

Γραμματισμός - Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία

Κωσταντίνος Δ. Ντίνας, *Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παν. Δυτικής Μακεδονίας*

1. Εισαγωγή

Στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα παρατηρήθηκε διεθνώς μια κινητικότητα μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων προς τις λεγόμενες αναπτυγμένες χώρες ιδίως του Δυτικού Κόσμου. Οι ετερόκλητες αυτές ομάδες έχουν πολύ διαφορετικά μεταξύ τους εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, αποτελούνται κυρίως από οικονομικούς μετανάστες από τις χώρες του πρώην ανατολικού συνασπισμού και από πολιτικούς πρόσφυγες ή οικονομικούς μετανάστες από ισλαμικές κατά κύριο λόγο χώρες. Από τον κανόνα αυτόν δεν ξέφυγε και η χώρα μας –και λόγω της γεωγραφικής της θέσης, καθώς αποτελεί την πύλη εισόδου από την Ανατολή προς την Δυτική Ευρώπη. Στις πιο πάνω κατηγορίες πρέπει να προστεθούν στην περίπτωση της χώρας μας και οι νεο-πρόσφυγες ποντιακής καταγωγής από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

Η νέα αυτή πραγματικότητα έθεσε και πάλι επιτακτικό το ζήτημα της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση, ένα θέμα το οποίο ασφαλώς δεν έχει λείψει ποτέ από τη θεματολογία της επιστημονικής συζήτησης και της εκπαιδευτικής έρευνας. Στις μέρες μας, όμως, το ζήτημα της ισότητας ευκαιριών επανέρχεται σε διαφορετική βάση, με διαφορετικές επιστημολογικές οριοθετήσεις και νέες παραμέτρους, αφού στην ταξική πολυδιάσπαση και ετερότητα των κοινωνικών σχηματισμών προστέθηκε και η εθνολογική, φυλετική, θρησκευτική, εν τέλει πολιτισμική. Με τον τρόπο αυτό το παζλ της κοινωνικής σύνθεσης

μεγαλώνει και τα κομμάτια του πολλαπλασιάζονται (πβ. Ντίνας, Βαμβακίδου & Κυρίδης 2002).

Η “εισβολή” όλων αυτών των “ξένων” και στην Ελλάδα δημιούργησε για τη χώρα μας μια κατάσταση ανισότιμης πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας, άγνωστης κατά το παρελθόν σε μια χώρα και ένα έθνος-κράτος εντυπωσιακά ομογενοποιημένο γλωσσικά και πολιτισμικά (πβ. και Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά & Τσιάκαλος 1997). Οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις αυτής της αλλαγής υπήρξαν επίσης πολύ σημαντικές, όπως διαπιστώνεται από το οδυνηρό ξάφνιασμα της ελληνικής κοινωνίας από την συχνή και έντονη παρουσία αλλόγλωσσων παιδιών και φορέων ενός άλλου πολιτισμού στις σχολικές τάξεις όπου ως πριν λίγο φοιτούσαν αποκλειστικά μονόγλωσσοι και μονοπολιτισμικοί μαθητές. Το ξάφνιασμα αυτό συχνά μετατράπηκε σε πανικό, όταν διαπιστώθηκε ότι παρά τη δυσμενή εκκίνηση κάποια από αυτά τα παιδιά άριστευσαν και πρώτευσαν και με τον τρόπο αυτό διεκδίκησαν την ισότιμη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, η οποία δεν είναι και ίσως δεν ήθελε να είναι έτοιμη για μια τέτοια αλλαγή (βλ. και Χριστίδης).

2. Διαπολιτισμικότητα - Γραμματισμός - Πολυγραμματισμοί

Στο διεθνές περιβάλλον όλο και πιο πολύ τελευταία και στη χώρα μας γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπισθεί αυτή η *πολυπολιτισμική* πραγματικότητα μέσω της *δια-πολιτισμικότητας*. Οι όροι “*πολυπολιτισμικός*” και “*διαπολιτισμικός*”, οι οποίοι συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, χρήζουν εννοιολογικού προσδιορισμού για αποφυγή παρερμηνειών. Ο όρος “*διαπολιτισμικός*” χρησιμοποιείται συνήθως στη βιβλιογραφία ως επιθετικός προσδιορισμός στην έννοια της αγωγής, ώστε να τη διαφοροποιήσει από τα γνωστά είδη αγωγής (π.χ. Αντισταθμιστική ή Αγωγή Παλιννοστούντων), ενώ ο όρος “*πολυπολιτισμικός*”

προσδιορίζει με ακρίβεια τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών ως αποτέλεσμα της σύγχρονης κοινωνικής και οικονομικής ιστορίας των ανθρώπων. Οι δύο όροι δεν πρέπει να θεωρούνται νοηματικά ταυτόσημοι, αφού το ποσοτικό επίρρημα *πολυ* (multi-) προσδιορίζει και αναπαράγει ένα ποσοτικό αποτέλεσμα, περιγράφει και δεν νοηματοδοτεί τις διακρίσεις, τις συγκρούσεις των πολιτισμών, ενώ το *δια* (inter-) προβάλλει τη διαλεκτική σχέση, δηλαδή μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (πβ. Μάρκου 1996), μια διαδικασία σαφώς προτιμότερη.

Κύριο χαρακτηριστικό μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι ο πλουραλισμός‡ πλουραλιστική θεωρείται μια κοινωνία στην οποία άτομα διαφορετικών εθνικών, φυλετικών, θρησκευτικών και κοινωνικών ομάδων διατηρούν και εξελίσσουν τις παραδόσεις και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, ενώ παράλληλα συνεργάζονται προς την κατεύθυνση μιας αλληλεξάρτησης που είναι απαραίτητη για την ενότητα ενός έθνους (βλ. Joan 1992). Στο πλαίσιο αυτό *διαπολιτισμικότητα* δεν είναι παρά ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η κατανομή της εξουσίας και η ισότητα των μελών της κοινωνίας, αξίες και αρχές σύμφυτες με τη δημοκρατία (πβ. Garbarino 1982).

Με την έννοια αυτή ως διαπολιτισμική ορίζεται η εκπαίδευση η οποία αποβλέπει στο να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές απέναντι στις «άλλες» κοινωνικές ομάδες (πβ. Sleeter 1992). Δεν αφορά αποκλειστικά την εκπαιδευτική διαδικασία στα όρια της σχολικής τάξης, αλλά κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, (βλ. και Nieto 1992), και θα πρέπει να περιλαμβάνει στη θεματολογία της όχι μόνο ζητήματα τα οποία αναφέρονται σε εθνότητες ή φυλές, αλλά και ζητήματα που άπτονται της κοινωνικοοικονομικής διαφοροποίησης (πβ. Sleeter & Grant 1993 και Davidman & Davidman 1997).

Στην οικοδόμηση ενός αποτελεσματικού προγράμματος

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σημαντική θέση κατέχει ασφαλώς η γλωσσική διδασκαλία, αφού αν πράγματι θέλουμε να οικοδομήσουμε μια αλληλεγγύη με περιεχόμενο πιο συγκεκριμένο από τους προπαγανδιστικούς λόγους, είναι απολύτως απαραίτητο να προσέχουμε τον άλλο όταν μιλά τη γλώσσα του, πβ. Hagene 1997. Η επιμονή στη γλωσσική διδασκαλία δικαιολογείται από το αναντίρρητο γεγονός ότι η γλωσσική αποτυχία έχει άμεση σχέση με τη σχολική αποτυχία ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, πβ. και Χατζησαββίδης 1992:17, Βαρνάβα-Σκούρα 1997, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2000:11. Αν επομένως στόχος μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι η ανώδυνη κοινωνική ενσωμάτωση αυτών που προέρχονται από γλωσσικά περιβάλλοντα διαφορετικά από αυτό της κυρίαρχης γλώσσας και η οικοδόμηση μιας ουσιαστικής αλληλεγγύης, δεν έχει παρά να προσέχει τον “άλλο”, τον “ξένο” όταν μιλά τη γλώσσα του, να αφουγκράζεται τον πολυφωνικό ήχο των ανθρώπινων γλωσσών (πβ. Hagene 1997).

Στη διαμόρφωση ενός προγράμματος διαπολιτισμικής γλωσσικής αγωγής με τα χαρακτηριστικά που περιγράψαμε πιο πάνω σημαντική είναι η συμβολή του κινήματος του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών.

Με τον όρο: *γραμματισμός* (literacy), νέο στο ελληνικό λεξιλόγιο, εννοούμε στις σημερινές μεταβιομηχανικές και τεχνολογικά ανεπτυγμένες κοινωνίες όχι μόνο την ικανότητα του ατόμου να γράφει και να διαβάζει (ό,τι αποτελούσε παλιότερα το περιεχόμενο του *αλφαριθμητισμού* και το στόχο της βασικής εκπαίδευσης) αλλά κυρίως την ικανότητά του να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε κάθε περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος, αλλά και μη γλωσσικά κείμενα, π.χ. χάρτες, σχεδιαγράμματα, διαγράμματα κ.λπ. Τα διάφορα αυτά είδη λόγου θα πρέπει όχι μόνο να τα κατανοεί (*λειτουργικός γραμματισμός*) αλλά και να τα επεξεργάζεται κριτικά (*κριτικός γραμματισμός*) προκειμένου διά του τρόπου αυτού να ελέγχει το περιβάλλον στο

οποίο ζει και κινείται Ανεξάρτητα από το ιδιαίτερο περιεχόμενο που κάθε κοινωνία δίνει στον γραμματισμό, αυτός αποτελεί βασικότατο κριτήριο κοινωνικής ένταξης με έντονα ιδεολογικά χαρακτηριστικά, πβ. Ong 1997, Παραδέλλης 1997, Δενδρινού 2001, Μητσικοπούλου 2001 κ.λπ. Σχηματικά το περιεχόμενο του γλωσσικού γραμματισμού θα μπορούσε να συνοψιστεί ως εξής: η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων, των κειμένων και των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από αυτά, η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο, η ικανότητα αναγνώρισης του είδους λόγου στο οποίο ανήκει ένα κείμενο, ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται, η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και η ικανότητα (ανα)παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση καθημερινών αναγκών (βλ. Χατζησαββίδης 2003). Η έρευνα στα πλαίσια της παιδαγωγικής του γραμματισμού (literacy education) επικεντρώνεται στην αποτελεσματική υλοποίηση μιας γλωσσικής αγωγής που μπορεί να καλύψει τις παραπάνω κοινωνικές ανάγκες. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται αφού ληφθούν υπόψη οι συνθήκες επικοινωνίας των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, βάσει των οποίων προσδιορίζεται και η ύλη καθώς και οι επιδιωκόμενοι επικοινωνιακοί στόχοι (βλ. Δενδρινού 2001, πβ. και Baynham 1995).

Μετεξέλιξη και διεύρυνση της έννοιας του γραμματισμού υπήρξε η διακήρυξη του New London Group στα 1994 περί *πολυγραμματισμών* (multiliteracies). Η ομάδα αυτή των παιδαγωγών του γραμματισμού οδηγήθηκε στη λύση αυτή για να αντιμετωπίσει μια νέα πραγματικότητα, η οποία είχε τα εξής δύο χαρακτηριστικά: α) την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και την ανάδυση πολλαπλών και αποκλινουσών ενδογλωσσικών παραλλαγών σε μια κοινωνία ολοένα και πιο πολύγλωσση και πολυπολιτισμική, και β) την

πολυτροπικότητα των κειμένων ως αποτέλεσμα της χρήσης των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας, όπου το νόημα πλάθεται με όλο και πιο πολυτροπικές μεθόδους στις οποίες η γραπτή γλώσσα διαπλέκεται με σχήματα νοήματος οπτικά, νευματικά, ηχητικά και χώρου.

Προκειμένου να φανεί η παραγωγική, δημιουργική και μεταμορφωτική φύση της κατασκευής νοήματος, διδάσκοντες και ειδικοί γλωσσολόγοι προσπαθούν να αναπτύξουν μια παιδαγωγικά χρήσιμη μεταγλώσσα για το νόημα ως σχέδιο, στο οποίο μπορούν να διακριθούν τρεις φάσεις: α) Το *Σχεδιασμένο* (the designed), το φάσμα των διαθέσιμων πόρων κατασκευής νοήματος, β) ο *Σχεδιασμός* (designing), η διαδικασία διαμόρφωσης του αναδυόμενου νοήματος που περιλαμβάνει τη μεταμόρφωση των διαθέσιμων πόρων νοήματος, και γ) το *Ανασχεδιασμένο* (the redesigned), η έκβαση του Σχεδιασμού, ένας νέος πόρος κατασκευής νοήματος που ποτέ δεν αντιγράφει απλά το Σχεδιασμένο, αλλά συμπεριλαμβάνει πάντα την κατασκευή υβριδικού, δια-κειμενικού και δια-πολιτισμικού νοήματος.

Οι εξελίξεις αυτές μετατρέπουν ουσιαστικά και την ουσία αλλά και την παιδαγωγική της διδασκαλίας της γλώσσας και του γραμματισμού. Στους Πολυγραμματισμούς κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων παραγωγής τους και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με τον τρόπο αυτό οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα προκειμένου να αντιλαμβάνονται ότι τα κείμενα περιέχουν μια κοινωνική και πολιτισμική δύναμη και αντιστοιχούν σε συναφείς κοινωνικές πρακτικές. (βλ. Kalantzis & Cope 1999 και Kalantzis & Cope 2001).

3. Διαπολιτισμικές αρχές κατά τη γλωσσική διδασκαλία

Είναι σχεδόν αυταπόδεικτος ο πολύ σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των στόχων μιας διαπολιτισμικώς προσανατολισμένης γλωσσικής διδασκαλίας. Είναι αυτοί που θα κληθούν να εφαρμόσουν στην πράξη τις θεωρητικές συλλήψεις των σχεδιαστών των Προγραμμάτων Σπουδών και να υποστηρίξουν τους μαθητές τους στον δύσκολο δρόμο της πραγμάτωσής τους. Θα πρέπει να δημιουργήσουν τις κατάλληλες ευκαιρίες ώστε οι μαθητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με τους δασκάλους τους καθώς και με τα άτομα του οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχεδιασμένες σύμφωνα με το εξελικτικό τους επίπεδο και το στάδιο της ανάπτυξής τους (πβ. Tharp & Gallimore 1988). Μια από τις πρώτες ενέργειες των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση στο χώρο του σχολείου ευνοϊκών διαπολιτισμικών συνθηκών, οι οποίες θα επιτρέψουν στα “διαφορετικά” παιδιά να ενταχθούν στο νέο τους κοινωνικό περιβάλλον με όσο γίνεται λιγότερα προβλήματα. Για να το πετύχουν αυτό, πρέπει να τηρήσουν κάποιες αρχές, όπως αυτές που ενδεικτικά και μόνο παρατίθενται στη συνέχεια:

α. οι ρυθμοί ανάπτυξης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και οι προτεραιότητες που θέτουν δε συμπίπτουν κατ’ ανάγκη με των γηγενών μαθητών, πβ. Bowman 1989. Τους διαφορετικούς αυτούς ρυθμούς και τις προτεραιότητες οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα διαπολιτισμικής διδασκαλίας.

β. τα πολιτιστικά πρότυπα που προβάλλει το σχολείο είναι ίσως λίγο ως πολύ διαφορετικά από αυτά της μειονοτικής τους οικογένειας. Αυτό σημαίνει ότι το ίδιο περιεχόμενο ίσως έχει εντελώς διαφορετική σημασία σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, γεγονός που επιβάλλει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και όχι

την άτεγκτη εφαρμογή ενός και μόνου προγράμματος ως κατάλληλου για όλους, πβ. και Bowman 1989.

γ. ο εκπαιδευτικός και στις πιο απλές καθημερινές του επιλογές “διδάσκει” πολιτισμό, αφού “τα μαθήματα για τον πολιτισμό γεμίζουν τη σχολική τάξη”, βλ. Lee, E. 1993. Αυτό σημαίνει ότι όταν επιλέγει να κρεμάσει στους τοίχους του σχολείου αφίσες ή φωτογραφίες θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το ενδεχόμενο να πληγώσει κάποιους μαθητές του με τις επιλογές ή παραλείψεις του, πβ. και Ντίνας, Βαμβακίδου & Κυρίδης 2002. Σε μια διαπολιτισμική – πολυγραμματιστική προσέγγιση οφείλει να λαμβάνει υπόψη του σε ποιους απευθύνεται και τι πολιτισμικές καταβολές φέρνουν μαζί τους, ώστε να διαφοροποιεί ανάλογα τις επιλογές του, αφού δεν αποκλείεται καθόλου σε ένα διαφορετικό κλίμα και σε μια άλλη πολιτισμική πραγματικότητα τα κριτήρια αξιολόγησης να είναι εντελώς διαφορετικά από τα δικά του, πβ. Kalantzis & Cope 1999.

δ. τα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικά γλωσσικώς και πολιτιστικώς περιβάλλοντα δεν παύουν ποτέ να θεωρούν τον εαυτό τους περιθωριοποιημένο μέσα στο ηγεμονικό γλωσσικό και πολιτιστικό περιβάλλον που τους “φιλοξενεί” κι αυτό χρειάζεται έναν προσεκτικό χειρισμό. Εκτός από τον θεωρητικό οπλισμό που απαιτείται να έχει (πβ. Nissani 1993), ο δάσκαλος πρέπει να προσπαθήσει να έρθει στη θέση τους ανακαλώντας ίσως εμπειρίες φτώχειας, προσφυγιάς ή μοναξιάς που μπορεί να έχει ο ίδιος ή το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον (πβ. Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά & Τσιάκαλος 1997 και Χριστίδης 2001). Έτσι μόνο θα μπορέσει να αντιληφθεί την τραυματική εμπειρία να αποκλείεται κανείς από τη μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό της πλαίσιο και μάλιστα στην τρυφερή σχολική ηλικία, πβ. Hopf 1997.

ε. Η συνεργατική παρουσίαση και προβολή των τοπικών διακριτικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών (π.χ. ήρωες, θρησκευτικές ή εθνικές γιορτές, ενδυμασία, διατροφή) εκτός από

την αβίαστη παραγωγή προφορικού λόγου εκ μέρους των μαθητών συντελεί και στην εμπέδωση συναισθημάτων αποδοχής του “διαφορετικού” και “ξένου” στην ψυχή των μαθητών. Αυτή η επιλογή αποκτά μεγαλύτερη αξία, αν λάβουμε υπόψη μας ότι η πολιτισμική μας κληρονομιά συχνά μας τυφλώνει και δεν μας επιτρέπει να αναγνωρίζουμε κάθε τι διαφορετικό ως ισότιμο και εξίσου πολύτιμο, πβ. Rogoff & Morelli 1989. Η επικέντρωση αυτή στην προβολή της φυσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας χωρίς εθνικιστικές τυφλώσεις και μονομέρειες έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές και το κοινωνικό σύνολο στη συνέχεια να προσεγγίζουν με περισσότερη ευκολία και επιτυχία την αδιαβάθμητη διαφορετικότητα όσο αφορά π.χ. την ενδυμασία και τη συμπεριφορά αλλόγλωσσων ομάδων, πβ. Rogoff & Morelli 1989.

Εν κατακλείδι,

η ισότητα ευκαιριών πρέπει να είναι το διαρκές ζητούμενο μιας διαπολιτισμικώς προσανατολισμένης γλωσσικής αγωγής, ανεξάρτητα από φυλή, φύλο, πολιτισμό, γλώσσα ή εθνικότητα. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί με την υιοθέτηση αρχών μιας πλουραλιστικής, ανοιχτής και πολυγραμματιστικής γλωσσικής διδασκαλίας με την εμπλοκή όλων (μαθητών, δασκάλων, γονέων), όσων μπορούν να βοηθήσουν στην όσο γίνεται πιο “ανώδυνη” ένταξη των παιδιών-μαθητών στην νέα τους πατρίδα και στην κοινωνία που τους υποδέχεται.

Βιβλιογραφία

Aldridge J. Coordinator, Early childhood Programs & Calhoun C. Assistant Dean for Urban Affairs, School of Education, Univ Alabama at Birmingham & Aman R. Cal-tex, Pekanbaru, Indonesia

- Banks J. 1994. *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Baynham, M. 1995. *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- Bigelow, W. 1993. "Limits of the new multiculturalism: The 'good' children's literature and the quincentenary." Unpublished manuscript. Available from NECA.
- Bowman, B.T. 1989. Educating language minority children: Challenges and opportunities. "Phi Delta Kappan," 71(2), 118-221.
- Coleman, Mick 1991. Planning for Parent Participation in Schools for Young Children. ERIC Digest. ED 342463. Nissani, Helen (1993). Early Childhood Programs for Language Minority Students. ERIC Digest. ED355836.
- Comer, J.P. 1980. "School power: Implications of an intervention project." New York: The Free Press, σ. 22
- Davidman L. & Davidman P. 1997. *Teaching with a multicultural perspective: A practical guide*. New York: Longman.
- Derman-Sparks L. 1989. *Anti-bias curriculum. Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., & A.B.C. Task Force. 1989. "Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children." Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dixon G. & Fraser S. 1986. Teaching preschoolers in a multicultural classroom. *Childhood Education*, 62(4), 272-275.
- Garbarino J. 1982. *Children and families in the social environment*. New York: Aldine Press.
- Hagene, C. 1997. στο: Γούναρης Β., Μιχαηλίδης Ι., Αγγελόπουλος Γ. επιμ. *Ταυτότητες στη Μακεδονία*. Αθήνα: Παπαζήση
- Horf, D. 1997. Σχολική επιτυχία και μετανάστευση: Η σχολική

επιτυχία και η κοινωνική ενσωμάτωση των Ελληνόπουλων κατά τη διάρκεια της μετανάστευσης στην Ο.Δ.Γ. και μετά την επιστροφή τους στην Ελλάδα. Στο Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, επιμ. Ε. Σκούρτου, 83-101. Αθήνα: Νήσος, σ. 96-101

- Joan T. 1992. Pluralism and Education: Its Meaning and Method. *ERIC Digest* 347494
- Kagan, S.L. 1989. Early care and education: Beyond the school-house doors. "Phi Delta Kappan," 71(2), 107-112.
- Kalantzis, M. & Cope, B. 1999. Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.) «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Kalantzis, M. & Cope, B. 2001. Πολυγραμματισμοί. Στο: Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Katz L. 1987. Early Childhood Education: What should young children be doing? In: Kagan S. & Ziegler E. (Eds). *Early Schooling. The national debate*. New Haven: Yale University Press.
- Lee, E. 1993. "Strategies for building a multicultural, anti-racist curriculum." Presented at the Books Project Seminar, Washington, DC, May 8, 1993.
- Lynch E. & Hanson M. (Eds) 1998. Developing cross - cultural competence: A guide for working with children and their families. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Lynch J. 1987. Prejudice reduction and the schools. London: Cassell.
- McCollum, H., & Russo, A. W. W. (1993, March). Model strategies in bilingual education: Family literacy and parent in-

- volvement. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary. (ED 365 168)
- Menkart D. 1993. Multicultural education, Strategies for Linguistically diverse schools and classrooms: NCBE Program Information Guide Series, 16, Fall.
- New London Group 1997. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Occasional Paper 1
- Nieto S. 1992. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. N. York: Longman.
- Nissani, H. 1993. Early Childhood Programs for Language Minority Students. ERIC Digest. ED355836
- Olsen, L. 1990. Parents as partners: Redefining the social contract between families and schools. "Education Week," 18-25.
- Ong, W. J. 1997. *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Rogoff B. & Morelli G. 1989. Perspectives of children's development from cultural psychology. *American Psychologist*, 44(2), 334-348.
- Schwartz, W. 1996. Hispanic Preschool Education: An Important Opportunity. ERIC/CUE Digest, Number 113. ED 405398
- Sleeter C. & Grant C. 1993. Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender. New York: McMillan.
- Sleeter, C. 1992. Restructuring schools for multicultural education. *Journal of Teacher education*, 43.
- Tharp R. & Gallimore R. 1988. *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Thomson B. (1989). Building tolerance in early childhood: *Educational Leadership*, 47 (2), 78-79.
- Zepeda, M., & Espinosa, M. 1988. Parental knowledge of children's behavior capabilities: A study of low income parents. His-

panic Journal of Behavior Sciences 10(2), 149-159. (EJ 380 685)

- Βαρνάβα-Σκούρα Τ. (επιμ.) 1997. Το παιδί και η γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας. Θεσσαλονίκης: Α. Π. Θ.
- Βρύζας Κ. 1997. *Παγκόσμια Επικοινωνία. Πολιτιστικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg
- Γερμανός Δ. 1999. Χώρος και Πολιτισμική ταυτότητα στο Ελληνικό Σχολείο στο: Κωνσταντοπούλου Χ., Μαράτου-Αλιμπράντη Λ., Γερμανός Δ., Οικονόμου Θ. (επιμ.). *Εμείς και οι Άλλοι*. Αθήνα: τυπωθήτω Γ. Δαρδανός
- Δενδρινού, Β. 2001. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο: Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. & Γ. Τσιάκαλος. 1997. Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη. Στο: Σκούρτου Ε. (επιμ) *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Μάρκου Γ. 1996. Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Γ.Γ.Α.Ε.
- Μητσοκοπούλου, Β. 2001. Γραμματισμός. Στο: Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ντίνας, Κ., Βαμβακίδου Ι., Κυρίδης Α. 2002. Διαπολιτισμική προσχολική γλωσσική εκπαίδευση. Μια πρόταση για την ελληνική πραγματικότητα. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα 2*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. 2000. Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητικές Επιστήμες. Αθήνα: Π.Ι.

- Παραδέλλης, Θ. 1997. Ελληνική εισαγωγή. Στο: Ong, W. J. 1997. *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Σακελλαρίου Ε. 1998. Ευρωπαϊκές εμπειρίες στο: *Η βιβλιοθήκη και το βιβλίο στην εκπαίδευση*. 126-127. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.
- Χαριτάτος Π. 2001. Η αποτύπωση του ψυχισμού στη γλώσσα. *Άρδην* 31.
- Χατζησαββίδης, Σ. 1992. Το χρονικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (1976-1984). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Χατζησαββίδης, Σ. 2003. Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στο: *Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Η γλώσσα και η διδασκαλία της*. Βιβλιολογείον
- Χριστίδης, Α.-Φ. 2001. Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός . Στο: Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας