

Πολυπολιτισμικές κοινωνίες: Η σύγχρονη πρόκληση για το σχολείο

Φρειδερίκη Μπατσαλιά

Ελένη Σελλά-Μάζη

Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Αθήνα, 25-26 Σεπτεμβρίου 2000, Αθήνα 2003, σελ. 427-438

1. Εισαγωγή

Διγλωσσία και διπολιτισμικότητα είναι πραγματικότητες αναπόσπαστα μεταξύ τους συνδεδεμένες, καθώς η γλώσσα δεν λειτουργεί μονάχα ως επικοινωνιακό σύστημα, αλλά και ως φορέας πολιτισμού. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική σ' αυτόν τον τομέα, όπως έχει δείξει η σχετική διεθνής εμπειρία, κινείται μεταξύ πολιτιστικού πλουραλισμού και πολιτιστικής αφομοίωσης. Το σχολείο, κατά συνέπεια, αναδεικνύεται ως ο χώρος εκείνος, ο οποίος καλείται να δώσει τα απαραίτητα εκείνα εφόδια στα δίγλωσσα ή/και πολύγλωσσα παιδιά, ώστε αφενός να αναπτύξουν όλες τους τις δυνατότητες και αφετέρου να μπορούν να ενταχθούν ως ισότιμοι πολίτες στο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Η σημερινή ελληνική πραγματικότητα με την έντονη παρουσία μεταναστών, παλιννοστούντων και θρησκευτικών μειονοτήτων διαμορφώνεται έτσι, ώστε καθώς τέτοιου είδους περιπτώσεις συναντά κανείς ανά ολόκληρη την ελληνική επικράτεια πλέον και όχι μόνον –όπως παλαιότερα- στη Θράκη ή συγκεκριμένες περιοχές όπως η Ρόδος (Φιλιπάρδου, 1997: 179-186), να καθίσταται πλέον απαραίτητη η χάραξη μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αφορά στην σχολική εκπαίδευση εκείνων των παιδιών για τα οποία η Νέα Ελληνική δεν συνιστά μητρική γλώσσα.

Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρείται η επιστημονική προσέγγιση των επί μέρους παραμέτρων για μian ισόρροπη και λειτουργική διγλωσσική και διπολιτισμική εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στους ορισμούς των εννοιών “διγλωσσία”, “μητρική γλώσσα” και “δεύτερη γλώσσα”, και θα αναπτύξουμε τις βασικές συνιστώσες για την ανάπτυξη μιας λειτουργικής διγλωσσίας:

- συντονισμός κατευθυνόμενης γλωσσικής κατάρτισης και μη κατευθυνόμενης

εκμάθησης γλώσσας,

- ενίσχυση των κινήτρων για την κατάκτηση γλωσσικής επάρκειας,
- αξιοποίηση των ήδη υφισταμένων γλωσσικών δεξιοτήτων
- διεύρυνση των δυνατοτήτων πρόσβασης σε ποικίλα γλωσσικά περιβάλλοντα,
- προσαρμογή διδακτικού υλικού και μαθησιακής διαδικασίας,
- αξιοποίηση του καταλυτικού ρόλου των εκπαιδευτικών.

2. Μητρική γλώσσα, πρώτη και δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης, διγλωσσία

Σύμφωνα με τη διεξοδική ανάλυση της Skuttnabb-Kangas, 1984: 12-57, η έννοια της ‘μητρικής’ γλώσσας, όπου ο επιθετικός προσδιορισμός «μητρική» δεν συμπίπτει απαραίτητα με την γλώσσα που χρησιμοποιεί η μητέρα του παιδιού, ορίζεται

- ως προς την προέλευσή της, η γλώσσα που μαθαίνει κανείς πρώτη ή οι γλώσσες που μαθαίνει κανείς πρώτες (δύο μητρικές γλώσσες),
- ως προς την γλωσσική επάρκεια του ομιλητή, η γλώσσα που χειρίζεται κανείς καλύτερα,
- ως προς την λειτουργικότητά της, η γλώσσα που χρησιμοποιείται συχνότερα,
- ως προς τη στάση του ομιλητή απέναντί της, η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται ο ομιλητής ή η γλώσσα με την οποία τον ταυτίζουν οι άλλοι,
- ως προς τον γλωσσικό αυτοματισμό του ομιλητή, η γλώσσα στην οποία σκέφτεται, ονειρεύεται, μετράει, γράφει ποίηση κ.ά.

Με δεδομένη λοιπόν, τη σχετικότητα του όρου, δεν παραξενεύει και το ότι μπορεί να λάβει διάφορα πρόσωπα στη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου (Romaine, 1995: 22 και Ε. Σελλά-Μάζη, 2000: 28 κ.ε.). Η δυνατότητα της μετατόπισης αυτής θεωρούμε ότι ιδιαίτερος στην περίπτωση παιδιών που προέρχονται είτε από γλωσσικές μειονότητες, είτε από οικογένειες μεταναστών ή παλιννοστούντων ή και από μικτούς γάμους, αποκτά σημαίνοντα χαρακτήρα, ειδικά εάν λάβουμε υπόψη μας ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών διαφοροποιείται καθοριστικά από αυτή των παιδιών της γλωσσικής πλειοψηφίας.

Συνήθως, όλα τα παιδιά κοινωνικοποιούνται σε δύο στάδια (Α. Ferguson/ D.I. Slobin (eds.): 1973 και G. Szagun: 1986: 68). Το πρώτο στάδιο συντελείται στους κόλπους

της οικογένειας και του στενού συγγενικού και φιλικού περιγύρου. Στο δεύτερο στάδιο λαμβάνει ενεργώς μέρος το σχολείο και το ευρύτερο περιβάλλον: γνωστά και άγνωστα στο παιδί άτομα του κοινωνικού συνόλου και η τηλεόραση ως μαζικό μέσον επικοινωνίας.

Όταν το γλωσσικό μέσον κοινωνικοποίησης διαφοροποιείται στα δύο αυτά στάδια, τότε και η κοινωνικοποίηση του ατόμου διαφοροποιείται, καθώς η γλώσσα δεν αποτελεί ένα απλό, μονοδιάστατο μέσον ονοματοθεσίας αντικειμένων, αλλά ταυτόχρονα είναι και φορέας ιστορικού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλούτου και η κάθε γλωσσική κοινότητα μεταβιβάζει μέσα από τη γλώσσα που χρησιμοποιεί τις μνήμες της, τις αρχές και τις αξίες της, επηρεάζοντας αποφασιστικά τον τρόπο σκέψης και, κατά συνέπεια, και τον τρόπο γλωσσικής έκφρασης και κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού. Γι' αυτό και όλες οι σχετικές μελέτες καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η γλώσσα διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο, επισημαίνοντας ότι μέσω αυτής διαπλάθονται οι βάσεις της προσωπικότητας και της ταυτότητας.

Το γεγονός ότι τα παιδιά τα προερχόμενα είτε από γλωσσικές μειονότητες, είτε από οικογένειες μεταναστών ή παλινοστούτων κοινωνικοποιούνται μέσω δύο γλωσσών, θεωρούμε ότι επιβάλλει αφ' ενός να μην ομιλούμε περί πρώτης και δεύτερης γλώσσας γενικώς, αλλά για πρώτη και δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης και αφ' ετέρου να εξετάσουμε εάν και κατά πόσον είναι τελικώς δίγλωσσα.

Παρόλο που θα υπέθετε κανείς ότι η διγλωσσία είναι ένας σαφής και ευκόλως προσδιορίσιμος όρος, εν τούτοις υφίστανται τόσοι ορισμοί όσο και οι ερευνητές και επιστημονικές προσεγγίσεις. Κάθε μελετητής υιοθετεί εκείνο τον ορισμό, που ανταποκρίνεται τόσο στο πεδίο των ερευνών του όσο και στους στόχους του. Υπ' αυτήν την έννοια, και σύμφωνα με την Skuttnabb-Kangas, (1984: 81), κάθε ορισμός είναι αυθαίρετος (βλ. και Ε. Σελλά-Μάζη, 2000: 27 κ.ε.). Και πράγματι, οι περισσότεροι ορισμοί αποτελούν μάλλον μεμονωμένες περιγραφές διγλωσσικών καταστάσεων, παρά επιτομή και γενίκευση των κοινών γνωρισμάτων των καταστάσεων αυτών. Η ασάφεια δεν φαίνεται να απαλείφεται, η καλύτερη δε λύση στο πρόβλημα αυτό είναι η περιγραφή του διεπιστημονικού αυτού φαινομένου υπό μορφή κατηγοριοποιήσεων, κλιμάκων και ζευγών αντιθέσεων συναρτήσει

συγκεκριμένων παραγόντων και κριτηρίων, όπως κατ'αρχήν η διάκριση της διγλωσσίας σε ατομική, δηλ τη σχετική με την ατομική γλωσσική ανάπτυξη και συμπεριφορά, και σε κοινωνική, δηλ. τη σχετική με τον τρόπο επικοινωνίας ατόμου και κοινωνιοπολιτιστικού περιβάλλοντος, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ γλωσσικών ομάδων όταν οι διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμοί έρχονται σε επαφή. (βλ. και J. Hamers / M. Blanc, 1984: 6).

Δεδομένου ότι η διγλωσσία αφορά ποικίλες πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, και καθώς αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο παρατηρείται όταν δύο ή και περισσότερες αλλόγλωσσες ομάδες έρχονται σε επαφή, αποτελεί ένα κατεξοχήν πολυσχιδές ζήτημα και εξετάζεται τόσο ως προς τους ομιλητές –είτε σε ατομικό, είτε σε κοινωνικό επίπεδο-, όσο και ως προς τα εμπλεκόμενα γλωσσικά συστήματα. Συνιστά δε πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη της γλωσσικής γειννίασης, προκαλεί ερωτηματικά σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του ανθρωπίνου εγκεφάλου, αντικατοπτρίζει την κοινωνική συμπεριφορά, όπως και την ίδια την οργάνωση της κοινωνίας και διαμορφώνει νέα εκπαιδευτικά συστήματα. Ως εκ τούτου, τόσο η γλωσσολογία, η κοινωνιογλωσσολογία, η ψυχολογία, όσο και η κοινωνιολογία, η ανθρωπογεωγραφία και η παιδαγωγική βρίσκουν πεδίο εφαρμογής στην ιδιαίτερη αυτή μορφή συμπεριφοράς των ομιλητών. Επειδή, όμως, η γλωσσική έκφραση εκδηλώνεται σε συνάρτηση με τις εκάστοτε επικοινωνιακές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, καθίσταται σαφές ότι ένα έκαστο από τα ανωτέρω γνωστικά αντικείμενα και ερευνητικά πεδία συνδέεται και με τα υπόλοιπα με τρόπο ώστε να επιβεβαιώνεται η πολυπλοκότητα του φαινομένου και η αδυναμία περιχαράκωσης ενός ενιαίου ορισμού (βλ. σχετική κριτική επισκόπηση της Ε. Σελλά-Μάζη, 2000).

3. Κατευθυνόμενη και μη κατευθυνόμενη εκμάθηση γλώσσας

Εάν θελήσουμε να σκιαγραφήσουμε ένα μοντέλο εκπαίδευσης, που να στοχεύει στην ανάπτυξη λειτουργικής διγλωσσίας και πολυπολιτισμικής ταυτότητας, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας μια βασική διαφοροποιό συνιστώσα της γλωσσικής διδασκαλίας που απευθύνεται σ' αυτά τα παιδιά, το γεγονός δηλ. ότι εκτίθενται ταυτόχρονα σε δύο

συνθήκες μάθησης: την κατευθυνόμενη και την μη κατευθυνόμενη εκμάθηση γλώσσας.

Συχνά εκφράζεται η άποψη ότι μια γλώσσα την μαθαίνει κανείς εντός του φυσικού της χώρου, αν δηλ. έχει καθημερινή φυσική επαφή με τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα και όχι μόνον εντός της αίθουσας διδασκαλίας. Μια έστω και πρόχειρη ματιά, όμως, σε μια οποιαδήποτε έρευνα θα δείξει ότι η θέση αυτή ουδόλως τεκμηριώνεται, και ιδιαίτερα στην περίπτωση που εξετάζεται η γλωσσική επάρκεια παιδιών μεταναστών. Δυστυχώς, μεταναστόπουλα και παλινοστούντα παιδιά απανταχού της γης δεν είναι προνομιούχοι που κατέχουν δύο γλώσσες, αλλά είναι δίγλωσσοι αναλφάβητοι.

Για να διερευνήσουμε αυτό το κατά τα φαινόμενα και μόνον παράδοξο, το ότι δηλαδή ενώ ζουν σε μια χώρα, δεν κατέχουν και τη γλώσσα αυτής, θα αναλύσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της γλωσσικής κατάστασης κατά την μη-κατευθυνόμενη διδασκαλία και θα εξετάσουμε τις παραμέτρους οι οποίες ενισχύουν την όποια διαδικασία εκμάθησης γλώσσας, είτε αυτή είναι κατευθυνόμενη, συντονισμένη, δηλ. εντός αίθουσας διδασκαλίας, είτε συντελείται σε φυσικό περιβάλλον, δηλ. είναι μη-κατευθυνόμενη.

Προσεγγίζοντας την ανθρώπινη επικοινωνία ως διαδικασία ικανοποίησης κοινωνικοκεντρικών αναγκών, διαπιστώνουμε ότι οι επικοινωνιακές ανάγκες παιδιών και εφήβων μεταναστών και παλινοστούντων που συνήθως διεκπεραιώνονται στη γλώσσα της χώρας παραμονής επικεντρώνονται στους τομείς καθημερινής επαφής με συνομήλικους, δασκάλους, νεανικά τηλεοπτικά προγράμματα και έντυπα. Ο πραγματολογικός χώρος που καλύπτεται αφορά άμεσα τα προσωπικά ενδιαφέροντα των παιδιών και εκφέρεται με τις ακόλουθες κατηγορίες γλωσσικών πράξεων (F. Batsalia, 1985: 56)

- περιγραφές, διηγήσεις και εξιστορήσεις,
- επιχειρηματολογία και δικαιολόγηση,
- προτροπές και παρακλήσεις και
- ερωτήσεις.

Η επικοινωνία κάτω από αυτές τις συνθήκες εμπεριέχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά στοιχεία:

- ο ομιλητής, κατά την επικοινωνιακή προσπάθειά του, επιστρατεύει το σύνολο των γλωσσικών του δυνατοτήτων,
- αξιοποιεί αυτές του τις δυνατότητες σύμφωνα με τις γενικότερες γλωσσικές του ικανότητες, στις οποίες βεβαίως συγκαταλέγονται και μη-λεκτικές στρατηγικές, και
- επιδιώκει την γι' αυτόν μεγίστη δυνατή προσέγγιση στη γλώσσα-στόχο σε κάθε γλωσσικό επίπεδο.

Το τελευταίο χαρακτηριστικό, η προσπάθεια προσέγγισης της γλώσσας-στόχου εμπεριέχει το δυναμικό εκείνο στοιχείο, το οποίο προσδίδει στην απλή επικοινωνιακή διαδικασία την παράμετρο της βελτίωσης των υφισταμένων γλωσσικών ικανοτήτων. Ελέγχοντας τη γλωσσική του εκφορά, ο ομιλητής διαπιστώνει και τα τυχόν προβλήματα που δεν εστιάζονται στην επικοινωνιακή του στρατηγική, αλλά αφορούν λ.χ. στο λεξιλογικό ή το υφολογικό επίπεδο, αλλά και την άρθρωση, την προφορά και την επιτόνιση. Παράλληλα, η προσοχή του εστιάζεται και στα αντίστοιχα σημεία, όπως αυτά εκφέρονται από τον συνομιλητή. Διαπιστώνουμε, συνεπώς, ότι και κάτω από αυτές τις συνθήκες, η επικοινωνία στη γλώσσα του περιγύρου αποτελεί σαφώς μια διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας αυτής.

Ο ομιλητής, όμως, στα πλαίσια αυτής της μη-κατευθυνόμενης εκμάθησης προσανατολίζεται αποκλειστικά σχεδόν στην επίτευξη των επικοινωνιακών του στόχων. Αυτό σημαίνει ότι μόλις αισθανθεί ότι οι γλωσσικές του δεξιότητες καλύπτουν τις συγκεκριμένες -και γι' αυτό περιορισμένες- επικοινωνιακές του ανάγκες, παύει να ελέγχει τη γλωσσική του εκφορά και τοιουτοτρόπως η όποια πορεία γλωσσικής βελτίωσης σταματά και η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας ανακόπτεται..

Εμπειρικές έρευνες σχετικές με το βαθμό κατοχής της γλώσσας που ομιλείται στην χώρα υποδοχής μεταναστών έχουν καταδείξει ότι για την πρώτη γενιά των οικονομικών μεταναστών ο χρόνος παραμονής, και κατά συνέπεια, ο χρόνος επαφής

με τη γλώσσα δεν οδηγεί σε παρατηρήσιμη διαφοροποίηση των γλωσσικών τους ικανοτήτων. Είτε διαμένουν πέντε, είτε και εικοσιπέντε χρόνια, η γλωσσική κατάσταση είναι η αυτή, καθώς επαρκούν οι δεξιότητές αυτές για να ανταποκριθούν στις σχετικά λιγότερες επικοινωνιακές καταστάσεις στις οποίες καλούνται να μετάσχουν. Αντίστοιχες μελέτες για παιδιά μεταναστών και παλιννοστούντων έδειξαν ότι αξιοποιούν τις όποιες τους γνώσεις όχι ως εφελτήριο για γλωσσική βελτίωση, αλλά ως απλό χρηστικό μέσον. Έτσι, διάφορες επικοινωνιακές στρατηγικές, όπως π.χ. η της αποφυγής, πρέπει να θεωρηθούν στρατηγικές εφαρμογής και αξιοποίησης δεξιοτήτων και όχι στρατηγικές εκμάθησης.

Ένα άλλο, εξίσου σημαντικό στοιχείο, που χαρακτηρίζει τη μη-κατευθυνόμενη εκμάθηση γλώσσας, αποτελεί η πλήρης απουσία μεταγλωσσικής επικοινωνίας, καθώς σπανιότατα υφίσταται δυνατότητα πρόσβασης σε θεωρητικοποιημένη γνώση περί των γλωσσικών φαινομένων που χρησιμοποιούνται. Απουσιάζει δηλ. πλήρως η συστηματική διόρθωση και η μεθοδευμένη παροχή γνώσεων, χαρακτηριστικά, δηλ. της κατευθυνόμενης διαδικασίας εκμάθησης γλωσσών.

4. Βασικές συνιστώσες διγλωσσικής εκπαίδευσης

Έχοντας υπόψη μας ότι τα παιδιά τα προερχόμενα είτε από γλωσσικές μειονότητες, είτε από οικογένειες μεταναστών ή παλιννοστούντων κοινωνικοποιούνται μέσω δύο γλωσσών, αλλά και το ότι όταν προσέρχονται στην αίθουσα διδασκαλίας έχουν γλωσσικά ερίσματα, θεωρούμε ότι ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που αποβλέπει στην κατάκτηση λειτουργικής διγλωσσίας και -κατά συνέπεια- και στην ανάπτυξη μιας διπολιτισμικής ταυτότητας, θα πρέπει να συνδυάσει την κατευθυνόμενη με την μη-κατευθυνόμενη εκμάθηση γλώσσας.

Με βάση την επικοινωνιακή μας προσέγγιση που αποβλέπει στην κατάκτηση λειτουργικής διγλωσσίας και στην ανάπτυξη μιας διπολιτισμικής /πολυπολιτισμικής ταυτότητας, εντοπίζουμε ως βασικές συνιστώσες ενός εκπαιδευτικού μοντέλου τα ακόλουθα:

- Συντονισμός κατευθυνόμενης γλωσσικής κατάρτισης και μη κατευθυνόμενης εκμάθησης γλώσσας

- Ενίσχυση κινήτρων για την κατάκτηση γλωσσικής επάρκειας
- Διεύρυνση των δυνατοτήτων πρόσβασης σε ελληνόγλωσσο περιβάλλον
- Αξιοποίηση των γλωσσικών προϋποθέσεων και προσαρμογή του διδακτικού υλικού
- Αναβάθμιση του καταλυτικού ρόλου των εκπαιδευτικών

4.1. Συντονισμός κατευθυνόμενης γλωσσικής κατάρτισης και μη κατευθυνόμενης εκμάθησης γλώσσας

Με βάση τα ανωτέρω θεωρούμε ότι ένα κατάλληλο γλωσσικό μάθημα για αυτά τα παιδιά οφείλει να προβεί σε αξιοποίηση των γλωσσικών δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο της μη κατευθυνόμενης εκμάθησης της .Ε. Απαραίτητη, βεβαίως, προϋπόθεση γι' αυτό συνιστά η ενδελεχής διερεύνηση τόσο των δεξιοτήτων αυτών σε όλα τα επί μέρους γλωσσικά επίπεδα (λεξιλογικό, μορφοσυντακτικό, πραγματολογικό και υφολογικό) όσο και ο εντοπισμός χαρακτηριστικών συστηματικών ελλείψεων και αποκλίσεων (σχετική μεθοδολογία παρουσιάζεται από την Φ. Μπατσαλιά, 1995).

Τα πορίσματα τέτοιων αναλύσεων αφ' ενός γονιμοποιούν την κατευθυνόμενη διδασκαλία και αφ' ετέρου αξιοποιούν τη μη κατευθυνόμενη, δεδομένου ότι τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της κατευθυνόμενης γλωσσικής κατάρτισης είναι πρώτον η συστηματική έκθεση του διδασκόμενου σε επιλεγμένο γλωσσικό υλικό και δεύτερον η μεθοδολογική προσέγγιση τόσο του τρόπου διδασκαλίας όσο και του τρόπου παρουσίασης του διδακτικού υλικού. Αυτό υποδηλώνει ότι η εντός αιθούσης διδασκαλίας γλωσσική κατάρτιση ακολουθεί ένα πλάνο: απώτερος διδακτικός στόχος, καθορισμός διδακτέας ύλης, ανάπτυξη διδακτικού υλικού κατά διδακτικές ενότητες κ.ά..

Αυτή η σύζευξη, όμως, εγγυάται μεγαλύτερα οφέλη εάν και εφόσον ενσωματωθεί οργανικώς στην όποια θεωρία μάθησης διέπει τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς -κατά την άποψή μας- ο καθορισμός ενός έστω και ιδιαίτερα

φιλόδοξου διδακτικού στόχου και ο βαθμός πληρότητας της διδακτέας ύλης δεν επαρκούν. Η διατύπωση μιας θεωρίας μάθησης πρέπει να προηγηθεί της κατάρτισης γλωσσικού προγράμματος και να λαμβάνει υπόψη τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της διδασκόμενης ομάδας:

- Η εκπαίδευση δίγλωσσων ατόμων αφορά κυρίως παιδιά και εφήβους που ομιλούν την Νέα Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Σύμφωνα και με την επικοινωνιακή μας προσέγγιση, η Νέα Ελληνική συνιστά όχι μόνον ένα εργαλείο συνεννόησης και επαφής με το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, αλλά αποτελεί και μέσον κοινωνικοποίησής τους. Το στοιχείο αυτό θεωρείται βασικός προσδιοριστικός παράγοντας και γι'αυτό η κάθε σχετική θεωρία μάθησης θα πρέπει να τον ενσωματώσει και -κατά συνέπεια- να τον αξιοποιήσει.
- Ταυτόχρονα όμως, το γεγονός ότι αυτά τα παιδιά ζουν και σε ελληνόφωνο περιβάλλον, επιβάλλει να λάβουμε υπόψη μας ότι είναι δέκτες γλωσσικών ερεθισμάτων και εκτός σχολείου. Η θεωρία μάθησης που θα διέπει την εκπόνηση ενός όποιου προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για αυτά τα παιδιά, ως έναν δεύτερο βασικό άξονα θα πρέπει να συμπεριλάβει και την παράλληλη μη κατευθυνόμενη εκμάθηση.
- Στόχος βέβαια της παρούσας ανακοίνωσης δεν είναι η κριτική παρουσίαση των διαφόρων θεωριών μάθησης, ούτε και η απόπειρα διατύπωσης μιας ακόμη σχετικής άποψης, αλλά η επισήμανση των δύο αυτών βασικών στοιχείων ως ακρογωνιαίων λίθων για τη διατύπωση σχετικής θεωρίας μάθησης. Εδώ επιχειρούμε να αναφερθούμε επιγραμματικώς στα κύρια σημεία, που θεωρούμε απαραίτητα για την εκπόνηση ενός προγράμματος γλωσσικής κατάρτισης δίγλωσσων παιδιών. Συνοπτικώς θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε ότι ένα αναλυτικό πρόγραμμα γλωσσικής κατάρτισης προϋποθέτει τη διατύπωση μιας θεωρίας μάθησης η οποία συσχετίζει το διδακτικό υλικό και την ανάπτυξη της διδακτικής με το γεγονός ότι οι διδασκόμενοι εκτίθενται τόσο σε συνθήκες κατευθυνόμενης γλωσσικής κατάρτισης, όσο και σε συνθήκες και μη κατευθυνόμενης εκμάθησης γλώσσας.

4.2. Αξιοποίηση των γλωσσικών προϋποθέσεων και προσαρμογή του

διδακτικού υλικού

Ήδη από τη δεκαετία του 1970 η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει την αποτυχία του σχολείου να διδάξει τη γλώσσα του κοινωνικού περιβάλλοντος και σε εκείνα τα παιδιά τα οποία δεν την ομιλούν ως μητρική τους γλώσσα (βλ. κριτική παρουσίαση από Φ. Μπατσαλιά, 1995, 199). Οι δε ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι σημαντική ευθύνη φέρουν τα σχολικά εγχειρίδια που δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ήδη υφιστάμενες γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών. Σήμερα, βέβαια, η κατάσταση έχει βελτιωθεί σημαντικά, ιδιαίτερα αν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού. Ο δρόμος, όμως, για να κατακτήσουν την Ν. Ελληνική τα παιδιά τα προερχόμενα από οικογένειες οι οποίες δεν χειρίζονται τη γλώσσα αυτή ως μητρική, είναι -δυστυχώς- μακρύς ακόμη.

Από τη διεθνή εμπειρία έχει τεκμηριωθεί ότι απαιτείται ιδιαίτερη μεθοδολογική προσέγγιση όπως και ξεχωριστή διάταξη και διάρθρωση της διδασκτέας ύλης, κυρίως για δύο λόγους. Αφενός μεν διότι αυτά τα παιδιά προσλαμβάνουν από το εξωσχολικό τους περιβάλλον κάποιες γνώσεις από τη γλώσσα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την διάταξη των προς εκμάθηση φαινομένων και αφετέρου διότι το γλωσσικό μάθημα καλείται να καλύψει και τις άμεσες, συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών αυτών, αλλά και τις απώτερες, να τους καταστήσει δηλαδή ικανούς να συμμετάσχουν σε κάθε σκαλοπάτι της κοινωνικής και οικονομικής οργάνωσης της χώρας όπου διαμένουν. Είναι, λοιπόν, σαφές ότι οι προσδοκίες του γλωσσικού μαθήματος για αυτά τα παιδιά διαφοροποιούνται από εκείνες στις οποίες αποβλέπει μια οποιαδήποτε μέθοδος εκμάθησης ξένων γλωσσών. Επίσης, είναι μεν εμφανής η ομοιότητα στόχων με τις μεθόδους εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, το να επιτευχθεί δηλ. πλήρης λειτουργική αξιοποίηση των δυνατοτήτων της ως εργαλείου κοινωνικής ένταξης, όμως δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι οι γλωσσικές προϋποθέσεις των παιδιών αυτών διαφοροποιούνται –λόγω της κοινωνικοποίησης και μέσω άλλου γλωσσικού συστήματος- από αυτές που διαθέτουν οι φυσικοί ομιλητές.

Ωστόσο, αν και οι διαπιστώσεις αυτές έχουν επισημανθεί από τη σχετική βιβλιογραφία διεθνώς, σχεδόν πουθενά στον κόσμο δεν έχουν εφαρμοστεί σε ικανοποιητικό βαθμό καλύπτοντας όλες της βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτό το γεγονός δεν απαλλάσσει βέβαια τον ευαισθητοποιημένο εκπαιδευτικό από το βάρος των ευθυνών του και από τη βεβιασμένη λύση της καταφυγής σε στρατηγικές αναπλήρωσης της αδυναμίας αυτής. Είναι αλήθεια, και δεν μας επιτρέπεται να μην το αναγνωρίσουμε, ότι με την πείρα, αλλά και -ας μας επιτραπεί ο όρος- με πειραματισμούς, αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν φθάσει σε εξαιρετικά αποτελέσματα και έχουν κατορθώσει να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των αλλοφώνων μαθητών τους και να τους οδηγήσουν σε πράγματι ικανοποιητικό επίπεδο. Αυτό, όμως, δεν αρκεί. Ο δάσκαλος, κυρίως και πρωτίστως της δημοτικής εκπαίδευσης, πρέπει να είναι προετοιμασμένος και ψυχολογικά αλλά και γνωστικώς σχετικά με την ιδιάζουσα ψυχολογική και γλωσσική κατάσταση των μαθητών του (βλ. ενδεικτικώς για την ελληνική πραγματικότητα: Ε. Σελλά-Μάζη, 1994: 173-182), και να είναι σε θέση να διαπιστώνει τις γλωσσικές προϋποθέσεις αυτών, αφού δε τις αξιολογήσει να προβεί σε ανάλογη διαφοροποίηση του μαθήματός του (προτάσεις διαφοροποιημένου μαθήματος για τα ελληνόπουλα της Γερμανίας: F. Batsalia, 1985: 85-115 και 1991, βλ. και Ε. Σελλά-Μάζη, 1994, σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής από τουρκόφωνους μαθητές της Θράκης).

4.3. Ενίσχυση κινήτρων για την κατάκτηση γλωσσικής επάρκειας

Κίνητρο για την εκμάθηση μιας γλώσσας συνιστά, κατά τον W. Klein (1984: 45), το σύνολο των παραμέτρων που οδηγούν ένα άτομο να εστιάσει την ικανότητα μάθησης που το διακρίνει προς μια συγκεκριμένη γλώσσα.

Όταν αναφερόμαστε σε παιδιά και εφήβους για τους οποίους η Νέα Ελληνική συνιστά δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης, μπορούμε να ιεραρχήσουμε ως ακολούθως τα επί μέρους κίνητρα και να ανιχνεύσουμε μεθόδους με τις οποίες θα ενισχυθούν αυτά.

1. Βασικό κίνητρο για την εκμάθηση μιας γλώσσας είναι η επιθυμία ένταξης στο κοινωνικό περιβάλλον που την ομιλεί. Η επιθυμία όμως αυτή, για να επιτελέσει το συγκεκριμένο της ρόλο, πρέπει να διαφαίνεται πραγματοποιήσιμη. Αν το παιδί ή ο έφηβος εκτιμά ότι το κοινωνικό περιβάλλον δεν σκοπεύει να τον εντάξει σε ισότιμη βάση, τότε σαφώς η επιθυμία αυτή δεν θα λειτουργήσει θετικά. Ενίσχυση,

συνεπώς, του κινήτρου αυτού αποτελεί η παρέμβασή μας στο κοινωνικό σύνολο, ώστε αυτό να είναι αποδεδειγμένα ανοιχτό στην ενσωμάτωση των παιδιών αυτών. Οι συγκεκριμένοι νέοι πρέπει να πεισθούν ότι η κοινωνία επιτρέπει, αλλά και ότι η πολιτεία επιδιώκει την κοινωνική κινητικότητα. Τότε μονάχα θα αποκτήσει ρεαλιστική βάση η επιθυμία η επιθυμία αυτή.

2. Επιπρόσθετο κίνητρο αποτελεί η ικανοποίηση επικοινωνιακών αναγκών, η οποία συνιστά προϋπόθεση κοινωνικής ενσωμάτωσης. Βέβαια, η απλή επιθυμία για ικανοποίηση επικοινωνιακών αναγκών σαφώς ούτε οδηγεί σε κοινωνική ενσωμάτωση ούτε καν εγείρει σχετική επιθυμία. Όμως, η ανικανότητα ή και απλά η αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις διαφόρων επικοινωνιακών καταστάσεων οδηγεί σε περιθωριοποίηση των ατόμων αυτών. Γι' αυτό και θεωρούμε απαραίτητο να κατανοήσουν τα παιδιά, και ιδιαίτερα οι έφηβοι που δεν ομιλούν την Νέα Ελληνική ως μητρική τους γλώσσα, τα πολλαπλά οφέλη που αποκομίζει ο επαρκής ομιλητής. Σε ένα δεύτερο δε στάδιο θα πρέπει να διευρυνθούν οι τομείς στους οποίους τα παιδιά αυτά να επιθυμούν να λειτουργήσουν επικοινωνιακά επιτυχώς.
3. Η στάση των παιδιών και της οικογένειάς τους έναντι της Νέας Ελληνικής γλώσσας, αλλά και έναντι της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα, μπορεί να αποτελεί τόσο θετικό, όσο και ανασταλτικό παράγοντα για τη γλωσσική τους κατάρτιση: θετική στάση ευνοεί την διαδικασία εκμάθησης, αρνητική την δυσχεραίνει. Η ενίσχυση μιας θετικής στάσης, συνεπώς, αυξάνει την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου.
4. Τέλος η αξία, την οποία προσδίδει η οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στην εκπαίδευση γενικώς, αποτελεί ένα επιπλέον στοιχείο, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για τη γλωσσική κατάρτιση. Είναι γνωστό ότι οι Έλληνες μετανάστες στη Γερμανία θεωρούν τόσο σημαντική την εκπαίδευση των παιδιών τους, ώστε να αποτελεί βασικό λόγο παλιννόστησης .

4.4. Αναβάθμιση του καταλυτικού ρόλου των εκπαιδευτικών

Οι ιδιαίτερες προαναφερθείσες απαιτήσεις στις οποίες καλείται ο διδάσκων να ανταποκριθεί απαιτούν όχι μόνον κατάλληλη εκπαίδευσή του κατά τα φοιτητικά του χρόνια, αλλά και αναβάθμιση και αναγνώριση της ανεκτίμητης προσφοράς του με

παράλληλη αναβάθμιση του καταλυτικού του ρόλου, καθώς το σχολείο, ως δεύτερο κατά σειρά περιβάλλον κοινωνικοποίησης του παιδιού, συνιστά κατά τον Cummins (1999) ιδανικό χώρο για την 'ενδυνάμωση' (empowerment) των μαθητών. Στο σχολείο, μέσω του δασκάλου, ενισχύεται η εθνοτική ταυτότητα και ο αυτοσεβασμός των παιδιών, όπως και ενδυναμώνεται η αποδοχή μιας κοινωνίας ετεροτήτων τόσο εκ μέρους των μαθητών της γλωσσικής πλειοψηφίας, όσο και εκ μέρους εκείνων της μειοψηφίας. Η ενδυνάμωση αυτή πηγάζει κυρίως από τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή. Ο ρόλος του διδάσκοντος είναι, ως εκ τούτου, σημαντικότερος, καθότι από αυτόν εξαρτάται, στην ουσία, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών που δεν ανήκουν στη γλωσσική πλειοψηφία.

Αν, λοιπόν, η ευθύνη που αναλαμβάνει ο διδάσκων είναι μεγίστη, η εκπαίδευση και κατάρτισή του, όμως, είναι -απανταχού στον κόσμο- μηδαμινή. Αυτή η -ομολογουμένη ή όχι- ανετοιμότητα και ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών επισημαίνεται από όλες τις σχετικές με τη διγλωσσική εκπαίδευση μελέτες (βλ. ενδεικτικώς Cummins, 1999: 191).

Η ανάγκη ειδικής κατάρτισης των νέων εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας, μειονοτήτων και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών είναι πασίδηλη και επισημαίνεται ήδη στην σχετική διεθνή βιβλιογραφία από την δεκαετία του '70 και εξής (βλ. και Sella-Mazi, 1999: 58-75).

5. Συμπεράσματα

Η διδασκαλία της Ν. Ελληνικής σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων, όπως και σε παιδιά μεταναστών και παλιννοστούντων ακολουθεί αναμφισβήτητα τους γενικούς κανόνες που ισχύουν για κάθε συστηματική απόπειρα παρέμβασης στις γλωσσικές ικανότητες μιας συγκεκριμένης ομάδας. Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, όπου ο κάθε ερευνητής παρουσιάζει ένα εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο εναρμονίζεται με τους θεωρητικούς του προβληματισμούς αφ' ενός και με τους συγκεκριμένους του στόχους αφ' ετέρου, διαπιστώνουμε ότι είναι επιβεβλημένη η επεξεργασία ενός ενιαίου σχεδίου όπου η θεωρία μάθησης εντάσσεται σε γλωσσολογικώς τεκμηριωμένη θεωρία επεξεργασίας γλωσσικών δεδομένων από τον ανθρώπινο εγκέφαλο. Επίσης, η γλωσσολογική θεωρία και η θεωρία μάθησης θα

πρέπει να αντικατοπτρίζονται τόσο στο διδακτικό υλικό, όσο και στο αναλυτικό, αλλά και στο ωρολόγιο πρόγραμμα (βλ. και Φ. Μπατσαλιά, 2001). Τέλος, αλλά ιδιαίτερα σημαντικό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γίνει όχι απλά κοινωνός της θεωρητικής σύλληψης, αλλά να την ενστερνιστεί πλήρως. Διαφορετικά θα έχουμε λ.χ. διδακτικά βιβλία, βασιζόμενα στην επικοινωνιακή προσέγγιση και εκπαιδευτικούς που λειτουργούν παραδοσιακώς, βασιζόμενοι στη θεωρία μάθησης δια της επαναλήψεως, με αποτέλεσμα ούτε η θεωρητική προσέγγιση να αξιοποιείται πλήρως, ούτε όμως και η διδακτική πρακτική να αποδίδει όσο εν δυνάμει μπορεί. Επίσης, όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο W. Klein (1986: 64-66) αναφερόμενος κάθε κατευθυνόμενη διαδικασία εκμάθησης γλώσσας, θα πρέπει να καθοριστεί επακριβώς ο τελικός στόχος. Αυτό, κατά την άποψή μας, δεν σημαίνει ότι πρέπει απλώς να διατυπωθεί ένας όποιος βαθμός γλωσσικής κατάρτισης. Ας μην λησμονούμε άλλωστε, ότι η γλωσσική εκπαίδευση είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με συγκεκριμένες πολιτικές στάσεις. Όπως έχει δείξει η εμπειρία της Γερμανίας, όπου τα ομόσπονδα κρατίδια υιοθετούν, ανάλογα με την πολιτική αλλοδαπών που εφαρμόζει η εκάστοτε τοπική κυβέρνηση, διαφορετικές αντιλήψεις ως προς τη μελλοντική ενσωμάτωση ή τον προσδοκώμενο επαναπατρισμό των μεταναστών και, κατά λογική συνέπεια, διαμορφώνονται διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές, ο διδακτικός στόχος και ο βαθμός γλωσσικής επάρκειας διαφέρει από κρατίδιο σε κρατίδιο.

Εν κατακλείδι, ως βασικές αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούμε τα ακόλουθα κοινώς αποδεκτά (Baker, 1993: 272) :

- ισότητα ατόμων ανεξαρτήτως γλώσσας και κουλτούρας,
- ισότητα ευκαιριών ανεξαρτήτως εθνικής, πολιτιστικής ή γλωσσικής προέλευσης,
- απαλοιφή τυχόν –έκδηλων ή λανθανουσών- διακρίσεων,
- αποφυγή εθνοκεντρικών και ρατσιστικών απόψεων,
- αποφυγή πολιτιστικών στερεοτύπων,
- ευαισθητοποίηση των μειοψηφουσίων πολιτισμικών ομάδων ως προς την δική τους κουλτούρα,

- συμμετοχή των γονέων που ανήκουν σε γλωσσικές μειοψηφίες στην πολιτισμική αγωγή των παιδιών τους.

Στόχος, τέλος, μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, βασιζόμενης στις ανωτέρω αρχές είναι η επίτευξη πλήρους λειτουργικής διγλωσσίας και η ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής/διαπολιτισμικής ταυτότητας, ώστε να μπορεί να ενταχθεί στο κοινωνικό περιβάλλον όποιας γλωσσικής κοινότητας και να επιλέξει ο αλλοδαπός. Αυτά, δε, επιτυγχάνονται μέσα από

- το γλωσσικό πλουραλισμό,
- το σεβασμό των ιδιαίτερων πολιτισμικών γνωρισμάτων και μιας εκάστης γλωσσικής ομάδας.

6. Βιβλιογραφία

Baker, 1993

Batsalia, F., 1987: *Sprechhandlungen griechischer Grundschüler in deutscher und griechischer Sprache. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang

Batsalia, F., 1991: “Sprechhandlungen im Fremdsprachunterricht“. *Παρουσία*, Τόμος Ζ΄, Αθήνα, σσ. 265-276

Cummins

Ferguson, A. / D.I. Slobin (eds.), 1973: *Studies of Child language development*, New York

Hamers, J. / M. Blanc, 1984

Klein, W., 1986: *Second Language Aquisition*, Cambridge: University Press

Μπατσαλιά, Φ. 1995: “Γλωσσολογικό εργαλείο ανάλυσης του προφορικού και του γραπτού λόγου της Ν. Ελληνικής ως πρώτης και ως δεύτερης γλώσσας“. Στο: W. Benning, (επιμ.), *Lern im Leben die*

Kunst. Τιμητικός Τόμος για τον Κλάους Μπέτσεν, Αθήνα: Παρουσία, Παράρτημα 33: Τιμητικοί Τόμοι, 1, σσ. 193-218 ,

Μπατσαλιά, Φ., 2001: “Πραγματολογία και δεύτερη γλώσσα κοινωνικοποίησης”. *Παρουσία*, Αθήνα (υπό έκδοση)

Μπατσαλιά, Φ., 2001: “Ο επικοινωνιακός χαρακτήρας διδακτικών εγχειριδίων. Κριτήρια αξιολόγησης”. *Παρουσία*, Αθήνα (υπό έκδοση)

Romaine, 1995

Σελλά-Μάζη, Ε., 1994

Σελλά-Μάζη, Ε., 2000

Skuttnabb-Kangas, T., 1984: *Bilingualism or not. The Education of Minorities*. Multilingual Matters, Clevedon

Szagan, G., 1986: *Sprachentwicklung beim Kind*. München

Φιλιππάρδου, 1997