

**Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Διακυβέρνηση και Δημόσιες Πολιτικές»**

**Συγκριτική μελέτη θεσμικού πλαισίου για την
εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων σε Ελλάδα και
Γερμανία (2015-σήμερα)**

Όνομα: Παυλίνα Αθ. Κολοκοντέ

**University of Peloponnese
Faculty of Social and Political Sciences
Department of Political Studies and International
Relations**

**Master Program in
“Governance and Public Policies”**

**Comparative study of the institutional framework for the
education of refugee children in Greece and Germany (2015-
present)**

Name: Pavlina Ath. Kolokonte

Corinth, September 2021

Υπεύθυνη Δήλωση

Με την παρούσα δήλωση:

1. Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα ότι η διπλωματική εργασία που σας καταθέτω αποτελεί προϊόν δικής μου πνευματικής προσπάθειας, δεν παραβιάζει τα δικαιώματα τρίτων μερών και ακολουθεί τα διεθνώς αναγνωρισμένα πρότυπα επιστημονικής συγγραφής, τηρώντας πιστά την ακαδημαϊκή δεοντολογία.
2. Οι απόψεις που εκφράζονται αποτελούν αποκλειστικά ευθύνη της συγγραφέως και η επιβλέπουσα, οι εξεταστές, το Τμήμα και το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου δεν υιοθετούν κατ' ανάγκη τις εκφραζόμενες απόψεις ούτε φέρουν οποιαδήποτε ευθύνη για τυχόν λάθη και παραλείψεις

Η δηλούσα

Παυλίνα Αθ. Κολοκοντέ

Ευχαριστίες

Με την υλοποίηση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Διακυβέρνηση και Δημόσιες Πολιτικές», του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων, της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους του καθηγητές του προγράμματος για τα πολύτιμα ερεθίσματα και τις γνώσεις που μου προσέφεραν μέσα από τις διαλέξεις τους καθ' όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, καθώς και σε όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Ειδικότερα, θα ήθελα να ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κυρία Βασιλική Λαλαγιάννη, για την εξαιρετική συνεργασία που είχαμε, την πολύτιμη καθοδήγηση της, τις υποδείξεις της, αλλά και για την κατανόηση και συμπαράστασή της, ιδίως σε αυτή τη δύσκολη κατάσταση που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε παγκοσμίως.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε κάθε μέλος της οικογένειάς μου, που μέχρι σήμερα με στηρίζει σε κάθε μου βήμα και μου δίνει τη δύναμη να συνεχίσω το ακαδημαϊκό μου όνειρο.

Περίληψη

Παρά το σύνολο των δυσκολιών και των ελλείψεων που επέφερε το προσφυγικό φαινόμενο στον τομέα της εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια παρατηρείτε μια ευρωπαϊκή προσπάθεια έτσι ώστε τα παιδιά πρόσφυγες να βγουν έξω από τα κέντρα φιλοξενίας και να ενταχθούν εντός των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Για αυτό τον λόγο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η συγκριτική μελέτη του θεσμικού πλαισίου τόσο της Ελλάδας, όσο και της Γερμανίας, αλλά και ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφοροποιήσεων σε αυτό, που αφορά την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων από το έτος 2015 έως και σήμερα με τη χρήση της ανάλυσης περιεχομένου επιστημονικών βιβλιογραφικών πηγών και ερευνών. Συμπερασματικά, με υπόβαθρο τον παραπάνω σκοπό η εν λόγω έρευνα κατέδειξε ότι τόσο το θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας, όσο και της Γερμανίας για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αν και προσπαθεί να ακολουθήσει το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται ως ελλιπής καθώς παρατηρούνται φαινόμενα περιθωριοποίησης και υποστελέχωσης κατάλληλων εκπαιδευτικών με συνέπεια την αδυναμία παρακολούθησης μαθημάτων στα κέντρα υποδοχής, αλλά και στις τάξεις υποδοχής από τα παιδιά πρόσφυγες, ενώ αντίστοιχα γίνεται εξαιρετική προσπάθεια στον τομέα της άτυπης εκπαίδευσης μέσω κατάλληλων και εξειδικευμένων Μ.Κ.Ο.

Abstract

Despite all the difficulties and shortcomings that the refugee phenomenon has brought back in the field of education, in recent years there has been a European effort so that children can get out of the shelters and integrate into the European education systems. For this reason, the purpose of this dissertation is the comparative study of the institutional framework of both Greece and Germany, and also the identification of similarities and differences in it, which concerns the education of refugee children from 2015 until today with the use of content analysis of scientific literature sources and research. In conclusion, based on the above purpose, this research showed that both the institutional framework of Greece and Germany for the education of refugee children, although it tries to follow the intercultural model of education, is characterized as incomplete as there are phenomena of marginalization and understaffing of appropriate teachers, the consequence is the inability (of refugee children) to attend classes in the reception centers, and also in reception classes by refugee children, while respectively an excellent effort is made in the field of non-formal education through appropriate and specialized NGOs.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstact.....	5
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1: Μεθοδολογία Έρευνας	
1.1 Σκοπός.....	9
1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	9
1.3 Μέθοδος – Ανάλυση περιεχομένου.....	9
1.4 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	10
1.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	10
Κεφάλαιο 2: Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων	
2.1 Το φαινόμενο της μετανάστευσης.....	11
2.2 Μετανάστης & Πρόσφυγας.....	12
2.3 Μοντέλα κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής	
2.3.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης.....	13
2.3.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	14
2.3.3 Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	15
2.3.4 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	16
2.3.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο.....	17
Κεφάλαιο 3: Το Δικαίωμα στην εκπαίδευση και η προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο.....	18
Κεφάλαιο 4: Η Ευρωπαϊκή Μεταναστευτική Πολιτική.....	21
Κεφάλαιο 5: Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα	
5.1 Τυπική Εκπαίδευση.....	24
5.2 Μη Τυπική Εκπαίδευση.....	29

5.2.1 ΕΛΙΞ.....	30
5.2.2 ΜΕΤΑδραση.....	31
5.2.3 ΑΡΣΙΣ.....	32
5.2.4 Αποστολή.....	33
Κεφάλαιο 6: Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στη Γερμανία	
6.1 Τυπική Εκπαίδευση.....	35
6.2 Μη Τυπική Εκπαίδευση.....	42
6.2.1 International Rescue Committee.....	42
6.2.2 Caritas.....	43
Κεφάλαιο 7: Συγκριτική μελέτη του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα και στη Γερμανία.....	
Συμπεράσματα.....	50
Βιβλιογραφία.....	53

Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει στη μελέτη του προσφυγικού φαινομένου και συγκεκριμένα, στις πολιτικές και στους νόμους που έχουν θεσπιστεί για την αντιμετώπιση της πρόκλησης που επέφερε το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών από το 2015 έως και σήμερα. Ειδικότερα, η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας βασίζεται στις τεράστιες αλλαγές που έχει δεχθεί το περιεχόμενο των μεταναστευτικών και εκπαιδευτικών πολιτικών προκειμένου να εξελιχθεί με επιτυχία η ένταξη των παιδιών προσφύγων στα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών. Από μια κριτική σκοπιά, δηλαδή, επιχειρείται να μελετηθεί ο προβληματισμός της δυναμικής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανάμεσα στη χώρα της Ελλάδας και της Γερμανίας, καθώς οι νέες καταστάσεις που έχουν επιφέρει οι μετακινήσεις των προσφυγικών πληθυσμών έχουν επιβάλλει στα ευρωπαϊκά κράτη την θεσμοθέτηση της άμεσης αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού ζητήματος. Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αποσαφηνιστούν οι τρόποι με τους οποίους διαμορφώνεται το νέο πρότυπο ένταξης των παιδιών προσφύγων στην ελληνική και γερμανική κοινωνία. Ακόμη, πρέπει να επισημανθεί ότι οι δύο, αυτές, χώρες επιλέχθηκαν, διότι κατά την τελευταία προσφυγική κρίση έχουν δεχθεί τεράστιους αριθμούς προσφύγων, ενώ ο τρόπος αντιμετώπισης του εν λόγω θέματος χαρακτηρίζεται από έντονες διαφοροποιήσεις.

Σύμφωνα, με όσα προαναφέρθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθεί η παρούσα έρευνα, ενώ στο δεύτερο αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι βασικές έννοιες στις οποίες εστιάζει η μελέτη. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση και η προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στο τέταρτο περιγράφεται η ευρωπαϊκή μεταναστευτική πολιτική για την εκπαίδευση, ενώ στο πέμπτο και στο έκτο επιχειρείται η αναλυτική περιγραφή του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα και στη Γερμανία αντίστοιχα. Έπειτα στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σύγκριση του θεσμικού πλαισίου των δύο προαναφερθέντων χωρών, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με κριτικά συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 1: Μεθοδολογία Έρευνας

1.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η συγκριτική μελέτη του θεσμικού πλαισίου τόσο της Ελλάδας, όσο και της Γερμανίας, αλλά και ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφοροποιήσεων σε αυτό, που αφορά την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων από το έτος 2015 έως και σήμερα με τη χρήση της ανάλυσης περιεχομένου επιστημονικών βιβλιογραφικών πηγών και ερευνών.

1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Για την επίτευξη του στόχου που αναφέρθηκε στην προαναφερθείσα ενότητα η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως υπόβαθρο τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια είναι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική όσον αφορά τα παιδιά πρόσφυγες;
- 2) Ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα από το 2015 έως και σήμερα;
- 3) Ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στη Γερμανία από το 2015 έως και σήμερα;
- 4) Ποιες είναι οι ομοιότητες και ποιες οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στο ελληνικό και γερμανικό θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων;

1.3 Μέθοδος – Ανάλυση περιεχομένου

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία είναι η *ποιοτική* και συγκεκριμένα η *ανάλυση περιεχομένου*, η οποία υλοποιείται μέσω της συστηματικής μελέτης συγκεκριμένων κειμένων. Ειδικότερα, η ποιοτική έρευνα συμβάλλει στην κατανόηση της ανθρώπινης κατάστασης σε διαφορετικά πλαίσια και σε μια αντιληπτή κατάσταση. Ωστόσο, δεν υπάρχει τέλεια σχεδιασμένη μελέτη και πάντα θα εμφανίζονται απρόσμενα γεγονότα. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων (μη αριθμητικά δεδομένα). Επίσης, η εν λόγω μέθοδος είναι ένας αξιόπιστος τρόπος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, καθώς οι μονάδες κωδικοποίησης δεν είναι ανοικτές στην ερμηνεία και έτσι εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο με την πάροδο του χρόνου και με διαφορετικούς ερευνητές, κάτι που σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι γενικεύσιμα. Ακόμη αποτελεί μια εύκολη τεχνική στη χρήση και δεν απαιτεί πολύ χρόνο.

Ουσιαστικά, με την ανάλυση περιεχομένου επιτρέπεται η συστηματική διερεύνηση των κειμένων που μελετώνται και έτσι οι πηγές εξετάζονται στην ολότητα τους και όχι επιλεκτικά, ενώ οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια, έτσι ώστε να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος από άλλους ερευνητές. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, καθώς περιγράφει μόνο τα δεδομένα, δεν μπορεί να εξάγει βαθύτερο νόημα ή εξήγηση για τα πρότυπα δεδομένων που προκύπτουν. Εν κατακλείδι, αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι χρησιμοποιήθηκε πολυάριθμο επιστημονικό υλικό, μελετήθηκαν οι θεματικές που εμπíπτουν στο πλαίσιο που εξετάζει η εργασία, και έπειτα διαχωρίστηκε η βιβλιογραφία ανά άξονες, έτσι ώστε να ξεκινήσει η συγγραφή (Κυριαζή, 1998: 121).

1.4 Αναγκαιότητα της έρευνας

Καθώς το προσφυγικό φαινόμενο και ο συνεχής αυξανόμενος αριθμός των προσφυγικών εισροών στις δυτικές χώρες αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πεδία συζήτησης της ευρωπαϊκής ατζέντας, συμπεραίνει κανείς ότι και το ζήτημα της εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις σοβαρότερες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει η Ένωση στο βωμό της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Συγκεκριμένα, στις συγκριτικές αναλύσεις, με την εξαίρεση της μελέτης του ΟΟΣΑ που παρουσιάζει τις πολιτικές εκπαίδευσης προσφύγων των κρατών - μελών του, απουσιάζουν οι συγκρίσεις ανάμεσα σε χώρες με έμφαση στη συγκριτική ανάλυση του Θεσμικού πλαισίου και στην εφαρμογή του στην πράξη. Ιδιαίτερα η σύγκριση Ελλάδος και Γερμανίας, αφορά τη «μέγιστη διαφορά» για δύο λόγους: πρώτα από όλα λόγω των διαφορών στην αποτελεσματικότητα των δημόσιων πολιτικών, και δεύτερον, διότι η Γερμανία αποτελεί την επιθυμητή χώρα για τελική εγκατάσταση, ενώ η Ελλάδα είναι χώρα διέλευσης (transit).

1.5 Περιορισμοί της έρευνας

Ως ερευνήτρια, στους περιορισμούς της έρευνας θα συμπεριλάβω τόσο τον περιορισμό εύρεσης επιστημονικών βιβλίων, λόγω των συνθηκών που επικρατούν στις ελληνικές πανεπιστημιακές και μη βιβλιοθήκες εξαιτίας της πανδημίας COVID-19, όσο και τον ελλιπή αριθμό ερευνητικών αναφορών που μελετούν τις γερμανικές Μ.Κ.Ο που εμπλέκονται με τον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων.

Κεφάλαιο 2: Εννοιολογική Αποσαφήνιση Όρων

2.1 Το φαινόμενο της μετανάστευσης

Αν και είναι ευρέως αναγνωρισμένο, αρκετές φορές, τόσο η παγκόσμια όσο και η εγχώρια βιβλιογραφία παραβλέπει το γεγονός ότι η διεθνής μετανάστευση δεν χαρακτηρίζεται ως ένα νέο παγκόσμιο φαινόμενο, καθώς είτε έχοντας εθελοντικό, είτε αναγκαστικό χαρακτήρα, αποτελεί ένα συνεχές και εξέχων χαρακτηριστικό της ανθρωπότητας και της δημογραφικής αλλαγής ανά τους αιώνες. Ωστόσο, είναι σημαντικό να διατυπωθεί ότι, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν πραγματοποιηθεί εξαιρετικές αλλαγές στο μέγεθος, στις πηγές, στα αίτια και στις συνέπειες του φαινομένου (OECD, 2019).

Χαρακτηριστικά, το φαινόμενο της μετανάστευσης έχει άμεση συσχέτιση με τη διαδικασία της μετακίνησης ενός μεμονωμένου ατόμου ή και μιας μεγάλης ομάδας πληθυσμού τόσο εντός του εσωτερικού, όσο και μεταξύ διαφόρων κρατών εξαιτίας κάποιων ιδιαίτερων συνθηκών όπως είναι οι κοινωνικές μεταβολές, οι οικονομικές και πολιτικές κρίσεις, οι επαναστάσεις και οι πόλεμοι, η ασύμμετρη κατανομή του παγκόσμιου πλούτου ανάμεσα στις αναπτυσσόμενες και αναπτυγμένες χώρες, η παγκόσμια απορρύθμιση που χαρακτηρίζει την αγορά εργασίας, αλλά και οι ανθρωπογενείς και οι φυσικές καταστροφές. Ειδικότερα, οι κύριες αιτίες της μετανάστευσης είναι: α) η αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης και οικονομικής ευημερίας, β) η οικογενειακή επανένωση, και γ) η φυγή από συνθήκες που απειλούν την ζωή και την ασφάλεια του ανθρώπου ή της ομάδας που μετακινείται κυρίως από εμπόλεμες περιοχές και αυταρχικά καθεστώτα που παραβιάζουν βασικά δικαιώματα και την ελευθερία των ατόμων. Όπως κατανοεί κανείς, η μετανάστευση αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες και κυριότερες προκλήσεις της σύγχρονης παγκόσμιας ιστορίας, καθώς ο πολύπλοκος και πολυδιάστατος χαρακτήρας της εμπεριέχει κρίσιμους τομείς, όπως για παράδειγμα την οικονομία και το κοινωνικό κράτος (Lamp, 2016: 13). Επιπροσθέτως, αξίζει, στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, να αναφερθεί και ο ορισμός που δίνει ο *Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης* (2015), για την μετανάστευση ο οποίος αναφέρει ότι πρόκειται για τη διαδικασία οποιουδήποτε είδους μετακίνησης πληθυσμών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το στοιχείο της χρονικής διάρκειας, της σύνθεσης και των αιτιολογικών παραγόντων.

2.2 Μετανάστης & πρόσφυγας

Αποσαφηνίζοντας τον όρο «μετανάστης», αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι δεν υφίστανται επίσημοι νομικοί ορισμοί που να δηλώνουν την σημασία του. Ωστόσο, η πλειοψηφία των ειδικών συμφωνεί ότι οι διεθνείς μετανάστες είναι αυτοί που αλλάζουν τον τόπο της συνήθους κατοικίας τους, δίχως να λογίζεται ο λόγος της μετανάστευσης ή των νομικών καθεστώτων (Nail, 2015: 187-188). Ακόμη, σύμφωνα με τον *Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών* (2020), ως μετανάστες θεωρούνται τα άτομα που διαμένουν για τουλάχιστον μια χρονική περίοδο άνω των έξι μηνών μακριά από τον συνήθη τόπο κατοικίας τους. Ειδικότερα, αν βρίσκονται εντός της χώρας καταγωγής τους, ονομάζονται *εσωτερικοί μετανάστες*, ενώ αντίθετα αν βρίσκονται εκτός των συνόρων της χώρας καταγωγής τους, αποκαλούνται *εξωτερικοί ή διεθνείς μετανάστες*. Ουσιαστικά, δηλαδή, ως μετανάστης λογίζεται το κάθε άτομο που εγκαταλείπει την χώρα του οικειοθελώς με σκοπό να εγκατασταθεί σε μια άλλη χώρα εξαιτίας προσωπικών, οικογενειακών ή οικονομικών λόγων. Επίσης, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ο εν λόγω όρος χρησιμοποιείται στην περίπτωση όπου το άτομο αποφασίζει με ελεύθερη βούληση να μεταναστεύσει, και ως εκ τούτου δεν μεσολαβούν εξωγενείς παράγοντες.

Στην μεταναστευτική ορολογία εμπεριέχεται και η έννοια «πρόσφυγας», όπου σύμφωνα με την *Σύμβαση της Γενεύης (1951)*¹ «πρόσφυγας είναι κάθε άτομο που έχει βάσιμο και δικαιολογημένο φόβο δίωξης λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, πολιτικών πεποιθήσεων, βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του και δεν μπορεί ή δεν θέλει να υπαχθεί στην προστασία της χώρας αυτής ή να επιστρέψει σε αυτή λόγω φόβου δίωξης». Ακόμη, η έννοια του πρόσφυγα επεκτάθηκε και από ένα σύνολο άλλων περιφερειακών συμβάσεων με σκοπό να εμπεριέχει κάθε άτομο που εγκατέλειψε την χώρα του λόγω πολεμικών συρράξεων ή βίας (UNHCR, 2006). Επίσης, λόγω της δίωξης που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι πρόσφυγες αξίζει να αναφερθεί ότι, αυτοί, δικαιούνται να προστατευθούν από το ενδεχόμενο εξαναγκαστικής επιστροφής στην χώρα τους. Άλλωστε, εκτός από τα δικαιώματα που έχει ο κάθε άνθρωπος, οι πρόσφυγες δικαιούνται, αυτήν την προστασία, αλλά και την προστασία από την περίπτωση της δίωξης λόγω της παράνομης εισόδου. Όπως μπορεί να κατανοήσει κανείς, οι

¹ <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2018/01/04-symvasiprotokollo.pdf>

πρόσφυγες αποτελούν μια υποκατηγορία του γενικότερου πλαισίου της ομάδας των εκτοπισθέντων από την εστία τους (Φαρμακίδης - Μάρκου, 2021: 32). Κλείνοντας, είναι χρήσιμο να ενταχθεί στην εργασία μας και μια στατιστική απεικόνιση των παραπάνω κατηγοριών. Συγκεκριμένα, 80 εκατομμύρια άνθρωποι σήμερα έχουν αναγκαστεί να εγκαταλείψουν τον τόπο τους, ενώ σε αυτό τον αριθμό, τα 26 εκατομμύρια είναι πρόσφυγες και ο μισός αριθμός αναφέρεται σε άτομα κάτω των 18 ετών².

2.3 Μοντέλα κοινωνικής & εκπαιδευτικής πολιτικής

2.3.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης

Γενικά ο όρος της αφομοίωσης προσεγγίζει μια διαδικασία μέσα από την οποία άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο συμμετέχουν καθημερινά στην ευρύτερη κοινωνία έχοντας απαρνηθεί το σύνολο των στοιχείων που χαρακτηρίζει την πολιτισμική τους ταυτότητα. Η αφομοίωση, δηλαδή, ταυτίζεται με την ανυπαρξία κάθε εθνικού χαρακτηριστικού, που διαχωρίζει τη δομή των πολυεθνικών κοινωνιών. Αναλυτικότερα, το μοντέλο της αφομοιωτικής πολιτικής στις χώρες υποδοχής κυριάρχησε μέχρι τη δεκαετία του 1960 και πρέσβευε την φιλοσοφία πως οποιοσδήποτε μεταναστευτικός πληθυσμός πρέπει να απορροφηθεί από τον ομοιογενή πολιτισμό της χώρας, αυτής, για να μπορεί να συμμετάσχει με ισοδύναμο τρόπο στη διαδικασία της διαμόρφωσης και της διατήρησης της κοινωνίας. Όπως είναι κατανοητό, επομένως, και στον τομέα της εκπαίδευσης το αφομοιωτικό μοντέλο έχει ως υπόβαθρο την ιδέα ότι ο κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική του προέλευση, πρέπει να αποκτήσει ένα σύνολο γνώσεων και ικανοτήτων που θα του επιτρέψει να συμμετάσχει στη διαμόρφωση του κοινού εθνικού πολιτισμού και το μόνο μέσο για να επιτευχθεί, αυτό, είναι η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας (Γεωργογιάννης, 1997: 121). Ωστόσο, σύμφωνα με την επιστημονική κοινότητα, το μοντέλο της αφομοίωσης δεν έχει τη δύναμη να ωφελήσει τους αλλοδαπούς μαθητές, αφού η πλειονότητά τους βιώνει το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς χάνεται το δικαίωμα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας. Άρα, το ίδιο το μοντέλο της αφομοιωτικής πολιτικής είναι αυτό που πρακτικά δημιουργεί φαινόμενα ανισότητας, καθώς αφαιρεί

² <https://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>

από τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο τη δυνατότητα χρήσης και αξιοποίησης του δικού τους μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου (Δαμανάκης, 2000: 36).

2.3.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Η αδυναμία που υπέδειξε το μοντέλο της αφομοίωσης, και αναλύθηκε στην παραπάνω ενότητα, οδήγησε στην υιοθέτηση του μοντέλου της ενσωμάτωσης ή ένταξης, που σε θεωρητικό επίπεδο έχει ως υπόβαθρο την αρχή της ισότητας ευκαιριών και την ανεκτικότητα, με στόχο την επίτευξη της δημιουργίας πολιτισμικά αρμονικών και ισόνομων κοινωνιών (Νικολάου, 2011: 100). Ειδικότερα, το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής ξεκίνησε να εφαρμόζεται στα τέλη της δεκαετίας του 1960, κυρίως στην χώρα της Γερμανίας, τη στιγμή που ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών και πολιτικών φορέων διαπίστωνε ότι απαιτείται λεπτομερής σχεδιασμός προγραμμάτων που θα εστιάζει στην κοινωνική ενίσχυση του μαθητή με μεταναστευτική βιογραφία, ως ένα μέτρο αντισταθμιστικού εργαλείου στο γλωσσικό και πολιτισμικό έλλειμμα των παιδιών αυτών (Pentini, 2005: 23). Χαρακτηριστικά, η έννοια της ενσωμάτωσης αποσαφηνίζεται ως η αναγνώριση κάθε μεταναστευτικής ομάδας ως φορέας ενός πολιτισμού, που δεν αφομοιώνει αποκλειστικά το σύνολο των επιδράσεων της χώρας υποδοχής, αλλά επηρεάζει και, αυτή, την κοινωνία με αποτέλεσμα να συμβάλλει στη δημιουργία νέων πολιτισμικών εκφράσεων (Γεωργογιάννης, 2008: 67). Καθ' αυτόν τον τρόπο, κατανοεί κανείς ότι ενώ με το αφομοιωτικό μοντέλο επιτυγχάνεται η αποκοπή από τις ρίζες καταγωγής, με το μοντέλο της ενσωμάτωσης η υπάρχουσα παράδοση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας. Επιπροσθέτως, αν και η πολιτισμική ετερότητα αναγνωρίζεται, αυτή, γίνεται ανεκτή στο βαθμό που δεν προκαλεί, με φανερό τρόπο τουλάχιστον, το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής. Έτσι, το πλαίσιο της πλήρους πολιτισμικής συμμόρφωσης του μοντέλου της αφομοίωσης, αντικαθίσταται με την κυριαρχία της μερικής απόρριψης εκείνης της πολιτισμικής αξίας ή παράδοσης που έρχεται σε αντίθεση με τις κυρίαρχες πολιτισμικές παραδοχές της χώρας υποδοχής. Δηλαδή, η αρχή του σεβασμού και της ανεκτικότητας αφορά κυρίως την θρησκευτική πεποίθηση, την ενδυμασία, τα ήθη και τα έθιμα κ.λπ. που δεν επηρεάζουν άμεσα τη διαδικασία της διαμόρφωσης της κοινωνίας. Στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως και το αφομοιωτικό μοντέλο, έτσι και το μοντέλο της

ενσωμάτωσης προέρχεται από δομολειτουργιστικές θεωρίες, καθώς συνδέεται με την σταθερότητα και τη συνοχή των κοινωνικών συστημάτων, αλλά και με την εξασφάλιση της ομοιογένειας τόσο της κοινωνίας, όσο και της σχολικής κοινότητας. Κατ' επέκταση, οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έρχονται αντιμέτωποι με την άγνοια/ μη εξοικείωση των ιδιαίτερων αναγκών τους, των ιδιαίτερων αξιών τους, αλλά και των δικών τους πολιτισμικών προτύπων. Άρα, ούτε το συγκεκριμένο μοντέλο ανταποκρίνεται στους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς υποκρύπτει αφομοιωτικές πρακτικές και ιδέες και, παράλληλα, επιφέρει την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής της εξουσίας (Δραγώνα κ.ά. 2001: 45).

2.3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του 1970 έπειτα από την αναγνώριση - τόσο από τις ΗΠΑ, όσο και από την Αυστραλία, τον Καναδά και την Ευρώπη - του γεγονότος ότι το φαινόμενο του φυλετικού και εθνικού διαχωρισμού αναπαράγεται από γενιά σε γενιά, συνδυαστικά με το γεγονός ότι ούτε το μοντέλο της αφομοίωσης, αλλά ούτε και το μοντέλο της ενσωμάτωσης έχουν τη δύναμη να ανταποκριθούν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές εντός των σχολικών κοινοτήτων. Ειδικότερα, η φιλοσοφία που πρεσβεύει το εν λόγω μοντέλο διαφοροποιείται από τα προηγούμενα, που αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, καθώς δέχεται ότι οι κοινωνίες αποτελούνται από πλήθος διαφορετικών ομάδων που χαρακτηρίζονται από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθεί ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο στηρίζεται στην επαφή και την γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, παραμερίζει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, καλλιεργεί την ανεκτικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ προωθεί και την πραγματική ισότητα των δικαιωμάτων (Pentini, 2005: 66). Όπως γίνεται κατανοητό, το εν λόγω μοντέλο επεκτείνεται εντός ευρύτερων στόχων, παραμερίζοντας την ιδέα της απλής ενσωμάτωσης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο εντός ενός κοινού πολιτισμού (Γεωργογιάννης, 2008: 123). Σύμφωνα και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι βασικοί στόχοι του πολυπολιτισμικού μοντέλου, είναι οι εξής:

- Η επίτευξη της μεταρρύθμισης της σχολικής κοινότητας στοχεύοντας στην παροχή ίσων ευκαιριών για τον κάθε μαθητή, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό του υπόβαθρο.
- Η καλλιέργεια της αυτο-αντίληψης και του σεβασμού των αλλοδαπών μαθητών.
- Η επίτευξη της αποδοχής της ετερότητας.
- Η κριτική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από τη διδασκαλία διαφόρων πολιτισμών (Χατζησωτηρίου, 2014: 78).

Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση, έχει ασκηθεί έντονη κριτική, καθώς από τη μία πλευρά οι υποστηρικτές του συντηρητισμού έχουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές με μεταναστευτική εμπειρία θα πρέπει να αφομοιωθούν ή να ενσωματωθούν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, εκφράζοντας την άποψη ότι ο κάθε μαθητής θα πρέπει να έχει την ίδια μεταχείριση έτσι ώστε να ενταχθεί μετέπειτα με ανταγωνιστικότητα στην αγορά εργασίας, ενώ από την άλλη πλευρά οι ριζοσπαστικοί επικριτές υποστηρίζουν ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο στον χώρο της εκπαίδευσης αδιαφορεί για τις συνέπειες που επιφέρει η κοινωνική διαστρωμάτωση και ο ρατσισμός (Νικολάου, 2011; Μάρκου, 1996; Γκόβαρης, 2004).

2.3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Κατά τη δεκαετία του 1980 ως απάντηση στο πολυπολιτισμικό μοντέλο αναπτύχθηκε το αντιρατσιστικό μοντέλο, το οποίο στοχεύει στην προώθηση αναλύσεων θεμάτων που σχετίζονται με το φαινόμενο του ρατσισμού και των διακρίσεων εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας, αλλά και παρεμβάσεων που έχουν ως στόχο την επίτευξη του παραμερισμού κάθε ρατσιστικού στοιχείου από το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, έτσι ώστε να αποδυναμωθεί και να αποδομηθεί κάθε στερεοτυπική αντίληψη και προκατάληψη (Γκόβαρης, 2004: 43). Συγκεκριμένα, η φιλοσοφία του εν λόγω μοντέλου στηρίζεται στην άποψη ότι εκτός από τις πεποιθήσεις των ανθρώπων, πρέπει παράλληλα να διαφοροποιηθούν και οι δομές τόσο της εκπαίδευσης, όσο και της κοινωνίας, έτσι ώστε να επέλθει η επίτευξη της ριζικής αναδιάρθρωσης κάθε εθνικής και φυλετικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους ανθρώπους. Άλλωστε, οι τρεις βασικοί στόχοι του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η ισότητα, η δικαιοσύνη και η χειραφέτηση (Γεωργογιάννης, 2008: 127). Κλείνοντας, όσον αφορά την κριτική που δέχτηκε το αντιρατσιστικό μοντέλο, αυτή, έχει να κάνει κυρίως με την μονόπλευρη ενασχόληση με το φαινόμενο του

ρατσισμού, αλλά και με τον μη επιτυχημένο διαχωρισμό ανάμεσα στα θύματα και τους θύτες. Ακόμη, σύμφωνα με την επιστημονική ερευνητική κοινότητα έχει διατυπωθεί και η άποψη ότι οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης έχουν ως βασική τους επιδίωξη την πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να χάνουν οι σχολικές κοινότητες τον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα και να μετατρέπονται σε πεδία που κυριαρχεί ο ανταγωνισμός μεταξύ των ευρύτερων κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων (Γκόβαρης, 2004: 54).

2.3.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980, εντός του ευρωπαϊκού χώρου, και λόγω των μεταναστευτικών και προσφυγικών φαινομένων που λάμβαναν χώρα, αναπτύχθηκε το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης (Πορτελάνος, 2015: 35). Αρχικά, ο όρος διαπολιτισμός υποδηλώνει την ύπαρξη μιας διαλεκτικής σχέσης, μιας δυναμικής διαδικασίας αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ωστόσο, επεκτείνοντας την ορολογία και προσεγγίζοντας τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση», παρατηρεί κανείς από τις, ήδη, υπάρχουσες έρευνες ότι ως ξεχωριστός κλάδος ασχολείται στα πλαίσια του θεωρητικού και εμπειρικού επιπέδου, με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα που επιφέρει η αλληλεπίδραση – εντός του παιδαγωγικού πεδίου – ανάμεσα στα υποκείμενα και στις ομάδες που θεωρούνται διαφορετικά μεταξύ τους (Palaiologou, 2016: 16). Άλλωστε, τόσο το Συμβούλιο της Ευρώπης, όσο η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση αποσαφηνίζουν τον προαναφερθέντα το διαπολιτισμικό μοντέλο *«ως μια αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως μια δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία»*. Συγκεκριμένα, το διαπολιτισμικό μοντέλο επιδιώκει την ανάπτυξη κάθε ικανότητας και δεξιότητας που σχετίζεται με τη διαχείριση της πολιτισμικής ταυτότητας, στηρίζεται σε θεμελιώδεις αξίες που έχουν ως στόχο την ανεκτικότητα, την αλληλεγγύη και τον διάλογο, αλλά στοχεύει και στην επιτυχής ένταξη των μαθητών εντός μιας πολυπολιτισμικής και πολύγλωσσης κοινωνίας (Μπάρος και συν., 2014: 98). Ωστόσο, αν και το συγκεκριμένο μοντέλο διαφαίνεται να είναι ιδανικό για την επίτευξη όλων των παραπάνω στόχων, ακόμα και σήμερα αντιμετωπίζει προβλήματα, καθώς δεν έχει κατορθώσει να επιτύχει την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, να επιφέρει τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με γλωσσική και πολιτισμική

ιδιαιτερότητα και τον παραμερισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, αλλά και να περιορίσει τον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολικών κοινοτήτων (Μάρκου & Παρθένης, 2011: 54).

Κεφάλαιο 3: Το Δικαίωμα στην εκπαίδευση και η προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο

Η πρόσφατη αύξηση του αριθμού των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο μετά το 2014 στις δυτικές χώρες, έχει ασκήσει αυξημένη πίεση στα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ώστε να αναπτύξουν στρατηγικές για την αποτελεσματική ενσωμάτωση, αυτών, των νέων αφίξεων στην κοινωνία. Αυτό περιλαμβάνει μάλλον βραχυπρόθεσμες διατάξεις, όπως η στέγαση, τα μαθήματα γλώσσας και τα τρόφιμα, αλλά θέτει επίσης ερωτήματα σχετικά με τις μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες προοπτικές της κοινωνικής και διαρθρωτικής συμμετοχής. Λαμβάνοντας υπόψη το υψηλό ποσοστό παιδιών, εφήβων και νέων ενηλίκων μεταξύ των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο, η εκπαίδευση είναι ένας από τους σημαντικότερους τομείς της διαρθρωτικής ολοκλήρωσης καθώς (α) τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν καθολικό ανθρώπινο δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση, και (β) η εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για την κοινωνικό-οικονομική επιτυχία, αλλά και για την υπέρβαση των μειονεκτημάτων στις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Η καλή ποιότητα εκπαίδευσης προάγει την κοινωνική ένταξη, την οικονομική ανάπτυξη και την καινοτομία. Ωστόσο, αν και η εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων μπορεί να έχει υψηλότερο κόστος από ό,τι για τους μη μετανάστες σε βραχυπρόθεσμη προοπτική, είναι μια κοινωνική επένδυση μακροπρόθεσμα. Αυτό ισχύει από την άποψη των κοινωνιών υποδοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και από την άποψη της οικοδόμησης της ειρήνης και της σταθερότητας στις χώρες καταγωγής των προσφύγων (Koehler & Schneider, 2019: 125).

Το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση, θεωρείται για πολλά παιδιά δεδομένο, ωστόσο για τα παιδιά πρόσφυγες δεν ισχύει το ίδιο. Πάρα, την παραπάνω τοποθέτηση θα πρέπει να επισημανθεί ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα κυριότερα δικαιώματα που δεν επιδέχεται έκπτωση, ούτε οποιασδήποτε μορφής διάκριση εξαιτίας χαρακτηριστικών όπως είναι η φυλή, η θρησκεία, η κουλτούρα, η γλώσσα ή ο σεξουαλικός προσανατολισμός, και για αυτό, άλλωστε,

διασφαλίζεται από πλήθος διεθνών κειμένων, που κάθε ευρωπαϊκό κράτος -μέλος πρέπει να επικυρώνει και να εντάσσει στο περιεχόμενο της εθνικής του νομοθεσίας (Τάκης, 2011: 113).

Συγκεκριμένα, η *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού* (1989), αναγνωρίζει το δικαίωμα των παιδιών στον τομέα της εκπαίδευσης και αποσκοπεί στην καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στο χαρακτηριστικό της πολιτισμικής ταυτότητας, της γλώσσας και των θεμελιωδών ευκαιριών. Επίσης, ένα ακόμα κείμενο μέσα από το οποίο θεμελιώνεται το δικαίωμα της εκπαίδευσης χωρίς να λογίζεται η φυλή και το πολιτισμικό υπόβαθρο είναι η *Σύμβαση της UNESCO* (1960), η οποία αναγνωρίζει ότι το κάθε κράτος έχει την υποχρέωση να παρέχει στον εκάστοτε ξένο υπήκοο που κατοικεί στα εδάφη του την ισότιμη πρόσβαση στον τομέα της εκπαίδευσης με αυτή που παρέχει στους υπηκόους του (Μιχαήλ, 2020: 21). Ακόμη, η *Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών (Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου)* (1950) στο άρθρο 2 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «ουδείς δύναται να στερηθή του δικαιώματος να εκπαιδευθή. Παν κράτος θα σέβεται το δικαίωμα των γονέων όπως εξασφαλίζωσι την μόρφωσιν και εκπαίδευσιν ταύτην, συμφώνως προς τα ιδίας αυτών θρησκευτικής και φιλοσοφικής πεποιθήσεις». Έπειτα, αξίζει ακόμα να αναφερθεί ότι το δικαίωμα της εκπαίδευσης προστατεύεται στην Ευρώπη και από τον *Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2000), ο οποίος αναφέρει ότι η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού³. Ακόμη, το άρθρο 14 της *Έκθεσης 2013/33/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρώπης* αναγνωρίζει τη σημασία της εκπαίδευσης και θεσπίζει αντίστοιχες διατάξεις. Αναλυτικότερα, το άρθρο 2 προβλέπει ότι η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν αναβάλλεται για περισσότερο από 3 μήνες από την ημερομηνία κατά την οποία υποβλήθηκε η αίτηση για διεθνή προστασία και ότι οι προπαρασκευαστικές τάξεις, συμπεριλαμβανομένων των μαθημάτων γλώσσας, πρέπει να παρέχονται σε ανηλίκους όπου είναι απαραίτητο για να διευκολυνθεί η πρόσβαση και η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση. Ωστόσο, λόγω πολλαπλών μετεγκαταστάσεων, δυσκολιών εύρεσης σχολικού χώρου και διοικητικών διαδικασιών, ενδέχεται να χρειαστούν έως και 6 μήνες ή και περισσότερο για να μπουν τα παιδιά σε ένα σταθερό σχολικό περιβάλλον (Eurocities, 2017). Μόνο ορισμένες χώρες έχουν κανονισμούς που επιβάλλουν

³ https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf

μικρότερη περίοδο αναμονής - όπως στη Σουηδία - όπου η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται εντός ενός μηνός κατά την άφιξή τους. Συνεχίζοντας, το άρθρο 1 της ίδιας έκθεσης προβλέπει επιπλέον ότι τα παιδιά των αιτούντων άσυλο και οι ασυνόδευτοι ανήλικοι θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα *«υπό παρόμοιες συνθήκες με τους υπηκόους του κράτους - μέλους υποδοχής»*.

Ωστόσο, σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα παιδιά πρόσφυγες που διαμένουν σε δομές φιλοξενίας δεν έχουν πρόσβαση στην επίσημη εκπαίδευση – ή αυτή παρέχεται από εθελοντές και Μ.Κ.Ο (Koehler & Schneider, 2019: 132). Συμπερασματικά, το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ανεξάρτητο από το καθεστώς, το υπόβαθρο και τη σημερινή χώρα διαμονής τους.

Κεφάλαιο 4: Η Ευρωπαϊκή Μεταναστευτική Εκπαιδευτική Πολιτική

Μέχρι το έτος 1990, ο τομέας της εκπαίδευσης δεν αποτελούσε προτεραιότητα για τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, καθώς υπαγόταν αποκλειστικά στις αρμοδιότητες κάθε εθνικής κυβέρνησης. Ωστόσο, μετά το έτος 2000, η εκπαίδευση με τη Συνθήκη της Λισσαβόνας εντάσσεται στους βασικούς τομείς που εστιάζουν στην υλοποίηση των στόχων την Ευρωπαϊκής Ένωσης και ειδικότερα στην «οικονομία της γνώσης». Η εμφάνιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επείγει, καθώς τα μονοπολιτισμικά εθνικά κράτη εξελίχθηκαν σε πολυπολιτισμικές υπερεθνικές οντότητες (Καλογιαννάκη & Μακράκης, 2004: 76).

Από την οπτική της ιστορικής ανασκόπησης, η φιλοσοφία της ευρωπαϊκής ενοποίησης απαιτεί από το σύνολο των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της Ένωσης να προσαρμόζεται στο πλήθος των νέων προδιαγραφών που χαρακτηρίζει σήμερα τις κοινωνίες. Ειδικότερα, η φιλοσοφία, αυτή, βρίσκεται σε άμεση σχέση με τον τομέα της εκπαίδευσης, ο οποίος αλληλοεπιδρά με την εκάστοτε αλλαγή εντός κοινωνικό-πολιτικού και οικονομικού-τεχνολογικού πλαισίου. Άλλωστε, όπως επισημαίνεται και στην βιβλιογραφία, οι στενές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την εκπαίδευση αποτελούν το υπόβαθρο της ευρωπαϊκής διάστασης στο πλαίσιο της παιδείας. Διάσταση, η οποία εντός της εκπαίδευσης επιτυγχάνεται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής (Καναβάκης, 2004: 21). Συγκεκριμένα, σε κάθε σχολικό σύστημα ενός κράτους – μέλους, ο εκάστοτε τομέας που το διακρίνει – όπως για παράδειγμα το αναλυτικό πρόγραμμα, το πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας, τα σχολικά εγχειρίδια, η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, η διαδικασία της οργάνωσης που εστιάζει στην σχολική ζωή, η κατάρτιση και η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και η διοίκηση των σχολικών κοινοτήτων - διακρίνεται από ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που στοχεύουν στην καλλιέργεια της ευρωπαϊκής συνείδησης κάθε μαθητή. Όπως γίνεται κατανοητό, ταυτόχρονα επέρχεται και η ανάπτυξη της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας των μαθητών στα πλαίσια των ευρωπαϊκών πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Μπαλασσά – Φλέγκα, 2003: 211).

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο προέκυψε, αρχικά, ως ανάγκη για να αντιμετωπιστεί το εκάστοτε πρόβλημα και οι δυσκολίες των παιδιών των

μετακινούμενων εργαζόμενων. Κάτι, το οποίο υποδηλώνει και την ταύτιση της διαπολιτισμικής διάστασης με την κοινωνική πλευρά της ευρωπαϊκής διάστασης στον τομέα της εκπαίδευσης. Επίσης, το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν εστιάζει αποκλειστικά στην επίτευξη της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών που αναπτύσσονται στις χώρες της Ευρώπης, αλλά στην επίτευξη μιας ελεύθερης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών που στηρίζονται στις αρχές της ισότητας, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη εάν η προέλευση τους είναι ευρωπαϊκή ή όχι.

Ακόμη, είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει διττό προσανατολισμό. Από τη μια πλευρά, δηλαδή, στοχεύει στο *ενδοενωσιακό επίπεδο*, με κύρια θέματα την κοινωνική και οικονομική πολιτική με πολυάριθμες προσπάθειες αναφορικά με την θέσπιση ενιαίων πολιτικών που θα μεριμνούν για θέματα όπως αυτά της διευκόλυνσης των σπουδών, της κινητικότητας των φοιτητών και των επιστημονικών μελών, της αναγνώρισης και της ελεύθερης εγκατάστασης και απασχολησιμότητας. Από την άλλη πλευρά, στοχεύει στο *διευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο*, μέσα από την συνεργασία με χώρες εκτός της Ένωσης και με διεθνείς οργανισμούς. Για αυτό το λόγο, δεν είναι λάθος, να επισημανθεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης συγκλίνει ανάμεσα στο ευρωπαϊκό και το παγκόσμιο. Επομένως, γίνεται κατανοητό από όσα προαναφέρθηκαν στο κεφάλαιο αυτό ότι η ευρωπαϊκή μεταναστευτική εκπαιδευτική πολιτική βασίζεται στις τοποθετήσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και της UNESCO. Πρόκειται για φορείς που θεωρούν ότι το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αρχή βάσει της οποίας πρέπει να διαμορφώνεται το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε να εξασφαλίζει την ισότητα ευκαιριών στον τομέα της σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1999: 76). Επιπροσθέτως, η Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης αναφορικά με τον τομέα της εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής ανάπτυξης των αλλοδαπών μαθητών ορίζει: *«ότι οι κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές, όλοι οι πολιτισμοί αναγνωρίζουν τις διαφορές τους και τις σέβονται και ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί θετικό χαρακτηριστικό των κοινωνιών, στις οποίες ο κάθε πολιτισμός αλληλοεπιδρά με τους άλλους χωρίς, βεβαίως, να απειλούνται οι διαφορετικές ταυτότητες»*.

Συμπερασματικά, όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών εστιάζει στη διαμόρφωση πλουραλιστικών, χαρακτηριζόμενων από ανοχή αντίληψης,

εκπαιδευτικών συστημάτων. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται το γεγονός ότι αν και τα περισσότερα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσπαθούν να εναρμονιστούν εντός ενός κοινού πλαισίου για την επίτευξη της ένταξης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διακρίνονται σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Κάτι, το οποίο συμβαίνει διότι κάποια κράτη έχουν μεγάλη εμπειρία σε αυτόν τον τομέα, ενώ άλλα έρχονται αντιμέτωπα με το φαινόμενο της μετανάστευσης για πρώτη φορά (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008: 154).

Κεφάλαιο 5: Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα

5.1 Τυπική Εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, επιχειρώντας να ακολουθήσει το παράδειγμα μεγάλων ευρωπαϊκών χωρών που εντάσσονται στο δυτικό κόσμο, θέσπισε και εφάρμοσε έναν μεγάλο αριθμό νέων εκπαιδευτικών πολιτικών προκειμένου να ανταποκριθεί στην εκάστοτε ανάγκη των παιδιών προσφύγων και κατ' επέκταση να τα εντάξει επιτυχώς στην ελληνική κοινωνία. Ωστόσο, πριν αναφερθεί το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης αναφορικά με τα παιδιά πρόσφυγες, είναι σημαντικό να επισημανθούν και οι δυσκολίες που εντοπίστηκαν κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, το πρώτο εμπόδιο που είναι σημαντικό να αναφερθεί είναι οι συνθήκες χρονικής πίεσης που επικρατούσαν, καθώς η χώρα δεν ήταν ακόμα σε θέση να δεχθεί τόσες μεγάλες εισροές προσφύγων και μεταναστών. Ακόμη, το να υλοποιηθεί ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός μέσα σε ένα ιδιαίτερα ρευστής μορφής περιβάλλον στο οποίο υπερισχύει η ετερογένεια, αποτέλεσε ένα ακόμα εμπόδιο. Επιπροσθέτως, στις προαναφερθείσες δυσκολίες εντάσσεται και η διαφοροποίηση τόσο του νομικού καθεστώτος, όσο και οι προοπτικές μετεγκατάστασης σε άλλο κράτος των παιδιών προσφύγων. Τέλος, οι συνεχείς μετακινήσεις στο εσωτερικό της χώρας των παιδιών λόγω του στεγαστικού προβλήματος που αντιμετωπίζουν, αποτελεί ένα ακόμα εμπόδιο με το οποίο ήρθε αντιμέτωπος ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής (Καρανικόλα & Πέτρου, 2015: 148).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά την τυπική εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων από το 2015 έως σήμερα – χρονική περίοδος στην οποία εστιάζει η παρούσα διπλωματική εργασία – αρχικά αναφέρεται η *Κοινή Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016*, η οποία: *αφορά στην ίδρυση, την οργάνωση, τη λειτουργία και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των δομών υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ), και με την οποία αποφασίστηκε όλοι οι πρόσφυγες σχολικής ηλικίας, οι οποίοι είτε βρίσκονται στις δομές φιλοξενίας είτε έχουν μεταφερθεί ανά την επικράτεια να παρακολουθήσουν μαθήματα στις πιο κοντινές ΔΥΕΠ*. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί ότι, με την προαναφερθείσα, αυτή, Υπουργική Απόφαση,

δημιουργήθηκαν κίνδυνοι οι οποίοι αφορούσαν στη λειτουργία παρασχολείων και σχολείων που χαρακτηρίζονταν από διαφορετική μορφή, από αυτά που λειτουργούσαν σε όλη την Ελλάδα. Έτσι, με τον νόμο 4415/2016 τέθηκε σε εφαρμογή η λειτουργία των *Τμημάτων Υποδοχής* ή αλλιώς η *Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ZEΠ)*. Επομένως, με τον νόμο 4415/2016 προβλέφθηκε η διαδικασία της ίδρυσης, της οργάνωσης, της λειτουργίας και του συντονισμού των δομών υποδοχής για την εκπαίδευση προσφύγων. Παράλληλα, με τον εν λόγω νόμο, θεσπίστηκε το σύνολο των κριτηρίων και των διαδικασιών που αφορούν την στελέχωση των συγκεκριμένων δομών, ενώ καθορίστηκαν τα ωρολόγια προγράμματα, αναφορικά με τα μαθήματα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγχρόνως, ορίστηκε και το πλήθος των αρμοδιοτήτων και των υποχρεώσεων των *Συντονιστών Εκπαίδευσης των Προσφύγων (ΣΕΠ)*. Ακόμη, στο δεύτερο κεφάλαιο του νόμου 4415/2016 γίνεται λόγος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία ορίζεται ως: «η εκπαίδευση που αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού», ενώ επισημαίνονται και οι στόχοι της εν λόγω εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι οι εξής:

- Η επίτευξη της εγγραφής των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε σχολικές κοινότητες που φοιτούν και οι γηγενείς μαθητές,
- η καλλιέργεια αρχών όπως είναι η δημοκρατική λειτουργία της σχολικής κοινότητας και ο σεβασμός του εκάστοτε δημοκρατικού δικαιώματος του παιδιού,
- η εκπόνηση κάθε κατάλληλου σχολικού προγράμματος, η συγγραφή σχολικών εγχειριδίων, αλλά και η παραγωγή εξειδικευμένων διδακτικών υλικών,
- η άρση φαινομένων όπως η ξеноφοβία και ο ρατσισμός,
- ο σχεδιασμός μέτρων και υποστηρικτικών δομών που ευνοούν το πλαίσιο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των προσφύγων μαθητών και,
- η εφαρμογή κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων και δράσεων που θα χαρακτηρίζονται από διαπολιτισμικά στοιχεία και θα απευθύνονται στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας.

Επίσης, με την *Υπουργική Απόφαση 131024/Δ1/2016*, οι πρόσφυγες μαθητές που συνεχίζουν να παρουσιάζουν σημαντικές δυσχέρειες στα γλωσσικά μαθήματα μπορούν να ενταχθούν σε *Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ZEΠ*, τα οποία θα πραγματοποιούνται εκτός του σχολικού ωραρίου.

Συνεχίζοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η Ελλάδα μέσα από τις πολιτικές που έχει θεσπίσει τις τελευταίες δεκαετίες στοχεύει στην επίτευξη της διασφάλισης και της διευκόλυνσης της πρόσβασης στον τομέα της εκπαίδευσης όλων των ανηλίκων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους μαθητές αυτούς έχει εκπονηθεί από το *Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου* σε συνεργασία με το *Υπουργείο Παιδείας*, ενώ μπορεί να πει κανείς ότι η υλοποίηση του λαμβάνει χώρα μέσω της μαζικής υποστήριξης των τοπικών κοινωνιών, παρά τις εξαιρέσεις. Ακόμη, όσον αφορά το προαναφερθέν, αυτό, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, είναι σημαντικό να επισημανθεί και το σύνολο των στόχων του. Ειδικότερα, στοχεύει:

- Στην επίτευξη της διασφάλισης του δικαιώματος στον τομέα της εκπαίδευσης κάθε παιδιού,
- στην ψυχολογική υποστήριξη και στην επίτευξη της σταδιακής ένταξης των παιδιών προσφύγων εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ή εντός του εκπαιδευτικού συστήματος ενός άλλου ευρωπαϊκού κράτους σε περίπτωση μετεγκατάστασης. Συγκεκριμένα, το Μάρτιο του 2016, ιδρύθηκε η *Επιτροπή Επιστημονικής Υποστήριξης* από το *Υπουργείο Παιδείας* με σκοπό την ανάπτυξη ενός σχεδίου που εστιάζει στην ένταξη των παιδιών προσφύγων στα πλαίσια τους εκπαιδευτικού συστήματος. Αναλυτικότερα, η *Επιτροπή Επιστημονικής Υποστήριξης* με την ομάδα διαχείρισης εκπόνησε και υλοποίησε αυτό το σχέδιο σε συνεργασία με 62 συντονιστές εκπαίδευσης των προσφύγων. Συντονιστές οι οποίοι απαρτίζονται από εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί και καταρτιστεί στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κατ' επέκταση, αρμοδιότητα του εκάστοτε συντονιστή είναι να παρακολουθεί, να διαχειρίζεται και να συντονίζει οποιοδήποτε ζήτημα αφορά την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων κατά το κανονικό σχολικό πρόγραμμα.

Σύμφωνα, λοιπόν, με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 η οργάνωση του προγράμματος εκπαίδευσης υλοποιήθηκε με βάση το κριτήριο της ηλικιακής ομάδας. Ειδικότερα, τα νηπιαγωγεία λειτούργησαν στις δομές φιλοξενίας, τα προσφυγόπουλα από 6 έως 12 ετών εντάχθηκαν στις *Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων* σε δημόσια δημοτικά σχολεία, τα προσφυγόπουλα ηλικίας 13 έως 15 ετών εντάχθηκαν στις *Δομές Εκπαίδευσης των Προσφύγων* σε δημόσια γυμνάσια, ενώ παράλληλα οργανώθηκαν προγράμματα εκμάθησης της μητρικής

γλώσσας, αλλά και αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Σγούρα και συν., 2018: 111).

Καθώς, ο αριθμός των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα ολοένα και αυξανόταν, το Υπουργείο Παιδείας το έτος 2016 δημιούργησε τάξεις προ-ένταξης εντός των ειδικών εγκαταστάσεων υποδοχής προσφύγων για την εκπαίδευση. Οι συγκεκριμένες τάξεις θα λειτουργούν απογευματινές ώρες, έτσι ώστε τα παιδιά να συνηθίσουν τα ημερήσια σχολικά χρονοδιαγράμματα, να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα, αλλά και να προσαρμοστούν στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ακόμη, δημιουργήθηκαν ειδικά προγράμματα σπουδών τα οποία βασίστηκαν στο χαρακτηριστικό της ετερογένειας. Έτσι η επιτροπή εποπτείας επέλεξε τα κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά τα οποία θα χρησιμοποιούνταν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στα προγράμματα αυτά εντάχθηκε τόσο το μάθημα της ελληνικής γλώσσας, όσο το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και της πληροφορικής (Ventoura, et al, 2017: 53). Κατά την περίοδο 2016-2017 λειτούργησαν για πρώτη φορά 111 ΔΥΕΠ εντός των σχολείων, ενώ στα νησιά του Αιγαίου δεν λειτούργησε καμία λόγω του ότι τα παιδιά πρόσφυγες φιλοξενούνται εκεί προσωρινά⁴. Στη συνέχεια, το έτος 2017-2018 συνέχισαν να λειτουργούν 111 ΔΥΕΠ⁵, ενώ το έτος 2018-2019 λειτούργησαν 105 ΔΥΕΠ στα σχολεία ελληνικής επικράτειας⁶. Το έτος 2019-2020, έπειτα, λειτούργησαν 138 ΔΥΕΠ⁷, ενώ για το έτος 2020-2021 ιδρύθηκαν 52 ΔΥΕΠ εντός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 27 εντός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και 31 ΔΥΕΠ ως παραρτήματα όμορων νηπιαγωγείων στα κέντρα φιλοξενίας⁸.

Έπειτα, στο θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των προσφύγων περιλαμβάνεται και η Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2 αλλά και η 21072β/Γ2 βάσει των οποίων τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όσο και το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο ενισχύονται πολιτισμικά, ενώ ταυτόχρονα τα διαπολιτισμικά ζητήματα τίθενται στο επίκεντρο των πολιτικών συζητήσεων. Συνεχίζοντας, είναι άξια αναφοράς και η Υπουργική Απόφαση 101470/Δ2, με την οποία τροποποιείται το πρόγραμμα σπουδών που έχει καθοριστεί για το μάθημα των Θρησκευτικών. Δηλαδή, πλέον τα Θρησκευτικά θα εξετάζουν ζητήματα όπως αυτά της δικαιοσύνης, της ειρήνης, της κοινωνικής συνοχής, της ανεξίθρησκιας, της δημιουργικότητας, της ηθικής συμπεριφοράς αλλά και της ευθύνης για τα κοινωνικά προβλήματα,

⁴ ΦΕΚ 3391/ 2016/ τ. Β'

⁵ https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/fek_2017_3974b.pdf

⁶ Φ.Ε.Κ. Β' 3580/22.8.2018

⁷ Υπ. αριθμ. 147357/Δ1

⁸ Υπ. αριθμ. Φ1/101893/Δ1

στοχεύοντας καθ' αυτόν τον τρόπο στην παρεμπόδιση του ρατσιστικού φαινομένου που εκδηλώνεται εξαιτίας της διαφορετικής θρησκείας. Συνεχίζοντας, και τα επόμενα χρόνια στηρίζονται στις ισχύουσες αυτές πολιτικές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ωστόσο, κατά καιρούς εμπλουτίζονται με νέες τροποποιήσεις και οδηγίες. Χαρακτηριστικά, το 2019 η Υπουργική Απόφαση 104463/ΓΔ4 μεριμνά για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και θεσπίζει ένα ευέλικτο σχήμα το οποίο παρεμβαίνει θεσμικά και παρεμβατικά και επιτρέπει στις σχολικές μονάδες, αφού σταθμίσουν το σύνολο των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών αυτών και των δυνατοτήτων τους, να επιλέξουν εκείνα τα σχήματα που μπορούν να τους παρέχουν επιπρόσθετη διδακτική υποστήριξη με σκοπό την προσαρμογή και ένταξη τους εντός των κανονικών τάξεων, με υπόβαθρο πάντα την κείμενη νομοθεσία. Ειδικότερα, με την εν λόγω Υπουργική Απόφαση, οι τάξεις υποδοχής ΖΕΠ⁹ πλέον περιλαμβάνουν δύο κύκλους εντός του ωρολογίου προγράμματος της σχολικής κοινότητας. Ο πρώτος κύκλος είναι οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ) I ΖΕΠ, τις οποίες θα παρακολουθεί ο εκάστοτε μαθητής με μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, ενώ παράλληλα θα παρακολουθεί, στα πλαίσια της κανονικής του τάξης, το μάθημα των Μαθηματικών, της Φυσικής Αγωγής, της Μουσικής, της Πληροφορικής και της ξένης γλώσσας. Επίσης, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στις τάξεις αυτές θα διαρκεί 15 ώρες, ενώ η διάρκεια της φοίτησης ορίζεται στο ένα διδακτικό έτος. Αντίστοιχα, ο δεύτερος κύκλος είναι οι Τάξεις Υποδοχής II ΖΕΠ, μέσα στις οποίες μπορούν να ενταχθούν μαθητές με μέτρια επίπεδα ελληνομάθειας. Στο συγκεκριμένο κύκλο, η διάρκεια της φοίτησης ορίζεται στα δύο διδακτικά έτη, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές μπορούν να υποστηριχθούν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είτε εντός, είτε εκτός της κανονικής τους τάξης. Ωστόσο, σύμφωνα με την τελευταία στατιστική έρευνα της Ύπατης Αρμοστείας που διεξήχθη το 2019: *το 48% των παιδιών προσφύγων σχολικής ηλικίας βρίσκονται εκτός σχολείου*¹⁰, ενώ λόγω και της πανδημίας COVID-19 που πλήττει τον πλανήτη τα τελευταία χρόνια, ο αριθμός αυτός αναμένεται να έχει αυξηθεί ανησυχητικά.

Κλείνοντας, κρίνεται σκόπιμο να αναλυθεί, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, και η Υπουργική Απόφαση 85849/ΓΔ4/15-7-2021 με την οποία θεσπίζεται ένα σύνολο οδηγιών και κατευθύνσεων για τις τάξεις υποδοχής για το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022 που αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το εν λόγω

⁹ Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

¹⁰ <https://www.unhcr.org/gr/>

έτος θα λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ με την βοήθεια συγχρηματοδοτούμενου έργου του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου με σκοπό την μείωση φαινομένων όπως είναι η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου των παιδιών προσφύγων, ενώ παράλληλα θα εμπλουτιστεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό.

5.2 Μη Τυπική Εκπαίδευση

Όπως έχει αναπτυχθεί, ήδη, και παραπάνω μια μορφή εκπαίδευσης είναι και η μη τυπική εκπαίδευση, η οποία σύμφωνα με τον νόμο 3879/2010 ορίζεται ως: «η εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει την αρχική επαγγελματική κατάρτιση, τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων». Συγκεκριμένα, τα παιδιά πρόσφυγες που ζητούν άσυλο στην Ελλάδα πολλές φορές εντάσσονται σε «ανεπίσημες» σχολικές κοινότητες που λειτουργούν τόσο από τοπικές, όσο και από διεθνείς Μ.Κ.Ο που συχνά ποικίλλουν στην ποιότητα και έχουν περιορισμένο πεδίο εφαρμογής (Human Rights Watch, 2018)¹¹. Χαρακτηριστικά, το έτος 2016 όταν το Υπουργείο Παιδείας ανέλαβε επισήμως την ευθύνη για την υλοποίηση της τυπικής εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων, οι Μ.Κ.Ο που είχαν εμπλακεί με τη δημιουργική απασχόληση και την εκπαίδευση των παιδιών, αυτών, έπρεπε να πιστοποιηθούν από το ΙΕΠ μέσω της υποβολής προτάσεων που θα εστίαζαν σε συγκεκριμένα προγράμματα, στο πλαίσιο του ενιαίου μητρώου. Κατ' επέκταση, μπορεί να πει κανείς ότι το αρχικό εκτός ελέγχου τοπίο δράσης των Μ.Κ.Ο ρυθμίστηκε εν μέρει. Ταυτόχρονα πρέπει να επισημανθεί ότι από το 2019 και το Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου διατηρεί μητρώ με τις εν λόγω Μ.Κ.Ο, έτσι ώστε να διεκπεραιώνεται ο έλεγχος αναφορικά με την νομική και οικονομική φερεγγυότητα τους.

¹¹ <https://www.hrw.org/report/2018/07/18/without-education-they-lose-their-future/denial-education-child-asylum-seekers>

Αναλυτικά, παρακάτω αναφέρονται οι κυριότερες Μ.Κ.Ο που προσφέρουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης σήμερα στα παιδιά πρόσφυγες, και οι οποίες υποστηρίζονται με επίσημο και νομοθετημένο τρόπο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, καθώς θεωρείται πως κατέχουν έναν από τους σημαντικότερους ρόλους στον τομέα της διεθνούς αναπτυξιακής πολιτικής (Θεοδωράκης, 2002: 165).

5.2.1 ΕΛΙΕ

Η Μ.Κ.Ο *ΕΛΙΕ* σε συνεργασία με τη *Finn Church Aid* και την *Εκκλησία της Σουηδίας* από το 2016, και με τη βοήθεια της χρηματοδότησης από τη UNICEF, υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά πρόσφυγες ηλικίας 3 έως 17 ετών, που διαμένουν είτε στην περιφέρεια της Αττικής, είτε της Μακεδονίας. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί από την *ΕΛΙΕ* ονομάζεται: «Ποιοτική μάθηση μέσα από το παιχνίδι και μη τυπική εκπαίδευση, ενισχυμένη ψυχοκοινωνική υγεία και θετική ενσωμάτωση για παιδιά-πρόσφυγες σχολικής ηλικίας στην Ελλάδα» και λαμβάνει χώρα εντός της δομής φιλοξενίας του Ελαιώνα, του Δερβενίου και του Καβαλλαρίου. Κάθε δράση που υλοποιείται από την *ΕΛΙΕ* στοχεύει στην επίτευξη της καθημερινής κάλυψης κάθε εκπαιδευτικής ανάγκης των παιδιών προσφύγων ηλικίας 3 έως 5 και 16 έως 17 ετών που δεν έχουν ενταχθεί ακόμα από το Υπουργείο Παιδείας σε κάποια ανάλογη δημόσια δομή υποδοχής, αλλά και στην επίτευξη της καθημερινής υποστήριξης της μελέτης για το σχολείο των παιδιών προσφύγων ηλικίας 6 έως 15 ετών, τα οποία, ήδη, παρακολουθούν την υποχρεωτική εκπαίδευση του ελληνικού κράτους.

Έπειτα, το έτος 2019, η *ΕΛΙΕ* έχοντας την εμπειρία που αναφέρθηκε παραπάνω, υλοποίησε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «*Εκπαίδευση για την Ένταξη: Ποιοτική μάθηση και μη τυπική εκπαίδευση για παιδιά και ενήλικες, πρόσφυγες και μετανάστες στην Ελλάδα*» που έχει σχεδιαστεί με την βοήθεια τόσο της UNICEF, όσο και του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης και της Γενικής Διεύθυνσης Μετανάστευσης και Εσωτερικών Υποθέσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ένα πρόγραμμα που λαμβάνει χώρα στην Ανοικτή Δομή Φιλοξενίας του Ελαιώνα, στο Εκπαιδευτικό Κέντρο της *ΕΛΙΕ* και στα Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Αθηναίων, το 51^ο και το 99^ο Σχολείο, όπου το έργο υλοποιείται στο πλαίσιο του προγράμματος «Ανοιχτά Σχολεία» του Δήμου Αθηναίων, με ιδρυτικό δωρητή το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος και στοχεύει στην παροχή όλων των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων,

αλλά και στην υποστήριξη της ένταξης των παιδιών προσφύγων. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον τρίμηνο απολογισμό της ΕΛΙΞ για το έτος 2020, παρά τις νέες συνθήκες που επέβαλε η πανδημία COVID-19 στα ελληνικά σχολεία, τα μαθήματα του προγράμματος συνεχίστηκαν διαδικτυακά με τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού ειδικά προσαρμοσμένου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ η οργάνωση, υποστηριζόμενη από τη *UNICEF*, από τον Σεπτέμβριο του 2020 ανέλαβε την υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος για τα 3000 παιδιά του νέου ΚΥΤ της Λέσβου. Η καινοτομία του προγράμματος «*Εκπαίδευση για την Ένταξη*», έγκειται στο γεγονός ότι προωθείται η ψηφιακή γνώση και η μικτή μάθηση μέσω της χρήσης tablets και της πιλοτικής εφαρμογής της πλατφόρμας εκμάθησης γλωσσών «*Akelius*». Μόνο στην Αττική για τους μήνες αυτούς συμμετείχαν στο πρόγραμμα 503 παιδιά ηλικίας 3-17 ετών¹².

5.2.2 ΜΕΤΑΔραση

Μια ακόμη Μ.Κ.Ο που εμπλέκεται με τον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων είναι η *ΜΕΤΑΔραση*, η οποία από το έτος 2017 έως και σήμερα υλοποιεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «*Βήμα στο σχολείο/ Step2School*», το οποίο παρακολουθούν περίπου 3.000 μαθητές είτε στο χώρο των κεντρικών γραφείων της ΜΕΤΑΔρασης, είτε εντός των σχολικών κοινοτήτων στην περιοχή της Αττικής, και το οποίο χρηματοδοτείται από το 2020 από το *Liu Kuo – Chun Educational Foundation*. Ειδικότερα, πρόκειται για μια δράση που εντάσσεται στην μη τυπική εκπαίδευση και έχει ως αποδέκτες παιδιά που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 6 έως 18 ετών, και τα οποία διαμένουν σε *κέντρα* προσωρινής φιλοξενίας, και αλλά σε δομές ασυνόδευτων ανηλίκων και σε διαμερίσματα.

Αναλυτικότερα, τα μαθήματα που υλοποιούνται από την *ΜΕΤΑΔραση*, διεξάγονται από έμπειρους εκπαιδευτικούς - επιμορφωμένους και καταρτισμένους σε θέματα διαπολιτισμού – σε καθημερινή συχνότητα, ενώ ταυτόχρονα έχει δημιουργηθεί και ένας σημαντικός αριθμός τμημάτων που προσφέρει ταχύρρυθμα μαθήματα της ελληνικής, της αγγλικής και της γερμανικής γλώσσας για παιδιά ηλικίας 16 έως 18 ετών. Ακόμη, από το έτος 2018 η *ΜΕΤΑΔραση* καλύπτει το πλήθος των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών προσφύγων που διαμένουν σε δομές φιλοξενίας στα νησιά του Αιγαίου, παρέχοντας ένα εξειδικευμένο σύνολο

¹² <https://www.elix.org.gr/ergo>

εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα έως και σήμερα να έχουν παρακολουθήσει τις δραστηριότητες αυτές πάνω από 5.000 παιδιά. Χαρακτηριστικά, όπως μπορεί να κατανοήσει κανείς εξετάζοντας την ιστοσελίδα της ΜΕΤΑδρασης: λειτουργούν δύο Κέντρα Μη Τυπικής Εκπαίδευσης στη Λέσβο, για παιδιά από το Καρα Τεπέ και από το νέο Κέντρο Φιλοξενίας στο Μαυροβούνι, και ένα στη Χίο, για παιδιά που διαμένουν στο Κέντρο Υποδοχής και Ταυτοποίησης της ΒΙΑΛ. Επίσης, η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα εντός ειδικών διαμορφωμένων χώρων που βρίσκονται εκτός των hotspot, ενώ στόχος των εκπαιδευτικών, αυτών, προγραμμάτων είναι η επίτευξη της σχολικής και κοινωνικής ένταξης, όπως επίσης και η επίτευξη της γνωστικής ενσωμάτωσης των παιδιών προσφύγων, μέσω της καλλιέργειας της εκάστοτε δεξιότητας, με υπόβαθρο τις αρχές του σεβασμού στα πολιτισμικά τους κεφάλαια και στο ψυχοσυναισθηματικό τους προφίλ που είναι άμεσα συνδεδεμένο με το «προσφυγικό status».

Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, όλα τα μαθήματα συνεχίζονταν να διεξάγονται καθημερινά μέσω της τηλεεκπαίδευσης¹³.

5.2.3 ΑΡΣΙΣ

Αντιλαμβανόμενοι τις εκπαιδευτικές δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι τα παιδιά πρόσφυγες την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, η ΑΡΣΙΣ – Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων, αποτελεί μια ακόμη Μ.Κ.Ο που προσφέρει τη δυνατότητα παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, το έτος 2018 ξεκίνησε από την ΑΡΣΙΣ η λειτουργία των EDU – με την επωνυμία LEDU και KEDU αντίστοιχα – στα νησιά της Λέρου και της Κω σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Χαρακτηριστικά, τα παραπάνω αυτά προγράμματα εντάσσονται στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και στοχεύουν στη δημιουργία και στην προσφορά ασφαλών καταφυγίων, μέσα στα οποία μπορεί να καλλιεργηθεί η γνώση και η φροντίδα. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι τα εν λόγω κέντρα μη τυπικής εκπαίδευσης απαρτίζονται από εξειδικευμένους και ειδικά επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς, νομικούς και διαπολιτισμικούς μεσολαβητές, οι οποίοι έχουν ως κύρια αρμοδιότητα τους την επίτευξη της

¹³ <https://metadrasi.org/>

διασφάλισης της συμμετοχής του εκάστοτε παιδιού πρόσφυγα στην εκπαίδευση. Ουσιαστικά, πρόκειται για προθαλάμους που βοηθούν τα παιδιά αυτά να εισαχθούν στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, και οι οποίοι λειτουργούν εντός μεμονωμένων χώρων που βρίσκονται έξω από τις δομές φιλοξενίας.

Αναλυτικότερα, η μέθοδος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθείται από τα συγκεκριμένα κέντρα έχει ως υπόβαθρο το περιεχόμενο της διαθεματικής μεθόδου *Project*, αλλά και την πολύχρονη εμπειρία της ΑΡΣΙΣ στο μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Χωρίς αμφιβολία, πρόκειται για μια πρωτοποριακή, για την Ελλάδα, μέθοδο, η οποία στοχεύει στην επίτευξη της άμεσης επικοινωνίας και του αποδοτικότερου εντοπισμού των δεξιοτήτων των παιδιών, δίχως τα γλωσσικά χάσματα να αποτελούν εμπόδια. Ακόμη, σύμφωνα και με τις πληροφορίες που πάρθηκαν από την συγκεκριμένη Μ.Κ.Ο, κάθε εβδομάδα εξετάζεται και διαφορετική εκπαιδευτική θεματική, η οποία ωστόσο εντάσσεται είτε στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας, είτε της ελληνικής, είτε ακόμα στο μάθημα των φυσικών επιστημών, ενώ η μέθοδος, αυτή, ενισχύει τα κίνητρα των παιδιών προσφύγων γύρω από την ανάπτυξη ταλέντων που έγκειται στην τέχνη. Άλλωστε, περίπου 1000 παιδιά ηλικίας 7 έως 18 ετών εντάχθηκαν στα εκπαιδευτικά κέντρα της ΑΡΣΙΣ, 500 παιδιά υποστηρίχθηκαν ψυχοκοινωνικά, 120 μαθητές παρακολούθησαν τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και 54 ασυνόδευτοι ανήλικοι συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές δράσεις. Κλείνοντας, είναι άξιο αναφοράς ότι ακόμα και αν τα παιδιά πρόσφυγες καταφέρουν να ενταχθούν στη δημόσια εκπαίδευση της χώρας, τα κέντρα αυτά της ΑΡΣΙΣ συνεχίζουν να λειτουργούν και ως κέντρα ενισχυτικής διδασκαλίας, έτσι ώστε σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των συνεργαζόμενων σχολικών κοινοτήτων να εντοπίζονται πρόωρα οι μαθησιακές δυσκολίες και τα γνωστικά κενά των παιδιών-προσφύγων και άλλων ευάλωτων ομάδων¹⁴.

5.2.4 Αποστολή

Με υπόβαθρο τον σεβασμό απέναντι στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η Μ.Κ.Ο «Αποστολή», θέλοντας να βοηθήσει τα παιδιά πρόσφυγες, άρχισε να δραστηριοποιείται στον τομέα της εκπαίδευσης μέσω της προσφοράς προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης που απευθύνονται σε παιδιά που διαμένουν σε δομές φιλοξενίας τόσο στην Αττική, όσο και στην ηπειρωτική Ελλάδα. Ειδικότερα, από το

¹⁴ <http://www.arsis.gr/kentra-mi-typikis-ekpaideusis-edu/>

2017 η *Αποστολή* έχει θέσει σε λειτουργία το πρόγραμμα: «Supporting Refugee Children’s and Youth’s Resilience Through the Provision of Non-Formal Education and Psychosocial Support», το οποίο έχουν παρακολουθήσει πάνω από 200 παιδιά ηλικίας 6 έως 17 ετών. Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθεί ότι το εκπαιδευτικό, αυτό, πρόγραμμα περιλαμβάνει μαθήματα ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας που αναφέρονται στα παιδιά που έχουν εγγραφεί σε δημόσιες σχολικές κοινότητες, πλήθος δημιουργικών και βιωματικών εργαστηρίων, αλλά και τμήματα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης. Δράσεις, που υποστηρίζονται από την *Ευρωπαϊκή Επιτροπή*, την *UNICEF*, αλλά και από τους οργανισμούς Finn Church Aid, Church of Sweden και Teachers Without Borders¹⁵.

Κλείνοντας, στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και άλλες Μ.Κ.Ο στον ελλαδικό χώρο όπως για παράδειγμα: το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, η Zeuxis, η Πυξίδα, η Caritas, η Solidarity Now, η Melissa, η Back Desks, η Διαδρομές και η Faros.

¹⁵ <https://mkoapostoli.com>

Κεφάλαιο 6: Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στη Γερμανία

6.1 Τυπική Εκπαίδευση

Για να αποσαφηνιστεί η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί η Γερμανία στον τομέα του προσφυγικού πρέπει πρώτα να γίνει αναφορά στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα και στις λειτουργίες που το περιβάλλουν. Η Γερμανία όντας μια χώρα χωρισμένη σε κρατίδια, το καθένα από τα οποία έχει την ευθύνη για τον τρόπο διαχείρισης των σχολείων, χαρακτηρίζεται από *αποκεντρωτική τακτική* στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας αποτελείται από 16 ομοσπονδιακά κράτη. Το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, από προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι σχεδόν εξ ολοκλήρου αποκεντρωμένο, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τη «Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού» (KMK) που στοχεύει συνεχώς στη διασφάλιση των ελάχιστων επιπέδων σύγκλισης και των κοινών προτύπων.

Η «*Συμφωνία του Αμβούργου Abkommen*» (*Hamburg Agreement*) που υπεγράφη από τους επικεφαλής των ομοσπονδιακών στις 28/10/1964 και τροποποιήθηκε το 1971, θεσπίζει διατάξεις για ένα πιο βασικό κοινό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Χαρακτηριστικά, περιέχει κανονισμούς σχετικά με τη δομή της σχολικής εκπαίδευσης, το χρονοδιάγραμμα του σχολικού έτους, τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τους μήνες διακοπών, την αναγνώριση των εξετάσεων και το επίπεδο των βαθμών (Kultusministerkonferenz, 2016). Εκτός όμως από τους βασικούς αυτούς κανονισμούς που απεικονίζουν έναν από τους σημαντικότερους τομείς της κοινωνικής ζωής και του πολιτικού λόγου, η εκπαίδευση ανήκει εξ ολοκλήρου στον τομέα της ευθύνης και της διακυβέρνησης των ομοσπονδιακών πολιτειών. Συνεχίζοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση κρατάει έως και 4 χρόνια, εξαιρώντας το Βερολίνο και το Βρανδεμβούργο όπου φτάνει έως και τα 6 χρόνια. Κατά τη διάρκεια, αυτή, οι μαθητές διδάσκονται μαθήματα όπως Μαθηματικά, Μουσική, Γραφή κ.α. (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2007: 5).

Παραδοσιακά, το δευτεροβάθμιο σχολικό σύστημα του ομοσπονδιακού κράτους στα πρώην δυτικά εδάφη της Γερμανίας βασίζεται σε τρεις βασικούς τύπους σχολείων:

1. Σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα οποία οι μαθητές προετοιμάζονται άμεσα για ακαδημαϊκές σπουδές με το πτυχίο «Abitur» ως το υψηλότερο δευτεροβάθμιο πτυχίο.
2. Σχολεία μεσαίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που οδηγούν σε «Realschulabschluss» ή «Mittlerer Schulabschluss» που αποτελεί βασική επαγγελματική κατάρτιση για την πρόσβαση σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο.
3. Σχολεία χαμηλότερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που οδηγούν σε «hauptschulabschluss» που είναι η βασικού - μεσαίου τύπου επαγγελματική κατάρτιση για την είσοδο σε πιο πρακτικά, χειρωνακτικά επαγγέλματα.

Υπάρχουν επιπλέον ενιαία σχολεία στα οποία οι μαθητές μπορούν να φοιτήσουν και να λάβουν ένα απλό απολυτήριο, χωρίς να έχουν περάσει από ένα ανώτερο γυμνασιακό εκπαιδευτικό επίπεδο (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2007: 6).

Βασική αρχή όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων που δεσπόζουν στα ομοσπονδιακά κράτη της Γερμανίας είναι η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των ατόμων ανεξαρτήτου εθνικότητας. Για αυτό το λόγο αξίζει να σημειωθεί εδώ και η εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησε η Γερμανία στο ολοένα και αυξανόμενο προσφυγικό φαινόμενο των τελευταίων δεκαετιών. Ιστορικά, οι προσφυγικές εισροές αυξήθηκαν σημαντικά, ιδιαίτερα μετά το τέλος του Β΄ Παγκόσμιου πολέμου όπου η Γερμανία χαρακτηρίστηκε από πολλούς μετανάστες ως η «Γη της επαγγελίας». Λόγω της μεγάλης προσέλευσης ξένων πληθυσμών, η Γερμανία έφτασε να έχει πάνω από 2 εκατομμύρια ξένο εργατικό δυναμικό το 1973. Εντυπωσιακός είναι και ο αριθμός των ξένων υπηκόων ο οποίος, το 1980, αγγίζει τα 4,7 εκατομμύρια του συνολικού πληθυσμού με το ένα τρίτο των εργαζομένων να είναι τούρκικης προέλευσης. Στη Γερμανία του σήμερα, το ποσοστό των αλλοδαπών ξεπερνάει τα 6 εκατομμύρια (Μουσούρου, 1991: 88). Λαμβάνοντας υπόψη, πολυάριθμες έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με το μεταναστευτικό στη Γερμανία, διαφαίνεται πως μεγάλος αριθμός των παιδιών κάτω των 25 ετών που μένουν μόνιμα σε γερμανικά εδάφη, προέρχονται είτε τα ίδια είτε κάποιος από τους γονείς τους από προσφυγική εισροή. Μεγάλο μέρος αυτών των παιδιών γεννήθηκαν στη Γερμανία και έλαβαν ολοκληρωτική εκπαίδευση με βάση το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παράλληλα τα παιδιά που, ήδη, είχαν ολοκληρώσει της σπουδές τους στις χώρες καταγωγής τους εντάχθηκαν από την αρχή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα οι μεταναστευτικές εισροές που δέχεται η Γερμανία είναι κατά βάσει τουρκικής καταγωγής, ωστόσο υπάρχουν στοιχεία που υποδεικνύουν και μετανάστες από το

Μαρόκο, το Αφγανιστάν, το Λίβανο, το Ιράν αλλά και από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, την Αλβανία και από τα κράτη της πρώην Γιουγκοσλαβίας (Miera, 2007).

Αν και οι προσφυγικές αφίξεις δεν σταμάτησαν όλα αυτά τα χρόνια, ένα έντονο προσφυγικό κύμα έφτασε στις δυτικές χώρες με μεγάλο μέρος αυτού να έχει ως τελικό προορισμό τη Γερμανία στα τέλη του 2014 - αρχές του 2015. Η Ευρώπη εκείνη την περίοδο δέχτηκε πάνω από 3 εκατομμύρια πρόσφυγες, με το 1,5 εκατομμύριο να κατάγεται κυρίως από τρίτες χώρες. Τα γερμανικά εδάφη δέχτηκαν γύρω στους 884.900 νέους μετανάστες (Eurostat, 2016). Δίνοντας έμφαση στα μεγάλα ποσοστά μεταναστευτικών εισροών, είναι εντυπωσιακό να σκιαγραφηθεί χρονικά πως και κατά πόσο η Γερμανία κατάφερε να ανταπεξέλθει με το καλύτερο δυνατό τρόπο στη διαχείριση και ενσωμάτωση αυτών των ατόμων στο εκπαιδευτικό σύστημα όλα αυτά τα χρόνια. Οι πρώτες αφίξεις μεταναστών αντιμετωπίστηκαν από τη Γερμανία με το σκεπτικό του προσωρινού εργατικού δυναμικού, το οποίο θα μπορούσε να συνεισφέρει στην οικονομία εν γένει της χώρας. Ωστόσο, η πραγματικότητα ήταν πολύ διαφορετική από αυτήν την οπτική καθώς οι άνθρωποι αυτοί δεν έφταναν μόνοι τους στα γερμανικά σύνορα, αλλά έφερναν μαζί τους και τα μέλη των οικογενειών τους. Αυτό αυτομάτως σημαίνει πως θα πρέπει και τα παιδιά αυτών των οικογενειών να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα πρώτα ποσοστά των παιδιών προς ένταξη, ήταν σχετικά μικρά και δεν δημιουργούσαν έντονο πρόβλημα στις κοινότητες. Το ζήτημα εμφανίστηκε στις πυκνοκατοικημένες βιομηχανικές ζώνες όπου το ποσοστό αυτό αυξανόταν έντονα και οι μέχρι τότε εκπαιδευτικές πρακτικές δεν ήταν επαρκείς για την ορθή διαχείριση των προκλήσεων. Παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για ίση αντιμετώπιση και παροχή ευκαιριών στο εκπαιδευτικό σύστημα με αυτή των Γερμανών πολιτών, ήρθαν στην επιφάνεια τα προβλήματα της κακής επίδοσης των μεταναστών και οι προβληματικές πρακτικές ενσωμάτωσης αυτής της μερίδας του πληθυσμού (Merkens, 2007: 17).

Χάρη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση θεσμοθετήθηκαν πρακτικές λύσεις για την συμμετοχή των παιδιών των προσφύγων στο εκπαιδευτικό γερμανικό σύστημα. Για παράδειγμα δημιουργήθηκαν διγλωσσικές τάξεις μέσα στα γερμανικά σχολεία, όπου συμμετέχουν σε αυτές παιδιά προσφύγων και το μεγαλύτερο μέρος των μαθημάτων θα γίνεται στην μητρική γλώσσα των μαθητών, ενώ το υπόλοιπο μέρος θα γίνεται στα γερμανικά και αφορά υψηλότερες εκπαιδευτικές τάξεις. Εξίσου σημαντικό μέτρο είναι η δημιουργία τμημάτων μητρικής γλώσσας όπου το ωράριο

χωρίζεται σε πρωινό και απογευματινό καλύπτοντας την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα. Επιπροσθέτως, ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι στα τμήματα μητρικής γλώσσας δεν είναι απαραίτητη η ηλικιακή συνακολουθία με την τάξη, αφήνοντας έτσι ελεύθερη την είσοδο σε παιδιά που χρειάζονται να φοιτήσουν σε χαμηλότερη τάξη από αυτήν που παρακολουθούν στο γερμανικό σχολείο (Korn et al., 2018: 302).

Η δημιουργία ειδικών τάξεων αποτελεί ένα επιπλέον τεκμηριωμένο μέτρο επίλυσης των θεμάτων ενσωμάτωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι τάξεις αυτές είναι το πρωταρχικό βήμα ένταξης των παιδιών πριν εισαχθούν στο γερμανικό σχολείο. Το γερμανικό κράτος έχοντας δεδομένο ότι τα παιδιά των μεταναστών δεν γνωρίζουν την εθνική γλώσσα της χώρας υποδοχής, δημιούργησε προπαρασκευαστικές τάξεις μέσα στις οποίες γίνεται η εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας μέσω των μαθημάτων προετοιμασίας ώστε στην συνέχεια να μπορέσουν να «προβιβαστούν» στις κανονικές τάξεις των γερμανικών σχολείων. Η διάρκεια φοίτησης στις ειδικές, αυτές, τάξεις διαμορφώνεται ανάλογα το γερμανικό κρατίδιο λαμβάνοντας υπόψη την επάρκεια η μη που φαίνεται να έχει αποκτήσει το παιδί στην γερμανική γλώσσα. Αυτό καθορίζει και το αν θα επεκταθεί η φοίτηση των παιδιών στις σχολικές αυτές μονάδες έως ότου έχουν τα απαραίτητα εφόδια για να προχωρήσουν στην κανονική γερμανική εκπαίδευση (Crul et al., 2016: 123).

Όλα τα ομοσπονδιακά κράτη διαθέτουν ένα σύστημα προπαρασκευαστικών τάξεων ή τάξεων ενσωμάτωσης για όλα τους νεοαφιχθέντες μετανάστες ανηλίκους, οι οποίες συνδυάζουν μαθήματα γερμανικής γλώσσας με ορισμένα κεντρικά σχολικά θέματα και πληροφορίες σχετικά με τη Γερμανία και το σχολικό σύστημα. Καταρχάς, το σύστημα αυτό είναι επίσης υπεύθυνο για τα προσφυγόπουλα, αλλά υπάρχουν όρια στην πρόσβαση των προσφύγων σε αυτό, διότι α) πολλές περιοχές έχουν υπερφορτωθεί με τον αριθμό των προσφύγων ίδιας σχολικής ηλικίας και (β) η εκπαίδευση προσφύγων αποτελεί επίσης πολιτικό ζήτημα, με αποτέλεσμα η πρόσβαση στην εκπαίδευση και ο τρόπος οργάνωσής της να γίνεται συχνά αντικείμενο ειδικών κανονισμών. Παρά την πρακτική εφαρμογή των παραπάνω μέτρων, η Γερμανία εμφάνισε πολύ μεγάλα ποσοστά ανισοτήτων μεταξύ των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και αυτά των Γερμανών πολιτών, την περίοδο του 2000 σύμφωνα με το *Διεθνές Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθητών* (PISA). Συγκριτικά με άλλες χώρες φάνηκε το μεγάλο ποσοστό των παιδιών των μεταναστών που υστερούν σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Παράλληλα, διαπιστώθηκε και η διπλή παρακολούθηση του

Hauptschule από τα παιδιά των μεταναστών γεγονός το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν τα παιδιά του γηγενή πληθυσμού. Τα συμπεράσματα, αυτά, οδήγησαν στην αναδιαμόρφωση των ήδη υφισταμένων πρακτικών και στην ενίσχυσή τους, ώστε να μειωθεί αυτή η εκπαιδευτική ανισότητα. Οι πρακτικές αυτές εστίασαν περισσότερο στην φροντίδα των παιδιών, ενίσχυσαν τις ώρες διδασκαλίας και έδωσαν έμφαση στην υποστήριξη των γλωσσών για αυτά τα παιδιά (Topping, 2011).

Τα αποτελέσματα του PISA δημιούργησαν πρόσφορο έδαφος για να λάβει χώρα η πρώτη κυβερνητική διάσκεψη που απαρτίστηκε τόσο από εκπροσώπους μεταναστευτικών οργανώσεων, όσο και από Μ.Κ.Ο με κοινό στόχο την επιτυχημένη ένταξη των μεταναστών στην γερμανική κοινωνία. Έτσι, συστάθηκε το *Εθνικό Σχέδιο Ολοκλήρωσης* στο οποίο παρόλο που αναγράφονται μόνο προτάσεις και δεσμεύσεις σχετικά με τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν παύει να καθρεφτίζει τις προκλήσεις που εξακολουθούν να κυριαρχούν στο σημερινό μεταναστευτικό προσκήνιο (Miera, 2007: 8).

Σύμφωνα με την ΚΜΚ για να αντιμετωπιστεί αυτή η κατάσταση προτάθηκε η κοινή υποχρεωτική εκπαίδευση τόσο στη μητρική γλώσσα των μεταναστών, όσο και στα γερμανικά, ενώ παράλληλα έγινε μια προσπάθεια για αμοιβαία κατανόηση και ομαλή συμβίωση μεταξύ των γηγενών και των μεταναστευτικών πληθυσμών δίνοντας έμφαση στις πολιτισμικές αξίες και των δυο πλευρών. Αξίζει να σημειωθεί εδώ πως το έντονο ρατσιστικό κύμα που ξεσηκώθηκε κυρίως τη δεκαετία του 1990 έφερε τα κράτη της Γερμανίας αντιμέτωπα με ακραία ρατσιστικά φαινόμενα στα οποία ανταποκρίθηκαν μέσω εκκλήσεων για σεβασμό και αλληλεγγύη στους διαφορετικούς- άλλους πολιτισμούς. Σε μια προσπάθεια σύνδεσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την «γονική συμμετοχή» η ΚΜΚ αναγνωρίζει τον πολιτισμό ως μια ξεχωριστή έννοια και ανοίγει δρόμους για μια πολυπολιτισμική συνύπαρξη που δεν μπορεί να χαρακτηριστεί από αφομοιωτικές μονογλωσσικές πρακτικές και μονοπολιτιστικές καταστάσεις. Αυτό συμπεραίνεται εύκολα μέσα από την προτροπή των μαθητών να ενδιαφερθούν για άλλους πολιτισμούς, να διευρύνουν τους ορίζοντες τους μέσα σε ένα ανοιχτό πλαίσιο διαπολιτισμικών πεδίων επιλύοντας τις όποιες πολιτισμικές και θρησκευτικές διενέξεις που ενδεχομένως να προκύψουν μέσα από αυτό. Ίδιες προτάσεις έγιναν από την ΚΜΚ και το 1996 αναφορικά με την αμοιβαία αποδοχή των μουσουλμανικών μειονοτήτων στη Γερμανία τονίζοντας την τήρηση των δημοκρατικών κανόνων (Miera, 2007: 9).

Μείζονος σημασίας αποτελεί και το κεφάλαιο «Εκπαίδευση, Επαγγελματική Κατάρτιση και Αγορά Εργασίας» του «Εθνικού Σχεδίου Ολοκλήρωσης» κατά το οποίο υπογραμμίζεται η σημαντικότητα της ολοκληρωμένης εκπαίδευσης για την μελλοντική ένταξη του μεταναστευτικού πληθυσμού στο εργατικό δυναμικό της χώρας διατηρώντας υψηλά τα επίπεδα ανταγωνισμού σε διεθνή κλίμακα. Επιπλέον έγινε αναφορά στη μέγιστη δυνατή επάρκεια της γερμανικής γλώσσας ως απαραίτητο συστατικό για την ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας. Η υποβολή του «Εθνικού Σχεδίου Ολοκλήρωσης» από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση, υπό τους προαναφερθέντες όρους αντιβαίνει τις προτάσεις της ΚΜΚ περί αποδοχής ή προσέγγισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας και προβάλλει ξεκάθαρα την έννοια του εθνοπολιτισμικού δυτικού εαυτού που διέπει τη Γερμανία εν γένει. Ένα από τα γερμανικά κρατίδια το οποίο διακρίνεται για τις φιλελεύθερες προοδευτικές ενταξιακές πρακτικές που ακολουθεί είναι το Βερολίνο. Σε έκθεση της Επιτροπής Εκπαίδευσης του Länder το 2003 αφιερώθηκε ένα ολόκληρο κεφάλαιο που εξέφραζε τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι τόσο οι μαθητές των σχολείων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, όσο και τα ίδια τα σχολεία. Μέχρι στιγμής, υπάρχουν μερικές μόνο ενδείξεις για το ποιες σχολικές ή διδακτικές πρακτικές είναι σε θέση να ενσωματώσουν πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο ιδιαίτερα καλά. Αυτή η πρακτική η οποία τεκμηριώνεται επανειλημμένα για τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει, είναι η αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους. Ότι δηλαδή τα παιδιά μπορούν εύκολα να μάθουν γλώσσες από την επαφή τους με άλλα παιδιά (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2016). Αυτό οφείλεται στη διαπίστωση, ότι η συμμετοχή των κυρίαρχων τάξεων δίνει στους πρόσφυγες παιδιά την ευκαιρία να δημιουργήσουν επαφές με γερμανόφωνα παιδιά, με αποτέλεσμα η (μερική) συμμετοχή των παιδιών αυτών να φαντάζει ελπιδοφόρα (Aumüller, 2008; Bretl, 2008; Robert Bosch Expertenkommission, 2015). Υπογραμμίστηκε έτσι η σημαντικότητα της δημιουργίας μικτών τάξεων, δηλαδή κοινής φοίτησης γηγενών παιδιών της Γερμανίας με παιδιά μεταναστών, υποστηρίζοντας όμως ένα παιδαγωγικό μοντέλο περισσότερο αφομοιωτικού χαρακτήρα. Μάλιστα, το 2005 δημοσιεύθηκε το πρώτο ενταξιακό σχέδιο αναφορικά με την προάσπιση της διαφορετικότητας, την ενίσχυση και συνοχή, χωρίς ωστόσο να ακολουθείται.

Συνιστάται, επίσης, η χρήση συνεργατικών μορφών μάθησης. Σε ομαδικές δραστηριότητες, τα παιδιά έρχονται σε αμοιβαία επαφή και μιλούν μεταξύ τους συχνότερα (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2016). Ωστόσο, η μακρά

παραμονή σε χωριστές τάξεις μπορεί να εμποδίσει την κοινωνική ένταξη και την απόκτηση δεύτερης γλώσσας (Johansson, 2016; Robert Bosch Expertenkommission zur Neuausrichtung der Flüchtlingspolitik, 2015).

Σε αντίθεση με τους νόμους που διέπουν το μεταναστευτικό ζήτημα παρουσιάζοντας τη Γερμανία ως χώρα υποδοχής με πρακτικές ενσωμάτωσης χωρίς πληθυσμιακές διακρίσεις, η πολιτική που ακολούθησε η Μέρκελ στην αντιμετώπιση της μεγάλης προσφυγικής κρίσης το 2015 μόνο υπό όρους διακρίσεων μπορεί να χαρακτηριστεί. Η Γερμανία «διάλεγε», μέσω του Κανονισμού του Δουβλίνου III, σε ποιους υπηκόους τρίτων χωρών θα παρέχει άσυλο, οι οποίοι ήταν κατ' αποκλειστικότητα συριακής καταγωγής και παράλληλα έκανε συχνούς συνοριακούς ελέγχους με σκοπό την διασφάλιση και αποφυγή ανεπιθύμητων προσφυγικών εισροών. Το 2016 θεσπίστηκε νόμος περί ενσωμάτωσης και υποστήριξης αυτών των πληθυσμών δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους αιτούντες άσυλο να μπορούν να συμμετέχουν σε ενταξιακές τάξεις όσο ακόμα εκκρεμεί το αίτημά τους. Η ύπαρξη νόμων υποστήριξης στους μεταναστευτικούς, προσφυγικούς πληθυσμούς πριν την λήψη καθεστώτος, είναι μείζονος σημασίας καθώς οι εισροές αυξήθηκαν σημαντικά μετά το 2015, γεγονός το οποίο υπογραμμίζει την αναγκαιότητα λήψης μέτρων για την συμπερίληψη των παιδιών αυτών στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής. Παρά την ύπαρξη λύσεων σχετικά με το ενταξιακό εκπαιδευτικό ζήτημα των αλλοδαπών παιδιών υπάρχει μια έντονη διχοτόμηση για το κατά πόσο τα παιδιά αυτά θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στις κανονικές τάξεις των γερμανικών σχολείων ή αν θα πρέπει πρώτα να τοποθετούνται στις προπαρασκευαστικές τάξεις μαζί με άλλους μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων έως ότου αποκτήσουν επάρκεια στην γερμανική γλώσσα και στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά. Ένα σημαντικό ποσοστό ειδικών είναι υπέρ της άμεσης ένταξης των παιδιών αυτών στις κανονικές τάξεις των γερμανικών σχολείων, καθώς θεωρούν πως τα παιδιά μόνο μέσα από την αλληλεπίδραση με τον γηγενή πληθυσμό θα μπορέσουν με ταχύτατους ρυθμούς να μάθουν την γερμανική γλώσσα σε συνδυασμό με την διδακτική ύλη των υπόλοιπων μαθημάτων. Στον αντίποδα, η άποψη ότι οι ειδικές – προπαρασκευαστικές τάξεις είναι το καταλληλότερο μέσον για την εκμάθηση του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος, φαίνεται να έχει αρκετή απήχηση σε μεγάλη μερίδα ειδικών. Η άποψη αυτή στηρίζεται σε στοιχεία θρησκευτικά, γεωγραφικά, καθώς επίσης, και στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Μάλιστα, γίνεται η επισήμανση ότι οι τάξεις αυτές θα πρέπει να περιλαμβάνουν παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων και όχι

ομογενείς πληθυσμούς, καθώς έχει παρατηρηθεί πως η εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας γίνεται ταχύρρυθμα μεταξύ των πληθυσμιακών ομάδων που δεν έχουν κοινή μητρική γλώσσα, δεδομένου ότι τα παιδιά θα αναγκαστούν να συνομιλήσουν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τα γερμανικά ως γλώσσα επικοινωνίας. Σύμφωνα με τα όσα έχουν αναφερθεί εύλογα συμπεραίνει κανείς πως το γερμανικό αποκεντρωτικό μοντέλο είναι καλά ρυθμισμένο από νομικής άποψης, στην πραγματικότητα όμως παρουσιάζει πολλές προκλήσεις και εμπόδια. Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα παιδιά και οι νέοι με προσφυγικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην πρόσβαση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Deutsches Komitee für UNICEF, 2016). Η πρόσβαση είναι ιδιαίτερα περιορισμένη ή απορρίπτεται εξολοκλήρου για τους νέους που ανήκουν στις ηλικιακές ομάδες των 16 με 17 ετών. Για παράδειγμα, σε πολλά ομοσπονδιακά κράτη η ζήτηση για θέσεις σε επαγγελματικά σχολεία ήταν πολύ μεγαλύτερη από την προσφορά την περίοδο 2015 με 2016, με αποτέλεσμα πολλοί έφηβοι πρόσφυγες να μένουν εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2016).

6.2 Μη Τυπική Εκπαίδευση

Σημαντική φαίνεται να είναι οι συνδρομή των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων που δραστηριοποιούνται στη Γερμανία. Ειδικότερα, σε συνεργασία με τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης υποστηρίζουν τους πληθυσμούς σε πληθώρα ζητημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν κατά την είσοδό τους, όπως επίσης και κατά την παραμονή τους στη χώρα. Τέτοια ζητήματα αφορούν την στέγαση, τα είδη πρώτης ανάγκης, γραφειοκρατικές διαδικασίες, υποστήριξη στον τομέα της εκπαίδευσης μέσω παροχής μαθημάτων εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας, αλλά και δράσεις ευαισθητοποίησης. Κατά βάση τα άτομα που δραστηριοποιούνται στις οργανώσεις αυτές παρέχουν τις υπηρεσίες τους εθελοντικά. Παρακάτω, αναφέρονται λεπτομερώς κάποιες από τις κυριότερες Μ.Κ.Ο που δραστηριοποιούνται στη Γερμανία και συγκεκριμένα στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων.

6.2.1 International Rescue Committee

Τα τελευταία χρόνια και λόγω της προσφυγικής κρίσης, η γερμανική Μ.Κ.Ο I.R.C από το έτος 2016 παρέχει μια αίσθηση ελπίδας στα παιδιά πρόσφυγες μέσα από

τα μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης που τους προσφέρει. Συγκεκριμένα, η εν λόγω μη κυβερνητική οργάνωση παρέχει σε παιδιά και νέους ασφαλείς, ποιοτικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες που τους βοηθούν να μάθουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να επιβιώσουν και να ευδοκιμήσουν. Ειδικότερα, το έργο της I.R.C μέχρι σήμερα συνοψίζεται ως εξής:

- Υποστήριξη γονέων στην παροχή υποστηρικτικών συμπεριφορών προς τα μικρά παιδιά, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής σε υποστηρικτικές δραστηριότητες παιχνιδιού και μάθησης.
- Παροχή πρόσβασης των παιδιών προσφύγων στην ποιοτική πρώιμη ανάπτυξη, φροντίδα και προσχολική εκπαίδευση.
- Παροχή κοινοτικών πόρων που βοηθούν στη διατήρηση της ασφάλειας των μικρών παιδιών στα σπίτια, τα σχολεία και τις κοινότητές τους.
- Δημιουργία ποιοτικών χώρων μάθησης σε επίσημα σχολεία και άτυπα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.
- Παροχή εξειδικευμένου υλικού μάθησης.
- Διασφάλιση της υγιούς και καλής διατροφής των παιδιών προσφύγων.
- Υποστήριξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ασφαλών και αναζωογονητικών περιβαλλόντων¹⁶.

6.2.2 Caritas

Μια ακόμη γερμανική Μ.Κ.Ο που ασχολείται με τον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων είναι η *Caritas*, η οποία από το έτος 2015 παρέχει μαθήματα μη τυπικής εκπαίδευσης στον προαναφερθέντα, αυτό, πληθυσμό. Συγκεκριμένα, τα μαθήματα υλοποιούνται σε δομές εκπαίδευσης που βρίσκονται εκτός των δομών στέγασης και περιλαμβάνουν μαθήματα της γερμανικής γλώσσας, της γερμανικής ιστορίας και του πολιτισμού, του νομικού συστήματος, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων τους, αλλά και των τύπων της κοινωνικής ζωής. Επιπροσθέτως, κατά τη διδασκαλία των παραπάνω μαθημάτων διδάσκεται και το μάθημα *Life in Germany*, μέσω του οποίου οι πρόσφυγες μαθητές μπορούν να ενταχθούν επιτυχώς στις δημόσιες δομές εκπαίδευσης της χώρας. Ακόμη, υπάρχει η δυνατότητα ημι-παρακολούθησης σε ειδικές περιπτώσεις, ενώ διεξάγονται συχνά και τεστ πιστοποίησης. Εν κατακλείδι και μέσα από τις πληροφορίες της ιστοσελίδας της εν

¹⁶ <https://www.rescue.org/country/germany#how-does-the-irc-help-in-germany>

λόγω Μ.Κ.Ο μέχρι σήμερα πάνω από 300.000 προσφυγόπουλα έχουν παρακολουθήσει τα συγκεκριμένα τμήματα¹⁷.

¹⁷ <https://www.caritas-germany.org/focus/currentissues/what-does-caritas-do-for-refugees-in-germany>

Κεφάλαιο 7: Συγκριτική μελέτη του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα και στη Γερμανία

7.1 Συγκριτική μελέτη περιπτώσεων

Η παρούσα εργασία εστιάζει κυρίως στο ενταξιακό εκπαιδευτικό προσφυγικό μοντέλο μελετώντας την περίπτωση της Γερμανίας και της Ελλάδας. Είναι εντυπωσιακό πως από την απαρχή του 20^{ου} αιώνα αν και η Ελλάδα παρουσιάζεται στον παγκόσμιο χάρτη ως χώρα εκροής μεταναστών που αναζητούν μια καλύτερη ζωή σε άλλα ευρωπαϊκά και μη εδάφη, τις τελευταίες δεκαετίες μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών και διατηρεί αυτήν την ταυτότητα έως και σήμερα. Παράλληλα όμως χάνει νέο εξειδικευμένο με υψηλές επαγγελματικές δεξιότητες, εργατικό δυναμικό λόγω της οικονομικής κρίσης που ταλανίζει την ελληνική κοινωνία από τα τέλη του 2008 αρχές του 2009 λόγω του brain drain (Καραγιάννης και συν., 2012; Νικολάου, 2011; Κασίμης, Βεντούρα & Ζιώμας, 2012; Μπάγκαβος, 2015; Κουντουρής, 2016; Λαμπριανίδης, 2011). Η Γερμανία από την άλλη μεριά, λόγω της ραγδαίας οικονομικής ανάπτυξης που βίωσε μεταπολεμικά, μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών καθώς οι τελευταίοι κάλυπταν το ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό που ήταν αναγκαίο εκείνη την περίοδο. Παράλληλα η κάλυψη εργασιακών θέσεων λόγω της επαγγελματικής κινητικότητας των γηγενών, εξυπηρετούνταν κατά βάση από τον μεταναστευτικό πληθυσμό. Συγκρίνοντας τα δυο εκπαιδευτικά συστήματα παρατηρούνται τα παρακάτω στοιχεία:

Αρχικά, το εκπαιδευτικό ελληνικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, γεγονός το οποίο το καθιστά αρκετά περίπλοκο. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική ξεκινώντας με το Δημοτικό Σχολείο που έχει δετή διάρκεια, μετέπειτα ακολουθεί η τριετής υποχρεωτική εκπαίδευση στο Γυμνάσιο με την ακολουθία του Λυκείου, όπου χωρίζεται σε ενιαίο ή τεχνολογικό Λύκειο. Παράλληλα υπάρχουν και τα αδιαβάθμητα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης όπου παρέχονται πιστοποιήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εύρεση εργασίας. Συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να έχουν όλοι αν και εφόσον επιτύχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση διακρίνεται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, στα οποία τα έτη φοίτησης

διαμορφώνονται ανάλογα το εκπαιδευτικό πεδίο που πραγματεύεται η κάθε σχολή (Υπουργείο Παιδείας, 2015; Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994; Eurydice, 2007). Στον αντίποδα, το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας είναι αποκεντρωτικό, καθώς όπως έχει ήδη αναφερθεί, η Γερμανία αποτελείται από αυτόνομα κρατίδια και η εκπαίδευση ελέγχεται από το κάθε κρατίδιο που υπόκειται στην ανώτερη γερμανική εξουσία. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαρκεί από 4 χρόνια στα περισσότερα ομοσπονδιακά κράτη και φτάνει έως και 6 χρόνια σε μεμονωμένα κρατίδια. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρούνται πολλές και διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης (Lohmar et al., 2012; Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2007).

Από δομικής άποψης, το γερμανικό μοντέλο φαίνεται να είναι πιο λειτουργικό καθώς δεν παρουσιάζει σε νομική βάση κενά μεταξύ των ομοσπονδιακών κρατών, τα οποία συμμετέχουν από κοινού - όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης - με προτάσεις σε ψηφίσματα δημιουργώντας έτσι ένα πιο συντονισμένο πλαίσιο διαχείρισης. Το ελληνικό μοντέλο φαίνεται να παρουσιάζει έντονη ακαμψία καθώς δεν είχαν συσταθεί συντονισμένες δομές αντιμετώπισης του ζητήματος εκπαίδευσης προσφύγων έως και το 2016 που δημιουργούνται οι ΔΥΕΠ. Η Γερμανία φαίνεται να ακολουθεί το ευρωπαϊκό μοντέλο ενταξιακής πολιτικής και διαχείρισης μεταναστευτικών και προσφυγικών εισροών, θέτοντας ενταξιακούς στόχους και ανοίγοντας δρόμους για την συμμετοχή όλων των πληθυσμών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, έγιναν προσπάθειες απομάκρυνσης από την αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησε στα αρχικά στάδια διαμόρφωσης ενταξιακών προγραμμάτων, λαμβάνοντας μέτρα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης (COM, 2008; Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Ακόμη, η γερμανική ενταξιακή πολιτική αντιμετώπιζε τους μετανάστες ως προσωρινό εργατικό δυναμικό που θα καλύψει τις ανάγκες της μεταπολεμικής περιόδου. Ωστόσο η είσοδος των οικογενειών του μεταναστευτικού πληθυσμού στα γερμανικά εδάφη σε συνδυασμό με τα πολυάριθμα ανήλικα μέλη τους, ανάγκασαν τη Γερμανία να ακολουθήσει διαφορετικές ενταξιακές πολιτικές με στόχο την ενσωμάτωση των οικογενειών αυτών στις τοπικές κοινωνίες. Έτσι, η Γερμανία δημιουργεί αρχικά τις «τάξεις των ξένων» έχοντας ως στόχο την αφομοιωτική πολιτική ένταξης, μεταβιβάζοντας τα παιδιά αυτά αργότερα στις κανονικές τάξεις των γερμανικών σχολείων. Αυτό έφερε στο προσκήνιο πολύπλοκα ζητήματα σχετικά με την υποεπίδοση, την μη διαμόρφωση ταυτότητας των παιδιών αυτών, αλλά και την γενικότερη μέχρι τότε δυσλειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Απόρροια όλων

αυτών ήταν η προώθηση της εκπαίδευσης με όρους διαπολιτισμικότητας, δημιουργώντας ειδικές τάξεις (προπαρασκευαστικές), τάξεις διγλωσσικές, όπως επίσης και τμήματα μητρικών γλωσσών υποστηρίζοντας έτσι στην καλύτερη εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας (Merkens, 2007; Bendel, 2014; Μιλέση & Πασχαλιώρη, 2007; Crul et al., 2016). Για τις προπαρασκευαστικές τάξεις εκφράστηκαν διάφορες απόψεις σχετικά με την καταλληλότητα τους η μη. Υποστηρίχθηκε από την μια πλευρά ότι με την τοποθέτηση των παιδιών αυτών σε εντελώς διαφορετικές τάξεις από αυτές που φοιτούν τα γηγενή παιδιά, θα επιβραδυνθεί η επίδοση των ξένων παιδιών στην εισχώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ μεγάλο μέρος ειδικών υποστήριξαν την άποψη ότι οι προπαρασκευαστικές τάξεις αποτελούν το πιο αρμόδιο μέτρο για την κατανόηση της γερμανικής γλώσσας. Ακόμη, μπορεί να συμπεραίνει κανείς ότι ποικίλλουν τα σοβαρά ζητήματα για τα οποία δεν έχουν βρεθεί λύσεις, όπως η τάση περιθωριοποίησης των πληθυσμών αυτών, η έλλειψη εξειδικευμένου επαγγελματικού προσωπικού διδασκαλίας και παροχής ψυχολογικής στήριξης, οι συνεχείς διαχωρισμοί μεταξύ «καλών» και «κακών» κατοικημένων περιοχών, όπου οι καλές χαρακτηρίζονται εκείνες οι συνοικίες στις οποίες δεν διαμένουν ξένοι, η προσκόλληση στην προώθηση της γερμανικής γλώσσας (επιλογή μόνο όσων μιλούν γερμανικά σε εργασιακές θέσεις), καθώς επίσης και η μη ανοιχτή πρόσβαση στην κανονική εκπαίδευση (Miera, 2007; OECD, 2000; Orth, 2009; Andell, 2008; Krakow, 2016; Kohler, 2016; Sirious, 2013; Timm, 2016; Crul et al., 2016).

Από την άλλη πλευρά, παρά το γεγονός ότι η Ελλάδα υιοθέτησε ενταξιακές πρακτικές σύμφωνα με το μοντέλο της Ευρώπης με στόχο τη διατήρηση της κοινωνικής συνεκτικότητας, δεν ξεκίνησε όπως η Γερμανία με τις τάξεις των ξένων την δεκαετία του 1960 αλλά εφάρμοσε ενταξιακές πρακτικές όταν παρουσιάστηκε το κατάλληλο πλαίσιο εφαρμογής αυτών, γύρω στο 1980 (Merkens, 2007; Bendel, 2014). Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης ήταν εξ αρχής διαπολιτισμικός, ωστόσο η εκπαίδευση δεν αφορούσε όλους τους μετανάστες παρά μόνο τους Έλληνες παλιννοστούντες και τους μετανάστες ποντιακής καταγωγής. Έγιναν προσπάθειες δημιουργίας τμημάτων υποδοχής, ωστόσο αυτά συνέβαλαν στην ενίσχυση του πολιτισμικού διαχωρισμού (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Επιπροσθέτως, εμφανίστηκαν τα πρώτα διαπολιτισμικά σχολεία τα οποία δημιουργήθηκαν ως ανάγκη στην ολόένα και αυξανόμενη βαλκανική εισροή. Πάρθηκαν επιπλέον μέτρα με διγλωσσικά εκπαιδευτικά υλικά, διδασκαλία ελληνικών

ως δεύτερη ξένη γλώσσα, ωστόσο δεν κατάφεραν να εξαλείψουν τον έντονο διαχωρισμό και την τάση προς την ομοιογένεια, περιθωριοποιώντας για ακόμα μια φορά την πολιτισμική διαφορετικότητα. Στην ελληνική νομοθεσία έγιναν αρκετές αλλαγές με σκοπό την συμπερίληψη των παιδιών μεταναστών στο γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα παραλήφθηκε το γραφειοκρατικό βήμα σχετικά με την ύπαρξη εγγράφων από την χώρα καταγωγής ώστε να μπορέσει να ενταχθεί κάποιος στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παράλληλα προωθήθηκε και η εισαγωγή των παιδιών των μεταναστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναγνωρίστηκαν τίτλοι σπουδών και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας τάχθηκε σε προαιρετικό πλαίσιο. Στον αντίποδα η Γερμανία σε μια προσπάθεια αποδοχής και σεβασμού των διαφορετικών πολιτισμών, διατήρησε κύκλους σπουδών στην μητρική γλώσσα των παιδιών αυτών σε συνδυασμό με διάφορα ισλαμικά έθιμα, όπως την τήρηση διατροφικών μουσουλμανικών συνηθειών κ.α. (Miera, 2007; Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, χ.χ.; Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008; Triandafyllidou & Gropas, 2007).

Σύμφωνα με τα όσα έχουν αναφερθεί έως τώρα, φαίνεται πως και οι δυο χώρες ακολουθούν το διαπολιτισμικό ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό μοντέλο εκπαίδευσης με διαφορετικό τρόπο εφαρμογής. Το μοντέλο της Ελλάδας έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα, ενώ της Γερμανίας αποκεντρωτικό και εντοπίζονται αρκετές διαφορές ως προς τον τρόπο εκπαίδευσης, με διαφορετικές βαθμίδες χρησιμοποιώντας η κάθε χώρα τις δικές της εκπαιδευτικές πρακτικές. Παρά τις διαφορές που εντοπίζονται στα δυο συστήματα, διαφαίνεται μια μεγάλη ομοιότητα. Αν και γίνονται προσπάθειες εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κανένα από τα δυο μοντέλα δεν την εφαρμόζει στην πράξη. Το μείζον ζήτημα έγκειται στην μη κατανόηση και αναγνώριση της διαφορετικότητας εν τέλει, αλλά και στην συνεχή προσκόλληση στην αφομοίωση αυτών των πληθυσμών, πρακτική η οποία παρατηρείται πιο έντονα στη Γερμανία χωρίς αυτό να σημαίνει πως η Ελλάδα ακολουθεί διαφορετική προσέγγιση. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ των μεταναστών και των αυτοχθόνων μαθητών, με τους πρώτους να συγκεντρώνονται σε σχολικές μονάδες με αυξημένα επίπεδα υποεπίδοσης (Triandafyllidou & Gropas, 2007).

Παρατηρώντας τις υποδομές για την προώθηση της εκπαίδευσης των προσφύγων διαπιστώνεται πως η Γερμανία διαθέτει καλύτερες και περισσότερες υποδομές συγκριτικά με την Ελλάδα. Στην Ελλάδα τα μαθήματα στα κέντρα

στέγασης του προσφυγικού πληθυσμού, είναι πολύ περιορισμένα, η ξενοφοβία και ο ρατσισμός είναι αυξημένοι και έχει παρατηρηθεί έντονα το φαινόμενο του «drop out» από το σχολικό σύστημα. Τα ποσοστά των παιδιών, αυτών, επίσης που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση τους στην Ελλάδα ξεπερνάνε κατά πολύ σε αριθμούς την αντίστοιχη κατηγορία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Γερμανίας. Ωστόσο στα γερμανικά κράτη έχει παρατηρηθεί ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών το οποίο καταφέρνει να ολοκληρώσει τις σπουδές του στο τριτοβάθμιο επίπεδο, ποσοστό το οποίο είναι σχεδόν ανύπαρκτο στον ελλαδικό χώρο (ΕΣΠΠ, 2016; Sirius, 2013).

Συνεχίζοντας, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί άμεση επιτακτική ανάγκη για την καλύτερη αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού ενταξιακού προσφυγικού ζητήματος, καθώς η εκπαίδευση θεωρείται η βάση για την ορθή προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Ωστόσο, και στις δυο ευρωπαϊκές χώρες εντοπίζεται έντονη ανεπάρκεια σε καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, γεγονός το οποίο δυσχεραίνει την ήδη υπάρχουσα δυσμενή κατάσταση. Επιπροσθέτως, παρατηρούνται προωθητικές πρακτικές τόσο από Μ.Κ.Ο όσο και από τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών, αλλά και άλλους φορείς, για την επιμόρφωση του διαπολιτισμικού πεδίου μέσα από δραστηριότητες αλλά και σεμινάρια αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την κατανόηση της διαφορετικότητας και τον σεβασμό απέναντι στην ετερότητα (Paliologou, 2016). Παράλληλα η μη εκπαίδευση επιστημονικού προσωπικού στον τομέα της ψυχικής υγείας προσθέτει επιπλέον προβλήματα στην διαχείριση των μειονοτικών ομάδων.

Υπάρχουν μεγάλα κενά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα οποία αν δεν καλυφθούν η Ελλάδα δεν θα μπορέσει να αντιμετωπίσει το ολοένα και αυξανόμενο φαινόμενο του προσφυγικού. Έχουν γίνει προτάσεις αναφορικά με την βελτίωση της ένταξης των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η εκμάθηση του ελληνικού πολιτισμού αλλά και της ελληνικής γλώσσας, καθώς παρατηρείται ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών το οποίο διαμένει πάνω από 2 χρόνια στην Ελλάδα και δεν μπορεί να μιλήσει ελληνικά. Παράλληλα, προτάθηκε η εντατική στήριξη των παιδιών στην εκπαίδευση, παιδιά τα οποία έχουν μείνει για πάρα πολλά χρόνια εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου (Παπαδοπούλου, 2017).

Συμπεράσματα

Κάνοντας μια γρήγορη ανασκόπηση στην παρούσα εργασία, εύκολα γίνεται αντιληπτή η άμεση ανάγκη υιοθέτησης ενταξιακών πολιτικών που θα στοχεύουν στην ομαλή ενσωμάτωση του προσφυγικού πληθυσμού εντός κοινωνικού πλαισίου, διατηρώντας τόσο την κοινωνική συνοχή, όσο και τη διαφορετικότητα υπό όρους αμοιβαίου σεβασμού και ισότιμης αλληλοσυνύπαρξης. Οι αρχές που διέπουν το ευρωπαϊκό μοντέλο, πάντα εναρμονισμένο με τις διεθνείς συνθήκες, εστιάζουν στην διαπολιτισμική συνύπαρξη, περιθωριοποιώντας τις αφομοιωτικές πρακτικές που στοχεύουν στην εξάλειψη των διαφόρων πολιτισμών, προωθώντας τον αμοιβαίο σεβασμό και καταργώντας τις ιδεολογικές ρατσιστικές διακρίσεις μεταξύ των πληθυσμών. Η φύση του διαπολιτισμικού μοντέλου χαρακτηρίζεται από αυτές τις αρχές και προωθεί την ίση συμμετοχή και το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση, δημιουργώντας εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών. Μέσα από την σύγκριση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθεί η Ελλάδα και η Γερμανία, άλλωστε, φάνηκαν οι πτυχές της γενικότερης πολιτικής που ακολουθούν οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενωτικά σημεία αλλά και αποκλίνουσες ενταξιακές πολιτικές, αναδεικνύοντας έτσι ένα συγκριτικό πλαίσιο κοινό και με σημαντικές διαφορές ταυτοχρόνως. Η Ελλάδα συγκεκριμένα, διαθέτει πολυεπίπεδο σύστημα εκπαίδευσης που διέπεται από πληθώρα νόμων και γραφειοκρατία, το οποίο, ως μοντέλο, είναι συγκεντρωτικό και αφήνει τις σχολικές μονάδες με λίγες δυνατότητες αυτοτέλειας. Εν αντιθέσει, το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από αποκέντρωση, με τα ομόσπονδα κρατίδια να διοικούν τις σχολικές μονάδες. Η Γερμανία έως πρόσφατα διέθετε προσωρινές τάξεις ξένων, τις οποίες όμως αντικατέστησε τοποθετώντας τους πρόσφυγες σε κανονικές, διγλωσσικές τάξεις, τμήματα προετοιμασίας και τμήματα μητρικής γλώσσας, υιοθετώντας έτσι την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τους πρόσφυγες και το διαπολιτισμικό πρότυπο. Παρά ταύτα όμως και εξαιτίας της αυξημένης ροής μεταναστών των τελευταίων χρόνων, παρατηρούνται φαινόμενα περιθωριοποίησης και υποστελέχωσης κατάλληλων εκπαιδευτικών με συνέπεια την αδυναμία παρακολούθησης μαθημάτων στα κέντρα υποδοχής. Η Ελλάδα με τη σειρά της, εφάρμοσε το διαπολιτισμικό πρότυπο ένταξης, χρησιμοποιώντας τάξεις υποδοχής και τμήματα φροντιστηρίου μετά το 1980, απευθυνόμενη στους επαναπατρισθέντες Έλληνες, καταβάλλοντας προσπάθεια για την ανάδειξη της

πολιτισμικής διαφορετικότητας με την προαιρετική εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Λαμβάνοντας υπόψη πιο πρόσφατα δεδομένα αναφορικά με την πρόσβαση των παιδιών προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας διακρίνεται για ακόμα μια φορά η δυσκολία στην πρόσβαση της επίσημης εκπαίδευσης. Για τα παιδιά πρόσφυγες που ζουν με τους γονείς τους στα κέντρα υποδοχής στη Γερμανία η πρόσβαση στην εκπαίδευση εξαρτάται από τους ειδικούς κανονισμούς του υπεύθυνου ομοσπονδιακού κράτους όπως επίσης και από το νομικό καθεστώς αυτών των παιδιών. Σε πολλά κράτη, η πρόσβαση στα σχολεία παραμένει περιορισμένη, ιδίως για τα παιδιά από οικογένειες που προέρχονται από τις αποκαλούμενες «ασφαλείς χώρες». Με βάση την έρευνα IAB-BAMFSOEP του 2016 για τους πρόσφυγες, η οποία περιλαμβάνει 4.500 γονείς παιδιών προσφύγων και μεταναστών, πάνω από το 98% των παιδιών ηλικίας δημοτικού σχολείου φοίτησαν στο σχολείο το 2016. Ωστόσο, λιγότερα από τα μισά από αυτά τα παιδιά έλαβαν γλωσσική υποστήριξη. Όσον αφορά την προσχολική εκπαίδευση, τα ευρήματα για παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών ήταν παρόμοια μεταξύ των παιδιών προσφύγων και μεταναστών και άλλων παιδιών, αλλά μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 0 έως 3 ετών, τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες υποεκπροσωπούσαν σημαντικά.

Η συλλογή δεδομένων αναφορικά με την πρόσβαση των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών που έφτασαν πρόσφατα στην Ελλάδα ανεξαρτήτως νομικού καθεστώτος. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα έως και τον Δεκέμβριο του 2018, 11.500 παιδιά προσφύγων και μεταναστών εγγράφηκαν σε ελληνικά σχολεία σε όλη την χώρα, ποσοστό που αντιστοιχεί σε αύξηση 44% συγκριτικά με τις εγγραφές που ολοκληρώθηκαν μέχρι και τον Ιούνιο του 2018. Με βάση την τελευταία αξιολόγηση που διενήργησε η Εθνική Διπληρεσιακή Εκπαιδευτική Ομάδα Εργασίας με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας, από τα 5.935 παιδιά σχολικής ηλικίας (4-17 ετών), ανεξάρτητα από το νομικό τους καθεστώς, που ζουν σε διαμερίσματα, καταφύγια και ξενοδοχεία για ασυνόδευτα παιδιά, το 62% εγγράφηκε σε ελληνικά σχολεία. Από τα παιδιά στο σχολείο που συμπεριλήφθηκαν στην αξιολόγηση, το 91% εγγράφηκε σε σχολεία της ηπειρωτικής χώρας, ενώ το 9% εγγράφηκε σε σχολεία στα ελληνικά νησιά. Όσον αφορά την κατανομή των φύλων, το 66% όλων των αξιολογούμενων κοριτσιών και το 67% όλων των αξιολογημένων αγοριών που ήταν παρόντα στην Ελλάδα εγγράφηκαν στα σχολεία. Το ποσοστό εγγραφής ήταν υψηλότερο μεταξύ των παιδιών ηλικίας 6-12 ετών (75%), ακολουθούμενο από 13-15

ετών (62%), καθώς και 4-5 και 16-17 ετών (57% το καθένα). Παρά τα υψηλά ποσοστά εγγραφής το γλωσσικό κενό εξακολουθεί να παραμένει .Εν κατακλείδι, τόσο όμως η Ελλάδα όσο και η Γερμανία δεν έχουν κατορθώσει να λειτουργήσουν με τον κατάλληλο τρόπο για την ανάδειξη της πολιτισμικής διαφορετικότητας, με τις ελλείψεις να είναι εμφανείς και στις δύο περιπτώσεις, που θα οδηγούσε σε μία Ευρώπη χωρίς διαχωρισμούς και όρια, και που θα επέτρεπε τη διάσπαση της κοινωνικής συνοχής και ευημερίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997, 1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από την οπτική γωνία των δασκάλων τους: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας. Στο: Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ευρωπαϊκή Ένωση. (χ.χ.). *Άσυλο και μετανάστευση*. Ανακτήθηκε από: https://europa.eu/european-union/topics/justice-home-affairs_el.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). *Σχέδιο Δράσης για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών*. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0377&from=en>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). *Ανακοίνωση για την υποστήριξη της πρόληψης της ριζοσπαστικοποίησης που οδηγεί σε βίαιο εξτρεμισμό*. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=COM:2016:379:FIN>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). *Η Ε.Ε. και η προσφυγική κρίση*. Ανακτήθηκε από: <http://publications.europa.eu/webpub/com/factsheets/refugee-crisis/el/>
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (1998). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοδωράκης, Α. (2002). Το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Μοντέλο και η Κοινωνία των Πολιτών. Στο: Π. Σκλιάς & Α. Χουλιάρης (επιμ.), *Η διπλωματία της κοινωνίας των πολιτών: Οι μη κυβερνητικές οργανώσεις και η διεθνής αναπτυξιακή συνεργασία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Καλογιαννάκη, Π. & Μακράκης, Β. (2004). *Ευρώπη και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καναβάκης, Μ. (2004). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών – εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες. Επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.ΠΘ. «*Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο*» (1-44). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Καραγιάννης, Σ. (2012). Διαπολιτισμικές Εκπαιδευτικές Δράσεις στη Β/θμια εκπαίδευση με ενίσχυση των διακρατικών συνεργασιών στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 & 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «*Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*». Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α' βάθμιας και Β' βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 128-151.
- Κασμάτη, Κ. (2003). *Πολιτικές Μετανάστευσης και Στρατηγικές Ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασίμης, Χ., Βεντούρα, Λ. & Ζιώμας, Δ. (2012). *Οι κοινωνικές επιπτώσεις της μετανάστευσης και της αστυφιλίας στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη*. Αθήνα: Σύνοψη.
- Κουντούρης, Γ. (2016). *Brain Drain: η Ελλάδα έχασε 427.000 νέους επιστήμονες λόγω κρίσης*, Εμπορικό Επιμελητήριο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <http://www.eea.gr/gr/el/articles/brain-drain-iellada-exase-427000-neoysepistimonos-logo-krisis>
- Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λαμπριανίδης, Λ. (2011). *Επενδύοντας στη φυγή. Η διαρροή επιστημόνων από την Ελλάδα την εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Κριτική.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

- Merkens, H. (2007). Μαθητές με ιστορικό μετανάστευσης στο γερμανικό σχολικό σύστημα. Η αποτυχία μιας πρόκλησης. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 1, 17-18.
- Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 1-10.
- Μιχαήλ, Δ. (2020). *Πρόσφυγες και Εκπαίδευση. Μελέτες Πεδίου και Θεωρητικά Ζητήματα*. Αθήνα: Αντ. Σταμούλη.
- Μπαλασά - Φλέγγα, Ε. (2003). *Η Συμβολή της UNESCO και άλλων Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Διάστασης της Ελληνικής Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μουσούρου, Λ. (1991). *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάρος, Β., Στεργίου, Λ. & Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτική Πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2017). *Το Προσφυγικό φαινόμενο – Η ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.
- Σγούρα, Α. & Μάνεσης, Ν. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών – προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 4, 108-129.
- Schnapper, D. (2008). *Η Κοινωνική Ενσωμάτωση - Μια σύγχρονη προσέγγιση*. Αθήνα: Κριτική.
- Sirious, (2013). *Ανάλυση εφαρμογής στρατηγικών από εθνικούς εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς. ΠΕ 1 Κρατική Επισκόπηση - Συγκριτική Ανάλυση. Ευρωπαϊκό φόρουμ για τις μεταναστευτικές σπουδές (efms)*. Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου Bamberg.

Τάκης, Α. Χ. (2011). Πολιτικές Διαχείρισης της Πολιτισμικής Ετερότητας και Δικαιώματα του Ανθρώπου. Στο: Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: Προκλήσεις για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών Διερεύνηση των προβλημάτων και της Προοπτικής Επίλυσής τους*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής. (2019). *Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη*. Ανακτήθηκε από: <https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2020/05/%CE%926-%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-2019.pdf>

Υπουργείο Παιδείας. (2015). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Ανακτήθηκε από: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy/298-uncategorised/299-toekpaideytiko-systima>

Φαρμακίδης – Μάρκου, Κ. (2021). *Προσφυγικό Δίκαιο. Ερμηνευτική προσέγγιση και πρακτική διάσταση*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Φασούλης, Β. (2012). *Τα δικαιώματα του παιδιού: ιστορική διάσταση και σύγχρονη εξέλιξη: θεσμικές προβλέψεις και αρχές της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού και η πραγματική κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή. Ε.Κ.Π.Α.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Ξενόγλωσση

Andell, K. (2008). *A Country Divided: A Study of the German Education System. The Monitor*.

Ανακτήθηκε από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.504.1708&rep=rep1&type=pdf>

Aumüller, J. (2008). Kommunale Flüchtlingsintegration in Jena. In: Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung (Ed.), *Lokale Gesellschaften und Flüchtlinge: Förderung von sozialer Integration. Die kommunale Integration von Flüchtlingen in Deutschland*. Berlin: Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung.

Bendel, P. (2014). *Coordinating immigrant integration in Germany*. Migration Policy Institute Europe.

Bretl, C. (2008). Kommunale Flüchtlingsintegration in Berlin. In: Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung (Ed.), *Lokale Gesellschaften und Flüchtlinge: Förderung von sozialer Integration. Die kommunale Integration von Flüchtlingen in Deutschland*. Berlin: Berliner Institut für Vergleichende Sozialforschung

Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie F. & Ghaemina, S. (2016). *No lost generation. Education for refugee children. A comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey*. EUI Forum on Migration, Citizenship and Demography in Florence.

Eurostat. (2016). *Στατιστικές για τη μετανάστευση και τον μεταναστευτικό πληθυσμό*. Ανακτήθηκε από:

http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/el.

Eurocities (2017). *Cities' actions for the education of refugees and asylum seekers*. Brussels.

Retrieved from:

http://nws.eurocities.eu/MediaShell/media/Education%20report_Final%20Version.pdf.

Eurydice. (2009-2010). *Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από: <https://www.gdimitrakopoulos.gr/files/programma.pdf>.

Eurydice. (2007). *The Information Database on Education Systems in Europe*. Retrieved from:

[//www.pischools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/sxoleia_nomothetiko_plaisio/eyridiki,%20kallit.%20sxoleia.pdf](http://www.pischools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/sxoleia_nomothetiko_plaisio/eyridiki,%20kallit.%20sxoleia.pdf)

Johansson, S. (2016). *Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen: Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs*. Retrieved from:

http://www.boschstiftung.de/content/language1/downloads/RBS_SVR_Expertise_Lebenssituation_Fluechtlinge.pdf

IOM. (2015). *The World Migration Report 2015: Migrants and Cities, New Partnerships to Manage Mobility*. International Organization for Migration.

Koehler, C. (2016). *Education, mobility, uncertainty: refugees in receiving countries education systems*. South Africa International Conference on Education.

Koehler, C. & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies*, 7 (28), 123-145.

Korn, A., Hynie, M., Shimwe, B. & Homa, L. (2018). Education Pathways: Policy Implications for Refugee Youth in Germany and Canada. *Today's Youth and Mental Health*, 1, 287-304.

Krakow, K. (2016). *Are Current Efforts to Educate Immigrants in Germany Living up to the Task?* Ανακτήθηκε από: <http://www.humanium.org/en/educatingimmigrants-in-germany/>

Kultusministerkonferenz. (2016). *Bildungswege und Abschlüsse*. Retrieved from: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-undabschluesse.html>

Lamb, I. (2016). The Gates of Greece: Refugees and Policy Choices. *Mediterranean Quarterly*, 27 (2), 67-88.

Massumi, M. & Dewitz, N. von (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Retrieved from: http://www.mercatorinstitut Sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf.

Miera, F. (2007). *German Education Policy and the Challenge of Migration*. Ανακτήθηκε από:

http://www.eliamep.gr/wpcontent/uploads/en/2008/10/german_education_policy_and_the_challenge_of_migration.pdf

Miera, F. (2007). *German Education Policy and the Challenge of Migration*. Ανακτήθηκε

από: http://www.eliamep.gr/wpcontent/uploads/en/2008/10/german_education_policy_and_the_challenge_of_migration.pdf

Nail, T. (2015). Migrant Cosmopolitanism. *Public Affairs Quarterly*, 29 (2), 187-199.

OECD. (2019). *International Migration Outlook 2019*. OECD Publishing.

- OECD, (2014). *Jobs for Immigrants. Labour Market Integration in Italy*. Paris: OECD Publishing.
- Orth, P. (2009). *Developments in the Educational System of the Federal Republic of Germany*. International Conference “Education in the Contemporary World”. Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany, 1-385.
- Palaiologou, N. (2016). Intercultural Education in Greece: Activities for Immigrant and Refugee Children, Their Impact on Future Teachers. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 2, 15-33.
- Robert Bosch Expertenkommission zur Neuausrichtung der Flüchtlingspolitik. (2015). *Bildungseinrichtungen für Flüchtlinge: Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen*. Themendossier Zugang zu. Retrieved from: [http://www.boschstiftung.de/content/language1/downloads/Kommissionsbericht_Fluechtlingpolitik_Bildung.p df](http://www.boschstiftung.de/content/language1/downloads/Kommissionsbericht_Fluechtlingpolitik_Bildung.pdf)
- Stiftung, R. (χ.χ.). *European Program for Integration and Migration*. Ανακτήθηκε από: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language2/html/migration-andintegration.asp>.
- Timm, M. (2016). The Integration of Refugees into the German Education System: A Stance for Cultural Pluralism and Multicultural Education. *E Journal of Education Policy*, 1 (1), 12-24.
- Topping, A. (2011). *Germany's middle class happy with rampant inequality in schools*. Article in the new paper *The Guardian*. Ανακτήθηκε από: <https://www.theguardian.com/world/2011/mar/15/germany-middle-class-inequalityschools>.
- Triandafyllidou, A. & Gropas R. (2007). *Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An Intercultural View of Assimilation*. Paper prepared for the EMILIE project, W3, ELIAMEP.
- Ventoura, L., Androusou, A., Belavilas, N., Angelopoulos, G., Askoumi, N. & Dimitriadis, S. (2017). *Refugee education project. Scientific Committee in support of Regugee children*. Athens: Ministry of Education research and religious affairs.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2016). *Integration durch Bildung: Migranten und Flüchtlinge in Deutschland*. Münster: Waxmann
- UNHCR. (2006). *The Global Report*. UNHCR.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2020). *International Migrant Stock 2020*. (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2020).

Νομοθεσίες-Υπουργικές Αποφάσεις

Νόμος 3879 (ΦΕΚ Α' 163/21.09.2010): *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και Λοιπές Διατάξεις.*

Νόμος 4415 (ΦΕΚ Α' 159/06.09.2016): *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 152360/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3049/Β/23-9-2016): *Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών.*

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.*

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 101470/Δ2/2017 (ΦΕΚ 2104/Β/19-6-2017): *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.*

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 104463/ΓΔ4/2019 (ΦΕΚ 2005/Β/31-5-2019): *Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2019-2020 σε Δημόσια Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας.*

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 85849/ΓΔ4 (ΑΔΑ:6Φ8446ΜΤΛΗ-ΠΚΩ): *Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2021-2022 σε Δημόσια Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας.*