

## Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους

Γιώργος Νικολάου

Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης  
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

### Εισαγωγή

Ο επιστημονικός διάλογος που διεξάγεται σχετικά με τα θέματα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης, παρά τις ισχυρές, αντίθετες φωνές, τείνει να αποδεχτεί την αναγκαιότητα συνυπολογισμού, αξιοποίησης και καλλιέργειας του μορφωτικού κεφαλαίου το οποίο ο κάθε μαθητής μεταφέρει από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολείο, σημαντικό στοιχείο του οποίου είναι η πρώτη του γλώσσα. (Cummins 1996, Δαμανάκης 1997, Δράκος 1997, Σκούρτου 1999, Νικολάου 2000). Στην πραγματικότητα η θέση αυτή δεν είναι καινούργια. Η πρόσφατη νομιμοποίηση της αφορά, θα λέγαμε, συγκεκριμένους, μειονοτικούς ή στερεημένους πληθυσμούς, των οποίων το πολιτισμικό προϊόν δεν εύρισκε ανταπόκριση στην «αγορά» του σχολείου (Lahire, 1998), με αποτέλεσμα και οι γλώσσες των ομάδων αυτών, που ασφαλώς δεν ήταν γλώσσες «κύρους», να αγνοούνται ή ακόμη και να «διώκονται» από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Cummins, 1996). Η ταυτόχρονη λειτουργία ακριβών, δίγλωσσων, ιδιωτικών σχολείων όχι μόνο δεν εξέγειρε την επιστημονική κοινότητα, αλλά αντίθετα, γίνονταν συχνά επίκληση του παραδείγματος τους ως μέτρου σύγκρισης με την ασθμαίνουσα, δημόσια εκπαίδευση.

Ο Reich (1997) έχει ήδη κάνει τις επισημάνσεις αυτές, διακρίνοντας τρία είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης:

α. Αυτή που μέσα από ακριβά ιδιωτικά σχολεία απευθύνεται στα παιδιά των ξένων, υψηλόβαθμων εργαζομένων σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα δεν είναι μια γλώσσα κύρους.

β. Αυτή που απευθύνεται σε οργανωμένες και αναγνωρισμένες μειονότητες, τα μέλη των οποίων ενδεχομένως δεν ανήκουν στα προνομιούχα στρώματα, μπορούν ωστόσο να ασκήσουν πολιτικές πιέσεις και τέλος,

γ. Αυτή που απευθύνεται στα παιδιά των μεταναστών και γενικότερα στις ο-

μάδες που είναι κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά στερημένες και συγχρόνως δεν μπορούν να ασκήσουν πολιτική πίεση.

Στη χώρα μας συναντούμε κυρίως τα δύο πρώτα είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης, ενώ στα ελάχιστα σχολεία της τρίτης κατηγορίας - και αναφερόμαστε σε ορισμένα από τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (πρώην «Παλινοστούτων») - το δίγλωσσο πρόγραμμα που μέχρι πρόσφατα εφαρμοζόταν - συνήθως σε Αγγλικά και Ελληνικά - δεν λάμβανε υπόψη του την πρώτη γλώσσα των μαθητών, αφού οι τελευταίοι προέρχονται, ως επί το πλείστον από μη αγγλόφωνες χώρες (Δαμανάκης 1997, Νικολάου 2000). Από τους άλλους δύο τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης, ο πρώτος είναι ευρύτερα γνωστός και αφορά τα ιδιωτικά, ξενόγλωσσα σχολεία που συχνά εποπτεύονται από τις μορφωτικές αντιπροσωπίες ξένων κρατών στη χώρα μας, με το πρόγραμμα σπουδών των οποίων λειτουργούν. Απευθύνονται κυρίως σε αλλοδαπούς και σε κάποιους γηγενείς μαθητές, οι οποίοι έχουν την οικονομική δυνατότητα να πληρώνουν τα συνήθως πολύ δαπανηρά δίδακτρα. Ο δεύτερος τύπος δίγλωσσων σχολείων δεν είναι ευρύτερα γνωστός και περιλαμβάνει τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και τα σχολεία κάποιων κοινοτήτων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και κατοχυρωμένα δικαιώματα, αφού τις αποτελούν, ως επί το πλείστον, Έλληνες πολίτες. Αναφερόμαστε σε σχολεία, όπως των Αρμενίων και των Ισραηλιτών, που λειτουργούν εδώ και πολλές δεκαετίες στη χώρα μας (Νικολάου 2000, 2002). Η κοινωνική, οικονομική και μορφωτική προέλευση των μαθητών αυτών των σχολείων δεν διαφοροποιείται σημαντικά από το γενικό μέσο όρο της χώρας (δεν αναφερόμαστε βέβαια στα μειονοτικά σχολεία των μουσουλμάνων της Θράκης) και ως εκ τούτου το παιδαγωγικό τους παράδειγμα θα μπορούσε να χρησιμεύσει στο διάλογο που έχει ανοίξει για τη σκοπιμότητα και τον τρόπο εφαρμογής δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στα σχολεία όπου φοιτούν αλλοδαποί μαθητές.

## **Σημασία και Τυπολογία της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης**

Αφού ο αριθμός των γλωσσών που μιλιούνται σε όλο τον κόσμο ανέρχεται σε τρεις ως τέσσερις χιλιάδες και τα κράτη δεν υπερβαίνουν τα εκατόν πενήντα, κατά τον Grosjean (1982) θα πρέπει τα περισσότερα κράτη στον κόσμο να είναι δίγλωσσα, τριγλωσσα ή πολύγλωσσα. Σε αυτό τον υπολογισμό συμπεριλαμβάνει ο Grosjean όχι μόνο τα κράτη που επίσημα αναγνωρίζονται ως πολύγλωσσα αλλά και τα κράτη που θεωρούνται ή θεωρούνταν ως καθαρά μονόγλωσσα όπως η Ιαπωνία, η Γερμανία και η Ελλάδα (1982). Αλλά και χωρίς την αναφορά σε παρόμοιους συλλογισμούς με αυτούς του Grosjean, στον ελλαδικό χώρο έχει αρχίσει την τελευταία δεκαετία να γίνεται ιδιαίτερα αισθητή και να συνειδητοποιείται από διάφορους φορείς το πρόβλημα της διγλωσσίας και πολυγλωσσίας (Τριάρχη-Hermann, 2000). Στο χώρο της εκπαίδευσης, ειδικότερα, και μάλιστα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 1999-2000 σαράντα πέντε χιλιάδες πεντακόσιοι ενενήντα οκτώ αλλοδαποί και δεκαεννιά χι-

λιάδες διακόσιοι ενενήντα εννέα παλιννοστούντες μαθητές, ποσοστό δηλαδή 11% επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (Νικολάου, 2000). Απογοητευτικό παρουσιάζεται το γεγονός της σχολικής εγκατάλειψης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών κατά τη μετάβαση τους από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και μέσα στην τελευταία (Νικολάου, 2000). Τα μέτρα που έως τώρα εφαρμόστηκαν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών είναι κατά κύριο λόγο απομιμήσεις λύσεων που έχουν εφαρμοστεί σε άλλα κράτη στις προηγούμενες δεκαετίες, όπως οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και τα Σχολεία των Παλιννοστούντων\* (Τριάρχη-Heermann 2000). Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της αγωγής και εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών αποτελεί τα τελευταία χρόνια αντικείμενο εποικοδομητικών προβληματισμών και προσπαθειών, καρπός των οποίων αποτελεί η ψήφιση του Ν. 2413/96. Ο Νόμος 2413/96 αν και δεν έχει πάρει ακόμα την τελική του μορφή, μια που οι τροπολογίες που υφίσταται είναι πολλαπλές και συνεχείς, εντούτοις υιοθετεί θέσεις που διαπνέονται από σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στο δικαίωμα της διαφορετικότητας και της διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας του Άλλου και στοχεύουν στη δημιουργία μιας κοινωνίας ανεκτικής και πλουραλιστικής, που θα αντιμετωπίζει την πολυχρωμία όχι ως απειλή, αλλά ως πλεονέκτημα από το οποίο μπορεί να επωφεληθεί.

Η εφαρμογή, όμως, των διατάξεων αυτού του νόμου στην πράξη δεν είναι πάντα σύμφωνη με το περιεχόμενο και το πνεύμα που τον διέπει και χαρακτηρίζεται από παραλείψεις, προχειρότητα και αναντιστοιχίες με τους παιδαγωγικούς στόχους που έχουν τεθεί από το νομοθέτη. Η αξιολογία ή μη της πρώτης γλώσσας των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση είναι ένα θέμα που συνδέεται στενά με τα γλωσσικά και τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, ιδιαίτερα κατά την πρώτη τους ένταξη στις ελληνικές, σχολικές τάξεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την άλλη, είναι γεγονός ότι διεθνώς, ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα και τον τρόπο ένταξης της πρώτης ή μητρικής γλώσσας των μειονοτικών και μεταναστευτικών πληθυσμών στα Προγράμματα Σπουδών των χωρών υποδοχής, διεξάγεται μέχρι σήμερα έντονος. Το ερώτημα που κυριαρχεί είναι το αν και κατά πόσο τα δίγλωσσα προγράμματα ευνοούν ή εμποδίζουν την ομαλότερη κοινωνική και σχολική ένταξη αυτών των ευαίσθητων ομάδων.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, μέσα από την επιστημονική έρευνα, διατυπώνονται αντικρουόμενες απόψεις: το βασικό επιχείρημα αυτών που είναι αντίθετοι με τη διδασκαλία της μητρικής ή πρώτης γλώσσας των μαθητών είναι ότι η τελευταία μειώνει την έκθεση των μαθητών αυτών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας έτσι τις μορφωτικές τους ευκαιρίες. Αυτοί οι ισχυρισμοί είναι συ-

\* Με το Ν.2413/96 τα σχολεία αυτά εξελίχθηκαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

χνά επενδυμένοι με έντονη ρητορεία: για παράδειγμα ο ισχυρισμός της ομάδας U.S. English, ότι «η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί κακοποίηση των παιδιών», ή η άποψη του Schlesinger (1991), ότι «η διγλωσσία κλείνει πόρτες», ενώ «η μονόγλωσση εκπαίδευση ανοίγει πόρτες σ' έναν ευρύτερο κόσμο». Τρία βασικά επιχειρήματα έχουν διατυπωθεί εναντίον της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Cummins, 1999):

1. Ο ισχυρισμός ότι «ο χρόνος ανά σχολική εργασία» (Time on task) ή η «μέγιστη έκθεση» (maximum exposure) είναι η βασικότερη παράμετρος για την εκμάθηση της γλώσσας.
2. Ο ισχυρισμός ότι υπό αυτές τις συνθήκες εμβάπτισης, οι μαθητές-μέλη της γλωσσικής μειονότητας θα μάθουν γρήγορα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (μέσα σε 1-2 χρόνια), ώστε να επιβιώσουν εκπαιδευτικά, χωρίς άλλη υποστήριξη. Αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα την αφομοιωτική διάσταση αυτής της θέσης.
3. Ο ισχυρισμός ότι η εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα, αφού τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα απ' ό,τι τα μεγαλύτερα.

Η Rosalie Pedalino Porter (1990), ο Gary Imhoff, ο Nathan Glazer (1985), είναι μεταξύ εκείνων των επιστημόνων στον Αγγλοσαξονικό χώρο, που απορρίπτουν τα δίγλωσσα προγράμματα ως μη αποτελεσματικά, βασιζόμενοι πάνω στα γλωσσολογικά - παιδαγωγικά επιχειρήματα που προαναφέραμε (Cummins, 1999).

Οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης στέκονται με σκεπτικισμό απέναντι στα αντισταθμιστικά (compensatory), ή μεταβατικά δίγλωσσα προγράμματα. Αντίθετα, υποστηρίζουν τα προγράμματα που προωθούν την εκπαίδευση σε δύο γλώσσες, για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γλωσσικού υπόβαθρου. (Collier 1992, Fishman 1976, Lambert 1975, Swain 1979, in: Cummins, 1999). Υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση της εννοιολογικής υποδομής των παιδιών στην πρώτη τους γλώσσα στην Α'θμια Εκπαίδευση, αλλά και μετά από αυτή, θα τους παράσχει ένα θεμέλιο για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων τους και στη δεύτερη γλώσσα. Με βάση τις χρονικές περιόδους που απαιτούνται για να φτάσουν οι δίγλωσσοι μαθητές τους γηγενείς συνομηλίκους, οι αναλυτές έχουν επισημάνει ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν θα πρέπει να αναμένουμε να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες, (αφηρημένες γλωσσικές δεξιότητες), στη δεύτερη γλώσσα, πριν από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

Οι δύο θεωρητικές αρχές που προτείνονται για να υποστηρίξουν τη δίγλωσση εκπαίδευση έχουν ονομαστεί Αρχή του εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας (additive bilingual enrichment principle) και Αρχή της αλληλεξάρτησης (interdependence), ή της κοινής υποκειμένης γλωσσικής ικανότητας (common underlying proficiency) (Cummins, 1999).

*Αρχή του εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας (additive bilingual enrichment principle)*

Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, το παιδί που έχει αποκτήσει καλή γνώση δύο γλωσσών έχει ένα γλωσσικό πλεονέκτημα απέναντι στο μονόγλωσσο παιδί. Τα

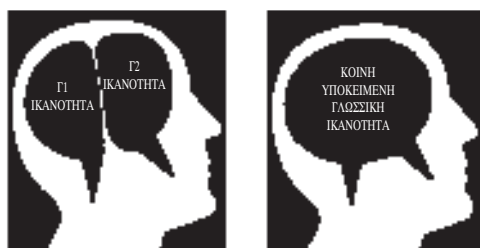
δίγλωσσα παιδιά συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν δύο τρόποι για να πούμε το ίδιο πράγμα. Μένει να διευκρινιστεί το κατά πόσο αυτή η ευαισθησία απέναντι στις λεξικές (lexical) και μορφολογικές (formal), πλευρές της γλώσσας αφορούν και τη γενικότερη νοητική λειτουργία. Οι νεότερες έρευνες ισχυρίζονται αυτό ακριβώς. Ότι δηλαδή, το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας που αποκτούν οι δίγλωσσοι μαθητές στις δύο γλώσσες τους μπορεί να ασκεί σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική και νοητική τους ανάπτυξη. (Cummins 1999, Diaz & Klinger 1991, Δράκος 1998, Σκούρτου 1998, Νικολάου 2000). Ενδιαφέρον, επίσης, έχουν οι έρευνες που διεξήχθησαν στην Ινδία από τον Mohanty, και οι οποίες δείχνουν μια ξεκάθαρη σχέση μεταξύ της διγλωσσίας και της γνωστικής επίδοσης.

*Αρχή της αλληλεξάρτησης (interdependence) ή της κοινής υποκειμένης γλωσσικής ικανότητας (common underlying proficiency)*

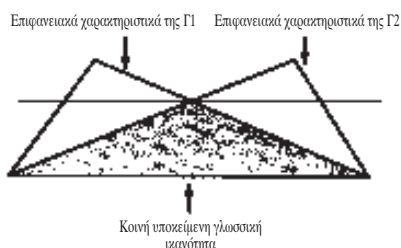
Υποστηρίζεται συχνά ότι τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα κι έχουν αδυναμίες σ' αυτή χρειάζονται διδασκαλία στη δεύτερη γλώσσα και όχι στην πρώτη. Αυτό συνεπάγεται α) ότι η ικανότητα στη Γ1 είναι ξεχωριστή από την ικανότητα στη Γ2 και β) ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της έκθεσης σε μία γλώσσα και της καλής επίδοσης στη γλώσσα αυτή. Πρόκειται για το Μοντέλο της Χωριστής Υποκειμένης Γλωσσικής Ικανότητας.

Όσο σήμερα παραδεχόμαστε ότι η εμπειρία στην πρώτη γλώσσα και μάλιστα η απόκτηση ακαδημαϊκής επάρκειας σ' αυτή, βοηθά και ενισχύει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφού πλήθος μεταγλωσσικών ικανοτήτων της Γ1 χρησιμοποιούνται και για τη Γ2. Πολύ απλά παραδεχόμαστε ότι η Γ2 μπορεί να ενισχυθεί έστω και με λιγότερη έκθεση σ' αυτή, όταν πρέπει το παιδί να παγιώσει και να μάθει ακαδημαϊκά τη Γ1.

Έτσι λοιπόν δεν πρέπει να εγκαταλείπεται ούτε να παραμελείται η μητρική γλώσσα ή πρώτη γλώσσα, της οποίας οι γλωσσικές ικανότητες αποτελούν τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Δράκος, 1998). Με την ίδια θέση συμφωνεί και ο Δαμανάκης (1997), ο οποίος κάνοντας αναφορά σε πορίσματα παλαιότερων σκανδιναβικών ερευνών (SkutnabbKangas/Toukoumaa, 1976) τονίζει ότι τα παιδιά, τα οποία είχαν αποκτήσει στη μητρική τους γλώσσα ένα ι-



Σχ. 1: Κοινή υποκειμένη γλωσσική ικανότητα  
(Πηγή: J. Cummins).



Σχ. 2: Κοινή υποκειμένη γλωσσική ικανότητα  
(Πηγή: J. Cummins).

κανοποιητικό επίπεδο, μπορούσαν όχι μόνο να την καλλιεργούν, αλλά και να αποκτήσουν με τη βοήθεια της αρκετές γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, τα παιδιά που είχαν μεταναστεύσει σε μικρότερη ηλικία και διαταράχθηκε η εξέλιξη της μητρικής γλώσσας στα πρώτα σχολικά έτη, πριν δηλαδή αποκτήσουν την ικανότητα αφαιρετικής σκέψης, παρουσίαζαν μια άσχημη εικόνα και στις δύο γλώσσες. Παρόμοια ήταν και η εικόνα των παιδιών που μετανάστευσαν στην προσχολική ηλικία και δεν πρόλαβαν να ολοκληρώσουν την ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας.

Το ρήγμα στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, το οποίο επιδρά στην εξέλιξη και των δύο γλωσσών (μητρικής και κυρίαρχης) έχει ως συνέπεια τη «διπλή ημιγλωσσία» (semilinguism) ή «αφαιρετική διγλωσσία», που σημαίνει ότι το παιδί από την αλλοδαπή δεν κατέχει σωστά ούτε τη μητρική ούτε την ξένη γλώσσα (Δράκος, 1998).

## Η Τυπολογία

Η δίγλωσση εκπαίδευση κατά τους Garden και Snow (1990) είναι «ένα απλό όνομα για ένα σύνθετο φαινόμενο» (Cummins, 1999). Χρειάζεται να θέσουμε τα όρια ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και σ' εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων (Baker, 2001). Πρόκειται για δύο ξεχωριστές περιπτώσεις όπου, στη μεν πρώτη η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία, ενώ στη δεύτερη υπάρχουν μεν δίγλωσσα παιδιά, αλλά το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προάγει τη διγλωσσία. Ο γενικός όρος «δίγλωσση εκπαίδευση» χρησιμοποιείται και για τις δύο περιπτώσεις. Για να είμαστε περισσότερο ακριβείς χρειάζεται να προσδιορίσουμε τους κύριους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ένας συνήθης διαχωρισμός των τύπων της δίγλωσσης εκπαίδευσης ως προς τους στόχους γίνεται μεταξύ της Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης της Διατήρησης (Fishman, 1976). Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση αποσκοπεί στη σταδιακή μετάβαση από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας. Με άλλα λόγια, βασικός στόχος είναι η κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση της Διατήρησης, αντίθετα στοχεύει στη διατήρηση και καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας, την ενίσχυση της αίσθησης της πολιτισμικής ταυτότητας και την επιβεβαίωση των δικαιωμάτων της εθνοτικής μειονότητας. Οι Otheguy και Otto (1980) κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στη στατική διατήρηση, που στοχεύει στην απλή διατήρηση των γλωσσικών δεξιοτήτων που έχει το παιδί όταν αρχίζει το σχολείο, και την εξελικτική διατήρηση που στοχεύει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων στη γλώσσα της οικογένειας πλήρως, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Πρόκειται για τη συχνά αποκαλούμενη και ως Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού, για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων (αν και ο όρος χρησιμοποιείται επίσης και για την εκπαίδευση των παιδιών της γλωσσικής πλειονότητας, τα οποία μαθαί-

νουν μια δεύτερη γλώσσα στο σχολείο). Η Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού αποσκοπεί στην υπέρβαση της στατικής διατήρησης με την επέκταση της ατομικής και ομαδικής χρήσης των μειονοτικών γλωσσών και τη μετάβαση στον πολιτισμικό πλουραλισμό και την κοινωνική αυτονομία μιας εθνοτικής ομάδας.

Ο Baker (2001) αναφέρεται σε δέκα τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στις χώρες υποδοχής μεταναστών (Πίνακας 1).

**Πίν. 1:** Τύποι Δίγλωσσης Εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Baker

	Μοντέλο Εκπαίδευσης	Μαθητικός πληθυσμός που απευθύνεται	Γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Τάξη	Εκπαιδευτικός και γλωσσικός στόχος
1	Εκπαίδευση Εμβύθισης (Δομημένη Εμβάπτιση)	Γλωσσικές Μειονότητες	Πλειονοτική Γλώσσα	Αφομοίωση Μονογλωσσία
2	Εμβύθιση με μεταβατικές /αντισταθμιστικές Τάξεις	Γλωσσικές Μειονότητες	Πλειονοτική Γλώσσα που ενισχύεται σε μεταβατικές / αντισταθμιστικές Τάξεις	Αφομοίωση Μονογλωσσία
3	Απομονωτική Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Μειονοτική Γλώσσα χωρίς δικαίωμα επιλογής	Απομόνωση Μονογλωσσία
4	Μεταβατική - Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Προσωρινή χρήση της μητρικής γλώσσας με προοδευτική επικράτηση της πλειονοτικής γλώσσας.	Αφομοίωση Μονογλωσσία
5	Διαχωριστική Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Μειονοτική Γλώσσα από επιλογή	Διαχωρισμός Μονογλωσσία
6	Εξελικτική Δίγλωσση Εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς	Γλωσσικές Μειονότητες	Δίγλωσσία με έμφαση στη Μειονοτική Γλώσσα	Διατήρηση της πολιτιστικής και γλωσσικής κληρονομιάς Δίγλωσσία
7	Δίγλωσση Εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες	Γλωσσική Πλειονότητα	Δύο (ή περισσότερες) κυρίαρχες γλώσσες	Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Δίγλωσσία
8	Κύρια Εκπαίδευση (με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας)	Γλωσσική Πλειονότητα	Πλειονοτική Γλώσσα με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας	Περιορισμένος εμπλουτισμός Περιορισμένη Δίγλωσσία
9	Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γλωσσική Μειονότητα και Πλειονότητα	Μειονοτική και Πλειονοτική Γλώσσα	Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Δίγλωσσία
10	Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης	Γλωσσική Πλειονότητα	Έμφαση στη ξένη γλώσσα (αρχικά)	Πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Δίγλωσσία

Στην Ελλάδα σήμερα επικρατεί η κατάσταση της «ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία» (Fishman, 1972 in: Νικολάου 2000). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι, ενώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, η κοινωνία στο σύνολό της και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα. Επιπλέον σημαίνει, πως οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής στρατηγικής πρέπει να αποφασίσουν εάν η εκπαίδευση που παρέχεται στους δίγλωσσους αλλοεθνείς, αλλά και στους Έλληνες μαθητές, οφείλει να οδηγεί στη μονογλωσσία ή τη διγλωσσία. Προς το παρόν στο χώρο της Δημόσιας Εκπαίδευσης επικρατεί η ακόλουθη κατάσταση: ενώ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κατοχυρώνεται θεσμικά (νομοθετικά), στην πράξη αυτό εφαρμόστηκε μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Δ. Θράκης και στα πρώην Σχολεία Παλινοστούτων. Στα μεν πρώτα ικανοποιώντας υποχρεώσεις που προέκυψαν από διεθνείς συνθήκες, συμφωνίες και πρωτόκολλα, ενώ στην περίπτωση των Σχολείων παλινοστούτων, στο πνεύμα μιας αντισταθμιστικής και «μεταβατικής» λογικής, χρησιμοποιήθηκε μία γλώσσα «κύρους», τα αγγλικά (Νικολάου, 2001). Σε περιορισμένη κλίμακα, κάποια σχολεία αξιοποιούν αποσπασματικά τη δυνατότητα που τους προσφέρει το νομοθετικό πλαίσιο και χρησιμοποιούν δίγλωσσους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών στα Φροντιστηριακά Τμήματα, εκτός κανονικού ωραρίου. Ωστόσο και αυτή η προσέγγιση δεν θεωρείται η πλέον επιτυχής, αφού αφενός η μητρική γλώσσα αποτελεί αντικείμενο και όχι μέσο διδασκαλίας και αφετέρου σε αυτή δεν έχουν πρόσβαση οι γηγενείς μαθητές που θα επιθυμούσαν κάτι τέτοιο.

Συνοψίζοντας, η επιλογή ανάμεσα στη διγλωσσία ή τη μονογλωσσία είναι υπόθεση στρατηγικής του σχολείου ως θεσμού (Νικολάου, 2000). Στην πραγματικότητα, επειδή ακριβώς πρόκειται για θεμελιώδους σημασίας επιλογή, με αντίκτυπο σε εθνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο, δεν emπίπτει τελικά στην αρμοδιότητα του σχολείου, αλλά των «προϊσταμένων» αυτού θεσμών (όπως της πολιτείας, της οικογένειας, της διοίκησης, της εκκλησίας, της αγοράς εργασίας) τους οποίους ο Fishman αποκαλεί «πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης». Από την άλλη μεριά, οι γλώσσες «μικρού κύρους», όπως είναι στη χώρα μας τα αλβανικά ή οι σλαβικές γλώσσες, όχι μόνο δεν εκτιμώνται ως ένα επιπλέον εφόδιο από τα «πρωτεύοντα συστήματα αξιολόγησης», αλλά τείνουν να υποβαθμιστούν και στη συνείδηση των ίδιων των μεταναστών. Αυτό το φαινόμενο το παρατηρούμε όλο και συχνότερα στα σχολεία, όπου γίνεται προσπάθεια να εισαχθούν τα αλβανικά, ενώ οι Αλβανοί γονείς και οι μαθητές ζητούν τη διδασκαλία των αγγλικών ή των γερμανικών (Δαμανάκης, 1997). Ποια είναι όμως στην πραγματικότητα η αξία της διγλωσσίας και μάλιστα της διατήρησης των μειονοτικών γλωσσών για τη μελλοντική επικοινωνία σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία;

## **Αξία της Διγλωσσίας στο δρόμο προς την παγκοσμιοποίηση**

Από την παρουσίαση των δέκα βασικών τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης δια-



πιστώνουμε ότι κάποιοι από αυτούς οδηγούν απευθείας στη μονογλωσσία και την αφομοίωση. Στην περίπτωση αυτή οι πολιτιστικές και φυλετικές μειονότητες θα πρέπει να θυσιάζουν τους παραδοσιακούς τους τρόπους ζωής και να υιοθετούν τον κυρίαρχο τρόπο ζωής. Κάποιοι άλλοι οδηγούν στην αθροιστική διγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, όπου οι πολιτιστικές και φυλετικές μειονότητες θα μπορούν να διατηρούν, σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό, τους παραδοσιακούς τρόπους ζωής. Το ζητούμενο είναι με ποιο τρόπο οι άνθρωποι ή οι ομάδες ή τα πολιτικά συστήματα και οι δομές εξουσίας αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία σε σχέση με τις ατομικές, κοινωνικές και πολιτικές τους επιδιώξεις. Ο Ruiz (1984) διακρίνει τρεις προσανατολισμούς αναφορικά με τη γλώσσα ως προς τους οποίους τα άτομα ή οι ομάδες διαφοροποιούνται:

1. Η γλώσσα ως πρόβλημα. Οι συζητήσεις σχετικά με τις γλώσσες στην κοινωνία αρχίζουν συχνά με την άποψη ότι η διγλωσσία προκαλεί επιπλοκές και δυσκολίες όπως:

α) Προβλήματα στην προσωπικότητα και κοινωνικά προβλήματα, όπως: διχασμό της προσωπικότητας, πολιτιστική σύγχυση, φτώχη εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του, όσο αφορά το ίδιο το άτομο, αλλά και εθνικό ή τοπικό διχασμό και σύγκρουση, όσο αφορά την ευρύτερη κοινωνία.

β) Προβλήματα φτώχειας, αποτυχίας στο σχολείο, μικρής κοινωνικής και επαγγελματικής ανόδου, αδυναμία ένταξης στην κυρίαρχη κουλτούρα. Η μειονοτική γλώσσα είναι ένα εμπόδιο και το υποτιθέμενο πρόβλημα αντιμετωπίζεται με Εμβύθιση και Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση. Αντίθετα οι "ισχυρές" μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης θεωρείται ότι προκαλούν γλωσσικό πρόβλημα και υπάρχει ισχυρή επιθυμία για εξάλειψη των διαφορών μεταξύ των ομάδων, επίτευξη μιας κοινής κουλτούρας και παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση της θέσης των γλωσσικών μειονοτήτων.

2. Η γλώσσα ως δικαίωμα. Ένας διαφορετικός προσανατολισμός από αυτόν της γλώσσας ως πρόβλημα είναι η θεώρηση της γλώσσας ως βασικού ανθρώπινου δικαιώματος. Όπως ακριβώς γίνονται προσπάθειες για εξάλειψη των διακρίσεων βάσει του χρώματος και του θρησκευόμενου, έτσι θα πρέπει να εξαλειφθεί και η γλωσσική προκατάληψη και διάκριση. Τα γλωσσικά δικαιώματα νομιμοποιούνται: α) βάσει των προσωπικών νομικών και συνταγματικών δικαιωμάτων για ελευθερία της προσωπικής έκφρασης, β) βάσει των δικαιωμάτων σε ομαδικό επίπεδο για τη διατήρηση της γλωσσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως και του δικαιώματος για ευημερία, ελευθερία και αυτοπροσδιορισμό, γ) βάσει των διεθνών δικαιωμάτων όπως αυτά προβάλλονται μέσα από τις επίσημες διακηρύξεις του ΟΗΕ, της UNESCO, του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Βασική προϋπόθεση στην περίπτωση αυτή είναι κατά τον Trueba (1991) ότι δεν θα πρέπει να ελλοχεύει ο κίνδυνος, στο όνομα των δικαιωμάτων της διατήρησης των γλωσσικών πολιτιστικών διαφορών των εθνογλωσσικών μειονοτήτων, να παρεμποδίζονται τα δικαιώματα για κοινωνική, οικονο-

μική και πολιτική συμμετοχή.

3. Η γλώσσα ως κεφάλαιο. Μία εναλλακτική άποψη από εκείνη της γλώσσας ως πρόβλημα και της γλώσσας ως δικαίωμα είναι η αντιμετώπιση της γλώσσας ως προσωπικού και εθνικού κεφαλαίου. Η τελευταία τάση στην Ευρώπη και τη Βόρειο Αμερική είναι η εξάπλωση της εκμάθησης ξένων γλωσσών αλλά και της διαφύλαξης των γλωσσών και μάλιστα των μειονοτικών, που δεν έχουν σχέση με την αγγλική. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, όχι απαραίτητα υψηλού κύρους, θεωρείται ως βασικό κεφάλαιο για την προώθηση των εξαγωγών και της παγκόσμιας επιρροής. Έτσι παρατηρείται το παράδοξο, από τη μια μεριά να δίνεται αξία στην εκμάθηση γλωσσών και από την άλλη να υποτιμούνται οι γλωσσικές μειονότητες που τις ομιλούν. Ενώ η αφομοίωση για παράδειγμα εξακολουθεί να αποτελεί την κυρίαρχη ιδεολογία στην εσωτερική πολιτική των ΗΠΑ, στην εξωτερική πολιτική αυξάνονται οι απαιτήσεις για δίγλωσσους πολίτες. Ο Ouando (1990) σημειώνει χαρακτηριστικά: «Από τη μια ενθαρρύνουμε και προωθούμε τη μελέτη των ξένων γλωσσών για τους αγγλόφωνους μονόγλωσσους, με μεγάλες δαπάνες και με εξαιρετικά ανεπαρκή τρόπο. Από την άλλη καταστρέφουμε τα γλωσσικά δώρα που φέρνουν στο σχολείο μας τα παιδιά με μη αγγλικό υπόβαθρο». (Cummins, 1999). Με άλλα λόγια, οι γλώσσες των γλωσσικών μειονοτήτων αντί να καταπιέζονται από το σχολικό σύστημα, με μεγάλη οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική σπατάλη, είναι φρόνιμο να αξιοποιηθούν ως ένα αφύσικο απόθεμα για πολιτιστική, πνευματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη, καθώς και για οικονομικό, εμπορικό και πολιτικό κέρδος.

Συνοψίζοντας, οι λόγοι οι οποίοι νοηματοδοτούν την αξία της διγλωσσίας θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες (Baker 2001):

A. Ιδεολογικοί. Ιδεολογικοί λόγοι υπέρ της διατήρησης της διγλωσσίας είναι:

α) Η διατήρηση και η διαφύλαξη των μειονοτικών γλωσσών, με στόχο τη διατήρηση και ενδυνάμωση της πολυχρωμίας. Οι δύο γλώσσες και οι δύο κουλτούρες δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να έχει μία διπλή ή πολλαπλή άποψη της κοινωνίας. Γίνεται περισσότερο ευαίσθητο και φιλικό και είναι πιθανότερο να στήνει γέφυρες αντί για σύνορα και οδοφράγματα. Η πολυπολιτισμικότητα αντί να είναι αφαιρετική, όπως η αφομοίωση, είναι αθροιστική και δημιουργεί ένα αθροιστικό, πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό άτομο που δείχνει μεγαλύτερο σεβασμό στους άλλους ανθρώπους και στους άλλους πολιτισμούς απ' ό,τι το μονοπολιτισμικό άτομο που είναι στερεοτυπικά απομονωμένο και πολιτιστικά πιο εσωστρεφές.

β) Η επίτευξη ένταξης των μειονοτικών ομάδων στην κυρίαρχη κοινωνία και η διασφάλιση αυξημένης αρμονίας τόσο μεταξύ τους όσο και με την κυρίαρχη ομάδα μέσω της διγλωσσίας ή της πολυγλωσσίας.

γ) Η σημασία της δεύτερης γλώσσας για την προώθηση της καριέρας και της πρόσβασης στην ανώτερη εκπαίδευση, με την προϋπόθεση ότι αυτή κατακτάται αθροιστικά, προστίθεται δηλαδή στην πρώτη γλώσσα και δεν την αντικαθιστά.

**Β. Διεθνείς λόγοι.** Η εκμάθηση μιας δεύτερης ή και τρίτης γλώσσας επιβάλλεται:

α) Για οικονομικούς και εμπορικούς λόγους. Όταν υφίστανται έννοιες όπως αυτές της κοινής αγοράς, της ανοιχτής πρόσβασης στο εμπόριο, της ελεύθερης οικονομίας, της σημασίας του διεθνούς εμπορίου για τις αναπτυσσόμενες χώρες, τότε η ευχέρεια στις γλώσσες -συμπεριλαμβανομένων και των μειονοτικών - μπορεί να ανοίξει πόρτες προς την οικονομική δραστηριότητα.

β) Για ευχερέστερη μετακίνηση και επικοινωνία στην ευρωπαϊκή ενδοχώρα και σε άλλες ηπείρους.

γ) Για αμεσότερη πρόσβαση στις κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές πληροφορίες, η οποία - στον αιώνα της πληροφορίας που διανύουμε - μπορεί να ισοδυναμεί με πρόσβαση στις δομές εξουσίας. Στο δίγλωσσο επιχειρηματία, τον υπάλληλο, τον άνθρωπο των γραμμάτων κλπ. ανοίγονται νέες προοπτικές για καινούριες γνώσεις, δεξιότητες και διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων.

**Γ. Προσωπικοί Λόγοι.** Οι προσωπικοί λόγοι για την ανάπτυξη της διγλωσσίας συνίστανται:

α) Στην απόκτηση πολιτιστικής συνείδησης. Η διαπολιτισμική ευαισθησία και συνείδηση αποτελεί κίνητρο για την κατάλυση των εθνικών και γλωσσικών στερεοτύπων, διευρύνει την ανθρώπινη συνεννόηση και αυξάνει την ευαισθησία απέναντι σε άλλους πολιτισμούς και θρησκείματα.

β) Στη γνωστική άσκηση. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών είχε και έχει γενικά μορφωτική και ακαδημαϊκή αξία. Η απομνημόνευση, η ανάλυση και η ανάγκη για διαπραγμάτευση στην επικοινωνία καθιστά την εκμάθηση δύο ή πολλών, διαφορετικών γλωσσών, πολύτιμη ακαδημαϊκή, δραστηριότητα.

γ) Στην κοινωνική, συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη, την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθηση. Όσοι είναι δίγλωσσοι (ή πολύγλωσσοι) μπορούν να δημιουργήσουν περισσότερο, να επικοινωνήσουν περισσότερο, να συσχετισθούν κοινωνικά ή επαγγελματικά με άτομα που μιλούν άλλες γλώσσες, και εν τέλει να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμησή τους και την αυτοαντίληψή τους εξαιτίας της επιρόσθετης αυτής ικανότητας.

δ) Στην καριέρα και την απασχόληση. Τα παιδιά από γλωσσικές μειονότητες, αλλά και αυτά της γλωσσικής πλειονότητας, έχουν περισσότερες πιθανότητες για επαγγελματική αποκατάσταση και άνοδο.

## **Συμπεράσματα**

Για τους λόγους που προαναφέραμε πιστεύουμε ότι και στην Ελλάδα του 21ου αιώνα, που επιχειρεί να επιτύχει ένα πολιτιστικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό άνοιγμα προς τον κόσμο, η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία, αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο για την επίτευξη των στόχων της. Επομένως η επεξεργασία και η πιλοτική εφαρμογή προγραμμάτων διγλωσσίας εκπαίδευσης σε όλες τις

βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης πρέπει να μας απασχολήσει σοβαρά και να της δείξουμε τη δέουσα προσοχή, λαμβάνοντας υπόψη τον επιστημονικό διάλογο, αλλά και τις εθνικές μας επιδιώξεις. Η προώθηση αυτών των προγραμμάτων θα μπορούσε, σε πρώτη φάση, να γίνει στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων που ήρθαν πρόσφατα στη χώρα μας και διανύουν το στάδιο της προσαρμογής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, θα ήταν, όμως, ενδιαφέρον να μελετήσουμε και την αποτελεσματικότητα πιο γενικευμένων προγραμμάτων διγλωσσης εκπαίδευσης που θα στοχεύουν στην αθροιστική διγλωσσία όλου του μαθητικού πληθυσμού.

## Βιβλιογραφία

- Βακαλίδης, Θ., (1997), *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Η περίπτωση της μουσουλμανικής Μειονότητας με έμφαση στους Πομόκους*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Beck, U., (1998), *Τι είναι παγκοσμιοποίηση; Λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις*, (Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης, σειρά Αναστοχασμός).
- Christian, D., (1994), *Two-Way Bilingual Education: Students Learning Through Two Languages*, (Santa Cruz CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning).
- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, (Αθήνα: Μεταίχμιο - Επιστήμες).
- Δαμανάκης, Μ., (1998), *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Δράκος, Γ., (1998), *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Αγοροπαιδεία-Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*, (Αθήνα: Εκδ. «Περιβόλακι» & Ατραπός).
- Δράκος, Γ., Νικολάου, Γ., (2001), «*Δραστηριότητες Μουσειακής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των παλινοστούτων μαθητών*», στο *Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, (Ιωάννινα: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τ. 14).
- Fishman, J.A., (1972), *The sociology of Language*, (MA: Newbury Publishers House, Rowley).
- Fishman, J.A., (1976), *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, (MA: Newbury Publishers House, Rowley).
- Grosjean, F., (1982), *Life with two languages*, (Harvard).
- Καψάλης, Γ., (1996), *Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία (Σχολικά εγχειρίδια, γλωσσική επιμόρφωση, προοπτική)*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Lahire, B. (1998), *La reussite scolaire en milieux populaire ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, in : *Revue Ville - Ecole - Integration*, v. 114, septembre 1998.
- Lambert, Wallace A., (1975), *Culture and language as factors in learning and education*, in

- Education of Immigrant Students*, (Toronto: A. Wolfgang, Ontario Institute for Studies in Education).
- Μάρκου, Γ., (1996), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας - Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ).
- Μάρκου, Γ., (1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση -Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ).
- Νικολάου, Γ., (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
- Νικολάου, Γ. κ.ά. (2001), *«Συνεργατική Μέθοδος εξ αποστάσεως κατάρτισης Δασκάλων από την π. Σοβιετική Ένωση στη Δημοιοργική Απασχόληση παιδιών και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»*, (Ερευνα - συλλογική έκδοση), (Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού).
- Νικολάου, Γ., (2001), *«Δραστηριότητες με διαπολιτισμικό προσανατολισμό», στον Οδηγό για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (Βιβλίο του Δασκάλου)*, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).
- Νικολάου, Γ. (2000), *«Οι οργανωμένες, ομαδικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το Σχολείο, ως μέσο ενθάρρυνσης των αλλοδαπών μαθητών, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού τους επιπέδου»*, (Ρέθυμνο: Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης με θέμα: «Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας», 6-8/10/2000).
- Νικολάου, Γ., Αναστασιάδης, Π., (2001), *«Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από το νέο υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον»*, (Ιωάννινα: Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», 2-6 Μαΐου 2001).
- Νικολάου, Γ., Σακελλαροπούλου, Ε., (2001), *«Δίγλωσσα Σχολικά Προγράμματα και Γλωσσική Ευαισθητοποίηση των Μαθητών: Προς μια παγκόσμια κοινωνία των πολιτών»*, Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας, Ναύπλιο, Νοέμβριος 2001 (Πρακτικά υπό δημοσίευση).
- Otheguy, R. και Otto, R., 1980, Ovando, C.J., 1990, στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Reich, H., (1995), *«Ευρωπαϊκή» και «Διαπολιτισμική» Εκπαίδευση. Ένα αταίριαστο ζευγάρι*, (Ρέθυμνο: Ζ' Πρακτικά του Ζ' Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 3-5 Νοεμβρίου 1995).
- Reich, H. H., (1995), *L' éducation interculturelle en Allemagne, in Migrant-formation*, (Paris: n. 102, Septembre 1995).
- Ruiz, R., στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Σκούρτου, Ε., (επιμέλεια), (1997), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, (Αθήνα: Νήσος).
- Skutnabb Kangas T., (1997), *Πολυγλωσσία και εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων*, in *«Δελτίο Θυέλλης»* (Αθήνα: τ. 19).
- Skutnabb-Kangas, T., (1981), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, (Clevedon: Multilingual Matters).

- Skutnabb-Kangas T., Toukoumaa P., (1976), *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio - cultural situation in the migrant family*, (Helsinki: The Finish National Commission for UNESCO).
- Snow, M.A., στο: Baker, C. (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Trueba, H.T., στο: Baker, C., (2001), *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Trueba, Henry T., ed., (1979), *Culture and the Bilingual Classroom*, (Urbana, IL: Midwest Organization for Materials Development).
- Τριάρχη-Herrmann, B., (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*, (Αθήνα: Gutenberg).