

**Κώστας Βρατσάλης / Ελένη Σκούρτου\***

## **Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης<sup>1</sup>**

Στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών Α'βάθμιας Εκπαίδευσης», οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έρχονται σ' επαφή με ζητήματα μάθησης που προκύπτουν από την πολιτισμικά και γλωσσικά ετερογενή σύνθεση της σχολικής τάξης. Το πώς προσεγγίζονται τα ζητήματα αυτά και ποιες λύσεις προτείνονται εξαρτάται και από την ετερότητα των εκπαιδευτικών και από αυτή του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ευχαριστούμε τους εκπαιδευτικούς που συνέλεξαν τα στοιχεία που αφορούν στις γλώσσες και οι οποίοι, στη διάρκεια του προγράμματος εμπιστεύθηκαν στους συναδέλφους τους και σ' εμάς τη δική τους πρόταση διαχείρισης συγκεκριμένων περιπτώσεων πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας.

---

<sup>1</sup> Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 54 / 2000 (26-33)

## Εισαγωγή

Η πολιτισμική ετερότητα είναι ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών της γνώσης και της τεχνολογίας, από τη μία πλευρά, και της αναγκαστικής ή εθελοντικής μετακίνησης μεγάλων ομάδων ανθρώπων, από την άλλη. Στην Ελλάδα, διαμορφώνονται με γρήγορο ρυθμό συνθήκες ετερότητας, όχι αποκλειστικά σε αστικά κέντρα, όπως ήταν σύνηθες με τη μετανάστευση σε προηγούμενες δεκαετίες. Νησιά και μικρές κοινότητες μακριά από το κέντρο γίνονται τόποι, όπου η πολιτισμική ομοιογένεια και η κοινή καταγωγή όλων δίνουν τη θέση τους στην ποικιλομορφία. Πρόκειται για μια ποικιλομορφία που «διαχέεται» από τα κέντρα προς την περιφέρεια, από την ηπειρωτική Ελλάδα στα νησιά, από παραδοσιακά "μειονοτικές" περιοχές σε περιοχές που ίσχυαν ως πολιτισμικά ομοιογενείς. Ένα παράδειγμα: Στην αρχή της δεκαετίας του '90, η περιοχή Ιωαννίνων και η Αθήνα ήταν οι κατ'εξοχή τόποι συγκέντρωσης Βορειοηπειρωτών και Αλβανών. Στο τέλος της δεκαετίας του '90 μέλη των πιο πάνω (και άλλων) ομάδων απαντώνται οπουδήποτε στον ελλαδικό χώρο.

### Α. Η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού

Για το χώρο της εκπαίδευσης η παρουσία και συνύπαρξη ομάδων με διαφορετικές γλώσσες στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μεταφράζεται σε παρουσία αλλόγλωσσων μαθητών με άγνωστο και/ή μη αποδεκτό πολιτισμικό υπόβαθρο στο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου. Το ελληνικό σχολείο, οπουδήποτε στην ελληνική επικράτεια, φιλοξενεί και μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά και που είναι,

τουλάχιστον εν δυνάμει, δίγλωσσοι. Φέρνουν οι μαθητές αυτοί τη γλώσσα / τις γλώσσες τους στο σχολείο και δημιουργείται έτσι, στο επίπεδο της γλώσσας, μια γλωσσική πολυμορφία με την Ελληνική σε διγλωσσική σχέση με σειρά άλλων γλωσσών. Η Ελληνική είναι η επίσημη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας και του σχολείου. Το γεγονός αυτό θέτει την εκπαιδευτική κοινότητα μπροστά σε διλήμματα που είναι πολύ διαφορετικά από αυτά που τίθενται για την Ελληνική και για τα ελληνικά σχολεία εκτός Ελλάδας.

Βέβαια, η πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στα ελληνικά σχολεία ποικίλει: Στο ένα άκρο έχουμε τα σχολεία εκείνα τα οποία είναι σχεδιασμένα να φιλοξενήσουν ή εκ των πραγμάτων φιλοξενούν κυρίως ή αποκλειστικά παιδιά μιας μειονοτικής ομάδας, ενώ απουσιάζουν ουσιαστικά τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Και μόνο η συγκέντρωση μίας γλωσσικά και πολιτισμικά ομοιογενούς ομάδας σε ένα σχολείο δημιουργεί για τους δίγλωσσους μαθητές και τις εμπλεκόμενες γλώσσες ένα χώρο χρήσης της πρώτης γλώσσας πολύ ισχυρό, ενώ και η δουλειά των εκπαιδευτικών είναι τότε διαφορετική. Σ' αυτές τις περιπτώσεις τα ζητήματα μάθησης, αν μη τι άλλο είναι αναγνωρίσιμα. Στο άλλο άκρο έχουμε το ελληνικό σχολείο, το οποίο δέχεται τυχαίο αριθμό αλλόγλωσσων μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά. Έτσι το ελληνικό σχολείο προβάλλει ως ο κυρίαρχος χώρος με μία γλώσσα διδασκαλίας, την Ελληνική, και με σύνθεση μαθητικού πληθυσμού τέτοια, όπου η κυρίαρχη ομάδα έρχεται σε επαφή με μέλη διαφορετικών ομάδων που ομιλούν διαφορετικές γλώσσες. Το ποσοστό της παρουσίας αυτών των μαθητών στο σχολείο ποικίλει επίσης: Αλλού μπορεί να έχουμε ένα μοναδικό αλλόγλωσσο μαθητή σε μία τάξη, αλλού οι αλλόγλωσσοι μαθητές αποτελούν ή τείνουν ν' αποτελέσουν

την πλειονότητα των μαθητών μίας τάξης. Κατά ένα τρόπο ενδιάμεσα, τοποθετούνται οι χλιαρές προσπάθειες της πολιτείας να "υποδεχτεί" συγκεκριμένους αλλόγλωσσους μαθητές (συνήθως παιδιά παλιννοστούντων ή αλλοδαπών) για να τους βοηθήσει να προσαρμοσθούν και να ενσωματωθούν στο ελληνικό σχολείο. Το σχολείο δηλαδή προσαρμόζει τους μαθητές σ' ένα προϋπάρχον μοντέλο μάθησης, το αντίθετο δεν έχει προβλεφθεί. Το σχολείο παραμένει ως έχει, αφού οι όποιες μεταρρυθμίσεις δεν αγγίζουν, ως προς αυτό το θέμα, το επίσημο σχολικό πρόγραμμα.

Όμως η εξαπλούμενη ετερότητα φαίνεται να «κινεί» τα πράγματα:

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας παρατηρείται έντονη δραστηριότητα σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών που είναι μέλη ομάδων μειονοτήτων. Έχουμε ένα αυξανόμενο αριθμό μελετών και υλικών που αφορούν:

- ◆ Σε θέματα μετανάστευσης και εκπαίδευσης (Δαμανάκης 1993),
- ◆ σε ομάδες παλιννοστούντων, αλλοδαπών και στα ζητήματα σχολικής (επαν)ένταξης τους (Μάρκου 1996), (Μάρκου 1997), (Δαμανάκης 1997), (Κοτσιώνης 1997),
- ◆ σε μέλη μειονοτήτων (Κανακίδου 1997), (Χιωτάκης 1997), (Βακαλιός 1998),
- ◆ σε ομογενείς (Γεωργογιάννης 1997) και στα θέματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσής τους (Δαμανάκης 1999), (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 1997) και, κατά συνέπεια,
- ◆ σε θέματα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας (Μήτσης 1998), (Ίδρυμα Γουλιανδρή-Χόρν 1996),
- ◆ σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι σε μειονότητες (Κουζέλης 1997)
- ◆ σε θέματα εθνικής ταυτότητας (Γκότοβος 1997), ρατσισμού (Γκότοβος 1996),
- ◆ σε θέματα εθνοκεντρισμού και σε διακρίσεις του τύπου «εμείς και οι «άλλοι» στην ελληνική εκπαίδευση, (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997), (Αβδελά 1997),
- ◆ σε θέματα κοινωνικού και πολιτισμικού αποκλεισμού από την εκπαίδευση (Τσιάκαλος 1995), (Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά, Τσιάκαλος 1997), (Κάτσικας & Πολίτου 1999),
- ◆ σε θέματα γλωσσικού αποκλεισμού (Χριστίδης 1999α),
- ◆ σε θέματα των ολιγότερο ομιλουμένων γλωσσών στην Ελλάδα (Σελλά-Μάζη 1997),
- ◆ σε θέματα του θεσμικού πλαισίου που διέπει τις μειονοτικές γλώσσες (Τσιτσελίκης, 1999) και τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Γκότοβος 1997<sup>α</sup>), (Μουρελάτου 1997),
- ◆ σε θέματα "ισχυρών" και "ασθενών" γλωσσών (Χατζηδάκη 1996) και
- ◆ σε θέματα του «λόγου» των «ισχυρών» και «ασθενών» ομιλητών στο σχολείο (Μπουτουλούση 1999),
- ◆ σε θέματα επαφής, αμοιβαίου δανεισμού και σύγκρουσης ανάμεσα στις γλώσσες (Χατζησαββίδης 1995) και
- ◆ σε θέματα γλωσσικής αλλαγής και μετατόπισης (Τσιτσιπής 1999),
- ◆ σε θέματα χαρτογράφησης γλωσσών (εκτός της Ελληνικής) στο ελληνικό σχολείο (Γιαλαμάς κ.ά. υπό έκδοση),

- ◆ σε θέματα διγλωσσίας στην εκπαίδευση (Σκούρτου 1997),
- ◆ σε θέματα σχέσεων διγλωσσίας και διαπολιτισμικότητας (Καρατζόλα 1999), (Γκόβαρης υπό έκδοση)
- ◆ σε θέματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε σχολεία με πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό στην Ελλάδα (Βαφέα 1996).
- ◆ σε καινοτόμα διδακτικά υλικά για την θεματοποίηση της πολιτισμικής πολυμορφίας και διαπολιτισμικότητας (Ανδρούσου 1996),
- ◆ σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Φραγκουδάκη, Δραγώνα, Ανδρούσου 1997), (Μάρκου 1997α),
- ◆ σε θέματα απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις γλώσσες και στους μαθητές-ομιλητές τους (Φιλιπάρδου, 1997)<sup>2</sup>.

### Γλωσσική πολυμορφία στη Ρόδο

Τα παραδείγματα μας εδώ είναι από το νησιωτικό χώρο όπου υλοποιείται το πρόγραμμα «Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών Αβάθμιας Εκπαίδευσης», ειδικά δε από το χώρο της Ρόδου και της Δωδεκανήσου. Θα μας απασχολήσουν τα ζητήματα μάθησης που προκύπτουν για το

<sup>2</sup>Για εκτενείς βιβλιογραφικές αναφορές βλ. επίσης Σκούρτου, Ε. (1999), Εισαγωγή, στο: Cummins, J.: Ετερότητα και Εκπαίδευση, (επιμ. Σκούρτου, Ε., μετάφρ. Αργύρη, Σ.), Αθήνα, Gutenberg, Κάτσικας, Χρ. & Πολίτου, Ε. (1999), Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό», Αθήνα, Gutenberg, Περιοδική έκδοση „Σεμινάριο“, τχ. 24 / 1998, Περιοδική έκδοση „Σύγχρονα Θέματα“, τχ. 63 /1997, Μάρκου (1997<sup>α</sup>).

δάσκαλο και τους μαθητές του σε καταστάσεις πολιτισμικής ετερότητας.

Η Ρόδος έχει, κατά τη γνώμη μας ένα αντιπροσωπευτικό χαρακτήρα πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας που, ναι μεν, δεν προέκυψε πρόσφατα, έχει όμως διαφοροποιηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια για τους λόγους που αναφέραμε στην αρχή και ισχύουν για ολόκληρη την Ελλάδα.

Για ιστορικούς λόγους και για λόγους οικονομικού προσανατολισμού στη Ρόδο, ένα ποσοστό μεταξύ 10-16,8% (χαρτογραφήσεις: 1993-1998) του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία της πόλης διαφέρει πολιτισμικά και είναι δίγλωσσο ή και πολύγλωσσο. Σε πρόσφατη χαρτογράφηση (1998) διαπιστώθηκε ότι στο ελληνικό σχολείο η Ελληνική, ως επίσημη γλώσσα διδασκαλίας, συνυπάρχει με 20 (είκοσι)<sup>3</sup> άλλες γλώσσες, ο αριθμός ομιλητών των οποίων ποικίλει (Γιαλαμάς κ. ά. υπό έκδοση).

Γλώσσα	Αριθμός παιδιών	%
Αγγλική	309	29,123
Αλβανική	136	12,818
Γερμανική	100	9,425
Τουρκική	98	9,237
Σουηδική	79	7,446
Φιλλανδική	64	6,032
Ολλανδική	57	5,372
Γαλλική	55	5,184
Άλλη γλώσσα	33	3,11
Ιταλική	32	3,016
Ρωσική	31	2,922

<sup>3</sup> Παλαιότερες χαρτογραφήσεις είχαν καταγράψει αντίστοιχα 27 (Σκούρτου 1997) και 21 γλώσσες άλλες από την Ελληνική (Φιλιπάρδου 1997).

Νορβηγική	20	1,885
Δανική	15	1,414
Ισπανική	12	1,131
Αραβική	6	0,566
Βουλγάρικη	5	0,471
Πορτογαλική	4	0,377
Ρουμανική	3	0,283
Πολωνική	1	0,094
Φιλιππινέζικα	1	0,094
<b>Σύνολο</b>	<b>1061</b>	<b>100</b>

**Πίνακας 1**

Το ενδιαφέρον στοιχείο στον πιο πάνω πίνακα, αυτό που μας θέτει νέα ζητήματα μάθησης δεν είναι τόσο ο μεγάλος αριθμός των (εκτός της Ελληνικής) ομιλουμένων γλωσσών όσο:

- (α) η προέλευση των ομιλητών,
- (β) οι διαφοροποιήσεις και οι μετατοπίσεις ανάμεσα στις γλώσσες,
- (γ) η γνώση που φέρνουν μαζί τους στο σχολείο, ιδιαίτερα οι μαθητές που δεν αρχίζουν τη φοίτηση στο ελληνικό σχολείο από την Α΄ Δημοτικού, αλλά αργότερα.

#### **(α) Η προέλευση των ομιλητών**

Ως προς τη προέλευση, πρέπει να σημειωθεί το εξής: Η ίδια γλώσσα έρχεται στο σχολείο από ομιλητές που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Συχνό παράδειγμα αποτελεί εδώ η αγγλική γλώσσα. Έχει σημασία, τόσο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας όσο και για τη μάθηση γενικότερα, να γνωρίζουμε αν η αγγλική γλώσσα έρχεται στο σχολείο από παιδιά που ανήκουν σε οικογένειες, όπου ο ένας γονέας ή και

οι δύο είναι αγγλόφωνοι ή προέρχεται από παιδιά παλιννοστούντων Ελλήνων ή από οικογένειες όπου η Αγγλική είναι η κοινή γλώσσα ανάμεσα σε γονείς με διαφορετική πρώτη γλώσσα. Παρόμοια προβλήματα τίθενται για τις ομάδες των Ποντίων και για τη ρωσική και γεωργιανή γλώσσα, για την αλβανική γλώσσα και τις ομάδες των Βορειοηπειρωτών και των Αλβανών, κλπ. (Γιαλαμάς κ.ά. υπό έκδοση).

Επίσης, έχει σημασία να γνωρίζουμε αν ο μαθητής προέρχεται από πολιτισμικά μικτή οικογένεια. Σε μια τέτοια περίπτωση, ο μαθητής είναι δίγλωσσος μεν, δεν προέρχεται όμως αναγκαστικά από «μειονοτική» ομάδα, αφού ο ένας γονιός (συνήθως ο πατέρας) είναι Έλληνας. Σε πολλές συζητήσεις με εκπαιδευτικούς μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι αυτή η διπολιτισμικότητα δημιουργεί ανάμικτα συναισθήματα: Από τη μία διευκολύνει, γιατί δάσκαλος και μαθητής μοιράζονται τουλάχιστον τη μία γλώσσα και αρκετά πολιτισμικά στοιχεία θεωρούνται κοινά. Δημιουργεί όμως αμηχανία (δυσκολία «κατάταξης» του μαθητή), αλλά και «ελπίδες» για υπέρβαση του πολιτισμικά διαφορετικού (π.χ. συμβουλή στις μητέρες να μιλούν Ελληνικά αντί τη γλώσσα τους όταν επικοινωνούν με τα παιδιά τους).

#### **(β) Διαφοροποιήσεις και μετατοπίσεις ανάμεσα στις γλώσσες**

Στις χαρτογραφήσεις γλωσσών που πραγματοποιήθηκαν πριν από το 1995, παρατηρούμε ότι η Τουρκική έρχεται πρώτη σε αριθμό ομιλητών ακολουθούμενη σταθερά από την Αγγλική, τη Γερμανική και τις σκανδιναβικές γλώσσες. Η Αλβανική δεν παρουσιάζεται τότε με αξιοσημείωτο αριθμό ομιλητών (Φιλιπάρδου, 1997).

Αντίθετα, στη σχολική χρονιά 1997-98, σε δείγμα 720 μαθητών, αν θεωρήσουμε ότι όλοι οι μαθητές (100%) γνωρίζουν τη γλώσσα του σχολείου (Ελληνική), τότε η εκπροσώπηση των ομιλητών και άλλων γλωσσών έχει ως εξής<sup>4</sup>:

Γλώσσες	Ποσοστό ομιλητών
Ελληνική	100,0
Αγγλική	34,1
Γερμανική	16,3
Φιλανδική	9,8
Σουηδική	8,9
Τούρκικη	8,9
Αλβανική	8,1
Γαλλική	6,5
Ιταλική	5,7
Ολλανδική	4,9
Νορβηγική	4,1
Αραβική	2,4
Ισπανική	2,4
Άλλη γλώσσα	2,4
Δανική	1,6
Ρουμανική	1,6
Ρωσική	1,6
Πορτογαλική	0,8

**Πίνακας 2<sup>5</sup>**

<sup>4</sup> Βλ. Kourtis Kazoullis & Skourtu (in press). Στην κατηγορία «άλλη γλώσσα» περιλαμβάνονται οι γλώσσες Tangalik (Φιλιππινέζικα) και Ρομανές (γλώσσα των Τσιγγάνων Ρόμ). Η επεξεργασία των δεδομένων του πίνακα 2 έγινε από τον Κ. Ερωτοκρίτου.

<sup>5</sup> Βλ. Γιαλαμάς κ.α. (υπό έκδοση). Στην κατηγορία «άλλη γλώσσα» περιλαμβάνονται οι γλώσσες Tangalik (Φιλιππινέζικα) και Romani (γλώσσα των Τσιγγάνων).

Παρατηρούμε εδώ το εξής:

- 1) Την πρώτη θέση (μετά την Ελληνική) καταλαμβάνει τώρα η Αγγλική, ενώ η Τουρκική υποχωρεί στη πέμπτη θέση ακολουθούμενη από την Αλβανική. Σημειώναμε τότε: «Η αλβανική γλώσσα δεν φαίνεται να υπάρχει σε μεγάλο βαθμό, αλλά αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι γονείς δεν ήθελαν να δηλώσουν ότι ήξεραν την Αλβανική. Πιστεύουμε ότι ο αριθμός είναι μεγαλύτερος απ' ό τι δείχνει ο πίνακας. Επίσης, επειδή το δείγμα μας ήταν περιορισμένο στην πιλοτική έρευνα, πιστεύουμε ότι ο αριθμός αυτός θα αυξηθεί στην τελική έρευνα» (Γιαλαμάς κ.ά. υπό έκδοση). Πραγματικά, στη χαρτογράφηση του αμέσως επόμενου χρόνου, η Αλβανική έχει ήδη καταλάβει τη δεύτερη θέση αμέσως μετά την Αγγλική. Η Τουρκική καταλαμβάνει τώρα την έκτη θέση.

Τι μας λένε αυτές οι μετατοπίσεις;

- 1) Ο θεωρούμενος σταθερός συσχετισμός ανάμεσα στην ιστορική παρουσία της Τουρκικής (μεγαλύτερη ομάδα ομιλητών) και των γλωσσών των μαθητών που προέρχονται από πολιτισμικά μικτές οικογένειες (μικρότερες ομάδες ομιλητών) δεν υφίσταται.
- 2) Η Αγγλική, προερχόμενη από πολλές διαφορετικές ομάδες ομιλητών εδραιώνει την παρουσία της στην πρώτη θέση
- 3) Η Τουρκική, προερχόμενη από μία μόνο ομάδα ομιλητών (Ρόδιοι Μουσουλμάνοι) περιορίζεται σε χαμηλότερες θέσεις της κλίμακας.
- 4) Η Αλβανική, προερχόμενη από δύο ομάδες ομιλητών (Αλβανοί και Βορειοηπειρώτες) πιέζει προς την κορυφή.

Υπάρχει ένα επιπλέον στοιχείο, το οποίο αφορά τον τρόπο με το οποίο οι δάσκαλοι συνειδητοποιούν τόσο την παρουσία όσο και την μετατόπιση των γλωσσών. Στην έρευνα-πιλότο του 1997-1998 διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους δεν είχαν πλήρη εικόνα της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας της τάξης τους. Έτσι, το ποσοστό λάθους στην εκτίμηση του δασκάλου (ποιοι μαθητές είναι δίγλωσσοι και ποιες γλώσσες μιλάνε) ήταν πολύ υψηλό: 66% των δασκάλων δεν γνώριζαν το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών τους και, κατ' επέκταση ούτε την πολιτισμική τους προέλευση. (Γιαλαμάς κ. ά., υπό έκδοση) Αυτό έχει μία εξήγηση: Στην περίπτωση μαθητών από πολιτισμικά μικτές οικογένειες, το ονοματεπώνυμο, η φυσιογνωμία, η συμπεριφορά και η επίδοση του μαθητή δεν παραπέμπουν άμεσα σε διαφοροποιήσεις. Τα στοιχεία αυτά αφορούν τη «μορφολογία» της σχολικής τάξης, δεν αγγίζουν όμως ζητήματα μάθησης

με τρόπο που αυτά να γίνονται ορατά. Τα ζητήματα μάθησης, για τον εκπαιδευτικό τίθενται *μόνο* όταν προκύπτουν **προβλήματα** στην επίδοση και στη συμπεριφορά των πολιτισμικά διαφερόντων ή δίγλωσσων μαθητών τους.

Θα αναφέρουμε εδώ δύο παραδείγματα που φωτίζουν τη συνειδητοποίηση του εκπαιδευτικού για τη πολιτισμική / γλωσσική πολυμορφία της τάξης του:

- Στις αρχικές χαρτογραφήσεις, η άποψη του εκπαιδευτικού για τον «κακό» ή «άριστο» δίγλωσσο μαθητή συνοψίζεται στο εξής: ο μαθητής αδυνατεί να μάθει **επειδή** είναι δίγλωσσος / ο μαθητής είναι άριστος **παρ' όλο** που είναι δίγλωσσος (Σκούρτου, 1997).
- Στα πλαίσια του προγράμματος «Ακαδημαϊκή Αναβάθμιση...», στο χειμερινό ακαδημαϊκό εξάμηνο 1998-1999, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν την περίπτωση ενός μαθητή τους που διαφέρει πολιτισμικά / είναι δίγλωσσος, να αποκτήσουν μία, το δυνατό, ακριβή, εικόνα της μορφής διγλωσσίας και της πολιτισμικής του προέλευσης, να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν τα όποια μαθησιακά προβλήματα και τέλος να προτείνουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υπέρβαση των προβλημάτων αυτών, που να βασίζονται στις θεωρητικές αρχές που διδάχτηκαν στο πρόγραμμα. Υπήρξαν περιπτώσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη δυσκολία τους να ασχοληθούν με την άσκηση αυτή, επειδή ο δίγλωσσος μαθητής τους / η μαθήτρια «δεν είχε πρόβλημα», ήταν μάλιστα ο καλύτερος μαθητής / η καλύτερη μαθήτρια. Σ' αυτούς τους εκπαιδευτικούς έγινε πρόταση να ερμηνεύσουν τη σχολική επιτυχία των δίγλωσσων μαθητών

τους βασιζόμενοι πάντα στις θεωρητικές αρχές που διδάχτηκαν στο πρόγραμμα. Αυτό προκάλεσε μία σχετική αμηχανία. Διότι, αυτή η σχολική επιτυχία λάμβανε χώρα ερήμην του σχολείου.

**(γ): Γνώση που φέρνουν οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές στο σχολείο**

Η πιο πάνω παρατήρηση μας φέρνει στη γνώση που φέρνουν μαζί τους στο σχολείο οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές.

Η σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών, φαντάζει ακόμα πιο ανεξήγητη, αν οι μαθητές αυτοί δεν ήρθαν στο ελληνικό σχολείο από την Α΄ τάξη.

- Αφού δεν υπάρχει γλωσσική συμφωνία ανάμεσα στο σχολείο και στο οικογενειακό περιβάλλον,
- αφού δεν υπάρχει συγκροτημένη παιδαγωγική αντιμετώπιση από τη πλευρά της πολιτείας,
- αφού δεν υπάρχει συστηματική προετοιμασία, συνεχής επανεκπαίδευση και ειδίκευση των εκπαιδευτικών,

τότε πρέπει να αναρωτηθούμε πού στηρίζεται η δυναμική που αναπτύσσουν αυτοί οι μαθητές σε βαθμό που τους επιτρέπει να ανταγωνίζονται τους μονόγλωσσους συμμαθητές τους.

Αυτό είναι ένα σημαντικό ζήτημα μάθησης που πρέπει να μας απασχολήσει, διότι τελικά οι πολιτισμικά διαφέροντες και δίγλωσσοι μαθητές και οι οικογένειές τους επωμίζονται και ευθύνες που αναλογούν στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό. Πρέπει επίσης να μας απασχολήσει, γιατί γλωσσικές και μαθησιακές εμπειρίες άγνωστες (και

όχι οπωσδήποτε κοινωνικά αποδεκτές) στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό δεν εμπόδισαν το δίγλωσσο μαθητή στην επίδοσή του. Προφανώς συνέβη το αντίθετο: Τον βοήθησαν να μάθει την ελληνική γλώσσα και μέσω αυτής τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Δημιούργησε δηλαδή ο μαθητής, από την πλευρά του, μία κοινότητα μάθησης με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του, παρά το αντίστροφο.

## **B. Οι εκπαιδευτικοί**

Η επαφή με τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του προγράμματος έδωσε εκατέρωθεν μια πολύτιμη ευκαιρία: Οι μεν (διδάσκοντες / επιμορφωτές) έρχονται επί μακρόν σε επαφή με συγκεκριμένες σχολικές πρακτικές, με τα προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους αντιμετωπίζουν και με τις λύσεις που επιλέγονται. Οι δε (οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο πρόγραμμα) έχουν την ευκαιρία να δουν τις προσωπικές εμπειρίες τους μέσα σ' ένα γενικότερο πλαίσιο κοινωνικής οργάνωσης, θεωρητικής προσέγγισης και διδακτικής πρακτικής. Και για τους δύο (τους μεν και τους δε) δίδεται η ευκαιρία συνειδητοποίησης των *συνεπειών* των πράξεων τους. Αυτό ακούγεται μοιραίο και μπορεί όντως να αποδειχτεί ότι είναι. Αν, π.χ., οι διδάσκοντες μέλη ΔΕΠ δεν λάβουν σοβαρά υπόψη τις ιδιαιτερότητες, την παράδοση του τόπου, τη βιογραφία του δασκάλου που αφήνεται μόνος ν' αυτοσχεδιάσει, ο επιμορφωτής αναπτύσσει ένα λόγο παράλληλα, παρά σε σύγκληση, με το λόγο των δασκάλων. Αν, από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί, δεν επεξεργασθούν την προσωπική εμπειρία, τις απόψεις τους για το φαινόμενο της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας και για συγκεκριμένες γλώσσες, όπως και τις λύσεις που επέλεξαν (κι αυτές που δεν



επέλεξαν) για να τα βγάλουν πέρα σε αντίξοες συνθήκες, τότε οι μαθητές τους είτε παραμένουν αδύνατοι, επειδή είναι δίγλωσσοι είτε εξελίσσονται σε άριστους παρά τη διγλωσσία τους. Οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών παραμένουν έτσι συμπτωματικές, ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να κατανοήσει την αναποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης, όταν η ίδια είχε αποδειχτεί αποτελεσματική σε άλλες περιπτώσεις. Σ' αυτό το σημείο πρέπει ιδιαίτερα να προσεχθεί το «επιστημολογικό εμπόδιο» που πρέπει να ξεπερασθεί. Το εμπόδιο αυτό έχει σχέση με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την προσωπική τους εμπειρία στη σχολική τάξη και την αντιπαραβάλλουν με τη θεωρία (Βρατσάλης υπό εξέλιξη / α).

### **Η ετερότητα των εκπαιδευτικών**

Εδώ πρέπει ν' αναφερθούμε στο θέμα μετακίνησης των εκπαιδευτικών και στις συνθήκες ετερότητας που αυτή δημιουργεί. Ο εκπαιδευτικός, τον οποίο το σύστημα πλήρωσης θέσεων εργασίας «ρίχνει» ως αναπληρωτή από τη μία άκρη της χώρας στην άλλη, μεταφέρει εμπειρίες οι οποίες από τόπο σε τόπο αποκτούν άλλη βαρύτητα. Έτσι ο Θρακιώτης δάσκαλος που έχει υπηρετήσει ένα χρόνο στα Πομακοχώρια και τώρα έρχεται ως αναπληρωτής στη Ρόδο ή στην Κάλυμνο, ο εκπαιδευτικός από τη Φλώρινα ή τη Λιβαδειά που προσλαμβάνεται ως αναπληρωτής στη Κάσο, δημιουργούν μία δική τους ετερότητα συνυπάρχοντας με συναδέλφους που είχαν την τύχη να διορισθούν στο τόπο τους και να παραμείνουν αμετακίνητοι σ' ένα σχολείο τα τελευταία 20-25 χρόνια και με άλλους που σπούδασαν στο εξωτερικό και έχουν προσωπική εμπειρία διγλωσσίας και πολιτισμικής

ετερότητας, συχνά ως παιδιά Ελλήνων μεταναστών. Για να τους επιμορφώσουμε πρέπει ν' αντιμετωπίσουμε παιδαγωγικά, ως δάσκαλοί τους, το αντίστοιχο μαθησιακό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι ως δάσκαλοι δίγλωσσων μαθητών: Να μάθουμε πώς μαθαίνουν και να χρησιμοποιήσουμε τη γνώση τους ως αφετηρία (Βρατσάλης 1996) και βάση για να τους διδάξουμε

(α) πώς οι προσωπικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις εντάσσονται σε γενικότερα, δεσμευτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια,

(β) πώς οι προσωπικές απόψεις, που μπορεί να είναι θετικές για το φαινόμενο της διγλωσσίας γενικά, ανατρέπονται, όταν ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με συγκεκριμένες γλώσσες και συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες (Φιλιπάρδου 1997),

(γ) και να εξερευνήσουμε μαζί τους τα περιθώρια διαμόρφωσης ενός τέτοιου μαθησιακού περιβάλλοντος που να επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να εμπλουτίσουν το γλωσσικό ρεπερτόριο τους και να εξελιχθούν προς τα εμπρός και όχι αντίστροφα.

Τέλος, το επιστημολογικό εμπόδιο ισχύει, κατ' αναλογία, και εδώ. Για να μάθουν οι διδάσκοντες /επιμορφωτές πώς μαθαίνουν οι δάσκαλοι, ώστε με τη σειρά τους να τους διδάξουν χρειάζεται να θεματοποιήσουν το επιστημολογικό εμπόδιο αντίστροφα. Δηλαδή, στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη θεωρία και την αντιπαραβάλλουν με την εμπειρία του εκπαιδευτικού.

## Γ. Το μαθησιακό περιβάλλον

Μακροπρόθεσμα, τα ζητήματα ετερότητας θα επικεντρώνονται κατά τη γνώμη μας στο μαθησιακό περιβάλλον που εμπεριέχει όσα αναφέρουμε στις προηγούμενες ενότητες (A & B). Αν στο άμεσο μέλλον οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και κατ' επέκταση το διαδίκτυο εισαχθούν σε μεγάλο αριθμό σχολείων σε διάφορες περιοχές της χώρας, τότε τα ζητήματα μάθησης θα πρέπει να συζητηθούν σε σχέση με τα παραδοσιακά vs. ηλεκτρονικά / διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα..

Ένα παραδοσιακό μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να περιγραφεί επακριβώς ως προς τις συνιστώσες του και να διατυπωθούν με μη αμφισβητήσιμο τρόπο οι ρόλοι των υποκειμένων μέσα σ' αυτό. Έτσι το παραδοσιακό μαθησιακό περιβάλλον είναι ορισμένο γεωγραφικά, ποσοτικά, αξιολογικά. Σε μια σχολική τάξη η διάταξη της αίθουσας, η οργάνωση του μαθήματος, τα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων και η κατεύθυνση της γνώσης βασίζονται στο αξίωμα ότι ο δάσκαλος είναι ο επαγγελματίας που γνωρίζει (άρα αυτός δικαιούται να διδάσκει) και ο μαθητής είναι ο επαγγελματίας που μαθαίνει (άρα αυτός υποχρεούται να μαθαίνει). Για να λειτουργήσει αυτή η σχέση προϋποτίθεται ότι ο δάσκαλος μπορεί να υπολογίσει το είδος, αλλά και την ποσότητα γνώσεων που ο μαθητής φέρνει από το σπίτι στο σχολείο (Κούρτη Καζούλλη & Σκούρτου υπό έκδοση). Εδώ πρέπει να εξετασθεί κατά πόσον η ετερότητα, λόγω συχνής μετακίνησης, των εκπαιδευτικών, τους εμποδίζει να υπολογίσουν επακριβώς τις πρακτικές

μάθησης και τη γνώση που ο μαθητής φέρνει από το σπίτι του στο σχολείο<sup>6</sup>.

Επειδή τα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων είναι επακριβώς καθορισμένα, η διδακτέα ύλη καθίσταται μία μετρήσιμη ποσότητα. Και πραγματικά, η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να εξακριβωθεί πόση ύλη (ποσοτικά) έχει αφομοιώσει ο μαθητής, σε σχέση μ' ένα κοινό για όλους τους μαθητές της τάξης στόχο. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο ο αλλόγλωσσος μαθητής, όταν δεν γνωρίζει ακόμα τη γλώσσα του σχολείου, φαίνεται σαν να κυνηγά ένα «κινούμενο στόχο» και συχνά περιθωριοποιείται. Με άλλα λόγια, ο δίγλωσσος μαθητής που δεν κατάφερε να είναι άριστος (παρ' όλη τη διγλωσσία του) ταυτίζεται με τον γλωσσικά αδύναμο μαθητή (λόγω της διγλωσσίας του).

Σε περιβάλλον διαδικτύου οι σταθεροί ρόλοι στη σχέση εκπαιδευτικού / μαθητή δεν ισχύουν. Αυτό που σε παραδοσιακά μαθησιακά περιβάλλοντα φαίνεται να προκαλεί προβλήματα στη διδασκαλία και στη μάθηση (ετερότητα των εκπαιδευτικών, ετερότητα των μαθητών), σε περιβάλλον διαδικτύου μπορεί να αναδειχθεί σε προτέρημα. Π.χ. στο διαδίκτυο υπάρχουν πολλές από τις γλώσσες των μαθητών. Ειδικά ένας μαθητής με πρώτη γλώσσα την Αγγλική, βρίσκεται ξαφνικά σε πλεονεκτική θέση σε σχέση με τους

<sup>6</sup> Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση Θρακιώτη αναπληρωτή εκπαιδευτικού στη Ρόδο με μονοετή θητεία σε χωριό Πομάκων στη Δ. Θράκη: «Μου πήρε τρεις μήνες για να καταλάβω ότι οι Πομάκοι μαθητές δεν απαντούσαν στις ερωτήσεις μου, όταν αυτές ήταν προς όλη την τάξη, αλλά μόνο, όταν εγίνοντο προσωπικά σε κάποιον. Πχ. κανείς δεν απαντούσε στην ερώτηση «Ποιος θα μας μιλήσει για τη βροχή;», όμως ο κάθε μαθητής ατομικά ανταποκρινόταν στο “Μ., πες μας τι ξέρεις για τη βροχή!” Μέχρι τότε νόμιζα ότι δεν ήξεραν τις απαντήσεις, ενώ εγώ δεν ήξερα πώς να θέσω τις ερωτήσεις!”

συμμαθητές του. Αντίστοιχα, αυτό που σε παραδοσιακά μαθησιακά περιβάλλοντα φαίνεται να εξασφαλίζει τη λειτουργικότητα του συστήματος (π.χ., σταθερή διδακτέα ύλη), σε περιβάλλον διαδικτύου δεν υπάρχει. Πολλά θέματα που αφορούν ειδικές λειτουργίες και μεθόδους του διαδικτύου έχουν αρχίσει να απασχολούν ήδη τους ερευνητές. Παραδειγματικά αναφέρουμε τη λειτουργία του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Δημητρακοπούλου 1999) και τη μέθοδο της προσομοίωσης (Βρατσάλης υπό εξέλιξη / β). Η γνώση που αναπτύσσεται σε μαθησιακό περιβάλλον διαδικτύου είναι συνάρτηση και προϊόν μιας συνεχούς «διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων» (Cummins 1999) ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του. Υπάρχει ένα έντονα κριτικό στοιχείο στη γνώση από το γεγονός και μόνο (για να παραμείνουμε σε μερικά «τεχνικά» χαρακτηριστικά), ότι αυτό που διδάσκεται κι αυτό που μαθαίνεται αποτελεί συγκρίσιμο μέγεθος ανάμεσα σε άλλα μεγέθη (Δέδε κ.ά. 1999), (Warschauer 1998), (Warschauer & Lepeintre 1997). Αυτό προκαλεί αρχικά κάποια αμηχανία στους εκπαιδευτικούς και φόβο ότι ο ρόλος τους μηδενίζεται, το κύρος τους πλήττεται και ο μαθητής αναλαμβάνει και τις ευθύνες του δασκάλου. Διδάσκει και διδάσκεται μόνος του, ενώ η μη δυνατότητα ποσοτικοποίησης της ύλης την καθιστά μη μετρήσιμη. Πώς λοιπόν μπορεί να αξιολογηθεί μια γνώση που βασίζεται σε μη μετρίσιμη ύλη; Αναπτύσσονται έτσι αντιστάσεις και «εξορκίζεται» το διαδίκτυο ως κάτι που δεν μπορεί να μας αφορά τη στιγμή που υπάρχουν άλλες «ζωτικές» ανάγκες. (Σκούρτου υπό έκδοση / α).

Συνοψίζοντας τα σημεία που επιγραμματικά θίγουμε εδώ (ετερότητα των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του μαθησιακού περιβάλλοντος) θεωρούμε ότι τα ζητήματα μάθησης τίθενται εξ' ίσου έντονα για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους. Τους μαθητές δεν τους εντυπωσιάζει πλέον η προσπάθεια διατήρησης μιας υποτιθεμένης παντογνωσίας του εκπαιδευτικού. Μια τέτοια προσπάθεια σε περιβάλλον διαδικτύου μάλλον γελοία θα τους φανεί και αυτό πραγματικά πλήττει το κύρος του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, δάσκαλος που είναι σε θέση να μαθαίνει μέσα από το διαδίκτυο θα ενισχύσει το κύρος του. Ανάμεσα στα πολλά ζητήματα που καλούμαστε να συζητήσουμε, σίγουρα τίθεται και το θέμα του «κριτικού αλφαριθμητισμού», όπως αυτό αναπτύσσεται από τον Cummins (Cummins & Sayers 1995, Cummins 1999, Σκούρτου, υπό έκδοση). Με το θέμα του «κριτικού αλφαριθμητισμού» εξ' άλλου διαγράφεται και ο πλατύτερος ορίζοντας του ζητήματος της ετερότητας στην εκπαίδευση.

## Επίλογος

## Βιβλιογραφία

### (ελληνική)

- Αβδελά, Ε. (1997), Η Συγκρότηση της Εθνικής Ταυτότητας στο Ελληνικό Σχολείο: «Εμείς» και οι «Άλλοι», στο: Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., (επιμ.), Τι ειν' η Πατρίδα μας;- Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Αλεξάνδρεια
- Ανδρούσου, Α. (1996), Εγώ κι Εσύ – Εδώ κι Εκεί, Εκπαιδευτική Βαλίτσα, Αθήνα, Θεμέλιο
- Βακαλιός, Θ. (1997), Το Πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη, Αθήνα, Gutenberg
- Βαφέα, Σ. (επιμ.), (1996), Το Πολύχρωμο Σχολείο, Αθήνα, νήσος
- Βρατσάλης, Κ. (1996), Μάθηση και Εκπαιδευτικές Πρακτικές, Αθήνα, νήσος
- Βρατσάλης, Κ. (σε εξέλιξη / α), Από τη θεωρία στην πράξη και από την πράξη στη θεωρία: το «Επιστημολογικό Εμπόδιο» στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- Βρατσάλης, Κ. (σε εξέλιξη / β), Η Προσομοίωση και η Διαδικασία Μάθησης: Μερικά ζητήματα που αφορούν στη σχέση υποκειμένου και γνώσης
- Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), (1997), Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, Gutenberg
- Γιαλαμάς, Β., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Μπατσούτα, Μ., Σκούρτου, Ε. (υπό έκδοση), Σύστημα Διγλωσσίας
- Γκόβαρης, Χρ. (υπό έκδοση), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προγράμματα και Στόχοι, στο: Σκούρτου, Ε., (επιμ.), (υπό έκδοση / α), Τετράδια Νάξου για τη Διγλωσσία, Υλικά Εργαστηρίου, Ρόδος, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ «Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών Αβάθμιας Εκπαίδευσης»
- Γκότοβος, Α. (1996), Ρατσισμός: Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές Όψεις μιας Ιδεολογίας και μιας Πρακτικής, Αθήνα, ΓΓΛΕ
- Γκότοβος, Α. (1997), Εθνική Ταυτότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στο: Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τχ. 19 / 1997, (23-27)
- Γκότοβος, Α. (1997<sup>α</sup>), Λήψη αποφάσεων στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, στο: Μάρκου (1997<sup>α</sup>)
- Cummins, J. (1999), Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, (επιμ. Σκούρτου, Ε., μετ. Αργύρη, Σ.), Αθήνα, Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (1993), Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (1997), Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Αθήνα, Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.), (1999), Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό, Πρακτικά Πανελληνίου – Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο Ιούνιος 1998, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δέδε, Κ., Κούρτη-Καζούλλη Β., Σκούρτου, Ε., Φιλιπάρδου, Χρ. (1999), Η Διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας μέσω Διαδικτύου: μία Νέα Προοπτική για την

Ελληνική Γλώσσα, στο: Δαμανάκης, Μ. (επιμ.), Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δημητρακοπούλου, Αγγ. (1999), Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: Πώς, πότε και γιατί; στο: Γλωσσικός Υπολογιστής, 1/1999, ηλεκτρονική έκδοση, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας ([www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr))

Ίδρυμα Γουλανδρή-Χόρν (1996), Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: Προβλήματα Διδασκαλίας, Αθήνα

Κούρτη Καζούλλη, Β. (υπό έκδοση), Από το Σπίτι στο Σχολείο: Γλωσσικές Εμπειρίες Δίγλωσσων Παιδιών, στο: Σκούρτου, Ε., (επιμ.), (υπό έκδοση / α), Τετράδια Νάξου για τη Δίγλωσσία, Υλικά Εργαστηρίου, Ρόδος, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ «Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών Αβάθμιας Εκπαίδευσης»

Κανακίδου, Ε. (1997), Η Εκπαίδευση στη Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Καραντζόλα, Ε. (1999), Δίγλωσσία και Διαπολιτισμικότητα: Συγκλίσεις και αποκλίσεις, στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Τόμος Ι, Πρακτικά συνεδρίου, Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

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

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (1997), Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη, Αθήνα

Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε., Τσιάκαλος, Γ. (1997), Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση: η Περίπτωση Γλωσσικών Μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη, στο: Σκούρτου, Ε. (1997)

Κοτσιώνης, Π. (1997), Η παλιννόστηση των Πόντιων Ομογενών στη χώρα μας από εκπαιδευτική σκοπιά, στο Μάρκου (1997<sup>α</sup>)

Κουζέλης, Γ., (1997), Από τη μη-Αναγνώριση στην Παραγνώριση της Διαφοράς – Σκέψεις για τη Μειονοτική Εκπαιδευτική Πολιτική, στο: σύγχρονα Θέματα, τχ. 63 / 1997, (45-48)

Μάρκου, Γ. (1996), Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, ΓΓΛΕ

Μάρκου, Γ. (1997), Σχολική και Κοινωνική (Επαν)ένταξη Παλιννοστούντων Μαθητών: Η Σκοπιά των Γονέων, στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.), ό.π.

Μάρκου, Γ. (1997<sup>α</sup>), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Αθήνα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής

Μήτσης, Ν. (1999), Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας, Αθήνα, Gutenberg

Μουρελάτου, Ε. (1997<sup>α</sup>), Εκπαίδευση Παλιννοστούντων Μαθητών: Οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο λήψης αποφάσεων, στο: Μάρκου (1997<sup>α</sup>)

- Μπουτουλούση, Ε. (1999), Ο Λόγος των «Ισχυρών» και των «Ασθενών» στο Σχολείο, στο: Χριστίδης, Α.-Φ., (επιμ.), «Ισχυρές» και «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού, Πρακτικά Συνεδρίου, (767-775)
- Σελλά-Μάζη, Ε. (1997), Διγλωσσία και ολιγότερο ομιλούμενες Γλώσσες στην Ελλάδα, στο: Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.), Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα, Αθήνα, Κριτική
- Σκούρτου, Ε., (επιμ.), (1997). Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα, νήσος
- Σκούρτου, Ε. (1999), Εισαγωγή στο Cummins, J.(1999)
- Σκούρτου, Ε. (υπό έκδοση), Διγλωσσία και Μάθηση κατά τον Jim Cummins, στο: Τοπικά, τεύχος «Γλώσσα και Μάθηση»
- Σκούρτου, Ε., (επιμ.), (υπό έκδοση/α), Τετράδια Νάξου για τη Διγλωσσία, Υλικά Εργαστηρίου, Ρόδος, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ «Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών Αβάθμιας Εκπαίδευσης»
- Τσιάκαλος, Γ. (1995), Ρατσισμός, Σεξισμός, Κοινωνικός Αποκλεισμός: Ο ρόλος της Εκπαίδευσης, στο: Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών, Πρακτικά Συνεδρίου, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Αθήνα, (48-57)
- Τσιτσελίκης, Κ. (1999), Η Αντιμετώπιση των Μειονοτικών Γλωσσών στην Ελλάδα και το Ευρωπαϊκό Νομικό Περιβάλλον στα πρόθυρα του 21<sup>ου</sup> Αιώνα, στο: Χριστίδης, Α.-Φ., (επιμ.), «Ισχυρές» και «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού, Πρακτικά Συνεδρίου, (785-793)
- Τσιτσιπής, Λ.Δ. (1999), Λόγος, Γλωσσική Αλλαγή και Αμοιβαίες Συνέπειες για τη Γλωσσική Ανθρωπολογία και την Πολιτική Φιλοσοφία, στο: Χριστίδης, Α.-Φ., (επιμ.), «Ισχυρές» και «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού, Πρακτικά Συνεδρίου, (179-186)
- Φιλιπάρδου, Χρ., 1997, Απόψεις εκπαιδευτικών για τη Διγλωσσία στα Δημοτικά Σχολεία της Ρόδου, στο: Σκούρτου, Ε. (1997)
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., (επιμ.), (1997), Τι είν' η Πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αθήνα, Αλεξάνδρεια
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., Ανδρούσου, Α., (1997), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, στο: Σύγχρονα Θέματα, τχ. 63 / 1997, (70-75)
- Χατζηδάκη, Α. (1996), Η Ελληνική ως Μειονοτική Γλώσσα στη Δυτική Ευρώπη: «Ισχυρή» ή «Ασθενής»;, στο: «Ισχυρές» – «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρώπη, Θεσσαλονίκη / Αθήνα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Χατζησαββίδης, Σ. (1995), Ελληνικά-Ρομανές (Τσιγγάνικα): Μερικές Περιπτώσεις αμοιβαίου Δανεισμού, στο: Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 15<sup>ης</sup> Ετήσιας Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη
- Χιωτάκης, Στ., (1997), Σχολική Εκπαίδευση και Σχολική Ενσωμάτωση των Μουσουλμάνων της Ρόδου, στο: σύγχρονα Θέματα, τχ. 63 / 1997, (79-83)
- Χριστίδης, Α.-Φ., (επιμ.), (1999), «Ισχυρές» και «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού, Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Χριστίδης, Α.-Φ., (1999<sup>α</sup>), Γλωσσική Εκπαίδευση και Γλωσσικός Αποκλεισμός, στο: Ο Πολίτης, τχ. 60 / 1999, (38-41)

## **Βιβλιογραφία (ξενόγλωσση)**

Cummins, J. & Dayers, D. (1995), *Brave New Schools – Challenging Cultural Illiteracy through Global Learning Networks*, New York, St. Martin's Press

Kourtis Kazoullis V. & Skourtou E. (in press). Systematized Bilingualism: Charting Multilingualism in Greek Schools, στο: *International Journal for Bilingual Education & Bilingualism*

Warschauer, M. (1998), *On-line Learning in Sociocultural Context*, στο: *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 29 (1), (68-88)

Warschauer, M. & Lepeintre, S. (1997), *Freire's Dream or Foucault's Nightmare: Teacher-Student Relations on an International Computer Network*, στο: Debski, R., Gassin, J. & Smith, M. (eds), *Language Learning through Social Computing*, (67-89), Parkville, Australia, Applied Linguistics Association of Australia

---

\* Ο Κώστας Βρατσάλης είναι Επίκουρος Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου.  
Η Ελένη Σκούρτου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου.