

Διαπολιτισμική προσχολική γλωσσική εκπαίδευση: μία πρόταση για την ελληνική πραγματικότητα

Ντίνας Κ., Βαμβακίδου Ι., Κυρίδης Α.

Abstract: As our country exhibit in last decades diversity, we need to accept and understand the differences among all people. Thus, the challenge for educators is to present an effective intercultural education. One key to helping young children develop a sense of being citizens of the world lies with the early childhood teacher and especially with the teaching of Greek language in parallel with the mater language of children. Early childhood programs for language minority students can and should be developed in such a manner that parents and teachers are actively involved.

1. Εισαγωγή

Το ζήτημα της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση επανέρχεται συνεχώς στο προσκήνιο ενδεδυμένο κάθε φορά μια διαφορετική επιστημολογική και πρακτική διάσταση, χωρίς ποτέ να απαλείφεται από τη θεματολογία της επιστημονικής συζήτησης και της εκπαιδευτικής έρευνας. Ταυτόχρονα χρωματίζεται ιδεολογικά και σχηματοποιείται θεωρητικά με βάση τις ισχύουσες κάθε φορά μεταβλητές και τις παραμέτρους, που χαρακτηρίζουν το κοινωνικό γίνεσθαι και τη μορφολογία των κοινωνικών σχηματισμών. Για παράδειγμα, στην Ελλάδα η συζήτηση για το συγκεκριμένο ζήτημα έκανε έναν κύκλο 20-25 περίπου ετών (1970-1995) με κεντρικό άξονα ανάλυσης τα ζητήματα της κοινωνικής¹ και ιδεολογικής² αναπαραγωγής, που προέκυπταν σε έναν εθνολογικώς «καθαρό» κοινωνικό σχηματισμό. Σήμερα, όμως, που στην ταξική πολυδιάσπαση των κοινωνικών σχηματισμών προστέθηκε και η εθνολογική, το ζήτημα της ισότητας ευκαιριών επανέρχεται σε διαφορετική βάση, με διαφορετικές επιστημολογικές οριοθετήσεις και φυσικά με νέες παραμέτρους ως προς τη διατύπωση και την επίλυση του προβλήματος, καθώς στην κοινωνική ετερότητα προ-

στέθηκε και η εθνοτική. Το διαφορετικό δεν ορίζεται πλέον αποκλειστικά με όρους ταξικών, αλλά και με όρους εθνολογικών, φυλετικών, θρησκευτικών ή πολιτισμικών. Τα κλάσματα της κοινωνικής εξίσωσης είναι πλέον ετερόνυμα, αφού η ταξική διαστρωμάτωση δεν αποτελεί πια τον κοινό παρονομαστή. Η εθνολογική ομοιογένεια ως σταθερά της κοινωνικής ζύμωσης και της εκπόνησης κάθε είδους πολιτικής εκ μέρους της συντεταγμένης πολιτείας ή άλλων αρμοδίων φορέων έχει πάψει να υφίσταται. Το παζλ της κοινωνικής σύνθεσης μεγαλώνει και τα κομμάτια του πολλαπλασιάζονται.

Τα κράτη, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη νέα κατάσταση, προσπαθούν να διατηρήσουν τους όρους της φιλελεύθερης δομικής συγκρότησής τους³ επαναπροσδιορίζοντας τους συνεκτικούς τους κρίκους και ανακαλύπτοντας τη δύναμη του «έθνους-κράτους». Οι στόχοι των πολιτικών αποφάσεων αναθεωρούνται και οι κοινωνικοί θεσμοί ανασυγκροτούνται στο όνομα μιας ορατής διακύβευσης της ικανότητάς τους να εξασφαλίζουν την κοινωνική διατήρηση και αναπαραγωγή. Κατ' αυτό τον τρόπο η ανάδυση στερεοτύπων στρατεύεται στο όνομα της διαφύλαξης της εθνικής καθαρότητας και της λυσιτελούς αναπαραγω-

γής της. Έτσι κοινωνικοί θεσμοί όπως το σχολείο καλούνται να διατηρήσουν και να αναπαραγάγουν την εθνική πολιτισμική κληρονομιά περιθωριοποιώντας τους «επικίνδυνους ξένους» ή να τους ενσωματώσουν σε μια πλασματική ομοιομορφία, η οποία θα διατηρεί απλώς την ενδογενή της ταξική ανομοιομορφία. Η αλήθεια είναι ότι άλλοι κοινωνικοί θεσμοί, όπως οι οικονομικοί, αναλαμβάνουν – τώρα με περισσότερο ζήλο – την ταξική αναπαραγωγή ενσωματώνοντας τους «διαφορετικούς» στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Άλλωστε, οι εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές μειονότητες αποτελούν τις περισσότερες φορές τα μεγάλα τμήματα των κατώτερων κοινωνικών τάξεων⁴.

Σ' αυτή την αναζήτηση και τον προβληματισμό θελήσαμε να συνεισφέρουμε και εμείς αποσαφηνίζοντας αρχικά το περιεχόμενο μερικών όρων, οι οποίοι αρχίζουν όλο και περισσότερο να μπαίνουν στο καθημερινό μας λεξιλόγιο, και προτείνοντας συγκεκριμένες στρατηγικές για τη γλωσσική εκπαίδευση σε ένα διαπολιτισμικό Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα του 21ου αιώνα. Ο λόγος που επιλέξαμε να επιμείνουμε περισσότερο στη γλωσσική αγωγή είναι ότι σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον ο ρόλος της είναι πολύ βασικός. Οποιαδήποτε δραστηριότητα ή ενασχόληση με όποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο περνάει μέσα από τη χρήση της γλώσσας και για το λόγο αυτό η προσοχή του σχολείου και ιδιαίτερα της νηπιαγωγού⁵ πρέπει να είναι ιδιαίτερα οξυμμένη πάνω στον τομέα της γλωσσικής αγωγής των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο λόγος είναι απλός: η σχολική αποτυχία – πολύ περισσότερο στις μικρές ηλικίες⁶ – συναρτάται άμεσα με τη γλωσσική αποτυχία⁷. Επομένως η «ακίνδυνη» κοινωνική ενσωμάτωση όλων όσοι προέρχονται από γλωσσικά περιβάλλοντα διαφορετικά από αυτό της κυρίαρχης γλώσσας, αποτελεί το μεγάλο

στοίχημα των νεόκοπων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, στις οποίες οι «πολίτες μιας πολύγλωσσης έκτασης δεν μπορούν παρά να αφουγκράζονται τον πολυφωνικό ήχο των ανθρώπινων γλωσσών. Αν θέλουμε να οικοδομήσουμε μια αλληλεγγύη που να έχει περιεχόμενο πιο συγκεκριμένο από τους προπαγανδιστικούς λόγους, η απαραίτητη προϋπόθεση είναι η προσοχή στον άλλο όταν μιλά τη γλώσσα του»⁸.

Το ενδιαφέρον για τη διδακτική της γλώσσας στην προδημοτική εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο) εύλογα επομένως αυξάνεται αν επιπροσθέτως συνδυάσει κανείς από τη μια μεριά τη νέα συνολική πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη γλωσσική διδασκαλία, στην οποία όσον αφορά το Νηπιαγωγείο γίνεται μια γενικόλογη αναφορά στην έμφαση που δίνει το πρόγραμμα στην αγωγή των παιδιών που προέρχονται από «μη προνομιούχα περιβάλλοντα»⁹, όπου με πολύ καλή θέληση μπορεί να εντάξει κανείς και τα παιδιά από διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον, κι από την άλλη διαπιστώσεις-καταγγελίες, όπως ότι η προσχολική εκπαίδευση στράφηκε προς τη «γλωσσική προπαίδεια των νηπίων στη γενικότερη πολιτική αφομοίωσης των κατοίκων στις περιοχές της Μακεδονίας και της Θράκης»¹⁰.

2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

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 Παλινοστούτων), ενώ ο όρος «πολυπολιτισμικός» προσδιορίζει με ακρίβεια τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών ως αποτέλεσμα της σύγχρονης κοινωνικής και οικονομικής ιστορίας των ανθρώπων. Θεωρούμε ότι οι δύο όροι δεν είναι ταυτόσημοι νοηματικά, όπως χρησιμοποιού-

νται αρκετά συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία, γιατί το ποσοτικό επίρρημα *πολυ* (multi-) προσδιορίζει και αναπαράγει ένα ποσοτικό αποτέλεσμα, περιγράφει και δεν νοηματοδοτεί τις διακρίσεις, τις συγκρούσεις των πολιτισμών, ενώ το *διά* (inter-) προβάλλει τη διαλεκτική σχέση, δηλαδή μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες¹¹. Η έννοια του πολιτισμού ως κουλτούρας (culture) και όχι ως civilization αποκλείει την σύνδεση της διαπολιτισμικής αγωγής με την ευρωκεντρική άποψη του αποικιοκρατικού εκπολιτισμού¹². Ο όρος κουλτούρα προσδιορίζει τη συλλογική ταυτότητα, τη συνοχή των ομάδων, τα μοντέλα συμπεριφοράς σε ενδο-ομαδικό και εξωομαδικό πλαίσιο και καλύπτει τις ποικίλες ετερότητες ατόμων και ομάδων. Η χρήση και η αξιοποίηση του όρου αυτού στην ανθρωπολογική και μεταμαρξιστική ανάλυσή του κρίνεται απαραίτητη για τη διαπολιτισμική κατεύθυνση της αγωγής του 21ου αιώνα με στόχο την αποδόμηση στερεοτύπων της δυτικής σκέψης, τα οποία αναπαράγουν την ανισότητα των πολιτισμών, το γλωσσικό και κοινωνικοπολιτισμικό έλλειμμα στο χώρο της εκπαίδευσης και δεν προσφέρουν ίσες ευκαιρίες στα δύο φύλα, στις διαφορετικές φυλές και στις κατώτερες τάξεις. Η συχνότερη επικαλυπτικά χρήση του όρου «πολυπολιτισμικός»¹³ σε συγκεκριμένες επιστημονικές προτάσεις για την εκπαίδευση μας παραπέμπει σε μια απλουστευτική παράλληλη διαβίωση διαφορετικών πολιτισμών, σε μία σύγχρονη Βαβέλ, όπου γίνεται αποδεκτή η ηγεμονική κουλτούρα της πλειοψηφίας.

Ο πλουραλισμός, κύριο χαρακτηριστικό των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, μπορεί να οριστεί με διάφορους τρόπους, αλλά ένας από τους πιο περιεκτικούς θα μπορούσε να είναι: «πλουραλιστική είναι μια κοινωνία στην οποία άτομα διαφορετικών εθνι-

κών, 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 έννοιες-κλειδιά στον προκειμένο ορισμό είναι η *αλληλεξάρτηση*, η *εξέλιξη* και η *συνεργασία*.

Σύμφωνα με την παραπάνω λογική, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να χρησιμεύσει και για την ιδεολογική αποφορτίση εννοιών όπως «πρωτόγονος», «απολίτιτος», «υποδεέστερος», «καθυστερημένος», «αμόρφωτος», «ιθαγενής», οι οποίες χρησιμοποιούνται ακόμη στο χώρο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, για να επηρεάσουν τη συλλογική συνείδηση και να διαμορφώσουν ένα πολιτισμικό αυθαίρετο. Η διαπολιτισμικότητα δεν είναι τίποτε άλλο παρά αξίες και απόψεις που ενυπάρχουν στη δημοκρατία: ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η κατανομή της εξουσίας και η ισότητα των κοινωνιών. Σε μια δημοκρατική και πλουραλιστική κοινωνία έχουμε το δικαίωμα να αξιολογούμε, να κρίνουμε και να αποφασίζουμε ποιες ή ποια από τις ανταγωνιστικές ιδεολογίες και κουλτούρες είναι αυτές που θα εξασφαλίσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την κοινωνική εξέλιξη¹⁵.

Ως απόρροια της έννοιας της διαπολιτισμικότητας η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αποβλέπει στο να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές απέναντι στις «άλλες» κοινωνικές ομάδες¹⁶. Ο S. Nieto προσθέτει στην παραπάνω προσέγγιση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά αποκλειστικά την εκπαιδευτική διαδικασία, τα όρια της σχολικής τάξης, αλλά κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Σύμφωνα δε με την L. Derman-Sparks, ο χειρότερος τρόπος προσέγγισης της διαπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον είναι ο λεγόμενος «διαπολιτισμικός

τουρισμός»,¹⁷ γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος να χαρακτηριστεί το διαφορετικό ως «γραφικό». Ασφαλώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε θα πρέπει να περιλαμβάνει στη θεματολογία της αποκλειστικά ζητήματα τα οποία να αναφέρονται σε εθνότητες ή φυλές, αλλά και ζητήματα που άπτονται της κοινωνικοοικονομικής διαφοροποίησης¹⁸.

Οι D. Gollnick & P. Chinn προτείνουν τέσσερις στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης¹⁹:

1. Προβολή της αξίας της πολιτισμικής διαφοροποίησης.
2. Έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σεβασμός στο διαφορετικό.
3. Αποδοχή των επιλογών ζωής των άλλων.

4. Έμφαση στην ίση κατανομή της δύναμης και του πλούτου μεταξύ των κοινωνικών και εθνικών ομάδων.

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αυτή εφαρμόζεται στις ΗΠΑ, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικούς τύπους προγραμμάτων:

1. Τα προγράμματα τα οποία προσαρμόζονται στα περιεχόμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέτοιου είδους προγράμματα συνήθως προσθέτουν κάποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο ήδη υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα και αποβλέπουν²⁰ στο: α) να προσθέσουν σχετική θεματολογία σε κάθε μάθημα του Α.Π., β) να συνδυάσουν διάφορες απόψεις και ιδεολογήματα και να τα «διαχύσουν» στο Α.Π., γ) να εξαλείψουν στερεοτυπικές απόψεις από τα περιεχόμενα των μαθημάτων που συγκροτούν το Α.Π.

2. Τα προγράμματα τα οποία προσαρμόζονται προς τις ανάγκες των μαθητών. Στην πραγματικότητα πρόκειται για παιδαγωγικές και κοινωνικές - ψυχολογικές παρεμβάσεις μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες²¹. Βασικός στόχος αυτών των προγραμμάτων παραμένουν οι «διαφορετικοί» μαθητές.

συναρτολιζονται σε κάθε έκφανση του σχολικού συστήματος. Τα προγράμματα αυτά επιδιώκουν ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και εμπλέκουν κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας.

3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση από το Νηπιαγωγείο: αναγκαιότητα και προοπτικές

Υιοθετώντας τον τρίτο από τους παραπάνω τύπους προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούμε ότι αυτή είναι απαραίτητο να αρχίζει από το Νηπιαγωγείο, ώστε να τίθενται οι βάσεις για μια πρώιμη κοινωνικοποίηση των παιδιών σε ένα πολυπολιτισμικό. Εξάλλου έχει αποδειχτεί και ερευνητικά ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το Νηπιαγωγείο παρουσίασαν λιγότερα προβλήματα ταυτότητας και διευκολύνθηκαν σημαντικά στη μετέπειτα σχολική τους πορεία²². Τα ερευνητικά αυτά πορίσματα επιβεβαιώνονται και από άλλα εμπειρικά ευρήματα όπως τεστ παρατηρητικότητας και νοημοσύνης²³. Όλα αυτά συμβαίνουν γιατί από την προσχολική εκπαίδευση ακόμα διαμορφώνονται τα στερεότυπα των ρόλων²⁴ και στη συνέχεια οι κάθε είδους εξετάσεις, γραπτές ή προφορικές, δε λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τη γλωσσική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα των παιδιών και των γονέων τους.

Η προσχολική εκπαίδευση ως τμήμα του εκπαιδευτικού δικτύου θεωρούμε ότι μπορεί να αναλάβει το ρόλο να ενσωματώσει τους «άλλους» στον υπάρχοντα κοινωνικό ιστό προσφέροντας τις ευκαιρίες που τους έλειψαν, ώστε να ενταχθούν ομαλά στις επόμενες σχολικές βαθμίδες και στο κοινωνικό σύστημα γενικότερα. Είναι το κρίσιμο σημείο όπου θα πρέπει να αναδυθεί ο ξεχασμένος αντισταθμιστικός χαρακτήρας²⁵ της και να αναλάβει την αντιστάθμιση των

εκπαιδευτικών ευκαιριών που δικαιούνται όλοι οι κοινωνοί ανεξάρτητα από την τάξη, τη φυλή, το φύλο ή την εθνότητα. Είναι σημαντικό να τονιστεί αυτό γιατί το σημερινό σχολείο, που δεν είναι απαραίτητα και νεωτερικό²⁶, πολλές φορές «συσκοτίζει τις ουσιαστικές διαφορές που δημιουργούν τα παιχνίδια της εξουσίας γύρω από το φύλο, την τάξη και τη φυλή»²⁷. Θεωρούμε ότι το Νηπιαγωγείο ως τόπος διαπαιδαγωγησης μεταξύ άλλων και στη δημοκρατία συνιστά την ελεύθερη, προαιρετική βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου -παράλληλα με την οικογένεια- διαμορφώνεται το σύγχρονο κοινωνικό υποκείμενο. Προσαρμόζοντας τα ερευνητικά πορίσματα και τις διευθετήσεις εμπειρίες στη διαπολιτισμική προσχολική αγωγή στην Ελλάδα του 21ου αιώνα θα την προσδιορίζαμε ως:

- ιστορική αναγκαιότητα, γιατί ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία έχει υπερτριπλασιαστεί κατά το διάστημα μεταξύ των ετών 1997-1999. Αρκεί ν' αναφερθεί ότι το 12% των μαθητών των Δημοτικών Σχολείων το 1999 ήταν παιδιά αλλοδαπών και παλιννοστούτων²⁸. Ωστόσο παρά το γεγονός ότι η συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση άρχισε στην Ελλάδα, όπως και στην Ευρώπη, λόγω του μεγάλου μεταναστευτικού και προσφυγικού κύματος, η παιδαγωγική αυτή πρόταση δεν πρέπει να εξαντλείται σε μοντέλα εκπαίδευσης μεταναστών και παλιννοστούτων, αλλά να προσανατολίζεται και στα κοινωνικά προβλήματα που αναφύονται καθημερινά με κάθε μορφή βίας (ρατσιστικής, εθνικιστικής, κοινωνικής) και με στόχο την εξάλειψη των αρνητικών στερεοτύπων.

- εναλλακτική παιδαγωγική εφαρμογή αντίθετη στην παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία αποκλείει ως «μη φυσιολογική» ή ως παθολογικό αυτό που είναι «ξένο». Το 1977 το Συμβούλιο της Ευρώπης ανακοίνωσε το πρόγραμμα

για την «Εκπαίδευση των διδασκόντων στη Διαπολιτισμική Αγωγή» και από τις εργασίες προέκυψε η ανάγκη μιας νέας παιδαγωγικής κατεύθυνσης²⁹. Τα παιδιά χρειάζεται να μάθουν να αναγνωρίζουν τις αντιφάσεις και τις συγκρούσεις που θα βιώσουν ως άτομα, ως μέλη κοινωνικών ομάδων, ως πολίτες μιας χώρας και ως πολίτες του κόσμου μέσα σ' έναν τύπο εκπαίδευσης, «ο οποίος εμπλουτίζει την ανταλλαγή και τη συνάντηση ομάδων, ατόμων, κοινοτήτων από διαφορετικά ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια»³⁰.

Ο βασικός στόχος των προγραμμάτων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να είναι η διευκόλυνση της πρόσβασης σε αυτά όλων των νηπίων, η ανάπτυξη του αυτοσεβασμού, η γνωριμία με τον άλλον και ο σεβασμός του και η εξάλειψη των κοινωνικών και εθνικών στερεοτύπων³¹. Όπως εύστοχα επισημάνθηκε «η διαπολιτισμική αγωγή σχεδιάστηκε για να βοηθήσει στην ενοποίηση μιας βαθιά διαιρεμένης κοινωνίας, παρά να διαιρέσει μια που διακρίνεται για την υψηλή συνεκτικότητά της»³².

Ο F. Wardle προτείνει να δοθεί έμφαση στα παρακάτω σημεία³³:

- Ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο διαφορετικό.
- Ανάπτυξη της ανεκτικότητας και του σεβασμού του άλλου.
- Γνώση και ανάπτυξη των απαραίτητων τεχνικών και της διδακτικής μεθοδολογίας για τη συναισθηματική και εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες.
- Ικανότητα συνεργασίας με γονείς μειονοτικών μαθητών.

- Γνώσεις ιστορικών-πολιτισμικών στοιχείων για τις χώρες προέλευσης των μειονοτικών μαθητών.

Η έρευνα και η θεωρία έχουν δείξει ότι τα Προγράμματα Σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να παρέχουν στα νήπια τις κατάλληλες ευ-

καιρίες, ώστε να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με τις νηπιαγωγούς και με όλα τα στοιχεία του άμεσου οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα από παιδαγωγικές δραστηριότητες³⁴ σχεδιασμένες για το εξελικτικό τους επίπεδο και το στάδιο ανάπτυξής τους³⁵. Αυτό είναι επιβεβλημένο καθώς, σύμφωνα με μαρτυρίες διδασκόντων³⁶, πολλοί μαθητές, όταν δεν συναντούν «κάτι πολιτισμικά οικείο» στο Πρόγραμμα Σπουδών, στο παιδαγωγικό υλικό που τους δίνεται ή ακόμη και στο σχολικό περιβάλλον, στο χώρο της αίθουσας ή και όλου του σχολείου, αυτοπροσδιορίζονται αρνητικά, αποτιμώνται και βιώνουν εξ αρχής την αίσθηση του «ξένου» σ' ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον³⁷. Για το λόγο αυτό απαιτούνται διαπολιτισμικές στρατηγικές και αναπροσαρμογή του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών, νέες δραστηριότητες και συγκεκριμένη αρχιτεκτονική και αισθητική παρέμβαση στο οπτικό και εννοιολογικό περιεχόμενο της διακόσμησης του Νηπιαγωγείου, γιατί «η αισθητική του χώρου ενέχει ιδεολογικό περιεχόμενο και προβάλλει συμβολισμούς και σημασίες»³⁸.

Τα νήπια διαμορφώνουν στερεοτυπικές απόψεις για πολιτισμούς και κουλτούρες που είναι διαφορετικές από τη δική τους, ειδικά όταν δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θα τα βοηθήσουν να αντιληφθούν ότι το διαφορετικό δεν είναι και απορριπτέο. Μια διαπολιτισμική αγωγή όμως πρέπει να στοχεύει στην εγγύηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά, ώστε να τα βοηθήσει να πλάσουν έναν κόσμο ατομικά και συλλογικά καλύτερο³⁹. Όπως εξηγεί και ο J. Banks⁴⁰, πρωτοπόρος θεωρητικός της διαπολιτισμικότητας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα κίνημα που στοχεύει να ενδυναμώσει όλα τα παιδιά, ώστε να γίνουν ενημερωμένοι και ενεργοί πολίτες

ενός βαθιά προβληματικού και εθνικά πολωμένου κόσμου.

Οι G. Dixon και S. Fraser θεωρούν ότι η «ώρα του κύκλου» αποτελεί μια θαυμάσια ευκαιρία, ώστε τα νήπια να αποκτήσουν την αίσθηση της ομάδας μέσα από την παράλληλη παρουσίαση των διαφορετικών πολιτισμών όπου εντάσσονται κάποια από αυτά⁴¹. Οι B. Rogoff και G. Morelli θεωρούν ότι η πολιτισμική μας κληρονομιά μάς τυφλώνει και δεν επιτρέπει να αναγνωρίζουμε ως ισότιμο και εξίσου πολύτιμο κάθε τι διαφορετικό⁴². Έτσι ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να επικεντρώνεται στη διαφορετικότητα, φυσική και πολιτισμική, και ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι θεμελιώδης ως προς την αποτελεσματικότητά του. Θα πρέπει να λαμβάνει όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε τα νήπια να μην αποδίδουν στερεοτυπικές ιδιότητες στο διαφορετικό⁴³. Μέσα από τη δραματοποίηση και το παιχνίδι και με τη χρήση «απτών» παραδειγμάτων, π.χ. σχέση περιτυλίγματος και περιεχομένου ενός κουτιού, παιδιά 4-5 ετών μπορούν να προσεγγίσουν ευκολότερα και με επιτυχία τις έννοιες της αδιαβάθμητης διαφορετικότητας όσον αφορά την ενδυμασία και τη συμπεριφορά αλλόγλωσσων ομάδων⁴⁴. Οι E. Lynch και M. Hanson⁴⁵, άλλωστε, υποστηρίζουν ότι τα νήπια μαθαίνουν να σέβονται και να ζουν με το διαφορετικό πιο εύκολα από τα μεγαλύτερα παιδιά και τους ενήλικες, αρκεί βέβαια αυτή η μάθηση να μην είναι θεωρητική αλλά βιωματική και να στηρίζεται στις εμπειρίες που έχουν ήδη τα παιδιά από το πολιτισμικό τους περιβάλλον⁴⁶, γιατί τα παιδιά πρέπει να «κάνουν»⁴⁷ και να δοκιμάζουν προκειμένου να μάθουν, ιδιαίτερα σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια είναι η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη σε καθημερινή βάση.

Θεωρούμε ότι είναι πολύ σημαντικό

να γίνεται καθημερινά ανοιχτή συζήτηση για τις διαφορές μεταξύ των διαφόρων φυλών, λαών, πολιτισμών, παρά να αγνοούνται με εξωπραγματικές φράσεις του εκπαιδευτικού, όπως «όλοι είμαστε ίδιοι» ή «είστε ακριβώς σαν εμένα». Μια τέτοια στάση αρνείται τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και πολύ έξυπνα χρησιμοποιεί τις αξίες του δυτικού πολιτισμού ως νόρμα και σημείο αναφοράς⁴⁸. Απ' την άλλη μεριά το ζητούμενο βέβαια σ' αυτήν ειδικά την ηλικία δεν είναι να διδάξουμε στα παιδιά τους διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά να τα ευαισθητοποιήσουμε στην ιδέα ότι μπορούν να υπάρχουν πολλά είδη ζωής, πολλές γλώσσες και πολλές διαφορετικές απόψεις⁴⁹. Ανάλογη αντιμετώπιση χρειάζεται και η περίπτωση κατά την οποία υπάρχουν στην ίδια τάξη παιδιά από γειτονικές χώρες με τις οποίες υπάρχουν διαφορές απέναντι σε κάποια σημαντικά θέματα, για τα οποία η κάθε πλευρά έχει διαφορετική στάση. Η εμπειρία εκπαιδευτικών έχει δείξει⁵⁰ ότι ιστορικές περιγραφές που συγκρούονται μεταξύ τους ως προς τις αξιολογικές κρίσεις για πρόσωπα ή γεγονότα αποτελούν μια σημαντική πλευρά της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς το μάθημα της Ιστορίας γίνεται πλουσιότερο με την εμπλοκή των μαθητών στην εξέταση αυτών των αντίθετων απόψεων.

Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων απαιτεί ασφαλώς και την αναγκαία εκπαίδευση και προετοιμασία εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση του εμπλουτισμού της εφευρετικότητας που είναι απαραίτητη για την επιτυχή διεξαγωγή τους. Σκοπός ωστόσο αυτής της προετοιμασίας δεν είναι η διδασκαλία και γνώση πολλών πολιτισμών, αλλά η δημιουργία έξις προς την ιδέα των ποικίλων πολιτισμών⁵¹. Δεν είναι ανάγκη να γίνει κανείς ειδικός σε όλους τους πολιτισμούς που αντιπροσωπεύονται στο σχολείο του –και πώς

θα μπορούσε άλλωστε, αλλά υπάρχουν διάφοροι τρόποι να μάθει κάποια πράγματα γι' αυτούς, όπως τι κάθε πολιτιστική ομάδα θεωρεί σημαντικό ορόσημο στην ανάπτυξη του παιδιού⁵². Μπορεί να ρωτήσει τα ίδια τα παιδιά –ανεβάζοντας έτσι και την αυτοεκτίμησή τους και βελτιώνοντας την επικοινωνία μαζί τους, ή να δημιουργήσει επαφή με τις οικογένειες των παιδιών επισκεπτόμενος κάποια πολιτιστικά τους κέντρα όπου μπορεί να βρει πολλούς απ' αυτούς⁵³, να ενημερώνει συστηματικά τη σχολική βιβλιοθήκη⁵⁴ με τραγούδια, παραμύθια και λαογραφικά στοιχεία από τον τόπο προέλευσης των νέων μαθητών, να εμπλουτίζει γενικώς το παιδαγωγικό υλικό που έχει στη διάθεσή του.

4. Η ιδιαιτερότητα και τα χαρακτηριστικά της ελληνικής περίπτωσης

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 η ελληνική ήταν από τις πιο ομοιογενείς φυλετικά, πολιτιστικά και γλωσσικά κοινωνίες. Από την εποχή εκείνη και μέχρι τις μέρες μας παρατηρείται μια διαρκής και με κυμαινόμενες αυξομειώσεις εισροή «ξένων» με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους: οικονομικοί μετανάστες από τις χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ μετά την κατάρρευση των εκεί καθεστώτων, νεοπρόσφυγες ποντιακής καταγωγής από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, οικονομικοί μετανάστες και πολιτικοί πρόσφυγες από ισλαμικές κυρίως χώρες της Ανατολής. Η οικονομική κυρίως αυτή μετανάστευση δημιούργησε μια νέα πραγματικότητα ανισότιμης πολυγλωσσίας-πολυπολιτισμικότητας σε μια χώρα ή, καλύτερα, σε ένα έθνος-κράτος εντυπωσιακά ομοιογενοποιημένο γλωσσικά και πολιτισμικά⁵⁵. Αυτή η νέα πραγματικότητα είχε και τον εκπαιδευτικό της αντίκτυπο: η αυξανόμενη παρουσία αλλόγλωσσων παιδιών στις σχο-

λικές τάξεις ξάφνιασε την ελληνική κοινωνία, η οποία μόλις τώρα αρχίζει να συνειδητοποιεί τη νέα κατάσταση καθώς δεν ήταν, δεν είναι και δεν ήθελε να είναι έτοιμη για μια τέτοια αλλαγή. Η τρίτη διατύπωση είναι ίσως και η κρισιμότερη, γιατί «συνδέεται με στάσεις ιστορικά καθορισμένες και επενδυμένες με ισχυρές συναισθηματικές φορτίσεις, που περιπλέκουν τις πρακτικές διαστάσεις του εκπαιδευτικού αυτού προβλήματος»⁵⁶, τις οποίες πρέπει να εντοπίσουμε και να έχουμε διαρκώς υπόψη μας αν θέλουμε να σταθούμε στο ύψος των νέων περιστάσεων.

Ως πολύ πρόσφατα η συνάντηση της ελληνικής κοινωνίας με την «άλλη φωνή» –ως λόγο αλλά και ως πολιτισμό– εμφανιζόταν με δύο εκδοχές: με τη μορφή υποτίμησης των «νησιδών» σιγματισμένης αλλογλωσσίας, αφού οι «άλλες» γλώσσες που μιλιούνταν στο πλαίσιο της ελληνικής επικράτειας ήταν συνδεδεμένες με ισχυρά στερεότυπα υποτίμησης, που οδηγούσαν σε πολιτικές περιθωριοποίησης και αφομοίωσης. Η άλλη εκδοχή αφορούσε, ως γλωσσολογία, τη συνάντηση με ηγεμονικές ευρωπαϊκές γλώσσες (γαλλικά παλαιότερα, αγγλικά στη συνέχεια) και συνδεόταν με ισχυρά στερεότυπα υπερτίμησης, αφού εκτός των άλλων συνέβαλλε και στην επιβεβαίωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, της ευρωπαϊκότητας των Νεοελλήνων. Αυτός ο διχασμός της ελληνικής κοινωνίας ως προς την αντιμετώπιση (υποτίμηση – υπερτίμηση) της «άλλης» γλώσσας-πολιτισμού αφορούσε –όσο και αν ηχεί περίεργα– και το εσωτερικό της: υπερτίμηση από τη μια της αρχαιότητας καθαρεύουσας ως κατεξοχήν ενδεδειγμένης για να αποτελέσει την επίσημη εθνική γλώσσα και συνακόλουθη υποτίμηση της ομιλούμενης, μητρικής, δημοτικής γλώσσας από την άλλη.

Η προσπάθεια εξήγησης αυτής της στάσης οδηγεί σε ένα αίτημα «καθαρό-

τητας» εκ μέρους της ελληνικής κοινωνίας, μια καθαρότητα που δεχόταν απειλές είτε από τις σιγματισμένες «ακάθαρτες» γλώσσες παλαιότερων και νεότερων εχθρών του έθνους: τουρκικά, σλαβικές γλώσσες των γειτόνων, αλβανικά, που εξακολουθούσαν –και εξακολουθούν– να μιλιούνται στα όρια της επικράτειας και έχουν «ρωπάνει» –μέσω δανειών– την Ελληνική Γλώσσα, είτε από τον εσωτερικό εχθρό: την ομιλούμενη δημοτική και τις διαλεκτικές παραλλαγές της, ως γλωσσικές εκδοχές «φθοράς» και απαράδεκτης «επιμειξίας». Αυτή ακριβώς η ιδιαιτερότητα της ελληνικής κοινωνίας δημιούργησε σ' αυτήν μια εξαιρετικά άκαμπτη εκδοχή γλωσσικού προτύπου και γλωσσικής ομοιογένειας, που θεωρούσε οποιαδήποτε εκδοχή ετερογένειας ή πολυμορφίας ή την παραμικρή παρέκκλιση από τη γλωσσική νόρμα εξ ορισμού εχθρική και απειλητική⁵⁷.

Αυτή η στάση έχει και τις εκπαιδευτικές της προεκτάσεις στο Νεοελληνικό κράτος: μια γλωσσική εκπαίδευση που βασίστηκε μέχρι το 1976 στον αποκλεισμό, άλλοτε πλήρη και άλλοτε μερικό, της μητρικής γλώσσας δεν μπορούσε αλλά και δεν ήθελε να είναι έτοιμη για να αντιμετωπίσει αυτή τη νέα γλωσσική-πολιτισμική ετερογένεια, όταν μάλιστα συχνότατα αφορά γλώσσες και μορφές γλώσσας (διαλέκτους) ήδη σιγματισμένες από παλαιότερες συγκυρίες⁵⁸. Γίνεται σαφές από όσα αναφέρθηκαν ότι έ- να επιπλέον πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει μια διαπολιτισμική γλωσσική αγωγή στην Ελλάδα αφορά και έ- να αίσθημα αυτουποτίμησης της (μητρικής) γλώσσας των παιδιών που προέρχονται από κοινωνικά περιβάλλοντα απαξιωμένα και υποτιμημένα, μια νοοτροπία που έχει διαπεράσει βαθύτατα την ελληνική κοινωνία. Μια τέτοια χαρακτηριστική περίπτωση μπορεί να δει κανείς στην ελληνική Θράκη με τις ήδη υπάρχουσες εκεί γλωσσικές μειονότη-

τες (πομακική, τσιγγάνικη, τουρκική) και αυτές που προστέθηκαν μετά τον ερχομό των ποντίων νεοπροσφύγων από την πρώην Σοβιετική Ένωση⁵⁹.

5. Προτάσεις για τη γλωσσική διδασκαλία σε προγράμματα διαπολιτισμικής προσχολικής εκπαίδευσης

5.1 Αναπτύσσοντας στρατηγικές

Μετά τον προσανατολισμό των κοινωνικών και των ιστορικών ερευνών προς το διαφορετικό, το «άλλο», προς την ιστορία και τη γλώσσα των μη ηγεμονικών ομάδων, των προφορικών πολιτισμών και της βιωμένης κουλτούρας⁶⁰, έχει αλλάξει επίσης και ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης σε κάθε βαθμίδα. Μια διαπολιτισμική γλωσσική προσχολική εκπαίδευση θα μπορούσε να λαμβάνει υπόψη τις εξής παραμέτρους:

> Το κριτήριο για την εγγραφή των μαθητών και την ταξινόμησή τους στο Νηπιαγωγείο να μην είναι η γεωγραφική προέλευση, η φυλή ή η γλώσσα.

> Η αξιολόγηση, ο έπαινος και η τιμωρία να είναι ευαίσθητες στην πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα.

> Οι παιδαγωγικές δραστηριότητες να προωθούν τη συνεργασία σε μεικτές ομάδες, ώστε να αναπαράγεται το πλουραλιστικό κοινωνικό περιβάλλον.

> Η μητρική, εθνική γλώσσα των παιδιών να μην αντιμετωπίζεται ως αδυναμία, αλλά ως ιδιαίτερο πολιτισμικό κεφάλαιο⁶¹.

> Ένας τρόπος για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της γλωσσικής-πολιτισμικής διαφορετικότητας μέσα σε μια κοινωνία είναι και η υιοθέτηση δίγλωσσων⁶² ή πολύγλωσσων προγραμμάτων και για την προσχολική εκπαίδευση. Πρωταρχικός σκοπός τέτοιων προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσουν το παιδί να καλλιεργήσει όσο πληρέστερα γίνεται τη

μητρική του γλώσσα και να μάθει τη δεύτερη-ξένη, την οποία ενδέχεται είτε να μην ξέρει καθόλου είτε να τη χρησιμοποιεί ήδη σε κάποιο βαθμό. Έχει μάλισταδειχθεί⁶³ ότι η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα του παιδιού ενισχύει την αυτοεκτίμηση και περηφάνια της οικογένειας και της κοινότητας. Το ιδανικό βέβαια θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να μιλούν τη μητρική γλώσσα των παιδιών, για να τα βοηθήσουν αποτελεσματικότερα στην ανάπτυξή τους⁶⁴. Επίσης η αξιολόγηση των παιδιών στην ηλικία των 3-4 χρόνων θα μπορούσε να γίνεται και στη μητρική τους γλώσσα, την *mater lingua* ή για άλλους *pater lingua*⁶⁵ γιατί τα παιδιά κοινωνικοποιούνται⁶⁶ μ' αυτήν, καθώς συμπεριλαμβάνεται ούτως ή άλλως στην οικογενειακή τους ταυτότητα. Η απόφαση άλλωστε της Unesco (1953), άρθρο 2, έρχεται να επιβεβαιώσει το αίτημα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, γιατί «η μητρική γλώσσα είναι το πιο σημαντικό σύστημα σημείων που εξασφαλίζει αυτόματα την ικανότητα έκφρασης και κατανόησης...και κοινωνικά είναι το μέσο ταύτισης του παιδιού με τα μέλη της κοινότητας, από την οποία κατάγεται»⁶⁷.

Στο πλαίσιο δε της γνωστικής τους ανάπτυξης⁶⁸ θα μπορούσαν να αναπτυχθούν δραστηριότητες στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον του σχολείου και του τόπου εγκατάστασης, με καθημερινές πρακτικές και εξορμήσεις στη νέα πόλη-πατρίδα, επισκέψεις σε μουσεία, στην αγορά, σε πολύγλωσσους χώρους της πόλης με στόχο όσο γίνεται περισσότερα αυθεντικά ακούσματα στην καθημερινή, πολυγλωσσική κοινότητα.

Μια αποτελεσματική δραστηριότητα γραμματισμού⁶⁹ για παιδιά αλλά και ενήλικες είναι η αφήγηση και συγγραφή ιστοριών. Τα νήπια μπορούν να δημιουργήσουν με λέξεις ιστορίες βασισμένες στον πολιτισμό⁷⁰ και στην εμπειρία τους και στη συνέχεια να τις επεξηγήσουν με ζωγραφιές και φωτο-

γραφίες κομμένες από περιοδικά. Έχει δείχτει⁷¹ ότι μια τέτοια δραστηριότητα βοηθάει αποτελεσματικά στην πολύ σπουδαία διαδικασία της ανάγνωσης στο σπίτι ακόμα και εκείνους τους γονείς των αλλόγλωσσων παιδιών που δεν είναι εξοικειωμένοι μ' αυτήν και λόγω της ελλιπούς γνώσης της κυρίαρχης γλώσσας.

5.2 Η ευαισθητοποίηση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική τάξη, όπου έχουν τον απόλυτο έλεγχο, μπορούν μόνοι τους ή σε συνεργασία με συναδέλφους τους να διαμορφώσουν το κατάλληλο διαπολιτισμικό παιδαγωγικό υλικό, ανάλογα με τις γλωσσικές-πολιτισμικές ομάδες που υπάρχουν στο Νηπιαγωγείο ακολουθώντας ένα ενδεικτικό διάγραμμα-πλαίσιο εργασίας όπως το παρακάτω⁷²:

➤ παρουσίαση σε συνεργασία με τα νήπια των τοπικών διακριτικών πολιτισμικών στοιχείων, όπως ήρωες, θρησκευτικές ή εθνικές γιορτές, ενδυμασία, διατροφή, με στόχο την παραγωγή προφορικού λόγου (π.χ. διατροφικές συνήθειες των χωρών του Καυκάσου),

➤ προσθήκη στο πλαίσιο μιας εθνικής ή θρησκευτικής γιορτής πολιτιστικών στοιχείων για μια συγκεκριμένη γλωσσική ομάδα με στόχο τη γνωριμία των νηπίων με διαφορετικές πολιτισμικές και εθνικές εκδηλώσεις (π.χ. έθιμα του χειμώνα ή των Χριστουγέννων στη Βουλγαρία ή την Πολωνία),

➤ μετατροπή του Προγράμματος Σπουδών με την προσθήκη διάφορων όψεων και πλαισίων αναφοράς γύρω από το ίδιο αντικείμενο προβληματισμού, γεγονός που διευρύνει τη θεώρηση του κόσμου από τη μεριά των νηπίων (π.χ. ένα ιστορικό γεγονός έχει διαφορετική βαρύτητα και αντιμετώπιση ανάλογα με τα εθνικά ή άλλα ιδεολογήματά τους),

➤ 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 προς την κατεύθυνση της επίλυσής τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται σε μια προσέγγιση επίλυσης των προβλημάτων (problem solving) χρησιμοποιώντας την ανισότητα της κοινωνίας ως τον πυρήνα του προβλήματος και αρχίζοντας με τη διατύπωση και προβολή των σχετικών ερωτημάτων⁷³.

Στη διδακτική πράξη οι κατευθύνσεις αυτές προωθούν την πρωτοβουλία και τη φαντασία του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να χρησιμοποιήσει σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και κυρίως να προσαρμόσει τη διαπολιτισμική γνώση και νοοτροπία στο επίπεδο ανάπτυξης των νηπίων, ώστε να δοθεί προτεραιότητα στην καθολική ανάπτυξή τους.⁷⁴

Αυτή η διαφοροποιημένη εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών στο Νηπιαγωγείο επιβάλλεται από την ίδια την πραγματικότητα καθώς είναι επιβεβαιωμένο⁷⁵ ότι οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς και προτεραιότητες. Για να βοηθήσει σε μια αποτελεσματικότερη και ισόρροπη ανάπτυξη όλων των παιδιών, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει πάντα στο μυαλό του μερικές αλήθειες, όπως ότι: όλα τα παιδιά μαθαίνουν κάποια ίδια πράγματα (π.χ. τη μητρική τους γλώσσα ή τρόπους διαπροσωπικής συμπεριφοράς) με τρόπους πολύ διαφορετικούς το καθένα, όμως αναπτυξιακά ισοδύναμους, πρέπει να επιστρατεύονται όλοι οι τρόποι μάθησης και κυρίως οι πιο οικείοι στο παιδί, π.χ. η μητρική του γλώσσα, όλοι οι μαθησιακοί στόχοι έχουν την ίδια αξία συχνά το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με τα διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα

του σχολείου και της μειονοτικής του οικογένειας, το ίδιο περιεχόμενο έχει διαφορετική σημασία σε διαφορετικές ομάδες παιδιών⁷⁶. Όλα αυτά πείθουν ότι είναι αδύνατο να εφαρμόσει κανείς ένα πρόγραμμα που να είναι κατάλληλο για την ανάπτυξη όλων των παιδιών.

Ίσως βέβαια κάποια στιγμή ο εκπαιδευτικός αναρωτηθεί: «γιατί να προσθέσω και τη διπολιτισμική αγωγή στο Πρόγραμμα Σπουδών; δεν είναι αρκετά αυτά που ήδη κάνω;» Η απάντηση εδώ είναι σχετικώς εύκολη: το να διδάξει κανείς πολιτισμό στην τάξη δεν είναι κάτι καινούργιο, με τις καθημερινές μας επιλογές καθώς αποφασίζουμε τούτο να το περιλάβουμε, εκείνο να το αποκλείσουμε από το Πρόγραμμα Σπουδών, δεν κίνουμε τίποτα άλλο από το να «διδάσκουμε» πολιτισμό. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίχθηκε «τα μαθήματα για τον πολιτισμό γεμίζουν τη σχολική τάξη»⁷⁷. Στην προσχολική εκπαίδευση ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στις έννοιες του χώρου, του τόπου και στην αξιοποίηση της εικόνας για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου⁷⁸. Οι αφίσες λοιπόν που διακοσμούν τα Νηπιαγωγεία και οι φωτογραφίες που εικονογραφούν τα παραμύθια μεταφέρουν από πολύ νωρίς στο οικογενειακό, στο σχολικό περιβάλλον και στα Μ.Μ.Ε συγκεκριμένα ρατσιστικά στερεότυπα όσον αφορά τη λευκή φυλή, το αρσενικό φύλο, την ελληνική ή την αγγλική γλώσσα που διδάσκονται στην ελληνική εκπαίδευση. Αναρωτηθήκαμε άραγε ποτέ γιατί μέσα στη σχολική τάξη ή και στο διάδρομο του σχολείου όλοι ή σχεδόν όλοι οι σπουδαίοι στρατιωτικοί ή πολιτικοί ηγέτες που εικονίζονται είναι λευκοί και άνδρες; Αλλά και το «αθώο» εκ πρώτης όψεως παραμύθι «Τα τρία γουρουνάκια» περνάει πολύ σημαντικά πολιτιστικά μηνύματα, όπως ότι μόνο το αστικό σπίτι από τούβλα είναι γερό και χρήσιμο, αφού αυτό δεν μπορεί να γκρεμίσει ο λύκος. Σε μια διπολιτισμική

κί-πολυγραμματιστική⁷⁹ προσέγγιση ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να προσέξει σε ποιους απευθύνεται, τι πολιτισμικές καταβολές φέρνουν μαζί τους και να διαφοροποιήσει ανάλογα την αφήγησή του, καθώς ενδέχεται σε διαφορετικό κλίμα και σε άλλη πολιτισμική πραγματικότητα το αχυρένιο σπίτι να είναι το ιδανικό. Άλλη μια εύκολη και καθόλου επιβαρυντική επιλογή του ευαίσθητου περί τη διπολιτισμικότητα νηπιαγωγού αφορά τον τρόπο προσφώνησης των νηπίων: η νηπιαγωγός οφείλει να μάθει την ορθή προφορά ακόμη και δύσκολων ονομάτων των παιδιών της τάξης, ιδιαίτερα ασφαλώς των αλλόγλωσσων, χωρίς να προτιμά τη χρήση υποκοριστικών. Μ' αυτό τον τρόπο η αλλόγλωσση προφορά δεν θεωρείται αρνητικά παράξενη ή υποτιμητικά ξένη, αλλά καλλιεργείται ο σεβασμός στα έθιμα και στη γλωσσική ετερότητα των οικογενειών⁸⁰, με αποτέλεσμα τον ομαλό αυτοπροσδιορισμό των αλλόγλωσσων παιδιών, καθώς «γεννιέσαι μέσα σε μια γλώσσα, μαθαίνεις τους δικούς της όρους, μεγαλώνεις για να ονομάξεις τον κόσμο γύρω και μέσα σου, πλάθεται με τις έννοιες που διαμόρφωσε η γλώσσα σου»⁸¹. Η διπολιτισμική εκπαίδευση τελικά περικλείει κάθε όψη της σχολικής ζωής και οι αξίες της διαπλάθονται σε όλο το σχολικό περιβάλλον⁸².

Το διδακτικό υλικό που θα πρέπει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να διδάξει την κυρίαρχη γλώσσα σε παιδιά που χρησιμοποιούν μια μειονοτική δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να είναι το ίδιο με αυτό που απευθύνεται σε μαθητές που έχουν τη συγκεκριμένη γλώσσα ως μητρική. Χαρακτηριστικό παράδειγμα προς αποφυγήν αποτελεί η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και όχι ως μητρικής σε παιδιά της μειονότητας της Δυτικής Θράκης που χρησιμοποιούν π.χ. τα πομακικά. Τα παιδιά της μειονότητας καλούνται να «μιάθουν» Ελληνικά με τα ίδια

διδασκτικά βιβλία που χρησιμοποιούνται για τα ελληνόφωνα παιδιά, που έχουν μητρική τους την Ελληνική Γλώσσα. Τα μουσουλμανόπαιδα όμως δεν μπορούν να χρησιμοποιούν ένα βιβλίο που έχει τον τίτλο «Η γλώσσα μου» για να μάθουν Ελληνικά, που δεν είναι η γλώσσα «τους». Αυτό έχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα τα παιδιά της μειονότητας να έχουν τεράστιες ελλείψεις στην παραγωγή και στην κατανόηση της Ελληνικής, ακόμα και αφού τελειώσουν το Δημοτικό σχολείο. Για τους δασκάλους, η παράλογη αυτή σκηνοθεσία της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας με τους όρους διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας δημιουργεί ένα βαθύ και καταστροφικό αίσθημα ματαιώσης και αναγκάζονται να αυτοσχεδιάζουν, για να αντιστρέψουν την παράλογη αυτή πραγματικότητα⁸³.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να θέσουμε τον έλληνα εκπαιδευτικό μπροστά σε έναν ακόμη προβληματισμό. Η συνάντησή του με τον μειονοτικό άνθρωπο και τις ανάγκες του, γλωσσικές και άλλες, είναι μια συνάντηση με την ανθρώπινη δυστυχία η οποία μπορεί να αποβεί χρήσιμη και εξανθρωπιστική γι' αυτούς, εάν δεν εκτραπεί στην κατεύθυνση είτε μιας τεχνικής ή τεχνοκρατικής «φροντίδας» είτε μιας φιλάνθρωπης αλλά παρ' όλα αυτά ηγεμονικής πατρωνίας. Για να το πετύχει αυτό ο έλληνας εκπαιδευτικός, εκτός από την απαραίτητη τεχνική γνώση (επιμορφώσεις, βιβλία κ.λπ.)⁸⁴, πρέπει να οπλιστεί με τη «συμπάθεια», με την αρχαία έννοια του όρου, τη συμμετοχή στην οδύνη του αποκλεισμένου, απροστάτευτου ανθρώπου. Η συμμετοχή αυτή μπορεί να «καλλιεργηθεί» μέσα από την ανάκληση εμπειριών αποκλεισμού που υπάρχουν, λίγο ή πολύ, στην εμπειρία όλων μας: φτώχεια, προσφυγιά, μοναξιά ή και τα τρία μαζί⁸⁵. Η πραγματικότητα αυτή δεν περιορίζει το εκπαιδευτικό πρόβλημα στην ανάγκη δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για

την εκμάθηση της νέας γλώσσας ούτε σε μια ανοιχτή διαπολιτισμική ή πολυπολιτισμική προσέγγιση του ζητήματος της διαφοράς⁸⁶. Χρειάζεται επιπλέον την οδυνηρή επίγνωση του τραυματικού χαρακτήρα που έχει για το μειονοτικό ή το μετανάστη της σχολικής μάλιστα ηλικίας ο αποκλεισμός από τη μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό της πλαίσιο. Η μητρική γλώσσα, ο *μητρικός λόγος*, είναι για το κάθε άτομο ένας λόγος ο οποίος του δίνει στα πρώιμα παιδικά του χρόνια το σωτήριο και αρχέγονο αίσθημα της ασφάλειας, ένα αίσθημα το οποίο διαταράσσει ο αποκλεισμός από τη μητρική γλώσσα⁸⁷. Αυτό το τραύμα οφείλει να γνωρίζεται, να αναγνωρίζεται και να αντιμετωπιστεί ο εκπαιδευτικός.

5.3 Η εμπλοκή των γονέων

Σε όλη αυτή την εργώδη προσπάθεια που καταβάλλεται από την πολιτεία και την εκπαιδευτική κοινότητα για την όσο γίνεται πιο «ανώδυνη» αγωγή των παιδιών με γλωσσικές-πολιτιστικές διαφορές θα ήταν αδύνατο να μην εμπλακούν αποφασιστικά και αποτελεσματικά οι γονείς και γενικότερα οι οικογένειες των παιδιών. Αλλωστε όπως είναι πάγκοινως αποδεκτό η οικογένεια είναι η σπουδαιότερη ομάδα στην οποία εντάσσεται το παιδί⁸⁸ και οι γονείς είναι οι πρώτοι του δάσκαλοι, καθώς μέσα στο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον το παιδί μαθαίνει να δρα, να πιστεύει και να αισθάνεται⁸⁹. Σύμφωνα μάλιστα με ερευνητές που ασχολήθηκαν με τα θέματα που αφορούν τη σχέση σχολείου – οικογένειας⁹⁰ οι γονείς αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού βοηθώντας αποφασιστικά στην κοινωνική, ψυχολογική, ηθική, γλωσσική και γνωστική του ανάπτυξη⁹¹.

Επομένως ο σχεδιασμός των προγραμμάτων της προσχολικής ηλικίας

πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την κοινωνική, συναισθηματική, φυσική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού μέσα στο οικογενειακό και το κοινωνικό του περιβάλλον, πρέπει να συμπεριλαμβάνει τους γονείς και την κουλτούρα τους ως ένα πλήρες μέρος του προγράμματος⁹². Το σχολείο και η οικογένεια, που είναι τα κύρια περιβάλλοντα στα οποία μεγαλώνει και αναπτύσσεται το παιδί, πρέπει να δουλέψουν μαζί αλληλοϋποστηριζόμενα στο δύσκολο έργο της ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών με άμεση συμμετοχή των γονιών σε όλες τις διαδικασίες έξω από αλλά και μέσα στην αίθουσα⁹³.

Ο ρόλος της νηπιαγωγού και η διαρκής συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών καθορίζουν την ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής νοοτροπίας (mentality)⁹⁴, ώστε το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον να μη βρίσκονται σε άμεση ρήξη ή απομόνωση αλλά σε διαρκή εποικοδομητική συνεργασία. Η νηπιαγωγός μπορεί να ζητάει τη συμβουλή και τη βοήθεια των γονιών, προκειμένου να εισάγει τα παιδιά στους διάφορους πολιτισμούς, κι εκείνοι μπορούν να ανταποκριθούν με αφηγήσεις ιστοριών, με διοργάνωση γιορτών και καλλιτεχνικών εκθέσεων. Ιδιαίτερη προσοχή ακόμα απαιτείται επίσης στην ανάγνωση και παρουσίαση των 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 στερεοτύπων⁹⁵ όσον αφορά στους παιδικούς και εθνικούς ήρωες, τα 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. Η δυνατότητα βοήθειας των γονέων εδώ να

είναι αυτονόητη προς την κατεύθυνση της έμφασης στα κοινά δρώμενα των ομάδων και λαών, στις κοινές εκδηλώσεις χαράς και λύπης, γιορτής και πένθους. Η προσέγγιση αυτή του σχολείου προς την οικογένεια των παιδιών μπορεί να αποδειχθεί ακόμη πιο αποτελεσματική και επιτυχής, αν γίνεται συνειδητά έστω και περιορισμένη χρήση της μητρικής τους γλώσσας κατά την επικοινωνία του σχολείου μαζί τους, ακόμα και αν αυτοί είναι δίγλωσσοι και κατέχουν την Ελληνική σε ικανοποιητικό βαθμό⁹⁶. Με τον τρόπο αυτό εκτός των άλλων θα μπορούσαν να πείσουν ευκολότερα τους γονείς των παιδιών για τη χρησιμότητα της προσχολικής αγωγής, την οποία έχει διαπιστωθεί⁹⁷ ότι αμφισβητούν κάποιοι μετανάστες κατώτερων συνήθως κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, και θα τους πείσουν ότι ενδεχομένως και ολόκληρη η οικογένειά τους θα είχε να ωφεληθεί από μια τέτοια συνεργασία⁹⁸.

Μπορούμε να πούμε ότι μια διαπολιτισμική προσχολική αγωγή πρέπει να πασχίζει 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 έχει την ανάγκη 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»⁹⁹.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλέπε ενδεικτικά Τζάνη Μ. (1988). *Σχολική επιτυχία - Ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης. Κάτσικας Χ. & Καβαδιάς Γ. (1994). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg. Κυρίδης Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο*. Αθήνα:

- Gutenberg. Ψαχαρόπουλος Γ. & Καζαμίας Α. (1985). *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ. Ηλιού Μ. (1988). *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.
2. Βλέπε ενδεικτικά Νούτσος Χ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο. Φραγκουδάκη Α. (1977). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*. Αθήνα: Κέδρος. Μυλωνάς Θ. (1990). Ο κοινωνικός έλεγχος της ροής του μαθητικού πληθυσμού και η ιδεολογική μέσω λέξεων και εκφράσεων νομιμοποίησή του. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 13.
3. Το παραδοσιακό φιλελεύθερο κράτος προϋπέθετε τρεις βασικές σταθερές: την *societas clausa*, το *territorium clausum*, τον *populus clausus*. Βλέπε Τσουκαλάς Κ. (1999). *Η εξουσία ως λαός και ως έθνος. Περιπέτειες σημασιών*. Αθήνα: Θεμέλιο.
4. Pistoì P. (1991). *Εθνική ταυτότητα και πολιτική κινητοποίηση*. Μετ. Κ. Κατσουρός. Αθήνα: Λεβιάθαν.
5. Χρησιμοποιούμε το ένα μόνο γένος αποκλειστικά για λόγους γλωσσικής και λειτουργικής οικονομίας και αισθητικής.
6. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητικές Επιστήμες*. Αθήνα: Π. Ι., σ. 11
7. βλ. Βαρνάβα-Σκούρα Τ. (επιμ.) (1997). *Το παιδί και η γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*. Θεσσαλονίκης: Α. Π. Θ. Χατζησαββίδης, Σ. (1992). *Το χρονικό της αναμόρφωσης του μαθηματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (1976-1984)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 17
8. Όπως υποστηρίζει ο γάλλος γλωσσολόγος Hagege βλ. στο: Γούναρης Β., Μιχαηλίδης Ι., Αγγελόπουλος Γ. (επιμ.) (1997). *Ταυτότητες στη Μακεδονία*. Αθήνα: Παπαζήση, 101.
9. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000)
10. Βιδάλη Α. (2000). *Νεότερη Αγωγή και προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 102.
11. Μάρκου Γ. (1996). *Προσεγγίσεις στην πολυπολιτισμικότητα και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γ.Γ.Α.Ε.
12. Βρύζας Κ. (1997). *Παγκόσμια Κοινωνία. Πολιτιστικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg & Williams R. Κουλιούρα και Ιστορία. Μετ. Β. Αλβανίδου. Αθήνα: Γνώση.
13. Για τις παρανοήσεις του όρου πολιτισμικός διεθνώς βλ. Aldridge & Calhoun C., Aman R. (2000). 15 years' experience: Perceptions about Multicultural Education. *Journal of Multicultural Education Focus on Elementary*, 12/3.
14. Joan T. (1992). *Pluralism in Education: Its Meaning and Methodology*. *Journal of Multicultural Education Digest* 347494.
15. Garbarino J. (1982). *Children in troubled families in the social environment*. New York: Aldine Press.
16. Sleeter C. (1992). Restructuring for multicultural education. *Journal of Teacher Education*, 43, 141-148.
17. Derman-Sparks L. (1993). Rethinking multicultural education: What do we need to live in a diverse society. *Dimensions of Early Childhood*, 22(1), 6-10. Μερικοί πολιτισμικός τουρισμός η Derman-Sparks αναφέρεται σε δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν στο να εξερευνήσουν τους πολιτισμούς των άλλων μέσω διαδικασίες απλής περιδιάβασης και μελέτης, μετρίμια και αξιοθέατα. Μια τέτοια πρακτική γίγνηση είναι προφανώς επιφανειακή και δεν επιτρέπει την εμπάθυνση στα πρότερα γνωρίσματα ενός πολιτισμού.
18. Sleeter C. & Grant C. (1993). *Choices for multicultural education: Approaches to race, class and gender*. New York: Macmillan. Βλέπε επίσης Derman-Sparks L. & Davidman P. (1997). *Teaching and learning from a multicultural perspective: A practical guide*. New York: Longman.
19. Gollnick D. & Chinn P. (1995).

Multicultural education in a pluralistic society. New York: McMillan.

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

21. Sleeter C. & Grant C. (1993). *ό.π.*

22. Bowles D. (1993). Biracial identity: Children born to African American and white couples. *Clinical Social Work Journal*, 21(4), 417-428. Wardle (1996). Multicultural education. In: Root M. (Ed). *The multicultural experience.* Newbury Park: Sage.

Daniel G. (1996). Black and white identity in the new millennium. In: Root M. (Ed). *ό.π.* Newbury Park: Sage
Funderburg L. (1994). *Black, white and other biracial Americans talk about race and identity.* New York: William Morrow.
Morrison J. & Rogers L. (1996). Being responsible to the needs of children from dual heritage background. *Young Children*, 52(1), 29-33.

23. Fairtest (1990). *Standardized tests and our children: A guide to testing reform.* Massachusetts National Center for Fair and Open Testing.

24. Walkerdine V. (1981). Sex, power and pedagogy: *Screen Education*. 38.

25. Για τον αντισταθμιστικό χαρακτήρα της προσχολικής εκπαίδευσης βλέπε Ζαχαρενάκης Κ. (1991). *Αντισταθμιστική Αγωγή.* Αθήνα. Κυρίδης Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Κιτσαράς Γ. (1991). *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική.* Αθήνα: Παπαζήσης. Πβ. ακόμα Schwartz, W. (1996). Hispanic Preschool Education: An Important Opportunity. *ERIC/CUE Digest*, 113, 405398

26. Βιδάλη Α. (2000). *Νεότερικότητα, Αγωγή και προσχολική ηλικία.* Αθήνα: Κουσιανιώτης.

27. Το νεότερικό σχολείο αντλεί από το κοινωνικοπολιτισμικό θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπως ορίστηκε από την οικολογία της ανθρώπινης εξέλιξης (Bronfenbrenner), την κοινωνικοοικονο-

μική προσέγγιση της ανθρώπινης ανάπτυξης (Vygotsky) και τη φεμινιστική αξιολόγηση της προσωπικής εμπειρίας ως πηγής γνώσης: Victoria R. F. (2001). *Culture, Schooling and Education in democracy:* 52-53.

28. Δρεττάκης Μ. (2001). Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 119, 38-44.

29. Kimbeley, J. (1989), *L' education interculturelle: concept, contexte et programme.* Strasbourg: Conseil de l' Europe.

30. Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1997), *Διαπολιτισμική Αγωγή.* Αθήνα: 43.

31. Grant, C. (1988), The persistent significance of race in schooling. *The Elementary School Journal*, 88(5), 561-569.

32. Banks, J. (1993). Multicultural education. Development, dimensions, challenges: *PhiDelta Kappan*. 75, 1. 22-28.

33. Wardle, (1996), *ό.π.*

34. 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.

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

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

37. Reginatto, E. (1993), *Improving knowledge and competency of early childhood providers through an in-service multicultural bilingual program.* Unpublished practicum, Nova University, Ft. Lauderdale, FL. (ED 369 530)

38. Σακελλαρίου, Ε. (1998), Ευρωπαϊκές εμπειρίες: *Πρακτικά Δημερίδας, 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 Α., Γερμανός Δ., Οικονόμου Θ. (επιμ.). *Εμείς και οι Άλλοι*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός. 265-279.
39. Bigelow, W. (1993), *Limits of the new multiculturalism: The «good» children's literature and the quincentenary*. Unpublished manuscript. Available from NECA.
40. Banks, J. (1993), Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *Phi Delta Kappan*. 75 (1), 22-28.
41. Dixon, G. & Fraser, S. (1986). Teaching preschoolers in a multicultural classroom. *Childhood Education*, 62(4), 272-275.
42. Rogoff, B. & Morelli, G. (1989). Perspectives of children's development from cultural psychology. *American Psychologist*, 44(2), 334-348.
43. Lynch, J. (1987), *Prejudice reduction and the schools*. London: Cassell.
44. Thomson, B. (1989), Building tolerance in early childhood: *Educational Leadership*, 47 (2), 78-79.
45. Lynch, E. & Hanson, M. (Eds) (1998). *Developing cross - cultural competence: A guide for working with children and their families*. Baltimore: Paul H. Brooks.
46. Βλ. και Menkart, D. (1993), Multicultural education, Strategies for Linguistically diverse schools and classrooms: *NCBE Program Information Guide Series*, 16, Fall.
47. Joan, T. (1992), Pluralism and Education: Its Meaning and Method. *ERIC Digest*, 347494.
48. York, S. (1991), *Roots and wings: Affirming culture in early childhood programs*. St. Paul: Redleaf Press, και Paley, V. G. (1989), *White teacher*. Cambridge: Harvard University Press.
49. Ramsey, P.G. (1982), Multicultural education in early childhood, *Young Children*, 37(5), 13-23.
50. Willis, S. (1993, September). *Multicultural teaching: Meeting the challenges that arise in practice*. ASCD Curriculum Update, p. 2.
51. Ramsey, P. G. (1982), Bowman, B. T. (1989). «Educating language minority children: Challenges and opportunities» *Phi Delta Kappan*. 71, 2. 118-221.
52. Menkart D. (1993), «Multicultural education, Strategies for Linguistically diverse schools and classrooms»: *NCBE Program Information Guide Series*, 16, Fall.
53. Edwards, C.P., & Gandini, L. (1989). «Teacher expectations about the timing of developmental skills: A cross-cultural study» *Young Children*, 44(4), 15-19.
54. Schwartz, Wendy, (1996), *Hispanic Preschool Education: An Important Opportunity* *ERIC/CUE Digest*, 16, 405398
55. Banks, J. (1993), «Multicultural education. Development, dimensions and challenges» *Phi Delta Kappan*. 75, 1. 28.
56. Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε., Γ. Τσιάκαλος (1997), «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Ευρωπαϊκή» στο: Σκούρτου Ε. (επιμ.) *Ματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος. Χριστίδης, Α.-Φ. Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός στο www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigitika
57. βλ. Χριστίδης, Α.-Φ. *ό.π.*
58. Χριστίδης, Α.-Φ. *ό.π.*
59. Χριστίδης, Α.-Φ. *ό.π.*
60. Χριστίδης, Α.-Φ. *ό.π.*: «Και οι τρεις αυτές γλώσσες, που αφορούν τη σουλμανική μειονότητα, συνδέονται στερεότυπα υποτίμησης, «εθνικά», κοινωνικά ή και τα δύο. Στην περίπτωση της πομακικής και της ρομανές (τσιγγάνων) συνυπάρχουν, επιπρόσθετα και για τους δυο φορετικούς λόγους, στερεότυπα αποτίμησης, υποτίμησης/απαξίωσης μητρικής γλώσσας από τους ίδιους ομιλητές, που οδηγούν στο φαινόμενο

μετακίνησης προς μια άλλη γλώσσα - και εν προκειμένω την τουρκική. Πέρα από τις τρεις αυτές γλώσσες, η μετανάστευση από περιοχές της πρώην Σοβιετικής Ένωσης πρόσθεσε και άλλες γλώσσες ή διαλέκτους».

61. Hobsbawm, E. (1998), *Για την Ιστορία*. Μετ. Π. Ματαλάς, Αθήνα: Θεμέλιο, & Bloch M. (1994), *Απολογία για την Ιστορία*. Μετ. Κ. Γαγανάκης. Αθήνα. & Αρδελά Ε., Ψαρρά Α. (επιμ.) (1997). *Σιωπηρές ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*, Αθήνα.

62. Κυρίδης, Α. (1996), *Εκπαιδευτική Ανισότητα*, Θεσσαλονίκη-Αθήνα, Κυριακίδης.

63. Για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση του φαινομένου της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης βλ. το βιβλίο του Colin Baker (2001), *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση σε μετάφραση του Μ. Δαμανάκη*, Αθήνα: Gutenberg.

64. Pequenitos en Accion. Edgewood ISD model program for 3-year-olds. Replication model. (1991). San Antonio, TX: Partnership for Hope. (ED 354 289).

65. Nissani, Helen (1993). *Early Childhood Programs for Language Minority Students*. ERIC Digest. ED355836. Bowman, B.T. (1989, October). Educating language minority children: Challenges and opportunities. *Phi Delta Kappan*, 71(2), 118-221. Lewis, M. C. (1993). *Beyond barriers: Involving Hispanic families in the education process*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.

66. Nissani, H. (1993), *ό.π.*

67. Κανακίδου, Παπαγιάννη (1997), *ό.π.* 59

68. Greenberg, P. (1990), «Ideas that work with young children. Why not academic preschool?» *Young Children*. 45, 4. 70-80.

69. Για την ανάπτυξη του γραμματισμού στα νήπια και τις δραστηριότητες που πρέπει να αναπτυχθούν για την υποβοή-

θησή του γίνεται τα τελευταία χρόνια πολύς λόγος. Βλ. ενδεικτικά: Curto, L., Morillo, M., Teixido M.. 1998. *Γραφή και Ανάγνωση. Βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών*.

Τρεις τόμοι, Αθήνα: ΟΕΔΒ., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. 1997. *Το παιδί και η γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας*. Για την ανάπτυξη του γραμματισμού στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βλ. Χατζησαββίδης Σ. (2001), *Γραμματισμός, διαπολιτισμικότητα και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές*, *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, τ. 1, σ. 125-142, Πάτρα*.

70. Χρήσιμη εδώ είναι η συμβολή του νέου κινήματος των «Πολυγλωσσισμών» (multiliteracies), οι οποίοι ως έννοια υποδηλώνουν την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο όρος δημιουργήθηκε τον Σεπτέμβριο του 1994 από το New London Group. Για περισσότερα βλ. Kalantzis, M. & Cope, B. «Πολυγλωσσισμοί. 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, (επιμ.) Χρηστίδης, Α., *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*.

71. Landerholm, E., Rubenstein, D., & Losch, M. (1994), *Involving parents of young children in science, math and literacy activities*. Unpublished manuscript, Northeastern Illinois University, Chicago, IL. (ED 380 203).

72. Banks J. (1994). *An introduction to*

multicultural education. Boston: Allyn and Bacon.

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

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

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

76. Bowman, B.T. (1989, October). *ό.π.* *Phi Delta Kappan*, 71(2), 118-221.

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

78. Μπαμπούνης, Χ., «Νοητικές, ψυχολογικές και άλλες προϋποθέσεις για την αφομοίωση της ιστορικής ύλης από τους μαθητές» Σεμινάριο, 9/1988.

79. Kalantzis, M. & Cole, B. (1999), «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, (επιμ.) Χρησιδής, Α.-Φ., Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

80. Nieto S. (1992), *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

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

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

83. Χρησιδής, Α.-Φ. «Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός», στο: www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos.

84. Nissani, Helen (1993), *Early Child Programs for Language Minority Students*. ERIC Digest. ED355836.

85. Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά & Γ. Τσιάκαλος. 1997. «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη Θεσσαλονίκη» Στο: *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, επιμ. Ε. Σκούρτου, 139-163. Αθήνα: Νήσος, σ. 153-155.

Χρησιδής, Α.-Φ. «Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός» www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos

86. Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά & Γ. Τσιάκαλος, (1997), «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη Θεσσαλονίκη». Στο: *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, επιμ. Ε. Σκούρτου, 163. Αθήνα: Νήσος, σ. 159-160.

87. Hopf, D. (1997), «Σχολική επιτυχία και μετανάστευση: Η σχολική επιτυχία και η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών νόπουλων κατά τη διάρκεια της μετανάστευσης στην Ο.Δ.Γ. και μετά τη επιστροφή τους στην Ελλάδα» Στο: *Εθνική διγλωσσία και εκπαίδευσης*, επιμ. Ε. Σκούρτου, 83-101.

88. Derman-Sparks, L., & A.B. C. Force. (1989). «Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children» Washington, DC: *National Association for the Education of Young Children*.

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

90. Olsen, L. (1990, April 4). «Partners: Redefining the social contract between families and schools' *Education Week*, 18-25.

91. Comer, J.P. (1980). *Schools and Society: Implications of an intervention program*. New York: The Free Press, σ. 22.

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

93. 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.
94. Βαμβακίδου, Ι. (1999), «Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας της Θράκης και η συμβολή της στη διαπολιτισμική ταυτότητα» Δ' Πανελλήνιο Συνέδριο: Η Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη. Υπό δημοσίευση.
95. Derman-Sparks L. (1989). *Anti-bias curriculum. Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the education of Young Children.
96. Schwartz, Wendy (1996). *Hispanic Preschool Education: An Important Opportunity*. ERIC/CUE Digest, Number 113. ED 405398,
97. 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),
98. 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),
99. Menkart, D. (1993), *Multicultural education, Strategies for Linguistically diverse schools and classrooms*: NCBE Program Information Guide Series, 16, Fall.