

## Προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί

*Αναστασία Κεσίδου*  
*Επίκουρη Καθηγήτρια Α.Π.Θ.*  
[akesidou@edlit.auth.gr](mailto:akesidou@edlit.auth.gr)

### Περίληψη

Στο κείμενο διαπιστώνεται αρχικά μια αντίφαση μεταξύ επίσημης πολιτικής ρητορείας και εκπαιδευτικής πράξης, όσον αφορά τη διαχείριση της ετερότητας στην ελληνική εκπαίδευση. Επισημαίνονται οι προκλήσεις που θέτει το μεταναστευτικό φαινόμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία, τίθεται ένα βασικό ερώτημα που συζητά την οπτική μας, όσον αφορά τη θέση των μεταναστών στην κοινωνία μας, ενώ προσδιορίζεται εν συντομία η ουσία της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Στη συνέχεια, καταβάλλεται προσπάθεια να διευκρινιστεί το βασικό ερώτημα, σε ποιο πλαίσιο και με ποιους παιδαγωγικούς και διδακτικούς χειρισμούς είναι δυνατό να μάθουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και το ίδιο το σχολείο να δρουν διαπολιτισμικά. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στην αναγκαιότητα «αναπροσαρμογής» της σχολικής εργασίας, προκειμένου το σχολείο να μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά την πολιτισμική ετερότητα, η οποία σήμερα αποτελεί μια δεδομένη κατάσταση και πρόκληση. Επιχειρείται να προσδιοριστούν οι βασικές κατευθύνσεις της αναπροσαρμογής με αναφορά σε άξονες όπως, πρόγραμμα διδασκαλίας και διδακτικές προσεγγίσεις στη σχολική τάξη, φιλοσοφία της σχολικής μονάδας ως προς την ετερότητα, οργάνωση του σχολείου και σχολική ζωή, πολυγλωσσία και διδασκαλία των γλωσσών, εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, συζητείται η αντίληψη που λανθάνει στις παραπάνω διαστάσεις σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο, ρόλος που ουσιαστικά προϋποθέτει την επαγγελματική του ενδυνάμωση.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση μεταναστών, φιλοσοφία και οργάνωση του σχολείου σε διαπολιτισμικό πλαίσιο, διαπολιτισμική διδασκαλία, πολυγλωσσία και γλωσσική διδασκαλία, ρόλος του εκπαιδευτικού

### Abstract

The paper firstly locates a contradiction between the formal political rhetoric and the educational practice with regard to dealing with otherness in the framework of Greek education. It then highlights the challenges set to education by the immigration phenomenon, puts a basic question, which discusses our point of view concerning the position of immigrants in our societies and shortly specifies the substance of intercultural education. Then, the effort is made to clarify, in which framework and on the basis of what educational and teaching management students, teachers and the school itself can learn how to act interculturally. In specific, emphasis is put on the necessity for 'readjustment' of school work, so that schools can successfully deal with cultural otherness, which today constitutes a given situation and challenge. The paper attempts to specify the basic directions of readjustment, by discussing perspectives, such as school

curriculum, teaching approaches in the classroom, philosophy of the school unit in relation to otherness, school organization and school life, multilingualism and language teaching, teacher education and in-service training. At the same time, the underlying perception of the teacher's role within the multicultural school context is discussed, which ultimately presupposes the teacher's professional empowerment.

Keywords: immigrant education, school philosophy and organization in an intercultural setting, intercultural teaching, multilingualism and language teaching, teacher's role, Greece

### 1. Βασικές επισημάνσεις

Η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί κατά την τελευταία εικοσαετία και στην Ελλάδα την κυρίαρχη προσέγγιση στο πεδίο της εκπαίδευσης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο τόσο σε επίπεδο *Παιδαγωγικής Επιστήμης* όσο και σε επίπεδο *εκπαιδευτικής πολιτικής*. Ένα βασικό ερώτημα που τίθεται στο πλαίσιο αυτό είναι εάν η ακαδημαϊκή διδασκαλία και έρευνα που λαμβάνουν χώρα στο επιστημονικό πεδίο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, αλλά και οι σχετικές κινήσεις από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής (νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εφαρμογή από το Υπουργείο Παιδείας και τα ελληνικά πανεπιστήμια προγραμμάτων για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και άλλων πολιτισμικών ομάδων που μειονεκτούν), έχουν εκβάλει στη διάχυση των διαπολιτισμικών αρχών σε επίπεδο *εκπαιδευτικής πράξης*. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν μπορεί να είναι θετική, καθώς γενικά διαπιστώνεται διάσταση μεταξύ της επίσημης πολιτικής ρητορείας που -έως πρόσφατα τουλάχιστον<sup>1</sup>- ήταν προσανατολισμένη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και της εκπαιδευτικής πράξης, η οποία φαίνεται τελικά να εμμένει, συχνά πεισματικά, σε μονοπολιτισμικές, αφομοιωτικές και εθνοκεντρικές λογικές.

Στόχος του κειμένου που ακολουθεί είναι να προσδιορίσει με ακρίβεια, πέρα από την αντίφαση που επισημάνθηκε παραπάνω, *κάτω από ποιες προϋποθέσεις* και με *ποιους παιδαγωγικούς και διδακτικούς χειρισμούς* είναι δυνατόν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και το ίδιο το σχολείο να εργαστούν διαπολιτισμικά. Με άλλα λόγια, *τι είναι εκείνο που είναι σημαντικό να αλλάξει επί της ουσίας, προκειμένου η εργασία που επιτελείται στο σχολείο*

---

<sup>1</sup> Με την έλευση της πρόσφατης δημοσιονομικής κρίσης και την άνοδο της ακροδεξιάς στη χώρα μας γίνεται εμφανέστερη μια συντηρητική στροφή της ελληνικής κοινωνίας, η οποία, πάντως, ήταν ήδη σε εξέλιξη, φέρνοντας στο προσκήνιο πολιτικούς σχηματισμούς με απομονωτικά εθνοκεντρική, φοβική και μισαλλόδοξη ιδεολογία (Φραγκουδάκη 2013). Πέρα από την πολιτική και την κοινωνία, η στροφή αυτή μπορεί να διαπιστωθεί και σε επίπεδο εκπαίδευσης, εφόσον η αντίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος σε πρόσφατες προσπάθειες ακραίων σχηματισμών για επιβολή αντιδημοκρατικών και ρατσιστικών απόψεων και πρακτικών στα σχολεία, μάλλον ως υποτονική μπορεί να χαρακτηριστεί- τα σχολεία κλείστηκαν «στο καβούκι τους», καθώς παραδόθηκαν στον φόβο και στη λογική «να μην προκαλούν», ενώ γενικά δεν υπήρξε η αναμενόμενη αντίδραση απέναντι σε αντιδημοκρατικές ακρότητες με βάση τις νομικά θεσμοθετημένες διαπολιτισμικές αρχές. Σε αυτό το πλαίσιο ενδιαφέρον παρουσιάζουν σχετικά δημοσιεύματα των τελευταίων ετών στον ημερήσιο τύπο (βλ. ενδεικτικά δημοσιεύματα στη βιβλιογραφία). Μέσα σε αυτό το γενικότερο κλίμα, αναμένουμε με ενδιαφέρον την εξέλιξη της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, όσον αφορά τη διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση.

## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

να λάβει μια διαπολιτισμική «τροπή». Στο πλαίσιο αυτό θα γίνει λόγος για την αναγκαιότητα «αναπροσαρμογής» της σχολικής εργασίας με ιδιαίτερη αναφορά σε επιμέρους ζητήματα, τα οποία αφορούν τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής μονάδας ως προς την ετερότητα, το πρόγραμμα διδασκαλίας και τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη, την οργάνωση του σχολείου και τη σχολική ζωή, την πολυγλωσσία και τη διδασκαλία των γλωσσών, καθώς και την αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με έμφαση στο προφίλ του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, πριν από την αναλυτική συζήτηση αυτών των παραμέτρων, είναι σκόπιμο να γίνουν κάποιες βασικές επισημάνσεις που αφορούν τις προκλήσεις που θέτει το μεταναστευτικό φαινόμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία, να τεθεί ένα βασικό ερώτημα που μας φέρνει αντιμέτωπους με την οπτική μας, όσον αφορά τη θέση των μεταναστών στις κοινωνίες μας, και να προσδιοριστεί εν συντομία η ουσία της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Έχοντας τα στοιχεία αυτά ως βάση, στη συνέχεια θα καταβληθεί προσπάθεια να απαντηθεί το βασικό ερώτημα που ετέθη παραπάνω.

1. Το μεταναστευτικό φαινόμενο δεν αποτελεί πρόσφατη εξέλιξη στις κοινωνίες μας και το ίδιο ισχύει εν γένει για την πολιτισμική ετερότητα. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός, πέρα από τη μετανάστευση, ενισχύεται από τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της διεθνοποίησης- κατά συνέπεια, οι νέοι της Ευρώπης θα κληθούν ούτως ή άλλως να ζήσουν σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού ανεξαρτήτως των μετακινήσεων που σχετίζονται με τη μετανάστευση. Για τον λόγο αυτόν, εξάλλου, ισχυριζόμαστε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά τελικά όλα τα σχολεία, ακόμα και όσα δεν έχουν ούτε έναν αλλοδαπό μαθητή στο μαθητικό τους δυναμικό (Κεσίδου 2010: 119). Η μετανάστευση, ωστόσο, κερδίζει συνεχώς μεγαλύτερη προσοχή, καθώς λαμβάνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου. Παρά την προσωρινή μείωση του μεταναστευτικού ρεύματος εξαιτίας της πρόσφατης διεθνούς οικονομικής κρίσης, από το 2011 και εξής η εισροή μεταναστών στις χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ αρχίζει και πάλι να αυξάνεται. Το ίδιο έτος ο αριθμός των αιτούντων άσυλο αυξήθηκε σημαντικά, υπερβαίνοντας τον μέγιστο αριθμό που έχει να σημειωθεί σε επίπεδο ΟΟΣΑ από το 2003 (OECD 2013: 11). Κατά το έτος 2010 το μέσο ποσοστό ατόμων που δε γεννήθηκαν στη χώρα διαμονής τους ήταν 11%. Όσον αφορά ειδικότερα την εκπαίδευση, το ποσοστό των μαθητών που δε γεννήθηκαν οι ίδιοι ή οι γονείς τους στη χώρα υποδοχής υπερβαίνει το 10% σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και το 20% σε άλλες χώρες, όπως η Ελβετία, το Λουξεμβούργο, η Ιρλανδία, η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία και ο Καναδάς (OECD 2012: 19). Στο πλαίσιο αυτό τίθενται σημαντικές προκλήσεις αλλά συνάμα και ευκαιρίες που σχετίζονται με τις εξής παραμέτρους: την καλή εκμάθηση από τους μαθητές της γλώσσας της χώρας υποδοχής και την αντιμετώπιση ευρύτερων μαθησιακών δυσκολιών που σχετίζονται με το νέο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον, την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας με στόχο την ανάπτυξη στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές μιας υγιούς *διπολιτισμικής ταυτότητας* και της *ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας* (Cummins 2002: 153-159), την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολείο και την κοινωνία, τη δημιουργία ενός ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος για το σύνολο των μαθητών στην τάξη, την αλληλεπίδραση των μαθητών στο σχολείο, την ανάπτυξη σε αυτούς «διαπολιτισμικής συνείδησης» και ικανότητας για «διαπολιτισμική επικοινωνία» (Κεσίδου 2008: 15-16) και τον εμπλουτισμό μέσω του πολιτισμικού πλουραλισμού της εκπαιδευτικής εμπειρίας

για όλους. Επιπλέον, είναι βασικό να εξομαλυνθούν οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές, οι οποίες δημιουργούν εκπαιδευτικές ανισότητες σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τη διαφορετική γλώσσα ή το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών (OECD 2012: 12 & 41 κ.ε.). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, και ειδικότερα το Πρόγραμμα PISA που ερευνά ενδελεχώς τις επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις συμμετέχουσες χώρες, η *επιτυχής ένταξη* των παιδιών αυτών και η *ανάπτυξη του συνόλου του δυναμικού τους* αποτελούν σημαντικούς δείκτες επιτυχίας (ή αποτυχίας) για τη μεταναστευτική, την κοινωνική και την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας (OECD 2012: 11). Αυτός θεωρείται, εξάλλου, ο μόνος δρόμος που μπορεί να οδηγήσει σε μια κοινωνία ισονομίας, ένταξης και σεβασμού προς το διαφορετικό. Η πράξη, ωστόσο, αποδεικνύει ότι πολλοί από τους μαθητές αυτούς συνεχίζουν να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους γηγενείς και να αντιμετωπίζουν φυλετικές και εθνοτικές διακρίσεις, περιθωριοποίηση και κοινωνικό αποκλεισμό (Council of the European Union 2009: 3).

2. Η ανταπόκριση σε αυτές τις προκλήσεις σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού έργου που λαμβάνει χώρα μέσα στο σχολείο. Πριν φτάσουμε, ωστόσο, στο ερώτημα με ποιες προϋποθέσεις και με ποιους παιδαγωγικούς χειρισμούς είναι δυνατόν ένα σχολείο να εργαστεί διαπολιτισμικά, κρίνεται αναγκαίο να προσδιορίσουμε καταρχάς με ακρίβεια *τι είναι εκείνο που θεωρούμε ότι πρέπει να βελτιώσουμε ως προς την εκπαίδευση αυτών των παιδιών και για ποιους λόγους*: Τους θεωρούμε «αναγκαίο κακό» στις κοινωνίες μας και στην καλύτερη περίπτωση ανεχόμαστε την παρουσία τους- ή μήπως στο πλαίσιο των πιέσεων που δέχεται η κοινωνία από τις επιπτώσεις της πρόσφατης οικονομικής κρίσης δεν την ανεχόμαστε; Βλέπουμε την παραμονή τους στη χώρα μας ως προσωρινή και επιδιώκουμε την παλιννόστησή τους; Θέλουμε να μάθουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα και να ενταχθούν σε ένα περιβάλλον, το οποίο προσδιορίζουμε εμείς ως κυρίαρχη ομάδα αποκλειστικά με τους δικούς μας όρους; Ή *εναλλακτικά* τους αντιμετωπίζουμε ως μελλοντικούς πολίτες της χώρας μας και ως συνδιαμορφωτές του κοινωνικού μας γίγνεσθαι (Νικολάου 2007). Σε κάθε περίπτωση, οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά έχουν άμεσες συνέπειες για τις προτεραιότητες που θα θέσουμε σε επίπεδο εκπαίδευσης. Θα πρέπει, με άλλα λόγια, να καταλήξουμε με σαφήνεια, εάν θα κινηθούμε στο πλαίσιο μιας εθνοκεντρικής-μονοπολιτισμικής ή μιας πλουραλιστικής προσέγγισης, αρχικά στην κοινωνία και κατ' επέκταση στο σχολείο. Μια πλουραλιστική προσέγγιση, στην οποία θα πιστεύουμε και την οποία θα επιδιώκουμε συνειδητά και όχι υποκριτικά. Εάν, πάντως, στο πλαίσιο αυτό επιλέξουμε τη *διαπολιτισμική προσέγγιση*, τότε δεν υπάρχει άλλος δρόμος από την υπέρβαση της αφομοιωτικής λογικής, η οποία, όπως αναφέρθηκε καινωρίτερα, συνεχίζει να έχει ρυθμιστικό ρόλο τόσο στην Ελλάδα όσο και -περισσότερο ή λιγότερο- στην εκπαίδευση άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Από την άλλη πλευρά, απορριπτέα κρίνεται η λογική της περιθωριοποίησης και της δημιουργίας παράλληλων κοινωνιών μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία, η οποία βρίσκεται στην εκ διαμέτρου αντίθετη λογική σε σχέση με την αφομοίωση.

3. Η διαπολιτισμική προσέγγιση συνδέεται με τις εξής βασικές προϋποθέσεις: τον σεβασμό και την αποδοχή διαφορετικών γλωσσών και ταυτοτήτων ως πηγών πολιτισμικού εμπλουτισμού, την κοινωνική αλληλεπίδραση και αλληλεγγύη, την ισότητα ευκαιριών για όλους και την κοινωνική κινητικότητα, την ισότιμη και ενεργό συμμετοχή όλων στην εύρυθμη λειτουργία και ανάπτυξη της δημοκρατικής κοινωνίας και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής (Κεσίδου 2010: 118).

## 2. Παιδαγωγικοί και διδακτικοί χειρισμοί

Ήδη παραπάνω έγινε λόγος για την αναγκαιότητα αναπροσαρμογής της σχολικής εργασίας. Προς ποιες κατευθύνσεις θα πρέπει να κινηθεί αυτή η αναπροσαρμογή, με άλλα λόγια τι χρειάζεται να αλλάξει, προκειμένου το σχολείο να μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά την πολιτισμική ετερότητα, η οποία αποτελεί σήμερα μια δεδομένη κατάσταση και πρόκληση;

### 2.1. Στο επίπεδο της φιλοσοφίας που διαπνέει το εκπαιδευτικό σύστημα και τη σχολική μονάδα

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας προϋποθέτει καταρχάς την υπέρβαση του εθνοκεντρισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και των τρόπων σκέψης και πράξης που ο εθνοκεντρισμός αυτός συνεπάγεται. Ειδικότερα, είναι βασικό να γίνει κατανοητό ότι δεν είναι τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο εκείνα που ευθύνονται για τις δυσκολίες στο εκπαιδευτικό έργο και ενδεχομένως για την εκπαιδευτική μιζέρια που παρουσιάζεται κάποιες φορές σε σχολεία με έντονο πολυπολιτισμικό προφίλ. Αντίθετα, τα προβλήματα αυτά προκύπτουν από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές δομές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με όρους εθνοκεντρικούς, ενώ παράλληλα δεν υπάρχει ούτε και ο απαιτούμενος αναστοχασμός σχετικά με τις μορφές των υφιστάμενων θεσμικών διακρίσεων που αντιμετωπίζουν συχνά οι συγκεκριμένοι μαθητές (Mecheril 2004: 162). Η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί μια προσπάθεια υπέρβασης αυτών των αδυναμιών, καθώς δεν αντιμετωπίζει τους παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και λοιπούς μειονοτικούς μαθητές ως φορείς γλωσσικών ελλειμμάτων αλλά ως φορείς γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοράς. Στην Ελλάδα, δυστυχώς, παρά την επίσημη υιοθέτηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης από την εκπαιδευτική πολιτική, στην πράξη συνεχίζουμε να λειτουργούμε βάσει της λογικής των ελλειμμάτων (Δαμανάκης 1997: 77-79). Ακόμα, όμως, και σε χώρες με μεγαλύτερη εμπειρία όσον αφορά την εφαρμογή διαπολιτισμικών προσεγγίσεων συνεχίζουν να υφίστανται ή και να αναβιώνουν στοιχεία της λογικής του ελλείμματος, τα οποία οδηγούν στην αντιμετώπιση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ως «ξένου σώματος». Για παράδειγμα, η μεγάλη συζήτηση της προηγούμενης δεκαετίας στη Γερμανία σχετικά με τα όχι πολύ θετικά αποτελέσματα του Προγράμματος PISA για τις επιδόσεις του μαθητικού πληθυσμού της χώρας αντιμετωπίζει το θέμα των επιδόσεων των γηγενών μαθητών *χωριστά* από τις αντίστοιχες επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, σε βαθμό μάλιστα που κάποιες φορές διακηρύσσεται ότι ο μέσος όρος των επιδόσεων των μαθητών της χώρας θα ήταν υψηλότερος, εάν δε συνυπολογίζονταν οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών που ζουν στη χώρα (Mecheril 2004: 163).

Η απομάκρυνση από τον εθνοκεντρισμό συμβαδίζει σε κάθε περίπτωση με την αναγκαιότητα όχι μόνο του σεβασμού αλλά και της *αναγνώρισης* της διαφοράς (Taylor 1999, Prengel 2008), της ετερογένειας, της δικαιοσύνης και της ισότητας των ευκαιριών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου. Αναγνωρίζεται, λοιπόν, ότι όλα τα παιδιά, γηγενείς και μετανάστες, είναι αναγκαίο να λάβουν την εκπαίδευση που τους αρμόζει, προκειμένου να γίνουν πολίτες με όλα τα δικαιώματα που τους ανήκουν στη χώρα που ζουν. Η αναγνώριση αυτή δεν έχει ωφελμιστικό κίνητρο με την

έννοια της αναγκαιότητας αξιοποίησης του ανθρώπινου κεφαλαίου που φέρουν οι μετανάστες αλλά με την έννοια της παροχής σε αυτούς των ευκαιριών που δικαιούνται, προκειμένου να γίνουν ισότιμα μέλη της κοινωνίας.

Με άλλα λόγια, το σχολείο είναι βασικό να αναγνωρίζει, να αναδεικνύει και να αξιοποιεί την πολυπολιτισμικότητα, τη διαφορά και την πολυγλωσσία.

### **2.2. Στο επίπεδο του προγράμματος διδασκαλίας και των διδακτικών προσεγγίσεων που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη**

Όσον αφορά το πρόγραμμα διδασκαλίας, «αναπροσδιορισμός» στην περίπτωση μας σημαίνει *διαπολιτισμική διεύρυνση* και εμπλουτισμός των προγραμμάτων όλων των γνωστικών αντικειμένων στην κατεύθυνση της αντιπροσώπευσης των ξένων πολιτισμών στα προγράμματα και της θεματοποίησης της σχέσης τους με την ιστορία μας, τον πολιτισμό και το πολιτικό μας σύστημα. Σημαίνει, επίσης, ότι στο πλαίσιο του μαθήματος είναι βασικό να υπάρχει ενασχόληση με φαινόμενα, όπως είναι η ξενοφοβία και οι επιθέσεις ενάντια στους μετανάστες, η σχέση κυρίαρχης ομάδας και μειονοτήτων, η κατάσταση των οικονομικών μεταναστών και των προσφύγων και ο θεσμικός ρατσισμός, θέματα τα οποία συνιστούν μορφές και στοιχεία *πολιτικής αγωγής* (Brown & Kysilka 2002: 110-111). Επιπλέον, σημαίνει την αξιοποίηση του «πολιτισμικού κεφαλαίου» των παιδιών από άλλες χώρες προς όφελος και των ίδιων (η μεγαλύτερη συναισθηματική ασφάλεια που αναπτύσσουν έχει ως συνέπεια την ομαλότερη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και καλύτερες σχολικές επιδόσεις) αλλά και των γηγενών μαθητών. 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 μια διαπολιτισμική κατεύθυνση. Οι αλλαγές στα προγράμματα είναι βασικό να συνοδεύονται από τη χρήση *ευέλικτων παιδοκεντρικών μεθόδων*, δηλαδή μεθόδων που αποδίδουν έναν ενεργητικό ρόλο στους μαθητές (Δημητριάδου & Ευσταθίου 2008: 67-79). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οι ατομικές, συνεργατικές και ομαδοκεντρικές μέθοδοι, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια, καθώς και τα μοντέλα συνδιδασκαλίας εκπαιδευτικών έχουν 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 στόχο να ενεργοποιήσουν όλους τους μαθητές, καλούς, μέτριους ή αδύναμους – γηγενείς ή παλιννοστούντες και αλλοδαπούς. Η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων ως μέθοδοι προς αξιοποίηση και εφαρμογή συμβάλλουν ιδιαίτερα στην *αλλαγή προοπτικής* των μαθητών (Dunker 2011) και αποτελούν βασική προϋπόθεση για κατανόηση, συνεννόηση και άρα αποτελεσματική επικοινωνία μέσα και έξω από την τάξη. Επιπλέον, στο ίδιο πλαίσιο προτείνεται και η αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης (σχέδια εργασίας), η οποία μας δίνει τη δυνατότητα της πραγμάτευσης -μέσω περισσότερων του ενός γνωστικών αντικειμένων- σημαντικών θεμάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω, όπως είναι η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών, η ξενοφοβία, κτλ. (Killen 2007, Κεσίδου 2008: 18-22, Νικολάου 2011: 253-295).

### **2.3. Στο επίπεδο της οργάνωσης του σχολείου και της σχολικής ζωής**

Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επιδίωξη και συνάμα η πρόκληση στο επίπεδο της οργάνωσης του σχολείου και της σχολικής ζωής είναι η διαμόρφωση ενός

## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

σχολικού κλίματος ανοιχτού σε εμπειρίες και επίσης το άνοιγμα του σχολείου σε ό,τι συμβαίνει στον εξωτερικό κόσμο. Σε αυτό μπορούν να συμβάλουν χωρίς αμφιβολία τα σχέδια εργασίας, όπως αναφέρθηκαν πριν, τα οποία θεματοποιούν και παρουσιάζουν την ετερότητα και την ανομοιογένεια της πραγματικότητας που μας περιβάλλει. Τον ίδιο ρόλο μπορούν να παίξουν η οργάνωση εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων (π.χ. ομάδες εργασίας θεάτρου, οργάνωση ημέρας πολιτισμού, κτλ.), καθώς και η διασφάλιση της ποικιλίας, όσον αφορά τους χώρους μάθησης των μαθητών. Βασικές στην ίδια κατεύθυνση είναι και οι συνεργασίες που αναπτύσσει το σχολείο με άλλα παιδαγωγικά ιδρύματα, συλλόγους μεταναστών, σωματεία, κτλ.. Ένα σχολείο που επιθυμεί να εργάζεται διαπολιτισμικά επενδύει, επίσης, στη συστηματική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή και τις κοινότητές τους. Η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο θεωρείται απαραίτητη, καθώς έχει συσχετιστεί θετικά με τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους. Εάν οι γονείς αισθάνονται εξοικειωμένοι με το σχολείο και ασφαλείς μέσα σε ένα θετικό για αυτούς κλίμα, τότε τα παιδιά τους μπορούν πραγματικά «να μάθουν». Πράγματι, η ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης του σχολείου με την οικογένεια και τους γονείς θεωρείται ότι συμβάλλει στην καλύτερη ένταξή τους και σε ένα επόμενο βήμα αποτελεί κλειδί για την ψυχοσυναισθηματική σταθερότητα και τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους (Kugler & Price 2009, Azun 2013: 222-241). Επίσης, το σχολείο που εργάζεται διαπολιτισμικά επενδύει στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος (ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, διαφάνεια των αποφάσεων, δυνατότητα συμμετοχής και συνδιαμόρφωσης εκ μέρους των μαθητών). Στην ίδια κατεύθυνση μπορούν, επίσης, να συμβάλουν η αποφυγή των μέτρων διαχωρισμού των μαθητών (π.χ. με προπαρασκευαστικά τμήματα, τα οποία μάλιστα καταλήγουν να αποτελούν μόνιμες μορφές εκπαίδευσης για τους μειονοτικούς μαθητές) (Gomolla 2006: 92-94), η προώθηση της εσωτερικής αντί της εξωτερικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η καθιέρωση της «μεταεπικοινωνίας» (θεματοποίηση και συζήτηση των σχέσεων, των πιθανών αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων), η δυνατότητα *συμβουλευτικής* -η οποία παρέχεται σε δύσκολες περιπτώσεις, όταν σημειώνονται διακρίσεις ή ρατσιστικά επεισόδια εντός του σχολείου- και *διαμεσολάβησης* σε περίπτωση αντιπαραθέσεων μεταξύ εθνοτικών ομάδων μαθητών (Mansouri & Jenkins 2010: 103-104). Συνολικά, είναι βασικό να επικρατεί στο σχολείο η *αντιρατσιστική προσέγγιση* (Auernheimer 1995: 224-225). Η απαιτούμενη αναμόρφωση στην οργάνωση του σχολείου και τη σχολική ζωή μπορεί να αφορά και καθαρά εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως π.χ. η καθιέρωση πολύγλωσσων πινακίδων που θα αναρτώνται στο σχολείο, οι οποίες διευκολύνουν μαθητές και γονείς.

### **2.4. Στο επίπεδο της πολυγλωσσίας και της διδασκαλίας των γλωσσών**

Οι μαθητές που είναι φορείς πολιτισμικής ετερότητας αναπτύσσονται συνήθως υπό την επίδραση δύο γλωσσών οι οποίες εμπλέκονται στον γλωσσικό τους ορίζοντα, της *μητρικής* (γλώσσα της οικογένειας) και της *δεύτερης* (γλώσσα του σχολείου). Χωρίς αμφιβολία, είναι βασικό να λαμβάνεται μέριμνα, ώστε τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο να μαθαίνουν καλά τη γλώσσα του σχολείου. Αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία υποδοχής. Θα πρέπει, πάντως, να επισημανθεί ότι συνήθως δεν τονίζεται επαρκώς και το αντίστροφο, ότι δηλαδή η επάρκεια που αναπτύσσουν στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται και από τις εμπειρίες που οι μαθητές έχουν ως προς την ένταξή τους (Mecheril 2004:

165). Επιπλέον, είναι βασικό να τονιστεί ότι πέρα από την αναγκαιότητα οι μαθητές να αναπτύξουν «Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες» στη δεύτερη γλώσσα, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται σε επικοινωνιακές συνθήκες, ταυτόχρονα χρειάζονται άμεση και συνολική πρόσβαση στο περιεχόμενο όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, αναπτύσσοντας «Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα» (Baker 2001: 245-257, Cummins 2002: 93-113). Πρόκειται για τη βασική διάκριση μεταξύ *επικοινωνιακής* και *ακαδημαϊκής* επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα που συνδέεται με τον πολύ σημαντικό στόχο οι μαθητές όχι μόνο να επικοινωνούν, αλλά και να είναι σε θέση να χειρίζονται κείμενα τα οποία είναι γνωστικά και γλωσσικά απαιτητικά. Αυτή είναι και η προϋπόθεση-κλειδί η οποία μπορεί να διασφαλίσει την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Ζάγκα κ.ά υπό έκδοση).

Θα πρέπει, επίσης, να τονιστεί ότι, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και εκπαιδευτικής πράξης, παρατηρείται συχνά μια προσκόλληση στο αίτημα για εκμάθηση της κυρίαρχης (δεύτερης) γλώσσας, ενώ ταυτόχρονα παραγνωρίζονται οι υπόλοιπες γλώσσες που ομιλούνται στην κυρίαρχη κοινωνία. Το γεγονός αυτό δεν μπορεί παρά να παραπέμπει ως στόχο στη διατήρηση μιας κοινωνίας με μονογλωσσικό προσανατολισμό, κάτι τουλάχιστον αντιφατικό με την πολυγλωσσία που εκ των πραγμάτων χαρακτηρίζει τις σημερινές κοινωνίες. Στον αντίποδα αυτής της προσέγγισης βρίσκεται η άποψη εκείνη που προεβεί ότι σήμερα είναι απαραίτητη μια μετατόπιση από την αποκλειστική έμφαση της σχολικής εργασίας στην κυρίαρχη γλώσσα, στην ανάπτυξη της *ικανότητας για επικοινωνία στην πολυγλωσση κοινωνία*. Με άλλα λόγια, αυτό σημαίνει ότι η πολυγλωσσία θα πρέπει να κερδίσει την αναγνώριση και τη θέση που της αρμόζει στο σχολικό περιβάλλον. Η αναγνώριση αυτή συμβαδίζει με τη σειρά της με την αναγκαιότητα ανάπτυξης της ατομικής διγλωσσίας (Σκούρτου 2011), η οποία, όπως είναι γνωστό, παραγνωρίζεται σε μονοπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η προώθηση της πολυγλωσσίας και της διγλωσσίας συμβάλλει στην καλή εκμάθηση και της δεύτερης γλώσσας (Gogolin & Krüger-Potratz 2006: 191). Εκείνο, όμως, που συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι ότι οι μητρικές γλώσσες, όχι μόνο αγνοούνται αλλά θεωρούνται συχνά και ως εμπόδιο για την εκμάθηση της δεύτερης, κάτι που έχει αμφισβητηθεί επιστημονικά. Πέρα από τις προφανείς συνέπειες (εκμάθηση μίας αντί δύο γλωσσών με τις οποίες έρχονται σε επαφή τα παιδιά, μη αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας ως βάσης εκμάθησης της δεύτερης) προκύπτει μια τεχνητή εμβάθυνση της διαφοράς μεταξύ των γλωσσικών και πολιτισμικών χώρων, στους οποίους υπό κανονικές συνθήκες άνθρωποι με μεταναστευτικό υπόβαθρο κινούνται με αυτονόητο τρόπο. Ακόμη πιο σημαντικό είναι ότι τα άτομα αυτά δε μαθαίνουν τελικά καλά ούτε και τη δεύτερη γλώσσα (Cummins 2002: 145-159).

### 2.5. Στο επίπεδο της αρχικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η αρχική εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών<sup>2</sup> είναι σημαντικό να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς -υπονηφίους και εν ενεργεία- να αποκτήσουν μια συνείδηση του τρόπου με τον οποίο επιδρούν η κοινωνική τάξη, η πολιτισμική καταγωγή και το φύλο στην ανάπτυξη των μαθητών και στη σχέση τους με το σχολείο. Επίσης, καίριας σημασίας θεωρείται να απαλλαγούν από τη στερεοτυπική τους σκέψη όσον

<sup>2</sup> Σχετικά με τη μορφή που μπορεί να λάβει ένα οργανωμένο πρόγραμμα κατάρτισης και επιμόρφωσης υπονηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, βλ. Λιακοπούλου 2007.



## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

αφορά τους παραπάνω παράγοντες και να αναπτύξουν τις ικανότητες εκείνες που χρειάζονται, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η ανισότητα στο σχολείο (Gundara 1997: 249-250). Γενικά, η σχετική διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει με έμφαση ότι «καλός εκπαιδευτικός» δεν είναι μόνο όποιος κατέχει επαρκώς το αντικείμενο και τις μεθόδους - τεχνικές της διδασκαλίας του, αλλά και εκείνος που έχει συνείδηση της κοινωνικής πραγματικότητας που τον περιβάλλει, αντιλαμβάνεται εγκαίρως τις κοινωνικές αλλαγές και κατανοεί τα θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, την πολιτισμική καταγωγή, το φύλο, τον διεθνισμό, κτλ. Εάν ο στόχος, λοιπόν, είναι οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες να μην αποτελούν τους αυριανούς κοινωνικά περιθωριοποιημένους ενήλικες, τότε οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το υπόβαθρό τους ως σημαντικό και επίσης να κατανοούν και να εκτιμούν εναλλακτικές μορφές γνώσης, γλώσσας και πολιτισμού. Πέρα από αυτό, είναι βασική και η ανάπτυξη της ικανότητας οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αναγνωρίζουν, πέρα από τη δική τους προσωπική συμβολή στην αναπαραγωγή των σχολικών και κοινωνικών ανισοτήτων, και τους υπόλοιπους μηχανισμούς παραγωγής διακρίσεων μέσα στο σχολείο. Με άλλα λόγια, να εντοπίζουν τον θεσμικό ρατσισμό, όπως αυτός, για παράδειγμα, διαφαίνεται στον αποκλεισμό από το σχολείο μαθητών με ιδιαιτερότητες ή στην υπεραντιπροσώπευσή τους σε ειδικά σχολεία και σε τάξεις χαμηλών επιδόσεων. Είναι, κατά συνέπεια, σημαντική η καλλιέργεια στους εκπαιδευτικούς της ετοιμότητας για *αναστοχασμό* των έως σήμερα αυτονόητων για αυτούς «κανονικοτήτων» και για αλλαγή προοπτικής (Vanvus 2002: 39). Τέλος, απολύτως απαραίτητη είναι η εξοικείωσή τους με μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας, προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν με επαγγελματισμό στις απαιτήσεις της ετερογενούς τάξης. Απαιτούνται, συνεπώς, μια ηθική και πολιτική δέσμευση και ένα όραμα για την κατάλληλη επαγγελματική προετοιμασία τους, ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν με επιτυχία τις αρχές και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο.

Στο ίδιο πλαίσιο, η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ειδικότερα είναι σημαντικό να στοχεύει στην επαγγελματική ενδυνάμωσή τους. Ο στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί μέσω της επιμόρφωσης να οδηγούνται στην εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων μέσα στο σχολείο και τη σχολική τάξη, οι οποίες θα λειτουργούν και αυτές με τη σειρά τους επιμορφωτικά αλλά και αναστοχαστικά για τους ίδιους. Σημαντική μπορεί να είναι στο σημείο αυτό η εφαρμογή της *έρευνας δράσης*, η οποία δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να παρατηρούν οι ίδιοι την τάξη τους, να εντοπίζουν και να κατανοούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους πρακτική και σε ένα επόμενο στάδιο να αναπτύσσουν και να δοκιμάζουν οι ίδιοι στρατηγικές που θα συμβάλουν στη βελτίωση ή και επίλυση των προβληματικών καταστάσεων. Η διαδικασία αυτή αλλάζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, αφού μετατρέπει τον ίδιο από «διεκπεραιωτή» ενός προγράμματος διδασκαλίας σε «ερευνητή» και σε «κριτικά στοχαζόμενο επαγγελματία». Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να οδηγήσει σε εκπαιδευτικές αλλαγές αρχικά σε μικροκλίμακα, αλλά -σε ένα επόμενο στάδιο- πιθανόν και ευρύτερα, κυρίως εάν οι εκπαιδευτικοί δημιουργήσουν ένα δίκτυο εκπαιδευτικών και σχολείων με παρόμοια χαρακτηριστικά που θα εργάζεται και θα πειραματίζεται προς μια κοινή κατεύθυνση (Ευσταθίου 2008, Κεσίδου 2008: 23-25).

### **3. Επίλογος**

Κλείνοντας, είναι βασικό να τονιστεί ότι ένα σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ότι εργάζεται διαπολιτισμικά και διαχειρίζεται την ετερότητα με επιτυχία, όταν διαθέτει την ικανότητα του *αναστοχασμού*. Ο αναστοχασμός έχει στόχο, μέσα από μια διαδικασία παρατήρησης των παιδαγωγικών πρακτικών που ακολουθούνται, να αποκαλύπτει άρρητους μηχανισμούς διακρίσεων που αρχικά δε μας γίνονται συνειδητοί. Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό το σχολείο να εντοπίζει την πιθανή συμβολή του στην ανάπτυξη, τη διατήρηση και την ενίσχυση άνισων εκπαιδευτικών διαδικασιών. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο μιας λογικής *συνευθύνης* στη σχολική μονάδα για την εκπλήρωση των κοινών στόχων και της κοινής αποστολής, η οποία διαμορφώνει, όπως είναι γνωστό, το σχολικό κλίμα με συγκεκριμένο ουσιαστικό τρόπο. Ο στόχος εδώ είναι το σχολείο να μη συμβάλλει, ακόμα και όταν αυτό γίνεται ασυνείδητα, στη μετατροπή της πολιτισμικής ετερότητας σε εκπαιδευτική ανισότητα. Σε αυτό μπορεί χωρίς αμφιβολία να συνεισφέρει η σύγχρονη επιστημονική θεωρία και έρευνα που έχει τη δυνατότητα να «μπολιάσει» την εκπαιδευτική διαδικασία με νέες πρακτικές- αλλά και αντίστροφα, η εκπαιδευτική πράξη είναι ιδιαίτερα σημαντικό να είναι ανοιχτή σε πειραματισμούς και καινοτομίες, ώστε να εφοδιάζει περαιτέρω την έρευνα και την επιστημονική θεωρία στο πεδίο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και σε άλλα επιστημονικά πεδία που έχουν στο επίκεντρό τους την ετερότητα στην εκπαίδευση.

### Βιβλιογραφία

- Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Azun, S. (2013). Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind, Respekt für jede Familie. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 222-241). Freiburg: Herder.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Brown, S. & Kysilka, M. (2002). *Applying Multicultural and Global Concepts in the Classroom and Beyond*. Boston et al: Allyn and Bacon.
- Council of the European Union (2009). *Council Conclusions on the Education of Children with a Migrant Background*, 2978th Education, Youth and Culture Council Meeting. Brussels.
- Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις». Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 67-85). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Dunker, L. (2011). 'Πολυπροοπτικότητα' και διαπολιτισμική μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ.37-49). Αθήνα: Διάδραση.

## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο

- Ευσταθίου, Μ. (2008). Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης. Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (Επιμ.). *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό. Πρακτικά ημερίδας (Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007)* (σσ. 29-36). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α. & Ματθαιουδάκη, Μ. (υπό δημοσίευση). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Τάξεων Υποδοχής στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγικές και γλωσσολογικές διαστάσεις. Στο *Διαθεματικές προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Θεσσαλονίκη 23-25 Νοεμβρίου 2012*.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Gomolla, M. (2006). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 87-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gundara, J. (1997). Is Intercultural Teacher Education a Cinderella?. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Multikultur und Bildung in Europa* (pp. 243-253). Bern: Peter Lang.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό. Πρακτικά ημερίδας (Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007)* (σσ.11-27). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Κεσίδου, Α. (2010). Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική. Διεθνής εμπειρία. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: πολιτική, έρευνα, πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου (Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010)* (σσ.117-125). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.
- Killen, R. (2007). *Effective Teaching Strategies. Lessons from Research and Practice*. South Melbourne, Vic.: Thomson Social Science Press.
- Kugler, E. G. & Price, O. A. (2009). *Helping Immigrant and Refugee Students Succeed: It's Not Just What Happens in the Classroom*. Washington, DC: Center for Health and Health Care in Schools, School of Public Health and Health Services, The George Washington University.
- Λιακοπούλου, Μ. (2007). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο. Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 63-82.
- Mansouri, F. & Jenkins, L. (2010). Schools as Sites of Race Relations and Intercultural Tension. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (7), 93-108.

- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας. Το σχολείο της ένταξης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 9, 79-106.
- Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον - βασικές αρχές. Αθήνα: Πεδίο.
- OECD (2012). *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *International Migration Outlook 2013*. Paris: OECD Publishing.
- Prengel, A. (2008). Anerkennung als Kategorie pädagogischen Handelns. Theorie und Vision einer anderen Schulkultur. *Pädagogik*, 60 (2), 32-35.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Taylor, Ch. (1999). *Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*, μτφρ. Φ. Παιονίδης. Αθήνα: Πόλις.
- Vanrus, M. (2002). *Transforming the Multicultural Education of Teachers. Theory, Research and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Φραγκουδάκη, Α. (2013). *Ο εθνικισμός και η άνοδος της ακροδεξιάς*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

#### Ενδεικτικά δημοσιεύματα στον ημερήσιο τύπο

- «Παρέμβαση της ΧΑ στη σχολική δραστηριότητα». *Η Καθημερινή*, 13.11.2012  
Διαθέσιμο: [http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w/articles\\_ell\\_2\\_13/11/2012\\_501504](http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w/articles_ell_2_13/11/2012_501504)  
Ανασύρθηκε: 14.11.2013
- Γιάνναρου, Λ., «Μαθήματα θράσους στα σχολεία από τη Χρυσή Αυγή». *Η Καθημερινή*, 19.10.2012  
Διαθέσιμο: [http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w/articles\\_politics\\_2\\_19/10/2012\\_499061](http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w/articles_politics_2_19/10/2012_499061)  
Ανασύρθηκε: 14.11.2013
- Κατσουνάκη, Μ., «Εισβολή στο νηπιαγωγείο». *Η Καθημερινή*, 18.11.2013.  
Διαθέσιμο: [http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w/articles\\_columns\\_2\\_18/11/2012\\_501911](http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w/articles_columns_2_18/11/2012_501911)  
Ανασύρθηκε: 14.11.2013
- Κουναλάκη, Ξ., «Η πολιτικά ορθή αλφαβήτα». *Η Καθημερινή*, 14.11.2012.  
Διαθέσιμο: [http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w/articles\\_columns\\_2\\_14/11/2012\\_501597](http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w/articles_columns_2_14/11/2012_501597)  
Ανασύρθηκε: 14.11.2013
- Κωστόπουλος, Τ., Τρίμης, Δ., Ψαρρά, Α. & Ψαρράς, Δ., «Συνηγορία χωρίς αποδέκτη;». *Ελευθεροτυπία*, 11.4.2009.  
Διαθέσιμο: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=34519>  
Ανασύρθηκε: 14.11.2013
- Παπαματθαίου, Μ., Τριακόσιοι πανεπιστημιακοί στο πλευρό της νηπιαγωγού στο Νυδρί. *Το Βήμα*, 23.11.2012  
Διαθέσιμο: <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=485365&h1=true#commentForm>  
Ανασύρθηκε: 14.11.2013

## Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο