

Η Υλοποίηση της Διαπολιτισμικής Αγωγής διαμέσου της Διαθεματικότητας

Αμπαρτζάκη Μ., Διδάσκουσα Π.Δ.407/80 Π.Τ.Π.Ε., Παν. Κρήτης

Περίληψη

Με την παρούσα ανακοίνωση θα θέλαμε να υποστηρίξουμε πως η διαθεματικότητα και η διαπολιτισμικότητα συνδυάζονται και αλληλοσυμπληρώνονται για τη διαμόρφωση παιδαγωγικών πρακτικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Διαθεματικότητα και διαπολιτισμικότητα είναι δύο κατ' εξοχήν αλληλένδετοι όροι. Ο όρος *διαπολιτισμικός* υποδηλώνει την αμοιβαία σχέση, συσχέτιση και επικοινωνία (με τη χρήση του πρώτου συνθετικού «δια») μεταξύ πολιτισμών. Στην πράξη, αυτό μεταφράζεται στην αναγνώριση, αποδοχή και συνειδητή χρησιμοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων μιας ομάδας που συμπεριλαμβάνουν τις αξίες, τους τρόπους ζωής και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά σύμβολά της. Αντίστοιχα, ο όρος *διαθεματικότητα* δηλώνει την αμοιβαία σχέση και συσχέτιση (με τη χρήση του πρώτου συνθετικού «δια») μεταξύ γνωστικών πεδίων. Η πολύπλευρη ανάλυση ενός θέματος με τη χρήση μεθοδολογίας και γλώσσας από διάφορα γνωστικά πεδία αποτελεί τον κεντρικό άξονα της διαθεματικής διδασκαλίας. Ο πολιτισμός σαν σύνολο μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πολύπλοκο γνωστικό πεδίο που απαιτεί πολύπλευρη και διαθεματική εξέταση. Η διαθεματικότητα ικανοποιεί τη βασική ανάγκη της διαπολιτισμικής αγωγής να αντιταχτεί στον κατακερματισμό της σχολικής κουλτούρας που μπορεί να προκύψει αν επιτραπεί η *απομονωμένη* διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών στο χώρο της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, προωθεί την ελευθερία των ατόμων να διαμορφώσουν τη δική τους ταυτότητα όπως αυτή προκύπτει από την αμοιβαία αλληλεπίδραση των πολιτισμικών τους βιωμάτων κι επομένως, συμβάλλει στη συνοχή και την ανάδειξη της σχολικής κουλτούρας. Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρούμε να αναλύσουμε τους ιδιαίτερους επιστημολογικούς, ψυχολογικούς, παιδαγωγικούς, διδακτικούς και κοινωνικο-οικονομικούς λόγους που υποδεικνύουν την καταλληλότητα της διαθεματικής μεθοδολογίας για την πραγματοποίηση της διαπολιτισμικής αγωγής. Σε επίπεδο εφαρμογής αναλύουμε τις μεθοδολογικές αρχές της διαθεματικότητας και διαπολιτισμικότητας προκειμένου να φανεί πως οι διαθεματικές δραστηριότητες, μπορούν να συμβάλλουν στην εκπλήρωση των σκοπών και στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής. Η αρχή της παιδοκεντρικότητας, της αυτενεργού μάθησης, της συνδιερεύνησης, της παροχής πληροφοριών και της ολιστικής προσέγγισης μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά ώστε να διευρύνουν το γνωστικό και συναισθηματικό τους ορίζοντα, να αναπτύξουν αλληλεπικοινωνία, αλληλεγγύη, συνεργασία και ευαισθησία στις ιδιαίτερες ανάγκες και διαφορές τους. Οι μεθοδολογικές αρχές της διαθεματικότητας δημιουργούν επίσης ένα ευνοϊκό κλίμα ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν σεβασμό για τον πολιτισμό των άλλων *απαλλαγμένα* από το ρατσισμό και να ξεπεράσουν την πολιτισμική στέρηση που μπορεί να τα επιβαρύνει.

Η *Διαπολιτισμική Αγωγή* ως «ηθική αντίληψη» εμφανίζεται στη δεκαετία του '70 για να δώσει «εναλλακτικές προτάσεις» με τις οποίες θα αλλάξει το μονοπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και θα επιτρέψει τη δημιουργία ενός «νέου τύπου πολίτη» που θα είναι ικανός να συνδιαλέγεται και να ζει ειρηνικά μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία προασπίζοντας συγχρόνως την ταυτότητα και τα δικαιώματά του (Κανακίδου και Παπαγιάννη 1998, σ.9). Οι διαμορφωτικές επιρροές της διαπολιτισμικής αγωγής έχουν σκοπό να διευρύνουν το γνωστικό και το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών ούτως ώστε να διευκολύνουν την επικοινωνία τους με το πολιτισμικό «άλλο», να καλλιεργήσουν την συνεργασία, την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση και το διαπολιτισμικό σεβασμό καταπολεμώντας παράλληλα το ρατσισμό και τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και να αντισταθμίσουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών ανεξαρτήτως καταγωγής και ταυτότητας (οπ.π. και Essinger, 1988 στο Νικολάου 2005).

Με την παρούσα ανακοίνωση θα θέλαμε να υποστηρίξουμε ότι η διαθεματικότητα και η διαπολιτισμικότητα συνδυάζονται και αλληλοσυμπληρώνονται για τη διαμόρφωση

παιδαγωγικών πρακτικών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Διαθεματικότητα και διαπολιτισμικότητα είναι δύο κατ' εξοχήν αλληλένδετοι όροι. Ο όρος *διαπολιτισμικός* υποδηλώνει την αμοιβαία σχέση, συσχέτιση και επικοινωνία (με τη χρήση του πρώτου συνθετικού «δια») μεταξύ πολιτισμών. Στην πράξη αυτό μεταφράζεται στην αναγνώριση, αποδοχή και συνειδητή χρησιμοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων μιας ομάδας που συμπεριλαμβάνουν τις αξίες, τον τρόπο ζωής τους και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά σύμβολα που χρησιμοποιεί, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998).

Αντίστοιχα, ο όρος διαθεματικότητα δηλώνει την αμοιβαία σχέση και συσχέτιση (με τη χρήση του πρώτου συνθετικού «δια») μεταξύ γνωστικών πεδίων. Η διαθεματικότητα ως όρος υποδηλώνει διδακτικά προγράμματα στα οποία οι γνώσεις δεν έχουν κατακερματιστεί σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, αλλά, αντιθέτως αντιμετωπίζονται ως *ενιαιοποιημένα μορφώματα* (Ματσαγγούρας 2002, σ. 49, Κούσουλας 2004). Η πολύπλευρη ανάλυση ενός θέματος αποτελεί τον κεντρικό άξονα της διαθεματικής διδασκαλίας. Η διαθεματικότητα είναι η διδακτική μεθοδολογία που προωθεί τη διαπολιτισμική φύση των γνώσεων, μια που η γνώση που γίνεται κοινά αποδεκτή είναι προϊόν συνεργασίας διαφόρων γνωστικών πεδίων. Ικανοποιεί επίσης τη βασική ανάγκη της διαπολιτισμικής αγωγής να αντισταχτεί στον κατακερματισμό της σχολικής κουλτούρας που μπορεί να προκύψει αν επιτραπεί η «διατήρηση των πολιτισμικών ειδών στο χώρο της εκπαίδευσης» (Γκότοβος 2002, σ. 98). Στη συζήτηση που ακολουθεί θα εξετάσουμε τους ιδιαίτερους επιστημολογικούς, ψυχολογικούς, παιδαγωγικούς, διδακτικούς και κοινωνικο-οικονομικούς λόγους που υποδεικνύουν την καταλληλότητα της διαθεματικότητας για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής.

Επιστημολογικοί λόγοι

Τόσο η μεθοδολογία της διαθεματικότητας, όσο και ο κλάδος της διαπολιτισμικής αγωγής μοιράζονται την ίδια φιλοσοφία της επιστήμης. Η επιστημολογία αυτή ορίζει κι εκλαμβάνει τον κόσμο και τον πολιτισμό ως πολύπλοκα, δυναμικά κι ενιαία συστήματα τα οποία αποτελούνται από υποσυστήματα και ανήκουν με τη σειρά τους σε μεγαλύτερα υπερσυστήματα (Ματσαγγούρας 2002, Verma & Bagley 1984, Banks 1994). Η λειτουργία τους ορίζεται από τις ενδοσυστημικές και διασυστημικές σχέσεις των επί μέρους συστημάτων. Οι σχέσεις των δομικών μερών και συστημάτων δεν είναι γραμμικές, στατικές και αιτιώδεις, αλλά μη-γραμμικές, μεταβαλλόμενες σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Ματσαγγούρας 2002).

Ο πολιτισμός, που βρίσκεται στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής αγωγής, θεωρείται ως κοινωνικό κατασκεύασμα που ικανοποιεί με μια αμέτρητη ποικιλία τρόπων τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες και δίνει νόημα στη ζωή (Paige 1993). Απαρτίζεται από στοιχεία όπως αξίες και τρόπους συμπεριφοράς, γλώσσα και διαλέκτους, γλώσσα του σώματος και μη-λεκτική επικοινωνία, κοσμοθεωρία και τρόπους ερμηνείας της ζωής, ταυτότητα και πολιτισμική συνείδηση (Banks 1994), που διέπονται από σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας επηρέασε το πώς κοινωνικοποιούνται και μεγαλώνουν τα παιδιά της οικογένειας (ο.π.) και οδήγησε στη δημιουργία νέων κοινωνικών θεσμών και δομών (π.χ. νηπιαγωγεία, παιδικοί σταθμοί κλπ) που καλύπτουν αυτή την αλλαγή στην οικογενειακή ζωή (Goehlich, 2003).

Για την επιστημολογία της διαπολιτισμικής αγωγής ο πολιτισμός δε μπορεί να θεωρηθεί αντικειμενικός αλλά πρέπει να μελετηθεί ως προς τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται από τα ίδια τα άτομα που τον αντιπροσωπεύουν (Verma & Bagley 1984, Banks 1994) θέση την οποία μοιράζεται και η επιστημολογία της διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας 2002). Η αβεβαιότητα, η διυποκειμενικότητα, η αυτορρύθμιση και η δικτυακή δομή είναι μερικές από τις αρχές που διέπουν τη λειτουργία του και κατ' επέκταση τη λειτουργία του ευρύτερου κόσμου (ο.π., βλ. και Triandis 1997 και Μουμουλίδου 2006). Σ' αυτό το πλαίσιο, σκοπός της μάθησης είναι η ολιστική και συστημική προσέγγιση της πραγματικότητας. Η γνώση θα προκύψει από τη μελέτη ενός συστήματος ως ολότητα και θα αφορά στη διατύπωση «ερμηνευτικών σχημάτων» που θα ερμηνεύουν την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση των

δομικών στοιχείων που το απαρτίζουν (Ματσαγγούρας 2002, σ. 33, βλ. και Μουμουλίδου 2006).

Η μελέτη των συστημάτων απαιτεί την αλληλοσυμπληρωματικότητα των επιστημών (Ματσαγγούρας 2002). Παιδαγωγικά, η αλληλοσυμπληρωματικότητα των επιστημών βρίσκει εφαρμογή στη μεθοδολογία της διαθεματικότητας, αφού στη διαθεματικότητα οι γνώσεις προσεγγίζονται ως συστήματα που εμπλέκουν διαφορετικά γνωστικά πεδία (Κούσουλας 2004). Η διαθεματικότητα έτσι προτείνεται ως η κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία για τη διαπολιτισμική αγωγή που περιλαμβάνει δομικά στοιχεία και περιοχές γνώσης με πολλές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Paige 1993). Οι πολιτισμοί φέρουν τη δική τους εσωτερική λογική και συνοχή για τα μέλη τους, έχουν το δικό τους κύρος, αξία και αξιοπιστία (οπ.π.). Αυτό συνεπάγεται ότι η ανθρώπινη γνώση διαφέρει από κουλτούρα σε κουλτούρα· εκλαμβάνεται περισσότερο ως «δυνητική» και «κοινωνικά προσδιορισμένη» από τον ιδιαίτερο τρόπο ατομικής και κοινωνικής αντίληψης της κάθε κουλτούρας και λιγότερο ως «οριστική», «απόλυτη» και «καθολική» (Ματσαγγούρας 2002, σ.36, Μουμουλίδου 2006).

Ένας από τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής είναι να καταλάβουν οι μαθητές πως «η κουλτούρα, η φυλή, το γένος, η πολιτική, τα οικονομικά και άλλοι παράγοντες» επηρεάζουν την κοσμοαντίληψη των ατόμων και των κοινωνιών (Paige 1993, σ. 3) δηλαδή να εξετάσουν τη γνώση μέσα σε αυθεντικές κοινωνικές καταστάσεις. Η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζει τη «συσχέτιση της ακαδημαϊκής γνώσης» με τις «αυθεντικές» καταστάσεις από τις οποίες απορρέει και στις οποίες χρησιμοποιείται με το σκεπτικό ότι, η γνώση γίνεται λειτουργική και χρηστική μόνο στην ενιαιοποιημένη της μορφή γιατί καθιστά ικανό το άτομο να τη χρησιμοποιεί με προσωπικό τρόπο, ευελιξία και αποτελεσματικότητα (Ματσαγγούρας 2002, σ. 36; βλ. και Μουμουλίδου 2006).

Ψυχολογικοί λόγοι

Σύγχρονες σχολές και κλάδοι της ψυχολογίας όπως η Νευροψυχολογία, η Μορφολογική Ψυχολογία, η Ψυχολογία του Παιδιού, ο Εποικοδομισμός κ.α., όπως και η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner, ερμηνεύουν το πολύπλοκο φαινόμενο της μάθησης και καταγράφουν συνιστώσες όπως: τον ολιστικό τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο, την αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση της σωματικής και ψυχικής ανάπτυξης, τη σημασία του προσωπικού ενδιαφέροντος για τη μάθηση, τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης στη βάση νοητικών σχημάτων που ήδη υπάρχουν και τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης με τους οποίους οι άνθρωποι προσεγγίζουν τη γνώση (Ματσαγγούρας 2002, Κρασανάκης 2003, Κούσουλας 2004).

Οι παραπάνω ψυχολογικές ερμηνείες υποδεικνύουν ότι οι μαθησιακές καταστάσεις που διαμορφώνονται στο σχολείο πρέπει να είναι βιωματικές, συλλογικές και ολιστικές. Η διδακτική επομένως μεθοδολογία της διαθεματικότητας επιτρέπει στους μαθητές να προσεγγίζουν τη νέα γνώση ορμώμενοι από τη γνώση που ήδη κατέχουν, να συσχετίζουν τα θέματα που διαπραγματεύονται με τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους και να χαράζουν τη δική τους πορεία μάθησης με βάση την προσωπική τους αντίληψη και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν (Ματσαγγούρας 2002, Κούσουλας 2004, Χρυσοφίδης 2003, Μουμουλίδου 2006).

Η προσέγγιση άλλων πολιτισμών στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής προϋποθέτει βιωματική μάθηση που φέρει έντονα τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή σε όλα τα επίπεδα. Μέσα από αναδράσεις, αυτοέλεγχο και αυτορρυθμιζόμενες διαδικασίες, ο μαθητής πρέπει να διαμορφώσει τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και την άποψή του για την κουλτούρα με την οποία έρχεται σε επαφή (Paige 1993). Εξάλλου η «άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής» αποτελεί σημείο αναφοράς στη διαπολιτισμική αγωγή σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης και απαιτεί μία διδακτική μεθοδολογία που θα λαμβάνει σοβαρά υπόψη αυτήν την εμπειρία (Γεωργογιάννης 1999, σ. 50). Υπάρχει δηλαδή σύγκλιση στον τρόπο που η διαθεματικότητα και η διαπολιτισμική αγωγή αντιλαμβάνονται τη μάθηση.

Η άποψη ότι οι μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης και διαφορετικά στυλ μάθησης επιβεβαιώνεται στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον (Sandhu 1994). Ο Berry (1997, σ. 303) κάνει λόγο για «γνωστικό ύψος» και υποστηρίζει ότι

η ποσοτική θεώρηση μια «γενικής νοημοσύνης» δημιουργεί προβλήματα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι έρευνες του Berry επιβεβαιώνουν τις διαφορές γνωστικού ύφους μεταξύ πολιτισμικών ομάδων και συμφωνούν με τα αποτελέσματα προγενέστερης έρευνας των Ramirez και Castaneda (1974). Οι διαφορές στο γνωστικό ύφος που παρατηρούνται στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα οφείλονται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι αναπτύσσουν τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ζουν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Berry, 1997).

Παιδαγωγικοί και Διδακτικοί λόγοι

Οι παιδαγωγικοί λόγοι που συνηγορούν υπέρ της διαθεματικής προσέγγισης αφορούν στα μακροχρόνια οφέλη που μπορεί να έχει για τα άτομα και την κοινωνία, και οι διδακτικοί στην αποτελεσματικότητά της ως μεθόδου (Ματσαγγούρας 2002).

Οι συνθήκες της διαθεματικότητας, δηλαδή η εμπλοκή διαφόρων γνωστικών κλάδων, η ποικιλία πηγών γνώσης και η εξάσκηση πολλαπλών δεξιοτήτων και μεθόδων έρευνας, οι συνεργατικές μέθοδοι εργασίας, τα αυξημένα κίνητρα και το ενδιαφέρον που προκαλείται από την εμπλοκή της ανεπίσημης βιοματικής γνώσης με την επίσημη σχολική, αυξάνουν τις δυνατότητες επιλογής και συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός ενεργού μαθητή, ενός ενεργού πολίτη και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας του ατόμου (ο.π., Κούσουλας 2004, Χρυσafiδης 2003, 2006). Ο διαπολιτισμικά ενεργός πολίτης χαρακτηρίζεται από διαπολιτισμική ικανότητα, που είναι η ικανότητα να σκέφτεται, να αισθάνεται και να ενεργεί με τρόπο που σέβεται και λαμβάνει υπόψη του τη διαφορετικότητα των άλλων (Le Roux 2002, Mushi 2004).

Οι δυνατότητες επιλογής και η σύνδεση της βιοματικής με την επίσημη σχολική γνώση που προωθεί η διαθεματικότητα συντελούν στην ένταξη των αλλοδαπών και δίγλωσσων παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές που έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν προηγούμενη μάθηση και υπάρχουσες γνώσεις στην τάξη μπορούν να νοηματοδοτήσουν και να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος. Επιτρέπει επίσης στους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους και να λάβουν περισσότερο υπόψη τις δυνατότητες, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους (Cummins, 2005).

Το διαχωρισμένο σε γνωστικά αντικείμενα και περιοχές αναλυτικό πρόγραμμα αποκόπει τη γνώση από αυθεντικές καταστάσεις και τη βιοματική εμπειρία του μαθητή, καθιστώντας έτσι δύσκολη την κατανόησή της. Η ενοποιημένη μορφή της γνώσης που προωθεί η διαθεματικότητα συμβάλει στην άμβλυση των δυσκολιών που μπορεί ν' αντιμετωπίσουν οι μαθητές στη σχολική τους εργασία και μάθηση (Ματσαγγούρας 2002, Κούσουλας 2004, Μουμουλίδου 2006). Αυτό ισχύει και στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών που μέσα από τις διαθεματικές προσεγγίσεις και την εμπειρία των αυθεντικών καταστάσεων μπορούν να συλλάβουν το νόημα, τις έννοιες και το λεξιλόγιο που είναι απαραίτητα για τη γνωστική και γλωσσική τους ανάπτυξη (Helm & Katz 2002).

Κοινωνικο-οικονομικοί λόγοι

Η σημερινή πολυπολιτισμική μεταβιομηχανική κοινωνία χαρακτηρίζεται από την πληθώρα των γνώσεων, τις μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας, τις παγκοσμιοποιημένες σχέσεις, και τα έντονα κοινωνικά προβλήματα όπως η μετανάστευση, η ξενοφοβία, ο ρατσισμός. Οι μαθητές πρέπει ν' αποκτήσουν γνώσεις για τον κόσμο που θα τους βοηθήσουν να καταλάβουν την πολυπλοκότητά του και ν' ανταποκρίνονται στις δυναμικές που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέρη του (Ματσαγγούρας 2002, βλ. και Χρυσafiδης 2003). Ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, οι δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, συνεργασίας, επικοινωνίας, συμμετοχής σε συλλογικές διεργασίες, καθώς και η ικανότητα να μπορούν να κάνουν προσωπικές επιλογές και να χαράξουν προσωπική πορεία δράσης είναι τα πιο σημαντικά εφόδια που πρέπει να αποκτήσουν για επιτυχή επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική πορεία. Με άλλα λόγια, το άτομο έχει ανάγκη περισσότερο από τη διαδικαστική γνώση που προωθείται από τη διαθεματικότητα και λιγότερο από τη δηλωτική γνώση στην

οποία ήταν προσανατολισμένο το παραδοσιακό σχολείο μέχρι τώρα (Ματσαγγούρας 2002, Μουμουλίδου 2006).

Η διαδικαστική σε αντίθεση με τη δηλωτική γνώση αποτελεί έναν από τους κύριους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Paige 1993) και το αναλυτικό πρόγραμμα που φιλοδοξεί να υπηρετήσει τους σκοπούς της διαπολιτισμικής αγωγής πρέπει να οργανώνεται γύρω από βασικές έννοιες και κοινωνικά θέματα. Οφείλει επίσης να καλλιεργεί δεξιότητες λήψης αποφάσεων και δεξιότητες κοινωνικής δράσης όπως η συνεργατικότητα, η αλληλεγγύη, κ.α. Οι μαθητές δεν πρέπει να θεωρούνται παθητικοί δέκτες της γνώσης αλλά δυναμικοί ερευνητές που μπορούν να οργανώσουν και να επεξεργαστούν μόνοι τους νέα δεδομένα και πληροφορίες (Banks 1994, Paige 1993). Όταν το αναλυτικό πρόγραμμα οργανώνεται γύρω από βασικές έννοιες όπως «πολιτισμός, επικοινωνία, και αξίες», δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να οργανώσει μαθήματα που συμπεριλαμβάνουν πληροφορίες και από διαφορετικές κουλτούρες μαζί με το περιεχόμενο που θα επιτρέψει στους μαθητές να γίνουν ικανοί, αποτελεσματικοί και ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας (Banks 1994, σ. 154).

Αν ο στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής είναι να δημιουργήσει μαθητές που θα μπορούν να πάρουν ενημερωμένες αποφάσεις (reflective decisions) (οπ.π. σ. 162) προκειμένου να λύσουν προσωπικά προβλήματα και να έχουν αποτελεσματική συμμετοχή στη ζωή μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, τότε πρέπει να προωθεί διαδικασίες κριτικής σκέψης και μάθησης. Οι ενημερωμένες αποφάσεις απαιτούν από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν επιστημονικά, γνώση που έχουν αποκομίσει χρησιμοποιώντας δεξιότητες όπως πρόβλεψη, ανάλυση, διερεύνηση, επανασύνθεση γνώσεων και επαλήθευση (οπ.π., βλ. και Χρυσαιφίδης, 2003). Οι γνώσεις που βασίζονται σε μια μόνο επιστήμη δεν είναι αρκετές μια που κοινωνικά προβλήματα όπως ο ρατσισμός και η ξеноφοβία, πρέπει να εξετάζονται κριτικά από όλες τις πλευρές όπως, για παράδειγμα, από την κοινωνιολογική, την οικονομική, την πολιτική και την ανθρωπολογική πλευρά (Banks 1994, Ματσαγγούρας 2002).

Εξάλλου η επιτυχής ένταξη στην επαγγελματική ζωή και προώθηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα «βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 50). Η ικανοποιητική δε ένταξη των αλλοδαπών και μεταναστών στην αγορά εργασίας είναι σημαντική για την ευημερία ενός κράτους (Cummins, 2005).

Αναλύσαμε τους ιδιαίτερους επιστημολογικούς, ψυχολογικούς, παιδαγωγικούς, διδακτικούς και κοινωνικο-οικονομικούς λόγους που υποδεικνύουν ότι η διδακτική μεθοδολογία της διαθεματικότητας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην υλοποίηση των σκοπών και στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής. Οι «Αρχές Διαθεματικής Ενταξιοποίησης» που αναλύονται παρακάτω, είναι αρχές που κατευθύνουν την εφαρμογή της διαθεματικότητας στη διδακτική πρακτική. Η συζήτηση των διδακτικών αρχών αναδεικνύει ξανά στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη διδακτική μεθοδολογία που απευθύνεται στη σύγχρονη διαπολιτισμική τάξη. Οι αρχές της παιδοκεντρικότητας, της αυτενεργού μάθησης, της συνδιερεύνησης, της παροχής πληροφοριών και της ολιστικής προσέγγισης εξυπηρετούν όχι μόνο την «ενταξιοποίηση της γνώσης στο μυαλό των μαθητών» (Ματσαγγούρας 2002, σ. 106), αλλά και την προώθηση της διαπολιτισμικής τους ικανότητας.

1. Η Αρχή της Παιδοκεντρικότητας

Σύμφωνα με την αρχή της παιδοκεντρικότητας στη διαθεματική διαπολιτισμική αγωγή δίνουμε στα παιδιά την ευκαιρία να πάρουν αποφάσεις είτε ατομικά, είτε συλλογικά, και να λάβουν ενεργό μέρος στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων. Επίσης τα παιδιά καλούνται να αξιολογήσουν μόνο τους το αποτέλεσμα της εργασίας τους, προβαίνουν δηλαδή σε αυτο-αξιολόγηση (όπ.π., Κούσουλας 2004, Μουμουλίδου 2006). Λαμβάνοντας ενεργά μέρος στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων τα παιδιά μαθαίνουν να καταλαβαίνουν την εμπειρία τους, να νοιάζονται για τους άλλους και να συνεργάζονται μαζί τους προκειμένου να κάνουν έναν κοινό προγραμματισμό. Αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής, κινδυνεύουν να χαθούν αν το παιδί διδαχθεί με δασκαλοκεντρικό

τρόπο και χάσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις ερευνητικές και συνεργατικές του ικανότητες (Clark χ.χ.).

2. Η Αρχή της Αυτενεργού Μάθησης

Αυτή η αρχή συνδέεται άμεσα με την προηγούμενη. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, αυτοαξιολογούνται και προγραμματίζουν το επόμενο στάδιο στη μάθησή τους (Ματσαγγούρας 2002). Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι μέσα από μια διαπραγμάτευση της μαθησιακής διαδικασίας πρώτον, κάθε παιδί μπορεί να κινηθεί σύμφωνα με τους προσωπικούς του ρυθμούς μάθησης και ανάπτυξης και δεύτερον, τα παιδιά μπορούν να προσκομίσουν και να χρησιμοποιήσουν την προσωπική τους εμπειρία και τις ιδέες τους (Κούσουλας 2004, Μουμουλίδου 2006). Αυτοί οι δυο λόγοι εξηγούν και τη σημασία που έχει για τη διαπολιτισμική αγωγή η αυτενεργός μάθηση (Ovado, Collier & Combs, 2002, Mushi 2004, Cummins 2005).

Οι ερευνητές τονίζουν ότι το σημείο εκκίνησης της διαπολιτισμικής αγωγής είναι οι ταυτότητα των μαθητών και ένας από τους σημαντικότερους στόχους της είναι να βοηθήσει τα παιδιά να εκφράζουν αυτήν την ταυτότητα με αυτοπεποίθηση, συνέπεια και ευελιξία σε διαπολιτισμικές επικοινωνιακές καταστάσεις (Buttjes 1991, Meyer 1991). Η αυτοπεποίθηση και η συνέπεια θα βοηθήσει τα παιδιά να ξεπεράσουν το «πολιτισμικό σοκ» που πιθανόν να αισθανθούν όταν έρθουν αντιμέτωπα με άλλες κουλτούρες (Grove & Torbiörn 1993, Ovado, Collier & Combs 2002). Η ευελιξία θα τα βοηθήσει να αντισταθούν στην ηγεμονία της κυρίαρχης κουλτούρας και να αντιμετωπίσουν με κριτικό πνεύμα τις τάσεις, τις πράξεις και τις απαιτήσεις ξένων πολιτισμών (Powell 1997, Blair 2002).

Μέσα από τη διαδικασία της αυτενεργού μάθησης τα παιδιά κινούνται στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky 1978, Glassman & Whaley 2000). Αυτό σημαίνει ότι με την υποστήριξη πιο ικανών συνομηλίκων και του/της εκπαιδευτικού, τα παιδιά επιτυγχάνουν στόχους υψηλότερους από τις πραγματικές τους δυνάμεις, δηλαδή στόχους που θα μπορούσαν να επιτύχουν χωρίς καμία απολύτως βοήθεια (ό.π.). Τόσο η χρήση της προσωπικής εμπειρίας, όσο και η επίτευξη υψηλότερων στόχων μπορούν να συμβάλουν στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και του αυτοσυναίσθηματος των αλλοδαπών μαθητών. Δημιουργείται έτσι ένα ευνοϊκό κλίμα που βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους και να ξεπεράσουν την πολιτισμική στέρηση που μπορεί να τα επιβαρύνει (Cummins, 2005).

3. Η Αρχή της Συνδιερεύνησης

Η αρχή της συνδιερεύνησης αποτελείται από δύο επιμέρους αρχές αυτήν της διερεύνησης και αυτήν της συλλογικής δράσης (Ματσαγγούρας, 2002). Η αρχή της διερεύνησης εξασφαλίζει τη δημιουργία κινήτρων ενδιαφέροντος και μάθησης στους μαθητές, εγγυάται την αναγνώριση των αναπτυξιακών τους αναγκών και συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (ο.π., βλ. και Μουμουλίδου 2006). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας η αρχή της διερεύνησης κρίνεται απαραίτητη γιατί η προσέγγιση μιας καινούριας κουλτούρας είναι θέμα ανακάλυψης και διερεύνησης που οι μαθητές πρέπει να κάνουν για τον εαυτό τους προκειμένου να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο κατανόησης. Εκτός αυτού η αρχή της διερεύνησης ενθαρρύνει τη δημιουργία καταστάσεων αυθεντικής επικοινωνίας και την εμπλοκή της ιδιαίτερης κουλτούρας του μαθητή, γιαντό και αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Ovado, Collier & Combs 2002).

Η συλλογική δράση βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν αλληλεπικοινωνία, αλληλεγγύη και ευαισθησία στις ιδιαίτερες ανάγκες και διαφορές τους μέσα από τους κοινούς στόχους που μοιράζονται (Χρυσοφίδης 2003, Banks 1995). Οι έρευνες μάλιστα έχουν δείξει ότι μαθησιακές διαδικασίες που βασίζονται στη συλλογική δράση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στην περίπτωση των αλλοδαπών παιδιών που προσπαθούν να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής λόγω της υψηλής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών (Ovado, Collier & Combs 2002). Οι συνεργατικές σχέσεις είναι σχέσεις ενδυνάμωσης. Οι μαθητές αποκτούν δύναμη γιατί καταλαβαίνουν ότι η ταυτότητά τους γίνεται περισσότερο

αποδεκτή και οι ίδιοι μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στις κοινωνικές καταστάσεις που βιώνουν (Cummins 2005, βλ. και Coelho 1998, Μουμουλίδου 2006).

Η αρχή της συλλογικής δράσης θέτει τη σχέση δασκάλου και μαθητή σε νέα βάση που καταργεί τον αυταρχισμό των δασκάλων και προωθεί τις δεξιότητες συνεργασίας, αλληλεγγύης και αυτορρύθμισης στο μαθητή (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998, Ματσαγγούρας 2002, Νικολάου 2005). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σ' αυτήν την περίπτωση είναι ο ρόλος του καθοδηγητή, του συνερευνητή και του πολιτισμικού διαμεσολαβητή. Ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/αυτή που βοηθά τα παιδιά να συνδέσουν τις καινούριες με τις προηγούμενες γνώσεις και να αναπτύξουν στρατηγικές έρευνας και μάθησης (Glassman & Whaley 2000, Helm & Katz 2002). Στο ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή ο/η φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τις κουλτούρες του περιβάλλοντός τους και τους βοηθά να καταλάβουν γιατί μια κοινωνική μεταρρύθμιση είναι αναγκαία προκειμένου να επιτύχουμε δημοκρατικές και δίκαιες λύσεις στα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά προβλήματα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Banks 1994).

4. Η Αρχή της Παροχής Πληροφοριών

Η παροχή πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό κρίνεται αναγκαία, για να μπορέσουν οι μαθητές να επεξεργαστούν αυτές τις πληροφορίες και να τις ενσωματώσουν ως γνώση (Ματσαγγούρας 2002). Αυτή η αρχή έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διαπολιτισμική διδακτική γιατί μόνο η ικανοποιητική μελέτη και προετοιμασία ενός πολιτισμικού θέματος μπορεί να αποτρέψει τον κίνδυνο να υποπέσει ο/η εκπαιδευτικός στην παγίδα των στερεότυπων και της τουριστικής προσέγγισης όπου τα παιδιά εισάγονται μόνο σύντομα και επιφανειακά σε κάποια άλλη κουλτούρα με μοναδικό στόχο να δουν κάτι εξωτικό και καινούριο (Paige 1993, Huber 2000). Εκτός αυτού, οι μαθητές θα πρέπει να έρχονται σε επαφή με καινούριες πληροφορίες και ενθαρρύνονται «να παρατηρούν, να αναλύουν και να χρησιμοποιούν [...] διάφορους κώδικες έκφρασης» διαφορετικά, αν δοθεί υπερβάλλουσα προτεραιότητα στην αυτοέκφραση και αυτενέργειά τους, η διαδικασία μάθησης μπορεί να γίνει «ρηχή και εύκολη» (OFSTED 2003, σ. 10).

5. Η Αρχή της Ολιστικής Προσέγγισης

Η αρχή της ολιστικής προσέγγισης αναφέρεται σε δύο διδακτικές πρακτικές. Όσον αφορά στην πρώτη, η διαδικασία της μάθησης επιτρέπει την ολική εμπλοκή του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι εμπλέκονται στη διαδικασία όχι μόνο οι γνωστικές λειτουργίες, αλλά και οι κινητικές (το σώμα ολόκληρο) όπως επίσης τα συναισθήματα και η διαίσθηση του μαθητευόμενου (Ματσαγγούρας 2002, Μουμουλίδου 2006). Η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει εξίσου να επιδιώκει την ολική εμπλοκή του μαθητή. Αυτό θα επιτρέψει στο μαθητευόμενο να προσεγγίσει τη γνώση σύμφωνα με το προσωπικό του μαθησιακό ύφος, που όπως είδαμε, μπορεί να φέρει την πολιτισμική σφραγίδα του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει (Coelho 1998). Εκτός αυτού, για τη βαθύτερη κατανόηση ενός πολιτισμικού θέματος, οι μαθητές έχουν ανάγκη να το προσεγγίσουν τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά αλλά και σωματικά-κινητικά. Χρειάζεται ν' αναπτύξουν δεξιότητες πολιτισμικής μάθησης (culture-learning skills) προκειμένου να προσεγγίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς με επιτυχία (Paige 1993, σ. 1), όπως επίσης να ελέγχουν με επιτυχία τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις προς τη διαφορετικότητα.

Όσον αφορά στη δεύτερη διδακτική πρακτική, το σύνολο των γνώσεων που βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας αντιμετωπίζεται ως μέρος ενός ευρύτερου συνόλου γνώσεων και όχι ως ένα αυτόνομο και αποκομμένο τμήμα (Ματσαγγούρας 2002, Μουμουλίδου 2006). Στη διαπολιτισμική αγωγή η αρχή της ολιστικής προσέγγισης αναγνωρίζεται στην προσπάθεια να δούμε ολιστικά τις εκφάνσεις ενός πολιτισμού με σκοπό να καταλάβουμε τα δυναμικά χαρακτηριστικά που απαρτίζουν την ιδιαίτερη ταυτότητά του (Paige 1993). Για να γνωρίσουμε για παράδειγμα το χαρακτήρα ενός λαού, θα πρέπει να κοιτάξουμε όχι μόνο τη γλώσσα και τη θρησκεία του αλλά και τη γεωγραφική περιοχή από την οποία κατάγεται, την ιστορία του, τις καθημερινές του συνήθειες και τα ιδιαίτερα έθιμά του, την τέχνη και τη μουσική του κ.α.

Είναι επίσης εξίσου σημαντικό να μη βλέπουμε τη διαπολιτισμική αγωγή ως αυτόνομο μάθημα και τη διδασκαλία ενός νέου πολιτισμού ως ξεκομμένη από τις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης. Η διαπολιτισμική αγωγή δεν νοείται ως κάτι που συμβαίνει κατ' εξαίρεση και εντελώς περιστασιακά για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της στιγμής (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Στόχος μας είναι η διαπολιτισμικότητα να γίνει μέρος της καθημερινής ζωής στο νηπιαγωγείο ή στο σχολείο (ή ακόμα και γυμνάσιο/λύκειο). Η αρχή της ολιστικής προσέγγισης επιτρέπει στη διαπολιτισμικότητα να μπει σε κάθε πτυχή της μαθητικής ζωής και να εμποτίσει καθημερινές δραστηριότητες όπως είναι το παιχνίδι στις «γωνιές» του νηπιαγωγείου ή στην αυλή του σχολείου.

Όταν η διαπολιτισμικότητα εμπλουτίζει το περιεχόμενο διαφόρων γνωστικών αντικειμένων μακροπρόθεσμα επιτρέπει την ανάπτυξη της ικανότητας της λεγόμενης *συγκειμενικής αξιολόγησης* (contextual evaluation) στο μαθητή. Συγκειμενική αξιολόγηση είναι η ικανότητα των ατόμων με διαπολιτισμική συνείδηση να αναλύουν και να αξιολογούν ζητήματα, προβλήματα και καταστάσεις μέσα από μία ή περισσότερες επιλεγμένες πολιτισμικές όψεις: να μπορούν δηλαδή να δουν τον εαυτό τους μέσα σε διαφορετικά προσωπικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Bennett 1993).

Στις σύγχρονες παιδοκεντρικές παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις η διαφορετικότητα και οι ιδιαιτερότητες των παιδιών λαμβάνονται υπόψη ως παράγοντες εμπλουτισμού της παιδαγωγικής πράξης (Goehlich 2003, Graue, Kroeger & Brown 2003), πράγμα που σημαίνει ότι η ετερότητα συνυπολογίζεται και αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της παιδοκεντρικής διάστασης στη μάθηση. Η μεθοδολογία της διαθεματικότητας ως παιδοκεντρική διδακτική προσέγγιση προωθεί την ελευθερία των ατόμων να διαμορφώσουν τη δική τους ταυτότητα όπως αυτή προκύπτει από την αμοιβαία αλληλεπίδραση των πολιτισμικών τους βιωμάτων κι επομένως, συμβάλλει στη συνοχή και την ανάδειξη της σχολικής κουλτούρας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα:

- Berry, J. (1997). Συγκριτικές μελέτες των μορφών γνωστικού ύφους και οι συνέπειες τους για την εκπαίδευση στις πλουραλιστικές κοινωνίες. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil, *Πολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί – Προοπτικές* (Επιμέλεια Α. Ζώνιου-Σιδρη, Π. Χαράμης) (σσ. 302-317). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). Μοντέλα Εκπαίδευσης Μειονοτικών Παιδιών και Μετακινούμενων Πληθυσμών. Στο Π. Γεωργογιάννης, *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (σσ. 45-56). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (Μετάφραση: Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Goehlich, M. (2003). Οι νέες μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε αντιπαράθεση προς τις κλασικές: Κοινά σημεία και διαφορές. Στο M. Goehlich (Ed.), *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση: Ανοιχτό σχολείο – Εναλλακτικό σχολείο – Σχολείο της κοινωνίας – Σχολείο του Reggio* (Μετάφραση: Ε. Νούσια) (σσ. 59-86). Αθήνα: τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Helm, J.H. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση: Μικροί Ερευνητές* (Μετάφραση: Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και Εφαρμογή Διαθεματικής Διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κρασανάκης, Γ.Ε. (2003). *Ψυχολογία Παιδιού και Εφήβου*. Ηράκλειο: Εκδόσεις του συγγραφέα.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μουμουλίδου, Μ. (2006). *Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση:*

- Θεωρητικό πλαίσιο και πράξη*. Αθήνα: τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Triandis, H.C. (1997). Προς τον πλουραλισμό την Εκπαίδευση. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil, *Πολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί – Προοπτικές* (Επιμέλεια Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Π. Χαράμης), 130-165, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2003). Εισαγωγικό Σημείωμα: Η αγωγή στην εποχή του μεταμοντέρνου. Στο Μ. Goehlich, *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση: Ανοιχτό σχολείο – Εναλλακτικό σχολείο – Σχολείο της κοινωνίας – Σχολείο του Reggio* (Μετάφραση: Ε. Νούσια) (σσ. 15-54). Αθήνα: τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2006). Προλεγόμενα. Στο Μ. Μουμουλίδου, *Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και πράξη* (σσ.11-17). Αθήνα: τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Ξενόγλωσση:
- Banks, J.A. (1994). *Multicultural Education: Theory and Practice* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J.A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds) *Handbook of Research on Multilingual Education* (pp.3-24). New York: Macmillan Publishing USA.
- Bennett, M.J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21-71). Yarmouth: Intercultural Press, Inc.
- Blair, K. D. (2002). School Social Work, the Transmission of Culture, and Gender roles in Schools, *Children & Schools*, 24(1), 21-33.
- Buttjes, D. (1991). Mediating Languages and Cultures: The Social and Intercultural Dimension Restored. In D. Buttjes - M. Byram, *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 3-16). Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Clark, A.-M. (χ.χ.). Changing Classroom Practice to Include the Project Approach, ECRP, 8(2), 1-10. Ανάκτηση στις 26 Ιανουαρίου 2007 από το <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.html>.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and Learning in Multicultural Schools: An Integrated Approach*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Glassman M. & Whaley, K. (2000). Dynamic Aims: The Use of Long-term Projects in Early Childhood Classrooms in Light of Dewey's Educational Philosophy. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 2(1). Ανάκτηση στις 26 Ιανουαρίου 2007 από το <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/glassman.html>.
- Graue, M.E., Koeger, J. & Brown, C. (2003). The Gift of Time: Enactments of Developmental Thought in Early Childhood Practice. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 5(1). Ανάκτηση στις 26 Ιανουαρίου 2007 από το <http://ecrp.uiuc.edu/v5n1/grau.html>.
- Grove, C. & Torbiörn, I. (1993). A New Conceptualization of Intercultural Adjustment and the Goals of Training. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 73-108). Yarmouth: Intercultural Press, Inc.
- Huber, L. K. (2000). Promoting Multicultural Awareness Through Dramatic Play Centers, *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 235-238.
- Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. In D. Buttjes - M. Byram, *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 136-158). Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Mushi, S. (2004). Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities. *Intercultural Education*, 15(2), 179-194.

- OFSTED (Office For Standards In Education) (2003). *Expecting the unexpected: Developing creativity in primary and secondary schools*. HMI 1612. E-publication.
- Ovado, C.J., Collier V.P. & Combs, M.C. (2002). *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in multicultural Contexts (3rd ed)*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Paige, R.M. (1993). On the Nature of Intercultural Experiences and Intercultural Education. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 1-19). Yarmouth: Intercultural Press, Inc.
- Powell, R. (1997). Then the Beauty Emerges: A Longitudinal Case Study of Culturally Relevant Teaching, *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 467-484.
- Ramirez, M. III & Castaneda, A. (1974). *Cultural Democracy, Bicultural Development and Education*. New York: Academic Press.
- Sandhu, D.S. (1994). *Culturally Specific Learning Styles: Some Suggestions for Teachers*. Ανάκτηση στις 26 Ιανουαρίου 2007 από το ERIC: ED 370 910.
- Verma. G.K. & Bagley, C. (1984). (Eds) *Ethnicity and Educational Achievement*. London: Croom Helm.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.