

ΔΙΓΛΩΣΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ελένη Σκούρτου
Επίκ. Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Αιγαίου

0. Εισαγωγή

Η σχέση διγλωσσίας και μάθησης στα πλαίσια του σχολείου βρίσκεται στο επίκεντρο της προβληματικής μας. Θα προσπαθήσουμε να συγκεκριμενοποιήσουμε τη σχέση διγλωσσίας και μάθησης, όχι οπωσδήποτε στα πλαίσια οργανωμένων διγλωσσικών προγραμμάτων (που έτσι κι αλλιώς δε είναι ο κανόνας στην Ελλάδα), αλλά στα πλαίσια ενός σχολείου, όπου υπάρχει τυχαίος αριθμός διγλωσσών μαθητών και τυχαίος αριθμός γλωσσών, εκτός της Ελληνικής.

Συγκεκριμένα, θα προσεγγίσουμε το ζήτημα της παρουσίας / απουσίας της «άλλης» (πρώτης, Γ1) γλώσσας των διγλωσσών μαθητών στη μαθησιακή πορεία τους μέσα στο ελληνικό σχολείο. Επειδή εδώ δεν προτείνουμε την ανάπτυξη ενός διγλωσσού σχολείου, δεν τίθεται θέμα αμφισβήτησης βασικών αρχών του σχολείου ή θέμα κάποιας δραματικής αλλαγής προγράμματος. Η προσέγγισή μας θα γίνει μέσα από τη θεωρία της διγλωσσίας με σκοπό να διαφανούν οι δυνατότητες βελτιστοποίησης της ακαδημαϊκής επίδοσης των διγλωσσών μαθητών μέσα από τη (μη αυτονόητη) συμβολή της πρώτης τους γλώσσας και την αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης τους.

1. Διγλωσσία και Εκπαίδευση/Δίγλωσση Εκπαίδευση

Η σχέση διγλωσσίας και εκπαίδευσης φαίνεται ανισομερής και εν πολλοίς αντιφατική. Οι λόγοι πρέπει να αναζητηθούν σε ένα κάθετο διαχωρισμό της θεωρητικής περιγραφής του φαινομένου της ατομικής διγλωσσίας από την πρακτική εφαρμογή της στην εκπαίδευση. Ο διαχωρισμός αυτός ξεπερνά ένα διαχωρισμό μεταξύ θεωρίας και πράξης (με την τρέχουσα έννοια) και αντιπροσωπεύει ένα διαχωρισμό μεταξύ θεωριών.

Αυτό συμβαίνει επειδή στο χώρο της εκπαίδευσης δεν έχουμε απλά εφαρμογή της διγλωσσίας, αλλά είναι εδώ όπου η διγλωσσία γίνεται ένα πολυδιάστατο ζήτημα που αφορά συγχρόνως το δίγλωσσο μαθητή, τις εμπλεκόμενες γλώσσες καθαυτές και την αλληλεξάρτησή τους, τη μαθητική κοινότητα της τάξης που απαρτίζεται από δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές και συχνά από μονόγλωσσο δάσκαλο, τη μάθηση της γλώσσας και τη μάθηση μέσω γλώσσας. Αυτή η σύνθεση απαιτεί και μια συνθετική προσέγγιση.

Στα πλαίσια μεμονωμένων επιστημονικών κλάδων, όπως είναι η ψυχολογολογία, η ατομική διγλωσσία έχει περιγραφεί επαρκώς σε σχέση με μια σειρά ξεκάθαρων παραμέτρους, όπως η ηλικία (για μια επισκόπηση βλ. π.χ. Baker, 2001, Τριάρχη-Hermann, 2000, Παπαπαύλου, 1997). Αλλά όταν πρόκειται για εφαρμογή της διγλωσσίας στο σχολείο, οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται με γνώμονα ψυχολογολογικές κατηγοριοποιήσεις που αφορούν την ατομική διγλωσσία, αλλά στη βάση πολιτικών αποφάσεων που στοχεύουν σ' ένα συγκεκριμένο μέλλον για τη διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο.

Οι εφαρμογές της διγλωσσίας στην εκπαίδευση προέρχονται από πληθώρα διαφορετικών γεωγραφικών, πολιτισμικών, κοινωνικών πλαισίων και στηρίζονται (α) σε εξωτερικούς

παράγοντες και κυρίως σε αντιλήψεις, πρακτικές και πολιτικές για το μέλλον των γλωσσών και (β) σε εσωτερικούς παράγοντες, που βασίζονται κυρίως σε μία από τις δύο βασικές υποθέσεις που κυριαρχούν στη θεωρία της διγλωσσίας: την υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας και την υπόθεση της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας. Στις υποθέσεις αυτές συμπυκνώνεται η διεπιστημονική προσέγγιση, στην οποία αναφερθήκαμε πιο πάνω. Σχετικά με το σημείο (β), τα όποια μαθησιακά αποτελέσματα δίγλωσσης εκπαίδευσης πρέπει να εξετάζονται στο φως της υπόθεσης που υπάρχει στη βάση τους, ώστε να γίνει κατανοητή μια φαινομενική αντίφαση: ότι δηλαδή, αλλού έχουμε αρνητικά και αλλού θετικά αποτελέσματα εφαρμόζοντας το ίδιο μοντέλο. Σχετικά με το σημείο (α), αυτό που υποστηρίζουμε εδώ, είναι ότι όταν μιλάμε για δίγλωσση εκπαίδευση δεν πρόκειται για ένα μοντέλο. Πρόκειται για μια πληθώρα οργανωτικών σχημάτων που αφορούν βασικά στην κατανομή των γλωσσών στα πλαίσια ενός δίγλωσσου προγράμματος τόσο ποσοτικά (σε σχέση με τον αριθμό των ωρών που διατίθεται στην κάθε γλώσσα) όσο και ποιοτικά (σε σχέση με το είδος του μαθήματος ή της δραστηριότητας που γίνεται μέσω κάθε γλώσσας). Τα προγράμματα αυτά διαφοροποιούνται επίσης σε σχέση με τους αποδέκτες (για ποιους σχεδιάζονται και σε ποιους εφαρμόζονται) και φυσικά σε σχέση με τον τελικό στόχο τους (ανάπτυξη διγλωσσίας ή μετάβαση σε μια νέα μονογλωσσία) στα πλαίσια ενός ισχύοντος γλωσσικού σχεδιασμού και σε αλληλεξάρτηση με πιέσεις που ασκούν ομάδες ομιλητών (βλ. Σκούρτου 2002 για μια επισκόπηση).

Η παρουσία περισσότερων της μίας γλωσσών στην εκπαίδευση δεν σημαίνει αυτόματα δίγλωσση εκπαίδευση. Βασική αρχή της δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος μέσω δύο ή περισσότερων γλωσσών και όχι η διδασκαλία των ιδίων των γλωσσών ως γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, η παρουσία δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο δεν σημαίνει αυτόματα δίγλωσση εκπαίδευση. Ένα μονογλωσσικά διαρθρωμένο σχολείο, είναι εκείνο το σχολείο που χρησιμοποιεί μια (την κυρίαρχη) γλώσσα ως μέσον διδασκαλίας, ανεξάρτητα

- από την προσφορά του μαθήματος ξένης γλώσσας και ανεξάρτητα
- από τις γλώσσες των μαθητών του.

Από αυτή την άποψη, η παρουσία δίγλωσσων μαθητών σε ένα μονογλωσσικά διαρθρωμένο σχολείο δεν επηρεάζει το γλωσσικό προσανατολισμό του, επηρεάζει όμως την ίδια τη διδασκαλία της γλώσσας και τη χρήση της για τη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων. Έτσι, ενώ η γλώσσα του σχολείου (η πρότυπη Ελληνική) χρησιμοποιείται και διδάσκεται ως να ήταν πρώτη γλώσσα (Γ1) για όλους τους μαθητές, στην πραγματικότητα, για κάποιους μαθητές η Ελληνική είναι μια δεύτερη γλώσσα (Γ2), (Χατζηδάκη 2000, 2000^α).

Επιπλέον, σε ένα τέτοιο σχολείο δημιουργείται αναπόφευκτα μια διάσταση ανάμεσα στην αναγκαιότητα της διδασκαλίας της όποιας άλλης γλώσσας και στη χρησιμότητά της στη μάθηση. Η διάσταση αυτή συνίσταται στο εξής: ανεξάρτητα από το ότι η όποια πρώτη γλώσσα του μαθητή δεν θεωρείται αναγκαία στο σχολείο, αυτή είναι αναγκαία για το μαθητή στην πορεία του προς τη γνώση. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αγνοεί την πρώτη γλώσσα του δίγλωσσου μαθητή και να μην τη χρησιμοποιεί στη διδασκαλία, ο μαθητής όμως, την πρώτη του γλώσσα ενεργοποιεί (με τον ένα ή τον άλλο τρόπο) για να μάθει τα όσα του διδάσκει ο δάσκαλος. Ερχόμαστε έτσι σε μια βασική συνθήκη για τη μάθηση σε καταστάσεις διγλωσσίας: οι γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου μαθητή αντιπροσωπεύουν μια γνωστική / γλωσσική σχέση και γι' αυτό αποτελούν συστατικό στοιχείο της μαθησιακής του πορείας.

Συνδέοντας τα σημεία, (α) και (β) που αναφέρονται πιο πάνω, ο κοινός παρανομαστής σε όλα τα προγράμματα διγλωσσης εκπαίδευσης είναι μια βασική αντίληψη για τις σχέσεις που διέπουν τη διγλωσσία σαν κατάσταση και τη μάθηση σαν διαδικασία (σημείο β). Η ίδια αντίληψη ενεργοποιείται είτε για την ανάπτυξη διγλωσσίας είτε για τη μακροπρόθεσμη κατάργησή της (σημείο α).

Η σχέση διγλωσσίας και μάθησης έχει σημασία για την κατανόηση της διαδικασίας διαμόρφωσης ή κατασκευής νοήματος (Wells, 1999), την αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης (Cummins, 1999, 2000, 2000^α), τη διεύρυνση του εννοιολογικού υπόβαθρου και την ανάπτυξη νέων εννοιών (Σκούρτου 2002), τη μεταφορά στοιχείων από κώδικα σε κώδικα, τη διαδικασία της «μετακύλισης» (transduction) του νοήματος (Kress, 2000) από ένα σημειωτικό κώδικα σε έναν άλλο (π.χ. από τη γλώσσα στην εικόνα και αντίστροφα).

2. Διγλωσσία/εκπαίδευση διγλωσσών μαθητών/διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Ελλάδα

Στη θεωρητική συζήτηση σχετικά με ζητήματα εκπαίδευσης παλιννοστούτων, αλλοδαπών, μαθητών μελών μειονοτήτων στην Ελλάδα, παρατηρούμε ότι το θέμα της «άλλης» γλώσσας και της σχέσης της με την Ελληνική, από περιθωριακό ζήτημα, σταδιακά καταλαμβάνει όλο και πιο κεντρική θέση. Αυτό υλοποιείται είτε σε κείμενα που θεματοποιούν γενικότερα ζητήματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (π.χ. Γκόβαρης, 2000, Γκόβαρης, 2000^α, Γκότοβος, 2002, Δαμανάκης, 1997, Νικολάου, 2000) είτε σε κείμενα που αφορούν στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας εντός και εκτός Ελλάδας (π.χ. Δαμανάκης, 1997, 1997^α, 2000, Κοιλιάρη κ.α., 2001, Χατζηδάκη, 2000, Χατζηδάκη, 2000^α). Ειδικά για το θέμα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας παρατηρούμε τα τελευταία χρόνια μεγάλη συνεδριακή δραστηριότητα στα ελληνικά πανεπιστήμια (π.χ. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Πατρών, Αθηνών, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας).

Υπάρχουν βέβαια και μερικά κείμενα που σηματοδοτούν με έμφαση αυτή την αναγκαιότητα σύνθεσης ζητημάτων διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (π.χ. Δαμανάκης, 2000, Δαμανάκης / Σκούρτου, 2001, Δαμανάκης, 2001, Σκούρτου, 2002), ενώ οι ελληνικές εκδόσεις του Cummins (1999) και του Baker (2001) γίνονται σημεία αναφοράς στη ανάπτυξη του αντίστοιχου λόγου. Δεν είναι τυχαίο ότι ο Δαμανάκης, επιμελητής και ο συγγραφέας της εισαγωγής στο κλασικό έργο του Baker (2001) για τη διγλωσσία και τη διγλωσση εκπαίδευση, δεν είναι θεωρητικός της διγλωσσίας αλλά θεωρητικός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δεν είναι επίσης τυχαίο ότι οι Δαμανάκης και Σκούρτου (2001) διατυπώνουν το αίτημα για μια έγκυρη απόδοση στην Ελληνική της ορολογίας που έχει παγιωθεί μέσω της αγγλικής γλώσσας στη θεωρία της διγλωσσίας. Το ζητούμενο είναι να μπορέσει η ορολογία και η θεωρία πίσω από την ορολογία να αποτελέσουν δόκιμα εργαλεία στα πλαίσια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και όχι μόνο στα πλαίσια του λόγου για τη διγλωσσία.

3. Διγλωσσία και μάθηση στο μονογλωσσικά προσανατολισμένο σχολείο

Όπως αναφέραμε αρχικά, θα εστιάσουμε την προσοχή μας στη σχέση της διγλωσσίας με τη μάθηση στα πλαίσια του σχολείου που είναι προσανατολισμένο στη μονογλωσσία. Συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρουν κυρίως τα σχολεία που φιλοξενούν τυχαίο αριθμό διγλωσσών μαθητών και τυχαίο αριθμό γλωσσών. Στην κατηγορία αυτή υπάγεται το ελληνικό σχολείο (εκτός από τα σχολεία σε περιοχές με αναγνωρισμένη μειονότητα).

Συγκεκριμένα μας αφορά η σχέση μεταξύ

- (α) γνωστικών δραστηριοτήτων τις οποίες καλούνται καθημερινά να διεκπεραιώσουν όλοι οι μαθητές – μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι,
 (β) γλώσσας μέσω της οποίας διατυπώνονται οι δραστηριότητες αυτές και,
 (γ) πλαισιακής στήριξης που παρέχεται από το δάσκαλο, τους συμμαθητές και διάφορα εποπτικά υλικά για την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων (Cummins, 1999, Κούρτη - Καζούλλη, 2000).

Αυτός ο συνδυασμός γλώσσας –γνωστικής δραστηριότητας– πλαισιακής στήριξης, συνθέτει διγλωσσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση, μέσα από τη διαδικασία της μάθησης. Ως προς τις βασικές αρχές του, ο θεσμός του σχολείου δεν αλλάζει την ιεράρχηση των αξιών του. Το παραδοσιακό σχολείο, στο οποίο εξάλλου αναφερόμαστε, διακρίνει τους μαθητές του σύμφωνα με την επίδοσή τους, δηλαδή την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των γνωστικών δραστηριοτήτων και να αμείβονται ανάλογα (Γκότοβος 2002). Η αξιοποίηση της διγλωσσίας των μαθητών εντάσσεται στο (γ), λειτουργεί δηλαδή ενδυναμωτικά για το δίγλωσσο μαθητή και στοχεύει στην περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων που έτσι ή αλλιώς έχει ο μαθητής, αλλά δε μπορεί να ενεργοποιήσει λόγω του «φραγμού» της ακαδημαϊκής γλώσσας.

4. Επικοινωνία - γλώσσα / γλώσσες - μάθηση

Η σχέση επικοινωνίας και γλώσσας πολλές φορές αντιμετωπίζεται ως σχέση του όλου (επικοινωνία) με το μέρος (γλώσσα). Η γλωσσική επικοινωνία είναι μια βασική μορφή επικοινωνίας, αλλά όχι η μοναδική. Στο χώρο της εκπαίδευσης η επικοινωνία συνδέεται άμεσα με τη μάθηση και η μάθηση εξαρτάται από το νόημα (Krashen, 1981, Cummins, 2000, 2000^α, Wells, 1999). Η σχέση επικοινωνίας, μάθησης και νοήματος είναι αμφίδρομη: εκεί που το νόημα γίνεται αντιληπτό, συντελείται μάθηση και λειτουργεί η επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή.

Από την ανάποδη πλευρά, επικοινωνία χωρίς νόημα δεν είναι δυνατή. Το νόημα είναι αυτό που κάνει τη μάθηση δυνατή. Ο Krashen στα κλασικά για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας κείμενά του (Krashen, 1981, 1993), αναπτύσσει την υπόθεση ότι η μάθηση τότε μόνον είναι δυνατή, όταν οι νέες εισερχόμενες πληροφορίες γίνονται κατανοητές σ' αυτόν που μαθαίνει γλώσσα (comprehensible input). Με άλλα λόγια: ο μαθητής, κατανοώντας το νόημα μαθαίνει τη γλώσσα.

Η αρχή της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας διατυπώθηκε για να ερμηνευτεί η διαδικασία μάθησης δεύτερης γλώσσας. Τα τελευταία χρόνια, η ίδια αρχή έτυχε ιδιαίτερης προσοχής στα πλαίσια της θεωρίας της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα θεωρήθηκε ως ένα καλό σημείο αφετηρίας, για γενικότερα ζητήματα μάθησης σε πολυγλωσσικό περιβάλλον. Ο Cummins (2000) στο θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας προτάσσει ως διδακτική πρακτική την «εστίαση στο νόημα» και αναπτύσσει τις δυνατότητες που έχει ένας εκπαιδευτικός να καταστήσει το νόημα του μαθήματός του κατανοητό σε δίγλωσσους μαθητές που δεν έχουν αναπτύξει ακόμα επαρκώς την ακαδημαϊκή γλώσσα.

Αυτό συμβαίνει επειδή στο σχολείο η επικοινωνία βασιζέται κυρίως στη γλώσσα. Και μάλιστα, σε ένα συγκεκριμένο κειμενικό είδος, την ακαδημαϊκή γλώσσα σε, κατά προτίμηση, γραπτή μορφή. Αυτή η παραδοχή βρίσκεται στη βάση πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων που εξετάζουν τη σχέση γλώσσας και μάθησης. Αναφέρομαι εδώ κυρίως στους Halliday (1978), Cummins (1999, 2000^α), Wells (1999). Ιδιαίτερα ο Cummins και ο Wells θεωρούν την ακαδημαϊκή γλώσσα ως το κυρίαρχο εργαλείο μάθησης στην εκπαίδευση και προτείνουν

διαφορετικές αλλά αλληλοσυμπληρούμενες στρατηγικές για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των υποκειμένων. Από την άλλη πλευρά ο Kress (2000), ασκώντας κριτική στο θεσμό του σχολείου μέσα από τη λογική των «πολυγραμματισμών» (multiliteracies), (Cope & Kalantzis, 2000), επισημαίνει ότι μάθηση συντελείται μέσω πολλαπλών σημειωτικών εργαλείων και όχι μόνο μέσω της γλώσσας. Το σχολείο, αποδίδοντας στη γλώσσα ένα κυρίαρχο ρόλο, περιορίζει τις γνωστικές δυνατότητες των υποκειμένων να ενεργοποιούν συστηματικά μη γλωσσικές διεργασίες για να κατανοήσουν και να διατυπώσουν νόηματα. Προτείνει τον όρο «Synaesthesia» για να αποδώσει τη νοητική εκείνη διεργασία, όπου ένα νόημα γίνεται κατανοητό και διατυπώνεται με σημειωτικούς τρόπους, συμπληρωματικούς προς τη γλώσσα (π.χ. μέσω εικόνας ή μουσικού ήχου).

Ως προς τη σχέση επικοινωνίας και γλώσσας, θεωρούμε ότι, παρόλο που υπάρχουν πολλαπλοί τρόποι μη γλωσσικής επικοινωνίας, η επικοινωνία διατηρεί τους ισχυρούς δεσμούς της με τη γλώσσα. Ιδιαίτερα σε καταστάσεις πολυγλωσσίας, η σχέση επικοινωνίας και γλώσσας / γλωσσών καθορίζεται βασικά από τις επιταγές που επιβάλλουν οι «χώροι χρήσης» γλώσσας (language domain), (Fishman, 1965, Κούρτη- Καζούλλη, 2000^α) στους ομιλητές.

Βασικά, είναι ο χώρος χρήσης της γλώσσας που επιβάλλει στο χρήστη μια συγκεκριμένη γλώσσα σε συγκεκριμένη μορφή, που ορίζει την «ορθότητα» στη χρήση της γλώσσας και απαιτεί ένα «επίπεδο» γνώσης ως ελάχιστο κριτήριο γλωσσικής επάρκειας (Σκούρτου, 2002). Νόημα, επικοινωνία, γλώσσα συνδέονται με τέτοιο τρόπο, ώστε για τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας, η επιλογή δεν είναι μεταξύ μιας γλώσσας χ και μιας γλώσσας ψ, αλλά μεταξύ μιας γλώσσας που διευκολύνει την επικοινωνία και μίας γλώσσας που τη δυσχεραίνει – πάντα στα πλαίσια συγκεκριμένου χώρου χρήσης της γλώσσας και σε σχέση με τις προδιαγραφές που ο χώρος αυτός θέτει για τον ορισμό της γλωσσικής και επικοινωνιακής επάρκειας.

Το ζεύγος επικοινωνία / γλώσσα έχει ιδιαίτερη σημασία σε τουλάχιστον δύο επίπεδα: σε αυτό της μάθησης (όπως το θίξαμε πιο πάνω και στο οποίο θα επανέλθουμε) και σε αυτό της κοινωνικής συνοχής. Αν, λοιπόν, ένα βασικό ζητούμενο στην εκπαίδευση παραμένει η επίτευξη επικοινωνίας ως μοχλός για την ακαδημαϊκή (και μακροπρόθεσμα: επαγγελματική) πρόοδο των υποκειμένων και την κοινωνική συνοχή σε μια κοινωνία με μέλη που έχουν διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, τότε ο μη συνυπολογισμός της διγλωσσίας, είναι σαν να θέτει τις όποιες «άλλες» γλώσσες στο κενό ή (χειρότερα) στον αντίποδα της επικοινωνίας.

5. Επικοινωνία, γλώσσα / γλώσσες και κοινωνική συνοχή

Η παρουσία αλλόγλωσσων / δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο έχει συχνά γίνει αντικείμενο έντονης πολιτικής αντιπαράθεσης που εκφράζεται μέσα από τις διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές πολλών χωρών. Η αντιπαράθεση αυτή κυμαίνεται ανάμεσα στην αντίληψη ότι η πολιτισμική ετερότητα και η γλωσσική πολυμορφία αποτελούν κίνδυνο «διάλυσης» ενός εθνικού κράτους και της αντίληψης ότι η πολιτισμική ετερότητα και η γλωσσική πολυμορφία αποτελούν θεμελιώδες χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας της τεχνολογίας πληροφόρησης και επικοινωνίας (για μια επισκόπηση βλ. Cope & Kalantzis, 2000, Cummins, 2000, Σκούρτου, 1999).

Σύμφωνα με την πρώτη αντίληψη, το σχολείο καλείται να προλάβει και να αντιπαλέψει τον κίνδυνο κοινωνικής «διάλυσης» και οι εκπαιδευτικοί να αναπαράγουν το κοινωνικό status quo και τα ισχύοντα πρότυπα σχέσεων εξουσίας ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμικές ομάδες. Σύμφωνα με τη δεύτερη αντίληψη, η πολιτισμική ετερότητα και η γλωσσική πολυμορφία αποτελούν αφετηρία, αλλά και στόχο της εκπαίδευσης. Ως προς τις ίδιες τις γλώσσες που συγκροτούν τη γλωσσική πολυμορφία μιας κοινωνίας, οι αντιλήψεις συνοψίζονται στα εξής:

- οι γλώσσες θεωρούνται πρόβλημα για τη συνοχή της κοινωνίας,
- οι γλώσσες θεωρούνται ανθρωπινό δικαίωμα των ομιλητών,
- οι γλώσσες θεωρούνται πηγή πλούτου για την κοινωνία (Cummins, 2000).

Κάθε μία από τις πιο πάνω αντιλήψεις για τις «άλλες» γλώσσες επιφέρει διαφορετική αντιμετώπισή τους: αν οι γλώσσες αποτελούν ένα εν δυνάμει κοινωνικό πρόβλημα, τότε πρέπει να ξεπεραστούν, να αντικατασταθούν δηλαδή με μια μονογλωσσία στην κυρίαρχη γλώσσα του κράτους. Αν οι γλώσσες αποτελούν βασικό ανθρωπινό δικαίωμα, τότε πρέπει να γίνουν σεβαστές και οι ομιλητές τους να αφεθούν ελεύθεροι να τις χρησιμοποιούν και να τις μαθαίνουν με δική τους ευθύνη. Αν τέλος, οι γλώσσες αποτελούν πηγή εμπλουτισμού της κοινωνίας, τότε πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη για τη διατήρηση και την αξιοποίηση τους.

Η εντύπωση που δημιουργούν τα επίσημα κείμενα κρατικών φορέων αλλά και αρκετά θεωρητικά κείμενα στην Ελλάδα, είναι ότι οι γλώσσες αντιμετωπίζονται συνήθως ως δικαίωμα (που η διαχείριση του αφορά κάποιους άλλους και όχι το σχολείο, άρα μετατοπίζεται η ευθύνη). Λιγότερο συχνά, οι γλώσσες αντιμετωπίζονται ως πηγή εμπλουτισμού της ελληνικής κοινωνίας (π.χ. Δαμανάκης, 1997).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει εδώ το πρόσφατο κείμενο του Γκότοβου (2002), για τη σαφήνεια με την οποία αντιμετωπίζει το θέμα των άλλων γλωσσών και της διαχείρισής τους από το σχολείο.

Ο Γκότοβος θέτει το ερώτημα: «ποια είναι η θέση της γλώσσας των μεταναστών / μειονοτήτων στην εκπαίδευση και ποιες είναι οι συνέπειες από μια εκπαιδευτική πολιτική ενθάρρυνσης της πολυγλωσσίας στο σχολείο» (Γκότοβος, 2002:184). Ο συγγραφέας προσεγγίζει το ερώτημα αυτό σε σχέση με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική και σε σχέση με μια σειρά πολιτικές παραμέτρους στα πλαίσια του «εθνικού κράτους». Οι παράμετροι αυτές ορίζουν, μεταξύ άλλων, το «διανεμητικό ρόλο» του σχολείου, τη σημασία «ενός κοινού ενιαίου γλωσσικού κώδικα», το τι θεωρείται «μορφωτική αξία», την «αρχή της αξιοκρατίας». Σε σχέση με την κοινωνική συνοχή σε συνθήκες ετερότητας, ο Γκότοβος τονίζει με έμφαση τη σημασία του ενιαίου, κοινού γλωσσικού κώδικα που επιτρέπει σε όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα πολιτισμικής προέλευσης, την πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης και αγαθών. Ο ίδιος προειδοποιεί ότι μια πολιτική ενθάρρυνσης της πολυγλωσσίας στο σχολείο μακροχρόνια λειτουργεί αποσυνθετικά για το εθνικό κράτος. Σε σχέση με τη μάθηση, ο Γκότοβος επισημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να διασφαλίσει την αρχή της αξιοκρατίας ως τη βάση για τη χορήγηση ακαδημαϊκών τίτλων και όχι να την αντικαταστήσει με «ειδικά» κριτήρια που είναι πολιτισμικά προσανατολισμένα. Ως προς τις μορφωτικές αξίες, το σχολείο, σύμφωνα πάντα με τον Γκότοβο (2002) δεν μπορεί να προσφέρει ένα πολιτισμικό «ποτ-πουρί» μορφωτικών αξιών, αλλά να απαιτήσει τη συμμόρφωση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα πολιτισμικής προέλευσης, στις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες. Τέλος, ως προς τις γλώσσες, ο Γκότοβος στο ίδιο κείμενο αναφέρεται μεν σε νεότερες θεωρήσεις της διγλωσσίας που αντικρούουν υποτιθέμενες *a priori* αρνητικές σχέσεις διγλωσσίας και νοητικής ανάπτυξης του ατόμου, εν τούτοις δεν θεωρεί αναγκαίες για τη μάθηση τις άλλες γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών.

Θεωρούμε ότι η σχέση πολυγλωσσίας / επικοινωνίας / κοινωνικής συνοχής δεν προδικάζεται με τον τρόπο που υποστηρίζει ο Γκότοβος. Σύμφωνα με όσα έχουμε ήδη αναφέρει, η επικοινωνία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από μια γλώσσα (ή περισσότερες γλώσσες) που έχει / έχουν νόημα για τους ομιλητές και προσφέρονται για την οικοδόμηση εννοιών, δηλαδή για την κατανόηση και δημιουργία νοήματος. Επισημαίνουμε, λοιπόν, εδώ, ότι η επικοινωνία λειτουργεί συνεκτικά στην κοινωνία, τόσο στο επίπεδο του ενιαίου κώδικα όσο και στο επίπεδο

άλλων γλωσσών. Έτσι, τα μέλη μιας κοινωνίας που είναι ελεύθερα να χρησιμοποιήσουν γλώσσα / γλώσσες που έχουν νόημα γι' αυτούς, γνωρίζουν ποια από τις γλώσσες τους θα χρησιμοποιήσουν, σε ποια συγκεκριμένη μορφή, όταν ευρισκόμενοι σε ορισμένο χώρο χρήσης συμμορφώνονται προς τις επιταγές του για να χρησιμοποιήσουν τον ενιαίο κώδικα ή την άλλη γλώσσα ανάλογα με το ποιος είναι ο συνομιλητής και ποιο το θέμα προς συζήτηση.

6. Αλληλεξάρτηση γλωσσών

Η αντίληψη ότι οι γλώσσες που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου μαθητή αντιπροσωπεύουν μια γνωστική / γλωσσική σχέση (υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας) αναπτύχθηκε στον αντίποδα της αντίληψης που αντιμετωπίζει τις γλώσσες του δίγλωσσου μαθητή ως άθροισμα (υπόθεση της χωριστής γλωσσικής ικανότητας). Πρόκειται για την θεώρηση εκείνη που θέλει τις γλώσσες ν' αντιπροσωπεύουν ξεχωριστά αυτόνομα συστήματα και μεγέθη, χωρίς εννοιολογικές ή γλωσσικές επικαλύψεις. Ό,τι μαθαίνεται μέσω της μιας γλώσσας δεν έχει σχέση με αυτό που μαθαίνεται μέσω της άλλης. Κατ' επέκταση, η ανάπτυξη μιας γλώσσας περνά αποκλειστικά μέσα από κανάλια αυτής της ίδιας της γλώσσας. Στην περίπτωση των αλλόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στην Ελλάδα, αυτό θα σήμαινε ότι η οποιαδήποτε γνώση που έχει δομηθεί μέσω της πρώτης γλώσσας είναι ουσιαστικά άχρηστη για την εκμάθηση και κατάρκτηση της δεύτερης γλώσσας. Αν θέλουμε οι μαθητές αυτοί να μάθουν την Ελληνική, θα πρέπει να διδάσκονται μόνο την Ελληνική. Αυτός ο διαχωρισμός των γλωσσών που στη θεωρητική αντιπαράθεση διατυπώθηκε σχηματοποιημένα με τη μεταφορά των χωριστών «μπαλονιών» που καταλαμβάνουν «χώρο» στον ανθρώπινο εγκέφαλο (Baker, 2001), έχει ως λογική κατάληξη την αντίληψη ότι κάθε νέα γλώσσα προστίθεται ως αυτόνομο σύνολο με συγκεκριμένο «όγκο» στο γλωσσικό ρεπερτόριο.

Στην ακραία της συνέπεια, η υπόθεση της χωριστής γλωσσικής ικανότητας παραπέμπει στη νοητική επιβάρυνση όσων γίνονται δίγλωσσοι, χωρίς να έχουν το ατομικό χάρισμα ενός υψηλού δείκτη νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, μόνο ο συνδυασμός υψηλής ευφυΐας και διγλωσσίας προστατεύει το δίγλωσσο άτομο από τις επιβλαβείς συνέπειες της διγλωσσίας. Και πραγματικά, αν οι γλώσσες αντιπροσωπεύουν αυτόνομα σύνολα, τότε είναι πιθανόν ο «όγκος» των γλωσσών να επιβαρύνει το δίγλωσσο άτομο και να πρέπει να τεθούν όρια στην επέκταση της διγλωσσίας τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Οι μεγάλοι αριθμοί των μετακινούμενων μεταναστών, προσφύγων, μειονοτήτων κλπ. που παρατηρήθηκαν μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, κλόνισαν την υπόθεση αυτή στα θεμέλια της, αφού, αν ίσχυε, θα έπρεπε να είχαμε εκτεταμένα προβλήματα σ' αυτούς τους πληθυσμούς.

Αντίθετα, η υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ των γλωσσών (στη θέση της πρόσθεσης αυτόνομων γλωσσικών συστημάτων) ως τη βασική συνθήκη της (δι)γλωσσικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, οι γλώσσες αναπτύσσονται σε αλληλεξάρτηση ή μια από την άλλη και, όπως σε συγκοινωνούντα δοχεία, τα νοήματα «μεταφέρονται» ή «μετακυλίνουνται» (με τους όρους του Kress) από τη μια γλώσσα στην άλλη (βλ. πιο κάτω). Βασική συνέπεια για τη μάθηση της δεύτερης γλώσσας και τη μάθηση μέσω της δεύτερης γλώσσας σύμφωνα με την ίδια υπόθεση, είναι η αντίληψη των γλωσσών ως ένα πλέγμα σχέσεων. Στο μονόγλωσσα προσανατολισμένο παρατηρητή οι σχέσεις αυτές γίνονται περισσότερο ορατές εκεί όπου είναι λιγότερο σημαντικές, δηλαδή στα εμφανή, επιφανειακά στοιχεία των γλωσσών. Έτσι, ένας μονόγλωσσος παρατηρητής είναι πιθανόν να τονίσει τη «συγγένεια» ορισμένων γλωσσών (π.χ. Ιταλικά-Ισπανικά) ως το κυρίαρχο χαρακτηριστικό, αυτό δηλαδή που καθιστά δυνατή τη μεταφορά στοιχείων από γλώσσα σε γλώσσα.

Η προσέγγιση της σχέσης διγλωσσίας και μάθησης μέσα από την υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών εξυπηρετεί, κατά τη γνώμη μας, την κατανόηση του φαινομένου της διγλωσσίας στην εκπαίδευση, πολύ περισσότερο από τις παλιότερες τυπολογίες που παρουσιάζουν τη διγλωσσία «κομματιαστά» ανάλογα με τις συνθήκες κατάκτησης, της δεύτερης γλώσσας ή ανάλογα με γλωσσολογικά / ψυχολογικά / κοινωνικά κριτήρια (βλ. Παπαπαύλου, 1997, Τριάρχη-Hermann, 2000, Αθανασίου και Γκότοβος στον παρόντα τόμο). Οι τυπολογίες αυτές είχαν αναδείξει και το θέμα της «ημιγλωσσίας» ως την κατάσταση όπου ο δίγλωσσος (ημιγλωσσος) δεν κατέχει επαρκώς καμιά από τις γλώσσες του. Το ζήτημα της ημιγλωσσίας είχε γίνει η αφορμή για έντονες διαμάχες στο χώρο της θεωρίας και θεωρήθηκε, μεταξύ άλλων, ότι συνέβαλε σε στρέβλωση της εικόνας της διγλωσσίας αντί σε αποσαφήνισή της, σε αβασάνιστο στιγματισμό δίγλωσσων ομιλητών και σε εσφαλμένα συμπεράσματα σχετικά με τα αποτελέσματα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ο Cummins κάνοντας ένα απολογισμό, προτείνει τον «ενταφιασμό» της κατασκευής της «ημιγλωσσίας» (Cummins, 2000).

7. Αλληλεξάρτηση γλωσσών από την πλευρά των δασκάλων και από την πλευρά των μαθητών

Κάθε προσέγγιση στη διγλωσσία έχει άμεσες συνέπειες για τη μάθηση, γιατί (συν)καθορίζει τη στάση και τις διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές του. Π.χ., η υπόθεση της χωριστής γλωσσικής ικανότητας συγκεκριμενοποιείται και μετουσιώνεται στη διδακτική αρχή της μεγαλύτερης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα στόχο (maximum exposure), (για μια επισκόπηση βλ. Baker, 2001, Cummins, 1999).

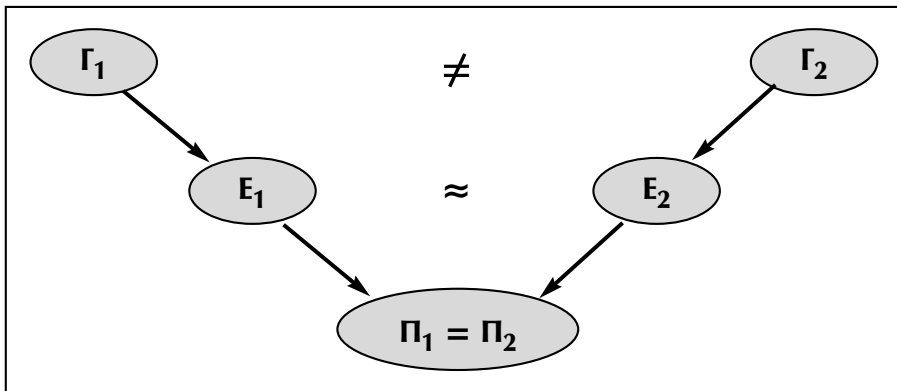
Σε προηγούμενη ενότητα υποστηρίξαμε ότι μπορεί η όποια πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών να είναι απύσχα από τη διδασκαλία, είναι όμως παρούσα στη μάθηση. Η παρουσία αυτή δεν γίνεται πάντα αντιληπτή από το δάσκαλο και ούτε είναι απαραίτητο να τη συνειδητοποιεί πάντα ο δίγλωσσος μαθητής. Όσον αφορά το δάσκαλο, είναι πιθανό να την αντιλαμβάνεται αρνητικά: ως ανάμειξη «ξένων», παράταιρων γλωσσικών στοιχείων στη γλωσσική έκφραση του δίγλωσσου μαθητή και κατ' επέκταση ως γραμματικά ή συντακτικά λάθη εις βάρος της ελληνικής γλώσσας. Όσον αφορά το μαθητή, είναι πιθανόν να παροτρυνθεί από το δάσκαλο (ως συνέπεια της αντίληψης των δασκάλων που αναφέρουμε εδώ) να μην ανατρέχει στην πρώτη του γλώσσα ώστε να αποφύγει τα γλωσσικά «μπερδέματα». Από την πλευρά του ο μαθητής, ασυνειδητά ή συνειδητά, με αισθήματα ανάμικτα ή με αποφασιστικότητα, φαίνεται να βιώνει την αλληλεξάρτηση των γλωσσών του σε σχέση με τρία τουλάχιστον βασικά ζητήματα: (α) σε σχέση με τη γλώσσα-στόχο, (β) σε σχέση με τις καινούργιες έννοιες που μαθαίνει μέσω της γλώσσας στόχου, (γ) σε σχέση με την ταυτότητα του. Τα δύο πρώτα θέματα, (α) και (β), αντιπροσωπεύουν περισσότερο την ίδια την πορεία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και των νοημάτων /εννοιών που κατακτώνται μέσω αυτής, ενώ το (γ) αφορά κυρίως την πρακτική της εναλλαγής κωδίκων (για μια επισκόπηση της πρακτικής αυτής βλ. Τσοκαλίδου, 2000).

8. Γλώσσες – Έννοιες - Περιεχόμενο ή Γλώσσα – Νόημα – Μάθηση

Οι λέξεις που μαθαίνουμε κτίζονται πάνω στις έννοιες που ήδη γνωρίζουμε. Το πλαίσιο της αλληλεξάρτησης των γλωσσών μάς δείχνει πόσο σημαντική είναι η διεύρυνση του εννοιολογικού υπόβαθρου. Στο σχήμα 1, το πλαίσιο της σχέσης «γλώσσες-έννοιες - γνωστικό περιεχόμενο» (Σκούρτου, 2002), παρουσιάζει την κεντρική θέση των εννοιών που «μεταφέρονται»

από γλώσσα σε γλώσσα και αξιοποιούνται στη μάθηση. Το σχήμα αυτό μπορεί να διαβαστεί αμφίδρομα και να καταδείξει μια μαθησιακή πορεία που καλούνται να κάνουν τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοί τους. Ο Wells (1999) ονομάζει αυτή την πορεία «knowing» σε αντιπαράθεση με την έννοια «knowledge» που παραπέμπει σε κάποιο τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα και όχι στη μάθηση ως διαδικασία.

Σχήμα 1:
Γλώσσες – Έννοιες – Περιεχόμενο



Οι μαθητές, που έχουν πρώτη γλώσσα διαφορετική από αυτή του σχολείου ($\Gamma_1 \neq \Gamma_2$), όταν έρχονται σ' επαφή με μια άγνωστη έννοια στη γλώσσα του σχολείου, για να την κατανοήσουν, ενεργοποιούν την ανάλογη έννοια που γνωρίζουν ήδη μέσω της πρώτης τους γλώσσας ($E_1 \approx E_2$) και μαθαίνουν έτσι ένα γνωστικό περιεχόμενο που είναι κοινό ($\Pi_1 = \Pi_2$) για όλους τους μαθητές, δίγλωσσους και μη.

Ο δάσκαλος για να διδάξει ένα γνωστικό περιεχόμενο κοινό για όλους τους μαθητές του ($\Pi_1 = \Pi_2$), ενθαρρύνει τους δίγλωσσους μαθητές να ανακαλέσουν έννοιες που ήδη γνωρίζουν από την πρώτη τους γλώσσα και που τους φαίνονται ότι συμπίπτουν ή αναλογούν ($E_1 \approx E_2$) στις έννοιες που διδάσκονται στο σχολείο. Μπορεί έτσι ο εκπαιδευτικός να «φτάσει» στην όποια πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών και να τους ενθαρρύνει να εντοπίσουν ομοιότητες, αναλογίες και διαφορές με τη γλώσσα του σχολείου ($\Gamma_1 \neq \Gamma_2$) σε διάφορα επίπεδα: λεξιλόγιο, σύνταξη, γραμματική, ιδιωματισμοί. Αυτό βοηθά όχι μόνο το δίγλωσσο μαθητή στην κατάκτηση της γλώσσας-στόχου και στην ενεργοποίηση του εννοιολογικού του δυναμικού, αλλά και τον μονόγλωσσο μαθητή στην κατανόηση της δικής του γλώσσας που ταυτίζεται μ' αυτή του σχολείου (Αζέζ, 1999) και τελικά τον ίδιο το δάσκαλο, να κατανοήσει βαθύτερα τι βοηθά και τι εμποδίζει τους δίγλωσσους μαθητές στη μάθηση. Πρόκειται για μια πρακτική ανάπτυξης της γλωσσικής εγρήγορης ή συνειδητοποίησης (Tulasiewicz & Adams, 1998) που ενσωματώνεται στη διδασκαλία της όποιας γλωσσικής δομής και του γνωστικού περιεχομένου.

9. Επίλογος

Από τα πιο πάνω προκύπτει ότι για τους δίγλωσσους μαθητές η διδασκαλία της Ελληνικής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο. Για καλύτερα αποτελέσματα πρέπει να οικοδομηθεί μια τέτοια μαθησιακή συνθήκη που να επιτρέπει, να ενθαρρύνει και να μεγιστοποιεί την αξιοποίηση της προηγούμενης

γλωσσικής και πολιτισμικής γνώσης στη διαδικασία κατανόησης και δημιουργίας νοήματος στη γλώσσα στόχο. Τα θεωρητικά πλαίσια που παρουσιάσαμε δεν λειτουργούν στο κενό. Ιδιαίτερα το πλαίσιο της σχέσης γλωσσών –εννοιών– γνωστικού περιεχομένου ενεργοποιείται μέσα σε πραγματικές επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς. Είναι μέσα σ' αυτή την ανθρώπινη σχέση που τα υποκείμενα επικοινωνούν, δημιουργούν κείμενα και διαπραγματεύονται νοήματα. Αν οι γλώσσες των μαθητών και η επικοινωνία με τους συμμαθητές και τους δασκάλους παγιωθούν σε διαμετρικά αντίθετα σημεία, τότε δημιουργούνται χάσματα και είναι δύσκολο να επιτευχθεί μάθηση. Το αντίδοτο δεν είναι η αντικατάσταση των «άλλων» γλωσσών από την κοινή γλώσσα του σχολείου, αλλά η αξιοποίηση αυτών των «άλλων» γλωσσών για τη μάθηση τόσο της γλώσσας του σχολείου όσο και όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων που προσφέρει το σχολείο. Αν αυτή η αξιοποίηση λειτουργήσει μακροχρόνια ως μεταβατικό στάδιο από μια διγλωσσία σε μια νέα μονογλωσσία στη γλώσσα του σχολείου (Fishman, 1991) ή ως εμπλουτισμός του γλωσσικού ρεπερτορίου του ομιλητή και κατ' επέκταση της γλωσσικής πολυμορφίας της κοινωνίας, είναι κάτι που δεν μπορεί να προδικασθεί.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αζέζ, Κλ. (1999): *Το Παιδί ανάμεσα σε δύο Γλώσσες*, Αθήνα, Πόλις.

Αθανασίου, Λ. & Γκότοβος, Αθ. (υπό έκδοση) *Η Διγλωσσία των διαφορετικών – Αντιλήψεις και Στάσεις των Εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των Μεταναστών και Παλιννοστούντων Μαθητών*. Στο: *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002*.

Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη δίγλωσση Εκπαίδευση*, (επιμ. Δαμανάκης, Μ.), Αθήνα, Gutenberg.

Γκόβαρης, Χρ. (2000) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.

Γκόβαρης, Χρ. (2000^α) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση / αλλοδαποί μαθητές- Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών και υποκειμενικών αναγκών μάθησης*. Στο: *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou.

Γκότοβος, Αθ. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα – Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Cummins, J (1999) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (επιμ. Σκούρτου, Ε., μετφρ. Αργύρη, Σ.), Αθήνα, Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2001) *Εισαγωγή*. Στο: Baker, C.: *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (επιμ. Δαμανάκης, Μ.), Αθήνα, Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2000) *Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό*. Πρακτικά Συνεδρίου «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης / Δεύτερης Γλώσσας – Αρχές, Προβλήματα, Προοπτικές, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δαμανάκης, Μ. (1997) *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα, Gutenberg.

- Δαμανάκης, Μ. (1997^α) Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και του Πολιτισμού στα Ελληνόπουλα του Εξωτερικού. Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος.
- Δαμανάκης, Μ. & Σκούρτου, Ε. (2001) *Ζητήματα Ορολογίας σχετικά με τη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πρακτικά Συνεδρίου «Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας, Τόμος Β΄, Αθήνα, Ατραπός.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2002) *Διδακτικό υλικό για τη θεματική ενότητα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοιλιάρη, Αγγ., Αγοραστός, Γ. & Ζάγκα, Ε. (2001) Αναζητώντας μια Αποτελεσματική Πρόταση για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΝΕΓ2) σε Παλινοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32/2001, 38-56.
- Κούρτη - Καζούλλη, Β. (2000) Το Μοντέλο της Γλωσσικής ικανότητας όπως το βλέπει ένας Δάσκαλος: Ταξιδεύοντας στο «Πλαίσιο» του Jim Cummins. Στο: *Τετράδια Εργασίας Ρόδου: Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο*, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, www.rhodes.aegean.gr/tetradiarhodou.
- Κούρτη - Καζούλλη, Β. (2000^α) Από το Σπίτι στο Σχολείο: γλωσσικές εμπειρίες δίγλωσσων παιδιών, *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou.
- Νικολάου, Γ. (2000) *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαπαύλου, Α. (1997) Ψυχογλωσσικές διαστάσεις της Διγλωσσίας. Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος.
- Σκούρτου (2002) Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, *Υλικά για τη Θεματική Ενότητα: Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Τόμος Ι.
- Σκούρτου, Ε. (1999) Εισαγωγή. Στο: Cummins, J (1999) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, (επιμ. Σκούρτου, Ε., μετ. Αργύρη, Σ.), Αθήνα, Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (1997), (επιμ.) *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος.
- Τριάρχη-Heermann, (2000) *Η Διγλωσσία στην παιδική Ηλικία*, Αθήνα, Gutenberg.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2000) Η εναλλαγή κωδίκων: μια δυναμική και πουδιάστατη διγλωσσική πρακτική. Στο: *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou.
- Χατζηδάκη, Α. (2000) Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στις «κανονικές» Τάξεις, *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou.
- Χατζηδάκη, Α. (2000^α) *Αλλόγλωσσα Παιδιά σε μονόγλωσσες Τάξεις: Σκέψεις για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στα πλαίσια του «Κανονικού» Μαθήματος*. Πρακτικά Συνεδρίου «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης / Δεύτερης Γλώσσας – Αρχές, Προβλήματα, Προοπτικές, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ξενόγλωσση

- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds), (2000) *Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London & New York, Routledge.

- Cummins, J. (2000) A Pedagogical Framework for Second Language Learning in the Context of Computer-Supported Sister Class Networks. Στο: *Τετράδια Εργασίας Ρόδου: Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο*, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, www.rhodes.aegean.gr/tetradia/hodou.
- Cummins, J. (2000^a) *Power, Language and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (1991) *Reversing Language Shift*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Fishman, J.A. (1965) *Who speaks, what language to whom and when?* *Linguistique*, 2, (67-88)
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as Social Semiotic – The social Interpretation of Language and Meaning*, London, Arnold.
- Krashen, St. (1981) *Second Language Acquisition and second language Learning*, London, Pergamon Press.
- Krashen, St. (1993) *The Power of Reading*, Englewood, CO, Libraries Unlimited.
- Kress, G. (2000) Design and Transformation – New Theories of Meaning. Στο: Cope, B. & Kalantzis, M. (eds), (2000) *Multiliteracies –Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London & New York, Routledge.
- Tulaciewicz, W. & Adams, A. (1998) *Teaching the Mother Tongue in a Multilingual Europe*, London & New York, Cassell.
- Wells, G. (1999) *Dialogic Inquiry –Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge, Cambridge University.