

ΤΟ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αγγελική Κοιλιάρη
Καθηγήτρια
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Abstract

The paper focuses on the possibilities and the limits for the education of refugee children in the Greek context. It also discusses the language education policy in Greece.

Key words

Language education policy.

Περίληψη

Η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική σχολική τάξη αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες κατάσταση οικεία και σε γενικές γραμμές διαχειρίσιμη από τους εκπαιδευτικούς. Η διαπολιτισμική κανονικότητα στην οποία είχε καταφέρει την τελευταία δεκαετία να λειτουργεί το δημόσιο σχολείο εντάσσοντας τους εθνικά άλλους, τους ξένους, ανατρέπεται τα τελευταία χρόνια. Μαθητές και μαθήτριες από νέα διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι 'ανοίκειοι άλλοι' θα πρέπει τουλάχιστον μεσοπρόθεσμα να ενταχθούν υπό δύσκολες συνθήκες στο ήδη χειμαζόμενο δημόσιο σχολείο σε ολόκληρη τη χώρα. Το σύνθετο κοινωνιογλωσσικά περιβάλλον οικονομικής δυσπραγίας επιβάλλει να συζητηθεί η γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική που θα υλοποιηθεί ή θα γίνει προσπάθεια να υλοποιηθεί για τα παιδιά πρόσφυγες που ήδη ζουν στη χώρα. Η επιλογή συγκεκριμένης γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής συναρτάται άμεσα με τις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στους ομιλητές των γλωσσών που θα αποφασιστεί να διδαχθούν.

Στην εργασία συζητούνται γενικά και ειδικότερα ζητήματα γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής όπως τα αναδεικνύει η πρόκληση εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά

Γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική, οικείοι άλλοι, ανοίκειοι άλλοι.

1. Γλώσσες στην Εκπαίδευση

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολιτισμική και γλωσσική ετερογένεια και υφίστανται διαρκώς ραγδαίες μεταβολές κυρίως δομικού χαρακτήρα. Οι διαρκείς μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές μεταλλάσσουν μέσα από προφανείς αλλά και από λανθάνουσες διαδρομές τα οικεία χαρακτηριστικά των κοινωνιών. Ο δημόσιος λόγος σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο αρθρώνεται αντιφατικός, από την πλήρη φραστική αποδοχή μέχρι την απόλυτη αρνητική πρακτική, και ανταναικλά αλλά και διαμορφώνει τις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις (μη) αποδοχής ή ανεκτικότητας των όποιων αλλαγών.

Σε ένα σύνθετο και αντιφατικό κοινωνικό περιβάλλον η εκπαίδευση καλείται να διαχειριστεί διαφορετικές γλώσσες, πολιτισμούς και θρησκείες που ήδη συνυπάρχουν ή πιθανόν θα συνυπάρξουν στη σχολική τάξη. Το νομοθετικό πλαίσιο για τη διδασκαλία των γλωσσών στο σχολείο θα το ορίσει η γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική. Γλωσσική και εκπαιδευτική πολιτική εμπλέκονται στο μέτρο που η εκπαιδευτική πολιτική ορίζει ποια θα είναι η γλώσσα που θα αποτελεί μέσο διδασκαλίας, θα διαμορφώσει κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών με βάση και τη γλώσσα που αυτοί ομιλούν και διδάσκουν, θα προτείνει μάθημα στην πρώτη γλώσσα (Γ1) των μαθητών/ριών που προέρχονται από μεταναστευτικά ή προσφυγικά περιβάλλοντα, θα επιμείνει στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Γ2) και θα επιλέξει τις ξένες γλώσσες που θα διδασχτούν. Παράλληλα, θα πρέπει να οριστούν κριτήρια ανάπτυξης για curricula, syllabi και διδακτικό υλικό τα οποία θα παίρνουν υπόψη τους το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/ριών (Corson 1989, Ingram 1991, Καραντζόλα 2016, Κοιλιάρη 2005).

Η επιλογή συγκεκριμένης γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής συναρτάται άμεσα με τις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στις γλώσσες που θα αποφασιστεί να διδασχθούν. Εφόσον στη δημόσια σφαίρα συζητείται η διατήρηση ή και προώθηση της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας στο σχολείο, θα πρέπει να απαντηθούν καίρια ερωτήματα ιδεολογικού περιεχομένου που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Η διατήρηση της πολυπολιτισμικότητας αναζητά απαντήσεις για τον τρόπο που θα εξισορροπηθούν αντιφάσεις ανάμεσα στη θεσμική απόφαση να αναγνωρίζονται επίσημα στο σχολείο συλλογικές ταυτότητες και την πρακτική να δημιουργείται ενιαία εθνική συνείδηση σε όλους τους μαθητές μέσω μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, όπως π.χ. η ιστορία. Η προώθηση της πολυγλωσσίας αμφισβητεί την πρακτική να μην διδάσκονται ή να διδάσκονται σε περιορισμένη κλίμακα οι πρώτες γλώσσες (Γ1) που γνωρίζουν οι μαθητές/ριες από μεταναστευτικά ή προσφυγικά περιβάλλοντα και να διδάσκεται αποκλειστικά η επίσημη στάνταρτ γλώσσα που για ένα τμήμα του μαθητικού πληθυσμού μπορεί να είναι ξένη (ΞΓ) ή δεύτερη (Γ2) γλώσσα. Παράλληλα, θεωρείται αυτονόητη η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, που είναι συνήθως γλώσσες διεθνούς κύρους και συνδέονται με πολιτική, πολιτισμική και οικονομική ισχύ (Macedo κ.ά. 2010).

Οι θεσμικές επιλογές για την όποια στήριξη των Γ1 συναρτώνται με τη γενικότερη πολιτική των κρατών υποδοχής. Όταν η κεντρική πολιτική στοχεύει στην άνευ όρων αφομοίωση των μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών, επιδιώκεται και η εκπαιδευτική αφομοίωση των μαθητών/ριών μεταναστευτικής ή προσφυγικής καταγωγής. Για τον λόγο αυτό δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στην επίσημη στάνταρτ γλώσσα της χώρας υποδοχής, ενώ οι 'ανοίκειες' γλώσσες, δηλαδή οι Γ1 των μαθητών/ριών μεταναστευτικής ή προσφυγικής καταγωγής, θεωρούνται πρόβλημα, και ουσιαστικά δεν αναγνωρίζεται στους ομιλητές τους το δικαίωμα στη διδασκαλία τους. Όταν η κοινωνία αποδέχεται ότι οι γλώσσες αυτές αποτελούν και δική της πηγή εμπλουτισμού, θα επιλεγεί και μια αντίστοιχη πολιτική, είτε πρόκειται για πολιτική με στόχο τον *γλωσσικό πλουραλισμό* (pluralism) είτε για πολιτική με στόχο τον *γλωσσικό εμπλουτισμό* (enrichment). Στην πρώτη περίπτωση η διατήρηση των άλλων γλωσσών περιορίζεται μόνον σε ενδοκοινωνική χρήση (vernacularization), και η διδασκαλία τους θεωρείται θέμα που αφορά την ίδια την ενδιαφερόμενη κοινότητα, η οποία έχει και την ευθύνη για την οργάνωση των μαθημάτων. Στη δεύτερη περίπτωση, και στο πλαίσιο μίας σχετικής κοινωνικής συναίνεσης, μπορεί να επιλεγεί κάποιος τύπος *δήλωσης εκπαίδευσης* ή τουλάχιστον δίνεται η δυνατότητα να προσφέρονται μαθήματα μιας άλλης γλώσσας σε όσους μαθητές/ριες τη μιλούν ως πρώτη γλώσσα (Γ1) πέρα από την κοινωνικά κυρίαρχη (Baker 1996, Fishman 1981).

Ωστόσο, αυτό που συνήθως παρατηρείται είναι να επαφίεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων στη Γ1 των μαθητών/ριών στις δυνατότητες, επιθυμίες και στρατηγικές των οικογενειών και των μεταναστευτικών κοινοτήτων και λιγότερο στην εκπαιδευτική πρακτική των κρατών υποδοχής. Από την άλλη, πρέπει να επισημανθεί ότι δεν είναι εύκολο να χαράξει κανείς γλωσσική πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών ή προσφύγων, διότι υπάρχουν αρκετές παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πρώτον, η επίσημη γλώσσα της χώρας καταγωγής δεν είναι πάντα η γλώσσα που γνωρίζουν τα παιδιά και οι γονείς τους (π.χ. τουρκικά, κουρδικά). Δεύτερον, τα παιδιά και οι οικογένειες τους μπορεί να γνωρίζουν (και) κάποια τοπική ποικιλία ή διάλεκτο ή και άλλες γλώσσες. Τρίτον, και πολύ σημαντικό -από γλωσσοδιδακτική άποψη- είναι να διαγνωστεί, ποιες και σε ποιον βαθμό μακρο- και μικροδεξιότητες έχουν αναπτύξει τα παιδιά στη γλώσσα καταγωγής, διότι δεν γνωρίζουμε τις συνθήκες της κοινωνικοποίησης/έκθεσής τους στη γλώσσα καταγωγής τους όπως και τους όρους χρήσης της. Από όλα τα προηγούμενα προκύπτει ότι η επιλογή από την πολιτεία -όταν και με όποιον τρόπο αυτό συμβαίνει- της διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας της χώρας καταγωγής μπορεί να μην είναι πάντα συμβατή με την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα των παιδιών από μεταναστευτικά ή προσφυγικά περιβάλλοντα. Επίσης, δε θα πρέπει να θεωρείται a priori ως Γ1 η επίσημη γλώσσα του κράτους διαμονής, ακόμη και όταν τα παιδιά έχουν γεννηθεί σε αυτήν, διότι η οικογένεια μπορεί να έχει επιλέξει να αναθρέψει το παιδί στην εθνοτική γλώσσα, τουλάχιστον μέχρι κάποια ηλικία.

Σίγουρα η διεθνής οικονομική κρίση δεν διευκολύνει αποφάσεις και κυρίως πρακτικές προς την κατεύθυνση στήριξης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο, παρόλο που οι κοινωνίες διαθέτουν πλέον και την εμπειρία και τα εργαλεία διαχείρισής τους. Οι συνεχείς μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές πληθυσμών από διαφορετικά ανοίκια πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα ταραάζουν τις καθεστηκίες αντιλήψεις, υποθάλποντας την ξενοφοβία. Ως αποτέλεσμα, ενεργοποιείται ένας δημόσιος λόγος που παρουσιάζει συγκεκριμένες συλλογικότητες ως κίνδυνο, τις συνδέει με αρνητικές καταστάσεις, νομιμοποιεί φοβικές στάσεις και πρακτικές απέναντί τους (Γκότοβος 2014: 215) με τις ανάλογες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πρακτική και, κατά συνέπεια, στη γλωσσική εκπαιδευτική πρακτική.

2. Η πολυγλωσσία στο ελληνικό σχολείο

Η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική σχολική τάξη αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες κατάσταση οικεία και σε γενικές γραμμές διαχειρίσιμη από τους εκπαιδευτικούς. Η πολιτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική διευθέτηση των ζητημάτων που προέκυψαν από τις πρώτες μεταναστευτικές ροές που έφτασαν στην Ελλάδα οδήγησε, παρά τους αργούς ρυθμούς και τις παλινδρομήσεις των πρώτων χρόνων, σε μία κανονικότητα και σε ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία, καθώς και των παιδιών τους σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης (Κόντης 2014: 276).

Όμως, η οικονομική κρίση που ξεκίνησε το 2008/09 δημιουργεί νέα κοινωνικά πολυπολιτισμικά-πολυγλωσσικά συγκείμενα. Νέες μεταναστευτικές ροές από την Ελλάδα προς την Κεντρική Ευρώπη και όλον τον κόσμο, η παλιννόστηση ενός μέρους των πιο ενταγμένων αλλοδαπών μεταναστών και των οικογενειών τους από την Ελλάδα στις χώρες καταγωγής τους, καθώς και οι νέες μεταναστευτικές και προσφυγικές εισροές από ασιατικές και αφρικανικές χώρες διαμορφώνουν ένα σύνθετο περιβάλλον με ρευστά χαρακτηριστικά. Η διαπολιτισμική κανονικότητα στην οποία είχε καταφέρει την τελευταία δεκαετία να λειτουργεί το δημόσιο σχολείο εντάσσοντας τους εθνικά άλλους, τους ξένους, ανατρέπεται. Ενώ οι 'οικείοι άλλοι' παλιννοστούν στις χώρες προέλευσής τους, μαθητές και μαθήτριες από νέα διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οι 'ανοίκειοι άλλοι' θα πρέπει τουλάχιστον μεσοπρόθεσμα να ενταχθούν υπό δύσκολες συνθήκες στο ήδη χιμαζόμενο δημόσιο σχολείο σε ολόκληρη τη χώρα (Κοιλιάρη 2016).

Όσο και αν το νέο κοινωνιογλωσσικό περιβάλλον που διαμορφώνεται σταδιακά επιβάλλει και νέους όρους συζήτησης, η στήριξη και η προώθηση της πολυμορφίας στις γλώσσες, στους πολιτισμούς, στα ήθη και στα έθιμα παραμένει και σήμερα σταθερή πρόκληση για το ελληνικό σχολείο στο πλαίσιο που *ipso facto* ορίζει η ευρωπαϊκή πολιτική για τις γλώσσες με μελέτες, πλήθος βασικά κείμενα και οδηγίες,

προγράμματα και δράσεις (αναλυτικότερα μεταξύ άλλων και Kiliari 2009 όπου και σχετική βιβλιογραφία).

2.1. Εμείς και οι οικείοι άλλοι: Πρώτη (Γ1), δεύτερη (Γ2), ξένη γλώσσα (ΞΓ)

Στην Ελλάδα παραδοσιακά έχει ασκηθεί μονογλωσσική εκπαιδευτική πολιτική. Οι μαθητές/ριες, εφόσον εγγράφονται στο ελληνικό σχολείο, θεωρούνται a priori μονόγλωσσοι στη Νέα Ελληνική, και η γλωσσική τους εκπαίδευση οικοδομείται πάνω σε αυτήν την παραδοχή. Υπάρχει βέβαια και η μοναδική επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα στη Δυτική Θράκη για την οποία προβλέπεται δίγλωσση εκπαίδευση, αλλά τα όρια της σχετικής γλωσσικής πολιτικής περιορίζονται από τις ιστορικές διαδικασίες και συγκυρίες (Μπαλτσιώτης 1997: 317 κ.ά.).

Παρόλη τη διαπολιτισμική ρητορική και νομολογία των τελευταίων δεκαετιών έχει προκριθεί ένα σαφώς μονογλωσσικό, μονοπολιτισμικό και εν τέλει αφομοιωτικό μοντέλο για τους αλλοδαπούς/ές μαθητές και μαθήτριες που είναι συνήθως δίγλωσσοι/ες (Γ1 + ΝΕΓ2) (Archakis 2014, Γρίβα & Στάμου 2014, Κοιλιάρη 2005, Τσάκωνα 2014, όπου και σχετικές αναφορές). Καλούνται όμως να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα που κρίνονται ως απαραίτητες για την ομαλή εκπαιδευτική πορεία τους, μια και η έλλειψη δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα, και ιδιαίτερα στη γλώσσα του σχολείου, θεωρείται διαχρονικά ως ένα πρόβλημα που θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με κάθε τμήμα. Το σχολείο δεν παίρνει ουσιαστικά υπόψη του τα ιδιαίτερα κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τις σύνθετες εθνογλωσσικές ταυτότητές τους που διαμορφώνονται σε ένα πολυπαραμετρικό σύστημα (Κοιλιάρη 2016). Δεν αγνοεί μεν ότι αυτοί/ές οι μαθητές και οι μαθήτριες κινούνται ανάμεσα σε (τουλάχιστον) δύο πολιτισμούς και δύο γλώσσες, καταγωγής και υποδοχής, αλλά οι εκπαιδευτικές πρακτικές εξαντλούνται συνήθως σε ένα μάλλον φολκλορικό πλαίσιο (π.χ. κοινά φαγητά, παραμύθια, τραγούδια, γιορτές κ.ά.).

Από την άλλη, η ελληνική πολιτεία έχει επιλέξει να προσφέρει ως μάθημα στο δημόσιο σχολείο τρεις ξένες γλώσσες (ΞΓ) διεθνούς κύρους: την Αγγλική ως υποχρεωτική πρώτη ξένη γλώσσα (ΞΓ1), τη Γαλλική, τη Γερμανική, και από φέτος (σχ. έτος 2016/17), εκ νέου και σε πολύ περιορισμένο αριθμό σχολείων, την Ιταλική ως υποχρεωτική επιλεγόμενη δεύτερη ξένη γλώσσα (ΞΓ2). Η αγγλική γλώσσα κυριαρχεί απόλυτα σε όλη τη διάρκεια της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Βέβαια, και η γενική παραδοχή ότι η ξένη γλώσσα είναι ξένη για όλα τα παιδιά μπορεί και αυτή να συζητηθεί, διότι και στην Α' Δημοτικού αρκετά παιδιά έρχονται με κάποιες γνώσεις σε μία ξένη γλώσσα (συνήθως στην αγγλική) που τις απέκτησαν στην προσχολική τους εκπαίδευση. Το διαφορετικό επίπεδο γνώσης της όποιας ξένης γλώσσας μέσα σε μία τάξη μπορεί να θεωρηθεί σχεδόν βέβαιο, επειδή η γλωσσομάθεια των παιδιών ενισχύεται είτε στα Κέντρα Ξένων Γλωσσών (φροντιστήρια)

είτε με ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι, καθώς η πλειοψηφία των οικογενειών κρίνει την εκμάθηση ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο ως ανεπαρκή. Αυτή η αντίληψη ενισχύεται και από το γεγονός ότι στο δημόσιο σχολείο το μάθημα της ξένης γλώσσας δεν έχει πρακτικό στόχο, ο οποίος να είναι σαφής στα παιδιά και στις οικογένειες τους, που έχουν συνδέσει την επάρκεια γλωσσομάθειας με την πιστοποίηση, η οποία επιδιώκεται (από νεαρή ηλικία) από μεγάλο αριθμό μαθητών/ριών μέσω της επιτυχίας σε εξετάσεις κυρίως σε ιδιωτικούς φορείς πιστοποίησης ή στο Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (<http://rcel.enl.uoa.gr/kpgr/>). Το κόστος των διδασκτρων (φροντιστήρια και ιδιαίτερα), εξετάσεων πιστοποίησης και βιβλίων που ποικίλει ανάλογα με την τάξη, τη γλώσσα κ.ά. επιβαρύνει σημαντικά τον οικογενειακό προϋπολογισμό. Όσο και αν αυτή η οικογενειακή πρακτική έχει περιοριστεί λόγω της δημοσιονομικής κρίσης, η ετήσια οικογενειακή δαπάνη για τις ξένες γλώσσες εξακολουθεί να παραμένει υψηλή και ενδεικτικά αναφέρεται ότι για το 2013 ανερχόταν σε 859.289.493,68 (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. 2014).

Αντιθέτως, οι γλώσσες καταγωγής (Γ1) των μαθητών από μεταναστευτικό ή προσφυγικό περιβάλλον παραμένουν ακόμη αφανείς (Gkaintartzi *et al.* 2014) στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, παρόλο που κάποιες από αυτές, όπως η Αλβανική ή και η Ρωσική, διδάσκονται σποραδικά και συνήθως στο πλαίσιο κάποιων μεγάλων ερευνητικών προγραμμάτων (π.χ. www.diapolis.auth.gr).

Βέβαια, όσο και αν η οικονομική κρίση περιορίζει ακόμη περισσότερο τους πόρους για τη στήριξη και τη διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, δεν αποεπικαιροποιεί τη σημαντικότητά της για τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους. Και αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι, μετά από τα αρχικά διστακτικά βήματα των πρώτων μεταναστευτικών κοινοτήτων, παρατηρείται σήμερα ένας μεγάλος αριθμός δομών με ποικίλες μορφές και δραστηριότητες στον χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης (Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης 2013), που έρχεται να καλύψει το κενό που αφήνει η ελληνική πολιτεία. Έτσι, οι μεταναστευτικές οργανώσεις που υπάρχουν -πέρα από γενικότερες κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες (Δαμανάκης 2007: 67)- φροντίζουν και για την οργάνωση τμημάτων διδασκαλίας της γλώσσας τους.

Τα Τμήματα Διδασκαλίας Εθνοτικής Γλώσσας (Τ.Δ.Ε.Γ.) - όρος που χρησιμοποιείται από κάποιους ερευνητές κατ' αναλογία με τον όρο 'Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας' στην ελληνική διασπορά - άρχισαν, με ελάχιστες εξαιρέσεις, να λειτουργούν και να αναπτύσσονται στην Ελλάδα τα τελευταία δέκα-δεκαπέντε χρόνια (Μαλιγκούδη 2014). Τα Τ.Δ.Ε.Γ. δεν είναι ενταγμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και λειτουργούν Σαββατοκύριακα ή και απογεύματα, ενώ η φοίτηση των παιδιών σε αυτά είναι προαιρετική και απόφαση αποκλειστικά της οικογένειάς τους.

Σε αυτό το ήδη σύνθετο κοινωνιογλωσσικά περιβάλλον οικονομικής δυσπραγίας θα πρέπει να συζητηθεί η εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική που θα υλοποιηθεί ή θα

γίνει προσπάθεια να υλοποιηθεί για τα παιδιά πρόσφυγες που ήδη ζουν στη χώρα. Ένα μεγάλο μέρος του προσφυγικού πληθυσμού είναι παιδιά σχολικής ηλικίας, και, σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης περίπου 3000 από αυτά είναι ασυνόδευτα και είναι κυρίως έφηβοι (<http://www.ekka.org.gr/>).

2.2. Εμείς και οι ανοίκειοι άλλοι: η πρόκληση

Η ύπαρξη σημαντικού αριθμού προσφύγων στη χώρα, ένα ποσοστό από τους οποίους αναμένεται να παραμείνει στην Ελλάδα μέχρι την οριστική διευθέτηση του ζητήματος της μετεγκατάστασής τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες ή μεσοπρόθεσμα της πιθανής επιστροφής στις εστίες τους, καθιστά επιτακτική την ανάγκη διαμόρφωσης ολοκληρωμένης πολιτικής και πρακτικής (Σχέδιο Δράσης) για την ανθρωπιστικά επιβεβλημένη και βιώσιμη αντιμετώπιση του όλου ζητήματος. Πρόκειται για ανθρώπους ευάλωτους και αποπροσανατολισμένους, που έρχονται επιθυμώντας διακαώς να φύγουν άμεσα σε κάποια άλλη χώρα αλλά περιορίζονται στις δομές φιλοξενίας και παράλληλα αναγκάζονται για λόγους καθημερινής επιβίωσης να προσπαθούν να επικοινωνούν σε μια διαφορετική γλώσσα από αυτή που ίδιοι/-ες γνωρίζουν και να προσαρμοστούν σε μια διαφορετική καθημερινότητα από αυτήν που γνώριζαν ή ήλπιζαν να βρουν. Το ερώτημα της έστω και μερικής ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία παραμένει ανοικτό, όσο και εάν ο δημόσιος λόγος παραπέμπει στην προσωρινότητα της παραμονής των προσφυγικών πληθυσμών νομιμοποιώντας τον 'πυροσβεστικό' χαρακτήρα των παρεμβάσεων και την έλλειψη χάραξης τουλάχιστον μεσοπρόθεσμης πολιτικής.

Η πρόκληση για την ελληνική εκπαίδευση είναι άμεση. Ο αριθμός των παιδιών προσφύγων είναι υψηλός, πάνω από το 30% του συνόλου σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (<https://www.unhcr.gr/>) και πολλά από αυτά δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο αν και βρίσκονται σε σχολική ηλικία. Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αποτελεί στη βάση της ισότητας των ευκαιριών, αναφαίρετο δικαίωμά τους, σύμφωνα με το Άρθρο 28,1 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNICEF 1990), και η ελληνική πολιτεία έχει την υποχρέωση να φροντίσει συντεταγμένα για αυτό, παρά τις όποιες οικονομικές και διαχειριστικές δυσκολίες.

Το Ελληνικό Σχέδιο Δράσης για την εκπαίδευση των προσφύγων (Ε.Σ.Δ.Ε.Π.) που φέρεται να έχει εκπονηθεί δεν βρίσκεται αναρτημένο σε επίσημους ιστότοπους ούτε σε αυτόν του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Οι όποιες πληροφορίες μπορούμε να έχουμε τεκμαίρονται από συνεντεύξεις τόσο του Υπουργού (24/02/2016) και του Γ.Γ. του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (03/05/2016) όσο και της Υπεύθυνης Επικοινωνίας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για την Ελλάδα (02/08/2016), καθώς και από άλλα δημοσιεύματα του έντυπου και ηλεκτρονικού τύπου, που βασίζονται κυρίως στις τρεις προαναφερθείσες συνεντεύξεις και τη δημοσιογραφική έρευνα (π.χ. THESSNEWS02/09/2016).

Στις γενικόλογες διακηρύξεις του Ελληνικού Σχεδίου Δράσης για την εκπαίδευση των προσφύγων δηλώνεται ότι έχει εκπονηθεί σύμφωνα με τις διεθνείς Συνθήκες - που όμως δεν κατονομάζονται- και λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές διαστάσεις που απαιτείται να έχει μια ολοκληρωμένη πολιτική για την εκπαίδευση και την κατάρτιση των προσφύγων και των μεταναστών. Το Ε.Σ.Δ.Ε.Π. αναφέρεται τόσο στην εκπαίδευση ενηλίκων όσο και εφήβων και παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Η πολιτεία αναγνωρίζει ότι πρέπει, σύμφωνα με τα διεθνώς αποδεκτά ανθρωπιστικά και εκπαιδευτικά πρότυπα, να διασφαλίζεται η πρόσβαση των νηπίων, των παιδιών και των εφήβων προσφύγων στις δομές υποστήριξης, φροντίδας, εκπαίδευσης και κατάρτισης που έχουν ανάγκη και να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ψυχοκοινωνική στήριξη και τη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών -ιδιαίτερα των ασυνόδευτων- και των οικογενειών τους. Προτεραιότητα αποτελεί η φροντίδα και η δημιουργική απασχόληση των νηπίων και των παιδιών πρώιμης σχολικής ηλικίας, η εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων σχολικής ηλικίας, και η επαγγελματική κατάρτιση των εφήβων και νέων που δεν έχουν ακαδημαϊκό προσανατολισμό, με την παράλληλη ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων, όπως είναι ο ηλεκτρονικός αλφαριθμητισμός, η αγωγή υγείας κ.ά., σε ολόκληρο τον πληθυσμό.

Στη συνέντευξή του (24/2/2016) ο Υπουργός Παιδείας θεωρεί ότι θα πρέπει να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των προσφύγων τονίζοντας ότι αυτή αποτελεί τη βάση της εκμάθησης οποιασδήποτε δεύτερης γλώσσας, αφού η αναγνώριση της γλώσσας αυτής αποτελεί στην πραγματικότητα την αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου το οποίο οι πρόσφυγες φέρουν μαζί τους. Τέλος, αναφερόμενος στην ελληνική εμπειρία από την ένταξη χιλιάδων μεταναστών κατά τη δεκαετία του '90 δήλωσε ότι τα παιδιά των προσφύγων οι οποίοι επιθυμούν να παραμείνουν στη χώρα μας μπορούν αρχικά να εντάσσονται σε τάξεις υποδοχής και ενισχυτικής διδασκαλίας των δημόσιων σχολείων, εάν αυτό κριθεί αναγκαίο, και στη συνέχεια στις κανονικές τάξεις. Επεσήμανε μάλιστα την ανάγκη της ευαισθητοποίησης των τοπικών κοινωνιών και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών για τα ζητήματα των προσφύγων και της ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Στη μεταγενέστερη συνέντευξή του (03/05/2016) ο Γ.Γ. του Υπουργείου Παιδείας δηλώνει ότι από τις εκπαιδευτικές δράσεις που εφαρμόζονται πιλοτικά στα Διαβατά, στον Ελαιώνα, στο Σχιστό και στην Λέσβο το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων διαμόρφωσε ένα σύνολο καλών πρακτικών που σχεδιάζει να εφαρμοστούν άμεσα και στα άλλα Κέντρα Φιλοξενίας. Παράλληλα το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων συμμετέχει σε κοινή ομάδα εργασίας με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ και την UNICEF με στόχους τη διεθνοποίηση του ζητήματος, τη διενέργεια εξειδικευμένων workshops με ειδικούς από όλον τον κόσμο και την καταγραφή των διεθνών καλών πρακτικών σε θέματα εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων.

Οι προθέσεις της ελληνικής πολιτείας για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων όπως εκφράζονται από τους επίσημους εκπροσώπους της θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν καταρχήν ευοίωνες. Απέχουν όμως, κατά τη γνώμη μου, πολύ από την πεζή πραγματικότητα που απαιτεί άμεσες παρεμβάσεις χωρίς όμως -λόγω της ιδιαιτερότητας των συνθηκών- να τεκμηριώνεται και η επιτυχία τους και προϋποθέτει την αποδοχή τους και τη συνέργεια τόσο των ίδιων των ενδιαφερομένων όσο και της κοινωνίας υποδοχής.

Οι εξαγγελίες εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών στην αρχή του σχολικού έτους (αρχές Σεπτεμβρίου 2016) προκαλούν αναστάτωση (ήπια διατυπωμένο) στις τοπικές κοινωνίες και γεννούν μία σειρά ερωτημάτων παιδαγωγικού, ψυχολογικού και κοινωνιογλωσσικού χαρακτήρα για τις ενδιαφερόμενες ομάδες του πληθυσμού και από τις δύο πλευρές, που είναι πολύ δύσκολο να απαντηθούν με ασφάλεια.

Τόσο οι οικογένειες όσο και τα ασυνόδευτα παιδιά θεωρούν την Ελλάδα χώρα μετάβασης, δηλαδή δεν έχουν καμία επιθυμία να παραμείνουν επί μακρόν όσο και εάν αναγκάζονται να επιβιώνουν εδώ σχεδόν αποκλεισμένοι στις δομές φιλοξενίας. Στην προσωρινότητα της παραμονής τους η εκπαίδευση μπορεί να αποδώσει καρπούς όταν οι ίδιοι τη θεωρήσουν χρήσιμη. Επειδή το βασικό κίνητρο για την εκμάθηση μίας γλώσσας αποτελεί η χρησιμότητα της γνώσης της, όπως αυτή προσλαμβάνεται σύμφωνα με τις υποκειμενικές αξίες και νόρμες από τον μαθητή/τη μαθήτρια ή την οικογένειά του/της (Döngyi & Csizér 2005), αναρωτιέται κανείς εάν οι ενδιαφερόμενοι θα ανταποκριθούν στην προσφορά εκμάθησης της ΝΕ ως ΞΓ/Γ2, μίας γλώσσας την οποία πιθανώς δεν θεωρούν τόσο χρήσιμη, ενώ δεν θα έχουν τη δυνατότητα να μάθουν κάποιες από τις γλώσσες των χωρών τελικού προορισμού, όπως π.χ. τη Γερμανική, που μάλλον θα τις θεωρούν χρησιμότερες.

Οι γλώσσες καταγωγής δεν διδάχθηκαν συντεταγμένα στο ελληνικό σχολείο ούτε στα χρόνια της μεταναστευτικής κανονικότητας που λίγο πολύ οι γλώσσες των 'οικείων άλλων' ήταν και επίσημα γνωστές. Ακόμη και γλώσσες από πολυπληθείς μεταναστευτικές κοινότητες, όπως η Αλβανική, διδάχθηκαν ελάχιστα και σποραδικά στο ελληνικό σχολείο, ενώ η γενικότερη πολιτική παραπέμπει άτυπα τη φροντίδα για την οργάνωση τμημάτων διδασκαλίας της γλώσσας καταγωγής στις μεταναστευτικές κοινότητες (Κοιλιάρη 2005, Μαλιγκούδη 2014).

Σήμερα δεν γνωρίζουμε ποιες ακριβώς είναι οι γλώσσες καταγωγής, που γνωρίζουν τα παιδιά από τα προσφυγικά περιβάλλοντα. Βέβαια, υποθέσεις με βάση τη χώρα προέλευσης μπορούμε να κάνουμε, αλλά προφανώς δεν μπορεί να οργανωθεί με σοβαρότητα η διδασκαλία τους, ώστε να αποβεί επωφελής για τα παιδιά πρόσφυγες. Η συναισθηματική αξία που έχει η γλώσσα καταγωγής και ως βασικό συστατικό της εθνογλωσσικής μεταναστευτικής/ προσφυγικής ταυτότητας συνηγορεί, ώστε τόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες όσο και οι γονείς να επιθυμούν να συνεχίσουν τη διδασκαλία της (Κοιλιάρη 2014, Kiliari 2014) και να εξαγγέλλει ο υπουργός την

‘αξιοποίησή’ της, χωρίς βέβαια να ανακοινώνει τους τρόπους ούτε να διευκρινίζει το πλαίσιο αξιοποίησης.

Από την άλλη, επιβάλλεται η διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας χωρίς να ερωτηθούν οι ενδιαφερόμενοι ή να τους δίνεται το δικαίωμα επιλογής τουλάχιστον μεταξύ των ξένων γλωσσών που διδάσκονται στο δημόσιο σχολείο. Όπως προαναφέρθηκε, η εκμάθηση κάποιας από τις γλώσσες των χωρών τελικού προορισμού, όπως π.χ. η Γερμανική, θα ήταν, κατά τη γνώμη μου, πολύ πιο επιθυμητή από τους ενδιαφερόμενους λόγω της χρηστικής αξίας της. Δυστυχώς, όμως, το έργο αυτό η πολιτεία φαίνεται να το έχει εκχωρήσει σε κάποιες ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται στις δομές φιλοξενίας, χωρίς τον υποτυπώδη έλεγχο της καταλληλότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η δημοσιονομική λιτότητα έχει επιβάλλει ούτως ή άλλως μία στασιμότητα εκπαιδευτικών πρακτικών στο δημόσιο σχολείο που αφορούν τη στήριξη της εκπαίδευσης στις γλώσσες που επέβαλε θεσμικά και στήριξε οικονομικά η ευρωπαϊκή ένταξη της Ελλάδας (Commission of the European Communities 2003, Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2008). Η αναγκαστική ή ηθελημένη κινητικότητα των πληθυσμών προς την Ελλάδα σήμερα περισσότερο παρά ποτέ εμπλέκεται αδιάρρηκτα με την πολυγλωσσία και αναδεικνύει την πολυγλωσσική ικανότητα σε προφανές πλεονέκτημα του ατόμου. Σε ένα ασταθές γεωπολιτικά περιβάλλον με φθίνοντες διαρκώς οικονομικούς πόρους, με την κοινωνία υποδοχής να διχάζεται από την άκρατη φιλόξενη διάθεση μέχρι την αδιάκριτη ρατσιστική πρακτική, η πρόκληση για την ελληνική πολιτεία είναι μεγάλη. Θα γίνει προσπάθεια εκπαίδευσης των προσφυγικών πληθυσμών στην κατεύθυνση της ένταξης ή της μετάβασης; Στο πλαίσιο αυτό ποια θα είναι η ενδεδειγμένη εκπαιδευτική πολιτική και ποια η πολιτική για τις γλώσσες;

3. Αντί επιλόγου

Τα εύλογα ερωτήματα που προκύπτουν από όλα τα προηγούμενα φαίνεται να είναι δύσκολο να απαντηθούν. Ο δημόσιος λόγος είναι για μία ακόμη φορά αντιφατικός. Αναρωτιέται κανείς εάν οι πολιτικές εξαγγελίες είναι ρεαλιστικές και σε ποιο βαθμό μπορούν να υλοποιηθούν και με ποιους πόρους, χωρίς να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι της πολιτικής για τους πρόσφυγες, δηλαδή εάν στο σημείο που είναι σήμερα (Σεπτέμβριος 2016) τα πράγματα, θα ασκηθεί πολιτική ένταξης ή μετάβασης.

Τεχνογνωσία υπάρχει σε επίπεδο εκπαιδευτικής αντίληψης, εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και καλών πρακτικών από τα προηγούμενα χρόνια μετανάστευσης προς τη χώρα. Κατά τη γνώμη μου η μεταφορά πρακτικών από το εξωτερικό και η πρόσληψη της τεχνογνωσίας μέσα από διεθνή workshops (Γ.Γ. του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 03/05/2016) θα πρέπει να είναι μετρημένη και πολύ προσεκτική, μια και η σύνθεση των μεταναστευτικών/προσφυγικών

πληθυσμών διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα αλλά κυρίως διότι οι κοινωνίες υποδοχής έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Η ευαισθητοποίηση των κοινωνικών εταίρων δεν μπορεί να θεωρείται ούτε δεδομένη ούτε καλοπροαίρετη. Η περαιτέρω όξυνση των ανισοτήτων στην κοινωνία και κατά συνέπεια στην εκπαίδευση δεν αφήνει αλώβητους από τη δομική κρίση τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς και οδηγεί σε κοινωνικούς αυτοματισμούς που αναζητούν αποδιοπομπαίες κοινωνικές ομάδες στιγματίζοντας τις ασθενέστερες και πιο ανίσχυρες από αυτές.

Το ευρωπαϊκό διακύβευμα παραμένει η διατήρηση της πολυμορφίας στις γλώσσες και στους πολιτισμούς και η προώθηση της πολυγλωσσίας των πολιτών ανεξαρτήτως καταγωγής και Γ1. Γι αυτό και η Ελλάδα θα έπρεπε να έχει ως πραγματικό στόχο εκπαιδευτικής -και όχι μόνον- γλωσσικής πολιτικής την πολυγλωσσία. Η πολυγλωσσική εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνει πολίτες που θα αποδομήσουν τα αρνητικά ή και φοβικά ανακλαστικά τους απέναντι σε γλώσσες και πολιτισμούς και θα μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία μίας κοινωνίας ανοικτής στους οικείους αλλά και στους ανοίκειους άλλους.

Η πρόκληση, λοιπόν, για την ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση είναι πόσο ανοικτή μπορεί να αποδειχτεί ώστε να συνδράμει στην αναζήτηση για μία καλύτερη ζωή των προσφύγων που δεν επέλεξαν μεν να ζήσουν στην Ελλάδα, είναι όμως αναγκασμένοι να το κάνουν. Θα μπορέσουν, άραγε, οι ανοίκειοι ξένοι, οι νεομετανάστες και οι πρόσφυγες, να αξιοποιήσουν την πρώτη παραμονή τους στη χώρα μας και, είτε τελικά παραμείνουν μόνιμα εδώ, είτε κάποια στιγμή αποχωρήσουν, να ζήσουν όχι στο περιθώριο αλλά ως ισότιμα μέλη των κοινωνιών που θα είναι ο τελικός προορισμός τους;

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Baker, C. (μετ. Α. Αλεξανδροπούλου, εισ. επιμ Μ. Δαμανάκης) (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2014) Νεομετανάστευση και Στερεότυπα: Παιδεία και Ταυτότητα στην Ελλάδα και τη διασπορά μπροστά σε δύσκολες προκλήσεις. Στο Μ. Δαμανάκης, Στ. Κωνσταντινίδης, Α. Τάμης (επιμ.) (2014) *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κ.Ε.ΜΕ., 207-225.
- Γρίβα, Ε. & Α. Γ. Στάμου (2014) *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., Στ. Κωνσταντινίδης, Α. Τάμης (επιμ.) (2014) *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κ.Ε.ΜΕ.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης (Ε.Κ.κ.ά.) Στο <http://www.ekka.org.gr/> Ανακτήθηκε 05.09.2016
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2008). *Πολυγλωσσία πλεονέκτημα για την Ευρώπη και κοινή δέσμευση*. Βρυξέλλες, COM(2008) 566 τελικό.
Στο: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:EL:PDF> Ανακτήθηκε 05.09.2016
- Η ΑΥΓΗ (24/02/2016) Το Ελληνικό σχέδιο δράσης για την εκπαίδευση των προσφύγων παρουσίασε ο Ν. Φίλης. Στο <http://www.avgi.gr/article/10839/6298267/to-elleniko-schedio-drases-gia-ten-ekpaideuse-ton-prosphygon-parousiase-o-n> Ανακτήθηκε 05/09/2016.
- Καραντζόλα Ε. (2016) *Γλωσσικές πολιτικές στις χώρες της Μεσογείου*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Γ.Σ.Ε.Ε. (2014) *Δημόσιες και ιδιωτικές δαπάνες σε περιβάλλον κρίσης. Καταγραφή δαπανών περιόδου 2001-2013 σύμφωνα με τα στοιχεία για τους Υποδείκτες Εκπαίδευσης του ΔΤΚ όπως ανακοινώθηκαν από την ΕΛ.ΣΤΑΤ*. Αθήνα. Στο http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/KANEP_DAP_EKPAID_2013.pdf Ανακτήθηκε 05.09.2016
- Κοιλιάρη, Α. (2005) *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Κοιλιάρη, Α. (2014) *Έκθεση σχετικά με τις ανάγκες και τις προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών στα ελληνικά δημόσια σχολεία*. Στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/dراس5/panelladiki_ereuna.pdf Ανακτήθηκε 05.09.2016
- Κοιλιάρη, Α. (2016) *Ελλάδα 2015: Νέα πολυπολιτισμικά κοινωνικά συγκείμενα. Νέα ζητήματα γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής; Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης & Κ. Βακαλόπουλος (επιμ.) Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. Γλωσσολογικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg, 217-231.
- Κόντης, Α. (2014) *Η Μεταναστευτική Μετάβαση στην Ελλάδα*. Στο Μ. Δαμανάκης, Στ. Κωνσταντινίδης, Α. Τάμης (επιμ.) (2014) *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κ.Ε.ΜΕ., 273-297
- Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας Στο <http://rcel.enl.uoa.gr/krg/> Ανακτήθηκε 05.09.2016
- LEFT.gr (03/05/2016) *Εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων: ανθρώπινο δικαίωμα*,

- ανθρωπιστική πρόκληση, εκπαιδευτική προτεραιότητα. Στο <http://left.gr/news/ekpaideysi-ton-raidion-ton-prosfygon-anthropino-dikaioma-anthropistiki-proklisi-ekpaideytiki> Ανακτήθηκε 05/09/2016.
- LIFO.gr (02.08.2016) Τα παιδιά πρόσφυγες: Η Υπεύθυνη Επικοινωνίας της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για την Ελλάδα μιλά στο lifo.gr Στο www.lifo.gr. Ανακτήθηκε 05/09/2016.
- Macedo, D., Β. Δενδρινού, και Π. Γούναρη (2010) *Η ηγεμονία της αγγλικής γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.*
- Μαλιγκούδη, Χ. (2009) *Η γλωσσική εκπαίδευση των Αλβανών μαθητών στην Ελλάδα: Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές.* Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2014) Τμήματα Διδασκαλίας Εθνοτικών Γλωσσών στην Ελλάδα. Στο Μ. Δαμανάκης, Στ. Κωνσταντινίδης, Α. Τάμης (επιμ.) (2014) *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα.* Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κ.Ε.ΜΕ., 299-324
- Μπαλτσιώτης, Λ. (1997) Ελληνική Διοίκηση και μειονοτική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη. Αιτιότητες και αντιφάσεις μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.) (1997) *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, 317-348.
- THESSNEWS (02/09/2016) Τα προσφυγόπουλα στα ελληνικά σχολεία, 20-21.
- Τσάκωνα, Β. (2014) Αγγλικά, αλβανικά ή ρώσικα; Η διδασκαλία των γλωσσών καταγωγής στο σχολείο. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις.* Καβάλα: Σαΐτα, 198-218. Στο: <http://www.saitapublications.gr/2014/01/ebook.75.html>. Ανακτήθηκε 05/09/2016.
- UNICEF (1990) *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού.* Στο http://www.unicef.org/magic/media/documents/CRC_greek_language_version.pdf Ανακτήθηκε 05/09/2016.
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ Στο <https://www.unhcr.gr/> Ανακτήθηκε 05/09/2016/

Ξενογλωσση

- Archakis, A. (2014) Immigrant voices in students' essay texts: Between assimilation and pride. *Discourse and Society*, 25 (3): 297-314.
- Commission of the European Communities (2003) *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006.* Brussels, Com (2003) 449 final.
- Corson, D. (1999) *Language policy in schools: A resource for teachers and administrators.* New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

- Dörnyei, Z. & K. Csizér (2005) Intercultural Contact and Tourism. The Effects of Intercultural Contact and Tourism on Language Attitudes and Language Learning Motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24 (4): 327-357, DOI: 10.1177/0261927X05281424.
- Fishman, J. (1981) Language policy: Past, present and future. Στο C.A. Ferguson / S.B Heath (eds) *Language in the U.S.A.* Cambridge: Cambridge University Press, 516-526.
- Gkaintartzi, A., A. Kiliari & R. Tsokalidou (2014) 'Invisible' bilingualism - 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1) 60-72.
- Ingram, D.E. (1991) Language-in-education planning. Στο W. Bright (ed.) *International encyclopaedia of linguistics*, N.Y. Oxford University Press, 2, 302-305.
- Kiliari A. (2009) Language practice in Greece: the effects of European policy on multilingualism. *European Journal of Language Policy*, 1 (1): 21-28.
- Kiliari, A. (2014) Heritage languages in Greek public schools? Immigrant pupils' attitudes and skills. In A. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou, & M. Mattheoudakis (eds) *Cross-curricular Approaches to Language Education*, Cambridge Scholars Publishing, 191-207.