

**Η ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
ΓΙΑ ΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ:
ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**TEACHING PRACTICES FOR FIRST LANGUAGE AND
MULTILINGUALISM: MAPPING TEACHERS' VIEWS
IN EUROPEAN SCHOOLS**

Αρετή Τσακαλούδη
Φιλολογος, *M.A. in Education*
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
reatsak@gmail.com

Νεκταρία Παλαιολόγου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
nekrpalaiologou@uowm.gr

Περίληψη

Οι ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές μεταβολές και ανακατατάξεις κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διαμορφώσει νέες ανάγκες στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν αντιληφθεί τις ιδιαιτερότητες μιας τέτοιας κατάστασης και τις προκλήσεις από τη συνύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και έχουν διαμορφώσει ένα ευρύτερο πλαίσιο για το σχεδιασμό των επιμέρους πολιτικών τους. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζουμε μέρος των αποτελεσμάτων από έρευνα που διενεργήθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στόχος ήταν να διερευνηθεί ο 'λόγος' των επίσημων κοινοτικών κειμένων για τη μητρική γλώσσα και την πολυγλωσσία και να εξεταστεί σε ποιο βαθμό και με ποιους τρόπους εφαρμόζεται στην 'πράξη' η γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην περίπτωση των Ευρωπαϊκών Σχολείων. Θεωρείται ένα τέτοιο μοντέλο αποτελεσματικό ώστε να εφαρμοστεί σε ευρύτερη κλίμακα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες;

Λέξεις κλειδιά

Ευρωπαϊκά Σχολεία, γλώσσα, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Summary

The socio-economic and political changes in recent decades have created new needs in the field of education. The E.U. institutions have realized this situation and the challenges of the coexistence of foreign language pupils in schools and formed a broader framework for their

individual policies. In this paper, we present some of the results of a postgraduate study at the University of Western Macedonia. The aim of the research was to investigate the “discourse” of the official documents on mother tongue and multilingualism and to examine to what extent and in what ways the European Union language policy is applied in “praxis” in the case of European Schools. Could such a model be applied on a larger scale in modern multicultural societies?

Key words

European Schools, language, intercultural education.

0. Εισαγωγή

Οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που έχουν σημειωθεί σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν διαμορφώσει με τη σειρά τους νέες συνθήκες στο χώρο της εκπαίδευσης στα περισσότερα κράτη. Οι αυξημένες προσφυγικές ροές έχουν εντείνει τον προβληματισμό σε σχέση με τις ιδιαίτερες διδακτικές, γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες που καλούνται να καλύψουν τα επιμέρους εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής (Νικολάου 2000, Δαμανάκης 2001, Palaiologou 2007, Bravo-Moreno 2009, Darvin & Norton 2014, Χατζηδάκη 2014). Παρά τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και τους τρόπους εφαρμογής των επίσημων αποφάσεων, φαίνεται να υπάρχει συμφωνία ως προς το ότι απώτερος στόχος είναι η χάραξη πολιτικών για την παροχή εκπαίδευσης μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων προγραμμάτων, ώστε οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες και διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα να είναι σε θέση να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες και να γίνουν στο μέλλον ενεργοί πολίτες.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ανάγκη εκμάθησης πολλών και διαφορετικών γλωσσών φαίνεται να αναγνωρίζεται από όλες τις πλευρές, ωστόσο, «δε θεωρείται πλέον στόχος απλώς η επίτευξη ‘επαρκούς γνώσης’ μίας ή δύο, ή ακόμα και τριών γλωσσών, θεωρώντας την καθεμιά απομονωμένη, με τον ‘ιδεατό φυσικό ομιλητή’ ως θεμελιώδες πρότυπο. Αντίθετα, ο στόχος είναι η ανάπτυξη ενός γλωσσικού ρεπερτορίου, στο οποίο να έχουν θέση όλες οι γλωσσικές ικανότητες. Αυτό συνεπάγεται, ασφαλώς, ότι θα πρέπει να διευρυνθεί το φάσμα των γλωσσών που προσφέρονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να αναπτύξουν μια πολλαπλογλωσσική ικανότητα» (Συμβούλιο της Ευρώπης 2001: 5). Προς αυτή την κατεύθυνση, έχει υποστηριχθεί εξάλλου ότι «η εναλλαγή κωδίκων και η ‘διαγλωσσικότητα’ [...] αποτελούν μηχανισμούς και γλωσσικές πρακτικές που μπορούν να φέρουν στο προσκήνιο τόσο τις γλώσσες αυτές καθεαυτές, όσο και τη σημασία της συνάντησης των γλωσσών και των πολιτισμών για τα δίγλωσσα άτομα, με άλλα λόγια, τις άλλες φωνές πίσω από τις διαφορετικές γλώσσες που συναντιούνται στην τάξη» (Τσοκαλίδου 2015: 7). Αντιθέτως, οι πολιτικές που περιορίζονται

στη διδασκαλία της κυρίαρχης εθνικής γλώσσας ή σε μια παθητική εκμάθηση διαφορετικών γλωσσών, χωρίς καμία αλληλεπίδραση μεταξύ τους, λειτουργούν τελικά εις βάρος των ίδιων αυτών γλωσσών, ιδίως όταν πρόκειται για μειονοτικές γλώσσες, και οδηγούν στη γλωσσική αφομοίωση και στην πολιτισμική ηγεμονία, σε μια νέου τύπου 'αποικιοποίηση' στους τομείς της γλώσσας, της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα (Dillon 2016).

Παράλληλα, εφόσον η γλώσσα συνδέεται άμεσα με την ταυτότητα και τον πολιτισμό που φέρει το άτομο, εξίσου σημαντική θεωρείται και η ανάδειξη του 'πολυπολιτισμού', χαρακτηριστικό που επίσης παρατηρείται στις σύγχρονες κοινωνίες (Καγκά 2001). Όπως σημειώνει ο Apple (2020: 13), η «επιστροφή στην επιβαλλόμενη αίσθηση του έθνους και της παράδοσης, που βασίζεται στον φόβο 'ρύπανσης' από τον πολιτισμό και το σώμα εκείνων που θεωρούνται ως 'οι Άλλοι'» αποτελεί τάση που διαφαίνεται στις νεο-συντηρητικές, όπως ο ίδιος επισημαίνει, πολιτικές, που αγνοούν, ωστόσο, τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των διαφορετικών λαών και πολιτισμών που συνυπάρχουν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει, επομένως, αφορά στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στη νέα αυτή πολυπολιτισμική πραγματικότητα (UNESCO 2006). Και πράγματι, η ανάδειξη των πολλών και διαφορετικών πολιτισμών που συνυπάρχουν και συνδιαλέγονται μεταξύ τους κάτω από τις παρούσες συνθήκες, θα μπορούσε να καταστήσει δυνατή την αλληλεπίδρασή τους (Cummins 2000) και να αποτρέψει την περιχαράκωση και την απομόνωσή τους. Ακόμη και από σημειολογική άποψη, η χρήση των όρων 'διαπολιτισμικότητα' και 'πολυπολιτισμικότητα' που παρατηρείται στη βιβλιογραφία (Palaiologou & Faas 2012), φαίνεται πως δίνει προβάδισμα στον πρώτο όρο. Κι αυτό γιατί η 'πολυπολιτισμικότητα' υπονοεί αυτομάτως την ύπαρξη μιας αντίθετης έννοιας, της μονοπολιτισμικότητας, ενώ με τον όρο 'διαπολιτισμικότητα' δε συμβαίνει κάτι αντίστοιχο, καθώς δεν υπάρχει αντίθετό του, κι έτσι δεν έχει «κανέναν εχθρό» (Coulby 2006: 255). Ως προς το περιεχόμενο των δύο εννοιών, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι στις σύγχρονες κοινωνίες η πολυπολιτισμικότητα είναι κάτι δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα αποτελεί πλέον το ζητούμενο (Gundara 2001, 2015).

Οι πολιτικές που εφαρμόστηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τις επιμέρους συνθήκες, τον τόπο και το χρόνο που εφαρμόστηκαν. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που συναντάμε στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται σε πέντε κυρίαρχα μοντέλα: το αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το αντιρατσιστικό μοντέλο, το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου 2000, Coulby 2006, Κεσίδου 2008, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011, Βαλιαντή κ.ά. 2020). Παρόλο που για τα περισσότερα από αυτά έχουν διατυπωθεί ενστάσεις είτε

ως προς τη θεωρητική τους τεκμηρίωση είτε ως προς τις προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές και τις εσωτερικές τους αντιφάσεις, το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρείται ως μια ικανοποιητική απάντηση στις σύγχρονες προκλήσεις υπό το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας, καθώς επιτρέπει τη μετάβαση από την 'υπόθεση του ελλείμματος' στην 'υπόθεση της διαφοράς' (Δαμανάκης 2000) κι έτσι διευκολύνει τη «συμμετρική αλληλεπίδραση των 'διαφορετικών' πολιτισμών» (Γκόβαρης 2007: 29). Ο σχεδιασμός προς αυτή την κατεύθυνση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες και να ληφθεί μέριμνα από τους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε με τη συνδρομή κριτικών παιδαγωγών να παρέχεται αποτελεσματική εκπαίδευση με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης τόσο για τους μη προνομιούχους γηγενείς μαθητές όσο και για εκείνους που προέρχονται από άλλες πολιτισμικές, γλωσσικές και θρησκευτικές ομάδες (Tsimouris 2012, Darwin & Norton 2014, Apple 2020). Σύμφωνα με τον Portera (2008), μάλιστα, το πρωτοποριακό στοιχείο του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι ότι στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της συνύπαρξης πολλών και διαφορετικών γλωσσών, πολιτισμών και νοοτροπιών, η λύση που προτείνεται είναι όχι πλέον η εξάλειψη των διαφορών, αλλά ο μεταξύ τους διάλογος, όχι η αντιμετώπισή τους ως παραγόντων πιθανού κινδύνου για τις τοπικές κοινωνίες, αλλά η θεώρησή τους ως γλωσσικών και πολιτισμικών πόρων για συνεργασία και αλληλεγγύη. Στα θετικά στοιχεία του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συγκαταλέγονται, επίσης, ο δυναμικός και μετασχηματιστικός της χαρακτήρας, η προσπάθεια να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών, ανάλογα με το γνωστικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, η ανάληψη κατάλληλων δράσεων εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, ο επαναπροσδιορισμός των προτεραιοτήτων και η αναπροσαρμογή των πρακτικών που εφαρμόζονται, ώστε να καλύπτονται οι στόχοι που τίθενται (Maniatis 2012).

Επομένως, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης κρίνεται εξίσου απαραίτητη η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών και στην πράξη (Βαλιαντή κ.ά.2020), με την παράλληλη ή επιπρόσθετη διδασκαλία της στο σχολείο είτε ως μέρος του σχολικού προγράμματος είτε μέσω αντίστοιχων υποστηρικτικών δομών. Εξάλλου, η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας έχει κριθεί σε θεωρητικό επίπεδο ως αναγκαία και επείγουσα συνθήκη στο πλαίσιο μιας δίγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ως πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών αλλά και του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος (Palaiologou 2007, Gropas & Triantafyllidou 2011). Σημαντική μπορεί, επίσης, να είναι η αξιοποίηση εργαλείων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης «επιχειρώντας την μέγιστη δυνατή ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις μικτής ικανότητας και την άμβλυση χρόνιων κοινωνικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων» (Βαλιαντή κ.ά. 2020: 142).

1. Η Ευρωπαϊκή πολιτική για τη μητρική γλώσσα και την πολυγλωσσία

Η διαμόρφωση κοινών πολιτικών στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης και της εκπαίδευσης μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (στο εξής Ε.Ε.) είναι ένας διακηρυγμένος στόχος ήδη από την ίδρυσή της με τη Συνθήκη της Ρώμης το 1957, που εξειδικεύθηκε αργότερα με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 και άλλες συνθήκες που ακολούθησαν φτάνοντας στο στρατηγικό πλαίσιο του 2020 («ΕΚ 2020»). Κυρίαρχοι στόχοι, βάσει των κοινοτικών κειμένων, ήταν εξ αρχής η ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, η συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών και η υποστήριξή τους σε επίπεδο σχεδιασμού και εφαρμογής με σεβασμό απέναντι στις αρμοδιότητες των κρατών μελών για επιμέρους ζητήματα και απέναντι στην πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία. Επρόκειτο για ένα δύσκολο εγχείρημα, λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη το γεγονός ότι οι εκάστοτε διαμορφωτές των επιμέρους πολιτικών έχουν διαφορετικό πολιτικό και θεωρητικό υπόβαθρο, διαφορετικές πολιτικές και ιδεολογικές αφετηρίες (Cram 1994), ενώ δυσδιάκριτα είναι και τα όρια ως προς τον βαθμό και το είδος συμμετοχής των επιμέρους κρατών μελών στη διαμόρφωση των κοινών εκπαιδευτικών πολιτικών της Ε.Ε. (Καζαμιάς 1993, Diamantopoulou 2006). Φαίνεται, ωστόσο, ότι κοινός στόχος, που κατευθύνει τις περισσότερες επιμέρους εκπαιδευτικές πολιτικές, είναι η επίτευξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης μέσω μιας όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικής 'ποιοτικής' εκπαίδευσης (Lowe 1992, Karlsen 2002).

Όσον αφορά στην επίσημη πολιτική της Ε.Ε., λαμβάνοντας ως δεδομένη την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία που χαρακτηρίζει το εσωτερικό των κρατών-μελών της, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της πολυγλωσσίας και της διαπολιτισμικότητας μέσω αντίστοιχων πολιτικών που να διαφυλάττουν την πολιτιστική κληρονομιά και τη γλωσσική ποικιλομορφία, προάγοντας παράλληλα τη διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας και την προώθηση του γλωσσικού πλουραλισμού (Council of Europe 2007). Το σύνθημα 'ενωμένοι στην πολυμορφία' χρησιμοποιείται επίσημα από το 2000, κάνοντας λόγο για τις αξίες της συνεργασίας, της ειρήνης και της ευημερίας και επενδύοντας στον πολιτιστικό πλούτο, στις παραδόσεις και στις διαφορετικές γλώσσες που συνθέτουν τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Στα επίσημα κοινοτικά έγγραφα, η κοινωνική συνοχή και η ευημερία φαίνεται να συνδέονται με το σεβασμό της διαφορετικότητας, την αναγνώριση της αξίας της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στο εσωτερικό της Ε.Ε. και την ένταξη της γλωσσικής και πολιτιστικής ποικιλομορφίας στα σχολικά προγράμματα (European Commission 2008). Η ρητορική αυτή, σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, ενισχύεται με την αναγνώριση ως επίσημων γλωσσών της Ε.Ε. όλων των επίσημων γλωσσών των κρατών-μελών της και την αποτροπή της υιοθέτησης και χρήσης μιας κοινής γλώσσας εργασίας έστω και για πρακτικούς λόγους (Bandon 2013). Μάλιστα,

το θέμα της προώθησης της πολυγλωσσίας επανέρχεται συχνά ως διακριτή πλέον πολιτική της Ε.Ε. και συνδέεται άλλοτε με την ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής οικονομίας και άλλοτε με την πολιτισμική πολυμορφία και τον διαπολιτισμικό διάλογο. Η έμφαση δίνεται, επομένως, είτε στις προτεραιότητες που θέτει η Ε.Ε. στον τομέα της οικονομίας (Ertl 2006) είτε στις πολιτισμικές αξίες και στην ποικιλομορφία γλωσσών και πολιτισμών, που κρίνεται ότι οφείλουν να αποτελούν μέρος της παιδείας των Ευρωπαίων πολιτών προς την κατεύθυνση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Lowe 1992, Alexiadou 2005, Krzyzanowski & Wodak 2011).

2. Η περίπτωση των Ευρωπαϊκών σχολείων

Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία (στο εξής Ε.Σ.) ιδρύθηκαν επίσημα το 1957 και βάσει του καταστατικού λειτουργίας τους έχουν ως στόχο την κοινή εκπαίδευση των παιδιών των εργαζομένων στους Οργανισμούς και τις υπηρεσίες της Ε.Ε. (Σύμβαση 1994). Αποστολή τους είναι να προσφέρουν πολλαπλόγλωσση και πολυπολιτισμική εκπαίδευση σε μαθητές σχολικής ηλικίας, από το νηπιαγωγείο μέχρι την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εκτός από τα παιδιά των εργαζομένων στις υπηρεσίες και τους φορείς της Ε.Ε., προβλέπεται η φοίτηση σε αυτά και άλλων παιδιών που πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Σήμερα λειτουργούν 13 σχολεία Τύπου I σε έξι ευρωπαϊκές χώρες, ενώ έχουν ιδρυθεί άλλα 20 Ευρωπαϊκά Σχολεία Τύπου II και III τα τελευταία χρόνια και εκκρεμεί η διαδικασία αναγνώρισης κάποιων ακόμη.

Ως προς τη δομή τους, τα Ε.Σ. είναι οργανωμένα βάσει των γλωσσικών τους τμημάτων και διακρίνονται από άλλα διεθνή εκπαιδευτικά ιδρύματα κυρίως ως προς το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό τους: ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα από μικρή ηλικία από διδάσκοντες που είναι φυσικοί ομιλητές της ίδιας γλώσσας. Σε όσες περιπτώσεις δεν λειτουργεί στο σχολείο το αντίστοιχο γλωσσικό τμήμα, οι μαθητές προβλέπεται να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα εντός του ωρολογίου σχολικού προγράμματος, για συγκεκριμένες ώρες την εβδομάδα, ενώ παρακολουθούν τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα σε μια από τις προσφερόμενες γλώσσες εργασίας (συνήθως αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά). Από την 1η τάξη του πρωτοβάθμιου κύκλου, όλοι οι μαθητές επιλέγουν μια δεύτερη γλώσσα από τις προσφερόμενες στο σχολείο, η οποία, από την 3η τάξη και μετά, αποτελεί τη γλώσσα εργασίας στο πλαίσιο του μαθήματος των Ευρωπαϊκών Ωρών. Βάσει του αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα αυτό, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα μέσα από ποικίλες δραστηριότητες να επικοινωνούν μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα στη δεύτερη γλώσσα, με στόχο όχι πλέον αυτή καθαυτή την εκμάθησή της, αλλά τη συνεργασία, την επικοινωνία, την αποδοχή του άλλου και την αμοιβαία κατανόηση για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Από την 1η τάξη του δευτεροβάθμιου κύκλου, κάποια από τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος διδάσκονται στη δεύτερη αυτή γλώσσα, η εκμάθηση της οποίας συνεχίζεται και ως

αυτόνομο μάθημα, ενώ εισάγεται και η διδασκαλία μιας τρίτης γλώσσας. Στην 4η τάξη του δευτεροβάθμιου κύκλου δίνεται η δυνατότητα επιλογής και τέταρτης γλώσσας και στην 6η τάξη η δυνατότητα επιλογής πέμπτης γλώσσας, δίνοντας έτσι στους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με αρκετές γλώσσες πέρα από τη μητρική τους μέχρι την αποφοίτησή τους. Το επίπεδο εκμάθησης της κάθε γλώσσας και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα περιγράφονται στα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (European Schools 2011, 2013, 2014, 2015, 2016).

Στα σχολεία αυτά, έτσι όπως είναι οργανωμένα, παρέχεται εκπαίδευση που στηρίζεται στη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση πολλών και διαφορετικών γλωσσών σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, καθώς οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικές χώρες της Ε.Ε. και βάσει του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος συνυπάρχουν και συνεκπαιδούνται άλλοτε στη μητρική τους γλώσσα και άλλοτε σε μια δεύτερη γλώσσα εργασίας. Πρόκειται, όπως έχει ειπωθεί, για μια διαδικασία 'κοινωνικής μηχανικής' (Vez 2009: 10), που αναμιγνύει μαθητές από διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες για διδασκαλία από κοινού διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, με στόχο την αποφυγή του διαχωρισμού βάσει εθνικότητας ή γλώσσας, κάτι που ως κίνδυνος ενυπάρχει στο σύστημα, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα για ευκολότερη κατάκτηση των ξένων γλωσσών.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Το υλικό που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία αποτελεί μέρος έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Στόχοι της συγκεκριμένης ερευνητικής δουλειάς ήταν: α) να εξετάσει και να αναλύσει την επίσημη πολιτική της Ε.Ε. για τη γλώσσα και την πολυγλωσσία, όπως αυτή αποτυπώνεται στα επίσημα κοινοτικά κείμενα, β) να συσχετίσει τον λόγο των επίσημων κειμένων της Ε.Ε. με την πρακτική που ακολουθείται στα θεσμοθετημένα Ε.Σ. στον τομέα των γλωσσών, γ) να διερευνήσει τις αντιλήψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου σε σχέση με τη γλώσσα και την πολυγλωσσία και την προοπτική επέκτασης της εφαρμογής του.

Με βάση τα παραπάνω, προέκυψαν τα εξής βασικά ερευνητικά ερωτήματα: Με ποιους τρόπους εφαρμόζεται στην πράξη η πολιτική της Ε.Ε. για τη γλώσσα και την πολυγλωσσία στην περίπτωση των Ευρωπαϊκών Σχολείων; Θα μπορούσε να θεωρηθεί αποτελεσματικό το συγκεκριμένο μοντέλο δίγλωσσης/πολύγλωσσης εκπαίδευσης, ώστε να εφαρμοστεί και σε άλλα πολύγλωσσα/πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα;

Ως ερευνητικό υλικό χρησιμοποιήθηκαν:

- α) Επίσημα κείμενα της Ε.Ε. για τη μητρική γλώσσα και την πολυγλωσσία.
- β) Θεσμικά κείμενα και κοινοτικές οδηγίες για την οργάνωση και λειτουργία των Ε.Σ. με έμφαση στη διδασκαλία των γλωσσών και τα αναλυτικά τους προγράμματα,
- γ) Απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου.

Τα κείμενα της α' και β' κατηγορίας συγκεντρώθηκαν έπειτα από αναζήτηση στο διαδίκτυο, στους επίσημους ιστότοπους της Ε.Ε. και των Ε.Σ., όπου διατίθενται σε ηλεκτρονική μορφή. Για την ανάλυση και κατηγοριοποίησή τους χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, ενώ το υλικό κατηγοριοποιήθηκε και συστηματοποιήθηκε με μονάδα ανάλυσης τη λέξη, ώστε να προκύψουν αντίστοιχες κατηγορίες ανάλυσης ανά περίπτωση. Από την κατηγοριοποίηση των επίσημων κοινοτικών κειμένων, προέκυψαν δύο βασικοί θεματικοί άξονες: η γλώσσα και η πολυγλωσσία, γύρω από τους οποίους αναπτύχθηκαν επιμέρους κατηγορίες ανάλυσης αναδεικνύοντας πτυχές που παρουσίαζαν ενδιαφέρον στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας.

Έτσι, ως προς τη γλώσσα, τα επίσημα κείμενα της Ε.Ε. που επιλέχθηκαν και αναλύθηκαν εστίαζαν στις εξής παραμέτρους:

- Η διαφύλαξη της κάθε γλώσσας ως θεμελιώδης αρχή της Ε.Ε.
- Γλώσσα και ταυτότητα
- Αξία και ισοτιμία των γλωσσών
- Αλληλεπίδραση των γλωσσών

Ως προς την πολυγλωσσία, εξετάστηκαν:

- Η πολυγλωσσία ως στόχος της Ε.Ε.

Τα οφέλη της πολυγλωσσίας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο:

... ως προϋπόθεση κινητικότητας

... ως προϋπόθεση ένταξης στην κοινωνία

... ως προϋπόθεση συνοχής του κοινωνικού σώματος

... ως μέσο διατήρησης της πολιτιστικής πολυμορφίας και προώθησης του διαπολιτισμικού διαλόγου

... ως προϋπόθεση δημιουργικότητας και έρευνας

- Η σύνδεση της πολυγλωσσίας με πολιτικές της Ε.Ε. στους τομείς της εξωτερικής πολιτικής, της οικονομίας και της ανταγωνιστικότητας
- Η αναγκαιότητα εκμάθησης ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία

- Η πρόσβαση σε ένα ευρύτερο φάσμα γλωσσών/ γλωσσών μικρότερης διάδοσης/ εξωευρωπαϊκών γλωσσών
- Η διά βίου εκμάθηση γλωσσών
- Η αναγκαιότητα αλλαγών προς επίτευξη της πολυγλωσσίας
- Η προσαρμογή στα νέα δεδομένα
- Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η αναγκαιότητα κατάλληλης κατάρτισης και διαρκούς επιμόρφωσής τους

Κατά την κατηγοριοποίηση του υλικού για το σύστημα και τον τρόπο λειτουργίας των Ευρωπαϊκών Σχολείων σε σχέση με τη διδασκαλία των γλωσσών, κινηθήκαμε γύρω από τους ίδιους θεματικούς άξονες, δηλ. τη γλώσσα και την πολυγλωσσία καταλήγοντας στην εξής κατηγοριοποίηση:

- Η διαφύλαξη της μητρικής γλώσσας ως θεμελιώδης αρχή των Ε.Σ.
- Γλώσσα και ταυτότητα των μαθητών των Ε.Σ.
- Αξία και ισοτιμία των γλωσσών στα Ε.Σ.
- Αλληλεπίδραση των γλωσσών στα Ε.Σ.
- Τα οφέλη της πολυγλωσσίας για τους μαθητές των Ε.Σ.
- Η διδασκαλία των γλωσσών στο πρόγραμμα των Ε.Σ.
- Μέθοδοι διδασκαλίας, διδακτικά μέσα και υποδομές στα Ε.Σ.
- Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα Ε.Σ.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών (γ' κατηγορία ερευνητικού υλικού), που εν μέρει παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο, καταγράφηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων που διεξήχθησαν στο Ευρωπαϊκό Σχολείο Μονάχου, κατόπιν ειδικής άδειας από τη Διεύθυνση του σχολείου, εκτός διδακτικού ωραρίου, κατά το χρονικό διάστημα από 31 Μαΐου έως 13 Ιουνίου 2018. Το δείγμα αυτού του μέρους της έρευνας αποτέλεσαν οκτώ εκπαιδευτικοί, ηλικίας από 38 έως 54 ετών, που κατά το σχολικό έτος 2017-2018 υπηρετούσαν στο Ευρωπαϊκό Σχολείο Μονάχου σε αναλογία ανδρών-γυναικών 1:1. Όλοι τους δίδασκαν το μάθημα της μητρικής γλώσσας σε μαθητές πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προέρχονταν από κάποια άλλη χώρα της Ε.Ε. εκτός της Γερμανίας, όπου εδρεύει το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ήταν φυσικοί ομιλητές της γλώσσας διδασκαλίας, καθώς προέρχονταν και οι ίδιοι από τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές χώρες και η προϋπηρεσία τους στο Ε.Σ. κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας κυμαίνονταν από 2 έως 13 χρόνια. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μιλούσαν τουλάχιστον μία δεύτερη γλώσσα πέραν της μητρικής τους και όλοι είχαν κάποια εξειδίκευση στον τομέα τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην ελληνική, αγγλική ή γερμανική γλώσσα, αναλόγως με τον συνεντευξιζόμενο, και

χρησιμοποιήθηκε ερευνητικό πρωτόκολλο με ενδεικτικές ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, ώστε να επικεντρωθεί η συζήτηση στα υπό διερεύνηση θέματα.

Στο υλικό που συλλέχθηκε από τις συνεντεύξεις έγινε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με μονάδα ανάλυσης τη λέξη και στη συνέχεια διαμορφώθηκαν και συστηματοποιήθηκαν οι κατηγορίες ανάλυσης και μετρήθηκε η συχνότητά τους. Σε αυτό το μέρος της έρευνας μας ενδιέφερε να εστιάσουμε, κυρίως, στην εμπειρία που αποκομίζει ένας εκπαιδευτικός κατά τη θητεία του σε ένα Ε.Σ. και στην άποψη που τελικά διαμορφώνει ως προς την αποτελεσματικότητα αυτού καθαυτού του συστήματος των Ε.Σ. αλλά και ως προς την προοπτική για εφαρμογή ενός αντίστοιχου μοντέλου πολύγλωσσης εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο. Για τον λόγο αυτό, οι ερωτήσεις προς τους συνεντευξιζόμενους κινήθηκαν προς αυτήν την κατεύθυνση με αποτέλεσμα οι κατηγορίες ανάλυσης στις οποίες καταλήξαμε να είναι οι εξής:

- Προϋπάρχουσα εμπειρία σε πολύγλωσσα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα.
- Βασικοί άξονες των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης για τους αλλόγλωσσους μαθητές
- Διαφορές των εθνικών συστημάτων σε σύγκριση με το Ε.Σ.
- Επίγνωση της επίσημης ευρωπαϊκής πολιτικής για τη μητρική γλώσσα και την πολυγλωσσία.
- Αποτελεσματικότητα του τρόπου διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο Ε.Σ.
- Βαθμός κατάκτησης της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές του Ε.Σ.
- Διαφοροποίηση αναλυτικών προγραμμάτων του γλωσσικού μαθήματος
- Γλωσσικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο Ε.Σ. για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας και την προώθηση της πολυγλωσσίας
- Εναλλακτικές γλωσσικές πρακτικές για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας και για την προώθηση της πολυγλωσσίας
- Τα οφέλη και οι δυσκολίες των μαθητών των Ε.Σ. σε σύγκριση με τα συμβατικά σχολεία
- Τα θετικά σημεία των Ε.Σ. σε σχέση με τη διδασκαλία των διαφορετικών γλωσσών και την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας των μαθητών
- Οι πρακτικές των Ε.Σ. που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε εθνικό επίπεδο για την προώθηση της πολυγλωσσίας και για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών
- Αναγκαίες προϋποθέσεις για την εφαρμογή μιας αποτελεσματικής δίγλωσσης/πολύγλωσσης εκπαίδευσης σε ένα συμβατικό σχολείο σε διεθνές και εθνικό επίπεδο

- Απαραίτητες υποστηρικτικές δομές για την προώθηση της πολυγλωσσίας και για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών.

4. Αποτελέσματα της έρευνας ως προς τη λειτουργία και αποτελεσματικότητα των Ε.Σ. στην πράξη

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που αποτέλεσαν το ερευνητικό μας δείγμα στο Σ γ' μέρος της έρευνάς μας, το σύστημα των Ε.Σ., παρά τις όποιες αδυναμίες του, κρίνεται στην πράξη αρκετά αποτελεσματικό τόσο ως προς τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών όσο και ως προς την προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Οι διδάσκοντες εκτιμούν πως οι μαθητές των Ε.Σ. ολοκληρώνοντας τη φοίτησή τους σε αυτά έχουν κατακτήσει σε καλό βαθμό τη μητρική τους γλώσσα και σε ικανοποιητικό βαθμό άλλες γλώσσες της Ε.Ε., αν και σημειώνουν ότι σημαντικό ρόλο παίζουν και τα εξωσχολικά γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται.

Αναλυτικότερα, όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν είχαν την εμπειρία ενός πολύγλωσσου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, 7 στους 8 απάντησαν ότι είχαν διδάξει στις χώρες τους σε σχολεία όπου οι μαθητές είχαν ως μητρική κάποια γλώσσα διαφορετική από την επίσημη γλώσσα διδασκαλίας, επιβεβαιώνοντας έτσι τον πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των χωρών της Ε.Ε.. Περιγράφοντας την κατάσταση που επικρατεί στις χώρες τους ως προς την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών, η τάση που φάνηκε να κυριαρχεί ήταν η πρόβλεψη για διεξαγωγή ειδικών προγραμμάτων ανά σχολική μονάδα με στόχο την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και όχι η προσέγγιση των αλλόγλωσσων μαθητών μέσω διαπολιτισμικών προγραμμάτων, εκτός από τις περιπτώσεις που επισήμως προβλέπεται η λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων. Πάντως σε καμία περίπτωση δεν αναφέρθηκε η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών εντός του τυπικού σχολικού προγράμματος. Μόνο ένας εκπαιδευτικός σημείωσε: «Υπήρχε παλιότερα ένας θεσμός, ένας δάσκαλος για παιδιά από άλλες χώρες, που μετά σταμάτησε καθώς θεωρήθηκε από την κυβέρνηση ότι δεν ήταν καλό να συνεχιστεί. Εκείνος έπαιρνε τα παιδιά από την τάξη την ώρα του μαθήματος και τους μιλούσε αραβικά. Τώρα πια, τα παιδιά δεν διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, αλλά μαθαίνουν την επίσημη γλώσσα... Θεωρήθηκε ότι βγαίνοντας από την τάξη για να μάθουν τη δική τους γλώσσα έμεναν πίσω στην επίσημη γλώσσα διδασκαλίας, δεν γίνονταν καλύτερα, δεν βελτιωνόταν η επίδοσή τους. Κι έτσι σταμάτησε αυτό το μέτρο» (Σ5)¹.

Ως προς τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και του Ε.Σ. σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι μόνο διαφορές μπορούν να εντοπιστούν συγκρίνοντας τα δυο συστήματα μεταξύ τους. Ζητώντας τους να πάρουν θέση για την αποτελεσματικότητα του συστήματος που εφαρμόζεται στα Ε.Σ. σε σχέση με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, οι ερωτώμενοι στην πλειοψηφία

τους απάντησαν θετικά (Πίνακας 1). Δυο από αυτούς εξέφρασαν επιφυλάξεις, χωρίς όμως να δίνουν ξεκάθαρα αρνητική απάντηση.

Πίνακας 1: Αποτελεσματικότητα διδασκαλίας μητρικής γλώσσας

| Είναι αποτελεσματικός ο τρόπος διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας; | Απόλυτη συχνότητα (f₁) |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Ναι / Αρκετά | 6 |
| Δεν είμαι σίγουρος/η | 2 |

Η βασική ένσταση που διατυπώθηκε αφορούσε τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται για το γλωσσικό μάθημα, καθώς και το γεγονός ότι το υλικό που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δε διαφέρει σε σχέση αυτό της χώρας προέλευσης των μαθητών, παρόλο που οι συνθήκες διαβίωσής τους και το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο ζουν διαφέρει κατά πολύ, ενώ αρκετές είναι και οι περιπτώσεις παιδιών από μικτούς γάμους: «Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσπαθούν να διδάξουν το μάθημα της γλώσσας όπως και στη χώρα προέλευσης των μαθητών. Αλλά θεωρώ πως αυτό δεν είναι καλή επιλογή, γιατί η εκμάθηση μιας γλώσσας δεν είναι απλώς η γραφή και η ανάγνωση. Είναι η ιστορία, ο πολιτισμός της χώρας που πρέπει να έχουν οι μαθητές υπόψιν τους ώστε να μάθουν καλά και τη γλώσσα. Επίσης, χρησιμοποιούμε τα ίδια βιβλία όπως και στη χώρα μας, κάτι που επίσης δε θεωρώ καλό γιατί εδώ χρειάζεται περισσότερο μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της μητρικής γλώσσας και όχι μόνο να την βλέπουμε από τη γλωσσολογική της πλευρά. [...] Θεωρώ πως εδώ η L1 θα έπρεπε να προσεγγίζεται ως L2 περισσότερο και όχι όπως στη χώρα προέλευσης» (Σ 7).

Ωστόσο, ο βαθμός κατάκτησης της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές, όταν αυτοί τελειώνουν το σχολείο, θεωρείται από όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ως ικανοποιητικός. Όπως σημειώθηκε: «...ίσως κάνουν κάποια λάθη σε σχέση με τους συνομηλίκους τους στη χώρα τους, αλλά σε γενικές γραμμές μιλούν πολύ καλά, γράφουν καλά και σε κάποιες περιπτώσεις τα πάνε και καλύτερα, ίσως γιατί η ατμόσφαιρα στο Ε.Σ. είναι πολύ καλή, τα παιδιά δεν έχουν στρες, οι γονείς είναι πολύ υποστηρικτικοί στο σπίτι, οπότε και τα παιδιά έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση» (Σ6). Επιπλέον, σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των διαθεματικών πρότζεκτ που υλοποιούνται στη μητρική γλώσσα, η έμφαση που δίνεται στην λογοτεχνία και σε δραστηριότητες, όπως η φιλιαναγνωσία, η συζήτηση με προσκεκλημένους συγγραφείς, καθώς και η ενισχυτική διδασκαλία σε όσους έχουν ανάγκη μεγαλύτερης υποστήριξης.

Όσον αφορά στην υποστήριξη της πολυγλωσσίας, οι απαντήσεις που πήραμε αφορούσαν κυρίως τη δυνατότητα των μαθητών να διδάσκονται τη δεύτερη γλώσσα (L2) από μικρή ηλικία ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά και να την χρησιμοποιούν ως γλώσσα εργασίας και επικοινωνίας σε άλλα μαθήματα και σε κοινές δραστηριότητες.

Πίνακας 2: Γλωσσικές πρακτικές για τη στήριξη της πολυγλωσσίας

| Γλωσσικές πρακτικές για την υποστήριξη της πολυγλωσσίας στα Ε.Σ. | Απόλυτη συχνότητα (f₁) |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Διδασκαλία της L2 | 4 |
| Διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων στην L2 σε μικτά τμήματα | 5 |
| Διατμηματικά σχέδια εργασίας (πρότζεκτ) | 4 |
| Κοινές εκδηλώσεις/εκδρομές μεταξύ διαφορετικών γλ. τμημάτων | 2 |
| Κοινά διαλείμματα | 4 |

Ιδιαίτερη αναφορά, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, έγινε στα πρότζεκτ που σχεδιάζονται και υλοποιούνται διατμηματικά, με τους μαθητές διαφορετικών γλωσσικών τμημάτων να συνεργάζονται μεταξύ τους σε κοινά θέματα και να παρουσιάζουν τις εργασίες τους σε μια κοινή γλώσσα εργασίας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ακόμη και στο συγχρωτισμό των μαθητών των διαφορετικών γλωσσικών τμημάτων στα διαλείμματα, την ώρα του φαγητού, σε κοινές εκδηλώσεις, εκδρομές κλπ. Παρόλο που σε αυτές τις περιπτώσεις δεν πρόκειται για γλωσσικές πρακτικές του τυπικού σχολικού προγράμματος, θεωρείται ότι οι άτυπες αυτές μορφές χρήσης της γλώσσας συμβάλλουν στην προώθηση της πολυγλωσσίας στα Ε.Σ.: «Αυτό γίνεται από μόνο του, στο διάλειμμα, αν δείτε... αλλάζουν άνετα από τη μια γλώσσα στην άλλη μιλώντας μεταξύ τους, γι' αυτό θεωρώ ότι δε χρειάζονται κάτι περισσότερο» (Σ4). Για την περαιτέρω προώθηση της μητρικής γλώσσας και της πολυγλωσσίας, οι προτάσεις που κατατέθηκαν αφορούσαν τη μεγαλύτερη έκθεση των μαθητών στις γλώσσες που μαθαίνουν, ώστε να έχουν περισσότερα ερεθίσματα και ίσως περισσότερα κίνητρα για την κατάκτησή τους σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό.

Πίνακας 3: Προτάσεις για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας

| Προτάσεις για την υποστήριξη της μητρικής γλώσσας | Απόλυτη συχνότητα (f_i) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Διαφοροποίηση Α.Π. μητρικής γλώσσας ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών | 1 |
| Ενίσχυση της εμβάθυνσης στη μητρική γλώσσα-περισσότερα ερεθίσματα (βιβλία, ταινίες κλπ) | 4 |
| Πιο ευέλικτο Ω.Π. | 2 |
| Περισσότερες ώρες διδασκαλίας της μητρικής για τους SWALS | 2 |
| Συνεργασία με σχολεία της χώρας προέλευσης | 2 |
| Συνεργασία εντός σχ. κοινότητας και με γονείς για κοινές εκδηλώσεις και δραστηριότητες στη μητρική γλώσσα | 3 |
| Δε χρειάζεται κάτι περισσότερο | 2 |

Εξάλλου, η συνύπαρξη πολλών γλωσσών στο σχολικό περιβάλλον των Ε.Σ. εκτιμάται ως ένα από τα βασικά τους πλεονεκτήματα, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία που έχει η καθημερινή επαφή των μαθητών με φυσικούς ομιλητές της ίδιας τους της μητρικής γλώσσας και των άλλων γλωσσών της Ε.Ε.: «Υπάρχουν πολλά οφέλη για τους μαθητές. Περνούν χρόνο μαζί, παίζουν μαζί, θεωρούν φυσιολογικό το να μιλούν πολλές γλώσσες, η ιδέα του να επικοινωνούν σε διαφορετικές γλώσσες είναι μια καθημερινότητα γι' αυτούς. [...] Τους δίνει δύναμη αυτή η γνώση... είναι ένα προτέρημα για το μέλλον τους» (Σ8). Σύμφωνα με έναν άλλο εκπαιδευτικό, «τα παιδιά του Ε.Σ. γίνονται πραγματικά Ευρωπαίοι πολίτες [...] ακόμη κι όταν προέρχονται από διαφορετικές χώρες [...], αυτό δε σημαίνει κάτι γι' αυτά, ίσως για τους γονείς αλλά όχι για τα παιδιά. Κάνουν παρέα όλα μαζί. Και είναι πολύ πιο εύκολο να σπουδάσουν μετά κάπου αλλού στην Ευρώπη, είναι πιο ανοιχτόμυαλα, πιο εξοικειωμένα σε σύγκριση με τα παιδιά που πάνε σε συμβατικά σχολεία στη χώρα τους» (Σ5). Βέβαια, εκείνο που επισημάνθηκε είναι ότι πρόκειται για μαθητές που στην πλειοψηφία τους «προέρχονται από προνομιούχα περιβάλλοντα» (Σ5), που οι γονείς τους έχουν «υψηλό πολιτιστικό κεφάλαιο» (Σ7), που ίσως να είχαν παρόμοια εξέλιξη «ακόμη κι αν δεν έρχονταν σε αυτό το σχολείο» (Σ8).

Στο ερώτημα για το αν και κάτω από ποιους όρους θα μπορούσε να λειτουργήσει το μοντέλο της πολλαπλόγλωσσης εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι θα πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα, ώστε να υπάρχουν οι αντίστοιχες υποστηρικτικές δομές και οι απαιτούμενοι οικονομικοί πόροι. Συνεκτιμώντας την εμπειρία τους από τη θητεία τους στο Ε.Σ. και λαμβάνοντας υπόψη τους τις συνθήκες και τους περιορισμούς που ισχύουν στα εθνικά τους εκπαιδευτικά συστήματα, αναφέρθηκαν στη δυνατότητα που θα πρέπει να δίνεται σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία επί ίσους όρους ανεξαρτήτως της μητρικής τους γλώσσας και κουλτούρας και να συγχρωτίζονται με μαθητές που φέρουν τη δική τους γλώσσα και τον δικό τους πολιτισμό στο σχολείο: «Αν δίπλα στην τάξη μου υπάρχει μια τάξη Κινέζων ή Ελλήνων μαθητών, τους ακούω που μιλάνε, βλέπω τον τρόπο που συμπεριφέρονται... κι όταν δημιουργούνται κοινές παρέες ξέρω γι' αυτούς ασυναίσθητα κάποια πράγματα» (Σ8). Επισημάνθηκε μάλιστα από κάποιους ότι ενδεχομένως θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα για εξάλειψη υφιστάμενων προκαταλήψεων: «Οι γονείς και οι οικογένειες πρέπει να συνειδητοποιήσουν το πόσο χρήσιμο είναι να μαθαίνει κανείς πολλές γλώσσες ήδη από μικρή ηλικία, πριν το πανεπιστήμιο. Αυτό στη χώρα μου δεν είναι αυτονόητο. Δεν είμαστε νησί ή κάποιο απομονωμένο μέρος αλλά η νοοτροπία μας είναι τέτοια μερικές φορές... Γιατί χρειαζόμαστε τις γλώσσες; Γιατί να πάμε να σπουδάσουμε ή να ζήσουμε αλλού; Αφού εδώ τα έχουμε όλα...» (Σ7).

Τέλος, προτάθηκε να υπάρχει ευελιξία στα προγράμματα σπουδών και να δίνεται η δυνατότητα για διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Σημαντική κρίθηκε από πολλούς η ευρύτερη και πιο στοχευμένη χρήση των νέων τεχνολογιών, η διοργάνωση προγραμμάτων εξειδικευμένης κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η πρόσβαση σε ειδικά σχεδιασμένο οπτικοακουστικό υλικό και κατάλληλες υποδομές, συνθήκες που προϋποθέτουν την επένδυση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων βάσει συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού που να προάγει την πολλαπλόγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα (Πίνακες 4 και 5).

Πίνακας 4: Προϋποθέσεις για αποτελεσματική δίγλωσση/πολύγλωσση εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο

| Προϋποθέσεις για αποτελεσματική δίγλωσση/πολύγλωσση εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο | Απόλυτη συχνότητα (f₁) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικές μητρικές γλώσσες και κουλτούρες | 2 |
| Προσαρμογή προγραμμάτων σπουδών – ευελιξία | 2 |
| Διαφοροποιημένη διδασκαλία | 2 |
| Χρήση νέων τεχνολογιών | 2 |
| Διδασκαλία κάποιων γνωστικών αντικειμένων σε άλλη γλώσσα εργασίας - πρότζεκτ | 4 |
| Καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί -φυσικοί ομιλητές | 6 |
| Λειτουργία παράλληλων τμημάτων μητρικής γλώσσας | 2 |

Πίνακας 5: Απαραίτητες υποστηρικτικές δομές για την υποστήριξη της πολυγλωσσίας

| Απαραίτητες υποστηρικτικές δομές για την υποστήριξη της πολυγλωσσίας | Απόλυτη συχνότητα (f₁) |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Δυνατότητα διδασκαλίας πολλών γλωσσών και πιστοποίησής τους | 1 |
| Επιμόρφωση – υποστήριξη εκπαιδευτικών | 3 |
| Ενημερωμένες βιβλιοθήκες | 3 |
| Κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό – χρήση νέων τεχνολογιών | 4 |
| Υποτροφίες, διαγωνισμοί κλπ. για προώθηση πολυγλωσσίας | 1 |

5. Εκτιμήσεις και συμπεράσματα

Κρίνοντας από τις απόψεις που διατυπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του Κερευνητικού μας δείγματος, φαίνεται να επιβεβαιώνεται η άποψη ότι το σύστημα των Ε.Σ. προσφέρει ένα υψηλό επίπεδο σπουδών τόσο σε γλωσσικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Hamers and Blanc 1989, Baker 2001). Η εκμάθηση των γλωσσών με το σύστημα που ακολουθείται στα Ε.Σ. είναι το βασικότερο ίσως πλεονέκτημά τους, εκτίμηση που γίνεται και από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους φορείς (Hetterschijt 2012, Martinez et al. 2015).

Ως προς τη μητρική γλώσσα, δίνεται η δυνατότητα εκμάθησής της σε ομοιογενή τμήματα, διδασκόμενη από δασκάλους-φυσικούς ομιλητές, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να την διατηρήσουν και να την εξελίξουν, ενώ ταυτόχρονα κατακτούν και μια δεύτερη γλώσσα σε συνθήκες προσθετικής διγλωσσίας (Housen & Baetens 1987, Baetens 1993), καθώς από την πρώτη τάξη του πρωτοβάθμιου κύκλου την διδάσκονται υποχρεωτικά. Η δεύτερη αυτή γλώσσα στη συνέχεια αποτελεί τη γλώσσα εργασίας για κάποια γνωστικά αντικείμενα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να την μαθαίνουν αποτελεσματικότερα, καθώς την χρησιμοποιούν σε πραγματικές περιστάσεις και όχι απλώς ως μια ξένη γλώσσα (Baetens 1991, Housen 2002). Μάλιστα, το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους και μέχρι το τέλος του δευτεροβάθμιου κύκλου συνεχίζουν να διδάσκονται τη δεύτερη γλώσσα ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, έχει αποδειχθεί ότι τους παρέχει βαθύτερη γνώση και τους οδηγεί σε ακριβέστερη χρήση της τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο (Baetens 1991). Επιπλέον, στο χώρο του σχολείου, εκτός του τυπικού προγράμματος, οι μαθητές εκτίθενται εκ των πραγμάτων και σε άλλες γλώσσες, με τις οποίες εξοικειώνονται και τις κατακτούν γρηγορότερα εφόσον τις επιλέξουν ως ξένες γλώσσες (Housen & Baetens 1987), ενώ αξιοσημείωτη κρίνεται και η ικανότητά τους στην εναλλαγή κωδίκων (*code switching*), όταν επικοινωνούν με τους άλλους γύρω τους (Muller & Baetens 2004, Hetterschijt 2012).

Ως προς την προώθηση της διαπολιτισμικότητας, ο συγκεκριμένος στόχος φαίνεται να επιτυγχάνεται κυρίως μέσω του μαθήματος των Ευρωπαϊκών Ωρών στον πρωτοβάθμιο κύκλο και μέσω κοινών εκδηλώσεων, προγραμμάτων συνεργασίας και δραστηριοτήτων που διοργανώνονται από το σχολείο τόσο στον πρωτοβάθμιο όσο και στον δευτεροβάθμιο κύκλο, όπως επισημάνθηκε και από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Έτσι, εκτός από την προβολή και ανάδειξη διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων εκ μέρους των διαφορετικών γλωσσικών τμημάτων, προωθείται παράλληλα η διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας. Στην πράξη, φαίνεται ότι αυτή η διαδικασία επιτυγχάνεται και 'άτυπα', λόγω της συναναστροφής των μαθητών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με άτομα από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές γλώσσες (Savvides 2006a/b).

Θα καταλήγαμε, επομένως, στο συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται στα Ε.Σ. προσφέρεται για την προαγωγή της πολλαπλογλωσσίας και της διαπολιτισμικότητας. Προκειμένου να εφαρμοστεί κάτι αντίστοιχο σε εθνικό επίπεδο, πέρα από τον ενδελεχή σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη εξεύρεση των απαιτούμενων οικονομικών πόρων, χρειάζεται τόσο κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών που θα συμμετάσχουν στο εγχείρημα – μέσω ειδικών προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης – όσο και διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος στην ευρύτερη κοινωνία. Είναι σαφές πως τα προηγούμενα χρόνια στόχος των περισσότερων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων ήταν η αφομοίωση ή η ενσωμάτωση όσων μαθητών μιλούσαν διαφορετική γλώσσα ή έφεραν διαφορετικό πολιτισμό. Αν το ζητούμενο πλέον είναι η ανάδειξη και η αξιοποίηση των διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών στο πλαίσιο των σύγχρονων πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών προς όφελος των ίδιων των μαθητών αλλά και της κοινωνίας γενικότερα, τότε θα πρέπει οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές να στραφούν σε πιο ευέλικτα σχήματα και πιο ευφάνταστες γλωσσικές και διδακτικές στρατηγικές.

Σημείωση

1. Για τις χώρες όπου λειτουργούν Ευρωπαϊκά Σχολεία, καθώς και πληροφορίες σε σχέση με τη διαδικασία και τις προϋποθέσεις αναγνώρισής τους βλ. <https://www.eursc.eu/en/European-Schools/mission> καθώς και <https://www.eursc.eu/Documents/2020-11-D-43-en-1.pdf> [12.06.2021]

Πηγές

Σύμβαση σχετικά με το καταστατικό των ευρωπαϊκών σχολείων (21994A0817(01)), Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 212 της 17/08/1994 σ. 0003 – 0014

Συμβούλιο της Ευρώπης (2001) Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο.

Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf [28-07-2020].

European Schools/Schola Europaea, Office of the Secretary-General: Revision of the Decisions of the Board of Governors concerning the organisation of studies and courses in the European Schools (Ref.: 2011-01-D-33-en-9)

European Schools/Schola Europaea, Office of the Secretary-General: Structure for all syllabuses in the system of the European schools (Ref.: 2011-09-D-47-en-7)

European Schools/Schola Europaea, Office of the Secretary-General: Basic proficiency level (Ref.: 2013-08-D-11-en-1)

European Schools/Schola Europaea, Office of the Secretary-General: General Rules of the European Schools (Ref.: 2014-03-D-14-en-5)

European Schools/Schola Europaea, Office of the Secretary-General: Quality Teaching in the European Schools – Booklet (Ref.: 2015-09-D-3-en-2)

European Schools/Schola Europaea, Office of the Secretary-General: Syllabus European hours in the primary cycle (Ref.: 2016-08-D-17-en-3)

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Apple, M. (2020) Μπορεί η εκπαίδευση να αλλάξει την κοινωνία; Εκπαιδευτική πραγματικότητα και ο ρόλος του κριτικού παιδαγωγού/μελετητή, *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2020: 9-25. Διαθέσιμο: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/778/687> [25.11.2020]
- Βαλιαντή, Σ., Λ. Νεοφύτου & Χ. Χατζησωτηρίου (2020) Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη, *Επιστήμες Αγωγής*, 1: 129-148. Διαθέσιμο: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/773> [25.11.2020]
- Γκόβαρης, Χ. (2007) Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο: Μήτσης, Ν. & Δ. Μπενέκος (επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: Υπουργείο Παιδείας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: 23-37.
- Δαμανάκης, Μ. (2000) Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα., *Επιστήμες Αγωγής* (πρώην *Σχολείο και Ζωή*), τ. 1-3: 3-23. Διαθέσιμο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=44,122,0,0,1,0> [10. 05.2021]
- Δαμανάκης, Μ. (2001), Γλώσσα και Μετανάστευση, *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*, Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, Διαθέσιμο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b6/index.html [12.05.2021]
- Καγκά, Ε. (2001) Το άνοιγμα του σχολείου στην πολυγλωσσία και τον πολυπολιτισμό: Περίπτωση διαθεματικής προσέγγισης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5: 37-48. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καζαμίας, Α. (1993), Ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και ελληνική εκπαίδευση. Το θέατρο του παραλόγου, στο: *Ευρωπαϊκή εννοποίηση και ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε.

- Κεσιίδου, Α. (2008) Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή, στο: Παπαναούμ, Ζ & Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)»*, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία: 21-36.
- Νικολάου, Γ. (2000) *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ο. Ευαγγέλου (2011) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*, Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). *Διγλωσσία και Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Διαθέσιμο:*
<http://C:/Users/reats/Downloads/GIAMITS10.05.14newFINAL.pdf> [13.5.2021].
- Χατζηδάκη, Α. (2014) Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Πρόγραμμα «Διαδρομές» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στο πεδίο «Διδακτική» της ενότητας «Άρθρα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας». Διαθέσιμο:
<http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=473> [12.05.2021].

Αγγλική

- Alexiadou, N. (2005) Europeanisation and Education Policy, in Coulby, D., C. Jones & E. Zambeta (Eds.) *World Yearbook of Education 2005: Globalisation and nationalism in education*: 128-146. London: Routledge Falmer.
- Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bandov, G. (2013) Language Policy of the European Union – Realization of the Multilingual Policy of the EU, *Me unarodne studije*, 13 (1), 65-83. Available:
<https://hrcak.srce.hr/file/181705> [14/3/2018].
- Bravo-Moreno, A. (2009) Transnational mobilities: migrants and education, *Comparative Education*, 45:3, 419-433. Available:
<https://doi.org/10.1080/03050060903184981> [14/5/2021].
- Coulby, D. (2006) Intercultural education: theory and practice, *Intercultural Education*, 17 (3): 245-257.
- Council of Europe (2007) *Final Declaration: Building a More Humane and Inclusive Europe: Role of Education Policies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cram, L. (1994) The European commission as a multi organization: Social policy and IT policy in the EU, *Journal of European Public Policy*, 1 (2): 195-217.

- Cummins, J. (2000) *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Darvin, R & N. Norton (2014) Social Class, Identity, and Migrant Students, *Journal of Language, Identity & Education*, 13 (2): 111-117.
- Diamantopoulou, A. (2006) The European Dimension in Greek education in the context of the European Union, *Comparative Education*, 42:1, 131-151.
- Dillon, A. (2016) An exploration of linguistic neo-colonialism through educational language policy – an Irish perspective. Available: https://www.researchgate.net/publication/313402170_An_exploration_of_linguistic_Neo-Colonialism_through_educational_language_Policy-An_Irish_perspective [26-7-2020].
- Ertl, H. (2006) European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42 (1): 5-27.
- European Commission (2008) *Migration and Mobility: Challenges and Opportunities for EU Education Systems*. Available: <http://ec.europa.eu/education/school21/com423en.pdf> [28-03-2018]
- Gropas, R & A. Triandafyllidou (2011) Greek education policy and the challenge of migration: an ‘intercultural’ view of assimilation, *Race Ethnicity and Education*, 14 (3) Available: <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.543394> [26-07-2020]
- Gundara, J. (2015) *The Case for Intercultural Education in a Multicultural World*. Mosaic Press Publishers, Canada.
- Gundara, J. (2001) *Interculturalism, Education and Inclusion*. Publisher: SAGE Publications Ltd (First edition).
- Hamers, J & M. Blanc (1989) *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hetterschijt, C. (2012) *The European school system in the eyes of its stakeholders*, Unpublished Doctoral Thesis, Universidad de Alicante.
- Karlsen, G. (2002) Educational Policy and Educational Programmes in the European Union. A Tool for Political Integration and Economic Competition? In: Ibanez J.A. & G. Jover (eds.), *Education in Europe: Policies and Politics*, Springer: 23-49.
- Krzyzanowski, M. & R. Wodak (2011) Political strategies and language policies: The European Union, Lisbon strategy and its implication for the EU’s language and multilingualism policy, *Language Policy*, 10: 115–136.
- Lowe, J. (1992) Education and European Integration, *International Review of Education - International Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de Pédagogie*, 38 (6): 579-590.

- Maniatis, P. (2012) Critical Intercultural Education: Necessities and Prerequisites for its Development in Greece, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1): 156-167.
- Martinez, M., C. Hetterschijt & M. Inglesias (2015) The European Schools: Perspectives of parents as participants in a learning community, *Journal of Research in International Education*, 14 (1): 44-60.
- Muller, A. & H. Baetens Beardsmore, (2004) Multilingual Interaction in Plurilingual Classes – European School Practice, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (1): 24-42.
- Palaiologou, N. & D. Faas (2012) How ‘intercultural’ is education in Greece? Insights from policymakers and educators, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42 (4): 563-584.
- Palaiologou, N. (2007) School adjustment difficulties of immigrant children in Greece, *Intercultural Education*, 18 (2): 99-110.
- Portera, A. (2008) Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, *Intercultural Education*, 19 (6): 481-491.
- Savvides, N. (2006a) Comparing the Promotion of European Identity at Three ‘European Schools’: an analysis of teachers’ perceptions’, *Research in Comparative and International Education*, 1 (4): 393-402.
- Savvides, N. (2006b) Developing a European identity: a case study of the European School at Culham, *Comparative Education*, 42 (1): 113-129.
- Tsimouris, G. (2012) The task of critical educators in the era of globalized immigration: a view from the European periphery, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1). Available: <http://www.jceps.com/archives/688> [26-07-2020].
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2006) *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO.
- Veiz, H.M. (2009) Multilingual Education in Europe: Policy Developments, *Porta Linguarum*, 12: 7-24.