστε να είναι δυνατή η ίδρυση Τάξης Υποδοχής.

β) Η Τάξη Υποδοχής λειτουργεί ως παράλληλη τάξη και βοηθάει τους μαθητές να προσαρμοστούν ομαλά και να ενταχθούν στην τάξη τους και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Διδάσκονται τα μαθήματα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένου στις διδακτικές ανάγκες και δυνατότητες των συγκεκριμένων μαθητών. Η κατανομή των διδακτικών ωρών των μαθημάτων καθορίζεται από το σύλλογο διδασκόντων και το σχολικό συμβούλο.

Από το σύλλογο διδασκόντων και το σχολικό συμβούλο μπορούν να καθορίζονται διδακτικές ώρες που τα παιδιά θα παρακολουθούν στην τάξη που είναι γραμμένα.

Εφόσον εξασφαλιστεί εκπαιδευτικός με τα κατάλληλα προσόντα, μπορεί να διδάσκει η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης, πέραν του αναλυτικού προγράμματος, για 2 ή 3 ώρες την εβδομάδα.

#### 5. Λειτουργία Φροντιστηριακών Τμημάτων.

α) Φροντιστηριακό Τμήμα μπορεί να ιδρυθεί εκεί που ο μικρότερος αριθμός μαθητών που χρειάζεται να φοιτήσουν σε αυτό είναι 3 και ο ανώτερος 8. Μαθητές ευρύτερων περιοχών μπορούν να εγγράφονται στο ίδιο σχολείο, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, μετά από έγκριση του προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλιστεί ικανός αριθμός μαθητών για την ίδρυση Φροντιστηριακού Τμήματος.

Επίσης μπορούν να ιδρύονται Φροντιστηριακά Τμήματα σε σχολικές μονάδες και να φοιτούν σε αυτά μαθητές των πλησιεστέρων σχολείων, αφού εξασφαλιστεί έγκριση των γονέων τους.

β) Στα Φροντιστηριακά Τμήματα παρέχεται πρόσθετη διδακτική βοήθεια και λειτουργούν εκτός του κανονικού διδακτικού ωραρίου, ως 8 ώρες την εβδομάδα.

Διδάσκονται τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Ελληνικής Ιστορίας καθώς και όποια άλλα μαθήματα κρίνει ο σύλλογος διδασκόντων σε συνεργασία με το σχολικό συμβούλο.

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

**6. Εποπτεία – Παιδαγωγική καθοδήγηση.**

α) Την ευθύνη για την τήρηση του ωραρίου λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων έχουν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο οικείος προϊστάμενος.

β) Την ευθύνη για την κατάρτιση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την έκδοση σχολικών βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, καθώς και την παραγωγή κατάλληλου εποπτικού υλικού έχει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

γ) Ο σχολικός σύμβουλος έχει την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών καθώς και της σύνταξης και εφαρμογής προγραμμάτων διδασκαλίας και χρήσης εποπτικού υλικού σε συνεργασία πάντοτε με το διδακτικό προσωπικό.

δ) Στο τέλος του διδακτικού έτους οι διευθυντές των σχολικών υποβάλλουν εκθέσεις στο σχολικό σύμβουλο τις οποίες συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα. Οι σχολικοί σύμβουλοι αποδελτιώνουν, κωδικοποιούν τα προβλήματα και τις προτάσεις και υποβάλλουν συνοπτική έκθεση στην αρμόδια Διεύθυνση του ΥΠ.Ε.Π.Θ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**7. Φοίτηση αλλοδαπών σε Τάξη Υποδοχής ή Φροντιστηριακό Τμήμα**

Στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα που ιδρύονται για παλιννοστούντες μαθητές, μπορούν να εντάσσονται και αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της Α΄/θμιας και της Β΄/θμιας εκπαίδευσης.

Η παρούσα απόφαση να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 8 Δεκεμβρίου 1994

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ Α. ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ**





## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Νομοθετικό Πλαίσιο ετών 1996-2000

*ΝΟΜΟΣ ΥΠ ΑΡΙΘ. 2413/1996 ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996*

**Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'**

#### **ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

##### **Άρθρο 5**

##### **Ίδρυση, σκοπός, αρμοδιότητες**

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

2. Έργο του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι:

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

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

γ) Η επιμόρφωση των συντονιστών εκπαίδευσης εξωτερικού.

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

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

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

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



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

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

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

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

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

### Άρθρο 6

#### **Εποπτεία και πόροι του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.**

1. Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. έχει διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια, διοικείται από επταμελές διοικητικό συμβούλιο και εποπτεύεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατά τα οριζόμενα με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

2. Ο εποπτεύων Υπουργός:

α) Διορίζει τον Πρόεδρο του διοικητικού συμβουλίου, καθώς και τα μέλη αυτού, μετά από πρόσκληση ενδιαφέροντος, η οποία καθορίζει και τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για το διορισμό. Ο Πρόεδρος διορίζεται ύστερα από γνώμη της διαρκούς επιτροπής μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής.

β) Εγκρίνει τους κανονισμούς που καθορίζουν τις διαδικασίες εκπόνησης των μελετών και παραγωγής διδακτικού υλικού, καθώς και τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του Ι.Π.Ο.Δ.Ε..

γ) Εγκρίνει τον προϋπολογισμό και τον απολογισμό του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., καθώς και τον ισολογισμό κάθε χρήσης.

δ) Παρέχει γενικές κατευθύνσεις στα όργανα διοίκησης του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. για την εκπλήρωση της αποστολής τους.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ε) Αναθέτει στο Ι.Π.Ο.Δ.Ε. μελέτες και έρευνες σχετικές με τα θέματα της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3. Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. επιχορηγείται από πιστώσεις που εγγράφονται για το σκοπό αυτόν στον προϋπολογισμό εξόδων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το ύψος της ετήσιας επιχορήγησης καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, που εκδίδεται στο τελευταίο δίμηνο κάθε έτους και αναφέρεται στο επόμενο έτος.

4. Άλλοι πόροι του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι οι χρηματοδοτήσεις από διεθνείς οργανισμούς και φορείς και οι δωρεές και εισφορές δημόσιων, ομογενειακών και ιδιωτικών φορέων και φυσικών προσώπων της ημεδαπής και αλλοδαπής.

5. Στο Ι.Π.Ο.Δ.Ε. λειτουργεί συμβούλιο για την επεξεργασία προτάσεων σε θέματα αρμοδιότητας του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.. Μέλη του συμβουλίου είναι: α) ο πρόεδρος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. ως πρόεδρος, β) ένας εκπρόσωπος του Οικουμενικού Πατριαρχείου, γ) ένας εκπρόσωπος της Αρχιεπισκοπής Αμερικής, δ) ένας εκπρόσωπος της Αρχιεπισκοπής Αυστραλίας, ε) ένας εκπρόσωπος της Αρχιεπισκοπής Μεγάλης Βρετανίας, στ) ένας εκπρόσωπος του Πατριαρχείου Αλεξανδρείας, ζ) πέντε εκπρόσωποι που ορίζονται από το Σ.Α.Ε., η) ένας εκπρόσωπος του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, θ) ένας εκπρόσωπος του Υπουργού Εξωτερικών, ι) ένας εκπρόσωπος του Υπουργού Πολιτισμού, ια) ένας εκπρόσωπος της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού, ιβ) ένας εκπρόσωπος του Ιδρύματος Ελληνικού Πολιτισμού. Οι προτάσεις του συμβουλίου κοινοποιούνται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το συμβούλιο συγκροτείται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

### Άρθρο 7

#### **Διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.**

1. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται:

α) η έδρα, η σύνθεση, ο τρόπος συγκρότησης του διοικητικού συμβουλίου του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., η διάρκεια της θητείας των μελών του και ο τρόπος λειτουργίας του, β) οι αρμοδιότητες του διοικητικού συμβουλίου, του Προέδρου και του Αντιπροέδρου αυτού, γ) η υποστήριξη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. με τοποθέτηση διοικητικών υπαλλήλων και εκπαιδευτικών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που υπηρετούν

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

με απόσπαση, δ) οι πόροι του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., πέραν της κρατικής επιχορήγησης, οι πηγές προέλευσης και η διαδικασία διάθεσής τους για την εξυπηρέτηση των σκοπών αυτού, ε) η διαδικασία σύστασης επιτροπών και ομάδων εργασίας για τη μελέτη και την αντιμετώπιση θεμάτων, που εμπίπτουν στις αρμοδιότητες του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., στ) κάθε άλλο θέμα που έχει σχέση με την οργάνωση και τη λειτουργία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε..

Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις προσωπικού στο Ι.Π.Ο.Δ.Ε. με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου και καθορίζονται τα προσόντα και η διαδικασία πρόσληψης στις θέσεις αυτές. ΣΤΟ διοικητικό συμβούλιο του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. μετέχει, ο Προϊστάμενος της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

2.Ο Πρόεδρος και Αντιπρόεδρος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. παρέχουν τις υπηρεσίες τους κατά πλήρη απασχόληση και πρέπει να είναι επιστήμονες με αυξημένα προσόντα και υψηλού επιπέδου γνώση και εμπειρία, όπως στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στα θέματα της εκπαίδευσης στο εξωτερικό και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3.Στον Πρόεδρο και τον Αντιπρόεδρο καταβάλλονται μηνιαίες αποδοχές. Στα λοιπά μέλη του διοικητικού συμβουλίου καταβάλλεται αποζημίωση για τη συμμετοχή τους στις συνεδριάσεις ή για την εκτέλεση συγκεκριμένων έργων, που τους αναθέτει το διοικητικό συμβούλιο. Στα μέλη των επιτροπών και ομάδων εργασίας, καθώς και σε μεμονωμένους επιστήμονες, ανατίθεται με απόφαση του διοικητικού συμβουλίου η εκτέλεση συγκεκριμένου έργου για την οποία καταβάλλεται αποζημίωση, ανάλογη με το περιεχόμενο του έργου και τη διάρκεια αυτού.

4.Το ύψος των μηνιαίων αποδοχών του Προέδρου και Αντιπροέδρου του Δ.Σ. του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., καθώς και το ύψος των αποζημιώσεων των μελών των επιτροπών και ομάδων εργασίας και των μεμονωμένων επιστημόνων, καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

5.Αν ο Πρόεδρος ή ο Αντιπρόεδρος κατέχουν έμμισθη θέση στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, οι αποδοχές της προηγούμενης παραγράφου συμπληρώνουν τις αποδοχές της έμμισθης αυτής θέσης μέχρι του ορίου του άρθρου 4 του ν. 2303/1995 (ΦΕΚ 80 Α').

6.Εφόσον οι συμμετέχοντες στις επιτροπές και ομάδες εργασίας ή οι μεμονωμένοι επιστήμονες, που ασκούν συγκεκριμένο έργο, λαμβάνουν μηνιαία αποζημίωση, το

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ύψος αυτής δεν μπορεί να υπερβαίνει το όριο του άρθρου 4 του ν. 2303/1995 (ΦΕΚ 80 Α').

7. Η υπηρεσία του Προέδρου, του Αν. Προέδρου, καθώς και των υπηρετούντων με απόσπαση στο Ι.Π.Ο.Δ.Ε., θεωρείται συνεχής στην οργανική θέση αυτών για κάθε περίπτωση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

### ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### Άρθρο 34

##### Σκοπός Περιεχόμενο

1. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.

2. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.

#### Άρθρο 35

##### Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

1. Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα προβλεπόμενα από τις διατάξεις των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του ν. [1566/1985](#) (ΦΕΚ 167 Α') νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές επαγγελματικές σχολές.

2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εφαρμόζονται στα σχολεία αυτά ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη.

3. Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.. Με την ίδια διαδικασία ή με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να μετατρέπονται άλλα δημόσια σχολεία σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α.Ε.Ι. και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία.

4.Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα σχολεία αυτά μπορεί να επιχορηγούνται από το Λογαριασμό Ιδιωτικής Εκπαίδευσης.

### **Άρθρο 36**

#### **Εκπαιδευτικό προσωπικό**

1.Με την απόφαση της παραγράφου 3 του προηγούμενου άρθρου συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά κλάδους και ειδικότητες, για τη λειτουργία των ιδρυόμενων δημόσιων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα προσόντα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μετατίθενται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η διαδικασία μετάθεσής τους.

3.Οι διατάξεις των παραγράφων 1 και 3 του άρθρου 24 του παρόντος νόμου εφαρμόζονται ανάλογα για την πρόσληψη εκπαιδευτικών στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου.

### **Άρθρο 37**

#### **Διοίκηση των σχολείων**

1.Οι διατάξεις που ισχύουν για τη διοίκηση των δημόσιων σχολείων και τη στήριξη του έργου τους εφαρμόζονται και στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.Οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων επιλέγονται σύμφωνα με τα ισχύοντα για την επιλογή των διευθυντών των άλλων δημόσιων σχολείων. Το οικείο συλλογικό όργανο επιλογής καταρτίζει ιδιαίτερο πίνακα διευθυντών των δημόσιων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στον οποίο κατατάσσονται με αξιολογική σειρά εκπαιδευτικοί, που, πέρα από τα γενικά προσόντα, διαθέτουν και τα προσόντα που θα οριστούν με την απόφαση της παραγράφου 2 του άρθρου 36. Επί των αιτήσεων των υποψήφιων διευθυντών σχολείων εκφράζει την άποψή του το Σχολικό Συμβούλιο,

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

εφόσον στις αιτήσεις περιλαμβάνεται προτίμηση για τοποθέτηση στο συγκεκριμένο σχολείο.

3.Η διοίκηση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ασκείται από τις οικείες διευθύνσεις ή γραφεία εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας.

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΑ'

#### ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

##### Άρθρο 42

**Διοικητικό προσωπικό των σχολείων μειονοτικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις**

1.Για τη γραμματειακή υποστήριξη των σχολείων μειονοτικής εκπαίδευσης της Θράκης συνιστάται κλάδος γραμματέων που αποτελείται από σαράντα θέσεις υπαλλήλων ΠΕ κατηγορίας.

2.Ως ειδικό τυπικό προσόν διορισμού στον κλάδο της προηγούμενης παραγράφου ορίζεται το πτυχίο της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης.

3.Η πλήρωση των θέσεων αυτού του άρθρου γίνεται κατά τις κείμενες διατάξεις.

4.Η κατανομή και η ανακατανομή των θέσεων των γραμματέων κατά σχολεία γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Υπηρεσιακού Συμβουλίου Μειονοτικής Εκπαίδευσης της παραγράφου 12 του άρθρου 1 του ν. 2341/1995 (ΦΕΚ 208 Α ).

5.Το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μειονοτικής Εκπαίδευσης ασκεί αρμοδιότητες υπηρεσιακού και πειθαρχικού συμβουλίου για το διοικητικό προσωπικό του παρόντος άρθρου. Όταν το συμβούλιο αυτό εξετάζει θέματα του διοικητικού προσωπικού, μετέχουν σ' αυτό, αντί των αιρετών μελών των εκπαιδευτικών, αιρετοί εκπρόσωποι του διοικητικού προσωπικού, οι οποίοι επιλέγονται κατά τις κείμενες διατάξεις. Μέχρι την επιλογή των αιρετών εκπροσώπων το συμβούλιο συνεδριάζει νόμιμα χωρίς τη συμμετοχή τους.

#### **ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ 201, άρθρα 7,8,9 (Φ.Ε.Κ. 161 τ.Α'/13-7-98)**

##### Άρθρο 7 - Εγγραφή μαθητών

1. Στην πρώτη τάξη εγγράφονται υποχρεωτικά όσοι μαθητές συμπληρώνουν τη νόμιμη ηλικία. Οι εγγραφές πραγματοποιούνται από 1 μέχρι 15 Ιουνίου του προηγούμενου σχολικού έτους, με την επιφύλαξη της παρ. 4α του παρόντος άρθρου.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στις υπόλοιπες τάξεις οι μαθητές εγγράφονται αυτεπάγγελτα μετά την έκδοση των αποτελεσμάτων, με την επιφύλαξη της παρ. 1 του άρθρου 9 αυτού του Π.Δ., η δε μετακίνηση μαθητών από σχολείο σε σχολείο γίνεται με τη διαδικασία των μετεγγραφών.

2.α. Εκπρόθεσμες εγγραφές γίνονται με απόφαση του διευθυντή του σχολείου.

β. Με απόφαση του Προϊσταμένου της Δ/σης του Γραφείου Εκπ/σης ρυθμίζεται κάθε εκκρεμότητα που αφορά τις εκπρόθεσμες εγγραφές, την οποία η διεύθυνση του σχολείου για διάφορους λόγους, αδυνατεί να ρυθμίσει.

### 3. Για την εγγραφή στην Α' τάξη απαιτούνται:

α. Πιστοποιητικό γέννησης, Δήμου ή Κοινότητας για την εγγραφή του μαθητή στα οικεία μητρώα ή δημοτολόγια, το οποίο εκδίδεται το τελευταίο πριν από την εγγραφή τρίμηνο και στο οποίο αναγράφεται ολογράφως και αριθμητικώς η ημερομηνία γέννησης.

β. Επίδειξη του βιβλιαρίου υγείας του μαθητή, ή προσκόμιση άλλου στοιχείου, στο οποίο φαίνεται ότι έγιναν τα προβλεπόμενα εμβόλια.

γ. Πιστοποιητικό οδοντολογικής εξέτασης.

δ. Αποδεικτικό στοιχείο από το οποίο, κατά την κρίση του διευθυντή του σχολείου, φαίνεται η διεύθυνση κατοικίας του μαθητή.

4.α. Στα συστεγαζόμενα σχολεία τα δικαιολογητικά εγγραφής των μαθητών της Α' τάξης συγκεντρώνονται, το διάστημα 1 με 15 Ιουνίου, από τους διευθυντές ή από επιτροπή που αποτελείται από ένα δάσκαλο κάθε σχολείου, οι δε μαθητές κατανέμονται ισομερώς προς τα λειτουργούντα τμήματα των σχολείων, με διαδικασία η οποία έχει προκαθοριστεί από το διδακτικό προσωπικό. Την κατανομή κάνουν οι διευθυντές με τα μέλη της επιτροπής που συγκέντρωσε τα δικαιολογητικά. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται για την κατανομή των μαθητών που προέρχονται από μετεγγραφή, ανεξάρτητα από το σχολείο του συγκροτήματος στο οποίο απευθύνεται το αποδεικτικό μετεγγραφής, ώστε να εξασφαλίζεται η λειτουργία τμημάτων με ίσο αριθμό μαθητών.

β. Τα αδέρφια στα συστεγαζόμενα σχολεία εγγράφονται στο ίδιο σχολείο. Στις περιπτώσεις που νηπιαγωγεία λειτουργούν με εναλλασσόμενο ωράριο τα νήπια εγγράφονται σε νηπιαγωγείο της σχολικής περιφέρειας που ανήκουν, το οποίο έχει το ίδιο ωράριο εργασίας (ίδια βάρδια) με το δημοτικό σχολείο που φοιτούν τα αδέρφια τους, ανεξάρτητα αν σχολείο και νηπιαγωγείο είναι συστεγαζόμενα ή όχι.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

5. Κάθε εγγραφή μαθητή που δεν έχει τη νόμιμη ηλικία είναι άκυρη και ο διευθυντής του σχολείου ή ο Προϊστάμενος της Δ/νσης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης που την πραγματοποιεί ελέγχεται πειθαρχικά.

Όταν διαπιστώνεται ότι ένας μαθητής έχει μικρότερη ηλικία, από αυτή που αντιστοιχεί στην τάξη φοίτησής του, τότε εντάσσεται σε τάξη αντίστοιχη της ηλικίας του, ανεξάρτητα εάν προέρχεται από ελληνικό σχολείο της ημεδαπής ή αλλοδαπής ή ξένο σχολείο της ημεδαπής ή της αλλοδαπής:

Καμία αντιστοιχία ή ισοτιμία τίτλου δεν μπορεί να γίνει χωρίς την προϋπόθεση της νόμιμης ηλικίας της αντίστοιχης τάξης που ισχύει στην Ελλάδα.

Όλα τα δικαιολογητικά των μαθητών που προέρχονται από το εξωτερικό είναι μεταφρασμένα από τις νόμιμες υπηρεσίες.

7. Οι προερχόμενοι από σχολεία του εξωτερικού, Έλληνες ή αλλοδαποί μαθητές εγγράφονται -με την επιφύλαξη των δυο προηγούμενων (5 και 6) παραγράφων-στην αριθμητικά αντίστοιχη τάξη, εφόσον έχουν τη νόμιμη ηλικία που ισχύει στην Ελλάδα ή σε μικρότερη, αν οι γονείς το ζητήσουν με σχετική δήλωση.

Αν οι μαθητές αυτοί υστερούν στην ελληνική γλώσσα, εφόσον οι γονείς τους το επιθυμούν, το πρώτο έτος φοίτησής τους σε ελληνικό σχολείο δε βαθμολογούνται στο μάθημα της Γλώσσας, για το οποίο γίνεται μόνο περιγραφική αξιολόγηση. Η αριθμητική αντιστοιχία των τάξεων ξένων σχολείων του εξωτερικού προς τις τάξεις του ελληνικού δημοτικού σχολείου καθορίζεται από τη Δ/ση Παιδείας, Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπ/σης, σε συνεργασία με τη Δ/ση Σπουδών Π.Ε. του Υπουργείου Παιδείας. Η αντιστοιχία αυτή αποτελεί συγχρόνως και ισοτιμία των τίτλων σπουδών, η οποία βεβαιώνεται από το διευθυντή του σχολείου ή από τις προϊστάμενες του σχολείου αρχές.

8. Οι αλλοδαποί μαθητές εγγράφονται στην Α' τάξη προσκομίζοντας πιστοποιητικό γέννησης επίσημα μεταφρασμένο χωρίς τη δέσμευση της ημερομηνίας έκδοσης, καθώς και τα λοιπά δικαιολογητικά που αναφέρονται στην παράγραφο 3 του παρόντος άρθρου (εδάφια β, γ, δ).

Στις υπόλοιπες τάξεις οι μαθητές εγγράφονται καταθέτοντας τον τίτλο ή το αποδεικτικό μετεγγραφής ή επίσημη βεβαίωση φοίτησης. Σε περίπτωση που κάποιος από τα δικαιολογητικά δεν προσκομισθεί αμέσως, ο γονέας ή ο κηδεμόνας αναλαμβάνει με δήλωσή του να το προσκομίσει σε σύντομο χρονικό διάστημα.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Σε περίπτωση που τα δικαιολογητικά δεν προσκομιστούν μέχρι 15 Ιουνίου, δεν εκδίδεται τίτλος σπουδών. Εφόσον ζητηθεί μπορεί να χορηγηθεί βεβαίωση φοίτησης, ενώ ο τίτλος εκδίδεται μετά την προσκόμιση των δικαιολογητικών.

9. Οι προερχόμενοι από ιδιωτικά ή ξένα σχολεία που λειτουργούν στην Ελλάδα εγγράφονται στην αντίστοιχη τάξη ιδιωτικού, ξένου ή δημόσιου σχολείου με βάση το αποδεικτικό μετεγγραφής που εκδίδεται από το δ/ντή του σχολείου. Η χορήγηση του αποδεικτικού μετεγγραφής είναι υποχρεωτική, όταν ο γονέας καταθέσει σχετική αίτηση.

10. Μαθητής που δεν είναι εγγεγραμμένος στα μητρώα ή δημοτολόγια δήμων ή κοινοτήτων εγγράφεται στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου με ληξιαρχική πράξη γέννησης ή με υπεύθυνη δήλωση του γονέα ή του κηδεμόνα, με την οποία βεβαιώνεται η νόμιμη ηλικία του και η υποχρέωσή του να γράψει το παιδί στο Μητρώο ή το δημοτολόγιο και να προσκομίσει στο σχολείο το πιστοποιητικό γέννησης.

11. Οι αδήλωτοι μαθητές (άρθρο 3 Ν.Δ. 762/70) εγγράφονται εφόσον κατά την κρίση του διευθυντή του σχολείου έχουν τη νόμιμη ηλικία και στη συνέχεια γίνονται οι απαραίτητες ενέργειες από το διευθυντή και τους γονείς ή τον κηδεμόνα για να εγγραφούν στα μητρώα ή δημοτολόγια δήμου ή κοινότητας. Εάν μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους δεν έχει ρυθμιστεί η εγγραφή στα Δημοτολόγια ή Μητρώα των μαθητών αυτών, όπως και των μαθητών της προηγούμενης παραγράφου, αναγράφεται σχετική ένδειξη στους τίτλους Προόδου και Σπουδών. Με τη λήξη του διδακτικού έτους ο Διευθυντής υποβάλλει στον αρμόδιο Προϊστάμενο έκθεση για τις ενέργειες που έχουν γίνει για την εγγραφή αδήλωτων μαθητών στην οποία αναφέρεται και το αποτέλεσμα αυτών των ενεργειών.

12. Στα σχολεία που λειτουργούν σε κοινωφελή ιδρύματα δημόσιας ή ιδιωτικής πρωτοβουλίας εγγράφονται μαθητές, οι οποίοι καλύπτονται από το σκοπό του ιδρύματος. Τα κενά των τάξεων μπορούν να συμπληρώνονται από άλλους μαθητές, μετά από έγκριση του αρμόδιου Προϊσταμένου της Δ/νσης ή του Γραφείου Εκπ/σης Π. Ε.

13. Καθυστέρηση εγγραφής στην Α' τάξη μπορεί να γίνει για σοβαρούς λόγους υγείας που πιστοποιούνται με βεβαίωση ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας ή κρατικού θεραπευτηρίου, με την οποία προσδιορίζεται και ο χρόνος της δικαιολογημένης καθυστέρησης. Στην περίπτωση αυτή, όπως και στην περίπτωση της επόμενης παραγράφου, ο μαθητής επαναλαμβάνει τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο, εφόσον οι

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

γονείς του το επιθυμούν, στο οποίο γίνεται δεκτός κατά προτεραιότητα και χωρίς κλήρωση.

14. Εφόσον οι γονείς το επιθυμούν μπορεί να καθυστερήσει κατά ένα έτος η εγγραφή μαθητή στην Α' τάξη, όταν παρουσιάζει σοβαρές αδυναμίες να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της Α' τάξης, όπως αυτό διαπιστώνεται από το Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής ή ύστερα από βεβαίωση ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας.

15. Οι εγγραφές στις Μονάδες Ειδικής Αγωγής γίνονται σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν για τη φοίτηση μαθητών στις μονάδες αυτές.

16. Η διαδικασία εγγραφής στα Πειραματικά σχολεία ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

### Άρθρο 8 - Μετεγγραφές μαθητών

1. Μετεγγραφές μαθητών από σχολείο σε σχολείο επιτρέπονται αν συντρέχουν οι παρακάτω λόγοι :

α. Κατάργηση ή συγχώνευση του σχολείου, στο οποίο ο μαθητής είναι εγγεγραμμένος, οπότε η μετεγγραφή γίνεται χωρίς την αίτηση του γονέα.

β. Ίδρυση νέου σχολείου στην περιοχή της κατοικίας του μαθητή, οπότε, αφού γίνει ο καθορισμός των ορίων της σχολικής περιφέρειας του νέου σχολείου, η μετεγγραφή είναι υποχρεωτική και γίνεται χωρίς αίτηση του γονέα ή του κηδεμόνα.

γ. Όταν συντρέχουν έκτακτοι λειτουργικοί λόγοι (αποσυμφόρηση του σχολείου ως προς τον αριθμό των μαθητών κ.ά.), ύστερα από απόφαση του αρμόδιου Προϊσταμένου Δ/σης ή Γραφείου Εκπ/σης, σε συνεργασία με τους Διευθυντές. Στην περίπτωση αυτή η μετεγγραφή γίνεται χωρίς την αίτηση του γονέα, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια που ορίζονται σε κοινή σύσκεψη του προϊσταμένου με το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων.

δ. Μετοίκηση της οικογένειας του μαθητή, σύμφωνα με τα αναγραφόμενα από το γονέα στην αίτηση μετεγγραφής, οπότε μαζί με την αίτηση υποβάλλεται και υπεύθυνη δήλωση του ν. 1599/86.

ε. Φοίτηση μαθητή σε σχολείο, για το οποίο δεν ισχύουν σχολικές περιφέρειες, μετά από σχετική αίτηση.

στ. Όταν υπάρχει παιδαγωγική ανάγκη αλλαγής του σχολικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με το εδάφιο δ της παρ. 8 του άρθρου 13 αυτού του Π.Δ.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ζ. Αν οι μαθητές μετακινούνται από 1/Θ ή 2/Θ σε πολυθέσιο σχολείο, (από 3/θέσιο και πάνω), εφόσον οι γονείς τους επιθυμούν τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπ/σης στα παιδιά τους.

η. Φοίτηση μαθητή με ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς σε συστεγαζόμενο σχολείο, στο οποίο λειτουργεί ειδική τάξη ή σε ειδικό σχολείο.

θ. Αλλαγή κατοικίας του μαθητή για σοβαρούς οικογενειακούς λόγους που εκτιμώνται από το σύλλογο διδασκόντων ή από τον αρμόδιο Προϊστάμενο όταν ο σύλλογος διδασκόντων αδυνατεί να ικανοποιήσει το σχετικό αίτημα.

ι. Αλλαγή κατοικίας ή περιβάλλοντος του μαθητή για σοβαρούς λόγους υγείας που πιστοποιούνται από κρατικό θεραπευτήριο.

ια. Αν συντρέχουν σοβαροί λόγοι αλλαγής της κατοικίας ή περιβάλλοντος του μαθητή, οι οποίοι πιστοποιούνται από ιατροπαιδαγωγική ή από κρατική κοινωνική υπηρεσία ή από το Σχολικό Σύμβουλο.

ιβ. Δημιουργία ισοπληθών τμημάτων σε συστεγαζόμενα σχολεία, οπότε η μετεγγραφή γίνεται χωρίς την αίτηση του γονέα, αλλά με βάση προϋποθέσεις και όρους που προκαθορίζονται σε κοινή σύσκεψη των συλλόγων διδασκόντων, σύμφωνα με τα αναφερόμενα στην παράγραφο 3 του άρθρου 12 αυτού του προεδρικού διατάγματος.

2. Την αίτηση μετεγγραφής υποβάλλει στο διευθυντή του σχολείου ένας από τους γονείς του μαθητή. Στην περίπτωση που υπάρχει δήλωση στο σχολείο ότι οι γονείς βρίσκονται σε διάσταση ή ότι ο μαθητής προστατεύεται από άλλο πρόσωπο, δεκτή γίνεται η αίτηση αυτού που έχει την επιμέλεια του παιδιού, η οποία αποδεικνύεται με την υποβολή αντιγράφου της απόφασης του δικαστηρίου, ανεξαρτήτως βαθμού, ή ένορκης βεβαίωσης. Όταν δεν υπάρχουν γονείς η αίτηση υποβάλλεται από το πρόσωπο που ασκεί την επιμέλεια ή την εποπτεία του ανηλίκου, όπως αποδεικνύεται από την προσκόμιση αντιγράφου της σχετικής δικαστικής απόφασης ή από την προσκόμιση ένορκης βεβαίωσης.

3. Σε εξαιρετικές και απρόβλεπτες περιπτώσεις μετεγγραφή γίνεται με έγκριση του Προϊσταμένου Δ/νσης ή του Γραφείου Π.Ε., ο οποίος αποφασίζει αφού εκτιμήσει τους λόγους για τους οποίους ζητείται η μετεγγραφή.

4. Η παραλαβή της αίτησης και η όλη διαδικασία γίνεται με ευθύνη του διευθυντή του σχολείου. Το αποδεικτικό μετεγγραφής καταχωρίζεται στο Βιβλίο Πιστοποιητικών Σπουδών και αποστέλλεται υπηρεσιακά, μαζί με τα σχετικά για την επίδοση του μαθητή έντυπα, στο δ/ντή του νέου σχολείου, ο οποίος υποχρεούται να ενημερώσει ότι

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

το παρέλαβε. Μέχρι να φτάσει το αποδεικτικό, ο μαθητής γίνεται δεκτός με βάση το υπηρεσιακό σημείωμα που του χορηγείται, όταν κατατίθεται η αίτηση μετεγγραφής. Στις περιπτώσεις που μαθητής θα συνεχίσει τη φοίτηση σε σχολείο του εξωτερικού και η αποστολή του αποδεικτικού μέσω υπηρεσίας καθίσταται δύσκολη ή αδύνατη, το αποδεικτικό παραδίδεται στο γονέα ή κηδεμόνα, ο οποίος υπογράφει σχετικό αποδεικτικό παραλαβής.

5. Όταν η αίτηση μετεγγραφής υποβάλλεται μετά τις 15 Μαΐου, ο μαθητής γίνεται δεκτός στο νέο σχολείο μόνο με το υπηρεσιακό σημείωμα. ενώ ο τίτλος εκδίδεται την προβλεπόμενη ημερομηνία από το διευθυντή του σχολείου προέλευσης. Στο υπηρεσιακό σημείωμα θα αναγράφεται ότι ο τίτλος θα εκδοθεί από το σχολείο προέλευσης, επειδή η αίτηση υποβλήθηκε μετά τις 15 Μαΐου και ότι το αποδεικτικό μετεγγραφής, που θα αφορά τη φοίτηση του μαθητή κατά το επόμενο διδακτικό έτος, θα εκδοθεί μετά την ημερομηνία χορήγησης των τίτλων στους μαθητές. Στις καταστάσεις που συμπληρώνονται στο τέλος του έτους, οι παραπάνω μαθητές υπολογίζονται σε αυτές του σχολείου προέλευσης.

6. Μαθητής ο οποίος για σοβαρούς οικογενειακούς ή άλλους λόγους εγκαθίσταται προσωρινά στην περιφέρεια σχολείου άλλου νομού για διάστημα μικρότερο των δύο (2) μηνών, γίνεται δεκτός για φοίτηση με βάση τη βεβαίωση της μαθητικής του κατάστασης, την οποία εκδίδει ο διευθυντής του σχολείου όπου είναι εγγεγραμμένος, ύστερα από σχετική αίτηση που υποβλήθηκε σύμφωνα με την παράγραφο 2 αυτού του άρθρου. Ο πρώην νομός Αττικής, ανεξάρτητα από τη διοικητική του διαίρεση, θεωρείται ενιαίος νομός και δεν μπορεί να γίνει εφαρμογή αυτής της παραγράφου για σχολεία που ανήκουν σ' αυτόν. Αν η παραμονή του μαθητή παραταθεί πέραν του διμήνου, εκδίδεται πιστοποιητικό μετεγγραφής,

7. Αιτήσεις μετεγγραφής για το επόμενο σχολικό έτος γίνονται δεκτές μετά την 1η Ιουνίου. Στην περίπτωση αυτή το αποδεικτικό μετεγγραφής εκδίδεται μετά την ημερομηνία χορήγησης των τίτλων στους μαθητές.

8. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ρυθμίζονται τα θέματα των μετεγγραφών τέκνων μετακινούμενων πολιτών και ορίζονται τα σχετικά έντυπα.

Άρθρο 9 - Περιπτώσεις κατατακτηρίων, προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Μαθητές δημοτικού σχολείου κατατάσσονται μετά από κατατακτήριες εξετάσεις σε τάξη που δεν μπορεί να είναι ανώτερη από την τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία τους.

Δικαίωμα κατατακτηρίων εξετάσεων έχουν :

α. Όσοι δεν φοίτησαν καθόλου ή διέκοψαν τη φοίτηση και διδάχτηκαν "κατ' οίκον" για σοβαρούς οικογενειακούς λόγους, που εκτιμώνται από το σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος υποβάλλει σχετική πρόταση στον Προϊστάμενο της Δ/σης ή του Γραφείου Εκπ/σης που παίρνει και την τελική απόφαση.

β. Όσοι δεν φοίτησαν καθόλου ή διέκοψαν τη φοίτηση και διδάχτηκαν "κατ' οίκον" για σοβαρούς λόγους υγείας που πιστοποιούνται με βεβαίωση κρατικού θεραπευτηρίου, από την οποία φαίνεται η αδυναμία του μαθητή να φοιτά στο σχολείο.

γ. Όσοι προέρχονται από ειδικά σχολεία και οι γονείς τους επιθυμούν την κατάταξή τους σε τάξη ανάλογα με την πρόοδο που παρουσιάζουν.

δ. Έλληνες και ομογενείς με ξένη υπηκοότητα που προέρχονται από χώρες του εξωτερικού και στον τόπο της διαμονής τους δεν λειτουργούσε αναγνωρισμένο ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με βεβαίωση της Δ/σης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας ή προξενικής αρχής ή άλλης αρμόδιας υπηρεσίας του Υπουργείου Εξωτερικών.

ε. Αλλοδαποί και Έλληνες μαθητές που προέρχονται από χώρες όπου επικρατεί έκρυθμη κατάσταση λόγω εκτάκτων γεγονότων και αδυνατούν να προσκομίσουν τα απαιτούμενα δικαιολογητικά, εφόσον κατά την κρίση του διευθυντή έχουν τη νόμιμη ηλικία, όπως αυτό προκύπτει από άλλα έγγραφα ή από δηλώσεις των γονέων ή των κηδεμόνων των μαθητών.

στ. Για ειδικές περιπτώσεις Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών που έχουν ηλικία μεγαλύτερη απ' αυτή που αντιστοιχεί στην τάξη που φοιτούν, αλλά δεν υπερβαίνει το όριο της υποχρεωτικής φοίτησης, με αιτιολογημένη απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο, μπορεί να γίνει κατάταξη, μετά από σχετικές εξετάσεις, σε τάξη ανάλογη με το γνωστικό τους επίπεδο, η οποία θα είναι αντίστοιχη ή μικρότερη της χρονολογικής τους ηλικίας.

2. α. Η παραπομπή των μαθητών σε κατατακτήρια εξέταση γίνεται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Για τη διεξαγωγή της εξέτασης συγκροτείται τριμελής επιτροπή, η οποία κατά την κρίση της, υποβάλλει το μαθητή σε γραπτή ή προφορική δοκιμασία και προτείνει την τάξη στην οποία είναι ικανός να καταταχθεί. Η τελική

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

κατάταξη και η εγγραφή γίνεται μετά από την έγκριση του πρακτικού της επιτροπής από το σύλλογο διδασκόντων.

β. Στα σχολεία από τριθέσια και πάνω η επιτροπή συγκροτείται από το διευθυντή και αποτελείται από δασκάλους του ίδιου σχολείου. Στα 1/Θ και 2/Θ δημοτικά σχολεία η επιτροπή συμπληρώνεται από δασκάλους γειτονικών σχολείων και συγκροτείται από τον Προϊστάμενο της Δ/σης ή του Γραφείου Εκπ/σης, μετά από πρόταση του Προϊσταμένου του σχολείου.

3. α. Παραπομπή μαθητών των προαναφερόμενων περιπτώσεων μπορεί να γίνει για κατατακτήρια αλλά και για προαγωγική ή απολυτήρια εξέταση, οπότε, αν είναι επιτυχής, χορηγείται ο αντίστοιχος τίτλος ή αποστέλλεται στο Γυμνάσιο κατά περίπτωση. Ο μαθητής που έλαβε τίτλο σπουδών συμπεριλαμβάνεται στο αντίγραφο μητρώου που αποστέλλεται στη Δ/ση ή στο Γραφείο Εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση η κατάταξη γίνεται στην αντίστοιχη της ηλικίας του ή σε μικρότερη τάξη.

β. Η κατατακτήρια εξέταση γίνεται στο σχολείο όπου φοιτά ο μαθητής, κατά τη διάρκεια του πρώτου ή του δεύτερου τριμήνου. Η προαγωγική ή απολυτήρια εξέταση γίνεται από 1 έως 10 Ιουνίου και από 1 έως 10 Σεπτεμβρίου στο σχολείο που είχε εγγραφεί ο μαθητής πριν διακόψει τη φοίτηση. Αν δεν έχει προηγηθεί εγγραφή σε κανένα σχολείο, ο μαθητής υποβάλλει μαζί με τα υπόλοιπα δικαιολογητικά και πιστοποιητικό γέννησης και η εξέταση γίνεται στο δημόσιο σχολείο στη σχολική περιφέρεια του οποίου διαμένει ο μαθητής, μετά από αίτηση που υποβάλλεται στο διευθυντή του σχολείου. Σε όλες τις περιπτώσεις για τη διεξαγωγή της εξέτασης ακολουθείται η διαδικασία που αναφέρεται στην παράγραφο 2 του άρθρου αυτού.

4. Όσοι έχουν συμπληρώσει το όριο ηλικίας της υποχρεωτικής φοίτησης και επιθυμούν να αποκτήσουν απολυτήριο δημοτικού σχολείου, υποβάλλονται σε γραπτή και προφορική δοκιμασία. Οι αιτήσεις των ενδιαφερομένων υποβάλλονται στη Δ/ση ή στο Γραφείο Π. Εκπ/σης που υπάγεται το σχολείο στη σχολική περιφέρεια του οποίου διαμένουν και οι εξετάσεις διεξάγονται το πρώτο δεκαήμερο των μηνών Σεπτεμβρίου, Οκτωβρίου, Δεκεμβρίου, Φεβρουαρίου, Απριλίου και Ιουνίου. Ο Προϊστάμενος της Δ/σης ή του Γραφείου Π. Εκπ/σης συγκεντρώνει τις αιτήσεις και με πράξη του ορίζει το σχολείο που θα γίνουν οι εξετάσεις, ο Διευθυντής του οποίου εκδίδει τον τίτλο σπουδών, αν αυτές είναι επιτυχείς. Για τη διεξαγωγή των εξετάσεων εφαρμόζονται ανάλογα τα αναφερόμενα στην παράγραφο 2 του άρθρου αυτού. Στη Δ/ση ή στο Γραφείο Εκπ/σης αποστέλλονται τα πρακτικά των κατατακτηρίων εξετάσεων και η

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

κατάσταση αυτών, στους οποίους χορηγήθηκε τίτλος σπουδών, ο τύπος του οποίου είναι αυτός που καθορίζεται με τη Φ.7/351/Γ1/1027/22-8-1995 υπουργική απόφαση ή με άλλη παρόμοια που θα εκδοθεί σε αντικατάσταση αυτής. Στην ίδια διαδικασία μπορούν να πάρουν μέρος και όσοι απώλεσαν τον τίτλο σπουδών.

5. Με υπουργική απόφαση μπορεί να εγκρίνεται η πραγματοποίηση κατατακτήριων προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων κατά παρέκκλιση των κείμενων διατάξεων για Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές.

### ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ ΦΕΚ1789 Β/28-9-99

#### **Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων**

Έχοντας υπόψη:

1. Το άρθρο 2 παρ.3 του Ν.1894/90, ΦΕΚ 110 τ.Α
2. Το άρθρο 35 παρ.3 του Ν.2413/96, ΦΕΚ 124 τ.Α

3. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις της παρούσας απόφασης δεν θα προκύψουν για το κρατικό προϋπολογισμό επιπλέον δαπάνες από αυτές που ήδη είχαν υπολογιστεί με την αναφερόμενη στο θέμα αυτό αριθμ. Φ2/378/Γ1/1124/8-12-94 (ΦΕΚ 930 τ.Β) απόφαση του Υπουργού Παιδείας, αποφασίζουμε:

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

- Τάξη Υποδοχής Ι
- Τάξη Υποδοχής ΙΙ
- Φροντιστηριακό Τμήμα
- Διευρυμένο Ωράριο

1. Φοίτηση σε Τάξη Υποδοχής (Τ.Υ.)

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

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- Στις Τάξεις Υποδοχής I, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος.
- Στις Τάξεις Υποδοχής II, όπου εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία, η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ. Ι.

### 2. Λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ).

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

Ειδικότερα:

Φοίτηση σε Τάξη Υποδοχής (Τ.Υ.)

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

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



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

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

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

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

Μαθήματα εντατικής παρακολούθησης (18-22 ώρες)

14 ώρες ελληνικά,

4 ώρες μαθηματικά

4 ώρες στοιχεία από τα υπόλοιπα μαθήματα

Μαθήματα κοινής παρακολούθησης (7-13 ώρες)

Τάξεις A-B-Γ

Μαθηματικά 4-4-4

Ξένη Γλώσσα 6-5-5

Πληροφορική-Τεχνολ. 2-2-1

Φυσική Αγωγή 3-3-2

Αισθητική Αγωγή 1-2-2

Οικιακή Οικονομία 1-2-0

ΣΕΠ 0-0-1

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

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Πρόγραμμα σπουδών Τάξεων Υποδοχής II

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

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

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

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

Προετοιμασίες για ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων

#### 1. Τάξη Υποδοχής I

- Με διαπιστωτικό test ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση διαπιστώνεται ότι ο μαθητής έχει ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας με αποτέλεσμα η κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου να είναι ανεπαρκείς σε όλες τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές περιστάσεις.
- Επιζητείται δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το παιδί του Τάξη Υποδοχής I. Σε αντίθετη περίπτωση παραπέμπεται το θέμα στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης και
- Ανατίθεται η διδασκαλία σε διδακτικό προσωπικό, κατά προτίμηση εξειδικευμένο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.
- Εξασφαλίζεται έγκαιρα κατάλληλο διδακτικό υλικό

#### 2. Τάξη Υποδοχής II

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

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- Με διαπιστωτικό test ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ότι είναι μέτριο, δηλαδή παρουσιάζει μια ασταθή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα να λειτουργεί ανεπαρκώς στο σύνολο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος.
- Επιζητείται δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει την Τάξη Υποδοχής II. Σε περίπτωση διαφωνίας του, το θέμα παραπέμπεται στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης.
- Στις διδακτικές διαδικασίες Τ.Υ. μπορεί να συμμετάσχει και δίγλωσσος εκπαιδευτικός.

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

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

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

### 4. Λειτουργία Φροντιστηριακού Τμήματος.

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

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

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

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### 5. Πρόγραμμα σπουδών Φροντιστηριακού Τμήματος

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

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

### 6. Έναρξη λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

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

### 7. Διδακτικό προσωπικό

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

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση διδάσκουν με πλήρες ωράριο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με πλήρες ωράριο ή για τη συμπλήρωση του κανονικού τους ωραρίου.

Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με απόφαση του οικείου προϊσταμένου Δ/νσης Εκπ/σης και διδάσκουν με ωράριο που καθορίζεται από τη σύμβαση πρόσληψής τους.

Στις Τάξεις Υποδοχής διδάσκουν κατά πρώτο λόγο διαθέσιμοι εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου, εφόσον το επιθυμούν και έχουν τα απαραίτητα για το έργο αυτό προσόντα.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

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

Γ. Στα Φροντιστηριακά Τμήματα διδάσκουν μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της ίδιας ή, αν αυτό δεν είναι δυνατό, άλλης σχολικής μονάδας, για συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου ή με ωριαία αντιμισθία.

Σε περίπτωση που δεν είναι δυνατή η διδασκαλία από εκπαιδευτικούς των παραπάνω κατηγοριών, προσλαμβάνονται αδιόριστοι εκπαιδευτικοί ως ωρομίσθιοι και αν αυτό δεν είναι δυνατό ιδιώτες εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, ως ωρομίσθιοι.

Δ. Για κάλυψη ειδικών αναγκών και συγκεκριμένα για τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης μπορούν να προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι κατά σειρά προτεραιότητας:

1. Αδιόριστοι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τα προσόντα διορισμού στην ελληνική εκπαίδευση και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας (διαθέτουν σχετικό τίτλο) και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών (λόγω διαμονής τους σ' αυτή).

2. Ελλείψει αυτών εκπαιδευτικοί, Έλληνες ή αλλοδαποί, που γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών.

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

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

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

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

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

### 8. Εποπτεία - Παιδαγωγική Καθοδήγηση

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

Την ευθύνη για την κατάρτιση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την έκδοση σχολικών βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε Τ.Υ. και Φ.Τ. καθώς και την παραγωγή κατάλληλου εποπτικού υλικού έχουν το ΠΙΟΔΕ και το Π.Ι. Ο Σχολικός Σύμβουλος έχει την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών καθώς και της σύνταξης και εφαρμογής προγραμμάτων διδασκαλίας και χρήσης του εποπτικού υλικού σε συνεργασία πάντοτε με το διδακτικό προσωπικό.

Στο τέλος του διδακτικού χρόνου οι διευθυντές των σχολείων υποβάλλουν εκθέσεις στο Σχολικό Σύμβουλο και στον Προϊστάμενο της αρμόδιας Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης τις οποίες συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποδελτιώνουν, κωδικοποιούν τα προβλήματα και τις προτάσεις και υποβάλλουν συνοπτική έκθεση στην αρμόδια υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, το ΠΙΟΔΕ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

### 9. Διοικητικές ρυθμίσεις

Με εγκύκλιο θα ρυθμιστούν θέματα που αφορούν:

- την αξιολόγηση των μαθητών
- τη φοίτηση μαθητών σε ΤΥ ή ΦΤ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- τα διαγνωστικά εργαλεία για την πορεία ελληνομάθειας του μαθητή και το γνωστικό επίπεδό του.
- τα διαγνωστικά εργαλεία για το πέρασμα από ένα τύπο Τ.Υ. στον άλλο.
- την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.
- τις ενέργειες των εκπαιδευτικών οργάνων για την καλή οργάνωση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων και την έγκαιρη λειτουργία τους.

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

Η παρούσα να δημοσιευθεί στην εφημερίδα της Κυβέρνησης.

Αθήνα, 7 Σεπτεμβρίου 1999

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΣΕΝΗΣ

Νομοθετικό Πλαίσιο ετών 2001-2005

*ΝΟΜΟΣ 2910/01, (ΦΕΚ 91 Α'/02.05.2001)*

### **Άρθρο 40**

#### **Πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση**

1. Ανήλικοι αλλοδαποί, που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, υπάγονται στην υποχρέωση της ελάχιστης σχολικής φοίτησης, όπως και οι ημεδαποί.

2. Οι ανήλικοι αλλοδαποί που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν χωρίς περιορισμούς πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας.

3. Για την εγγραφή αλλοδαπών ανηλίκων στα δημόσια σχολεία απαιτούνται τα αντίστοιχα με τα προβλεπόμενα για τους ημεδαπούς δικαιολογητικά. Κατ' εξαίρεση, με ελλιπή δικαιολογητικά μπορεί να εγγράφονται στα δημόσια σχολεία τέκνα:

α. όσων προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως πρόσφυγες και όσων τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών,

β. όσων προέρχονται από περιοχές στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση,

γ. όσων έχουν υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση ασύλου.

δ. αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη παραμονή τους σε αυτήν.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

4. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να καθορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις αναγνώρισης τίτλων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έγιναν στη χώρα προέλευσης και οι προϋποθέσεις κατάταξης σε βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εγγραφής αλλοδαπών μαθητών χωρίς δικαιολογητικά στα δημόσια σχολεία. Με όμοια απόφαση μπορεί να ρυθμίζονται θέματα προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού εκεί όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών, που ενδιαφέρονται στο πλαίσιο των ενισχυτικών δράσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, και να καθορίζονται η εργασιακή σχέση και τα προσόντα των εκπαιδευτικών, που θα διδάσκουν τη μητρική γλώσσα και τα στοιχεία πολιτισμού της χώρας προέλευσης.

5. Αλλοδαποί που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα έχουν πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, υπό τους αυτούς όρους και προϋποθέσεις όπως και οι ημεδαποί.

### *ΝΟΜΟΣ 3386/2005 (ΦΕΚ 212 Α/23.8.05)*

#### **Άρθρο 72**

#### **Πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπ/ση (κεφ ΙΕ', άρ. 72)**

Πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση

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

2.Οι ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών, που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, έχουν, χωρίς περιορισμούς, πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας.

3.Για την εγγραφή ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στα δημόσια σχολεία απαιτούνται τα αντίστοιχα με τα προβλεπόμενα για τους ημεδαπούς δικαιολογητικά. Κατ' εξαίρεση, με ελλιπή δικαιολογητικά μπορεί να εγγράφονται στα δημόσια σχολεία και τέκνα υπηκόων τρίτων χωρών, εφόσον:

α. Προστατεύονται από το ελληνικό κράτος με την ιδιότητα του πρόσφυγα και όσων τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών.

β. Προέρχονται από περιοχές, στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση.

γ. Έχουν υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση ασύλου.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

δ. Είναι υπήκοοι τρίτων χωρών που διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν δεν έχει ρυθμισθεί η νόμιμη διαμονή τους σε αυτήν.

4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να καθορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις αναγνώρισης τίτλων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποκτήθηκαν στη Χώρα προέλευσης και οι προϋποθέσεις κατάταξης σε βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και εγγραφής μαθητών, οι οποίοι είναι υπήκοοι τρίτων χωρών, στα δημόσια σχολεία. Με όμοια απόφαση μπορεί να ρυθμίζονται θέματα προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού εκεί όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών που ενδιαφέρονται, στο πλαίσιο των ενισχυτικών δράσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και να καθορίζονται η εργασιακή σχέση και τα προσόντα των εκπαιδευτικών που θα διδάσκουν τη μητρική γλώσσα και τα στοιχεία πολιτισμού της Χώρας προέλευσής τους.

5. Υπήκοοι τρίτων χωρών, που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, έχουν πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, υπό τους αυτούς όρους και προϋποθέσεις, όπως και οι ημεδαποί.

Νομοθετικό Πλαίσιο ετών 2006-2010

*ΝΟΜΟΣ 3879/2010 (ΦΕΚ 163 Α/21.9.10)*

### **Άρθρο 26**

#### **Λοιπές διατάξεις**

1.α) Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας. Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

β) Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα.

Νομοθετικό Πλαίσιο ετών 2011-2015

*Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 2197 τ Β'/30-9-11*

Αριθ. Φ.1 Τ.Υ./809/101455/Γ1

**Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π.**

Η ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπ' όψιν:

1. Την παράγραφο 1 του άρθρου 26 του Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163, τ. Α'), «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις» σε συνδυασμό και συμπληρωματικά με το άρθρο 45 του Ν. 1404/1983, ως ισχύει.

2. Τα άρθρα 5, 9 και 31 του Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71, τ. Α') «Αναβάθμιση του ρόλου του Εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

3. Το άρθρο 35 του Ν. 2413/1996 (ΦΕΚ 124, τ. Α'), «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», ως ισχύουν.

4. Το Ν. 2101/1992,(ΦΕΚ 192, τ. Α') με τον οποίο κυρώθηκε η « Διεθνής Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του παιδιού» και ιδίως τα άρθρα 28-30 αυτής.

5. Το Ν. 3304/2005,(ΦΕΚ 16, τ. Α') για την «Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού» και ιδίως τα άρθρα 6 και 12 αυτού.

6. Το άρθρο 90 του «Κώδικα Νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα Κυβερνητικά Όργανα», που κωδικοποιήθηκε με το άρθρο πρώτο του Π.Δ 63/2005 (ΦΕΚ 98, τ. Α').

7. Το άρθρο 2, παρ. 6 του Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24, τ. Α') «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

8. Την υπ' αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1 Υ.Α. (ΦΕΚ 1340/2002, τ.Β') «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων».

9. Την υπ' αρ. Υ274/2010 απόφαση Πρωθυπουργού (1595Β) «Καθορισμός αρμοδιοτήτων της Αναπληρωτού Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Φωτεινής Γεννηματά».

10. Τις με αρ. πρωτ. 11333/29-07-2010, 11334/27-10-2010, 11335/29-07-2010 αποφάσεις ένταξης των πράξεων «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας – Άξονας Προτεραιότητας 1», «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας – Άξονας Προτεραιότητας 2», «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας – Άξονας Προτεραιότητας 3», αντιστοίχως καθώς και την υπ' αριθμ. πρωτ. 18546/20-01-2010 1η τροποποίηση της Απόφασης Ένταξης της δεύτερης των ως άνω πράξεων.

11. Τις με αρ. πρωτ. 11532/06-08-2010, 11533/06-08-2010 και 11534/06-08-2010 Αποφάσεις Ένταξης των Πράξεων με τίτλο «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά Σχολεία – Άξονας Προτεραιότητας 1», «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά Σχολεία – Άξονας Προτεραιότητας 2» και «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά Σχολεία – Άξονας Προτεραιότητας 3» αντίστοιχα στο Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», καθώς και τις με αρ. πρωτ. 10380/16-06-2011, 10381/16-06-2011 και 10382/16-06-2011 τροποποιήσεις των ανωτέρω Αποφάσεων αντίστοιχα στο Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», όπως ισχύουν.

12. Τις με αρ. πρωτ. ΕΥΔ/ΕΠΕΔΒΜ 22489/12-11-2010, 22490/12-11-2010 και 22491/12-11-2010 Αποφάσεις Ένταξης των Πράξεων με τίτλο «Διαπολιτισμικές Εκπαιδευτικές Δράσεις στη β' βάρθμια εκπαίδευση με ενίσχυση των διακρατικών συνεργασιών - Άξονας Προτεραιότητας 1», «Διαπολιτισμικές Εκπαιδευτικές Δράσεις στη β' βάρθμια εκπαίδευση με ενίσχυση των διακρατικών συνεργασιών - Άξονας Προτεραιότητας 2» και «Διαπολιτισμικές Εκπαιδευτικές Δράσεις στη β' βάρθμια εκπαίδευση με ενίσχυση των διακρατικών συνεργασιών - Άξονας Προτεραιότητας 3»

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

αντίστοιχα στο Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» καθώς και τις με αρ. πρωτ. 2933/14-03-2011, 2934/14-03-2011 και 2935/14-03-2011 τροποποιήσεις των ανωτέρω Αποφάσεων αντίστοιχα, όπως ισχύουν.

13. Την ανάγκη συντονισμού των επιμέρους υλοποιούμενων Προγραμμάτων και δράσεων στήριξης των μαθητών που στόχο έχουν την δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της ολοκληρωμένης προσέγγισης και

14. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις της παρούσας απόφασης δεν θα προκύψουν για τον κρατικό προϋπολογισμό επιπλέον δαπάνες, αποφασίζουμε

### Άρθρο 1

Ορίζουμε στο πλαίσιο της υλοποίησης της πιλοτικής εφαρμογής των Πράξεων «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας – ΑΠ1», «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας – ΑΠ2» και «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας – ΑΠ3» του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ μέχρι τη λήξη υλοποίησής τους τις παρακάτω Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως εξής:

| α/α | Ζ.Ε.Π.                | Σχολική Μονάδα Π.Ε.                          |
|-----|-----------------------|--|
| 1   | ΤΑΥΡΟΥ                | 2ο Νηπιαγωγείο Ταύρου                        |
| 2   |                       | 4ο Νηπιαγωγείο Ταύρου                        |
| 3   |                       | 2ο Δημ. Σχολείο Ταύρου                       |
| 4   |                       | 4ο Δημ. Σχολείο Ταύρου                       |
| 5   |                       | 77ο Δημ. Σχολείο Αθηνών                      |
| 6   | ΠΛ. ΒΑΘΗΣ & ΕΞΑΡΧΕΙΩΝ | Παράρτημα 35ου και 106ου Νηπιαγωγείου Αθηνών |
| 7   |                       | 54ο Δημ. Σχολείο Αθηνών                      |
| 8   |                       | 55ο Δημ. Σχολείο Αθηνών                      |
| 9   |                       | 35ο Δημοτικό Σχολείο Εξαρχείων               |
| 10  | ΚΑΤΩ ΠΑΤΗΣΙΩΝ         | 110ο Νηπιαγωγείο Αθηνών                      |
| 11  |                       | 44ο Δημ. Σχολείο Αθηνών                      |
| 12  |                       | 152ο Δημ. Σχολ. Αθηνών                       |
| 13  | ΑΧΑΡΝΩΝ               | 11ο Νηπιαγωγείο Αχαρνών                      |
| 14  | (Μενίδι)              | 15ο Νηπιαγωγείο Αχαρνών                      |

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

|    |  |                              |
|----|--|------------------------------|
| 15 |  | 29ο Νηπιαγωγείο Αχαρνών      |
| 16 |  | 15ο Δημοτικό Σχολείο Αχαρνών |
| 17 |  | 26ο Δημ. Σχολείο Αχαρνών     |
| 18 |  | 29ο Δημ. Σχολείο Αχαρνών     |

### Άρθρο 2

Ορίζουμε ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου δύναται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π.

### Άρθρο 3

Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π.

Οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (Εν.Φ.Τ.) Ζ.Ε.Π., ιδρύονται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης Π.Ε. & Δ.Ε κατόπιν αιτήματος της κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις οικείες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λειτουργούν κατ' εφαρμογήν της υπ' αριθμ. Φ.10/20/Γ1/708/7-9-1999, (ΦΕΚ 1789, τ. Β΄) Υπουργικής Απόφασης, πλην των παραγράφων Β,Δ,Ε του άρθρου 7 αυτής.

Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, που προσλαμβάνονται για ορισμένο σχολικό έτος και τοποθετούνται σε Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και σε Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π. δύναται, βάσει των εκάστοτε αναγκών, να διατίθενται εντός του σχολικού έτους, από την Τάξη Υποδοχής Ζ.Ε.Π. ή το Ενισχυτικό Φροντιστηριακό Τμήμα Ζ.Ε.Π. που αρχικώς τοποθετήθηκαν σε άλλη Τάξη Υποδοχής Ζ.Ε.Π. ή Ενισχυτικό Φροντιστηριακό Τμήμα Ζ.Ε.Π.: α) αρμοδιότητας του ίδιου ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ, με απόφαση του οικείου Δ/ντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του αρμόδιου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου και β) αρμοδιότητας άλλου ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ, της ίδιας Περιφερειακής Διεύθυνσης, με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του Ανώτερου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Με την υπογραφή και δημοσίευση της παρούσας απόφασης, κάθε προηγούμενη σχετική ρύθμιση που ορίζει διαφορετικά για τα θέματα που ρυθμίζονται με την παρούσα, παύει να ισχύει.

Η παρούσα να δημοσιευθεί στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Μαρούσι, 7 Σεπτεμβρίου 2011

Η ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΦΩΤΕΙΝΗ ΓΕΝΝΗΜΑΤΑ

### *Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 2388 τ Β'/6-11-15*

Αριθμ. Φ1 ΤΥ/1375/170829/Δ1

### **Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ.**

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις της παραγράφου 1 και 2 του άρθρου 26 του Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163, τ.Α'), «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις».

2. Τις διατάξεις των άρθρων 5, 9 και 31 του Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71, τ.Α') «Αναβάθμιση του ρόλου του Εκπαιδευτικού – καθιέρωσης κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

3. Τις διατάξεις του Ν. 2101/1992, (ΦΕΚ 192, τ.Α') με τον οποίο κυρώθηκε η «Διεθνής Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του παιδιού» και ιδίως τα άρθρα 28–30 αυτής.

4. Τις διατάξεις του Ν. 3304/2005, (ΦΕΚ 16, τ.Α') για την «Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού» και ιδίως τα άρθρα 6 και 12 αυτού.

5. Τις διατάξεις του άρθρου 90 του «Κώδικα Νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα Κυβερνητικά Όργανα», που κωδικοποιήθηκε με το άρθρο πρώτο του Π.δ. 63/2005 (ΦΕΚ 98, τ.Α').

6. Τις διατάξεις του άρθρου 2, παρ. 6 του Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24, τ.Α') «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

7. Τις διατάξεις της με αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/2002, τ.Β') υπουργικής απόφασης «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων».

8. Τις διατάξεις της με αριθμ. πρωτ.: Φ.10/20/Γ1/708/ 7-9-1999, (ΦΕΚ 1789, τ.Β') υπουργικής απόφασης.

9. Την με αριθμ. πρωτ. 23186/12.11.2014/ΑΔΑ: 6ΗΣΨ9-ΜΥ9 απόφαση Ένταξης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – Ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ) στα Δημοτικά Σχολεία- ΑΠ1», του ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» με κωδικό ΟΠΣ 494133, όπως τροποποιήθηκε με την με αριθμ. πρωτ. 18159/20-10-2015/ΑΔΑ: 6ΡΛΕ4653Ο7-ΩΤ3 όμοια απόφαση (έργο Phasing: Α' + Β' Φάση), με κωδικό ΟΠΣ 520706 και κωδικό ΣΑΕ 2014ΣΕ24580086.

10. Την με αριθμ. πρωτ. 22133/3-11-2014/ΑΔΑ: 6ΞΠΩ9-ΙΩΤ απόφαση Ένταξης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – Ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα Δημοτικά Σχολεία – ΑΠ2», του ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», με κωδικό ΟΠΣ 491764 και κωδικό ΣΑΕ 2014ΣΕ24580083 (έργο υποψήφιο για ένταξη στο ΕΣΠΑ 2014-2020), όπως τροποποιήθηκε με την με αριθμ. πρωτ. 14211/1-9-2015/ΑΔΑ: 7ΚΧΙ465ΦΘΘ-Ν4Σ όμοια απόφαση.

11. Την με αριθμ. πρωτ. 22134/3-11-2014/ΑΔΑ: 77ΖΗ9-Ψ4Τ απόφαση Ένταξης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – Ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα Δημοτικά Σχολεία – ΑΠ3», του ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», με κωδικό ΟΠΣ 491765 και κωδικό ΣΑΕ 2014ΣΕ24580084 (έργο υποψήφιο για ένταξη στο ΕΣΠΑ 2014-2020), όπως τροποποιήθηκε με την με αριθμ. πρωτ. 14212/1-9-2015/ΑΔΑ: ΩΨ13465ΦΘΘ-8ΣΓ όμοια απόφαση.

12. Τις διατάξεις του Π.δ. 70 (ΦΕΚ 114/2015, τ.Α') περί Μετονομασίας του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων σε Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

13. Τις διατάξεις του με Π.δ. 73/2015 (ΦΕΚ 116/2015, τ.Α') «Διορισμός Αντιπροέδρου της Κυβέρνησης Υπουργών, Αναπληρωτών Υπουργών και Υφυπουργών».

14. Την με αριθμ. πρωτ. 150277/Α1/25-9-2015 (2110Β) υπουργική απόφαση «Συντομογραφία τίτλου του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων».

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

15. Την ανάγκη στήριξης των μαθητών που στόχο έχει την ενίσχυση της ελληνομάθειας και την δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.

16. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις της παρούσας απόφασης δεν θα προκύψουν για τον κρατικό προϋπολογισμό επιπλέον δαπάνες, αποφασίζουμε:

### Άρθρο 1

1. Ορίζουμε, ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου δύναται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ.

2. Οι σχολικές μονάδες σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους σταθμίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητές τους, και υποβάλλουν αίτημα στην οικεία Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αιτήματα διαβιβάζονται μέσω της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ), προκειμένου να εκδοθεί σχετική υπουργική απόφαση ένταξης σχολικών μονάδων στις ΖΕΠ.

3. Οι Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ, ιδρύονται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες που περιλαμβάνονται στην ανωτέρω υπουργική απόφαση.

### Άρθρο 2

1. Για τη στελέχωση των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ προσλαμβάνονται αναπληρωτές εκπαιδευτικοί για ορισμένο σχολικό έτος, οι οποίοι απασχολούνται με το προβλεπόμενο από την κείμενη νομοθεσία πλήρες διδακτικό ωράριο, το οποίο εξαντλούν στις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ.

2. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ δύναται, βάσει των εκάστοτε αναγκών, να διατίθενται εντός του σχολικού έτους, από την Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ που αρχικώς τοποθετήθηκαν σε άλλη Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ:

α) αρμοδιότητας του ίδιου ΠΥΣΠΕ με απόφαση του οικείου Δ/ντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του αρμόδιου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου και

β) αρμοδιότητας άλλου ΠΥΣΠΕ της ίδιας Περιφερειακής Διεύθυνσης, με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του Ανώτερου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου.

### Άρθρο 3

Όσον αφορά στην ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, προκειμένου η εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων, κ.λπ.), να γίνει συμμετοχική – ενεργητική και αποτελεσματική, ώστε να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, οι σχολικές μονάδες λαμβάνουν υπόψη τα ακόλουθα:

#### Ίδρυση και λειτουργία των ΤΥ ΖΕΠ

Για την εκπαίδευση των μαθητών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

Το θεσμικό σχήμα έχει την μορφή:

- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) I ΖΕΠ
- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) II ΖΕΠ

α) Φοίτηση σε Τάξη Υποδοχής ( ΤΥ )

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ περιλαμβάνει δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Στις ΤΥ I ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Οι μαθητές που φοιτούν σε ΤΥ I ΖΕΠ παρακολουθούν μερικά μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως:

- Φυσική Αγωγή
- Εικαστικά
- Μουσική Αγωγή
- Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου

Διδασκόντων, σε συνεργασία με τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Η φοίτηση στην ΤΥ Ι ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος.

Στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Για τους μαθητές που φοιτούν στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ, πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα:

- είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη)
- είτε εκτός κανονικής τάξης.

Η φοίτηση διαρκεί έως τρία διδακτικά έτη. Μαθητές που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ.

Σημειώνεται ότι είναι δυνατή η ταχύτερη επανένταξη του μαθητή στην κανονική τάξη, έπειτα από απόφαση των εκπαιδευτικών της ΤΥ Ι ΖΕΠ ή της ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ και της κανονικής τάξης, σε συνεργασία με τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο, αν διαπιστωθεί ότι μπορεί απρόσκοπτα να παρακολουθεί όλα τα μαθήματα.

### β) Λειτουργία των ΤΥ ΖΕΠ

Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργούνται ΤΥ Ι και ΙΙ ΖΕΠ είναι 9. Σε κάθε ΤΥ ΖΕΠ δύνανται να συμμετέχουν μαθητές που είναι εγγεγραμμένοι σε περισσότερες από μία κανονικές τάξεις.

Σε περίπτωση που σε όμορες σχολικές μονάδες υπάρχουν μαθητές που έχουν ανάγκη να φοιτήσουν σε ΤΥ ΖΕΠ, μπορούν να μεταγραφούν με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους, των Διευθυντών των Σχολείων και των οικείων Σχολικών Συμβούλων και με απόφαση του Διευθυντή Εκπαίδευσης σε μια σχολική μονάδα στην οποία λειτουργεί ΤΥ ΖΕΠ.

### γ) Προετοιμασίες για την ίδρυση και λειτουργία των ΤΥ ΖΕΠ

Για τη φοίτηση των μαθητών στις ΤΥ ΖΕΠ, απαιτούνται από την πλευρά της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο, τα ακόλουθα:

1. Διεξαγωγή διαπιστωτικών τεστ, με τα οποία ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή,
2. Ενυπόγραφη δήλωση του γονέα ή κηδεμόνα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το παιδί του την ΤΥ ΖΕΠ,
3. Απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων για την φοίτηση των μαθητών σε ΤΥ ΖΕΠ,

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

4. Ο Σύλλογος των Διδασκόντων, υπό την καθοδήγηση του οικείου Σχολικού Συμβούλου, καταρτίζει το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των ΤΥ ΖΕΠ, λαμβάνοντας υπόψη και την εισήγηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις αυτές,

5. Το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Τάξεων αυτών υποβάλλεται για έγκριση και θεώρηση στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

Τα διαπιστωτικά τεστ, εκτός από αυτό της αρχικής κατάταξης των μαθητών για φοίτηση σε ΤΥ ΖΕΠ προτείνεται να γίνονται και στο μέσον του δεύτερου τριμήνου της σχολικής χρονιάς, ώστε να διαπιστώνεται η γλωσσική πρόοδος των μαθητών και σταδιακά να εντάσσονται στις κανονικές τους τάξεις

δ) Εποπτεία – παιδαγωγική καθοδήγηση

Α. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις ΤΥ ΖΕΠ, καθώς και της σύνταξης και της εφαρμογής των προγραμμάτων διδασκαλίας, σε συνεργασία πάντοτε με το διδακτικό

προσωπικό.

Κατόπιν της ίδρυσης και στελέχωσης των ΤΥ ΖΕΠ, οι οικείοι Σχολικοί Σύμβουλοι δύναται να πραγματοποιούν παιδαγωγικές συναντήσεις και επιμορφωτικά σεμινάρια, με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις ΤΥ Ι και ΙΙ ΖΕΠ.

Β. Την ευθύνη για την τήρηση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος των ΤΥ ΖΕΠ έχει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος και ενημερώνει σε κάθε περίπτωση τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

Στο τέλος του διδακτικού έτους, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων υποβάλλουν εκθέσεις στους οικείους Σχολικούς Συμβούλους, τις οποίες συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα των ΤΥ ΖΕΠ.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποδελτιώνουν, κωδικοποιούν τα προβλήματα και τις προτάσεις, και υποβάλλουν συνοπτική έκθεση προς τους Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η τελική έκθεση υποβάλλεται από την οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Σπουδών Προγραμμάτων και Οργάνωσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΠΕΘ.

Με εγκυκλίους ρυθμίζονται τα επιμέρους θέματα των ΤΥ ΖΕΠ.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της  
Κυβερνήσεως.

Μαρούσι, 26 Οκτωβρίου 2015

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΦΙΛΗΣ

Νομοθετικό Πλαίσιο ετών 2016-2022

*Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 131024/Δ1/2016 ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016*

**Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.**

ΑΠΟΦΑΣΗ ΥΠΟΥΡΓΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις της παραγράφου 1 και 2 του άρθρου 26 του Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/τ.Α'), «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις».

2. Τις διατάξεις των άρθρων 5, 9 και 31 του Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71/τ.Α') «Αναβάθμιση του ρόλου του Εκπαιδευτικού – καθιέρωσης κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

3. Τις διατάξεις του Ν. 2101/1992, (ΦΕΚ 192/τ.Α') με τον οποίο κυρώθηκε η «Διεθνής Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του παιδιού» και ιδίως τα άρθρα 28-30 αυτής.

4. Τις διατάξεις του Ν. 3304/2005, (ΦΕΚ 16/τ.Α') για την «Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού» και ιδίως τα άρθρα 6 και 12 αυτού.

5. Τις διατάξεις του άρθρου 2, παρ. 6 του Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24/τ.Α') «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

6. Το Ν. 1566/85, (ΦΕΚ 167/τ.Α'), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις».

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

7. Τα άρθρα 34 και 35 του Ν. 2413/96 (ΦΕΚ 124/τ.Α') «Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

8. Το άρθρο 2 του Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118/τ.Α') «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις».

9. Τις διατάξεις του άρθρου 90 του «Κώδικα Νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα κυβερνητικά όργανα», που κωδικοποιήθηκε με το άρθρο πρώτο του Π.δ. 63/2005 (ΦΕΚ 98/τ.Α').

10. Τις διατάξεις του Π.δ. 70 (ΦΕΚ 114/2015/τ.Α') περί Μετονομασίας του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων σε Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

11. Τις διατάξεις του με Π.δ. 73/2015 (ΦΕΚ 116/2015/τ.Α') «Διορισμός Αντιπροέδρου της Κυβέρνησης, Υπουργών, Αναπληρωτών Υπουργών και Υφυπουργών».

12. Τις διατάξεις της με αρ. πρωτ.: Φ.10/20/Γ1/708/7-9-1999, (ΦΕΚ 1789/τ.Β') υπουργικής απόφασης.

13. Τη με αρ. πρωτ. 150277/Α1/25.09.2015 (2110Β) υπουργική απόφαση «Συντομογραφία τίτλου του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων».

14. Τη με αριθμ. πρωτ. Φ353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/2002/τ.Β') υπουργική απόφαση «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων».

15. Τη με αριθμ. πρωτ. Φ12/657/70691/Δ1 (ΦΕΚ 1324/2016/τ.Β') με θέμα: «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου».

16. Τη με αριθμ. πρωτ. ΓΓ1/47079/18-03-2016 απόφαση με θέμα: «Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιστημονικής Ομάδας και της Καλλιτεχνικής Ομάδας για την υποβοήθηση του έργου της ΕΣΠΠ».

17. Τη με αριθμ. πρωτ. 110694/ΓΔ3/06-07-2016 υπουργική απόφαση (ΑΔΑ 637Ψ4653ΠΣ-0ΛΟ) με θέμα: «Συγκρότηση Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων».

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

18. Την υπ' αρ. πρωτ. 9639/22-07-2016 (κωδ. ΕΔΒΜ29 Α/Α ΟΠΣ: 1689) Πρόσκληση για υποβολή προτάσεων στο Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» για την Πράξη με τίτλο «Ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα δημοτικά σχολεία-Τάξεις υποδοχής, σχολικό έτος 2016-2017» στο πλαίσιο των ΑΠ 6, 8 και 9.

19. Την ανάγκη στήριξης των μαθητών που στόχο έχει την ενίσχυση της ελληνομάθειας και την δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και την ανάγκη υποδοχής και εκπαίδευσης των παιδιών/μαθητών των προσφύγων.

20. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις της παρούσας απόφασης δεν θα προκύψουν για τον κρατικό προϋπολογισμό επιπλέον δαπάνες, αποφασίζουμε:

### **Άρθρο 1**

#### **Ορισμός Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας**

1. Ορίζουμε, ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (ΤΥ ΖΕΠ), Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π (Εν. ΦΤ ΖΕΠ) και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ) και θεσπίζουμε τις διαδικασίες ίδρυσης και λειτουργίας των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ).

2. Οι σχολικές μονάδες σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους σταθμίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητές τους και υποβάλλουν αίτημα στην οικεία Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αιτήματα διαβιβάζονται μέσω της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ), προκειμένου να εκδοθεί σχετική υπουργική απόφαση ένταξης σχολικών μονάδων στις ΖΕΠ.

3. Οι Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ, τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π (Εν. ΦΤ ΖΕΠ) και οι Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ ιδρύονται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες των Περιφερειακών Διευθύνσεων Π.Ε και Δ.Ε της παρούσας υπουργικής απόφασης. Κατ' εξαίρεση για το σχολικό έτος 2016-2017, λόγω του κατεπείγοντος χαρακτήρα του

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ορισμού τους, η ανωτέρω περιγραφόμενη διαδικασία θα παραλειφθεί και οι σχολικές μονάδες στις οποίες θα λειτουργήσουν Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ θα οριστούν απευθείας με σχετική υπουργική απόφαση.

### **Άρθρο 2**

#### **Στόχος**

Η ίδρυση και λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ) στοχεύει στην εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών προσφύγων μέσω:

- της εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας
- της οργάνωσης προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων

Η ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ και των Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ έχει ως στόχο την συμμετοχική - ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλινοστούτων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.), ώστε στη συνέχεια αυτοί να ενταχθούν στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

### **Άρθρο 3**

#### **Ίδρυση και Φοίτηση σε Τ.Υ. ΖΕΠ, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ (Εν. ΦΤ ΖΕΠ) και Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ**

##### **Α. Ίδρυση των ΤΥ ΖΕΠ και των Εν. ΦΤ ΖΕΠ**

Για την εκπαίδευση των μαθητών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλινοστούτων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κ.τ.λ.) διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

Το θεσμικό σχήμα έχει την μορφή:

- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) II ΖΕΠ
- Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ (Εν. ΦΤ ΖΕΠ)

### Β. Φοίτηση σε Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ περιλαμβάνει δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Στις ΤΥ I ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Οι μαθητές που φοιτούν σε ΤΥ I ΖΕΠ παρακολουθούν μερικά μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως:

- Φυσική Αγωγή
- Εικαστικά
- Μουσική Αγωγή
- Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, σε συνεργασία με τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

Η φοίτηση στην ΤΥ I ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης.

Στις ΤΥ II ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Για τους μαθητές που φοιτούν στις ΤΥ II ΖΕΠ, πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα:

- είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη)
- είτε εκτός κανονικής τάξης.

Η φοίτηση διαρκεί έως τρία διδακτικά έτη. Μαθητές που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις ΤΥ II ΖΕΠ, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ.

Σημειώνεται ότι είναι δυνατή η ταχύτερη επανένταξη του μαθητή στην κανονική τάξη, έπειτα από απόφαση των εκπαιδευτικών της ΤΥ I ΖΕΠ ή της ΤΥ II ΖΕΠ και της κανονικής τάξης, σε συνεργασία με τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο, αν διαπιστωθεί ότι μπορεί απρόσκοπτα να παρακολουθεί όλα τα μαθήματα.

### Γ. Φοίτηση σε Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ (Εν. ΦΤ. ΖΕΠ)

Το πρόγραμμα των Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ παρακολουθείται από μαθητές Ρομά, Αλλοδαπούς, Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες, προερχόμενους από Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες που είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. I ή/και II ΖΕΠ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην "κανονική" τάξη.

Η λειτουργία των Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου.

Δ. Ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ και Φοίτηση σε αυτές Ίδρύουμε Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ), διαμορφώνοντας ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, προκειμένου τα τέκνα των προσφύγων να στηριχθούν εκπαιδευτικά. Οι εν λόγω Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) θα λειτουργήσουν στις

Δ/νσεις Π.Ε της χώρας στα όρια των οποίων υπάρχουν και λειτουργούν χώροι φιλοξενίας προσφύγων. Το θεσμικό σχήμα θα έχει τη μορφή Δομής Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων εκτός υφισταμένου ωρολογίου προγράμματος κατά τις ώρες 14:00-18:00.

Στη Δομή Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα θα καθοριστεί ύστερα από πρόταση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) και θα συμπεριληφθεί σε σχετική υπουργική απόφαση.

Η φοίτηση διαρκεί μέχρι 1 διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης ή μετέπειτα ένταξης στις κανονικές τάξεις του δημόσιου ελληνικού σχολείου.

### **Άρθρο 4**

#### **Προετοιμασίες για την ίδρυση και λειτουργία των ΤΥ ΖΕΠ**

##### **Α. Προετοιμασίες για την ίδρυση και λειτουργία των ΤΥ ΖΕΠ**

Για τη φοίτηση των μαθητών στις ΤΥ ΖΕΠ, απαιτούνται από την πλευρά της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο, τα ακόλουθα:

- Διεξαγωγή διαπιστωτικών τεστ, με τα οποία ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή
- Ενυπόγραφη δήλωση του γονέα ή κηδεμόνα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το παιδί του την ΤΥ ΖΕΠ
- απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων για την φοίτηση των μαθητών σε ΤΥ ΖΕΠ
- Ο Σύλλογος των Διδασκόντων, υπό την καθοδήγηση του οικείου Σχολικού Συμβούλου, καταρτίζει το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των ΤΥ ΖΕΠ,

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

λαμβάνοντας υπόψη και την εισήγηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις αυτές

- Το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Τάξεων αυτών υποβάλλεται για έγκριση και θεώρηση στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

Τα διαπιστωτικά τεστ, εκτός από αυτό της αρχικής κατάταξης των μαθητών για φοίτηση σε ΤΥ ΖΕΠ προτείνεται να γίνονται και στο μέσον του δεύτερου τριμήνου της σχολικής χρονιάς, ώστε να διαπιστώνεται η γλωσσική πρόοδος των μαθητών και σταδιακά να εντάσσονται στις κανονικές τους τάξεις.

### **Άρθρο 5**

#### **Στελέχωση Τ.Υ ΖΕΠ, Εν. ΦΤ ΖΕΠ και Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ**

1. Για τη στελέχωση των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, των Εν. ΦΤ ΖΕΠ και των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) προσλαμβάνονται αναπληρωτές εκπαιδευτικοί για ορισμένο σχολικό έτος, οι οποίοι απασχολούνται με το προβλεπόμενο από την κείμενη νομοθεσία πλήρες/μειωμένο διδακτικό ωράριο, το οποίο εξαντλούν στις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ και στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ).

2. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ, σε Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ και στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) δύναται, βάσει των εκάστοτε αναγκών, να διατίθενται εντός του σχολικού έτους, από την Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ, το Ενισχυτικό ΦΤ ΖΕΠ ή τη Δομή Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) που αρχικώς τοποθετήθηκαν σε άλλη Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικό ΦΤ ΖΕΠ ή σε άλλη Δομή Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ):

α) αρμοδιότητας του ίδιου ΠΥΣΠΕ με απόφαση του οικείου Δ/ντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του αρμόδιου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου και

β) αρμοδιότητας άλλου ΠΥΣΠΕ της ίδιας Περιφερειακής Διεύθυνσης, με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του Ανώτερου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου.

### **Άρθρο 6**

#### **Λειτουργία των Τ.Υ. ΖΕΠ, των Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ και των Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ**

##### **Α. Λειτουργία των ΤΥ ΖΕΠ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργούνται TY I και II ΖΕΠ είναι 9. Σε κάθε TY ΖΕΠ δύνανται να συμμετέχουν μαθητές που είναι εγγεγραμμένοι σε περισσότερες από μία κανονικές τάξεις.

Σε περίπτωση που σε όμορες σχολικές μονάδες υπάρχουν μαθητές που έχουν ανάγκη να φοιτήσουν σε TY ΖΕΠ, μπορούν να μεταγραφούν με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους, των Διευθυντών των Σχολείων και των οικείων Σχολικών Συμβούλων και με απόφαση του Διευθυντή Εκπαίδευσης σε μια σχολική μονάδα στην οποία λειτουργεί TY ΖΕΠ.

### Β. Λειτουργία Ενισχυτικού Φροντιστηριακού Τμήματος ΖΕΠ

Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Ενισχυτικό Φροντιστηριακό Τμήμα είναι ο 3 και ο μεγαλύτερος 8.

Μαθητές ευρύτερων περιοχών μπορούν να εγγράφονται στο ίδιο σχολείο, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, μετά από έγκριση του προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται ικανός αριθμός μαθητών για την ίδρυση Ενισχυτικού Φροντιστηριακού Τμήματος.

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

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

### Γ. Πρόγραμμα σπουδών Ενισχυτικού Φροντιστηριακού Τμήματος ΖΕΠ

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

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

### Δ. Λειτουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ)

Στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) φοιτούν παιδιά προσφύγων προερχόμενα από τους χώρους φιλοξενίας. Ο κατώτερος

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

αριθμός μαθητών για τον οποίο δημιουργείται Δομή Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ορίζεται στους 10 μαθητές και ο ανώτερος στους 20 μαθητές.

Οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) θα λειτουργήσουν στις πλησιέστερες στους χώρους φιλοξενίας προσφύγων σχολικές μονάδες Π.Ε ή, όπου είναι αδύνατη η μεταφορά τους, θα λειτουργήσουν εντός των χώρων φιλοξενίας προσφύγων ή σε άλλους διαθέσιμους χώρους και θα ανήκουν λειτουργικά στην πλησιέστερη σχολική μονάδα Π.Ε.

### **Άρθρο 7**

#### **Εποπτεία – παιδαγωγική καθοδήγηση**

##### **Α. Εποπτεία και Παιδαγωγική Καθοδήγηση ΤΥ ΖΕΠ και Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ**

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις ΤΥ ΖΕΠ και στα Ενισχυτικά Φ.Τ. ΖΕΠ, καθώς και της σύνταξης και της εφαρμογής των προγραμμάτων διδασκαλίας, σε συνεργασία πάντοτε με το διδακτικό προσωπικό.

Κατόπιν της ίδρυσης και στελέχωσης των ΤΥ ΖΕΠ και των Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ, οι οικείοι Σχολικοί Σύμβουλοι δύναται να πραγματοποιούν παιδαγωγικές συναντήσεις και επιμορφωτικά σεμινάρια, με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις ΤΥ Ι και ΙΙ ΖΕΠ και τα Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ.

Την ευθύνη για την τήρηση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος των ΤΥ ΖΕΠ και των Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ έχει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος και ενημερώνει σε κάθε περίπτωση τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

Στο τέλος του διδακτικού έτους, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων υποβάλλουν εκθέσεις στους οικείους Σχολικούς Συμβούλους, τις οποίες συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα των ΤΥ ΖΕΠ και των Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποδελτιώνουν, κωδικοποιούν τα προβλήματα και τις προτάσεις, και υποβάλλουν συνοπτική έκθεση προς τους Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η τελική έκθεση υποβάλλεται από την οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Σπουδών Προγραμμάτων και Οργάνωσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΠΕΘ.

Με εγκυκλίους ρυθμίζονται τα επιμέρους θέματα των ΤΥ ΖΕΠ και των Εν. Φ.Τ. ΖΕΠ.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Β. Εποπτεία και Παιδαγωγική Καθοδήγηση Δ.Υ.Ε.Π ΖΕΠ

Την ευθύνη για την κατάρτιση εκπαιδευτικού προγράμματος για τις εν λόγω Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π., την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των φοιτώντων μαθητών προσφύγων, καθώς και την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού έχει το ΥΠ.Π.Ε.Θ., έπειτα από σχετική εισήγηση του Ι.Ε.Π..

Οι οικείοι Σχολικοί Σύμβουλοι σε συνεργασία με το ΙΕΠ και τον εκπαιδευτικό που θα οριστεί με σχετική υπουργική απόφαση ως Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων στην περιοχή ευθύνης τους:

- είναι υπεύθυνοι για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οφείλουν να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π.

- αποδελτιώνουν και κωδικοποιούν τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική πράξη και τα υποβάλλουν στις αρμόδιες Υπηρεσίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ και στο Ι.Ε.Π..

Οι οικείοι Προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και οι εκπαιδευτικοί που θα οριστούν ως Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.) θα έχουν την ευθύνη για την τήρηση του ωραρίου λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων οργανώνονται συναντήσεις για τον απολογισμό και την αξιολόγηση της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ και τη διατύπωση προτάσεων.

Με σχετικές Εγκυκλίους θα ρυθμίζονται θέματα που αφορούν στην οργάνωση και την λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ, όπως και κάθε άλλο συναφές με την εκπαίδευση των προσφύγων θέμα.

Η λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) θα ξεκινήσει το σχολικό έτος 2016-17.

Από τη δημοσίευση της παρούσας η με αριθμ. πρωτ. Φ1 ΤΥ/1375/170829/Δ1/26.10.2015 υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 2388/2015/τ.Β') με θέμα: «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ» παύει να ισχύει.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Μαρούσι, 8 Αυγούστου 2016

*ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4415/2016 ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016*

**Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.**

**- Ρυθμίσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (κεφάλαιο Β, άρθρα 20 ως 26)**

**- Ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των προσφύγων (κεφάλαιο Δ, άρθρο 38)**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'**

### **ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

#### **Άρθρο 20**

##### **Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού.

#### **Άρθρο 21**

##### **Σκοποί και μέσα**

Οι σκοποί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επιδιώκονται, μεταξύ άλλων, με τα εξής μέσα:

α) την εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών,

β) την ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού,

γ) την εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών,

δ) την αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό,

ε) μέτρα και υποστηρικτικές δομές που ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο ισοτιμίας και με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας,

στ) κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα που απευθύνονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

## **Άρθρο 22**

### **Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

1. Τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που ιδρύθηκαν σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του ν. 1566/1985 (Α'167) μετατρέπονται και λειτουργούν εφεξής ως Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα σχολεία αυτά επιδιώκουν τη συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. της χώρας εφαρμόζοντας σε πειραματική βάση ερευνητικά και καινοτόμα προγράμματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού λόγω φυλετικής καταγωγής και πολιτισμικής προέλευσης, με στόχο την περαιτέρω γενίκευση της εφαρμογής τους στα λοιπά σχολεία.

Τα προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές μέθοδοι εφαρμόζονται όπως στα υφιστάμενα Πειραματικά Σχολεία.

2. Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και του Υπουργού Οικονομικών. Με όμοια απόφαση μπορεί να μετατρέπονται σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης άλλα δημόσια σχολεία, να αποχαρακτηρίζονται Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μετατρέπόμενα σε συνήθη σχολεία, καθώς και να ιδρύονται τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα ή να εφαρμόζονται ανάλογα υποστηρικτικά μέτρα σε κάθε σχολείο, εφόσον από τις αντίστοιχες εγγραφές των μαθητών διαπιστωθεί η σχετική ανάγκη.

Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων πραγματοποιείται η σύνδεση των Πειραματικών Διαπολιτισμικών Σχολείων με σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όπως και με σχολεία του εξωτερικού, στη βάση συγκεκριμένων δράσεων μέσω των οποίων θα εξασφαλίζονται τόσο η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των σχολείων όσο και η διάχυση της εμπειρίας των Πειραματικών Διαπολιτισμικών Σχολείων.

## **Άρθρο 23**

### **Εκπαιδευτικό Προσωπικό**

1. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις προσωπικού και κατά κλάδους ειδικότητες για τη λειτουργία των δημόσιων Πειραματικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

2.Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα ιδιαίτερα προσόντα των εκπαιδευτικών οι οποίοι μετατίθενται στα Δημόσια Σχολεία της παραγράφου 1, καθώς και η διαδικασία μετάθεσής τους.

3.Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα ιδιαίτερα προσόντα επιστημόνων ειδικευμένων στα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σχολικών συμβούλων, σχολικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.λπ. προς υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών που στοχεύουν στην ενημέρωση, στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στα ζητήματα διγλωσσίας, στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών.

### **Άρθρο 24**

#### **Μέτρα στήριξης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων συνιστάται:

1.Επιτροπή ειδικών επιστημόνων και στελεχών του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων για δημιουργία πλατφόρμας συγκέντρωσης εκπαιδευτικών υλικών και εγχώριων και διεθνών πρακτικών σχολείων προς ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

2.Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ορίζονται:

- α) οι εκπαιδευτικές μέθοδοι εξειδικευμένης διδασκαλίας,
- β) οι δέσμες κοινωνικών μέτρων με στόχο την υποστήριξη της οικογένειας και του μαθητή,
- γ) οι συμβουλευτικές υπηρεσίες παράλληλα με τη Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων (ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε.Ξ.Μ.Σ.) που θα αποβλέπουν στη στήριξη και ενίσχυση συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και της εκπαιδευτικής κοινότητας,
- δ) οι δομές εκτός τυπικής εκπαίδευσης, όπως τα «καλοκαιρινά σχολεία» και οι υπάρχουσες «θερινές κατασκηνώσεις»,
- ε) το αναγκαίο πλαίσιο για τη σύνταξη του ειδικού υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού στις γλώσσες των κυριότερων μεταναστευτικών μονάδων, προκειμένου να επιτευχθεί το έργο των εκπαιδευτικών και ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων (ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε.Ξ.Μ.Σ.)

### **Άρθρο 25**

#### **Διοίκηση των Πειραματικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

1.Οι διατάξεις που ισχύουν για τη διοίκηση των δημοσίων σχολείων και τη στήριξη του έργου τους (ν. 3966/ 2011) εφαρμόζονται και στα Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

2.Οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων επιλέγονται, σύμφωνα με τα ισχύοντα με την επιλογή διευθυντών των άλλων δημόσιων σχολείων.

3.Η διοίκηση των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ασκείται από τις οικείες Διευθύνσεις της αντίστοιχης βαθμίδας.

[...]

### **Άρθρο 38**

#### **Ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των προσφύγων**

Με κοινή απόφαση του Υπουργού Οικονομικών και του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων, καθορίζεται η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός και το πρόγραμμα της εκπαίδευσης στις ως άνω δομές, καθώς και τα κριτήρια και η διαδικασία στελέχωσης αυτών.

Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων αποσπώνται ή διατίθενται εκπαιδευτικοί στις ως άνω δομές και προσλαμβάνονται αναπληρωτές, μέσω του Κρατικού Προϋπολογισμού, του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων ή μέσω ΕΣΠΑ.

*Υπουργική Απόφαση αρ. 152360/ΓΔ4/19-9-2016 (ΦΕΚ 3049 τ Β'/23-9-16)*

**Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.**

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ - ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. τα άρθρα 20, 21 και 38 του Ν. 4415/2016 (Α' 159),

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

2. τα άρθρα 5, 7(παρ.2), 9 και 31 του Ν. 3848/2010 (Α' 71) «Αναβάθμιση του ρόλου του Εκπαιδευτικού - καθιέρωσης κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην Εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»,

3. Το άρθρο τρίτο, παρ. 1 του Ν. 4395/2016 (ΦΕΚ 110 Α') «Ρύθμιση Θεμάτων Εκπαιδευτικού Προσωπικού».

4. τις διατάξεις του Ν. 2101/1992 (Α' 192), με τον οποίο κυρώθηκε η «Διεθνής Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του παιδιού» και ιδίως τα άρθρα 28-30 αυτής,

5. τις διατάξεις του Ν. 3304/2005 (Α' 16) για την «Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού» και ιδίως τα άρθρα 6 και 12 αυτού,

6. τις διατάξεις του άρθρου 2, παρ. 6 του Ν. 2986/2002 (Α' 24) «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»,

7. τον Ν. 1566/85, (Α' 167), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις»,

8. το άρθρο 34 του Ν. 2413/96 (Α' 124) «Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»,

9. το άρθρο 2 του Ν. 3966/2011 (Α' 118) «θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις»,

10. την παρ.5 του άρθρου 33 του Ν. 4386/2016 (Α' 83) με θέμα: «Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις»,

11. το άρθρο 90 του «Κώδικα Νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα Κυβερνητικά Όργανα», που κωδικοποιήθηκε με το άρθρο πρώτο του Π.δ. 63/2005 (Α' 98),

12. τις διατάξεις του Π.δ. 73/2015 (Α' 116) «Διορισμός Αντιπροέδρου της Κυβέρνησης, Υπουργών, Αναπληρωτών Υπουργών και Υφυπουργών»,

13. τη με αριθ. πρωτ. Φ353.1/324/105657/Δ1 (Β' 1340/ 2002) υπουργική απόφαση «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων»,

14. την αριθ. Υ29/08-10-2015 (ΦΕΚ 2168/τ.Β'/09-10-2015) «Ανάθεση αρμοδιοτήτων στον Αναπληρωτή Υπουργό Οικονομικών Γεώργιο Χουλιαράκη»,

15. τη με αριθ. πρωτ. 130272/Δ1/05-08-2016 (Β' 2670/2016) με θέμα: «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου «

16. τη με αριθ. πρωτ. Φ12/657/70691/Δ1/26-04-2016 (Β' 1324/2016) με θέμα: «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου»,

17. τη με αριθ. πρωτ. 93381/Δ2/7-06-2016 (Β' 1640/2016) με θέμα: «Ωρολόγιο Προγραμμάτων μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του ημερήσιου Γυμνασίου»,

18. τη με αριθ. πρωτ. ΓΓ1/47079/18-03-2016 απόφαση με θέμα: «Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, Συγκρότηση και ορισμός μελών της Επιστημονικής Ομάδας και της Καλλιτεχνικής Ομάδας για την υποβοήθηση του έργου της ΕΣΠΠ»,

19. τη με αριθ. πρωτ. 110694/ΓΔ3/06-07-2016 υπουργική απόφαση (ΑΔΑ: 637Ψ4653ΠΣ-0ΛΟ) με θέμα: «Συγκρότηση Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων»,

20. Τη με αριθ. 35/08-09-2016 πράξη του Δ.Σ. του ΙΕΠ.

21. την ανάγκη ίδρυσης Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, προκειμένου τα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας ή εκτός αυτών να στηριχθούν εκπαιδευτικά, μέσω της εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και της οργάνωσης προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και πολιτιστικών δραστηριοτήτων,

22. τη με αριθ. πρωτ. 150416/ΓΔ2/15-09-2016 εισήγηση του άρθρου 24 του Ν. 4270/2014 (ΦΕΚ 143 τ. Α'), όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο 10 παρ. 6 του Ν. 4337/2015 (ΦΕΚ 129 τ.Α') της Γενικής Δ/νσης Οικονομικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων,

23. το γεγονός ότι από τις διατάξεις της παρούσας προκαλείται δαπάνη για την πρόσληψη εκπαιδευτικών η οποία θα καλυφθεί από τις πιστώσεις του τακτικού προϋπολογισμού (ΚΑΕ 344 και 354 των ειδικών φορέων 19-210 και 19-220) με τη με αριθ. ΔΙΠΑΑΔ/Φ.ΕΓΚΡ./142/21720/06-09-2016 απόφαση της ΠΥΣ 33/2006 (άρθρο 2 παρ.1) και του προϋπολογισμού του Εθνικού Σκέλους του ΠΔΕ σε βάρος του έργου με

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

κωδικό 2014ΣΕ04700000 και τίτλο ΠΛΗΡΩΜΗ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ ΚΑΙ ΩΡΟΜΙΣΘΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ (ΕΕΠ-ΕΒΠ) ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΒΑΣΕΙ ΤΟΥ ΑΡ 62 ΤΟΥ Ν.4409/2016 (ΦΕΚ 136Α΄) της ΣΑΕ047, καθώς και του συγχρηματοδοτούμενου σκέλους του ΠΔΕ σε βάρος του έργου με κωδικό 2016ΣΕ34510084 (MIS 5001966) και τίτλο ΕΝΤΑΞΗ ΕΥΑΛΩΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ (ΕΚΟ) ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ-ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ, ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2016-2017 της ΣΑΕ3451. Η δαπάνη για τα διδακτικά βιβλία που θα απαιτηθούν σύμφωνα και με την από 14-09-2016 ηλεκτρονική επιστολή με θέμα «έκθεση οικονομικών συνεπειών» του ΙΤΥΕ-Διόφαντος που θα αφορούν αποκλειστικά τα παιδιά των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) εκτιμάται ότι ανέρχεται σε πενήντα εννέα χιλιάδες (59.000) ευρώ. Το κόστος αυτό προβλέπεται να καλυφθεί από έργο του Ταμείου Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης και Εσωτερικής Ασφάλειας, το Τεχνικό Δελτίο του οποίου αναμένεται να εγκριθεί. Η ενδεχόμενη έκδοση και διανομή σχολικών βιβλίων γενικής παιδείας θα καλυφθεί από τα διαθέσιμα αποθέματα βιβλίων του ΙΤΥΕ-Διόφαντος από το ήδη εγκεκριμένο ύψος προϋπολογισμού του ΚΑΕ 2519. Λοιπές δαπάνες υλοποίησης-συντονισμού, προμήθειας και εγκατάστασης προσωρινών αιθουσών διδασκαλίας στους χώρους των προσφύγων θα καλυφθούν από το υπό έγκριση αναφερόμενο έργο, αποφασίζουμε:

Την ίδρυση, την οργάνωση, τη λειτουργία, τον συντονισμό και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (εφεξής ΔΥΕΠ), καθώς και τα κριτήρια και τη διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.

### Άρθρο 1

#### Ίδρυση και χώροι λειτουργίας ΔΥΕΠ

1. Για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ), οι οποίες θα λειτουργούν, πλην των περιπτώσεων των παραγράφων 2 και 3 του παρόντος άρθρου, εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας. Σε κάθε σχολική μονάδα αντιστοιχεί μία αυτοτελής ΔΥΕΠ, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα τμήματα, αναλόγως του αριθμού των μαθητών.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

2. Ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας ιδρύονται ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας.

3. Ειδικά στις περιπτώσεις που δεν συντρέχουν τα κριτήρια της παρ. 1 του άρθρου 2 μπορούν να ιδρύονται για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 6-12 ετών (Δημοτικό) και 13-15 ετών (Γυμνάσιο) ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα σχολικών μονάδων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας.

4. Η εκπαίδευση που προβλέπεται από την παρούσα υπουργική απόφαση αφορά στο σύνολο των παιδιών πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα ή σε δομές φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Τα παιδιά εγγράφονται, κατά περίπτωση, είτε στις σχολικές μονάδες εντός των οποίων θα λειτουργούν οι ΔΥΕΠ είτε στις σχολικές μονάδες στις οποίες ανήκουν τα παραρτήματα των παραγράφων 2 και 3 του παρόντος άρθρου.

5. Ο κατώτερος αριθμός μαθητών για τον οποίο δημιουργείται ένα τμήμα ΔΥΕΠ ορίζεται στους 10 μαθητές και ο ανώτερος στους 20 μαθητές. Απόκλιση από τον προαναφερόμενο αριθμό μαθητών εγκρίνεται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κατόπιν εισήγησης του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ).

6. Η ίδρυση, η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των ΔΥΕΠ εποπτεύεται από την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων, η οποία συντονίζει και την υλοποίηση δράσεων μέσω του Ταμείου Ασύλου.

### Άρθρο 2

#### Διαδικασία καθορισμού σχολικών μονάδων

1. Για τον καθορισμό των σχολικών μονάδων εντός των οποίων θα λειτουργούν οι ΔΥΕΠ, εκδίδεται απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον συντρέχουν τα ακόλουθα κριτήρια: α) εύλογη απόσταση από το κέντρο φιλοξενίας, β) ύπαρξη διαθέσιμων και κατάλληλων αιθουσών. Κατ' εξαίρεση, για το σχολικό έτος 2016-17 ή και σε κάθε άλλη περίπτωση που συντρέχει επείγουσα ανάγκη, οι σχολικές μονάδες ορίζονται απευθείας με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

2. Οι σχολικές μονάδες των παρ. 2 και 3 του άρθρου 1 ορίζονται απευθείας με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

### Άρθρο 3

#### Ώρες λειτουργίας των ΔΥΕΠ

1. Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 1 ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες από 8.20 έως 13.00.

2. Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 3 του άρθρου 1 ως Παραρτήματα Δημοτικών και Γυμνασίων λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες από 8.30 έως 12.30.

3. Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 1 του άρθρου 1 λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων κατά τις μεσημεριανές ώρες από 14.00 έως 18.00.

Με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή ΠΕ και ΔΕ, κατόπιν εισήγησης του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), δύναται να μεταβάλλεται η ώρα έναρξης και λήξης του ωραρίου χωρίς να μεταβάλλεται η χρονική διάρκεια του.

### Άρθρο 4

#### Ωρολόγιο πρόγραμμα

1. Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 1 ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων εντός των κέντρων φιλοξενίας ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα του ενιαίου τύπου ολοήμερου Νηπιαγωγείου.

2. Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 3 του άρθρου 1 ως παραρτήματα Δημοτικών και Γυμνασίων εντός των κέντρων φιλοξενίας ακολουθούν το κάτωθι πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα

|             |     |                       |
|-------------|-----|-----------------------|
| 8:30-8:45   | 15' | Υποδοχή μαθητών       |
| 8:45-9:30   | 45' | 1η διδακτική περίοδος |
| 9:30- 9:45  | 15' | Διάλειμμα             |
| 9:45-10:30  | 45' | 2η διδακτική περίοδος |
| 10:30-10:45 | 15' | Διάλειμμα             |
| 10:45-11:30 | 45' | 3η διδακτική περίοδος |
| 11:30-11:45 | 15' | Διάλειμμα             |
| 11:45-12:30 | 45' | 4η διδακτική περίοδος |

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

3. Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 1 του άρθρου 1 εντός των σχολικών μονάδων ακολουθούν το κάτωθι απογευματινό ωρολόγιο πρόγραμμα:

### Άρθρο 5

Κατανομή του χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο

1. Στα Νηπιαγωγεία ακολουθείται το υποχρεωτικό πρόγραμμα του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου.

2. Στα Δημοτικά ο χρόνος ανά διδακτικό αντικείμενο κατανέμεται ως ακολούθως:

| Διδακτικό αντικείμενο/Μάθημα                         |     | Ώρες ανά εβδομάδα     |
|--|-----|-----------------------|
| Ελληνική Γλώσσα                                      |     | 6                     |
| Αγγλικά  |     | 4                     |
| Μαθηματικά   |     | 3                     |
| Φυσική Αγωγή   |     | 3                     |
| ΤΠΕ  |     | 2                     |
| Αισθητική Αγωγή (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) |     | 2                     |
| 17:00-17:15  | 15' | Διάλειμμα             |
| 17:15-18:00  | 45' | 4η διδακτική περίοδος |

3. Στα Γυμνάσια ο χρόνος ανά διδακτικό αντικείμενο κατανέμεται ως ακολούθως:

| Διδακτικό αντικείμενο/Μάθημα  |  | Ώρες ανά εβδομάδα |
|-------------------------------|--|-------------------|
| Ελληνική Γλώσσα               |  | 6                 |
| Αγγλικά                       |  | 4                 |
| Μαθηματικά                    |  | 4                 |
| Φυσική Αγωγή                  |  | 2                 |
| Πληροφορική                   |  | 2                 |
| Πολιτισμός και Δραστηριότητες |  | 2                 |

### Άρθρο 6

Λειτουργία των ΔΥΕΠ

1. Μέχρι την κατάρτιση του Κανονισμού λειτουργίας των ΔΥΕΠ εφαρμόζονται οι κείμενες διατάξεις για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

2. Το άρθρο 7 παρ. 2 του Ν. 3848/2010 εφαρμόζεται και στην περίπτωση των ΔΥΕΠ.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Άρθρο 7

#### Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων

1. Σε κάθε κέντρο φιλοξενίας προσφύγων ορίζεται ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (εφεξής ΣΕΠ) και σε κέντρα φιλοξενίας με μεγάλο αριθμό προσφύγων δύναται να οριστούν περισσότεροι του ενός.

2. Σε θέσεις ΣΕΠ αποσπώνται κατά προτεραιότητα μόνιμοι εκπαιδευτικοί, κατόπιν αίτησης τους. Οι αποσπάσεις των ΣΕΠ γίνονται σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία περί αποσπάσεων. Σε περίπτωση που δεν επαρκούν οι εκπαιδευτικοί που αποσπώνται μπορούν να προσλαμβάνονται αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, μετά από ειδική πρόσκληση. Η θητεία των ΣΕΠ διαρκεί για το διδακτικό έτος για το οποίο προσλαμβάνονται. Ο χρόνος θητείας σε θέση ΣΕΠ προσμετράται ως χρόνος διοικητικής προϋπηρεσίας. Ο ΣΕΠ τοποθετείται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στα όρια της οποίας βρίσκεται το κέντρο φιλοξενίας της ευθύνης του. Ο ΣΕΠ ακολουθεί το εργασιακό ωράριο των δημοσίων υπαλλήλων το οποίο, κατά περίπτωση, μπορεί να είναι είτε πρωινό είτε απογευματινό.

3. Οι ΣΕΠ επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια της θητείας τους και υποστηρίζονται από την Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ., την ειδική επιστημονική επιτροπή που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και τους Περιφερειακούς Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

4. Οι ΣΕΠ εισηγούνται μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία των ΔΥΕΠ και ειδικότερα μεριμνούν για θέματα που αφορούν:

α) στην ενημέρωση των διαμενόντων στο κέντρο φιλοξενίας, στο οποίο έχουν οριστεί, για την ανάγκη της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης,

β) στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠ.Π.Ε.Θ. στις ΔΥΕΠ,

γ) στην επικαιροποίηση της καταγραφής των μαθητών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ με ηλικιακά και άλλα κριτήρια,

δ) στην παρακολούθηση και τον συντονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων μη κρατικών φορέων, ελληνικών και μη, καθώς και στην τήρηση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων εκπαιδευτικών δράσεων άλλων φορέων,

ε) στην καταγραφή των υπηρεσιακών αναγκών.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

5. Μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιλέγονται σε θέση ΣΕΠ εφόσον έχουν ένα τουλάχιστον από τα κάτωθι προσόντα με την ακόλουθη ιεράρχηση:

α) εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε Διαπολιτισμικά Σχολεία, Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας του εξωτερικού και άλλες αντισταθμιστικές δομές,

β) εξειδίκευση (Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών/Διδακτορικό) σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,

γ) εθελοντική συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους πρόσφυγες εντός και εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου.

6. Για την επιλογή αναπληρωτών εκπαιδευτικών σε θέση ΣΕΠ τηρείται η σειρά του ενιαίου πίνακα των αναπληρωτών και, επιπλέον, απαιτείται ένα τουλάχιστον από τα προσόντα της προηγούμενης παραγράφου.

7. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί με ένα τουλάχιστον από τα προσόντα της παραγράφου 5, επιλέγονται σε θέση ΣΕΠ εκπαιδευτικοί με την ακόλουθη σειρά: α) μόνιμοι εκπαιδευτικοί μετά από αίτηση τους, β) αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τη σειρά κατάταξης τους στον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών.

### Άρθρο 8

#### Στελέχωση των ΔΥΕΠ από μόνιμους εκπαιδευτικούς

1. Για τη στελέχωση των ΔΥΕΠ μπορούν, μετά από αίτηση τους, να διατίθενται μόνιμοι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στη διάθεση των οικείων ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ ή να αποσπώνται εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα εντός της οποίας λειτουργεί η ΔΥΕΠ ή ανήκει το Παράρτημα το οποίο ιδρύθηκε εντός του κέντρου φιλοξενίας. Η διάθεση ή απόσπαση γίνεται για ένα διδακτικό έτος. Κατά τα λοιπά εφαρμόζονται οι κείμενες διατάξεις για τις διαθέσεις και τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών.

2. Εκπαιδευτικοί που δε συμπληρώνουν το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο μπορούν να απασχολούνται, κατόπιν αίτησης τους, μέχρι και της συμπλήρωσης του υποχρεωτικού διδακτικού τους ωραρίου και στις ΔΥΕΠ των παρ. 1-3 του άρθρου 1. Η διαδικασία συμπλήρωσης ωραρίου γίνεται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

3. Η διάθεση ή απόσπαση ή η συμπλήρωση ωραρίου στις ΔΥΕΠ γίνεται με τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις, αφού συνεκτιμηθούν τα κάτωθι προσόντα:

α) διετής εκπαιδευτική προϋπηρεσία,

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

β) εθελοντική συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους πρόσφυγες εντός και εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου,

γ) εξειδίκευση (Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών/Διδακτορικό) σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας,

δ) επιμόρφωση από δημόσιο φορέα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας,

ε) εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε Διαπολιτισμικά Σχολεία, Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα, Τμήματα ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό και άλλες αντισταθμιστικές δομές,

στ) πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών, με προτεραιότητα στις μητρικές γλώσσες των προσφυγικών πληθυσμών.

4. Ο χρόνος υπηρεσίας στις ΔΥΕΠ προσμετράται ως χρόνος διδακτικής προϋπηρεσίας.

### Άρθρο 9

#### Στελέχωση των ΔΥΕΠ από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς

1. Οι ΔΥΕΠ μπορούν να στελεχώνονται και από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προσλαμβάνονται και απασχολούνται σύμφωνα με τη διαδικασία και το ωράριο (πλήρες ή μειωμένο) που προβλέπεται στην κείμενη νομοθεσία.

2. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται σε ΔΥΕΠ δύνανται να διατίθενται, βάσει των εκάστοτε αναγκών της υπηρεσίας, εντός του σχολικού έτους, από τη ΔΥΕΠ που αρχικώς τοποθετήθηκαν σε άλλη ΔΥΕΠ:

α) αρμοδιότητας του ίδιου ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ με απόφαση των οικείων Διευθυντών Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του αρμόδιου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου,

β) αρμοδιότητας άλλου ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ της ίδιας Περιφερειακής Διεύθυνσης, με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του Ανώτερου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου.

3. Ο χρόνος υπηρεσίας στις ΔΥΕΠ προσμετράται ως χρόνος διδακτικής προϋπηρεσίας.

4. Οι προσλήψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, καθώς και οι προσλήψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ΕΕΠ) και ειδικού βοηθητικού προσωπικού (ΕΒΠ),

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

γίνονται με τη χρήση των ενιαίων υφιστάμενων πινάκων αναπληρωτών εκπαιδευτικών ΠΕ και ΔΕ όλων των κλάδων του ΥΠΠΕΘ, καθώς και τη χρήση των αντίστοιχων υφιστάμενων πινάκων ΕΕΠ και ΕΒΠ.

### Άρθρο 10

Ειδικότερα καθήκοντα εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ΔΥΕΠ

1. Οι εκπαιδευτικοί που θα στελεχώσουν τις ΔΥΕΠ, εκτός από τα καθήκοντα τους που ορίζονται από τις κείμενες διατάξεις, οφείλουν επιπρόσθετα: α) να μεριμνούν για την ομαλή ένταξη των μαθητών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές,

β) να επιδεικνύουν παιδαγωγική ευελιξία στη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ,

γ) να προτείνουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις στους χώρους φιλοξενίας των προσφύγων και στις πλησιέστερες σχολικές μονάδες.

2. Οι εκπαιδευτικοί που θα στελεχώσουν τις ΔΥΕΠ επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια της θητείας τους και υποστηρίζονται από τον ΣΕΠ.

### Άρθρο 11

Εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση των ΔΥΕΠ - Σχολικοί Σύμβουλοι

1. Την ευθύνη για την κατάρτιση εκπαιδευτικού προγράμματος για τις ΔΥΕΠ, την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών, καθώς και την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού έχει το ΥΠ.Π.Ε.Θ., έπειτα από σχετική εισήγηση του ΙΕΠ.

2. Οι οικείοι Σχολικοί Σύμβουλοι επιμορφώνονται για κάθε ζήτημα που είναι σχετικό με την παρεχόμενη εκπαίδευση στις ΔΥΕΠ και σε συνεργασία με το ΙΕΠ και τους ΣΕΠ της περιοχής ευθύνης τους:

α) είναι υπεύθυνοι για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οφείλουν να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις ΔΥΕΠ,

β) αποδελτιώνουν και κωδικοποιούν τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική πράξη και συντάσσουν σχετική έκθεση που υποβάλλουν στις αρμόδιες Υπηρεσίες του ΥΠΠΕΘ και στο ΙΕΠ.

3. Στο τέλος του διδακτικού έτους, με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και των ΣΕΠ, οργανώνονται συναντήσεις για τον απολογισμό και την αξιολόγηση της

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

λειτουργίας των ΔΥΕΠ και τη διατύπωση σχετικών προτάσεων. Οι απολογιστικές εκθέσεις υποβάλλονται στο ΥΠΠΕΘ.

Άρθρο 12

1. Για όσα θέματα δεν ρυθμίζονται από την παρούσα απόφαση εφαρμόζεται η κείμενη νομοθεσία.

2. Η λειτουργία των ΔΥΕΠ θα ξεκινήσει το σχολικό έτος 2016-17.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Μαρούσι, 19 Σεπτεμβρίου 2016

Οι Υπουργοί

Παιδείας, Έρευνας Αναπληρωτής Υπουργός και Θρησκευμάτων Οικονομικών

ΝΙΚΟΣ ΦΙΛΗΣ, ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΧΟΥΛΙΑΡΑΚΗΣ

*Υπουργική Απόφαση αρ. 180647/ΓΔ4/27-10-2016 (ΦΕΚ 3502 τ Β'/31-10-16)*

Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός & πρόγραμμα εκπ/σης των Δομών Υποδοχής για την Εκπ/ση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ - ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ – ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τα άρθρα 20, 21 και 38 του Ν. 4415/2016 (Α' 159).

2. Τα άρθρα 5, 7(παρ.2), 9 και 31 του Ν. 3848/2010 (Α' 71), όπως ισχύουν.

3. Το άρθρο τρίτο, παρ. 1 του Ν. 4395/2016 (ΦΕΚ 110 Α').

4. Τις διατάξεις του Ν. 2101/1992 (Α' 192), με τον οποίο κυρώθηκε η «Διεθνής Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του παιδιού» και ιδίως τα άρθρα 28-30 αυτής.

5. Το άρθρο 22 της Συμβάσεως της Γενεύης του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων, που κυρώθηκε με το Ν.δ. 3989 της 19/26 Σεπτεμβρίου 1959 (ΦΕΚ Α' 201).

6. Τις διατάξεις του άρθρου 2 του Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου και του άρθρου 14 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, που κυρώθηκε με το Ν.δ. 53 της 19/20.9.1974 (Α'256).

7. Το άρθρο 21 παρ.7 και 8 του Ν.4251/2014 (Α' 80).

8. Τις διατάξεις του Ν. 3304/2005 (Α' 16) για την «Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού» και ιδίως τα άρθρα 6 και 12 αυτού.

9. Το άρθρο 2, παρ. 6 του Ν. 2986/2002 (Α' 24) «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», όπως ισχύει.

10. Τις διατάξεις του Ν. 1566/1985, (Α' 167), «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις», όπως ισχύει.

11. Το άρθρο 34 του Ν. 2413/1996 (Α' 124) «Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».

12. Το άρθρο 2 του Ν. 3966/2011 (Α' 118) «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις».

13. Την παρ. 5 του άρθρου 33 του Ν. 4386/2016 (Α' 83) με θέμα: «Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις».

14. Τις διατάξεις του Π.δ. 200/1998 (Α' 161).

15. Τις διατάξεις του Π.δ. 201/1998 (Α' 161).

16. Το άρθρο 90 του «Κώδικα Νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα Κυβερνητικά Όργανα», που κωδικοποιήθηκε με το άρθρο πρώτο του Π.δ. 63/2005 (Α' 98).

17. Τις διατάξεις του Π.δ. 73/2015 (Α' 116) «Διορισμός Αντιπροέδρου της Κυβέρνησης, Υπουργών, Αναπληρωτών Υπουργών και Υφυπουργών» και του Π.δ. 70/2015 (Α' 114) «Ανασύσταση των Υπουργείων».

18. Τη με αριθ. πρωτ. Φ353.1/324/105657/Δ1 (Β' 1340/2002) υπουργική απόφαση «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων», όπως ισχύει.

19. Την αριθ. Υ29/08-10-2015 (ΦΕΚ 2168/τ.Β'/09-10-2015) απόφαση «Ανάθεση αρμοδιοτήτων στον Αναπληρωτή Υπουργό Οικονομικών Γεώργιο Χουλιαράκη».

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

20. Την αριθ. 105755/14-10-2015 (ΦΕΚ 2222/τ.Β'/15-10-2015) απόφαση «Ανάθεση αρμοδιοτήτων στον Υφυπουργό Οικονομίας, Ανάπτυξης και Τουρισμού Αλέξανδρο Χαρίτση», όπως ισχύει.

21. Τη με αριθ. 180040/ΓΔ2/ 26.10.2016 εισήγηση του αρ.24 του Ν. 4270/2014 (Α' 143), όπως ισχύει, της Γενικής Δ/σης Οικονομικών Υπηρεσιών του ΥΠΠΕΘ, από την οποία προκύπτει ότι από την παρούσα απόφαση προκαλείται δαπάνη σε βάρος του κρατικού προϋπολογισμού και ειδικότερα κατά το μέρος που αφορά τον προϋπολογισμό του ΥΠΠΕΘ, οι δαπάνες πρόσληψης προσωπικού κατόπιν έκδοσης της αρ. ΔΠΑΑΔ/Φ.ΕΓΚΡ.142/21720/6.9.2016 απόφαση της ΠΥΣ 33/06 θα καλυφθούν από τις πιστώσεις του τακτικού προϋπολογισμού (ΚΑΕ 344 και 354 των Ε.Φ. 19-210 και 19-220), καθώς και του προϋπολογισμού του εθνικού σκέλους του ΠΔΕ σε βάρος του έργου με κωδικό 2014ΣΕ04700000 και τίτλο ΠΛΗΡΩΜΗ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ ΚΑΙ ΩΡΟΜΙΣΘΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΘΩΣ ΚΑΙ ΕΕΠ ΚΑΙ ΕΒΠ ΤΟΥ ΥΠΠΕΘ βάσει του αρ.62 του Ν. 4409/2016 (Α' 136) της ΣΑΕ 047. Επιπλέον, δαπάνες πρόσληψης προσωπικού θα καλυφθούν και από τον προϋπολογισμό του συγχρηματοδοτούμενου σκέλους του ΠΔΕ σε βάρος του έργου με κωδικό 2016ΣΕ34510084 (MIS 5001966) και τίτλο ΕΝΤΑΞΗ ΕΥΑΛΩΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ-ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ, ΣΧ. ΕΤΟΣ 2016-2017 της ΣΑΕ3451. Επιπλέον, δαπάνες υποστήριξης στελέχωσης των Δ.Υ.Ε.Π., υλοποίησης και συντονισμού της δράσης καθώς και αναπαραγωγής εκπαιδευτικού υλικού θα καλυφθούν από το έργο που εντάχθηκε στο Ταμείο Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης και Εσ. Ασφάλειας (MIS 5002810) με τίτλο ΕΝΤΑΞΗ ΠΡΟΣΦΥΓΟΠΑΙΔΩΝ, ΗΛΙΚΙΑΣ ΕΩΣ 15 ΕΤΩΝ, ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ, με τα στοιχεία που αναφέρονται στο με αρ. πρωτ. 3755/26.10.2016 έγγραφο της Επιτελικής Δομής ΕΣΠΑ Τομέα Παιδείας, αποφασίζουμε:

Την ίδρυση, την οργάνωση, τη λειτουργία, τον συντονισμό και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (εφεξής Δ.Υ.Ε.Π.), καθώς και τα κριτήρια και τη διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, ως εξής:

### Άρθρο 1

Ίδρυση και χώροι λειτουργίας Δ.Υ.Ε.Π.

1. Για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), οι οποίες ανήκουν στην

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

τυπική εκπαίδευση και θα λειτουργούν, εκτός από τις περιπτώσεις των παραγράφων 2 και 3 του παρόντος άρθρου, εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας. Οι Δ.Υ.Ε.Π. ιδρύονται σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μία (1) ανά σχολική μονάδα, και ανήκουν διοικητικά σε αυτές. Κάθε Δ.Υ.Ε.Π. μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα τμήματα, αναλόγως του αριθμού των μαθητών.

2. Ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π. ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Για τη λειτουργία των παραρτημάτων του προηγούμενου εδαφίου ισχύουν οι διατάξεις του άρθρου 6 σχετικά με τον εκπαιδευτικό που ορίζεται ως υπεύθυνος λειτουργίας.

3. Ειδικά στις περιπτώσεις που δεν συντρέχουν τα κριτήρια της παρ. 1 του άρθρου 2 μπορούν να ιδρύονται για την εκπαίδευση παιδιών ηλικίας 6-12 ετών (Δημοτικό) και 13-15 ετών (Γυμνάσιο) Δ.Υ.Ε.Π. ως παραρτήματα σχολικών μονάδων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Για τη λειτουργία των παραρτημάτων του προηγούμενου εδαφίου ισχύουν οι διατάξεις του άρθρου 6.

4. Η εκπαίδευση που προβλέπεται από την παρούσα υπουργική απόφαση αφορά στο σύνολο των παιδιών πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα ή σε δομές φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Τα παιδιά εγγράφονται, κατά περίπτωση, είτε στις σχολικές μονάδες εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δ.Υ.Ε.Π. είτε στις σχολικές μονάδες στις οποίες ανήκουν τα παραρτήματα των παραγράφων 2 και 3 του παρόντος άρθρου.

5. Ο κατώτερος αριθμός μαθητών για τον οποίο δημιουργείται ένα τμήμα Δ.Υ.Ε.Π. ορίζεται στους 10 μαθητές και ο ανώτερος στους 20 μαθητές. Απόκλιση από τον προαναφερόμενο αριθμό μαθητών εγκρίνεται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατόπιν εισήγησης του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ).

6. Η ίδρυση, η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δ.Υ.Ε.Π. εποπτεύεται από την ομάδα διαχείρισης, συντονισμού και παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων, η οποία συντονίζει και την υλοποίηση δράσεων μέσω του Ταμείου Ασύλου.

Άρθρο 2

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Διαδικασία καθορισμού σχολικών μονάδων

1. Για τον καθορισμό των σχολικών μονάδων εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δ.Υ.Ε.Π., εκδίδεται απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Περιφερειακού Διευθυντή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εφόσον συντρέχουν τα ακόλουθα κριτήρια: α) εύλογη απόσταση από το κέντρο φιλοξενίας, β) ύπαρξη διαθέσιμων και κατάλληλων αιθουσών. Κατ' εξαίρεση, για το σχολικό έτος 2016-2017 ή και σε κάθε άλλη περίπτωση που συντρέχει επείγουσα ανάγκη, οι σχολικές μονάδες ορίζονται απευθείας με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

2. Οι σχολικές μονάδες των παρ. 2 και 3 του άρθρου 1 ορίζονται απευθείας με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

### Άρθρο 3

#### Ώρες λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π.

1. Οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 1 ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες από 8.20 έως 13.00.

2. Οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 3 του άρθρου 1 ως παραρτήματα Δημοτικών και Γυμνασίων λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες από 8.30 έως 12.30.

3. Οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 1 του άρθρου 1 λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων κατά τις μεσημεριανές ώρες από 14.00 έως 18.00.

Με απόφαση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή ΠΕ και ΔΕ, κατόπιν εισήγησης του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), δύναται να μεταβάλλεται η ώρα έναρξης και λήξης του ωραρίου χωρίς να μεταβάλλεται η χρονική διάρκεια του.

#### Ωρολόγιο πρόγραμμα

1. Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 1 ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων εντός των κέντρων φιλοξενίας ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα του ενιαίου τύπου ολοήμερου Νηπιαγωγείου.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

2. Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 3 του άρθρου 1 ως παραρτήματα Δημοτικών και Γυμνασίων εντός των κέντρων φιλοξενίας ακολουθούν το κάτωθι πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα

|             |     |                       |
|-------------|-----|-----------------------|
| 8:30-8:45   | 15' | Υποδοχή μαθητών       |
| 8:45-9:30   | 45' | 1η διδακτική περίοδος |
| 9:30- 9:45  | 15' | Διάλειμμα             |
| 9:45-10:30  | 45' | 2η διδακτική περίοδος |
| 10:30-10:45 | 15' | Διάλειμμα             |
| 10:45-11:30 | 45' | 3η διδακτική περίοδος |
| 11:30-11:45 | 15' | Διάλειμμα             |
| 11:45-12:30 | 45' | 4η διδακτική περίοδος |

3. Οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται σύμφωνα με την παρ. 1 του άρθρου 1 εντός των σχολικών μονάδων ακολουθούν το κάτωθι απογευματινό ωρολόγιο πρόγραμμα:

|             |     |                       |
|-------------|-----|-----------------------|
| 14:00-14:15 | 15' | Υποδοχή μαθητών       |
| 14:15-15:00 | 45' | 1η διδακτική περίοδος |
| 15:00-15:15 | 15' | Διάλειμμα             |
| 15:15-16:00 | 45' | 2η διδακτική περίοδος |
| 16:00-16:15 | 15' | Διάλειμμα             |
| 16:15-17:00 | 45' | 3η διδακτική περίοδος |
| 17:00-17:15 | 15' | Διάλειμμα             |
| 17:15-18:00 | 45' | 4η διδακτική περίοδος |

### Άρθρο 5

#### Κατανομή του χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο

1. Στα Νηπιαγωγεία ακολουθείται το υποχρεωτικό πρόγραμμα του Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου.

2. Στα Δημοτικά ο χρόνος ανά διδακτικό αντικείμενο κατανέμεται ως ακολούθως:

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

| Διδακτικό αντικείμενο/Μάθημα                         | Ώρες ανά εβδομάδα |
|--|-------------------|
| Ελληνική Γλώσσα                                      | 6                 |
| Αγγλικά  | 4                 |
| Μαθηματικά   | 3                 |
| Φυσική Αγωγή   | 3                 |
| ΤΠΕ  | 2                 |
| Αισθητική Αγωγή (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) | 2                 |

3 Στα Γυμνάσια ο χρόνος ανά διδακτικό αντικείμενο κατανέμεται ως ακολούθως:

| Διδακτικό αντικείμενο/Μάθημα  | Ώρες ανά εβδομάδα |
|-------------------------------|-------------------|
| Ελληνική Γλώσσα               | 6                 |
| Αγγλικά                       | 4                 |
| Μαθηματικά                    | 4                 |
| Φυσική Αγωγή                  | 2                 |
| Πληροφορική                   | 2                 |
| Πολιτισμός και Δραστηριότητες | 2                 |

### Άρθρο 6

#### Λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.

1. Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. διέπεται από τις ισχύουσες διατάξεις των τυπικών νόμων και των κανονιστικών αποφάσεων που διέπουν τη λειτουργία της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, για την λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. εφαρμόζονται οι ακόλουθες παράγραφοι:

2. Οι οικείοι διευθυντές πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πέραν των γενικότερων αρμοδιοτήτων τους, είναι υπεύθυνοι για:

α) Την τοποθέτηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στις Δ.Υ.Ε.Π., σύμφωνα με τα προβλεπόμενα περί τοποθετήσεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των τμημάτων, στις λειτουργούσες Δ.Υ.Ε.Π.

β) Τη συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους που έχουν την παιδαγωγική ευθύνη των σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργούν οι Δ.Υ.Ε.Π., τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), τους Προϊστάμενους Εκπαιδευτικών Θεμάτων των οικείων Διευθύνσεων εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν τις Δ.Υ.Ε.Π., τους Διευθυντές ή/και τους Υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων καθώς

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

και εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων σχολείων, προκειμένου να ληφθούν όλα τα απαιτούμενα μέτρα για την ομαλή λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.

γ) Τον ορισμό τριμελούς ομάδας εκ των ανωτέρω, ως υπεύθυνη για την έναρξη και ομαλοποίηση της λειτουργίας εκάστης Δ.Υ.Ε.Π., κατόπιν σύμφωνης γνώμης τους.

δ) Την έκδοση πριν από την έναρξη λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος με την οποία θα καλούνται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της οικείας Διεύθυνσης εκπαίδευσης να υποβάλουν σχετική αίτηση για: α) την επιλογή υπεύθυνου εκπαιδευτικού για τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. σύμφωνα με την παρ.5 του άρθρου 6 της παρούσας, β) τη διάθεση εκπαιδευτικών προς συμπλήρωση διδακτικού ωραρίου στις οικείες Δ.Υ.Ε.Π., εφόσον δεν προκαλείται από τη διάθεση αυτή λειτουργικό κενό.

ε) Την έκδοση των αποφάσεων ορισμού ενός (1) μόνιμου εκπαιδευτικού ως υπεύθυνου λειτουργίας σε εκάστη Δ.Υ.Ε.Π. καθώς και της διάθεσης εκπαιδευτικών για συμπλήρωση ωραρίου, ύστερα από σύμφωνη γνώμη του αρμόδιου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου. Το αρμόδιο περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο λαμβάνει υπ'όψιν του και συνεκτιμά τα κριτήρια της παρ. 3 του άρθρου 8 της παρούσας.

3. Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, πέραν των γενικότερων αρμοδιοτήτων τους, είναι υπεύθυνοι για:

α) Τη συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, προς ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών και των γονέων και κηδεμόνων του σχολείου για τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.

β) Την παροχή ενημέρωσης προς τον Διευθυντή εκπαίδευσης σχετικά με τη δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών του σχολείου στην τριμελή ομάδα υποστήριξης της λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π.

γ) Την παροχή ενημέρωσης προς τον Διευθυντή εκπαίδευσης σχετικά με τη δυνατότητα διάθεσης εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για συμπλήρωση διδακτικού ωραρίου στην οικεία Δ.Υ.Ε.Π.

δ) Την υλικοτεχνική υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας και των δραστηριοτήτων των Δ.Υ.Ε.Π., σε συνεννόηση με τις αρμόδιες σχολικές επιτροπές.

ε) Το συντονισμό των ενεργειών των δημοτικών υπηρεσιών και εν γένει των αρμόδιων οργάνων των Δήμων, ώστε να εξασφαλίζεται η φύλαξη και η καθαριότητα των σχολικών χώρων.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

στ) Την κοστολόγηση των λειτουργικών εξόδων της Δ.Υ.Ε.Π. προκειμένου να την υποβάλλουν, όταν κληθούν, στα αρμόδια όργανα. Προς τούτο ζητούν εισήγηση, για τις υλικοτεχνικές ανάγκες, από τον υπεύθυνο λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π.

ζ) Την παροχή των απαραίτητων διευκολύνσεων προς τους Σ.Ε.Π. και τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π., που θα συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος.

η) Την παραλαβή από τους υπεύθυνους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων των καταστάσεων των στοιχείων των μαθητών που φοιτούν στη Δ.Υ.Ε.Π. και την εγγραφή των μαθητών στις σχολικές μονάδες σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, σε συνεργασία με τον υπεύθυνο λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π.

θ) Την τήρηση παρουσιολογίου των διδασκόντων εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με τον υπεύθυνο λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π.

ι) Την έγκριση των αδειών των διδασκόντων εκπαιδευτικών στη Δ.Υ.Ε.Π.

ια) Την κοινοποίηση αντιγράφου του πρακτικού του Συλλόγου Διδασκόντων που αφορά σε θέματα λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π.:

i) στον οικείο Διευθυντή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,

ii) στον Σχολικό Σύμβουλο που έχει την παιδαγωγική ευθύνη των σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργούν οι Δ.Υ.Ε.Π., και

iii) στον Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων.

ιβ) Την επισύναψη του αντιγράφου του ανωτέρω πρακτικού στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας και την ανάρτηση του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος διδασκαλίας και του πίνακα εφημέριων της Δ.Υ.Ε.Π. σε εμφανές σημείο στο γραφείο των εκπαιδευτικών.

ιγ) Την υπογραφή κάθε προβλεπόμενης από την κείμενη νομοθεσία πράξης καθώς και κάθε απαραίτητου για τη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. εγγράφου.

ιδ) Την ενημέρωση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού της Δ.Υ.Ε.Π. της παρ.5, για τις ιδιαιτερότητες των χώρων και για τα σημεία που πρέπει να τύχουν ιδιαίτερης προσοχής και την παράδοση των κλειδιών σε αυτόν.

4. Η υπεύθυνη τριμελής ομάδα λειτουργίας εκάστης Δ.Υ.Ε.Π. είναι αρμόδια για:

α) Τον ειδικότερο καθορισμό των κτιριακών εγκαταστάσεων και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού των σχολικών μονάδων που θα χρησιμοποιούνται για την καθημερινή λειτουργία και τις εν γένει δραστηριότητες των Δ.Υ.Ε.Π. Για τον καθορισμό αυτόν τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται με τους Διευθυντές των σχολικών

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

μονάδων, αν αυτοί δεν αποτελούν μέλη της. Σε κάθε περίπτωση οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων ενημερώνουν τα μέλη της ομάδας για τις ιδιαιτερότητες των χώρων, επισημαίνουν τα σημεία που πρέπει να τύχουν ιδιαίτερης προσοχής.

β) Την εποπτεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό την επίλυση και διαχείριση όποιων τυχόν ιδιαίτερων θεμάτων προκύψουν, γεγονός που προϋποθέτει τη φυσική παρουσία μελών της στη Δ.Υ.Ε.Π. κατά τη διάρκεια λειτουργίας της, τουλάχιστον μέχρι τον ορισμό υπεύθυνου εκπαιδευτικού της Δ.Υ.Ε.Π. (πλήρους ωραρίου ή προσωρινώς οριζόμενου ανά ημέρα), σύμφωνα με την επόμενη παράγραφο και την ομαλοποίηση της λειτουργίας της.

5. α) Ένας (1) εκ των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν την Δ.Υ.Ε.Π. απασχολείται σε αυτήν με πλήρες ωράριο και αποτελεί τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει την ευθύνη λειτουργίας της. Ως υπεύθυνος εκπαιδευτικός ορίζεται μόνιμος εκπαιδευτικός εκ των υπηρετούντων στην Δ.Υ.Ε.Π. δυνάμει του άρθρου 8 της παρούσας, κλάδου ΠΕ 70 Δασκάλων ή κλάδου ΠΕ 02 Φιλολόγων, αντιστοίχως ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Σε περίπτωση αδυναμίας ορισμού μόνιμου εκπαιδευτικού ως υπεύθυνου, προσλαμβάνεται στην Δ.Υ.Ε.Π. αναπληρωτής εκπαιδευτικός πλήρους ωραρίου κλάδου ΠΕ 70 Δασκάλων ή κλάδου ΠΕ 02 Φιλολόγων. Στον υπεύθυνο εκπαιδευτικό δεν χορηγείται επίδομα.

Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π., πέραν του προβλεπομένου διδακτικού ωραρίου του αντικειμένου του κλάδου του, ασκεί διδακτικά καθήκοντα καθ'όλη τη διάρκεια λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π., ως εξής:

αα) Παρέχει διδακτικό έργο από κοινού συνεκπαίδευσης/συνδιδασκαλίας με τον κατά περίπτωση διδάσκοντα το μάθημα ή ταυτόχρονης παροχής διδασκαλίας σε υποομάδες μαθητών, προκειμένου να ικανοποιηθούν με τον βέλτιστο τρόπο οι εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, κατόπιν σχετικής καθοδήγησης από τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης.

ββ) Πέραν της εκπλήρωσης των διδακτικών του καθηκόντων και έως την συμπλήρωση του υποχρεωτικού του ωραρίου προσέρχεται στο σχολείο μία (1) ώρα πριν από την έναρξη λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π. που λογίζεται ως διδακτική ώρα, για προετοιμασία που σχετίζεται με τα καθήκοντα του, όπως περιγράφονται κατωτέρω.

Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός, πέραν των ανωτέρω διδακτικών καθηκόντων του, είναι αρμόδιος για:

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

i) Την ενημέρωση του ηλεκτρονικού συστήματος καταγραφής «myschool» με τα στοιχεία λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π., όπως η καταχώριση των απουσιών των μαθητών, η ενημέρωση των λειτουργούντων τμημάτων και των αναθέσεων των εκπαιδευτικών, κ.α. Για το σκοπό αυτό συνεργάζεται με το Διευθυντή του Σχολείου, προκειμένου να του χορηγηθούν οι σχετικοί κωδικοί.

ii) Τη συμπλήρωση του βιβλίου σχολικής ζωής της Δ.Υ.Ε.Π.

iii) Το ασφαλές κλείσιμο του σχολείου κατά την αποχώρηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

v) Την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος.

v) Την τήρηση των κανόνων εφημερίας.

vi) Την εποπτεία και τον συντονισμό των απαραίτητων ενεργειών για την ασφαλή προσέλευση και αποχώρηση των μαθητών από τις σχολικές μονάδες (όπως η ασφαλής επιβίβαση/ αποβίβαση των μαθητών), σε συνεργασία με τους λοιπούς εκπαιδευτικούς της Δ.Υ.Ε.Π. και τους συνοδούς των μεταφορικών μέσων.

vii) Την οργάνωση εκπαιδευτικών, πολιτιστικών, αθλητικών κ.α. εκδηλώσεων σε συνεργασία με το σχολείο που λειτουργεί η Δ.Υ.Ε.Π.

β) Η πρόσληψη ενός (1) αναπληρωτή εκπαιδευτικού, ως υπεύθυνου, διενεργείται σύμφωνα με τη σειρά κατάταξης των εκπαιδευτικών στον οικείο πίνακα αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Η τοποθέτηση των προσλαμβανόμενων αναπληρωτών διενεργείται από τον οικείο Διευθυντή εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

γ) Έως τον ορισμό σε κάθε Δ.Υ.Ε.Π. ενός (1) υπεύθυνου εκπαιδευτικού πλήρους ωραρίου, σύμφωνα με τα ανωτέρω, ορίζεται προσωρινά με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων ανά ημέρα ένας (1) υπεύθυνος εκ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δ.Υ.Ε.Π. Η ημερήσια ευθύνη λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π. δύναται να ανατίθεται στο σύνολο των διδασκόντων εκπαιδευτικών στη Δ.Υ.Ε.Π..

δ) Όλοι οι εκπαιδευτικοί των Δ.Υ.Ε.Π., πλην των υπευθύνων λειτουργίας, διδάσκουν σε όμορες Δ.Υ.Ε.Π. έως τη συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου. Εφόσον οι διδακτικές ανάγκες του αντικειμένου του κλάδου τους καλύπτονται στις όμορες Δ.Υ.Ε.Π., συμπληρώνουν το υποχρεωτικό τους ωράριο σύμφωνα με την υποπερ. αα' της περ.α' της παρούσας.

6. Ο Σύλλογος Διδασκόντων των σχολικών μονάδων, είναι υπεύθυνος για την έκδοση αποφάσεων με τις οποίες ορίζονται:

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

α) Ο εκπαιδευτικός που θα φέρει προσωρινά την ευθύνη λειτουργίας της Δ.Υ.Ε.Π., ανά ημέρα, έως τον ορισμό σε κάθε Δ.Υ.Ε.Π. ενός (1) υπεύθυνου εκπαιδευτικού πλήρους ωραρίου.

β) Ο πίνακας εφημερευόντων εκπαιδευτικών έκτων διδασκόντων εκπαιδευτικών στις Δ.Υ.Ε.Π.

7. Το άρθρο 7 παρ. 2 του Ν. 3848/2010 εφαρμόζεται και στην περίπτωση των Δ.Υ.Ε.Π.

### Άρθρο 7

#### Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων

1. Σε κάθε κέντρο φιλοξενίας προσφύγων ορίζεται ένας Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (εφεξής ΣΕΠ) και σε κέντρα φιλοξενίας με μεγάλο αριθμό προσφύγων δύναται να οριστούν περισσότεροι του ενός.

Οι ΣΕΠ υπάγονται στον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή εκπαίδευσης και υποβάλλουν σε αυτόν τις προβλεπόμενες στην παρ. 4 εισηγήσεις τους ή αναφορές, κοινοποιώντας τις στους οικείους Διευθυντές εκπαίδευσης και στην ομάδα διαχείρισης, συντονισμού και παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ.. Οι ΣΕΠ κατά την άσκηση των αρμοδιοτήτων τους συνεργάζονται με τους Διευθυντές εκπαίδευσης, τους Σχολικούς Συμβούλους, τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων καθώς και με τους υφιστάμενους στα κέντρα φιλοξενίας εκπροσώπους άλλων Υπουργείων, φορέων και διεθνών οργανισμών.

2. Σε θέσεις ΣΕΠ αποσπώνται κατά προτεραιότητα μόνιμοι εκπαιδευτικοί, κατόπιν αίτησης τους. Οι αποσπάσεις των ΣΕΠ γίνονται σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία περί αποσπάσεων. Σε περίπτωση που δεν επαρκούν οι εκπαιδευτικοί που αποσπώνται μπορούν να προσλαμβάνονται αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, μετά από ειδική πρόσκληση. Η θητεία των ΣΕΠ διαρκεί για το διδακτικό έτος για το οποίο προσλαμβάνονται. Ο χρόνος θητείας σε θέση ΣΕΠ προσμετράται ως χρόνος διοικητικής προϋπηρεσίας. Ο ΣΕΠ τοποθετείται στην Περιφερειακή Διεύθυνση πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα όρια της οποίας βρίσκεται το κέντρο φιλοξενίας της ευθύνης του.

Οι ΣΕΠ απασχολούνται στο κέντρο φιλοξενίας, σε κατάλληλα διαμορφωμένο και εξοπλισμένο χώρο, καθημερινώς για οκτώ (8) ώρες. Στα κέντρα φιλοξενίας που έχει ορισθεί ένας ΣΕΠ, αυτός απασχολείται καθημερινώς επί οκτώ (8) ώρες, ακολουθώντας ένα ευέλικτο ωράριο, ανάλογα με τις υφιστάμενες ανάγκες, ύστερα από σχετική

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ενημέρωση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή εκπαίδευσης και της Ομάδας Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων. Στα κέντρα φιλοξενίας που έχουν οριστεί περισσότεροι του ενός ΣΕΠ, το ωράριο διαμορφώνεται ως εξής: Ο πρώτος απασχολείται από τις 08.00 έως τις 16.00 και ο δεύτερος από τις 11.00 έως και τις 19.00. Σε περίπτωση που προκύψουν ιδιαίτερες συνθήκες δύνανται, ανάλογα με τις υφιστάμενες ανάγκες, να ακολουθούν ένα ευέλικτο ωράριο, ύστερα από σχετική ενημέρωση του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή εκπαίδευσης και της ομάδας διαχείρισης, συντονισμού και παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων.

3. Οι ΣΕΠ επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια της θητείας τους και υποστηρίζονται από την ομάδα διαχείρισης, συντονισμού και παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ., την ειδική επιστημονική επιτροπή που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και τους Περιφερειακούς Διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

4. Οι ΣΕΠ εισηγούνται μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. και ειδικότερα μεριμνούν για θέματα που αφορούν:

α) στην ενημέρωση των διαμενόντων στο κέντρο φιλοξενίας, στο οποίο έχουν οριστεί, για την ανάγκη της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης,

β) στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠ.Π.Ε.Θ. στις Δ.Υ.Ε.Π.,

γ) στην κατάρτιση καταστάσεων με τα στοιχεία των παιδιών που θα φοιτήσουν στις Δ.Υ.Ε.Π., την προσκόμιση τους στους Διευθυντές των σχολικών μονάδων για την εγγραφή τους σ' αυτές σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις καθώς και την επικαιροποίηση της καταγραφής των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. με ηλικιακά και άλλα κριτήρια,

δ) στην παρακολούθηση και τον συντονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων μη κρατικών φορέων, ελληνικών και μη, καθώς και στην τήρηση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων εκπαιδευτικών δράσεων άλλων φορέων,

ε) στην καταγραφή των υπηρεσιακών αναγκών,

στ) την κατανομή των παιδιών σε ομάδες για την μεταφορά τους στις Δ.Υ.Ε.Π. και εν γένει την εποπτεία και τον συντονισμό των απαραίτητων ενεργειών για την ασφαλή αποχώρηση των μαθητών από τα κέντρα φιλοξενίας και την ασφαλή υποδοχή τους σε αυτά,



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ζ) στο συντονισμό των απαραίτητων ενεργειών για την τυχόν έναρξη λειτουργίας και εν γένει την ομαλή λειτουργία των προβλεπόμενων στις παρ. 2 και 3 του άρθρου 1 παραρτημάτων σχολικών μονάδων, σε συνεργασία με τους οικείους Διευθυντές εκπαίδευσης, τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων που ανήκουν τα παραρτήματα, τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους και τους υφιστάμενους στα κέντρα φιλοξενίας εκπροσώπους άλλων Υπουργείων, φορέων και διεθνών οργανισμών,

η) στην ενημέρωση των γονέων και στη διαμεσολάβηση για την επίλυση θεμάτων σχετικών με τη φοίτηση των μαθητών μετά από συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των Δ.Υ.Ε.Π.

5. Μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιλέγονται σε θέση ΣΕΠ εφόσον έχουν ένα τουλάχιστον από τα κάτωθι προσόντα με την ακόλουθη ιεράρχηση:

α) εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικά σχολεία, τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, τμήματα ελληνικής γλώσσας του εξωτερικού και άλλες αντισταθμιστικές δομές,

β) εξειδίκευση (μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών/διδακτορικό) σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,

γ) εθελοντική συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους πρόσφυγες εντός και εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου.

6. Για την επιλογή αναπληρωτών εκπαιδευτικών σε θέση ΣΕΠ τηρείται η σειρά του ενιαίου πίνακα των αναπληρωτών και, επιπλέον, απαιτείται ένα τουλάχιστον από τα προσόντα της προηγούμενης παραγράφου.

7. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί με ένα τουλάχιστον από τα προσόντα της παραγράφου 5, επιλέγονται σε θέση ΣΕΠ εκπαιδευτικοί με την ακόλουθη σειρά:

α) μόνιμοι εκπαιδευτικοί μετά από αίτηση τους,

β) αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τη σειρά κατάταξης τους στον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών.

### Άρθρο 8

#### Στελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π. από μόνιμους εκπαιδευτικούς

1. Για τη στελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π. μπορούν, μετά από αίτηση τους, να διατίθενται μόνιμοι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στη διάθεση των οικείων ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ ή να αποσπώνται εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα εντός της οποίας λειτουργεί η Δ.Υ.Ε.Π. ή ανήκει το παράρτημα το οποίο ιδρύθηκε εντός του κέντρου φιλοξενίας. Η

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

διάθεση ή απόσπαση γίνεται για ένα διδακτικό έτος. Κατά τα λοιπά εφαρμόζονται οι κείμενες διατάξεις για τις διαθέσεις και τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών.

2. Εκπαιδευτικοί που δε συμπληρώνουν το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο μπορούν να απασχολούνται, κατόπιν αίτησης τους, μέχρι και της συμπλήρωσης του υποχρεωτικού διδακτικού τους ωραρίου και στις Δ.Υ.Ε.Π. των παρ. 1-3 του άρθρου 1. Η διαδικασία συμπλήρωσης ωραρίου γίνεται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

3. Η διάθεση ή απόσπαση ή η συμπλήρωση ωραρίου στις Δ.Υ.Ε.Π. γίνεται με τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις, αφού συνεκτιμηθούν τα κάτωθι προσόντα:

α) διετής εκπαιδευτική προϋπηρεσία,

β) εθελοντική συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους πρόσφυγες εντός και εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου,

γ) εξειδίκευση (μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών/διδακτορικό) σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας,

δ) επιμόρφωση από δημόσιο φορέα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας,

ε) εκπαιδευτική προϋπηρεσία σε διαπολιτισμικά σχολεία, τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, τμήματα ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό και άλλες αντισταθμιστικές δομές,

στ) πιστοποιημένη γνώση ξένων γλωσσών, με προτεραιότητα στις μητρικές γλώσσες των προσφυγικών πληθυσμών.

4. Ο χρόνος υπηρεσίας στις Δ.Υ.Ε.Π. προσμετράται ως χρόνος διδακτικής προϋπηρεσίας.

### Άρθρο 9

#### Στελέχωση των Δ.Υ.Ε.Π. από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς

1. Οι Δ.Υ.Ε.Π. μπορούν να στελεχώνονται και από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προσλαμβάνονται και απασχολούνται σύμφωνα με τη διαδικασία και το ωράριο (πλήρες ή μειωμένο) που προβλέπεται στην κείμενη νομοθεσία. Επιπλέον, μπορεί να στελεχώνονται και από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προσλαμβάνονται και απασχολούνται, σύμφωνα με τη διαδικασία και τους όρους, που προβλέπονται στην κείμενη νομοθεσία.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

2. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται σε Δ.Υ.Ε.Π. δύνανται να διατίθενται, βάσει των εκάστοτε αναγκών της υπηρεσίας, εντός του σχολικού έτους, από τη Δ.Υ.Ε.Π. που αρχικώς τοποθετήθηκαν σε άλλη Δ.Υ.Ε.Π.:

α) αρμοδιότητας του ίδιου ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ με απόφαση των οικείων Διευθυντών εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του αρμόδιου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου, β) αρμοδιότητας άλλου ΠΥΣΠΕ ή ΠΥΣΔΕ της ίδιας Περιφερειακής Διεύθυνσης, με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του Ανώτερου Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου.

3. Ο χρόνος υπηρεσίας στις Δ.Υ.Ε.Π. προσμετράται ως χρόνος διδακτικής προϋπηρεσίας.

4. Οι προσλήψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, καθώς και οι προσλήψεις ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ΕΕΠ) και ειδικού βοηθητικού προσωπικού (ΕΒΠ), γίνονται με τη χρήση των ενιαίων υφιστάμενων πινάκων αναπληρωτών εκπαιδευτικών ΠΕ και ΔΕ όλων των κλάδων του ΥΠΠΕΘ, καθώς και τη χρήση των αντίστοιχων υφιστάμενων πινάκων ΕΕΠ και ΕΒΠ. Επιπλέον προσόν πρόσληψης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και του ΕΕΠ που περιλαμβάνονται στους ενιαίους υφιστάμενους πίνακες αναπληρωτών δύναται να αποτελέσει η εξειδίκευση (μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών/διδακτορικό) σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

### Άρθρο 10

Ειδικότερα καθήκοντα εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δ.Υ.Ε.Π.

1. Οι εκπαιδευτικοί που θα στελεχώσουν τις Δ.Υ.Ε.Π., εκτός από τα καθήκοντα τους που ορίζονται από τις κείμενες διατάξεις, οφείλουν επιπρόσθετα:

α) να μεριμνούν για την ομαλή ένταξη των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές,

β) να επιδεικνύουν παιδαγωγική ευελιξία στη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π.,

γ) να προτείνουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις στους χώρους φιλοξενίας των προσφύγων και στις πλησιέστερες σχολικές μονάδες.

2. Οι εκπαιδευτικοί που θα στελεχώσουν τις Δ.Υ.Ε.Π. επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια της θητείας τους και υποστηρίζονται από τον ΣΕΠ.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Άρθρο 11

#### Εποπτεία και παιδαγωγική καθοδήγηση των Δ.Υ.Ε.Π. - Σχολικοί Σύμβουλοι

1. Ο αρμόδιος Σχολικός Σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης των σχολικών μονάδων στις οποίες λειτουργούν Δ.Υ.Ε.Π., είναι υπεύθυνος για:

α) Την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος των Δ.Υ.Ε.Π. των σχολικών μονάδων ευθύνης τους.

β) Την κατανομή των μαθητών σε τμήματα, σε συνεργασία με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον ΣΕΠ και τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στη Δ.Υ.Ε.Π.. Για την κατανομή των μαθητών σε τμήματα λαμβάνονται υπ'όψιν, κατά περίπτωση, ιδίως η ηλικία των μαθητών και η γλώσσα επικοινωνίας, με στόχο τη συγκρότηση τμημάτων που να εξυπηρετούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

γ) Την απόφαση για την δημιουργία υποομάδων μαθητών ή για την από κοινού συνεκπαίδευση/συνδιδασκαλία, σύμφωνα με την υποπερ. αα' της περ.α' και την περ.δ' της παρ.5 του άρθρου 6 της παρούσας, προκειμένου να ικανοποιηθούν με τον βέλτιστο τρόπο οι εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού.

δ) Το σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών, πολιτιστικών, αθλητικών κ.α. εκδηλώσεων σε συνεργασία με το σχολείο που λειτουργεί η Δ.Υ.Ε.Π. και άλλους φορείς.

2. Οι οικείοι Σχολικοί Σύμβουλοι επιμορφώνονται για κάθε ζήτημα που είναι σχετικό με την παρεχόμενη εκπαίδευση στις Δ.Υ.Ε.Π. και σε συνεργασία με το ΙΕΠ και τους ΣΕΠ της περιοχής ευθύνης τους:

α) είναι υπεύθυνοι για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, οργανώνοντας επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οφείλουν να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις Δ.Υ.Ε.Π.,

β) αποδελτιώνουν και κωδικοποιούν τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική πράξη και συντάσσουν σχετική έκθεση που υποβάλλουν στις αρμόδιες Υπηρεσίες του ΥΠΠΕΘ και στο ΙΕΠ,

γ) εισηγούνται για την επιλογή σχολικών εγχειριδίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών, καθώς και για την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού προς το ΙΕΠ, το οποίο υποβάλλει σχετική αιτιολογημένη γνωμοδότηση στον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

3. Στο τέλος του διδακτικού έτους, με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και των ΣΕΠ, οργανώνονται συναντήσεις για τον απολογισμό και την αξιολόγηση της λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. και τη διατύπωση σχετικών προτάσεων. Οι απολογιστικές εκθέσεις υποβάλλονται στο ΥΠΠΕΘ.

### Άρθρο 12

1. Για όσα θέματα δεν ρυθμίζονται από την παρούσα απόφαση εφαρμόζονται οι ισχύουσες διατάξεις των τυπικών νόμων και των κανονιστικών αποφάσεων που διέπουν τη λειτουργία της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2. Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. θα ξεκινήσει το σχολικό έτος 2016-2017.

3. Η αρ. 152360/ΓΔ4/16 κοινή υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 3049 Β'/23-09-2016) «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών» καταργείται.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 27 Οκτωβρίου 2016

Οι Υπουργοί

Υφυπουργός Οικονομίας, Παιδείας, Έρευνας

Ανάπτυξης και Τουρισμού και Θρησκευμάτων

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΧΑΡΙΤΣΗΣ, ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΦΙΛΗΣ

Αναπληρωτής Υπουργός Οικονομικών

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΧΟΥΛΙΑΡΑΚΗΣ