

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Ευχαριστώ τον κ. Ντάγκα Ευάγγελο, παρακαλώ να ανέβει στο βήμα ο κ. Ντίνας Κωνσταντίνος, Επ. Καθηγητής Γλωσσολογίας και Διδακτικής Α.Π.Θ.



Κώστας Δ. Ντίνας (Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ν. Φλώρινας, Α.Π.Θ.)

Θέμα: Διαπολιτισμική γλωσσική αγωγή στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο⁴

1. Εισαγωγή

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 η ελληνική κοινωνία βρίσκεται αντιμέτωπη με μια νέα πραγματικότητα: όλο και περισσότερο, όλο και περισσότεροι «ξένοι» «εισβάλλουν» με κυμαινόμενες αυξομειώσεις στο εσωτερικό της. Οι «ξένοι» αυτοί, με πολύ διαφορετικά μεταξύ τους εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, είναι είτε οικονομικοί μετανάστες από τις χώρες του πρώην ανατολικού συνασπισμού, είτε νεοπρόσφυγες ποντιακής καταγωγής από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, είτε πολιτικοί πρόσφυγες ή οικονομικοί μετανάστες από ισλαμικές κυρίως χώρες. Η είσοδος όλων αυτών στη χώρα δημιούργησε για την Ελλάδα μια νέα πραγματικότητα ανισότιμης πολυγλωσσίας - πολυπολιτισμικότητας σε ένα έθνος-κράτος εντυπωσιακά ομοιογενοποιημένο γλωσσικά και πολιτισμικά.⁵

Οι εκπαιδευτικές επιπτώσεις που επέφερε αυτή η νέα κατάσταση υπήρξαν επίσης πολύ σημαντικές: η όλο και πιο συχνή και έντονη παρουσία στις σχολικές τάξεις αλλόγλωσσων παιδιών και φορέων ενός άλλου πολιτισμού ξάφνιασε οδυνηρά την ελληνική κοινωνία, η οποία μόλις τώρα αρχίζει να συνειδητοποιεί τα νέα δεδομένα, καθώς δεν ήταν, δεν είναι και ίσως δεν ήθελε να είναι έτοιμη για μια τέτοια αλλαγή.⁶ Το ίδιο ανέτοιμο φυσικά και προσαρμοσμένο στην παλιά ομοιογενή κατάσταση ήταν και το σύνολο του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Εδώ και λίγα χρόνια η επίσημη πολιτεία κατανοώντας την ανάγκη προσαρμογής στα νέα δεδομένα επιχείρησε μια σειρά εκπαιδευτικών αλλαγών με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1998-99, η

⁴ Το κείμενο βασίζεται σε δημοσιεύσεις του συγγραφέα και συνεργατών του στην Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, των κκ Αργ. Κυρίδη και Κριγ. Βαμβακίδου

⁵ 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. Χριστίδης, Α.-Φ. Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός στο www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos

⁶ βλ. Χριστίδης, Α.-Φ. *όπ.*

οποία αναπροσαρμόζεται και συμπληρώνεται τελευταία με την εισαγωγή της έννοιας της διαθεματικότητας στην ελληνική εκπαίδευση. Τα Πανεπιστήμια της χώρας με τη σειρά τους ευαισθητοποιούνται κι αυτά και προσανατολίζουν την ερευνητική τους δραστηριότητα σε θέματα διαπολιτισμικότητας και διαθεματικότητας κι έχουν να πουν το δικό τους λόγο και να καταθέσουν τη δική τους συμβολή και πρόταση.

Σ' αυτή τη συζήτηση που έχει ανοίξει και τον προβληματισμό που αναπτύσσεται θα ήθελα κι εγώ σήμερα να συνεισφέρω καταθέτοντας την άποψη που τείνει να διαμορφωθεί στο Τμήμα μας, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής της Φλώρινας, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, και προτείνοντας συγκεκριμένες στρατηγικές για τη γλωσσική εκπαίδευση σε ένα διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο στην Ελλάδα του 21ου αιώνα. Η έκφραση που δίνουμε στη γλωσσική αγωγή είναι σχεδόν αυταπόδεικτη, καθώς οποιαδήποτε δραστηριότητα ή ενασχόληση με όποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο περνάει μέσα από τη χρήση της γλώσσας και άρα η προσοχή του σχολείου και ιδιαίτερα της νηπιαγωγού⁷ πρέπει να είναι ιδιαίτερα οξυμένη πάνω στον τομέα της γλωσσικής αγωγής παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η επιμονή αυτή δικαιολογείται από το αναμφισβήτητο γεγονός ότι η σχολική αποτυχία ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες⁸ έχει άμεση σχέση με τη γλωσσική αποτυχία⁹. Αν επομένως επιδιώκουμε, όπως άλλωστε κι όλες οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, την «ακίνδυνη» κοινωνική ενσωμάτωση όλων όσοι προέρχονται από γλωσσικά περιβάλλοντα που είναι διαφορετικά από αυτό της κυρίαρχης γλώσσας, αν στόχος μας είναι να οικοδομήσουμε μια αλληλεγγύη με περιεχόμενο πιο συγκεκριμένο από τους προπαγανδιστικούς λόγους, είναι απολύτως απαραίτητο να προσέχουμε τον άλλο όταν μιλά τη γλώσσα του, να αφουγκραζόμαστε τον πολυφωνικό ήχο των ανθρώπινων γλωσσών.¹⁰

⁷ Χρησιμοποιούμε το ένα μόνο γένος αποκλειστικά για λόγους γλωσσικής και λειτουργικής οικονομίας και αισθητικής.

⁸ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητικές Επιστήμες. Αθήνα: Π.Ι., σ. 11

⁹ βλ. 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. Χατζησαφφίδης, Σ. (1992). Το χρονικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (1976-1984). Θεσσαλονίκη: Αρσφί Κυριακίδη, σ. 17

¹⁰ C. Hagene στο: Γούναρης Β., Μιχαηλίδης Ι., Αγγελόπουλος Γ. επιμ. (1997). Ταυτότητες στη Μακεδονία. Αθήνα: Παπαζήση, 101.

2. Ανάπτυξη διαπολιτισμικών στρατηγικών στρατηγικών

Εννοιολογικές διασαφήσεις

Πριν προχωρήσω, θεωρώ χρήσιμη τη διασάφηση κάποιων από τους όρους που χρησιμοποιούνται στη συζήτηση αυτή, όπως πολιτισμός, διαπολιτισμικότητα και πλουραλισμός, για καλύτερη μεταξύ μας επικοινωνία.

Εμείς προτιμούμε να εννοούμε τον πολιτισμό ως κουλτούρα (culture) και όχι ως civilization, επειδή επιθυμούμε την αποσύνδεση της διαπολιτισμικής αγωγής από την ευρωκεντρική άποψη του αποικιοκρατικού «εκπολιτισμού».¹¹ Κι αυτό γιατί ο όρος κουλτούρα προσδιορίζει τη συλλογική ταυτότητα και τη συνοχή των ομάδων και καλύπτει τις ποικίλες ετερότητες ατόμων και ομάδων. Μόνο με αυτή την προσέγγιση και την ανθρωπολογική ανάγνωση του όρου «πολιτισμός» η διαπολιτισμική κατεύθυνση της αγωγής στον αιώνα μας θα μπορέσει να αποδομήσει τα στερεότυπα της δυτικής σκέψης, τα οποία ευθύνονται για την αναπαραγωγή της ανισότητας των πολιτισμών, το γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό έλλειμμα στο χώρο της εκπαίδευσης και την απουσία ίσων ευκαιριών στις διαφορετικές φυλές και στις κατώτερες κοινωνικά τάξεις.

Για το λόγο αυτό θεωρούμε προτιμότερη τη χρήση του όρου «διαπολιτισμικός» αντί του ευρύτατα χρησιμοποιούμενου στη διεθνή βιβλιογραφία όρου «πολυπολιτισμικός». Έχουμε την άποψη ότι οι δύο όροι δεν είναι νοηματικά ταυτόσημοι, αφού το ποσοτικό επίρρημα πολυ (multi-) προσδιορίζει απλώς ένα ποσοτικό αποτέλεσμα και δε νοηματοδοτεί τις διακρίσεις και τις συγκρούσεις των πολιτισμών αντίθετα το δια (inter-) προβάλλει τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας.¹² Η συχνότερη χρήση του όρου «πολυπολιτισμικός»¹³ ειδικά για την εκπαίδευση μάς παραπέμπει σε μια απλουστευτική αντίληψη παράλληλης απλώς διαβίωσης διαφορετικών πολιτισμών, σε μία σύγχρονη Βαβέλ, όπου ασφαλώς υπερισχύει η πλειοψηφία και επιβάλλει κατά τρόπο ηγεμονικό την κουλτούρα της.

¹¹ Βρύζας Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία. Πολιτιστικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Guntnberg & Williams R. (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία*. Μετ. Β. Αποστολίδου. Αθήνα: Γνώση.

¹² Μάρκου Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

¹³ Για τις παρανοήσεις του όρου πολυπολιτισμικός διεθνώς βλ. 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

Ο πλουραλισμός, τέλος, θα μπορούσε να οριστεί ως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, όπου «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».¹⁴ Οι λέξεις-κλειδιά που πρέπει να προσεχθούν στον ορισμό αυτό είναι η αλληλεξάρτηση, η εξέλιξη και η συνεργασία.

Σύμφωνα με τη λογική αυτή, ή διαπολιτισμικότητα συνίσταται από αξίες και απόψεις που ενυπάρχουν στη δημοκρατία, όπως ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η κατανομή της εξουσίας και η ισότητα όλων των μελών της κοινωνίας. Έτσι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να χρησιμεύσει και για την ιδεολογική αποφόρτιση εννοιών όπως «πρωτόγονος», «απολίτιστος», «υποδεέστερος», «καθυστερημένος», «αμόρφωτος», «ιθαγενής», οι οποίες χρησιμοποιούνται ακόμη στο χώρο της κοινωνικής ελληλεπίδρασης, για να επηρεάσουν τη συλλογική συνείδηση και να διαμορφώσουν ένα πολιτισμικό αυθαίρετο.¹⁵ Κατά συνέπεια η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι παρά η εκπαιδευτική διαδικασία που αποβλέπει στο να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές απέναντι στις «άλλες», στις «διαφορετικές» κοινωνικές ομάδες¹⁶ και δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία στα όρια της σχολικής τάξης, αλλά κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα.¹⁷

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αυτή εφαρμόζεται σε χώρες με μακρόχρονη εμπειρία σε θέματα διαπολιτισμικότητας, όπως οι Η.Π.Α., μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικούς τύπους διαπολιτισμικών προγραμμάτων:

1. Προγράμματα με προσανατολισμό στα περιεχόμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα οποία συνήθως προσθέτουν κάποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο ήδη υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα και αποβλέπουν:¹⁸ α) στο να προσθέσουν σχετική διαπολιτισμική θεματολογία σε κάθε μάθημα, β) στο να συνδυάσουν διάφορες απόψεις και ιδεολογήματα και να τα «διαχύσουν» στο Α.Π., και γ) στο να εξαλείψουν στερεοτυπικές απόψεις από το Α.Π.

¹⁴ Joan T. (1992). Pluralism and Education: Its Meaning and Method. *ERIC Digest* 347494

¹⁵ Garbarino J. (1982). *Children and families in the social environment*. New York: Aldine Press.

¹⁶ Sleeter C. (1992). Restructuring schools for multicultural education. *Journal of Teacher education*, 43, 141-148.

¹⁷ πβ. S. Nieto

¹⁸ Banks J. (1994). *An Introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

2. Προγράμματα με προσανατολισμό στις ανάγκες των μαθητών, τα οποία στην ουσία μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες ασκούν παιδαγωγικές και κοινωνικές - ψυχολογικές παρεμβάσεις με στόχο τους «διαφορετικούς» μαθητές¹⁹.

3. Προγράμματα με προσανατολισμό κάθε έκφραση του σχολικού συστήματος, τα επιδιώκουν ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα με την εμπλοκή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Διαπολιτισμικές στρατηγικές κατά τη γλωσσική διδασκαλία

Ο ρόλος των νηπιαγωγών

Η θεωρία έχει υποστηρίξει και η έρευνα έχει τεκμηριώσει ότι τα Προγράμματα Σπουδών για την Προδημοτική Εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνουν μέριμνα προκειμένου τα νήπια να έχουν τις κατάλληλες ευκαιρίες ώστε να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με τις νηπιαγωγούς τους καθώς και με όλα τα στοιχεία του άμεσου οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες²⁰ σχεδιασμένες σύμφωνα με το εξελικτικό επίπεδο των παιδιών και το στάδιο της ανάπτυξής τους.²¹

Από αυτή τη γενική εκπαιδευτική αρχή προκύπτει ο πολύ σημαντικός ρόλος που καλούνται να διαδραματίσουν οι νηπιαγωγοί με τη διαμόρφωση στο χώρο του νηπιαγωγείου των ευνοϊκών εκείνων διαπολιτισμικών συνθηκών, οι οποίες θα επιτρέψουν στα «διαφορετικά» παιδιά να ενταχθούν στο νέο τους κοινωνικό περιβάλλον με τα λιγότερα κατά το δυνατόν προβλήματα. Για να το πετύχει αυτό η νηπιαγωγός, πρέπει να έχει αποδεχθεί και να έχει πάντοτε κατά νουν κάποιες βασικές αλήθειες και αρχές, όπως οι παρακάτω:

α. οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς και προτεραιότητες.²² Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά μαθαίνουν τα ίδια πράγματα, όπως π.χ. τρόπους διαπροσωπικής

19 Sleeter C. & Grant C. (1993). ό.π.

20 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.

21 Tharp R. & Gallimore R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.

22 Bowman, B.T. (1989, October). Educating language minority children: Challenges and opportunities. *Phi Delta Kappan*, 71(2), 118-221.

συμπεριφοράς, με τρόπους πολύ διαφορετικούς αλλά αναπτυξιακά ισοδύναμους. Για το λόγο αυτό η νηπιαγωγός πρέπει επιστρατεύσει όλους τους τρόπους μάθησης και κυρίως τους πιο οικείους στο παιδί, όπως για παράδειγμα τη μητρική του γλώσσα, καθώς όλοι οι μαθησιακοί στόχοι έχουν την ίδια αξία.

β. συχνά τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν τα πολιτιστικά πρότυπα του σχολείου, τα οποία συχνά είναι πολύ διαφορετικά από αυτά της μειονοτικής τους οικογένειας, με αποτέλεσμα το ίδιο περιεχόμενο να έχει τελείως διαφορετική σημασία σε διαφορετικές ομάδες παιδιών.²³ Αυτό δείχνει –αν μη τι άλλο– ότι δεν μπορεί να εφαρμόσει κανείς ένα πρόγραμμα κατάλληλο για την ανάπτυξη όλων των παιδιών.

γ. ο εκπαιδευτικός με τις καθημερινές του επιλογές αποφασίζοντας τούτο να το περιλάβει, εκείνο να το αποκλείσει από την καθημερινή διδακτική του πράξη δεν κάνει τίποτα άλλο από το να «διδάσκει» πολιτισμό, καθώς «τα μαθήματα για τον πολιτισμό γεμίζουν τη σχολική τάξη».²⁴ Μπορεί, λοιπόν να είναι πιο αποτελεσματικός και «διαπολιτισμικός» στη δουλειά του, αν φροντίσει στο διάδρομο του σχολείου του να μην είναι λευκοί και άνδρες όλοι ή σχεδόν όλοι οι σπουδαίοι στρατιωτικοί ή πολιτικοί ηγέτες που εικονίζονται. Ή αφήγούμενος το «αθώο» εκ πρώτης όψεως παραμύθι «Τα τρία γουρουνάκια» να μην περνάει πολιτιστικά μηνύματα για την αντοχή και την ανωτερότητα του αστικού σπιτιού από τούβλα, αφού αυτό δεν μπορεί να το γκρεμίσει ο λύκος, αλλά σε μια διαπολιτισμική – πολυγραμματιστική²⁵ προσέγγιση να προσέχει σε ποιους απευθύνεται και τι πολιτισμικές καταβολές φέρνουν μαζί τους και να διαφοροποιεί ανάλογα την αφήγησή του, αφού δεν αποκλείεται καθόλου σε ένα διαφορετικό κλίμα και σε μια άλλη πολιτισμική πραγματικότητα το αχυρένιο ή το ξύλινο σπίτι να είναι το ιδανικό.

δ. η καθημερινή συνάντηση του εκπαιδευτικού με το παιδί που προέρχεται από μειονοτικό πολιτιστικά περιβάλλον και με τις γλωσσικές και άλλες του ανάγκες, είναι – εκτός των άλλων– και μια συνάντηση με την ανθρώπινη δυστυχία. Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να αποβεί χρήσιμη και εξανθρωπιστική και για τον ίδιο, εάν δεν

23 πβ. και Bowman, B.T. (1989, October). Educating language minority children: Challenges and opportunities. "Phi Delta Kappan," 71(2), 118-221.

24 Lee, E. (1993). "Strategies for building a multicultural, anti-racist curriculum." Presented at the Books Project Seminar, Washington, DC, May 8, 1993.

25 βλ. Kalantzis, M. & Cope, B. «Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας». «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

εκτραπεί σε μια τεχνική ή τεχνοκρατική «φροντίδα» είτε σε μια φιλόνηρωπη μεν αλλά παρ' όλα αυτά ηγεμονική πατρωνία. Για να το πετύχει αυτό, δεν αρκούν μόνο οι απαραίτητες τεχνικές γνώσεις που προκύπτουν από τις σχετικές επιμορφώσεις και τα βιβλία που μελετά,²⁶ αλλά οφείλει να οπλιστεί με τη «συμπάθεια», με την αρχαία έννοια του όρου, τη συμμετοχή στην οδύνη του αποκλεισμένου και απροστάτευτου ανθρώπου. Αυτή η συμμετοχή μπορεί «καλλιεργηθεί» μέσα από την ανάκληση εμπειριών αποκλεισμού που έχουμε, λίγο ή πολύ, όλοι μας: φτώχεια, προσφυγιά, μοναξιά ή και τα τρία μαζί.²⁷ Η πραγματικότητα αυτή δεν περιορίζει τον εκπαιδευτικό στη δημιουργία απλώς κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για την εκμάθηση της νέας γλώσσας ούτε σε μια ανοιχτή διαπολιτισμική προσέγγιση του ζητήματος της διαφοράς,²⁸ αλλά τον φέρνει μπροστά στην οδυνηρή επίγνωση του τραυματικού χαρακτήρα που έχει για τον μειονοτικό ή τον μετανάστη της σχολικής μάστιχα ηλικίας ο αποκλεισμός από τη μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό της πλαίσιο. Και είναι ο μητρικός λόγος, η μητρική γλώσσα, για τον καθένα μας αυτός που δίνει στα πρώιμα παιδικά μας χρόνια το σωτήριο και αρχέγονο αίσθημα της ασφάλειας, ένα αίσθημα το οποίο διαταράσσεται με τον αποκλεισμό από τη μητρική γλώσσα.²⁹ Αυτό λοιπόν το τραύμα οφείλει να γνωρίσει, να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός.

Με βάση τις παραπάνω αρχές πρέπει η νηπιαγωγός να υιοθετήσει στρατηγικές μέσα στη σχολική τάξη, οι οποίες για λόγους συντομίας θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

α. παρουσίαση σε συνεργασία με τα νήπια και προβολή των τοπικών διακριτικών πολιτισμικών στοιχείων, όπως ήρωες, θρησκευτικές ή εθνικές γιορτές, ενδυμασία, διατροφή, με στόχο την παραγωγή προφορικού λόγου εκμέρους των νηπίων, για παράδειγμα: οι διατροφικές συνήθειες των χωρών του Καυκάσου ή προσθήκη στο πλαίσιο μιας εθνικής ή θρησκευτικής γιορτής πολιτιστικών στοιχείων μιας

²⁶ πβ. και Nissani, Helen (1993). Early Childhood Programs for Language Minority Students. *ERIC Digest*. ED355836

²⁷ Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μιλωνά, Ε. & Γ. Τσιάκαλος. 1997. Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη. Στο *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, επιμ. Ε. Σκούρτου, 139-163. Αθήνα: Νήσος, σ. 153-157, και Χριστιδής, Α.-Φ. «Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός» στο www.kotinos.edu.gr/glwssa/Odigos

²⁸ Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μιλωνά, Ε. & Γ. Τσιάκαλος. 1997. Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη. Στο *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, επιμ. Ε. Σκούρτου, 139-163. Αθήνα: Νήσος, σ. 159-160.

²⁹ Hopf, 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

συγκεκριμένης γλωσσικής ομάδας με στόχο τη γνωριμία των νηπίων με διαφορετικές πολιτισμικές και εθνικές εκδηλώσεις κοντινών ή και μακρινών πολιτισμών.³⁰ για παράδειγμα: τα έθιμα του χειμώνα ή των Χριστουγέννων στη Βουλγαρία ή την Πολωνία.

β. προώθηση της κοινωνικής δράσης και της συνεργατικής λήψης αποφάσεων όχι μόνο για την αναγνώριση των ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων (π.χ. ρατσισμός), αλλά και για τη δραστηριοποίηση των παιδιών προς την κατεύθυνση της επίλυσής τους. Έτσι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα βασίζεται στην παιδαγωγική προσέγγιση της «επίλυσης προβλημάτων» (problem solving) χρησιμοποιώντας την ανισότητα της κοινωνίας ως τον πυρήνα του προβλήματος και αρχίζοντας με τη διατύπωση και προβολή των σχετικών ερωτημάτων.³¹

γ. συγκεκριμένη αρχιτεκτονική και αισθητική παρέμβαση στο χώρο του νηπιαγωγείου έχοντας υπόψη της ότι το οπτικό και εννοιολογικό περιεχόμενο της διακόσμησης του νηπιαγωγείου επιδρά άμεσα στα νήπια, αφού, όπως έχει επισημανθεί «η αισθητική του χώρου ενέχει ιδεολογικό περιεχόμενο και προβάλλει συμβολισμούς και σημασίες»³². Τα νήπια διαμορφώνουν στερεοτυπικές απόψεις για τις διαφορετικές κουλτούρες και τους διαφορετικούς πολιτισμούς, ειδικά όταν δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που στοχεύουν να τους δείξουν ότι το διαφορετικό δεν είναι και απορριπτέο. Έτσι μια διαπολιτισμικά προσανατολισμένη αγωγή εγγυάται την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά, με σκοπό να τα βοηθήσει να πλάσουν έναν καλύτερο κόσμο, ατομικά και συλλογικά.³³

δ. αξιοποίηση της «ώρας του κύκλου», που αποτελεί μια θαυμάσια ευκαιρία, ώστε τα νήπια να αποκτήσουν την αίσθηση της ομάδας μέσα από την παράλληλη παρουσίαση

³⁰ Banks J. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.

³¹ Bigelow, W. (1993). "Limits of the new multiculturalism: The 'good' children's literature and the quincentenary." Unpublished manuscript. Available from NECA.

³² Σακελλαρίου Ε. (1998). Ευρωπαϊκές εμπειρίες στο: *Η βιβλιοθήκη και το βιβλίο στην εκπαίδευση*. 126-127. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου. Επίσης βλ. 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, 265-279.

³³ Bigelow, W. (1993). Limits of the new multiculturalism: The 'good' children's literature and the quincentenary. Unpublished manuscript. Available from NECA.

των διαφορετικών πολιτισμών, όπου εντάσσονται κάποια από αυτά³⁴. Κι αυτό 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.³⁵

ε. επικέντρωση στη διαφορετικότητα, φυσική και πολιτισμική, και αναγνώριση ως ισότιμου και εξίσου πολύτιμου κάθε τι διαφορετικού³⁶ χωρίς εθνικιστικές τυφλώσεις και μονομέρειες, με στόχο τα νήπια να μην συνηθίσουν να αποδίδουν στερεοτυπικές ιδιότητες στο διαφορετικό,³⁷ αλλά μέσα από τη δραματοποίηση και το παιχνίδι και με τη χρήση «απτών» παραδειγμάτων, π.χ. σχέση περιτυλίγματος και περιεχομένου ενός κουτιού, τα παιδιά των 4-5 ετών να προσεγγίζουν ευκολότερα και με επιτυχία τις έννοιες της αδιαβάθμητης διαφορετικότητας όσο αφορά την ενδυμασία και τη συμπεριφορά αλλόγλωσσων ομάδων.³⁸

στ. έμφαση στη βιωματική μάθηση, η οποία πρέπει να στηρίζεται στις εμπειρίες που έχουν ήδη τα παιδιά από το πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται.³⁹ Κι αυτό γιατί τα παιδιά, προκειμένου να μάθουν, πρέπει να πράττουν⁴⁰ και να δοκιμάζουν, ιδιαίτερα σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Έχει εξάλλου ορθώς υποστηριχθεί ότι τα νήπια μαθαίνουν πιο εύκολα από τα μεγαλύτερα παιδιά και τους ενήλικες⁴¹ να σέβονται και να ζουν με την αδιαβάθμητη διαφορετικότητα όσον αφορά την ενδυμασία και τη συμπεριφορά των αλλόγλωσσων ομάδων.⁴²

ζ. χρήση ακόμη και των δύσκολων ονομάτων των αλλόγλωσσων παιδιών της τάξης χωρίς προτίμηση των υποκοριστικών. Έτσι η αλλόγλωσση προφορά δε θεωρείται αρνητικά παράξενη ή υποτιμητικά ξένα, αλλά καλλιεργείται ο σεβασμός στη γλωσσική

34 Dixon G. & Fraser S. (1986). Teaching preschoolers in a multicultural classroom. *Childhood Education*, 62(4), 272-275.

35 Rogoff B. & Morelli G. (1989). Perspectives of children's development from cultural psychology. *American Psychologist*, 44(2), 334-348.

36 Rogoff B. & Morelli G. (1989). Perspectives of children's development from cultural psychology. *American Psychologist*, 44(2), 334-348.

37 Lynch J. (1987). *Prejudice reduction and the schools*. London: Cassell.

38 Thomson B. (1989). Building tolerance in early childhood: *Educational Leadership*, 47 (2), 78-79.

39 βλ και Menkart D. (1993). Multicultural education, *Strategies for Linguistically diverse schools and classrooms: NCBE Program Information Guide Series*, 16, Fall.

40 Joan T. (1992). Pluralism and Education: Its Meaning and Method. *ERIC Digest*, 347494

41 Lynch E. & Hanson M. (Eds) (1998). *Developing cross - cultural competence: A guide for working with children and their families*. Baltimore: Paul H. Brooks.

42 Thomson B. (1989). Building tolerance in early childhood: *Educational Leadership*, 47 (2), 78-79.

ετερότητα των οικογενειών.⁴³ γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τον ομαλό αυτοπροσδιορισμό των αλλόγλωσσων παιδιών, αφού, όπως έχει υποστηριχτεί «γεννιέσαι μέσα σε μια γλώσσα, μαθαίνεις τους δικούς της όρους, μεγαλώνεις για να ονομάζεις τον κόσμο γύρω και μέσα σου, πλάθεις με τις έννοιες που διαμόρφωσε η γλώσσα σου».⁴⁴ Με τον τρόπο αυτόν η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει κάθε όψη της σχολικής ζωής και οι αξίες της διαπλάθονται σε όλο το σχολικό περιβάλλον.⁴⁵

Η εμπλοκή των γονέων

Στην πολύ σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία για την όσο γίνεται πιο «ανώδυνη» αγωγή των παιδιών με γλωσσικές και πολιτιστικές διαφορές είναι απαραίτητη η αποφασιστική εμπλοκή των γονέων και της ευρύτερης οικογένειας των παιδιών αυτών. Είναι γενικώς αποδεκτό ότι η οικογένεια είναι η σπουδαιότερη ομάδα στην οποία εντάσσεται το παιδί⁴⁶ και οι γονείς είναι οι πρώτοι του δάσκαλοι, αφού μέσα στο περιβάλλον αυτό το παιδί μαθαίνει να δρα, να πιστεύει και να αισθάνεται.⁴⁷ Έχει μάλιστα υποστηριχτεί⁴⁸ ότι οι γονείς αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού, επειδή συμβάλλουν αποφασιστικά στην κοινωνική, ψυχολογική, ηθική, γλωσσική και γνωστική του ανάπτυξη.⁴⁹ Επομένως, όταν σχεδιάζει κανείς προγράμματα προσχολικής ηλικίας οφείλει να παίρνει υπόψη του την κοινωνική, συναισθηματική, φυσική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού μέσα στο οικογενειακό και το κοινωνικό του περιβάλλον και να συμπεριλαμβάνει τους γονείς και την κουλτούρα τους ως ένα πλήρες μέρος του προγράμματος.⁵⁰ Άρα το σχολείο και η οικογένεια πρέπει να δουλέψουν μαζί και να αλληλοϋποστηρίζονται στο δύσκολο έργο της

⁴³ Nieto S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. N. York: Longman.

⁴⁴ Χαριτάτος Π. (2001). Η αποτύπωση του ψυχισμού στη γλώσσα *Άρδην*, 31, 56-57.

⁴⁵ ηβ. Menkart D. (1993). *Multicultural education, Strategies for Linguistically diverse schools and classrooms*. NCBE Program Information Guide Series, 16, Fall.

⁴⁶ 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.

⁴⁷ Bowman, B.T. (1989, October). Educating language minority children: Challenges and opportunities. *Phi Delta Kappan*, 71(2), 118-221.

⁴⁸ Olsen, L. (1990, April 4). Parents as partners: Redefining the social contract between families and schools. *Education Week*, 18-25.

⁴⁹ Comer, J.P. (1980). *School power: Implications of an intervention project*. New York: The Free Press, σ. 22

⁵⁰ Kagan, S.L. (1989, October). Early care and education: Beyond the schoolhouse doors. *Phi Delta Kappan*, 71(2), 107-112.

ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών και οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν άμεσα σε όλες τις διαδικασίες έξω από αλλά και μέσα στην αίθουσα.⁵¹

Η νηπιαγωγός έχει καθήκον να οικοδομήσει σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου και οικογένειας των παιδιών με πολιτιστικές ιδιαιτερότητες με στόχο μια διαρκή εποικοδομητική συνεργασία. Μπορεί να ζητάει τη συμβουλή και τη βοήθεια της οικογένειας, προκειμένου να εισαγάγει τα παιδιά στους διάφορους πολιτισμούς, κι εκείνη μπορεί να ανταποκριθεί με αφηγήσεις ιστοριών, με διοργάνωση γιορτών και καλλιτεχνικών εκθέσεων. Μπορεί ακόμα να ζητάει τη συνδρομή της στην ανάγνωση και παρουσίαση κάποιων παραμυθιών, γιατί η αφηγηματική γραμμή, η εικονογραφία, ακόμα και ο επιτονισμός ή η χρήση ονομάτων και προσδιορισμών με συναισθηματική ή άλλη φόρτιση, π.χ. κομμουνιστική Ρωσία, Τούρκος, Βούλγαρος, Αλβανός, γύφτος, Πομάκος, η διαμόρφωση ή αναπαραγωγή στερεοτύπων⁵² όσον αφορά τους παιδικούς και εθνικούς ήρωες, το κλίμα, τα άγρια, τα επικίνδυνα ή ιερά ζώα, τη χειρωνακτική ή πνευματική εργασία, τη θρησκευτική ετερότητα, τις ενδυματολογικές επιλογές κ.λπ. μπορούν να δημιουργήσουν αρνητικό κλίμα στην τάξη παρά την πρόθεση του εκπαιδευτικού. Οι γονείς εδώ μπορούν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της έμφασης ανά τα δρώμενα των ομάδων και λαών, στις κοινές εκδηλώσεις χαράς και λύπης, γιορτής και πένθους. Η προσέγγιση του σχολείου προς τους γονείς των παιδιών μπορεί να έχει πιο σίγουρα αποτελέσματα αν κατά την επικοινωνία του σχολείου μαζί τους συνειδητά – έστω και περιορισμένα – χρησιμοποιείται η μητρική τους γλώσσα ακόμα και αν αυτοί κατέχουν την ελληνική σε ικανοποιητικό βαθμό.⁵³ Έτσι θα πειστούν ευκολότερα οι γονείς των παιδιών για τη χρησιμότητα της προσχολικής αγωγής, την οποία αποδεδειγμένα⁵⁴ αμφισβητούν κάποιοι μετανάστες προερχόμενοι συνήθως από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, και θα αντιληφθούν ότι ενδεχομένως και ολόκληρη η οικογένειά τους θα είχε να ωφεληθεί από μια τέτοια συνεργασία.⁵⁵

⁵¹ 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.

⁵² Derman-Sparks L (1989). Anti-bias curriculum. Tools for empowering young children. Washington, DC: National Association for the education of Young Children.

⁵³ Schwartz, Wendy (1996). Hispanic Preschool Education: An Important Opportunity. ERIC/CUE Digest, Number 113. ED 405398

⁵⁴ Zepeda, M., & Espinosa, M. (1988, June). Parental knowledge of children's behavior capabilities: A study of low income parents. Hispanic Journal of Behavior Sciences 10(2), 149-159. (EJ 380 685)

⁵⁵ McCollum, H., & Russo, A. W. W. (1993, March). Model strategies in bilingual education: Family literacy and parent involvement. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary. (ED 365 168)

Αγαπητοί συνάδελφοι,

τελικώς, μια διαπολιτισμικά προσανατολισμένη προσχολική αγωγή πρέπει να φροντίζει για την ισότητα ευκαιριών ανεξάρτητα από φυλή, φύλο, πολιτισμό, γλώσσα ή εθνικότητα. Η ζωή των παιδιών καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το σχολείο και την οικογένεια και, για να είναι επιτυχημένη η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να σχεδιάζει σχολεία ίσων ευκαιριών και να εμπλέκει στη λειτουργία τους όλους, μαθητές, δασκάλους, γονείς, αν πράγματι θέλει να βοηθήσει όλα τα παιδιά να κάνουν «τα όνειρά τους πραγματικότητα».

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Ευχαριστώ τον κ. Ντίνα Κωνσταντίνο, παρακαλώ να ανέβει στο βήμα η κ. Γκουργκούτα Κατερίνα, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής.