ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Πρακτικά Ημερίδας
Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007

Επιστημονική υπεύθυνη
Ζωή Παπαναούμ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2008

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο στήριξης ΕΠΕΑΕΚ
Μέτρο 1.1.: Βελτίωση των συνθηκών
ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα
ατόμων ειδικών κατηγοριών

Τίτλος πράξης:
Ένταξη παιδιών
παλιννοστούντων & αλλοδαπών
στο σχολείο
για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
(Γυμνάσιο)

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Επιστημονική υπεύθυνη
Ζωή Παπαναούμ

ISBN 978-960-98687-0-9

Σελιδοποίηση - CtP - Εκτύπωση
«ΛΙΘΟΓΡΑΦΙΑ» Ι. Αντωνιάδης - Θ. Ψαρράς
Νέα Ραιδεστός Θεσσαλονίκης
Τ.Κ. 570 01 - Τ.Θ. 320
Τηλ.: 2310 466 776 - Fax: 2310 466 699

ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ
ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (ΓΥΜΝΑΣΙΟ)

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Πρακτικά Ημερίδας
Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ
Αναστασία Κεσίδου 7

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ:
Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις

Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής
Αναστασία Κεσίδου 11

Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης
Μαρία Ευσταθίου 29

Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο
Κατερίνα Δημητριάδου 37

Διδακτικές παρεμβάσεις σε πολυπολιτισμικά σχολεία: μια εφαρμογή στο μάθημα της Λογοτεχνίας
Ιόλη Πολυδωρίδου 55

Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης
Δημήτρης Κουτσογιάννης - Ρούλα Τσοκαλίδου 69

Συν-σχεδιάζοντας και υλοποιώντας μια διδακτική παρέμβαση
Ευδοκία Μπίνα - Γιάννης Παπαθανασίου 79

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ:
Διαπολιτισμική διάσταση του εκπαιδευτικού υλικού

Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση
Παναγιώτης Ξωχέλλης 95

Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας στα πολυπολιτισμικά Βαλκάνια: Πρόταση για την ελληνική σχολική διδακτική πράξη
Φωτεινή Τολούδη 103

Προτάσεις για τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές
Χριστίνα Μαλιγκούδη 117

Η διαπολιτισμική διάσταση των νέων σχολικών εγχειριδίων της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο
Ζωή Μπέλλα 123

Η διαπολιτισμική διάσταση των νέων διδακτικών εγχειριδίων της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο - Το παράδειγμα της Γ΄ Γυμνασίου
Μαρία Πεσκετζή 137

Αναζήτηση στοιχείων διαπολιτισμικότητας στις ιστορικές και κοινωνικές συνιστώσες σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου
Μαρία Αλεξοπούλου - Ελένη Σπαθάρη - Μπεγλίτη - Άννα Τριανταφύλλου 145

Οδηγός χρήσης εκπαιδευτικού υλικού: πρόταση για αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία
Νιόβη Αντωνοπούλου 165

Η εκπαιδευτική προσέγγιση και διδακτικό υλικό στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Νικόλαος Βερβίτης - Μαρία Καρπουκατσίδου 185

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο προϋποθέτει αλλαγές που αφορούν ποικίλες διαστάσεις του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Σε αυτές συγκαταλέγονται η φιλοσοφία που διαπνέει το εκπαιδευτικό σύστημα και τη σχολική μονάδα, η οργάνωση του σχολείου και της σχολικής ζωής, η αρχική εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διδασκαλία των γλωσσών, το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Κυρίως το πρόγραμμα διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό υλικό και οι διδακτικές μέθοδοι βρίσκονται στο επίκεντρο της σχετικής επιστημονικής συζήτησης, καθώς καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό «αυτό που πραγματικά συμβαίνει μέσα στο σχολείο».

Η διδασκαλία και η μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο είναι αναγκαίο να βασίζονται σε ένα εκπαιδευτικό υλικό που θα είναι απαλλαγμένο από τον εθνοκεντρισμό και τις αρνητικές εικόνες του «άλλου», του «διαφορετικού» και θα αξιοποιεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών από άλλες χώρες προς όφελος και των ίδιων (με στόχο τη μεγαλύτερη συναισθηματική ασφάλεια, την ομαλότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την καλύτερη σχολική τους επίδοση), αλλά και των γηγενών μαθητών. Οι αλλαγές στο πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό είναι βασικό να συνοδεύονται από την εφαρμογή *ευέλικτων παιδοκεντρικών μεθόδων*, δηλαδή μεθόδων που αποδίδουν έναν ενεργητικό ρόλο στους μαθητές. Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οι ατομικές, συνεργατικές και ομοδοκεντρικές μέθοδοι, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια, καθώς και τα μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών έχουν στόχο να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες μιας τάξης *μικτής* ως προς το σχολικό πληθυσμό αλλά και ως προς τις σχολικές επιδόσεις. Τα παραπάνω συνεπάγονται ένα διαφοροποιημένο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να κατανοεί τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινή του πρακτική και να αναπτύσσει και να δοκιμάζει ο ίδιος στρατηγικές που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. Η διαδικασία αυτή αλλάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού, αφού τον μετατρέπει από «διεκπεραιωτή» ενός προγράμματος σε «ερευνητή» και σε «κριτικά στοχαζόμενο επαγγελματία».

Στις 10 και 11 Δεκεμβρίου 2007 πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Έργου «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο- για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)» Διημερίδα με θέμα «*Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*». Στόχος της Διημερίδας ήταν να φωτίσει τη θεωρητική αφετηρία και τις βασικές επιστημονικές αρχές, στις οποίες βασίζεται η ανάπτυξη διδακτικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού που απευθύνονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις και να συζητήσει τα αποτελέσματα σχετικών δράσεων και πειραματισμών που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Έργου. Στο επίκεντρο βρίσκονται η διδασκαλία και η μάθηση στα φιλολογικά μαθήματα, με ιδιαίτερη έμφαση στη γλωσσική διδασκαλία.

Το παρόν δημοσίευμα περιλαμβάνει τις εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν στη Διημερίδα, με την προσδοκία να καλύψει σε ένα βαθμό το θεωρητικό κενό που υφίσταται στην ελληνική βιβλιογραφία όσον αφορά τη συγκεκριμένη θεματική και να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω προβληματισμό.

Αναστασία Κεσίδου
Λέκτορας Α.Π.Θ.

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2008

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΜΙΚΤΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

1

Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής

Αναστασία Κεσίδου

1. «Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις» και «γλωσσική διδασκαλία» σε μικτές τάξεις: μια διαπολιτισμική δράση στο ελληνικό σχολείο

Η πρώτη ημέρα της Διημερίδας με τίτλο «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό» είναι αφιερωμένη στην εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και τη γλωσσική διδασκαλία σε μικτές τάξεις. Η «μικτή τάξη» έχει στο πλαίσιο αυτό διττή σημασία: από τη μια αναφέρεται στη διδασκαλία που λαμβάνει χώρα στην «κανονική» τάξη του σχολείου, η οποία έχει σήμερα πολυπολιτισμική σύνθεση και αποτελεί το φυσικό χώρο διδασκαλίας και μάθησης για τους γηγενείς αλλά και για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Από την άλλη, αναφέρεται στο γεγονός, ότι η κανονική αυτή τάξη είναι τάξη «μικτής δυναμικότητας», περιλαμβάνει δηλαδή μαθητές διαφορετικών σχολικών επιδόσεων[1]. Οι εισηγήσεις που έχουν συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα της πρώτης ημέρας βασίζονται σε μία δράση που εφαρμόσαμε κατά την περυσινή σχολική χρονιά (2006-2007) στο πλαίσιο του Έργου «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)». Η δράση αυτή είχε τον

1. *Πρόκειται για τις γνωστές μας «ετερογενείς ομάδες μάθησης», οι οποίες αποτελούνται από μαθητές, που διαφέρουν όχι μόνο ως προς την επίδοση αλλά και ως προς το βαθμό ανάπτυξης, τα ενδιαφέροντα, την προηγούμενη γνώση και τις θεωρίες που έχουν για την καθημερινότητα (Kiper & Mischke, 2006: 76).*

τίτλο *«Ανίχνευση των αναγκών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών - Ανάπτυξη νέων διδακτικών προσεγγίσεων σε μικτές τάξεις»* και αναπτύχθηκε σε δύο βασικούς θεματικούς άξονες: ο πρώτος αφορούσε την εφαρμογή *εναλλακτικών διδακτικών παρεμβάσεων*, προσανατολισμένων στη στοχοθεσία και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής αγωγής. Στόχος ήταν να προταθούν λύσεις για την επιτυχή ενσωμάτωση των δίγλωσσων παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην καθημερινή σχολική πρακτική και να δημιουργηθούν συνθήκες γλωσσικής και πολιτισμικής επαφής και ανταλλαγής στο πλαίσιο ολόκληρης της τάξης και του σχολείου. Επίσης, βασική επιδίωξη ήταν να προσδιοριστούν, με μεγαλύτερη ακρίβεια, οι στόχοι και τα μέσα της «διαπολιτισμικής μάθησης», αλλά και οι απαιτούμενες προϋποθέσεις και στρατηγικές για μια πιο ευρεία και συστηματική εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο. Ο δεύτερος άξονας αφορούσε στη *γλώσσα του σχολείου* και τη *γλωσσική διδασκαλία*. Η γλωσσική διδασκαλία, στο πλαίσιο της δράσης μας, δεν είχε την έννοια της αντιστάθμισης αλλά μίας διαδικασίας που λαμβάνει χώρα εντός της κανονικής λειτουργίας του σχολείου και στο πλαίσιο των μαθημάτων του ισχύοντος προγράμματος διδασκαλίας. Και οι δύο άξονες είχαν *ερευνητικό* και *ποιοτικό χαρακτήρα*. Στόχος τους ήταν να εισάγουν *καινοτόμα* στοιχεία στη διδασκαλία και να καταστήσουν την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής αναπόσπαστο στοιχείο της, υπερβαίνοντας με τον τρόπο αυτό τον περιστασιακό χαρακτήρα που -στην καλύτερη περίπτωση- έχει η διαπολιτισμική μάθηση στο ελληνικό σχολείο. Και οι δύο άξονες θεωρούμε ότι κατέληξαν σε χρήσιμα αποτελέσματα για την εκπαιδευτική κοινότητα και ότι μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μια εκτενέστερη επιστημονική συζήτηση.

Είναι, ωστόσο, σημαντικό να διευκρινιστεί ότι στόχος αυτής της Ημερίδας *δεν αποτελεί η αναλυτική παρουσίαση του σχεδιασμού και της εφαρμογής της δράσης, καθώς και των αποτελεσμάτων στα οποία αυτή κατέληξε*. Οι εισηγήσεις που ακολουθούν επιδιώκουν να φωτίσουν τη θεωρητική αφετηρία και τις βασικές επιστημονικές αρχές, στις οποίες βασίστηκε η εν λόγω δράση. Όσον αφορά, ειδικότερα, στον πρώτο άξονα της δράσης (εφαρμογή *εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων* σε μικτές τάξεις), στον οποίο αναφέρεται το πρώτο ήμισυ του σημερινού προγράμματος, το θεωρητικό πλαίσιο αποτέλεσαν τρεις επιμέρους διαστάσεις: η εφαρμογή των *αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής* και της *διαπολιτισμικής διδακτικής*, η εφαρμογή της *έρευνας δράσης*, καθώς και η αξιοποίηση *σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας*.

Οι τρεις πρώτες εισηγήσεις έχουν, λοιπόν, στόχο την πραγμάτευση των διαστάσεων αυτών, ενώ ακολουθεί μία τέταρτη, η οποία παρουσιάζει ένα παράδειγμα καλής πρακτικής. Πρόκειται για την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης σε μικτή σχολική τάξη στο μάθημα της Λογοτεχνίας, η οποία αναπτύχθηκε επί τη βάσει των τριών παραπάνω διαστάσεων. Την ίδια λογική ακολουθεί και ο δεύτερος άξονας της δράσης (γλωσσική διδασκαλία), στον οποίο αναφέρεται το δεύτερο ήμισυ του προγράμματος. Αντιστοίχως, γίνεται αναφορά στη διγλωσσία και τη γλωσσική εκπαίδευση ως τη θεωρητική αφετηρία των παρεμβάσεων, ενώ παρουσιάζεται και εδώ ένα παράδειγμα καλής πρακτικής.

2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμικά προσανατολισμένη διδασκαλία

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή αποτελεί ένα πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Το μοντέλο αυτό, όπως είναι γνωστό, σέβεται και αξιοποιεί την πολιτισμική διαφορά, ενώ συμβαδίζει με μια συγκεκριμένη αντίληψη για την κοινωνία, σύμφωνα με την οποία, η ομαλή ένταξη σε αυτήν ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και, κατ΄ επέκταση, η απαιτούμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθουν, εάν όλα τα μέλη της, ανεξαρτήτως καταγωγής, έχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να οδηγήσει στο διαπολιτισμικό σεβασμό, στην ανεκτικότητα, στην αναγνώριση και την αποδοχή του διαφορετικού, καθώς και στην όσμωση που δημιουργείται από τη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές (Κεσίδου, 2004: 78-79). Με τον τρόπο αυτόν η διαπολιτισμική εκπαίδευση υπερβαίνει, τόσο τις αρνητικές συνέπειες και τους περιορισμούς μονοπολιτισμικών, εθνοκεντρικών και αφομοιωτικών λογικών της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, όσο και τις δυσκολίες που απορρέουν από την εφαρμογή άλλων πλουραλιστικά προσανατολισμένων μοντέλων εκπαίδευσης μειονοτήτων, όπως το «πολυπολιτισμικό», το οποίο τείνει να υπερτονίζει τη διαφορά, με συνέπεια -σε κάποιες περιπτώσεις- ακόμα και την περιχαράκωση ατόμων και ομάδων με διαφορετικό από το κυρίαρχο πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και τη δημιουργία παράλληλων κοινωνιών μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία[2].

2. Για τη διάσταση μεταξύ της θεωρητικής αφετηρίας και των πρακτικών του «πολυπολιτισμικού» και του «διαπολιτισμικού» μοντέλου και τα συγκριτικά πλεονεκτήματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης, βλ. αναλυτικότερα Νικολάου, 2007.

Σε επίπεδο εκπαίδευσης και σχολείου, η διαπολιτισμική αγωγή υπερβαίνει τη λογική, σύμφωνα με την οποία οι παλιννοστούντες, αλλοδαποί και λοιποί μειονοτικοί μαθητές αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα». Η θεώρηση των μαθητών αυτών ως προβλήματος είχε οδηγήσει για πολλά χρόνια και σε πολλές χώρες την εκπαιδευτική πολιτική στο κανάλι της προσπάθειας για «αντιστάθμιση του ελλείμματος» των μαθητών αυτών. Το ζητούμενο ήταν, κατά συνέπεια, η «επίλυση» του προβλήματος και η εξασφάλιση, μέσα στη σχολική τάξη, μιας «ισορροπίας», στο πλαίσιο της οποίας οι γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές δεν θα «ενοχλούσαν» πλέον την πλειοψηφία των μαθητών, που προέρχονταν από την κυρίαρχη ομάδα, με τις ενδεχόμενες κακές επιδόσεις και τις δυσκολίες προσαρμογής τους στο κυρίαρχο σχολείο.

Όταν ακολουθήσει κανείς το κανάλι της αντιστάθμισης του ελλείμματος, όπως αυτό αναφέρθηκε παραπάνω, τότε εστιάζει το ενδιαφέρον του αποκλειστικά στα παιδιά αυτά και προσπαθεί να τους διδάξει την κυρίαρχη γλώσσα, το συντομότερο δυνατό, έτσι ώστε να σταματήσουν να αποτελούν μια προβληματική παραφωνία μέσα στο σχολείο. Άρα, στην περίπτωση αυτή, τα «ξεχωρίζει» από το πλαίσιο της τάξης στην οποία ανήκουν και επιπλέον δίνει έμφαση στη γλωσσική διδασκαλία αντισταθμιστικού τύπου (Auernheimer, 1995: 7). Σε αντίθεση με τη λογική που μόλις περιέγραψα, η διαπολιτισμική αγωγή δεν ενδιαφέρεται να αντισταθμίσει κάποιο έλλειμμα, αλλά να αξιοποιήσει τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που υφίστανται μέσα στη *μικτή* σχολική τάξη προς όφελος *όλων* των μαθητών, τόσο των μειονοτικών, όσο και των γηγενών. Έχοντας αυτήν την αφετηρία, η διαπολιτισμική αγωγή αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα που δημιουργείται μέσα στην τάξη και το σχολείο ως πρόκληση και ως ευτυχή συγκυρία, ενώ προωθεί, όπως σημειώθηκε νωρίτερα, την αλληλεπίδραση των μαθητών που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων. Σε αυτό το πλαίσιο εστιάζει μεν στη *γλωσσική διδασκαλία* αλλά ταυτόχρονα είναι και πιο *παιδαγωγικά* προσανατολισμένη.

Χωρίς αμφιβολία, το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής αλλά και της διεθνούς βιβλιογραφίας, που αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, επικεντρώνεται στους στόχους, τα περιεχόμενα και τις πρακτικές της, αφήνοντας όμως ανοιχτό το πολύ βασικό ερώτημα *«τι σημαίνει τελικά πρακτικά για τη διδασκαλία η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής»*. Το ζήτημα αυτό παραμένει συνεπώς νεφελώδες και αδιευκρίνιστο, τόσο σε επίπεδο επιστημονικής βιβλιογραφίας, όσο και σε

επίπεδο πρακτικών εφαρμογών στη σχολική τάξη[3]. Το πεδίο, το οποίο αναπτύσσεται κατά τα τελευταία χρόνια και φέρει τον τίτλο «Διαπολιτισμική Διδακτική», επιδιώκει να συγκεκριμενοποιήσει γενικόλογα αιτήματα που διατυπώνονται συχνά στη βιβλιογραφία σχετικά με την «αναγκαιότητα υπέρβασης του εθνοκεντρισμού» και τη «σημασία της θεώρησης του κόσμου μέσα από μια πολυδιάστατη οπτική». Επίσης, επιδιώκει να γεφυρώσει το κενό που υφίσταται μεταξύ των πολλών θεωρητικών (επιστημονικών) προσεγγίσεων της διαπολιτισμικότητας από τη μία, και την ανάπτυξη σχετικού διδακτικού υλικού που προκύπτει «από την πράξη για την πράξη» από την άλλη (Roth, 2000: 13). Είναι, επίσης, αυτονόητο, ότι η Διαπολιτισμική Διδακτική καταβάλλει την προσπάθεια να συστηματοποιήσει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες προαναφέρθηκαν (αλληλεπίδραση των μαθητών, αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, έμφαση στη διδασκαλία στη μικτή τάξη και παιδαγωγικός προσανατολισμός) και να προτείνει πρακτικούς τρόπους εφαρμογής τους στη διδασκαλία.

3. Διαπολιτισμική Διδακτική

3.1 Στόχοι της Διαπολιτισμικής Διδακτικής

Γενικά, θα μπορούσε κανείς να πει ότι στόχος του πεδίου είναι να διατυπώσει θεωρητικές αρχές και να προτείνει πρακτικές, οι οποίες θα συμβάλουν στην ανάπτυξη στους μαθητές «διαπολιτισμικής συνείδησης» και ικανότητας για «διαπολιτισμική επικοινωνία». Η *διαπολιτισμική συνείδηση* αναφέρεται στην ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» σε μια ευρύτερη κοινότητα, εκείνη του «παγκόσμιου χωριού», όπου κυριαρχούν φαινόμενα, όπως οι πληθυσμιακές μετακινήσεις που οφείλονται στην πολιτική και οικονομική μετανάστευση και την παλιννόστηση, η επικράτηση υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων και η εντεινόμενη αλληλεξάρτηση μεταξύ των χωρών, η διεθνοποίηση, η ευρωπαϊκή ενοποίηση, η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών κτλ. Όλοι

3. Όπως επισημαίνουν οι Gogolin και Krüger-Potratz, η έρευνα της διδασκαλίας μόλις πρόσφατα έστρεψε το ενδιαφέρον της σε θέματα που αφορούν την κατάλληλη διαχείριση γλωσσικά και πολιτισμικά ανομοιογενών ομάδων μάθησης, με μόνη εξαίρεση τη γλωσσική διδασκαλία που αποτελεί, όπως είναι γνωστό, ήδη ένα καθιερωμένο πεδίο έρευνας. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έως τώρα έρευνας δεν έχουν ακόμη αξιοποιηθεί στην κατεύθυνση της ανάπτυξης μιας ολοκληρωμένης πρότασης για τη διδασκαλία σε μικτές τάξεις σε επίπεδο γενικής και ειδικής διδακτικής (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006: 171).

οι παραπάνω παράγοντες καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη, στους νέους ανθρώπους, πέρα από τις τοπικές και εθνικές συνειδήσεις, μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των εθνικών κρατών και των φυλών και βάσει της οποίας όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία, μπορούν εν δυνάμει να αποκτήσουν τα ίδια προβλήματα και είναι λογικό και αναμενόμενο να υποστηρίζει ο ένας τον άλλο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι σημαντική η ανάπτυξη στους νέους του αισθήματος ευθύνης σε σχέση με ό,τι συμβαίνει στους άλλους, είτε αυτοί είναι μετανάστες που ζουν δίπλα μας, είτε είναι γειτονικοί και άλλοι λαοί που ζουν πέρα από τα σύνορά μας, καθώς και η ανάπτυξη της ανοιχτότητας και του ενδιαφέροντος που είναι βασικό να επιδεικνύουν για τη διαφορετικότητα. Η *διαπολιτισμική επικοινωνία* θεωρείται ως μια ιδιαίτερη περίπτωση διαπροσωπικής επικοινωνίας και λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Εξαιτίας της διαφοράς των προτύπων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων που χρησιμοποιούνται, αλλά και της γενικότερης αντίληψης και θέασης του κόσμου, είναι αναμενόμενο πως σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον εμφανίζονται περισσότερες παρανοήσεις και παρερμηνείες στην αποκρυπτογράφηση των μηνυμάτων (οι οποίες ούτως ή άλλως προκύπτουν στη διαδικασία της επικοινωνίας, ακόμα και μεταξύ ατόμων που προέρχονται από το ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον). Αυτό σημαίνει ότι η *αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει τη γνώση της πολιτισμικής πραγματικότητας του απέναντι, καθώς και των διαφορών, οι οποίες υφίστανται συγκριτικά με το οικείο πολιτισμικό πλαίσιο* (Κεσίδου, 2007: 4-5).

3.2 Αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής

Με ποιον τρόπο θα επιτευχθεί η ανάπτυξη των δύο αυτών βασικών ικανοτήτων και προϋποθέσεων για αποτελεσματική διαβίωση στις σημερινές και μελλοντικές ανοιχτές, πολυπολιτισμικές κοινωνίες; Μπορεί να αναφέρει κανείς τους ακόλουθους τρόπους που προτείνονται από τη Διαπολιτισμική Διδακτική, οι οποίοι αποτελούν ταυτόχρονα και κάποιες από τις βασικές της αρχές: **1.** Καταρχήν, με τη λεγόμενη *«διαπολιτισμική διεύρυνση»* των προγραμμάτων διδασκαλίας[4]. Διαπολιτισμική διεύρυνση σημαίνει απομάκρυνση από την εμμονή

4. Εκτενέστερη αναφορά στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών προγραμμάτων διδασκαλίας γίνεται στην παράγραφο 3.2.1.

στο εθνοκεντρικό πρόγραμμα διδασκαλίας και την αντιμετώπιση των μειονοτικών κουλτούρων ως ελλειμματικών υποκουλτούρων (Roth, 2000: 30-32, Hernandez, 2001: 206-212). Σημαίνει, επίσης, την αντιπροσώπευση των ξένων πολιτισμών στα προγράμματα, τη θεματοποίηση της σχέσης τους με την ιστορία μας, τον πολιτισμό και το πολιτικό μας σύστημα. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντιπαράθεση με μια ενδεχόμενη *επιφανειακή* προσέγγιση των πολιτισμών αυτών, η οποία δεν καλύπτει σε καμία περίπτωση την αναγκαιότητα για διαπολιτισμική διεύρυνση των προγραμμάτων. Προκειμένου να αποφευχθεί η επιφανειακή αυτή προσέγγιση, απαραίτητη κρίνεται η θεματοποίηση, στο πλαίσιο του μαθήματος, φαινομένων όπως είναι η ξενοφοβία και οι επιθέσεις ενάντια στους μετανάστες, τα οποία συνιστούν μορφές και στοιχεία *πολιτικής* αγωγής. Αλλά και η σχέση κυρίαρχης ομάδας και μειονοτήτων, όπως και η κατάσταση των οικονομικών μεταναστών και των προσφύγων ή ο θεσμικός ρατσισμός είναι θέματα που εμπεριέχουν μια έντονη πολιτική διάσταση και που είναι βασικό να βρίσκουν αντιπροσώπευση στο πρόγραμμα (Auernheimer, 1995: 194-202, Brown & Kysilka, 2002: 110-111). Με τον τρόπο αυτόν, αποφεύγει κανείς τον κίνδυνο να ταυτίσει την εισαγωγή των διαπολιτισμικών αρχών στη διδασκαλία και τη σχολική ζωή με μια διάσταση φολκλόρ όσον αφορά τους ξένους πολιτισμούς (π.χ. φαγητό, μουσική και παραδοσιακοί χοροί άλλων πολιτισμών που αντιπροσωπεύονται στο σχολείο στο πλαίσιο των σχολικών γιορτών). **2.** Μία δεύτερη αρχή, η οποία αποτελεί ταυτόχρονα μια άλλη σημαντική διάσταση της διαπολιτισμικής διεύρυνσης των προγραμμάτων και της διδασκαλίας, είναι η αξιοποίηση του «πολιτισμικού κεφαλαίου» των παιδιών από άλλες χώρες με δύο βασικούς στόχους: πρώτον, τη μεγαλύτερη συναισθηματική ασφάλεια που αναπτύσσουν τα παιδιά αυτά και κατά συνέπεια την ομαλότερη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, καθώς βλέπουν ότι γίνονται αποδεκτά από το κυρίαρχο σχολείο. Δεύτερον, την καλύτερη σχολική επίδοση, εφόσον, όπως είναι γνωστό, όποιος έχει τη δυνατότητα να οικοδομήσει τη γνώση πάνω στο δικό του μορφωτικό υπόβαθρο και τις δικές του προϋποθέσεις, έχει περισσότερες πιθανότητες για αποτελεσματικότερη μάθηση. Στην αρχή αυτή και ιδιαίτερα στο θέμα των μαθησιακών επιδόσεων θα επανέλθουμε στη συνέχεια, όταν κάνουμε λόγο για αποτελεσματικές μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας. **3.** Επιπλέον, η διαπολιτισμική συνείδηση και η ικανότητα για αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία θα αναπτυχθούν, εάν οι μαθητές μέσω του προγράμματος και της διδασκαλίας βοηθηθούν να κατανοήσουν, ότι ο κόσμος δεν είναι αυτονόητος ούτε μο-

νοδιάστατος και ότι οι απόψεις και οι κρίσεις είναι σχετικές. Είναι, επίσης, σημαντικό να μαθαίνουν να ασχολούνται με αντίθετες απόψεις και να προβαίνουν σε μια πολυδιάστατη θεώρηση των πραγμάτων, ιδιαίτερα όσον αφορά επίμαχα θέματα και ζητήματα. Τέλος, είναι αναγκαίο να μπορούν να θεματοποιούν το «οικείο» μέσα από την παρουσία του ξένου, να επιδεικνύουν ενδιαφέρον για την ετερότητα και να συνειδητοποιούν ότι εκείνη είναι που κάνει ουσιαστικά κάθε άτομο ενδιαφέρον και μοναδικό. Η κατανόηση των χαρακτηριστικών της ομάδας στην οποία ανήκουμε, οδηγεί στην ανάπτυξη αυτογνωσίας, αυτοπεποίθησης και ως ένα βαθμό υπερηφάνειας, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για την ομαλή ανάπτυξη της ταυτότητας ενός ατόμου. Τα στοιχεία αυτά, ωστόσο, δεν βρίσκονται σε αντιπαράθεση με το σεβασμό μας για άλλους ανθρώπους που ταυτίζονται με κάποια άλλη ομάδα. Ένα άλλο στοιχείο που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι μια διαπολιτισμικά προσανατολισμένη διδασκαλία θα πρέπει να στοχεύει στην αποφυγή των γενικεύσεων που αφορούν στα μέλη μιας εθνικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής, κτλ. ομάδας: Τα μέλη αυτά αποτελούν άτομα μοναδικά που δεν είναι απαραίτητο να έχουν τις ίδιες απόψεις, αξίες και σχήματα συμπεριφοράς, όπως άλλα μέλη της ομάδας τους. 4. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό, ότι αφετηρία των στόχων και περιεχομένων της Διαπολιτισμικής Διδακτικής αποτελεί η παραδοχή ότι *υπάρχουν* πολιτισμικές διαφορές, τις οποίες είναι βασικό να μάθουμε να διαχειριζόμαστε. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με μια απλουστευτική λογική, βάσει της οποίας όλα τα προβλήματα που προκύπτουν στη διαπολιτισμική συνάντηση μπορούν να επιλυθούν με την έμφαση στις ομοιότητες που χαρακτηρίζουν τους πολιτισμούς και όχι στις διαφορές, οι οποίες, πάντως, θα πρέπει να παραδεχτεί κανείς, ότι συνήθως υπάρχει πράγματι η τάση να υπερτονίζονται (Κεσίδου 2007: 3-4).

3.2.1 Ανάπτυξη διαπολιτισμικών προγραμμάτων διδασκαλίας

Στη συνέχεια γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στο πρόγραμμα διδασκαλίας *βάσει των παραπάνω αρχών*, καθώς αυτό αποτελεί ίσως την πιο βασική προϋπόθεση για μια διαπολιτισμικά προσανατολισμένη διδασκαλία. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η εισαγωγή της διαπολιτισμικότητας στο πρόγραμμα μπορεί να αφορά είτε τη διαδικασία του κεντρικού του σχεδιασμού, είτε τον εμπλουτισμό του με διαπολιτισμικά στοιχεία από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα να εργαστούν

προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση στην τάξη τους[5]. Ειδικότερα, όσον αφορά στη *δεύτερη* περίπτωση, είναι βασικό να προηγείται η ανάλυση και αξιολόγηση αναγκών. Αυτό μπορεί να σημαίνει: *πρώτον*, την ανίχνευση των γνώσεων, των αντιλήψεων και των δεξιοτήτων που ήδη κατέχουν οι μαθητές, ώστε να εντοπιστούν εκείνες που θα πρέπει να αναπτυχθούν. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις υφιστάμενες αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών, καθώς αυτές είναι δυνατό να επηρεάσουν αρνητικά -άμεσα ή έμμεσα- τη διδασκαλία που αφορά την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Και *δεύτερον*, τον εντοπισμό εκείνων των σημείων του ισχύοντος προγράμματος που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα, τα οποία επιδέχονται αλλαγών και συμπληρώσεων. Ένα επόμενο βήμα αποτελεί ο ορισμός των *στόχων* και των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θα είναι δυνατό να ελεγχθεί, εάν έχουν επιτευχθεί μέσω της διδακτικής διαδικασίας. Όπως επισημαίνεται, ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να αποδίδεται στην ανάπτυξη τόσο γνωστικών, όσο και συναισθηματικών στόχων. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα της μάθησης είναι βασικό να αφορούν στις γνώσεις αλλά και στις αντιλήψεις και δεξιότητες που αναπτύχθηκαν. Μία περαιτέρω πρόκληση, όσον αφορά το σχεδιασμό διαπολιτισμικών προγραμμάτων ή διδακτικών δραστηριοτήτων, είναι τα *περιεχόμενα* να δομηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε κατά την εφαρμογή τους να εξασφαλίζεται η ανάδειξη πολλαπλών οπτικών, καθώς και η ύπαρξη συγκριτικών αναλύσεων. Τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν με την επιλογή κατάλληλων *μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας*, οι οποίες είναι βασικό να είναι προσαρμοσμένες στον εκάστοτε στόχο, χρόνο και σχολικό πληθυσμό. Αναλυτικότερη αναφορά στο μείζον θέμα της εφαρμογής μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Διδακτικής γίνεται αμέσως μετά. Κλείνοντας την πραγμάτευση σχετικά με το πρόγραμμα διδασκαλίας, θα πρέπει να αναφερθεί κανείς αναλυτικότερα στην *αξιολόγηση*, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με άτυπους (π.χ. παρατήρηση των μαθητών ως προς το βαθμό προσοχής και συμμετοχής στο μάθημα ή την εμφάνιση προβληματικής ή μη συμπεριφοράς μετά από την εφαρ-

5. Ούτως ή άλλως η λογική εδώ είναι ότι η διαπολιτισμική διεύρυνση δεν αφορά μόνο μια ενδεχόμενη αναμόρφωση του προγράμματος από την πολιτεία αλλά και την αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς του *ισχύοντος* προγράμματος προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στο προγράμμα διδασκαλίας είναι σαφές ότι θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλα τα δομικά του στοιχεία, δηλαδή σκοπούς και στόχους, περιεχόμενα, μεθόδους - στρατηγικές διδασκαλίας και αξιολόγηση.

μογή των διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων) ή και με πιο τυπικούς τρόπους (προφορικά και γραπτά τεστ, κοινωνιόγραμμα, ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις, ομάδες συζήτησης). Όπως είναι φυσικό, στόχος εδώ είναι να διαφανεί η αποτελεσματικότητα ή μη της εφαρμογής που προηγήθηκε στη σχολική τάξη[6] (Hernandez, 2001: 249-293).

3.2.2 Μεθόδευση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας

Η συζήτηση για τις *μεθόδους διδασκαλίας* που προτείνει η Διαπολιτισμική Διδακτική, μας οδηγεί σε κάποιες περαιτέρω αρχές της. Είναι σαφές ότι η διεύρυνση του προγράμματος διδασκαλίας με στόχο την ανάπτυξη διαπολιτισμικών συνειδήσεων απαιτεί την εφαρμογή ευέλικτων παιδοκεντρικών μεθόδων, δηλαδή μεθόδων που αποδίδουν έναν ενεργητικό ρόλο στους μαθητές. Προϋπόθεση γι΄ αυτό είναι μια διδακτική που έχει ως αφετηρία το παιδί ή τον έφηβο και όχι αποκλειστικά και μόνο τα ενδιαφέροντα της κοινωνίας, του κράτους ή της επιστήμης. Γενικά, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής διεύρυνσης, απαιτείται και αντίστοιχη επιλογή μεθόδων διδασκαλίας. Έτσι, η Διαπολιτισμική Διδακτική συνδέεται στενά με την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τις ατομικές, συνεργατικές και ομαδοκεντρικές μεθόδους, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια (Νικολάου, 2005: 314-343), καθώς και με τα μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών. Οι παραπάνω μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας έχουν ως στόχο να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες μιας τάξης μικτής δυναμικότητας, άρα στις ανάγκες *όλων* των παιδιών (και όχι, για παράδειγμα, στις ανάγκες ενός μέσου όρου). Επίσης, έχουν ως στόχο να ενεργοποιήσουν *όλους* τους μαθητές, καλούς, μέτριους ή αδύναμους - γηγενείς ή παλιννοστούντες και αλλοδαπούς. Κυρίως μας ενδιαφέρει η ενεργοποίηση των μαθητών που συνήθως δεν συμμετέχουν, είναι αποστασιοποιημένοι ή και αρνητικοί

6. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί, ότι η διαπολιτισμική διεύρυνση αφορά στη διάχυση των σχετικών αρχών και στοιχείων σε *όλα* τα μαθήματα του προγράμματος διδασκαλίας και δεν συνεπάγεται την ανάπτυξη ενός ειδικού μαθήματος για αυτόν το σκοπό. Επιπλέον, είναι σαφές ότι οι επιταγές που σχετίζονται με τη διεύρυνση του προγράμματος αφορούν εξίσου και τα σχολικά βιβλία, καθώς και κάθε άλλο είδος εκπαιδευτικού υλικού. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει εκτενής ενασχόληση με την αναγκαιότητα άρσης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που σχετίζονται με την ετερότητα και εμπεριέχονται στο εκπαιδευτικό υλικό. Υπάρχει, επίσης, καταγραφή συγκεκριμένων προτάσεων και κατευθύνσεων για τη συγγραφή, καθώς και την επιλογή εκπαιδευτικού υλικού που θα «αντιμετωπίζει όλους τους ανθρώπους με δίκαιο τρόπο». Βλ. π.χ. τις κατευθυντήριες γραμμές της Ένωσης Αμερικανών Εκδοτών που παρουσιάζει η Hernández (Hernández, 2001: 213).

απέναντι σε ό,τι συμβαίνει στη διδακτική διαδικασία. Ειδικότερα, η *δραματοποίηση* και το *παιχνίδι ρόλων*, ως σχετικές μέθοδοι, συμβάλλουν πολύ στην αλλαγή προοπτικής των μαθητών και αποτελούν βασική προϋπόθεση για κατανόηση, συνεννόηση και άρα αποτελεσματική επικοινωνία μέσα και έξω από την τάξη. Με τον τρόπο αυτό, δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να απομακρυνθούν από την μονοκαθεδρία της δικής τους πολιτισμικά προσδιορισμένης οπτικής γωνίας. Επιπλέον, στο ίδιο πλαίσιο προτείνεται και η αξιοποίηση της *διαθεματικής προσέγγισης*, η οποία μας δίνει τη δυνατότητα της πραγμάτευσης μέσα από περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα σημαντικών θεμάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω, όπως είναι η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών, η ξενοφοβία, οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός, κτλ.. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στόχος των παραπάνω μεθόδων είναι η διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος ανοιχτού σε εμπειρίες και επίσης ένα άνοιγμα του σχολείου σε ό,τι συμβαίνει στον εξωτερικό κόσμο.

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό πλαίσιο αποτελεί η προσαρμογή της στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών. Ο γενικός κανόνας της Διαπολιτισμικής Διδακτικής είναι ότι η ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τη σχολική τάξη θα πρέπει να συνεπάγεται και την ποικιλομορφία μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας που εφαρμόζονται, τη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας και την εξατομίκευση. Οι μαθητές είναι βασικό να θεωρούνται ως μοναδικές περιπτώσεις ως προς τη διαδικασία μάθησής τους. Ιδιαίτερη σημασία είναι βασικό να αποδίδεται στις στρατηγικές μάθησης των μαθητών, τα στυλ μάθησής τους, καθώς και στις «πολλαπλές νοημοσύνες». Πιο συγκεκριμένα, *οι στρατηγικές μάθησης* αφορούν στο πώς τα παιδιά προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες, δηλαδή πώς μαθαίνουν, πώς σκέφτονται, πώς θυμούνται αλλά και πώς κινητοποιούν τον εαυτό τους. Όπως έχει δείξει η σχετική έρευνα, μαθητές που έχουν διδαχτεί πώς να εφαρμόζουν αποτελεσματικά διάφορες στρατηγικές και κατά συνέπεια γνωρίζουν ποιο είδος σκέψης να εφαρμόζουν σε συγκεκριμένα είδη μαθησιακών ασκήσεων, παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από μαθητές που δεν έχουν δεχτεί τέτοια διδασκαλία[7]. Αυτό ισχύει τόσο

7. Ως παραδείγματα αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης των μαθητών, οι οποίες εξελίσσονται ανάλογα με την ηλικία και τη σχολική βαθμίδα στην οποία φοιτούν, μπορούν να αναφερθούν η διατύπωση από τους ίδιους ερωτήσεων και υποθέσων όσον αφορά στη διδακτέα ύλη, η ανάλυση των περιεχομένων μάθησης, ο έλεγχος της κατανόησης, η διαίρεση σύνθετων ιδεών, αρχών και καθηκόντων που τους έχουν ανατεθεί σε μικρότερες μονάδες, τις οποίες μπορούν να χειριστούν πιο εύκολα, κτλ. (Hernández, 2001: 310). Προτάσεις για τη διδασκαλία στρατηγικών μάθησης στη σχολική τάξη παρουσιάζει η Coelho (Coelho, 2007: 410-412).

για την ακαδημαϊκή μάθηση, όσο και για την επίλυση προβλημάτων σε διαπροσωπικό επίπεδο. Συνεπώς, η διδασκαλία και αξιοποίηση των στρατηγικών μάθησης σε μια μικτή τάξη είναι δυνατό να ενδυναμώσει τους μαθητές και να τους οδηγήσει στην αποτελεσματική μάθηση, κάτι που, όπως επισημάνθηκε νωρίτερα, αποτελεί βασικό ζητούμενο. Όσον αφορά στα *στυλ μάθησης*, έχει καταδειχτεί ότι διάφορες πολιτισμικές ομάδες είναι δυνατό να παρουσιάζουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν. Για παράδειγμα, άλλοι μαθητές μαθαίνουν πιο ολιστικά, ενώ άλλοι με τρόπο πιο αναλυτικό, λεκτικό και διαδοχικό[8]. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται βασικό οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αναγνωρίζουν τα στυλ μάθησης των μαθητών τους και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους αντίστοιχα, ακολουθώντας κατάλληλες στρατηγικές, με στόχο να μπορούν να κινητοποιήσουν όλους τους μαθητές, ανάλογα με τις «ιδιαίτερες προτιμήσεις» τους όσον αφορά τη μάθηση, ή ακόμα να τους ενθαρρύνουν να πειραματιστούν με διαφορετικές προσεγγίσεις μάθησης (Irvine & Armento, 2001: 9). Με τον τρόπο αυτόν, είναι δυνατό να βελτιωθούν οι επιδόσεις των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Τέλος, σχετικά με τις *«πολλαπλές νοημοσύνες»*, η Διαπολιτισμική Διδακτική καλεί τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν ότι όλοι οι άνθρωποι φέρουν διάφορους τύπους νοημοσύνης (γλωσσική, μαθηματική, διαπροσωπική, μουσική, κιναισθητική, χωρική, κτλ.), άλλους σε μεγαλύτερο και άλλους σε μικρότερο βαθμό. Αντίστοιχα, μπορούν να βελτιώσουν τις ικανότητές τους σε όλους τους τομείς, αν και ο βαθμός της πρόοδου που θα σημειώσουν σε καθέναν από αυτούς

8. Από την έρευνα μάλιστα των μαθησιακών στυλ προκύπτουν ενδείξεις ότι όσον αφορά, για παράδειγμα, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των ΗΠΑ, οι αφροαμερικανοί, οι ισπανόφωνοι και οι ιθαγενείς αμερικανοί μαθαίνουν πιο ολιστικά (δηλαδή επικεντρώνουν στο όλο και όχι στα επιμέρους στοιχεία που το αποτελούν), προτιμούν την ομαδική από την ατομική μάθηση, είναι πιο ικανοί στη μη λεκτική απ΄ ότι στη λεκτική επικοινωνία, κτλ. Από την άλλη, οι αμερικανοί με ευρωπαϊκή καταγωγή μαθαίνουν αναλυτικά, δηλαδή μαθαίνουν κανόνες και αξιώματα που μπορούν να εφαρμόζουν σε συγκεκριμένα παραδείγματα, προχωρούν τη σκέψη τους διαδοχικά και συμπερασματικά, χωρίς να δίνουν προσοχή σε άλλα στοιχεία του μαθησιακού περιβάλλοντος (συνολική εικόνα, άλλες ενδιαφέρουσες συνισταμένες, το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον) (Coelho, 2007: 410-412).
Είναι, πάντως, σίγουρο ότι η αντιστοίχιση των στυλ μάθησης με τις πολιτισμικές ομάδες αποτελεί μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία και για αυτό το λόγο η σχετική επιστημονική συζήτηση είναι ακόμα ανοιχτή. Πέρα από αυτό, ακόμα και αν δεχτούμε ότι μια πολιτισμική ομάδα μαθαίνει με ένα συγκεκριμένο στυλ μάθησης, αυτό δεν δικαιολογεί τη γενίκευση σε όλα τα άτομα που προέρχονται από αυτήν. Οι προτιμήσεις των μαθητών για ένα συγκεκριμένο στυλ μάθησης, πέρα από την καταγωγή τους, μπορεί να επηρεάζονται και από μία σειρά άλλων παραγόντων, όπως το φύλο, το χρόνο διαμονής στη χώρα υποδοχής, κτλ. (Hernández, 2001: 314-315).

μπορεί να διαφέρει. Ωστόσο, όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν συνήθως να κρίνουν πόσο ικανός ή όχι είναι ένας μαθητής αποκλειστικά βάσει των γλωσσικών και αναλυτικών του δεξιοτήτων. Αντίθετα, η αναγνώριση ότι υπάρχουν πολλαπλές νοημοσύνες συνεπάγεται και επιφέρει αλλαγές, τόσο στη μεθόδευση της διδασκαλίας (διεύρυνση των επιλογών όσον αφορά στις μεθόδους και τις στρατηγικές), όσο και στις πρακτικές αξιολόγησης.

3.2.3 Διαπολιτισμική διδασκαλία και εκπαιδευτικός

Στη συζήτηση που προηγήθηκε έγινε συχνά λόγος -άμεσα ή έμμεσα- για τον εκπαιδευτικό που διδάσκει σε πολυπολιτισμική τάξη. Στη συνέχεια καταβάλλεται η προσπάθεια για μια συστηματικότερη σκιαγράφηση του προφίλ του εκπαιδευτικού που ακολουθεί στη διδασκαλία του τις αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής, με στόχο να ανταποκριθεί στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα της τάξης και του σχολείου του. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός που ανταποκρίνεται στις αρχές αυτές, έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: **1.** Έχει υψηλές ακαδημαϊκές και προσωπικές προσδοκίες για *κάθε* μαθητή και πιστεύει ότι το κάθε παιδί μπορεί να μάθει και είναι σημαντικό να αναπτύξει το δυναμικό του στον υψηλότερο δυνατό βαθμό. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη λογική του εκπαιδευτικού που εργάζεται στο πλαίσιο του αφομοιωτικού μοντέλου και θεωρεί ότι η αποτυχία είναι για κάποιους αναπόφευκτη. Επίσης, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο δεν σημαίνει απλά ανάδειξη και εκτίμηση των διαφόρων πολιτισμών που αντιπροσωπεύονται σε αυτό, αλλά και επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων από τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (Irvine & Armento, 2001: 15). **2.** Αναγνωρίζει το γεγονός ότι οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας φέρουν μαζί αντιλήψεις, αξίες, παραδοχές, γλωσσικούς και μη γλωσσικούς κώδικες, στοιχεία που συνήθως είναι πιο προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις του σχολείου από τα αντίστοιχα που φέρουν οι μαθητές που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες. Έτσι, προσπαθεί να παρέχει σε κάθε παιδί ισότιμη πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά και επαρκείς δυνατότητες μάθησης. Η μείωση των απαιτήσεων, όσον αφορά το πρόγραμμα διδασκαλίας, και η παραγνώριση των μαθησιακών κενών των πιο αδύναμων μαθητών, θεωρούνται ως μη αποδεκτές πρακτικές. Αντίθετα, επιθυμητή είναι η οικοδόμηση της γνώσης, για κάθε παιδί, στη βάση των προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών, ικανοτήτων και πεποιθήσεών του. Είναι προφανές ότι, σε

ένα τέτοιο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι έχει βασική ευθύνη όσον αφορά την παροχή αποτελεσματικής μάθησης σε όλους τους μαθητές. Εάν δεν συντρέχουν οι παραπάνω προϋποθέσεις, οι μαθητές που μένουν πίσω, καλούνται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις χωρίς βοήθεια και βασισμένοι αποκλειστικά στις δικές τους δυνάμεις. Αυτοί είναι ακριβώς οι μαθητές που «χάνονται» μέσα στο σύστημα, που απογοητεύονται, που ενδεχομένως παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, λείπουν συχνά από το σχολείο και τελικά διαρρέουν, έχοντας ελάχιστες ακαδημαϊκές και τεχνικές ικανότητες και δεξιότητες. **3.** Εξασφαλίζει ότι τα αποτελέσματα της μάθησης είναι χρήσιμα και σημαντικά για κάθε παιδί. **4.** Δημιουργεί μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία κυριαρχεί ο αμοιβαίος σεβασμός για την πολιτισμική ετερότητα. Πέρα από την έμφαση στη γνώση, θεωρεί εξίσου σημαντική τη δημιουργία μιας *κοινότητας* στην τάξη και το σχολείο, όπου δεν θα επικρατεί αποκλειστικά η λογική της ανταγωνιστικής μάθησης, αλλά θα δίνεται έμφαση στη σχέση και στη διαπροσωπική επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. **5.** Έχει, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, επίγνωση του γεγονότος, ότι μαθητές διαφορετικής κουλτούρας πιθανόν να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, δηλαδή να έχουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ, όπως προκύπτει και από τη σχετική έρευνα, και προσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα. Επίσης, αναγνωρίζει ότι ο εκάστοτε πολιτισμός επηρεάζει και το είδος της προηγούμενης γνώσης που φέρει ένα παιδί, καθώς η κάθε πολιτισμική ομάδα μπορεί να έχει διαφορετικές οπτικές και να θέτει διαφορετικές προτεραιότητες ως προς τη γνώση. Οι πολιτισμοί μπορεί, επιπλέον, να είναι πιο ατομικοί ή πιο συλλογικοί, κάτι που μπορεί επίσης να επηρεάζει την επικοινωνία και τη μάθηση των μαθητών μέσα στην τάξη[9]. **6.** Διαθέτει την ικανότητα του αναστοχασμού και ακολουθεί τη λογική της διδασκαλίας με ανακάλυψη και της *έρευνας δράσης*[10]. Αυτό σημαίνει ότι διαθέτει ανοιχτό μυαλό, παρατηρεί τη διδασκαλία του, λύνει προβλήματα, αξιολογεί και βελτιώνει συνεχώς τις διδακτικές του πρακτικές, ενώ δίνει έμφαση στη συνεχή επαγγελματική του ανάπτυξη. Αυτό αποκτά μεγαλύτερη σημασία, εάν αναλογιστούμε ότι δεν υπάρχουν εύκολες λύσεις ή «συνταγές», όταν διδάσκει κανείς σε πολυπολιτισμική τάξη. Αντίθετα, πρόκειται για ένα πολύπλοκο θέμα, καθώς οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές έχουν διαφορετικές ανάγκες, εμπειρίες, ικανότητες και διαφορετικά κίνητρα, καθιστώντας την κάθε περίπτωση πολυπολιτισμικής τάξης μοναδική. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός είναι βασικό να μπορεί να ελίσσεται μέσα στην εκάστοτε πραγματικότητα της σχολικής τάξης (Irvine & Armento, 2001: 20-23)[11]. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού θεωρούνται στο πλαίσιο της σχετικής επιστημονικής συζήτησης ως απαραίτητες προϋποθέσεις, εάν μας ενδιαφέρει να επιτύχουμε την «ισότητα» και την «ποιότητα» στην εκπαίδευση και να την καταστήσουμε μοχλό κοινωνικής αλλαγής.

9. Έτσι, οι αφροαμερικανοί, οι ισπανόφωνοι και οι ιθαγενείς αμερικανοί θεωρούνται πολιτισμικές ομάδες, οι οποίες διακρίνονται από υψηλό βαθμό συλλογικότητας. Σε αυτές, προτεραιότητα έχουν η ένταξη στην ομάδα ή στην κοινότητα, στις οποίες το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητά του, καθώς και η επίτευξη ομαδικών στόχων. Οι συγκεκριμένες κοινωνίες δίνουν έμφαση στην ενότητα, τα κοινά ενδιαφέροντα και τη συνεργασία. Το αμερικανικό σχολείο, ωστόσο, διαπνέεται από ατομισμό, ένα χαρακτηριστικό των αμερικανών ευρωπαϊκής καταγωγής. Τα στοιχεία, δηλαδή, που κυριαρχούν σε αυτήν την περίπτωση είναι οι ατομικοί στόχοι (οι οποίοι τίθενται πάνω από τους ομαδικούς), ο ανταγωνισμός και η ατομική επιτυχία. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός σε *ένα* μαθητή, η απάντηση που δίνει ο συγκεκριμένος μαθητής, κ.ο.κ. αποτελεί ένα σχήμα που χαρακτηρίζεται από ατομισμό. Το σχήμα αυτό, που είναι καθιερωμένο στην αμερικανική εκπαιδευτική πραγματικότητα, πιθανόν να ξενίζει τους μαθητές που προέρχονται από μειονότητες (Irvine & Armento, 2001: 29).

4. Έρευνα της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Κλείνοντας, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά σε δεδομένα που προκύπτουν από την επιστημονική διερεύνηση του βασικού ερωτήματος, εάν επί του παρόντος μπορεί να μιλήσει κανείς για την ύπαρξη ή μη μιας διαπολιτισμικής διάστασης στη διδασκαλία μέσω της εφαρμογής των αρχών της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Όσον αφορά στο διεθνή χώρο, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι ακόμα και σε χώρες, οι οποίες έχουν να επιδείξουν ήδη μια μακρόχρονη ενασχόληση με τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση σε επιστημονικό επίπεδο, δεν έχει σημειωθεί η αναμενόμενη πρόοδος όσον αφορά την εφαρμογή των αρχών της στην πράξη. Τα στοιχεία που διαθέτουμε, για παράδειγμα, για την περίπτωση της *Γερμανίας*, μιας χώρας με σημαντική εμπειρία μετανάστευσης αλλά και παράδοση στη θεωρητική ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής, δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά: Οι μειονοτικές κουλτούρες θεωρούνται ακόμη ως ελλειμματικές υποκουλτούρες. Τα σχολεία ασχολούνται σχεδόν αποκλειστικά με τα

10. Για την αναγκαιότητα αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία με ανακάλυψη και την έρευνα δράσης, βλ. H. Altrichter, P. Posch, & B. Somekh, 2001.

11. Για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού σε συνθήκες πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης, βλ. επίσης Tiedt & Tiedt, 2006, 117-124 και Hollins, 2006, 278-291.

γλωσσικά ελλείμματα και τα θέματα σχολικής κοινωνικοποίησης. Επίσης, θεωρούν τον εαυτό τους ως φορείς εκμοντερνισμού και μάλιστα στον αντίποδα των οικογενειών των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Υπάρχει, επίσης, συχνά η τάση, η προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο, να αποδίδεται στον πολιτισμό των παιδιών. Αν και σε γενικές γραμμές μπορεί να μιλήσει κανείς για θετικό κοινωνικό κλίμα, έλλειψη σοβαρών αντιπαραθέσεων, εξατομίκευση της διδασκαλίας, ανοιχτότητα για εφαρμογή μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας (κυρίως στο δημοτικό σχολείο), άνοιγμα και ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τα καθημερινά προβλήματα των μαθητών, δεν προωθείται ο διαπολιτισμικός διάλογος, παρατηρείται μια εμμονή στο μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό πρόγραμμα διδασκαλίας, ενώ υπάρχει ένας σαφής προσανατολισμός στη λογική της κάλυψης του «ελλείμματος» των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Roth, 2000: 16). Αλλά, και ερευνητικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή για την *Ολλανδία*, καταδεικνύουν ότι, παρόλο που η διαπολιτισμικότητα γίνεται εμφανής στους εκπαιδευτικούς νόμους, στην πράξη έχει χαρακτήρα μεμονωμένο και επιφανειακό και δεν είναι ενσωματωμένη στο ισχύον πρόγραμμα διδασκαλίας. Επιπλέον, όπως προκύπτει, απασχολεί μόνο τα σχολεία, στα οποία φοιτούν μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αντίθετα, τα «λευκά» σχολεία, αντιμετωπίζουν τη διαπολιτισμική διδασκαλία ως ένα θέμα που δεν τα αφορά (Ledoux / Leemann & Leiprecht, 2001:177-178). Όσον αφορά, τέλος, την *ελληνική* εκπαιδευτική πραγματικότητα, πορίσματα που προκύπτουν τόσο από σχετικά ερευνητικά δεδομένα όσο και από την εμπειρία, καταδεικνύουν ότι, η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στα προγράμματα διδασκαλίας και τη διδακτική διαδικασία στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο, παραμένει ζητούμενο.

Βιβλιογραφία

Altrichter, Herbert/ Posch, Peter/ Somekh, Bridget (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφ. Μ. Δεληγιάννη, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Auernheimer, Georg (1995²), *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Brown, Susan/ Kysilka, Marcella (2002), *Applying Multicultural and Global Concepts in the Classroom and Beyond*, Boston et al: Allyn and Bacon.

Coelho, Elisabeth. (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*, επιστ. επιμ. Ε. Τρέσσου/ Σ. Μητακίδου, μτφ. Ομάδα εκπαιδευτικών, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Gogolin, Ingrid & Marianne Krüger-Potratz (2006), *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Hernández, Hilda (2001), *Multicultural Education. A Teacher's Guide to Linking Context, Process and Content*, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Hollins, Etta (2006), *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*, μτφ. Δέσποινα Λάμπρου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Irvine, Jacqueline/Armento, Beverly (2001), *Culturally Responsive Teaching. Lesson planning for Elementary and Middle Grades*, Boston et al: Mc Graw Hill.

Kiper, Hanna/Mischke, Wolfgang (2006), *Einführung in die Theorie des Unterrichts*, Weinheim und Basel: Beltz.

Κεσίδου, Αναστασία. (2004), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές», στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου, 75-83.

Κεσίδου, Αναστασία. (2007), *Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία*. Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: «Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή». Α.Π.Θ., 18-19/5/2007.

Ledoux, Guuske/Leemann, Yvonne/Leiprecht, Rudolf (2001), «Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Forschungsprojekts «Interkulturelles Lernen in der Klasse»», in: Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/ Wagner, Ulrich (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*, Opladen: Leske und Budrich, 178-195.

Νικολάου, Γιώργος (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γιώργος (2007), «Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 9, 79-106.

Roth, Hans Joachim (2000), «Allgemeine Didaktik», in: Reich, Hans/ Holzbrecher, Alfred/ Roth, Hans Joachim (Hrsg.), *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*, Opladen: Leske und Budrich, 11-53.

Tiedt, Pamela & Iris Tiedt (2006), *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*, μτφ. Τίνα Πλυτά, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.