



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Immigrant Biography Students: Intercultural Education and Bilingualism

Christos Chrysikos

DOI Link: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v9-i1/7323>

DOI: 10.46886/MAJESS/v9-i1/7323

Received: 07 December 2020, **Revised:** 29 January 2021, **Accepted:** 04 February 2021

Published Online: 17 February 2021

In-Text Citation: (Chrysikos, 2020)

To Cite this Article: Chrysikos, C. (2020). Immigrant Biography Students: Intercultural Education and Bilingualism. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9(1), 101-116.

Copyright: © The Authors 2020

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 9, No. 1, 2020, Pg. 101 - 116

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Immigrant Biography Students: Intercultural Education and Bilingualism

Christos Chrysikos

Primary Education Teacher, Ministry of Education, Greece

Abstract

The aim of the present study is to highlight intercultural education in the integration of immigrant students in the educational reality. The main objective of intercultural education practices is to create a school environment that will accept and enhance diversity, respecting the different cultures and cultural background of its students. Along with the practices of differentiated teaching, the phenomenon of bilingualism is at the heart of scientific interest. Bilingualism is associated with immigrant students who, in addition to their mother tongue, are invited to learn Greek as a second foreign language. This process is particularly demanding, both for the students themselves and for the teachers involved in the learning practices. However, it is of great interest to analyze whether students' bilingualism in combination with intercultural practices can enhance the educational process.

Keywords: Intercultural Education, Differentiated Teaching, Immigrant Biography Students, Educational System, Educational Practices, Bilingualism.

Εισαγωγή

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό δικαίωμα όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού, εθνικού και θρησκευτικού υποβάθρου. Τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, για μια αξιοπρεπή και ισότιμη ζωή, δεν θα πρέπει να θεωρούνται «είδη» πολυτελείας (United Nations, 1980). Η έκρηξη της σημερινής προσφυγικής κρίσης όμως, ανέτρεψε τα δεδομένα επαναφέροντας και πάλι στο προσκήνιο του κοινωνικού και ευρύτερου πολιτικού ενδιαφέροντος, την αναγκαιότητα της εξέλιξης και αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και των υποδομών του, για όλους τους νέους πρόσφυγες. Οι πρόσφυγες που εισέρχονται στο ευρωπαϊκό έδαφος, αναζητούν την ελπίδα για μια καλύτερη ζωή, τόσο για τους ίδιους όσο και για τα παιδιά τους. Η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, αποτελεί απαραίτητη και βασική προϋπόθεση για τα άτομα αυτά, προκειμένου να επιτευχθεί μια ολοκληρωμένη κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση με τον γηγενή πληθυσμό (Apple & Beane, 1995). Παράλληλα με τη διαχείριση της διγλωσσίας των μαθητών, απαιτείται και η ενσωμάτωσή τους στο υπόλοιπο σύνολο της τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος συνολικά, όπως επίσης και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων οι οποίες θα στοχεύουν στην ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας.

Συνεπώς, η εξέταση του διαπολιτισμικού και δίγλωσσου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος βρίσκεται στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας της παρούσας μελέτης, προκειμένου να αναδειχθούν όλες οι θετικές επιπτώσεις και τα μειονεκτήματα που παρουσιάζονται στην σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ως διαπολιτισμική ορίζεται γενικότερα κάθε μορφή εκπαίδευσης που αποσκοπεί στη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των μαθητών (Eldering & Rothenberg, 1996). Σε διεθνή επίπεδο, η ευρωπαϊκή ένωση αντιλήφθηκε άμεσα την αναγκαιότητα, ότι οι εκπαιδευτικοί φορείς όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων έχουν ανάγκη από διαρκή τροφοδότηση με νέες πληροφορίες, σχετικά με τα εκπαιδευτικά συστήματα και προγράμματα όλων των κρατών-μελών της ευρωπαϊκής ένωσης. Αυτή η ανταλλαγή πληροφοριών και στοιχείων κρίνεται απαραίτητη για την γνωριμία και την αμοιβαία κατανόηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, με βασικό σκοπό την προώθηση της ευρωπαϊκής διαπολιτισμικής διάστασης, σε όλα τα προγράμματα κατάρτισης, τόσο των διδασκόντων όσο και των διδασκομένων (Γκόβαρης, 2004). Το 1980 τέθηκε σε ισχύ το σύστημα πληροφόρησης «EURYDICE¹», με πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, κατά τα πρότυπα του οποίου και δημιουργήθηκε. Η πρωτοβουλία αυτή συγκεντρώνει ένα ερευνητικό σύστημα συλλογής πληροφοριών, μέσω της δημιουργίας μίας ενιαίας τράπεζας δεδομένων, που επιτρέπει στις εθνικές εκπαιδευτικές αρχές να έχουν άμεση πρόσβαση σε εκσυγχρονισμένα εκπαιδευτικά δεδομένα, αναφορικά με τα εκπαιδευτικά μέτρα και τις δομές που διαθέτει κάθε κράτος-μέλος (Γεωργογιάννης, 1997).

Επιπλέον, σε διάφορα κράτη αποδίδονται διαφορετικές θεσμικές έννοιες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με την εθνική και την τοπική πολιτική κουλτούρα. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί επίσης, ότι η αποδοχή ή η απόρριψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αμφισβητεί την ύπαρξη των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Οι κύριοι τρόποι προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι δυο: Η πρώτη προσέγγιση υποστηρίζει, με χαρακτηριστικό και σαφή τρόπο, ότι η διαπολιτισμικότητα αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο διαπραγμάτευσης των ποικίλων πολιτισμικών ταυτοτήτων, οι οποίες νομιμοποιούνται και ολοκληρώνονται αντιστοίχως μέσα από τη σχετικοποίηση των αξιών τους, πάνω στις οποίες μορφοποιούνται ή δομούνται, όλες οι θεσμικές λειτουργίες της (Hidi, 2000). Αντίθετα, η δεύτερη προσέγγιση δεν στέκεται στην μόνο αναγνώριση και την ανάδειξη της ετερότητας, αλλά και στην υπέρβαση αυτής, δηλαδή, κάθε εθνική ταυτότητα και κάθε πολιτισμός πρέπει να αποσκοπεί στην διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, παρέχοντας ίσες και δίκαιες ευκαιρίες για όλους.

Πιο αναλυτικά, η δεύτερη προσέγγιση αφορά τις δημοκρατικές και φιλελεύθερες ιδεολογίες, οι οποίες είναι απαλλαγμένες από κάθε είδους εθνικές ιδεοληψίες και φυλετικούς στερεοτυπικούς προσδιορισμούς, με διάθεση για ισότιμη συνεργασία, συμμετοχή, υπευθυνότητα και αποδοχή ανάμεσα σε κάθε μέλος της κοινωνίας. Συνεπώς, το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο οφείλει να είναι ένα σχολείο για όλους και ένα σχολείο ένταξης και πλήρους αποδοχής της διαφορετικότητας. Ένα σχολείο δηλαδή, που σέβεται, αναγνωρίζει

¹ Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Ευρυδίκη: Περιλαμβάνει εκθέσεις εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και συγκριτικές εκθέσεις αναφορικά με το πως οι χώρες αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Ανάκτηση από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en

και λαμβάνει υπόψη του, όλους τους ιδιαίτερους πολιτισμούς και κουλτούρες, στηριζόμενο στις εξής παραδοχές: α) την αναγνώριση της ετερότητας, β) την κοινωνική συνοχή, γ) την ισότητα και δ) την δικαιοσύνη. Η δεύτερη προσέγγιση λοιπόν, αντικατοπτρίζει με σαφήνεια την ουσία και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και τη δομή του σύγχρονου διαπολιτισμικού σχολείου. Για να επιτευχθεί όμως ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας, πρέπει η εκπαίδευση-εκπαιδευτική διαδικασία να παρουσιάζει τους εξής τέσσερις βασικούς στόχους (Γεωργογιάννης, 1997):

- 1) Τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που θα προωθεί συνεχώς τις θετικές αντιλήψεις και τα πρότυπα για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών.
- 2) Την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών και την άμεση συνεργασία και υποστήριξη.
- 3) Τον ισότιμο σεβασμό των άλλων πολιτισμών και της κουλτούρας τους.
- 4) Την αγωγή της ειρηνικής συμβίωσης, που προκύπτει ως φυσικό αποτέλεσμα όλων των παραπάνω στόχων που αναφέρθηκαν (Banks, 2004).

Τα Μοντέλα διαχείρισης της Πολιτισμικής Ετερότητας

Η ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας στο σχολείο σχετίζεται, είτε άμεσα είτε έμμεσα, με το θέμα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας ακολουθούν τέσσερα βασικά μοντέλα που παρουσιάζονται αναλυτικά ως εξής:

- **Το αφομοιωτικό μοντέλο:** Το αφομοιωτικό μοντέλο βασίζεται στην αφομοιωτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και στηρίζεται στην πεποίθηση, ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο, από πολιτισμική και πολιτική άποψη, σύνολο. Σύμφωνα με το αφομοιωτικό μοντέλο, η διατήρηση των εθνικών και πολιτισμικών δεσμών των μεταναστών με τις χώρες προέλευσης αντιμετωπίζεται ως ένδειξη μη ενσωμάτωσης. Το μοντέλο αυτό εφαρμόστηκε ιδιαίτερα τη δεκαετία του 60, αλλά η αφομοιωτική ιδεολογία ενυπάρχει και σήμερα. Το αφομοιωτικό μοντέλο αντιλαμβάνεται το σχολείο μονό-γλωσσικό και μονό-πολιτισμικό. Το σχολείο οφείλει να μεταδώσει σε όλους μια κοινή παιδεία, την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα και την πίστη στη διαχρονική αξία του εθνικού κράτους.
- **Το μοντέλο της ενσωμάτωσης:** Το μοντέλο της ενσωμάτωσης εμφανίστηκε ως λύση στην αναποτελεσματικότητα του αφομοιωτικού μοντέλου. Η αποτυχία του αφομοιωτικού μοντέλου (σε σχέση με τη σχολική επιτυχία των μαθητών αλλά και τη σχολική τους συμπεριφορά) οδήγησε στη συνειδητοποίηση πως, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες πολιτισμικές αναφορές όλων των μαθητών. Το μοντέλο ενσωμάτωσης έχει ως στόχο την εξασφάλιση της ισότητας ευκαιριών σε συνδυασμό με την πολιτισμική ποικιλία σε μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας ανοχής. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή μόνο εφόσον δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν θέτει σε κίνδυνο τις αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Ο σεβασμός της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας αφορά τη μουσική, τις γιορτές, τα ήθη και έθιμα, δηλαδή στοιχεία που δεν επηρεάζουν άμεσα το δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας. Πιστεύεται μάλιστα ότι η γνώση άλλων λαών και πολιτισμών οδηγεί στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Γκόβαρης, 2004).
- **Το πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο:** Το πολυπολιτισμικό μοντέλο στηρίζεται στη βασική θεωρία, ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και τη διαμόρφωση ενός ευρύτερου και ενιαίου πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούν να αλληλοεπιδρούν και να συνεργάζονται όλα τα άτομα,

ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου. Εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου θεωρείται το διαπολιτισμικό μοντέλο. Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναφέρεται σε μια δυναμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και δέχεται ότι οι ανθρώπινες ομάδες δεν συγκροτούνται στη βάση ενός ομογενοποιητικού χαρακτηριστικού της εθνότητας, της θρησκείας, του φύλου, της κοινωνικής τάξης, αλλά από το σύνολο των προηγούμενων (Banks, 2004).

Η Ένταξη παιδιών Μεταναστευτικής Βιογραφίας στο Ελληνικό σχολείο

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αν και υπάρχουν πλέον τάξεις υποδοχής για μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας, όπου τονίζεται ότι ο σκοπός των τάξεων υποδοχής είναι η προετοιμασία των παιδιών μεταναστών και των ομάδων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, στην ομαλή ένταξή τους στην σχολική τάξη και κοινωνική πραγματικότητα κατά επέκταση, αξίζει να τονιστεί ότι παρουσιάζονται ακόμα σημαντικά προβλήματα σε πολλά σημεία εφαρμογής (Γκόβαρης, 2004).

Ένα από αυτά τα προβλήματα αποτελεί το γεγονός, ότι οι μαθητές σε πολλές περιπτώσεις δεν συμμετέχουν τακτικά-ενεργά στις τάξεις υποδοχής ή όσοι συμμετέχουν δεν καταφέρνουν να αποφοιτήσουν από αυτές, ανεξάρτητα με το εάν έχουν διδαχθεί την ύλη που έχει οριστεί. Αυτά τα δεδομένα, προκύπτουν από στοιχεία ποικίλων ερευνών, που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, σε τάξεις υποδοχής. Οι τάξεις υποδοχής (ΤΥ) αποτελούν έναν θεμελιώδη θεσμό υποστήριξης και ένταξης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι τάξεις υποδοχής τέθηκαν για πρώτη φορά σε λειτουργία στην Ελλάδα το 1980, μετά από την σχετική υπουργική απόφαση (Φ. 818-2/Ζ/4139/20.10.80) και νομομοποιήθηκαν επίσημα, το 1983 (Ν.1404/83, αρ.45²). Η εκπαιδευτική πολιτική για την υποστήριξη των μαθητών, που προέρχονται από ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, εκφράζεται μέσα από τους θεσμούς των τάξεων υποδοχής και τα αντίστοιχα φροντιστηριακά τμήματα. Με αυτούς τους δυο φορείς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν υποστηρικτικά βοηθώντας τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά στο φάσμα της σχολικής τάξης και ευρύτερα στις αναγκαιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διδασκαλία των μαθημάτων ακολουθεί τα πρότυπα του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος, που όμως είναι προσαρμοσμένο στις μαθησιακές ανάγκες των μεταναστών μαθητών (Richardson, 1982).

Σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη, όπως στη Γερμανία, η οποία θεωρείται ως μια από τις μεγαλύτερες δυνάμεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η πολιτική που ακολουθείται σε εκπαιδευτικό επίπεδο είναι χαρακτηριστική (Banks, 2004). Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διατρέχουν κάθε έκφανση του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος, βάσει του θεσμικού πλαισίου που θέσπισε την αποκαλούμενη «παιδαγωγική για τους αλλοδαπούς» (foreigners pedagogy). Προβλέπεται ότι η εφαρμογή των αρχών αυτών αποτελεί καθήκον του σχολείου και αφορά όλους τους μαθητές, τόσο τους μετανάστες όσο και τους γηγενείς. Προβλέψεις οι οποίες παραμένουν γενικές, με το μεγαλύτερο βάρος να έγκειται στην εκπαιδευτική πρωτοβουλία και

²Τάξεις υποδοχής. Ανάκτηση από: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nomoi/N1404_1983.pdf

όλες τις μεθόδους που ακολουθούνται κατά την άσκηση και εφαρμογή, της διαπολιτισμικής διδασκαλίας.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα και με το Ολλανδικό Παρατηρητήριο, οι δάσκαλοι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για την υποδοχή του μεταναστευτικού μαθητικού πληθυσμού, αφού δεν γνωρίζουν το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρό τους σε βαθμό που θα τους επέτρεπε την ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού διαλόγου. Γι' αυτό, κύριος στόχος των κυβερνήσεων, αναφορικά πάντα με τον εκπαιδευτικό τομέα, είναι ο έλεγχος και η αντίστοιχη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε κανένας μαθητής να μην αισθανθεί ή βρεθεί στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Διδασκαλία

Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στη διαπολιτισμική *εκπαίδευση* και την διαπολιτισμική *παιδαγωγική*, πέραν του ότι η μια αποτελεί εννοιολογική συνέχεια της άλλης, είναι ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα *μακρό-επίπεδο* (ευρύτερο θεσμικό και λειτουργικό επίπεδο) εκπαιδευτικών θεσμών και πολιτικών εκπαιδευτικής άσκησης, ενώ η διαπολιτισμική παιδαγωγική αναφέρεται στο *μικρό-επίπεδο* του εσωτερικού της τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι, μέσω της διαφορετικότητας των παραπάνω επιπέδων και των αρμοδιοτήτων που προκύπτουν από αυτά, δημιουργούνται οι τρεις βασικές διαστάσεις και τεχνικές διδακτικής πρακτικής, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η *μακρό-κοινωνική*, η *μέσο-κοινωνική* και η *μικρό-κοινωνική* διάσταση, στις οποίες πραγματοποιούνται και ολοκληρώνονται λειτουργίες, δράσεις και προγράμματα του εκπαιδευτικού συστήματος ενσωμάτωσης των προσφύγων (Γκότοβος, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, στην *μακρό-κοινωνική* διάσταση της εκπαίδευσης, δίνεται έμφαση στην αναγκαιότητα αποδοχής και αντίληψης των παγκόσμιων πολιτισμικών διαφορών, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη του απαραίτητου σεβασμού και ανοχής προς αυτές. Ο σεβασμός της ατομικότητας και η ανάπτυξη αλληλεγγύης, σε συνδυασμό με την αναγνώριση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, αναπτύσσει την ικανότητα της κριτικής σκέψης και το περιθώριο της αρμονικής συνύπαρξης με άλλα έθνη, κράτη και πολιτισμούς (Banks, 2004).

Στην *μέσο-κοινωνική* διάσταση, υποστηρίζεται η διαμόρφωση της ενιαίας εθνικής τάξης. Της δημιουργίας δηλαδή, μιας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας με χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικής ενότητας, που μάχεται απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες και περιθωριοποιήσεις, που δημιουργούν οι εθνικές και φυλετικές διαφορές των πολυπολιτισμικών στοιχείων της κοινωνίας. Η καλλιέργεια και ανάπτυξη του δημοκρατικού διαλόγου βοήθα στην αποφυγή διαπολιτισμικών αντιπαραθέσεων και κοινωνικών συγκρούσεων. Η συγκεκριμένη διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει ως πολιτική και εκπαιδευτικό στόχο, την προβολή μιας ενιαίας πολιτισμικά κοινωνίας-τάξης, που είναι δυνατό να επιτευχθεί, με την ανασυγκρότηση των κοινωνικών δομών, των θεσμικών πλαισίων και των κοινωνικών δεσμών που ορίζουν το σύνολο των λειτουργιών της κοινωνίας. Μέσα από την δημιουργία δηλαδή, της ενότητας και της πνευματικής προόδου, πολιτισμικά ετερογενών κοινωνικών ομάδων (Γκότοβος, 2002).

Τέλος, η *μικρό-κοινωνική* διάσταση εστιάζει περισσότερο στην ενίσχυση της ατομικής δράσης. Κάθε άτομο ξεχωριστά θα πρέπει να αντιλαμβάνεται πλήρως τα πολιτισμικά «όρια» των συνανθρώπων του, εξασφαλίζοντας έτσι, τις βάσεις μιας αρμονικής, ειρηνικής και γεμάτης

σεβασμό συνύπαρξης. Η διαπολιτισμική επαφή με τη γνώση της *προκατάληψης*, συμβάλει στην κατανόηση της μη χρησιμότητάς της, στις ανθρώπινες σχέσεις. Γκρεμίζοντας με τον τρόπο αυτό, τα «τείχη» της αμάθειας, του εθνοκεντρισμού, της πνευματικής τρομοκρατίας και της ξενοφοβίας. Η ενσωμάτωση των παραπάνω πρακτικών μπορεί να υλοποιηθεί με τυπικές αλλά και άτυπες μορφές εκπαιδευτικής διαδικασίας (Banks, 2004).

Μορφές διδασκαλίας: Η Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη μορφή διδασκαλίας αποτελεί μια ειδικά διαμορφωμένη πρακτική μάθησης, η οποία πραγματοποιείται μέσω της βοήθειας και της χρήσης ποικίλων μέσων και ευφάνταστων δραστηριοτήτων, που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και την ιδιοσυγκρασία, κάθε μαθητή ξεχωριστά. Σε έρευνα της Tomlinson (2003), η διαβαθμισμένη διδασκαλία γίνεται περισσότερο αντιληπτή, ως «κίνητρο» καλλιέργειας της κριτικής και ερευνητικής σκέψης των μαθητευόμενων, παρά ως παραδοσιακή μορφή «αποστειρωμένης» σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, στην διαβαθμισμένη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τον τρόπο παράδοσης και διδασκαλίας του μαθήματος, βασιζόμενος στην ποικιλομορφία των πνευματικών δυνατοτήτων και τάσεων των μαθητών του. Οι βασικές μορφές της διαφοροποίησης είναι, η *εξωτερική* και η *εσωτερική*. Η εξωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας εξετάζει τους τύπους και τα είδη των σχολικών μονάδων, ενώ η εσωτερική εστιάζει στο κλίμα που επικρατεί εντός των σχολικών τάξεων (του ίδιου σχολείου). Δημιουργώντας κατά αυτό τον τρόπο, έναν ευέλικτο χαρακτήρα στη μέθοδο της διδασκαλίας και στους τρόπους ένταξης των διαφορετικών ομάδων μαθητών σε ανάλογες δραστηριότητες (Μάζη, 2001).

Οι διαδικασίες της μάθησης στην διαβαθμισμένη διαδικασία βασίζονται σε μια ευρεία γκάμα παραδειγμάτων, τεχνικών και πρακτικών ελέγχου της απόδοσης των εκπαιδευόμενων μαθητών. Παράδειγμα αποτελεί η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών με την κατασκευή ειδικά διαμορφωμένων διαγραμμάτων, πινάκων αξιολόγησης, ερωτηματολογίων ερευνών, διαφημίσεων, θεατρικών έργων, εκδηλώσεων σχολικών φεστιβάλ, παραστάσεων (βιωματικές πρακτικές), τραγουδιών και πολλών άλλων καλλιτεχνικών και εκπαιδευτικής φύσεως ερεθισμάτων (Γκόβαρης, 2004).

Η συγκεκριμένη πρακτική προετοιμάζει τους μαθητές, ώστε να βρίσκονται σε μια συνεχή κατάσταση «ετοιμότητας», ανά πάσα στιγμή, με το κίνητρο της εξερεύνησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Η διδασκαλία προσαρμόζεται στην πρόκληση του μαθητή, να περάσει στο επόμενο στάδιο της μετεκπαίδευσής του, εφόσον αισθάνεται έτοιμος και στην συνέχεια, με τη βοήθεια πάντα ενός εμπειρότερου καθοδηγητή, επανακαθορίζει και αναθεωρεί τους αρχικούς στόχους, τα ενδιαφέροντα και τις μελλοντικές επιδιώξεις του. Η γνωστική αυτή ανάπτυξη του μαθητευόμενου αποτελεί μια σύνθετη νοητικά διαδικασία, στηριζόμενη στο μαθησιακό στυλ και προφίλ, στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής συλλέγει, επεξεργάζεται και οργανώνει τις πληροφορίες και τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το κοινωνικό του περιβάλλον.

Ο εκπαιδευτικός από την άλλη πλευρά αναλαμβάνει έναν «διφορούμενο» ρόλο στην διαδικασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Άλλοτε παρουσιάζεται ως πρωταγωνιστής των εκπαιδευτικών δρώμενων και άλλοτε ως διαμεσολαβητής μεταξύ των μαθητών και της πορείας τους προς την απόκτηση γνώσης. Η αλήθεια βρίσκεται κάπου ανάμεσα στον συνεργατικό ρόλο του εκπαιδευτή με τους μαθητές και της καθοδήγησής τους προς τη γνώση και τον πρωταγωνιστικό ρόλο, που αντίθετα λαμβάνει, όταν επρόκειτο να τους ενθαρρύνει, ώστε να

φτάσουν οι ίδιοι, μέσω της προσωπικής τους ανασκόπησης, στην πηγή της αυτόνομης μάθησης. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός, να αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή ως μια ξεχωριστή και μοναδική οντότητα, χωρίς να επηρεάζεται από σχολικούς παράγοντες και ευρύτερες κοινωνικές, οικονομικές, εθνικιστικές-εθνικές, ατομικές και πολιτισμικές περιστάσεις. Να παραμένει δηλαδή, αkéραιος στο εκπαιδευτικό του έργο (Richardson, 1982).

Συνοψίζοντας, τα κριτήρια που χρησιμοποιεί στο έργο της υλοποίησής της η διαβαθμισμένη διδασκαλία υποδεικνύουν ότι η αποδοτικότητά της αυξάνεται, όταν εστιάζει στο αναπτυξιακό κριτήριο της προώθησης του μαθησιακού-γνωστικού προφίλ των μαθητών. Ενώ επίσης, υψηλότερο είναι και το επίπεδο ικανοποίησης των μαθητών, μέσω της συγκεκριμένης πρακτικής, ειδικά σε μαθητές με ελλιπές κίνητρο προόδου. Αξίζει να σημειωθεί επίσης το εξής: Σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο της συνολικής αξιολόγησης των μαθητών (παραδείγματος χάρη, βαθμοί εξαμήνου), στην περίπτωση της διαβαθμισμένης διδασκαλίας η αξιολόγηση είναι σχεδόν καθημερινή, μετά και την προβλεπόμενη ολοκλήρωση της ύλης ή της εκπαιδευτικής ενότητας. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με διαφορετικούς τρόπους, όπως και η επαναλαμβανόμενη ανατροφοδότηση και ο επαναπροσδιορισμός των στρατηγικών και των διαδικασιών διδακτικής πρακτικής (Νικολάου, 2011).

Οι προκλήσεις της διγλωσσίας

Μία ακόμη βασική πρόκληση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η διαχείριση του φαινομένου της διγλωσσίας. Το φαινόμενο της διγλωσσίας μπορεί να εξηγηθεί υπό το πρίσμα του ότι, ένα παιδί μεγαλώνει γνωρίζοντας παράλληλα δύο ή περισσότερες γλώσσες. Μέσα από την γνώση αυτών των γλωσσών, πραγματοποιείται όλο το πλαίσιο της γλωσσικής και ψυχολογικής του ανάπτυξης, συμβάλλοντας παράλληλα στην κοινωνικοποίησή του. Η δίγλωσση ανάπτυξη ενός παιδιού, πέρα από την περίπτωση της μετανάστευσης, οφείλεται και σε άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα στο γεγονός ότι ένα παιδί μεγαλώνει μέσα σε μία δίγλωσση οικογένεια ή όταν ένα παιδί φοιτά σε ένα δίγλωσσο σχολείο. Σημαντικός παράγοντας είναι επίσης και η αλληλεπίδραση που έχει ένα παιδί, με κάποια άλλη γλωσσική κοινότητα ή ομάδα με διαφορετικό πολύ-γλωσσικό και διαπολιτισμικό υπόβαθρο. Η διγλωσσία ως φαινόμενο παρουσιάζει διαφορές ανάμεσα στη μορφή και τα είδη της (Grivaetal, 2014). Αναλυτικότερα, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, οι οποίες ποικίλλουν συμβάλλοντας κατά επέκταση και στην ποικιλομορφία της διγλωσσίας. Παραδείγματος χάρη, το ηλικιακό υπόβαθρο συνδέεται άμεσα με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας κατηγοριοποιώντας τη μορφή της διγλωσσίας σε *ταυτόχρονη* και *διαδοχική*. Πιο συγκεκριμένα, η ταυτόχρονη ή εναλλακτικά *γνήσια* διγλωσσία αναπτύσσεται κατά το πρώιμο αναπτυξιακό στάδιο ενός παιδιού (μετά την γέννησή του), όταν έρχεται σε επαφή με δύο διαφορετικές γλώσσες ταυτόχρονα, είτε στο στενό του οικογενειακό περιβάλλον είτε στο ευρύτερο σχολικό ή φιλικό του περιβάλλον (όπως για παράδειγμα στον παιδικό σταθμό που αποτελεί και την πρώιμη σχολική επαφή και μορφή κοινωνικοποίησης ενός παιδιού). Επιπλέον, είναι χαρακτηριστικό πως τα παιδιά που παρουσιάζουν ταυτόχρονη διγλωσσία, δεν μπορούν να παρατηρήσουν τις διαφορές ανάμεσα στη μητρική τους γλώσσα και τη δεύτερη γλώσσα. Συνεπώς, τα παιδιά διαθέτουν δύο μητρικές γλώσσες παράλληλα. Αξίζει βέβαια να τονιστεί ότι, είτε στην ταυτόχρονη είτε στην διαδοχική διγλωσσία, δεν σηματοδοτείται αυτομάτως, ότι ένα παιδί μπορεί να εξασκήσει πλήρως ή εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες (Σκούρτου, 1997).

Στην περίπτωση δε, της διαδοχικής διγλωσσίας, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας κατακτάται μετά και τη σταθεροποίηση της πρώτης γλώσσας, κατά την νηπιακή ή παιδική ηλικία. Πιο αναλυτικά, στη διαδοχική διγλωσσία η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας προκύπτει μεταγενέστερα κατά την περίοδο ή μετά την περίοδο της εφηβείας. Σε αυτή την περίπτωση, όπου τα παιδιά μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα κατά την περίοδο της εφηβείας τους, αυτή η εκμάθηση θεωρείται απόρροια της αλλαγής της χώρας διαμονής τους, όταν αναγκάζονται να μνηθούν στη διαδοχική διγλωσσία μέσω της κυρίαρχης γλώσσας του νέου περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκονται (συχνό φαινόμενο ειδικότερα στις περιπτώσεις της μετανάστευσης). Έτσι, βάση και του ηλικιακού υποβάθρου κατά το οποίο κατακτάται η δεύτερη γλώσσα, δημιουργείται η διάκριση ανάμεσα στην *πρώιμη* και *μεταγενέστερη* διγλωσσία. Στην πρώιμη διγλωσσία, η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται από την προεφηβική ηλικία, ενώ στη μεταγενέστερη διγλωσσία η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται κατά την εφηβική ή μετά και την εφηβική ηλικία. Η πρώιμη διγλωσσία χαρακτηρίζει και συμπεριλαμβάνει όλο το σύνολο των παιδιών που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει παράλληλη χρήση των δύο γλωσσών, ενώ η μεταγενέστερη διγλωσσία χαρακτηρίζει τα παιδιά εφηβικής ηλικίας ή ακόμη και τους ενήλικες, οι οποίοι έχουν κατακτήσει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας έπειτα από συστηματική μελέτη της ή για λόγους μετανάστευσης σε άλλη χώρα, όπου η εκμάθηση είναι και πάλι απαραίτητη (Yavas & Goldstein, 1998).

- *Σύνοψη των αναφερθέντων ειδών και επιπρόσθετες μορφές διγλωσσίας* (Baker, 2001; Γρίβα & Στάμου, 2014):

1. <i>Η Ατομική ή εναλλακτικά Κοινωνική διγλωσσία</i> , η οποία συμπεριλαμβάνει τα δίγλωσσα άτομα τα οποία προέρχονται από κοινωνικές ομάδες οι οποίες χρησιμοποιούν διαδοχικά και επίσημα δύο ή περισσότερες γλώσσες.
2. <i>Η Ισοβαρής ή Ανισοβαρής διγλωσσία</i> , η οποία χρησιμοποιείται για να περιγράψει εναλλακτικά επίπεδα γνώσης και χρήσης των γλωσσών από τα άτομα.
3. <i>Η Πρώιμη ή Όψιμη διγλωσσία</i> , η οποία συνδέεται με το ηλικιακό υπόβαθρο κατάκτησης αλλά και χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών από τα άτομα.
4. <i>Η Ταυτόχρονη και Διαδοχική διγλωσσία</i> , η οποία συνδέεται με το χρονικό υπόβαθρο κατάκτησης και γνώσης των δύο γλωσσών, είτε δηλαδή, από το πρώιμο αναπτυξιακό στάδιο της ζωής ενός παιδιού είτε κατά τη διάρκεια της εφηβικής ή ενήλικης ζωής του.
5. <i>Η Δυναμική ή Παθητική διγλωσσία</i> , η οποία χρησιμοποιείται για να περιγράψει την κατανόηση και τη δυνατότητα της χρήσης της δεύτερης γλώσσας.
6. <i>Η Προσθετική και Μεταβατική διγλωσσία</i> , η οποία περιγράφει τις δεξιότητες που αποκτά ένα άτομο από τη χρήση της δεύτερης γλώσσας, όπως και τις ενισχύσεις που είναι απαραίτητες για την εξέλιξη και τη βελτίωσή της.
7. <i>Η Ελιτίστικη και Λαϊκή διγλωσσία</i> , η οποία αναφέρεται στο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των ατόμων για τη χρήση μιας δεύτερης γλώσσας. Σχετίζεται κυρίως με τα άτομα που προέρχονται από μεταναστευτικό υπόβαθρο και χαμηλά κοινωνικά στρώματα σε αντίθεση με τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και τις δυνατότητες που τους παρέχονται.

8. Τέλος η Αφανής διγλωσσία, η οποία χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ελλιπή αναγνώριση και εξέλιξη των διγλωσσων μαθητών, μεταναστευτικού κυρίως υποβάθρου, από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα οφέλη της διγλωσσίας

Παρόλο που μέχρι και τη δεκαετία του 1960, η έννοια της διγλωσσίας θεωρούνταν βασικό μειονέκτημα για ένα άτομο, υπό το πρίσμα του ότι οι διγλωσσοί ομιλητές δε διέθεταν τις ίδιες μαθησιακές και γνωστικές ικανότητες σε σχέση με τους μονόγλωσσους ομιλητές, σήμερα η πεποίθηση αυτή αποτελεί μια ξεπερασμένη προσέγγιση, καθώς με βάσει και ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, έχει αποδειχθεί η αντίθετη άποψη, ότι δηλαδή, τα διγλωσσα άτομα δεν υστερούν σε καμία περίπτωση νοητικά ή μαθησιακά σε σχέση με τους μονόγλωσσους ομιλητές. Αντιθέτως, αυτό που προσπαθεί σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα να καλλιεργήσει στους διγλωσσους μαθητές, είναι η δυνατότητα της ορθής χρήσης και των δύο γλωσσών σε ικανοποιητικά επίπεδα. Για αυτό κιόλας το λόγο, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο και την ικανότητα ομιλίας-χρήσης της γλώσσας από τα άτομα, διαχωρίζονται και τα αντίστοιχα επίπεδα της διγλωσσίας που ανταποκρίνονται στο βαθμό κατάκτησής της (B1, B2, Γ1, Γ2). Σύγχρονες έρευνες λοιπόν, οι οποίες έχουν βασιστεί και σε νευρολογικούς παράγοντες, έχουν υποστηρίξει κατά συντριπτική πλειοψηφία, ότι όταν ένα διγλωσσο άτομο χρησιμοποιεί την μια γλώσσα, αυτό δε σημαίνει ότι η δεύτερη γλώσσα παραμένει αδρανής, αντίθετα και οι δύο γλώσσες είναι ταυτόχρονα ενεργές, ανεξάρτητα από το ποια από τις δύο γλώσσες χρησιμοποιεί σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ένα άτομο(Γρίβα & Στάμου, 2014). Το φαινόμενο αυτό, ονομάζεται *συν-ενεργοποίηση γλώσσας*. Όμως αξίζει να τονιστεί, ότι αυτή ημι-γλωσσική συνεργασία μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες. Για παράδειγμα, μπορεί να χρειαστεί περισσότερος χρόνος για τα διγλωσσα άτομα να περιγράψουν εικόνες ή καταστάσεις, καθώς δεν μπορούν να συνδέσουν με ταχύτητα τις κατάλληλες λέξεις και την απόδοσή τους (νόημα) από τη μια γλώσσα στην άλλη, ακόμα και όταν θυμούνται ή γνωρίζουν συγκεκριμένες λεπτομέρειες σχετικά με αυτές.

Οι διγλωσσοί άνθρωποι, συχνά αποδίδουν καλύτερα σε εργασίες που απαιτούν διαχείριση των αποκλίσεων, συγκριτικά με τους μονόγλωσσους ομιλητές, καθώς αγνοούν τις άσχετες πληροφορίες κρατώντας μόνο τα απαραίτητα στοιχεία που απαιτούνται για την σύνθεση μιας δραστηριότητας. Αυτό το φαινόμενο ονομάζεται *ανασταλτικός έλεγχος*. Στον ανασταλτικό έλεγχο παραδείγματος χάρη, όταν τα διγλωσσα άτομα βλέπουν μια λέξη, τους ζητείται να ονομάσουν το χρώμα της γραμματοσειράς της λέξης στην οποία ανήκει, αντί να διαβάζουν την ίδια τη λέξη. Αυτή η (κλασική) μορφή άσκησης, εκτελείται συχνά και καλύτερα από διγλωσσα άτομα παρά από μονόγλωσσα άτομα, καθώς τα διγλωσσα άτομα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον ανασταλτικό έλεγχο για να αγνοήσουν τη λέξη και να εστιάσουν στο χρώμα της γραμματοσειράς. Επιπλέον, οι διγλωσσοί ομιλητές είναι πιο αποτελεσματικοί από τους μονόγλωσσους στην εναλλαγή μεταξύ εργασιών και μαθησιακών δραστηριοτήτων(Γρίβα & Στάμου, 2014).

Συνεπώς γίνεται αντιληπτό, ότι η διγλωσσία μπορεί να έχει απτά και πρακτικά οφέλη. Οι βελτιώσεις στη γνωστική και αισθητηριακή επεξεργασία που βασίζονται στη διγλωσση εμπειρία, μπορούν να βοηθήσουν ένα άτομο να επεξεργαστεί καλύτερα τις πληροφορίες, που δέχεται από το περιβάλλον του, οδηγώντας σε ένα σαφέστερο νόημα για τη διαδικασία της μάθησης. Το διγλωσσο πλεονέκτημα της εκμάθησης δύο ή περισσότερων γλωσσών μπορεί να

βασίζεται επίσης και στην ικανότητα της εστίασης σε νέες πληροφορίες σχετικά με τη νέα γλώσσα, μειώνοντας παράλληλα τις παρεμβολές από τις γλώσσες ή τη γλώσσα που ήδη γνωρίζουν τα άτομα (Griva & Chostelidou, 2013). Αυτή η ικανότητα, επιτρέπει στους δίγλωσσους χρήστες να έχουν μια πιο εύκολη πρόσβαση-κατανόηση σε νέες λέξεις, οδηγώντας κατά επέκταση, σε μεγαλύτερα οφέλη αναφορικά με τον λεξιλογικό τους εμπλουτισμό από αυτόν που συγκριτικά κατέχουν οι μονόγλωσσοι άνθρωποι, οι οποίοι δεν είναι εξειδικευμένοι σε τόσο μεγάλο βαθμό, στην αναστολή ανταγωνιστικών πληροφοριών (Tomlinson, 2003).

Διγλωσσία και εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η διγλωσση εκπαίδευση, βασίζεται κατά κύριο λόγο σε εκπαιδευτικά προγράμματα και στρατηγικές μάθησης οι οποίες αποσκοπούν στην επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και διδακτικών στόχων, όπως είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας και στις δύο γλώσσες που ομιλούν και χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι μαθητές ταυτόχρονα. Τα δίγλωσσα αυτά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία και εφαρμόζονται σε ποικίλα πολυπολιτισμικά και διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αποβλέπουν στην προώθηση της μητρικής γλώσσας, όπως επίσης και στην ενίσχυση της κυρίαρχης γλώσσας της νέας πολιτισμικής ομάδας, στην οποία ανήκουν οι μαθητές. Πριν γίνει όμως αναφορά στην Ελληνική περίπτωση, αξίζει να επισημανθεί και το ευρύτερο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ακολουθούνται από τα εκπαιδευτικά συστήματα και άλλων χωρών, σε διεθνή επίπεδο. Αρχικά, στα εκπαιδευτικά προγράμματα *Τύπου 1*, η διδασκαλία που εφαρμόζεται για την ενσωμάτωση των μαθητών στη σχολική πραγματικότητα, ακολουθεί τα πρότυπα της χρήσης και εκμάθησης της γλώσσας αυτόχθονων πληθυσμών, οι οποίοι εν συνεχεία, κατακτήθηκαν από άλλους πολιτισμούς, που θεωρούνται πλέον κυρίαρχοι, τόσο πολιτισμικά όσο και γλωσσικά. Τέτοιου τύπου εκπαιδευτικά προγράμματα ακολουθούνται για παράδειγμα, από τις ΗΠΑ, όπου η διδασκαλία των αυτόχθονων γλωσσών στοχεύει στην αναβίωση ιθαγενών γλωσσών, οι οποίες σήμερα, τείνουν προς εξαφάνιση. Τα προγράμματα *Τύπου 2*, βασίζονται στη διδασκαλία κατά την οποία χρησιμοποιείται παράλληλα η γλώσσα μιας κοινωνικής ομάδας, η οποία κατέχει επίσημη θέση και αναγνώριση κοινωνικά, ταυτόχρονα και με κάποια άλλη κυρίαρχη γλώσσα. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί, η χρήση και εκμάθηση της κέλτικης γλώσσας από τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Ιρλανδίας και της Σκωτίας. Εν συνεχεία, τα εκπαιδευτικά προγράμματα *Τύπου 3* στηρίζονται στη διδασκαλία μειονοτικών γλωσσών, που αφορούν κυρίως οικονομικούς μετανάστες, οι οποίοι φτάνουν στη νέα χώρα υποδοχής, διευκολύνοντας τη σχολική τους ένταξη και αποδοτικότητα στη χρήση και εκμάθηση της νέας γλώσσας, σε συνδυασμό με τη μητρική τους (Tomlinson, 1999).

Τα προγράμματα *Τύπου 4*, αφορούν κυρίως κυρίαρχες πολιτισμικές ομάδες, αποσκοπώντας στην καλλιέργεια της διγλωσσίας ανάμεσα σε δύο πλειονοτικές γλώσσες (προγράμματα εμβάπτισης). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί, η χρήση της Αγγλικής και της Γαλλικής γλώσσας, μέσω των αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ακολουθούνται στον Καναδά. Αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στη διττή κατεύθυνση γλωσσών, αντλούν κοινά χαρακτηριστικά από τα προγράμματα των *Τύπων 2* και *3* που αναφέρθηκαν, εφόσον απευθύνονται σε μαθητές που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο, προάγοντας τις δυνατότητες της διγλωσσίας και της εξέλιξής της. Τα εκπαιδευτικά μοντέλα που αναλύθηκαν ακολουθούνται από πολλά Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία αποβλέπουν στη διδασκαλία και ενίσχυση της διγλωσσίας,

σε διάφορα επίπεδα που αφορούν τόσο τη σχολική όσο και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα και ενσωμάτωση-ένταξη των μαθητών, εμβαθύνοντας παράλληλα στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου και στην ευελιξία της μειονοτικής γλώσσας που χρησιμοποιούν (Tomlinson, 2001).

Κλείνοντας, ο καθορισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος και της διδασκαλίας, όπως και των αντίστοιχων μεθόδων που ακολουθούνται, εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι βασίζονται, τόσο στα πρότυπα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της κάθε χώρας, στις παραδόσεις και στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και στους ευρύτερους κοινωνικούς, οικονομικούς αλλά και πολιτικούς παράγοντες, μέσα στους οποίους εφαρμόζονται και αναπτύσσονται-διαμορφώνονται τα συγκεκριμένα προγράμματα.

Η ελληνική περίπτωση

Ο συνδυασμός μεταξύ της δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τα ελληνικά εκπαιδευτικά πρότυπα, έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια. Η γλωσσική εκπαίδευση και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αποτελούσε μια εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία συνήθιζε να εφαρμόζεται ως επί το πλείστον, κυρίως στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, όπου και λειτουργούν μέχρι και σήμερα τα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας με την παράλληλη ενίσχυση της τουρκικής και μητρικής γλώσσας, στις μειονοτικές ομάδες των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες μεταναστών ή μειονοτικές ομάδες που ζουν, φοιτούν και εργάζονται στην Ελλάδα (Βακαλιός, 1997). Ο συνδυασμός της διαπολιτισμικότητας της εκπαίδευσης και της δίγλωσσίας στο μεγαλύτερο μέρος της Ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας δεν εφαρμόζοταν καθολικά αλλά μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως αυτή της Θράκης που αναφέρθηκε. Όμως το ελληνικό σχολείο, λόγω και του μεγάλου αριθμού των μεταναστών που εισέρχεται στη χώρα, έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για την ενίσχυση των εξειδικευμένων διδακτικών προγραμμάτων και των μεταρρυθμίσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας. Οι νέες πολιτισμικές, γλωσσικές και γνωστικές μεταβολές που προέκυψαν σταδιακά με το πέρασμα των χρόνων, οδήγησε την εκπαιδευτική πραγματικότητα στη λήψη αποτελεσματικότερων μέτρων, προκειμένου να ενσωματώσει τον μεγάλο αριθμό προσφύγων-μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Κυρίως μετά και το 1990, ο αριθμός των μεταναστών που εισέρχονταν στην Ελλάδα άρχισε σταδιακά να αυξάνεται με ταχύτατους ρυθμούς, συνεπώς το ζήτημα της εκπαίδευσης μεταναστών και προσφύγων μαθητών απέκτησε νέες διαστάσεις, απαιτώντας από τις εκπαιδευτικές υποδομές νέες λύσεις και σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές (Πενέκελης & Γρίβα, 2013).

Έτσι, το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαμορφώθηκε και επίσημα, μέσα από διατάξεις ειδικής νομοθεσίας που θεσπίστηκε το 1996, εστιάζοντας στη διδασκαλία των μαθητών που προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σήμερα, βάσει του συγκεκριμένου νόμου ιδρύονται και τα Σχολεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως και η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, που αποσκοπούν στην ευρύτερη, αποτελεσματική και επιτυχή ένταξη των μαθητών μεταναστευτικού υποβάθρου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν ποικίλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί, προκειμένου να αναλυθούν τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών πρακτικών της δίγλωσσίας στην Ελληνική περίπτωση, καθώς και οι αδυναμίες τους.

Αναλυτικότερα, σε μελέτη που δημοσιεύτηκε το 2013, συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν δίγλωσσοι ή μετανάστες μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν, ενώ γράφουν ή μιλούν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα σε συνδυασμό και με την αγγλική γλώσσα. Το δείγμα αποτελούνταν από συνολικά 32 δίγλωσσους μαθητές, ηλικίας μεταξύ 10 και 12 ετών από αλβανικές, ρωσικές και γεωργιανές οικογένειες. Η μελέτη ακολούθησε μια ποιοτική και ποσοτική μέθοδο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, όπου χρησιμοποιήθηκαν ειδικά τεστ γραφής για την επιλογή των μαθητών και την κατηγοριοποίησή τους σε έμπειρους και λιγότερο έμπειρους χρήστες της γλώσσας. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν, ότι οι εξειδικευμένοι-έμπειροι δίγλωσσοι μαθητές ήταν πιο ευέλικτοι στη χρήση, τόσο των γνωστικών, όσο και των μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης και χρησιμοποίησαν παράλληλα ένα ευρύτερο φάσμα περισσότερο «επεξεργασμένων» στρατηγικών. Αντίθετα, οι λιγότερο ειδικευμένοι συγγραφείς είχαν μια πιο περιορισμένη γνώση του γραπτού λόγου και υιοθέτησαν διαδικασίες και στρατηγικές χαμηλότερου επιπέδου. Ωστόσο, είχαν επαρκή επίγνωση των δικών τους προβλημάτων γραφής και επικοινωνίας, που σχετίζονταν με το επίπεδο των λέξεων (λεξιλόγιο) και των μαθησιακών στρατηγικών που χρησιμοποιούσαν για να ξεπεράσουν τις αδυναμίες του προφορικού και γραπτού τους λόγου (Griva & Chostelidou, 2013).

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, καταδεικνύουν πρώτον, τις θετικές επιπτώσεις των διδακτικών και την ευελιξία των δίγλωσσων μαθητών στις μαθησιακές προκλήσεις και δεύτερον, τα περιθώρια και την αναγκαιότητα για τη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών και διδακτικών συνθηκών-πρακτικών, για την ανάπτυξη και βελτίωση δίγλωσσων μαθητών με μικρότερο βαθμό εμπειρίας και κατάρτισης. Κλείνοντας, σε ακόμη μια μελέτη που διεξήχθη (2014), εξετάστηκαν οι ανάγκες των μαθητών που φοιτούσαν σε δίγλωσσο δημοτικό σχολείο (Ελληνο-Αλβανικό) στην Αλβανία. Σε αυτό το σχολείο παρέχονταν δίγλωσση διδασκαλία, τουλάχιστον 8 ετών, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο. Στη μελέτη συμμετείχαν 120 δίγλωσσοι μαθητές που φοιτούσαν στην 5^η και 6^η τάξη, ηλικίας 11-12 ετών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ο κύριος λόγος των μαθητών που φοιτούσαν σε ένα δίγλωσσο σχολείο, ήταν η ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτούνται για την κατάρτιση, την απασχόληση, την πολιτιστική ανταλλαγή και την προσωπική ολοκλήρωση (Griva et al., 2014).

Άρα, πέραν των προσπαθειών που έχουν σημειωθεί για την αναβάθμιση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και των πρακτικών μάθησης και ένταξης των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας, θα πρέπει να δοθεί μια μεγαλύτερη έμφαση σε ζητήματα που αφορούν την ποιότητα της μάθησης και της καλλιέργειας και των δύο γλωσσών εξίσου στον ίδιο βαθμό και σε επίπεδο γνωστικών ικανοτήτων, όσο και προσωπικής εξέλιξης. Το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο τείνει να χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικό, στην πραγματικότητα όμως επιδιώκεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών στα πρότυπα και τις απαιτήσεις του αμιγούς ελληνόφωνου προγράμματος, που ακολουθείται από το εκάστοτε σχολείο. Το γεγονός αυτό καθιστά προφανές, πως το φαινόμενο της διγλωσσίας δεν προσεγγίζεται ουσιαστικά, αλλά περισσότερο επιφανειακά και αφομοιωτικά, ανάγοντας ακόμη περισσότερα περιθώρια καλυτέρευσης και εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Συμπεράσματα

Φτάνοντας στο τέλος της παρούσας μελέτης και της ανάλυσης του ευρύτερου θεωρητικού πλαισίου της διαπολιτισμικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης, σύμφωνα και με τις επιταγές της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, έγινε αντιληπτό ότι η ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας στα σχολικά δεδομένα, αν και σημειώνει σημαντικούς ρυθμούς εξέλιξης συγκριτικά με το παρελθόν, παρουσιάζει ακόμα ελλείψεις. Οι ελλείψεις αυτές, θα πρέπει να καλυφθούν μέσω της περεταίρω προώθησης της ιδεολογίας των ίσων ευκαιριών στη μάθηση και της ισόρροπης ανάπτυξης της προσωπικότητας των ατόμων, μέσω της εξάσκησης και της χρήσης των δύο γλωσσών.

Η κατάρτιση και η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν τη δεύτερη γλώσσα εκμάθησής τους σε ικανοποιητικό βαθμό, κατέχει τη μέγιστη σημασία για όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και για το κάθε μέλος ξεχωριστά, της εκάστοτε εκπαιδευτικής-σχολικής μονάδας που το απαρτίζει. Τα μέλη της σχολικής μονάδας θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα σχολικό κλίμα με τις κατάλληλες συνθήκες ενδυνάμωσης και υποστήριξης των δίγλωσσων μαθητών, που θα ενισχύουν όχι μόνο τις γνώσεις, αλλά και την αυτοεκτίμησή τους. Μέσα από δραστηριότητες για παράδειγμα, οι οποίες θα εμπεριέχουν δίγλωσσα λεξικά και εξωσχολικά βιβλία στην ελληνική γλώσσα, ώστε να ενισχυθεί η ανάπτυξη των προφορικών και γραπτών ικανοτήτων τους, όπως επίσης σημαντικός κρίνεται και ο περιορισμός των υψηλών απαιτήσεων, περί επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών, ο οποίος μπορεί να εφαρμοστεί μέσω διαρκών αξιολογήσεων και αυτό-αξιολογήσεων των μαθητών και όχι αποκλειστικά μέσω της τυπικής και παραδοσιακής βαθμολόγησής τους. Όλες οι παραπάνω αναφορές, αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για τη βελτίωση του διαπολιτισμικού κλίματος και της δίγλωσσης εκπαίδευσης, που θα πρέπει να υπάρχει καθολικά στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, συμβάλλοντας καταλυτικά στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής προόδου και της προσωπικής εξέλιξης των μαθητών.

References

- Apple, M., & James A. Beane. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, Virginia: ASCD. Ανάκτηση από:
http://www.appstate.edu/~nelsenpj/rcoe/2400Fall11/Welcome_files/Apple&Beane95.pdf
- Branson-Stimmann & Tomey-Purta, J. (1982). *International Human Rights, Society, and the Schools*. Washington D.C: National Council for the Social Studies. No. 68, 55-63.
- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. (3^η αμερικανική έκδοση, μετάφραση: Σταματάκης Ν.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη δίγλωσση εκπαίδευση*. (Επιμ. Δαμανάκης, Μ. μτφ. Αλεξανδροπούλου, Α.). Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Β' έκδοση, επιμ. Σκούρτου Ε.). Αθήνα: Gutenberg.
- Griva, E., & Chostelidou, D., Ypsilanti, A., & Iliadou, S. (2014). *Students Attending a Bilingual Primary School: A Record of a Language Biography*. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 116, 1319 – 1323.

- Griva, E., & Chostelidou, D. (2013). Writing skills and strategies of bilingual immigrant students learning Greek as a second language and English as a foreign language: original research. Ανάκτηση από: <https://journals.co.za/doi/abs/10.4102/rw.v4i1.31>
- Griva, E., Kiliari, A., & Stamou, A. G. (2017). Exploring views on heritage language use and bilingual acquisition: quantitative and qualitative evidence from teachers and immigrant students in the Greek context. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Volume 38, Issue 10.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες στο : Γεωργογιάννης, Π., (επιμ.) Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία (πρακτικά 1^{ου} Διαβαλκανικού Συνεδρίου. Πάτρα, 3-5 Μαΐου 1996, σελ. 125-134). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών. Gutenberg.
- Γεωργούσης, Ε. (2003). Το φαινόμενο της διπλής ημιγλωσσίας. Μόναχο.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego: CA: Academic Press. Chapter 11, 373-404.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάζη, Σ. Ε. (2001). Διγλωσσία και κοινωνία Η κοινωνιο-γλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας: Η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα : Προσκήνιο.
- Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές. Αθήνα: Πεδίο.
- Nations, U. (1990). *United Nations and human rights*. New York: U.N. Department of Public Information.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου. (2011). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα: Πεδίο.
- Πενέκελης, Κ., & Γρίβα, Ε. (2013). Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Μια πιλοτική διερεύνηση των αναγκών δίγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου. Ανάκτηση από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5863/1/9.%ce%91%ce%bd%ce%b1%ce%b3%ce%bd%cf%89%cf%83%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ad%cf%82%20%ce%b4%ce%b5%ce%be%ce%b9%cf%8c%cf%84%ce%b7%cf%84%ce%b5%cf%82%20%ce%ba%ce%b1%ce%b9%20%20%cf%83%cf%84%cf%81%ce%b1%cf%84%ce%b7%ce%b3%ce%b9%ce%ba%ce%ad%cf%82.pdf>
- Richardson, R. (1982). *Justice and Equality in the classroom. The design of Lessons*. York: University of York.
- Schnotz, W. (2003). Construction and interference in learning from multiple representations. *Learning and Instruction* 13, 141–156. Ανάκτηση από:

https://www.researchgate.net/publication/222420975_Construction_and_interference_in_learning_from_multiple_representation

Σκούρτου, Ε. (1997). Επιμέλεια και Εισαγωγή: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Αθήνα: Νήσος.

Σκούρτου, Ε. (2011). Η διγλωσσία στο σχολείο. Αθήνα : Gutenberg.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd Edition). Alexandria, VA USA: ASCD. Ανάκτηση από: <http://www.teachersity.org/resources/instruction.pdf>

Tomlinson, C. A. (2003). Fulfilling the Promise of the Differentiated classroom. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (1999). The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners (2nd Edition). USA: ASCD.

Yavas, M., & Goldstein, B. (1998). Phonological assessment and treatment of Bilinguals speakers. American Journal of speech-language pathology. Ανάκτηση από: <https://pubs.asha.org/doi/full/10.1044/1058-0360.0702.49>