

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: επιστημονική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη.

Γιορτάσαμε πριν από ενάμιση περίπου μήνα, στις 21 του Φλεβάρη, την Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας. Πρόκειται για μια πρωτοβουλία της UNESCO που καθιερώθηκε το 1999, με στόχο την προώθηση της γλωσσικής πολυμορφίας και τη διάσωση των γλωσσών που τείνουν να εξαφανιστούν. Αφορμή γι' αυτή την απόφαση στάθηκε η σφαγή της Ντάκα το 1952, όταν φοιτητές του ανατολικού Πακιστάν (σημερινού Μπαγκλαντές) ξεσηκώθηκαν για να εμποδίσουν την κατάργηση της γλώσσας τους «μπενγκάλι» και την αντικατάστασή της από την επίσημη «ουρντού» του Πακιστάν. Η Αστυνομία έπνιξε τη διαμαρτυρία τους στο αίμα. Σύμφωνα με την UNESCO, σχεδόν οι μισές από τις 6.000 ομιλούμενες σήμερα γλώσσες κινδυνεύουν να περιοριστούν ή ακόμα και να εξαφανιστούν. Για το λόγο αυτό, η προστασία τους έχει αναχθεί σε βασικό της στόχο. Άλλωστε, όπως έχει συχνά ειπωθεί, η γλώσσα είναι το πιο δυνατό εργαλείο για τη διατήρηση και την ανάπτυξη της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς κάθε εθνότητας (Ελευθεροτυπία, 21/1/2009). Γιατί όμως αυτή η ανάγκη διατήρησης των μητρικών γλωσσών, ποιά η σύνδεσή της με την εκπαίδευση και τι μας διδάσκει η επιστημονική έρευνα στο συγκεκριμένο θέμα;

Ο όρος διγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται στη χρήση δύο (ή περισσότερων) γλωσσών διδασκαλίας σε κάποιο στάδιο της σχολικής ζωής του μαθητή (Cummins, 2002) και δεν αποτελεί κάτι πρωτόγνωρο για την εκπαιδευτική ιστορία. Το δικαίωμα στα ευεργετικά αποτελέσματα που η διγλωσση εκπαίδευση παρέχει, είχε ήδη επισημανθεί στο μακρινό παρελθόν από ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι ιστορικές μαρτυρίες βεβαιώνουν ότι η διγλωσση εκπαίδευση ήταν κάτι συνηθισμένο στην αρχαία ελληνική και ρωμαϊκή εποχή (Cummins, 2002). Επίσης στα νεότερα χρόνια και μάλιστα κατά την εποχή μετά την Οκτωβριανή επανάσταση, εφαρμόστηκε στη Ρωσία για τα παιδιά μειονοτήτων με πολύ θετικά αποτελέσματα¹.

Οι σύγχρονες επιστημονικές έρευνες με τη σειρά τους ήρθαν να αποδείξουν πλέον τη θετική επίδραση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στους διγλωσσους μαθητές. Στα μέσα της δεκαετίας του '70, τα αποτελέσματα της έρευνας των Σκανδιναβών επιστημόνων Skuttnabb-Kangas και Toukkomaas έδειξαν ότι τα παιδιά που μετανάστευσαν από τη Φινλανδία στη Σουηδία σε ηλικία 10-12 ετών και γνώριζαν καλά τη μητρική τους γλώσσα, μετά από παραμονή 2-4 ετών στη χώρα υποδοχής, κατείχαν τη μητρική τους γλώσσα περίπου στον ίδιο βαθμό με τους συνομηλίκους τους στη Φινλανδία και παράλληλα οι γνώσεις τους στα σουηδικά πλησίαζαν τη γνώση των Σουηδών συμμαθητών τους.

Δε συνέβη όμως το ίδιο σε παιδιά που μετανάστευσαν σε μικρότερη ηλικία (6-8 ετών). Τα παιδιά αυτά παρουσίασαν αρνητική εικόνα όχι μόνο στη γλώσσα της χώρας υποδοχής αλλά και στη μητρική τους. Παρόμοια ήταν και η κατάσταση των παιδιών που μετανάστευσαν στην προσχολική ηλικία.

Το αίτιο της επιτυχίας για τα παιδιά της πρώτης κατηγορίας, σύμφωνα με τους ερευνητές, ήταν το γεγονός ότι είχαν αναπτύξει ένα επίπεδο επάρκειας στη μητρική τους γλώσσα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να τους επιτρέπει να τη διατηρήσουν και να την καλλιεργήσουν. Ο βαθμός αυτός επάρκειας βοήθησε στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, η οποία στηρίχθηκε στη γνώση της μητρικής.

¹ Λίγα χρόνια μετά την Οκτωβριανή επανάσταση ιδρύθηκε στη Ρωσία ο «Πανρωσικός Σύνδεσμος Τσιγγάνων». Στις δραστηριότητες του συνδέσμου εντασσόταν και η δημιουργία διγλωσσών σχολείων για τα παιδιά των τσιγγάνων. Το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων αυτών ήταν απολύτως σαφές: η μητρική γλώσσα ήταν το μέσο διδασκαλίας των μαθητών και στο επίκεντρο του αναλυτικού προγράμματος βρισκόταν ο ιδιαίτερος πολιτισμός των τσιγγάνων. Βλ. σχετικά Τσιάκαλος (2004).

Για τα παιδιά της δεύτερης κατηγορίας η στέρηση της δυνατότητας για την επαρκή ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας είχε δυσμενείς επιπτώσεις στην εκμάθηση και των δύο γλωσσών. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι για τα παιδιά της δεύτερης κατηγορίας ο κίνδυνος «ημιγλωσσίας» είναι μεγάλος (Τσιάκαλος, 2002).

Ανάλογα αποτελέσματα εμφανίζονται και στα προγράμματα εμβάπτισης τα οποία λειτουργούν εδώ και 30 χρόνια στον Καναδά. Ο Cummins (2002) διακρίνει σε αυτά τρεις τύπους:

- Προγράμματα πρώιμης εμβάπτισης που ξεκινούν με διδασκαλία αποκλειστικά στη μητρική γλώσσα ενώ η δεύτερη γλώσσα εισάγεται σταδιακά μετά την πρώτη τάξη.
- Προγράμματα ενδιάμεσης εμβάπτισης που η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας εισάγεται μετά την τετάρτη τάξη.
- Προγράμματα όψιμης εμβάπτισης όπου η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας εισάγεται πολύ αργότερα στην έβδομη και όγδοη τάξη.

Οι αξιολογήσεις των παραπάνω προγραμμάτων δείχνουν χωρίς αμφιβολία ότι στα προγράμματα πρώιμης εμβάπτισης οι μαθητές σημειώνουν μεγάλη πρόοδο και στη μητρική αλλά και στη δεύτερη γλώσσα, χωρίς καμία επίπτωση στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες.

Ο Cummins (2002) παραθέτει ένα πλήθος άλλων ερευνών που ενισχύουν τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και τις συνέπειές της τόσο στην ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών όσο και στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, η διδασκαλία μέσω της μητρικής γλώσσας σε καμία περίπτωση δε σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχει καθυστέρηση στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Ο Rex τονίζει ότι «η έμφαση στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας με κανέναν τρόπο δεν υπονοεί ότι θα υπάρξει παραμέληση στη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας ως δεύτερης. Ο στόχος της επίτευξης της ισότητας των ευκαιριών υποδηλώνει την ανάπτυξη εκλεπτυσμένων μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τη διαβεβαίωση ότι δε συνεπάγεται καθυστέρηση στη γενική εκπαιδευτική διαδικασία» (Rex, 1997: 328, Γρόλλιος, 2005: 231,259)².

Η διγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση μέσω της μητρικής του γλώσσας κατοχυρώνεται με απόφαση της UNESCO από το 1953. Συγκεκριμένα στο άρθρο 2 αναφέρεται: «...το καλύτερο μέσο για τη διδασκαλία ενός παιδιού είναι η μητρική του γλώσσα...από ψυχολογικής απόψεως, η μητρική γλώσσα είναι το πιο σημαντικό σύστημα σημάτων, που εξασφαλίζει αυτόματα την ικανότητα έκφρασης και κατανόησης. Κοινωνικά είναι το μέσον ταύτισης του παιδιού με τα μέλη της κοινότητας, από την οποία κατάγεται. Από παιδαγωγικής απόψεως, η μητρική γλώσσα συμβάλλει στην περισσότερο άμεση προσαρμογή στις μαθησιακές διαδικασίες από ότι μια μη οικεία γλώσσα...» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994: 59).

Η εφαρμογή της απόφασης αυτής συνάντησε και συναντά πολλές δυσκολίες. Το μοντέλο που η κάθε κυβέρνηση επιλέγει για την αντιμετώπιση της μητρικής γλώσσας των μαθητών εξαρτάται από τις ειδικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα υποδοχής μεταναστών ή σε χώρες με μειονοτικούς πληθυσμούς και αντανakλά τις παιδαγωγικές και τις πολιτικές προθέσεις των υπεύθυνων για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Από τις καταγραφές σε διεθνές επίπεδο στις χώρες υποδοχής μεταναστών και σε χώρες με μειονοτικούς πληθυσμούς μπορούμε να διακρίνουμε τα παρακάτω μοντέλα διδασκαλίας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994):

- Το μάθημα γίνεται αποκλειστικά στην επίσημη γλώσσα του κράτους. Η μητρική γλώσσα δε λαμβάνεται υπόψη ή θεωρείται ιδιωτική υπόθεση.
- Το μάθημα γίνεται μόνο στη μητρική γλώσσα των μαθητών, οι οποίοι αποκλείονται από την επίσημη γλώσσα του κράτους.

² Ανάλογες επισημάνσεις για τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας και της δεύτερης γλώσσας γίνονται και από τον Cummins. Βλ. σχετικά Cummins (2002).

- Το μάθημα γίνεται στην επίσημη γλώσσα του κράτους και η μητρική γλώσσα προσφέρεται ως γνωστικό αντικείμενο επιλογής.
- Το μάθημα γίνεται στη μητρική γλώσσα και η επίσημη γλώσσα του κράτους προσφέρεται ως γνωστικό αντικείμενο επιλογής.
- Η φοίτηση στο σχολείο από την πρώτη βαθμίδα αρχίζει στη μητρική γλώσσα και σταδιακά περνάει στην επίσημη γλώσσα του κράτους.
- Οι δύο γλώσσες διδάσκονται ταυτόχρονα ως γνωστικά αντικείμενα και ως μέσα διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Στη χώρα μας η δίγλωσση εκπαίδευση εφαρμόζεται αποκλειστικά στα μειονοτικά σχολεία της Δυτικής Θράκης. Οι σχέσεις της μειονότητας με τον ελληνικό πληθυσμό καθορίζεται με τη Συνθήκη της Λωζάνης του 1923, στην οποία ορίζεται η μειονότητα ως θρησκευτική και παραχωρείται σ' αυτήν το δικαίωμα της άσκησης θρησκευτικών καθηκόντων αλλά και της χρήσης της τουρκικής γλώσσας, ως μητρικής (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994).

Το μοντέλο της δίγλωσσης διδασκαλίας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης ακολουθεί τη μετάβαση από την τουρκική στην ελληνική με μια όμως ασυνέχεια: ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, η τουρκική γλώσσα αποτελεί, σε ποσοστό 53% έναντι της ελληνικής, τη βάση της διδασκαλίας των μαθημάτων, η τουρκική γλώσσα διακόπτεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας σχετικά με τη σχολική διαρροή των μαθητών που προέρχονται από τη μειονότητα της Θράκης είναι απογοητευτικά. Εννέα στους δέκα μαθητές δεν ολοκληρώνουν τις βασικές τους σπουδές, ενώ η συμμετοχή τους στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης είναι σχεδόν μηδενική. Στην περίπτωση της μειονότητας πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι και άλλοι παράγοντες επηρεάζουν, σε σημαντικό βαθμό, τη σχολική πορεία των μαθητών, πέρα από το μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης που εφαρμόζεται. Οι παράγοντες αυτοί συνδέονται με τις πολιτισμικές αντιθέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας, την παντελή έλλειψη προσχολικής αγωγής, τις διαφοροποιήσεις στον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ των δασκάλων (μειονοτικών και μη) και την αποκλειστική διδασκαλία της τουρκικής, ως μητρικής γλώσσας, σε παιδιά άλλων μειονοτήτων (Τσιγγάνων και Πομάκων) με μητρική γλώσσα διαφορετική της τουρκικής (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Εκτός από την περίπτωση της εκπαίδευσης στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, δεν παρατηρείται πουθενά αλλού στην Ελλάδα σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης, τα οποία να απευθύνονται σε παιδιά μειονοτήτων και μεταναστών. Η επίσημη επιχειρηματολογία μετατοπίζει την ευθύνη για την έλλειψη δίγλωσσων προγραμμάτων στους γονείς, οι οποίοι δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά τους, στην άρνηση των παιδιών να συμμετέχουν σε ανάλογα προγράμματα ή/και στην αναζήτηση του ορίου της πολυγλωσσίας που θα πρέπει να έχει το σχολείο (Γκότοβος, 2002).

Έτσι η μητρική γλώσσα απαξιώνεται και η χρήση της περιορίζεται, με επιχείρημα την πιθανή αρνητική επιρροή της στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Ο φόβος όμως αυτός δεν ευσταθεί καθώς η επιστημονική έρευνα αποδεικνύει ότι η γνώση και οι δεξιότητες που αναπτύσσονται στη μητρική γλώσσα, όχι μόνον μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα, αλλά αποτελούν και μέσο για την κατάκτηση της (Collier, 1995, Cummins, 1994).

Η Σκούρτου (2002) τονίζει ότι θα πρέπει να αποφασίσουμε για τον τρόπο με τον οποίο θέλουμε να αντιμετωπίσουμε τις «άλλες γλώσσες». Αν τις αντιμετωπίσουμε ως κοινωνικό πρόβλημα θα πρέπει να ξεπεραστούν και να αντικατασταθούν με την κυρίαρχη γλώσσα του κράτους. Αν τις αντιμετωπίσουμε ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα τότε πρέπει να γίνουν σεβαστές και οι ομιλητές τους να αφεθούν ελεύθεροι να τις χρησιμοποιούν και να τις μαθαίνουν. Αν όμως οι γλώσσες αυτές αποτελούν πηγή πλούτου μιας κοινωνίας τότε θα πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη διατήρησής τους. Υπάρχει όμως τέτοια πρόβλεψη στην ελληνική νομοθεσία;

Στο πλαίσιο του νόμου 2413/96 περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και της υπουργικής απόφασης Γ1/708/7-9-1999 η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας προβλέπεται στις τάξεις υποδοχής και στα φροντιστηριακά τμήματα: «*Το μάθημα της γλώσσας και*

κουλτούρας της χώρας προέλευσης είναι προαιρετικό και εφόσον υπάρξει ικανός αριθμός μαθητών (7-15) διδάσκεται για 4 ώρες την εβδομάδα εκτός του ωρολογίου προγράμματος στην περίπτωση που η τάξη έχει πλήρες ωρολόγιο πρόγραμμα. Για την παρακολούθηση του μαθήματος αυτού χορηγείται στο τέλος του διδακτικού έτους σχετική βεβαίωση».

Πράγματι λοιπόν υπάρχει πρόβλεψη για τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των μαθητών. Το επόμενο ερώτημα βεβαίως που γεννάται είναι αν ποτέ έχει εφαρμοστεί ο συγκεκριμένος νόμος. Η απάντηση εδώ είναι αρνητική, αν και έχουν γίνει προσπάθειες για την εφαρμογή του.

Η περίπτωση του 132^{ου} δημοτικού σχολείου αποτελεί ένα παράδειγμα απόπειρας εφαρμογής των διατάξεων του νόμου και παράλληλα, δείχνει την άμεση ανταπόκριση μιας σχολικής κοινότητας στα επιστημονικά δεδομένα σε θέματα διγλωσσίας³.

Το 132^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών βρίσκεται στο συγκρότημα της Γκράβας. Η πλειονότητα των μαθητών του σχολείου είναι αλλόγλωσσοι (ποσοστό 75%) και κατάγονται από έντεκα διαφορετικές χώρες. Οι Έλληνες μαθητές, όπως συμβαίνει στα περισσότερα σχολεία του κέντρου της Αθήνας, αποτελούν τη μειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού.

Η ευκαιρία για την εισαγωγή της μητρικής γλώσσας στο σχολείο δόθηκε τον Οκτώβριο του 2002 όταν από το Υπουργείο Παιδείας εξαγγέλθηκε το πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας. Το πρόγραμμα πρότεινε την ενίσχυση πρωτοβουλιών για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και των φυλετικών διακρίσεων μέσα από δραστηριότητες που θα προωθούσαν το διαπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου. Με αυτή την ευκαιρία οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προχώρησαν στη σύνταξη πρότασης, η οποία, εκτός των άλλων δράσεων, προέβλεπε και την «υποστήριξη της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας των αλλόγλωσσων μαθητών».

Πράγματι, το συγκεκριμένο πρόγραμμα εγκρίθηκε και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (αλβανικής και αραβικής) εφαρμόστηκε στο σχολείο για τα επόμενα δύο χρόνια. Τα προβλήματα στη λειτουργία των μαθημάτων μητρικής γλώσσας εμφανίστηκαν το 2004, με τη λήξη του προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας. Στο αίτημα των δασκάλων του σχολείου να συνεχιστεί η δράση του προγράμματος που αφορούσε τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, η διοίκηση αντέδρασε αρνητικά με την αιτιολογία ότι «αυτά δεν προβλέπονται». Οι εκπαιδευτικοί επιμένοντας στις προσπάθειες τους, διατήρησαν τα μαθήματα μητρικής γλώσσας ως δράση του συλλόγου διδασκόντων και παράλληλα κατέβαλαν προσπάθειες για την ένταξή τους στο πλαίσιο του νόμου που προαναφέρθηκε. Τα μαθήματα τελικά διήρκεσαν πέντε χρόνια και διακόπηκαν το Νοέμβριο του 2007, με την εμφάνιση του νέου διευθυντή, ο οποίος δήλωσε ότι είχε «άνωθεν εντολές» να διακόψει όλες τις δράσεις που εφαρμόζονταν στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο 132^ο δημοτικό σχολείο Αθηνών συναντούνται με τις επιστημονικές παραδοχές που έχουμε στη διάθεσή μας για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αναφέρουν ότι:

- Οι επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών βελτιώθηκαν σημαντικά.
- Δεν παρατηρήθηκε καμιά αρνητική εξέλιξη στην πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική γλώσσα.
- Αναπτύχθηκε η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός των αλλόγλωσσων μαθητών και καταπολεμήθηκαν συναισθήματα ντροπής κάποιων παιδιών για τη γλώσσα και την καταγωγή τους.
- Αναπτύχθηκαν επίσης καλύτερες σχέσεις μεταξύ των μαθητών του σχολείου και τα φαινόμενα επιθετικότητας μειώθηκαν αισθητά.
- Καταπολεμήθηκαν φαινόμενα προκαταλήψεων και ξενοφοβίας.

³ Αναλυτικά για τις δράσεις του 132ου Δημοτικού σχολείου Αθηνών βλ. σχετ. Συλλογικό έργο (2009). *Παιδαγωγικές δράσεις και διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον – η περίπτωση του 132^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών*. Αθήνα: Ντουντούμης.

- Καλλιεργήθηκε ο διαπολιτισμικός διάλογος μεταξύ των παιδιών, των γονέων και των δασκάλων, γεγονός που είχε ευεργετικές συνέπειες, όχι μόνο για τα παιδιά των μεταναστών, αλλά και των Ελλήνων.

Είναι προφανές ότι η περίπτωση του 132^{ου} Δημοτικού Σχολείου αποτελεί ένα παράδειγμα ευεργετικής επίδρασης της παρουσίας της μητρικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και μάλιστα στο επίσημο πλαίσιο του σχολείου. Η κοινωνική και πολιτική αναγνώριση που είχε αυτή η προσπάθεια και ιδιαίτερα η αποδοχή της από μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού κόσμου, δείχνει την αναγκαιότητα όχι απλά της αναγνώρισης και του σεβασμού αυτού του δικαιώματος αλλά της ένταξής του στο σχολικό πλαίσιο. Και εδώ, το σχολείο και εμείς οι εκπαιδευτικοί καλούμαστε να παίξουμε ένα πολύ σημαντικό ρόλο αναδεικνύοντας όλους εκείνους τους λόγους, παιδαγωγικούς, πολιτικούς και πολιτιστικούς που επιβάλλουν τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών στο σύγχρονο σχολείο.

Βιβλιογραφία

1. Αντωνιάδη, Κ. (2009). *3.000 γλώσσες σε κίνδυνο*. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ. 21/2/2009
2. Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. In Directions in language and education. *National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1(4) NCBE Home Page <http://www.ncbe.gwu.edu>
3. Cummins, J. (1994). "The acquisition of English as a second language." In K. Spangenberg-Urbschat and R. Pritchard (eds.) *Kids come in all languages: Reading instruction for ESL students*. Newark, DE: International Reading Association.
4. Cummins, G. (2002). Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (Σ. Αργύρη, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
5. Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
6. Γρόλλιος, Γ. (2005). Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
7. Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
8. Κάτσικας, Χ. και Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση – Εκτός τάξης το διαφορετικό*. Αθήνα: Gutenberg.
9. Rex, G. (1997). «Η ισότητα ευκαιριών και το παιδί της εθνικής μειονότητας στα βρετανικά σχολεία». Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Π. Χαραμής, (επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
10. Σκούρτου, Ε. (2002). Η γλώσσα/οι γλώσσες ως μέσον κοινωνικής ένταξης, Πρακτικά Συνεδρίου Ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτισμικός ρατσισμός στην Ευρώπη, Ρόδος, Νοέμβριος 2002 <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/documents.asp>.
11. Σκούρτου, Ε. (2002). *Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο*. <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/personel/skourtou/documents.asp>
12. Συλλογικό έργο (2009). *Παιδαγωγικές δράσεις και διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον – η περίπτωση του 132ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών*. Αθήνα: Ντουντούμης.
13. Τσιάκαλος, Γ. (2002). *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
14. Τσιάκαλος, Γ. (2004). *Αντικατροπτισμοί της ανθρώπινης κοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.