

Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση:
Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές
βελτίωσης
Πρόγραμμα 5

Εμπειρογνωμοσύνη

Ελένη Σκούρτου
Κωνσταντίνος Βρατσάλης
Χρήστος Γκόβαρης

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σεπτέμβριος 2004

Η παρούσα εμπειρογνωμοσύνη συντάχθηκε κατ' εντολή και με πόρους του
Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.) μετά από δημόσια
προκήρυξη

© ΙΜΕΠΟ, συγγραφείς

Περιεχόμενα

Περίληψη

Σκοπός της εμπειρογνωμοσύνης

Ζητήματα ορολογίας και λέξεις κλειδιά

Εισαγωγή

A. Πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας / Πολυπολιτισμικότητα στο ελληνικό σχολείο

A.1. Αλλοδαποί / Μετανάστες στην Ελλάδα: ποσοτικά στοιχεία

A.2. Αλλοδαποί / Μετανάστες μαθητές στο ελληνικό σχολείο: ποσοτικά στοιχεία

A.2.α. Χώρες γέννησης των μεταναστών μαθητών

A.2.β. Διάρκεια παραμονής των μεταναστών μαθητών στην Ελλάδα

A.2.γ. Ηλικία των μεταναστών μαθητών

A.2.δ. Αλλοδαποί μαθητές και σχολική επίδοση: ποσοτικά στοιχεία

B. Θεσμικό πλαίσιο

B.1. Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

B.2. Ο Νόμος 2413 / 1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Γ. Οργανωμένες παρεμβάσεις

Γ.1. Τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ

Δ. Διαπολιτισμικότητα και διγλωσσία στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων

E. Απόψεις για τη Διγλωσσία

ΣΤ. Διεθνής εμπειρία σε θέματα διαχείρισης της διγλωσσίας στην εκπαίδευση και διεθνείς εκθέσεις για τη σχολική επίδοση (PISA, IGLU, CRESPAR)

Στ.1. Διεθνής εμπειρία σε θέματα διαχείρισης της διγλωσσίας στην εκπαίδευση / δίγλωσση εκπαίδευση

Στ.2. Διεθνείς και εθνικής εμβέλειας εκθέσεις για τη σχολική επίδοση (PISA, IGLU, CRESPAR)

Στ.2.α. Program for International Student Assessment (PISA) (Πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών διεθνώς) του διεθνούς Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (Organization for Economic co-Operation and Development / OECD)

Στ.2.β. Διεθνής έκθεση Internationale Grundschul- Lese- Untersuchung IGLU

Στ.2.γ. Κοινές διαπιστώσεις στις εκθέσεις PISA και IGLU

Στ.2.δ. Η έκθεση του αμερικανικού «Ερευνητικού Κέντρου για την Εκπαίδευση Μαθητών που βρίσκονται σε Κίνδυνο (Center for Research on the Education of Students Placed At Risk / CRESPAR)

Στ.2.δ.ι. Στοιχεία που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας σύμφωνα με την έκθεση CRESPAR

Z. Θεωρητικές βάσεις των προτεινόμενων μέτρων για τη βελτίωση της κατάστασης της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών

Z.1. Σχετικά με τη μάθηση

Z.2. Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής

Z.3. Διγλωσσία, δίγλωσση εκπαίδευση και οι «άλλες» γλώσσες των μεταναστών μαθητών

Z.4. Διγλωσσία, μάθηση και ακαδημαϊκή επίδοση

H. Προτάσεις

H.1. Προτάσεις σχετικά με τη διδασκαλία

H.2. Υλοποίηση των προτεινόμενων μέτρων

Θ. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

I. Τι χρειάζεται να γίνει άμεσα

K. Συνοπτικά συμπεράσματα

Παράρτημα

Βιβλιογραφία

Εκθέσεις

Προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ

Υλικά από Υπηρεσίες

Περίληψη

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία (Unicef 2001). Σε ένα οποιοδήποτε σχολείο της χώρας ο / η εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει σε ένα σύνολο παιδιών με διαφορετικές γλωσσικές καταβολές αλλά και με διαφορετικά επίπεδα γνώσης της Ελληνικής. Κατά συνέπεια, τίθεται το ζήτημα της συνεκπαίδευσης των μαθητών αυτών με τους γηγενείς μαθητές.

Θεωρούμε ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση δεν είναι κάτι που αφορά αποκλειστικά τους μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά και γλωσσικά από την πλειοψηφία. Αντίθετα, είναι κάτι που αφορά το σύνολο της εκπαίδευσης τόσο στο μακρο-επίπεδο ως κοινωνικό θεσμό όσο και στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης.

Απορρίπτουμε το παράδειγμα του διαχωρισμού (sorting paradigm) των μαθητών ανάλογα με την προέλευση. Το κυρίαρχο ζητούμενο δεν είναι να «θεραπεύσουμε» γλωσσικά προβλήματα μαθητών με πρώτη γλώσσα άλλη από την Ελληνική, αλλά να βελτιστοποιήσουμε τις συνθήκες μάθησης, έτσι ώστε όλοι μαθητές, που συμβιώνουν σε μια τάξη, μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι, να αναπτύξουν ατομικά το δυναμικό τους και να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Θεωρούμε αυτό το μοντέλο ως το πλέον κατάλληλο τόσο παιδαγωγικά όσο και ως προοπτική κοινωνικής συνοχής.

Η γενικότερη σκοπιά μας είναι αυτή της **διαπολιτισμικής εκπαίδευσης** και μέσα από αυτό το πρίσμα εστιάζουμε στο ζήτημα της γλώσσας (**διγλωσσία, Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα**) και στο ζήτημα της μάθησης μέσω δεύτερης γλώσσας).

Στόχος μας είναι να δείξουμε, πώς η διγλωσσία μπορεί να αξιοποιηθεί προς διπλή κατεύθυνση: (α) αυτή της επιτάχυνσης της εκμάθησης της ακαδημαϊκής γλώσσας (στην Ελληνική) και της αξιοποίησης της προηγούμενης γνώσης και (β) αυτή της διεύρυνσης του γνωστικού / γλωσσικού δυναμικού όλων των μαθητών.

Ως προς τον προσανατολισμό της διδασκαλίας της γλώσσας, προτείνουμε την μετατόπιση από μία αποκλειστική εστίαση στη γλώσσα-στόχο (την Ελληνική) στην εστίαση στη σχέση ανάμεσα στις γλώσσες (Ελληνική - όποια πρώτη γλώσσα/ όποιες πρώτες γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών).

Οι προτάσεις μας δεν αποβλέπουν σε ένα νέου τύπου σχολικό θεσμό ή σε νέα αναλυτικά προγράμματα ή σε άλλους εκπαιδευτικούς από τους ήδη υπηρετούντες. Αντίθετα, οι προτάσεις μας αποσκοπούν να φωτίσουν τις δυνατότητες και τις προοπτικές που διανοίγονται στο πλαίσιο του θεσμού του σχολείου ως έχει, με τα υπάρχοντα σχολικά προγράμματα και τους υπάρχοντες εκπαιδευτικούς.

Συνοπτικά: προτείνουμε ενίσχυση της ελληνομάθειας στην ακαδημαϊκή γλώσσα, μέσω μιας μετατόπισης θεωρητικής και πρακτικής στη διδασκαλία της γλώσσας, έτσι ώστε να αξιοποιείται το πλήρες γλωσσικό δυναμικό των δίγλωσσων μαθητών, αλλά και να ωφελούνται όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως, επειδή επηρεάζεται θετικά το είδος και το επίπεδο του γραμματισμού.

Θεωρούμε ότι είναι αναγκαία μια εστιασμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο μέσα στο σχολείο όσο και περιφερειακά με αξιοποίηση των πανεπιστημίων, των περιφερειακών κέντρων επιμόρφωσης αλλά και των μεγάλων επιχειρησιακών προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ

Σκοπός της εμπειρογνωμοσύνης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μετανάστες μαθητές με πρώτη γλώσσα άλλη από την Ελληνική μέσα σε μια λογική βελτίωσης των επιπέδων σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών. Οι προτάσεις μας στηρίζονται σε θεωρητικές αρχές για τη μάθηση, τη διαπολιτισμική παιδαγωγική και τη διγλωσσία και στα πορίσματα από διεθνείς εκθέσεις, έρευνες και σχολική εμπειρία από άλλες χώρες.

Ζητήματα ορολογίας και λέξεις κλειδιά

Η ορολογία που χρησιμοποιούμε έχει αναπτυχθεί αρχικά στην Αγγλική στο πλαίσιο της διεθνούς βιβλιογραφίας. Για την απόδοση του ενός ή του άλλου όρου στην Ελληνική δεν υπάρχει απόλυτη ομοφωνία. Συχνά επιλέγονται διαφορετικές αποδόσεις ή περιφράσεις (βλ. π.χ. Δαμανάκης & Σκούρτου 2001). Δεν θα σχολιάσουμε με λεπτομέρεια το θέμα, αλλά αναφερόμαστε στην πολυμορφία αυτή και δίδουμε επίσης τον αγγλικό όρο (ή το γερμανικό όρο), εκεί όπου θεωρούμε ότι μπορεί να υπάρχει ασάφεια.. Στο Παράρτημα παραθέτουμε συμπληρωματικό γλωσσάριο.

- Αλλοδαποί μαθητές, δίγλωσσοι μαθητές, μαθητές-ομιλητές γλώσσας πλειονότητας / μειονότητας, μετανάστες μαθητές, μαθητές δεύτερης γλώσσας / (bilingual students, immigrant students, second language students, majority / minority students)
- Πρώτη γλώσσα (Γ₁) / First language (L₁)
- Δεύτερη γλώσσα (Γ₂) / Second language (L₂)
- Ξένη γλώσσα / Foreign language
- Γλώσσα πλειονότητας – γλώσσα μειονότητας / Majority language – Minority language
- Διγλωσσία / Bilingualism
- Μεταβατική διγλωσσία / Transitional bilingualism
- Σχολική, ακαδημαϊκή επίδοση / Academic performance, Academic achievement
- Γραπτός λόγος γραμματισμός / εγγραμματοσύνη / αλφαριθμητισμός / literacy
- Ακαδημαϊκή γλώσσα / Academic language
- Αναγνωστική ικανότητα – ευχέρεια / Reading fluency, Lesekompetenz
- Λεξιλόγιο / Vocabulary
- Γλώσσα στόχος / Target language
- Κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία / Comprehensible input

- Γλωσσική συνειδητοποίηση, γλωσσική εγρήγορση / Language awareness
- Κριτικός γραμματισμός – κριτικός αλφαριθμητισμός / Critical literacy
- Μέγιστη δυνατή έκθεση / Maximum exposure
- Αλληλεξάρτηση γλωσσών / Language interdependence
- Συμφραζόμενα, συγκείμενο, πλαίσιο αναφοράς / Context
- Πλαισιακή στήριξη / Contextual support
- Ετερότητα, ετερογένεια, πολυμορφία / Diversity
- Μαθητές σε κίνδυνο, παιδιά σε κίνδυνο / Students at risk, Risikokinder

Εισαγωγή

Η παρουσία και διαβίωση μεγάλου αριθμού μεταναστών στην Ελλάδα έχει αλλάξει το τοπίο σε πολλές περιοχές της χώρας και έχει επηρεάσει τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Ένα οποιοδήποτε δημόσιο ελληνικό σχολείο στο κέντρο ή στην περιφέρεια φιλοξενεί τυχαίο αριθμό μεταναστών μαθητών και τις γλώσσες τους.

Η πρόκληση που αντιμετωπίζει η ελληνική πολιτεία είναι ένας γλωσσικός σχεδιασμός που θα συνυπολογίζει τα πιο πρόσφορα μέτρα για την ενίσχυση και την επιτάχυνση της ανάπτυξης ελληνομάθειας αυτού του κομματιού του μαθητικού πληθυσμού, με το αίτημα για υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Η πρόκληση που αντιμετωπίζει η ελληνική κοινωνία αφορά τη σχέση μεταξύ γλωσσών, μάθησης και κοινωνικής συνοχής. Σε πρόσφατη έρευνα που έγινε για λογαριασμό της Unicef για τη ξеноφοβία στο ελληνικό σχολικό σύστημα, διατυπώνεται η άποψη ότι η μόρφωση και ξеноφοβία (ένα φαινόμενο που μπορεί σε μια δεδομένη συγκυρία να λειτουργήσει ως δυναμίτης στην κοινωνική συνοχή) είναι μεγέθη αντιστρόφως ανάλογα. (Unicef 2001). Θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε ότι αυτό που είναι καθοριστικό για την κοινωνική συνοχή σε σχέση με τη γλώσσα, είναι η ποιοτικά υψηλή επικοινωνία που υποβοηθά την ανάπτυξη εννοιολογικού πλούτου, την ανάπτυξη ισχυρών προσωπικοτήτων και όχι αυτή καθαυτή η μία ή άλλη γλώσσα.

A. Πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας / πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο

A.1. Αλλοδαποί / Μετανάστες στην Ελλάδα: Ποσοτικά στοιχεία

Η πολυπολιτισμική / πολυγλωσσική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δεν είναι αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο. Πρόκειται για ένα παγκόσμιο φαινόμενο που συναρτάται με τα μεγάλα μεταναστευτικά κινήματα προς τις χώρες που κλασικά αποκαλούμε «μεταναστευτικές χώρες» (π.χ., Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, Αυστραλία, Γερμανία, Βέλγιο) ή προς τις πρώην αποικιακές μητροπόλεις (π.χ. Λονδίνο). Στις παραπάνω χώρες προστίθενται νέες χώρες υποδοχής μεταναστών, ιδιαίτερα στην Ευρώπη, όπου λόγω της κατάρρευσης μεγάλων κρατικών συνασπισμών, των σοσιαλιστικών καθεστώτων ή των ανακατατάξεων των συνόρων (π.χ. ΕΣΣΔ, Βαλκάνια, Γιουγκοσλαβία), παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα ανθρώπων προς χώρες που υπόσχονται ευκαιρίες εργασίας (π.χ. προς την Ελλάδα).

Δεν είναι τυχαία η κατανομή προέλευσης των μεταναστών που ζητούν καλύτερη τύχη στην Ελλάδα.

Αρχίζοντας λοιπόν από τη συγκεκριμένη ομάδα εκείνων των μεταναστών που βρίσκονται στην Ελλάδα και καταγράφονται από τις υπηρεσίες ως «αλλοδαποί εργαζόμενοι», βλέπουμε ότι με βάση πρόσφατα στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών (Υπουργείο Εσωτερικών Ιούλιος 2004), οι αλλοδαποί που βρίσκονται στην Ελλάδα και έχουν άδεια παραμονής ανέρχονται σε 198.374 και προέρχονται από **134** χώρες. Οι χώρες προέλευσης έχουν τοποθετηθεί σε μια κλίμακα, ανάλογα με τον αριθμό των αλλοδαπών που προέρχονται από αυτές. Την υψηλότερη θέση στην θέση στην κλίμακα αυτή κατέχει η **Αλβανία**, ως η χώρα προέλευσης απ' όπου προέρχεται το **63,24% όλων των αλλοδαπών** που έχουν άδεια παραμονής σε ισχύ (σε απόλυτους αριθμούς: 119.763 εργαζόμενοι αλβανικής υπηκοότητας). Τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει σε απόσταση η **Βουλγαρία** με 10,58% (σε απόλυτους αριθμούς: 20.041 εργαζόμενοι βουλγαρικής υπηκοότητας), ενώ την τρίτη θέση καταλαμβάνει η **Ρουμανία** με 4,08% (σε απόλυτους αριθμούς: 7.734 εργαζόμενοι ρουμανικής υπηκοότητας). Την τελευταία θέση της κλίμακας μοιράζονται 18 χώρες προέλευσης. Σε σχέση μ' αυτές έχει καταγραφεί αντίστοιχα μόνο ένα άτομο προέλευσης με άδεια παραμονής στην Ελλάδα, πράγμα που αποτελεί αμελητέο ποσοστό στο σύνολο.

Επιπλέον, οι αλλοδαποί εργαζόμενοι για τους οποίους έχει ζητηθεί (αλλά δεν βρίσκεται απαραίτητα σε ισχύ) μία τουλάχιστον άδεια παραμονής ανέρχονται σε 507.943 και προέρχονται από **158** χώρες με πρώτη χώρα προέλευσης (με βάση των αριθμό των εργαζομένων που κατάγονται από αυτή τη χώρα και έχουν ζητήσει άδεια παραμονής) την **Αλβανία**. Συγκεκριμένα: από τους 507.943 αλλοδαπούς της κατηγορίας αυτής, οι 316.724 (ποσοστό **62,35%**) προέρχονται από την Αλβανία. Ακολουθεί σε απόσταση η **Βουλγαρία** απ' όπου κατάγονται 48.876 εργαζόμενοι βουλγαρικής υπηκοότητας (ποσοστό 9,82%) και η **Ρουμανία** με 22.479 εργαζόμενους ρουμανικής υπηκοότητας (ποσοστό 4,43%). Την τελευταία θέση της κλίμακας μοιράζονται 15 χώρες προέλευσης. Σε σχέση μ' αυτές έχει καταγραφεί αντίστοιχα μόνο ένα άτομο προέλευσης με άδεια παραμονής στην Ελλάδα, πράγμα που αποτελεί αμελητέο ποσοστό στο σύνολο.

Όπως αναφέρουμε πιο πάνω, τα στοιχεία που παραθέτουμε εδώ αφορούν μόνο τους εργαζομένους στην Ελλάδα με ξένη υπηκοότητα, που αιτούνται ή έχουν άδεια

παραμονής στη χώρα και έχουν καταγραφεί από τις υπηρεσίες του Υπουργείου Εσωτερικών.

Βέβαια, η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας δεν προσδιορίζεται αποκλειστικά από την παρουσία **αλλοδαπών** που εργάζονται νομίμως στην Ελλάδα. Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας προσδιορίζεται και από τους **παλινοστούντες** Έλληνες, τα μέλη των **πολιτισμικά μικτών οικογενειών**, τα μέλη νομικά αναγνωρισμένων **μειονοτήτων** ή άλλων κοινοτήτων / **ομάδων** με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμικά στοιχεία που ζουν μόνιμα στην Ελλάδα (π.χ. Τσιγγάνοι Ρόμα) (βλ. ΕΠΕΑΕΚ «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο»). Η παρουσία των πιο πάνω κοινοτήτων αναπτύχθηκε σε βάθος χρόνου, ενώ η παρουσία των μεταναστών εργαζομένων αναπτύχθηκε σε μικρό χρονικό διάστημα, διαταράσσοντας υπάρχουσες ισορροπίες και θέτοντας σε αμφισβήτηση το ισχύον μοντέλο εκπαίδευσης τόσο ως προς τις ειδικές διδακτικές (π.χ. διδακτική γλώσσας) όσο και ως προς το γενικότερο παιδαγωγικό προσανατολισμό (π.χ. γλωσσική / πολιτισμική αφομοίωση ή γλωσσική ετερότητα και διαπολιτισμικότητα).

Σ' αυτή την εμπειρογνωμοσύνη εστιάζουμε στους **δίγλωσσους αλλοδαπούς μαθητές** ή μαθητές μετανάστες και όχι στους μαθητές από άλλες ομάδες, παρόλο που οι προτάσεις μας μπορούν να έχουν, τουλάχιστον εν μέρει, εφαρμογή και για τις άλλες ομάδες.

Ως προς τις **πολιτισμικά μικτές οικογένειες**, θεωρούμε ότι βρισκόμαστε σε ένα μεταβατικό στάδιο. Υπάρχουν περιοχές της χώρας με ανεπτυγμένη τουριστική βιομηχανία, όπως τα Δωδεκάνησα και ιδιαίτερα η Ρόδος (Φιλιπάρδου 1997, Βρατσάλης & Σκούρτου 2000), όπου οι πολιτισμικά μικτές οικογένειες έχουν μια παράδοση και όπου στα σχολεία έχουμε ήδη δίγλωσσους μαθητές δεύτερης γενιάς. Στην απόλυτη πλειοψηφία αυτών των οικογενειών, η μητέρα είναι αλλοδαπή, συνήθως φυσική ομιλήτρια μιας ευρωπαϊκής γλώσσας και ο πατέρας Έλληνας. Είναι αμφίβολο αν μπορεί κανείς να συσχετίσει αυτού του είδους τις οικογένειες με το μεταναστευτικό φαινόμενο στην Ελλάδα.

Σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, που δέχονται μεγάλους αριθμούς μεταναστών, ειδικά στην Αττική, βρισκόμαστε σε μια καμπή: σύμφωνα με τα στοιχεία του δήμου Αθηναίων, αυξάνεται σημαντικά ο αριθμός των μικτών γάμων, όπου ο σύζυγος είναι Έλληνας και η σύζυγος κατάγεται από χώρα προέλευσης μεταναστών. Τα επόμενα

χρόνια αναμένεται να υποδεχθούμε στα σχολεία δίγλωσσους μαθητές από μικτές οικογένειες, όπου ο ένας γονέας είναι ή υπήρξε μετανάστης.

A.2. Αλλοδαποί / Μετανάστες μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Ποσοτικά στοιχεία

Σε ότι αφορά το μαθητικό πληθυσμό αλλοδαπών μαθητών / τριών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός της έλλειψης επαρκών στατιστικών στοιχείων, που θα μας έδιναν μια πλήρη εικόνα τόσο για τις ποσοτικές διακυμάνσεις του παραπάνω πληθυσμού από χρόνο σε χρόνο όσο και για τη σύνθεση αυτού αναφορικά με την προέλευσή τους.¹

Στις αναφορές και αναλύσεις που ακολουθούν λαμβάνουμε υπόψη μας τα στατιστικά στοιχεία εκθέσεων του ΠΙΟΔΕ² (Γκότοβος & Μάρκου 2003-2004). Συμπληρωματικά ως προς αυτά χρησιμοποιούμε και στοιχεία που προέρχονται από τη Στατιστική Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ και την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του **ΠΙΟΔΕ**, τη σχολική χρονιά **2002/2003** ήταν εγγεγραμμένοι στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνολικά **98.241** αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες. Ο αριθμός αυτός αντιστοιχεί στο **6,7%** του συνολικού αριθμού των μαθητών /τριών κατά την ίδια σχολική περίοδο.

¹ Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του ελλείμματος αναφέρουν οι Μάρκου και Γκότοβος (2004) τη σημαντική διαφορά των στατιστικών στοιχείων για τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση που έχουν ανακοινώσει το Υπουργείου Παιδείας και το ΠΙΟΔΕ. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου το σχολικό έτος 2001/2001 ήταν εγγεγραμμένοι 80.000 αλλοδαποί μαθητές και σύμφωνα με τα στοιχεία του ΠΙΟΔΕ 130.000.

² Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Πίνακας 1

Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (2002/2003) (Πηγή: Γκότοβος & Μάρκου 2004)

Βαθμίδα	Σύνολο μαθητών	Σύνολο Αλλοδαπών Μαθητών	%
Νηπιαγωγεία	138.304	9.503	6,9
Δημοτικά	633.235	54.570	8,6
Γυμνάσια	328.309	22.693	6,9
Λύκεια & ΤΕΕ	360.616	11.475	3,2
Σύνολο	1.460.464	98.241	6,7

Όπως προαναφέραμε, από τα υπάρχοντα στοιχεία δεν μπορούν να εξαχθούν τεκμηριωμένα συμπεράσματα για τις αυξομειώσεις του πληθυσμού των αλλοδαπών μαθητών /-τριών από σχολική σε σχολική χρονιά.

Από τα συγκεντρωτικά στοιχεία του ΥΠΕΠΘ που αφορούν τα σχολικά έτη 1995 έως και 1999 διαφαίνεται καθαρά μια ραγδαία αύξηση από χρόνο σε χρόνο (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2

Αριθμός αλλοδαπών μαθητών τα σχολικά έτη 1995 – 1999 (Πηγή: Δρετάκης 2001:39)

Σχ. Έτος	Αρ. Αλλοδαπών Μαθητών	% του Συνόλου του Μαθητικού Πληθυσμού
1995-96	8.455	0,6
1996-97	12.572	0,8
1997-98	21.239	1,7
1998-99	35.751	2,5

Επιπλέον, από τα στατιστικά στοιχεία (βλ. πίνακα 3), που αναφέρονται στην πρώτη εγγραφή αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές βαθμίδες εκπαίδευσης, προκύπτουν ενδείξεις για αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών από χρόνο σε χρόνο, καθώς και για τη γεωγραφική κινητικότητα τους από περιφέρεια σε περιφέρεια ή από νομό σε νομό. (βλ. Γκότοβος & Μάρκου 2004: 83)

Πίνακας 3

Αλλοδαποί μαθητές που εγγράφηκαν για πρώτη φορά στις βαθμίδες σχολικής εκπαίδευσης (Πηγή: Γκότοβος & Μάρκου 2004: 83)

Πρώτη εγγραφή	Νηπιαγωγείο	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο/ΤΕΕ
1997		4.026		
1998		6.020		
1999		7.656		
2000		9232	5.338	2.252
2001	2538	12.532	6.984	3.422
2002	5376	14.140	8.684	4.855

Από την ανάλυση των στοιχείων της κατανομής του πληθυσμού των αλλοδαπών μαθητών /τριών σε όλες τις βαθμίδες σχολικής εκπαίδευσης (βλ. πίνακα 4) προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος αυτού του μαθητικού πληθυσμού, και συγκεκριμένα το **55,5%**, επισκέπτεται το **δημοτικό σχολείο** (βλ. επίσης Unicef 2001).

Ακολουθούν το **γυμνάσιο (23,1%)**, το **λύκειο (11,7%)** και τέλος, το **νηπιαγωγείο (9,7%)**.

Πίνακας 4

Κατανομή αλλοδαπών και του συνόλου των μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (2002/2003) (πηγή: Γκότοβος/Μάρκου 2003: 24)

Κατηγορία μαθητών	Νηπιαγωγεία	Δημοτικά	Γυμνάσια	Λύκεια & ΤΕΕ
Αλλοδαποί	9,7%	55,5%	23,1%	11,7%
Σύνολο μαθητών	9,5	43,3	22,5	24,7

Από τη σύγκριση της κατανομής των αλλοδαπών μαθητών/-τριών στις σχολικές βαθμίδες με την κατανομή του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού στον πιο πάνω πίνακα προκύπτουν τα εξής:

1. Στις βαθμίδες του νηπιαγωγείου, του δημοτικού και του γυμνασίου τα ποσοστά των κατανομών είναι σχεδόν ισόποσα.
2. Στη βαθμίδα του Λυκείου/ΤΕΕ υπάρχει μια απόκλιση της τάξης του 13% εις «βάρος» των αλλοδαπών μαθητών.

Παρατήρηση: Είναι άξιο παρατήρησης το γεγονός ότι οι μαθητές που επισκέπτονται το Λύκειο είναι κατά το ήμισυ λιγότεροι από αυτούς που επισκέπτονται το Γυμνάσιο. Η διαφορά αυτή μπορεί να ερμηνευτεί και ως ένδειξη σχολικής **διαρροής**.

Από τα υπάρχοντα στατιστικά στοιχεία προκύπτει ότι το 5,2% των αγοριών δεν συνεχίζουν τις σπουδές τους στο Λύκειο. Σε κάθε περίπτωση, το φαινόμενο της σχολικής διαρροής χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και συστηματικής στατιστικής παρακολούθησης.

A.2.α. Χώρες γέννησης των μεταναστών μαθητών

Το σύνολο των χωρών στις οποίες έχουν γεννηθεί οι μετανάστες μαθητές/-τριες είναι 122. (Γκότοβος & Μάρκου 2004: 111) Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν γεννηθεί στην **Αλβανία** (69.880 μαθητές/-τριες), στην **Ελλάδα** (10.292), στη **Βουλγαρία** (2873), στη **Γεωργία** (2.130), στη **Ρωσία** (2.035), στην **Ουκρανία** (1.488) και στη **Ρουμανία** (1.143). Αυτά τα στοιχεία συγκλίνουν με τα αντίστοιχα που παρατίθενται στην ενότητα Α.1. και αφορούν τη γενικότερη παρουσία των μεταναστών στην Ελλάδα.

Παρατηρούμε εδώ ότι η **Ελλάδα προστίθεται ως τόπος γέννησης μεγάλου αριθμού μεταναστών μαθητών.**

A.2.β. Διάρκεια παραμονής των μεταναστών μαθητών στην Ελλάδα

Σε ότι αφορά τη διάρκεια παραμονής των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα προκύπτει ότι το **1/3 αυτού του πληθυσμού διαμένει στην Ελλάδα πάνω από 7 έτη** και τα υπόλοιπα 2/3 από 1 έως 6 έτη.

Ο χρόνος παραμονής παρουσιάζεται αναλυτικότερα στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5

Χρόνος παραμονής αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα

(Πηγή: Γκότοβος & Μάρκου 2004: 105)

Έτη Παραμονής	Αριθμός μαθητών/-τριών
1	7.731
2	8.386
3	9.272
4	12.521
5	12.848
6	10.371
7	7.102
8	5.718
9	3.716
10	4.279
11	3.015
12	2.550
13	1.047
Σύνολο	88.556

Α.2.γ. Ηλικία των μεταναστών μαθητών

Εξετάζοντας τις ηλικίες των αλλοδαπών μαθητών, προκύπτει ότι οι περισσότεροι από αυτούς (το 81% του συνόλου) έχουν γεννηθεί μεταξύ των ετών 1988 και 1996, έχουν δηλαδή ηλικίες μεταξύ 9 και 17 ετών.

Αν συγκρίνουμε τα έτη γεννήσεως των αλλοδαπών μαθητών με τα ηλικιακά όρια των βαθμίδων εκπαίδευσης, τότε προκύπτει ότι οι ηλικίες ενός σημαντικού αριθμού των μεταναστών μαθητών υπερβαίνουν τα αντίστοιχα όρια. Συγκεκριμένα ένα ποσοστό της τάξης του 8,4% (αντιστοιχεί σε 8.067 μαθητές /-τριες) έχει γεννηθεί

μεταξύ των ετών 1982 και 1985. Πρόκειται για μαθητές με ηλικίες μεγαλύτερες του κανονικού ηλικιακού ορίου του Λυκείου / ΤΕΛ.

Το ίδιο φαινόμενο συναντάμε και στο δημοτικό σχολείο. Αν λάβουμε υπόψη ότι κατά τη σχολική περίοδο 2002/2003 τις τάξεις του δημοτικού σχολείου επισκέφθηκαν μαθητές γεννημένοι μεταξύ των ετών 1992 και 1998, τότε διαπιστώνουμε ότι μόνο 47.341 αλλοδαποί μαθητές από το σύνολο των 54.570 που επισκέφθηκαν την αντίστοιχη χρονιά το δημοτικό σχολείο είναι γεννημένοι στο προαναφερόμενο χρονικό διάστημα. **Εκτός των ηλικιακών ορίων** του δημοτικού σχολείου φαίνεται να βρίσκονται περίπου 7.229 μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι το **13,2%** του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών του δημοτικού σχολείου **έχει ή θα αποφοιτήσει από το δημοτικό σε ηλικία μεγαλύτερη των 12 ετών** που ισχύει ως το κανονικό ηλικιακό όριο αποφοίτησης στη βαθμίδα αυτή.

Το παραπάνω φαινόμενο οφείλεται, κυρίως, στην καθιερωμένη πρακτική να εντάσσονται οι νέοι, κατά κανόνα εκτός Ελλάδας γεννημένοι, αλλοδαποί μαθητές σε **μικρότερες τάξεις** από αυτές που κανονικά αντιστοιχούν στην ηλικία τους.

Μπορεί εύλογα να ισχυριστεί κανείς ότι η πρακτική κατάταξης αλλοδαπών μαθητών σε μικρότερες τάξεις δεν διευκολύνει τη διαδικασία σχολικής ένταξης των μαθητών, καθώς λειτουργεί, μεταξύ άλλων, αποτρεπτικά και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους Έλληνες συμμαθητές (αν λάβουμε υπόψη τις ηλικιακές διαφορές). Το γεγονός αυτό δημιουργεί στους αλλοδαπούς μαθητές αισθήματα αποξένωσης, κάτι που με τη σειρά του κάθε άλλο παρά θετικά επιδρά στα κίνητρα μάθησης και στη σχολική ένταξή τους. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν εκτενείς αναφορές στην αναγκαιότητα να κατατάσσονται και να παραμένουν οι μετανάστες μαθητές σε τάξεις που αντιστοιχούν στην ηλικία τους με παράλληλη ενισχυμένη πλαισιακή στήριξη (βλ. επίσης ενότητα Η.1). Η κατάταξη μαθητών σε ηλικιακά χαμηλότερες τάξεις, ιδιαίτερα όταν αυτή είναι διαρκείας λειτουργεί ως 'απόσυρση' από την μαθησιακή διαδικασία και ευνοεί εν τέλει τη σταδιακή 'απόσυρση' των μεταναστών μαθητών από τη μάθηση (βλ. π.χ. Baker 2001, Cummins 2000, 2003, Χατζηδάκη 2000) και πιθανόν από το σχολείο το ίδιο.

Όπως προαναφέραμε, το 13,2% των αλλοδαπών μαθητών αποφοιτά από το Δημοτικό Σχολείο σε μεγάλη ηλικία και το 5,2% των αγοριών δεν συνεχίζουν τη φοίτηση στο γυμνάσιο. Αξίζει να διερευνηθεί **το αν και κατά πόσο η πρακτική της κατάταξης**

σε μικρότερες σχολικές τάξεις, συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική διαρροή των αλλοδαπών μαθητών.

A.2.δ. Μετανάστες μαθητές και σχολική επίδοση: ποσοτικά στοιχεία

Οι αναφορές που ακολουθούν στηρίζονται σε στατιστικά στοιχεία που αφορούν μόνο τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/-τριών των γυμνασίων, των λυκείων και των ΤΕΛ. Η μη διάθεση στατιστικών στοιχείων για τους Έλληνες μαθητές δεν μας επιτρέπει συγκρίσεις.

Στο **γυμνάσιο**, ο μέσος όρος των επιδόσεων των μεταναστών μαθητών κυμαίνεται στο βαθμό 14. Στην **Α΄ λυκείου** η επίδοση παρουσιάζει άνοδο και ανέρχεται στο βαθμό 15,2 για να ακολουθήσει στη συνέχεια πτωτική πορεία, καθώς κυμαίνεται στη **Β΄ λυκείου** στο βαθμό 13,5 και στη **Γ΄ λυκείου** στο βαθμό 12,3.

Αντίστροφη είναι η εξέλιξη στα **ΤΕΛ**. Ο μέσος όρος στην **Α΄ λυκείου** είναι ο βαθμός 12,8, στην **Β΄ λυκείου** ο βαθμός 14,1 και στη **Γ΄ λυκείου** ο βαθμός 14,3 (βλ. Γκότοβος & Μάρκου 2004: 124).

Σημαντικά πορίσματα προκύπτουν από το συσχετισμό επίδοσης και χώρας γεννήσεως. Συγκρίνοντας μετανάστες μαθητές που γεννήθηκαν στην Αλβανία με μετανάστες μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα προκύπτει ότι οι δεύτεροι υπερτερούν ελαφρώς των πρώτων (βλ. πίνακα 6) στην **Β΄** και **Γ΄** γυμνασίου. Η διαφορά αυτή σχεδόν εκμηδενίζεται στην **Α΄ λυκείου** και η εικόνα αντιστρέφεται υπέρ των πρώτων στη **Β΄** και **Γ΄ λυκείου**. Δηλαδή: μαθητές που γεννήθηκαν στην Αλβανία έχουν ελαφρώς καλύτερες επιδόσεις από τους ομοεθνείς τους που γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Είναι ένα ζήτημα προς διερεύνηση με ποιο τρόπο, μία αναπτυγμένη πρώτη γλώσσα εξισορρόπησε τον μικρότερο χρόνο επαφής με την ελληνική γλώσσα. Εδώ είναι αναγκαίο να έχουμε ποιοτικές έρευνες (π.χ. με τη βιογραφική μέθοδο) που να μας δίνουν στοιχεία σχετικά με τη γλωσσική πορεία (Μπερζαμάνη σε εξέλιξη) αυτής της ομάδας των δίγλωσσων μαθητών (μετανάστες μαθητές στο Λύκειο).

Πίνακας 6.

Μέσοι όροι επιδόσεων αλλοδαπών μαθητών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο ανά χώρα γεννήσεως (Πηγή: Γκότοβος & Μάρκου 2004: 128)

Χώρα γεννήσεως	Β΄ Γυμνασίου	Γ΄ Γυμνασίου	Α΄ Λυκείου	Β΄ Λυκείου	Γ΄ Λυκείου
Αλβανία	14	13,9	15,3	13,6	12,2
Ελλάδα	14,6	15,2	15,5	12,6	11,1

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα αφορά τη **σχέση μεταξύ επίδοσης και διάρκειας παραμονής**. Από τα διαθέσιμα στοιχεία (Γκότοβος & Μάρκου 2004: 129) δεν μπορούμε με ακρίβεια να συμπεράνουμε ότι η διάρκεια παραμονής συνδέεται σε κάθε περίπτωση θετικά (στατιστικά σημαντικά) με τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών.

Μια θετική, γραμμικής μορφής επίδραση, φαίνεται να ισχύει (δεν γνωρίζουμε όμως αν είναι στατιστικά σημαντική) μόνο για τις τάξεις του γυμνασίου. Στο λύκειο υπάρχουν διαφοροποιήσεις, από διάρκεια σε διάρκεια παραμονής, γεγονός που δεν επιτρέπει ένα παρόμοιο με το παραπάνω συμπέρασμα.

Παραθέτουμε εδώ κάποια ενδεικτικά παραδείγματα. Στη Γ΄ Λυκείου ο μέσος όρος των μαθητών με 1 χρόνο παραμονής κυμαίνεται στο βαθμό 12,1, αυτών με 4 χρόνια στο βαθμό 12,8 και αυτών με 13 χρόνια παραμονής στο βαθμό 12,5. **Παρατηρούμε ότι με αυξανόμενη διάρκεια παραμονής δεν αυξάνονται οπωσδήποτε και οι επιδόσεις**. Το ίδιο παρατηρούμε και στη Β΄ λυκείου. Σε αυτή την τάξη, ο μέσος όρος μαθητών με παραμονή 4 ετών κυμαίνεται στο βαθμό 13,5, με 5 έτη στο βαθμό 13,9, με 6 έτη στο βαθμό 13,7 και αυτών με 13 έτη είναι χαμηλότερος και κυμαίνεται στο βαθμό 13,3. Στην Α΄ Λυκείου ο μέσος όρος με 4 χρόνια παραμονής είναι ο βαθμός 15,2, με 11 έτη είναι 15,6 και αυτών με 13 χρόνια παραμονής είναι ο βαθμός 15,4.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν στοιχεία σχετικά με την πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Συμπέρασμα

Ως γενικό συμπέρασμα θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε τα εξής: Τα υπάρχοντα στατιστικά στοιχεία δεν επιτρέπουν μια συνολική αποτύπωση της σχολικής κατάστασης των αλλοδαπών μαθητών. Απουσιάζουν για παράδειγμα συγκριτικά στοιχεία με γηγενείς μαθητές (επίδοσεις, σχολική διαρροή, εισαγωγή και πορεία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση). Απουσιάζουν επίσης ποιοτικές έρευνες σχετικά με μια

σειρά παραγόντων που επηρεάζουν τις διαδικασίες σχολικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών (π.χ. σχέσεις με τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία) και τέλος απουσιάζουν έρευνες που να φωτίζουν την ενδεχόμενη σχέση μεταξύ κατάταξης σε χαμηλότερη σχολική τάξη και εγκατάλειψης του σχολείου στο πέρασμα από τη μια βαθμίδα στην άλλη.

B. Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση αλλοδαπών / μεταναστών, παλιννοστούντων μαθητών

B.1. Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

Η ίδρυση των τάξεων υποδοχής το 1980 σηματοδοτεί την απαρχή μιας σειράς προσπαθειών θεσμικής διαχείρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση. Η ίδρυση των πρώτων Τάξεων Υποδοχής συνδέεται κυρίως με την ανάγκη της ομαλής σχολικής προσαρμογής και ένταξης ενός διαρκώς αυξανόμενου μαθητικού πληθυσμού από οικογένειες Ελλήνων παλιννοστούντων, κυρίως από χώρες της Δυτικής Ευρώπης.

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση του 1980 (ΦΕΚ 8182/Ζ/4139/20-10-1980), η ίδρυση των τάξεων αυτών αποσκοπεί στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι παλιννοστούντες μαθητές στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον και στην απόκτηση των εφοδίων εκείνων που είναι απαραίτητα για την μελλοντική μορφωτική και επαγγελματική τους εξέλιξη στα πλαίσια της ελληνικής εκπαίδευσης και κοινωνίας.

Με το νόμο 1404 /1983 νομοθετούνται τόσο οι Τάξεις Υποδοχής όσο και ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Στο νέο νόμο δεν γίνεται πλέον λόγος για την περαιτέρω καλλιέργεια των δεξιοτήτων που ανέπτυξαν οι παλιννοστούντες μαθητές στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον (π.χ. διγλωσσία), αλλά ορίζεται ως μοναδικός σκοπός των Τάξεων Υποδοχής η ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Οι Τάξεις Υποδοχής αναλαμβάνουν στην ουσία το έργο της αντιστάθμισης του «ελλειμματικού» πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών αυτών, έτσι ώστε να επιτευχθεί απρόσκοπτα η πολιτισμική και γλωσσική τους αφομοίωση στην ελληνική πραγματικότητα.

Την ίδια χρονιά (1983) ιδρύονται με προεδρικό διάταγμα (ΠΔ494/1983) Τάξεις Υποδοχής για μαθητές που προέρχονται από κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή από κράτη εκτός αυτής. Το διάταγμα (ειδικότερα το άρθρο 2) ορίζει τους παρακάτω στόχους εκπαίδευσης :

1. η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αποσκοπεί στην προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα.

2. η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης αποσκοπεί στη διατήρηση και την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών.

Όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (1998: 63), τέτοιες τάξεις υποδοχής δεν λειτούργησαν στην Ελλάδα. Οι μαθητές από κράτη-μέλη της ΕΕ φοιτούν συνήθως στα ξένα σχολεία (π.χ. στη Γερμανική Σχολή) και οι αλλοδαποί μαθητές από κράτη μη μέλη (στην πλειονότητα μαθητές από οικογένειες αλλοδαπών εργαζομένων) σε Τάξεις Υποδοχής που ιδρύθηκαν σύμφωνα με το νόμο 1894/1990. Με τον παραπάνω νόμο επαναπροσδιορίζεται το πλαίσιο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, λαμβάνοντας υπόψη το μεταναστευτικό ρεύμα από χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης και ιδιαίτερα από την Αλβανία.

Η βασικότερη αλλαγή έγκειται στο ότι οι Τάξεις Υποδοχής δεν λειτουργούν πλέον ως ανεξάρτητες τάξεις, αλλά ως τμήματα ενταγμένα στο κανονικό σχολείο, όπου διδάσκονται η Ελληνική και μαθήματα Ιστορίας και Πολιτισμού. Ο βασικός στόχος τους παραμένει ο ίδιος, δηλαδή αυτός της προσαρμογής και της ένταξης των μαθητών στις κανονικές τάξεις και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. επίσης ενότητα Στ.1., Διεθνής εμπειρία).

Σύμφωνα με υπουργική απόφαση που εκδόθηκε το 1994 (ΥΑΦ2//378/Γ1/1124,3ε) δίνεται η δυνατότητα πρόσληψης (ωρομίσθιων) διδασκόντων για την διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών. Παρά αυτή την πρόβλεψη, δεν διδάσκονται στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης (βλ. Δαμανάκης 1998, 60). Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία στις τάξεις αυτές παραμένει ουσιαστικά προσανατολισμένη στην λογική της αντιστάθμισης του γλωσσικού ελλείμματος και της πολιτισμικής αφομοίωσης των αλλοδαπών μαθητών.

Το 1999 θεσπίζονται νέες ρυθμίσεις για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Η υπουργική απόφαση (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999) προβλέπει την διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή και ισόρροπη ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο βασικός προσανατολισμός παραμένει ο ίδιος: «η εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας». Ωστόσο υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση από τις προηγούμενες αποφάσεις, αφού η ελληνική γλώσσα αναφέρεται ως **δεύτερη γλώσσα** των αλλοδαπών μαθητών. Για το λόγο αυτό η υπουργική απόφαση θεωρεί ως προσόν επιλογής των διδασκόντων για την ανάθεση του διδακτικού έργου σε αυτές τις τάξεις την εξειδίκευσή τους στην διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Στην ίδια απόφαση αναφέρεται πάλι η ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης. Δεν προβλέπεται όμως η πρόσληψη διδασκόντων από το υπουργείο Παιδείας, αλλά μετά από απόφαση του οικείου νομάρχη.

Το σχολικό έτος 2002-03 λειτούργησαν 422 Τάξεις Υποδοχής και 556 Φροντιστηριακά Τμήματα. Σε αρκετές από αυτές τις τάξεις δοκιμάστηκε τα τελευταία δύο σχολικά έτη (2002/2003/2004) διδακτικό και εποπτικό υλικό που παρήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΠΕΑΚ «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» που υλοποιεί το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τα αποτελέσματα του πιλοτικού αυτού προγράμματος βρίσκονται στο στάδιο της αξιολόγησης.

Τα σημεία που χρήζουν κριτικής είναι τα εξής:

Αναλύοντας κανείς διαχρονικά τους στόχους των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτοί εξαντλούνται σχεδόν αποκλειστικά στην πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών.

Η αναφορά στην ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης αποτελεί σαφώς θετικό στοιχείο. Τίθεται όμως το ερώτημα κατά πόσο είναι εφικτή η υλοποίηση των παραπάνω, όταν δεν υφίστανται οι ανάλογες δομές. Είμαστε της άποψης ότι η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης προϋποθέτει τη χάραξη μιας πολιτικής σε κεντρικό επίπεδο (π.χ. η πρόσληψη των διδασκόντων δεν μπορεί να επαφίεται στις πολιτικές αρμοδιότητες του εκάστοτε Νομάρχη), την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών εγχειριδίων καθώς και την επεξεργασία αρχών ένταξης τους στο σχολικό πρόγραμμα, στο πνεύμα της διδασκαλίας **γλωσσών πολιτισμικής κληρονομιάς** (βλ. επίσης ενότητα Στ.1 και Παράρτημα).

Ένα άλλο βασικό πρόβλημα των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων είναι αυτό της πρόσληψης διδακτικού προσωπικού. Κατά κανόνα, στις

τάξεις αυτές διδάσκουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια συνεχής εναλλαγή του διδακτικού προσωπικού και να μην υπάρχει συνέχεια.

Το βασικότερο συμπέρασμα είναι ότι οι υφιστάμενες δομές και ο αφομοιωτικός τους προσανατολισμός οδηγούν στη σταδιακή απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών γεγονός, που, όπως θα δείξουμε και στη συνέχεια, αποβαίνει εις βάρος της ομαλής σχολικής και κοινωνικής ένταξής τους.

B.2. Ο νόμος 2413/96 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε πολυπολιτισμικό σχολείο στην διάρκεια της δεκαετίας του 1990 και κατά συνέπεια, η πρόκληση της σχολικής ένταξης ενός διαρκώς αυξανόμενου πληθυσμού αλλοδαπών μαθητών αποτέλεσαν το έναυσμα για την νομοθέτηση του νόμου περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Θα αναπτύξουμε κριτικά τις παραγράφους του νόμου αυτού για να δούμε κατά πόσο δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες.

Ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (άρθρο 34) αναφέρεται «η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Ορίζεται ότι στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία θα προσαρμόζονται στις ιδιαίτερα ανάγκες των «διαφορετικών» μαθητών.

Σε ότι αφορά την ίδρυση και λειτουργία σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο νόμος ορίζει την μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν επίσης να ιδρύονται επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα.

Τα σημεία τα οποία χρίζουν κριτικής είναι τα εξής:

Σύμφωνα με το νόμο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές. Στην πραγματικότητα όμως, και αυτό αποτελεί σήμερα κοινό παρονομαστή

όλων των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται τόσο τους γηγενείς όσο και τους αλλοδαπούς μαθητές και αυτό επειδή οι προκλήσεις και τα σημαντικότερα προβλήματα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των δυο αυτών ομάδων (Unicef 2001). Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον αναστοχασμό σε όλους τους μαθητές για τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό.

Η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ορισμένα και μόνο σχολεία δεν προωθεί ούτε την ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως διάστασης της ενιαίας παιδείας αλλά ούτε και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αφού συμβάλλει στην στερεοτυπική αναπαραγωγή «των ιδιαίτερων εθνοπολιτισμικών γνωρισμάτων τους».

Αν λάβουμε υπόψη ότι το **6,7%** του μαθητικού πληθυσμού δεν κατέχει ελληνικό διαβατήριο, τότε οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να τύχουν εφαρμογής **στο σύνολο των σχολείων της ελληνικής εκπαίδευσης** και όχι μόνο στα 27 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που λειτουργούν σήμερα σε όλη την Ελλάδα (13 Δημοτικά , 8 Γυμνάσια και 6 Λύκεια).

Αυτή η οπτική γωνία εκφράζεται και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με μεγάλο αριθμό μεταναστών. Στη Γερμανία π.χ., στη βάση ενός ανάλογου ποσοστού αλλοδαπών μαθητών επί του γενικού μαθητικού πληθυσμού, προτείνεται ως γενικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση, η «διαχείριση της ετερότητας» αντί της προσπάθειας δημιουργίας μίας ανέφικτης ομοιογένειας (IGLU 2003: 18-19).

Η πρόταση του νόμου, να εφαρμοσθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης θα οδηγήσει στον αποκλεισμό ενός σημαντικού γνωρίσματος της κοινωνικής πραγματικότητας, δηλαδή της πολυπολιτισμικότητας από το χώρο του σχολείου, στερώντας έτσι τους μαθητές από σημαντικές ευκαιρίες μάθησης.

Πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι ούτως ή άλλως τα σχολεία στην Ελλάδα (εκτός των μειονοτικών σχολείων της Θράκης) που προσφέρουν δίγλωσσα προγράμματα ανήκουν στον ιδιωτικό τομέα (π.χ. Σχολείο Αρμενοπαίδων «Κυανούς Σταυρός», Νικολάου 2003α)

Γ. Οργανωμένες παρεμβάσεις της ελληνικής πολιτείας και της πανεπιστημιακής κοινότητας

Γ.1. Τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ

Τα τελευταία χρόνια, η ελληνική πολιτεία και κοινωνία φαίνεται να ευαισθητοποιούνται σε θέματα εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών. Η πολιτεία αντιδρά θεσμικά στην παρατηρούμενη πολυμορφία της ελληνικής κοινωνίας και του μαθητικού πληθυσμού με τη θεσμοθέτηση της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νόμος 2413 / 1996), με την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) (αρχή λειτουργίας: 2001) και με την ανάθεση στην πανεπιστημιακή κοινότητα της εντολής για τη διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης, εκπαίδευσης και γλωσσικής ανάπτυξης μαθητών με συγκεκριμένη πολιτισμική και γλωσσική προέλευση, την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, την υποστηρικτική διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα), την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη στήριξη των αλλοδαπών γονέων, την παρέμβαση στις τοπικές κοινότητες και τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Έτσι, στην περίοδο 1997-2000 & 2000-2004 λειτούργησαν στην Ελλάδα, με την οικονομική στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προγράμματα μεγάλης κλίμακας, τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ), που σχετίζονταν άμεσα με το ζήτημα που μας ενδιαφέρει, το ζήτημα δηλαδή της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναφερόμαστε στα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), «Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών» (Πανεπιστήμιο Αθηνών) και στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (Πανεπιστήμιο Αθηνών). Το τελευταίο αφορά μαθητές που είναι Έλληνες υπήκοοι.

Τα δύο από τα πιο πάνω προγράμματα (Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», «Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών) έχουν εθνικό επιχειρησιακό ορίζοντα, το πρόγραμμα «Παιδεία Μουσουλμανοπαίδων έχει επιχειρησιακό ορίζοντα τη Θράκη, τη Ροδόπη και τον Έβρο. Υπάρχει επίσης το

πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» (Πανεπιστήμιο Κρήτης), που απευθύνεται στους μαθητές ελληνικής καταγωγής σε διάφορες χώρες και έχει διεθνή επιχειρησιακό ορίζοντα, εκτός Ελλάδος.

Όπως προκύπτει από την περιγραφή των δράσεων και των στόχων, από το επιμορφωτικό υλικό και από τα θεωρητικά κείμενα που παραθέτουν στην παρουσίασή τους στο διαδίκτυο τόσο το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» όσο και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» (βλ. <http://195.130.114.39/ROMA/index.php> και www.keda.gr αντίστοιχα), στα προγράμματα αυτά προτάσσονται ζητήματα διαμόρφωσης κριτηρίων για τη διαπίστωση των επιπέδων ελληνομάθειας (βλ. Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2000-2001 και Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου 2003). Στα κεντρικά κείμενα των προγραμμάτων, γίνονται μεν αναφορές στην άλλη γλώσσα (πρώτη γλώσσα των μεταναστών μαθητών), αλλά δεν φαίνεται να θεωρείται ότι αυτή διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των δίγλωσσων μαθητών. Η κυρίαρχη επιδίωξη των πιο πάνω προγραμμάτων είναι η, κατά το δυνατόν, γρηγορότερη, καλύτερη και μαζικότερη συμμετοχή αυτών των μαθητών στις διαδικασίες του σχολείου. Αυτό θεωρείται ότι επιτυγχάνεται (παρακολουθώντας τους επιμέρους στόχους αυτών των προγραμμάτων) με την εκμάθηση κυρίως της ελληνικής γλώσσας. Η διδασκαλία της ενισχύεται με ιδιαίτερα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα φροντιστηριακά τμήματα και με την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (δηλαδή υλικού που να αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των κατηγοριών). Η προσπάθεια αυτή ολοκληρώνεται με την πλήρη ένταξη των μαθητών στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (βλ. Παράρτημα). Στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» γίνονται αναφορές σε γενικότερα ζητήματα γλώσσας και διγλωσσίας, και επίσης δίδονται τα περιθώρια για βοηθητική χρήση της μητρικής γλώσσας. Δεν υπάρχει όμως μία σαφώς διατυπωμένη στρατηγική, για το τι κάνουμε με τις μητρικές γλώσσες των μαθητών.

Στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» που δεν απευθύνεται σε αλλοδαπά παιδιά αλλά στην μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, που έχει την Τουρκική ως μητρική γλώσσα, αναδεικνύεται η στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ της καλής εκμάθησης της πρότυπης Ελληνικής και της γενικότερης βελτίωσης της επίδοσης τους στα μειονοτικά σχολεία, όπου τα παιδιά από την μειονότητα παρακολουθούν μαθήματα και στη μητρική τους γλώσσα. Έτσι, βλέπουμε στις

δράσεις του προγράμματος να επιδιώκονται τα εξής ανά σχολική βαθμίδα: (α) στην προσχολική αγωγή, η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με την αποδοχή της μητρικής γλώσσας των νηπίων, (β) στην Α' θμια εκπαίδευση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μεθόδους διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, (γ) στη δε Β' θμια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και σε θέματα διδασκαλίας σε δίγλωσσους μαθητές (βλ. www.ecd.uoa.gr/museduc/). Αντίστοιχα, στα επιμορφωτικά υλικά που βρίσκονται αναρτημένα στο διαδίκτυο, διατίθενται πολλά κείμενα που αφορούν σε θέματα γλωσσικής πολυμορφίας, διγλωσσίας, γλωσσικής επικοινωνίας στο σχολείο και στην οικογένεια (<http://www.kleidiakaiantikleidia.net/>).

Δ. Διαπολιτισμικότητα και διγλωσσία στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων των ελληνικών ΑΕΙ

Μια πρώτη μελέτη των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων των ελληνικών πανεπιστημίων σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, μας πληροφορεί ότι σε όλα σχεδόν τα προπτυχιακά τμήματα διδάσκονται μαθήματα που άπτονται της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (π.χ. Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Σε λιγότερα τμήματα διδάσκονται μαθήματα που άπτονται του ζητήματος της διγλωσσίας (π.χ. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).

Σε μεταπτυχιακό επίπεδο, η αντίστοιχη προσφορά είναι πιο περιορισμένη. Έτσι έχουμε π.χ. το Πανεπιστήμιο Κρήτης, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, όπου διδάσκονται ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και διγλωσσίας. Στα προγράμματα σπουδών φαίνεται να απουσιάζουν εισαγωγικά μαθήματα στις πιο διαδεδομένες γλώσσες των μεταναστών μαθητών. Επιπλέον, και 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) καθώς και αφιερώματα σε επιστημονικές περιοδικές εκδόσεις (βλ. π.χ. Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα – Πρακτικά Ζητήματα και Θεωρητικά Ζητούμενα [2002] και Θεματικό Τεύχος και Ειδική Έκδοση «Η Κατάκτηση της Ελληνικής από Αλλόγλωσσους Μαθητές – Θεωρία και Ερευνητικά Δεδομένα» [υπό έκδοση]). Για την / τον εκπαιδευτικό που βρίσκεται ήδη στη σχολική πράξη, τα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών συμπληρώνονται με επιμορφώσεις είτε στα πλαίσια προγραμμάτων «Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης/Εξομείωσης» είτε στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρουν τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ σε τοπική ή πανελλήνια κλίμακα είτε στα πλαίσια σπουδών μετεκπαίδευσης στα διδασκαλεία. Πρέπει να τονισθεί ότι όλα τα ΕΠΕΑΕΚ αλλά και σε πολλές περιπτώσεις τα προπτυχιακά (π.χ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου) και μεταπτυχιακά προγράμματα, αναρτούν επιμορφωτικά υλικά στις ιστοσελίδες τους για ελεύθερη πρόσβαση και χρήση από φοιτητές και εκπαιδευτικούς.

Ε. Απόψεις για τη διγλωσσία

Το ζήτημα της διατήρησης ή μη των γλωσσών των μεταναστών αποτελεί μέχρι σήμερα ένα πεδίο αντιπαράθεσεων. Είναι εύλογο, οι άμεσα εμπλεκόμενοι, δηλαδή οι ίδιοι οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές, οι δάσκαλοι και οι γονείς τους, να έχουν τις δικές τους απόψεις για αυτό το ζήτημα.

Η διερεύνηση αυτών των απόψεων βρίσκεται σε εξέλιξη στην Ελλάδα και πολύτιμο υλικό έχει συλλεχθεί στα πλαίσια των προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ. Δεν διαθέτουμε όμως ακόμα πορίσματα ευρείας κλίμακας και είναι επείγουσα η ανάγκη μιας εντατικοποίησης της ερευνητικής δραστηριότητας σε αυτή την κατεύθυνση.

Εδώ θα περιοριστούμε σε μερικά ενδεικτικά στοιχεία που αφορούν σε γενικότερα θέματα. Θα εστιάσουμε σε θέματα απόψεων των εκπαιδευτικών και θα κάνουμε αναφορά σε απόψεις μεταναστών γονέων για τη διδασκαλία της γλώσσας τους.

Σε έρευνα που έγινε με εντολή της Unicef στην Ελλάδα (Αθήνα, Θεσσαλονίκη) το 2001, με θέμα «Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα» καταγράφονται οι απόψεις μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών (Ελλήνων) σχετικά με τα πιο πάνω θέματα και εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με την αποδοχή / απόρριψη της συνδιδασκαλίας γηγενών και μεταναστών μαθητών. Οι απόψεις των ίδιων των μαθητών καταγράφονται ως οι πιο ανεκτικές, ενώ η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί ότι οι μετανάστες μαθητές είναι καλύτερα να πηγαίνουν σε ξεχωριστές τάξεις, παρά να συνυπάρχουν με τους γηγενείς μαθητές. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στη συντριπτική πλειοψηφία τους (87,9%) είχαν αλλοδαπούς μαθητές στις τάξεις τους, δήλωσαν απροετοίμαστοι να αντεπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις και τόνισαν την ανάγκη επιμόρφωσής τους.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 γίνονται στην περιοχή της Δωδεκανήσου και ιδιαίτερα στη ρόδο περιοδικές έρευνες χαρτογράφησης γλωσσών, άλλων από την Ελληνική, που ομιλούνται από τους μαθητές της περιοχής (Φιλιππάρδου 1997, Βρατσάλης και Σκούρτου 2000, Γιαλαμάς κ. ά. 2000). Στις έρευνες αυτές είχε προβλεφτεί και η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών τους. Να σημειωθεί ότι σε εκείνη την πρώτη φάση των ερευνών, η περιοχή διεξαγωγής της έρευνας χαρακτηριζόταν από έντονη

γλωσσική πολυμορφία, η οποία όμως οφειλόταν σε ιστορικούς λόγους (καταγραφή μουσουλμάνων τουρκόφωνων ομιλητών) και σε λόγους σχετικούς με τη βασική οικονομική δραστηριότητα της περιοχής, τον τουρισμό (πολιτισμικά μικτές οικογένειες), αλλά δεν οφειλόταν στην παρουσία οικονομικών μεταναστών και των οικογενειών τους. Έτσι, σε χαρτογραφήσεις πριν από το 1995, παρατηρούσαμε ότι η Τουρκική ερχόταν πρώτη σε αριθμό ομιλητών, ακολουθούμενη σταθερά από την Αγγλική, τη Γερμανική και τις σκανδιναβικές γλώσσες. Η Αλβανική δεν παρουσιαζόταν τότε με αξιοσημείωτο αριθμό ομιλητών (Φιλιππάρδου, 1997). Μια σημαντική διαφοροποίηση στη γλωσσική σύνθεση του πληθυσμού καταγράφεται από το 1997 (Βρατσάλης & Σκούρτου 2000, Γιαλαμάς κ. ά. 2000), όταν αρχίζουν να προστίθενται οι γλώσσες των οικονομικών μεταναστών. Μάλιστα, σε διάστημα λιγότερο του ενός έτους καταγράφεται η ‘εκτόξευση’ της παρουσίας της Αλβανικής γλώσσας, από μια χαμηλή θέση σε μια κλίμακα 20 με 27 γλωσσών (με βάση τους καταγραμμένους δίγλωσσους μαθητές) στη δεύτερη θέση, μετά την Αγγλική, εκτοπίζοντας την Τουρκική στην έκτη θέση.

Οι Βρατσάλης & Σκούρτου (2000), συνοψίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση διγλωσσίας και μάθησης, που είχαν καταγραφεί στο πλαίσιο των πιο πάνω χαρτογραφήσεων και είχαν λεπτομερώς παρουσιαστεί από τη Φιλιππάρδου (1997), στο εξής: ο μαθητής αδυνατεί να μάθει **επειδή** είναι δίγλωσσος / ο μαθητής είναι άριστος **παρ’ όλο** που είναι δίγλωσσος.

Σ έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη συνέχεια (Σκούρτου υπό έκδοση) στη νησιωτική Ελλάδα (νησιά της Δωδεκανήσου, Κυκλάδων, Μυτιλήνη) παρατηρήσαμε ότι το δείγμα μας, που ήταν τυχαίο, μας έδινε πληροφορίες για μια αρκετά εκτεταμένη εμπειρία σπουδών σε παιδαγωγικά πανεπιστημιακά τμήματα και σε τμήματα επιμόρφωσης. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν στην πλειοψηφία τους ήδη κάποια επαφή με τη θεωρία και την έρευνα για τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρ’ όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να έχουν κάποιες ανθεκτικές απόψεις για τον τρόπο που κατακτούνται οι γλώσσες και για τις σχέσεις μεταξύ τους, αλλά και κάποιους φόβους για τις συνέπειες της γλωσσικής πολυμορφίας στο κοινωνικό σύνολο (βλ. επίσης ενότητα Ζ.3 και ενότητα Η.2). Έτσι, ενώ στην πλειοψηφία τους δέχονται θετικά τη γλωσσική πολυμορφία ως μία μορφή γενικότερης γλωσσομάθειας και μάλιστα απαντούν ότι η ύπαρξη άλλων

γλωσσών σε μία τάξη είναι κέρδος για ολόκληρη την τάξη, δεν βλέπουν να ισχύει κάτι τέτοιο για τον ίδιο το δίγλωσσο μαθητή. Δεν θεωρούν ότι η γνώση της μίας γλώσσας έχει σχέση με την εκμάθηση μίας άλλης. Συγκεκριμένα, δεν θεωρούν ότι η γνώση της πρώτης γλώσσας των μεταναστών συσχετίζεται με την κατάκτηση / εκμάθηση της Ελληνικής ούτε ότι η διγλωσσία μπορεί να έχει σχέση με τη μάθηση.

Καταγράψαμε μια σειρά αντιφάσεων που προκύπτουν από τις απαντήσεις και επιβεβαιώνουν τελικά το πόρισμα της έρευνας Unicef (2001) ότι **οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη για επιμόρφωση.**

Μία παρατήρηση για τους μετανάστες γονείς και τη δική τους άποψη για τις γλώσσες. Σε παλιότερες έρευνες είχε διαπιστωθεί ότι οι ίδιοι οι μετανάστες αρνούνταν την προσφορά μαθημάτων στη μητρική τους γλώσσα, επειδή πρόθεση τους ήταν η μόνιμη εγκατάσταση στην Ελλάδα και γι' αυτό πεποίθησή τους ήταν ότι η γλώσσα καταγωγής είναι άχρηστη. Από την περιοχή των Ιωαννίνων, που υπήρξε ο πρώτος τόπος υποδοχής και συγκέντρωσης μεταναστών, έχουμε καταγραμμένα παραδείγματα άρνησης απέναντι στην προοπτική διδασκαλίας της γλώσσας τους (Κοντογιάννη 1997). Όμως οι καιροί αλλάζουν. Στο βαθμό που οι **μετανάστες** εδραιώνονται οικονομικά στην Ελλάδα, κάνουν αισθητή την παρουσία τους σε σχολικές συγκεντρώσεις και **θέτουν**, συγκρατημένα αλλά σταθερά, το **ζήτημα της διδασκαλίας της γλώσσας τους**. Προβλέπουμε ότι αυτό θα γίνεται πιο συγκεκριμένα στο μέλλον και θα είναι ένας τομέας, όπου πιθανόν να προκύψουν διακρατικές συμφωνίες.

Στ. Διεθνής εμπειρία σε θέματα διαχείρισης της διγλωσσίας στην εκπαίδευση και διεθνείς εκθέσεις για τη σχολική επίδοση (PISA, IGLU, CRESPAR)

Σ' αυτή την ενότητα θα δώσουμε μια εικόνα των τρόπων / μοντέλων διαχείρισης της γλωσσικής πολυμορφίας στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, όπως και τον τρόπο που αυτή η γλωσσική πολυμορφία συνυπολογίζεται στην αποτίμηση της γενικότερης σχολικής επίδοσης, όπως αυτή ορίζεται από διεθνείς εκθέσεις.

Στ.1. Διεθνής εμπειρία σε θέματα διαχείρισης της διγλωσσίας στην εκπαίδευση / δίγλωσση εκπαίδευση

Η σύγκριση της εκπαιδευτικής διαχείρισης της διγλωσσίας σε διεθνές επίπεδο δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Όπως επισημαίνει ο Reich (1997), η δυσκολία συνίσταται στο ότι πρόκειται για διαφορετικά σχολικά συστήματα, για εκπαιδευτικούς με διαφορετική εκπαίδευση αλλά και για διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό ως αποδέκτες. Με την επιφύλαξη ότι πιθανόν οδηγούμαστε σε μια απλούστευση, κατηγοριοποιούμε τα προγράμματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης στις εξής κατηγορίες, ανάλογα με:

- τους αποδέκτες,
- το στόχο της διατήρησης ή μη των γλωσσών,
- την προσφορά μαθημάτων μητρικής γλώσσας,
- τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μέσα στην τάξη,
- τον προσανατολισμό στους ακαδημαϊκούς στόχους της χώρας υποδοχής ή της χώρας προέλευσης (βλ. επίσης Παράρτημα, Νικολάου 2003).

Ως προς τους αποδέκτες

Ο Reich (1997) επιλέγει τον παράγοντα του μαθητικού πληθυσμού και ομαδοποιεί τα προγράμματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης σε τρεις μεγάλες ενότητες ανάλογα με τους αποδέκτες.

Το πρώτο σύστημα δίγλωσσης εκπαίδευσης απευθύνεται σε μια κοινωνική **ελίτ**, δηλαδή σ' ένα μαθητικό πληθυσμό, που αποτελείται κυρίως από παιδιά ανώτερων

κρατικών αξιωματούχων ή στελεχών σε διεθνείς οργανισμούς και επιχειρήσεις και από παιδιά γενικά εύπορων οικογενειών. Στο πλαίσιο αυτού του συστήματος, η ανάπτυξη διγλωσσίας αποτελεί μια βασική μορφωτική προσφορά. Πρόκειται για τα διεθνή ή ευρωπαϊκά σχολεία και για τα ιδιωτικά σχολεία ξένων μορφωτικών φορέων σε διάφορες χώρες, που δομούν το πρόγραμμά τους έτσι ώστε στους μαθητές να προσφέρονται περισσότερες γλώσσες, πότε απλά ως χωριστά αντικείμενα διδασκαλίας, πότε ως μέσον διδασκαλίας άλλων αντικείμενων. Στην Ελλάδα υπάρχουν τέτοιου είδους σχολεία (π.χ. το Αμερικανικό Κολλέγιο).

Το δεύτερο σύστημα δίγλωσσης εκπαίδευσης απευθύνεται σε **μειονότητες** που ζουν μόνιμα σε μια χώρα. Τα μέλη τους είναι πολίτες της χώρας, διαθέτουν πολιτικά δικαιώματα, αλλά συνήθως δεν ανήκουν στα κοινωνικά και οικονομικά εύρωστα στρώματα. Το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατά συνέπεια το αν και σε ποιο εύρος διδάσκεται η μειονοτική γλώσσα, ορίζεται νομικά (άρα ιδιαίτερα δεσμευτικά) στη βάση διεθνών και διμερών συνθηκών. Στην Ελλάδα, τέτοιου είδους εκπαίδευση έχουμε στη Θράκη για τους εκεί Μουσουλμάνους Έλληνες πολίτες.

Το τρίτο σύστημα αφορά τα παιδιά **μεταναστών**. Εδώ η διγλωσσία δεν προσφέρεται, αλλά επιβάλλεται, μέσω μιας μονογλωσσικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης. Οι μαθητές γίνονται δίγλωσσοι, επειδή, από τη στιγμή που εισάγονται στο σχολείο, η πρώτη τους γλώσσα καθίσταται ανεπαρκής. Το σχολείο από την πλευρά του, δεν λαμβάνει υπόψη τις άλλες γλώσσες των μαθητών του στο σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας. Το ελληνικό σχολείο σήμερα ακόμα έχει αυτό τον προσανατολισμό.

Ως προς τη διατήρηση ή μη των άλλων γλωσσών

Ως προς τη διατήρηση ή μη των άλλων γλωσσών μέσω της εκπαίδευσης, οι εφαρμογές δίγλωσσων προγραμμάτων διεθνώς, κατηγοριοποιείται (α) σε προγράμματα **διατήρησης** των άλλων γλωσσών (mother tongue maintenance programs), που υλοποιούνται μέσα από προγράμματα εμβάπτισης (immersion) ή μέσα από προγράμματα αμφίδρομης δίγλωσσης εκπαίδευσης (two way bilingual immersion programs / mainstream bilingual education programs), (β) σε προγράμματα **μεταβατικής διγλωσσίας** (transitional bilingual programs), όπου οι πρώτες γλώσσες των μαθητών διδάσκονται ως ένα μεταβατικό στάδιο μέχρι ο δίγλωσσος μαθητής να αποκτήσει επάρκεια στη γλώσσα του σχολείου και τέλος, σε

προγράμματα **εμβύθισης** (submersion), όπου η όποια άλλη γλώσσα αγνοείται Baker 2001, Δραγώνα κ. ά. 2001, Νικολάου 2003).

Ως προς την προσφορά μαθημάτων μητρικής γλώσσας

Ως προς την προσφορά μαθημάτων μητρικής γλώσσας, τα προγράμματα διακρίνονται (α) σε αυτά που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του ημερήσιου σχολικού προγράμματος ή παράλληλα ή συμπληρωματικά με αυτό. Π. χ., η **προσφορά ξένων γλωσσών** διευρύνεται με τη διδασκαλία κάποιας ή κάποιων από τις γλώσσες των μεταναστών μαθητών (οι γλώσσες αυτές συχνά ονομάζονται 'γλώσσες πολιτιστικής κληρονομιάς' / heritage languages). (β) σε αυτά τα προγράμματα, όπου τα μαθήματα μητρικής γλώσσας προσφέρονται από την κοινότητα καταγωγής των μαθητών, ανεξάρτητα από το σχολείο, σε ώρες και ημέρες του ελεύθερου χρόνου (π.χ. τα «Σαββατιανά» σχολεία που οργανώνονται από τις κοινότητες των Ελλήνων ομογενών στον Καναδά).

Ως προς τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού

Ως προς τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μέσα στην τάξη, τα προγράμματα διακρίνονται (α) σε αυτά που εφαρμόζουν τη συνδιδασκαλία μαθητών με διαφορετική γλωσσική προέλευση και (β) σε αυτά που εφαρμόζουν χωριστή διδασκαλία (segregation programs) για μαθητές με συγκεκριμένη γλωσσική προέλευση και διαφορετικό επίπεδο επάρκειας στη γλώσσα του σχολείου.

Ως προς τον προσανατολισμό σε ακαδημαϊκούς τίτλους

Ως προς τους ακαδημαϊκούς τίτλους, τα προγράμματα προσανατολίζονται (α) προς τους ισχύοντες ακαδημαϊκούς στόχους στη χώρα υποδοχής, οπότε πραγματοποιούνται αποκλειστικά ή κυρίως στο πλαίσιο του κυρίαρχου προγράμματος (mainstream bilingual programs). Σ' αυτή την περίπτωση έχουμε προγράμματα μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης ή εκπαίδευση αποκλειστικά στην κυρίαρχη γλώσσα με παράλληλα μαθήματα μητρικής γλώσσας στη θέση μίας επιπλέον ξένης γλώσσας ή εκπαίδευση χωρίς οποιαδήποτε προσφορά μαθημάτων μητρικής γλώσσας.

(β) Στη δεύτερη περίπτωση έχουμε προσανατολισμό σε ακαδημαϊκούς τίτλους στη χώρα προέλευσης, οπότε η έμφαση δίδεται στην εκπαίδευση κυρίως ή αποκλειστικά μέσω της μητρικής γλώσσας. Είναι εύλογο ότι συνήθως μια τέτοια εκπαιδευτική προσφορά να οργανώνεται από τους φορείς της κοινότητας ή της χώρας καταγωγής και να υποστηρίζεται θεσμικά, έστω και μερικώς, από διμερείς συμφωνίες.

Σε πολλές χώρες χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ή συνδυαστικά περισσότερα από ένα είδος προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους προσανατολισμούς στη γλωσσική πολιτική. Ο **Καναδάς**, π.χ., είναι η χώρα όπου αναπτύχθηκε επί μακρόν και τεκμηριώθηκε σε πληθώρα ερευνητικών πορισμάτων, το μοντέλο της γλωσσικής **εμβάπτισης** (immersion). Η γλωσσική εμβάπτιση σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε αρχικά στις γαλλόφωνες περιοχές (στο Κεμπέκ), αλλά επεκτάθηκε σε μη γαλλόφωνες (π.χ. στην επαρχία του Οντάριο) για να στηριχθεί η Γαλλική σε σχέση με την ισχυρή Αγγλική. Αγγλόφωνοι γονείς συναίνεσαν στο να εισαχθούν τα παιδιά τους στον αλφαριθμητισμό και να διδαχθούν μέσω της Γαλλικής γλώσσας με σταδιακή προσθήκη της Αγγλικής σε μεγαλύτερες τάξεις, ώσπου η σχέση των γλωσσών στη διδασκαλία να είναι περίπου ισοδύναμη. Σήμερα στον Καναδά εφαρμόζονται τόσο τα προγράμματα εμβάπτισης όσο και προγράμματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας ως «**γλώσσας πολιτισμικής κληρονομιάς**», αφού ο Καναδάς συνταγματικά προσδιορίζεται ως πολυπολιτισμική χώρα (Baker 2001, Δραγώνα κ. ά. 2001).

Στην **Αυστραλία** (η οποία επίσης προσδιορίζεται συνταγματικά ως πολυπολιτισμική), διδάσκονται στα σχολεία πάνω από 40 γλώσσες των μεταναστών μέσα από μια ποικιλία προγραμμάτων που λειτουργούν ως συστατικά μέρη του σχολικού προγράμματος ή παράλληλα με αυτό (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003).

Στις **ΗΠΑ**, συναντάμε τόσο προγράμματα εμβύθισης (submersion) στις κανονικές ή σε παράλληλες (αντισταθμιστικού / ενισχυτικού χαρακτήρα) τάξεις όσο και προγράμματα μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης, αλλά και προγράμματα αμφίδρομης δίγλωσσης εκπαίδευσης (Baker 2001, Δραγώνα κ. ά. 2001, Cummins 2003, Νικολάου 2003).

Στην Ευρώπη υπάρχει επίσης ποικιλία προγραμμάτων μητρικής γλώσσας, με τη διαφοροποίηση της ένταξης ή μη των μαθημάτων αυτών στο κανονικό πρόγραμμα

και της ευθύνης στη διοργάνωση και τα περιεχόμενά τους. Στη **Γαλλία**, π.χ., τα τμήματα μαθημάτων μητρικής γλώσσας οργανώνονται εξ' ολοκλήρου από φορείς της χώρας καταγωγής στη βάση διμερών συμφωνιών μεταξύ της Γαλλίας και της αντίστοιχης χώρας προέλευσης και υλοποιούνται κάτω από τη γενική εποπτεία των γαλλικών αρχών. Στη **Μ. Βρετανία** έχουμε πολύ ανεπτυγμένη τη διδακτική της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας και την ενεργοποίηση πλήθους βοηθητικών μορφών της, εναλλακτικά ή συνδυαστικά. Παράλληλα, υπάρχει παράδοση στην προσφορά μαθημάτων μητρικής γλώσσας σε εξωσχολικά 'κέντρα γλώσσας' στα πλαίσια των κοινοτήτων προέλευσης. Η παράδοση αυτή φαίνεται να υποχωρεί υπέρ της έμφασης στη διδασκαλία της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας στις κανονικές τάξεις και με τη βοήθεια δεύτερου **δίγλωσσου εκπαιδευτικού, που ενεργεί ως βοηθός** στην προετοιμασία υποστηρικτικού υλικού και στην πρόσφορα εξατομικευμένης βοήθειας. Ως προς την αναγνώριση των μητρικών γλωσσών από το σχολικό σύστημα, παρατηρούμε ότι ενώ αναπτύσσεται μια σταδιακή αναγνώριση τους στη δεκαετία του 1980, η διδασκαλία τους δεν είναι διαδεδομένη και όπου διδάσκονται εξυπηρετούν τον στόχο της μετάβασης στις κανονικές τάξεις (μεταβατική διγλωσσία).

Τη **Γερμανία** έχουμε επίσης συνδυασμό προγραμμάτων που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα στόχων γλωσσικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, συναντάμε προγράμματα τόσο **εμβύθισης** (submersion) όσο και **μεταβατικής διγλωσσίας** (σε παράλληλες τάξεις υποστηρικτικής διδασκαλίας, μέχρι οι μαθητές να αποκτήσουν επάρκεια στη Γερμανική και να ενσωματωθούν στην κανονική τάξη) αλλά και προσφοράς **μαθημάτων μητρικής γλώσσας** στη θέση μίας ξένης γλώσσας, και, τέλος, **χωριστά προγράμματα** (segregation programs), αποκλειστικά μέσω της μητρικής γλώσσας με προσανατολισμό στους τίτλους σπουδών της χώρας καταγωγής. Σ' αυτά προστίθενται τα μαθήματα μητρικής γλώσσας που οργανώνουν οι κοινότητες καταγωγής, ανεξάρτητα από το σχολικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Είναι αξιοσημείωτο ότι για τους ελληνικής καταγωγής μετανάστες μαθητές στη Γερμανία υπάρχουν προγράμματα από όλο το φάσμα των προγραμμάτων που αναφέρουμε πιο πάνω, δηλαδή τόσο η παρακολούθηση στο γερμανικό σχολείο χωρίς οποιοδήποτε επιπλέον μάθημα μητρικής (submersion) όσο και η παρακολούθηση σε αμιγώς ελληνικά σχολεία με αποκλειστικό προσανατολισμό σε ελληνικούς ακαδημαϊκούς τίτλους (Δαμανάκης 2003).

Στη Σουηδία παρατηρούμε μια διαβάθμιση ανάμεσα σε προγράμματα διατήρησης της μητρικής γλώσσας (mother tongue maintenance programs) ειδικά για Φιλανδούς μετανάστες, σε προγράμματα μεταβατικής διγλωσσίας (transitional bilingual programs) και σε προγράμματα επιπλέον προσφοράς μαθημάτων μητρικής γλώσσας με τη συνεργασία φορέων των κοινοτήτων καταγωγής των μεταναστών (Baker 2001).

Συμπερασματικά, στην **Ευρώπη** ο πιο ισχυρός τύπος γλωσσικής εκπαίδευσης για δίγλωσσα παιδιά είναι ο εξής: όσοι μαθητές γνωρίζουν την G_2 , διδάσκονται επιπλέον την πρώτη γλώσσα τους (G_1) ως ξένη γλώσσα. Όσα παιδιά δεν γνωρίζουν την G_2 , συνήθως επισκέπτονται προπαρασκευαστικά τμήματα για την εισαγωγή τους στη γλώσσα του σχολείου. Ο μαθητής σταματά να επισκέπτεται το προπαρασκευαστικό τμήμα, όταν ο δάσκαλός του θεωρήσει ότι έχει κατακτήσει ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνώσης στη γλώσσα της πλειονότητας (G_2).

Στ.2. Διεθνείς και εθνικής εμβέλειας εκθέσεις για τη σχολική επίδοση (PISA, IGLU, CRESPAR)

Σε διεθνείς εκθέσεις που έχουν συνταχθεί για λογαριασμό μεγάλων εθνικών ή διεθνών οργανισμών, το ζήτημα των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί μιας από τις βασικές συνισταμένες στον καθορισμό επιδόσεων σε σταθμισμένα τεστ για τη μέτρηση του επιπέδου γραμματισμού, μαθηματικών γνώσεων και γνώσεων στις φυσικές επιστήμες για όλους τους μαθητές.

Πιο κάτω θα αναφερθούμε στις διεθνείς εκθέσεις PISA και IGLU καθώς και στην έκθεση του αμερικανικού ιδρύματος CRESPAR που αφορά τις ΗΠΑ.

Ένα βασικό ερώτημα που τίθεται είναι, αν σήμερα οι μαθητές προετοιμάζονται επαρκώς από το σχολείο για να αντιμετωπίσουν τις επερχόμενες προκλήσεις του αύριο. Δεν είναι τυχαίο ότι η έκθεση PISA αρχίζει ακριβώς με αυτό το ερώτημα (PISA 2000:3). Οι δύο πρώτες εκθέσεις PISA και IGLU, αναφέρονται στη γενικότερη επίδοση στους τομείς της ακαδημαϊκής γλώσσας ή του γραμματισμού, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών και μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, αναφέρονται στον παράγοντα 'αλλοδαποί μαθητές' σε σχέση με τα αποτελέσματα που καταγράφονται για τους μαθητές της κάθε χώρας που συμμετείχε στο δείγμα. Η έκθεση IGLU αφορά το ίδιο θέμα σε διεθνές επίπεδο αλλά εδώ επικεντρωνόμαστε σε μια ανάγνωση των αποτελεσμάτων που αφορούν τη Γερμανία. Η τρίτη έκθεση, που αφορά τις ΗΠΑ, μια κατεξοχήν μεταναστευτική χώρα με μεγάλη συσσωρευμένη εμπειρία στην εκπαίδευση μεταναστών μαθητών, προβάλλει το ζήτημα της

ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλώσσας ή του γραμματισμού σε σχέση με τους μαθητές που έχουν άλλη πρώτη γλώσσα από την Αγγλική.

Το ενδιαφέρον κοινό σημείο και στις τρεις εκθέσεις είναι ο τρόπος με τον οποίο συσχετίζονται οι παράγοντες αλλοδαπός / μετανάστης μαθητής και πρώτη / δεύτερη γλώσσα με τις σχολικές επιδόσεις στους τομείς που εξετάστηκαν.

Στ.2.α. Programme for International Student Assessment (PISA) (Πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών διεθνώς) του διεθνούς Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (Organization for Economic Co-Operation and Development / OECD)

Η έκθεση PISA είναι μια διεθνής έκθεση που πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά το 2000 για λογαριασμό του OECD σε 32 χώρες μέλη του OECD, ανάμεσα σε μαθητές 15 χρονών, δηλαδή στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η μελέτη προγραμματίστηκε να πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια, με κεντρικό ζητούμενο την επίδοση στα μαθηματικά το 2003, την επίδοση στις φυσικές επιστήμες το 2006 και την επίδοση στην ανάγνωση το 2009. Εδώ παρουσιάζουμε τα πορίσματα της έκθεσης PISA (2000), διότι τα πορίσματα της έκθεσης PISA (2003) δεν έχουν δοθεί ακόμα στη δημοσιότητα.

Η έκθεση τοποθετεί το ζήτημα των ακαδημαϊκών επιδόσεων σε συγκεκριμένους τομείς σε κάθε μια από τις χώρες που επιλέγηκαν. Οι επιδόσεις αυτές τοποθετούνται συγκριτικά ως προς τις χώρες του δείγματος σε μια κλίμακα. Η κλίμακα αυτή έχει διαμορφωθεί στη βάση του μέσου όρου επίδοσης, όπως αυτός έχει οριστεί από το OECD.

Ανάμεσα στις παραμέτρους που εξετάστηκαν για να φωτισθούν οι διαφορετικές επιδόσεις στις τρεις περιοχές (**ακαδημαϊκή γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες**) ανά χώρα, είναι και ο «**τύπος γέννησης**» καθώς και «**η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία**» (PISA 2000:152-157).

Για να οριστεί η ομάδα των μαθητών με ακρίβεια, γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα σε «**γηγενείς μαθητές**», «**μαθητές πρώτης γενιάς**» (δηλαδή μαθητές που γεννήθηκαν στη χώρα όπου έγινε το τεστ, ενώ οι γονείς τους γεννήθηκαν σε άλλη χώρα) και «**μη γηγενείς μαθητές**» (δηλαδή μαθητές που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα από αυτή όπου έγινε το τεστ). Αναγνωρίζεται το γεγονός πως για πολλούς μαθητές ίσχυε ότι τα τεστ

που δόθηκαν ήταν διατυπωμένα στη δεύτερη και όχι στην πρώτη τους γλώσσα, αλλά θεωρήθηκε ως δεδομένο ότι, ανεξάρτητα από το πού γεννήθηκαν και από το πόσο καλά γνώριζαν τη γλώσσα των τεστ, οι μαθητές στο σύνολό τους όφειλαν να φτάσουν τα προσδοκώμενα επίπεδα στους τομείς που εξετάστηκαν (PISA 2000:155).

Η έκθεση διαπιστώνει μια αρνητική απόκλιση στους μαθητές πρώτης γενιάς και μια επιπλέον αρνητική απόκλιση στους μη γηγενείς μαθητές. Έτσι, οι μαθητές πρώτης γενιάς παρουσιάζουν μειωμένη επίδοση στις δραστηριότητες των τεστ σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, αλλά καλύτερη απόδοση σε σχέση με τους μη γηγενείς μαθητές. Για την **Ελλάδα** (όπως επίσης για την Αυστρία, το Βέλγιο, τη Δανία, τις Κάτω Χώρες, τη Γερμανία, τη Νορβηγία και τη Σουηδία) η **απόκλιση** που καταγράφεται κυμαίνεται από **60 μέχρι 100 μονάδες**.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σημείωση ότι η μικρότερη απόκλιση καταγράφεται σε κατ' εξοχή μεταναστευτικές χώρες: Στον Καναδά (27 μονάδες), στη Νέα Ζηλανδία (30 σημεία) και στις ΗΠΑ (45 μονάδες).

Σε σχέση με τη γλώσσα της ενδοοικογενειακής επικοινωνίας, γίνεται ο διαχωρισμός ανάμεσα σε μαθητές που μιλούν τη «**γλώσσα της πλειονότητας**» και σε μαθητές που μιλούν μιαν «**άλλη**» γλώσσα, τη «**γλώσσα της μειονότητας**» (minority language) (PISA:155). Ένα σημείο που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι ότι ο όρος «γλώσσα της πλειονότητας» (majority language) δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην κυρίαρχη γλώσσα (δηλαδή στη γλώσσα του σχολείου, στην οποία διεκπεραιώθηκαν και οι δοκιμασίες του τεστ). Σύμφωνα με την έκθεση, ο όρος «γλώσσα της πλειονότητας» καλύπτει εκτός από την εθνική γλώσσα της εκάστοτε χώρας στην οποία αναφέρεται η έκθεση, μια άλλη «εθνική γλώσσα» ή «εθνική διάλεκτο». Σε αντιδιαστολή, ως «γλώσσα μειονότητας» ορίζεται οποιαδήποτε «άλλη γλώσσα» (PISA 2000: 155).

Η διαφοροποίηση αυτή επιβάλλει μια προσεκτική ανάγνωση των αποτελεσμάτων της έκθεσης PISA ως προς το συσχετισμό της αρνητικής απόκλισης των μαθητών που λόγω τύπου γέννησης ορίζονται ως μη γηγενείς και ως μαθητές πρώτης γενιάς και που, από γλωσσικής πλευράς, ταυτίζονται με τους ομιλητές μιας γλώσσας μειονότητας, από τους γηγενείς μαθητές που, από γλωσσικής πλευράς, ταυτίζονται με τους ομιλητές μιας γλώσσας πλειονότητας.

Διατυπώνεται η υπόθεση ότι οι μαθητές που τον «περισσότερο χρόνο» χρησιμοποιούν στο σπίτι τους «τη γλώσσα στην οποία ήταν διατυπωμένες οι

δοκιμασίες του τεστ ή μια άλλη εθνική γλώσσα ή μια άλλη εθνική διάλεκτο» θα είχαν καλύτερες επιδόσεις. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα, που αναφέρουν ότι αυτοί οι μαθητές υπερέχουν όσων μιλούν μια «γλώσσα μειονότητας ή μιαν άλλη γλώσσα», κατά 66 μονάδες στη γλώσσα και στις φυσικές επιστήμες και κατά 49 μονάδες στα μαθηματικά (PISA 2000: 156).

Για μια σειρά χωρών, ανάμεσα τους και η **Ελλάδα**, η έρευνα συμπεραίνει ότι «κατά συνέπεια **οι μαθητές ομιλητές μιας γλώσσας μειονότητας είναι δυο φορές πιθανότερο να βρεθούν στα κατώτερα σκαλιά της ακαδημαϊκής επίδοσης** σε όλους τους εξεταζόμενους τομείς, από ότι οι μαθητές ομιλητές της γλώσσας πλειονότητας» (PISA 2000: 156).

Τέλος, η έρευνα συμπεραίνει ότι εφόσον ο μέσος όρος των επιδόσεων των μαθητών ομιλητών της γλώσσας της πλειονότητας και των μαθητών ομιλητών μιας γλώσσας μειονότητας επηρεάζει την τελική εικόνα που παρουσιάζει η σχολική επίδοση των μαθητών σε μια χώρα, τότε, **για να ανεβεί ο γενικός δείκτης, η λύση είναι να βρεθούν τρόποι να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών ομιλητών μιας γλώσσας μειονότητας**. Ως παράδειγμα αναφέρεται η Γερμανία: αν στη Γερμανία, που στην έκθεση PISA τοποθετείται δέκα μονάδες κάτω από το μέσο όρο σχολικής επίδοσης σύμφωνα με τα κριτήρια του OECD, ήταν δυνατόν να βελτιωθεί ο μέσος όρος ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών ομιλητών μιας γλώσσας μειονότητας, ώστε να φτάσει στο μέσο όρο των μαθητών ομιλητών της γλώσσας της πλειονότητας, τότε ο μέσος όρος των ακαδημαϊκών επιδόσεων στη Γερμανία θα έφτανε να είναι 500 μονάδες πάνω από το μέσο όρο του OECD (PISA 2000: 156).

Σε μια τέτοια προοπτική βελτίωσης, η έρευνα προτείνει υποστηρικτικά μέτρα, (α) μέτρα για το σπίτι και (β) «δυνατότητες εκπαιδευτικής πολιτικής» για το σχολείο.

Ως προ το (α) προτείνεται να «ενθαρρυνθούν οι γονείς να διευκολύνουν την επικοινωνία με τα παιδιά τους και με τα σχολεία των παιδιών τους με τρόπους που να εμπλουτίζουν τη μάθηση» και, ως προ το (β) προτείνεται να υπάρχει «εστιασμένη βοήθεια στη γλώσσα της διδασκαλίας» (PISA 2000: 157)

Στ.2.β. Η έκθεση Internationale Grundschul- Lese- Untersuchung (IGLU)

Η έκθεση IGLU (2003) είναι μια διεθνής έρευνα που διεξήχθη σε 35 χώρες σε τουλάχιστον 150 σχολεία και σε σύνολο δείγματος 156.490 μαθητών Δ' τάξης του

δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα στα οποία επικεντρώνουμε εδώ αναλύονται από την πλευρά της Γερμανίας (IGLU 2003: 3). Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί γίνεται προσπάθεια να τεθεί το ζήτημα της κατάταξης των ακαδημαϊκών επιδόσεων που ερευνούνται σε μια χώρα, όχι απλά σε μια κλίμακα ως προς τις άλλες χώρες του δείγματος, αλλά και, εσωτερικά, ως προς τα δεδομένα που ισχύουν σε μια χώρα. Ποια είναι εκείνα τα στοιχεία του γερμανικού σχολικού συστήματος, που, κατά την γνώμη των ερευνητών στην έκθεση IGLU, ευθύνονται για την κατάταξη της Γερμανίας σε μια μέτρια θέση; Πού συγκλίνουν και πού αποκλίνουν τα συμπεράσματα της έκθεσης PISA από αυτά της έκθεσης IGLU; Πώς συνυπολογίζεται ο παράγοντας «μετανάστες μαθητές» και ιδιαίτερα η γνώση / χρήση άλλης γλώσσας στη διαμόρφωση του μέσου όρου ακαδημαϊκής επίδοσης του συνόλου των μαθητών στη Γερμανία; Πού επικεντρώνονται και τι «μετρούν» οι δοκιμασίες της έρευνας;

Αρχίζοντας από το τέλος, τόσο η έκθεση PISA όσο και η έκθεση IGLU, έχουν ως κεντρικό ερευνητικό ζητούμενο τη διαπίστωση των επιπέδων επίδοσης στον τομέα της γλώσσας και συγκεκριμένα στον τομέα του **γραπτού λόγου** ή **γραμματισμού** ή αλφαριθμητισμού (literacy) (IGLU 2003: 6). Η έννοια αυτή, που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της αγγλοσαξονικής επιστημολογικής προσέγγισης της γραφής, ξεπερνά την έννοια των τεχνικών εισαγωγής στο γραπτό λόγο που είναι η παραδοσιακή γραμμική πορεία εισαγωγής των παιδιών στα γράμματα (Wells 1999, Cope & Kalantzis 2000). Με τον όρο literacy, εννοούνται οι δεξιότητες ανάγνωσης, κατανόησης και συγγραφής κειμένων σε διαφορετικά συμφραζόμενα (contexts), έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν αυτόνομα, αποτελεσματικά και με ευελιξία να επιλύουν πραγματικά προβλήματα σε πραγματικές πολλαπλές καταστάσεις στη ζωή τους. Στην έρευνα IGLU, όπως αυτή αναλύεται από τη σκοπιά των γερμανικών δεδομένων, ο όρος literacy αποδίδεται με το γερμανικό όρο Lesekompetenz, που στην κυριολεξία του σημαίνει ικανότητα ανάγνωσης. Βέβαια, γίνεται διαφοροποίηση ανάμεσα στην «ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων» και στην «κατανόηση και χρήση των πληροφοριών» που κωδικοποιούνται μέσα στο όποιο σχολικό κείμενο (IGLU 2003: 7). Από αυτή την άποψη, ο όρος γραπτός λόγος ή γραμματισμός εμπεριέχει την έννοια της **ακαδημαϊκής γλώσσας** ο οποίος καλύπτει τόσο τη λογοτεχνία όσο και οποιοδήποτε άλλο ακαδημαϊκό κείμενο (π.χ. στον τομέα των φυσικών επιστημών) αλλά και την έννοια της γλωσσικής εγρήγορσης. Συγκεκριμένα, ο όρος Lesekompetenz, όπως αναπτύσσεται στην έκθεση IGLU, σε σχέση πάντα με τα

γερμανικά δεδομένα, αναλύεται ως προς το περιεχόμενό του σε υπό-έννοιες με τρόπο που η κατανόηση της ειδικής πληροφορίας που εμπεριέχεται σ' ένα κείμενο να συνδυάζεται με την «εξωτερική» γνώση που έχει το υποκείμενο. Ο συνδυασμός αυτός εσωκειμενικών και εξωκειμενικών γνώσεων επιτρέπει στο μαθητή τη διαμόρφωση και υποστήριξη προς τρίτους (προς το δάσκαλο ή προς ολόκληρη την τάξη) τόσο απλών συμπερασμάτων που έχουν άμεση σχέση με τις πληροφορίες που δίδονται σε ένα κείμενο όσο και σύνθετων συμπερασμάτων που προϋποθέτουν κριτική ανάλυση δομών και περιεχομένων. Ο ίδιος συνδυασμός (εσωκειμενικών και εξωκειμενικών γνώσεων) επιτρέπει επιπλέον την ανάπτυξη **γλωσσικής συνειδητοποίησης**, δηλαδή την αξιολόγηση της ίδιας της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο κείμενο (IGLU 2003: 7).

Θα αναφερθούμε εδώ σε δύο ακόμα πολύ βασικά στοιχεία / ευρήματα της έρευνας αυτής: (α) στην έννοια «παιδιά σε κίνδυνο» (Risikokinder) και (β) στην έννοια της «ομοιογένειας / ετερογένειας» στο πλαίσιο του γερμανικού σχολικού συστήματος.

Ως προς το (α):

Γίνεται η διαπίστωση ότι ενώ ο αριθμός των «πραγματικών παιδιών σε κίνδυνο» στο τέλος της Δ' τάξης, δεν είναι μεγάλος, υπάρχει όμως πέρα από αυτό ένας αρκετά μεγάλος αριθμός παιδιών που «προφανώς, στη διάρκεια των προηγούμενων ετών δεν έλαβαν την βοήθεια που χρειαζόντουσαν για να αναπτύξουν την ικανότητά τους στο γραπτό λόγο» (IGLU 2003:14).

Γίνεται αναφορά σε «ομάδα μαθητών» που λόγω, αφενός «ενός φτωχού σε παραστάσεις οικογενειακού περιβάλλοντος» και αφετέρου λόγω «περιορισμένων γνώσεων στο γραπτό λόγο», επειδή στη μεταναστευτική οικογένεια επικρατεί μια «μη γερμανόφωνη κοινωνικοποίηση» (IGLU:32), δεν καταφέρνουν να φτάσουν το ζητούμενο μέσο όρο επίδοσης στις δραστηριότητες της μελέτης. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της έρευνας, το ένα πέμπτο των μαθητών στα γερμανικά σχολεία προέρχεται από οικογένειες μεταναστών. Αυτό σημαίνει ότι η πολιτισμική / γλωσσική ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού στη Γερμανία αποτελεί τον κανόνα παρά την εξαίρεση (IGLU:33).

Συμπερασματικά, οι μελετητές καταλήγουν ότι και στα τρία είδη δοκιμασιών της μελέτης (γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες), οι μαθητές που έχουν τις καλύτερες επιδόσεις είναι οι μη μετανάστες μαθητές. (IGLU 2003:33).

Ως προς το (β):

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του γερμανικού σχολικού συστήματος είναι ότι η βασική εκπαίδευση (δημοτικό σχολείο) διαρκεί μόνο τέσσερα σχολικά έτη και ότι από πολύ νωρίς αρχίζει μια κατάταξη των παιδιών σε κατηγορίες, σύμφωνα με την επίδοσή τους. Σκοπός αυτής της κατάταξης σε κατηγορίες επίδοσης, είναι να δημιουργηθούν «ομοιογενείς» ομάδες ως προς την επίδοση, οι οποίες θεωρούνται ένα είδος εγγύησης, για τις καλύτερες δυνατές επιδόσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από την πλευρά της, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίζεται σε τρία είδη σχολείων που απορροφούν αντίστοιχα μαθητές σύμφωνα με την κατάταξη που προϋπήρξε στο δημοτικό σχολείο. Έτσι, π.χ., μόνο τα παιδιά που στο δημοτικό σχολείο είχαν καταταγεί στην ομάδα με τις καλύτερες επιδόσεις μπορούν να εγγραφούν στο γυμνάσιο που οδηγεί σε πανεπιστημιακές σπουδές. Παιδιά που είχαν καταταγεί σε ομάδες με χαμηλότερη επίδοση μπορούν να εγγραφούν αντίστοιχα σε δευτεροβάθμια σχολεία (Realschule) που οδηγούν σε ανώτερη τεχνική εκπαίδευση ή να συνεχίσουν το βασικό σχολείο (Hauptschule), να ολοκληρώσουν την εννιάχρονη υποχρεωτική παιδεία και να συνεχίσουν σε κατώτερες επαγγελματικές σχολές.

Παραμένοντας στη σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στις εκθέσεις PISA και IGLU (πάντα σε σχέση με τα γερμανικά δεδομένα), οι συγγραφείς της έκθεσης καταλήγουν ότι, «εκτός από τις μοιραίες συνέπειες για τη ζωή ενός παιδιού που μπορεί να έχει αυτή η πρόωπη κατηγοριοποίηση σε ομάδες επίδοσης, οδηγεί επίσης σε προβλήματα μάθησης στο δευτεροβάθμιο σχολείο, επειδή επαγγέλλεται μια ομοιογένεια που δεν υφίσταται» (IGLU 2003: 18). Αντί της επιζητούμενης, αλλά επισφαλούς ομοιογένειας, οι μελετητές προτείνουν μια συστηματική «διαχείριση της ετερογένειας» που στη πραγματικότητα υφίσταται, με ταυτόχρονη συστηματική υποστήριξη της αναγνωστικής ικανότητας πέραν του δημοτικού σχολείου, στα πρώτα χρόνια του δευτεροβάθμιου σχολείου (IGLU 2003: 19).

Στ.2.γ. Κοινές διαπιστώσεις στις εκθέσεις PISA και IGLU

Στις εκθέσεις PISA και IGLU έχουμε τις διαπιστώσεις ότι οι μαθητές μετανάστες, ομιλητές μιας γλώσσας μειονότητας, παραμένουν σε χαμηλότερα επίπεδα επίδοσης, από ότι οι μαθητές μέλη της πλειονότητας. Ο λόγος που προτάσσεται είναι και στις δύο περιπτώσεις η χρήση άλλης γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον και

προτείνεται η υποστήριξη της οικογένειας ώστε να γίνεται επικοινωνία «με τρόπους που να προωθούν τη μάθηση των παιδιών». Ενδοσχολικά, προτείνεται η υποστηρικτική διδασκαλία στη γλώσσα-στόχο. Πέρα από αυτές τις διαπιστώσεις ούτε η μια μελέτη ούτε η άλλη προχωρούν σε μια λεπτομερειακή περιγραφή / ανάλυση των επιδόσεων των μαθητών μεταναστών ούτε συγκεκριμενοποιούν τα προτεινόμενα μέτρα, αλλά διατυπώνουν την **επείγουσα αναγκαιότητα βελτίωσης της επίδοσης των μεταναστών μαθητών, ώστε να βελτιωθεί συνολικά το επίπεδο σχολική επίδοσης.**

Στ.2.ε. Η έκθεση του αμερικανικού «Ερευνητικού Κέντρου για την Εκπαίδευση Μαθητών που βρίσκονται σε Κίνδυνο (Center for Research on the Education of Students Placed At Risk / CRESPAR)»

Η έκθεση CRESPAR, που αναφέρεται στις ΗΠΑ, ξεκινά εκεί όπου σταματούν οι εκθέσεις PISA και IGLU.

Ως προς τα ποσοτικά μεγέθη, η έκθεση αρχίζει με τη διαπίστωση ότι ανάμεσα στα έτη 1970-1995 ο αριθμός των μεταναστών ηλικίας 5-20 ετών στις ΗΠΑ, έχει διπλασιασθεί για να φθάσει από 3,5 στα 8,6 εκατ. άτομα. Ανάλογα αυξήθηκε και το ποσοστό των μεταναστών μαθητών στα αμερικανικά σχολεία στο ίδιο περίπου χρονικό διάστημα. Έτσι, το ποσοστό των μεταναστών μαθητών επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού στις ΗΠΑ, αυξήθηκε από 6% το 1970 σε 19% το 1997. Δεν αυξήθηκε όμως αντίστοιχα το ποσοστό της ακαδημαϊκής επίδοσης για τους μετανάστες μαθητές. Φέρνοντας ως παράδειγμα την πολιτεία της Καλιφόρνιας, όπου το ποσοστό των μεταναστών μαθητών είναι ιδιαίτερα υψηλό, η έκθεση CRESPAR επισημαίνει ότι οι μετανάστες μαθητές είχαν τις χαμηλότερες επιδόσεις σε όλα τα είδη των σταθμισμένων κρατικών δοκιμασιών (τεστ). Σε επίπεδο ομοσπονδιακό (στο σύνολο των πολιτειών των ΗΠΑ) και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατηρείται διαρροή σε ποσοστό 20% σε αντιδιαστολή με τους αγγλόφωνους μαθητές που παρουσιάζουν διαρροή σε ποσοστό 10% (CRESPAR 2003: 1).

Η έκθεση CRESPAR αναφέρεται σε μαθητές που έχουν άλλη μητρική γλώσσα από την Αγγλική, αλλά διδάσκονται στο σχολείο μέσω της Αγγλικής, δηλαδή μέσω της δεύτερης γλώσσας τους και τους ονομάζει μαθητές της Αγγλικής (English Language Learners) σε αντιπαράθεση με τους αγγλόφωνους μαθητές (English-speaking

Learners). Ως προς την ηλικιακή ομάδα, η έκθεση CRESPAR επικεντρώνεται στους μαθητές του δημοτικού σχολείου στις Η.Π.Α. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η έκθεση CRESPAR επικεντρώνεται ακριβώς στους μετανάστες μαθητές, που χωρίς να έχουν μαθησιακές δυσκολίες, δεν αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αναπτύξουν τη γλωσσική ικανότητα που απαιτεί το σχολείο. Η έκθεση CRESPAR, μέσα από επισκόπηση της σχετικής έρευνας και παρουσιάζοντας παραδείγματα «πολλά υποσχόμενης πρακτικής», προτείνει μέτρα για την άμεση υποστήριξη της μάθησης, έτσι ώστε οι μαθητές αυτοί να πάψουν να αποτελούν μια ομάδα μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο.

Ως προς τη γλώσσα, η έκθεση CRESPAR διαχωρίζει ανάμεσα στην «προφορική ικανότητα» στην Αγγλική και στην «ακαδημαϊκή ικανότητα» στην Αγγλική. Στη βάση της αντίστοιχης έρευνας στην έκθεση CRESPAR αναφέρεται ότι η μεν πρώτη (η προφορική ικανότητα) αναπτύσσεται σε 2-5 χρόνια, ενώ η δεύτερη (η ακαδημαϊκή ικανότητα) χρειάζεται 4-7 χρόνια για να αναπτυχθεί (CRESPAR 2003: 1). Ως προς τα ειδικά σημεία που επικεντρώνεται, η έκθεση CRESPAR εστιάζει στη σχέση ανάμεσα στην προφορική ικανότητα και στην ακαδημαϊκή ικανότητα στην Αγγλική, όπως αυτή συγκεκριμενοποιείται μέσα από την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου (CRESPAR 2003: 2-3). Στην έκθεση παρατίθεται μια λεπτομερής επισκόπηση της έρευνας σε σχέση με την εισαγωγή στο γραπτό λόγο για αγγλόφωνους μαθητές και σε σχέση με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μη αγγλόφωνοι μαθητές όταν μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν στην Αγγλική.

Για κάθε ένα από τα πιο πάνω ζητήματα, η έκθεση παραθέτει κατά σειρά:

- τα πορίσματα της σχετικής έρευνας σε σχέση με την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας (Γ_1),
- αναδεικνύει τα σημεία εκείνα που αφορούν τους μαθητές δεύτερης γλώσσας και τέλος
- παρουσιάζει παραδείγματα από «πολλά υποσχόμενες» πρακτικές ανάπτυξης της ακαδημαϊκής ικανότητας ή ικανότητας γραπτού λόγου στη Γ_2 .

Θεωρούμε ότι έχει μεγάλη σημασία και για την ελληνική πραγματικότητα, να παρουσιάσουμε εν συντομία τον τρόπο με τον οποίο η έκθεση CRESPAR συνδέει την υπάρχουσα έρευνα για τη Γ_1 με τα σημεία εκείνα που αφορούν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας ή ικανότητας γραπτού λόγου στη Γ_2 .

Στ.4.α. Στοιχεία που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ακαδημαϊκής ικανότητας σύμφωνα με την έκθεση CRESPAR

Σύμφωνα με την έκθεση CRESPAR, τα στοιχεία που συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας είναι τα εξής:

- φωνημική συνειδητοποίηση (phonemic awareness)
- ανάγνωση λέξεων
- ευχέρεια στην ανάγνωση
- λεξιλόγιο
- κατανόηση ολόκληρου κειμένου.

Τα στοιχεία αυτά αναπτύσσουμε σε συντομία πιο κάτω.

Ως προς τη φωνημική συνειδητοποίηση

Σύμφωνα με την πρόσφατη έρευνα, η φωνημική συνειδητοποίηση (δηλαδή η ικανότητα να εστιάζει το παιδί στο μικρότερο δυνατό ήχο της γλώσσας) είναι ένας ισχυρός δείκτης, που όταν μετρηθεί στην αρχή του νηπιαγωγείου μπορεί να δώσει σχετικά ασφαλείς προβλέψεις, για το πώς αναμένεται να μάθει το παιδί να διαβάζει (Δέδε σε εξέλιξη). **Η φωνημική συνειδητοποίηση είναι κάτι που διδάσκεται και μαθαίνεται**, έτσι με βάση αυτό, η έρευνα προτείνει μια σειρά εκπαιδευτικά μέτρα, ώστε τα νήπια να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν αυτή τη δεξιότητα.

Ως προς τα δίγλωσσα νήπια, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι αυτά εκτίθενται σε ήχους στη μητρική τους γλώσσα που αντίστοιχοι μπορεί να μην υπάρχουν στη γλώσσα του σχολείου, όπως και το αντίστροφο. Για παράδειγμα, ένα δίγλωσσο στην Ισπανική (Γ₁) και στην Αγγλική (Γ₂) νήπιο έρχεται αντιμέτωπο στη δεύτερη του γλώσσα (την Αγγλική) με ήχους τους οποίους δεν έχει η πρώτη του γλώσσα (η Ισπανική). Κατά συνέπεια, για να βοηθηθεί αυτό το δίγλωσσο νήπιο να αναπτύξει τη φωνημική συνειδητοποίηση στην Αγγλική, πρέπει να λάβει συστηματική εκπαίδευση στο να ξεχωρίζει τους συγκεκριμένους ήχους. Η έκθεση παραθέτει παραδείγματα, πώς γίνεται με επιτυχία αυτή η **εστιασμένη φωνημική υποστήριξη** και επισημαίνει ότι αυτή η **υποστήριξη λειτουργεί αθροιστικά**, αφού παρατηρείται ότι τα ίδια τα παιδιά, όταν διδαχθούν τους πιο δύσκολους για αυτά ήχους, χρησιμοποιούν αυτόνομα

τη δεξιότητα αυτή για να διακρίνουν και του υπόλοιπους ήχους (CRESPAR 2003: 12). Συμπερασματικά, η έκθεση καταλήγει ότι η έγκαιρη εστίαση στη βελτίωση της φωνημικής συνειδητοποίησης μπορεί να συμβάλει σε μια δραστική βελτίωση των επιπέδων ανάγνωσης και συλλαβισμού για τους μαθητές δεύτερης γλώσσας.

Ως προς την ανάγνωση λέξεων

Σύμφωνα με την πρόσφατη έρευνα, υπάρχουν πολλοί τρόποι για την ανάγνωση των λέξεων και τα προγράμματα για τη διδασκαλία της ανάγνωσης λέξεων ποικίλουν ανάλογα. Το Εθνικό Πλαίσιο για την Ανάγνωση (National Reading Panel) της Αμερικής, αξιολόγησε τα προγράμματα εκείνα που συμπεριλάμβαναν μια συστηματική υποστήριξη της φωνημικής συνειδητοποίησης σε αντιπαράθεση με εκείνα που δεν παρείχαν τέτοια υποστήριξη. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα που παρέχουν συστηματική υποστήριξη φωνημικής συνειδητοποίησης, έχουν ως συνέπεια σημαντικά καλύτερη επίδοση των μικρών μαθητών στην ανάγνωση (CRESPAR 2003: 14). Διατυπώνεται επίσης η πεποίθηση ότι οι μαθητές, μονόγλωσσοι ή δίγλωσσοι, χρησιμοποιούν όλα τα «κλειδιά» που μπορούν να τους παρέχουν τα συμφραζόμενα, τη γλωσσική ή άλλη πρωθύστερη γνώση και τη μνήμη τους για να αναγνωρίσουν τις άγνωστες σε αυτούς λέξεις (βλ. επίσης ενότητα Ζ. 4). Ως προς τους δίγλωσσους μαθητές, η έκθεση διαπιστώνει ότι όσα παιδιά ήξεραν ήδη να διαβάζουν στην πρώτη τους γλώσσα, είναι πιθανόν να συναντούν γραφήματα που στη δεύτερη γλώσσα αποδίδονται με άλλα φωνήματα από ότι στην πρώτη.

Η έκθεση παραθέτει ως παράδειγμα πολλά υποσχόμενης πρακτικής το πρόγραμμα «Επιτυχία για Όλους» (Success for All) (Slavin & Madden 1999, 2001). Πρόκειται για ένα καθημερινό πρόγραμμα ανάγνωσης σε μικρές ομάδες παιδιών με το ίδιο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας. Το πρόγραμμα εστιάζει στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, όπως αναγνώριση ήχων και γραμμάτων, ανάγνωση μικρών ιστοριών, εισαγωγή στις δομές της αφηγούμενης ιστορίας, ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης νοήματος του κειμένου, συσχετισμός ανάγνωσης και γραφής. Μετά το τέλος της ώρας ανάγνωσης, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει εξατομικευμένη βοήθεια σε συγκεκριμένους μαθητές ατομικά ή σε πολύ μικρές ομάδες.

Η τεκμηρίωση που παρατίθεται για το πρόγραμμα «Επιτυχία για Όλους» αναφέρει ότι οι μαθητές που έλαβαν μέρος (δίγλωσσοι μαθητές ασιατικής προέλευσης)

παρουσίασαν σταθερή βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που αποτελείτο επίσης από μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές (CRESPAR 2003: 15).

Ως προς την ευχέρεια (fluency) στην ανάγνωση

Ως αναγνωστική ευχέρεια ορίζεται η ικανότητα γρήγορης, ακριβούς και εκφραστικής ανάγνωσης. Η έννοια της αναγνωστικής ευχέρειας δεν περιορίζεται στην αναγνώριση των λέξεων προς ανάγνωση, αλλά εμπεριέχει και στοιχεία κατανόησης του κειμένου. Έτσι, από τη μια ευχέρεια σημαίνει «απελευθέρωση από προβλήματα αναγνώρισης λέξεων» και από την άλλη, η έννοια αυτή μπορεί να «εμπεριέχει την ικανότητα του αναγνώστη να ομαδοποιεί τις λέξεις σε ενότητες με γραμματικά σωστές δομές που προσφέρονται για ερμηνεία» (CRESPAR 2003: 16). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αναγνώριση των λέξεων συνδέεται άμεσα με ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησής τους (βλ. επίσης πιο κάτω «Λεξιλόγιο»).

Η έρευνα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στην Γ₁ αναδεικνύει ότι η τακτική, μη σιωπηλή ανάγνωση, ειδικά όταν γίνεται με καθοδήγηση, όπως και η ενθάρρυνση των παιδιών να διαβάζουν πολύ, συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανών αναγνωστών.

Η έκθεση παραθέτει ως παράδειγμα πολλά υποσχόμενης πρακτικής την «**υποβοηθούμενη ανάγνωση**» η οποία φαίνεται να βελτιώνει την αναγνωστική ικανότητα, να μειώνει τις πιθανότητες για γλωσσικά λάθη και να μεγιστοποιεί τη δυνατότητα κατανόησης (CRESPAR 2003: 18).

Ως προς το λεξιλόγιο

Η γνώση ενός πλούσιου λεξιλογίου θεωρείται ένας ισχυρός παράγοντας στην κατανόηση κειμένου και στην έκθεση CRESPAR δίδεται ιδιαίτερη έμφαση τόσο στα πορίσματα της έρευνας για την ανάπτυξη λεξιλογίου στο πλαίσιο της πρώτης γλώσσας και στις κατευθυντήριες γραμμές που θέτει το National Reading Panel (2000) όσο και στα ζητήματα που άπτονται των μαθητών δεύτερης γλώσσας και στις υπάρχουσες πολλά υποσχόμενες πρακτικές. Όσοι πιο πολλές λέξεις σ' ένα κείμενο είναι γνωστές στον αναγνώστη τόσο πιο πολύ αυτός απελευθερώνεται από την

ανάγκη να αναγνωρίσει τις μεμονωμένες λέξεις και επικεντρώνεται στην κατανόηση ολόκληρου του κειμένου. Κατ' αναλογία, **το φτωχό λεξιλόγιο αναδεικνύεται σε φραγμό στην κατανόηση κειμένου.**

Από την πλευρά του το National Reading Panel (2000) συστηματοποιεί τις έρευνες για την ανάπτυξη λεξιλογίου και καταρτίζει ένα κατάλογο των διαφόρων μεθόδων ανάπτυξης λεξιλογίου.

1. Είναι αξιοσημείωτο ότι στην κορυφή του καταλόγου αυτού το NRP παραθέτει τα άμεσα παρεχόμενα ηλεκτρονικά λεξικά σε αντιπαράθεση των συμβατικών λεξικών και αναφέρεται σε «υποστηρικτικό» λεξιλόγιο που παρέχεται μ' αυτόν τον τρόπο στον αναγνώστη όταν αυτός το χρειάζεται. Οι έρευνες που παρατίθενται τεκμηριώνουν ένα γρήγορο εμπλουτισμό λεξιλογίου στις μικρές ηλικίες.
2. Πολλές έρευνες τεκμηριώνουν μια θετική στάση ανάμεσα στη συστηματική διδασκαλία λεξιλογίου και στην κατανόηση ολόκληρου κειμένου, σε παιδιά της τετάρτης τάξης.
3. Παρουσιάζεται η μέθοδος της «λέξης-κλειδί», όπου στους μαθητές δίδεται μια λέξη κλειδί, που μπορεί να ηχεί παρόμοια με το κυρίως θέμα μιας άγνωστης λέξης ή/και μια εικόνα που τους βοηθά να συγκρατήσουν τον ήχο ή το νόημα μιας λέξης.
4. Παρουσιάζονται επίσης τα αποτελέσματα ερευνών που συνδέουν τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου με το διάβασμα γενικότερα και ειδικότερα με το διάβασμα ιστοριών που συνοδεύεται από συζήτηση, συμμετοχικές δραστηριότητες των μαθητών και επανατροφοδότηση στους μαθητές που κάνουν γλωσσικά λάθη (CRESPAR 2003: 19).
5. Τίθεται επίσης το θέμα της συχνής, επαναλαμβανόμενης έκθεσης σε πλούσιο, διαφοροποιημένο λεξιλόγιο συνοδευτικά ως προς τη διδασκαλία ενός πλούσιου λεξιλογίου, όπου οι λέξεις διδάσκονται μέσα από εφαρμογές σε πολλαπλά συμφραζόμενα.
6. Παρατίθενται έρευνες που προτείνουν τη διδασκαλία του λεξιλογίου πριν από τη διδασκαλία του κειμένου εκείνου, όπου το συγκεκριμένο λεξιλόγιο έχει εφαρμογή.
7. Επίσης, παρατίθενται έρευνες που εστιάζουν σε μεθόδους, όπως η αντικατάσταση μιας δύσκολης λέξης με μια πιο εύκολη της ίδιας ή

παραπλήσιας σημασίας, η επιλογή συγγενικών λέξεων για στη διδασκαλία λεξιλογίου, η υποβοηθούμενη κατανόηση αλλά και η αλληλο-υποστηρικτική ανάγνωση σε μικρές ομάδες ή σε ζευγάρια.

8. Τέλος, παρατίθενται έρευνες που συμπεραίνουν ότι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου δεν επιτυγχάνεται με τη μία ή την άλλη μέθοδο αποκλειστικά αλλά συνδυαστικά. Απαιτείται ο συνδυασμός προσεγγίσεων που εστιάζουν στη σημασία των λέξεων και προτείνουν μια απευθείας εστίαση στην κάθε λέξη που διδάσκεται ξεχωριστά, με προσεγγίσεις που αναδεικνύουν το πλαίσιο επικοινωνίας ή τα συμφραζόμενα ως βασικό νοηματοδότη κειμένων (CRESPAR 2003: 20).

Το βασικό συμπέρασμα από τα πιο πάνω που αφορά τους δίγλωσσους μαθητές, είναι ότι το φτωχό λεξιλόγιο επηρεάζει αρνητικά την επίδοση στην ανάγνωση στη δεύτερη γλώσσα. Συγκεκριμένα, όταν ένας αναγνώστης διαβάσει ένα καινούριο κείμενο, μπορεί να καταλάβει το νόημα του ακόμα και αν δεν καταλαβαίνει όλες τις λέξεις. Ο αναγνώστης προσπαθεί (συχνά με επιτυχία) να συμπεράνει το νόημα των άγνωστων λέξεων (όταν αυτές δεν είναι πολλές) από τα συμφραζόμενα. Όταν όμως οι άγνωστες λέξεις είναι πολλές (και αυτό συμβαίνει συχνά με τους μετανάστες μαθητές που δεν έχουν αναπτύξει ακόμα την ακαδημαϊκή ικανότητα στη γλώσσα), τότε αναγκαστικά δημιουργούνται εμπόδια στη ροή της κατανόησης (βλ. επίσης ενότητα Η.2).. Τουλάχιστον για τους λατινικής καταγωγής δίγλωσσους μαθητές στην Αμερική, το περιορισμένο λεξιλόγιο αναδεικνύεται σε μείζον εμπόδιο για την επίδοσή τους στην ανάγνωση στην Αγγλική.

Ως προς τις πρακτικές εκείνες που φαίνεται να δίνουν ισχυρές υποσχέσεις εμπλουτισμού του λεξιλογίου το NRP παρουσιάζει έρευνες που αφορούν:

- το γενικότερο διάβασμα,
- τη χρήση υποτιτλισμένων τηλεοπτικών προγραμμάτων,
- τη βοήθεια από τα συμφραζόμενα,
- τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες ειδικής σύνθεσης,
- τη διδασκαλία νέων λέξεων πριν από τη διδασκαλία κειμένου (CRESPAR 2003: 21-24).

Αρχίζοντας από το γενικότερο διάβασμα ως βάση για την ανάπτυξη λεξιλογίου, το NRP καταγράφει έρευνες που υποστηρίζουν ότι αυτή η συνισταμένη, δεν

τεκμηριώνεται ερευνητικά στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών. Με τα δίγλωσσα παιδιά δεν φαίνεται να ισχύει αυτό που ισχύει με τα μονόγλωσσα, δηλαδή η έμμεση ανάπτυξη λεξιλογίου ως συνέπεια του γενικότερου διαβάσματος, χωρίς ιδιαίτερη εστίαση στη διδασκαλία λεξιλογίου. Συμπερασματικά το NRP καταγράφει ότι για τα δίγλωσσα παιδιά, το γενικότερο διάβασμα δεν φαίνεται να είναι η καλύτερη πηγή εμπλουτισμού του λεξιλογίου (CRESPAR 2003: 22).

Ως προς τη χρήση τηλεοπτικών προγραμμάτων, το NRP παραθέτει έρευνες που συγκρίνουν τις διαφορές στην ανάπτυξη λεξιλογίου στις πιο κάτω καταστάσεις: υποτιτλισμένα τηλεοπτικά προγράμματα, παραδοσιακά τηλεοπτικά προγράμματα χωρίς υπότιτλους, παράλληλη ανάγνωση και ακρόαση κειμένου, μόνο έντυπο κείμενο. Τα αποτελέσματα που καταγράφονται συγκλίνουν στην υπεροχή των υποτιτλισμένων τηλεοπτικών προγραμμάτων ως πηγή εμπλουτισμού του λεξιλογίου σε σχέση με τη χρήση παραδοσιακών τηλεοπτικών προγραμμάτων και παραδοσιακή ανάγνωση έντυπου κειμένου (CRESPAR 2003: 23).

Το ενδιαφέρον σημείο εδώ είναι ότι έχουμε να κάνουμε με δύο πολύ σημαντικές θεωρητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ευρήματα που τις στηρίζουν: η μία υπόθεση είναι αυτή της **κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας** / του κατανοητού εισερχόμενου ερεθίσματος (comprehensible input) σύμφωνα με τον Krashen (1985) και η άλλη αφορά το θεωρητικό πλαίσιο του Cummins (2000, 2003) της σχέσης ανάμεσα σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες, γλώσσα και πλαισιακή υποστήριξη για την κατανόηση και διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων (βλ. ενότητα Η.2. και Δραγώνα κ. ά. 2001).

Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση, οι μαθητές μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα ανάλογα με τις κατανοητές σ' αυτούς πληροφορίες που δέχονται στη γλώσσα που μαθαίνουν: όσα πιο πολλά κατανοούν τόσο πιο πολλά μαθαίνουν εν δυνάμει. Το υποτιτλισμένο τηλεοπτικό πρόγραμμα αυτό ακριβώς προσφέρει μέσω των υποτίτλων: καθιστά τις πληροφορίες κατανοητές. Στις σχετικές έρευνες καταγράφεται ότι οι δίγλωσσοι μαθητές που διδάσκονται κείμενα στη δεύτερη γλώσσα μέσω υποτιτλισμένων τηλεοπτικών προγραμμάτων, χρησιμοποιούν πολύ πιο συχνά και συστηματικά τις νέες λέξεις που μαθαίνουν απ' ότι οι δίγλωσσοι συμμαθητές που διδάσκονται κείμενα στη δεύτερη γλώσσα αποκλειστικά μέσω έντυπων παραδοσιακών βιβλίων. Η τηλεοπτική εικόνα από τη μια πλευρά και οι υπότιτλοι από την άλλη, καθιστούν τις μεμονωμένες λέξεις και ολόκληρο το κείμενο πιο κατανοητό,

λειτουργούν δηλαδή ως πλαισιακή στήριξη προς τους μαθητές. Είναι χαρακτηριστικό ότι καταγράφεται μια **άμεση σχέση εξάρτησης ανάμεσα σε πλαισιακή στήριξη και επίδοση σε δοκιμασίες στη δεύτερη γλώσσα** (βλ. επίσης ενότητα Ζ.4): όσο μειώνεται η πλαισιακή στήριξη τόσο μειώνεται και η επίδοση σε δοκιμασίες αναγνώρισης και κατανόησης μεμονωμένων λέξεων (CRESPAR 2003: 23). Επιπλέον, καταγράφεται η σπουδαιότητα «οπτικών και έντυπων» πλαισίων ή συμφραζομένων που μπορούν να παρέχουν γενναιόδωρη και ξεκάθαρη πληροφόρηση σχετικά με τις νέες λέξεις. Αυτή η παρεχόμενη πληροφόρηση μπορεί να λειτουργήσει πολύ αποτελεσματικά ως πλαισιακή στήριξη, με ή χωρίς υπότιτλους.

Στη βάση των πιο πάνω ερευνών, άλλες έρευνες εξετάζουν τρόπους ανάπτυξης υποστηρικτικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων (όπως, π.χ., την παροχή βοηθητικών λεξιλογίων για να στηριχθούν οι μαθητές) με σκοπό τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου στη δεύτερη γλώσσα.

Ως προς την κατανόηση ολόκληρου κειμένου

Το NRP καταγράφει καταρχήν μια ιδιαίτερα σημαντική μετατόπιση στη θεωρητική προσέγγιση της ανάγνωσης που παρατηρείται στη δεκαετία του 1970 και αφορά τη σχέση ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου. Η ανάγνωση δεν θεωρείται πλέον ως παθητική διαδικασία, αλλά ως μια δυναμική γνωστική διαδικασία, ως «σκοπίμη σκέψη», όπου το νόημα κατασκευάζεται διαδραστικά ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο. Για να γίνει αυτό, ο αναγνώστης στηρίζεται στην προηγούμενη ειδικότερη ή γενικότερη γνώση του, αυτό που η μελέτη ονομάζει «γνώση του κόσμου» (CRESPAR 2003: 25). Το NRP απεριθμεί έξι στρατηγικές που μπορούν να μάθουν να αναπτύσσουν οι αναγνώστες ως τις πλέον πιθανές για την καλύτερη κατανόηση των κειμένων που διδάσκονται στο σχολείο:

1. ίδια παρακολούθηση της πορείας της ανάγνωσης
2. συνεργατική μάθηση
3. γραφικά, σχέδια, χάρτες σχετική με την ιστορία που διδάσκεται σ' ένα κείμενο
4. ερωτήσεις / απαντήσεις σε σχέση με το περιεχόμενο και την οργάνωση του κειμένου
5. διατύπωση ερωτημάτων από τον ίδιο τον αναγνώστη

6. περιλήψεις, συμπεράσματα κειμένων.

Ως προς την πρώτη (1) στρατηγική, προτείνεται να διδάσκονται οι μαθητές να συνειδητοποιούν τι διαβάζουν, τι κατανοούν και τι δεν κατανοούν από αυτό που διαβάζουν και να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν οι ίδιοι εύχρηστα βοηθήματα για την υποστήριξη της κατανόησης.

Ως προς τη δεύτερη (2) στρατηγική, προτείνεται η οργάνωση της σχολικής τάξης κατά τέτοιον τρόπο που να επιτρέπει στους μαθητές, «δουλεύοντας συλλογικά να κατακτούν τους προσωπικούς τους στόχους».

Ως προς την τρίτη (3) στρατηγική, προτείνεται η οπτικοποίηση του νοήματος μέσω διαγραμμάτων, εικόνων ή «οργανωτών» του νοήματος, έτσι που να περιορίζεται η όποια ασάφεια του κειμένου.

Ως προς την τέταρτη (4) στρατηγική, προβάλλεται η δυνατότητα του δασκάλου να κατανοήσει τι και πώς κατανοούν οι μαθητές το κείμενο, μέσα από ερωτήσεις που τους θέτει.

Η πέμπτη προτεινόμενη στρατηγική προχωράει ένα βήμα πιο πέρα, επειδή οι ίδιοι οι μαθητές μαθαίνουν να διατυπώνουν ερωτήσεις σχετικά με το νόημα του κειμένου.

Τέλος, η ανακεφαλαίωση επιτρέπει στους μαθητές να εντοπίζουν και να αναδεικνύουν το κύριο νόημα ή την κεντρική ιδέα ενός κειμένου.

Το σημαντικό στα πιο πάνω δεν είναι τόσο η εφαρμογή της μίας ή της άλλης στρατηγικής όσο ο συνδυασμός τους. Είναι αυτός ο συνδυασμός που βοηθά στην κατανόηση κειμένου, τη στιγμή που εκπαιδευτικός, μαθητές και κείμενο βρίσκονται σε μια άμεσα διαδραστική σχέση και διαπραγματεύονται το νόημα του κειμένου.

Όσον αφορά τώρα τη σημασία των πιο πάνω για τους δίγλωσσους μαθητές, το NRP αναφέρεται σε έρευνες που εντοπίζουν τι είναι εκείνο που εμποδίζει και τι είναι εκείνο που περισσότερο βοηθά την κατανόηση ενός κειμένου, που είναι διατυπωμένο στη δεύτερη γλώσσα ενός μαθητή. Ενώ λοιπόν η πλαισιακή στήριξη νοήματος αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της κατανόησης γενικότερα, για την περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών ειδικότερα, διατυπώνεται η άποψη, ότι αυτό δεν αρκεί και ότι μαζί με ένα πλούσιο σε βοηθήματα περιβάλλον απαιτείται και η συστηματική διδασκαλία λεξιλογίου (CRESPAR 2003: 26).

Μερικές από τις έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η δυσκολία στην κατανόηση κειμένου στη δεύτερη γλώσσα οφείλεται επίσης στην αναντιστοιχία ανάμεσα σε γραμματικούς τύπους στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα. Είναι πιθανόν, οι δίγλωσσοι μαθητές να συναντούν στο κείμενο γραμματικούς τύπους (π.χ. σε σχέση με τα γένη, τον ενικό / πληθυντικό αριθμό, την κλίση των ρημάτων) για τους οποίους δεν υπάρχει αντιστοιχία στην πρώτη τους γλώσσα. Όμως πέρα από τους γραμματικούς τύπους, και η συντακτική δομή της δεύτερης γλώσσας μπορεί να διευκολύνει ή να παρεμποδίζει τον αναγνώστη στην κατανόηση του νοήματος. Παραθέτοντας διαφορές στη συντακτική οργάνωση της Αγγλικής και της Ισπανικής, η μελέτη CRESPAR προτείνει την ξεκάθαρη, εστιασμένη σε συγκεκριμένα σημεία διδασκαλία, ώστε ο ισπανόφωνος δίγλωσσος μαθητής που συναντά διαφορετικές συντακτικές δομές στη δεύτερη του γλώσσα, την Αγγλική, να είναι προετοιμασμένος. Ανάλογα αντιμετωπίζονται και οι «μακρό-δομές» του κειμένου, η πλοκή και οργάνωση μιας ιστορίας, οι οποίες πρέπει να γίνονται κατανοητές στον αναγνώστη, ώστε αυτός να πλησιάσει το νόημα. Παραδειγματικά αναφέρεται ότι ενότητες κειμένου με γνωστή τη μακρο δομή αλλά και τις επιμέρους μικρο δομές, γίνονται ευκολότερα κατανοητές. Τέλος, τονίζεται η διαπίστωση ότι ένα πολιτισμικά οικείο περιβάλλον συμβάλλει στην κατανόηση κειμένου (CRESPAR 2003:27).

Οι πρακτικές που φαίνεται ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη ικανότητας κατανόησης κειμένου και παρουσιάζονται εδώ, κατηγοριοποιούνται σε τρεις ενότητες: αυτές που υποστηρίζουν τη διδασκαλία μέσω διαλόγου, αυτές που αναπτύσσουν πολλαπλές στρατηγικές για να υποστηρίξουν την κατανόηση και αυτές που εστιάζουν στον / στην εκπαιδευτικό και υποστηρίζουν τη δική του/της επιστημονική ενημερότητα και πρακτική επάρκεια σε σχέση με την ανάπτυξη ακαδημαϊκής γλώσσας (CRESPAR 2003:28).

Στην πρώτη ενότητα που αναφέρεται σε πρακτικές διαλόγου, παρουσιάζονται έρευνες που εξετάζουν την επίδραση που έχουν στη βελτίωση κατανόησης κειμένου από μαθητές με περιορισμένη γνώση της δεύτερης γλώσσας, προπαρασκευαστικές συζητήσεις μέσα στην τάξη και προσωπικά «λογοτεχνικά ημερολόγια» (CRESPAR 2003:28). Το βασικό στοιχείο αυτών των πρακτικών είναι ότι υπάρχει ένας συσχετισμός διαλόγου / γραφής / ανάγνωσης / κατανόησης (βλ. επίσης Κούρτη Καζούλλη & Τζανετοπούλου 2003 για παραδείγματα), όπου οι μαθητές προτρέπονται να γράψουν στα λογοτεχνικά ημερολόγια τους τις προσωπικές εμπειρίες σε σχέση με

τους χαρακτήρες και τα συμβάντα στο κείμενο, να τις διαβάσουν και να συζητήσουν σε μικρές ομάδες και στην κοινότητα της τάξης για διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στις εμπειρίες των μαθητών μεταξύ τους και των χαρακτήρων της ιστορίας. Στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων σημειώνεται ότι οι μαθητές που πήραν μέρος σε τέτοιου είδους προγράμματα, παρουσίασαν πολύ μεγαλύτερη βελτίωση τόσο στην ικανότητα κατανόησης / ερμηνείας κειμένου στο σύνολό του όσο και στην κατανόηση των επιμέρους σημείων, από αυτούς που σε ομάδες ελέγχου εργάστηκαν ατομικά ή με την εξατομικευμένη βοήθεια εκπαιδευτικού.

Στις πρακτικές που υποστηρίζουν πολλαπλές στρατηγικές για να την κατανόηση κειμένου αναφέρονται παραδείγματα από προγράμματα που ενθαρρύνουν τους δίγλωσσους μαθητές να αξιοποιούν τις διαγλωσσικές ικανότητές τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ενθαρρύνονταν να ερευνήσουν για συνώνυμες λέξεις, για τις αντίστοιχες, παραπλήσιες ή αντίθετες λέξεις στη μητρική τους γλώσσα, να μεταφράσουν, να μεταφέρουν δηλαδή γλωσσική γνώση από τη μία στην άλλη γλώσσα και να σχολιάσουν το κείμενο, γραπτά ή προφορικά σε μια από τις δύο γλώσσες τους (βλ. επίσης Cummins 2003 για παραδείγματα). Παρατίθενται παραδείγματα, όπου για να γίνουν οι δίγλωσσοι μαθητές καλύτεροι αναγνώστες, διδάσκονται «να μεταφέρουν στην Αγγλική αυτά που ήδη γνωρίζουν στη μητρική τους γλώσσα» (CRESPAR 2003: 29).

Η ελεύθερη επιλογή γλώσσας δεν φαίνεται να περιορίζει τη χρήση της γλώσσας του μαθήματος, αφού παρατηρήθηκε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές επιλέγουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τη γλώσσα του μαθήματος παρά την πρώτη τους γλώσσα στην τάξη. Τα περιεχόμενα των ενοτήτων που διδάσκονται σ' αυτά τα προγράμματα μπορεί να προέρχονται από οποιοδήποτε μάθημα (από τη λογοτεχνία, τη φυσική, τα μαθηματικά, τη μουσική, την τέχνη), και να είναι σε προφορική ή γραπτή μορφή, στη γλώσσα του σχολείου ή στην πρώτη γλώσσα των μαθητών. Αντιπροσωπεύουν δε ένα μεγάλο φάσμα κειμενικών ειδών. Αυτή η πρακτική δεν παραμένει σε μια γενικευμένη μεταφορά γνώσης από τη μια γλώσσα στην άλλη, αλλά περιλαμβάνει και την εστιασμένη διδασκαλία όποιας συγκεκριμένης δεξιότητας διαπιστωθεί ότι χρειάζεται υποστήριξη. Συνδυάζεται δηλαδή μια γενικότερη προσέγγιση με την εστιασμένη διδασκαλία δεξιοτήτων (CRESPAR 2003: 30).

Η τρίτη πρακτική που παρουσιάζεται στην έκθεση CRESPAR αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί μπορούν να εκπαιδευτούν να

ενσωματώνουν ζητήματα ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας στα διάφορα περιεχόμενα μαθημάτων που διδάσκουν και να αξιοποιούν καλύτερα το δεδομένο διαθέσιμο χρόνο του μαθήματος για να είναι δυνατόν να γίνουν πράξη τα πιο πάνω.

Υπάρχουν και άλλα ζητήματα που μελετά η έκθεση CRESPAR, όπως η συνεργασία με τους γονείς δίγλωσσων μαθητών και η χρήση νέων τεχνολογιών στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, τα οποία δεν θα θίξουμε εδώ.

Συνοπτικά, το ζητούμενο της έκθεσης CRESPAR είναι:

1. να προσδιορισθούν τα απαραίτητα στοιχεία για μια «αποτελεσματική διδασκαλία δεύτερης γλώσσας» στο «φως της σχέσης μεταξύ προφορικής ικανότητας και γραπτού λόγου» (CRESPAR 2003: 8),
2. να τοποθετηθεί το ζήτημα της ανάπτυξης της ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα στα πλαίσια της διδασκαλίας ανάγνωσης στη γλώσσα του σχολείου (CRESPAR 2003: 9).

Παρατήρηση:

Μια βασική παρατήρηση γίνεται εδώ που αφορά τις προσεγγίσεις στη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας: καταγράφεται μια μετατόπιση ενδιαφέροντος από «απόλυτες» τοποθετήσεις ή ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διαφόρων προσεγγίσεων στη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας σε «επαναπροσδιορισμό των ζητημάτων σε σχέση με μια σειρά παράγοντες». Αυτοί οι παράγοντες αφορούν ηλικία, προσωπικά χαρακτηριστικά αλλά και το «γλωσσικό υπόβαθρο της πρώτης γλώσσας (Γ_1), επειδή αυτοί οι παράγοντες ευθύνονται για την ανάπτυξη ειδικών πλευρών της δεύτερης γλώσσας (Γ_2), π.χ. απλών σε αντιπαράθεση με σύνθετες μορφές της Γ_2 » (CRESPAR 2003: 9).

Z. Θεωρητικές βάσεις των προτεινόμενων μέτρων για τη βελτίωση της κατάστασης της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών

Η πολυπολιτισμική/πολυγλωσσική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία συνιστά μια εξέλιξη που επηρεάζει σημαντικά τους όρους λειτουργίας της εκπαίδευσης ως θεσμού υποστήριξης της σχολικής / κοινωνικής ένταξης των υποκειμένων στη βάση της διάχυσης ίσων ευκαιριών για όλους (Unicef 2001).

Τα διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία που παραθέσαμε αρχικά δίνουν την μία πλευρά της εικόνας, την παρουσία δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο ως ποσοτικό μέγεθος. Η άλλη πλευρά αφορά στην ποιοτική προσέγγιση εκ μέρους της πολιτείας, πράγμα που μεταφράζεται σε άμεσες, μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες παιδαγωγικές παρεμβάσεις και στη διατύπωση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων.

Αρχίζοντας από το τέλος, δηλαδή από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, θεωρούμε ότι αυτά οφείλουν να αφορούν πρώτιστα στη βελτίωση του επιπέδου σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών μέσα στο ελληνικό σχολικό σύστημα, τη διαχείριση εκ μέρους της ελληνικής πολιτείας (και όχι απλά στα πλαίσια των μεμονωμένων κοινοτήτων) των διαφόρων γλωσσικών/πολιτισμικών κεφαλαίων που αναπτύσσονται στην Ελλάδα. Με άλλα λόγια, **ανύψωση του συνολικού επιπέδου σχολικής επίδοσης (στο πνεύμα και της έκθεσης PISA) και εμπλουτισμός του κοινωνικού ιστού με ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.** Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, το ένα προσδοκώμενο αποτέλεσμα (υψηλότερα επίπεδα σχολικής επίδοσης) ενισχύει το άλλο (εμπλουτισμός του κοινωνικού συνόλου και κοινωνική συνοχή), γιατί εντάσσεται στο πλαίσιο ενός παραδείγματος, όπου η υποστήριξη και ανάδειξη των ατομικών ικανοτήτων προλαμβάνει την περιθωριοποίηση, επειδή δεν βασίζεται στο διαχωρισμό των υποκειμένων, ανάλογα με προέλευση, γλώσσα κλπ., αλλά στην ένταξη τους, στη βάση της αναγνώρισης των πολιτισμικών και των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων τους (βλ. επίσης ενότητα Z.2).

Η έρευνα της Unicef (2001) για την Ελλάδα, διαπιστώνει (κάνοντας αναφορά στο μορφωτικό επίπεδο των Ελλήνων γονέων) ότι μόρφωση και ξενοφοβία είναι μεγέθη αντιστρόφως. Προσθέτουμε εδώ ότι μόρφωση και περιθωριοποίηση (αναφορικά με τα παιδιά μετανάστες) είναι επίσης μεγέθη αντιστρόφως ανάλογα.

Η βάση πάνω στην οποία οικοδομούμε την πρότασή μας συγκροτείται από θεωρίες μάθησης, διαπολιτισμικότητας και διγλωσσίας.

Z.1. Σχετικά με τη μάθηση

Αν δεχθούμε ότι η εκμάθηση της (πρώτης) γλώσσας είναι η εκμάθηση αυτού που στη θεωρία αποκαλείται «γλωσσικό παιχνίδι», δηλαδή η εκμάθηση εκείνου του συνόλου που αποτελείται από τη γλώσσα και τις δραστηριότητες με τις οποίες είναι συνυφασμένη (Wittgenstein 1953: 28), τότε αυτό το «γλωσσικό παιχνίδι», αυτό το σύνολο, είναι άμεσα σχετιζόμενο με εκείνον τον «τρόπο ζωής» μέσα στον οποίο λειτουργεί. Αυτή τη θέση, μπορούμε να την εκφράσουμε πιο συγκεκριμένα, αν υποστηρίξουμε ότι η εκμάθηση της (πρώτης) γλώσσας είναι η διαδικασία ένταξης του καθένα μας σε «πρακτικές του λόγου» που εμφανίζει αυτή η γλώσσα. Δηλαδή η ένταξή μας σε «... ένα σύνολο ανώνυμων, ιστορικών, πάντα καθορισμένων μέσα στο χρόνο και το χώρο, κανόνων, που έχουν προσδιορίσει σε μια δεδομένη εποχή, και για μια δεδομένη κοινωνική, οικονομική, γεωγραφική ή γλωσσολογική ατμόσφαιρα τις συνθήκες άσκησης της αποφαντικής λειτουργίας» (Foucault 1969: 180).

Η εκμάθηση όμως αυτή, παρ' όλο που συμβαίνει πάντα μέσα σ' ένα οργανωμένο κοινωνικό πλαίσιο –οικογενειακό, σχολικό κλπ–, πραγματοποιείται ως ένα 'ιδιωτικό πέρασμα' του υποκειμένου προς το νόημα των λέξεων (Wittgenstein 1953: 152) στο πλαίσιο αυτής της θεωρητικής προσέγγισης που κινούμαστε. Ένα ιδιωτικό πέρασμα που διαπλέκεται με την 'ιστορία' του κάθε υποκειμένου και κατ' αυτόν τον τρόπο, η γλωσσική ικανότητα και δεξιότητα του ατόμου βρίσκεται σε άμεση σχέση με τα στοιχεία που το συγκροτούν ή συνεχίζουν να το συγκροτούν ως υποκείμενο.

Μέσα από αυτό το πρίσμα, θεωρούμε ότι πρέπει να τίθεται και το ζήτημα της (ενδεχόμενης) εκμάθησης της δεύτερης ή σωστότερα μιας άλλης γλώσσας (μια και το υποκείμενο ενδέχεται να αναπτύσσεται εξ αρχής με τη χρήση δυο γλωσσών). Το ερώτημα δηλαδή, «πώς μαθαίνει ο μαθητής μια γλώσσα διαφορετική από αυτήν που ήδη ομιλεί;» δεν μπορεί να απαντηθεί χωρίς να λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη την μητρική του γλώσσα και τις γενικότερες γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες που αυτός ήδη κατέχει. Αυτή η θέση διαφοροποιείται ριζικά από τη θέση που προβάλλουν οι υποστηρικτές των αντιλήψεων του «κοινοτισμού», που ουσιαστικά γίνονται υπέρμαχοι των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των ομάδων που μιλούν διαφορετικές

γλώσσες, υποτιμώντας παράλληλα την ανάγκη εκμάθησης της κυρίαρχης ή επίσημης γλώσσας του ευρύτερου κοινωνικού χώρου, μέσα στον οποίο ζει ο αλλοδαπός μαθητής. Υπονοώντας μια διαδικασία μάθησης που εξελίσσεται ‘γραμμικά’, υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση της άλλης γλώσσας, αφού δεν συντελείται στο ‘φυσικό’ περιβάλλον του μαθητή, μόνο ανασταλτικά μπορεί να λειτουργεί στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή, καταδικάζοντάς τον σε σχολική αποτυχία. Η θέση όμως που υποστηρίζουμε, διαφοροποιείται εξίσου ριζικά και από τη θέση εκείνων που πρεσβεύουν ότι η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών, δεν διαδραματίζει κανένα σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική τους πορεία, η οποία μπορεί να εξασφαλιστεί απλά και μόνο από την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αυτή η αντίληψη βασίζεται, κατά κύριο λόγο, σε μια νομιναλιστική αντίληψη για τη γλώσσα. «Οι νομιναλιστές κάνουν το λάθος να ερμηνεύουν όλες τις λέξεις σαν να ήταν *ονόματα*, και γι’ αυτό δεν περιγράφουν πραγματικά τη χρήση τους, αλλά δίνουν, σαν να λέγαμε μονάχα μια επιταγή «εν λευκώ» για μια τέτοια περιγραφή» (Wittgenstein 1953: 153), θεωρώντας τη διαδικασία της μάθησης σαν μια διαδικασία ‘εγχάραξης’ των γνώσεων.

Η λογική στην οποία κινούμαστε, δεν εκλαμβάνει τη μάθηση ούτε σαν μια ‘γραμμική’ διαδικασία απόκτησης των γνώσεων, αλλά ούτε και σαν μια διαδικασία ‘εγχάραξης’ τους στους μαθητές. Τόσο οι αλλοδαποί μαθητές όσο και οι γηγενείς μαθητές (που ας σημειωθεί, δεν αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα ως προς τις γνώσεις τους αλλά ούτε ως προς τις γλωσσικές τους ικανότητες) οικειοποιούνται τις γνώσεις που τους διδάσκονται, μέσω μιας συγκρουσιακής διαδικασίας, που έχει ως αφετηρία τις γνώσεις που ο κάθε μαθητής ήδη κατέχει (Wells 1999). Η μάθηση δεν είναι μια διαδικασία που οικοδομείται στο ‘κενό’, ούτε μια διαδικασία που εξελίσσεται κατά ένα βιολογικό δήθεν, ‘γραμμικό’ τρόπο. Είναι μια διαδικασία κατά την οποία το διδασκόμενο αντικείμενο, που συχνά ανήκει σ’ ένα διαφορετικό γνωστικό πλαίσιο απ’ αυτό στο οποίο κινείται ο μαθητής, θα πρέπει να στηριχθεί σε στοιχεία-γνώσεις οικείες στον μαθητή, για να γίνει εφικτή η μετάβαση του μαθητή σε αυτό. Στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών, **αυτά τα στηρίγματα δεν γίνονται ορατά τις περισσότερες φορές, επειδή ακριβώς δεν δίδεται η ευκαιρία ή η δυνατότητα στους μαθητές να τα αναζητήσουν στη γλώσσα ή και γενικότερα στο «πολιτισμικό κεφάλαιό» τους, που τους είναι πιο οικείο.** Το αποτέλεσμα είναι να

εμφανίζουν συχνά μια καθυστέρηση στην απόδοσή τους, με αρνητικές επιπτώσεις και για το σύνολο των μαθητών της τάξης που παρακολουθούν.

Z.2. Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική έχει ως σημείο αναφοράς τις νέες μορφές κοινωνικής διάκρισης, κοινωνικής ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού που διαμορφώνονται στο εσωτερικό των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Επικεντρώνεται ιδιαίτερα στη σημασία και στο ρόλο που διαδραματίζουν οι πολιτισμικές διαφορές στη διαδικασία αναπαραγωγής ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Προτείνει δύο βασικές αρχές οργάνωσης της σχολικής ζωής, έτσι ώστε οι διαφορές (πολιτισμικές, γλωσσικές, θρησκευτικές) να μην λειτουργούν ως κριτήρια διάκρισης, ιεράρχησης ή ακόμα και αποκλεισμού αλλά ως πεδία γόνιμης αντιπαράθεσης και μάθησης. Πρόκειται για τις αρχές της **ισότητας** και της **αναγνώρισης**.

Η αντίληψη περί ισότητας στη διαπολιτισμική παιδαγωγική διαφέρει ριζικά απ' αυτήν που είναι κυρίαρχη στο παραδοσιακό σχολείο.

Συγκεκριμένα, στο παραδοσιακό, μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο σχολείο η διαδικασία της πολιτισμικής ομογενοποίησης λειτουργεί ως το ιδεολογικό μέσο πραγμάτωσης της βασικής υπόσχεσης της εκπαίδευσης, αυτής της ισότητας των ευκαιριών. Η πολιτισμική αφομοίωση και ομογενοποίηση ως διαδικασία απάλειψης ή αντιστάθμισης των διαφορών – οι διαφορές ερμηνεύονται σε αυτή την περίπτωση ως ελλείμματα - οδηγεί στην «ισότητα», αφού υπόσχεται την εφαρμογή των ίδιων κανόνων και την ίδια μεταχείριση για όλους.

Μπορεί όμως η τακτική της ομογενοποίησης να διασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για όλους στο πολυπολιτισμικό σχολείο; Ίσες ευκαιρίες δεν νοούνται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα. Η αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών σαν να μη διαφέρουν σε τίποτα από τους ημεδαπούς, είναι σίγουρο ότι θα οδηγήσει σε άνιση μεταχείριση των πρώτων, καθώς δεν θα ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες προϋποθέσεις μάθησης, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα από την ιδιαιτερότητα των πολιτισμικών και γλωσσικών τους κεφαλαίων, καθώς και από την ιδιαιτερότητα της κοινωνικής τους θέσης.

Συμπερασματικά, από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, η διασφάλιση ουσιαστικά ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές προϋποθέτει μια συγκεκριμένη μορφή αναγνώρισης των διαφορών.

Ορίζοντας γενικά την έννοια της **αναγνώρισης** μπορούμε να πούμε ότι αυτή συνδέεται με πρακτικές αποδοχής και κατανόησης του πολιτισμού των μεταναστών σε συνδυασμό με την παροχή δυνατοτήτων συμμετοχής των μειονοτήτων στο δημόσιο χώρο. Σε καμιά περίπτωση η αναγνώριση δεν μπορεί να ταυτιστεί με την αποδοχή μιας προϋπάρχουσας, αφηρημένης και αποκλειστικά παρελθοντικά προσδιορισμένης κουλτούρας, δηλαδή μιας κουλτούρας έξω από κάθε ιστορικό πλαίσιο.

Η έννοια της αναγνώρισης είναι άρρητα συνδεδεμένη με τη θεμελιώδη αρχή της παιδαγωγικής ότι το υποκείμενο είναι πάντοτε ιστορικά συγκεκριμένο υποκείμενο, δεν εκφράζει ουσία, αλλά κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες το τοποθετούν στον κοινωνικό χώρο. Η υποκειμενικότητα, ως σχεσιακή έννοια, εκφράζει κατά συνέπεια τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που συναντά το άτομο στο χώρο που ονομάζουμε κοινωνική θέση και που προσδιορίζουν τις δυνατότητες κοινωνικής συμμετοχής και κατά συνέπεια της διυποκειμενικής αυτοσυνείδησης, αυτοδιάθεσης και του αυτοπροσδιορισμού (Govaris et al 2003).

Η έννοια της αναγνώρισης μας παραπέμπει στη σημασία των πολιτισμικών δεσμών και σχέσεων των μεταναστών με τις ομάδες προέλευσης για την κατασκευή τόσο της προσωπικής όσο και της ομαδικής ταυτότητας. Δεν πρέπει να ταυτίσουμε όμως την έννοια της αναγνώρισης με την άκριτη αποδοχή και πιστοποίηση πολιτισμικών ταυτοτήτων, αλλά με μια διαδικασία κριτικής προσέγγισης, μαζί με τους ενδιαφερόμενους, του συνόλου των βασικών σχέσεων των υποκειμένων με τον εαυτό τους, τους άλλους και τις κοινωνικές δομές με στόχο την ανίχνευση δυνατοτήτων αλλαγών σε αυτές τις σχέσεις. Αυτό σημαίνει ότι η διαδικασία αναγνώρισης δεν προϋποθέτει την ύπαρξη μιας πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία προσδιορίζεται με ντετερμινιστικό τρόπο από την κοινωνική και εθνοτική προέλευση των μεταναστών και παραμένει αναλλοίωτη στο χρόνο. Βασικός στόχος της αναγνώρισης είναι η στήριξη των υποκειμένων στην έκφραση της διαφορετικότητας, όπως αυτά την κατασκευάζουν και τη νοηματοδοτούν στο πλαίσιο μιας διαλεκτικής του πολιτισμικού και κοινωνικού ανήκειν.

Λαμβάνοντας υπόψη τον όρο «αναγνώριση» όπως τον αποδίδουμε πιο πάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι αναφορές στις διαφορές των αλλοδαπών μαθητών πρέπει να εξυπηρετούν το γενικότερο στόχο παροχής δυνατοτήτων δράσης τόσο στον καθημερινό βίοκοσμο τους όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο. Σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να συζητηθεί και η σημασία διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών. Κατά την άποψή μας τόσο η γλώσσα τους όσο και ο πολιτισμός τους πρέπει να αντιμετωπιστούν ως εν δυνάμει προϋποθέσεις μιας αυτόνομης ατομικής και κοινωνικής εξέλιξης. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών έχει νόημα επειδή μπορεί να συμβάλει στην (μετ)εξέλιξη των πολιτισμών και των ταυτοτήτων τους και, κατά συνέπεια, στη γόνιμη επικοινωνία με τα μέλη της χώρας υποδοχής

Z. 3. Διγλωσσία, δίγλωσση εκπαίδευση και οι «άλλες» γλώσσες των μεταναστών μαθητών

Όπως προκύπτει από τα στατιστικά δεδομένα που παραθέσαμε αρχικά, το ελληνικό σχολείο, οπουδήποτε στην ελληνική επικράτεια (εκτός Θράκης, όπου υπάρχει αναγνωρισμένη μειονότητα) φιλοξενεί τυχαίο αριθμό μαθητών, οι οποίοι διαφέρουν πολιτισμικά και είναι τουλάχιστον εν δυνάμει δίγλωσσοι, με πρώτη (μητρική) γλώσσα άλλη από την Ελληνική. Στην πολυμορφία αυτή η Ελληνική βρίσκεται σε διγλωσσική σχέση με σειρά άλλων γλωσσών. Η Ελληνική είναι η επίσημη γλώσσα του σχολείου και οι άλλες γλώσσες είναι οι «ιδιωτικές» γλώσσες των μαθητών, που μπορεί (μπορεί και όχι) να χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της οικογένειας. Στο ελληνικό σχολείο η Ελληνική διδάσκεται ως να ήταν η πρώτη (μητρική) γλώσσα για όλους τους μαθητές. Η πραγματικότητα όμως είναι ότι ο / η εκπαιδευτικός έχει απέναντι του μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές καταβολές και διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας, ενώ και οι σχέσεις ισχύος ανάμεσα σε κάθε μια από τις «άλλες» γλώσσες των μαθητών και την Ελληνική ποικίλουν. Περαιτέρω, οι αλλοδαποί μαθητές είναι φορείς ενός πολιτισμικού κεφαλαίου το οποίο έχει συγκεκριμένο υποκειμενικό νόημα και διαδραματίζει συγκεκριμένο ρόλο στη δόμηση της ταυτότητάς τους (βλ. προηγούμενη ενότητα Στ.2. Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής). Το παιδί αλβανικής καταγωγής που γεννήθηκε και μεγαλώνει στην Ελλάδα δεν ταυτίζεται με το παιδί που γεννήθηκε και ζει στην Αλβανία.

Το ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί από την ελληνική πολιτεία είναι: Τι κάνουμε με αυτές τις «άλλες» γλώσσες και τους πολιτισμούς των μεταναστών και των μειονοτήτων στο σχολείο; Τις /τους καταπολεμούμε, τις /τους αγνοούμε ή τις /τους προωθούμε και γιατί; Ποια είναι τα οφέλη και ποιοι οι κίνδυνοι αποφασίζοντας προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση;

Ο Ruiz (1984) διακρίνει τρεις βασικές θεωρήσεις της «άλλης» γλώσσας σε καταστάσεις γλωσσικής πολυμορφίας: η γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί ως **πρόβλημα**, ως **ατομικό δικαίωμα** ή ως **πηγή εμπλουτισμού**.

Στο πλαίσιο της πρώτης θεώρησης, το **πρόβλημα χρήζει επίλυσης ή θεραπείας**. Αυτό αντικατοπτρίζεται παραδειγματικά στις συστηματικές, θεσμικά κατοχυρωμένες προσπάθειες βαθμιαίας αντικατάστασης μια μειονοτικής γλώσσας από την κυρίαρχη γλώσσα (βλ. ενότητα Στ.1 και Παράρτημα για το θέμα μεταβατικής διγλωσσίας [transitional bilingualism]).

Αν κοιτάξουμε τώρα τη σχολική πρακτική, παρατηρούμε ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την αντίληψη ότι η διγλωσσία (άρα και οι άλλες γλώσσες) αντιπροσωπεύει ένα πρόβλημα, όχι τόσο στο επίπεδο της μάθησης όσο γενικότερα, στο επίπεδο της κοινωνικής συνοχής. Ο φόβος που εκφράζεται μέσα από ρητές ή υπολανθάνουσες απόψεις είναι ότι η μη γλωσσική αφομοίωση είναι πιθανόν μακροχρόνια να συμβάλει στη δημιουργία «μειονοτικών ζητημάτων». Κάποιες φορές εκφράζεται η άποψη ότι η διγλωσσία ευθύνεται για μαθησιακά προβλήματα. Σπανιότερα εκφράζεται η άποψη ότι η διγλωσσία μπορεί να συμβάλλει θετικά στη μάθηση (βλ. επίσης ενότητα Ε και Σκούρτου υπό έκδοση).

Στη δεύτερη περίπτωση, η άλλη γλώσσα αναγνωρίζεται ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα αλλά η φροντίδα της είναι αποκλειστική ευθύνη του ομιλητή ή της κοινότητας προέλευσης του (βλ. Reich 1997 για παραδείγματα από τον ευρωπαϊκό χώρο). Η **θεώρηση της άλλης γλώσσας ως ατομικό δικαίωμα, αποδεσμεύει την πολιτεία από τη φροντίδα της όποιας, άλλης από την κυρίαρχη, γλώσσας**. Από τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε, παρατηρούμε ότι αυτή η οπτική γωνία είναι αρκετά διαδεδομένη τόσο ως θεωρητική αρχή (Γκότοβος 2002) όσο και ως ατομική έκφραση / τοποθέτηση εκπαιδευτικών (Σκούρτου υπό έκδοση). Η θεωρητική αρχή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ένα κράτος δεν υποχρεούται να διδάσκει όλες τις γλώσσες των ανθρώπων που διαβιούν στην επικράτειά του, παρά μόνο την επίσημη γλώσσα.

Αλλιώς υπάρχει κίνδυνος να δημιουργηθούν «παράλληλα» σχολικά συστήματα και τίτλοι σπουδών πολλών ταχυτήτων, ενώ διακυβεύεται η κοινωνική συνοχή λόγω των εν δυνάμει γλωσσικών απαιτήσεων που μπορεί να αναπτυχθούν (Γκότοβος 2002).

Στην τρίτη περίπτωση, η **γλώσσα θεωρείται προστιθέμενη αξία** στο συλλογικό πολιτισμικό κεφαλαίο της κοινωνίας. Σ' αυτή την περίπτωση, η πολιτεία καλείται να μεγιστοποιήσει αυτό το κεφάλαιο μέσω της εκπαίδευσης (Baker 2001, Cummins 2000, 2003).

Αν έχουμε ως αφετηρία τη θέση αυτή, δηλαδή ότι οι πρώτες γλώσσες των μαθητών μας αποτελούν πολιτισμικό κεφάλαιο προς όφελος ολόκληρης της κοινωνίας, τότε πρέπει να αποφασίσουμε, πώς αυτό μεταφράζεται σε εκπαιδευτικό σχεδιασμό και κατ' επέκταση σε σχολική πρακτική.

Με βάση τα διεθνή δεδομένα για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών και μειονοτήτων, η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας στο κυρίαρχο σχολικό σύστημα μπορεί να γίνει με δύο τρόπους:

1. με την παρουσία της πρώτης γλώσσας στο σχολικό πρόγραμμα είτε ως **δίγλωσση εκπαίδευση** (δηλαδή χρήση πρώτης γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων) είτε ως αυτόνομο διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο (π.χ. ξένη γλώσσα), (βλ. ενότητα Στ.1 και Παράρτημα).
2. με την απουσία της πρώτης γλώσσας από τη διδασκαλία αλλά με τον συνυπολογισμό της στη μάθηση.

Ως προς το 1.

Το μοντέλο της δίγλωσσης εκπαίδευσης απαιτεί ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό που επιτρέπει και αξιοποιεί τη χρήση περισσότερων της μίας γλώσσας ως εργαλείων διδασκαλίας ή υποστηρίζει μέσω της χρήσης μια γλώσσα που κοινωνικά είναι ασθενής. Στα δίγλωσσα σχολεία που απευθύνονται σε ομάδες με υψηλό κοινωνικό κύρος (π.χ. το Ευρωπαϊκό Σχολείο στις Βρυξέλλες) είναι μια συνηθισμένη πρακτική να διδάσκονται κάποια μαθήματα σε μια γλώσσα και κάποια άλλα σε μια άλλη γλώσσα (Reich 1997), ενώ στα σχολεία εμβάπτισης (immersion) στον Καναδά είναι συνηθισμένο να διδάσκονται τα μαθήματα στο σύνολό τους ή εν μέρει σε γλώσσα που κοινωνικά χρειάζεται στήριξη και είναι άλλη από αυτή που είναι η πρώτη γλώσσα των μαθητών (Baker 2001). Σε συνθήκες μετανάστευσης, το ανάλογο θα μπορούσε να υλοποιηθεί μέσω της χρήσης κάποιας από τις πρώτες γλώσσες των

μεταναστών ως εργαλείου διδασκαλίας για ένα ή περισσότερα μαθήματα. Αυτό όμως σπανίως γίνεται.

Το μοντέλο της δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν είναι μονολιθικό ούτε στατικό. Έχει υποστεί αρκετές διαφοροποιήσεις και υλοποιείται μέσα από πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διαφέρουν ως προς τη σχέση γλωσσών και διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων, μαθητών στους οποίους απευθύνονται, προσδοκώμενη γλωσσική εξέλιξη, ακαδημαϊκούς τίτλους. Αν θέλουμε όμως να επιστημάνουμε κάποια βασικά χαρακτηριστικά, όπως αυτά που παρουσιάζονται στην ενότητα Στ.1 και στο Παράρτημα, θα λέγαμε ότι μία βασική διαφοροποίηση αφορά το **μέλλον των γλωσσών**.

Από τη μια πλευρά, η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να σχεδιασθεί με τρόπο που να λειτουργεί ως γέφυρα μετάβασης από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα, με απώτερο σκοπό τη μονογλωσσία στην κυρίαρχη γλώσσα (transitional bilingualism). Από την άλλη πλευρά, η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να σχεδιασθεί με τρόπο που να προωθεί τη διατήρηση και διεύρυνση του γλωσσικού ρεπερτορίου των δίγλωσσων μαθητών, να αποσκοπεί δηλαδή μακροχρόνια στη δίγλωσσία.

Υπάρχουν μεταναστευτικές χώρες (π.χ. Γερμανία, Σουηδία, Καναδάς) όπου η χρήση των πρώτων γλωσσών στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος έχει τη μορφή μαθήματος επιλογής ξένης γλώσσας σε αντικατάσταση μιας παραδοσιακής ξένης γλώσσας (π.χ. της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας) ή ως επιλογή μίας επιπλέον ξένης γλώσσας ή ως «γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς», που διδάσκεται εκτός ημερήσιου προγράμματος, τις απογευματινές ώρες από ειδικούς δασκάλους.

Ως προς το 2.

Στην Ελλάδα, αν εξαιρέσουμε τα μειονοτικά σχολεία στη Θράκη, δεν έχουμε δίγλωσση εκπαίδευση που να σχεδιάζεται, να υλοποιείται και να εποπτεύεται από την ελληνική πολιτεία. Έχουμε δίγλωσσους μαθητές σε ένα μονόγλωσσα προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα δημόσια σχολεία φιλοξενούν τυχαίο αριθμό μεταναστών μαθητών με τυχαίο αριθμό γλωσσών.

Το ζήτημα που τίθεται, εάν δεν προσανατολιζόμαστε σε εντελώς νέες μορφές οργάνωσης, αλλά θέλουμε να καταστήσουμε το ίδιο το σύστημα πιο αποτελεσματικό, είναι, **πώς συνυπολογίζουμε την πρώτη γλώσσα των μαθητών μας στην εκμάθηση της Ελληνικής, ώστε αυτή (η Ελληνική) να κατακτηθεί γρηγορότερα**

και αποτελεσματικότερα και οι μαθητές να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Πώς δηλαδή, ενώ απουσιάζει η πρώτη γλώσσα από το σχολείο, τη συνυπολογίζουμε σε προγράμματα ταχύρυθμης εκμάθησης της ακαδημαϊκής γλώσσας και στη μάθηση γενικότερα (βλ. επίσης ενότητες Η.1, και Η.2).

Για να επανέλθουμε στον αρχικό προσανατολισμό του Ruiz (1984), πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι ο συνυπολογισμός της πρώτης γλώσσας στη μάθηση αλλά ακόμα και το μοντέλο της δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν καταλήγουν μακροχρόνια σε διγλωσσία και διατήρηση γλωσσών (Baker 2001, Σκούρτου 1997). Το ίδιο θέμα διατυπωμένο διαφορετικά: η παρουσία άλλων γλωσσών σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν παρέχει εγγύηση διγλωσσίας, η απουσία άλλων γλωσσών από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δε σημαίνει ακύρωση της γλώσσας αυτής στην πορεία μάθησης μίας δεύτερης γλώσσας. Έτσι, πρέπει να υπάρξει σαφής πολιτική βούληση για το συγκεκριμένο προσανατολισμό σε σχέση με τις γλώσσες (πρόβλημα / ατομικό δικαίωμα / πηγή κοινωνικού εμπλουτισμού) αλλά και συνειδητοποίηση ότι, **όποιος και να είναι ο προσανατολισμός αυτός, η άλλη γλώσσα είναι παρούσα στη μάθηση.** Θεωρούμε ότι είναι απόλυτα προς το συμφέρον της ελληνικής πολιτείας που ορίζει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και της ελληνικής κοινωνίας που εισπράττει τα αποτελέσματα αυτού του σχεδιασμού, να καταστεί ξεκάθαρο ότι είτε θέλουμε διατήρηση γλωσσών, επειδή τις θεωρούμε εμπλουτισμό είτε θέλουμε σταδιακή μετάβαση σε μια μονογλωσσία στην Ελληνική, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την πρώτη γλώσσα / τις πρώτες γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών μας. Το ότι οι γλώσσες είναι ατομικό δικαίωμα δε στερεί την ελληνική πολιτεία από το δικαίωμα ούτε την απαλλάσσει από την ευθύνη της να αναζητήσει τους καλύτερους δυνατούς τρόπους επίτευξης των στόχων που η ίδια θέτει.

Z.4. Διγλωσσία, μάθηση και ακαδημαϊκή επίδοση

Όπως παρατηρήσαμε στις διεθνείς εκθέσεις PISA και IGLU, γίνεται η διαπίστωση ότι εκεί όπου υπάρχουν δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές παρατηρούνται αρνητικές αποκλίσεις από το μέσο όρο σχολικής επίδοσης. Διατυπώνεται δε η υπόθεση ότι αν καταστεί δυνατόν να βελτιωθεί το επίπεδο σχολικής επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών αυτό επηρεάζει θετικά το συλλογικό επίπεδο σχολικής επίδοσης σε μία χώρα. Τα συγκεκριμένα μέτρα που προτείνονται για αυτή τη βελτίωση αφορούν

υποστήριξη στη μάθηση της γλώσσας-στόχου στο σχολείο και υποστήριξη των γονέων ώστε αυτοί να επικοινωνούν με τα παιδιά τους με τρόπους που να συμβάλουν στην καλύτερη επίδοση των παιδιών αυτών στο σχολείο (PISA 2000: 156). Τα προτεινόμενα μέτρα δεν συγκεκριμενοποιούνται περαιτέρω.

Όπως παρατηρήσαμε, αυτό που προτάσσεται στην αμερικανική έκθεση CRESPAR είναι η συγκεκριμενοποίηση των προτεινομένων μέτρων μέσα από τη συνδυαστική έρευνα του τι θεωρείται διδακτικά πρόσφορο για την ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας και του τι θεωρείται διδακτικά πρόσφορο για τη διδασκαλία / μάθηση της δεύτερης γλώσσας. Το στοιχείο που έχει επιπλέον ενδιαφέρον στην έκθεση CRESPAR είναι ότι **δεν προτείνει δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά επικεντρώνεται σε μέτρα που μπορούν να αναπτυχθούν στα πλαίσια του υπάρχοντος σχολικού συστήματος και αποσκοπούν στο να βελτιωθεί η ακαδημαϊκή επίδοση, όχι μέσα από σχήματα που διαχωρίζουν τους μαθητές ανάλογα με προέλευση, γλώσσα ή επίδοση αλλά μέσα από μοντέλα που εστιάζουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του κάθε μαθητή ξεχωριστά στη βάση της προϋπάρχουσας γλωσσικής και όποιας άλλης γνώσης.**

Δεν πρέπει να μας διαφεύγει όμως, πως όταν μιλάμε για γλώσσα του σχολείου, εννοούμε πάντα την **ακαδημαϊκή γλώσσα** και όχι τη γλώσσα γενικά.

Η. Προτάσεις

Στις προτάσεις που διατυπώνουμε πιο κάτω δεν προσανατολιζόμαστε σε εντελώς νέες μορφές οργάνωσης του σχολείου ούτε αναφερόμαστε σε ένα είδος εκσυγχρονισμού των διαπολιτισμικών σχολείων που υπάρχουν. **Το πεδίο εφαρμογής των προτάσεών μας είναι το δημόσιο σχολείο με τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών, τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και την τυχαία, γλωσσικά και πολιτισμικά, σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.**

Τα δεδομένα που έχουμε αυτή τη στιγμή είναι: ένας / μία εκπαιδευτικός σε μία τάξη με μαθητές που έχουν διαφορετικές πρώτες γλώσσες, τις οποίες ο / η εκπαιδευτικός, το πιθανότερο, δεν γνωρίζει. Ο / η εκπαιδευτικός διδάσκει την Ελληνική και τη χρησιμοποιεί για να διδάξει τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Το ζητούμενο είναι η ακαδημαϊκή επίδοση, πράγμα που ελέγχεται περιοδικά (π.χ. εξετάσεις). Αυτή η ακαδημαϊκή επίδοση είναι σε μεγάλο βαθμό συνάρτηση της επάρκειας στην ακαδημαϊκή γλώσσα στην Ελληνική. Η διδασκαλία γίνεται ως η Ελληνική να ήταν πρώτη γλώσσα για όλους τους μαθητές, ενώ στην πραγματικότητα για πολλούς από αυτούς είναι δεύτερη γλώσσα. Τη δεύτερη αυτή γλώσσα μαθαίνουν τη στιγμή που απαιτείται να τη χρησιμοποιούν για όλα τα γνωστικά αντικείμενα (εκτός της ξένης γλώσσας) του σχολείου.

Μας είναι γνωστό ότι πολλοί από τους μαθητές που έχουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν με επάρκεια τα μαθήματα του σχολείου καθώς ανεβαίνουν τις βαθμίδες του.

Θεωρούμε ότι **επείγει μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία της Ελληνικής**. Για να γίνει αυτό, είναι απαραίτητη η επίγνωση (τόσο στο επίπεδο του γλωσσικού σχεδιασμού όσο και στο επίπεδο της διδασκαλίας) ότι πρόκειται για **δεύτερη γλώσσα, την οποία οι μετανάστες μαθητές πρέπει να μάθουν γρήγορα και καλά στην ακαδημαϊκή μορφή της** για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, να αναπτύξουν πλήρως το γνωστικό δυναμικό τους και να έχουν πραγματικές ευκαιρίες για κοινωνική και επαγγελματική ενσωμάτωση. Για να γίνει αυτό, θεωρούμε ότι ο πιο πρόσφορος γνωστικά αλλά και ο πιο γρήγορος τρόπος, δεν είναι αυτό που φαίνεται ως ευθεία γραμμή, δηλαδή εστίαση στην Ελληνική (τη γλώσσα-στόχο), αλλά αυτός που φαντάζει ως τεθλασμένη γραμμή και ότι διαρκεί περισσότερο: εστίαση στις σχέσεις ανάμεσα στην Ελληνική και στην πρώτη γλώσσα.

Αυτή η μετατόπιση εστίασης ενισχύεται από και ενισχύει τη γλωσσική συνειδητοποίηση, πράγμα που εξ ορισμού συμβάλλει στη βελτίωση της γνώσης της γλώσσας.

Οι προτάσεις μας συγκεκριμενοποιούνται σε κύρια σημεία και γίνονται αναφορές στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπου αυτά τα σημεία μπορούν να έχουν, κατά τη γνώμη μας, την πιο πρόσφορη εφαρμογή. Εκ των πραγμάτων, είμαστε αναγκασμένοι να μην επεκταθούμε ιδιαίτερα σε κάθε βαθμίδα, αλλά θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να υπάρξει μια περαιτέρω διαφοροποίηση και εξειδίκευση στο ζήτημα αυτό.

H.1. Προτάσεις σχετικά με τη διδασκαλία

Προτείνουμε να στηριχθεί η διδασκαλία της ακαδημαϊκής μορφής της Ελληνικής και συγχρόνως η διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων μέσω αυτής στις πιο κάτω αρχές. Οι αρχές αυτές δεν τίθενται γραμμικά και ιεραρχικά, αλλά λειτουργούν συνδυαστικά και ενυπάρχουν η μία μέσα στην άλλη:

1. Μεγιστοποίηση της γνωστικής δραστηριοποίησης και της επένδυσης ταυτότητας
2. Ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας
3. Μετατόπιση του κέντρου βάρους από την προσήλωση στη γλώσσα-στόχο (Ελληνική) στις σχέσεις ανάμεσα στην Ελληνική και την πρώτη γλώσσα / τις πρώτες γλώσσες των μαθητών
4. Αξιοποίηση της προηγούμενης γλωσσικής και άλλης γνώσης
5. Συνδυαστική διδασκαλία και εξάσκηση συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων και κατανόησης ολοκληρωμένων κειμένων, που έχουν νόημα για το μαθητή
6. Πλαισιακή στήριξη, ώστε το νόημα να καθίσταται κατανοητό χωρίς να μειώνεται ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων κάτω από τα επίπεδα που αναλογούν στην ηλικία και στην τάξη των μεταναστών μαθητών
7. Στήριξη και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
8. Στήριξη και ενθάρρυνση των γονέων των μεταναστών μαθητών για την εξασφάλιση της ποιοτικά καλύτερης δυνατής ενδοοικογενειακής επικοινωνίας.

Η.2. Υλοποίηση των προτεινόμενων μέτρων

Ως προς το 1: Μεγιστοποίηση της γνωστικής δραστηριοποίησης και της επένδυσης ταυτότητας

Το σκεπτικό μας εδώ βασίζεται στις θεωρίες των Vygotsky (1997), Wells (1999) και Cummins (2003) και συνοψίζεται στο εξής: όλοι οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν και μαθαίνοντας να νιώθουν καλά. Η διδασκαλία πρέπει να είναι ελκυστική, ώστε να προκαλείται η νοητική δραστηριοποίηση των μαθητών σε διαδικασίες υψηλότερου επιπέδου (Vygotsky 1997) και σε κριτική σκέψη και όχι να εξαντλείται (η διδασκαλία) σε απαιτήσεις για διαδικασίες χαμηλότερου επιπέδου, όπως είναι η στείρα απομνημόνευση και η αντιγραφή. Αυτό ισχύει για όλους τους μαθητές, μόνο που οι μετανάστες μαθητές, λόγω κενών στην ακαδημαϊκή γλώσσα, είναι σαν να τρέχουν με δεύτερη ταχύτητα, συχνά κουράζονται και πιθανόν αποσύρονται από τη μάθηση (Cummins 2003). Το αποφασιστικό σημείο για να βοηθήσουμε τους δίγλωσσους μαθητές να επιτύχουν σε νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες είναι η ενσωματωμένη στη διδασκαλία **πλαισιακή στήριξη** (contextual support). Μέσα από την πλαισιακή στήριξη (βλ. επίσης πιο κάτω, σημείο 6) οι μαθητές ενεργοποιούν **προηγούμενη γνώση** για να κατανοήσουν όσα μαθαίνουν και αναπτύσσουν κίνητρα για να μάθουν περισσότερα (Wells 1999, Cummins 2003).

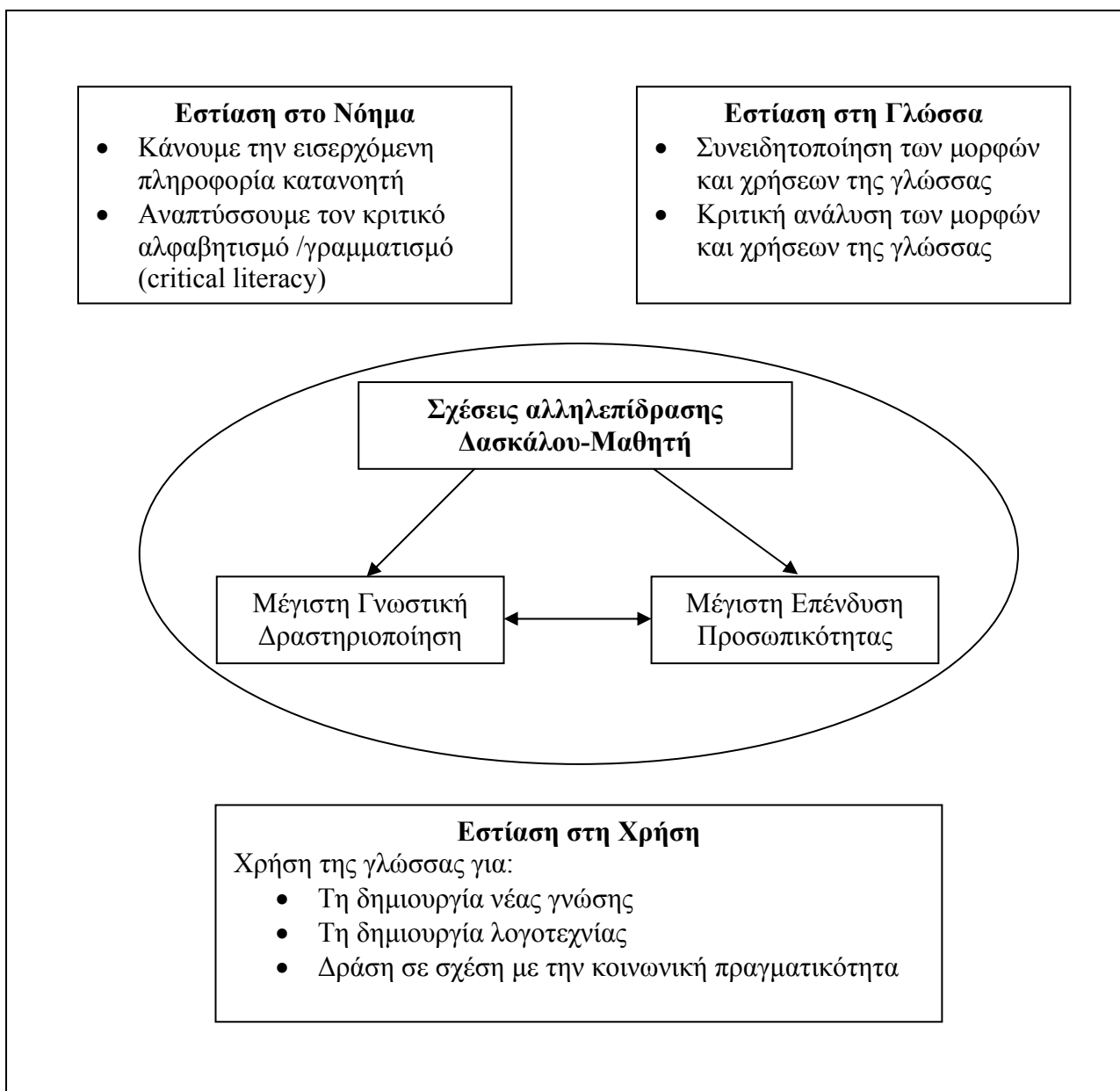
Επειδή όμως η μάθηση δεν είναι αποκλειστικά μια νοητική διαδικασία, αλλά επενδύεται συναισθηματικά, οι μετανάστες μαθητές, τότε υποστηρίζονται στη μάθηση, όταν αναγνωρίζεται έμπρακτα η ταυτότητά τους και νιώθουν ότι όχι μόνο επιτρέπεται να φέρουν στην τάξη ένα χαρακτηριστικό τους γνώρισμα, μια συγκεκριμένη γνώση που φέρνουν από το σπίτι ή τον τόπο καταγωγής τους αλλά και ότι αυτό που φέρνουν έχει αξία για ολόκληρη την τάξη. Αναγνώριση και υποστήριξη να κάνουν αυτό που γνωρίζουν καλύτερα, με τον τρόπο που νομίζουν ότι θα το αποδώσουν καλύτερα, είναι εγγυήσεις για τους μαθητές ότι η προσπάθεια για μάθηση αξίζει (βλ. επίσης ενότητα Στ.2). Υπάρχουν πολλά παραδείγματα εκπαιδευτικών που διαισθητικά κινούνται απόλυτα μέσα σ' αυτό το πνεύμα και με οργανωμένες δραστηριότητες συμβάλλουν, ώστε οι δίγλωσσοι μαθητές να μαθαίνουν και να δημιουργούν, επειδή νιώθουν αποδεκτοί (Κούρτη Καζούλλη & Τζανετοπούλου 2004) και επειδή αυτό που κάνουν ενεργοποιεί ανώτερες νοητικές διαδικασίες, όπως η ανάλυση, η σύνθεση, η αξιολόγηση, η κριτική σκέψη (Cummins 2003, Vygotsky 1997).

Σε θεσμικό αλλά και σε οργανωτικό επίπεδο πρέπει να προσεχθούν τα εξής:

Μιλάμε για σχολικές τάξεις που απαρτίζονται από μαθητές με διαφορετική προέλευση και οι οποίες διδάσκονται την Ελληνική και μέσω της Ελληνικής από μονόγλωσσους (συνήθως) εκπαιδευτικούς με μη ειδική κατάρτιση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί πρέπει να επιμορφώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα, στα σχολεία τους ή περιφερειακά, σε μια σειρά ειδικά ζητήματα σχετικά με την υλοποίηση αυτού του στόχου. Δεν είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να είναι ομιλητές ή γνώστες των γλωσσών καταγωγής, είναι όμως επιθυμητό να γνωρίζουν κάποια βασικά, έστω και ελάχιστα, στοιχεία της δομής τους, για να είναι δεκτικοί στους τρόπους, με τους οποίους οι δίγλωσσοι μαθητές αξιοποιούν την προηγούμενη γλωσσική γνώση τους. Σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, π.χ. στη Μ. Βρετανία, προβλέπεται η σύμπραξη ενός δίγλωσσου βοηθού / εκπαιδευτικού για εξατομικευμένη υποστήριξη μέσα στην τάξη. Στην Ελλάδα, το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στις Τάξεις Υποδοχής (βλ. ενότητες Β, Β.1., Β.2) προβλέπει βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό και εκχωρεί αρμοδιότητες διορισμού του στους Νομάρχες. Μπορούν λοιπόν να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικοί από τις χώρες προέλευσης, που είναι μετανάστες στην Ελλάδα, έχουν τους αντίστοιχους τίτλους σπουδών και γνωρίζουν πολύ καλά την Ελληνική. Ήδη υπάρχει ανάλογη εμπειρία μικρής κλίμακας στην Κρήτη, στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» με καλά αποτελέσματα.

Ως προς το 2: Ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας

Ο Cummins (2000, 2003) έχει αναπτύξει ένα βοηθητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, το οποίο, ως προς τα απαιτούμενα βήματα, εστιάζει (α) στο **νόημα**, (β) τη **γλώσσα** και (γ) τη **χρήση της γλώσσας** και ως προς την επιδιωκόμενη μαθησιακή συνθήκη εστιάζει στη **σχέση αλληλεπίδρασης δασκάλου / μαθητή**. Η αλληλεπίδραση αυτή δημιουργεί ένα διαπροσωπικό χώρο που επιτρέπει στο μαθητή να μάθει και να επενδύσει την ταυτότητά του.



Σχήμα 1 (πηγή: Cummins 2003)

(α) Το πρωταρχικό βήμα αφορά την «**κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία**» (Krashen 1985), μια βασική υπόθεση στη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Εκεί που το νόημα γίνεται κατανοητό συντελείται το πρώτο βήμα στη μάθηση. Με άλλα λόγια: ο μαθητής κατανοώντας το νόημα των όσων λέει ο δάσκαλος, μαθαίνει τη γλώσσα (Σκούρτου 2002).

Η επιδιωκόμενη μαθησιακή συνθήκη εδώ είναι η διαμόρφωση ενός τέτοιου πλαισίου αναφοράς, όπου ο δίγλωσσος μαθητής να κατανοεί αυτά που λέει ο δάσκαλος, όχι

μόνο μέσω της γλώσσας αλλά και μέσω εξωγλωσσικών βοηθημάτων. Π.χ. να ‘οπτικοποιείται’ το μήνυμα μέσω εικόνων, διαγραμμάτων, δραματοποίησης κλπ.

Πρέπει αν τονιστεί εδώ ότι η κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία, με την έννοια της κατά γράμμα κατανόησης των λέξεων, είναι μόνο η αφητηρία. Εστίαση στο νόημα κατά τον Cummins (2000, 2003) σημαίνει πολύ περισσότερο έναν ορίζοντα, τον ορίζοντα του «κριτικού αλφαριθμητισμού / γραμματισμού» (critical literacy). Μ’ αυτό το σκεπτικό, οι δίγλωσσοι μαθητές για να κατανοήσουν το νόημα των όσων τους διδάσκονται, συνδέουν αυτό που μαθαίνουν με αυτό που ήδη γνωρίζουν, με τη δική τους εμπειρία και προηγούμενη γνώση και το επεξεργάζονται κριτικά.

Πρακτικά, ο /η εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί τις συνθήκες για κατανόηση (με γλωσσικά και εξωγλωσσικά βοηθήματα) και να προτρέπει τους δίγλωσσους μαθητές να συνδέουν αυτό που μαθαίνουν με αυτό που ήδη γνωρίζουν.

(β) Όμως, η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας εμπεριέχει και το τυπικό της οργάνωσής της, τη γραμματική και το συντακτικό. Η μάθηση αυτού του τυπικού δεν «προκύπτει» απλά στην πορεία της κατανόησης νοήματος, αλλά διδάσκεται. Μάλιστα, η παραμέληση αυτού του σκέλους της γλωσσικής διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει απαγορευτικά στην πορεία κατανόησης και διατύπωσης σύνθετων κειμενικών ειδών στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού και στο γυμνάσιο / λύκειο.

Εδώ τοποθετείται η **συστηματική διδασκαλία της γλώσσας**, της φωνημικής συνειδητοποίησης, της ανάγνωσης, του λεξιλογίου, των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας στόχου (βλ. επίσης ενότητα Στ.2.δ.ι, προτάσεις της έκθεσης CRESPAR). Όμως, αυτά δεν γίνονται στο κενό, ως αυτόνομες γλωσσικές δεξιότητες, αλλά τοποθετούνται κάτω από την ‘ομπρέλα’ της **γλωσσικής συνειδητοποίησης**. Έτσι συνδέεται η έμφαση στα μορφολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας-στόχου με την κριτική διερεύνηση της ίδιας γλώσσας, σε σχέση με τις πρώτες γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών ή με άλλες γλωσσικές ποικιλίες της γλώσσας του σχολείου, που πιθανόν μιλούν οι μονόγλωσσοι μαθητές. Συγκρίσεις ανάμεσα στην πρότυπη γλώσσα και στις διαφορετικές ποικιλίες, με αφορμή μια συγκεκριμένη διατύπωση, συγκρίσεις ανάμεσα στη γλώσσα του σχολείου και στην πρώτη γλώσσα /πρώτες γλώσσες για την απόδοση εννοιών ή την ισχύ συγκεκριμένων κανόνων (π.χ. σύγκριση στην απόδοση του πληθυντικού αριθμού, του πληθυντικού ευγενείας, των γενών, του παρελθόντος ή του μέλλοντος χρόνου, κλπ.), δημιουργία

δίγλωσσων λεξικών με αντίστοιχες λέξεις στην πρώτη γλώσσα, συνώνυμα και αντώνυμα, διατύπωση παραδειγμάτων από τη χρήση τους, κυριολεκτική και μεταφορική σημασία, είναι μερικές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, που καθιστούν τους μαθητές «εξερευνητές της γλώσσας» (Delpit 1998, Cummins 2003) και συμβάλλουν στην γρήγορη ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας και στη συνειδητοποίηση ότι διαφορετικές γλώσσες (όπως και διαφορετικές μορφές της ίδιας γλώσσας) είναι επικοινωνιακά αποτελεσματικές στο δικό τους χώρο χρήσης και ότι σε άλλα συμφραζόμενα απαιτείται άλλη γλώσσα.

(γ) Η **εστίαση** στην ενεργό **χρήση της γλώσσας** προσδίδει στη γλώσσα μια πρωταρχική χρησιμότητα για τη ζωή του δίγλωσσου μετανάστη μαθητή. Ο δίγλωσσος μαθητής δεν μαθαίνει απλώς μια επιπλέον γλώσσα (όπως θα ήταν δυνατόν στην περίπτωση μιας ξένης γλώσσας), αλλά μαθαίνει μια γλώσσα που θα τον βοηθήσει να προοδεύσει ακαδημαϊκά, να διαπραγματευτεί και να επιβεβαιώσει την ταυτότητα του, επειδή του δίνει ένα μέσο αυτό-έκφρασης σε ένα ακροατήριο, το οποίο αλλιώς δεν θα μπορούσε να υποψιασθεί τις ικανότητές του. Η ενεργός χρήση της γλώσσας σημαίνει ότι ο δίγλωσσος μαθητής ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται στην παραγωγή αυθεντικών κειμένων σε προφορική ή γραπτή μορφή. Δημιουργική γραφή «**κειμένων ταύτισης**» (identity texts) (Skourtou, Kourtis Kazoullis & Cummins 2003, Στόγιος σε εξέλιξη) ατομικά ή σε μικρές ομάδες, δραματοποίηση, διόρθωση κειμένων και επανατροφοδότηση, ανάγνωση προσωπικών κειμένων ή κειμένων των συμμαθητών, έκδοση κειμένων (Κούρτη Καζούλλη & Τζανετοπούλου 2003), **συνδυασμός γραφής και άλλων εκφραστικών μέσων** (π.χ. εικόνα, ήχος), δημιουργική «μετακύλιση» από το έναν τρόπο έκφρασης σε έναν άλλο (Kress 2000) είναι μερικές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες εδώ.

Ως προς το 3: Μετατόπιση του κέντρου βάρους από την προσήλωση στη γλώσσα-στόχο (Ελληνική) στις σχέσεις ανάμεσα στην Ελληνική και την πρώτη γλώσσα / τις πρώτες γλώσσες των μαθητών

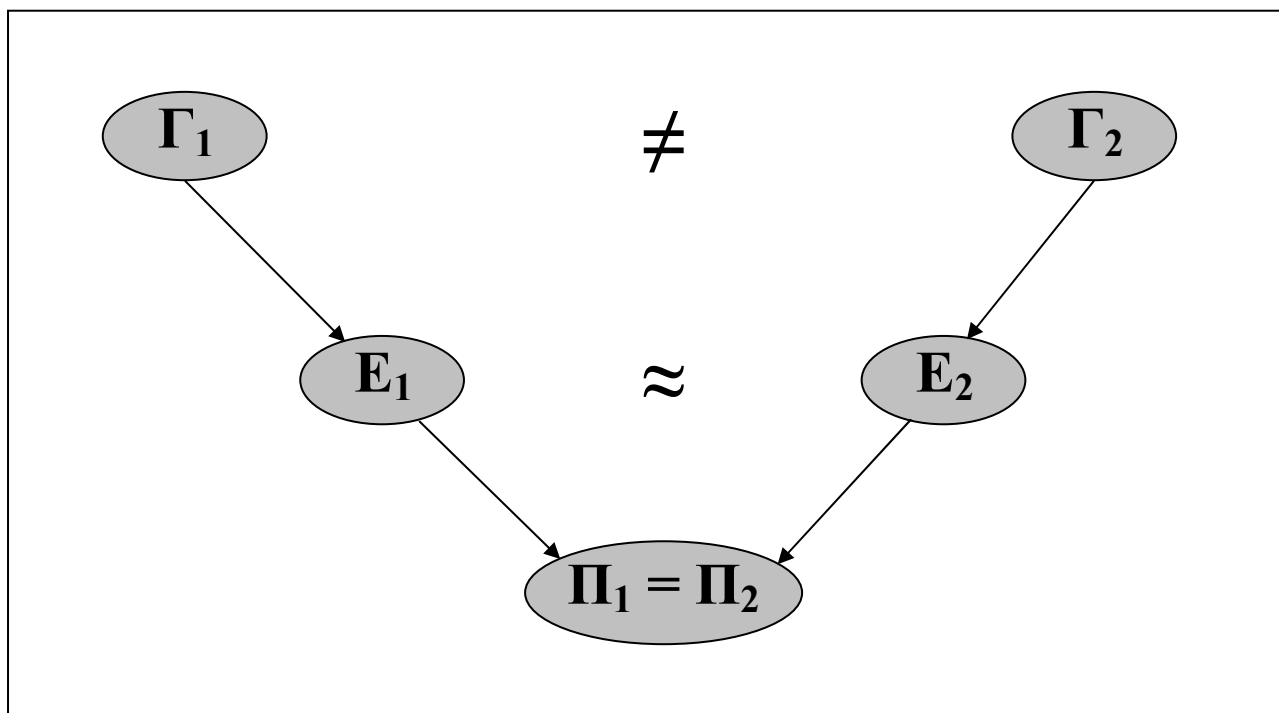
Η έννοια της γλωσσικής συνειδητοποίησης ή εγρήγορσης που αναφέρουμε πιο πάνω και η οποία λειτουργεί ως 'ομπρέλα» στη συνδυαστική διδασκαλία των μορφολογικών στοιχείων της γλώσσας και των λειτουργιών της, μας οδηγεί σε μια μετατόπιση από την εστίαση στην Ελληνική σε μια εστίαση στις σχέσεις ανάμεσα

στην Ελληνική και την πρώτη γλώσσα / τις πρώτες γλώσσες των μαθητών. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι επιβραδύνει την εκμάθηση της Ελληνικής, επειδή φαίνεται να ‘αποσπά’ ώρα και προσοχή από αυτή την ίδια. Είναι σαν να αντικαθιστούμε τον ευθύ δρόμο (εστίαση αποκλειστικά στην Ελληνική) με μία παράκαμψη (συνυπολογισμός της πρώτης γλώσσας). Μια τέτοια άποψη αντανακλά την υπόθεση της «**μέγιστης δυνατής έκθεσης**» (maximum exposure) στη γλώσσα στόχο και την υπόθεση της «χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας» (Baker 2001, Cummins 2003). Στην υπόθεση αυτή αντιπαραθέτουμε την υπόθεση της «**αλληλεξάρτησης των γλωσσών**» (language interdependence) (Baker 2001, Cummins 2000, 2003). Σύμφωνα με την υπόθεση της «αλληλεξάρτησης των γλωσσών, οι γλώσσες δεν μαθαίνονται ως ανεξάρτητες μονάδες, αλλά ως σχέση: ό,τι μαθαίνεται μέσω της μίας, αξιοποιείται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και μέσω της άλλης. **Οι δίγλωσσοι μαθητές που αντιμετωπίζονται μόνο ως μαθητές της Ελληνικής και όχι με το συνολικό γλωσσικό ρεπερτόριό τους, είναι σαν αυτό που μαθαίνουν στην Ελληνική να αναπτύσσεται στο κενό.** Οι δίγλωσσοι μαθητές που αντιμετωπίζονται ως ομιλητές με το συνολικό γλωσσικό ρεπερτόριό τους, ενθαρρύνονται να κάνουν τις συνδέσεις ανάμεσα στις γλώσσες τους. Αυτές οι συστηματικές συνδέσεις ευνοούν την επιτάχυνση στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας. Όπως αναφέρουμε στην ενότητα Ζ.1. (Μάθηση), επειδή η γνώση δεν οικοδομείται στο κενό και ο δίγλωσσος μαθητής έχει ήδη γλώσσα και γνώση, πρέπει η νέα γνώση να οικοδομηθεί πάνω στην παλιά (Wells 1999), για να πραγματοποιήσει ο μαθητής (συχνά, μέσα από μια συγκρουσιακή διαδικασία) το «ιδιωτικό του πέρασμα» από το γνωστό στο καινούργιο που μαθαίνει (Foucault 1969).

Εδώ τίθεται εκ νέου το ερώτημα, πώς εφαρμόζεται πρακτικά κάτι τέτοιο και αν είναι αναγκαία η στελέχωση των σχολείων με ειδικό προσωπικό. Η θέση μας, όπως αναφέραμε ήδη και όπως αναφέρουμε και πιο κάτω, είναι, πως όχι. Επειδή πρόκειται για μετατόπιση προσέγγισης στη διδασκαλία γλώσσας και όχι για μεταρρύθμιση υποδομών και περιεχομένων, θεωρούμε την προσέγγιση που προτείνουμε μια εφικτή, άμεσα πραγματοποιήσιμη και γι’ αυτό αποτελεσματική και οικονομική λύση. Το μόνο που επιβάλλεται είναι μία έμφαση σε εστιασμένη επιμόρφωση (βλ. επίσης πιο κάτω, σημείο 7)

Ως προς το 4: Αξιοποίηση της προηγούμενης γλωσσικής και άλλης γνώσης

Οι λέξεις που μαθαίνουμε οικοδομούνται πάνω στις έννοιες που ήδη γνωρίζουμε. Οι έννοιες έχουν κεντρική θέση στη μάθηση και ‘μεταφέρονται’ από γλώσσα σε γλώσσα (Σκούρτου 2002).



Σχήμα 2 (πηγή: Σκούρτου 2002)

Το σχήμα 2 λειτουργεί ως εξής:

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 ή είναι αντίθετες ($E_1 \approx E_2$) με τις 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, 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, 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.

Ως προς το 5: Συνδυαστική διδασκαλία και εξάσκηση συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων και κατανόησης ολοκληρωμένων κειμένων που έχουν νόημα για το μαθητή

Στην παρουσίαση της έκθεσης CRESPAR (2003) αναφερθήκαμε στις δεξιότητες εκείνες που πρέπει να διδαχθούν στα πλαίσια της ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας (π.χ. φωνημική συνειδητοποίηση, αναγνώριση και ανάγνωση λέξεων, διδασκαλία λεξιλογίου πριν από την ανάγνωση / κατανόηση κειμένου, γραμματικοί κανόνες, ανάγνωση / κατανόηση ολόκληρου κειμένου).

Από αυτά η κατανόηση ολοκληρωμένου κειμένου υποστηρίζεται από στρατηγικές όπως:

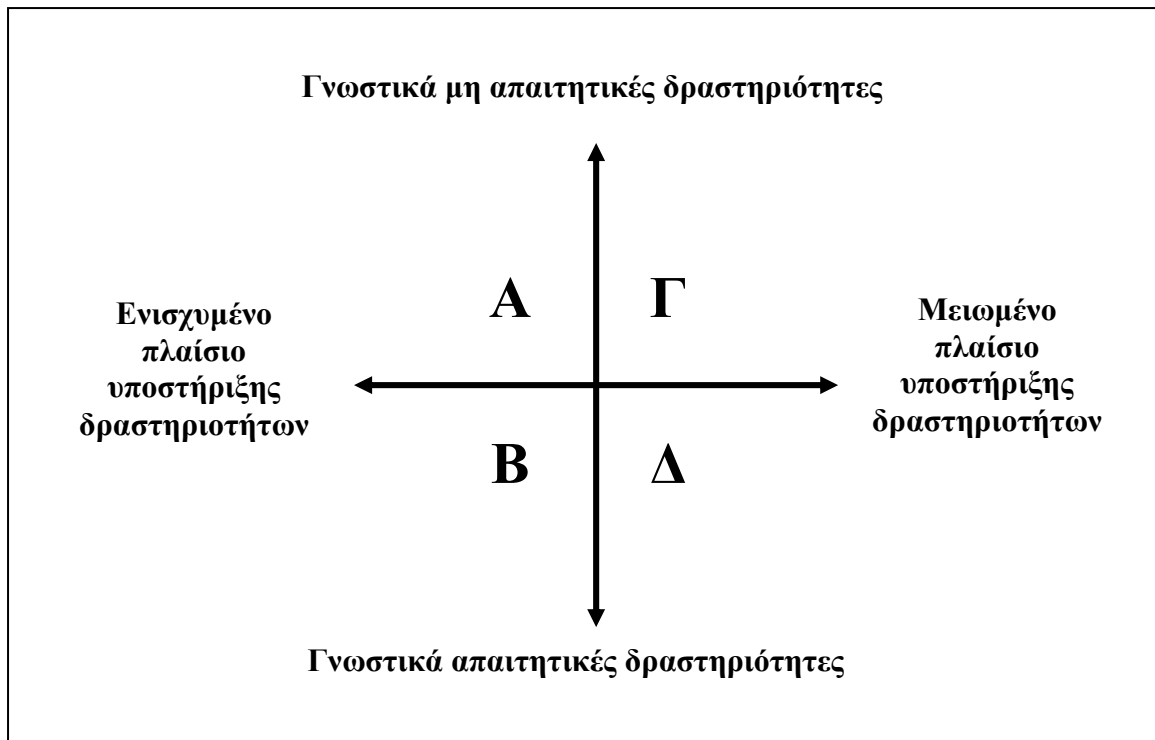
- ίδια παρακολούθηση της πορείας της ανάγνωσης
- συνεργατική μάθηση
- γραφικά, σχέδια, χάρτες σχετική με την ιστορία που διδάσκεται σ' ένα κείμενο
- ερωτήσεις / απαντήσεις σε σχέση με το περιεχόμενο και την οργάνωση του κειμένου
- διατύπωση ερωτημάτων από τον ίδιο τον αναγνώστη
- περιλήψεις, συμπεράσματα κειμένων.

Ουσιαστικά, πρόκειται για ενεργοποίηση του σχήματος 1 (βλ. σημείο 2, πιο πάνω) και ιδιαίτερα πρόκειται για την **εστίαση στο νόημα** (γραφικά, σχέδια κλπ., ερωτήσεις / απαντήσεις, κλπ) αλλά και την **εστίαση στην ενεργό χρήση της γλώσσας** (περιλήψεις, συμπεράσματα κειμένων).

Για να συνδεθούν αυτά τα δύο, δηλαδή η αρχική κατανόηση με την τελική παραγωγή κειμένου, χρειάζεται η εστιασμένη διδασκαλία σε συγκεκριμένα μορφολογικά στοιχεία της γλώσσας (εστίαση στη γλώσσα). Η αναφορά σε κείμενα που να έχουν νόημα για το μαθητή και με τα οποία να μπορεί ο δίγλωσσος μαθητής να ταυτιστεί (identity texts), επιδιώκει να καταστήσει σαφές ότι η μάθηση της γλώσσας γίνεται ευκολότερα και στερεότερα, όταν αυτοί που την μαθαίνουν βλέπουν τα ενδιαφέροντά τους να αντικατοπτρίζονται μέσα στη γλώσσα. Σύμφωνα με την έκθεση CRESPAR (βλ. ενότητα Στ.2.δ.ι), η εστιασμένη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στις οποίες φαίνεται να χρειάζονται στήριξη οι δίγλωσσοι μαθητές, με αφορμή τέτοιου είδους κείμενα, συμβάλλει στον επιδιωκόμενο στόχο, γιατί μειώνει το χρόνο επίπονης ενασχόλησης με τη μορφολογία της γλώσσας-στόχου. Ο χρόνος μειώνεται επιπλέον και η γλωσσική γνώση γίνεται γλωσσική συνειδητοποίηση όταν, αφού διαπιστωθεί πού βρίσκονται τα κενά των μαθητών, η διδασκαλία δεξιοτήτων εμπεριέχει το στοιχείο της σύγκρισης ανάμεσα στην πρώτη γλώσσα και την Ελληνική. Όπως αναφέρουμε και αλλού και όπως παρατίθεται επίσης στην έκθεση CRESPAR, η συγγραφή προσωπικών λογοτεχνικών κειμένων, με δυνατότητα επιλογής γλώσσας αλλά και δυνατότητα συνδυαστικής χρήσης των γλωσσών των δίγλωσσων μαθητών, προσφέρεται για δραστηριότητες διδασκαλίας συγκεκριμένων δεξιοτήτων και κατανόησης ολοκληρωμένων κειμένων (Κούρτη Καζούλλη & Τζανετοπούλου 2003).

Ως προς το 6: Πλαισιακή στήριξη ώστε το νόημα να καθίσταται κατανοητό χωρίς να μειώνεται ο βαθμός δυσκολίας των δραστηριοτήτων κάτω από τα επίπεδα που αναλογούν στην ηλικία και στην τάξη των μεταναστών μαθητών

Στο σχήμα 3 πιο κάτω δίδεται παραστατικά η οργάνωση των γνωστικών δραστηριοτήτων στο σχολείο σε σχέση με τη γλώσσα διδασκαλίας και τα βοηθήματα (πλαισιακή στήριξη) που παρέχονται στο δίγλωσσο μαθητή στη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων αυτών.



Σχήμα 3 (πηγή: Cummins 2003)

Σύμφωνα με το σχήμα 3, η οργάνωση της διδασκαλίας μπορεί να παρουσιασθεί με δύο τεμνόμενους άξονες σε σχήμα σταυρού. Στον **κάθετο άξονα** τοποθετούνται οι **γνωστικές δραστηριότητες με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας** και αφαιρετικότητας. Έτσι, στο ένα άκρο του κάθετου άξονα έχουμε απλές, νοητικά μη απαιτητικές δραστηριότητες, που διεκπεραιώνονται με αυτοματοποιημένο τρόπο, ενώ στο άλλο άκρο έχουμε νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες, που για να διεκπεραιωθούν απαιτείται η ενεργοποίηση ανώτερων νοητικών διεργασιών (Vygotsky 1997). Όσο οι μαθητές προχωρούν στις βαθμίδες της εκπαίδευσης τόσο πιο συχνά καλούνται να διεκπεραιώνουν όλο και πιο νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες.

Στον οριζόντιο άξονα, τοποθετούνται τα **βοηθήματα με φθίνοντα βαθμό συχνότητας** στην παροχή τους. Έτσι, στο ένα άκρο του οριζόντιου άξονα έχουμε γενναιόδωρη παροχή βοηθημάτων, ενώ στο άλλο άκρο έχουμε μία εν δυνάμει μηδενική παροχή βοηθημάτων και την απαίτηση να κατανοηθούν και να διεκπεραιωθούν οι δραστηριότητες, αποκλειστικά στη βάση λεκτικά διατυπωμένων οδηγιών. Όσο οι μαθητές προχωρούν στις βαθμίδες της εκπαίδευσης τόσο πιο συχνά καλούνται να διεκπεραιώσουν μόνοι τους, χωρίς εξωτερική βοήθεια τις όλο και πιο απαιτητικές δραστηριότητες του κάθετου άξονα.

Η τομή των αξόνων δημιουργεί τέσσερα τεταρτημόρια (Α, Β, Γ, Δ) που αντιστοιχούν σε διαφορετικές σχέσεις ανάμεσα σε γνωστική δραστηριότητα, γλώσσα και βοήθεια για τη διεκπεραίωσή της.

Καθώς οι μαθητές προάγονται από τάξη σε τάξη, καλούνται να διεκπεραιώσουν σχολικές δραστηριότητες, που είναι ολοένα και πιο σύνθετες. Και ενώ στις μικρές τάξεις, όταν οι δραστηριότητες είναι σχετικά μη απαιτητικές νοητικά, στους μαθητές παρέχεται γενναιόδωρη βοήθεια (λειτουργεί δηλαδή, ένα ενισχυμένο πλαίσιο υποστήριξης) για την κατανόηση και τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων (τεταρτημόριο Α), στις μεγαλύτερες τάξεις, η βοήθεια αυτή σταδιακά μειώνεται. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση μόνοι τους να κατανοήσουν και να διεκπεραιώσουν μια δραστηριότητα, ενεργοποιώντας σύνθετες νοητικές λειτουργίες, όπως ανάλυση, σύνθεση, κριτική σκέψη (τεταρτημόριο Δ: νοητικά απαιτητικό).

Συνοπτικά: Το τεταρτημόριο Α αντιπροσωπεύει την αφετηρία, το τεταρτημόριο Δ, το στόχο.

Υπάρχουν επίσης τα ενδιάμεσα τεταρτημόρια: το τεταρτημόριο Β (πλαισιακά ενισχυμένο, νοητικά απαιτητικό) και το τεταρτημόριο Γ (πλαισιακά αποδυναμωμένο, νοητικά μη απαιτητικό).

Το τεταρτημόριο Β αντιπροσωπεύει τη μετάβαση σε πιο σύνθετες δραστηριότητες (κάθετος άξονας) για τις οποίες όμως συνεχίζεται η παροχή βοηθημάτων (οριζόντιος άξονας).

Το τεταρτημόριο Γ αντιπροσωπεύει νοητικά απλούστερες δραστηριότητες, συνήθως επανάληψη δραστηριοτήτων για την εμπέδωση γνώσεων, για την διεκπεραίωση των οποίων δεν παρέχεται βοήθεια, επειδή αυτή δεν είναι αναγκαία.

Ας υποθέσουμε ότι ένας μετανάστης μαθητής δεν έχει αναπτύξει σε τέτοιο βαθμό την ακαδημαϊκή ικανότητα στην Ελληνική, ώστε να κατανοεί το ζητούμενο μιας δραστηριότητας, παρόλο που έχει την ωριμότητα ν' ανταποκριθεί στο περιεχόμενό της, λόγω τάξης και ηλικίας. Ο / η εκπαιδευτικός, αλλά και το σχολείο ως θεσμός, αντιμετωπίζει εδώ ένα δίλημμα: να 'κατεβάσει' το μαθητή σε μικρότερη τάξη, μέχρι να μάθει επαρκώς την Ελληνική ή να τον αφήσει στην κανονική τάξη και να αυξήσει την παροχή βοηθημάτων, ώστε αυτός να κατανοήσει τη δραστηριότητα (βλ. επίσης πιο πάνω σημείο 2, εστίαση στο νόημα);

Αν ο μαθητής τοποθετηθεί σε μικρότερη τάξη ή εγκλωβιστεί στη διεκπεραίωση νοητικά μη απαιτητικών δραστηριοτήτων (π.χ. επανάληψη, αντιγραφή, απομνημόνευση) τότε τοποθετείται στο τεταρτημόριο Γ και υπάρχει κίνδυνος σταδιακά να αποσυρθεί από τη μάθηση (Cummins 2003).

Η χρησιμότητα του **τεταρτημορίου Γ** έγκειται στην υποστήριξη των τεταρτημορίων Β και Δ, γιατί προσφέρεται για εμπέδωση των όσων έχουν διδαχθεί ήδη, αλλά δεν προσφέρεται για την εξέλιξη της μάθησης.

Αντίθετα, το **τεταρτημόριο Β** προσφέρεται για τους δίγλωσσους μαθητές και τους αφορά άμεσα, γιατί εξασφαλίζει τη συνεχή ροή νοητικά ενδιαφέρουσας εισερχόμενης πληροφορίας, ολοένα και πιο σύνθετης, που όμως με τα παρεχόμενα βοηθήματα καθίσταται κατανοητή (βλ. Κούρτη Καζούλλη 2000, επίσης πιο πάνω, σημείο 2, εστίαση στο νόημα).

Όπως αναφέραμε ήδη, το **τεταρτημόριο Δ** αποτελεί στόχο. Είναι εδώ που η ακαδημαϊκή γλώσσα πρέπει να έχει αναπτυχθεί τόσο, ώστε ο μαθητής μόνος του, χωρίς βοήθεια, αν κατανοεί και να διεκπεραιώνει δραστηριότητες με υψηλές νοητικές απαιτήσεις. **Το αργότερο εδώ γίνονται ορατά τα προβλήματα γλώσσας που μπορεί να μην είχαν γίνει αντιληπτά πριν.** Όταν ένας δίγλωσσος μετανάστης μαθητής δεν μπορεί να διεκπεραιώσει μία δραστηριότητα, δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις νοητικές απαιτήσεις της. Είναι πιθανόν να μην καταλαβαίνει γλωσσικά τι ακριβώς πρέπει να κάνει ή να μην έχει αναπτύξει την ακαδημαϊκή ικανότητα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί να διατυπώσει (άρα να αποδείξει ότι γνωρίζει το ζητούμενο της δραστηριότητας) σε μορφή κειμένου.

Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι το σχολείο και ο / η εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγουν **να παραμένουν οι δίγλωσσοι μαθητές στην τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία τους και να οργανώσουν την απρόσκοπτη παροχή βοηθημάτων λεκτικών και μη λεκτικών.** Η 'απόσυρση' για μεγάλο χρονικό διάστημα των μεταναστών μαθητών σε φροντιστηριακά τμήματα δεν βοηθά μακροπρόθεσμα ούτε τους ίδιους ούτε την υπόλοιπη τάξη.

Έτσι, ο / η εκπαιδευτικός έχει τις εξής δυνατότητες για να βοηθήσει ένα μαθητή που είναι ώριμος για σύνθετες γνωστικές δραστηριότητες με υψηλό βαθμό νοητικής πρόκλησης, αλλά δεν έχει αναπτύξει ακόμα την ακαδημαϊκή γλώσσα:

- να οργανώσει παραδείγματα, εποπτικά μέσα, άλλα υλικά, περιφράσεις, περιγραφές, συγκρίσεις, συνεργατική μάθηση σε μικρές ομάδες, για να καταστήσει το περιεχόμενο της δραστηριότητας κατανοητό,
- να προσφέρει μη λεκτικά βοηθήματα,
- να δώσει τη δυνατότητα χρήσης της πρώτης γλώσσας συμπληρωματικά με τη γλώσσα του σχολείου,
- να δώσει τη δυνατότητα στους δίγλωσσους μαθητές να φέρουν στην τάξη το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και την όποια προηγούμενη γνώση τους, ώστε να διευκολυνθούν στην κατανόηση (βλ. επίσης ενότητα Ζ..1: Μάθηση),
- να ενδυναμώσει την ταυτότητα του μετανάστη μαθητή μέσω αναγνωρίζοντας και σεβόμενος τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (βλ. επίσης ενότητα Ζ.1: Μάθηση και ενότητα Ζ.2: Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής).

Ως προς το 7: Στήριξη και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Σε σχετικές έρευνες (Σκούρτου υπό έκδοση) έχει καταγραφεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πρόβλημα να επικροτήσουν τη γλωσσική πολυμορφία και τη διγλωσσία, όταν το ζήτημα αυτό τίθεται ως γενική γλωσσομάθεια. Όσο πιο συγκεκριμένη γίνεται η σχέση διγλωσσίας και μάθησης (π.χ. αλληλεξάρτηση των γλωσσών και αξιοποίηση προηγούμενης γνώσης) τόσο πιο επιφυλακτικά αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί. Το ζήτημα που χρήζει διαλεύκανσης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι η μια γλώσσα (π.χ. η πρώτη γλώσσα) του δίγλωσσου μαθητή έχει κάποια σχέση με τη γλώσσα στόχο. Από αυτή την άποψη δυσκολεύονται να κατανοήσουν πώς η γνώση της πρώτης βοηθά στην εκμάθηση της δεύτερης. Συχνά, ο εκπαιδευτικός νιώθει ανήμπορος μπροστά στη γλωσσική πολυμορφία της τάξης του. Μη γνωρίζοντας τις πρώτες γλώσσες των μαθητών του, αντιλαμβάνεται την αλληλεξάρτηση των γλωσσών και την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης 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 (βλ. επίσης ενότητα Ε).

Θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τη βαθμίδα στην οποία διδάσκουν, πρέπει να υποστηρίζονται συστηματικά και να επιμορφώνονται ταχτικά σε θέματα

που αφορούν τη σχέση διγλωσσίας και μάθησης, σε θέματα γλωσσικής συνειδητοποίησης, σε θέματα πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και σε βασικές αρχές των γλωσσών των μαθητών τους (τουλάχιστον των πιο διαδεδομένων από αυτές), όπως επίσης σε θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και παροχής βοηθημάτων. Για να υπάρχει το μέγιστο δυνατό όφελος από τη γλωσσική πολυμορφία στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποστηρίζονται και να εκπαιδεύονται σε στρατηγικές διάχυσης της γνώσης και των γλωσσών σε ολόκληρη την τάξη, με στόχο την βελτίωση του επιπέδου σχολικής επίδοσης για όλους τους μαθητές. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται πώς να διαχειρίζονται τον περιορισμένο χρόνο του μαθήματος για την ένταξη, ώστε να είναι δυνατά τα πιο πάνω (βλ. επίσης ενότητα Ε.5: έκθεση CRESPAR)

Στο θεσμικό επίπεδο, προτείνουμε επίσης τη δημιουργία από το ΥΠΕΠΘ, με τη συνεργασία με διάφορους φορείς (π.χ. των Πανεπιστημίων, του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ), των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ), της Γενικής Γραμματείας Επιμόρφωσης Ενηλίκων, του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών), **δικτυακού κόμβου** με αναρτημένο και εύκολα προσβάσιμο θεωρητικό και επιμορφωτικό υλικό σχετικά με θέματα Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και διγλωσσίας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με παραδείγματα, σχέδια εργασίας (project), σχολιασμένη βιβλιογραφία, σύνδεση με βιβλιοθήκες, σχετικά επιστημονικά εργαστήρια και άλλους δικτυακούς κόμβους (π.χ. τον ηλεκτρονικό κόμβο του ΚΕΓ για τη διδασκαλία της Ελληνικής στο Λύκειο), πληροφοριακό υλικό για δυνατότητες επιμόρφωσης.

Επιπλέον, πάλι με ευθύνη του ΥΠΕΠΘ, μπορεί να κυκλοφορεί στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς ένας **έντυπος οδηγός επιμόρφωσης**, που θα διατίθεται μέσω των διευθύνσεων εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία και θα προσφέρει δυνατότητες επιμόρφωσης σε σχολικό, τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και θα παραπέμπει επίσης στο δικτυακό τόπο. Σ' αυτό το σημείο μπορεί να αξιοποιηθεί η συσσωρευμένη εμπειρία από τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ που παρουσιάσαμε, όπως και από το ΚΕΓ, αλλά και από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) του ΥΠΕΠΘ.

Τέλος, προτείνουμε τη θεσμοθέτηση **Συμβούλου Διαπολιτισμικής Αγωγής** ανά νομό.

Ως προς το 8: Στήριξη και ενθάρρυνση των γονέων των μεταναστών μαθητών για την εξασφάλιση της ποιοτικά καλύτερης δυνατής ενδοοικογενειακής επικοινωνίας

Οι αλλοδαποί γονείς που έρχονται στον Έλληνα δάσκαλο και ζητούν συμβουλή, ποια γλώσσα να μιλούν στο σπίτι με το παιδί τους για να το βοηθήσουν ακαδημαϊκά, προτίθενται, αν είναι αναγκαίο για τη μάθηση και κατ' επέκταση για την κοινωνική ένταξη, να θυσιάσουν τη μία τους γλώσσα υπέρ της άλλης. Οι ίδιοι γονείς νιώθουν συχνά αμηχανία, αν ο δάσκαλος δεν τους προτρέψει να χρησιμοποιούν στο σπίτι τη γλώσσα χ ή τη γλώσσα ψ, αλλά τους πει, π.χ., να ομιλούν στο σπίτι τη γλώσσα «που γνωρίζουν καλύτερα και στην οποία νιώθουν πιο άνετα». Το ενδιαφέρον εδώ είναι η μετατόπιση, από την επιλογή ανάμεσα στη μία ή στην άλλη γλώσσα στην επιλογή ανάμεσα σε γλώσσα που διευκολύνει την επικοινωνία και σε γλώσσα που τη δυσχεραίνει. Κατ' επέκταση, μία επιτυχής επικοινωνία διευκολύνει την κατασκευή νοήματος, αφού αντίστροφα, η επικοινωνία χωρίς νόημα δεν είναι δυνατή.

Θεωρούμε αναγκαίο να καταστήσουμε σαφές ότι η επικοινωνία στο σπίτι σε μια γλώσσα που οι γονείς πιθανόν δεν γνωρίζουν επαρκώς (στην περίπτωση μας, στην Ελληνική), δεν βοηθά τα παιδιά στη γλωσσική τους επίδοση στο σχολείο, ακόμα και αν αυτή η γλώσσα είναι ίδια με αυτή του σχολείου. Μόνο οι ενήλικες που είναι **πρότυπα γλωσσικής χρήσης**, συμβάλλουν στην ανάπτυξη σωστής γλώσσας από τα παιδιά. Για τη μάθηση στο σχολείο, **δεν έχει τόση σημασία σε ποια γλώσσα γίνεται η επικοινωνία στο σπίτι όσο το ότι η επικοινωνία γίνεται μέσα από μια σωστά χρησιμοποιούμενη γλώσσα**. Πρέπει να συμβάλλουμε στην απενοχοποίηση των αλλοδαπών γονέων, που θεωρούν ότι δεν βοηθούν τα παιδιά τους μιλώντας τους τη γλώσσα τους (επειδή αυτή δεν είναι η γλώσσα του σχολείου) και να τους εξηγήσουμε ότι τα βοηθούν, όταν τους μιλούν σωστά, επειδή έτσι τα παιδιά τους οικοδομούν βασικές έννοιες, που θα τα βοηθήσουν να έχουν καλή επίδοση στο σχολείο.

Η μεταναστευτική οικογένεια ενδυναμώνεται από το σχολείο και τον / την εκπαιδευτικό, όταν είναι καλοδεχούμενη με όσα πολιτισμικά και γλωσσικά εφόδια αυτή προσκομίζει. Ιδιαίτερα, η ενδυνάμωση της δημιουργικής γλωσσικής ενασχόλησης (π.χ. ανάγνωση / συγγραφή ιστοριών στην πρώτη γλώσσα) λειτουργεί εν τέλει υπέρ της σχολικής επίδοσης των μεταναστών μαθητών, αφού γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στην «πρέπουσα», φανερή, δημόσια γλώσσα του σχολείου και στην

«αόρατη», κοινωνικά ίσως περιθωριοποιημένη, ιδιωτική γλώσσα του σπιτιού. Αυτή η κοινωνική γεφύρωση μεταφράζεται σε ενσυνείδητη αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης, σε αλληλεξάρτηση των γλωσσών, τελικά σε μάθηση και στην καλύτερη και προπάντων γρηγορότερη εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ως προστιθέμενης αξίας και διεύρυνσης και όχι ως αντίπαλο ‘δέος’ στις πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές του δίγλωσσου μαθητή και της οικογένειάς του.

Σ’ αυτό το σημείο υπάρχει συσσωρευμένη πείρα από τις κλασικές μεταναστευτικές χώρες (π.χ. από τις ΗΠΑ), όπου τεκμηριώνεται επαρκώς η θετική επίδραση που έχει η συμμετοχή των γονέων σε προγράμματα του σχολείου, όπου στη γλώσσα τους ή στη γλώσσα του σχολείου με διερμηνεία όπου χρειάζεται, γίνεται δημιουργική ανάγνωση και σχολιασμός λογοτεχνικών κειμένων από τη χώρα προέλευσης και τη χώρα υποδοχής, αλλά και δημιουργική γραφή από τους ίδιους προσωπικά και σε συνεργασία με τα παιδιά τους. Το εγχείρημα μπορεί να πλαισιωθεί με εμπλουτισμό της σχολικής βιβλιοθήκης με βιβλία για παιδιά και νέους από τις χώρες καταγωγής στην γλώσσα τους ή σε μετάφραση (βλ. παραδειγματικά Ada 1988).

- Προτείνουμε να αξιοποιηθεί ο θεσμός των «**Σχολών Γονέων**» που είχε καθιερωθεί από τη Γενική Γραμματεία Επιμόρφωσης Ενηλίκων, για να υπάρξει μια συστηματική ενημέρωση των γονέων πάνω σ’ αυτό το ζήτημα, αλλά και πάνω σε ζητήματα βοήθειας στις σχολικές εργασίες στο σπίτι κλπ. Επιπλέον πρέπει και μπορεί να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των γονέων σε δημιουργικές εργασίες, που θα προσφέρουν ευχαρίστηση στους ίδιους και θα είναι επιπλέον χρήσιμες για τα παιδιά τους.
- Προτείνουμε, οι **προσκλήσεις** προς τους γονείς για συναντήσεις με εκπαιδευτικούς, σχολικές εορτές κλπ. να είναι **δίγλωσσες**, διατυπωμένες την Ελληνική και στις γλώσσες που αντιπροσωπεύονται με τους περισσότερους δίγλωσσους μαθητές. Με τη βοήθεια των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, μπορεί να τυπωθεί και να κυκλοφορήσει **δίγλωσσο έντυπο** με πληροφορίες γενικού σχολικού ενδιαφέροντος (π.χ. αργίες, εκδηλώσεις αλλά και σύστημα αξιολόγησης / βαθμολόγησης των μαθητών ανά τάξη, ζητήματα περάσματος από μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη κλπ.).
- Προτείνουμε να εμπλουτισθούν οι σχολικές **βιβλιοθήκες** με βιβλία από τις χώρες καταγωγής για παιδιά και νέους, στη γλώσσα τους ή σε μετάφραση.

- Προτείνουμε να αξιοποιούνται οι γονείς δίγλωσσων μαθητών σε συγκεκριμένες δημιουργικές **δραστηριότητες** (π.χ. στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης ή στην πραγματοποίηση σχολικών εορτών), αλλά και στο **μάθημα της γλώσσας**, ως πρότυπα φυσικών ομιλητών (π.χ. διηγούμενοι μία ιστορία στη γλώσσα τους, έχοντας ως μεταφραστές της ιστορίας τα παιδιά τους) και ως ευκαιρία γνωριμίας με μια από τις γλώσσες των μαθητών, για να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να έχουν όφελος από την πολυπολιτισμικότητα της τάξης τους.
- Προτείνουμε να υπάρχει ευελιξία στο **ωράριο** των συναντήσεων εκπαιδευτικών / γονέων, ώστε οι μετανάστες γονείς να μπορούν να έρχονται στο σχολείο, παρά το δικό τους σφικτό ωράριο.

Η.3. Προτεινόμενα μέτρα ανά σχολική βαθμίδα

Η παρούσα εμπειρογνωμοσύνη δομήθηκε με αναφορά στη βασική βαθμίδα (Δημοτικό Σχολείο), επειδή θεωρούμε ότι είναι εδώ που τίθενται οι βάσεις για πρόσβαση ή αποκλεισμό από τις άλλες ανώτερες βαθμίδες. Είναι εύλογο, οι προτάσεις μας να μην έχουν την ίδια εφαρμογή σε όλες τις βαθμίδες.

Αναφερόμαστε πιο κάτω ακροθιγώς στις ξεχωριστές βαθμίδες. Εκ των πραγμάτων η αναφορά αυτή παραμένει ημιτελής και είναι αναγκαίο να διερευνηθεί, ποιες ακριβώς προτάσεις ταιριάζουν σε κάθε βαθμίδα, καθώς και τα άμεσα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα ανά βαθμίδα. Είναι αναγκαίο να αξιοποιηθεί η ανάλογη εμπειρία από τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ.

(α) Νηπιαγωγείο

Λαμβάνοντας υπόψη τις ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις καθώς και τις θεσμικές ιδιαιτερότητες της κάθε βαθμίδας, θεωρούμε ότι το νηπιαγωγείο είναι ένας κατεξοχήν χώρος ανάπτυξης βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που απευθύνεται σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά και επιτρέπει μέσα από το μοντέλο της βιωματικής μάθησης αλλά και από το διαθεματικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων του τόσο τη δημιουργία κοινότητας όσο και την αναγνώριση της προσωπικότητας του κάθε παιδιού ξεχωριστά (Γκόβαρης & Νιώτη 2003). Προτείνουμε την έμμεση και όχι άμεση αναφορά (για την αποφυγή αναπαραγωγής στερεοτύπων σ' αυτή την ηλικία) σε πολιτισμικές διαφορές που έχουν σημασία για τα νήπια (π.χ. μητρική γλώσσα, οικογενειακή κουλτούρα, θρησκεία). Εδώ δεν έχουμε διδασκαλία με την τρέχουσα

σχολική έννοια, αλλά έχουμε ένα **ισχυρό υποστηρικτικό πλαίσιο** (βλ. ενότητα Η.2, σημείο 6), με πλήθος εξωγλωσσικών βοηθημάτων (παιχνίδια, κατασκευές, δραματοποίηση) για την κατανόηση του νοήματος και την ανάπτυξη γλωσσικής γνώσης.

Ένα άλλο πεδίο εφαρμογής του διαπολιτισμικού προσανατολισμού είναι αυτό της συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγού και γονέων. Τα παιδιά νιώθουν πολιτισμικά καταξιωμένα, όταν βλέπουν τους γονείς τους να συνεργάζονται με τις / τους νηπιαγωγούς και να γίνονται αποδεκτοί.

Οι γονείς μετανάστες μπορούν να συνεργασθούν στο επίπεδο της γλώσσας με το νηπιαγωγείο, διηγούμενοι π.χ. ιστορίες και παραμύθια της πατρίδας τους στη γλώσσα τους και έχοντας τα ίδια τα παιδιά τους ως βοηθούς / μεταφραστές στη γλώσσα του σχολείου ή διδάσκοντας ένα τραγούδι από τη δική τους παιδική ηλικία ή συμμετέχοντας τη διοργάνωση μιας σχολικής γιορτής κλπ.

Ένα βασικό γλωσσικό / γνωστικό στοιχείο που μπορεί και πρέπει να αναπτυχθεί στο νηπιαγωγείο είναι αυτό της εστιασμένης υποστήριξης της **φωνημικής συνειδητοποίησης** (Δέδε σε εξέλιξη). Π.χ., οι γονείς μπορεί να γίνουν πολύτιμοι αρωγοί των εκπαιδευτικών στον εντοπισμό εκείνων των φωνημάτων στη γλώσσα στόχο, που δεν έχουν άμεση αντιστοιχία με φωνήματα της μητρικής γλώσσας. Οι γονείς μπορούν επιπλέον να δώσουν πληροφορίες για διαφορές και ομοιότητες των γλωσσών, να καταγράψουν το αλφάβητο της γλώσσας τους, ώστε όλα τα παιδιά να αποκτήσουν την 'εικόνα' της γλώσσας.

(β) Δημοτικό Σχολείο

Εδώ ισχύουν όλα τα σημεία που καταγράφουμε στην ενότητα Η.2. Έμφαση πρέπει να δοθεί στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, στη διατήρηση του βαθμού δυσκολίας των δραστηριοτήτων με παροχή βοηθημάτων, δηλαδή στην αποφυγή τοποθέτησης δίγλωσσων μαθητών σε χαμηλότερες τάξεις, στην εστιασμένη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων, που πιθανόν χρειάζονται περισσότερο υποστήριξη, καθώς και στην ενθάρρυνση των αλλοδαπών να αξιοποιούν τα όσα ήδη γνωρίζουν από τη γλώσσα και την κουλτούρα τους, για να μάθουν καλύτερα και γρηγορότερα την Ελληνική. Κεντρική θέση εδώ κατέχει η ανάπτυξη και η διεύρυνση του εννοιολογικού υπόβαθρου (βλ. σχήμα 2) και η ανάπτυξη της (δι)γλωσσικής συνειδητοποίησης (Tsokalidou in press).

Επιπλέον, νέες μορφές εκπαίδευσης και παιδαγωγικής προσέγγισης, όπως το **ολοήμερο σχολείο**, η **ευέλικτη ζώνη** (Καγκά 2002) ή η **διαθεματική προσέγγιση**, προσφέρονται για εφαρμογές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσω συνδυαστικών αναφορών σε όλα τα θεματικά πεδία.

(γ) Γυμνάσιο / Λύκειο

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ακαδημαϊκή γλώσσα εξειδικεύεται σε μεγαλύτερο βαθμό αφαίρεσης. Το αργότερο εδώ θα φανούν όλα τα κενά στη γλώσσα. Από αυτή την άποψη και επειδή γνωρίζουμε ότι η ακαδημαϊκή γλώσσα αναπτύσσεται σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου απ' ότι η καθημερινή γλώσσα, πρέπει να συνεχιστεί η υποστήριξή της στο δευτεροβάθμιο σχολείο (βλ. επίσης ενότητα Ε.3, έκθεση IGLU). Κεντρικό ρολό εδώ μπορούν να παίξουν τα «κείμενα ταύτισης» (Skourtou, Kourtis Kazoullis & Cummins 2003) στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας.

Περαιτέρω υπάρχει η δυνατότητα αναφοράς στην πολυπολιτισμικότητα στα περιεχόμενα όλων σχεδόν των μαθημάτων.

Αναφέρουμε πιο κάτω μερικά ενδεικτικά θεματικά πεδία, που συνθέτουν ένα πλαίσιο προσανατολισμού και εφαρμογών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

(α) ανάλυση κοινών και διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, (β) γνωριμία με τους βιότοπους των μαθητών, (γ) γνωριμία με τις γλώσσες των μαθητών, (δ) γνωριμία με τα θρησκευόμενα των μαθητών, (ε) ευαισθητοποίηση σε θέματα ρατσισμού και ξενοφοβίας και ανάληψη δράσεων σε συνεργασία με την κοινότητα του σχολείου.

Οι προτάσεις μας σε σχέση με τις επιμέρους βαθμίδες, βασίζεται στο σκεπτικό ότι περισσότερο από τις άλλες βαθμίδες, το Δημοτικό Σχολείο προσφέρεται για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, ενώ το Νηπιαγωγείο προσφέρεται για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού προσανατολισμού. Το δευτεροβάθμιο σχολείο και ιδιαίτερα το Λύκειο, προσφέρεται για ενεργό χρήση της γλώσσας στα πλαίσια όλων των μαθημάτων.

Θ. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Άμεσα προσδοκώμενα αποτελέσματα:

Καλύτερη και γρηγορότερη εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μεταναστών μαθητών.

Μεσοπρόθεσμα προσδοκώμενα αποτελέσματα:

Καλύτερη και γρηγορότερη εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μεταναστών μαθητών, μείωση του κινδύνου δημιουργίας κοινωνικού περιθωρίου στη βάση πολιτισμικών και γλωσσικών διακρίσεων.

Μακροχρόνια προσδοκώμενα αποτελέσματα:

Εμπλουτισμός της ελληνικής κοινωνίας με δυναμικό ανθρώπινο, πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο, στο βαθμό που οι μετανάστες μαθητές, ως ενήλικες, επιλέξουν να παραμείνουν στην Ελλάδα. Δυνατότητα επιστροφής στη χώρα καταγωγής, λόγω, συν τοις άλλοις, και της διατήρησης της πρώτης γλώσσας. Δυνατότητες διάχυσης ελληνικής τεχνογνωσίας και πολιτισμικών αγαθών (στη βάση της γνώσης της Ελληνικής) στις χώρες καταγωγής, σε περίπτωση επιστροφής.

Για την ελληνική γλώσσα, τα μακροπρόθεσμα προσδοκώμενα αποτελέσματα αφορούν τον εμπλουτισμό της με νέα γλωσσικά στοιχεία αλλά και τον εμπλουτισμό των άλλων γλωσσών με στοιχεία από την Ελληνική, μέσω της γλωσσικής επαφής,

I. Τι μπορεί και χρειάζεται να γίνει άμεσα

Στο επίπεδο της έρευνας:

Στην Ελλάδα έχουμε γλωσσολογικές και κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες που αφορούν τη γλωσσική πολυμορφία σε σχέση με παραδοσιακές γλωσσικές ομάδες (π.χ. Σελλά-Μάζη 2000, Τσιτσιπής 1999). Έχουμε επίσης μία σημαντική αύξηση σε εργασίες και έρευνες που άπτονται γενικότερων ζητημάτων, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση (π.χ. Δαμανάκης 1997, Γκόβαρης 2000, Νικολάου 2000, Γκότοβος 2002) και η αντιρατσιστική εκπαίδευση (π.χ. Τσιάκαλος 2003).

Για τα ζητούμενα της παρούσας εμπειρογνωμοσύνης θεωρούμε ότι υπάρχει άμεση ανάγκη για ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες που να τεκμηριώνουν:

- τα είδη της διγλωσσίας και τις πολύγλωσσες πρακτικές που αναπτύσσονται σε διάφορες περιοχές στην Ελλάδα,
- τα φαινόμενα γλωσσικής μετατόπισης,
- την κατάκτηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από αλλόγλωσσους μαθητές (βλ. Χατζηδάκη σε εξέλιξη),
- την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας,
- τις βιογραφικές τροχιές μεταναστών παιδιών / μαθητών / φοιτητών (βλ. Μπερζαμάνη σε εξέλιξη),
- την πορεία μεταναστών μαθητών στο λύκειο και την εισαγωγή τους στη τριτοβάθμια εκπαίδευση,
- την καλλιτεχνική / λογοτεχνική παραγωγή μεταναστών μαθητών και ενηλίκων (βλ. Κούρτη Καζούλλη και Τζανετοπούλου 2004),
- τις απόψεις των εκπαιδευτικών στις 'κανονικές' τάξεις και στα φροντιστηριακά τμήματα.,
- τις εμπειρίες διγλωσσων μεταναστών εκπαιδευτικών, όπου αυτοί κλήθηκαν να προσφέρουν υποστήριξη σε διγλωσσους μαθητές που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα ή να διδάξουν μητρική γλώσσα (Κοιλιάρη 2003),

- τις απόψεις των ίδιων των αλλοδαπών μαθητών για τη σχολική τους εμπειρία στην Ελλάδα και για την πρώτη τους γλώσσα

Στο επίπεδο της αξιολόγησης και αξιοποίησης:

Αξιολόγηση των μεγάλων εκπαιδευτικών παρεμβατικών προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ (βλ. ενότητα Γ.1.) ως προς τα ερευνητικά πορίσματα, τα διδακτικά υλικά, τα φροντιστηριακά τμήματα, τις επιμορφώσεις εκπαιδευτικών, την δουλειά με τους γονείς και τις τοπικές κοινότητες τους και άμεση **αξιοποίηση** των διδακτικών υλικών αλλά και των θεσμών που δημιουργήθηκαν μέσω αυτών.

Αξιολόγηση των Διαπολιτισμικών Σχολείων και **αξιοποίηση** της εμπειρίας αυτής.

Αξιολόγηση των Φροντιστηριακών Τμημάτων και των Τάξεων Υποδοχής και **αξιοποίηση** της εμπειρίας αυτής.

Αξιολόγηση των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης που προσφέρονται στον ιδιωτικό τομέα (π.χ. Σχολείο Αρμενοπαίδων «Κυανούς Σταυρός») και **αξιοποίηση** της εμπειρίας αυτής.

Στο θεσμικό επίπεδο:

Θεσμοθέτηση **Συμβούλου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης** σε επίπεδο Περιφέρειας / Νομού

Θεσμοθέτηση **περιοδικών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων**, σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, και εστίαση σε συγκεκριμένα ζητήματα διγλωσσίας και μάθησης, αξιοποίησης της προηγούμενης γνώσης, της πολυπολιτισμικότητας κλπ.

Σημείωση: Η υλοποίηση των προτάσεών μας δεν προϋποθέτει ούτε δομικές μεταρρυθμίσεις του σχολικού συστήματος ούτε διακρατικές συμφωνίες. Επίσης, δεν προϋποθέτουν ένα συγκεκριμένο ορίζοντα στον προσδοκώμενο χρόνο παραμονής των μεταναστών στη χώρα μας. Θεωρούμε ότι ο συνυπολογισμός της πρώτης γλώσσας στις προτάσεις μας, πέραν του ότι τεκμηριώνεται στη βάση της θεωρίας της διγλωσσίας και της παιδαγωγικής θεωρίας, καθιστά το σύστημα οικονομικό και

ευέλικτο, επειδή αφήνει διεξόδους και προς τις δύο κατευθύνσεις (μακροχρόνια ή μόνιμη παραμονή στην Ελλάδα / επαναπατρισμός στη χώρα καταγωγής).

Κ. Συνοπτικά συμπεράσματα

Συνοπτικά, η πρότασή μας υποστηρίζει ότι για να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και να βελτιωθεί η ακαδημαϊκή επίδοση των μεταναστών μαθητών, πρέπει να υπάρξει μια μετατόπιση από την αποκλειστική εστίαση στη γλώσσα στόχο (την Ελληνική) στη σχέση ανάμεσα στην Ελληνική και στις πρώτες γλώσσες των μεταναστών μαθητών. Αυτή η μετατόπιση επιτρέπει ανάπτυξη γλωσσικής συνειδητοποίησης, που με τη σειρά της ταυτίζεται με την κριτική διερεύνηση της γλώσσας και διευκολύνει την αξιοποίηση της υπάρχουσας γλωσσικής γνώσης από γλώσσα σε γλώσσα. Προτείνεται ο συνδυασμός συγκεκριμένων μέτρων (π.χ. διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων) και η διαμόρφωση ενός γενικότερου υποστηρικτικού πλαισίου αναφοράς.

Η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μεταναστών μαθητών τοποθετείται στη γενικότερη βελτίωση των επίδοσης στην ακαδημαϊκή γλώσσα (αναγνωστική ικανότητα και κατανόηση / διατύπωση ολοκληρωμένων κειμένων) όλων των μαθητών μιας τάξης, στο πνεύμα των διεθνών προδιαγραφών για το γραμματισμό.

Στη γενικότερη θεώρηση της γλωσσικής πολυμορφίας υιοθετούμε τη θέση ότι οι γλώσσες αποτελούν πηγή κοινωνικού εμπλουτισμού. Αλλά ακόμα και αν θεωρήσουμε, στο άλλο άκρο, τη γλωσσική πολυμορφία ως πρόβλημα και επιδιώκουμε το πέραςμα σε μια μονογλωσσία στην κυρίαρχη γλώσσα (στην περίπτωσή μας, την Ελληνική), πάλι είμαστε υποχρεωμένοι να κατανοήσουμε πώς λειτουργεί η διγλωσσία σε σχέση με τη μάθηση και να εστιάσουμε στη σχέση των γλωσσών και όχι αποκλειστικά στην Ελληνική, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος.

Παράρτημα

Μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης: Η διεθνής εμπειρία

Εισαγωγική σημείωση

Παραθέτουμε πιο κάτω ένα συνοπτικό κατάλογο των τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης / διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας που λειτουργούν διεθνώς. Προτάσσουμε τις επεξηγήσεις των όρων παραθέτοντάς τους τόσο στην Αγγλική όσο και στην απόδοσή τους στην Ελληνική. Σε κάθε πρόγραμμα αναφέρουμε τη γλώσσα διδασκαλίας, τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μέσα στη σχολική τάξη, το αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης, τους γλωσσικούς και κοινωνικούς στόχους. Αναφέρουμε παραδειγματικά μια ή περισσότερες χώρες, με την υπόμνηση ότι σε πολλές χώρες απαντώνται περισσότεροι του ενός τύποι δίγλωσσων προγραμμάτων / προγραμμάτων διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας. Ξεχωριστά αναφερόμαστε στους τύπους δίγλωσσων προγραμμάτων σε ευρωπαϊκές χώρες (Baker 2001, Δραγώνα κ. ά. 2001, Νικολάου 2003).

Ορολογία

Early exit: / **late exit:** γρήγορη / μεταγενέστερη έξοδος, δηλαδή η χρονική στιγμή 'εξόδου' από ένα δίγλωσσο πρόγραμμα: όσο το δυνατόν συντομότερα ή αργότερα

Total: πρόγραμμα, όπου η διδασκαλία γίνεται αποκλειστικά μέσα από μια γλώσσα, άλλη από αυτή του σχολείου

Partial: πρόγραμμα, όπου η διδασκαλία γίνεται εν μέρει μέσα από μια γλώσσα, άλλη από αυτή του σχολείου

Submersion programs: προγράμματα 'εμβύθισης', στα οποία οι μαθητές μέλη μιας μειονότητας διδάσκονται αποκλειστικά στη γλώσσα του σχολείου, με το σκεπτικό, ότι όποιος πετιέται στη θάλασσα αναγκάζεται να μάθει κολύμβηση, αλλιώς 'βουλιάζει'

Transitional programs: μεταβατικά προγράμματα, στα οποία η μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται ως 'γέφυρα' για το πέρασμα στη δεύτερη γλώσσα. Όταν θεωρηθεί ότι οι γνώσεις του μαθητή στην Γ₂ έχουν φθάσει σ' ένα ικανοποιητικό επίπεδο, ο μαθητής βγαίνει από το δίγλωσσο πρόγραμμα και εντάσσεται στο κανονικό πρόγραμμα, όπου χρησιμοποιείται μόνο η επίσημη γλώσσα του σχολείου

Immersion: προγράμματα 'εμβάπτισης', στα οποία χρησιμοποιείται ως γλώσσα διδασκαλίας η γλώσσα της μειοψηφίας και όχι η επίσημη της πλειονότητας. Σ' αυτά τα προγράμματα, που εφαρμόστηκαν με επιτυχία στον Καναδά, τα μέλη της πλειονότητας συμφωνούν να διδάσκονται τα παιδιά τους σε γλώσσα, άλλη από αυτή του περιβάλλοντος. Δεν φοβούνται ότι η γλώσσα που δεν διδάσκεται θα χαθεί, γιατί την στήριξη της αναλαμβάνει το ευρύτερο περιβάλλον και η οικογένεια. Η γλώσσα αυτή εισάγεται αργότερα στο πρόγραμμα (π.χ. στη Γ' τάξη) και προοδευτικά χρησιμοποιείται σε μια ισορροπία με την άλλη.

Segregation programs: προγράμματα διαχωρισμού, που αποσκοπούν στην διατήρηση της πολιτισμικής και κοινωνικής απόστασης ανάμεσα στις ομάδες. Απευθύνονται σε ομάδες που θεωρούνται ότι βρίσκονται προσωρινά σε μια χώρα και προετοιμάζουν τους μαθητές για επιστροφή στη χώρα προέλευσης.

Heritage Language Education programs: προγράμματα, που ενσωματώνουν με έμφαση πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών με διαφορετική προέλευση. Έχουν στόχο τη διατήρηση της πολιτισμικής παράδοσης, ίσως και τη δημιουργία διαπολιτισμικής συνείδησης.

Mainstream Bilingual Education programs: προγράμματα, που προσανατολίζονται στους ακαδημαϊκούς στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος της χώρας όπου βρίσκονται οι μειονότητες / μετανάστες. Χρησιμοποιούν ως 'γέφυρα' την πρώτη γλώσσα αλλά μετά την έξοδο του μαθητή από το πρόγραμμα συνεχίζεται η προσφορά της πρώτης γλώσσας από σαφώς δευτερεύουσα θέση (π.χ. ξένη γλώσσα).

Συγκεκριμένες μορφές προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης

Submersion programs

Για την πλειονότητα

Μέσο διδασκαλίας: η Γ₂ (π.χ. η επίσημη γλώσσα των πρώην αποικιών)

Μαθητική σύνθεση: έντονος διαχωρισμός ανάμεσα σε μια 'ελίτ' και στην πλειονότητα του τοπικού πληθυσμού

Γλωσσικός στόχος: επικράτηση της Γ₂ για μια 'ελίτ'. Για τους υπόλοιπους επικράτηση της Γ₁ (το σχολείο δεν επιχειρεί όμως την ανάπτυξή της) και περιορισμένη ακαδημαϊκή ικανότητα στην Γ₂

Αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης: Χαμηλό

Παράδειγμα: Πρώην αποικίες στην μαύρη Αφρική, όπου η Αγγλική ή η Γαλλική χρησιμοποιούνται ως μέσο διδασκαλίας (Γ₂), ενώ η πλειονότητα έχει ως πρώτη (Γ₁) γλώσσα την τοπική γλώσσα

Submersion programs

Για μειονότητες

Μέσο διδασκαλίας: η Γ₂

Μαθητική σύνθεση: μαθητές με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική προέλευση

Γλωσσικός στόχος: επικράτηση της Γ₂

Κοινωνικός στόχος: αφομοίωση στον κυρίαρχο πολιτισμό και στην κυρίαρχη γλώσσα ή περιθωριοποίηση

Αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης: Χαμηλό

Παράδειγμα: Μετανάστες σε διάφορες μεταναστευτικές χώρες, π.χ. στη Γερμανία

Σημείωση: Στις ΗΠΑ συναντάμε και την εξής εκδοχή που ονομάζεται **structured**

Immersion: Ο εκπαιδευτικός στην τάξη χρησιμοποιεί μια απλουστευμένη μορφή της Γ₂.

Submersion programs (σε ξεχωριστές τάξεις / Withdrawal classes)

Μέσο διδασκαλίας: η Γ₂. Οι μαθητές που προέρχονται από μειονότητες παρακολουθούν κάποιες ώρες του ημερήσιου προγράμματος 'ενισχυτικά' / αντισταθμιστικά' μαθήματα στην Γ₂ σε παράλληλες με την κανονική τάξεις

Γλωσσικός στόχος: επικράτηση της Γ₂

Κοινωνικός στόχος: αφομοίωση
Αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης: Χαμηλό
Παράδειγμα: ΗΠΑ

Submersion programs (Sheltered English)

Οι μαθητές που προέρχονται από μειονότητες διδάσκονται την ύλη του αναλυτικού προγράμματος μέσω μιας απλουστευμένης Γ₂ και ειδικών υλικών και μεθόδων

Transitional programs (τύπος submersion)

Μέσο διδασκαλίας: η Γ₁ για λίγα χρόνια κυρίως ως 'γέφυρα' για την εκμάθηση της Γ₂. Γρήγορη έξοδος (early exit) από το πρόγραμμα: μέχρι 2 χρόνια, μεταγενέστερη έξοδος (late exit) μετά από 6 χρόνια. Σ' αυτή την περίπτωση το 40% περίπου της διδασκαλίας γίνεται στην Γ₁ κυρίως ως 'γέφυρα' για την εκμάθηση της Γ₂.

Μαθητική σύνθεση: μαθητές με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική προέλευση

Γλωσσικός στόχος: επικράτηση της Γ₂

Κοινωνικός στόχος: αφομοίωση ή περιθωριοποίηση

Αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης: Χαμηλό

Παράδειγμα: μετανάστες σε χώρες υποδοχής, όπως ΗΠΑ, Αυστραλία

Submersion programs

Για μειονότητες

Μέσο διδασκαλίας: η Γ₁

Μαθητική σύνθεση: αποκλειστικά μαθητές με κοινή προέλευση

Γλωσσικός στόχος: Η επικράτηση της Γ₁

Κοινωνικός στόχος: η προετοιμασία για επαναπατρισμό

Αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης: Χαμηλό. Οι μαθητές αποτυγχάνουν να γίνουν δίγλωσσοι και ως ομάδα, επιδεικνύουν χαμηλά ποσοστά επιτυχίας, συχνά μαζική αποτυχία

Mother tongue maintenance programs (προγράμματα διατήρησης μητρικής γλώσσας)

A) Για την πλειονότητα

Μέσο διδασκαλίας: η Γ₁

Μαθητική σύνθεση: μαθητές που προέρχονται από την πλειοψηφία

Γλωσσικός στόχος: διγλωσσία

Κοινωνικός στόχος: ισότητα και ενσωμάτωση

Αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης: Υψηλό

B) Για μειονότητες

Μέσο διδασκαλίας: η Γ₁

Μαθητική σύνθεση: αποκλειστικά μαθητές με κοινή προέλευση

Γλωσσικός στόχος: διγλωσσία

Κοινωνικός στόχος: ισότητα και ενσωμάτωση

Αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης: Υψηλό

Παράδειγμα: Φιλανδοί στη Σουηδία, Έλληνες στη Βαυαρία

Heritage language education programs (προγράμματα διατήρησης γλωσσικής κληρονομιάς)

Μέσο διδασκαλίας: η Γ₁ σε ποσοστό μέχρι 50% του προγράμματος ημερησίως

Μαθητική σύνθεση: μικτή
Γλωσσικός στόχος: διγλωσσία
Αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης: Υψηλό
Παράδειγμα: Β. Ουαλία

Immersion programs (προγράμματα εμβάπτισης)

Για την πλειονότητα

Μέσο διδασκαλίας: η Γ₂. Ο εκπαιδευτικός στην τάξη είναι δίγλωσσος. Έτσι οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα (Γ₁) τουλάχιστον στην αρχή

Μαθητική σύνθεση: μαθητές κοινής προέλευσης (η Γ₁ χαίρει υψηλού κοινωνικού κύρους)

Γλωσσικός στόχος: διγλωσσία

Αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης: Υψηλό

Είδη Immersion

(A) Σύμφωνα με την ηλικία:

- Για μικρές ηλικίες (νηπιαγωγείο)
- Για το δημοτικό σχολείο (από 9 ετών)
- Για μεγαλύτερους μαθητές (στη Β/βάθμια εκπαίδευση)

(B) Σύμφωνα με τις γλώσσες:

- Total: αρχικά, διδασκαλία στην Γ₂ σε ποσοστό 100%, μετά από δύο χρόνια 80%, τελικά 50%
- Partial: διδασκαλία στην Γ₂ σε ποσοστό 50% σ' ολόκληρη τη διάρκεια της φοίτησης
- Παράδειγμα: Καναδάς (Αγγλόφωνοι μαθητές με Γ₂ τη Γαλλική, Καταλονία στην Ισπανία (Ισπανόφωνοι μαθητές με Γ₂ την Καταλανική)

Two way bilingual immersion programs (αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση)

- Μέσο διδασκαλίας: Αρχικά η διδασκαλία γίνεται μέσω της γλώσσας της μειονότητας. Μετά τις πρώτες τάξεις και μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου, η διδασκαλία γίνεται σε ποσοστό περίπου 50% εναλλάξ με την Γ₂, σε ημερήσια ή εβδομαδιαία βάση.
- Μαθητική σύνθεση: οι μαθητές προέρχονται από την πλειονότητα και τη μειονότητα, σε ίση περίπου αναλογία
- Γλωσσικός στόχος: διγλωσσία και αλφαριθμητισμός στις δύο γλώσσες
- Αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης: Υψηλό
- Παράδειγμα: ΗΠΑ, τα Ευρωπαϊκά Σχολεία (σύμφωνα με Cummins 2003)

Mainstream bilingual education programs (προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης στις κανονικές τάξεις)

- Μέσο διδασκαλίας: Αρχικά κυρίως η Γ₁ και η Αγγλική, Γαλλική ή Γερμανική ως Γ₂. Αργότερα χρησιμοποιείται και η Γ₂ ως μέσον διδασκαλίας, ενώ συνεχίζεται η διδασκαλία της Γ₁
- Αναμενόμενο επίπεδο γλωσσικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης: Υψηλό
- Παράδειγμα: Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία (σύμφωνα με τον Baker 2001)

Ευρωπαϊκά Σχολεία

- Σύμφωνα με τον Cummins (1999), ανήκουν στα προγράμματα αμφίδρομης δίγλωσσης εκπαίδευσης (Two way bilingual immersion programs). Σύμφωνα με τον Baker (2001), ανήκουν στα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης στις κανονικές τάξεις (Mainstream bilingual education programs)
- Στόχος: υπερεθνική ευρωπαϊκή ταυτότητα
- Μαθητική σύνθεση: Μαθητές ελίτ-μειονοτήτων (π.χ. παιδιά διπλωματών)

Παρατήρηση

Σ' όλες τις περιπτώσεις υψηλών επιπέδων επιτυχίας, ο γλωσσικός στόχος είναι η διγλωσσία, ενώ σ' όλες τις περιπτώσεις χαμηλών επιπέδων επιτυχίας, ο γλωσσικός στόχος είναι η επικράτηση μιας εκ των δύο γλωσσών, Γ_1 ή Γ_2 και όχι η διγλωσσία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αζέζ, Κλ.** (1999). Το Παιδί ανάμεσα σε δύο Γλώσσες, Αθήνα: Πόλις
- Baker, C.** (2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση (επιμ.: Μ. Δαμανάκης), Αθήνα: Gutenberg
- Βαρλοκόστα, Σπ. & Τριανταφυλλίδου, Α.** (2004). Η Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα – Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας σε Αλλοδαπούς Μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε.** (2000). Δάσκαλοι και Μαθητές σε Τάξεις Πολιτισμικής Ετερότητας: Ζητήματα Μάθησης, στο: Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 54 (26-33)
- Γιαλαμάς, Β., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Μπατσούτα, Μ., Σκούρτου, Ε.** (2000), Σύστημα Διγλωσσίας, στο: Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία, (επιμ.: Ε. Σκούρτου), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou)
- Γκόβαρης, Χρ.** (2000). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός
- Γκόβαρης, Χρ. & Νιώτη, Ν.** (2003). Προκαταλήψεις και Στερεότυπα στο Πολυπολιτισμικό Νηπιαγωγείο – Θέσεις για την Αποδυνάμωσή τους από τη Σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2003, Τεύχος 1 (7-20)
- Γκότοβος, Α.** (2002) Ετερότητα και Εκπαίδευση, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ.** (2003-2004). Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.
- Cummins, J.** (2003²). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, (επιμ. Ε. Σκούρτου, μεταφρ. Σ. Αργύρη), Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ.** (1997). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ.** (2003). Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986-1998), Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης / Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δαμανάκης, Μ. & Σκούρτου, Ε. (2001): Ζητήματα Ορολογίας σχετικά με τη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου «Μάθηση και Διδασκαλία της Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας, Τόμος Β', Αθήνα: Ατραπός

Δέδε, Κ. (σε εξέλιξη): Διγλωσσία: Η περίπτωση της Φωνημικής Συνειδητοποίησης στην Προσχολική Ηλικία

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., Φραγκουδάκη, Α. (2001): Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο, Τόμος Α, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Δρετάκης, Μ. (2001). Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα Παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 119, (38-43).

Καγκά, Ε. (2002). Διαπολιτισμική Επικοινωνία και Διαθεματικότητα: Όψεις και Προοπτικές στη Ευέλικτη Ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη, 2002, Τεύχος 6, (91-96)

Κάτσικας, Χρ. & Πολίτου, Ε., (1999). Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; - Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg

Κοιλιάρη, Αγγ. 2003). Δίγλωσσοι Εκπαιδευτικοί στην Ελληνική Πολυπολιτισμική Τάξη, στο: Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (επιμλ.) Εκπαιδευτικοί μιλούν σε Εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Κοντογιάννη, Ντ. (1997). Η Σχολική Ένταξη των Βορειοηπειροτόπουλων στο Νομό Ιωαννίνων, στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.) Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα: νήσος

Κούρτη Καζούλλη, Β. (2000). Το Μοντέλο Γλωσσικής Ικανότητας όπως το βλέπει ένας δάσκαλος – Ταξιδεύοντας στο «Πλαίσιο» του Jim Cummins, στο: Τετράδια Εργασίας Ρόδου: Διγλωσσία και Μάθηση στο Διαδίκτυο, (επιμ.: Ε. Σκούρτου), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (www.rhodes.aegean.gr/tetradiarhodou)

Κούρτη Καζούλλη, Β. (2000) Από το Σπίτι στο Σχολείο: Γλωσσικές Εμπειρίες Δίγλωσσων Παιδιών, στο: Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία, (επιμ.: Ε. Σκούρτου), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou)

- Κούρτη Καζούλλη, Β. & Τζανετοπούλου, Α.** (επιμλ.) (2003). Εμείς οι Άλλοι – Μελετώντας την Ετερότητα στο Κοινωνικό Περιβάλλον του Σχολείου, Ρόδος: Προγράμμα ΣΕΠΠΕ / Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Μπερζαμάνη, Θ.** (σε εξέλιξη). Η Ακαδημαϊκή Γλωσσική Ικανότητα των Δίγλωσσων Φοιτητών στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Ελληνικών Πανεπιστημίων – Το Παράδειγμα των Παλιννοστούντων Φοιτητών από τη Γερμανία
- Νικολάου, Γ.** (2003). Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο Επιστημονικός Διάλογος σχετικά με την Σκοπιμότητα Εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα* 2003, Τεύχος 2 (65-78)
- Νικολάου, Γ.** (2003α). Τα Σχολεία Αρμενοπαίδων «Κυανούς Σταυρός». Ένα Παράδειγμα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2003, Τεύχος 16 (177-200)
- Νικολάου, Γ.** (2000). Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ.** (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις, Αθήνα: Ατραπός
- Reich, H. H.** (1997). Διγλωσσία και Σχολείο, στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.) Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα: νήσος
- Σελλά-Μάζη, Ε.** (2001). Διγλωσσία και Κοινωνία, Αθήνα: Προσκήνιο
- Σκούρτου, Ε.** (υπό έκδοση). Οι Εκπαιδευτικοί και οι Δίγλωσσοι Μαθητές τους, στο: Βρατσάλης, Κ. (επιμ.) Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία – Κείμενα για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Αθήνα: Ατραπός
- Σκούρτου, Ε.** (2002) Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, (11-20)
- Σκούρτου, Ε.** (1998) Σχέσεις Γραπτού και Προφορικού Λόγου και η Σημασία τους για τη Διδασκαλία της Γλώσσας, στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 98/1998 (29-36) (μέρος πρώτο) & 99/1998 (38-43) (μέρος δεύτερο)
- Σκούρτου, Ε.** (1997). Οδηγεί η Δίγλωσση Εκπαίδευση πάντα στη Διγλωσσία; στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμέλεια): «Θέματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής», Αθήνα, Gutenberg

Στόγιος, Ν. (σε εξέλιξη): Πορείες Μάθησης Δίγλωσσων Μαθητών: Ζητήματα Ταυτότητας και Γλώσσας

Τσιάκαλος, Γ. (2000). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τσιτσιπής, Α. (1999). Γλωσσική Ηγεμονία και Γλωσσική Συρρίκνωση, στο: Χριστιδής, Α.-Φ. (επιμλ.:). «Ισχυρές» και «Ασθενείς» Γλώσσες στη Ευρωπαϊκή Ένωση - Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Φιλιπάρδου, Χρ. (1997). Απόψεις Εκπαιδευτικών για τη Διγλωσσία στα δημοτικά Σχολεία της Πόλης της Ρόδου, στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.) Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα: νήσος

Χατζηδάκη, Α. (επιμλ.:) (σε εξέλιξη). Η Κατάκτηση της Ελληνικής από Αλλόγλωσσους Μαθητές – Θεωρία και Ερευνητικά Δεδομένα, Επιστήμες Αγωγής, Ειδική Έκδοση

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

Vygotsky, L. S. (1997). Νους στην Κοινωνία, Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Ada, A. F. (1988). The Pajero Valley Experience: Working with Spanish-speaking Parents to develop Children's Reading and Writing Skills in the Home through the Use of Children's Literature, στο: Skutnabb-Kangas, T. & Cummins, J. (eds), Minority Education: From Shame to Struggle, Clevedon: Multilingual Matters

Cummins, J. (2000). Power, Language and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire, Clevedon: Multilingual matters

Cummins, J. (2001). Magic Bullets and the Fourth Grade Slump: Solutions from Technology? NABE News, 25 (1), (4-6)

Delpit, L. (1998). Ebonics and Cultural Responsive Instruction, in: Perry, T. & Delpit, L. (eds) The Real Ebonics Debate, Milwaukee: Rethinking Schools

- Foucault, M.** (1969). *L' Archeologie du Savoir*, Paris: Gallimard
- Govaris, Ch., Kaplanoglou, M., Skourtou, E., Vratsalis, K.**: The Construction of the Substantialist Obstacle in Education through promoting the 'Substance' of Culture, *International Journal of Learning*, Volume 10, 2003
- Krashen, St.** (1985) *The Input Hypothesis: issues and Implications*, London / New York: Longman
- Kress, G.** (2000): *Design and Transformation – New Theories of Meaning*, in: Cope, B. & Kalantzis, M. (eds), (2000): *Multiliteracies –Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London & New York: Routledge
- Ruiz, R.** (1984). *Orientations in Language Planning. NABE Journal* 8 (15-34)
- Skourtou, E., Cummins, J., Kourtis Kazoullis, B.** (2003): *Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development* στο: Weiss, J., Nolan, J., Trifonas, P. (Eds), *International Handbook of Virtual Learning Environments*, Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, 2 volumes
- Slavin, R. E, & Madden, N.** (2001) *Effects of Bilingual and English-as-a Second-Language adaptations of Success for All on the Reading Achievement of Students acquiring English*, στο: R. E. Slavin & M. Calderon (eds) *Effective Programs for Latino Students*, Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Slavin, R. E, & Madden, N.** (1999) *Effects of Bilingual and English-as-a Second-Language adaptations of Success for All on the Reading Achievement of Students acquiring English as a Second Language. Journal of Education for Students placed at Risk*, 4 (4), (393-416)
- Tsokolidou, R.** (in press) *Raising Bilingual Awareness in Greek Primary Schools. The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2005 / Vol. 8, No.1
- Tulasiewicz, W. & Adams, A.** (1998). *Teaching the Mother Tongue in a Multilingual Europe*, London/New York: Cassell
- Wells, G.** (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Practice and Theory in Education*, Oxford: Oxford University Press
- Wittgenstein, L.** (1953): *Philosophical Investigations*, New York: Macmillan

Διεθνείς και εθνικής εμβέλειας εκθέσεις

PISA: Knowledge and Skills for Life – First Results from the OECD Programme for International Student Assessment, 2000

IGLU: Bos., W., Lankes, E. M., Prenzel.M., Schwippert,K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrgb) (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schuelerleistungen am Ende der vierten Jahrgangstufe im internationalen Vergleich, Muenster: Waxmann

www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm

CRESPAR: August, D. et al. (2003). Supporting the Development of English Literacy in English Language Learners – Key Issues and promising Practices, Baltimore: John Hopkins University / Center for Research on the Education of Students Placed at Risk www.csos.jhu.edu

National Reading Panel (2000). Teaching Children to Read, Bethesda, MD: National Institutes of Child Health and Development

www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm

Unicef (2001). Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>

Προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ

Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών

www.keda.gr

Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο

<http://195.130.114.39/ROMA/index.php>

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

www.ecd.uoa.gr/museduc/

Υλικά από Υπηρεσίες (Ιούλιος, Αύγουστος, Σεπτέμβριος 2004)

Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών

Γενική Γραμματεία

Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος

Data.dissem@statistics.gr

Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης & Αποκέντρωσης

Γενική Διεύθυνση Διοικητικής Υποστήριξης

Διεύθυνση Αλλοδαπών & Μετανάστευσης

Α' Τμήμα Αδειών Παραμονής

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων

Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)