

Χαρτογραφώντας τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο: Θεωρία, παραδοχές και πράξη

Ελένη Θεοδώρου ■

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παραδοσιακά ούσα χώρα εξαγωγής μεταναστών, πρόσφατα η Κύπρος έχει καταστεί χώρα προσέλευσης μεταναστών από κυρίως την πρώην Σοβιετική Ένωση, την Ασία και τη Μέση Ανατολή. Αυτή η αλλαγή έχει επιδράσεις και στο δημογραφικό χαρακτήρα του μαθητικού πληθυσμού. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μόλις πρόσφατα ξεκίνησε να απασχολεί το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου. Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να χαρτογραφήσει την πορεία διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ των ετών 1997 και 2009. Μέσα από θεματική και κειμενική ανάλυση διαφόρων επίσημων και ανεπίσημων εγγράφων του αρχείου του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου επιδιώκεται παράλληλα η αποδόμηση λανθάνουσων παραδοχών αναφορικά με τη θέση των μεταναστόπουλων στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και με τα νοήματα των εννοιών διαπολιτισμική εκπαίδευση και κουλτούρα. Τα πορίσματα αυτής της εργασίας καταδεικνύουν την ύπαρξη παράδοξων, αντιφάσεων και αντιμαχόμενων νοημάτων στο λόγο και τη μορφή της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο και αναδεικνύουν την ανάγκη να διαμορφωθεί συνεκτική και ολιστική εκπαιδευτική πολιτική που να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες που επιβάλλει η πολυπολιτισμική τάξη.

Εισαγωγή

Κατά τις τελευταίες δύο περίπου δεκαετίες η Κύπρος, παραδοσιακά ούσα χώρα εξαγωγής μεταναστών, έχει καταστεί χώρα προσέλευσης μεταναστών από κυρίως την πρώην Σοβιετική Ένωση, την Ασία και τη Μέση Ανατολή. Η αλ-

λαγή στο δημογραφικό χαρακτήρα της χώρας αντανακλάται και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού ο οποίος γίνεται ολοένα και πιο ετερογενής. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, το κατεξοχήν πεδίο που ασχολείται με θέματα πολιτισμικής ποικιλότητας στην εκπαίδευση, έχει μόλις πρόσφατα ξεκινήσει να απασχολεί το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (ΥΠΠ). Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να χαρτογραφήσει την πορεία διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ των ετών 1997, οπότε και γίνεται η πρώτη αναφορά στα αρχεία του ΥΠΠ για το θέμα, και 2009. Παράλληλα, στόχος της είναι μέσα από θεματική και κειμενική ανάλυση διαφόρων επίσημων και ανεπίσημων εγγράφων του αρχείου του ΥΠΠ να αποδομηθούν λανθάνουσες παραδοχές αναφορικά με α) τη θέση των μεταναστών στην ελληνοκυπριακή εκπαιδευτικό σύστημα και β) τα νοήματα των εννοιών διαπολιτισμική εκπαίδευση και κουλτούρα.

Συναντώντας τη διαφορετικότητα στο ελληνοκυπριακό σχολείο: πλαίσιο και αντιλήψεις

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη πραγματικότητα, όχι μόνο στη σύλληψη και εφαρμογή της αλλά και ως αντικείμενο έρευνας. Η σημασία της ευρύτερα ως επιστημονικό πεδίο αλλά και ως παιδαγωγική προσέγγιση έγκειται στο ότι προσφέρει ένα αντίδοτο στις επιζήμιες συνέπειες της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία βλάπτει εξίσου παιδιά της πλειονότητας και παιδιά των μειονοτικών ομάδων (Parekh, 1997). Μία, λοιπόν, από τις παραδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι απευθύνεται σε όλους, μέλη μειονοτικών αλλά και πλειονοτικών ομάδων, γηγενών και μη (Banks, 2004), με πρώτιστο σκοπό την απελευθέρωση από εθνοκεντρικές αντιλήψεις και μισαλλόδοξες προκαταλήψεις (Parekh, 1997). Θεμέλιο για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος αποτελούν τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας, όπως τα συζητεί ο Δαμανάκης (2004). Πρώτο εξ αυτών είναι η ισοτιμία των πολιτισμών στη βάση της αρχής του πολιτισμικού σχετικισμού, παρά τη θεωρητική κριτική που δέχτηκε και τα προβλήματα που μπορεί να δημιουργεί στην πράξη (βλ. Macedo, 2000). Ακολουθεί το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής προέλευσης το οποίο πηγάζει αναπόφευκτα από το πρώτο και αναφέρεται κυρίως στην ανάγκη να γίνει αποδεκτό το πολιτισμικό κεφάλαιο του ίδιου/ίδιας μαθητή/τριας. Τέλος, το τρίτο αξίωμα αναφέρεται στην παροχή ίσων ευκαιριών με την έννοια της εξίσωσης των ευκαιριών των μειονοτικών μαθητών με αυτές

της κυρίαρχης ομάδας, επιχειρώντας έτσι τη σύνδεση της εκπαίδευσης με το κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό σύστημα (βλ. και Παπαχρήστου, 2011). Έτσι, παρά την ύπαρξη διαφόρων μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και προγραμμάτων στήριξης δίγλωσσων μαθητών στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας (βλ. Coelho, 2007 για μια συνοπτική παρουσίαση), ο κοινός παρονομαστής αυτών, εφόσον έχουν στόχο να προάγουν τη διαπολιτισμικότητα, είναι η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο με τρόπο που να προάγεται η αλληλεπίδραση, η μέθεξη και ο σεβασμός μεταξύ των διάφορων πολιτισμικών ομάδων (Δαμανάκης, 2004· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Ζωγράφου, 2003).

Σε αυτό το πλαίσιο, η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Κύπρο είναι κάτι που αυξανόμενα απασχολεί το ΥΠΠ αλλά και την κοινωνία ευρύτερα, ιδίως τα τελευταία χρόνια, οπότε και ο αριθμός των μεταναστών έχει ανέβει σημαντικά. Η αποσιώπηση της ιστορικά πολυπολιτισμικής ταυτότητας της Κύπρου (Gregoriou, 2004) σενέτεινε κατ' αρχήν στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να δεκτεί και να διαχειριστεί νέες, πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες όταν αυτές πρωτοάρχισαν να καταφθάνουν στη χώρα γύρω στη δεκαετία του 1990. Κατά δεύτερο συνέβαλε με κυρίως αρνητικό τρόπο στη σύνδεση της πολυπολιτισμικότητας στην Κύπρο με την παρουσία μεταναστών έτσι που, αφενός, οι μετανάστες συχνά να λειτουργούν ως αποδιοπομπαίοι τράγοι για τα διάφορα κοινωνικά ζητήματα που αναφαίνονται και αφετέρου, ζητήματα που συνδέονται με την ύπαρξη γηγενών μειονοτήτων να συνεχίζουν να περιθωριοποιούνται. Έρευνες σχετικές με το θέμα στο χώρο της εκπαίδευσης καταδεικνύουν ξενοφοβικές συμπεριφορές Ελληνοκύπριων μαθητών προς μετανάστες συμμαθητές τους (Theodorou, 2008α· Zembylas & Lesta, n.d.· Zembylas, Michaelidou, & Afantitou-Lambrianou, 2010) καθώς και ευρωκεντρικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις απέναντι σε συγκεκριμένες εθνικές εξω-ομάδες (Philippou, 2009). Εξίσου ανησυχητικά μοτίβα συμπεριφορών καταγράφονται και σε σχέση με μαθητές από γηγενείς μειονότητες, ιδιαίτερα τα μέλη της Τουρκοκυπριακής κοινότητας, λόγω της σύνδεσής τους με την τουρκετικότητα η οποία παραδοσιακά κατασκευάζεται από Ελληνοκύπριους μαθητές ως το εχθρικό Άλλο (Ioannidou, 2004· Spyrou 2002· Zembylas, 2010α). Παρόμοιες αντιλήψεις πολιτισμικού ρατσισμού και πολιτισμικής αχρωματοψίας (difference-blindness) συναντώνται και ανάμεσα σε Ελληνοκύπριους εκπαιδευτικούς (Theodorou, 2011· Papamichael, 2008) ενώ και το αναλυτικό πρόγραμμα έχει δεκτεί κριτική σχετικά με ρόλο που έχει διαδραματίσει στην διαιώνιση εθνοκεντρικών αντιλήψεων (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004), ιδιαίτερα δε μέσα από το μάθημα της Ιστορίας (βλ. Papadakis, 2008).

Ενδεικτικό της δημογραφικής αλλαγής του μαθητικού πληθυσμού και της απορρέουσας ανάγκης για υιοθέτηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση είναι η συνεχής και σημαντική άνοδος των ποσοστών των μη-Κυπρίων μαθητών που φοιτούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Το 2000 το ποσοστό αυτό ανήρχετο στο 1.6% (ΥΠΠ, 2001) ενώ το 2010 στο 11,7% (ΥΠΠ, 2011). Οι δέκα πρώτες χώρες προέλευσης μη-Ελληνοκυπρίων στα δημόσια δημοτικά σχολεία για τη σχολική χρονιά 2008-2009 είναι κατά φθίνουσα σειρά η Ελλάδα, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Βουλγαρία, η Γεωργία, η Ρουμανία, η Ρωσία, η Συρία, η Ουκρανία και η Πολωνία (Στατιστική Υπηρεσία, 2010). Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των μαθητών αποτελούν παιδιά Ελληνοπονητακής¹ καταγωγής (Στατιστική Υπηρεσία, 2010). Όπως θα εξηγηθεί λεπτομερέστερα στη συνέχεια, τα κύρια μέτρα ένταξης των ‘αλλόγλωσσων²’, όπως αποκαλούνται από το ΥΠΠ τα παιδιά των οποίων η ελληνική δεν είναι η μητρική γλώσσα, είναι η διδασκαλία τους στην τυπική τάξη μαζί με τους ελληνόφωνους συμμαθητές τους και η παράλληλη παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας εκτός τάξης.

Η ανάλυση του αρχαιακού υλικού κατέδειξε πως η διαμόρφωση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τα έτη 1997-2009 δεν ακολουθεί γραμμική πορεία αλλά μια με παλινδρομήσεις, κενά και αντιφάσεις που φαίνεται να επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικο-ιστορικό συγκείμενο τόσο σε μακρο- όσο και σε μικρο-επίπεδο. Γενικότερα, οι προσπάθειες διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις χρονολογικές περιόδους: α) πριν 1997 μέχρι το 2000, β) μεταξύ 2001-2005 και γ) από το 2006 έως σήμερα, με βάση τις παιδαγωγικές πρακτικές που προτείνονται και ακολουθούνται καθώς και με βάση το πώς γίνεται αντιληπτή η θέση των μεταναστώπων στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση μέσα από τον επίσημο λόγο. Η παρακάτω συζήτηση εξετάζει τους κυριότερους σταθμούς και χαρακτηριστικά των τριών περιόδων διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο, ξεκινώντας αρχικά από μια σύντομη σκιαγράφηση του σχετικού θεσμικού πλαισίου, ακολουθούμενη από την περιγραφή των μεθόδων διερεύνησης και των αποτελεσμάτων, για να καταλήξει σε εισηγήσεις που πηγάζουν από μια ευρύτερη αποτίμηση της εν λόγω πορείας.

Θεσμικό πλαίσιο

Επί του παρόντος δεν υπάρχει ειδική νομοθεσία που να αφορά τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Σύμφωνα με το ΥΠΠ, η πολιτική του στο θέμα καθορίζεται από το Σύνταγμα της Κυπριακής Δημοκρατίας, το ευρωπαϊκό κε-

κτημένο, τις γνωματεύσεις της Γενικής Εισαγγελίας και τη διεθνή πρακτική (Φακ. 7.1.19/2, 7.4.2005). Οι κυριότερες νομικές δεσμεύσεις της Κυπριακής Δημοκρατίας απορρέουν από το Σύνταγμα, το Νόμο 28 (III) περί της Συμβάσεως Πλαισίου για την προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (Κυρωτικό) Νόμο του 1995, τον Περί της Σύμβασης περί των Δικαιωμάτων του Παιδιού (Κυρωτικό) (Τροποποιητικό) Νόμο του 2000 και τον 27(III) περί Αναθεωρημένου Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη του 1996 (Κυρωτικό) Νόμο του 2000. Συγκεκριμένα, το άρθρο 2 του Συντάγματος της Κυπριακής Δημοκρατίας ορίζει την ύπαρξη της ελληνικής και τουρκικής κοινότητας καθώς και των θρησκευτικών ομάδων που επιλέγουν να ανήκουν σε μία εκ των δύο κοινοτήτων. Η κάθε κοινότητα εκλέγει τη δική της κοινοτική συνέλευση που έχει τη δικαιοδοσία να αποφασίζει μεταξύ άλλων για εκπαιδευτικά, μορφωτικά και διδακτικά θέματα (Άρθρο 86). Λίγο μετά τις δικοινοτικές ταραχές του 1963, οι κοινοτικές συνελεύσεις διαλύθηκαν και την ευθύνη για την εκπαίδευση της ελληνοκυπριακής κοινότητας ανέλαβε το Υπουργείο Παιδείας (Περσιάνης & Πολυβίου, 1992). Με βάση το Άρθρο 20 της Κυπριακής Δημοκρατίας, ο καθένας έχει το δικαίωμα να τυγχάνει εκπαίδευσης και το κάθε άτομο ή ίδρυμα έχει το δικαίωμα να παρέχει εκπαίδευση εντός των ορών και προϋποθέσεων του εκάστοτε κοινοτικού νόμου. Είναι επίσης φροντίδα των κοινοτικών συνελεύσεων η στοιχειώδης εκπαίδευση να παρέχεται δωρεάν και η περαιτέρω εκπαίδευση να είναι προσιτή.

Ο Νόμος 28 (III) «Ο περί της Συμβάσεως Πλαισίου για την προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (Κυρωτικός) Νόμος του 1995» περιέχει μια σωρεία άρθρων αναφορικά με την παιδεία και τα δικαιώματα εθνικών μειονοτήτων στην Ευρώπη. Μεταξύ άλλων εμπεριέχεται το άρθρο 12 που αφορά το δικαίωμα των εθνικών μειονοτήτων σε ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες· το άρθρο 14 σχετικά με το δικαίωμα των ατόμων από εθνικές μειονότητες να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα και να έχουν ευκαιρίες να διδαχθούν σε αυτή· και το άρθρο 15 περί του δικαιώματος των μειονοτικών ατόμων για αποτελεσματική συμμετοχή στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή καθώς και στα δημόσια ζητήματα.

Ο Περί της Σύμβασης περί των Δικαιωμάτων του Παιδιού (Κυρωτικός) Τροποποιητικός Νόμος του 2000 εξασφαλίζει τα δικαιώματα και συμφέροντα του παιδιού. Ενδεικτικά αναφέρω το άρθρο 2(1) σχετικά με την εξασφάλιση των δικαιωμάτων του παιδιού έναντι όλων των μορφών διακρίσεων· το άρθρο 3(1) που εστιάζει στη διασφάλιση του συμφέροντος παιδιού· και το άρθρο 28 που αναφέρεται στο δικαίωμα του παιδιού σε εκπαίδευση ίσων ευκαιριών.

Τέλος, ο 27(III) περί Αναθεωρημένου Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη του 1996 (Κυρωτικός) Νόμος του 2000 διασφαλίζει το δικαίωμα των παιδιών για κοινωνική, νομική και οικονομική προστασία (άρθρο 17), συμπεριλαμβανο-

μήνης και της εκπαίδευσης, ενώ το άρθρο 19 αναφέρεται στο δικαίωμα των μεταναστών και των οικογενειών τους για προστασία και βοήθεια (Διονυσίου & Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, 2008).

Μέθοδοι και μεθοδολογία

Στόχοι της παρούσας μελέτης ήταν α) η χαρτογράφηση της πορείας της διαπολιτισμικής πολιτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο από το 1997 μέχρι το 2009, β) η αποδόμηση λανθάνουσων παραδοχών σχετικά με τις έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της κουλτουρας όπως αυτές (ανα)δομούνται και μεταδίδονται μέσα από τον επίσημο λόγο του ΥΠΠ και γ) η διερεύνηση της εννοιολόγησης της θέσης των μεταναστών στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα όπως παρουσιάζεται και κατασκευάζεται μέσα από τα κείμενα του ΥΠΠ. Υιοθετήθηκαν μέθοδοι ποιοτικής ανάλυσης με κυριότερες τη θεματική και κειμενική ανάλυση λόγου με τη χρήση του λογισμικού ποιοτικής ανάλυσης Atlas.ti. Τα δεδομένα συλλέγηκαν τη χρονική περίοδο Ιούλιος 2009-2010 και περιλάμβαναν επίσημα και ανεπίσημα έγγραφα από το αρχείο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠΠ μεταξύ των ετών 1997, οπότε και ξεκίνησε η αρχειοθέτηση, και 2009.

Συγκεκριμένα, μελετήθηκε εσωτερική αλληλογραφία του ΥΠΠ υπό μορφή σημειωμάτων· αλληλογραφία του ΥΠΠ με άλλα υπουργεία και δημόσιες υπηρεσίες όπως η Νομική Υπηρεσία της Δημοκρατίας, το Γραφείο της Επιτρόπου Διοικήσεως και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο· αλληλογραφία του ΥΠΠ με άλλους φορείς όπως σχολεία, ιδιωτικοί φορείς και πρόσωπα, συνδικαλιστικές οργανώσεις, ερευνητικά ιδρύματα και αντιπρόσωποι κομμάτων στη Βουλή· εγκύκλιοι με σχετικές οδηγίες προς τα σχολεία και τους στόχους της εκάστοτε σχολικής χρονιάς από το έτος 2002, οπότε εστάλη και η πρώτη εγκύκλιος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία, μέχρι το 2009· πρακτικά συναφών αποφάσεων του Υπουργικού Συμβουλίου· σχετικές εκθέσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, του ΥΠΠ και της Αρχής κατά του Ρατσισμού και των Διακρίσεων· το Κείμενο Πολιτικής για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση του 2008· και στατιστικά δεδομένα για τη φοίτηση μη-Κυπρίων μαθητών στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου από τη Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου και το ΥΠΠ.

Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας η οποία είναι δομημένη σε δύο μέρη: στο πρώτο μέρος επιχειρείται η χαρτογράφηση της πορείας διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο για τα έτη 1997-2009· και

στο δεύτερο εξετάζεται η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής ρητορικής, πολιτικής και πράξης μέσα από την αποδόμηση λανθάνουσων παραδοχών σχετικά με την εννοιολόγηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της κουλτούρας και την κατασκευή της θέσης των μη-ελληνόφωνων μαθητών στο δημόσιο ελληνοκυπριακό σχολείο.

Τα πάνω, τα κάτω, τα πίσω και τα μπρος

Κυριότερες φάσεις διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Η πρώτη φάση χάραξης διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής οριοθετείται μεταξύ της περιόδου 1997-2001 και χαρακτηρίζεται από αποσπασματική δράση χωρίς οποιοδήποτε συγκεκριμένο πλαίσιο πολιτικής, φιλοσοφικό ή θεσμικό. Κύριο μέτρο ένταξης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι η παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας, η οποία δεν έχει θεσμοθετημένη μορφή, αλλά εγκρίνεται σε ετήσια βάση από το Υπουργικό Συμβούλιο. Χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής είναι η σχεδόν παντελής απουσία αναφορών στα επίσημα κείμενα σε έννοιες όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διαφορετικότητα. Σε διάφορα έγγραφα τα πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά αναφέρονται ως ‘ξενόγλωσσα’ (βλ. για παράδειγμα Υπουργικό Συμβούλιο, 11.6.1997, Αρ. Απόφασης 46201), ενώ η πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο δε γίνεται αντιληπτή ως κάτι που να χρήζει συστηματικής μελλοντικής προσοχής ή/και αντιμετώπισης. Αυτό αντανακλάται και στην ολιγοριθμία θεσμοθέτησης της ενισχυτικής διδασκαλίας, προσπάθεια που ενώ ξεκίνησε το 1997 (Υπουργικό Συμβούλιο, 11.6.1997, Αρ. Απόφασης 46201) πραγματοποιήθηκε μόλις το 2004 (Υπουργικό Συμβούλιο, 25.2.2004, Αρ. Απόφασης 59.550).

Κατά τη δεύτερη φάση 2001-2005 αρχίζει να εντατικοποιείται η προσπάθεια χάραξης διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η έκθεση με τίτλο «Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Κύπρο» των Χατζηγιάννη-Γιάγκου και Ρούσου (2001) αποτελεί την πρώτη επίσημη προσπάθεια εκ μέρους του ΥΠΠ σκιαγράφησης της τότε θεσμικής και εκπαιδευτικής κατάστασης στην Κύπρο. Περιλαμβάνει επίσης διάφορες εισηγήσεις για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης, αρκετές από τις οποίες συμπεριλήφθηκαν στο σχέδιο δράσης του ΥΠΠ όπως αυτό παρουσιάστηκε στις μετέπειτα δημόσιες τοποθετήσεις του σχετικά με το θέμα. Μία τέτοια τοποθέτηση ήταν η δημόσια ανακοίνωση που εξέδωσε τον Οκτώβρη του 2001 μετά από δημοσίευμα έρευνας του Συνδέσμου Κοινωνιολόγων Κύπρου στην εφημερίδα «Επιλογές της Πάφου» (6.10.2001) το οποίο κριτικάρε το ΥΠΠ για έλλειψη πολιτικής

για τους «ξενόγλωσσους» μαθητές. Τα μέτρα τα οποία απαριθμήθηκαν από το ΥΠΠ στην εν λόγω ανακοίνωση ως μέρος της ανάπτυξης σχεδίου δράσης περιλάμβαναν κυρίως την παροχή (935) διδακτικών ωρών ενίσχυσης για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές, την αποστολή διδακτικών εγχειριδίων της σειράς «Ανοίγω το Παράθυρο» για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά αλλοδαπών και παλινοστούτων, τη διοργάνωση συναφούς προαιρετικού σεμιναρίου για εκπαιδευτικούς, την παροχή επιμορφωτικών μαθημάτων για την επιμόρφωση Ποντίων και άλλων αλλόγλωσσων και την προσφορά σχετικού μεταπτυχιακού μαθήματος στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου. Ενώ, τέλος, τονίζεται πως «Ενδεικτικό της ευαισθησίας του Υπουργείου είναι το γεγονός ότι πλέον τα παιδιά αυτά δεν αποκαλούνται 'ξενόγλωσσα' αλλά αλλόγλωσσα» (Φακ. 7.1.19.1, 12.10.2001, σ. 2).

Τον Αύγουστο του 2002 η Νομική Υπηρεσία της Δημοκρατίας κατόπιν αιτήματος του ΥΠΠ αποφαινεται πως το δικαίωμα στην εκπαίδευση, που διασφαλίζεται από το Άρθρο 20 του Κυπριακού Συντάγματος, δεν περιορίζεται μόνο στους Κύπριους πολίτες, αλλά καλύπτει και αλλοδαπούς (Φακ. 7.1.19.1/3., 6.8.2002). Ακολουθεί η αποστολή της πρώτης και μιας από τις εκτενέστερες εγκυκλίους που στάληκαν ποτέ αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Φακ. 7.1.19.1/3, 29.10.2002) η οποία είχε σκοπό να ενημερώσει το διευθυντικό και διδακτικό προσωπικό των δημόσιων δημοτικών σχολείων για την πολιτική του ΥΠΠ αναφορικά με την αγωγή και εκπαίδευση των αλλόγλωσσων παιδιών. Η εγκύκλιος έκανε αναφορά σε σημαντικούς σταθμούς όπως είναι η γνωμάτευση της Νομικής Υπηρεσίας σχετικά με την εγγραφή μη-Κυπρίων μαθητών στα σχολεία (βλ. Φακ. 7.1.19.1/3., 6.8.2002) και η απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου αναφορικά με το θέμα της αύξησης των ωρών ενισχυτικής διδασκαλίας (Υπουργικό Συμβούλιο, 28.8.2002, Αρ. Απόφασης 56.335). Επιπρόσθετα περιείχε διάφορες εισηγήσεις για τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική υποστήριξη των αλλόγλωσσων παιδιών και κατάλογο με το περιεχόμενο της Τράπεζας Υλικού που δημιουργήθηκε για τη στήριξη των εκπαιδευτικών.

Το Φεβρουάριο του 2004 θεσμοθετείται η παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας για αλλόγλωσσα και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ', Ε' και Στ' (Υπουργικό Συμβούλιο, 25.2.2004, Αρ. Απόφασης 59.550) μετά από παρέλευση 7 ετών από την απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου για θεσμοθέτηση κριτηρίων για την ενισχυτική διδασκαλία σε «ξενόγλωσσα παιδιά (παλινοστούτων και εποχιακών εργατών) και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ', Ε' και Στ'» (Υπουργικό Συμβούλιο, 11.6.1997, Αρ. Απόφασης 46.201). Συγκεκριμένα, οι αλλόγλωσσοι μαθητές διαφοροποιούνται σε δύο κατηγορίες, αρχάριους και μη, όπου αρχάριοι είναι οι μαθητές που λαμβάνουν για πρώτη φορά ενί-

σχυση και μη αρχάριοι οι μαθητές που έχουν πάρει ενίσχυση για τουλάχιστον μία χρονιά (Φακ. 7.1.19.1/3, 30.7.2002). Οι μαθητές λαμβάνουν ενισχυτική διδασκαλία στη βάση των ακόλουθων κριτηρίων:

Αρχάριοι μαθητές		Μη αρχάριοι μαθητές	
Ανώτατος αριθμός αλλόγλωσσων που χρειάζονται ενίσχυση	Ανώτατος αριθμός διδακτικών περιόδων	Ανώτατος αριθμός αλλόγλωσσων που χρειάζονται ενίσχυση	Ανώτατος αριθμός διδακτικών περιόδων
1-5	3	1-4	2
6-10	6	5-12	3
11-15	9	13-20	6
16-20	12	21-28	9
κ.ο.κ.	κ.ο.κ.	κ.ο.κ.	κ.ο.κ.

(Φακ. 7.1.19.1/3, 30.7.2002)

Οι διδακτικές ώρες ενίσχυσης που ανατίθενται σε κάθε σχολείο καθορίζονται με βάση τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας και εγκρίνονται από την Αρμόδια Αρχή κατόπιν εισηγήσεων από τους οικείους Πρώτους Λειτουργούς Εκπαίδευσης και σε συνεργασία με το Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης και Προσωπικού (Φακ. 7.1.19.1/10, 29.1.2008). Η ενίσχυση ολοκληρώνεται μέσα σε δύο σχολικά έτη ενώ η ανάγκη για παροχή της για δεύτερη συνεχή χρονιά διαπιστώνεται μετά από σχετική αξιολόγηση. Αρμόδιοι να κρίνουν ποιους μαθητές χρειάζονται ενίσχυση, είτε αυτοί είναι αλλόγλωσσοι είτε αναλφάβητοι, είναι ο/η δάσκαλος/α της τάξης, ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου, ο/η οικείος επιθεωρητής και ο/η εκπαιδευτικός ψυχολόγος που εξετάζουν την κάθε περίπτωση ξεχωριστά και συλλογικά. Το 2006 με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου (Υπουργικό Συμβούλιο, 16.2.2006, Αρ. Απόφασης 63.381) ο θεσμός επεκτείνεται στις Β' και Γ' τάξεις με τα ίδια κριτήρια (Υπουργικό Συμβούλιο, 25.2.2004, Αρ. Απόφασης 59.550) εφόσον είναι «πιο ορθολογικό και παιδαγωγικά ορθότερο να προσφέρεται στα παιδιά βοήθεια, με την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας, μόλις διαγνωστεί η ανάγκη, δηλαδή μόλις ο μαθητής τελειώσει την Α' τάξη του δημοτικού σχολείου» (Υπουργικό Συμβούλιο, 16.2.2006, Αρ. Απόφασης 63.381, πργρ. 113). Είναι σημαντικό εδώ να αναφερθεί πως σύμφωνα με το ΥΠΠ, ένα σημαντικό ποσοστό των αλλόγλωσσων μαθητών (58% ή 2206/3822) λάμβανε στήριξη κατά τη σχολική χρονιά 2007-

2008, γεγονός που καταδεικνύει τις ανάγκες, αλλά και τις δυσκολίες που συναντούν οι μη-ελληνόφωνοι μαθητές στα ελληνοκυπριακά δημοτικά σχολεία (Φακ. 7.1.19.1/10, 5.12.2007).

Το 2003-2004 εισάγεται αρχικά σε πιλοτική φάση ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), κατά το παράδειγμα κυρίως της Γαλλίας, χωρίς όμως αρχικά να θεωρείται διαπολιτισμικό μέτρο, παρόλο που αρκετά από τα σχολεία που εντάσσονται στο πρόγραμμα ΖΕΠ είχαν και έχουν αυξημένα ποσοστά μη-ελληνόφωνων μαθητών (Φακ. 7.1.10.6/2, 30.6.2005). Ο θεσμός αυτός έχει σκοπό να καταπολεμήσει τη σχολική αποτυχία και συγκεκριμένα αποσκοπεί στην αντιμετώπιση «του λειτουργικού αναλφαβητισμού, της βίας, της παραβατικότητας, του σκασιαρχείου και της χρήσης ναρκωτικών» (Φακ. 7.1.10.6/2, 30.6.2005, σ. 2, έμφαση στο πρωτότυπο). Επίκεντρο των Ζωνών είναι το γυμνάσιο που περιβάλλεται από τα δημοτικά που το τροφοδοτούν και τα νηπιαγωγεία που τροφοδοτούν τα δημοτικά. Οι ΖΕΠ επιλέγονται από την αρμόδια Επιτροπή του ΥΠΠ, τη «Μόνιμη Ομάδα Εργασίας για την Προαγωγή του Αλφαβητισμού και της Σχολικής Επιτυχίας» (Μ.Ο.Ε.Π.Α.Σ.Ε.), με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: ποσοστά σχολικής αποτυχίας, γεωγραφική τοποθεσία, κοινωνικο-οικονομική σύνθεση οικογενειών, παρουσία αλλοδαπών ή αλλόγλωσσων παιδιών, μαθητική διαρροή και αναλογία μαθητών ειδικής εκπαίδευσης (Φακ. 7.1.10.6/2, 30.6.2005). Επιπλέον τα σχολεία ΖΕΠ αποτελούν ουσιαστικά την κύρια μορφή εκπαίδευσης για τους τουρκόφωνους μαθητές³, Τουρκοκύπριους και Ρομά, στα ελληνοκυπριακά σχολεία. Οι τουρκόφωνοι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία ΖΕΠ λαμβάνουν ενισχυτική διδασκαλία για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και μπορούν να παρακολουθούν μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα την ώρα της Ιστορίας και των Θρησκευτικών (Υπουργικό Συμβούλιο, 18.2.2004, Αρ. Απόφασης 59.509) υπό την καθοδήγηση δίγλωσσων εκπαιδευτικών στα σχολεία (Υπουργικό Συμβούλιο, 19.11.2003, Αρ. Απόφασης 58.961). Δίνονται επίσης οικονομικές ελαφρύνσεις με την παροχή δωρεάν συσσιτίου σε όλους τους μαθητές των σχολείων ΖΕΠ καθώς και στους Τουρκοκύπριους μαθητές που φοιτούν στα υπόλοιπα σχολεία (Υπουργικό Συμβούλιο, 18.2.2004, Αρ. Απόφασης 59.509), ενώ γίνεται ανάληψη της δαπάνης φοίτησης (δίδακτρα, έξοδα εγγραφής και βιβλία) Τουρκοκύπριων μαθητών σε ιδιωτικά σχολεία δημοτικής, μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης (Υπουργικό Συμβούλιο, 5.5.2004, Αρ. Απόφασης 60.189).

Η τρίτη περίοδος στην πορεία διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο ξεκινάει από το 2006 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Χαρακτηριστικό της είναι η έντονη μετατόπιση της επίσημης ρητορικής προς τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμοποίηση. Καθοριστική σε αυτή τη στροφή φαίνεται να είναι η επίδραση από την ένταξη της Κύπρου

στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αφενός λόγω των υποχρεώσεων της Κυπριακής Δημοκρατίας απέναντι στις διεθνείς συμβάσεις που υπέγραψε (βλ. πιο πάνω) και αφετέρου λόγω της διάθεσης ευρωπαϊκών κονδυλίων για την έρευνα και τη στήριξη διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (π.χ. επιχορήγηση του «Ενημερωτικού Οδηγού Υποδοχής στην Κυπριακή Εκπαίδευση. Καλώς ήλθατε στην Κύπρο, καλώς ήλθατε στο σχολείο» από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Ένταξης υπηκόων τρίτων χωρών, <http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki.html>). Παράλληλα, στην πραγματοποίηση αυτής της στροφής και τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για χάραξη ενιαίας διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συντέλεσαν η επίκληση της πολυπολιτισμικότητας της/στην Ευρώπη ως νομιμοποιούντος παράγοντα αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής (cf. Hadjisoteriou, 2010)· η δυναμική που δημιουργήθηκε με την έναρξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης· και η δημόσια κριτική που δέχτηκε το ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα για το μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό του χαρακτήρα από φορείς όπως η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004), το Γραφείο της Επιτρόπου Διοικήσεως (Φακ. 7.1.19/2, 30.6.2003) και η ντόπια ακαδημαϊκή κοινότητα (π.χ. Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007· Paramichael, 2008· Philippou, 2009· Spyrou, 2001, 2002· Zembylas, 2010β).

Κυριότεροι σταθμοί σε αυτή την περίοδο είναι η σύνταξη της έκθεσης των Διονυσίου και Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου (2008) με τίτλο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Κύπρο: Νομοθετικό πλαίσιο, Δράσεις και Εισηγήσεις για προώθησή της στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα» και η έγκριση από το Υπουργικό Συμβούλιο (30.7.2008, Αρ. Απόφασης 67.598) του «Κειμένου Πολιτικής για τη Διαπολιτισμική Αγωγή». Παράλληλα, τον Αύγουστο του 2008 στέλνεται στα σχολεία εγκύκλιος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με έντονα διαπολιτισμική ρητορική (Φακ. 7.1.19.1/10, 28.8.2008). Τα μέτρα που εξαγγέλλονται περιλαμβάνουν την εισαγωγή παράλληλης λειτουργίας τμημάτων ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής τη σχολική χρονιά 2008-2009, την αποστολή οδηγού υποδοχής στα σχολεία τη σχολική χρονιά 2009-2010 σε διάφορες γλώσσες, την ετοιμασία έκδοσης δοκιμίου ελληνομάθειας και την προσθήκη διαπολιτισμικών στοιχείων στα νέα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια. Ταυτόχρονα, οι στόχοι ακαδημαϊκής χρονιάς έχουν σταθερά σε κάθε έτος από το 2006 μέχρι και το 2009 διαπολιτισμικό προσανατολισμό (Φακ. 7.1.05.19, 18.7.2006· Φακ. 7.1.05.20, 28.8.2007· Φακ. 7.1.05.21, 27.8.2008· Φακ. 4.25.05.22/9, 6.2.2008· Φακ. 7.1.05.22, 28.8.2009).

Σημαντική αλλαγή στο ύφος και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής πολιτικής συνιστά η διεύρυνση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πέραν της παροχής της ενισχυτικής διδασκαλίας, καθιστώντας την έτσι από αποκλειστικά εργαλειακή σε πιο ανθρωπιστική (εκτενέστερη συζήτηση επί

τούτου ακολουθεί πιο κάτω). Αυτή η αλλαγή αντανακλάται στην αυξανόμενη παρουσίαση του θεσμού των ΖΕΠ ως μέτρο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και στην εισαγωγή νέων μέτρων και πρακτικών όπως είναι η δημοσίευση οδηγού υποδοχής, η διαμόρφωση στόχων της σχολικής χρονιάς που προάγουν το σεβασμό στη διαφορετικότητα, η εισαγωγή ταχύρρυθμων μαθημάτων εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, και η εξαγγελία δέσμευσης για διαπολιτισμοποίηση του αναλυτικού προγράμματος ενόψει και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο σημείο αυτό ολοκληρώνεται η χαρτογράφηση της πορείας διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο για τα έτη 1997-2009. Στο δεύτερο μέρος της ανάλυσης που ακολουθεί, επιχειρείται η εις βάθος εξέταση της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικής ρητορικής, πολιτικής και πράξης μέσα από την αποδόμηση λανθάνουσων παραδοχών σχετικά με την εννοιολόγηση της διαπολιτισμικότητας και της κουλτούρας και την κατασκευή της θέσης των μη-ελληνόφωνων μαθητών στο δημόσιο ελληνοκυπριακό σχολείο.

Διαπολιτισμική πολιτική σε ένα μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό σύστημα: παραδοχές και αντιφάσεις

Η αντίληψη της πολυπολιτισμικότητας ως νέου φαινομένου αποτελεί κεντρικό άξονα της εννοιολόγησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκ μέρους του ΥΠΠ. Απόρροια τούτου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως αναγκαίο κακό για την αντιμετώπιση μιας μάλλον προβληματικής νέας κατάστασης. Το πιο κάτω είναι απόσπασμα από την πρώτη εγκύκλιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που στάληκε στα σχολεία και επαναλαμβάνεται σχεδόν αυτούσιο σε πολλά κείμενα του ΥΠΠ μέχρι και σήμερα, παρά την έμφαση στη διαπολιτισμικότητα που εμφανίζεται κατά την τρίτη περίοδο από το 2006 και έπειτα (π.χ. Φακ. 7.1.19.1, 3.11.2001· Φακ. 7.1.19.1/3, 15.10.2002· <http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki.html>):

Είναι γνωστό ότι η Κύπρος, πέρα από το σοβαρό πολιτικό της πρόβλημα, βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στη δίνη σοβαρών κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων. Η κυπριακή κοινωνία η οποία μέχρι πρόσφατα παρουσίαζε μια σχετικά ομοιογενή σύνθεση με ελληνορθόδοξο βασικά πληθυσμό βιώνει έντονα, κατά την τελευταία δεκαετία, τις συνέπειες της μαζικής έλευσης αλλοδαπών εργατών και ομογενών Ελληνοποντίων από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ. Ανάμεσα στις συνέπειες αυτές συγκαταλέγεται και η συνεχής αύξηση του αριθμού των αλλόγλωσσων παιδιών που φοιτούν στα σχολεία μας.

[...] Άξονας κάθε προσπάθειας του Υ.Π.Π. είναι η ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και όχι η αφομοίωσή τους. Στα πλαίσια αυτά, βασικό στόχος είναι η προσφορά ενισχυμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών για αποτελεσματικότερη επικοινωνία με το περιβάλλον τους και ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα, ευρύτερη και μόνιμη επιδίωξη του Υ.Π.Π. αποτελεί η προστασία των ελευθεριών και δικαιωμάτων όλων των μελών της κυπριακής κοινωνίας από τις οποιεσδήποτε ρατσιστικές διακρίσεις και τάσεις κοινωνικού αποκλεισμού. Στα βαθμό που είναι δυνατόν, προωθείται η ομοιόμορφη και ισόρροπη κατανομή των αλλόγλωσσων παιδιών σε διάφορα δημοτικά σχολεία, ώστε να αποφεύγεται η συγκέντρωσή τους σε ορισμένα μόνο σχολεία (Φακ. 7.1.19.1/3, 29.10.2002, σ.1, έμφαση στο πρωτότυπο)

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της ρητορικής είναι η αναφορά σε μια προϋπάρχουσα και τώρα μεταβαλλόμενη ομοιογένεια που αποκρύπτει την ιστορική πολυπολιτισμικότητα της Κύπρου (Gregoriou, 2004) και που αφήνεται να νοηθεί ότι είναι εξ ορισμού πιο επιθυμητή της ετερογένειας. Φράσεις όπως «βιώνει έντονα» και «συνέπειες έλευσης» των μεταναστών παραπέμπουν στην αποδυνάμωση της προϋπάρχουσας ομοιογένειας (Zembylas, 2010β) και ανασύρουν συναισθήματα φόβου για την επιβάρυνση της κυπριακής κοινωνίας με αόριστες και αδιευκρίνιστες συνέπειες. Η συγκεκριμένη ρητορική κινδύνου (risk discourse) παθολογικοποιεί την παρουσία των μεταναστών εφόσον οι τελευταίοι παρουσιάζονται ως αιτία προβλημάτων στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνία ευρύτερα (βλ. πιο κάτω). Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την αντίθεση που δημιουργείται ανάμεσα στην αναφορά στο πολιτικό πρόβλημα αφενός και την επίκληση της μετανάστευσης ως επιπρόσθετου επιβαρυντικού παράγοντα αφετέρου, με τρόπο που να συντείνει στην κατασκευή της εικόνας μιας θυματοποιημένης κυπριακής κοινωνίας που βρίσκεται στη «δίνη σοβαρών κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων» και άρα στο έλεος των (αρνητικών) επιδράσεων της έλευσης των μεταναστών.

Δεύτερο χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης ρητορικής είναι η εξίσωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την αντισταθμιστική εκπαίδευση και την απόκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις η διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως εργαλειακή προσαρμογή στις πραγματικότητες της χώρας υποδοχής δεδομένου ότι «η ομαλή ένταξη» των μη-ελληνόφωνων ταυτίζεται με την αποτελεσματική επικοινωνία με το περιβάλλον η οποία εξασφαλίζεται με την κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας.

Η απόκτηση της κυρίαρχης γλώσσας ως προϋπόθεση ίσων εκπαιδευτικών και κοινωνικών ευκαιριών είναι αδιαμφισβήτητης σημασίας εντός του πεδίου της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Coelho, 2007· Σκούρτου, 2002). Θεωρείται, όμως, και εκ των ων ουκ άνευ η προώθηση της προσθετικής, και όχι της αφαιρετικής, δίγλωσσίας, δηλαδή της διαφύλαξης και στήριξης της μητρικής γλώσσας παράλληλα με την καλλιέργεια και ανάπτυξη της δεύτερης (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007). Η απουσία της αξιοποίησης και διατήρησης της πρώτης γλώσσας από το κράτος συνεπάγεται μεταξύ άλλων σταδιακό αφανισμό των μητρικών γλωσσών των μη-ελληνόφωνων μαθητών, δυσκολίες εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, αίσθημα συναισθηματικής απόρριψης και, τελικά, αίρεση του δικαϊώματος για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007· Coelho, 2007). Αναφορικά με το τελευταίο σημείο δε, μπορεί κανείς να μιλήσει για θεσμική διάκριση εις βάρος των δίγλωσσων μαθητών, εφόσον ο μέγιστος χρόνος στον οποίο ένας μαθητής/μαθήτρια δύναται να λαμβάνει ενισχυτική διδασκαλία δεν μπορεί να ξεπερνά τις δύο σχολικές χρονιές με την ανάγκη για παροχή ενίσχυσης κατά τη δεύτερη χρονιά να διαπιστώνεται μετά από αξιολόγηση (Φακ. 7.1.19.1, 2.3.2004). Ένα τέτοιο χρονοδιάγραμμα αντιτίθεται σε πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας που αναφέρουν πως η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σε ακαδημαϊκό επίπεδο απαιτεί χρόνο μεταξύ 5-10 ετών και επομένως εξ ορισμού τοποθετεί τους δίγλωσσους μαθητές σε δυσμενή θέση (Coelho, 2007).

Προσεκτικότερη ανάγνωση της πολιτικής για τη δίγλωσση εκπαίδευση φανερώνει επίσης λανθάνουσες παραδοχές σχετικά με την αντίληψη της δίγλωσσίας ως έλλειμμα που πρέπει να αντισταθμιστεί (Σκούρτου, 2002). Συγκεκριμένα, η σύσταση της ομάδας αξιολόγησης, η οποία αποτελείται από τους δάσκαλο/α της τάξης, διευθυντή/τρια του σχολείου, οικείο επιθεωρητή/τρια και εκπαιδευτικό ψυχολόγο (Φακ. 7.1.19. 1/5, 2.3.2004) επαναδιατυπώνει την ταύτιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και περαιτέρω εκφράζει την αντιμετώπιση της δίγλωσσίας ως έλλειμμα εφόσον η παρουσία του/της εκπαιδευτικού ψυχολόγου στην ομάδα παραπέμπει σε ιατρικά μοντέλα αντίληψης της διαφορετικότητας που την παθολογικοποιούν. Δεν είναι ασυνήθιστο φαινόμενο, εξάλλου, μαθητές με διπολιτισμικά στοιχεία συχνά να καταλήγουν σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης όπου ο ρόλος των δομικών και ειδικών συνθηκών του σχολείου αγνοείται, ενώ οι όποιες δυσκολίες προσαρμογής των δίγλωσσων μαθητών στο νέο περιβάλλον αποδίδονται εξολοκλήρου σε αυτούς (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Έτσι, παρόλο που στην προαναφερθείσα εγκύκλιο (Φακ. 7.1.19.1/3, 29.10.2002) τονίζεται σε κανονιστικό επίπεδο (normative level) πως η αφο-

μοίωση, οι ρατσιστικές και οι αποκλείουσες τάσεις είναι απορριπτέες, κατ' ουσίαν η εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας όπως προτείνεται υποσκάπτει τις επίσημες εξαγγελίες περί ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και καταλήγει σε αφομοιωτικά αποτελέσματα εφόσον ο παρεχόμενος χρόνος ενίσχυσης είναι ανεπαρκής για να επιτελέσει αποτελεσματικά το σκοπό του, ενώ δε γίνεται καμία προσπάθεια σύνδεσης του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών με αυτά της χώρας υποδοχής, αλλά ούτε και περαιτέρω ανάπτυξής τους (cf. Cummins, 2005). Έτσι, βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης που αφορούν την ισοτιμία πολιτισμών, την αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και νοοτροπιών τόσο της μειονότητας όσο και της πλειονότητας και την παροχή ίσων ευκαιριών δε φαίνονται να λαμβάνονται υπόψη ή να προωθούνται (Δαμανάκης, 2004· Parekh, 1997). Σε αυτό το πλαίσιο η κουλτούρα εννοιολογείται ως κάτι στατικό, μονολιθικό (Zembylas, 2010β) και εσωτερικά ομοιογενές που δύναται να συρρικνωθεί στην έννοια της γλωσσικής ετερότητας. Ως εκ τούτου, άλλες διαστάσεις της κουλτούρας, όπως είναι θέματα πολιτισμικών πρακτικών, αξιών, ιδεών, κοσμοθεωριών και θρησκείας παραμένουν ένα αφανές μέρος του κοινωνικού υποβάθρου των μεταναστών.

Μετά την είσοδο στην τρίτη φάση της πορείας της διαπολιτισμικής πολιτικής το 2006, η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΠ μετατοπίζεται προς τη διαπολιτισμοποίηση με αύξηση ποσοτικών αλλά και ποιοτικών αναφορών στη διαφορετικότητα. Το πνεύμα αυτής της νέας γραμμής διαφαίνεται στο πιο κάτω απόσπασμα από την περιεκτική εγκύκλιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση του 2008:

Για την προώθηση της ομαλής ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών στα σχολεία, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού υιοθετεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση ως βασική διάσταση της εκπαιδευτικής του πολιτικής, επειδή τη θεωρεί ως την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική στρατηγική, που μπορεί να συμβάλει στην αλληλοαποδοχή, στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και στην εξάλειψη αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων μεταξύ των μαθητών. Η φιλοσοφία που θα διέπει την πολιτική ένταξης των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα συμπυκνώνεται στους πιο κάτω στόχους της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης:

- Δημοκρατικό σχολείο που ενσωματώνει και δεν αποκλείει. Αυτό σημαίνει ισότητα ευκαιριών για πρόσβαση, για συμμετοχή, για επιτυχία και για εσωσχολική «μεταχείριση», αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και τις ατομικές ανάγκες.

- Σχολικό σύστημα/παιδεία που σέβεται τη διαφορετικότητα, τον πλουραλισμό (πολιτιστικό, γλωσσικό, θρησκευτικό) και την πολλαπλή νοημοσύνη (multiple intelligence).» (Φακ. 7.1.19.1/10, 28.8.2008, σ.1)

Συγκρίνοντας επομένως την πιο πάνω εγκύκλιο με την προκάτοχό της του 2002, είναι φανερό πως σε επίπεδο ρητορικής παρουσιάζεται αλλαγή προς μια πιο ουμανιστική αντίληψη της διαπολιτισμικής αγωγής που διαπνέεται από αξίες όπως η ισότητα, ο αλληλοσεβασμός και η δημοκρατία. Μια τέτοια στροφή συνιστά απομάκρυνση από τη μέχρι τώρα εργαλειακή προσέγγιση της διαπολιτισμικής πολιτικής και ενσωματώνει τη ρητορική περί σεβασμού της διαφορετικότητας και διαπολιτισμικού διαλόγου που απαντάται σε ευρωπαϊκά έγγραφα όπως είναι ο Λευκός Χάρτης (2008) του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Το ίδιο πνεύμα διέπει και τους στόχους της σχολικής χρονιάς 2007-2008 στους οποίους εμφανίζεται σημαντική διαφοροποίηση στη θέση περί ιστορικής και νεοσύστατης πολυπολιτισμικότητας της Κύπρου:

Η Κύπρος, παρόλο που πάντοτε βρέθηκε στο σταυροδρόμι ποικίλων πολιτισμών και παρά το γεγονός ότι πάντοτε είχε στοιχεία πολυπολιτισμικής κοινωνίας, βιώνει σήμερα μια πρωτοφανή παρουσία ξένων, εργαζομένων, επισκεπτών, ακόμη και μονίμων κατοίκων. [...] Αισιοδοξούμε, ακόμη, ότι, με μια βιώσιμη και λειτουργική λύση του πολιτικού μας προβλήματος, σύντομα θα βρεθούμε στην ευχάριστη θέση να συνεργαζόμαστε σε προσωπικό αλλά και σε κοινοτικό επίπεδο με τους Τουρκοκύπριους συμπατριώτες μας.

Τα σχολεία μας, ειδικότερα, φιλοξενούν σήμερα αξιοπρόσεκτους αριθμούς ξενόγλωσσων και αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι καλούνται να ζήσουν στο κυπριακό πολιτιστικό περιβάλλον, χωρίς να απεμπολήσουν τη δική τους πολιτιστική κληρονομιά. Οι αυτόχθονες μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έχουν ασφαλώς χρέος να αναδείξουν και να εμπλουτίσουν τον πολιτισμό μας, να προσφέρουν στους ξένους μαθητές τις δυνατότητες να γνωρίσουν και αυτοί τα ουσιαστικά του στοιχεία, για να μας κατανοούν και να ζουν άνετα στο νησί μας. Ταυτόχρονα, όμως, πρέπει να έχουν και την ευαισθησία να προσφέρουν στους φιλοξενούμενους μαθητές δυνατότητες και ευκαιρίες να παρουσιάσουν και πτυχές του δικού τους πολιτισμού. Τονίζεται ότι διαπολιτισμικός διάλογος δε σημαίνει σε καμιά περίπτωση άρνηση, απόκρυψη ή καταπίεση στοιχείων της πολιτιστικής ταυτότητας κανενός. Εξ ορισμού ο διαπολιτισμικός διάλογος προϋποθέτει την ύπαρξη των διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων ή και προσώπων που συνυπάρχουν και που διαλέγονται, για να αλληλοκατανοούνται και να εκδηλώνουν αμοιβαίο σεβασμό για τις αρ-

χές, τα πιστεύω, τις συνήθειες, τις δοξασίες όλων. Με το διαπολιτισμικό διάλογο ούτε οι λίγοι, οι μετανάστες και τα μέλη των μειονοτήτων καταπιέζονται πολιτιστικά ούτε ασφαλώς και η πλειονότητα καλείται να αποχρωματιστεί πολιτιστικά. (Φακ.7.1.05.20, 28.8.2007, σσ. 1-2).

Το συγκεκριμένο απόσπασμα αποτελεί, θα 'λεγε κανείς, σταθμό στην πορεία διαπολιτισμοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΠ. Αφενός, αναγνωρίζεται η ιστορική παρουσία και άλλων πολιτισμικών ομάδων στην Κύπρο και ιδιαίτερα των Τουρκοκυπρίων. Επομένως, εγκαταλείπεται σε αυτό το έγγραφο η προηγούμενη ρητορική της ομοιογένειας. Αφετέρου, αναγνωρίζεται σε κάποιο βαθμό η διαλεκτική φύση της κουλτούρας, και άρα ανατρέπεται εν μέρει η μέχρι τώρα μονολιθική αντίληψή της. Επίσης, τονίζεται η ζωτικότητα του διαπολιτισμικού διαλόγου, πέρα από την απλή αποκήρυξη της αφομοίωσης, ως προϋπόθεση για ειρηνική συνύπαρξη και συμβίωση, την προώθηση των οποίων καλούνται να στηρίζουν πλέον όλοι, μειονότητες και κυρίαρχη ομάδα.

Η παρουσία, επομένως, των πιο πάνω στοιχείων αποτελεί αδιαμφισβήτητο βήμα προς το μπρος (βλ. και ΥΠΠ, 2008). Εντούτοις βασικές λανθάνουσες παραδοχές για την έννοια της κουλτούρας, τη θέση της κυρίαρχης ομάδας και τη θέση των μεταναστών εξακολουθούν να παραμένουν. Έτσι, είναι αξιοπρόσεκτο πώς ενώ για πρώτη φορά αναγνωρίζεται η ιστορική πολυπολιτισμικότητα της Κύπρου στον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο, πλην των Τουρκοκυπρίων καμία από τις υπόλοιπες γηγενείς πολιτισμικές μειονότητες—ή αλλιώς, σύμφωνα με το Σύνταγμα της Δημοκρατίας, 'θρησκευτικές ομάδες'—των Αρμενίων, Λατίνων, Μαρωνιτών και Ρομά δεν κατονομάζονται. Το γεγονός αυτό σε ένα βαθμό αποσιωπά την παρουσία τους, δίνοντας την εντύπωση εσωτερικής ομοιογένειας εντός των δύο συνταγματικά καθορισμένων κοινοτήτων, ελληνοκυπριακής και τουρκοκυπριακής. Περαιτέρω, παρά την αναφορά στην αξία του διαπολιτισμικού διαλόγου, η αντίληψη των κουλτούρων ως κατασκευές ανέγγιχτες, αμόλυντες και ουσιοκρατικά οριοθετημένες εξακολουθεί να υφίσταται και αντανάκλαται στην αποσιώπηση της δυναμικής φύσης της διαδικασίας ανταλλαγής και διαφοροποίησης των πολιτισμικών στοιχείων που εκτυλίσσεται σε ένα επίπεδο βαθύτερο της απλής αλληλογνωριμίας τόσο μεταξύ όσο και εντός των μελών των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων.

Τέτοιες αντιφάσεις εντοπίζονται όχι μόνο εντός της στοχοθεσίας αλλά και μεταξύ αυτής και των μέτρων που προωθούνται από το ΥΠΠ. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα δίνεται από την πρακτική που ακολουθείται σχετικά με την απαλλαγή ενός μαθητή/ριας από το (υποχρεωτικό) μάθημα των Θρησκευτικών και τη μετάβασή του/της σε αδελφό τμήμα ή στην πλησιέστερη σε ηλικία τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος και μετά από γραπτό αίτημα του γονι-

ού (Φακ. 7.1.19.1, 12.8.2004). Ενώ θεωρητικά η πιο πάνω πολιτική εδράζεται στο σεβασμό της θρησκευτικής διαφορετικότητας, εντούτοις ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται εμπεριέχει κινδύνους περιθωριοποίησης και στιγματισμού των παιδιών που αποχωρούν από την τάξη και τα οποία επιπρόσθετα αναγκάζονται να αποκαλύψουν στο σχολείο ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα σχετικά με τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις προκειμένου να απαλλαγούν από το μάθημα αλλά και από άλλες ορθοδοξοκεντρικές πρακτικές όπως ο εκκλησιασμός και οι Χριστουγεννιάτικες εορτές. Παρόμοια, στον Οδηγό Υποδοχής στην Κυπριακή Εκπαίδευση (n.d.) που ετοιμάστηκε σε 8 γλώσσες⁴ με σκοπό την ενημέρωση των μη-γγενών μαθητών και των οικογενειών τους σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του ελληνοκυπριακού συστήματος, αναφέρονται μέτρα που έλαβε το ΥΠΠ για την ένταξη των 'αλλόγλωσσων μαθητών' μεταξύ των οποίων βρίσκονται οι «Δραστηριότητες προσανατολισμού των μαθητών αναφορικά με το νέο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον», η «Διοργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων με τις οικογένειες», η «Οργάνωση ειδικών τμημάτων για διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές από τρίτες χώρες (πρωινός χρόνος)», η «Οργάνωση ειδικών τμημάτων για διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές από τρίτες χώρες (απογευματινός χρόνος από τα Επιμορφωτικά Κέντρα)» και η παροχή ενισχυτικού χρόνου διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας το πρωινό στους αλλόγλωσσους μαθητές (ΥΠΠ, n.d., σ. 17). Καθίσταται φανερό, επομένως, πως σε πρακτικό επίπεδο η επιμονή στην ενισχυτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως κύριο μέσο ένταξης χωρίς καμία στήριξη της μητρικής γλώσσας και καμία αναφορά στη ανάγκη για διατήρηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μη-γγενών μαθητών συνιστά επαναστροφή και οπισθοχώρηση στην εργαλειακή προσέγγιση της ενσωμάτωσης που χαρακτήριζε έγγραφα της δεύτερης φάσης της διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής πολιτικής (βλ. πιο πάνω) και αντιτίθεται στις εξαγγελίες περί διαπολιτισμικού διαλόγου, ίσων ευκαιριών και σεβασμού των πολιτισμικών στοιχείων των μη-γγενών μαθητών. Τέλος, τέτοιες παλινδρομήσεις εμφανίζονται και σε πιο τακτικά ενημερωμένες πηγές όπως είναι το κείμενο που παρατίθεται στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ σχετικά με τη διαπολιτισμική πολιτική. Εκεί εντοπίζει κανείς τη συνύπαρξη της παλαιότερης ρητορικής περί προϋπάρχουσας και επαπειλούμενης ομοιογένειας με τη νεότερη περί πλουραλιστικού και δημοκρατικού σχολείου (<http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki.html>)

Συνοπτικά, η διαπολιτισμική ρητορική όπως αυτή αναδεικνύεται μέσα από επίσημα και ανεπίσημα έγγραφα του ΥΠΠ διακατέχεται από αντιφάσεις, αποσιωπήσεις και κενά ενώ παράλληλα δε φαίνεται να μεταφράζεται σε πρακτικές που να επιτρέπουν την πραγμάτωσή της. Συγκεκριμένα, η επιμονή στην εξίσωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την αντισταθμιστική εκπαίδευ-

ση αντιφάσκει την πιο πρόσφατα διατυπωθείσα φιλοσοφία του ΥΠΠ και εκφράζει μια ελλειμματική αντίληψη της πολυπολιτισμικότητας που οδηγεί σε αφομοιωτικά αποτελέσματα, κάνοντας πολύ λίγα για την προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου ενώ δίνει λανθασμένα την εντύπωση ότι απευθύνεται αποκλειστικά στη μειονότητα (Parekh 1997· Banks, 2004).

Εκπαιδύοντας το έλλειμμα: η εννοιολόγηση της θέσης των μεταναστών

Η εννοιολόγηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας ως έλλειμμα αντανάκλαται και στην κατασκευή μέσα από τον επίσημο λόγο του ΥΠΠ της θέσης των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ελληνοκυπριακή κοινωνία ευρύτερα. Η έμμεση και άμεση απόδοση ευθυνών στα μεταναστούλα και τις οικογένειες τους για την νέα κοινωνικο-οικονομική κατάσταση στην Κύπρο και τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν εμφανίζεται στην πρώτη εγκύκλιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Φακ. 7.1.19.1/3, 29.10.2002) καθώς και σε άλλα έγγραφα του ΥΠΠ (π.χ. Φακ. 7.1.19.1, 3.11.2001· Φακ. 7.1.19.1/3, 15.10.2002· <http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki.html>). Είναι δε ιδιαίτερα εμφανής στις ετήσιες συνοπτικές εκθέσεις για την ενισχυτική διδασκαλία (π.χ. Φακ. 7.1.19.1/6, 6.9.2004· Φακ. 7.1.19.1/7, 8.7.2005· Φακ. 7.1.19.1/9, 20.7.2007) στις οποίες καταγράφονται ως αιτίες των δυσκολιών των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών μεταξύ άλλων οι έξης: αδυναμίες στο γνωσιολογικό τομέα της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών καθώς και αδυναμίες στο «συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό» τομέα με κάποια παιδιά να φέρονται ότι παρουσιάζουν ψυχολογικά προβλήματα όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η άρνηση απέναντι στη μάθηση (Φακ. 7.1.19.1/6, 6.9.2004, σ. 2)· «προβλήματα συμπεριφοράς (απειθαρχίας)», «προβλήματα από το περιβάλλον των παιδιών (οικογενειακό, κοινωνικοοικονομικό)» και «αδιαφορία των γονιών για τη συμπεριφορά και πρόοδο των παιδιών τους και η αδυναμία τους να βοηθήσουν τα παιδιά στα μαθήματά τους» (Φακ. 7.1.19.1/7, 8.7.2005, σσ.2-3). Η προοπτική του ελλείμματος είναι, συνεπώς, εμφανής στην οριοθέτηση του προβλήματος ως εκπηγάζοντος από τα ίδια τα παιδιά και τις οικογένειές τους που είτε αδιαφορούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους είτε γενικώς αδυνατούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις του σχολείου λόγω κάποιων χαρακτηριστικών που τους αποδίδονται και που κατασκευάζονται ως εγγενή. Όλα τα πιο πάνω, επομένως, συνηγορούν στο να καταστήσουν τις μεταναστευτικές οικογένειες 'προβληματικές' περιπτώσεις στη μία ή την άλλη διάσταση, παθολογικοποιώντας έτσι την παρουσία τους στο δημόσιο σχολείο. Παράλληλα, επιτυγχάνεται η μεγιστοποίηση

της ευθύνης των μεταναστευτικών οικογενειών για τη σχολική επιτυχία ενώ ο ρόλος της πολιτείας και του σχολείου στις δυσκολίες που προκύπτουν δεν τυχάνουν καμίας αμφισβήτησης ή κριτικής. Η έλλειψη αξιοποίησης του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μη ελληνόφωνων μαθητών παράλληλα με την πολιτισμική κατασκευή της γονικής εμπλοκής ως γονική παρουσία στο χώρο του ελληνοκυπριακού σχολείου και ως ανταπόκριση στις επιθυμίες και οδηγίες των εκπαιδευτικών συντείνουν στην διαμόρφωση αποκλεισμών εκπαιδευτικών πρακτικών που περιθωριοποιούν τις μεταναστευτικές οικογένειες (Theodorou, 2008β· cf. Symeou, 2001, 2002 για συζήτηση της γονικής εμπλοκής στο ελληνοκυπριακό πλαίσιο).

Επιπλέον, ο λόγος που χρησιμοποιείται για αναφορά στις διάφορες μη-γηγενείς ομάδες ορίζει τους Ελληνοκύπριους ως τη νόρμα (Zembylas, 2010β) ενώ παράλληλα κατασκευάζει ιεραρχικές κατηγοριοποιήσεις των 'αποκλίσεων' μέσω των κατηγοριών αλλόγλωσσα, ξενόγλωσσα, παλιννοστούντες, ομογενείς, αλλοδαποί, και, πιο πρόσφατα, οικονομικοί μετανάστες (π.χ. Φακ. 7.1.19.1, 3.11.2001· Φακ. 7.1.19.1/2, 17.4.2002· Φακ. 7.1.19.1/3, 4.10.2002· Φακ. 7.1.19.1/3, 29.10.2002· ΥΠΠ, 2008). Σύμφωνα με το ΥΠΠ, η μετονομασία των μη-ελληνόφωνων μαθητών από «ξενόγλωσσους» που επικρατούσε κατά την αρχή της πρώτης περιόδου διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής 1997-2001 (Υπουργικό Συμβούλιο, Αρ. Απόφασης 46201, 11.6.1997) σε «αλλόγλωσσους», αποτελεί ένδειξη της ευαισθησίας του προς το θέμα (Φακ. 7.1.19.1, 12.10.2001· Φακ. 7.1.19.1/2, 17.4.2002).—παρόλο που ο πρώτος όρος επανεμφανίζεται σε έγγραφα και πολύ μετέπειτα της επίσημης αντικατάστασής του (Φακ. 7.1.05.20, 28.8.2007). Η κριτική ανάλυση των λέξεων 'ξενόγλωσσα' και 'αλλόγλωσσα' καταδεικνύει πως η χρήση του δεύτερου έναντι του πρώτου δεν μπορεί να αποτελεί ένδειξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας καθότι μέσα από την ετυμολογία των λέξεων προδίδονται και οι λανθάνουσες παραδοχές του ΥΠΠ σχετικά με τη θέση των παιδιών από μεταναστευτικές οικογένειες στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ουσιοκρατικοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου των μεταναστών γίνεται κατορθωτή με την ξεκάθαρη, αν και άδηλη, σύγκρισή της 'άλλης' ή 'ξένης' γλώσσας με την ελληνική νόρμα. Έτσι, η παρουσία των μεταναστών στα σχολεία υποβαθμίζεται σε θέμα παρέκκλισης από την ελληνική γλώσσα ενώ αποσιωπάται το γεγονός ότι οι μη-ελληνόφωνοι μαθητές είναι κάτοχοι του δικού τους γλωσσικού και μορφωτικού κεφαλαίου, και άρα είναι δι- ή πολύ-(και όχι αλλο-)γλώσσα άτομα με δι- ή πολυπολιτισμικά στοιχεία.

Αντίθετα, οι κατηγορίες 'παλιννοστούντες' και 'ομογενείς' τοποθετούν τους κατόχους τους σε ιεραρχικά υψηλότερα στρώματα απ' ότι τους φορείς των χαρακτηρισμών 'αλλόγλωσσος' ή 'ξενόγλωσσος', καθότι υποβιβάζουν την έννοια του 'άλλου' και τονίζουν την έννοια του 'εαυτού'. Αυτού επιτυγ-

χάνεται μέσω της χρήσης των συνθετικών ‘νόστος’ και ‘γένος’, στις λέξεις ‘παλινοστούντες’ και ‘ομογενείς’ αντίστοιχα, που παραπέμπουν σε μια κοινή (εθνική) καταγωγή η οποία είναι δομημένη πάνω σε ουσιοκρατικές κατασκευές του έθνους ως αποτέλεσμα βιολογικής συγγένειας και κοινής ιστορικής πορείας (βλ. Φραγκουδάκη, 2004· Γκότοβος, 2003). Έτσι, παρόλο που κανείς μπορεί να δει πολλές από τις ετικέτες αλλόγλωσσοι, ξενόγλωσσοι, παλινοστούντες, ομογενείς, αλλοδαποί και οικονομικοί μετανάστες να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ακόμη στο ίδιο κείμενο, εντούτοις τα μηνύματα που στέλνουν διαφοροποιούν και κατηγοριοποιούν τους φορείς τους σε λιγότερο ή περισσότερο αποκλίνοντες από την ελληνοκυπριακή νόρμα. Περαιτέρω, η πιο πρόσφατη, έστω κι αν αποσπασματική, χρησιμοποίηση της ρητορικής της ‘φιλοξενίας’ (π.χ. «φιλοξενούμενοι μαθητές» στο Φακ.7.1.05.20, 28.8.2007, σ. 2) απονομιμοποιεί το δικαίωμα της παρουσίας των μεταναστών ως πολιτών με ισότιμα δικαιώματα όπως οι γηγενείς, παραπέμποντας σε μεσογειακές πολιτισμικές πρακτικές φιλοξενίας όπου ο οικοδεσπότης υπερισχύει του φιλοξενούμενου ο οποίος οφείλει να έχει αίσθηση της υποχρέωσης και της προσωρινότητας της θέσης του (Pitt-Rivers, 1977).

Πέραν των κατηγοριών που κατασκευάζονται, η θέση των μεταναστώπων στο σχολείο καθορίζεται βεβαίως και μέσα από πρακτικές που υιοθετούνται. Συγκεκριμένα, η γνωμάτευση της Νομικής Υπηρεσίας της Δημοκρατίας σχετικά με την κατοχύρωση του δικαιώματος των μεταναστώπων στην εκπαίδευση ενσωματώνεται στην πρώτη εγκύκλιο του ΥΠΠ σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Φακ. 7.1.19.1/3, 29.10.2002) και πλαισιώνεται από ρητορική περί ισότητας και προστασίας των δικαιωμάτων των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Η συγκεκριμένη ρητορική και θέση, όμως, υποσκάπτεται ακολούθως από τις εγκυκλίους με θέματα «Φοίτηση αλλοδαπών μαθητών σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης» (Φακ. 3.1.04/2, 2.11.2004) και «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» (Φακ. 7.1.19.1, 12.8.2004) μέσα από τις οποίες ζητείται από τα σχολεία η καταγραφή και προώθηση προσωπικών στοιχείων αλλοδαπών οικογενειών στις αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες. Μια τέτοια πρακτική ουσιαστικά αφαιρεί το δικαίωμα των παιδιών μεταναστών για απρόσκοπτη πρόσβαση στην εκπαίδευση και σε ίσες ευκαιρίες και εφαρμόστηκε παρά την πολιτική μετατόπιση προς τη διαπολιτισμοποίηση που παρατηρείται κατά την τρίτη φάση της διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής από το 2006 και έπειτα. Παρόμοιες αντιφατικές πρακτικές συναντώνται και όσον αφορά τη διάσταση της θρησκευτικής διαφορετικότητας. Θρησκευοκεντρικά μηνύματα σχετικά με την ανωτερότητα της Ορθοδοξίας μεταδίδονται μέσα από το υποχρεωτικό μάθημα των Θρησκευτικών, αλλά και μέσα από επίσημες και ανεπίσημες σχολικές πρακτικές όπως είναι η τέλεση Χριστουγεννιάτικης σχολικής εορτής, η πρω-

ινή προσευχή, η διακόσμηση του σχολικού χώρου και των τάξεων με εικόνες αγίων, ο εκκλησιασμός και η πρόσληψη της Θείας Κοινωνίας, ιδιαίτερα σε περιόδους σημαντικών θρησκευτικών εορτών της Χριστιανοσύνης. Στα πλαίσια του σεβασμού των θρησκευτικών πεποιθήσεων των μαθητών, το ΥΠΠ επιτρέπει την εξαίρεση από το μάθημα των Θρησκευτικών και την απασχόληση του μαθητή/τριας σε άλλη τάξη κατά τη συγκεκριμένη διδακτική περίοδο, κατόπιν γραπτού αιτήματος του γονέα (Φακ. 7.1.19.1., 12.8.2004). Σε αντίθεση με την πρόθεση της οδηγίας όμως, η πρακτική εφαρμογή της αφενός έχει ως αποτέλεσμα τον εξαναγκασμό γονιών και παιδιών στην αποκάλυψη ευαίσθητων προσωπικών στοιχείων και αφετέρου εγκυμονεί κινδύνους στιγματισμού του μαθητή/τριας λόγω του δημόσιου χαρακτήρα της απόσυρσής του/της από λειτουργίες του σχολείου.

Συζήτηση

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 15 περίπου ετών που η διαπολιτισμική εκπαίδευση απασχολεί το ΥΠΠ έχουν σίγουρα γίνει βήματα προς τη διαπολιτισμοποίηση του ελληνοκυπριακού συστήματος. Απουσιάζει, όμως, ακόμα η κριτική στάση απέναντι στη διακριτική μεταχείριση η οποία εκφράζεται κυρίως μέσα από την αντιρατσιστική εκπαίδευση. Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και των νέων αναλυτικών προγραμμάτων θα μπορούσε θεωρητικά να προκαλέσει αυτή τη μεταστροφή⁵. Εντούτοις, η ενισχυτική διδασκαλία ως κύριο μέτρο ένταξης δε φαίνεται να διαφοροποιείται με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, γεγονός που δημιουργεί αμφιβολίες για τη δυνατότητα ουσιαστικής αλλαγής.

Αποτιμώντας την πορεία διαμόρφωσης της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο, καθίσταται φανερό πως αυτή δεν ακολουθεί μια γραμμική πορεία εξέλιξης αλλά μία πορεία γεμάτη παράδοξα, αντιφάσεις και αντιμαχόμενα νοήματα ιδιαίτερα μεταξύ πρακτικών που παραδοσιακά απευθύνονταν σε ομοιογένη μαθητικό πληθυσμό και των αναγκών και προϋποθέσεων που επιβάλλει η πολυπολιτισμική σχολική τάξη. Ετσι, φαίνεται να συνυπάρχουν παράλληλα διαφορετικές και συχνά αλληλοσυγκρουόμενες ρητορικές περί διαπολιτισμικότητας και ομοιογένειας, ενώ παράλληλα δημιουργείται ένα χάσμα μεταξύ ρητορικής και πράξης που αντανακλάται στις εξαγγελίες του ΥΠΠ για σεβασμό του πολιτισμικού πλουραλισμού και την υιοθέτηση αφομοιωτικών πρακτικών αντίστοιχα.

Η πολιτική φύση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο και η σύνδεσή της ιστορικά με ζητήματα ταυτότητας (βλ. Philippou & Klerides, 2010· Klerides, 2009), οι νομικές και ηθικές υποχρεώσεις του κράτους απέναντι σε

μειονότητες, το ευρωπαϊκό κекτημένο, οι αρχές της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, η κριτική από την ντόπια ακαδημαϊκή κοινότητα καθώς και σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές που πηγάζουν από τον παιδοκεντρισμό και κοινωνιοκεντρισμό (Ματσαγγούρας, 2009) συγκροτούν διάφορες τάσεις που πλαισιώνουν την εκπαιδευτική πράξη και πολιτική στην Κύπρο. Σε ένα βαθμό, η εμφάνιση αντιφάσεων και παραλείψεων στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική αντικατοπτρίζει τον ανεπιτυχή (και σε μερικές περιπτώσεις, ομολογουμένως ανέφικτο) συμβιβασμό των πιο πάνω επιρροών από μέρους του ΥΠΠ. Περαιτέρω, θα μπορούσε κάποιος να θέσει το ερώτημα κατά πόσο και σε ποιο βαθμό η αλλαγή σκυτάλης των κυβερνήσεων, και άρα η αλλαγή πολιτικών και ιδεολογικών προσανατολισμών, καθώς και οι προσωπικές βιογραφίες των αρμόδιων υπουργών είναι παράγοντες που επίσης συμβάλλουν στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τοπίου⁶.

Εν μέσω τέτοιων αντιμαχόμενων νοημάτων, η παρουσία των μεταναστούπων αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα και ως αιτία εντάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα εφόσον φέρεται να διαταράσσει την υφιστάμενη ομοιογένεια. Απόρροια τούτου, η διγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα δεν αντιμετωπίζονται ως πηγή πλούτου αλλά αντίθετα ως μειονεκτήματα που πρέπει να αντισταθμιστούν. Αυτό είναι έκδηλο μέσα από την παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας στην Ελληνική γλώσσα εν τη απουσία οποιασδήποτε προσπάθειας αποδοχής και αξιοποίησης της μητρικής τους γλώσσας και κουλτούρας. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται στενά αντιληπτή ως one size fits all ινστρουμενταλιστική εκπαίδευση για την απόκτηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, που οδηγεί τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές σε πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση.

Επιπλέον, η επιμονή στην ενισχυτική διδασκαλία ως το κύριο μέτρο ένταξης των μη-ελληνόφωνων μαθητών στο σχολείο συρρικνώνει τη διαπολιτισμική πολιτική στο επίπεδο μόνο των μειονοτήτων αντί να αφορά το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η σύντομη και αόριστη μνεία για την ανάγκη επέκτασης των διαπολιτισμικών μέτρων και στην πλειονότητα (βλ. ΥΠΠ, 2008) δεν ανταποκρίνεται επαρκώς σε μία από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ότι είναι εκπαίδευση για όλους (Parekh, 1997). Απουσιάζει, επομένως, η ευκαιρία για κριτικό αυτό-αναστοχασμό σε επίπεδο εκπαιδευτικών, πλειονοτικών και μειονοτικών μαθητών, κοινωνικού συνόλου και πολιτείας, δεδομένου ότι μια τέτοια προσπάθεια προϋποθέτει την ευκαιρία για κριτική εξέταση των σχέσεων με τον εαυτό και τον Άλλο.

Παράλληλα, τα παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης ή/και οικογένειές τους καθίστανται υπεύθυνα για πολλά από τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα μένει ανέγγιχτο από οποιαδήποτε κριτική ή αυτό-κριτική για την κατάστασή

τους. Η αμετοχικότητα του σχολείου και η αποσιώπηση του ρόλου του διευκολύνεται από το γεγονός ότι δεν υπάρχει οποιαδήποτε προσπάθεια συλλογής στοιχείων σχετικά με την ακαδημαϊκή πορεία του συνόλου των μαθητών στα δημόσια ελληνοκυπριακά σχολεία διαχρονικά, έτσι που να διαφανεί κατά πόσον μέλη μιας πολιτισμικής ή κοινωνικής ομάδας έχουν υψηλότερες πιθανότητες να επιτύχουν ή να αποτύχουν στο σχολείο παρά μέλη άλλων ομάδων. Προς την κατεύθυνση στήριξης της ακαδημαϊκής επιτυχίας όλων των μαθητών μπορεί να συμβάλει η παρουσία εκπαιδευτικών από μη πλειονοτικές ομάδες που μπορεί να λειτουργήσουν ως πρότυπα καθώς και η διεύρυνση της εννοιολόγησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνοκυπριακό σχολείο για να περιλάβει διαστάσεις και πέραν της γλωσσικής ετερότητας, όπως είναι η θρησκεία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η κοινωνική τάξη, η σωματική ικανότητα και το πολιτισμικό υπόβαθρο.

Σημειώσεις

¹ Σύμφωνα με τη Στατιστική Υπηρεσία, οι «Έλληνες του Πόντου είναι συνήθως Γεωργιανοί και Ρώσοι με καταγωγή Ελληνική και κατέχουν Ελληνικό διαβατήριο». Η ποντιακή καταγωγή είναι στοιχείο που συγκεντρώνει η Στατιστική Υπηρεσία από τους διευθυντές των σχολείων οι οποίοι είναι σε θέση από αυτά που γνωρίζουν για το μαθητή/τρια να κάνουν ««τον διαχωρισμό μεταξύ Ελλήνων μαθητών (Έλληνες-Ελλαδίτες και Έλληνες του Πόντου)»». (Προσωπική επικοινωνία, Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, 26 Φεβρουαρίου 2008).

² Όπου γίνεται αναφορά, και όχι κριτική ανάλυση, σε εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές θα χρησιμοποιείται ο όρος 'αλλόγλωσσοι' μαθητές ο οποίος υιοθετείται από το ΥΠΠ.

³ Με βάση το Σύνταγμα, η μειονότητα των Ρομά εντάσσεται στην Τουρκοκυπριακή κοινότητα. Όσον αφορά την πολιτισμική τους ταυτότητα όμως, οι ίδιοι διαφοροποιούνται από τους Τουρκοκύπριους και αυτοπροσδιορίζονται ως ξεχωριστή πολιτισμική ομάδα, αν και επίσης τουρκόφωνη (Συμεού, Καραγιώργη, & Ρουσούνιδου, 2010). Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού όμως δε διαχωρίζει ανάμεσα στις δύο τουρκόφωνες ομάδες στις οποίες αναφέρεται με τον ευρύτερο όρο 'Τουρκοκύπριοι'.

⁴ Οι γλώσσες επιλέγηκαν στη βάση των μεγαλύτερων αριθμών κατά εθνότητα των μη-γηγενών μαθητών της Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης και είναι οι ακόλουθες: Αγγλική, Τουρκική, Ρωσική, Γεωργιανή, Βουλγαρική, Ρουμανική, Ουκρανική και Αραβική (Φακ. 7.1.19.1.1, 11.11.2009).

⁵ Τα νέα αναλυτικά προγράμματα τα οποία θα τεθούν δοκιμαστικά σε εφαρμογή το σχολικό έτος 2011-2012 διακηρύττουν την ανάγκη για ενσωμάτωση στοιχείων διαπολιτισμικότητας σε όλα τα μαθήματα. Επίσης, εισάγεται η διδασκαλία «κοινωνικών» δεξιοτήτων στο δημοτικό στα πλαίσια του μαθήματος «Αγωγή Υγείας».

⁶ Ευχαριστώ τη Σταυρούλα Φιλίππου για αυτή την επισήμανση.

Ευχαριστίες

Η έρευνα αυτή χρηματοδοτήθηκε από το Internal Research Grant Award του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου 2009-2010. Ευχαριστώ το ΥΠΠ, και ιδιαίτερα την Υπηρεσία Αρχείου, για την παραχώρηση άδειας και τη βοήθεια για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (Αναθεωρ. έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία* Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου (επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg-Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
- Διονυσίου, Γ. & Χατζηθεοδούλου-Λοιζίδου, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο: Νομοθετικό πλαίσιο, δράσεις και εισηγήσεις για προώθησή της στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα*.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην Ευρωκυπριακή πολιτεία-Προοπτικές ανασυγκρότησης και εξυγχρονισμού*. Ανακλήθηκε 29 Ιουλίου, 2006, από http://www.paideia.org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf
- Ευαγγέλου, Ο., & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών*. Αθήνα: Ατραπός
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Ματσαγγούρα, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ατραπός
- Παπαχρήστου, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Parekh, B. (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, (σσ. 45-64). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Περσιάνη, Π. & Πολυβίου, Π. (1992). *Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Κύπρο*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Σκούρτου, Ε. (2002). *Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο*. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 11-23.
- Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου. (2010). Πίνακας 15. Αριθμός ξένων μαθητών κατά χώρα υπηκοότητας, τύπο σχολείου και φύλο 2009/2010. Διαθέσιμο από την οδό Μιχαλάκη Καραολή, 1444 Λευκωσία, Κύπρος.
- Συμεού, Α., Καραγιώργη, Υ, & Ρουσούνιδου, Ε. (2010). *Η ένταξη των Ρομά στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα*. Εργασία στο 11ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής

- Εταιρείας Κύπρου “Εκπαιδευτική Αλλαγή: Έρευνα, Πολιτική και Πράξη” (4-5 Ιουνίου, 2010, Λευκωσία, Κύπρος).
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (n.d.). Οδηγός Υποδοχής στην Κυπριακή εκπαίδευση. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2001). Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Κύπρο. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008). Κείμενο πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2011). Ετήσια έκθεση 2010. Ανακλήθηκε από <http://www.moec.gov.cy> 6 Μαΐου 2011
- Φραγκουδάκη, Α. (2004). Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός. Στη σειρά Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, Κλειδιά και Αντικλειδιά, Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσση

- Council of Europe Ministers of Foreign Affairs (2008). White Paper on Intercultural Dialogue. Ανακλήθηκε 15 Οκτωβρίου 2010 από http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Cummins, J. (2005). A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 585-592
- Gregoriou, Z. (2004). De-scribing hybridity in ‘unspoiled’ Cyprus: postcolonial tasks for the theory of education. *Comparative Education*, 40(2), 241-266
- Hadjisoteriou, Ch. (2010). Europeanising intercultural education: politics and policy making in Cyprus. *European Educational Research Journal*, 9(4), 471-483
- Hoffman, D. (1996). Culture and Self in Multicultural Education: Reflections on Discourse, Text, and Practice. *American Educational Research Journal*, 33(3) 545-569.
- Ioannidou, E. (2004). On language and identity among Greek Cypriot students. *The Cyprus Review*, 16(1), 29-51.
- Klerides, E. (2009). National identities on the move: examples from the historical worlds of Greater Britain and Hellenism. *Comparative Education*, 45(3):435 — 452.
- Macedo, S. (2000). *Diversity and Distrust*. MA: Harvard University Press.
- Panayiotopoulos, C. & Nicolaidou, M. (2007). At a crossroads of civilizations: Multicultural educational provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education*, 18(1), 65–79.
- Papadakis, Y. (2008). Narrative, memory, and history education: a comparison of schoolbooks on the ‘History of Cyprus’. *History & Memory*, 20(2), 128-148.
- Papamichael, E. (2008). Greek Cypriot Teachers’ Understandings of Intercultural Education in an Increasingly Diverse Society. *The Cyprus review*, 20(2), 51-78.
- Pitt-Rivers, J. (1977). *The fate of Shechem, or The politics of sex: essays in the anthropology of the Mediterranean*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Philippou, S. (2009). Greek-Cypriot pupils’ representations of national others: a study of the impact of ‘Europe’ in a primary school curricular intervention. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 14(2), 117-160.
- Philippou, S. & Klerides, E. (2010). On Continuity and Change in National Identity Construction: An Initial Note on Greek-Cypriot Education, 1960-2010. *The Cyprus Review*, 22(2), 219-233

- Spyrou, S. (2001). Those on the other side: ethnic identity and imagination in Greek-Cypriot children's lives. In H. Schwartzman (ed.), *Children and Anthropology: Perspectives for the 21st century*, p. 167-185. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Spyrou, S. (2002). Images of 'the other': 'The Turk' in Greek-Cypriot children's imaginations. *Race, Ethnicity and Education*, 5(3), 255-271.
- Symeou, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: An investigation of families' perspectives and needs. In F. Smit, K. van der Wolf, and P. Slegers (eds), *A Bridge to the future: Collaboration between parents, schools, and communities*, p. 33-43. Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.
- Symeou, L. (2002). Parental involvement at school: Perspectives from elementary school principals. *Proceedings of the VII Pancyprian Conference of the Pedagogical Association of Cyprus*, 1, 263-273.
- Theodorou, E. (2008α). *Authoring Spaces: Identity Negotiation Among Immigrant Children at a Cypriot Public Primary School*. PhD. diss., University of Virginia.
- Theodorou, E. (2008β). Just how involved is "involved"? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus. *Ethnography and Education*, 3(3), 253-269.
- Theodorou, E. (2011). "Children at our school are integrated. No-one sticks out": Greek Cypriot teachers' perceptions of integration of immigrant children in Cyprus. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(4), 501 — 520
- Zembylas, M. (2010α). Racialization/ethnicization of school emotional spaces: the politics of resentment. *Race Ethnicity and Education*, 13(2), 253-270.
- Zembylas, M. (2010β). Critical discourse analysis of multiculturalism and intercultural education policies in the Republic of Cyprus. *The Cyprus Review*, 22(1), 39-59.
- Zembylas, M. & Lesta, S. (n.d.) Greek-Cypriot Students' Stances and Repertoires Towards Migrants and Migrant Students in the Republic of Cyprus. *Journal of International Migration and Integration*, DOI: 10.1007/s12134-011-0188-2
- Zembylas, M., Ath. Michaelidou, and Th. Afantitou-Lambrianou. 2010. Greek Cypriot adolescent attitudes toward immigrants and 'enemy-others' in the context of an ethnic conflict. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 5-39

Πρωτογενείς πηγές

- Υπουργικό Συμβούλιο. (17.6.1997). Ηλικία πρώτης εγγραφής των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Αρ. Απόφασης 46.201.
- Υπουργικό Συμβούλιο. (28.8.2002). Ενισχυτική διδασκαλία σε αλλόγλωσσα παιδιά και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ', Ε' και Στ'. Αρ. Απόφασης 56.335.
- Υπουργικό Συμβούλιο. (19.11.2003). Ομαλή ένταξη Τουρκοκυπρίων μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα και στήριξη ενηλίκων. Αρ. Απόφασης 58.961.
- Υπουργικό Συμβούλιο. (18.2.2004). Ομαλή ένταξη Τουρκοκυπρίων μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης και στήριξη των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.). Αρ. Απόφασης 59.509.
- Υπουργικό Συμβούλιο. (25.2.2004). Ενισχυτική διδασκαλία σε αλλόγλωσσα παιδιά και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ', Ε' και Στ'. Αρ. Απόφασης 59.550
- Υπουργικό Συμβούλιο. (5.5.2004). Επέκταση του θεσμού της ανάληψης από το Κράτος της δαπάνης για τη φοίτηση (δίδακτρα και έξοδα εγγραφής) Τουρκοκύπριων μαθητών/φοιτητών σε ιδιωτικά σχολεία προδημοτικής, δημοτικής, μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης στην Κύπρο, με την κάλυψη και των βιβλίων τους από τη σχολική χρονιά 2002-2003. Αρ. Απόφασης 60.189.

- Υπουργικό Συμβούλιο. (16.2.2006). Ενισχυτική διδασκαλία σε αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Β' και Γ' του δημοτικού σχολείου. Αρ. Απόφασης 63.381.
- Υπουργικό Συμβούλιο. (30.7.2008). Μέτρα για την ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών της Μέσης Εκπαίδευσης. Αρ. Απόφασης 67.598.
- Φακ. 7.1.19.1. (12.10.2001). Ανακοίνωση. Θέμα: Αλλόγλωσσοι μαθητές στα σχολεία της Κύπρου.
- Φακ. 7.1.19.1. (3.11.2001). Σημείωμα.
- Φακ. 7.1.19.1/2. (17.4.2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Φακ. 7.1.19.1/3. (30.7.2002). (α) Κριτήρια για παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους μαθητές. (β) Κριτήρια για προσφορά ενισχυτικής διδασκαλίας σε αναλφάβητα παιδιά των Δ', Ε', Στ' τάξεων.
- Φακ. 7.1.19.1/3. (6.8.2002). Φοίτηση ξένων μαθητών σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου-Άρθρο 20 του Κυπριακού Συντάγματος.
- Φακ. 7.1.19.1/3. (4.10.2002). Σημείωμα: Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.
- Φακ. 7.1.19.1/3. (15.10.2002). Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.
- Φακ. 7.1.19.1/3. (29.10.2002). Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.
- Φακ. 7.1.19/2. (30.6.2003). Αυτεπάγγελτη έρευνα της Επιτρόπου Διοικήσεως με αρ. ΑΥΤ/Ε 3/2003 αναφορικά με τις συνθήκες διαβίωσης των Αθίγγανων που έχουν εγκατασταθεί στο χωριό Μακούντα.
- Φακ. 7.1.19. 1/5. (2.3.2004). Ενισχυτική διδασκαλία σε αλλόγλωσσα παιδιά και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ', Ε' και Στ'.
- Φακ. 7.1.19.1. (2.3.2004). Ενισχυτική διδασκαλία αλλόγλωσσων και αναλφάβητων παιδιών.
- Φακ. 7.1.19.1 (12.8.2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Φακ. 7.1.19.1/6. (6.9.2004). Συνοπτική έκθεση για την αξιοποίηση του χρόνου της ενισχυτικής διδασκαλίας σε αλλόγλωσσα και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ', Ε' και Στ'.
- Φακ. 3.1.04/2. (2.11.2004). Φοίτηση αλλοδαπών μαθητών σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης
- Φακ. 7.1.19/2. (7.4.2005). Πληροφορίες για τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.
- Φακ. 7.1.10.6/2. (30.6.2005). Υπηρεσιακό σημείωμα για την καινοτομία των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.
- Φακ. 7.1.19.1/7. (8.7.2005). Συνοπτική έκθεση για την αξιοποίηση του χρόνου της ενισχυτικής διδασκαλίας σε αλλόγλωσσα και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ', Ε' και Στ'.
- Φακ. 7.1.05.19. (18.7.2006). Στόχοι σχολικής χρονιάς 2006-2007.
- Φακ. 7.1.19.1/9. (20.7.2007). Συνοπτική έκθεση για την αξιοποίηση του χρόνου της ενισχυτικής διδασκαλίας σε αλλόγλωσσα και αναλφάβητα παιδιά των τάξεων Δ', Ε' και Στ'.
- Φακ. 7.1.05.20. (28.8.2007). Στόχοι σχολικής χρονιάς 2007-2008.
- Φακ. 7.1.19.1/10. (5.12.2007). Κείμενο πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Φακ. 7.1.19.1/10. (29.1.2008). Ενισχυτική διδασκαλία στο δημοτικό.
- Φακ. 4.25.05.22/9. (6.2.2008). Ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου 2008.
- Φακ. 7.1.05.21. (27.8.2008). Στόχοι σχολικής χρονιάς 2008-2009.
- Φακ. 7.1.19.1/10. (28.8.2008). Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση
- Φακ. 7.1.05.22. (28.8.2009). Στόχοι σχολικής χρονιάς 2009-2010.
- Φακ. 7.1.19.1.1. (11.11.2009). Αποστολή στα σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης της σειράς «Οδηγός Υποδοχής στην Κυπριακή Εκπαίδευση».