Σκούρτου, Ε. (υπό έκδοση) Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών. Πρακτικά Συνεδρίου «Διγλωσσία και Εκπαίδευση», Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ: ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ελένη Σκούρτου
Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρουσία δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο υπήρξε η αιτία για την ανάπτυξη στη Ελλάδα ενός επιστημονικού λόγου, όπου επιδιώκεται η περιγραφή και η ανάλυση του φαινομένου της διγλωσσίας και της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση (π.χ. Δαμανάκης 2002, Γκόβαρης 2000, Γκότοβος 2002, Αθανασίου & Γκότοβος υπό έκδοση). Ένας χώρος όπου αναπτύσσεται ιδιαίτερη δραστηριότητα είναι αυτός της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (π.χ. Κοιλιάρη κ. ά. 2001, Σακελλαρίου 2000, Χατζηδάκη 2000).

Εδώ θα παρουσιάσουμε μια σειρά θεμάτων που αφορούν, από τη μια πλευρά, τη διαδικασία της μάθησης εκ μέρους των δίγλωσσων μαθητών και, από την άλλη πλευρά, την οργάνωση

της διδασκαλίας με βάση το γεγονός ότι οι τάξεις είναι γλωσσικά ανομοιογενείς.

Θα προσεγγίσουμε το θέμα της γλώσσας ενσωματωμένο στη διαδικασία μάθησης μέσα στο σχολείο και όχι ως ανεξάρτητο γλωσσικό μάθημα. Αυτό ανταποκρίνεται στη σχολική πραγματικότητα, όπου η γλώσσα του σχολείου δεν διδάσκεται απλά, αλλά χρησιμοποιείται για να διδαχθούν άλλα αντικείμενα.

Τέλος, θα εστιάσουμε την προσοχή μας στην προσέγγιση του νοήματος, της κατανόησης του και της παραγωγής νέου νοήματος. Θα βασιστούμε κυρίως στα θεωρητικά εργαλεία των Krashen (1985), Wells (1999), Cummins (2000).

1. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Όταν μιλάμε για διγλωσσία στο σχολείο, αναφερόμαστε κυρίως σε δύο θέματα:

(α) πώς μαθαίνουν τα παιδιά μέσω μιας δεύτερης (και όχι της μητρικής τους) γλώσσας και
(β) πώς οργανώνεται η διδασκαλία όλων ή κάποιων μαθημάτων μέσω δύο (ή και περισσότερων) γλωσσών.

Το σημείο (α) αφορά συνήθως μαθητές, παιδιά μεταναστών ή μέλη μειονοτικών και εθνοτικών ομάδων που έχουν πρώτη γλώσσα άλλη από αυτή του σχολείου. Στους μαθητές αυτούς επιβάλλεται από το σχολείο η μάθηση μέσω μιας γλώσσας που

είναι άλλη από τη γλώσσα της οικογένειας. Στην περίπτωση αυτή, η εμπειρία της διγλωσσίας επιβάλλεται παρά επιλέγεται.

Το σημείο (β) αφορά συνήθως μαθητές, μέλη της κυρίαρχης πλειονότητας. Σ' αυτή την περίπτωση προσφέρεται η δυνατότητα συμμετοχής σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπου μέρος ή το σύνολο των μαθημάτων διδάσκονται μέσω μιας δεύτερης γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή, η διγλωσσία αποτελεί μια επιλογή. Στην Ελλάδα, αυτό που μας απασχολεί άμεσα είναι το σημείο (α), λόγω του αυξανόμενου αριθμού δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Για τον ίδιο λόγο, δεν θα αναφερθώ σε προγράμματα 'δίγλωσσης εκπαίδευσης', αλλά θα χρησιμοποιήσω την περίφραση 'εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών' που θεωρώ ότι ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη ακρίβεια στην ελληνική πραγματικότητα.

1.1. Οι δίγλωσσοι μαθητές μας

Η εικόνα που μας δίνουν οι δίγλωσσοι ή αλλόγλωσσοι μαθητές δεν είναι μονοδιάστατη, αφού δεν προέρχονται όλοι από την ίδια γλωσσική κοινότητα ούτε γνωρίζουν την Ελληνική στον ίδιο βαθμό ούτε έχουν τις ίδιες σχολικές εμπειρίες, καθώς άλλοι αρχίζουν τη σχολική τους ζωή στην Ελλάδα, ενώ άλλοι έρχονται αφού έχουν ήδη βιώσει τη σχολική τους ζωή στη χώρα προέλευσης. Από τη στιγμή όμως που βρίσκονται σε γλωσσικό περιβάλλον διαφορετικό από αυτό της χώρας καταγωγής, όλοι οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν να εκπληρώσουν μια βασική επικοινωνιακή υποχρέωση: να αναπτύξουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν εναλλακτικά τις

γλώσσες τους, ανάλογα με το πού βρίσκονται, με ποιον επικοινωνούν, για ποιο θέμα συζητούν (Fishman 1965). Όποιος μαθητής, υπακούοντας στις απαιτήσεις του εκάστοτε χώρου χρήσης γλώσσας, χρησιμοποιεί με ευχέρεια την 'πρέπουσα' ποικιλία ή το ανάλογο κειμενικό είδος, αυτός θεωρείται από τους εκάστοτε μονόγλωσσους ως επαρκώς δίγλωσσος.

Για την ελληνική πλευρά, το σημαντικό και αυτονόητο είναι να βοηθηθούν οι δίγλωσσοι μαθητές να μάθουν το συντομότερο δυνατόν την Ελληνική, ώστε να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό σύστημα, να ωφεληθούν ακαδημαϊκά μέσα απ' αυτό και να ενσωματωθούν έτσι κοινωνικά. Θεωρείται δε αναμενόμενο ότι εκείνος ο δίγλωσσος μαθητής που θα εκτεθεί το περισσότερο δυνατόν στη γλώσσα στόχο (δηλαδή στην Ελληνική) θα αναπτύξει γρηγορότερα και καλύτερα τη γνώση της γλώσσας (υπόθεση της 'μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα' – maximum exposure), (Cummins 1999). Το μη αυτονόητο είναι ότι η όποια πρώτη γλώσσα αυτών των παιδιών έχει να παίξει ένα σημαντικό ρόλο για την εκμάθηση της Ελληνικής, και η περαιτέρω ανάπτυξή της όχι μόνο δεν 'παρεμβάλλεται' αρνητικά στη γλώσσα, αλλά λειτουργεί ενισχυτικά ως προς αυτή.

1.2. Ο εκπαιδευτικός και η διγλωσσία των μαθητών του

Όταν ένας ή περισσότεροι μαθητές σε μια σχολική τάξη δεν έχουν ως πρώτη (μητρική) γλώσσα τη γλώσσα του σχολείου, τότε αυτονόητα τίθεται το ζήτημα πώς οι δίγλωσσοι αυτοί μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα του σχολείου και πώς μαθαίνουν αυτά που

διδάσκονται μέσω αυτής της γλώσσας. Βέβαια, υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι δίγλωσσοι μαθητές είναι περίπου «αόρατοι», άρα ο εκπαιδευτικός δεν θεωρεί ότι τον αφορά το θέμα της διγλωσσίας ως «πρόβλημα» των δίγλωσσων μαθητών και πολύ λιγότερο ως ευκαιρία διεύρυνσης του πολιτισμικού και γλωσσικού ορίζοντα των μονόγλωσσων μαθητών. Αυτό παρατηρείται όταν το όνομα, η φυσιογνωμία, η προφορά των δίγλωσσων μαθητών δεν προδίδει κάτι το «ξένο», ενώ η επίδόση τους δεν προκαλεί ιδιαίτερα την προσοχή του εκπαιδευτικού. Περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δεν γνώριζαν το πλήρες γλωσσικό δυναμικό της τάξης τους έχει παρατηρηθεί στη Ρόδο, σε τάξεις με παιδιά από πολιτισμικά μικτές οικογένειες με πατέρα Έλληνα και μητέρα αλλοδαπή (Βρατσάλης & Σκούρτου 2000). Όταν συμβαίνει αυτό, τότε μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές περνούν μέσα από το σχολικό σύστημα και μαθαίνουν αυτά που τους διδάσκει το σχολείο σχεδόν ερήμην των δασκάλων τους, ενώ ο Βρατσάλης (υπό έκδοση) υποστηρίζει ότι «από την κατασκευή του ‘μέσου μαθητή’ μοιάζει να απουσιάζει τις περισσότερες φορές ο ‘ξένος’ μαθητής». Σίγουρα «ορατοί» γίνονται οι δίγλωσσοι μαθητές στα αντίθετα άκρα ενός άξονα που ορίζεται από τη σχολική «επιτυχία / αποτυχία», είτε ως «άριστοι» είτε ως ιδιαίτερα «αδύναμοι» μαθητές (Σκούρτου 2000, Φιλιππάρδου 1997). Πολλοί εκπαιδευτικοί αναζητούν τους λόγους της σχολικής επιτυχίας ή αντίστοιχα της αποτυχίας των δίγλωσσων μαθητών τους:

I. σε ατομικές διαφορές (π.χ. ταλέντο για τις γλώσσες),

II. στη συγγένεια ή όχι των γλωσσών του δίγλωσσου μαθητή (π.χ. αν οι γλώσσες του έχουν πολλά κοινά σημεία, τότε ο μαθητής τις μαθαίνει εύκολα),

III. στο χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα (π.χ. νεοφερμένοι αλλοδαποί),

IV. στην υποστήριξη από το σπίτι (π.χ. προτίμηση στη χρήση της Ελληνικής και όχι μητρικής γλώσσας) που μεγιστοποιεί την έκθεση του μαθητή στη γλώσσα στόχο, και, αντίστροφα,

V. στην μη υποστήριξη από το σπίτι (π.χ. προτίμηση στη χρήση της μητρικής γλώσσας και όχι της Ελληνικής στο σπίτι) που ελαχιστοποιεί την έκθεση του μαθητή στη γλώσσα στόχο, και, συχνά

VI. στο ίδιο το γεγονός ότι είναι δίγλωσσοι.

Ειδικά, οι υψηλές επιδόσεις πολλές φορές αποδίδονταν σε ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών (π.χ. ο μαθητής είναι ιδιαίτερα έξυπνος ή θαρραλέος κτλ.) και όχι στην εμπειρία της διγλωσσίας. Τα ατομικά χαρακτηριστικά παίζουν αυτονόητα κάποιο ρόλο, αλλά όχι το βασικό.

Όμως τα πράγματα δεν μένουν στάσιμα: Οι αλλαγές που συντελούνται λόγω του αυξανόμενου αριθμού οικονομικών μεταναστών και άλλων αλλοδαπών στην Ελλάδα, επέφεραν και μια βαθμιαία αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές τους. Όπως καταγράφεται στην έκθεση αξιολόγησης του προγράμματος «Ακαδημαϊκή και Εκπαιδευτική Αναβάθμιση» (γνωστό ως 'Πρόγραμμα Εξομοίωσης') του Πανεπιστημίου Αιγαίου που πραγματοποιήθηκε στη Δωδεκάνησο και στις Κυκλάδες στο διάστημα 1997-2000 (ΥΠΠΕΘ 2002), οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις περιοχές αυτές, κατονόμασαν την παρουσία δίγλωσσων μαθητών στις τάξεις τους ως ένα βασικό ζήτημα για το οποίο δεν ένιωθαν

προετοιμασμένοι και για το οποίο ζήτησαν επιπλέον ενημέρωση και βοήθεια. Στη διάρκεια των επιμορφωτικών μαθημάτων παρατηρήσαμε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν όλοι τις ίδιες απόψεις για τη διγλωσσία των μαθητών τους, αλλά σχεδόν όλοι ήταν ενήμεροι του γεγονότος ότι οι τάξεις τους ήταν γλωσσικά και πολιτισμικά ανομοιογενείς, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί έκαναν προσπάθειες να ενεργοποιήσουν την πρώτη γλώσσα των μαθητών στην προσπάθεια να τους διδάξουν την Ελληνική (Σκούρτου 2002).

2. ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Θα προσπαθήσουμε εδώ να προσεγγίσουμε το ζήτημα της μάθησης μέσω μιας δεύτερης γλώσσας εστιάζοντας στα εξής σημεία:

Α. στη διαφοροποίηση μεταξύ καθημερινής και ακαδημαϊκής γλώσσας,

Β. στη σημασία της αξιοποίησης της προηγούμενης γνώσης.

Το σημείο (Α) παραπέμπει στη διαφοροποίηση μεταξύ «επικοινωνιακής ευχέρειας», διακριτών γλωσσικών δεξιοτήτων και «ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας» (Cummins 1999, υπό έκδοση). Το σημείο (Β) παραπέμπει στο πλαίσιο «γλώσσα διδασκαλίας, γνωστική δραστηριότητα και πλαισιακή στήριξη» (Cummins 1999), στο πλαίσιο «εστίαση στο νόημα – εστίαση στη μορφή της γλώσσας – εστίαση στη χρήση της γλώσσας» (Cummins 2000), στο πλαίσιο «γλώσσες – έννοιες - περιεχόμενο»

(Σκούρτου 2002) και στη δημιουργία μιας «κοινότητας διαλογικής διερεύνησης» (Wells 1999).

Ειδικότερα, ως προς το σημείο (Α), πρέπει να τονίσουμε ότι καμία γλώσσα δεν είναι τόσο ομοιογενής ώστε η κατάκτηση ή η γνώση της να ταυτίζεται με τη γνώση και την ικανότητα χρήσης μιας και μοναδικής μορφής, ποικιλίας ή ενός κειμενικού είδους της. Η ικανότητα χρήσης μιας γλώσσας ταυτίζεται με την ικανότητα επιλογής της 'πρέπουσας' ποικιλίας σύμφωνα με συγκεκριμένες απαιτήσεις χώρων χρήσης της γλώσσας. Από αυτή την άποψη, το σχολείο, ως ευκρινώς οροθετημένος χώρος χρήσης της κυρίαρχης γλώσσας (στην περίπτωσή μας, της Ελληνικής) απαιτεί από τους χρήστες ικανότητα κατανόησης και χρήσης μιας συγκεκριμένης μορφής της γλώσσας, που ονομάζουμε «ακαδημαϊκή», η διδασκαλία της οποίας συνδυάζεται με την κατάκτηση δεξιοτήτων για την ολοένα και πιο αφαιρετική και εξειδικευμένη χρήση της. Οι μαθητές, με την εισαγωγή τους στο σχολείο, κατέχουν ήδη τη γλώσσα τους στο επικοινωνιακό επίπεδο, αλλά χρειάζεται να περάσουν άλλα δώδεκα χρόνια σχολικής φοίτησης στη διάρκεια της οποίας ένα κύριο μάθημα κορμού αποτελεί η διδασκαλία της γλώσσας στην ακαδημαϊκή μορφή της.

Το πρόβλημα με τους δίγλωσσους μαθητές τίθεται με φαινομενικά αντιφατικό τρόπο κατά τη στιγμή της εισόδου τους στο σχολείο και στην περαιτέρω πορεία τους. Συγκεκριμένα, πολλές φορές, οι μαθητές έρχονται στο σχολείο μη γνωρίζοντας ακόμα την Ελληνική, είναι δηλαδή αλλόγλωσσοι ή μονόγλωσσοι στην πρώτη τους γλώσσα. Η σαφής εικόνα μονογλωσσίας που μας δίνουν τότε αυτοί οι μαθητές μας επιτρέπει να ισχυριστούμε

ότι το ελληνικό σχολείο θα τους κάνει δίγλωσσους διδάσκοντάς τους την Ελληνική. Από αυτή την άποψη, οι αλλόγλωσσοι (κατά την είσοδο τους στο σχολείο) μαθητές αναμένεται να εξελιχθούν στην πορεία σε δίγλωσσους. Η διγλωσσία τους, όμως, φαίνεται να αφορά το σχολείο μόνο ως προς το ένα της σκέλος, αυτό της Ελληνικής.

Υπάρχουν όμως και εκείνοι οι μαθητές που έρχονται ήδη δίγλωσσοι στο ελληνικό σχολείο, παρουσιάζοντας μια σημαντική ευχέρεια στη χρήση της Ελληνικής. Το ελληνικό σχολείο (δια των εκπαιδευτικών) αναμένει από τους μαθητές αυτούς εξέλιξη ανάλογη με την αρχική τους ευχέρεια. Αυτό, όμως, πολλές φορές δεν συμβαίνει. Αντίθετα, οι ίδιοι μαθητές, που αρχικά εμφανίζονται ως ικανοί χρήστες της Ελληνικής, στη συνέχεια, παρότι εκτίθενται για μεγάλο χρονικό διάστημα της ημέρας στην Ελληνική, παρουσιάζουν αδυναμίες στα γλωσσικά μαθήματα. Στη βιβλιογραφία υπάρχει εκτενής τεκμηρίωση για τη σχέση ανάμεσα στην έκθεση σε μια γλώσσα και στη μάθηση μέσω αυτής ή άλλης γλώσσας (Cummins 1999).

Ως προς το σημείο (Β), το ίδιο θέμα τίθεται διαφορετικά: Ένας μαθητής με πρώτη γλώσσα άλλη από την Ελληνική έρχεται στο ελληνικό σχολείο. Η δεύτερη γλώσσα του, η Ελληνική, την οποία εμείς, ως εκπαιδευτικοί, θέλουμε να ενισχύσουμε, διδάσκεται ερήμην της πρώτης, αλλά μαθαίνεται αναπόφευκτα σε αλληλεξάρτηση μ' αυτήν. Τι σημαίνει αυτό: Ο μαθητής, για να μάθει το οποιοδήποτε περιεχόμενο μαθήματος που του διδάσκεται στη γλώσσα που γνωρίζει λιγότερο, ενεργοποιεί έννοιες που γνωρίζει ήδη από την πρώτη του γλώσσα. Αξιοποιεί, δηλαδή, ο

μαθητής το ήδη γνωστό ή κάτι ανάλογο από την πρώτη του γλώσσα για να κατανοήσει το άγνωστο. Αυτό για τον εκπαιδευτικό συχνά γίνεται ορατό στο επίπεδο μεταφοράς γλωσσικών στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη και κυρίως εκλαμβάνεται ως γλωσσικό 'λάθος' (Σκούρτου 2000). Ο εκπαιδευτικός διορθώνει το λάθος και η ιστορία σταματάει εδώ ή επαναλαμβάνεται με μικρές διαφοροποιήσεις. Αυτό όμως είναι η κορυφή του παγόβουνου. Η αθέατη βάση του παγόβουνου μας παραπέμπει σε βαθύτερες έννοιες που είναι απαραίτητο να δομήσει ο κάθε ομιλητής της οποιασδήποτε γλώσσας, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ή τις γλώσσες του ως εργαλείο για μάθηση άλλων πραγμάτων και άλλων γλωσσών. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πολλά παραδείγματα για να το κατανοήσουμε αυτό. Ας το κοιτάξουμε στο επίπεδο του λεξιλογίου: ο δίγλωσσος μαθητής που στη δεύτερή του γλώσσα, την Ελληνική, μαθαίνει τη λέξη 'διαβάζω' δεν χρειάζεται να μάθει εξαρχής το εννοιολογικό περιεχόμενό της. Μάλιστα, όσο περισσότερο είναι εξοικειωμένος από το σπίτι του με πρακτικές ανάγνωσης τόσο πιο εύκολα μαθαίνει τη νέα λέξη.

Οι λέξεις που μαθαίνουμε κτίζονται πάνω σε έννοιες που ήδη γνωρίζουμε: οι μονόγλωσσοι στα πλαίσια της ίδιας γλώσσας, οι δίγλωσσοι στα πλαίσια της πιο ισχυρής γλώσσας. Το ίδιο πράγμα από την αντίστροφη πλευρά: Αν δεν έχουν οικοδομηθεί (στα πλαίσια μιας ή περισσοτέρων γλωσσών) βασικές έννοιες, είναι πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να αναπτύξουμε τη γλώσσα ή τις γλώσσες μας και να μάθουμε νέες.

Δύο αλληλοσυμπληρούμενα πλαίσια ενεργοποιούνται εδώ:

(α) το πλαίσιο της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, που παραπέμπει στη διγλωσσική ικανότητα και στην κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα (σχήμα 1) των γλωσσών που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου ατόμου και

(β) το πλαίσιο της σχέσης γλωσσών – εννοιών - γνωστικού περιεχομένου (σχήμα 2).

Σχήμα 1

Στο κλασικό αυτό σχήμα του Cummins, οι διακριτές κορυφές του παγόβουνου παραπέμπουν στους ξεχωριστούς κώδικες, ενώ η αθέατη, 'υποκείμενη' πλευρά υποδηλώνει την εννοιολογική υποδομή του δίγλωσσου ομιλητή. Η ανάπτυξη της γλώσσας του μαθητή τον εμπλουτίζει με έννοιες που μπορεί να αξιοποιήσει στη διαδικασία εκμάθησης των ίδιων ή ανάλογων ή νέων εννοιών μέσω μιας δεύτερης γλώσσας.

Σχήμα 2

Όπως αναφέρουμε πιο πάνω, οι λέξεις που μαθαίνουμε κτίζονται πάνω στις έννοιες που ήδη γνωρίζουμε. Το πλαίσιο της αλληλεξάρτησης των γλωσσών μας δείχνει πόσο σημαντική είναι η διεύρυνση του εννοιολογικού υπόβαθρου. Στο σχήμα 2, 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 και που δεν ταυτίζεται οπωσδήποτε με τα όποια αποτελέσματά της. Ο Wells (1999) ονομάζει αυτή την πορεία 'knowing' σε αντιπαράθεση με την έννοια 'knowledge' που παραπέμπει σε κάποιο τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία προς αυτό. Οι μαθητές που έχουν πρώτη γλώσσα διαφορετική από αυτή του σχολείου, **(Γ1≠Γ2),** 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 **(Ε1≈Ε2) και μαθαίνουν** έτσι ένα γνωστικό περιεχόμενο που είναι κοινό (Π1=Π2) για όλους τους μαθητές, δίγλωσσους και μη. Ο δάσκαλος, για να διδάξει ένα γνωστικό περιεχόμενο κοινό για όλους τους μαθητές του (Π1=Π2), ενθαρρύνει τους δίγλωσσους μαθητές να ανακαλέσουν έννοιες που ήδη γνωρίζουν από την πρώτη τους γλώσσα **(Ε1≈Ε2)** και που τους φαίνονται ότι αναλογούν 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 σε σχέση με τη γλώσσα του σχολείου **(Γ1≠Γ2)** *σε δι*άφορα επίπεδα: λεξιλόγιο, σύνταξη, γραμματικοί κανόνες, 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, επειδή τον βοηθά να κατανοήσει βαθύτερα τι βοηθά και τι εμποδίζει τους δίγλωσσους μαθητές στη μάθηση. Πρόκειται για μια πρακτική ανάπτυξης της γλωσσικής εγρήγορσης ή

συνειδητοποίησης (Tulasiewicz & Adams 1998) που ενσωματώνεται στη διδασκαλία της όποιας γλωσσικής δομής και του γνωστικού περιεχομένου (βλ. πιο κάτω 'Εστίαση στη Γλώσσα).

3. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΑΠΟ ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πολλοί γονείς δίγλωσσων παιδιών έρχονται στους δασκάλους των παιδιών τους με τη συχνή ερώτηση ποια πρέπει να είναι η γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι, ώστε το παιδί να βοηθηθεί στο σχολείο. Η απάντηση δεν πρέπει ν' αφορά τη γλώσσα, αλλά την επικοινωνία: στη γλώσσα που ο γονέας γνωρίζει καλύτερα και νιώθει πιο άνετα στην επικοινωνία. Το ενδιαφέρον εδώ είναι ότι μετατοπίζεται το κέντρο βάρους από την επιλογή ανάμεσα στην μία ή στην άλλη γλώσσα στην επιλογή ανάμεσα σε γλώσσα που διευκολύνει την επικοινωνία και σε γλώσσα που τη δυσχεραίνει. Είναι η επικοινωνία (και όχι μια συγκεκριμένη γλώσσα σε σύγκριση με μια άλλη) που επιτρέπει την ανάπτυξη βασικών εννοιών. Άνθρωποι που επικοινωνούν κτίζουν έννοιες, άνθρωποι που δεν επικοινωνούν εμποδίζονται σ' αυτό.

Στο σχήμα 1 σχηματοποιείται η σημασία της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας ως ικανότητας του δίγλωσσου ατόμου να αντλεί από μια δεξαμενή εννοιών, τις έννοιες εκείνες που θα το βοηθήσουν να μάθει νέες έννοιες στη γλώσσα στόχο. Με αυτό τον τρόπο το δίγλωσσο άτομο διευρύνει όχι μόνο τις γλωσσικές του ικανότητες αλλά και γενικότερα την ικανότητα του για μάθηση. Στο σχήμα 2 παραστατικοποιείται η κεντρική θέση

των εννοιών στη διαδικασία της μάθησης, όταν οι γλώσσες των μαθητών είναι διαφορετικές (άλλη η γλώσσα του σχολείου, άλλη της οικογένειας), ενώ το γνωστικό περιεχόμενο είναι κοινό για όλους τους μαθητές, δίγλωσσους και μονόγλωσσους.

3. 1. Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών

Στο πρόγραμμα «Ακαδημαϊκής και Εκπαιδευτικής Αναβάθμισης» του Πανεπιστημίου Αιγαίου, ένας εκπαιδευτικός παρουσίασε την περίπτωση ξένης μητέρας που του ζήτησε συμβουλή για το ποια γλώσσα να χρησιμοποιεί στο σπίτι με το παιδί της. Η μητέρα εκείνη τελικά αποφάσισε να μην ακολουθήσει τη συμβουλή του δασκάλου. Όπως ανάφερε ο δάσκαλος: «μέχρι σήμερα δεν είχα καταλάβει πώς ο μαθητής τα πήγε καλά στο σχολείο, αφού η μητέρα του δεν ακολούθησε τη συμβουλή μου να του μιλάει Ελληνικά στο σπίτι»! Αυτό το παράδειγμα, που είναι αυθεντικό και όχι υποθετικό, συμπυκνώνει κατά τη γνώμη μου ένα φαινομενικά οξύμωρο σχήμα: την πρωτεύουσα θέση της επικοινωνίας απέναντι στη γλώσσα, αλλά και την εξάρτηση της επικοινωνίας από μια γλώσσα που έχει νόημα για τους ομιλητές της και προσφέρεται για την οικοδόμηση εννοιών. Το ίδιο παράδειγμα δείχνει και κάτι άλλο: Οι εκπαιδευτικοί που δίνουν στους γονείς τη συμβουλή να μιλούν την Ελληνική και όχι τη γλώσσα τους στο σπίτι, δεν θεωρούν ότι η άλλη γλώσσα έχει κάποια σημασία για την Ελληνική, αφού την εκλαμβάνουν μάλλον ως εμπόδιο. Ή ακόμα και αν δεν θεωρούν τη διγλωσσία κάτι το αρνητικό, θεωρούν τις γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών τους ως ανεξάρτητες μονάδες μεταξύ τους. Χωρίς να το αντιλαμβάνονται,

οι εκπαιδευτικοί που συμβουλεύουν τους γονείς δίγλωσσων μαθητών να λειτουργούν μονογλωσσικά, λειτουργούν με θεωρητικό εργαλείο την υπόθεση της 'χωριστής υποκείμενης 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 κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Αν θέλουμε να μάθουν την Ελληνική, θα πρέπει οι μαθητές αυτοί να διδάσκονται μόνο την Ελληνική.

Η συχνή προτροπή των δασκάλων προς τους γονείς δίγλωσσων μαθητών να προτιμούν στην επικοινωνία τους με τα παιδιά τους στο σπίτι τη γλώσσα του σχολείου αντί την μητρική αποτελεί μια ισχυρή παρέμβαση στην επικοινωνία ανάμεσα στις γενεές των μελών γλωσσικών κοινοτήτων. Δεν πρέπει να συγχέουμε το εξής: η βαθμιαία γλωσσική μετατόπιση σε βάθος χρόνου (Fishman 1991) είναι κάτι διαφορετικό από την προσπάθεια άμεσης αντικατάστασης μιας γλώσσας από μια άλλη. Θεωρώντας τις γλώσσες ως ανεξάρτητες μονάδες, είναι σαν να λέμε στους δίγλωσσους μαθητές μας ότι για να μάθουν την Ελληνική και για να τα πάνε καλά στο σχολείο πρέπει να θυσιάσουν την επικοινωνία με τους γονείς και το ευρύτερο

συγγενικό περιβάλλον. Είναι σαν να θέτουμε γλώσσα και επικοινωνία σε αντίθετους πόλους.

4. ΕΣΤΙΑΣΗ ΣΤΟ ΝΟΗΜΑ, ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ας επαναθέσουμε εδώ το ερώτημα διδακτικής που αφορά το πώς μαθαίνουν οι δίγλωσσοι μαθητές μέσω της δεύτερης γλώσσας και ας προσπαθήσουμε να σχεδιάσουμε εκείνο το μαθησιακό περιβάλλον που βελτιστοποιεί τη δυνατότητα αυτών των μαθητών να μάθουν αξιοποιώντας τη διγλωσσία τους.

Δύο σημεία έχουν ήδη τεθεί: αυτό της κατάκτησης / εκμάθησης των γλωσσών ως σχέση (αλληλεξάρτηση των γλωσσών) και εκείνο της κεντρικής θέσης των εννοιών (γλώσσες - έννοιες - γνωστικό περιεχόμενο). Το ζητούμενο στη μάθηση μέσω δεύτερης γλώσσας είναι να διαφυλάττουμε και να αποκαθιστούμε τη συνέχεια και συνοχή στη μάθηση εκεί όπου υπάρχει κίνδυνος να δημιουργηθούν χάσματα. Χάσματα μπορούν να δημιουργηθούν στη μετάβαση από τη γλώσσα και τον πολιτισμό της οικογένειας στη γλώσσα και τον πολιτισμό του σχολείου. Αν κατανοήσουμε το θέμα της αλληλεξάρτησης, μπορούμε να σχεδιάσουμε διδακτικά εργαλεία, ώστε στη βάση αυτής της αλληλεξάρτησης να αξιοποιούνται όσα ήδη ο δίγλωσσος μαθητής γνωρίζει και να διατηρείται, στο μέτρο του δυνατού, η συνέχεια στη μαθησιακή του εμπειρία.

Σ' αυτό μας βοηθάει ιδιαίτερα το πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής δεξιότητας (Cummins 2000). Στη βάση αυτού του πλαισίου, η μάθηση οργανώνεται ως τριπλή εστίαση: καταρχήν στο νόημα, στη συνέχεια στη μορφή της γλώσσας και, τέλος, στη χρήση αυτής της γλώσσας για δημιουργία κειμένων (σχήμα 3). Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι η αναφορά μας στο σχήμα 3 δεν καλύπτει όλα τα στοιχεία που αναφέρονται σ' αυτό, αλλά εστιάζουμε την προσοχή μας στο σημείο που αναλογεί στο νόημα, θεωρώντας ότι αυτό είναι ένα ιδιαίτερα κομβικό σημείο.

Σχήμα 3

Σε κάθε έναν από τους πόλους εστίασης στο πιο πάνω πλαίσιο, ενσωματώνονται επιμέρους θεωρητικά πλαίσια που λειτουργούν συμπληρωματικά με στόχο την παράλληλη μάθηση της γλώσσας και του γνωστικού περιεχομένου.

4.1. Εστίαση στο νόημα

Αφετηρία αποτελεί η προσπάθεια να ξεπεραστεί το όποιο γλωσσικό εμπόδιο που θέτει η γλώσσα του σχολείου στους μαθητές. Έτσι, ως πρώτο μέλημα παρουσιάζεται η εστίαση στην κατανόηση του τι λέγεται στην ώρα του μαθήματος. Έχουμε εδώ την υπόθεση της «κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας» ή «κατανοητού εισερχόμενου ερεθίσματος» του Krashen (1981), σύμφωνα με την οποία, οι γλωσσικοί τύποι μαθαίνονται όταν γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο του διδασκόμενου κειμένου. Ο

Krashen είναι κατηγορηματικός σ' αυτό: Μαθαίνουμε / κατακτούμε τη γλώσσα μόνο στο βαθμό που έχουμε πρόσβαση σε πολλές κατανοητές εισερχόμενες πληροφορίες στη γλώσσα στόχο. Η υπόθεση αυτή έτυχε ιδιαίτερης προσοχής από τη στιγμή της διατύπωσής της και συνεχίζει να γίνεται αντικείμενο περαιτέρω επεξεργασίας, γιατί ενώνει δύο πράγματα που συχνά λειτουργούν ασύνδετα: τη διδασκαλία κειμένων με νόημα για τους μαθητές και τη διδασκαλία της ίδιας της γλώσσας. Ένα παραδοσιακό μάθημα γλώσσας μπορεί να είναι έτσι οργανωμένο, ώστε τα κείμενα στη γλώσσα στόχο να έχουν περιεχόμενα άσχετα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αυτό λειτουργεί ανασταλτικά ως προς το σκοπό του ίδιου του μαθήματος, γιατί οι μαθητές διδάσκονται γλωσσικούς κανόνες με αφορμή κείμενα που τους είναι αδιάφορα. Αν αυτό ισχύει για το μάθημα γλώσσας σε μονόγλωσσους μαθητές, ισχύει πολλαπλάσια για το μάθημα *μέσω* γλώσσας σε δίγλωσσους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αφού είναι πολύ πιθανόν ότι για κάποιους, τουλάχιστον, δίγλωσσους μαθητές τα διδασκόμενα κείμενα έχουν περιεχόμενα άσχετα με τις δικές τους εμπειρίες (Κούρτη-Καζούλλη 2000).

Στο σημείο αυτό, τίθεται το ζήτημα πώς γίνεται κατανοητό ένα νόημα που είναι διατυπωμένο σε γλώσσα που δεν γνωρίζουν οι μαθητές. Κεντρική θέση και εδώ κατέχουν οι έννοιες: ένα νόημα γίνεται κατανοητό καταρχήν στο επίπεδο των εννοιών, στη συνέχεια στο επίπεδου του λεξιλογίου και, τελικά, στο επίπεδο του 'κριτικού αλφαβητισμού ή γραμματισμού' (Cope & Kalantzis 2000, Cummins 2000). Ο προσανατολισμός αυτός υποδηλώνει ότι η εστίαση στο νόημα ξεπερνά την επιφανειακή, κυριολεκτική

κατανόηση ενός κειμένου και φτάνει σε βαθύτερα επίπεδα γλωσσικών και γνωστικών διαδικασιών. Θα λέγαμε ότι το νόημα, για να γίνει κατανοητό, πρέπει πρώτα να γίνει 'ορατό', ώστε να υπάρξει σύνδεση με προηγούμενες εμπειρίες του δίγλωσσου μαθητή. Ο Cummins (2000) βλέπει την εστίαση στο νόημα να εξελίσσεται σε πέντε φάσεις που αρχίζουν με τη σύνδεση με την ήδη υπάρχουσα εμπειρία του μαθητή (ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης / εμπειρική φάση) και οδηγούν βαθμιαία μέσα από την κυριολεκτική / περιγραφική, την ερμηνευτική και τη φάση της κριτικής ανάλυσης, στη φάση της δημιουργικής φάσης εκ μέρους του δίγλωσσου μαθητή. Σε ένα παραδοσιακό μάθημα, συχνά η κυριολεκτική / περιγραφική φάση υπερέχει σε τέτοια βαθμό, που οι υπόλοιπες φάσεις μένουν τελείως αδρανείς και οι εισερχόμενες πληροφορίες γίνονται κατανοητές με μια περιορισμένη έννοια.

Στο προτεινόμενο πλαίσιο, η εστίαση στο νόημα και όχι στην ίδια τη γλώσσα, αφήνει μεγάλα περιθώρια τόσο για τη χρήση διαφορετικών γλωσσών, διαφορετικών ποικιλιών και κειμενικών ειδών της ίδιας γλώσσας όσο και για τη χρήση πολλαπλών τρόπων έκφρασης του νοήματος, πέρα από τη γλώσσα. Το σχήμα 2, όπου παρουσιάζεται η ενεργοποίηση των γνωστών εννοιών από την πρώτη γλώσσα, αποκτά εδώ μια ιδιαίτερη βαρύτητα. Ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην κατανόηση του νοήματος μέσα από την ενεργοποίηση γνωστών εννοιών και νοητικών σχημάτων, παίζει η χρήση εικόνας και κινούμενης εικόνας καθώς και η δραματοποίηση, που παραστατικοποιούν ένα κείμενο κάνοντας το νόημα του ορατό. Θα λέγαμε ότι σε αυτό ακριβώς το σημείο σπάνε τα 'δεσμά' της γλώσσας που λειτουργούν ανασταλτικά,

ιδιαίτερα για τους νεοφερμένους μαθητές, και προσφέρεται πρακτικά η δυνατότητα για τη διατύπωση και κατανόηση νοημάτων με διάφορους τρόπους όχι αναγκαστικά γλωσσικούς (δημιουργική φάση). Ο Wells (1999), βασιζόμενος στον Halliday (1978) αποδίδει τη διαδικασία κατανόησης και διατύπωσης νοημάτων με την περίφραση 'φτιάξιμο νοήματος' (meaning making), έτσι ώστε να δίδεται έμφαση στη δυνατότητα των υποκειμένων που επικοινωνούν να κατανοούν και να δημιουργούν νοήματα. Ο Kress (2000) τονίζει με ιδιαίτερη έμφαση τη σημασία που έχει η δυνατότητα έκφρασης νοήματος μέσα από διάφορους 'σημειωτικούς' τρόπους (εικόνα, μη λεκτική επικοινωνία, μουσική, πολυμέσα / κινούμενη εικόνα) και όχι μόνο μέσω της γλώσσας, όπως συνηθίζεται στο σχολείο.

4.2. Εστίαση στη γλώσσα

Είναι το σημείο όπου τα κλασικά μέρη του γλωσσικού μαθήματος (π.χ. διδασκαλία της γραμματικής, της ανάγνωσης, του λεξιλογίου κτλ.) τοποθετούνται κάτω από την 'ομπρέλα' της γλωσσικής συνειδητοποίησης και γίνονται έτσι αναπόσπαστα μέρη μιας συνειδητής ενεργοποίησης ήδη γνωστών εννοιών από την πρώτη γλώσσα, με την προσθήκη ότι εδώ οι έννοιες συνδέονται άμεσα με τη ρηματοποίηση στη γλώσσα του σχολείου σε σχέση με τη ρηματοποίησή τους στην πρώτη γλώσσα. Στο σημείο αυτό γίνεται κατανοητή και η διάκριση που προτείνει ο Cummins (υπό έκδοση) ανάμεσα στην 'επικοινωνιακή ευχέρεια, στις συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα'. Στο προτεινόμενο πλαίσιο η εστίαση στη γλώσσα είναι

κεντρικό κομμάτι επειδή αποκτά νόημα (εστίαση στο νόημα) και επειδή εφαρμόζεται για να παραχθούν νέα κείμενα (εστίαση στη χρήση). Η αναφορά στη διδασκαλία συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων είναι βασική, γιατί παραπέμπει στο γεγονός ότι υπάρχουν δραστηριότητες που διδάσκονται στα αρχικά στάδια του γλωσσικού μαθήματος και στη συνέχεια αυτοματοποιούνται (π.χ. γλωσσική συνειδητοποίηση) ενώ υπάρχουν άλλες δραστηριότητες που συνεχίζουν να αναπτύσσονται και να διαφοροποιούνται (π.χ. εξοικείωση με ειδικές συντακτικές δομές και διαφορετικά είδη λόγου) παράλληλα με την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας.

4.3. Εστίαση στη χρήση της γλώσσας

Η εστίαση στη χρήση της γλώσσας λειτουργεί ως κατάληξη των προηγούμενων, αφού εδώ αυτό που έχει γίνει κατανοητό χρησιμοποιείται για τη δημιουργία νέων κειμένων από τους μαθητές, τα οποία στη συνέχεια μπορούν να γίνουν αυτά το υλικό για πρακτικές γλωσσικής συνειδητοποίησης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

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 και το πλαίσιο της εστίασης σε νόημα – γλώσσα – χρήση της γλώσσας ενεργοποιούνται μέσα σε πραγματικές επικοινωνιακές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς. Μέσα σ' αυτήν ακριβώς την ανθρώπινη σχέση 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, δηλ. στη γλώσσα του σχολείου, ή ως εμπλουτισμός του γλωσσικού ρεπερτορίου του ομιλητή και κατ' επέκταση της γλωσσικής πολυμορφίας της κοινωνίας, αυτό είναι κάτι που δεν μπορεί να προδικασθεί. Το μόνο το οποίο μπορούμε να ισχυριστούμε με κάποια βεβαιότητα είναι η αλληλεξάρτηση των γλωσσών μεταξύ τους και με τη μάθηση γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

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

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

Βρατσάλης, Κ. (υπό έκδοση): Το Παιδαγωγικό Εμπόδιο στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών – Η περίπτωση της επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στα νησιά του Νοτίου Αιγαίου.

Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000): Δάσκαλοι και Μαθητές σε Τάξεις Πολιτισμικής Ετερότητας – Ζητήματα Μάθησης, στο: *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, (26-33).

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

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

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

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

Κοιλιάρη. Αγγ., Αγοραστός, Γ. & Ζάγκα, Ε. (2001): «Αναζητώντας μια Αποτελεσματική Πρόταση για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (ΝΕΓ2) σε Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές», στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32/2001, (38-56).

Σακελλαρίου, Αγγ. (2000): *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης / Ξένης Γλώσσας*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Σκούρτου (2002): «Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας», Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Υλικά για τη Θεματική Ενότητα: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Τόμος Ι.

Σκούρτου (2000): «Ο 'Καλός' και ο 'Κακός' Δίγλωσσος Μαθητής», στο: *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*, (επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου: www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2002): Αξιολόγηση του Ακαδημαϊκού Μέρους του Προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση

Εκπαιδευτικών Α' βάθμιας Εκπαίδευσης», Ρόδος 1997-2000, Δωδεκάνησα – Κυκλάδες, Ρόδος: ΥΠΕΠΘ / Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Φιλιππάρδου, Χρ. (1997): «Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία στα δημοτικά Σχολεία της Πόλης της Ρόδου», στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.): *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: νήσος.

Χατζιδάκη, Α (2000): «Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας στις 'Κανονικές' Τάξεις», στο: *Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*, (επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou.

Ξενόγλωσση

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

Cummins, J. (υπό έκδοση): *Reading and the ESL Student*

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/tetradiarhodou

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

Fishman, J.A. (1991): *Reversing Language Shift*, Clevedon: Multilingual Matters.

Fishman, J.A. (1965): «Who speaks, what language to whom and when?» La Linguistique, 2, (67-88).

Halliday, M.A.K. (1978): *Language as Social Semiotic – The social Inerpretation of Language and Meaning*, London: Arnold.

Krashen, St. (1981): *Second Language Acquisition and second language Learning*, London: Pergamon Press.

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 Press.