



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΠΜΣ: «ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ»**

**Διπλωματική Εργασία: «Διγλωσσία και διδασκαλία στη
δευτεροβάθμια εκπαίδευση: από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στις
διδασκτικές εφαρμογές»**

Μαρία Ακριβού

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ευαγγελία Παντελόγλου

Πάτρα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας (Μαρίας Ακριβού) που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



**«Διγλωσσία και διδασκαλία στη δευτεροβάθμια
εκπαίδευση: από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στις
διδασκτικές εφαρμογές»**

Μαρία Ακριβού

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας:

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευαγγελία Παντελόγλου

Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Νικόλαος Λαβίδας

Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Στην οικογένειά μου.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει το φαινόμενο της διγλωσσίας και αναδεικνύει τη σημασία του ως γλωσσικού, γνωστικού και εκπαιδευτικού πόρου στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Αφετηρία της μελέτης αποτελεί η διαπίστωση ότι οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από έντονη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία, γεγονός που καθιστά τη διγλωσσία αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της διγλωσσίας, οι μορφές και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και η ιστορική εξέλιξη των αντιλήψεων που διαμορφώθηκαν γύρω από το φαινόμενο. Στη συνέχεια, εξετάζονται οι σημαντικότερες θεωρίες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δίγλωσση ανάπτυξη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις γνωστικές και γλωσσικές διαστάσεις της διγλωσσίας, όπως η μεταγλωσσική επίγνωση, η γνωστική ευελιξία, οι εκτελεστικές λειτουργίες και η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων.

Παράλληλα, διερευνάται η σχέση της διγλωσσίας με την εκπαίδευση και αναλύονται σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις που προάγουν τη συμπερίληψη των δίγλωσσων μαθητών/-τριών. Εξετάζονται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διαγλωσσικότητα (translanguaging), η πολυτροπικότητα και η συνεργατική μάθηση ως πρακτικές που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός δημοκρατικού και πολυγλωσσικού σχολείου. Επιπλέον, παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό διδακτικό σενάριο αξιοποίησης της διγλωσσίας, με στόχο τη σύνδεση των θεωρητικών αρχών με τη σχολική πράξη.

Η εργασία βασίζεται στη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και αξιοποιεί ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία από τα πεδία της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας και των επιστημών της αγωγής. Τα ευρήματα της μελέτης καταδεικνύουν ότι η διγλωσσία δεν αποτελεί εμπόδιο στη μάθηση, αλλά σημαντικό πλεονέκτημα που ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη, τη γλωσσική επίγνωση και τη σχολική συμπερίληψη. Συνεπώς, η αξιοποίησή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον κρίνεται αναγκαία για τη δημιουργία ενός σχολείου που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/-τριών.

Λέξεις-κλειδιά: διγλωσσία, πολυγλωσσία, διαγλωσσικότητα, συμπεριληπτική εκπαίδευση, δίγλωσσοι μαθητές, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Abstract

The present study examines the phenomenon of bilingualism and highlights its significance as a linguistic, cognitive, and educational resource within the contemporary school environment. The study is based on the observation that modern societies are characterized by increasing linguistic and cultural diversity, making bilingualism an integral part of educational reality.

Initially, the study presents the main theoretical approaches to bilingualism, its forms and characteristics, as well as the historical development of perspectives surrounding the phenomenon. It further explores major theories of second language acquisition and the factors influencing bilingual development. Particular emphasis is placed on the cognitive and linguistic dimensions of bilingualism, including metalinguistic awareness, cognitive flexibility, executive functions, and the development of language skills.

Furthermore, the relationship between bilingualism and education is examined through the analysis of contemporary teaching approaches that promote the inclusion of bilingual students. Differentiated instruction, translanguaging, multimodality, and collaborative learning are discussed as educational practices that contribute to the creation of a democratic and multilingual school environment. In addition, an indicative teaching scenario is presented in order to demonstrate the practical application of theoretical principles in classroom settings.

The study is based on a literature review methodology and draws upon both Greek and international literature from the fields of linguistics, psycholinguistics, and educational sciences. The findings indicate that bilingualism should not be regarded as an obstacle to learning but rather as a significant advantage that enhances cognitive development, metalinguistic awareness, and educational inclusion. Consequently, the effective utilization of bilingualism within the educational context is considered essential for the development of a school environment capable of responding to the diverse needs of all students.

Keywords: bilingualism, multilingualism, translanguaging, inclusive education, bilingual students, intercultural education.

Περιεχόμενα

Περίληψη	1
Abstract.....	2
Εισαγωγή	6
Κεφάλαιο 1: Η διγλωσσία ως γλωσσικό και κοινωνικό φαινόμενο	10
1.1 Ορισμοί της διγλωσσίας και εννοιολογικές προσεγγίσεις	10
1.2 Είδη Διγλωσσίας.....	11
1.2.1 Πρώιμη και όψιμη διγλωσσία	11
1.2.2 Ατομική και κοινωνική διγλωσσία.....	12
1.2.3 Ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία.....	12
1.3 Ιστορική εξέλιξη των αντιλήψεων για τη διγλωσσία.....	13
1.4 Από τη θεώρηση της διγλωσσίας ως μειονεκτήματος, στη σύγχρονη αντίληψη του πλεονεκτήματος.....	15
1.4.1 Γνωστικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας	16
1.4.2 Γλωσσικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας.....	17
1.4.3 Κοινωνικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας.....	18
Κεφάλαιο 2: Διγλωσσία: κατάκτηση και εκμάθηση.....	19
2.1 Βασικές έννοιες: κατάκτηση και εκμάθηση	19
2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση και εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας	21
2.2.1 Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις	23
2.2.2 Γνωστικές/Ψυχογλωσσολογικές προσεγγίσεις	24
2.2.3 Κοινωνιογλωσσολογικές – Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις	26
2.2.4 Σύγχρονες συνθετικές προσεγγίσεις και η θέση της διγλωσσίας.....	27
2.3 Κριτική αποτίμηση των θεωριών.....	28
Κεφάλαιο 3: Η διγλωσσία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο	31
3.1 Οι δίγλωσσοι μαθητές στο σχολείο	31
3.2 Γλωσσικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση..	34
3.3 Προκλήσεις και δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	38
3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	41
Κεφάλαιο 4: Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/τριών	45
4.1 Βασικές διδακτικές αρχές για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών	45
4.2 Διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές	50

4.3 Παραδείγματα εφαρμογών και πρακτικών	56
4.4 Συμπεριληπτική διαπολιτισμική προσέγγιση	59
Κεφάλαιο 5: Προτάσεις αξιοποίησης της διγλωσσίας στο ελληνικό σχολείο.....	62
5.1 Η διγλωσσία ως γνωστικός και γλωσσικός πόρος για τη διδασκαλία	62
5.2 Προτάσεις για τη διδακτική πράξη	65
5.2.1 Ενδεικτικό σενάριο αξιοποίησης της διγλωσσίας	68
5.3 Προτάσεις για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική πολιτική	71
Συμπέρασμα/ Συζήτηση	74
Βιβλιογραφία	76

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από παγκοσμιοποίηση. Μεγάλη μεταναστευτική κίνηση πραγματοποιείται συνεχώς τα τελευταία χρόνια από το ένα κράτος στο άλλο, όπως είναι οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και η Αυστραλία. Η Ελλάδα αποτελούσε ανέκαθεν κέντρο εισερχόμενων πληθυσμών και μεταναστών λόγω της καλής γεωγραφικής της θέσης. Ειδικότερα τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα αποτελεί το πέρασμα πολλών μεταναστών από τα Βαλκάνια και τη Μέση Ανατολή, είτε για λόγους οικονομικούς είτε λόγω πολεμικών συρράξεων σε κοντινά κράτη. Πολλοί από αυτούς τους πρόσφυγες παραμένουν στη χώρα και ενσωματώνονται στον πληθυσμό της. Η διαμονή και ενσωμάτωση των μεταναστών, δημιούργησαν πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στις οποίες συμβιώνουν άνθρωποι με διαφορετική ιστορία και προσλαμβάνουσες, που όμως μαθαίνουν να ζουν στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον διατηρώντας διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ως επακόλουθο αυτής της συμβίωσης, προκύπτουν διάφορα φαινόμενα πολυγλωσσίας. Πολυγλωσσία ονομάζεται η κατάσταση κατά την οποία μια κοινωνία ή ορισμένοι άνθρωποι μεμονωμένα ομιλούν πολλές γλώσσες και ένα είδος της αποτελεί και η διγλωσσία που μελετάται σε αυτή την εργασία. Έτσι, το σύγχρονο σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με ποικίλα φαινόμενα πολυγλωσσίας και ιδιαίτερα διγλωσσίας (Baker, 2011·Grosjean, 2010).

Μείζον θέμα συζήτησης αποτέλεσε η σχολική διγλωσσία για αρκετά χρόνια, εφόσον ήταν συνυφασμένη με αρνητικό φαινόμενο. Ποικίλες θεωρίες διατύπωσαν πως η διγλωσσία φέρει αρνητικό αντίκτυπο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας του παιδιού, ενώ παράλληλα θεωρήθηκε ότι την αποπροσανατόλιζε, διότι ο/η μαθητής/-τρια δεν διέθετε μεταγλωσσική ικανότητα και η συνεχής εναλλαγή ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα του/της δημιουργούσε σύγχυση. Τις προϋπάρχουσες απόψεις διαδέχτηκαν νέες θεωρίες που αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία ως έναν γλωσσικό πόρο με θετικά οφέλη στην ομιλία, την ψυχολογία και την κοινωνική ζωή των δίγλωσσων μαθητών/-τριών (Cummins, 2005·Bialystok, 2001). Πλέον, τα φαινόμενα διγλωσσίας αντιμετωπίζονται από τη σχολική μονάδα ως πλούτος, που αν αξιοποιηθεί σωστά από τον/την εκπαιδευτικό, μπορεί να φέρει πολλαπλά οφέλη σε δίγλωσσους/-ες αλλά και μονόγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες.

Επομένως, η εξέλιξη του φαινομένου από σχολικό «πρόβλημα» σε γλωσσικό πόρο παραμένει πολύ ενδιαφέρουσα ερευνητικά.

Η διγλωσσία αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών πεδίων, όπως η γλωσσολογία, η ψυχολογολογία, η κοινωνιογλωσσολογία και οι επιστήμες της αγωγής. Το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώνεται τόσο στις γνωστικές και γλωσσικές διαστάσεις του φαινομένου όσο και στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές του προεκτάσεις. Ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η επιστημονική συζήτηση έχει μετατοπιστεί από την αναζήτηση πιθανών μειονεκτημάτων της διγλωσσίας προς τη διερεύνηση των δυνατοτήτων και των πλεονεκτημάτων που αυτή μπορεί να προσφέρει σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Baker, 2011· Cummins, 2000).

Βέβαια, παρά την κοινή αποδοχή της διγλωσσίας ως πλούτου, η σχολική πραγματικότητα ορισμένες φορές δεν καταφέρνει να την αξιοποιήσει σωστά, λόγω έλλειψης επιμόρφωσης, διδακτικού προσωπικού και διαθέσιμων μέσων. Συχνά, η πρώτη γλώσσα μεταναστευτικών ομάδων στο σχολείο αγνοείται ή επισκιάζεται σημαντικά από την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, με αποτέλεσμα το σχολικό πρόγραμμα να εξακολουθεί να λειτουργεί μονογλωσσικά (Τσοκαλίδου, 2017). Έτσι, αν και η αποδοχή της διγλωσσίας είναι πλέον ευρεία, πολλοί/-ες μαθητές/-τριες αντιμετωπίζονται υπό το πρίσμα του μονόγλωσσου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Garcia& Wei, 2014· Banks, 2019). Η ανάγκη για την καλλιέργεια εκπαιδευτικής ενσυναίσθησης και δημοκρατικότητας προκειμένου όλες οι μειονοτικές ομάδες του σχολικού χώρου να έχουν πρόσβαση στη γνώση, κρίνεται απαραίτητη.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της διγλωσσίας ως γλωσσικού, γνωστικού και εκπαιδευτικού πόρου, καθώς και η ανάδειξη των δυνατοτήτων αξιοποίησής της στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, εξετάζονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της διγλωσσίας, οι γνωστικές και γλωσσικές διαστάσεις του φαινομένου, καθώς και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική συμπερίληψη των δίγλωσσων μαθητών/-τριών. Παράλληλα, αναδεικνύεται ο ρόλος της διαγλωσσικότητας, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των συμπεριληπτικών διδακτικών προσεγγίσεων στη δημιουργία ενός δημοκρατικού και πολυγλωσσικού σχολείου.

Η εργασία βασίζεται στη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Για την εκπόνησή της αξιοποιήθηκε ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία που αφορά

τη διγλωσσία, την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, τις γνωστικές διαστάσεις του φαινομένου, καθώς και τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/-τριών στο σχολικό περιβάλλον. Η μελέτη περιλαμβάνει την ανάλυση και σύνθεση θεωρητικών προσεγγίσεων, ερευνητικών δεδομένων και παιδαγωγικών προτάσεων από το πεδίο της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας και των επιστημών της αγωγής. Παράλληλα, στο πλαίσιο της σύνδεσης θεωρίας και πράξης, παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό διδακτικό σενάριο αξιοποίησης της διγλωσσίας, το οποίο βασίζεται στις αρχές της διαγλωσσικότητας, της συνεργατικής μάθησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μέσα από τη σύνθεση των θεωρητικών δεδομένων και την παρουσίαση του διδακτικού σεναρίου επιχειρείται η ανάδειξη της διγλωσσίας ως γλωσσικού, γνωστικού και εκπαιδευτικού πόρου στο σύγχρονο σχολείο.

Η εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες και οι θεωρητικές προσεγγίσεις της διγλωσσίας, καθώς και οι κυριότερες μορφές και κατηγοριοποιήσεις του φαινομένου. Παράλληλα, εξετάζεται η ιστορική εξέλιξη των αντιλήψεων γύρω από τη διγλωσσία και η μετάβαση από τις ελλειμματικές στις σύγχρονες προσεγγίσεις. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι θεωρίες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διγλωσσική ανάπτυξη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο της ηλικίας, του κοινωνικού περιβάλλοντος και της γλωσσικής αλληλεπίδρασης στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζονται οι γνωστικές και γλωσσικές διαστάσεις της διγλωσσίας. Παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη μεταγλωσσική επίγνωση, τις εκτελεστικές λειτουργίες, τη γνωστική ανάπτυξη και γενικότερα την επίδραση της διγλωσσίας στη μάθηση και την επεξεργασία της γλώσσας. Στο τέταρτο κεφάλαιο διερευνάται η σχέση διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Ειδικότερα, αναλύονται οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/-τριών, οι πρακτικές συμπερίληψης, η διαγλωσσικότητα (translanguaging), καθώς και η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη δημιουργία ενός δημοκρατικού και συμπεριληπτικού σχολείου. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναδεικνύεται η διγλωσσία ως γλωσσικός, γνωστικός και εκπαιδευτικός πόρος. Παρουσιάζονται προτάσεις για τη διδακτική πράξη, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική πολιτική, ενώ παράλληλα παρατίθεται ένα ενδεικτικό διδακτικό σενάριο αξιοποίησης της διγλωσσίας στη σχολική τάξη, με στόχο τη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη.

Τέλος, παρατίθενται τα γενικά συμπεράσματα της εργασίας, στα οποία συνοψίζονται τα βασικά ευρήματα και αναδεικνύεται η σημασία της αξιοποίησης της διγλωσσίας ως πολύτιμου πόρου για τους μαθητές, το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία.

Κεφάλαιο 1: Η διγλωσσία ως γλωσσικό και κοινωνικό φαινόμενο

Η διγλωσσία αποτελεί ένα σύνθετο γλωσσικό και κοινωνικό φαινόμενο που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών επιστημονικών κλάδων. Η πολυπλοκότητά της καθιστά αναγκαία την εξέταση διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων, οι οποίες επιχειρούν να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο οι δίγλωσσοι ομιλητές αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους. Για τον λόγο αυτό, το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει βασικές έννοιες και θεωρίες που σχετίζονται με τη διγλωσσία, καθώς και τις κυριότερες μορφές και κατηγοριοποιήσεις της. Παράλληλα, αναδεικνύονται σύγχρονες προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία ως δυναμικό και πολυδιάστατο φαινόμενο.

1.1 Ορισμοί της διγλωσσίας και εννοιολογικές προσεγγίσεις

Η διγλωσσία αποτελεί μια έννοια πολυσυζητημένη και δύσκολη στο να οριστεί απόλυτα. Δεν είναι λίγοι οι γλωσσολόγοι που έχουν αποπειραθεί να προσεγγίσουν και να ορίσουν το φαινόμενο αυτό. Ο Bloomfield (1935:56) ορίζει ως διγλωσσία την κατάσταση στην οποία ένας ομιλητής γνωρίζει εξαιρετικά καλά, σε επίπεδο φυσικού ομιλητή, την πρώτη του γλώσσα (Γ1) και τη δεύτερη του γλώσσα (Γ2). Ο συγκεκριμένος ορισμός αντιπροσωπεύει πιο στενή προσέγγιση της διγλωσσίας, καθώς προϋποθέτει ισότιμη και πλήρη κατάκτηση των δύο γλωσσών. Σε παρόμοιο επίπεδο με τον Bloomfield κυμαίνεται ο ορισμός της Τριάρχη-Herrmann (2000:51), η οποία ορίζει την διγλωσσία ως την κατάσταση που ένα άτομο ομιλεί με ευχέρεια δύο γλώσσες. Θέτει, παράλληλα, ως παράμετρο την κατάκτηση σε μικρή ηλικία με ασυνείδητο τρόπο, μέσω της έκθεσης του ομιλητή στο εκάστοτε γλωσσικό περιβάλλον. Γι' αυτό τον λόγο, πρόκειται για κατάκτηση και όχι για εκμάθηση. Ο Macnamara (1967:59) χαρακτηρίζει τον δίγλωσσο ομιλητή ικανό στην παραγωγή λόγου, στην κατανόηση της γλώσσας γραπτά και προφορικά και στην ανάγνωση. Ο Weinreich (1953:5) θεωρεί διγλωσσία την εναλλαγή χρήσης δύο γλωσσών σε επικοινωνιακές περιστάσεις που απαιτούν τη χρήση της κάθε γλώσσας από τον ομιλητή. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση, η έμφαση μετατοπίζεται από το επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας στη λειτουργική χρήση των γλωσσών στην επικοινωνία.

Ο Auecamp (1926 όπως αναφέρεται στο Beatens Beardsmore, 1993) εξετάζοντας το φαινόμενο με κοινωνιογλωσσολογικό πρίσμα διαφοροποιείται από τους

προαναφερθέντες. Ορίζει τη διγλωσσία ως τη συνύπαρξη δύο γλωσσών στην ίδια χώρα, όπου η κάθε γλώσσα χρησιμοποιείται από μια εθνική ομάδα και αντιπροσωπεύει μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας χώρας είναι ο Καναδάς που μεγάλο μέρος του πληθυσμού μιλάει αγγλικά και μεγάλο μέρος γαλλικά, ή το Τόγκο, χώρα της δυτικής Αφρικής, με επίσημες γλώσσες τη γαλλική και τη γιορούμπα. Ο Ferguson (1959/2007:336) διατυπώνει την ίδια άποψη αναφορικά με το φαινόμενο της διγλωσσίας, τονίζοντας ότι οι δύο γλώσσες συχνά συνυπάρχουν είτε σε υψηλή είτε σε χαμηλή μορφή στην ίδια γλωσσική κοινότητα.

Συνοψίζοντας, ο όρος διγλωσσία δεν αποτελεί μια έννοια ενιαία και απόλυτα ορισμένη, αν λάβουμε υπόψη τους παραπάνω ορισμούς, που την επεξεργάζονται διαφορετικά ανάλογα με το θεωρητικό και επιστημονικό πλαίσιο. Έτσι, η πολυπλοκότητα των εννοιολογικών προσεγγίσεων της διγλωσσίας καθιστά αναγκαία τη διάκριση διαφορετικών τύπων και μορφών της, οι οποίοι παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

1.2 Είδη Διγλωσσίας

Η διγλωσσία και η πολυγλωσσία χωρίζονται και διακρίνονται σε διάφορα είδη ανάλογα με τις παραμέτρους που θέτουμε κατά την εξέταση των φαινομένων. Πιο συγκεκριμένα, πιο συγκεκριμένα βασικό κριτήριο διάκρισης της διγλωσσίας αποτελεί η ηλικία απόκτησης των γλωσσών από τον/την ομιλητή/-τρια. Στη συνέχεια, το φαινόμενο παρακολουθείται με βάση τη σειρά που οι δύο γλώσσες κατακτήθηκαν, ενώ πάντα αξιολογούμε και τις γλωσσικές ικανότητες του/της ομιλητή/-τριας στις δύο γλώσσες. Λαμβάνουμε, παράλληλα, υπόψη τον τρόπο που κατακτήθηκαν ή μαθεύτηκαν οι γλώσσες αλλά και τη στάση του/της ίδιου/-ας του ομιλητή/-τριας απέναντι στις κοινότητες των γλωσσών που χρησιμοποιεί. Βάσει αυτών των κριτηρίων, η διγλωσσία αποκτά ορισμένες σαφείς διακρίσεις που θα πραγματευτούμε στη συνέχεια. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται ορισμένες βασικές και ευρέως χρησιμοποιούμενες διακρίσεις του φαινομένου, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την κατανόησή του.

1.2.1 Πρώιμη και όψιμη διγλωσσία

Η πρώιμη διγλωσσία αφορά μικρή ηλικία, είτε προσχολική (Τσοκαλίδου, 2012: 39) είτε σχολική τριών έως έξι ετών. Πρόκειται για ασυνείδητη κατάκτηση των

εκάστοτε γλωσσών από το παιδί, καθώς τις συναντά στην οικογένεια, στο σχολείο ή στο ευρύτερο περιβάλλον. Η όψιμη διγλωσσία μπορεί να είναι ταυτόχρονη ή διαδοχική.

Η όψιμη διγλωσσία αφορά μεγαλύτερους ηλικιακά ανθρώπους (Li, 2007:5). Η ηλικία αυτών μπορεί να είναι είτε εφηβική, που τότε κάνουμε λόγο για εφηβική διγλωσσία μέσω εκμάθησης μιας γλώσσας, είτε στην ενήλικη ζωή πάλι μέσω διδασκαλίας, κάνοντας λόγο για διγλωσσία ενηλίκου (Τσοκαλίδου, 2012:39). Η διγλωσσία ενηλίκου συχνά βασίζεται και σε άλλους παράγοντες πέρα από την προσωπική προτίμηση για την εκμάθηση μιας γλώσσας, όπως είναι η μετανάστευση/μετακίνηση σε άλλες χώρες. Η διάκριση πρώιμης και όψιμης διγλωσσίας αναδεικνύει τη σημασία της ηλικίας στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και αποτελεί βασικό άξονα μελέτης στη σχετική βιβλιογραφία.

1.2.2 Ατομική και κοινωνική διγλωσσία

Ως ατομική διγλωσσία θεωρείται η κατάκτηση δύο γλωσσών από το άτομο ανεξάρτητα τη γλωσσική πραγματικότητα της χώρας όπου ζει. Ο/Η ομιλητής/-τρια ανάλογα με το περιβάλλον και την επικοινωνιακή περίσταση εναλλάσσει τις δύο γλώσσες για να επιτευχθεί η επικοινωνία. Η ατομική διγλωσσία λοιπόν, βασίζεται στο ίδιο το άτομο, στις γλωσσικές του δεξιότητες αλλά και την σωστή χρήση τους και επιλογή τους σε κάθε περίπτωση (Weinreich, 1953·Macnamara, 1967).

Από την άλλη πλευρά, κοινωνική χαρακτηρίζεται η διγλωσσία που αφορά τη συνύπαρξη δύο ή περισσότερων γλωσσών εντός μιας κοινότητας-κοινωνίας. Συχνά, χρησιμοποιείται η επίσημη γλώσσα στην εκπαίδευση και σε καθημερινό προφορικό πλαίσιο κάποια άλλη. Έτσι η κοινωνική διγλωσσία ναι μεν βασίζεται στην κατάκτηση των γλωσσών από το άτομο, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί μια γλωσσική κατάσταση της κοινωνίας στην οποία ζει (Ferguson, 1959). Η κοινωνική διγλωσσία επομένως, δεν ταυτίζεται με την ατομική, διότι αφορά τη λειτουργία των γλωσσών σε επίπεδο κοινωνίας.

1.2.3 Ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία

Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012) ο χρόνος εκμάθησης δύο γλωσσών, ο τρόπος και το επίπεδο εκμάθησης γλωσσών συνιστούν τη διάκριση της διγλωσσίας σε ταυτόχρονη και διαδοχική (McLaughlin, 1984:104). Ταυτόχρονη διγλωσσία ορίζεται

ως η εκμάθηση δύο γλωσσών από μικρή ηλικία ταυτόχρονα. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί τα παιδιά ζουν σε μεικτή οικογένεια με δύο γονείς που μιλούν διαφορετικές γλώσσες, είτε γιατί το παιδί έρχεται σε επαφή με δύο γλωσσικά συστήματα στο άμεσό του περιβάλλον (π.χ οικογένεια και σχολείο). Οι γλώσσες αυτές κατέχονται από τον/την ομιλητή/-τρια ως πρώτες, χωρίς όμως εγγύηση ότι τις κατέχει στο ίδιο επίπεδο και ότι θα συνεχίσει να τις κατέχει (Τσοκαλίδου, 2012:37).

Η διαδοχική διγλωσσία ακολουθεί την πρώτη γλώσσα. Πρόκειται για κατάσταση στην οποία ο/η νέος/-α κατακτά την πρώτη του γλώσσα και την γνωρίζει αρκετά καλά, ενώ παράλληλα έρχεται σε επαφή και με μια δεύτερη γλώσσα, σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο όπως η παρέα ή το σχολείο. Η δεύτερη γλώσσα συχνά μαθαίνεται «αναγκαστικά» στα παιδιά μεταναστών, που τη μαθαίνουν στο σχολείο, πριν ακόμα εξελιχθεί σε Γ2.

1.3 Ιστορική εξέλιξη των αντιλήψεων για τη διγλωσσία

Όπως έχει αναφερθεί και στην προηγούμενη υποενότητα, η διγλωσσία αποτελεί μια δύσκολη έννοια στο να οριστεί αλλά και μια έννοια αμφιλεγόμενη, που για πολλά χρόνια ταυτίστηκε από τους ερευνητές με μειονέκτημα. Πολλές έρευνες αλλά και θεωρίες την αντιμετώπισαν ως αρνητικό φαινόμενο που φέρει επιπτώσεις στη γνωσιακή και γλωσσική ανάπτυξη του ομιλητή. Κυριαρχούσε, μάλιστα, η εντύπωση σε μονόγλωσσους/-ες ομιλητές/-τριες πως η διγλωσσία για τους/τις μαθητές/-τριες αποτελεί αρνητικό χαρακτηριστικό που τους επιβαρύνει, ενώ για τους/τις μεγαλύτερους/-ες ενήλικες ομιλητές/-τριες ότι πρόκειται για πλεονέκτημα. Πολλές ήταν οι μελέτες που όχι μόνο κατακεραύνωσαν τις δεξιότητες των δίγλωσσων παιδιών αλλά και αποφάνθηκαν και χαμηλότερο γνωστικό επίπεδο από τους μονόγλωσσους (Saer, 1923· Yoshioka, 1929).

Σε πρώτο επίπεδο, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η προαναφερθείσα αντίληψη ήταν και η επικρατέστερη. Η διγλωσσία αντιμετωπίζεται ως μειονέκτημα με δύο βασικά επιχειρήματα από τους υποστηρικτές της: τον γνωσιακό φόρτο που αποτελεί για το παιδικό μυαλό και την παρεμβολή της μητρικής γλώσσας κατά την εκμάθηση της δεύτερης (Bloomfield, 1935). Ο γνωσιακός φόρτος στον εγκέφαλο των παιδιών θεωρήθηκε αναμενόμενο «πρόβλημα» λόγω της νεαρής ηλικίας των ομιλητών/-τριών και της αντιμετώπισης του εγκεφάλου ως ενιαίου συστήματος που αποθηκεύει τις

γλώσσες που κατακτώνται. Πάνω σε αυτή την άποψη, στηρίζεται και η παρεμβολή της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, που δεν επιτρέπει στο παιδί να κατακτήσει διαφορετικές δομές αλλά αντίθετα δημιουργεί λάθη την εναλλαγή κωδίκων. Ψυχομετρικές έρευνες που βασίστηκαν σε τεστ νοημοσύνης την περίοδο του 1920 έως το 1960 από τον Bloomfield (1935) και τον Saer (1923) ερμηνεύτηκαν ως απόδειξη πως η διγλωσσία αποτελεί μειονέκτημα, μιας και τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν εμφανώς χαμηλότερες επιδόσεις από τα μονόγλωσσα. Έτσι, επιβεβαιώνεται το γνωστικό έλλειμμα των δίγλωσσων μαθητών/-τριών και ταυτίζονται με τις λέξεις «νοητική στέρηση» και «γλωσσικό μειονέκτημα» με γνωστό όρο το ‘‘language handicap’’ (Yoshioka, 1929· Saer, 1923)

Οι αρνητικές αντιλήψεις για τη διγλωσσία, ωστόσο, δεν βασίστηκαν αποκλειστικά στα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας. Σε πολλά κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια, η μονογλωσσία αντιμετωπιζόταν ως ο γλωσσικός κανόνας, ενώ η διγλωσσία θεωρούνταν απόκλιση από αυτόν (Τσοκαλίδου, 2012· Baker, 2001). Επιπλέον, η διγλωσσία συχνά συνδέθηκε με κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, όπως η μετανάστευση και η κοινωνική ανισότητα, γεγονός που ενίσχυσε την αρνητική στάση των μονόγλωσσων ομιλητών/-τριών απέναντι στους/στις δίγλωσσους/-ες ομιλητές/-ριες. Οι στάσεις αυτές αναπαράχθηκαν και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, επηρεάζοντας τις πρακτικές διδασκαλίας και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών απέναντι στους/στις δίγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες. Στο πλαίσιο αυτό, επικράτησε σε αρκετές περιπτώσεις η αντίληψη ότι οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες έπρεπε να στραφούν στη μονογλωσσία, καθώς οι πρώιμες έρευνες ερμηνεύτηκαν ως απόδειξη γνωστικών και κοινωνικών δυσκολιών, όπως χαμηλότερη νοητική επίδοση ή προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής (Lambert, 1990· Baker, 2001).

Βέβαια, στην ελληνική περίπτωση, εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη από τους ερευνητές της εποχής του διαμορφώνει ο Τριανταφυλλίδης (1946). Ο ίδιος, αν και αναγνωρίζει τον κίνδυνο της πρόωρης και ακατάσχετης διδασκαλίας ξένων γλωσσών, που δύναται να συγχύσει τον/την μαθητή/-τρια γλωσσικά, δεν θεωρεί την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας εγγενές μειονέκτημα. Ο Τριανταφυλλίδης θεωρεί ότι εφόσον έχει κατακτηθεί η πρώτη γλώσσα, η συστηματική εκμάθηση μιας δεύτερης λειτουργεί ως μέσο πνευματικής καλλιέργειας και αγωγής. Η ανησυχία του επομένως, δεν έγκειται στην αντιμετώπιση της δεύτερης γλώσσας ως φόρτου που δημιουργεί νοητική υστέρηση, αλλά αντιλαμβάνεται πως διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο η παιδαγωγική

μέθοδος για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, η οποία θα λειτουργήσει συμπληρωματικά στη σκέψη του ομιλητή.

Συνοψίζοντας, το φαινόμενο της διγλωσσίας δεν συνέχισε να θεωρείται μειονέκτημα σε βάθος χρόνου. Μεταγενέστερες έννοιες απέδειξαν πως όχι μόνο τα δίγλωσσα παιδιά δεν υστερούν συγκριτικά με τα μονόγλωσσα, αλλά η πολυγλωσσία αποτελεί και σημαντικό πλεονέκτημα. Η αναθεώρηση αυτή των πρώιμων ερμηνειών ανέδειξε και τη σημασία της μεθοδολογίας στην έρευνα της διγλωσσίας, καθώς κατέστη σαφές ότι η αξιολόγηση του φαινομένου απαιτεί τον έλεγχο κοινωνικών, γλωσσικών και εκπαιδευτικών παραμέτρων. Πιο συγκεκριμένα ο Baker(1996) τονίζει πως η διγλωσσία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως διπλή μονογλωσσία, αλλά πρέπει η κάθε περίπτωση να εξετάζεται ολιστικά. Παράλληλα, η άποψη αυτή ενισχύεται αν λάβουμε υπόψη την έννοια της προσθετικής διγλωσσίας. Πρόκειται δηλαδή, για την αντιμετώπιση του φαινομένου ως πλεονεκτήματος, αφού η δεύτερη γλώσσα δεν αναπτύσσεται σε βάρος της πρώτης γλώσσας (Baker, 1993· Cummins, 2000). Αντίθετα, το δίγλωσσο παιδί φέρει πλεονεκτήματα από την εναλλαγή γλωσσών σε πολλά επίπεδα γνωστικά και μη (Τσοκαλίδου, 2012). Η μεταβολή των επιστημονικών και κοινωνικών αντιλήψεων αποτέλεσε τη βάση για τη συστηματική μελέτη των πλεονεκτημάτων της διγλωσσίας, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικότερα στην επόμενη ενότητα.

1.4 Από τη θεώρηση της διγλωσσίας ως μειονεκτήματος, στη σύγχρονη αντίληψη του πλεονεκτήματος

Στην προηγούμενη ενότητα, αναφέρθηκαν οι αντιλήψεις επιστημονικές και κοινωνικές για το φαινόμενο της διγλωσσίας, οι οποίες ξεκίνησαν ως αρνητικές και θεωρώντας την μειονέκτημα και γλωσσικό έλλειμμα για τους/τις ομιλητές/-τριες. Σύντομα, όμως, τέθηκαν και ανεδείχθησαν νέες επιστημονικές βάσεις για τη μελέτη του φαινομένου. Σύμφωνα με τον Cummins (1976:3) οι παλαιότερες έρευνες ερμηνεύτηκαν και πραγματοποιήθηκαν εσφαλμένα καθώς παρουσίασαν μεθοδολογικά προβλήματα. Τα κυριότερα από αυτά ήταν η αναξιόπιστη δειγματοληψία, εφόσον δεν γνωρίζουμε εάν οι ομιλητές/-τριες ήταν όντως δίγλωσσοι/-ες ή μονόγλωσσοι/-ες μειονοτικής γλώσσας. Στη συνέχεια, οι έρευνες δεν παρουσίασαν την ηλικία κατάκτησης της κάθε γλώσσας αλλά και το επίπεδο γλωσσομάθειας των ομιλητών/-τριών. Τέλος, από εξωτερικές παραμέτρους, δεν

λήφθηκε υπόψη το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των ομιλητών. Οι διαπιστώσεις αυτές δημιούργησαν την ανάγκη ενδελεχούς μελέτης της διγλωσσίας με στόχο τον ακριβή προσδιορισμό των αποτελεσμάτων που φέρει στους/στις ομιλητές/-τριες.

Τομή της επιστημονικής έρευνας της εποχής αποτελεί η μελέτη των Peal & Lambert (1962:14-20) που αναδιαμορφώνει τα έως τότε δεδομένα. Η μελέτη αφορά μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά από το Μόντρεαλ του Καναδά. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν πως τα δίγλωσσα παιδιά παρουσίασαν περισσότερες γνωστικές δεξιότητες από τα μονόγλωσσα. Το γεγονός αυτό αποδόθηκε στη νοητική ευελιξία των δίγλωσσων παιδιών λόγω της συχνής εναλλαγής της πρώτης με τη δεύτερη γλώσσα (Macnamara, 1966 ο.π στο Peal & Lambert, 1962). Η έρευνα επομένως, μετέβαλλε άρδην τις αντιλήψεις της εποχής και αποτέλεσε τη βάση για τη μελέτη της διγλωσσίας ως δυναμικό και σύνθετο φαινόμενο που αποτελεί πλεονέκτημα, ‘the bilingual advantage’.

1.4.1 Γνωστικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας

Η διγλωσσία λοιπόν προσφέρει στον/στην ομιλητή/-τρια της πληθώρα πλεονεκτημάτων σε γνωστικό, γλωσσικό και κοινωνικό επίπεδο (Cummins, 1978). Σε γνωστικό επίπεδο, ενισχύεται σημαντικά στον/στην δίγλωσσο/-η ομιλητή/-τρια η λειτουργία της μνήμης καθώς και η πλαστικότητα του εγκεφάλου (Baker, 2001). Αυτό συμβαίνει λόγω της συνεχούς ενεργοποίησης δύο γλωσσών στον εγκέφαλο και στην αναστολή της μιας γλώσσας προσωρινά από το άτομο ώστε να επικοινωνήσει στην άλλη γλώσσα (Peal & Lambert, 1962). Έτσι, αναπτύσσεται ο εγκέφαλος και πιο συγκεκριμένα οι εκτελεστικές λειτουργίες του μετωπιαίου λοβού που ξεκινάει από την παιδική ηλικία και φτάνει ως την εφηβεία (Bialystok, 2001:192). Οι εκτελεστικές λειτουργίες αφορούν την αναστολή, την εναλλαγή, την εργαζόμενη για τον σχεδιασμό μνήμη και τη διαχείριση και επίτευξη στόχων (Miyake & Shah, 1999:5-8). Η καλλιέργεια και ανάπτυξη της δεξιότητας της εναλλαγής, μάλιστα, αποδεικνύει πως τα δίγλωσσα παιδιά συγκριτικά με τα μονόγλωσσα αποδίδουν καλύτερα σε περιστάσεις και έργα που απαιτούν εναλλαγή κριτηρίων και πολυπλοκότητα σκέψης. Αυτό εύλογα αιτιολογείται αν λάβουμε υπόψη πως οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες εναλλάσσουν καθημερινά και αδιάκοπα την πρώτη και δεύτερή τους γλώσσα (Peal & Lambert, 1962). Η δεξιότητα της αναστολής, από την άλλη, βοηθά τον/την δίγλωσσο-η ομιλητή/-τρια στο να αναστείλει τα ακατάλληλα γλωσσικά δεδομένα για την

εκάστοτε περίσταση και να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα για την επίτευξη της επικοινωνίας (Τάνταρος & Νικολάου, 2009). Τέλος, σύμφωνα με τους Miyake & Shah (1999) οι δεξιότητες της εναλλαγής και της αναστολής συνδέονται άμεσα και με την εργαζόμενη μνήμη, τη μνήμη που αποθηκεύει προσωρινά πληροφορίες και ταυτόχρονα τις επεξεργάζεται για την εκτέλεση της επικοινωνίας. Οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες παρουσιάζουν καλύτερη μνήμη και επεξεργασία πληροφοριών λόγω της ασταμάτητης διεργασίας της.

1.4.2 Γλωσσικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας

Σε γλωσσικό επίπεδο, παρατηρείται και πάλι πληθώρα προτερημάτων. Αρχικά, ενισχύονται τα δίκτυα επικοινωνίας του/της ομιλητή/-τριας δημιουργώντας διάλυο επικοινωνίας σε διάφορες γλωσσικές περιστάσεις, εφόσον ο/η ομιλητής/-τρια δημιουργεί εγγραμματισμό σε δύο γλωσσικούς κώδικες διαφορετικούς μεταξύ τους (Baker, 2001). Η Μαρτζούκου (2022) συμφωνώντας με τους Cenoz (2003) και Jessner (2008) διαπιστώνει τρία επίπεδα πλεονεκτημάτων των δίγλωσσων παιδιών έναντι των μονόγλωσσων σε γλωσσικό επίπεδο: α) την ήδη διευρυμένη γλωσσική τους γνώση, β) την υιοθέτηση στρατηγικών εκμάθησης και γ) την ανεπτυγμένη μεταγλωσσική ικανότητα.

Σχετικά με την ήδη αποκτημένη γλωσσική γνώση, ο/η μαθητής/-τρια της δεύτερης γλώσσας συχνά ταυτίζει δομές και λεξιλόγιο που υπάρχει στην πρώτη του γλώσσα, ενισχύοντας έτσι την εκμάθηση της. Χαρακτηριστικό των δίγλωσσων παιδιών είναι ότι δεν κρατούν χωριστά τα δύο γλωσσικά συστήματα, αλλά χρησιμοποιούν ιδιαίτερους τρόπους που διαφέρουν από τους/τις μονόγλωσσους/-ες ομιλητές/-τριες για να τα φέρουν σε επαφή (Τσοκαλίδου, 2008). Γνώρισμα άλλωστε της κάθε γλώσσας είναι να ενσωματώνει στοιχεία και από άλλες γλώσσες (Σκούρτου, 2001) . Όσον αφορά τις στρατηγικές εκμάθησης της γλώσσας, ο/η ομιλητής/-τρια αποκτά ορισμένες τεχνικές και στρατηγικές εκμάθησης που ενδέχεται να ποικίλλουν από ομιλητή/-τρια σε ομιλητή/-τρια και από γλώσσα σε γλώσσα. Συχνά μάλιστα, τονίζεται ότι οι στρατηγικές εκμάθησης δεν είναι κάτι που διδάσκεται ρητά σε ένα δίγλωσσο παιδί, αλλά αποτελεί έμφυτη ικανότητά του (Cenoz, 2003). Μια στρατηγική εκμάθησης είναι η διευκόλυνση στην κατανόηση μιας πρότασης-κειμένου από τον/την μαθητή/-τρια ακόμα και αν υπάρχουν λέξεις που δεν γνωρίζει, χρησιμοποιώντας για να τις αποσαφηνίσει ένα ευρύτερο σύστημα αντίληψης της

πρότασης, ή χρησιμοποιώντας την μια γλώσσα ως βάση για την άλλη (Cenoz, 2003). Άμεσα με τα προηγούμενα σχετίζεται και η κατάκτηση μεταγλωσσικής ικανότητας. Πρόκειται για την επίγνωση που έχει ένας/μία ομιλητής/-τρια ως προς τις ιδιότητες της γλώσσας και τη συνειδητή χρήση της για την ανάλυση του γλωσσικού κώδικα. Οι ικανότητες αυτές βοηθούν στην πιο εύκολη εκμάθηση της νέας γλώσσας (Cummins, 1978·Bialystok, 2001).

1.4.3 Κοινωνικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας

Σε κοινωνικό επίπεδο διαπιστώνονται επίσης ποικίλα πλεονεκτήματα για τα δίγλωσσα παιδιά (Baker, 2001·Grosjean, 2010·Μαρτζούκου, 2022). Ο Baker (2001) υποστηρίζει πως ο/η μαθητής/-τρια αισθάνεται αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία κατέχοντας δύο γλωσσικούς κώδικες. Διευρύνονται οι πνευματικοί του ορίζοντες και διαμορφώνει την κοινωνική του/της ταυτότητα βασισμένη στην ευαισθησία, την κατανόηση και την ανοχή στη διαφορετικότητα μειώνοντας ρατσιστικές και στερεοτυπικές αντιλήψεις. Παράλληλα, ο/η μαθητής/-τρια επικοινωνεί σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση στην οποία βρίσκεται, διαμορφώνοντας έτσι σχέσεις και δίκτυα επικοινωνίας σε διαφορετικές κοινότητες. Η δυνατότητα αυτή διευκολύνει την κοινωνική ένταξη των δίγλωσσων παιδιών, καθώς μπορούν να διαμεσολαβούν ανάμεσα σε διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά πλαίσια. Τα κοινωνικά αυτά πλεονεκτήματα αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στο σχολικό περιβάλλον, όπου η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα μπορεί να αξιοποιηθεί ως πόρος και όχι ως εμπόδιο Τέλος, ο Baker (2001) επεκτείνεται και σε προτερήματα σε πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο, καθώς ο/η νέος/-α ενισχύει την πολιτισμική του/της ταυτότητα μέσω της ομιλίας δύο διαφορετικών γλωσσών αλλά και δημιουργεί ένα μορφωτικό επίπεδο που μπορεί να αξιοποιηθεί στο μέλλον.

Κεφάλαιο 2: Διγλωσσία: κατάκτηση και εκμάθηση

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις και οι μορφές της διγλωσσίας, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα του φαινομένου. Ωστόσο, η διγλωσσία δεν αποτελεί μια στατική κατάσταση, αλλά μια δυναμική διαδικασία που αναπτύσσεται σταδιακά μέσα από την κατάκτηση και την εκμάθηση των γλωσσών. Για τον λόγο αυτό, το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στους μηχανισμούς μέσω των οποίων το άτομο αναπτύσσει τη διγλωσσική του ικανότητα. Εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση και την εκμάθηση των γλωσσών, οι διαφορετικές μορφές ανάπτυξης της διγλωσσίας, καθώς και οι θεωρίες που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη σχέση ανάμεσα στις δύο γλώσσες του δίγλωσσου ομιλητή. Η ανάλυση αυτή αποτελεί το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση της πορείας των δίγλωσσων μαθητών/-τριών στο σχολικό περιβάλλον, η οποία θα εξεταστεί στο επόμενο κεφάλαιο.

2.1 Βασικές έννοιες: κατάκτηση και εκμάθηση

Μια βασική παράμετρο της διγλωσσίας αποτελεί η διάκριση ανάμεσα στην κατάκτηση και την εκμάθηση μιας γλώσσας από τον/την ομιλητή/-τρια. Είναι αποδεδειγμένο πλέον, πως η δεύτερη γλώσσα μπορεί είτε να κατακτηθεί ασυνείδητα είτε να κατακτηθεί μέσω συστηματικής διδασκαλίας. Η διάκριση αυτή είναι σημαντική γιατί οι δύο αυτές διαδικασίες διαφοροποιούνται ως προς τις συνθήκες όσο και ως προς τους μηχανισμούς που τις διέπουν. Παράλληλα, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για το είδος διγλωσσίας του/της ομιλητή/-τριας αλλά και για την αποφυγή διαστρεβλωμένων ερμηνειών για το φαινόμενο.

Ξεκινώντας από τον ορισμό βασικών εννοιών της ενότητας, πρέπει να αναφερθεί ότι ο όρος μητρική γλώσσα (L1, Γ1) είναι δύσκολο να οριστεί. Η μητρική γλώσσα θεωρείται ταυτόσημη με τη γλώσσα της μητέρας, που θεωρητικά μαθαίνει πρώτη ένα παιδί. Αυτό το γεγονός, βέβαια, δεν είναι πάντοτε αληθές και εφικτό, μιας και δεν είναι λίγα τα περιβάλλοντα όπου το παιδί ακούει περισσότερο μια άλλη γλώσσα από αυτή της μητέρας του. Η Skutnabb-Kangas (1984:14) προτείνει ως πιο δόκιμο, τον όρο πρώτη γλώσσα, γιατί αποτελεί τη γλώσσα που μαθαίνει το παιδί στα πρώτα χρόνια της ηλικίας του. Η γλώσσα αυτή δεν είναι απαραίτητα της μητέρας αλλά μπορεί να είναι του πατέρα ή κάποιου ανθρώπου που σχετίζεται άμεσα με το παιδί.

Γενικά, η μητρική και δεύτερη γλώσσα αντιμετωπίζονται ως ταυτόσημες. Ως δεύτερη γλώσσα (L2, Γ2) ορίζεται η γλώσσα που το παιδί μαθαίνει σε δεύτερο χρόνο από την πρώτη γλώσσα και κατακτάται ή μαθαίνεται μέσω καθημερινής επαφής ή συστηματικής διδασκαλίας (McLaughlin, 1987). Μπορεί να αναπτυχθεί είτε με μικρή επάρκεια, είτε σε επίπεδο φυσικού/-ης ομιλητή/-τριας, και μπορεί να αποκτήσει διαφορετικό βαθμό λειτουργικότητας στη ζωή του/της ομιλητή/-τριας. Οι όροι δεν είναι στατικοί και δεν ισοδυναμούν με ισχυρή/αδύναμη γλώσσα.

Η δεύτερη γλώσσα, λοιπόν, όπως προαναφέρθηκε, κατακτάται είτε μέσω της καθημερινής και ασυνείδητης τριβής-επαφής του παιδιού με αυτή, είτε μέσω διδασκαλίας. Στην περίπτωση της καθημερινής επαφής χρησιμοποιούμε τον όρο κατάκτηση, ενώ στην περίπτωση της συστηματικής διδασκαλίας χρησιμοποιούμε τον όρο εκμάθηση. Ο Krashen (1985:1) θέτει ως βασικό κριτήριο διάκρισης κατάκτησης-εκμάθησης την ηλικία, καθώς συνδέει την κατάκτηση με την πολύ παιδική-νεαρή ηλικία και την θεωρεί ασυνείδητη. Αντιθέτως, η εκμάθηση κατά τον Krashen προϋποθέτει μεγαλύτερη ηλικία και συνειδητή ενασχόληση του/της μαθητή/-τριας. Την ίδια άποψη συμπεριρίζεται και ο Cummins (2001:65) τονίζοντας ότι η κατάκτηση γίνεται έμμεσα σε μικρή ηλικία, ενώ η εκμάθηση πιο άμεσα και συνειδητά. Έτσι, τονίζει ότι οι μεγαλύτεροι χρησιμοποιούν στοιχεία της πρώτης γλώσσας και τα ανάγουν στη δεύτερη. Στην εκμάθηση συχνά η δεύτερη γλώσσα ξεκινάει ως ξένη και μπορεί να διδάσκεται στο σχολείο ή στο φροντιστήριο και αργότερα να μετατραπεί σε δεύτερη γλώσσα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως αυτή η άποψη δεν είναι απόλυτη· η Σκούρτου (2011) σημειώνει πως η διάκριση ανάμεσα σε δεύτερη ή ξένη γλώσσα δεν οριοθετείται απόλυτα, όπως και η κατάκτηση ή εκμάθηση. Αυτό συμβαίνει διότι πολλοί/-ες δίγλωσσοι/-ες ομιλητές/-τριες αναπτύσσουν τη δεύτερη γλώσσα μέσα από έναν συνδυασμό φυσικής έκθεσης και συστηματικής διδασκαλίας, γεγονός που καθιστά τις δύο διαδικασίες αλληλένδετες. Ένας/Μια μαθητής/-τρια μπορεί, για παράδειγμα, να μαθαίνει γραμματικούς κανόνες στο σχολικό πλαίσιο και παράλληλα να κατακτά τη γλώσσα μέσω της καθημερινής επικοινωνίας. Η αναγνώριση αυτής της συνύπαρξης συμβάλλει στην κατανόηση της πολυπλοκότητας της διγλωσσίας και αποτρέπει τη σχηματική κατηγοριοποίηση των γλωσσικών εμπειριών των ομιλητών.

Συνοψίζοντας, η διάκριση ανάμεσα στην κατάκτηση και την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση της διγλωσσίας, καθώς οι

δίγλωσσοι/-ες ομιλητές/-τριες δεν ακολουθούν ενιαία γλωσσική πορεία. Η σύγκριση των δύο διαδικασιών συχνά οδηγεί σε εσφαλμένες αξιολογήσεις των γλωσσικών δεξιοτήτων των δίγλωσσων μαθητών/-τριών, καθώς αποδίδονται σε γλωσσική ανεπάρκεια φαινόμενα που σχετίζονται με τον τρόπο και τις συνθήκες μάθησης της γλώσσας. Η αναγνώριση αυτής της διαφοροποίησης επιτρέπει μια πιο ρεαλιστική και παιδαγωγικά ορθή προσέγγιση της διγλωσσίας και αποτελεί βασικό πλαίσιο για τη μελέτη παραγόντων όπως η ηλικία και οι θεωρητικές προσεγγίσεις της δεύτερης γλώσσας, που εξετάζονται στις επόμενες ενότητες.

2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση και εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας

Συνεχίζοντας στο πλαίσιο μελέτης της κατάκτησης και της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, οφείλουμε να καταγράψουμε τη σημασία της ηλικίας, ως τον βασικότερο και πιο πολυσυζητημένο παράγοντα για τον ομιλητή/-τρια. Η ηλικία, λοιπόν, παρότι δεν αποτελεί τον μοναδικό καθοριστικό παράγοντα, συνδέεται άμεσα με τις επιδόσεις των ομιλητών/-τριών στη γλώσσα-στόχο, με την καλή προφορά αλλά και με τη γενικότερη ευχέρεια ομιλίας στη γλώσσα. Έτσι, προτάθηκαν και χρησιμοποιούνται ευρέως ορισμένες κατηγοριοποιήσεις της διγλωσσίας με φίλτρο την ηλικία του/της ομιλητή/-τριας της.

Πρώτη κατηγοριοποίηση που προκύπτει, είναι η πρώιμη και όψιμη διγλωσσία. Ως πρώιμη διγλωσσία σύμφωνα με τον Li (2007:5) ορίζεται η διγλωσσία που επιτυγχάνεται πριν από μια ορισμένη ηλικία ή που κατακτάται σε ηλικία τριών έως έξι ετών. Η Τσοκαλίδου (2012) προσθέτει πως η πρώιμη διγλωσσία, μπορεί να είναι ταυτόχρονη ή διαδοχική, καθώς και ότι αφορά παιδιά που μεγαλώνουν με δύο γλώσσες παράλληλα. Η πρώιμη διγλωσσία βασίζεται στην παιδική ηλικία σε συνδυασμό με την άμεση επαφή του παιδιού με τις δύο γλώσσες· η επαφή είναι ασυνείδητη μέσα στην οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον και το παιδί παρουσιάζει αυξημένο επίπεδο προσαρμοστικότητας σε κάθε γλώσσα. Έτσι, διαμορφώνονται πρώιμα δύο γλωσσικά συστήματα και τα παιδιά γνωρίζουν σε ποιο περιβάλλον χρησιμοποιούν το καθένα, εναλλάσσοντάς τα.

Ως όψιμη, ορίζεται η διγλωσσία που αφορά σαφώς μεγαλύτερα παιδιά ή και ενήλικες (Li, 2007:5). Η Τσοκαλίδου (2012) θεωρεί αυτό το είδος διγλωσσίας μόνο

διαδοχικό, εφόσον η δεύτερη γλώσσα κατακτάται σε μεγαλύτερη ηλικία από την πρώτη γλώσσα. Η εκμάθηση/κατάκτησή της μπορεί να βασίζεται είτε σε προσωπικό γούστο είτε σε μεταναστευτικές-οικονομικές συνθήκες. Η Τσοκαλίδου (2012) διακρίνει ανάμεσα σε εφηβική διγλωσσία και ενήλικη διγλωσσία. Αρχικά, εφηβική είναι η διγλωσσία που ο/η έφηβος/-η μαθαίνει τη γλώσσα μέσα από το σχολείο και ενήλική η διγλωσσία κατά την οποία ο ενήλικας συνειδητά τη μελετά και τη διδάσκεται σε τμήματα είτε αναγκάζεται να την κατακτήσει για διάφορους λόγους (οικονομικούς, επαγγελματικούς κοινωνικούς κ.ο.κ).

Οι παραπάνω διακρίσεις, ωστόσο, δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως απόλυτες ή αδιαπραγμάτευτες κατηγορίες, αλλά ως θεωρητικά εργαλεία που βοηθούν στην ανάλυση του φαινομένου της διγλωσσίας. Η ηλικία λειτουργεί σε συνάρτηση με το πλαίσιο κατάκτησης ή εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, τη συχνότητα και την ποιότητα της γλωσσικής έκθεσης, καθώς και με τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που επηρεάζουν τον/την ομιλητή/-τρια. Για τον λόγο αυτό, η θεωρητική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η ηλικία από μόνη της δεν αρκεί για να ερμηνεύσει την επιτυχή ή μη ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, αλλά πρέπει να εξετάζεται στο ευρύτερο πλαίσιο των συνθηκών μάθησης.

Φαίνεται, λοιπόν, πως η διγλωσσία διαμορφώνεται ως ένα εξίσου περίπλοκο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο και στις μεγαλύτερες ηλικίες. Ο Krashen (1982) αναφέρει πως οι ενήλικες συχνά μένουν πίσω στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας λόγω του φόβου έκθεσής τους να κάνουν λάθη, γεγονός που δημιουργεί συναισθηματικό φίλτρο και εμποδίζει την κατάκτηση της. Παρόλο που πολλές φορές η βιβλιογραφία υπογραμμίζει πως συνήθως οι ενήλικες δυσκολεύονται να επιτύχουν επίπεδο φυσικού ομιλητή στη δεύτερη γλώσσα (Johnson & Newport, 1989), οι σύγχρονες μελέτες επισημαίνουν πως η παραπάνω διαπίστωση δεν είναι απόλυτη και δεν αποτελεί βιολογικό περιορισμό. Συχνά, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας επηρεάζεται από το πλαίσιο μάθησης και το κίνητρο του ενήλικα (Marinova-Todd et al., 2000). Παράλληλα, αναφέρεται πως οι ενήλικες μαθαίνουν συντομότερα από τα παιδιά κανόνες γραμματικής και λεξιλογίου, διότι έχουν αυξημένη μεταγλωσσική επίγνωση· οι ενήλικες δύνανται να χρησιμοποιούν τη λογική και τη μητρική τους γλώσσα συνειδητά ως σημείο αναφοράς και ως εργαλείο ανάλυσης της δεύτερης γλώσσας.

Επομένως, η ηλικία από μόνη της δεν καθορίζει την επιτυχία ή μη διαμόρφωση της διγλωσσίας σε έναν άνθρωπο. Αντίθετα, αποτελεί έναν παράγοντα που δρα δυναμικά και με άλλους, το πλαίσιο κατάκτησης/εκμάθησης, τους κοινωνικούς παράγοντες που την προκαλούν αλλά και τη χρήση της από τον/την ομιλητή/-τρια. Παιδιά αλλά και ενήλικες ανάλογα με το υπόβαθρό τους μπορούν να σημειώσουν εξαιρετικά αποτελέσματα στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Η κατάκτηση και η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, όπως αποδεικνύεται, συζητήθηκε και μελετήθηκε ενδελεχώς, εφόσον αποτελεί πυλώνα της διγλωσσίας. Πολλές είναι λοιπόν οι απόψεις που διαμορφώθηκαν για την κατάκτηση/εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και υποστηρίζονται από τη διεθνή βιβλιογραφία. Ένας διαχωρισμός που μπορούμε να κάνουμε σύμφωνα με τον Baker (2001) είναι η διάκριση σε συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, σε γνωστικές και ψυχολinguιστικές προσεγγίσεις, σε κοινωνιογλωσσολογικές και τέλος στις σύγχρονες-ολιστικές προσεγγίσεις.

2.2.1 Συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις

Οι Συμπεριφοριστικές Απόψεις στη διγλωσσία (Behavioral approaches to bilingualism) σχετίζονται με το πώς αποκτώνται και χρησιμοποιούνται δύο και περισσότερες γλώσσες από τον/την ομιλητή/-τρια μέσω της αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον, παρατηρώντας συμπεριφορές μίμησης και ενίσχυσης. Σύμφωνα με τις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, η γλώσσα δεν αποτελεί στους ανθρώπους νοητική ικανότητα αλλά γίνεται αντιληπτή ως ένα σύστημα συνηθειών βάσει του κύριου εκπρόσωπού της, Skinner (1957). Η διγλωσσία κατ' επέκταση για τους συμπεριφοριστές είναι δύο αυτόνομα γλωσσικά συστήματα, δύο διαφορετικές γλωσσικές συνήθειες. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Bloomfield (1935) που θέτει πολύ αυστηρό πλαίσιο για τον δίγλωσσο, θεωρώντας πως πρέπει να μιλά τα δύο συστήματα σε επίπεδο φυσικού/ής ομιλητή/-τριας. Έτσι η κατάκτηση/εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται διαδικασία υπερεκμάθησης και αυτοματισμού. Σύμφωνα με τον συμπεριφορισμό, τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν μιμούμενα τους γύρω τους. Όταν χρησιμοποιούν τη γλώσσα με σωστό τρόπο, οι γύρω τους τα ενισχύουν με έπαινο, ενώ όταν κάνουν λάθος είτε το αγνοούν είτε το διορθώνουν. Παράλληλα, με βάση τον συμπεριφορισμό, ο/η δίγλωσσος/-η ομιλητής/-τρια μαθαίνει να συσχετίζει συγκεκριμένους ανθρώπους και περιβάλλοντα (ερέθισμα) με τη γλώσσα που πρέπει

να χρησιμοποιήσει (απόκριση) για να επικοινωνήσει μαζί τους, καθώς η γλώσσα αποτελεί μια συμπεριφορά που μέσω της ενίσχυσης αποκτά λειτουργικότητα στο σωστό περιβάλλον (Skinner, 1957). Αυτή η μέθοδος ονομάζεται δόμηση περιβάλλοντος και συνυπάρχει με την ακουογλωσσική μέθοδο, δηλαδή την εκμάθηση μέσω της έκθεσης και της επανάληψης του παιδιού σε ένα γλωσσικό περιβάλλον (Lado, 1957). Ακολουθεί ως μέθοδος εκμάθησης η επικοινωνία του παιδιού με τον κάθε γονιό σε διαφορετική γλώσσα, ώστε το παιδί να συσχετίσει το εκάστοτε πρόσωπο με τη γλώσσα επικοινωνίας τους (Grammont, 1902· Ronjat, 1913). Συνοψίζοντας, για τον συμπεριφορισμό τα δύο γλωσσικά συστήματα συνηθειών μπορούν να συνυπάρχουν εφόσον η απόκτησή τους βασίζεται στην ενίσχυση και τη μίμηση ώστε να μην παρεμβάλλει η πρώτη γλώσσα στη δεύτερη και το αντίστροφο. Ο Lado (1957) μάλιστα, τονίζει πως η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται βάσει ομοιοτήτων και διαφορών από την πρώτη, και σε περίπτωση επικοινωνιακής επιτυχίας πραγματοποιείται θετική μεταφορά. Σε περίπτωση όμως, αποτυχημένης επικοινωνίας πραγματοποιείται αρνητική μεταφορά διότι η πρώτη γλώσσα παρεμβάλλεται στη δεύτερη και εφόσον διαφέρουν προκαλείται γλωσσικό λάθος. Παρότι οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις συνέβαλαν σημαντικά στην κατανόηση της γλωσσικής μάθησης, δέχθηκαν κριτική επειδή δεν ερμήνευσαν επαρκώς τις εσωτερικές γνωστικές διεργασίες του/της ομιλητή/-τριας, γεγονός που οδήγησε στην ανάπτυξη γνωστικών και ψυχολογολογικών θεωριών.

2.2.2 Γνωστικές/Ψυχολογολογικές προσεγγίσεις

Η μετάβαση από τις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις στις γνωστικές/ψυχολογολογικές αποτέλεσε σημείο καμπής για την κατανόηση του φαινομένου της διγλωσσίας. Αυτό συνέβη διότι ο συμπεριφορισμός βασίστηκε στην εκμάθηση της γλώσσας μέσω του ερεθίσματος, της ενίσχυσης και της αντίδρασης, αλλά δεν επαρκεί για να εξηγήσει πως παράγονται νέες προτάσεις από τον/την ομιλητή/-τρια αφήνοντας έτσι αναπάντητα ερωτήματα για την ανθρώπινη νόηση. Η κριτική του Chomsky (1959) αποτέλεσε την αφετηρία της γνωστικής επανάστασης και καταρρίπτει την άποψη ότι η γλωσσική κατάκτηση επιτυγχάνεται μέσω εξωτερικών επιδράσεων του παιδιού με το περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική προσέγγιση υποστηρίζει την ύπαρξη ενός Μηχανισμού Κατάκτησης της γλώσσας (Chomsky, 1965:25) και την ύπαρξη μιας

καθολικής γραμματικής. Η γλωσσική κατάκτηση βασίζεται σε ένα κοινό σύνολο γλωσσικών αρχών που διέπει όλες τις γλώσσες. Η γλωσσική ικανότητα, δηλαδή η αφηρημένη γνώση της γλώσσας, διαχωρίζεται από την γλωσσική επιτέλεση, δηλαδή, τη χρήση μιας γλώσσας σε πραγματικό χρόνο και συνθήκες. Με αυτόν τον τρόπο, οι άνθρωποι μπορούν να κατανοούν και να παράγουν άμεσα νέες προτάσεις που δεν έχουν ξανά ακούσει. Έτσι, εισάγεται στην επιστήμη της γλωσσολογίας ο όρος έμφυτη ικανότητα και η κατάκτηση-εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αντιμετωπίζεται ως εσωτερική διεργασία καθώς ο εγκέφαλος διαθέτει μηχανισμούς για να επεξεργαστεί τη δεύτερη γλώσσα. Η θεώρηση αυτή αποτέλεσε τη βάση για τη μελέτη της διγλωσσίας ως εσωτερικής γνωστικής διεργασίας και άνοιξε τον δρόμο για ψυχογλωσσολογικά μοντέλα επεξεργασίας δύο γλωσσών.

Την παραπάνω άποψη έρχεται να ενισχύσει η ψυχογλωσσολογική προσέγγιση της Kroll (1994) που υποστηρίζει ότι στον εγκέφαλο μας υπάρχουν ξεχωριστά αποθέματα λέξεων για την πρώτη γλώσσα και τη δεύτερη γλώσσα. Τονίζει ότι οι μαθητές/-τριες εύλογα συνειδητοποιούν καλύτερα τη σημασία των λέξεων στην πρώτη τους γλώσσα παρά στη δεύτερη. Όταν όμως, χρησιμοποιούν τη διαδικασία της μετάφρασης από το ένα γλωσσικό σύστημα στο άλλο –φαινόμενο σύνηθες για αρχάριους/-ες ομιλητές/-τριες- τότε η σημασία μιας λέξης ή έννοιας ενισχύεται δυναμικά και στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, στους/στις πιο έμπειρους/-ες ομιλητές/-τριες δημιουργείται πιο άμεση πρόσβαση της δεύτερης γλώσσας στο κοινό εννοιολογικό σύστημα, χωρίς τη διαμεσολάβηση της πρώτης χωρίς η πρώτη να αποτελεί γέφυρα για τη δεύτερη. Το μοντέλο που περιγράφει η Kroll (1994:151) ονομάζεται Ιεραρχικό μοντέλο αναθεώρησης και εξηγεί το πώς αλλάζει η σχέση μεταξύ των λέξεων και των εννοιών ενώ εξελίσσεται η δεύτερη γλώσσα αφού το νοητικό λεξικό του/της ομιλητή/-τριας αναδιοργανώνεται κατά την εκμάθηση. Την αναδιοργάνωση του εγκεφάλου εξαιτίας της διαχείρισης δύο διαφορετικών γλωσσών υποστηρίζει και η Bialystok (2001) τονίζοντας μάλιστα το δίγλωσσο πλεονέκτημα του/της ομιλητή/-τριας. Το παιδί αποκτά καλύτερη συγκέντρωση και γνωστική ευελιξία μιας και χρησιμοποιεί αδιάκοπα μηχανισμούς ανασταλτικού ελέγχου για να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα στο κατάλληλο περιβάλλον. Κοντά στις παραπάνω απόψεις βρίσκεται και ο Cummins (1979:227) διατυπώνοντας τη θεωρία ενός «κοινού υποκείμενου συστήματος ικανότητας» θεωρεί δηλαδή, πως στον ανθρώπινο εγκέφαλο ένας κοινός επεξεργαστής βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει

λέξεις και έννοιες στην πρώτη γλώσσα, χωρίς να τις ξαναμάθει στη δεύτερη, μόνο να τους βάλει νέα ετικέτα.

2.2.3 Κοινωνιογλωσσολογικές – Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις

Οι γνωστικές προσεγγίσεις, παρόλο που έρχονται κοντά στο να εξηγήσουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας από τον/την ομιλητή/-τρια, δεν καλύπτουν ολοκληρωτικά το ζήτημα της κατάκτησης- εκμάθησης. Αυτό συμβαίνει διότι περιγράφουν την επεξεργασία της γλώσσας από τον νου, χωρίς όμως να αναλύεται το γιατί η κάθε γλώσσα χρησιμοποιείται διαφορετικά, αλλά και το γιατί η διγλωσσία ως φαινόμενο μπορεί να εκδηλωθεί διαφορετικά κατά περίπτωση. Έτσι, τίθεται σημαντική η συνεξέταση για τη μελέτη του φαινομένου το να ληφθεί υπόψη το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου στην αποσαφήνιση της κατάκτησης- εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας κατανοεί ο Vygotsky (1978) υπογραμμίζοντας ότι η γλώσσα είναι ένα νοητικό εργαλείο που όμως κατακτάται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του/της ομιλητή/-τριας/-ες με άλλους ομιλητές/-τριας. Τονίζει λοιπόν, πως στον/στην δίγλωσσο/-η η γλώσσα λειτουργεί ως εργαλείο σκέψης και η ανάπτυξή της πραγματοποιείται μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο/Η ομιλητής/-τρια πρώτα μαθαίνει τη γλώσσα και στη συνέχεια την αναπτύσσει. Πρόκειται άρα για διαμεσολάβηση που εξαρτάται από τις κοινωνικές δραστηριότητες του ατόμου και η νόηση δεν είναι στατική αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον.

Μια ολιστική θεώρηση που διαμορφώθηκε είναι αυτή του Grosjean (2010:115) ο οποίος παύει να βλέπει τον/την δίγλωσσο/-η μονομερώς. Ο ίδιος καταρρίπτει τον μύθο ότι δίγλωσσο/-η είναι «δύο μονόγλωσσοι/-ες σε έναν άνθρωπο» και υποστηρίζει αντίθετα ότι πρόκειται για έναν άνθρωπο ενιαίο και μοναδικό ομιλητή με γλωσσική επίγνωση. Ο/Η ομιλητής/-τρια των δύο γλωσσών, δεν πρέπει να συγκρίνεται με τον/την μονόγλωσσο/-η καθώς χρησιμοποιεί τις γλώσσες συνδυαστικά χωρίς να αποκόπτει το ένα σύστημα από το άλλο. Στο πλαίσιο αυτό, η εναλλαγή κώδικα (code-switching) αποτελεί φυσικό φαινόμενο της δίγλωσσης επικοινωνίας και όχι ένδειξη γλωσσικής σύγχυσης. Ο Baker (2001) λαμβάνει εξίσου υπόψη τη σημασία των κοινωνικών συνθηκών για την κατάκτηση της γλώσσας από το άτομο, κάνοντας τον διαχωρισμό σε «προσθετική» και «αφαιρετική» διγλωσσία

αναλογικά με την κοινωνική υποστήριξη που δέχεται το εκάστοτε γλωσσικό σύστημα του/της ομιλητή/-τρια.

Συνολικά, φαίνεται ότι ο κοινωνικο-πολιτισμικός παράγοντας επηρεάζει άμεσα το φαινόμενο της διγλωσσίας και μελετήθηκε από πολλούς ερευνητές θέτοντάς τον στο επίκεντρο. Οι κοινωνικο-πολιτιστικές προσεγγίσεις λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς τις γνωστικές και αναδεικνύουν τη διγλωσσία ως ένα κοινωνικό και δυναμικό φαινόμενο που μπορεί να διαφέρει από ομιλητή/-τρια σε ομιλητή/-τρια. Είναι σημαντικό να μη συγχέεται ο/η μονόγλωσσος/-η με τον/την δίγλωσσο/-η, αλλά να λαμβάνονται υπόψη όλες οι προεκτάσεις της διγλωσσίας. Μάλιστα, σε ακόμα πιο ευρύ πλαίσιο είναι απαραίτητη η συνειδητοποίηση της γλωσσικής ταυτότητας του/της κάθε μαθητή/-τριας, και ιδιαίτερα παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ώστε να αναγνωρίζεται η γλωσσική ταυτότητα του ομιλητή στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. (Τσοκαλίδου, 2012)

2.2.4 Σύγχρονες συνθετικές προσεγγίσεις και η θέση της διγλωσσίας

Συνοψίζοντας όσα έχουν ειπωθεί, φαίνεται ότι ανά περιόδους διαμορφώθηκαν πολλές θεωρήσεις για την κατάκτηση-εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Από τις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις που έθεταν στο επίκεντρο την επιρροή του περιβάλλοντος για τον/την δίγλωσσο/-η μαθητή/-τρια, προχωρήσαμε στις γνωστικές που έλαβαν υπόψη τη σημασία της νόησης για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, την οποία και θεώρησαν ύψιστης σημασίας. Αναμφισβήτητα και οι συμπεριφοριστικές και οι γνωστικές προσεγγίσεις στηρίζονται σε σοβαρά θεμέλια και εξηγούν η καθεμία με τον τρόπο της το φαινόμενο της διγλωσσίας, όμως δεν λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Οι νέες κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις καταρρίπτουν την αντιμετώπιση του φαινομένου ως μονοδιάστατου και δημιουργείται μια συνδυαστική προσέγγιση που αντιλαμβάνεται τη διγλωσσία ως φαινόμενο δυναμικό, εξελισσόμενο και πολυδιάστατο.

Παγιώνεται, λοιπόν, η αντίληψη ότι ο δίγλωσσος άνθρωπος δεν μελετάται σαν δύο ξεχωριστούς μονόγλωσσους (Grosjean, 2010) και οι δύο γλώσσες δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά στο άτομο. Σύμφωνα μάλιστα με το μοντέλο της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας του Cummins (2001), το οποίο είναι αποτέλεσμα πολύχρονης έρευνας και γλωσσολογικής μελέτης, το άτομο φέρει την ικανότητα να κατακτά και τις δύο γλώσσες. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς παρά τις διαφορές των δύο

γλωσσών, το άτομο διαθέτει ένα κοινό γνωστικό υπόβαθρο που υποστηρίζει την ανάπτυξη και των δύο γλωσσών ανάγοντας έτσι δομές από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη ασυνείδητα.

Βέβαια, οι παραπάνω προσεγγίσεις εκτός από το ότι μελετούν το θέμα πολυδιάστατα ανοίγουν το δρόμο και για τη θεώρηση της διγλωσσίας ως πλεονέκτηματος του ομιλητή (Baker, 2001· Cummins, 1978· Peal & Lambert, 1962). Πλέον λοιπόν, η κατάκτηση-εκμάθηση δύο γλωσσών αποτελεί φυσική γλωσσική κατάσταση με τον/την δίγλωσσο/-η ομιλητή/-τρια να απολαμβάνει πληθώρα πλεονεκτημάτων σε γνωστικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Πρόκειται για μια δυναμική γνωστική διαδικασία που βασίζεται σε ορισμένες αρχές και σε θεωρητικό πλαίσιο χωρίς όμως να παραλείπεται να εξεταστεί κατά περίπτωση ομιλητή/-τριας. Τέλος, είναι σαφές ότι για την επιτυχή κατάκτηση-εκμάθηση δεν φέρει ευθύνη μόνο ο ομιλητής/-τριας· η οικογένεια, το σχολείο, η διδασκαλία, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και οι συνθήκες επίσης διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την επιτυχή γνώση της δεύτερης γλώσσας. Έτσι, τίθεται στο προσκήνιο και ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας της διγλωσσίας: το σχολικό πλαίσιο, εφόσον οι θεωρητικές προσεγγίσεις αποτελούν το υπόβαθρο για τη μελέτη της διγλωσσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2.3 Κριτική αποτίμηση των θεωριών

Το πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο που μας δίνεται ορίζει το φαινόμενο της διγλωσσίας και παρεπόμενες έννοιες, περιγράφει μοντέλα κατάκτησης-εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και εξηγεί αναλυτικά τη γλωσσική ανάπτυξη. Ωστόσο, ένας βασικός χώρος που αναπτύσσεται η διγλωσσία και ένας βασικός παράγοντάς της, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, είναι ο σχολικός χώρος. Το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους φορείς εκμάθησης μιας γλώσσας, καθώς εντός του ακαδημαϊκού αυτού περιβάλλοντος, ο/η μαθητής/-τρια έρχεται σε επαφή συστηματικά με τη γλώσσα-στόχο. Αυτό συμβαίνει καθώς διδάσκεται συστηματικά και σε βάθος χρόνου τη γραμματική, το συντακτικό, τη φωνολογία και τη σημασιολογία μιας γλώσσας. Το σχολείο όχι μόνο βελτιώνει τη γλώσσα του/της μαθητή/-τριας αλλά τη συστηματοποιεί μέσω ενός συνόλου γνώσεων και κανόνων.

Αξίζει, βέβαια, για να μελετήσουμε σωστά το σχολικό πλαίσιο να αναφερθεί η θεμελιώδης διάκριση της γλώσσας στη χρήση της για τις Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Ικανότητες (BICS) και στη Γλωσσική Ακαδημαϊκή Ικανότητα (CALP) όπως τις ονόμασε ο Cummins (1979:222·2001:58). Ο Cummins (1979) ορίζει ως Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Ικανότητες τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ένα παιδί στην καθημερινότητά του και στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον, η οποία μαθαίνεται μέσα σε δύο έτη. Αντίθετα, στον ακαδημαϊκό σχολικό χώρο, ο/η μαθητής/-τρια εξασκείται στη Γλωσσική Ακαδημαϊκή Ικανότητα, στη γλώσσα δηλαδή των μαθημάτων, που είναι πιο επίσημη, τυποποιημένη και απαιτητική. Η εκμάθηση αυτής της γλώσσας διαρκεί σαφώς περισσότερο, από πέντε έως επτά έτη (Cummins, 2001). Τονίζεται, ότι οι δύο αυτές γλωσσικές υποκατηγορίες δεν πρέπει να ταυτίζονται, καθώς η γλωσσική ευχέρεια δεν εγγυάται σε καμία περίπτωση καλή γλωσσική ακαδημαϊκή ανταπόκριση από τον/την μαθητή/-τρια. Ευχέρεια, λοιπόν, σημαίνει ταχύτητα και κοινωνική άνεση ενώ η ακαδημαϊκή επάρκεια προαπαιτεί τη χρήση της γλώσσας ως εργαλείου σκέψης με κριτική χρήση από τον/την μαθητή/-τρια ακόμα και για αφηρημένες έννοιες (Cummins, 1979).

Παράλληλα, μελετώντας τη γλωσσική χρήση στο σχολικό πλαίσιο οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι η μητρική γλώσσα δεν παρεμποδίζει την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. Παλαιότερα, υποστηριζόταν το μοντέλο της Χωριστής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας (Separate Underlying Proficiency), το οποίο παρομοίαζε τη γλωσσική ικανότητα στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα με δύο μπαλόνια, που όταν το ένα αναπτύσσεται το άλλο ξεφουσκώνει. Εθεωρείτο, λοιπόν, ανταγωνιστική η σχέση των δύο γλωσσών και η μια γλώσσα περιοριστική ως προς την άλλη. Ο Cummins (1979) καταρρίπτει το προαναφερθέν μοντέλο και τονίζει πως η γνώση της πρώτης γλώσσας δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος για την ανάπτυξη της δεύτερης, εφόσον ο/η μαθητής/-τρια γνωρίζει σε βάθος δομές αλλά και έχει κατακτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες. Με αυτές, μπορεί να κατακτήσει και τη δεύτερη γλώσσα μαθαίνοντας νέες λέξεις και έννοιες για τις λέξεις και έννοιες που ήδη γνωρίζει στην πρώτη γλώσσα. Έτσι, οι δύο γλώσσες έχουν Κοινό Γνωστικό Υπόβαθρο (Common Underlying Proficiency) και ενώ φαίνονται τελείως διαφορετικές, υποστηρίζονται από κοινές γνωστικές διεργασίες.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, η πρώτη γλώσσα μπορεί να μην επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επιτυχία αλλά ορισμένοι άλλοι παράγοντες μπορούν να την

επηρεάσουν. Συνεχίζοντας ως προς την επιρροή της πρώτης γλώσσας στην κατάκτηση της δεύτερης, ο Baker (2001) διακρίνει τα σχολεία σε: αφομοίωσης και εμπλουτισμένης διγλωσσίας. Τα πρώτα αντιμετωπίζουν τη μητρική γλώσσα ως μειονέκτημα, γεγονός που φέρει άμεσα αντίκτυπο στη δεύτερη γλώσσα, ενώ τα δεύτερα αξιοποιούν την πρώτη γλώσσα ως πόρο για την εκμάθηση της δεύτερης. Παράλληλα, οι στάσεις των κοντινών ανθρώπων του/της μαθητή/-τριας αποβαίνουν καθοριστικές για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Πολλοί/-ες εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την Υπόθεση της Μέγιστης Έκθεσης, συμβουλεύουν τους γονείς να μιλούν με τα παιδιά τη δεύτερη γλώσσα και όχι τη μητρική τους. Αυτό φυσικά φέρει ως αποτέλεσμα οι γονείς να πιέζονται, τα παιδιά να στερούνται τη πρώτη τους γλώσσα και να έχουν ελλειπείς γνώσεις και στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα (Baker, 2001). Αντίθετα, η Τσοκαλίδου (2012) σημειώνει τη σημασία τη σημασία της πρώτης γλώσσας ως «γέφυρας» επικοινωνίας στην οικογένεια, η οποία προσδίδει συναισθηματική ασφάλεια στον/στην μαθητή/-τρια και την αίσθηση πολιτισμικής κληρονομιάς. Ταυτόχρονα, υπογραμμίζεται και η ανάγκη αξιοποίησης της πρώτης γλώσσας ως κεφάλαιο και όχι ως έλλειμμα. Με αυτόν τον τρόπο, τίθεται στο προσκήνιο ο όρος «διαγλωσσικότητα» δηλαδή η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας εντός σχολικής τάξης ώστε να κατανοηθούν οι δύσκολες έννοιες (Baker, 2001). Η σχολική επιτυχία επομένως, δεν αφορά μόνο την ταχύτητα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσα αλλά και το πόσο επιτρέπεται στον/στην ομιλητή/-τρια να αισθάνεται περήφανος/-η για τη Γ1 και να τη χρησιμοποιεί ως εργαλείο εκμάθησης της Γ2.

Συμπερασματικά, οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διγλωσσία εμπλέκονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρ' όλα αυτά, δεν αρκεί μόνο η θεωρητική κατανόηση του πλαισίου αυτού, αλλά η έμπρακτη διαχείριση της διγλωσσίας στο σχολείο. Ακολουθεί στην επόμενη ενότητα η διερεύνηση διδακτικών προσεγγίσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 3: Η διγλωσσία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Στα προηγούμενα κεφάλαια παρουσιάστηκαν οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της διγλωσσίας και αναδείχθηκε η πολυδιάστατη φύση της ως γλωσσικού και κοινωνικού φαινομένου. Ωστόσο, η διγλωσσία αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν εξετάζεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να διαχειριστούν περισσότερες από μία γλώσσες στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό, το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στη θέση των δίγλωσσων μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον. Αρχικά εξετάζονται ζητήματα που αφορούν τη γλωσσική τους ανάπτυξη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διγλωσσικής εμπειρίας. Στη συνέχεια αναλύονται οι γλωσσικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/τριες, καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υποστήριξη και ενδυνάμωσή τους μέσα στη σχολική τάξη.

3.1 Οι δίγλωσσοι μαθητές στο σχολείο

Το φαινόμενο της διγλωσσίας, είναι εξαιρετικά σύνηθες και αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Πρόκειται για ένα πολύπλευρο ζήτημα που συχνά οφείλει να εξετάζεται ανά περίπτωση από τη σκοπιά του/της δίγλωσσου/-ης μαθητή/-τριας και όχι του μονόγλωσσου. Στο ελληνικό σχολείο η παρουσία δίγλωσσων μαθητών/-τριών είναι πλέον εμφανής. Οι μαθητές/-τριες αυτοί/-ες, προέρχονται από διάφορες εθνοτικές ομάδες (Αλβανία, Γεωργία, Ουκρανία, περιοχές της Συρίας κ.ά) και έχουν διαφορετικά βιώματα, διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο αλλά και οικογενειακό υπόβαθρο. Στη χώρα μας, τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθιστώντας τη διγλωσσία τους ενεργό στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας (Τσοκαλίδου, 2012). Έτσι, από τις πρώτες τους κιόλας στιγμές στο ελληνικό σχολείο, τα παιδιά των μεταναστών/-τριων καλούνται να μιλήσουν ελληνικά. Φυσικά, ορισμένα παιδιά μπορεί ήδη να γνωρίζουν ικανοποιητικά την ελληνική αν έχουν ζήσει κάποια χρόνια στη χώρα, ενώ άλλοι μαθητές ενδέχεται να μην έχουν καμία γνωστική επάρκεια στην ελληνική γλώσσα. Συχνά και στις δύο περιπτώσεις, πολλοί/-ες εκπαιδευτικοί, αν και αναγνωρίζουν σε θεωρητικό πλαίσιο τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας, συμβουλεύουν το οικογενειακό περιβάλλον να αποφεύγει τη χρήση της πρώτης του γλώσσας στο σπίτι,

και να προτιμάει τα ελληνικά, ώστε ο/η μαθητής/-τρια να εξοικειώνεται ευκολότερα, σύμφωνα με την «Υπόθεση Μέγιστης Έκθεσης» όπως τη διατύπωσε ο Lambert (1974 όπως αναφέρεται στο Cummins, 2001:113). Αυτή η πρακτική βέβαια, ενέχει κινδύνους και επιπτώσεις. Ο/Η μαθητής/-τρια, όχι μόνο αισθάνεται απαγόρευση και στερείται την πρώτη του γλώσσα, αλλά καλλιεργείται μέσα του και η υποτίμηση προς τη γλώσσα καταγωγής του. Έτσι, η τελευταία κινδυνεύει να χαθεί και αυτό επιφέρει επιπτώσεις το άτομο κοινωνικές, συναισθηματικές και πολιτισμικές (Cummins, 1999). Βέβαια, η πρακτική μείωσης της πρώτης γλώσσας των παιδιών μεταναστών/-τριών μπορεί να καλλιεργείται και από τους ίδιους τους γονείς. Πολλοί/-ες μετανάστες/-τριες που επιθυμούν την αποδοχή της ελληνικής κοινωνίας, συχνά εγκαταλείπουν τις παλιές τους συνήθειες, τα παλιά τους ήθη και έθιμα, υιοθετώντας τα αντίστοιχα ελληνικά. Το υπόβαθρο τους λοιπόν, τείνει να θεωρείται ανεπιθύμητο (Skutnabb-Kangas, 1988). Υπάρχει όμως και μια μερίδα μεταναστών/-τριών που αποδέχεται την πραγματικότητα που ζουν και εναλλάσσει τις δύο γλώσσες καθημερινά (Γκαϊνταρτζή et al., 2011).

Ο/Η δίγλωσσος/-η μαθητής/-τρια, λοιπόν, απαιτεί μια διαφορετική ερμηνευτική προσέγγιση από το μονογλωσσικό πρότυπο. Η κατανόηση του/της δίγλωσσου/-ης μαθητή/-τριας προϋποθέτει την απομάκρυνση από την αντίληψη ότι αποτελεί δύο ξεχωριστούς μονόγλωσσους σε ένα άτομο. Αρχικά, μεγάλης σημασίας τίθεται η συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών πως ο/η δίγλωσσος/-η μαθητής/-τρια αναπτύσσει ένα μοναδικό ενιαίο γλωσσικό σύστημα προσαρμοσμένο στις ανάγκες του/της. Πρόκειται για την Ολιστική Θεώρηση, η οποία αντιμετωπίζει τον/την δίγλωσσος/-η εξατομικευμένα, αποφεύγοντας τη σύγκριση με τους/τις μονόγλωσσους/-ες αλλά και τη γενίκευση ότι η διγλωσσία ισούται με δύο μονογλωσσίες (Grosjean, 2010:116). Για τον/την μαθητή/-τρια η κάθε γλώσσα συμπληρώνει την άλλη και δρουν συμπληρωματικά επιτελώντας η καθεμιά διαφορετικές ανάγκες. Μάλιστα, όπως επισημαίνει ο Grosjean (2010) ο/η μαθητής/-τρια συχνά διακρίνει τις γλώσσες στη γλώσσα που χρησιμοποιεί με την οικογένεια και στη γλώσσα που χρησιμοποιεί σε σχολικό/ακαδημαϊκό πλαίσιο. Έτσι, το γλωσσικό του/της σύστημα διαμοιράζεται σε διάφορους τομείς και πολύ συχνά ο/η μαθητής/-τρια δεν είναι προετοιμασμένος να χρησιμοποιήσει στην άλλη γλώσσα κάτι το οποίο χρησιμοποιεί την πρώτη του/της γλώσσα, αλλά και το αντίστροφο. Σε ορισμένες περιπτώσεις η σχολική πραγματικότητα αδικεί τον/την μαθητή/-τρια καθώς

κρίνει την εναλλαγή κωδίκων ως ελλιπή εκμάθηση των δύο γλωσσών. Ο Grosjean (2010) παρ' όλα αυτά, ξεκαθαρίζει ότι αυτή η κατάσταση δεν αφορά νοητική ανεπάρκεια, αντίθετα είναι φυσιολογική συνέπεια της διγλωσσίας στον/στη νέο/-α. Μάλιστα, όταν ο/η δίγλωσσος/-η μαθητής/-τρια εναλλάσσει τις δύο γλώσσες και χρησιμοποιεί λεξιλόγιο της μιας γλώσσας στην άλλη, όχι μόνο δεν είναι ελλιπής γλωσσικά, αλλά στη πραγματικότητα χρησιμοποιεί μια στρατηγική επικοινωνίας. Εύλογα, επομένως, διαπιστώνεται πως οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες μπορούν να γνωρίζουν με επάρκεια τις δύο γλώσσες, να τις εναλλάσσουν μεταξύ τους, και ταυτόχρονα οι γλώσσες αυτές να μην είναι ισοδύναμες σε όλες τις πτυχές της καθημερινότητας. Αδιαμφισβήτητα η αξιολόγηση του/της δίγλωσσου/-ης μαθητή/-τριας με μονογλωσσικά κριτήρια μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες.

Πέρα από την κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση, οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες καλούνται να ανταποκριθούν και στις ιδιαίτερες γλωσσικές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Καταρχάς, πρέπει να αναφερθεί ότι η γλώσσα της καθημερινότητας μπορεί να διαφέρει αισθητά από την ακαδημαϊκή γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Ο/Η μαθητής/-τρια δύναται να έχει γλωσσική επάρκεια και να μην αντιμετωπίζει επικοινωνιακά προβλήματα σε καμία έκφραση της καθημερινής ζωής και των διαπροσωπικών του σχέσεων, αλλά ταυτόχρονα να δυσκολεύεται στο σχολείο. Ο Cummins (1999:4) εύλογα διακρίνει τη γλώσσα σε αυτή των Βασικών Διαπροσωπικών Επικοινωνιακών Δυνατοτήτων (BICS) και στη γλώσσα της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Επάρκειας (CALP) και προσθέτει πως σε κάθε περίπτωση δημιουργείται διαφορετικό χρονικό πλαίσιο κατάκτησης. Κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί παρερμηνεύουν την γλωσσική ικανότητα στην BICS θεωρώντας ότι ο/η μαθητής/-τρια οφείλει να έχει την αντίστοιχη ικανότητα στην CALP. Στην πραγματικότητα όμως, ο/η μαθητής/-τρια προσπαθεί να κατακτήσει την γλωσσική ακαδημαϊκή επάρκεια. Η άποψη αυτή γίνεται εύλογη, αν αναλογιστούμε το επίπεδο δυσκολίας της πιο λόγιας γλώσσας: περιλαμβάνει αφηρημένες έννοιες, πιο απαιτητικό λεξιλόγιο εν γένει, γραπτό λόγο αλλά και παραγωγή γραπτού λόγου. Έτσι, συχνά η δόμηση της CALP ταυτίζεται με γνωστική έλλειψη και «μαθησιακή δυσκολία» ενώ πρόκειται για μία περίοδο μετάβασης του/της μαθητή/-τριας που σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρείται γνωστική αδυναμία (Cummins, 1999). Η αντίληψη αυτή φυσικά αναπαράγει και την ανισότητα εντός της σχολικής τάξης, ενώ

βλάπτει συναισθηματικά και κοινωνικά τον/την μαθητή/-τρια δημιουργώντας μια άδικη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι στάσεις απέναντι στην πρώτη γλώσσα του/της μαθητή/-τριας δεν διαμορφώνουν απλώς το γλωσσικό του προφίλ, αλλά επηρεάζουν ουσιαστικά τον τύπο διγλωσσίας που αναπτύσσεται στο σχολικό πλαίσιο. Όπως έχει ήδη αναλυθεί, ο Baker (2001) διακρίνει την προσθετική από την αφαιρετική διγλωσσία. Στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας, όταν η πρώτη γλώσσα υποτιμάται ή παραγκωνίζεται, η διγλωσσία τείνει να λαμβάνει αφαιρετικό χαρακτήρα, γεγονός που μπορεί να επιδρά αρνητικά όχι μόνο στη γλωσσική εξέλιξη, αλλά και στην αυτοαντίληψη και στη σχολική πορεία του μαθητή. Αντίθετα, η αναγνώριση και η αποδοχή της γλώσσας καταγωγής συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός προσθετικού μοντέλου διγλωσσίας.

3.2 Γλωσσικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση

Η ανάπτυξη της διγλωσσίας δεν αποτελεί ένα ομοιόμορφο και γραμμικό φαινόμενο. Πρόκειται για μια κατάσταση που ποικίλλει και διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο καθώς επηρεάζεται, όπως αναφέρθηκε στις προηγούμενες ενότητες, από πλήθος ερεισμάτων: κοινωνικών, ψυχολογικών, γλωσσικών. Οι παράγοντες αυτοί φέρουν άμεσες συνέπειες και στην κατάκτηση των γλωσσών, όπως είναι αναμενόμενο. Σε κοινωνικό επίπεδο, είναι επόμενο πως η γλώσσα με την οποία εκφράζεται ο/η ομιλητής/-τρια αποτελεί τη γλώσσα έκφρασης βιωμάτων του/της. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2012), η διγλωσσία σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική διαφορετικότητα, γεγονός με άμεσο αποτέλεσμα στην ψυχολογία του/της ομιλητή/-τριας. Αν ο/η ομιλητής/-τρια αισθάνεται πως η διπλή πολιτισμική του ταυτότητα είναι ευπρόσδεκτη, θα την ξεδιπλώσει. Αν όμως, αντιμετωπίζει επίκριση, θα αισθανθεί φόβο με απότοκο τη γλωσσική συρρίκνωση της εκάστοτε γλώσσας. Τη σημασία του κοινωνικού γοήτρου για την κάθε γλώσσα που ομιλεί ο/η δίγλωσσος/-η, αναγνωρίζει και ο Baker (2014) που κάνει λόγο για την ύπαρξη μιας «κουλτούρας αναγνώρισης» των πρώτων γλωσσών από το σχολείο. Θέτει, επομένως, τη γλωσσική πολυμορφία ως ένα κεντρικό ζήτημα που οφείλει να εντάσσεται στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, καθώς φαίνεται ότι το φαινόμενο της διγλωσσίας δεν είναι σπάνιο αλλά ούτε και παροδικό. Έτσι, η διγλωσσία πρέπει να αντιμετωπίζεται από το σχολικό χώρο ως πόρος και ο/η δίγλωσσος/-η μαθητής/-τρια να

συμπεριλαμβάνεται στη διδασκαλία. Άλλωστε, η διγλωσσία πρέπει και οφείλει να θεωρείται γλωσσικός πόρος, εφόσον σύμφωνα με τον Cummins (2001:74) η επιτυχία στις δύο γλώσσες εξαρτάται από την αλληλεξάρτηση των γλωσσών, δηλαδή την «Υποκείμενη Κοινή Ικανότητα». Η θεωρία της Αλληλεξάρτησης όπως αναφέρθηκε αναλυτικά σε προηγούμενη ενότητα, υποστηρίζει τη συνύπαρξη των δύο γλωσσών και την αξιοποίηση και χρήση των δεξιοτήτων και των δομών της μιας γλώσσας στην άλλη. Γι' αυτό τον λόγο, το σχολείο δεν πρέπει να απομονώνει την πρώτη γλώσσα του/της μαθητή/-τριας αλλά να την αντιμετωπίζει ως μέσο για την εκμάθηση της δεύτερης.

Οι γλωσσικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τη διγλωσσία στον/στην ομιλητή/-τρια είναι πολυδιάστατοι. Σημαντικός παράγοντας καθορίζεται η ηλικία κατάκτησης της γλώσσας από τον/την ομιλητή/-τρια, που σύμφωνα με τον Cummins (1981:132) διαχωρίζεται σε πρώιμη και όψιμη διγλωσσία. Η πρώιμη διγλωσσία, δηλαδή η ασυνείδητη κατάκτηση μιας γλώσσας σε μικρή, βρεφική ηλικία χρησιμοποιεί προς όφελός της την πλαστικότητα του εγκεφάλου και οδηγεί συχνά στην κατάκτηση της γλώσσας σε επίπεδο φυσικού/-ης ομιλητή/-τριας. Αντίθετα, στην περίπτωση της όψιμης διγλωσσίας, δηλαδή στην εκμάθηση μιας γλώσσας συνειδητά και σε μεγαλύτερη ηλικία, ο/η ομιλητής/-τρια, παρόλο που διαθέτει δεξιότητες και μνήμη για την κατάκτηση λεξιλογίου και γραμματικής, σπανιότερα επιτυγχάνει προφορά φυσικού/ής ομιλητή/-τριας. Παράλληλα, οι ομιλητές/-τριες μεταφέρουν διάφορα γλωσσικά στοιχεία από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη, όπως είναι η δεξιότητα της ανάγνωσης, της γραφής και στρατηγικές εκμάθησης (Cummins, 2001). Έτσι, μια ισχυρή γνώση της πρώτης γλώσσας αποτελεί μια ουσιαστική βάση για τη δεύτερη γλώσσα. Φυσικά, για την κατάκτηση μιας γλώσσας σε επίπεδο φυσικού/ής ομιλητή/-τριας, αλλά και για τη διγλωσσία γενικότερα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η συχνότητα ομιλίας, η ποιότητα αλλά και η ενίσχυση του περιβάλλοντος (Baker, 1993). Πιο συγκεκριμένα, η συχνότητα με την οποία ο μαθητής εκτίθεται στη γλώσσα-στόχο βοηθά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου καθώς τα πλούσια ερεθίσματα υπερτερούν από την παθητική έκθεση σε ένα γλωσσικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται η γλώσσα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτησή της, καθώς η έκθεση σε οικογενειακό πλαίσιο αναπτύσσει τις «Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Ικανότητες» (BICS), ενώ η ακαδημαϊκή χρήση της

γλώσσας στο σχολείο εξελίσσει τη «Γνωστική Ακαδημαϊκή Γλωσσική Επάρκεια» (CALP) δημιουργώντας γλωσσική ισορροπία στον ομιλητή.

Το οικογενειακό περιβάλλον, λοιπόν, αποτελεί έναν αυτόνομο και μοναδικό παράγοντα για την ενίσχυση ή μη της διγλωσσίας σε ένα παιδί. Η στάση της οικογένειας προς την πρώτη γλώσσα του/της μαθητή/-τριας αλλά και προς τη γλώσσα- στόχο αναδεικνύεται καθοριστική για την ψυχολογία του παιδιού αλλά και για την έμπρακτη κατάκτηση. Πιο συγκεκριμένα, όταν το οικογενειακό περιβάλλον ενισχύει χωρίς ντροπή την πρώτη γλώσσα εντός του σπιτιού, το παιδί όχι μόνο δεν στερείται την πρώτη του γλώσσα αλλά τη διατηρεί και την αναπτύσσει (Baker, 1993). Είναι βέβαια αξιοσημείωτο το κριτήριο της οικονομικής άνεσης και των κινήτρων που υπάρχουν πίσω από την εκμάθηση της γλώσσας- στόχου. Συχνά, οικογένειες με καλή οικονομική κατάσταση είναι θετικές προς την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και ενισχύουν αυτή την προσπάθεια με πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό. Αντίθετα, όταν η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται για μεταναστευτικούς ή πάσης φύσεως οικονομικούς λόγους, συχνά η πρώτη γλώσσα στιγματίζεται και θεωρείται κατακριτέα. Η διάκριση αυτή δεν είναι άλλη από τη διάκριση που προτείνει ο Baker (1993) ανάμεσα στην προσθετική και αφαιρετική διγλωσσία, με την πρώτη να αφορά τις περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν τη δεύτερη γλώσσα ως εφόδιο, και τη δεύτερη περίπτωση που αναπτύσσεται κυρίως σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, η Τσοκαλίδου (2012) τονίζει πως οι γλώσσες μεταναστών στιγματίζονται κοινωνικά, ενώ γλώσσες όπως η αγγλική και η γαλλική θεωρούνται υψηλού γοήτρου. Το μεταναστευτικό υπόβαθρο πραγματεύεται και ο Cummins (1981) υποστηρίζοντας πως η σχολική επιτυχία έγκειται στη στάση του σχολείου ως προς την ταυτότητα του μαθητή, αν δηλαδή την ενθαρρύνει ή την απορρίπτει. Όταν ο σχολικός χώρος προωθεί την συμπερίληψη, τεράστια οφέλη πραγματοποιούνται στο παιδί αναφορικά με την ψυχοκοινωνική και γλωσσική του ανάπτυξη. Αντίθετα, σε περιπτώσεις απόρριψης της πρώτης γλώσσας και κατ'επέκταση της καταγωγής του μαθητή, η δεύτερη γλώσσα αντικαθιστά την πρώτη και ενισχύεται το φαινόμενο της αφαιρετικής διγλωσσίας (Τσοκαλίδου, 2012).

Φαίνεται, λοιπόν, σημαντική η θέση του σχολείου αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού αναφορικά με την αντιμετώπιση των δίγλωσσων παιδιών. Η στάση των καθηγητών/-τριων επηρεάζει τα παιδιά και ψυχολογικά και ως προς την επίδοσή τους στη δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα με τον Baker (1993) η γλωσσική πολιτική του

σχολείου καθορίζει τη φύση της διγλωσσίας που θα αναπτύξει το παιδί. Ένα μοντέλο αφομοίωσης που προωθεί μόνο τη δεύτερη γλώσσα και αγνοεί την πρώτη, οδηγεί σε αφαιρετική διγλωσσία και φέρει συνέπειες στη γνωστική εξέλιξη του/της μαθητή/-τριας. Αντιθέτως, ένα συμπεριληπτικό μοντέλο εκπαίδευσης αντιμετωπίζει τη διγλωσσία ως πόρο. Ο Cummins (1981) υποστηρίζει ότι η υποστήριξη των δίγλωσσων παιδιών δεν επιτυγχάνεται με την πίεση και την εξάλειψη της πρώτης γλώσσας. Η επιτυχής μάθηση εξαρτάται από το αν η κοινωνία και το σχολείο επικυρώνουν την ταυτότητα και ενδυναμώνουν την πρώτη γλώσσα του/της μαθητή/-τριας. Άλλωστε, ο/η τελευταίος/-α διαθέτει την Κοινή Υποκείμενη Επάρκεια και αυτό του επιτρέπει να ελέγχει τα κοινά χαρακτηριστικά των δύο γλωσσών και να τα εφαρμόζει στη δεύτερη γλώσσα ασυνείδητα. Ταυτόχρονα, η επαρκής κατάκτηση και των δύο γλωσσών δημιουργεί την προϋπόθεση ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας (CALP). Επομένως, το κλίμα αποδοχής και συμπερίληψης, δεν αφορά μόνο τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά συνολικά το κλίμα της σχολικής αίθουσας. Η ενσωμάτωση των πολιτισμικών στοιχείων που φέρει ο/η κάθε μαθητής/-τρια τους καθιστά ισότιμους και ορατούς, ενώ η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα αντιμετωπίζονται ως συλλογικό προτέρημα.

Η κατανόηση της διγλωσσίας στην εκπαιδευτική πράξη απαιτεί την συνειδητοποίηση ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο που συναπαρτίζεται από ποικίλους παράγοντες, γλωσσικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς, που δεν λειτουργούν αυτόνομα αλλά αλληλεπιδρούν. Κάθε μαθητής/-τρια διαθέτει ένα μοναδικό γλωσσικό προφίλ, καθώς οι παραπάνω παράγοντες αλληλεπιδρούν δυναμικά ανά περίπτωση ανάλογα με τα ερεθίσματα και τα δεδομένα που έχει κάθε παιδί (Baker, 2001). Έτσι απορρίπτεται η παραδοσιακή αντίληψη ότι η μια γλώσσα εμποδίζει την άλλη στην κατάκτησή της. Η αλληλεπίδραση των γλωσσών, βέβαια, δεν λειτουργεί ούτε αυτή αυτόνομα και έτσι η ανάγκη για εξατομικευμένη προσέγγιση τίθεται επιτακτική. Η Τσοκαλίδου (2012) αναφέρει ότι το σχολείο οφείλει να αναγνωρίσει τη διγλωσσία ως έναν πολύτιμο γλωσσικό πόρο. Άλλωστε η απόρριψη της πρώτης γλώσσας ενώ παιδιού συνεπάγεται μια ολιστική απόρριψη των βιωμάτων του αλλά και της πολιτισμικής του κληρονομιάς. Η συμπερίληψη των δίγλωσσων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία επιτρέπει στον μαθητή να συνδέσει τα προσωπικά του βιώματα με τον σχολικό χώρο, δημιουργώντας συναισθήμα ασφάλειας και

παράλληλα δρα θετικά στην αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση του/της μαθητή/-τριας.

3.3 Προκλήσεις και δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Όπως φαίνεται, η διγλωσσία και οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες στο σχολικό χώρο αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις. Κεντρική πρόκληση και δυσκολία στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδεικνύεται η διάκριση ανάμεσα στην επικοινωνιακή και ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (BICS/ CALP). Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, η Επικοινωνιακή Γλωσσική Επάρκεια κατακτάται από τον/την ομιλητή/-τρια εύκολα και σύντομα εφόσον εξυπηρετεί επικοινωνιακές και κοινωνικές περιστάσεις της καθημερινότητας. Συχνά, η ευφράδεια που παρουσιάζουν τα παιδιά καλλιεργεί στους/στις εκπαιδευτικούς την εντύπωση ότι ο λόγος τους θα είναι ρέων και δομημένος στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη ότι στην τελευταία απαιτείται ακαδημαϊκή χρήση της γλώσσας. Έτσι, οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες ως επακόλουθο, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχολική τάξη λόγω αυξημένης δυσκολίας της γλώσσας. Οι καθηγητές/-τριες από την πλευρά τους, συχνά, ταυτίζουν τη δυσκολία αυτή με μαθησιακές δυσκολίες. Στην πραγματικότητα όμως, ο/η μαθητής/-τρια αντιμετωπίζει ένα προσωρινό γλωσσικό χάσμα, το οποίο σε καμία περίπτωση δεν οφείλεται σε έλλειψη νοημοσύνης (Bialystok, 2001). Ο Baker (2001) προσθέτει μάλιστα, πως αν η ακαδημαϊκή γλώσσα δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένη στην πρώτη γλώσσα του παιδιού, η διαδικασία κατάκτησης της στη δεύτερη γλώσσα θα είναι ακόμα πιο επίπονη. Η αποτυχία του σχολείου να γεφυρώσει αυτή την επίπονη διαδικασία του/της μαθητή/-τριας, οδηγεί συχνά σε φαινόμενα αφαιρετικής διγλωσσίας και στον εκμηδενισμό της προσπάθειας του/της μαθητή/-τριας.

Παράλληλα, ο/η μαθητής/-τρια αντιμετωπίζει συνεχώς νέες δυσκολίες όσο ανεβαίνει το ακαδημαϊκό επίπεδο αλλά και στη σχολική αξιολόγηση. Ο Cummins (1979:223) τονίζει πως η διαφορά ανάμεσα σε BICS-CALP παρουσιάζεται έντονη, διότι η επικοινωνιακή γλωσσική επάρκεια υποβοηθείται από διάφορα εξωγλωσσικά στοιχεία όπως χειρονομίες. Πρόκειται λοιπόν για μια αποπλαισιωμένη χρήση της γλώσσας, η οποία καθιστά τη συνεννόηση σε κοινωνικό επίπεδο πολύ πιο εύκολη. Αντίθετα, στο σχολείο ο/η μαθητής/-τρια έρχεται αντιμέτωπος/-η με μια γλώσσα πολύ πιο απαιτητική και εξειδικευμένη, η οποία περιλαμβάνει πολλούς ορισμούς και έννοιες ανάλογα με το μάθημα. Συχνά, βέβαια, ο μαθητής/-τρια μπορεί να συναντήσει

στον ακαδημαϊκό λόγο λέξεις που ήδη γνωρίζει αλλά με διαφορετική έννοια (π.χ ρίζα-μαθηματικά). Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα το παιδί να δυσκολεύεται να επεξεργαστεί τη νέα πληροφορία και να μην την κατανοεί άμεσα. Επιπλέον, οι περισσότερες ασκήσεις και εργασίες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί, απαιτούν για την κατανόηση- επίλυσή τους υψηλό επίπεδο γλωσσικής κατάρκτησης. Έτσι, οι μαθητές/-τριες δυσκολεύονται να απαντήσουν, όχι γιατί δεν γνωρίζουν την απάντηση αλλά γιατί δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν την εκφώνηση (Cummins, 2001). Επιπλέον, συχνά οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου καθώς η γραφή αποτελεί μια γνωστικά απαιτητική δεξιότητα σύμφωνα με τον Baker (2001). Αυτό συμβαίνει διότι η παραγωγή ενός ολοκληρωμένου κειμένου προϋποθέτει σωστή σύνταξη, χρήση εγκλίσεων και χρόνων. Ο/Η μαθητής/-τρια συχνά χρειάζεται περισσότερο χρόνο από τον καθορισμένο για να ανασύρει το απαιτούμενο λεξιλόγιο με αποτέλεσμα συχνά να μην προλαβαίνει. Παρ' όλα αυτά ο Cummins (2001) επισημαίνει ότι η «αποτυχία» του/της μαθητή/-τριας δεν αποτελεί προσωπικό του/της πρόβλημα, αλλά θεσμικό, εφόσον το σχολείο ακολουθεί μια μονόγλωσση εκπαιδευτική πολιτική. Ο Grosjean (2010) προσθέτει ότι ακόμα και η δομή της εξέτασης είναι σχεδιασμένη για μονόγλωσσους/-ες, με αποτέλεσμα ο/η δίγλωσσος/-η μαθητής/-τρια να καλείται να επιτύχει σε μια γλώσσα που ακόμα κατακτά. Επομένως, οι εξετάσεις δεν αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές γνώσεις των δίγλωσσων παιδιών, αλλά το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας που εκείνη τη στιγμή κατέχουν.

Ταυτόχρονα, οι μαθητές/-τριες έρχονται αντιμέτωποι/-ες και με συναισθηματικές προκλήσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελεί σύννηθες φαινόμενο για τους/-τις δίγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες να αποκρύπτουν την ταυτότητά τους στο σχολικό χώρο ώστε να αποκτήσουν την αίσθηση του «ανήκειν» με τους/-τις υπόλοιπους/-ες συμμαθητές/-τριες του/της. Η Τσοκαλίδου (2012) αναγνωρίζει πως η πρακτική αυτή που άθελά τους υιοθετούν τα παιδιά, μπορεί να αποβεί ψυχοφθόρα για εκείνα, εφόσον αισθάνονται ότι κρύβουν ένα κομμάτι του εαυτού τους και βρίσκονται σε εσωτερική σύγκρουση. Άλλα παιδιά, παράλληλα, προκειμένου να αποφύγουν το γλωσσικό λάθος, σιωπούν. Η σιωπή αυτή συχνά ερμηνεύεται ως απάθεια, αδιαφορία ή και έλλειψη γνώσης από καθηγητές/-τριες και συμμαθητές/-τριες. Αν μάλιστα το παιδί, αντί για επιβράβευση δέχεται επίκριση και σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά, αισθάνεται λιγότερο ικανό και πλήττεται η αυτοπεποίθησή του (Baker, 2001). Η

Τσοκαλίδου (2012) προσθέτει πως η γενικότερη υποτίμηση της πρώτης γλώσσας μπορεί να προκαλέσει γλωσσικό τραύμα και να επηρεάσει τη γενικότερη κοινωνική ένταξη του ατόμου. Αν, λοιπόν, το σχολείο δεν αποτελεί χώρο υποδοχής όλων των μαθητών του, οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες αλλά και όσοι αποτελούν μειονότητες κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν κοινωνικά. Βέβαια, η γλώσσα για τον κάθε άνθρωπο δεν αποτελεί μόνο κώδικα, αλλά και ταυτότητα, που αν πληγεί μπορεί να οδηγήσει τον/την μαθητή/-τρια ακόμα και σε αποξένωση με την οικογένειά του.

Τέλος, οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες έρχονται αντιμέτωποι και με προκλήσεις πολιτισμικού επιπέδου. Συχνά, αντιμετωπίζουν στο σχολικό χώρο διαφορετικές νόρμες όπως ο τρόπος επικοινωνίας με τον/την δάσκαλο/-α ή η προσέγγιση της γνώσης με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι μαθητές/-τριες ενδέχεται να έρχονται σε επαφή με διαφορετικές πολιτισμικές συνήθειες στο οικογενειακό περιβάλλον, και με διαφορετικές στο σχολικό περιβάλλον. Πολλές γνώσεις και αξίες μεταδίδονται στους/στις μαθητές/-τριες από την εκπαίδευση και τα δίγλωσσα παιδιά συχνά δεν διαθέτουν το πολιτισμικό υπόβαθρο για να τις αφομοιώσουν. Συνεπώς, η εναλλαγή πολιτισμικών κωδίκων δύναται να δημιουργήσει στο παιδί ένα πολιτισμικό χάσμα που δυσχεραίνει την ένταξή του στο σχολείο και την κοινωνία (Τσοκαλίδου, 2012). Επιπρόσθετα, όταν η καταγωγή του/της μαθητή/-τριας και κατά συνέπεια η πρώτη γλώσσα του θεωρούνται «χαμηλού κύρους», συμμαθητές/-τριες αλλά και καθηγητές/-τριες μπορούν υποσυνείδητα να το απομονώνουν (Baker, 2001). Αξίζει, βέβαια, να αναφερθεί ότι το έλλειμμα όπως το ορίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο δεν ισούται με πραγματική έλλειψη νοημοσύνης ή αντίληψης του/της μαθητή/-τριας αυτού καθ' αυτού, αλλά θεσμικό ζήτημα. Το ελληνικό σχολείο δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένο και δομημένο ως προς το πρόγραμμά του για τα δίγλωσσα παιδιά. Καλείται επομένως να καταπολεμήσει τη λογική της αφομοίωσης και της χρησιμοθηρίας και να εντάξει συμπεριληπτικές πρακτικές στο πρόγραμμά του. Η υποστήριξη οφείλει να είναι διττή: γλωσσική ενίσχυση αλλά και ψυχολογική/κοινωνική (Cummins, 2001). Η Τσοκαλίδου (2012) ενισχύει αυτή την άποψη υποστηρίζοντας ότι η συμπερίληψη δεν αποτελεί μόνο τεχνικό όρο· αποτελεί την αποδοχή του διαφορετικού και της κοινωνικής του ταυτότητας.

3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στον σχολικό χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο/η εκπαιδευτικός, καθώς αποτελεί διαμεσολαβητή ανάμεσα στον σχολικό χώρο και στους/στις δίγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες (Τσοκαλίδου, 2012). Είναι αναμφίβολο, πως ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί το πρόσωπο που γεφυρώνει τον πολιτισμό του σχολείου με τον πολιτισμό του σπιτιού του/της μαθητή/-τριας. Η σχέση ανάμεσα σε καθηγητή/-τρια και μαθητή/-τρια δεν είναι στεία και χρησιμοθηρική, αλλά πάντοτε αναπτύσσουν μια ιδιαίτερη σχέση μεταξύ τους. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Cummins (2001) ο/η εκπαιδευτικός ανάλογα με τη στάση του, αν δηλαδή αναγνωρίζει τη διγλωσσία και την αποδέχεται, ενδυναμώνει τον/την μαθητή/-τρια. Αντίθετα, μια αφομοιωτική στάση του/της εκπαιδευτικού μπορεί να προκαλέσει τη συρρίκνωση της πρώτης γλώσσας του παιδιού και την περιθωριοποίησή του. Την ίδια άποψη συμμερίζεται και ο Baker (2001) αναφέροντας πως ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί ρυθμιστή και διαχειριστή του μαθήματος, επομένως, είναι και υπεύθυνος για την καλλιέργεια ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού κλίματος στην τάξη. Ο ίδιος, κρίνει ύψιστης σημασίας τη δημιουργία ενός κλίματος που αποδέχεται το λάθος και επιβραβεύει την προσπάθεια. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός καθιστά το μάθημα προσβάσιμο παρά τα γλωσσικά εμπόδια. Παράλληλα, με την καλλιέργεια του ασφαλούς κλίματος στην τάξη προάγεται και η κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών/-τριών.

Βέβαια, ένα ασφαλές κλίμα στην τάξη για όλους τους/τις μαθητές/-τριες προϋποθέτει έναν/μια καθηγητή/-τρια με θετική στάση προς τη διγλωσσία. Αυτή, αποτελεί προϋπόθεση καθώς ένας/μια εκπαιδευτικός που θεωρεί τη διγλωσσία ως εμπόδιο για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, υιοθετεί μια ελλειμματική προσέγγιση που εισπράττεται από τον/την μαθητή/-τρια και οδηγεί στη χαμηλή επίδοσή του/της, καθώς το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της τάξης αποτελεί παράγοντα της σχολικής του/της επιτυχίας (Baker, 2001 · Collier & Thomas, 1989). Αντίθετα, η θετική στάση του/της εκπαιδευτικού προς τα δίγλωσσα παιδιά και η αντιμετώπιση της πρώτης γλώσσας ως γλωσσικού πόρου, ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μαθητή/-τριας μέσα στην τάξη. Αυτό, προκύπτει από την αίσθηση του/της μαθητή/-τριας ότι «επιτρέπεται» να φέρει την ταυτότητά του/της σχολείο, γεγονός που αυξάνει την αίσθηση αποδοχής και τη διάθεσή του/της να

καταβάλλει προσπάθεια ακόμα και αν κάνει λάθος. Η συμπερίληψη της γλώσσας καταγωγής του παιδιού στο μάθημα, τη θέτει ως βάση για την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, καθώς το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει το παιδί λειτουργεί σαν γέφυρα για την κατάκτηση της νέας γνώσης. Δημιουργείται λοιπόν η αίσθηση στους/στις δίγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες ότι είναι ορατά και αποδεκτά εντός σχολικού πλαισίου, εφόσον τους επιτρέπεται να μοιραστούν απόψεις, εμπειρίες και πεποιθήσεις αξιοποιώντας το γλωσσικό τους ρεπερτόριο χωρίς να αισθάνονται διχασμένα ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς (Garcia, 2009). Έτσι, αυξάνεται συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που φέρει θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή τους πορεία.

Η μαθησιακή διαδικασία, λοιπόν, απαιτεί παιδαγωγική υποστήριξη. Ο/Η εκπαιδευτικός που αποδέχεται και καλλιεργεί υποστηρικτική στάση προς τη διγλωσσία και την πολυγλωσσία αποτελεί τον μεσολαβητή της γνώσης στους μαθητές. Η γνώση αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δηλαδή την προσαρμογή των δραστηριοτήτων βάσει του γλωσσικού επιπέδου του/της κάθε μαθητή/-τριας, ώστε η τάξη να αποτελέσει περιβάλλον προσθετικής διγλωσσίας (Cloud, Genesee & Hamayan, 2000). Παράλληλα, παιδαγωγική υποστήριξη παρέχει ο/η εκπαιδευτικός όταν αναγνωρίζει πως η γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας διαφέρει από την ακαδημαϊκή και δεν αντιμετωπίζει αυτή την κατάσταση ως έλλειμμα, αλλά τη θεωρεί ως ένα στάδιο γλωσσικής εξέλιξης και διδάσκει στοχευμένα δύσκολες ορολογίες και συντακτικές δομές ανάλογα με τις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/-τριας. Μια πρακτική πλήρους αποδοχής της γλώσσας καταγωγής από τον/την εκπαιδευτικό αποτελεί η ενθάρρυνση για “Translanguaging”. Πρόκειται δηλαδή, για την δυνατότητα που δίνεται στον/στην μαθητή/-τρια να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες προκειμένου να σκεφτεί, να κρατήσει σημειώσεις, να λύσει ασκήσεις και να μεταφέρει δεξιότητες από τη μια γλώσσα στην άλλη ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του/της (Garcia & Wei, 2014:63-67). Ο/Η εκπαιδευτικός παράλληλα, μπορεί να έμπρακτα να προσαρμόσει το διδακτικό υλικό για τους/τις δίγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες, να παρέχει σαφείς επεξηγήσεις αλλά και οπτικοποίηση ή ακόμα και τη χρήση δίγλωσσων πηγών για περαιτέρω κατανόηση. Τη σημασία της οπτικοποίησης ως σημαντικό χαρακτηριστικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας συμπεριρίζονται και οι Cloud, Genesee & Hamayan (2000) που θεωρούν

ότι ρόλος του/της εκπαιδευτικού αποτελεί και η παροχή διαγραμμάτων, συσχετίζοντας έτσι έννοιες και οπτικά · όχι μόνο μέσω προφορικού λόγου.

Ταυτόχρονα, η παιδαγωγική υποστήριξη επιτυγχάνεται και σε συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον του/της κάθε μαθητή/-τριας. Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως αρωγός στην προσπάθεια κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας από το παιδί και μέσα από την επικοινωνία με την οικογένεια μπορεί να εξηγήσει ότι η πρώτη γλώσσα αποτελεί βάση για την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας (Baker, 2001). Έτσι, εύλογα καταρρίπτεται η άποψη ότι τα παιδιά πρέπει στο οικογενειακό τους περιβάλλον να επικοινωνούν μόνο με τη δεύτερη γλώσσα, γιατί η πρώτη λειτουργεί αφαιρετικά. Η ενημέρωση και η γνώση γύρω από τη διαχείριση της διγλωσσίας, όχι μόνο καθησυχάζει την οικογένεια του παιδιού, αλλά και το ίδιο δεν στερείται την μητρική του γλώσσα και την πολιτισμική κουλτούρα του. Παράλληλα, η ενημέρωση και η συνεργασία ανάμεσα σε οικογενειακό περιβάλλον και εκπαιδευτικό πρέπει να βασίζεται στον σεβασμό του πολιτισμού από τον δεύτερο ώστε να ενισχυθεί το συναίσθημα αποδοχής του/της μαθητή/-τριας. Ιδιαίτερα χρήσιμη καθίσταται η βοήθεια και συμμετοχή των γονέων στις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού. Συχνά, μετανάστες γονείς αισθάνονται ανεπαρκείς στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο μάθημα της γλώσσας. Ο/Η εκπαιδευτικός όμως, στο πλαίσιο του συμπεριληπτικού μαθήματος που αξιοποιεί το πολιτισμικό πλούτο, οφείλει να εξηγήσει και να παροτρύνει τους γονείς να συμμετέχουν στην οργάνωση του διαβάσματος αλλά και στην συναισθηματική ενθάρρυνση του μαθητή. Η στάση αυτή του/της εκπαιδευτικού χτίζει αμοιβαία εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια, αφού κοινός τους στόχος είναι η πρόοδος του μαθητή.

Επομένως, αναμφίβολα ο/η δίγλωσσος/-η μαθητής/-τρια αποτελεί μια οντότητα με μοναδικό γλωσσικό προφίλ, που δεν πρέπει και δεν χρειάζεται να ταυτίζεται με τους μονόγλωσσους μαθητές/-τριες καθώς η κάθε περίπτωση αναπτύσσει τις δικές της μοναδικές επικοινωνιακές στρατηγικές (Grosjean, 2010). Η εναλλαγή κωδίκων δεν αποτελεί μειονέκτημα ή ανεπάρκεια του/της μαθητή/-τριες αλλά μια στρατηγική εκμάθησης υψηλού επιπέδου, την οποία ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να αποδέχεται να μην δαιμονοποιεί. Άλλωστε, ο υποστηρικτικός του/της ρόλος έγκειται και στο να προσαρμόζει τις απαιτήσεις του ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Η καλλιέργεια της πεποίθησης ότι η διγλωσσία αποτελεί μια νόρμα και όχι παρέκκλιση της μονογλωσσίας, δημιουργεί μια ολιστική θεώρηση της διγλωσσίας και

ενδυναμώνει την παιδαγωγική υποστήριξη. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, με αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύεται πολύτιμος και πολυδιάστατος, καθώς, ανάλογα με τη στάση του/της και το ρόλο του/της, μπορεί είτε να ενισχύσει είτε να περιορίσει τη διγλωσσία. Μάλιστα, ο ρόλος του/της είναι καθοριστικός για την επιτυχία του/της μαθητή/-τριας και σίγουρα η αποτελεσματική διαχείριση του φαινομένου απαιτεί έναν/μία εκπαιδευτικό με κατανόηση και υποστήριξη.

Κεφάλαιο 4: Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/τριών

Στα προηγούμενα κεφάλαια αναλύθηκαν η φύση της διγλωσσίας, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών/τριών, καθώς και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, η κατανόηση των χαρακτηριστικών της διγλωσσίας δεν αρκεί από μόνη της για την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών/τριών. Απαιτείται η μεταφορά της θεωρητικής γνώσης στη διδακτική πράξη μέσα από κατάλληλες παιδαγωγικές αρχές και στρατηγικές. Για τον λόγο αυτό, το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στις διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους/τις δίγλωσσους/-ες μαθητές/τριες στο σχολικό περιβάλλον. Αρχικά παρουσιάζονται οι βασικές διδακτικές αρχές που διέπουν τη διδασκαλία σε πολυγλωσσικές τάξεις, ενώ στη συνέχεια αναλύονται συγκεκριμένες στρατηγικές και πρακτικές εφαρμογές. Τέλος, εξετάζεται η σημασία της συμπεριληπτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη δημιουργία ενός σχολείου που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών.

4.1 Βασικές διδακτικές αρχές για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών

Η σημασία του/της εκπαιδευτικού τονίζεται ακόμα περισσότερο, αν λάβουμε υπόψη ότι η στάση του/της καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επιτυχία των μαθητών/-τριών του/της (Cummins, 2001). Έτσι, φαίνεται ότι σταδιακά πρέπει να εγκαταλειφθούν οι μονογλωσσικές πρακτικές και μέθοδοι προκειμένου να εγκαινιαστεί μια προσαρμοσμένη ευέλικτη παιδαγωγική που αξιοποιεί το γλωσσικό κεφάλαιο του/της μαθητή/-τριας, ώστε να αναπτύξει δεξιότητες και στη δεύτερη γλώσσα του/της (Baker, 2011· Cummins, 2001· Garcia, 2009· Σκούρτου, 2011· Τσοκαλίδου, 2012). Μάλιστα η Skutnabb- Kangas (2000) θεωρεί πως η προσαρμογή του μαθήματος για τα δίγλωσσα παιδιά αποτελεί όχι απλώς επιλογή, αλλά επιτακτική ανάγκη και ηθική-δημοκρατική υποχρέωση του/της εκπαιδευτικού. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία καλλιεργεί ένα ασφαλές περιβάλλον, ενισχύει το κίνητρο των μαθητών/-τριών και μειώνει το άγχος τους. Βέβαια, δεν είναι τυχαία αλλά βασίζεται σε συγκεκριμένες μεθοδολογικές επιλογές και διδακτικές αρχές που αναδύονται και ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να έχει στήριξη.

Η αρχή της αποδοχής της διγλωσσίας καθορίζεται ως πρώτιστη και ύψιστη αρχή που πρέπει να διέπει τον/την εκπαιδευτικό. Αρχικά, είναι αξιοσημείωτο πως η διγλωσσία δεν αποτελεί «πρόβλημα», «έλλειμμα», «παρέκκλιση» από τη μονογλωσσική νόρμα αλλά μια φυσιολογική πραγματικότητα, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά σε μεγάλο μέρος του παγκόσμιου πληθυσμού. Ο/Η δίγλωσσος/-η μαθητής/-τρια διαθέτει ένα πολύπλοκο αλλά ενιαίο γλωσσικό σύστημα που οφείλει να αντιμετωπίζεται ως μοναδικό κατά περίπτωση (Grosjean, 2010:20). Η πρώτη γλώσσα του/της μαθητή/-τριας, η γλώσσα καταγωγής του, συχνά θεωρείται εμπόδιο για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας που προσπαθεί να κατακτήσει. Η άποψη αυτή κρίνεται αναχρονιστική και τίθεται στο προσκήνιο η ανάγκη να θεωρείται η πρώτη γλώσσα του παιδιού ένας πολύτιμος γλωσσικός πόρος, ο οποίος με σωστή αξιοποίηση μπορεί να αποτελέσει εφόδιο για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός είναι καλό να υιοθετεί την προσθετική διγλωσσία, με στόχο να εμπλουτίζεται το γλωσσικό οπλοστάσιο του/της μαθητή/-τριας και να μην αισθάνεται υποτίμηση και ότι αποδεσμεύεται από την πρώτη του γλώσσα (Baker, 2001). Η Σκούρτου (2011) κινείται στο ίδιο πλαίσιο και τονίζει ότι η σύνδεση της πρώτης γλώσσας του/της μαθητή/-τριας με τη γλώσσα του σχολείου είναι πολύ σημαντική, διότι αποτρέπει τον γλωσσικό στιγματισμό και την περιθωριοποίηση.

Ακόμα μια διδακτική αρχή της διγλωσσίας αποτελεί η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας. Ο Cummins (2001:20) διατυπώνει την άποψη ότι οι δύο γλώσσες μοιράζονται μια Κοινή Υποκείμενη Επάρκεια παρά τις επιφανειακές διαφορές τους. Αυτό σημαίνει ότι γλωσσικές στρατηγικές και δεξιότητες μοιράζονται από τη μια γλώσσα στην άλλη χωρίς να δυσχεραίνεται η κατάκτηση της δεύτερης. Πιο συγκεκριμένα, η ακαδημαϊκή γνώση του παιδιού στη Γ1 αποτελεί το μέσο κατάκτησης ακαδημαϊκής επάρκειας και στη Γ2. Άρα, η συνειδητοποίηση πως η πρώτη γλώσσα αποτελεί το εργαλείο μεταφοράς μιας γνώσης που ήδη υπάρχει, στη δεύτερη γλώσσα αποτελεί κομβικό σημείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στόχος του/της εκπαιδευτικού, λοιπόν, είναι να επιτρέψει στον μαθητή να χρησιμοποιεί τη Γ1 ως εργαλείο σκέψης μέσα στην τάξη για να μην περιορίζεται η γνωστική του ανάπτυξη από τη δεύτερη γλώσσα (Baker, 2001). Η πρακτική αυτή είναι γνωστή και ως “translanguaging” , όπου ουσιαστικά ο/η μαθητής/-τρια επιστρατεύει όλες τις γλωσσικές του/της γνώσεις και από τη Γ1 για να επεξεργαστεί νέες πληροφορίες στη Γ2 (Garcia & Wei, 2014). Μάλιστα, η αξιοποίηση της πρώτης

γλώσσας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει για τον/την μαθητή/-τρια μια «νοητική σκαλωσιά» για την κατάκτηση δύσκολων εννοιών και ορολογιών (Ruiz, 1984). Οι πρακτικές αυτές αναδεικνύονται πολύτιμες για τον/την μαθητή/-τρια εφόσον του παρέχουν συναισθηματική ασφάλεια αλλά και τον βοηθούν έμπρακτα να εξελίξει τις δεξιότητες του στη Γ2. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας του/της μαθητή/-τριας, τον/την βοηθάει να αναπτύξει τη μεταγλωσσική του/της επίγνωση, εφόσον πρακτικά συγκρίνει τις δύο γλώσσες μεταξύ τους, βρίσκει τα κοινά τους σημεία και τις αντιμετωπίζει ως σύστημα σύμφωνα με τον Baker (2001). Παράλληλα, η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής αυξάνει το κίνητρο του παιδιού, διότι μειώνει το άγχος, την αποδοκιμασία του, αυξάνει τη συμμετοχή στο μάθημα και δημιουργεί πιο συνεργατικό κλίμα ανάμεσα στους/στις συμμαθητές/-τριες (Krashen, 1985· Cummins, 2001· Garcia& Wei, 2014· Τσοκαλίδου, 2012).

Βασική διδακτική αρχή επιπλέον, αποτελεί η συμπερίληψη. Η συμπερίληψη των δίγλωσσων μαθητών/-τριών αποτελεί την ηθική και παιδαγωγική βάση για μια δημοκρατική τάξη, μιας και ενσωματώνει τη γλωσσική ετερότητα στη διδασκαλία. Πρωτίστως, η συμπερίληψη διασφαλίζει ότι οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες δεν είναι θεατές της μαθησιακής διαδικασίας αλλά συμμετέχουν ενεργά σε αυτή. Εντός της σχολικής αίθουσας καλλιεργείται ένα θετικό κλίμα που πλαισιώνει όλους τους μαθητές και μειώνει τον φόβο γλωσσικού λάθους, προάγοντας την ψυχοκοινωνική υγεία του/της μαθητή/-τριας σημειώνει η Τσοκαλίδου (2012). Ο/Η εκπαιδευτικός δύναται να αξιοποιήσει στρατηγικές που επιτρέπουν σε κάθε μαθητή/-τρια να συμμετέχει με τον τρόπο του βάσει των γνώσεων που κατέχει στη Γ2. Σύμφωνα με τον Cummins (2001) η συμπερίληψη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επικύρωση της ταυτότητας του/της μαθητή/-τριας· όταν το παιδί αισθάνεται ότι το γλωσσικό του υπόβαθρο και περιβάλλον αναγνωρίζεται, προωθεί τις γνωστικές του δυνάμεις. Έτσι, η συμπερίληψη έρχεται σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο που αναγκάζει τον/την μαθητή/-τρια να εγκαταλείψει τη γλώσσα καταγωγής του/της, και προωθεί μια πολυπολιτισμική προσέγγιση με όλες τις γλώσσες να συνυπάρχουν ισότιμα (Baker, 2001· Τσοκαλίδου, 2012). Η συμπερίληψη ταυτόχρονα, αποτελεί και μια δημοκρατική πρακτική μέσω της οποίας ο σχεδιασμός του μαθήματος συμπεριλαμβάνει όλους τους/τις μαθητές/-τριες, υπάρχει μέριμνα για ομαδοσυνεργατική μάθηση και κύριος σκοπός τίθεται η αποφυγή της παθητικής παρακολούθησης. Πρόκειται για μια πρακτική που ανατρέπει τις παραδοσιακές

σχέσεις εξουσίας στην τάξη και το μάθημα αποκτά μια μαθητοκεντρική προσέγγιση. Η συμπερίληψη λοιπόν, εκτός από παιδαγωγικό εργαλείο αποτελεί και ηθική υποχρέωση του/της εκπαιδευτικού για να δημιουργήσει μια τάξη ισοτιμίας, σεβασμού μεταξύ των μελών της και μια κουλτούρα καθολικής αποδοχής του διαφορετικού.

Η αρχή της συμπερίληψης μετουσιώνεται πρακτικά όταν συνδυάζεται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Με τον όρο διαφοροποίηση, δεν εννοούμε τη διαδικασία απλούστευσης του μαθήματος, αλλά μια συστηματική προσαρμογή της διδασκαλίας στις προσωπικές ανάγκες, το γλωσσικό προφίλ και τις ικανότητες κάθε μαθητή/-τριας. Ο/Η εκπαιδευτικός, καλείται να αποδεσμευτεί από το μοντέλο της ενιαίας διδασκαλίας για όλους και να σχεδιάσει δραστηριότητες που επιτρέπουν την πρόσβαση όλων των παιδιών στη γνώση (Tomlinson, 2001). Ο/Η εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του/της για αξιοποίηση ποικίλα μέσα, όπως είναι τα οπτικά μέσα, τα σώματα κειμένων διαβαθμισμένης δυσκολίας και οι ομαδοσυνεργατικές εργασίες. Βέβαια, προϋπόθεση για την επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η διασφάλιση ότι κανένας/καμία μαθητής/-τριας δεν υποβαθμίζεται λόγω γλωσσικών του φραγμών, καθώς ο/η εκπαιδευτικός μεριμνά για το σχεδιασμό των εξατομικευμένων δραστηριοτήτων. Αποτελεί βασική συνειδητοποίηση, ότι σε μια τάξη υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα γλώσσας και γι' αυτό ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να διαφοροποιεί το περιεχόμενο και να παρέχει σταδιακή υποστήριξη. Σύμφωνα με τους Cloud, Genesee & Hamayan (2000) η σταδιακή υποστήριξη μέσω της διαφοροποίησης επιτρέπει στον/στην δίγλωσσο/-η μαθητή/-τρια να κατανοεί έννοιες που απαιτούν υψηλή γλωσσική κατάκτηση, χρησιμοποιώντας όμως τα ατομικά γλωσσικά του εργαλεία από τη Γ1 προσαρμοσμένα στις ανάγκες της Γ2. Έτσι, προκύπτει διπλό όφελος για τον/την εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/-τρια, καθώς ο/η πρώτος/-η ολοκληρώνει με επιτυχία τον στόχο του/της ως προς τη γλωσσική κατάκτηση του παιδιού, και το ίδιο το παιδί απολαμβάνει θετικά συναισθήματα και κατακτά σταδιακά τη δεύτερη γλώσσα.

Επόμενη αξιοσημείωτη διδακτική αρχή αποτελεί η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας (CALP). Αρχικά, είναι απαραίτητος από τον/την εκπαιδευτικό ο διαχωρισμός των γλωσσικών ικανοτήτων ανάμεσα στις Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Ικανότητες (BICS) και στη Γνωστική Ακαδημαϊκή Επάρκεια (CALP), όροι που εισήγαγε ο Cummins (1979:198) και σχετίζονται με το επίπεδο επάρκειας της δεύτερης γλώσσας σε καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις και σε

ακαδημαϊκό λόγο που είναι σαφώς πιο απαιτητικός. Ο διαχωρισμός αυτών των δύο όρων είναι απαραίτητος, ώστε να μην δημιουργείται από τον/την εκπαιδευτικό η εντύπωση ότι ο/η μαθητής/-τρια παρουσιάζει γλωσσικό έλλειμμα ή μαθησιακές δυσκολίες. Η επίγνωση ότι το επίσημο λεξιλόγιο και οι ορολογίες διαφέρουν σημαντικά από το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις επικοινωνιακές περιστάσεις, βοηθά τον/την εκπαιδευτικό να οργανώσει το μάθημα δίνοντας βάση σε διευκρινίσεις, εκμάθηση λεξιλογίου, γραμματικών κανόνων και σύνταξης. Με αυτόν τον τρόπο ο/η καθηγητής/-τρια γίνεται διαμεσολαβητής γνώσης και ο/η μαθητής /-τρια ενισχύει τη γλωσσική επάρκειά του/της. Χαρακτηριστικό της ακαδημαϊκής γλώσσας είναι η αποπλαισίωση και το ότι περιέχει αφηρημένες έννοιες. Με τη βοήθεια της σκαλωσιάς “scaffolding” ο/η εκπαιδευτικός συνδράμει στη σύνδεση της καθημερινής εμπειρίας με τις σύνθετες έννοιες που περιέχουν τα σχολικά εγχειρίδια (Cummins, 2001). Αυτή η πρακτική σταδιακά θα φέρει θετικό αντίκτυπο και στον γραπτό λόγο του/της μαθητή/-τριας, ο οποίος αποτελεί τον κύριο δίαυλο αξιολόγησης στο σχολείο. Τέλος, η εστίαση στην CALP διασφαλίζει πως ο/η μαθητής/-τρια θα αποκτήσει τα εργαλεία για κριτική σκέψη και ακαδημαϊκή εξέλιξη.

Τέλος, μια ακόμα διδακτική αρχή που πρέπει να διέπει τον/την εκπαιδευτικό είναι η συνεργασία με την οικογένεια του/της δίγλωσσου/-ης μαθητή/-τριας. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι πολύ σημαντική καθώς μέσα από την επικοινωνία τους, ο/η καθηγητής/-τρια μαθαίνει από τους γονείς για τις εμπειρίες, τις ανάγκες και το πολιτισμικό υπόβαθρο του παιδιού, ενώ οι γονείς μαθαίνουν για τη σχολική πορεία των παιδιών (Τσοκαλίδου, 2012). Όμως, η αξιοποίηση των γονέων ως ενεργών μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας απαιτεί από τον εκπαιδευτικό τον σεβασμό για την πρώτη γλώσσα και τον πολιτισμό του/της μαθητή/-τριας. Μάλιστα, η συνεργασία αυτή μπορεί να οδηγήσει στον εναρμονισμό ανάμεσα στο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας, ώστε ο/η μαθητής/-τρια να μην αισθάνεται μοιρασμένος ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς πολιτισμούς. Ο/Η εκπαιδευτικός, επιπλέον, οφείλει να ενθαρρύνει το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού να χρησιμοποιεί στο σπίτι τη Γ1 χωρίς φόβο ότι περιορίζει την κατάκτηση της Γ2. Με αυτόν τον τρόπο, η οικογένεια μετατρέπεται από απλό παρατηρητή σε δυναμική πηγή γνώσης, διασφαλίζοντας τη συνέχεια της μάθησης από το σχολείο στο σπίτι. Θετική είναι μάλιστα και η χρήση της διαγλωσσικότητας (Garcia, 2009· Τσοκαλίδου, 2017).

Η χρήση δηλαδή, της πρώτης γλώσσας από τους γονείς με στόχο να εξηγήσουν στο παιδί κάτι που ενδέχεται να το δυσκολεύει στη δεύτερη γλώσσα.

Συνοψίζοντας, οι παραπάνω διδακτικές αρχές αναδεικνύουν ότι η διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών δεν μπορεί να βασίζεται σε μονογλωσσικά πρότυπα, αλλά απαιτεί μια ευέλικτη και συμπεριληπτική παιδαγωγική προσέγγιση. Η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας και η συνεργασία με την οικογένεια αποτελούν βασικούς άξονες για την υποστήριξη του/της μαθητή/-τριας. Στο πλαίσιο αυτό, οι αρχές αυτές λειτουργούν ως θεωρητική βάση για την ανάπτυξη συγκεκριμένων διδακτικών στρατηγικών, οι οποίες θα παρουσιαστούν στην επόμενη ενότητα.

4.2 Διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές

Η παρούσα ενότητα μετουσιώνει τις διδακτικές αρχές που αναλύθηκαν προηγουμένως σε συγκεκριμένες πρακτικές εφαρμογές, εφόσον ο/η εκπαιδευτικός διαθέτει το κατάλληλο υπόβαθρο για τις αξιοποιήσει. Σύμφωνα, άλλωστε, με τον Baker (2001) η αποτελεσματική διδασκαλία σε δίγλωσσα παιδιά δεν αφορά τη στείρα μετάδοση γνώσεων, αλλά τον σχεδιασμό του μαθήματος με στρατηγικές και δραστηριότητες που εξασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στη γνώση. Η αξιοποίηση των διδακτικών αρχών και στρατηγικών θέτουν τριπλό στόχο, την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία ώστε να κατανοήσει το αντικείμενο διδασκαλίας, με εύλογο επακόλουθο την ανάπτυξη και κατάκτηση της γλώσσας- στόχου. Η διδασκαλία λοιπόν, οφείλει να είναι γλωσσικά ευαίσθητη.

Πρώτιστη στρατηγική που κρίνεται απαραίτητη είναι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη. Όπως έχουμε αναφέρει σε προηγούμενη ενότητα, οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα με διαφορετικά γλωσσικά προφίλ και επάρκεια στη Γ2 καθώς και διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Η διδασκαλία που απευθύνεται στον/στην συμβατικό/-ή μονόγλωσσο/-η μαθητή/-τρια αποτυγχάνει να συμπεριλάβει τις ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών και συχνά οδηγεί σε σχολική περιθωριοποίηση (Χατζηδάκη, 2011). Γι' αυτούς τους λόγους, η διαφοροποίηση του γλωσσικού μαθήματος ξεκινά από την προσαρμογή των γνωστικών απαιτήσεων. Για παράδειγμα, μπορεί να πραγματοποιηθεί συστηματική μελέτη λέξεων- κλειδιών προκειμένου οι μαθητές/-

τριες να ενισχύσουν τον προφορικό τους λόγο και να αποκτήσουν πρόσβαση σε ακαδημαϊκές έννοιες. Στη συνέχεια, για την καλύτερη κατανόηση από μέρους των παιδιών η χρήση πολυτροπικών μέσων, όπως είναι οι εικόνες, τα βίντεο και τα διαγράμματα, μπορούν να λειτουργήσουν ως βοηθητικό υλικό (Cloud, Genesee & Hamayan, 2000). Όσον αφορά υποστήριξη και βελτιστοποίηση του γραπτού λόγου, ο/η εκπαιδευτικός δύναται να παρέχει περισσότερο χρόνο επεξεργασίας στους/στις μαθητές/-τριες που τον/την χρειάζονται, αναγνωρίζοντας πρακτικά το επιπλέον γνωστικό φορτίο που επεξεργάζεται ένα δίγλωσσο παιδί κατά τη μετάφραση των ζητουμένων και της παραγωγής λόγου. Επιπλέον, κατά την εξέταση των μαθημάτων μπορούν να δοθούν και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως είναι οι προφορικές απαντήσεις ή η χρήση βασικών εννοιών, προκειμένου η αξιολόγηση να αντικατοπτρίζει τις γνώσεις του παιδιού και όχι την ευφράδειά του στη Γ2. Οι πρακτικές αυτές δεν αλλάζουν τη φιλοσοφία της ύλης και τα όσα πρέπει να διδαχτούν, αντίθετα αποτελούν στρατηγικές ενδυνάμωσης που αναγνωρίζουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μαθητών/-τριών ως εκπαιδευτικό κεφάλαιο (Τσοκαλίδου, 2012). Ο Tomlinson (2001:3) μάλιστα, υπογραμμίζει πως η διαφοροποίηση δεν αποτελεί απλή διευκόλυνση, αλλά μια ποιοτική προσαρμογή βασισμένη στο ατομικό και γλωσσικό προφίλ του/της κάθε μαθητή/-τριας.

Στη συνέχεια, μετά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας απαιτείται ένα σύστημα «σκαλωσιάς» (scaffolding) που επιτρέπει στον/στην μαθητή/-τρια να εκτελέσει μια εργασία που αρχικά υπερβαίνει τις δυνατότητές του/της (Gibbons, 2002). Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει ως στόχο να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στον καθημερινό λόγο και τον ακαδημαϊκό που συναντά ο/η μαθητής/-τρια στα σχολικά εγχειρίδια. Αυτό το εγχείρημα μπορεί να επιτευχθεί με στρατηγικές υποστήριξης από τον/την εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να απλοποιήσει το λεξιλόγιο ώστε η εισροή του/της να είναι κατανοητή και παράλληλα να διατηρηθούν οι υψηλοί γνωστικοί στόχοι (Gibbons, 2002·Μπέλλα, 2011). Ο Gibbons (2015:14) διακρίνει την έννοια scaffolding ανάμεσα macro- scaffolding και micro-scaffolding. Εξηγεί, ότι η πρώτη περίπτωση αφορά το σχεδιασμό του μαθήματος εκ των προτέρων, δηλαδή τη μέριμνα του εκπαιδευτικού για επιλογή κειμένων ή οπτικοποίηση. Η δεύτερη περίπτωση, από την άλλη, αφορά την αλληλεπίδραση του/της μαθητή/-τριας με το διδασκόμενο αντικείμενο, δηλαδή την υποστήριξη που προκύπτει εκείνη τη στιγμή εντός σχολικής τάξης. Αυτή η υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό είναι απαραίτητη, καθώς κατά

τη διάρκεια του μαθήματος, είναι ωφέλιμο για τον μαθητή/-τρια να μπορεί να συμμετέχει στο μάθημα και να εκφράζει τις απόψεις του/της. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να διακόψει προκειμένου να τον/την διορθώσει, αλλά μπορεί να επαναλάβει ύστερα τη φράση του/της μαθητή/-τριας σωστά, μοντελοποιώντας έτσι την ορθή δομή. Επιπλέον, η Μπέλλα (2011) κρίνει υψηλής σημασίας για την κατανόηση των παιδιών, την αξιοποίηση από τον/την εκπαιδευτικό διαφόρων χειρονομιών, εκφράσεων προσώπου και αντικειμένων συνδυασμένα με πιο αργό ρυθμό ομιλίας, σαφή άρθρωση και μικρότερες συντακτικές δομές. Ακόμα, στο ίδιο το κείμενο χρήσιμη πρακτική αποτελεί η υπογράμμιση λέξεων-κλειδιών του κειμένου με σκοπό την εξοικείωση με αυτές και την εξήγηση αυτών στον/στην μαθητή/-τρια. Η χρήση επίσης διαγραμμάτων, πινάκων και εννοιολογικών χαρτών βοηθά τα παιδιά να οργανώσουν τη σκέψη τους χωρίς να περιορίζονται από το χαμηλό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας. Ο/Η εκπαιδευτικός, λοιπόν, αναδεικνύεται σε διαμεσολαβητή που σταδιακά, όσο ο μαθητής/-τρια γίνεται αυτόνομος/-η, αποσύρει την υποστήριξή του/της.

Σημαντική στρατηγική, επιπλέον, που μπορεί να συνδυαστεί με τις προαναφερθείσες αποτελεί η πολυτροπικότητα. Η πολυτροπικότητα, αποτελεί τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση έναν ιδιαίτερα διαδεδομένο τρόπο κέντρισης του ενδιαφέροντος των μαθητών, ενώ παράλληλα μπορεί να αξιοποιηθεί και στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών. Αυτό συμβαίνει διότι η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική όταν το γλωσσικό μήνυμα συνδυάζεται από μη γλωσσικά στοιχεία, αφού η εικόνα και η δράση παρέχουν το νοηματικό πλαίσιο που απουσιάζει από τον αμιγώς προφορικό ή γραπτό λόγο (Cloud, Genesee & Hamayan, 2000). Μάλιστα οι εικόνες και τα υπόλοιπα μέσα λειτουργούν ως οπτικά ερεθίσματα που κινητοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση του/της μαθητή/-τριας στη μητρική του/της γλώσσα. Παράλληλα, η οπτικοποίηση είναι απαραίτητη σε περιπτώσεις αφηρημένων εννοιών, ώστε η αφηρημένη γνώση να γίνει συγκεκριμένη και προσβάσιμη. Δηλαδή, ο/η εκπαιδευτικός με την αξιοποίηση της πολυτροπικότητας μπορεί να ξεκινήσει από μια συγκεκριμένη έννοια και σταδιακά να προχωρήσει στην κατανόηση της πιο γενικής, πορεία κρίσιμη για τη νοηματοδότηση. Τα σχεδιαγράμματα και οι εννοιολογικοί χάρτες βοηθούν επίσης, στην οπτική αναπαράσταση των σχέσεων και των εννοιών, μειώνοντας έτσι το γνωστικό φορτίο της επεξεργασίας του κειμένου (Gibbons, 2002· 2015). Η Χατζηδάκη (2010) επισημαίνει ότι οι παραπάνω διεργασίες

έχουν θετικό αντίκτυπο στο επικοινωνιακό άγχος και την αυτοπεποίθηση του/της μαθητή/-τριας καθώς του/της επιτρέπουν να συμμετέχει στο μάθημα και να κατανοεί, ακόμα και αν δεν έχει υψηλό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας. Οι τοίχοι λέξεων μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά στην προσπάθεια γλωσσικής κατάκτησης με την ανάρτηση σε αυτούς λέξεων-κλειδιών συνοδευόμενων από εικόνες. Πιο συγκεκριμένα, η παρουσία βασικών λέξεων στους τοίχους της τάξης λειτουργεί ως μόνιμο οπτικό στήριγμα, βοηθώντας στην ανάκληση λεξιλογίου κατά τη διάρκεια γραφής ή ομιλίας (Cloud et al., 2000).

Η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας στο μάθημα δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από τις διδακτικές στρατηγικές. Η πρώτη γλώσσα, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες ενότητες, δεν αποτελεί εμπόδιο στην εκμάθηση της δεύτερης αλλά πολύτιμο γνωστικό πόρο που διευκολύνει την πρόσβαση στο νέο περιεχόμενο (Cummins, 2001· Τσοκαλίδου, 2012). Αυτό συμβαίνει, καθώς οι έννοιες και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες που διαθέτει ο/η μαθητής/-τρια στην πρώτη γλώσσα μεταφέρονται αυτόματα στη δεύτερη γλώσσα. Έτσι, ο/η μαθητής/-τρια δεν ξεκινάει την εκμάθηση από το μηδέν αλλά απλά μαθαίνει νέο λεξιλόγιο που περιγράφει τις προϋπάρχουσες έννοιες. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη μεταγλωσσική επίγνωση, δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να αναστοχάζεται πάνω στη δομή και τη λειτουργία των γλωσσών. Στη συνέχεια, η γνώση της Γ1 βοηθά και στην κατάκτηση δυσκολότερων εννοιών και δομών λειτουργώντας ως εσωτερικός διαμεσολαβητής της σκέψης. Η εμπλοκή της Γ1 στη μαθησιακή διαδικασία αναδεικνύεται σε παράγοντα μεγάλης σημασίας και μπορεί να επιτευχθεί από τον/την εκπαιδευτικό με διάφορους τρόπους και μέσα. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να επιτρέπει στον/στην μαθητή/-τρια να κρατά σημειώσεις στην πρώτη γλώσσα ή να οργανώνει πρόχειρα τον λόγο του σε αυτή. Είναι, επιπλέον, σημαντική και η ενθάρρυνση του/της μαθητή/-τριας να αξιοποιεί την πρώτη του γλώσσα εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές στη σύνταξη, τη γραμματική ή το λεξιλόγιο. Υπό αυτό το πρίσμα, η διαδικασία αυτή, εμπλοκής της Γ1 δεν αποτελεί απλώς μια πρακτική αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο της διαγλωσσικότητας/ translanguaging (Garcia & Wei ο.π Τσοκαλίδου, 2016). Η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια ανώτερη γνωστική δεξιότητα εφόσον προϋποθέτει από τους/τις μαθητές/-τριες την αξιοποίηση ολόκληρου του γλωσσικού τους ρεπερτορίου με ευέλικτο τρόπο, ώστε να κατανοήσουν και να επικοινωνήσουν. Εύλογα, η πρακτική αυτή επιτυγχάνει μια βαθύτερη γνωστική εμπλοκή αποτελώντας

για τον/την μαθητή/-τρια μια γλωσσική απελευθέρωση. Τέλος, η συνειδητή εναλλαγή κωδίκων από τον/την μαθητή/-τρια για την ολοκλήρωση μιας εργασίας στη δεύτερη γλώσσα αποτελεί το τελευταίο βήμα στην αξιοποίηση της Γ1. Η χρήση της πρώτης γλώσσας φέρει και σημαντικά συναισθηματικά οφέλη στα παιδιά, αφού αισθάνονται αποδοχή και αυτοπεποίθηση ως προς την καταγωγή τους και τον πολιτισμό τους.

Ακόμα μια διδακτική αρχή και στρατηγική που δεν πρέπει να λησμονούμε είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Καθώς η μάθηση αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία αποδεικνύεται ότι η κατάκτηση της γλώσσας και της γνώσης δεν αποτελεί μόνο προσωπική υπόθεση, αλλά είναι και επακόλουθο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών/-τριών. Ο διάλογος, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση αναγκάζουν τον/την μαθητή/-τρια να καταστήσει το νόημα του/της σαφές, γεγονός που προάγει τη γλωσσική του/της ανάπτυξη (Vygotsky, 1978:86). Ο Gibbons (2015) συμπληρώνει ότι οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια να πειραματιστούν με τη γλώσσα όταν αλληλεπιδρούν με τους/τις συμμαθητές/-τριες παρά με τον/την εκπαιδευτικό. Αυτό συμβαίνει διότι οι συνομήλικοι/-ες λειτουργούν ως «μοντέλα» λόγου που είναι πιο κοντά στο δικό τους επίπεδο. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά μπορεί να επιτευχθεί με την εργασία των μαθητών/-τριών σε ζευγάρια ώστε να δοκιμάσει την απάντησή του σε έναν/μία συμμαθητή/-τρια πριν την εκθέσει σε όλη την τάξη. Ουσιαστικά χρησιμοποιούν τη γλώσσα προκειμένου να εξασκηθούν στον ακαδημαϊκό λόγο νιώθοντας ασφαλείς. Παράλληλα, η συνεργατική μάθηση επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να αναθέτει απαιτητικές εργασίες με αποτέλεσμα να συμμετέχουν σε ανώτερες νοητικές διεργασίες. Ο/Η εκπαιδευτικός φέρει ευθύνη για την τοποθέτηση των μαθητών/-τριων σε ομάδες με φυσικούς/-ες ομιλητές/-τριες, γεγονός που τους παρέχει πλούσια γλωσσικά ερεθίσματα και κίνητρα για επικοινωνία (Χατζηδάκη, 2010). Οι μικρές ομάδες έχουν θετικό αποτέλεσμα εφόσον δημιουργούν ένα περιβάλλον χαμηλού ρίσκου, γεγονός που περιορίζει τον φόβο του λάθους και δημιουργεί ένα μάθημα πιο ενεργητικό και αυθόρμητο.

Τέλος, μετά την ανάλυση των προαναφερθεισών διδακτικών στρατηγικών και πρακτικών, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η ανάγκη για μεταβολή του τρόπου αξιολόγησης των δίγλωσσων παιδιών. Η αξιολόγηση, παρόλο που ισχύει για όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες δεν πρέπει να πραγματοποιείται για όλους/-ες με τον ίδιο τρόπο αλλά οφείλει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών/-τριων

(Cummins, 2001· Baker, 2011). Η διαφοροποιημένη αξιολόγηση, αρχικά, οφείλει να είναι δίκαιη, δηλαδή να μετρά τη γνώση των παιδιών, και όχι μόνο το επίπεδο επάρκειάς τους στην ελληνική γλώσσα. Αυτό μπορεί να συμβεί, αν δοθεί έμφαση κατά την αξιολόγηση στον προφορικό λόγο, ώστε κανένας/καμία μαθητής/-τρια να μην αισθάνεται περιορισμένος/-η λόγω δυσκολίας στη γραφή, ενώ παράλληλα, η προφορική εξέταση στοχεύει στον έλεγχο της ουσιαστικής κατανόησης εννοιών και όχι στη στείρα αποστήθισή τους ή στην ορθογραφική τους ακρίβεια (Τσοκαλίδου, 2017). Ο Baker (2011) προτείνει τη χρήση πορτφόλιο, ομαδικών εργασιών και project ως μέσα για εγκυρότερη αξιολόγηση των δίγλωσσων παιδιών καθώς πρόκειται για πιο δημιουργικά εργαλεία αξιολόγησης μέσω των οποίων τα παιδιά παράγουν αυθόρμητο λόγο και αποσυμφορούνται από το άγχος της απόδοσής τους. Ο ίδιος, προτείνει, επίσης, τη δυνατότητα της αυτοαξιολόγησης προκειμένου ο/η μαθητής/-τρια να παρακολουθήσει την πρόοδο του/της, να εστιάσει στα λάθη του/της και να ενισχύσει τη μεταγνωστική του/της ικανότητα. Η Τσοκαλίδου (2017) κρίνει σημαντικό το να επιτρέπεται η χρήση και αξιοποίηση λεξικών κατά την αξιολόγηση, προκειμένου ο/η μαθητής/-τρια να μπορεί να αναζητά λέξεις στην πρώτη γλώσσα του/της. Εξίσου πρωτότυπες προτάσεις διατυπώνει και ο Cummins (2001), ο οποίος τονίζει ότι οι εκφωνήσεις στις εξετάσεις πρέπει να ακολουθούν απλές συντακτικές δομές με στόχο οι γνώσεις να μην επισκιάζονται από το γλωσσικό έλλειμμα. Συνεχίζει, προτείνοντας στους/στις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν περιγραφικά σχόλια κατά την αξιολόγηση και όχι στείρες βαθμολογίες, προκειμένου τα παιδιά να αντιληφθούν ουσιαστικά τα λάθη τους

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική κοινότητα έρχεται αντιμέτωπη με τη συνειδητοποίηση ότι οι στρατηγικές συμπερίληψης των δίγλωσσων παιδιών στο σχολείο και το μάθημα, αποτελούν ισότιμο δικαίωμά τους στη μάθηση (Τσοκαλίδου, 2017). Οι στρατηγικές αυτές μάλιστα, έχουν πληθώρα πλεονεκτημάτων τόσο για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών/-τριών, όσο και για την αυτοαντίληψή τους ή τη σχέση τους με τα μονόγλωσσα παιδιά. Η ένταξη και επιτυχία όλων των μαθητών/-τριών στη γνώση και τον ακαδημαϊκό λόγο αυξάνουν και τις μελλοντικές πιθανότητές τους για εισαγωγή σε κάποιο πανεπιστήμιο. Τέλος, η διγλωσσία αναδεικνύεται ως πλεονέκτημα για όλη την τάξη, προάγοντας τον πολυγραμματισμό.

4.3 Παραδείγματα εφαρμογών και πρακτικών

Στην προηγούμενη ενότητα αναλύθηκαν οι διδακτικές στρατηγικές και αρχές που οφείλουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν στην τάξη, προκειμένου τα δίγλωσσα παιδιά να συμπεριληφθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Η παρούσα ενότητα έχει ως στόχο να αναδείξει το ουσιαστικό νόημα που αποκτούν οι θεωρητικές αρχές όταν εφαρμόζονται στην τάξη μέσω παραδειγμάτων των εφαρμογών αυτών. Η διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών/-τριών απαιτεί πρακτικές που ενισχύουν τη συμμετοχή, μειώνουν τα γλωσσικά εμπόδια και αξιοποιούν το συνολικό γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών.

Αρχικά, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί σε ευρύ πλαίσιο. Αναμφισβήτητα, η διαφοροποιημένη διαδικασία, δεν αποτελεί μια διαδικασία κοινή για όλους, αλλά βασίζεται στην εξατομίκευση και προσαρμόζεται στις ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών. Η Tomlinson (2001) προτείνει ιδιαίτερα στα μαθήματα της γλώσσας και της ιστορίας να αξιοποιούνται από τους/τις καθηγητές/-τριες, φύλλα διαβαθμισμένης δυσκολίας. Η πολυπλοκότητα των ερωτήσεων και των ασκήσεων πρέπει να βασίζεται στην δυνατότητα κατανόησης του κάθε μαθητή/-τριας. Για παράδειγμα, στην Ιστορία, ένας/μια δίγλωσσος/-η μαθητής/-τρια μπορεί να αντιστοιχήσει εικόνες με λεζάντες, ενώ ένα μονόγλωσσο παιδί μπορεί σαφώς να συνθέσει μια κριτική παράγραφο. Άλλο παράδειγμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι η προετοιμασία της τάξης με λέξεις-κλειδιά (scaffolding), ειδικότερα σε μαθήματα που περιλαμβάνουν ακαδημαϊκούς όρους όπως είναι η ιστορία ή η βιολογία. Έτσι ο/η μαθητής/-τρια καταφέρνει να συνδέσει νοηματικά τις έννοιες της Γ1 με της Γ2 και καλλιεργείται το απαραίτητο νοητικό υπόβαθρο (Χατζηδάκη, 2012). Τον ίδιο θετικό αντίκτυπο φέρνει και η χρήση σχεδιαγραμμάτων εικόνων και άλλων πολυτροπικών μέσων, εφόσον ο/η μαθητής/-τρια μπορεί να συνδέσει έννοιες και λέξεις χωρίς να μπερδεύεται από τη σύνταξη ή τη διατύπωση του κειμένου στη δεύτερή του/της γλώσσα.

Η αξιοποίηση της σκαλωσιάς (scaffolding) από τον/την εκπαιδευτικό για την υποστήριξη των δίγλωσσων παιδιών, ώστε να φέρουν εις πέρας μιας εργασία που δεν θα μπορούσαν να κάνουν μόνοι τους, αναδεικνύεται εξίσου σημαντική στην πράξη. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διδασκαλία η χρήση λέξεων-κλειδιών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, προετοιμάζει τον/την μαθητή/-τρια να μεταβεί από την καθημερινή χρήση

της γλώσσας στην πιο ακαδημαϊκή. Μια ακόμη χρήσιμη πρακτική αποτελεί η υπογράμμιση των κεντρικών ιδεών από τα παιδιά, ώστε να οξύνουν την κριτική τους σκέψη και να μην αποθαρρύνονται από άγνωστες λέξεις και πιο περίπλοκα νοήματα (Gibbons, 2002). Σε συνέχεια της προηγούμενης πρότασης, το κείμενο οπτικοποιείται και αποκτά τη μορφή ενός διαγράμματος, γεγονός που κωδικοποιεί τη σκέψη του/της δίγλωσσου/-ης μαθητή/-τριας και γεφυρώνει το χάσμα της καθημερινής και τυπικής/επίσημης γλώσσας. Στην αξιοποίηση της σκαλωσιάς, βέβαια, εξέχοντα ρόλο δεν διαδραματίζει μόνο ο/η καθηγητής/-τρια, αλλά και οι υπόλοιποι συμμαθητές/-τριες. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση επιφέρει πληθώρα θετικών αποτελεσμάτων και η εργασία σε ζευγάρια ηρεμεί τον/την μαθητή/-τρια από το άγχος της απόδοσης και λειτουργεί σαν εξάσκηση, ενώ ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει ενισχυτικά μέσω της επαναδιατύπωσης, μετατρέποντας τις αυθόρμητες απαντήσεις των μαθητών/-τριων σε επίσημο λόγο.

Παραδείγματα πρακτικών εφαρμογών μπορούν, επίσης, να δοθούν και μέσω της αξιοποίησης της πρώτης γλώσσας- translanguaging των δίγλωσσων μαθητών/-τριων. Σύμφωνα με τους Garcia & Wei (2014) η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας του/της μαθητή/-τριας αποτελεί μια φυσική διαδικασία κατά την οποία χρησιμοποιούν το ενιαίο γλωσσικό τους σύστημα για να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο. Η διδασκαλία, λοιπόν, μπορεί να ενθαρρύνει τις σημειώσεις στην πρώτη γλώσσα του/της μαθητή/-τριας. Αυτή η πρακτική επιτρέπει τη γνωστική εμπλοκή σε βάθος, χωρίς όμως να περιορίζεται η δημιουργικότητα από το περιορισμένο λεξιλόγιο στη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 2005). Κατά τη διδακτική ώρα επιπλέον είναι χρήσιμη η δημιουργία από τα παιδιά ενός γλωσσάριου που θα αποτελεί το «προσωπικό» τους λεξικό, με σημειώσεις και στις δύο γλώσσες, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και τη γνωστική τους εμπλοκή (Garcia, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο πραγματοποιείται και σύγκριση των δύο γλωσσών ως προς τις λέξεις και τις δομές, στρατηγική που αναδεικνύει τη διγλωσσία ως πλεονέκτημα. Τέλος, όταν δομείται στην πρώτη γλώσσα ένα ολοκληρωμένο νόημα, οι μαθητές/-τριες μεταφέρουν το υπάρχον υλικό και στη δεύτερη γλώσσα. Βάσει της θεωρίας του Cummins (1981) για την «Κοινή Υποκείμενη Επάρκεια», οι δεξιότητες που φέρει το κάθε παιδί στη μια γλώσσα θα αναπτυχθούν και στην άλλη.

Είναι αναμφίβολο, πως με τη συνεργατική μάθηση οι μαθητές/-τριες κατακτούν υψηλότερα επίπεδα γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους. Η συνεργατική

μάθηση βασίστηκε στη θεωρία του Vygotsky (1978) για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης και μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, η συγκρότηση μικτών ομάδων, δηλαδή η ομαδοποίηση μαθητών/-τριών με διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής επάρκειας και πολιτισμικά υπόβαθρα, μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα από τον/την εκπαιδευτικό ώστε να δημιουργηθεί ένα πλούσιο περιβάλλον ανταλλαγής ερεθισμάτων (Gibbons, 2002). Οι μικτές ομάδες επιτρέπουν στα δίγλωσσα παιδιά να εκτεθούν σε συνθήκες πραγματικής ομιλίας στη δεύτερη γλώσσα, σε ένα περιβάλλον πιο «προστατευμένο», οι νέοι/-ες απευθύνονται σε συμμαθητές/-τριες και αυτή η διαδικασία αποτελεί τον χρόνο προετοιμασίας τους, σύμφωνα με τη Gibbons (2002). Παράλληλα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος η ομάδα καλείται να παράγει είτε ένα κοινό γραπτό είτε ένα κοινό αποτέλεσμα. Το γεγονός αυτό, καθιστά όλη τη δραστηριότητα ιδιαίτερα εκπαιδευτική, εφόσον η διαδικασία διαπραγμάτευσης του νοήματος οδηγεί στο να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με ακρίβεια. Η ανάθεση ρόλων ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την ασφάλεια των παιδιών στην τάξη.

Τέλος, υπάρχουν και πολλά παραδείγματα διαφοροποιημένης αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Baker (2001) η παραδοσιακή γραπτή εκπαίδευση συχνά αδικεί τα δίγλωσσα παιδιά και χρειάζεται αναδιαμόρφωση. Αυτό γίνεται με τη συλλογή εργασιών του/της μαθητή/-τριας καθ' όλη τη διάρκεια του τριμήνου. Παράλληλα, το παιδί μπορεί να έχει τη δυνατότητα να εξεταστεί προφορικά, με τη χρήση οπτικού υλικού ή λέξεις-κλειδιά. Έτσι, μειώνεται το άγχος της διατύπωσης και αναδεικνύεται η κριτική σκέψη του παιδιού (Τσοκαλίδου, 2012). Άλλα εναλλακτικά κριτήρια αξιολόγησης που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό είναι να αξιολογήσει το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία και λιγότερο στην ορθογραφία και τη σύνταξη της δεύτερης γλώσσας. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης, οι μαθητές/-τριες μπορούν να συμπληρώσουν εννοιολογικούς χάρτες ή να περιγράψουν εικόνες, αποδεικνύοντας ότι έχουν κατανοήσει την ουσία του μαθήματος (Baker, 2001).

Συνοψίζοντας, τα παραπάνω παραδείγματα πρακτικών εφαρμογών –από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και το scaffolding έως και τη συνεργατική μάθηση– καταδεικνύουν ότι η συμπερίληψη των δίγλωσσων μαθητών/-τριών δεν αποτελεί μια αφηρημένη θεωρία, αλλά μια καθημερινή εκπαιδευτική στάση. Η συστηματική εφαρμογή αυτών των μεθόδων συμβάλλει καθοριστικά στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, διασφαλίζοντας ότι το γλωσσικό εμπόδιο δεν θα σταθεί

τροχοπέδη στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού. Παράλληλα, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών/-τριών, καθώς η πρώτη γλώσσα και ιδιαίτερα η ταυτότητά τους γίνονται ορατές και σεβαστές μέσα στη σχολική κοινότητα. Τελικά η υιοθέτηση τέτοιων στρατηγικών βοηθά ουσιαστικά τη γλωσσική ανάπτυξη τόσο στην πρώτη γλώσσα τόσο και στη δεύτερη, καθώς η διγλωσσία παύει να αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα ή πρόβλημα και αναδεικνύεται ως ένας πολύτιμος παιδαγωγικός πόρος και πηγή πλούτου για ολόκληρη την τάξη.

4.4 Συμπεριληπτική διαπολιτισμική προσέγγιση

Στην παρούσα ενότητα μελετάται επί τάπητος η ανάγκη για συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναδεικνύεται, λοιπόν, ιδιαίτερα σημαντική εφόσον η ραγδαία αύξηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας, αναδιαμορφώνει ριζικά την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και τη στοχοθεσία της εκπαίδευσης (Τσοκαλίδου, 2012). Το άλλοτε επαρκές μονόγλωσσο σχολείο, πλέον δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών/-τριών διότι συχνά αγνοεί ή και περιθωριοποιεί το γλωσσικό κεφάλαιο των δίγλωσσων μαθητών/-τριών (Baker, 2001). Έτσι, η νέα πραγματικότητα που προκύπτει χρήζει θεμελίωσης μιας πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία δεν θα αντιμετωπίζει τη διγλωσσία ως έλλειμμα, αλλά ως αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητας των παιδιών. Με τη διαπολιτισμικότητα, παράλληλα, θα προαχθεί η ισότιμη αλληλεπίδραση και θα μειωθούν οι γλωσσικές ιεραρχίες εντός της σχολικής τάξης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες και όχι μόνο τους/τις μετανάστες/-τριες και τις μειονότητες (Banks, 2019:5). Φυσικά για να επιτευχθεί δεν αρκεί μια παραδοχή ανοχής στο διαφορετικό, αλλά ο πραγματικός μετασχηματισμός της σχολικής κουλτούρας (Nieto, 2017:40). Η διαπολιτισμικότητα επικεντρώνεται στην προώθηση της ισότητας ανάμεσα στα παιδιά, στην ουσιαστική τους αλληλεπίδραση, στον αμοιβαίο σεβασμό και στην ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, αποκλείοντας κοινωνικές και γλωσσικές διακρίσεις. Γι' αυτόν τον λόγο απαιτείται και ο επανασχεδιασμός των σχολικών εγχειριδίων, ώστε να αποτυπώνουν τις εμπειρίες όλων των παιδιών. Η προσέγγιση αυτή αντιμετωπίζει την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα ως πόρο που εμπλουτίζει τη σχολική εμπειρία ενώ η Nieto (2017) τονίζει ότι η προσέγγιση αυτή συνδέεται και με την αντιρατσιστική

εκπαίδευση εφόσον στοχεύει στην αποδόμηση των κοινωνικών και γλωσσικών διακρίσεων που βιώνουν οι μειονότητες στον σχολικό χώρο.

Η συμπερίληψη αποτελεί μια προσέγγιση ιδιαίτερα κοντινή στη διαπολιτισμική εκπαίδευσης που αν συνδυαστεί μαζί της φέρει μέγιστα αποτελέσματα στον σχολικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, η συμπερίληψη πρεσβεύει την ανάγκη να προσαρμοστεί το ελληνικό σχολείο στις ανάγκες του/της μαθητή/-τριας και να μην επικρατεί ένα αφομοιωτικό μοντέλο που αναγκάζει τα παιδιά να ξεριζώσουν την γλώσσα τους και την καταγωγή τους (Τσοκαλίδου, 2015). Η Χατζηδάκη (2012) μάλιστα, συμπληρώνει πως οι μαθητές/-τριες μεταναστευτικών οικογενειών, έρχονται αντιμέτωποι/-ες με τριπλό αποκλεισμό: αρχικά γλωσσικό, καθώς απορρίπτεται η πρώτη τους γλώσσα, στη συνέχεια κοινωνικό αποκλεισμό διότι υφίστανται περιθωριοποίηση και τέλος ακαδημαϊκό, εφόσον πολλά παιδιά πετυχαίνουν χαμηλές επιδόσεις λόγω γλωσσικού φράγματος. Οι αποκλεισμοί αυτοί οφείλονται στις μονογλωσσικές δομές και πρακτικές του σχολικού περιβάλλοντος που δεν εξελίσσονται. Έτσι, διαφαίνεται ακόμα περισσότερο η ανάγκη για μια συμπεριληπτική εκπαίδευση όπου στο πλαίσιο της οποίας η πρώτη γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών θα αξιοποιείται γι' αυτά ως ένα έγκυρο εργαλείο μάθησης, το οποίο θα αποτρέπει τη γλωσσική υποτίμηση και θα ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους. Παράλληλα, η συμπεριληπτική διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδρά ωφέλιμα στον/-την μαθητή/-τρια. Η πρώτη γλώσσα του συνδέεται άρρηκτα με τον θεσμό της οικογένειας, τον πολιτισμό καταγωγής και τη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του παιδιού (Τσοκαλίδου, 2012). Άρα, αντί τα παιδιά να βιώνουν απόρριψη του οικογενειακού τους υποβάθρου και της πολιτισμικής τους ταυτότητας, αισθάνονται σεβασμό και αποδοχή. Ο Cummins (2005:16) τονίζει ότι η αποδοχή όλων των μαθητών/-τριών δεν αποτελεί μια συναισθηματική χειρονομία αλλά μια ακαδημαϊκή αναγκαιότητα, που δημιουργεί μια γέφυρα προς την πρόσληψη ιδεών και δύσκολων εννοιών.

Εξίσου υψηλής σημασίας στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται το σχολείο και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού. Ο χώρος της εκπαίδευσης οφείλει να είναι δίκαιος και να αποδέχεται την πολυγλωσσία. Ο Baker (2001) και η Χατζηδάκη (2012) συμφωνούν στο ότι πρέπει να αποφεύγεται η γλωσσική ομοιογένεια και η ετερότητα να αναδεικνύεται ως πηγή γνώσης για τη σχολική κοινότητα. Ταυτόχρονα, σε αυτό το εγχείρημα ο/η εκπαιδευτικός αναδεικνύεται ως πολιτισμικός διαμεσολαβητής, ο οποίος καλείται να διαμορφώσει

ένα ασφαλές κλίμα για όλους τους/τις μαθητές/-τριες γεφυρώνοντας τις πολιτισμικές τους διαφορές. Ένας βασικός τρόπος συμπερίληψης εντός του μαθήματος είναι η αξιοποίηση πολυγλωσσικού υλικού, δηλαδή διάφορα βιβλία, αφίσες και ψηφιακά εργαλεία μπορούν να νομιμοποιήσουν την γλωσσική παρουσία όλων των μαθητών/-τριων (Baker, 2001· Garcia, 2009). Η συμπεριληπτική διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί και με τη διοργάνωση δράσεων, όπου οι μαθητές/-τριες μοιράζονται βιώματα, έθιμα ή παραμύθια από τις χώρες καταγωγής τους. Η Χατζηδάκη (2012) τονίζει ότι η βιοματική αξιοποίηση των εμπειριών μετατρέπει την ετερότητα από αφηρημένη έννοια σε ζωντανή εκπαιδευτική πράξη.

Μια ανασκόπηση στα προηγούμενα χρόνια θα οδηγήσει στη συνειδητοποίηση ότι το αφομοιωτικό μοντέλο κυριαρχούσε και αντιμετώπιζε την πολυγλωσσία σαν κίνδυνο για την γλωσσική ομοιογένεια. Ο Cummins (2005) υποστηρίζει πως η πρακτική αυτή οδηγούσε στην βίαιη εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας των μαθητών/-τριων, με τη δικαιολογία ότι η πρώτη γλώσσα «μπερδεύει» τα παιδιά και δυσχεραίνει την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του σχολείου τους. Πλέον, η πολυγλωσσία αναγνωρίζεται ως ένα επιθυμητό χαρακτηριστικό των δημοκρατικών κοινωνιών (Τσοκαλίδου, 2012). Μάλιστα, η διγλωσσία θεωρείται πλέον γνωστικό, πολιτισμικό και αναπτυξιακό πλεονέκτημα που καλό είναι να καλλιεργείται.

Συνοψίζοντας, η θεσμοθέτηση μιας συμπεριληπτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δρα καταλυτικά στη μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες γνωστικής και προσωπικής ανέλιξης σε όλα τα παιδιά (Τσοκαλίδου, 2015). Το συγκεκριμένο παιδαγωγικό μοντέλο δεν περιορίζεται σε μια επιφανειακή διαχείριση της ετερότητας, αλλά εγγυάται την ισότιμη συμμετοχή των δίγλωσσων μαθητών/-τριων σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής, μετατρέποντάς τους/τες από παθητικούς αποδέκτες σε ενεργά υποκείμενα της μάθησης (Baker, 2001). Μέσα από αυτή την προσέγγιση, η γλωσσική ετερότητα αναγνωρίζεται θεσμικά και αποκτά θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα, ενδυναμώνοντας την ψυχολογική ασφάλεια των παιδιών (Τσοκαλίδου, 2012). Το τελικό συμπέρασμα είναι σαφές: η διγλωσσία δεν αποτελεί ένα δομικό πρόβλημα προς επίλυση ή διαχείριση, ούτε ένα εμπόδιο που δυσχεραίνει την ακαδημαϊκή πορεία (Cummins, 2005). Αντίθετα, συνιστά έναν ανεκτίμητο παιδαγωγικό και κοινωνικό πλούτο, ο οποίος, αν αξιοποιηθεί ολιστικά, μπορεί να αναμορφώσει ριζικά την ποιότητα και τις ανθρωπιστικές αξίες ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Baker, 2001).

Κεφάλαιο 5: Προτάσεις αξιοποίησης της διγλωσσίας στο ελληνικό σχολείο

Στα προηγούμενα κεφάλαια αναλύθηκαν οι θεωρητικές διαστάσεις της διγλωσσίας, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική πορεία των δίγλωσσων μαθητών/τριών, καθώς και οι διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη μάθησή τους. Η σύγχρονη βιβλιογραφία απομακρύνεται σταδιακά από τις αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία ως εμπόδιο και αναδεικνύει τις δυνατότητές της ως γνωστικού, γλωσσικού και κοινωνικοπολιτισμικού πόρου. Υπό το πρίσμα αυτό, το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους η διγλωσσία μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά στο σχολικό περιβάλλον. Αρχικά εξετάζεται η συμβολή της ως γνωστικού και γλωσσικού πόρου, ενώ στη συνέχεια διατυπώνονται προτάσεις για τη διδακτική πράξη και παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό διδακτικό σενάριο εφαρμογής. Τέλος, αναδεικνύεται η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αποτελεσματική υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών/τριών και τη διαμόρφωση ενός πραγματικά συμπεριληπτικού σχολείου.

5.1 Η διγλωσσία ως γνωστικός και γλωσσικός πόρος για τη διδασκαλία

Αρχικά, η διγλωσσία προσφέρει σημαντικά γνωστικά οφέλη στους/στις ομιλητές/-τριες. Οι τελευταίοι/-ες διαθέτουν μια συνεχή και παράλληλη ενεργοποίηση δύο γλωσσών στον εγκέφαλο που αξιοποιούν, ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Πιο συγκεκριμένα, όταν χρησιμοποιείται η μια από τις δύο γλώσσες, η άλλη βρίσκεται σε γνωστική καταστολή, “Inhibitory Control” (Bialystok, 2015:116). Πρόκειται, δηλαδή, για έναν μηχανισμό που θέτει σε προσωρινή παύση τη γλώσσα που εκείνη τη στιγμή δεν χρησιμοποιείται. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται ευκολότερα η επικοινωνία χωρίς ο/η ομιλητής/-τρια να βρίσκεται σε κατάσταση σύγχυσης λόγω γλωσσικών παρεμβολών. Ταυτόχρονα, όμως, ο μηχανισμός γνωστικής καταστολής διαθέτει ευελιξία, γεγονός που σημαίνει ότι καταστέλλεται εύκολα, με αποτέλεσμα ο/η ομιλητής/-τρια να μεταβαίνει ταχύτατα από τον έναν γλωσσικό κώδικα στον άλλον και στους κανόνες που ο καθένας διαθέτει. Αυτό, συνδράμει και στην βελτίωση της εκτελεστικής λειτουργίας του εγκεφάλου, όπου κινητοποιείται ένα ανώτερο δίκτυο

περιοχών του εγκεφάλου για τη ρύθμιση της σκέψης (Miyake & Friedman, 2012:8). Παράλληλα, η συνύπαρξη δύο γλωσσών στον εγκέφαλο καθώς και οι διεργασίες που προαναφέρθηκαν, συμβάλλουν στην καλύτερη συγκέντρωση του ατόμου αλλά και στην καλύτερη διαχείριση προβλημάτων που περιλαμβάνουν πολλές πληροφορίες, καθώς οι γνωστικές και μεταγλωσσικές ικανότητες μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη (Cummins, 2000).

Το φαινόμενο της διγλωσσίας συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής επίγνωσης και της διαγλωσσικότητας από τον/την μαθητή/-τρια. Ο Baker (2011:144) ορίζει τη μεταγλωσσική επίγνωση ως την ικανότητα του ατόμου να αποστασιοποιείται από τη σημασία των λέξεων και να αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως αφηρημένο εργαλείο σκέψης και να αναλύει τη δομή και τους κανόνες της. Ο/Η δίγλωσσος/-η ομιλητής/-τρια κατανοεί καλύτερα το πώς λειτουργούν οι γραμματικοί κανόνες, εφόσον συνειδητοποιούν ότι η ίδια έννοια μπορεί να εκφραστεί με διαφορετικές μορφές. Έτσι, ενεργοποιείται στο άτομο και η καλύτερη κατάκτηση νέων γλωσσικών εννοιών καθώς και η κατάκτηση μιας τρίτης γλώσσας. Παράλληλα, το άτομο, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση που βρίσκεται μπορεί να ελέγχει και να επιλέγει σκόπιμα τον κατάλληλο γλωσσικό κώδικα ανάλογα με την περίσταση. Η επιλογή αυτή αποδεικνύει πως η μεταγλωσσική επίγνωση δεν αναπτύσσεται ξεχωριστά σε κάθε γλώσσα αλλά τρέφεται από μια κοινή, κεντρική γνωστική δεξαμενή του εγκεφάλου (Common Underlying Proficiency) (Cummins, 2000:38). Η Garcia (2014) τονίζει ότι μέσω της διγλωσσίας ενισχύεται η διαγλωσσικότητα, δηλαδή η πρακτική εφαρμογή της μεταγλωσσικής επίγνωσης, που ο μαθητής αξιοποιεί συνολικά τις γλωσσικές του δυνατότητες προκειμένου να κατανοήσει σύνθετα νοήματα. Ταυτόχρονα, επιτυγχάνεται και η διαγλωσσική μεταφορά, η αυτόματη μετακίνηση των ακαδημαϊκών, γραμματικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Η πρώτη γλώσσα συχνά λειτουργεί και ως βάση για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ο Cummins (2000) υποστηρίζει ότι η ύπαρξη και η καλλιέργεια της Γ1 όχι μόνο δεν εμποδίζει, αλλά διευκολύνει την κατάκτηση της Γ2. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η Υπόθεση της Γλωσσικής Αλληλεξάρτησης που διατύπωσε ο Cummins (2000) βασίζεται στην αυτόματη μεταφορά των δομών και γνώσεων από τη Γ1 στη Γ2, ενισχύοντάς την. Παράλληλα, η κατάκτηση ενός υψηλού γνωστικού επιπέδου στην πρώτη ενισχύει και την απόκτησή του στη Γ2, μιας και ο ακαδημαϊκός

λόγος αποτελεί σημαντικό παράγοντα της σχολικής επιτυχίας στη δεύτερη γλώσσα. Ο Baker (2011) θεωρεί μάλιστα, ότι οι εννοιολογικές κατηγορίες και σημασιολογικές διασυνδέσεις διευκολύνουν την καλύτερη χαρτογράφηση εννοιών και λέξεων στη δεύτερη γλώσσα, καθώς και ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και η κριτική ανάγνωση αποτελούν δεξιότητες που μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα, γεγονός που οδηγεί στην καλύτερη κειμενική κατανόηση. Η καλύτερη κειμενική κατανόηση συμπεριλαμβάνει και την αναγνώριση των κειμενικών ειδών, της δομής παραγράφου και των στρατηγικών συγγραφής, οι οποίες μεταφέρονται αυτούσια από το ένα γλωσσικό σύστημα στο άλλο. Τέλος, η ανάδειξη της πρώτης γλώσσας των παιδιών ως γλωσσικό πλεονέκτημα εντός της σχολικής τάξης, αποτρέπει την αφαιρετική διγλωσσία και καλλιεργεί τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και την καθολική αποδοχή όλων των μελών της τάξης (Τσοκαλίδου, 2012).

Ως προς επίρρωση της παραπάνω άποψης, το φαινόμενο της διγλωσσίας αποτελεί πολιτισμικό και κοινωνικό πλούτο. Ο Banks (2015) επισημαίνει πως η γνώση δύο γλωσσών προσφέρει άμεση πρόσβαση σε διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, αξίες και κοσμοθεωρίες, όπως και τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης σε ποικίλα περιβάλλοντα χωρίς προκαταλήψεις. Η αποδοχή της διαφορετικότητας εντός του σχολικού πλαισίου και από τη μεριά των μονόγλωσσων και από την πλευρά των δίγλωσσων μαθητών/-τριών βοηθά στην κατανόηση, την ενσυναίσθηση αλλά και τον σεβασμό του διαφορετικού. Έτσι, στη σχολική κοινότητα προάγεται η πολυφωνία και η πολυπολιτισμικότητα με τη διγλωσσία να λειτουργεί ως γέφυρα κοινωνικής συνοχής (Nieto, 2017). Επιπλέον, η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας του/της μαθητή/-τριας στην τάξη τονώνει το ηθικό των παιδιών και δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας και ορατότητας εφόσον η αναγνώριση του πολιτισμικού τους υποβάθρου αποτρέπει φαινόμενα ρατσισμού και περιθωριοποίησης (Nieto, 2017· Τσοκαλίδου, 2017).

Το φαινόμενο της διγλωσσίας φέρει εξίσου σημαντικά οφέλη αν χρησιμοποιηθεί εκπαιδευτικά. Αρχικά, αποτελεί ένα έγκυρο γνωστικό εργαλείο, το οποίο ενθαρρύνει τους/τις δίγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες να συμμετέχουν στο μάθημα διότι αισθάνονται πως το γλωσσικό τους κεφάλαιο εκτιμάται (Garcia, 2014). Μάλιστα, η συνειδητή ενθάρρυνση των μαθητών/-τριών να εναλλάσσουν γλωσσικούς κώδικες διευκολύνει τη βαθύτερη επεξεργασία σύνθετων εννοιών, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνουν και υψηλότερα επίπεδα στη σχολική επιτυχία. Η προσέγγιση αυτή

συνδέεται άμεσα με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και η ετερογένεια παύει να αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα και εμπόδιο αλλά θεωρείται πλέον γλωσσικός πόρος δημιουργώντας ένα δημοκρατικό περιβάλλον μάθησης το οποίο προωθεί την ισότητα και την αμοιβαία αποδοχή (Cummins, 2000·Χατζηδάκη, 2018).

Επομένως, είναι αδιαμφισβήτητο ότι η διγλωσσία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μειονέκτημα για τον/την μαθητή/-τρια και την ακαδημαϊκή του/της εξέλιξη. Αντιθέτως, αποτελεί έναν δυναμικό πόρο, ο οποίος αναδιαμορφώνει δραστικά τις γνώσεις, τις μεταγλωσσικές ικανότητες και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική μονάδα οφείλει να αποβάλλει τις προκατειλημμένες μονογλωσσικές προσεγγίσεις και να εντάξει στρατηγικές που θα αξιοποιούν αυτό το πολυγλωσσικό κεφάλαιο που τα παιδιά φέρουν. Άλλωστε, στον σύγχρονο κόσμο και στη σύγχρονη εκπαίδευση, η διγλωσσία αποτελεί ένα φαινόμενο συνηθισμένο και υπαρκτό σε πολλές σχολικές μονάδες. Στα πλαίσια λοιπόν, μιας δημοκρατικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, το σχολείο πρέπει να αναλάβει ενεργό δράση.

5.2 Προτάσεις για τη διδακτική πράξη

Η παρούσα ενότητα έχει ως στόχο να αναδείξει τις προτάσεις διδασκαλίας για τα δίγλωσσα παιδιά στον σχολικό χώρο. Είναι αδιαμφισβήτητο πως η διγλωσσία και η πολυγλωσσία αποτελούν μια μόνιμη πραγματικότητα στις ελληνικές σχολικές τάξεις, στην οποία το εκπαιδευτικό δυναμικό οφείλει να προσαρμοστεί. Είναι εύλογο, ότι πλέον δεν αρκεί η εμπειρική αντιμετώπιση του φαινομένου και απαιτείται ο σχεδιασμός συστηματικών και επιστημονικά τεκμηριωμένων διδακτικών παρεμβάσεων (Baker, 2001). Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο οφείλει να εγκαταλείψει τα παραδοσιακά αφομοιωτικά μοντέλα, τα οποία οδηγούν συχνά σε αφαιρετική διγλωσσία και αντιμετωπίζουν την πρώτη γλώσσα των μαθητών/-τριών ως εμπόδιο. Για αυτόν τον λόγο, η διδασκαλία οφείλει να είναι συμπεριληπτική και να αναγνωρίζει τη σημασία του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών.

Ξεκινώντας, κεφαλαιώδη σημασία φέρει η εκπαίδευση των καθηγητών/-τριών. Η Χατζηδάκη (2019) επισημαίνει ότι στα συμβατικά σχολεία αρκετά υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών δεν διαθέτει επιμόρφωση και εμπειρία αναφορικά με τη διαχείριση της διγλωσσίας. Πρέπει, λοιπόν, οι δάσκαλοι/-ες και οι καθηγητές/-τριες να εκπαιδευτούν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να μάθουν πώς να προσαρμόζουν το

εκπαιδευτικό υλικό, το μάθημα, τη στάση τους σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής επάρκειας. Αναγκαία είναι επίσης, η εκπαίδευση αναφορικά με τη διαγλωσσικότητα (translanguaging), προκειμένου να επιτρέπουν στους/στις μαθητές/-τριες να χρησιμοποιούν ολιστικά το γλωσσικό τους ρεπερτόριο ως εργαλείο για την παραγωγή νοήματος αλλά και για την μάθηση (Cummins, 2001·Garcia, 2009). Παράλληλα, οι τεχνικές γνωστικής και γλωσσικής υποστήριξης (scaffolding) βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να προσεγγίζουν και να κατανοούν απαιτητικές έννοιες παρά τα γλωσσικά τους ελλείμματα. Τέλος, πέρα από την αυστηρή επιμόρφωση για την απόκτηση στρατηγικών από τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι απαραίτητη και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της γλωσσικής ευαισθητοποίησης από εκείνους/-ες, για να μπορούν να καταλαβαίνουν και τη συναισθηματική και δίγλωσση ανάπτυξη των μαθητών/-τριών τους (Χατζηδάκη, 2019).

Στη συνέχεια, το σχολείο έχει υποχρέωση να εντάσσει τη Γ1 στη μαθησιακή διαδικασία. Αρχικά, όταν η πρώτη γλώσσα αποσιωπάται ή υπονομεύεται, εκτός από το ότι συχνά οδηγεί σε αφαιρετική διγλωσσία, έχει και ως απότοκο την επιβράδυνση της γνωστικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης. Έτσι, είναι απαραίτητη η συνειδητοποίηση πως η πρώτη γλώσσα δεν λειτουργεί ανταγωνιστικά, αλλά αποτελεί μια νοητική και διδακτική γέφυρα μάθησης πάνω στην οποία οικοδομείται με ασφάλεια η νέα γνώση και η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 2001·Garcia& Wei, 2014·Τσοκαλίδου, 2017). Η χρήση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να επιτευχθεί αρχικά με τη δημιουργία δίγλωσσων ή πολύγλωσσων γλωσσαρίων ορολογίας, τα οποία βοηθούν τους/τις μαθητές/-τριες να κατανοήσουν σε βάθος τις ακαδημαϊκές έννοιες των σχολικών μαθημάτων (Cummins, 2001·Τσοκαλίδου, 2007). Επιπρόσθετα, η συνεργασία των παιδιών επιτρέπει στους/στις πιο προχωρημένους/-ες μαθητές/-τριες να στηρίζουν τους/τις συμμαθητές/-τριες που δυσκολεύονται, μεταδίδοντας τις γνώσεις τους. Τέλος, η ευελιξία αποτελεί επίσης σημαντικό κομμάτι των ασκήσεων, καθώς τα δίγλωσσα παιδιά μπορούν να ενθαρρύνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς να κρατούν προσωπικές σημειώσεις στη Γ1, ή να προσχεδιάζουν τις ασκήσεις τους από νωρίτερα, πριν απαντήσουν στη γλώσσα-στόχο (Garcia& Wei, 2014).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση κατέχουν εξέχοντα ρόλο στις προτάσεις για τη διδακτική αξιοποίηση της διγλωσσίας. Η αποτελεσματική συμπερίληψη των δίγλωσσων απαιτεί ριζική αναθεώρηση και προσαρμογή του

εκπαιδευτικού υλικού και της αξιολόγησης, αναδεικνύοντας έτσι από τους/τις εκπαιδευτικούς μια γλωσσικά ευαισθητοποιημένη διδασκαλία (Tomlinson, 2001). Αυτή η πρακτική δεν αποτελεί μια απλή διευκόλυνση των δίγλωσσων παιδιών αλλά αντίθετα προσφέρει έμπρακτα και δίκαια πολλαπλές διόδους πρόσβασης στη γνώση ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο του/της κάθε μαθητή/-τριας. Παράλληλα, η διγλωσσία αξιοποιείται και μέσω της εύρεσης λέξεων-κλειδιών στη δεύτερη γλώσσα ώστε να υπάρχει σε όλους/-ες τους μαθητές/-τριες γλωσσική υποστήριξη στον ακαδημαϊκό λόγο (Gibbons, 2015). Τελικά, η γραπτή αξιολόγηση φαίνεται να αδικεί τους δίγλωσσους/-ες και να ευνοεί τους/τις μονόγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες διότι αξιολογεί τη γλωσσική επάρκεια και όχι τις πραγματικές γνώσεις τους στο εξεταζόμενο μάθημα. Εναλλακτικές μέθοδοι όπως η προφορική εξέταση αλλά και περισσότερος χρόνος αξιολόγησης φαίνεται να αξιοποιούν τη διγλωσσία δημιουργικά εφόσον η νοητική επεξεργασία και μετάφραση εννοιών ανάμεσα σε δύο γλωσσικά συστήματα απαιτεί χρόνο (Cloud et al., 2000).

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αξιοποίηση της διγλωσσίας. Η συμπερίληψη ολοκληρώνεται με την ενεργό εμπλοκή και συμμετοχή των οικογενειών των δίγλωσσων μαθητών/-τριών στη σχολική ζωή (Baker, 2001· Τσοκαλίδου, 2017). Η γλωσσική ευαισθητοποίηση δεν αφορά μόνο το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου αλλά και τους γονείς των παιδιών, καθώς είναι σημαντικό να αισθανθούν αποδοχή και συμπερίληψη· ότι δηλαδή, η γλώσσα καταγωγής τους δεν αποτελεί τροχοπέδη στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Έτσι, η σχολική μονάδα πρέπει να ενημερώνει τακτικά τις οικογένειες των παιδιών για την πρόοδό τους αλλά και για το ότι η χρήση της Γ1 στο σπίτι μόνο γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη μπορεί να έχει. Παράλληλα, το χάσμα μεταξύ οικογένειας και σχολικής κουλτούρας μπορεί να συρρικνωθεί αν το σχολείο μεριμνήσει για την ενημέρωση της σχολικής ύλης που καλύπτει στα παιδιά, μέσω μεταφρασμένου ενημερωτικού υλικού για τους γονείς (Τσοκαλίδου, 2015). Συνεπώς, έτσι καλλιεργείται ένα κλίμα αμοιβαίας συνεργασίας και ασφάλειας.

Τέλος, το συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον οφείλει να ενσωματώνει τη διαφορετικότητα. Το σχολείο πρέπει να μετατραπεί σε έναν χώρο όπου η πολυγλωσσία δεν είναι ανεκτή απλώς, αλλά προβάλλεται ενεργά και θεσμικά στο φυσικό και στο ψηφιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Banks, 2006). Αυτό θα συμβεί, αν το σχολείο ξεφύγει από επιφανειακές προσεγγίσεις και θέσει τη

διαφορετικότητα ως βασικό άξονα της σχολικής εκπαίδευσης, μέσω της ολιστικής ενσωμάτωσης πολιτισμικών στοιχείων όλων των μαθητών/-τριών. Σε αυτό το πλαίσιο, η Τσοκαλίδου (2017) προτείνει την οργάνωση στοχευμένων δράσεων διαπολιτισμικότητας, στις οποίες οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/-τριες θα αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους. Με αυτόν τον τρόπο, η μονογλωσσική σχολική κοινότητα θα ενισχύσει τους δεσμούς αμοιβαίας αποδοχής με τις μεταναστευτικές ομάδες και θα καταρριφθούν στερεότυπα και προκαταλήψεις (Nieto, 2013). Επιπλέον, η σχολική ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να συνεργάζονται, ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα περιθωριοποίησης μεταναστών/-τριών, εξαλείφοντας εντός σχολικής τάξης τις προκαταλήψεις.

Συνοψίζοντας, η αποτελεσματική εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών και μαθητριών δεν μπορεί να βασίζεται στην τύχη, αλλά προϋποθέτει ένα αυστηρά οργανωμένο πλάνο, με στόχο την πλήρη αποδοχή του γλωσσικού τους κεφαλαίου και τη συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Baker, 2001· Χατζηδάκη, 2019). Η διγλωσσία και η διαγλωσσικότητα πρέπει να πάντουν οριστικά να αντιμετωπίζονται ως γνωστικό ή γλωσσικό έλλειμμα· αντίθετα, αποτελούν ένα σημαντικό παιδαγωγικό, κοινωνικό και γνωστικό πλεονέκτημα για το σύνολο της σχολικής κοινότητας (Cummins, 2001· Τσοκαλίδου, 2017). Σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, η ταυτότητα του σύγχρονου σχολείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με εκείνη του συμπεριληπτικού σχολείου, το οποίο μετατρέπει τη γλωσσική ετερότητα στην απαρχή της γνώσης και της δημοκρατικής παιδείας (Banks, 2006· Nieto, 2013· Τσοκαλίδου, 2017).

5.2.1 Ενδεικτικό σενάριο αξιοποίησης της διγλωσσίας

Οι προαναφερθείσες προτάσεις δεν αποτελούν αφηρημένες έννοιες και στρατηγικές, αλλά αντιθέτως μπορούν να αξιοποιηθούν πρακτικά στη σχολική πραγματικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο ακολουθεί η παρουσίαση ενός ενδεικτικού διδακτικού σεναρίου το οποίο αποσκοπεί στη μετατροπή των διδακτικών εννοιών και στρατηγικών σε πράξη, μέσα σε μια πολύγλωσση σχολική αίθουσα. Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου σεναρίου βασίζεται στις αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της συνεργατικής μάθησης, με στόχο να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στη γνώση. Παράλληλα, αξιοποιούνται συστηματικά η στρατηγική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) και η παροχή της κατάλληλης γνωστικής και

γλωσσικής υποστήριξης (scaffolding). Μέσα από αυτό το σύνολο πρακτικών, το σενάριο έχει ως στόχο την ανάδειξη της διγλωσσίας ως έναν πολύτιμο γνωστικό και μαθησιακό πόρο καθώς και την ενεργή ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η ταυτότητα της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης καθορίζεται με σαφήνεια, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου και έχει διάρκεια δύο διδακτικών ωρών. Το θέμα το οποίο πραγματεύεται είναι «Η επαφή των γλωσσών και ο γλωσσικός δανεισμός: Λέξεις διαφορετικής προέλευσης στη νέα ελληνική γλώσσα». Η συγκεκριμένη θεματική επιλέχθηκε σκόπιμα, εφόσον συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική ποικιλότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία και τις σχολικές τάξεις κατ' επέκταση. Το παρόν θέμα αποδεικνύει πως η διγλωσσία στο σχολείο αποτελεί γλωσσικό πόρο που επηρεάζει και επηρεάζεται μέσω της αλληλεπίδρασης. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους δίγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες να χρησιμοποιήσουν την πρώτη τους γλώσσα. Τα παιδιά, καλούνται να γίνουν «ερευνητές» δανείων και λέξεων στην ελληνική και την πρώτη τους γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο το μάθημα γίνεται ευχάριστο, αποκτά ζωντάνια, ενισχύει τη μεταγλωσσική επίγνωση των μαθητών και προωθεί τη μεταγλωσσική επικοινωνία.

Η πρώτη διδακτική ώρα ξεκινά με μια δραστηριότητα αφόρμησης, η οποία σχεδιάστηκε με στόχο να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών και να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση τους. Ο/Η εκπαιδευτικός αρχικά, παρουσιάζει στην τάξη διάφορες λέξεις που χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα και είναι ξένης προέλευσης (Τσοκαλίδου, 2017). Στη συνέχεια, ζητά από τους/τις μαθητές/-τριες να εντοπίσουν και να μοιραστούν αντίστοιχες λέξεις ή κοινές ρίζες με τις λέξεις που ακούν και χρησιμοποιούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον (García & Wei, 2014). Για την αποτελεσματική υποστήριξη της διαδικασίας, η δραστηριότητα βασίζεται στις αρχές της πολυτροπικότητας, διότι ο/η εκπαιδευτικός επιστρατεύει πλούσιο διδακτικό υλικό, οπτικό, διάφορες εικόνες, λέξεις-κλειδιά στον πίνακα (Cloud et al., 2000). Η πολυτροπικότητα αποτελεί ένα πλαίσιο γνωστικής και γλωσσικής υποστήριξης για τους/τις μαθητές/-τριες (scaffolding), το οποίο μειώνει το επίπεδο δυσκολίας, χωρίς όμως να απλουστεύει το περιεχόμενο διδασκαλίας (Gibbons, 2015). Τα παιδιά, έτσι, δεν έρχονται αντιμέτωπα με ένα κείμενο στεγνό και

αφηρημένο, αλλά αποκτούν άμεση πρόσβαση στο περιεχόμενο, νιώθουν ασφάλεια να εκφραστούν και να ανασύρουν στοιχεία από την πρώτη τους γλώσσα, μετατρέποντας το μάθημα σε ένα πεδίο συλλογικής ανακάλυψης.

Κατά την κύρια φάση του σεναρίου, οι μαθητές/-τριες χωρίζονται και εργάζονται σε μικτές, ανομοιογενείς ομάδες, εφαρμόζοντας τις βασικές αρχές της συνεργατικής μάθησης (Banks, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάζονται για να συγκρίνουν συγκεκριμένες λέξεις από διαφορετικές γλώσσες, αναζητώντας κοινές ρίζες, ομοιότητες στη φωνητική ή στη σημασιολογία τους και ύστερα καταγράφουν τα συμπεράσματά τους. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) και την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του, η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση συνομηλίκων. Η διαδικασία αυτή ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση του/της μαθητή/-τριας, εφόσον δύναται να χρησιμοποιεί την πρώτη του γλώσσα εντός σχολικής τάξης και λειτουργεί διαμεσολαβητικά στους μονόγλωσσους/-ες συμμαθητές/-τριες, εξηγώντας τις ακριβείς σημασίες των λέξεων. Τελικά, εφαρμόζεται στην πράξη η στρατηγική της διαγλωσσικότητας (translanguaging), η οποία επιτρέπει και ενισχύει την εναλλαγή των διαφόρων γλωσσών εντός του μαθήματος (Garcia& Wei, 2014). Επομένως, η ετερογένεια μετατρέπεται σε πλεονέκτημα για όλη την τάξη και τα παιδιά, αφού στα δίγλωσσα ενισχύει την ασφάλεια και την αυτοπεποίθηση, στα μονόγλωσσα δίνεται η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με νέους πολιτισμούς ανοίγοντας τους πνευματικούς τους ορίζοντες, και τέλος αυξάνει τη μεταγλωσσική επίγνωση της τάξης συνολικά (Cummins, 2005·Τσοκαλίδου, 2017)

Στην τελική φάση της διδακτικής παρέμβασης κατά την δεύτερη διδακτική ώρα, οι ομάδες αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους στην τάξη. Η πρακτική αυτή καλλιεργεί ένα κλίμα συζήτησης στη σχολική αίθουσα και ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει, όποτε κρίνεται απαραίτητο, με καθοδηγητικό τρόπο. Στόχος του/της είναι να συνδέσει τα ευρήματα των παιδιών με την ιστορική και γλωσσική εξέλιξη, αναδεικνύοντας την επαφή των γλωσσών αλλά και τον δανεισμό ως ένα φυσικό και σύνηθες αποτέλεσμα της επαφής των γλωσσών. Μάλιστα, με αυτόν τον τρόπο κανονικοποιείται η εναλλαγή κωδικών εντός σχολικής τάξης και δημιουργείται ένα θετικό κλίμα πολυπολιτισμικότητας. Στο επίπεδο της αξιολόγησης, ο/η εκπαιδευτικός διαφοροποιείται από τα παραδοσιακά πρότυπα. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με βάση τη συμμετοχή τους, τη συνεργασία των

μαθητών/-τριων και τη μεταγλωσσική κατανόηση των εννοιών που επεξεργάστηκαν (Banks, 2015). Η τελική αξιολόγηση δεν βασίζεται λοιπόν, μόνο στην ακρίβεια της γλώσσας ή της γραμματικής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τη δημιουργία ενός ασφαλούς συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου η προσπάθεια, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των μαθητών/-τριών αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται, ενισχύοντας την ακαδημαϊκή τους αυτοπεποίθηση (Cummins, 2005·Nieto, 2007).

Συνοψίζοντας, η αποτίμηση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου επιβεβαιώνει τη δυνατότητα μετάβασης από τη θεωρία στην πράξη. Η διγλωσσία, μέσα από το παραπάνω διδακτικό σενάριο, αντιμετωπίζεται ως πλεονέκτημα γνωστικά αλλά και ως πολιτισμικό διαμεσολαβητή ανάμεσα σε δίγλωσσους/-ες και μονόγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες. Παράλληλα, αποδεικνύεται έμπρακτα ότι η χρήση της πρώτης γλώσσας όχι μόνο δεν δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά υποστηρίζει και ενισχύει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αναπτύσσοντας μεταγλωσσική επίγνωση (Cummins, 2005). Προάγεται, επιπλέον, η συμπερίληψη εφόσον οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες ξεφεύγουν από το περιθώριο, αφού αναγνωρίζονται ως ενεργοί φορείς γνώσης και καθοδηγούν τους/τις συμμαθητές/-τριες τους. Έτσι, τίθεται η βάση για ένα συμπεριληπτικό και δημοκρατικό σχολείο που αφουγκράζεται και μεριμνά και τις ανάγκες όλων των μελών του.

5.3 Προτάσεις για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική πολιτική

Η παρούσα ενότητα έχει ως στόχο να εξηγήσει γιατί η διγλωσσία ως κοινωνικό και ατομικό φαινόμενο που απαιτεί προσθετική εκπαιδευτική πολιτική. Ο Baker (2001) τονίζει ότι η επιτυχία των δίγλωσσων προγραμμάτων εξαρτάται άμεσα από την πίστη των δασκάλων στο εκπαιδευτικό μοντέλο και το επίπεδο της υλικής και θεσμικής στήριξης. Η κεντρική πολιτική είναι απαραίτητη όσον αφορά τα φαινόμενα πολυγλωσσίας και διγλωσσίας, τουναντίον το σχολείο θα οδηγηθεί σε περιθωριοποίηση της πρώτης γλώσσας. Στο ίδιο πλαίσιο, η Τσοκαλίδου (2017) αναφέρει πως το ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται από αφανή διγλωσσία, την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναδεικνύουν μέσω της διαγλωσσικότητας. Το ελληνικό σχολείο και το εκπαιδευτικό δυναμικό του χρειάζεται στοχευμένη επιμόρφωση προκειμένου να ξεφύγει από το μονογλωσσικό μοντέλο. Η κεντρική εκπαιδευτική

πολιτική αποδεικνύεται απαραίτητη, ώστε η ένταξη των δίγλωσσων παιδιών να μην άπτεται μόνο της ευαισθησίας του/της εκπαιδευτικού. Με τον τρόπο αυτό, μια συνολική θεσμική μεταρρύθμιση θα αποτελέσει την απαρχή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ύψιστης σημασίας καθώς οι αφομοιωτικές πρακτικές του σχολείου ελαχιστοποιούν τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Πολλοί/-ες εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν διαθέτουν επιμόρφωση ως προς την αντιμετώπιση της πολυγλωσσίας/ διγλωσσίας συχνά υιοθετούν το μοντέλο του ελλείμματος με ασυνείδητο τρόπο. Έτσι, η πληροφόρηση τους διδάσκει το πώς μπορούν να ενδυναμώσουν τους/τις δίγλωσσους/-ες ομιλητές/-τριες αξιοποιώντας θεωρητικά και πρακτικά την προϋπάρχουσα γνώση τους (Cummins, 2005·Garcia&Wei, 2014). Βέβαια, πέρα από την απόκτηση τεχνικών και διδακτικών εργαλείων, η εκπαίδευση των καθηγητών/-τριών οφείλει να επικεντρωθεί και σε μια εσωτερική βαθύτερη αλλαγή, η οποία αφορά την αποδόμηση στερεοτύπων για τη διαφορετικότητα στη σχολική πραγματικότητα (Nieto, 2017). Μέσα από αυτήν την αναθεώρηση, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αναγνωρίζει, να σεβαστεί και να εντάξει δημιουργικά την πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα των μαθητών/-τριών του στην καθημερινή σχολική ζωή.

Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι απαραίτητο οι παρεμβάσεις αυτές να αποκτήσουν μόνιμο και δομικό χαρακτήρα. Το κράτος και το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλουν να αναλάβουν την οργάνωση τέτοιων μετεκπαιδεύσεων, ξεφεύγοντας από λιγοστά εκπαιδευτικά σεμινάρια (Banks, 2015). Παράλληλα, απαιτείται η ουσιαστική ενίσχυση των Τάξεων Υποδοχής και η αναβάθμιση των διαπολιτισμικών σχολείων, ώστε να μην λειτουργούν ως χώροι απομόνωσης, αλλά ως χώροι συμπερίληψης και γλωσσικής ανάπτυξης (Cummins, 2005). Η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί επίσης να μεριμνήσει για την παροχή υπηρεσιών διερμηνείας μεταξύ σχολείου και μεταναστών γονέων, διασφαλίζοντας έτσι μια γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ τους. Τέλος, η εισαγωγή συμπεριληπτικών αναλυτικών προγραμμάτων που αναγνωρίζουν τη διαπολιτισμικότητα ως θεμελιώδη αξία, αποτελεί τη στήριξη που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή διδακτική τους πράξη (Banks, 2015).

Βέβαια, μια εκπαιδευτική πολιτική για τη διγλωσσία δεν μπορεί να περιορίζεται στα στενά όρια μιας σχολικής τάξης, αλλά οφείλει να εκτείνεται στην τοπική

κοινότητα, λαμβάνοντας υπόψη την οικογένεια των δίγλωσσων παιδιών (Banks, 2015·Τσοκαλίδου, 2017). Η ενεργός εμπλοκή των γονέων μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διερμηνεία και την παροχή μεταφρασμένου υλικού από το σχολείο, αλλά και με τη διοργάνωση δράσεων που χρήζουν συμμετοχής τους (Banks, 2015). Επιπλέον, πολυπολιτισμικές εκδηλώσεις εντός της σχολικής μονάδας μπορούν να καλλιεργήσουν στους/στις δίγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες την αίσθηση του ανήκειν, αλλά και να δώσουν χώρο έκφρασης στις μειονότητες (Τσοκαλίδου, 2017). Μέσα από τέτοιες πρακτικές πρωτοβουλίες, το σχολείο αποκτά έναν δημοκρατικό και συμπεριληπτικό πυρήνα που αναγνωρίζει την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία που υπάρχει στις σύγχρονες κοινωνίες.

Συμπερασματικά, η αποτελεσματική διαχείριση της διγλωσσίας στο σχολείο απαιτεί θεσμική και συλλογική ευθύνη. Ο/Η σύγχρονος/-η εκπαιδευτικός, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της πολυγλωσσίας και της μονογλωσσίας ως προς τη διδασκαλία, έχει ανάγκη από διαρκή στήριξη· επιμόρφωση, έγκυρη επιστημονική γνώση και θεσμική βοήθεια. Έτσι, η αναδιάρθρωση της σχολικής μονάδας και η στήριξη του/της εκπαιδευτικού με γνωστικά εφόδια, δεν αποτελούν πολυτέλεια, αλλά βιώσιμη οδό για την ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις ανάγκες των παιδιών. Για αυτό τον λόγο, το σχολείο οφείλει να αποβάλλει τα μονογλωσσικά στερεότυπα του και να μετεξελιχθεί, ώστε κανένα παιδί να μη χρειαστεί να απαρνηθεί τη γλώσσα καταγωγής του και την πολιτισμική του ταυτότητα.

Συμπεράσματα/ Συζήτηση

Συνοψίζοντας, η διγλωσσία αποτελεί ένα φαινόμενο που έχει διχάσει αρκετά την επιστημονική κοινότητα. Ξεκίνησε έχοντας αρνητική αντιμετώπιση· κρινόταν ως ένα φαινόμενο που δυσχεραίνει τους ομιλητές να ανταποκριθούν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, και τους συγχύζει σε φωνολογικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό και μορφολογικό επίπεδο. Η διγλωσσία κατηγορήθηκε ως μια κατάσταση ατελούς γνώσης δύο γλωσσών που παρομοιάστηκαν με τη μορφή μπαλονιών στον εγκέφαλο, όπου όταν η μια μεγαλώνει η άλλη ασθενεί (Χωριστή Υποκείμενη Γλωσσική Ικανότητα- Separate Underlying Proficiency). Έτσι, για αρκετά χρόνια, η άποψη πως η διγλωσσία καλλιεργεί «ανταγωνισμό» ανάμεσα στις δύο γλώσσες του/της ομιλητή/-τριας πρωτοστατούσε στη διεθνή βιβλιογραφία. Πολλοί ερευνητές, βέβαια, άσκησαν δριμύτατη κριτική στις παραπάνω απόψεις και το φαινόμενο εξετάστηκε πολύπλευρα, γλωσσικά, γνωστικά και κοινωνικά και εκπαιδευτικά. Στόχος τους ήταν να αναδειχθεί ως πλεονέκτημα και όχι ως έλλειμμα.

Οι νέες προσεγγίσεις, λοιπόν, αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία με αντίθετο τρόπο από τις παλαιότερες. Όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενες ενότητες, το φαινόμενο αυτό αποτελεί μια κατάσταση που βασίζεται σε ποικιλία παραμέτρων, άλλοτε συμβαίνει φυσικά λόγω μετανάστευσης και άλλοτε αποτελεί στοχευμένη προσπάθεια οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος με σημαντική διάκριση σε λαϊκή και ελιτιστική διγλωσσία (Paulston, 1980). Η διάκριση αυτή λειτουργεί ως απόδειξη μιας τελείως διαφορετικής θεώρησης της διγλωσσίας στις μέρες μας, ως πλεονεκτήματος για ένα παιδί. Ακόμα, όμως, και σε περιπτώσεις λαϊκής διγλωσσίας, το φαινόμενο δεν είναι εμπόδιο για έναν/μία μαθητή/-τρια, αλλά αντιμετωπίζεται ως ένα φυσικό κοινωνικό αποτέλεσμα συγχώνευσης γλωσσών. Το φαινόμενο αυτό, άλλωστε, έχει σημειώσει σημαντική αύξηση τα τελευταία χρόνια και βασίζεται σε διάφορες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές παραμέτρους. Στην ελληνική πραγματικότητα είναι εξίσου σύνηθες, καθώς η χώρα δέχεται συνεχείς μετανάστες και πολλοί/ές μαθητές/-τριες εκτός από την ελληνική, γνωρίζουν και ομιλούν σε εξαιρετικό βαθμό και την αγγλική γλώσσα. Σε κάθε περίπτωση η διγλωσσία αντιμετωπίζεται πλέον με πιο θετικό τρόπο από την κοινωνία και το σχολείο.

Είναι βέβαια εύλογη η θετική αντιμετώπιση της διγλωσσίας εφόσον προσφέρει πληθώρα πλεονεκτημάτων στο άτομο. Αρχικά, αναπτύσσονται σημαντικές γλωσσικές

δεξιότητες, που ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο το άτομο αξιοποιεί. Ο/Η μαθητής/-τρια μαθαίνει από μικρή κιόλας ηλικία τα πλαίσια στα οποία χρησιμοποιεί την εκάστοτε γλώσσα και τα περιβάλλοντα με την οποία την ταυτίζει. Συχνά, σε οικογένειες μεταναστών το παιδί ομιλεί την πρώτη γλώσσα εντός οικογένειας, ενώ στο σχολικό χώρο και στην παρέα μπορεί να αξιοποιεί τη δεύτερη, ή και αντίθετα ανάλογα με το είδος της διγλωσσίας. Οι γλωσσικές δεξιότητες φέρουν θετικό αντίκτυπο και στην ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών του εγκεφάλου. Οι δίγλωσσοι/-ες ομιλητές/-τριες αποκτούν γνωστική ευελιξία, ανάλογα με την επιλογή ή την καταστολή της κάθε γλώσσας. Ταυτόχρονα, οι δύο γλωσσικοί κώδικες είναι πάντοτε ενεργοί στον εγκέφαλο των ομιλητών/-τριών χωρίς να δημιουργούν περισπασμούς, γεγονός που τους/τις βοηθά και στην εστίαση της προσοχής. Θετικό όφελος έχει και η εργαζόμενη μνήμη του εγκεφάλου, αφού η διαχείριση δύο γλωσσικών συστημάτων ενισχύει τη χωρητικότητα συγκράτησης και επεξεργασίας πληροφοριών σε πραγματικό χρόνο. Σημαντικό πλεονέκτημα δημιουργείται και στη μεταγλωσσική επίγνωση των ομιλητών/-τριών δύο γλωσσικών συστημάτων, μιας και οι ομιλητές/-τριες μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις δύο γλώσσες ολιστικά, ξεχωρίζοντας τις μεταξύ τους. Τέλος, η διγλωσσία αποτελεί πλεονέκτημα και σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, διότι συχνά λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες, ενώ συμβάλλει και στη θετική αυτοεικόνα του ατόμου.

Όμως, συχνά τα σύγχρονα σχολεία δεν αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία ως μια ξεχωριστή γλωσσική περίπτωση που υφίσταται, αλλά την υποτάσσουν εντός μιας μονογλωσσικής αντιμετώπισης των μαθητών/-τριών. Ο σχολικός χώρος, όντας διαμορφωμένος ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών αλλά και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, συμπεριφέρεται στα δίγλωσσα παιδιά σαν να είναι μονόγλωσσα. Αυτό σημαίνει ότι η μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο για όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες, χωρίς να λαμβάνονται πάντα υπόψη οι προσωπικές ανάγκες που μπορεί να έχουν τα δίγλωσσα παιδιά. Το ίδιο παρατηρείται συχνά, και κατά την αξιολόγηση τους στα σχολικά μαθήματα, όπου εξετάζονται όπως και τα μονόγλωσσα παιδιά με γραπτή δοκιμασία. Η αξιολόγηση αυτή συχνά δεν ευνοεί τους/τις δίγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες, εφόσον δεν έχουν κατακτήσει τον ακαδημαϊκό λόγο με την ίδια επάρκεια που έχει ένας/μία μονόγλωσσος/-η μαθητής/-τρια. Η ανάγκη συμπερίληψης, επομένως, καθίσταται όλο και πιο επιτακτική

προκειμένου να έχουν όλοι οι μαθητές/-τριες τις ίδιες ευκαιρίες συμμετοχής στο μάθημα και κατάκτησης της γνώσης. Το εγχείρημα αυτό, μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορες μεταβολές στην εκπαίδευση, ξεκινώντας από την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού αναφορικά με θέματα διγλωσσίας και διαχείρισής της. Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας εφόδια αντιμετώπισης της διγλωσσίας ως καθημερινού φαινομένου, θα μπορέσουν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους νέες διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές για την αξιοποίησή της εντός του μαθήματος. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διαγλωσσικότητα, η αξιοποίηση της «σκαλωσιάς», η πολυτροπικότητα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η επαφή των εκπαιδευτικών με την οικογένεια του/της μαθητή/-τριας και η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας τους στο μάθημα, αποτελούν χρήσιμες εκπαιδευτικές στρατηγικές που θα αναβαθμίσουν το μάθημα.

Οι παραπάνω διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές μετουσιώνονται σε πράξη μέσα από το διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται στην αντίστοιχη ενότητα. Πιο συγκεκριμένα, το διδακτικό σενάριο αποτελεί μια προσχεδιασμένη δραστηριότητα από τον/την εκπαιδευτικό, που χρησιμοποιεί τις παραπάνω στρατηγικές στο μάθημα των Νέων Ελληνικών και είναι διάρκειας δύο διδακτικών ωρών. Εκεί, αξιοποιούνται δημιουργικά οι πρώτες γλώσσες των παιδιών, σε μια δραστηριότητα που έχει ως θέμα της τη γλωσσική αλλαγή και τα δάνεια ανάμεσα στις γλώσσες, προάγοντας με φυσικότητα τη γλωσσική επαφή και καλλιεργώντας τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών σε ένα πλαίσιο συνεργατικής μάθησης και διαγλωσσικότητας. Συνεπώς, το σενάριο αποδεικνύει ότι οι θεωρητικές αρχές μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικά στο μάθημα με εύκολο τρόπο από τον/την καθηγητή/-τρια.

Η διγλωσσία, λοιπόν, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «πρόβλημα» στο σχολικό χώρο, αλλά ως πηγή γνώσης, πολιτισμικού πλούτου και μαθησιακών δυνατοτήτων. Γι' αυτούς τους λόγους, το ελληνικό σχολείο καλείται να εγκαταλείψει τις μονογλωσσικές αντιλήψεις του παρελθόντος και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ασφάλειας όπου τα μέλη του θα μπορούν να νιώσουν συμπερίληψη, να αναπτύξουν τις γλωσσικές ικανότητες που τους μεταδίδει το σχολείο, αλλά και την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters
- Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *An introduction to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
- Baetens Beardsmore, H. (1993). *European bilingualism* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Banks, J. A. (2019). *An Introduction to Multicultural Education* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. New York: Holt.
- Bloomfield, L. (1935). *Linguistic aspects of science*. University of Chicago Press.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71–87.
- Chomsky, N. (1959). Review of *Verbal behavior*, by B. F. Skinner. *Language*, 35(1), 26–58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Cloud, N., Genesee, F., & Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Heinle & Heinle.

- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (1989). *How quickly can immigrants become proficient in school English?* *Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 5, 26–38.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1–43.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 49(1), 1–7.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society* (2nd ed.). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2005). «Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls». *TESOL Symposium on Dual Language Education*.
- Ferguson, C. A. (2007). Diglossia. In N. Coupland & A. Jaworski (Eds.), *Sociolinguistics: A reader and coursebook* (pp. 91–102). Palgrave Macmillan. (Original work published 1959).
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grammont, M. (1902). *Observations sur le langage des enfants*. Delagrave.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270–283.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33(2), 149–174.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. University of Michigan Press
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Lambert, W. E. (1990). Persistent issues in bilingualism research. *Applied Linguistics*, 11(2), 201–215.
- Li, W. (Ed.). (2007). *The bilingualism reader* (2nd ed.). Routledge.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., & Snow, C. E. (2000). Three misconceptions about age and second language learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9–34.

- Macnamara, J. (1967). *The bilingual's linguistic performance*. Journal of Social Issues, 23(2), 58–77. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x>
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Volume 1. Preschool children* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. Edward Arnold.
- Miyake, A., & Shah, P. (1999). *Models of working memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nieto, S. (2017). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Paulston, C. B. (1980). *Bilingual education: Theories and issues*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27), 1–23.
- Saer, D. J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25–38.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Champion
- Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8(2).
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 9–44). Multilingual Matters
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1, pp. 39–285). Plenum Press.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. Linguistic Circle of New York.

Yoshioka, J. G. (1929). A study of bilingualism. *Journal of Educational Psychology*, 20, 1–14.

Ελληνόγλωσση

Μαλιγκούδη, Χ., & Χατζηδάκη, Α. (2018). *Η πρακτική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) στα κοινοτικά αλβανικά σχολεία: Μια μελέτη περίπτωσης*. Στο Ρ. Τσοκαλίδου & Μ. Α. Κέκια (Επιμ.), Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών – Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές» (σσ. 239-253). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο / Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ.

Μαρτζούκου, Α. (2022). Διγλωσσία: Μύθοι και επιστημονικά δεδομένα. *Εκδόσεις: Λογία*.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης.

Σκούρτου, Ε. (2001). *Γλώσσα και πολιτισμική ετερότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στη σχολική τάξη*. Gutenberg.

Τάνταρος, Θ., & Νικολάου, Γ. (2009). Εκτελεστικές λειτουργίες και γλωσσική ανάπτυξη. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 16(3), 245–262.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1946). *Οι ξένες γλώσσες και η αγωγή*. Ιδιωτική Έκδοση.

Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). «*Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: μια Ψυχολογολογική προσέγγιση*». Αθήνα: Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). *Γλώσσα και διγλωσσία στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: ένα πολιτικό εκπαιδευτικό ζήτημα. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα (Πρακτικά της 28ης Ετήσιας Συνάντησης

του Τομέα Γλωσσολογίας, Μάιος 2007). Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Διγλωσσία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). «Συμπεριληπτική εκπαίδευση και γλωσσική ετερότητα». Στο: *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2016). «Διαγλωσσικότητα και διδακτικές πρακτικές». *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 45-60.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *Γλωσσική ετερότητα και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηδάκη, Α. (2010). *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηδάκη, Α. (2011). «Η γλωσσική και σχολική ένταξη των δίγλωσσων μαθητών». Στο: Δαμανάκης, Μ. (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηδάκη, Α. (2012). *Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο: γλώσσα, ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο

Χατζηδάκη, Α., & Μαλιγκούδη, Χ. (2019). Τα κοινοτικά σχολεία ως «ασφαλείς χώροι»: Η ανάπτυξη πολυγλωσσικών και μαθησιακών ταυτοτήτων μέσα από την καλλιέργεια της γλώσσας της χώρας καταγωγής. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη & Σ. Σαΐτη (Επιμ.), *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο. Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΟΜΕΡ-ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ* (σσ. 350–361).