

Η ΕΠΑΦΗ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ :
ΕΝΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΟ
ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ

Ρούλα Τσοκαλίδου*
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Abstract

Language contact has been, traditionally, dealt with as a macro-sociolinguistic issue, which belongs to the sociology of language (Trudgill, 2003). In the present paper we attempt to link language contact to the core of sociolinguistic theory, through the study of relevant research data involving bilingualism, on a micro-sociolinguistic context, involving the reality of migrant students in Greek schools. Our data brings forward important political dimensions of bilingualism and the term “invisible bilingualism” is used to express the current situation of bilingual students in Greek schools (Tsokalidou, 2005). The invisibility of children’s bilingualism in Greek schools denotes, among other things, the inadequacy of Greek educators to deal with overall issues of linguistic heterogeneity. As Brutt-Griffler & Varghese (2004:94) wrote, “bilingualism is the study of bidirectional transitioning, or the mediation of a linguistic space traditionally conceived of composed as discrete atoms-particular languages. For bilinguals, however, it is not just the two languages that co-habit the same linguistic space, but also a blend of cultures and approaches, which for some is incomprehensible and for others alarming.” In this paper, we propose that the students’ bilingualism becomes visible and we encourage educators to take a more politically active role in making this happen.

1. Κοινωνιογλωσσολογία και επαφή των γλωσσών

Ενώ η κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση στην ανάλυση της γλώσσας έχει ως κύριο σημείο αναφοράς τη γλωσσική ετερογένεια, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από τη διασταύρωση γλωσσικών και κοινωνικών παραγόντων, η επαφή των γλωσσών, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που οδηγούν στην ετερογένεια σε γλώσσα και κοινωνία, μελετάται, παραδοσιακά, στις παρυφές της κλασικής κοινωνιογλωσσολογίας και, ειδικότερα, στον χώρο της κοινωνιολογίας της γλώσσας (Trudgill, 2003). Από την άλλη μεριά, τα ερευνητικά μας δεδομένα φέρνουν στην επιφάνεια το ζήτημα της επαφής των γλωσσών σε μικρο-κοινωνιογλωσσολογικό επίπεδο, στον βαθμό που αυτή εκφράζει και επηρεάζει τις ζωές συγκεκριμένων μαθητών και μαθητριών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Επίσης, η ένταξη σε παραπάνω από μία κοινότητες είναι ένα ζήτημα που αφορά άμεσα τόσο τον χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας, όσο και αυτόν της επαφής των γλωσσών. Όπως χαρακτηριστικά προτείνει ο Hymes (2003:37), ένα άτομο μπορεί να ανήκει σε παραπάνω από μία γλωσσικές κοινότητες. Το σύνολο των κοινοτήτων με τις οποίες μπορεί να επικοινωνήσει ένα άτομο, έχοντας γνώση τόσο των γραμματικών όσο και των κοινωνικών κανόνων των διαφόρων γλωσσικών ποικιλιών, ονομάζεται, κατά το Hymes (2003:37), *γλωσσικό πεδίο* (language field), ενώ, αντίστοιχα, *επικοινωνιακό πεδίο* (speech field) είναι το σύνολο των κοινοτήτων με τις οποίες ένας/μία ομιλητής/τρια μπορεί να επικοινωνήσει, έχοντας γνώση των επικοινωνιακών κανόνων που τις διέπουν. Το επικοινωνιακό πεδίο είναι διαφορετικό από το *επικοινωνιακό δίκτυο* (speech network), το οποίο αναφέρεται στους δεσμούς που αναπτύσσουν τα άτομα μέσω των κοινών γλωσσικών ποικιλιών και επικοινωνιακών κανόνων πέρα από τα όρια συγκεκριμένων κοινοτήτων.

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι τα βασικά ζητήματα της επικοινωνιακής ποικιλομορφίας, όπως χαρακτηριστικά περιγράφει ο Hymes (2003) μας παραπέμπουν στη διγλωσσία που πραγματοποιείται σε περιβάλλοντα επαφής γλωσσών. Όπως γράφουν και οι Brutt-Griffler & Varghese (2004) η διγλωσσία έχει μελετηθεί από γλωσσολογική, ψυχολογική, παιδαγωγική σκοπιά, όπως και ως ζήτημα που ανήκει στην εφαρμοσμένη γλωσσολογική έρευνα και σε όλες τις περιπτώσεις τα δίγλωσσα άτομα αντιμετωπίζονται ως κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα (Baker, 1996). Ένα μεγάλο σώμα δεδομένων δείχνει ότι τα δίγλωσσα άτομα δε συμπεριφέρονται όπως τα μονόγλωσσα και ότι αρνούνται να κρατήσουν τα δύο τους γλωσσικά συστήματα χωριστά (Grosjean, 1989), ενώ παράλληλα μεταμορφώνουν τις γλώσσες που χρησιμοποιούν με απροσδόκητους τρόπους και, γενικά, αρνούνται να συμμορφωθούν στους κανόνες της μονόγλωσσίας (Weinreich, 1974), αναστατώνουν τα όρια ανάμεσα σε κουλτούρες, εθνότητες, και έθνη, αποσυντονίζουν τις παραδοσιακές αναλυτικές κατηγορίες της γλωσσολογίας. Ο δίγλωσσος λόγος γίνεται αντικείμενο μελέτης και οι εμπλεκόμενες γλώσσες κατηγοριοποιούνται ανάλογα, μπαίνουν στη σειρά (πρώτη ή δεύτερη), χαρακτηρίζονται ως γηγενείς ή μη-γηγενείς και μπαίνουν στο μικροσκόπιο για τυχόν παρεμβολές, προσμίξεις και παρεκκλίσεις. Έτσι, η διγλωσσία μπορεί να προσδιοριστεί ως *ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γινόταν παραδοσιακά αντιληπτός ως απαρτιζόμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες*. Τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και για τα δίγλωσσα άτομα, δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες

συγκατοικούν στον ίδιο γλωσσικό χώρο, αλλά ένα μίγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες, το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό (Brutt-Griffler & Varghese, 2004).

2. Διγλωσσία και εκπαίδευση

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης, γίνεται λόγος για δίγλωσσα προγράμματα, διαπολιτισμικότητα και διγλωσσική συνειδητοποίηση. Συνδυάζοντας τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι η προσέγγιση που προτείνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία για μια πολυπολιτισμική τάξη είναι η 'πολιτισμικά συνειδητοποιημένη διδασκαλία', η οποία αποτελεί παιδαγωγική μέθοδο μάθησης, που ενδυναμώνει τους/τις μαθητές/τριες πνευματικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, αλλά και πολιτικά, με το να χρησιμοποιεί πολιτισμικές αναφορές για να μεταβιβάσει γνώση, στάσεις και δεξιότητες (www.newhorizons.org). Η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με πολιτισμική συνειδητότητα προϋποθέτει την κατανόηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών των θεμελιωδών πιστεύω και εμπειριών των μαθητών/τριών, έτσι ώστε να ανοιχθούν περισσότερες δίοδοι μάθησης για τα παιδιά. Η διδασκαλία, έτσι, περιλαμβάνει νοητικές, αλλά και συναισθηματικές μαθησιακές όψεις. Η εκτίμηση της κουλτούρας των μαθητών/τριών οδηγεί στην άρση των αρνητικής αυτοεικόνας των παιδιών, μέσα από την ενθάρρυνση μιας κριτικής ανάγνωσης των μηνυμάτων που λαμβάνουν τα παιδιά από την κυρίαρχη κοινωνία. Η γνώση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της άλλης κουλτούρας που φέρνουν τα παιδιά μαζί τους στο σχολείο αλλά και της άλλης γλώσσας βοηθάει πολύ προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ο Nieto (1996) προτείνει να ακούμε προσεκτικά τους μαθητές/τριές μας γιατί «οι φωνές τους συχνά μας αποκαλύπτουν τις προκλήσεις και τον βαθύ πόνο που νιώθουν τα παιδιά όταν τα σχολεία δεν ανταποκρίνονται σε αυτά και παραμένουν παγεροί χώροι», ενώ έχει διαπιστωθεί ότι η επιτυχία των παιδιών στο σχολείο σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο αντιμετώπισής τους. Η επιτυχία τους στο σχολείο συνδέεται άμεσα με την ενσωμάτωση τους στην ευρύτερη κοινωνία και καθορίζει αν θα είναι τελικά λειτουργικά άτομα στην κοινωνία ή αν θα αποτελούν ένα κοινωνικό πρόβλημα (Cummins, 1999).

Όπως γράφει και η Σκούρτου (2000) βασική προϋπόθεση στη σωστή ανάπτυξη της διγλωσσίας είναι να γνωρίζει ο δάσκαλος τη γλωσσική ιδιομορφία του κάθε παιδιού για να μπορεί να δουλέψει πάνω σ' αυτήν. Σε αντίθετη περίπτωση, ο/η εκπαιδευτικός αδυνατεί να αξιοποιήσει την προηγούμενη γνώση του παιδιού, την κουλτούρα και τις εμπειρίες του από την άλλη του γλώσσα (Cummins, 1999), αλλά και να αξιολογήσει σωστά το παιδί.

Από τις παραπάνω θέσεις σχετικά με τη διγλωσσία και την εκπαίδευση γίνεται σαφές ότι υφίσταται μια στενή σχέση ανάμεσα στη διγλωσσία, την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας των παιδιών, αλλά και τη συμμετοχή και πρόσβαση των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής στη σχολική και κοινωνική ζωή. Η σχετική ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Brutt-Griffler & Varghese, 2004), λοιπόν, διαφωτίζει το γεγονός ότι το θέμα της επαφής των γλωσσών αφορά άμεσα ένα πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών και μαθητριών, για τους/τις οποίους/οποίες το θέμα της μητρικής γλώσσας αποτελεί μια τελείως διαφορετική κατηγορία από την αντίστοιχη για τα μονόγλωσσα παιδιά, η οποία όμως δε λαμβάνεται υπόψη από το εκπαιδευτικό

σύστημα, γεγονός που φέρνει στην επιφάνεια μια πολιτική διάσταση της διγλωσσίας, εντός κι εκτός σχολείου.

3. Ερευνητικά δεδομένα

3.1 Το δείγμα

Με δεδομένο το γεγονός ότι η επαφή των γλωσσών και των πολιτισμών αφορά πλέον την πλειοψηφία των σχολείων της χώρας μας, και με δεδομένη την ανάγκη αξιοποίησης της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας από τη μεριά των εκπαιδευτικών, όπως φάνηκε και από τη θεωρητική συζήτηση που προηγήθηκε, πραγματοποιήσαμε έρευνα με στόχο να προσεγγίσουμε τις θέσεις των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα της διγλωσσίας στην εκπαίδευση. Τα ερευνητικά μας δεδομένα προέρχονται από ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν σε 48 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το 2005 (21 εκπαιδευτικοί) και το 2007 (27 εκπαιδευτικοί) στη Θεσσαλονίκη. Συγκεκριμένα το δείγμα μας απαρτίζεται από 19 άντρες και 29 γυναίκες, ηλικίας 25-50 περίπου ετών.

Από τα ερωτήματα-θέματα που τέθηκαν στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών θα αναλύσουμε τα ακόλουθα:

I) Τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη διγλωσσία και τα δίγλωσσα παιδιά (πώς ορίζουν και κατανοούν τη διγλωσσία, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της διγλωσσίας, και πώς αναφέρονται στα δίγλωσσα παιδιά της τάξης τους)

II) Τη γλωσσική χρήση των δίγλωσσων παιδιών (στο σχολείο και γενικότερα, στον βαθμό που τη γνωρίζουν) και τις υποδείξεις που κάνουν οι ίδιοι/ίδιες στους γονείς μη-ελληνικής καταγωγής σχετικά με τη γλωσσική χρήση των παιδιών στο σπίτι και

III) Τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη την ετερογένεια της τάξης τους, καθώς και το αν θεωρούν θετική ή αρνητική τη συνύπαρξη παιδιών ελληνικής και μη-ελληνικής καταγωγής στην ίδια τάξη.

3.2 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

I) Σχετικά με το πρώτο θέμα, δηλαδή την προσέγγιση των εκπαιδευτικών στο θέμα της διγλωσσίας και το χαρακτηρισμό των δίγλωσσων παιδιών, τα δεδομένα μάς δείχνουν ότι σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός από δύο, η διγλωσσία ορίζεται ως η χρήση ή/και γνώση δύο γλωσσών. Σε δύο μόνο περιπτώσεις προτείνεται ένας πιο σύνθετος ορισμός, «η συγκρότηση της συνείδησης με τη χρήση δύο μητρικών γλωσσών» (Α7) και «η ικανότητα του ανθρώπου να σκέφτεται, να εκφράζεται, να αντιλαμβάνεται, να γράφει και να διαβάζει σε δύο γλώσσες» (Γ7). Σχετικά με τα πιθανά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της διγλωσσίας, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις παρακάτω απόψεις:

Πλεονεκτήματα:

Η γνώση μιας άλλης γλώσσας, η δυνατότητα επικοινωνίας σε δύο χώρες, η όξυνση του μυαλού, πολιτισμικά στοιχεία από δύο χώρες, κατανόηση της κουλτούρας άλλων ανθρώπων, διεύρυνση του ατόμου πολιτισμικά και γλωσσικά, ικανότητα επικοινωνίας με περισσότερες ομάδες, αβίαστη εκμάθηση γλωσσών κτλ.

Μειονεκτήματα:

Δυσκολία στην επικοινωνία στην αρχή, δυσκολία στην εκμάθηση της άλλης γλώσσας, άνιση εμπάθυνση στις δύο κουλτούρες, η σύγκρουση πολιτισμικών στοιχείων, η σύγχυση εννοιών και σε μία απάντηση η «κρίση ταυτότητας» και «όταν η γλώσσα χρησιμοποιείται επιφανειακά και δε νοηματοδοτεί τον βίο» (Α7), κτλ

Από τις παραπάνω απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι ενώ στα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας καλύπτονται αρκετές σημαντικές πτυχές και διαστάσεις της διγλωσσίας, όπως η 'διεύρυνση της κουλτούρας', η 'όξυνση του μυαλού' και η 'αβίαστη εκμάθηση γλωσσών', από την άλλη μεριά, οι ίδιοι δηλώνουν ως κύριο μειονέκτημα των δίγλωσσων τη δυσκολία τους στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Έτσι φαίνεται ότι το ευρύ φάσμα πλεονεκτημάτων που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί αναφέρεται στη διγλωσσία εν γένει, ενώ τα μειονεκτήματα αυτής αφορούν τα συγκεκριμένα παιδιά μη-ελληνικής καταγωγής στις τάξεις τους. Δεδομένα σχετικών ερευνών σε δημοτικά σχολεία έχουν δείξει ότι, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, τα δίγλωσσα παιδιά αντιμετωπίζουν, κυρίως, πρόβλημα στην κατανόηση εννοιών και στην ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας (Τσοκαλίδου, 2005, Δαμανάκης, 2003), ενώ δε γίνεται καμία αναφορά στην ύπαρξη εννοιών στην πρώτη γλώσσα των παιδιών. Η 'υπόθεση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας' (Cummins, 2000), κατά την οποία οι δύο γλώσσες του δίγλωσσου παιδιού έχουν κοινό εννοιολογικό υπόβαθρο και, ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βοηθήσουν τα παιδιά να ανακαλύψουν τις ανάλογες έννοιες που ήδη κατέχουν στην πρώτη τους γλώσσα, φαίνεται ότι είναι μακριά από την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί στα δίγλωσσα παιδιά, πήραμε τις εξής απαντήσεις: «αλλόγλωσσα-αλλοδαπά» παιδιά (8 εκπαιδευτικοί), «δίγλωσσα» παιδιά (6 εκπαιδευτικοί) και «μη-ελληνικής καταγωγής» (5 εκπαιδευτικοί).

Μια σημαντική παρατήρηση που προέκυψε τόσο από την παρούσα έρευνα, όσο και από προηγούμενη σχετική έρευνα (Tsokalidou, 2005) σε δημοτικά σχολεία του Βόλου, αφορά το γεγονός ότι τα παιδιά μη-ελληνικής καταγωγής χαρακτηρίζονται ως 'αλλόγλωσσα', αν και η μεγάλη πλειοψηφία τους είτε ήδη γνωρίζει, είτε μαθαίνει άμεσα την ελληνική γλώσσα παράλληλα με την πρώτη γλώσσα. Η χρήση του επιθετικού προσδιορισμού 'αλλόγλωσσα' όχι μόνο δεν αντιστοιχεί στη γλωσσική συμπεριφορά και πραγματικότητα των παιδιών με δύο ή περισσότερες γλωσσικές δεξαμενές στη διάθεσή τους, αλλά θεωρούμε ότι μπορεί να συντελέσει στην περιθωριοποίησή τους εντός κι εκτός σχολείου.

II) Το δεύτερο θέμα που διερευνήσαμε είναι η γνώση των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική χρήση των παιδιών γενικότερα, δηλ. τις γλώσσες που το παιδί χρησιμοποιεί στο σπίτι, στην τάξη και στο προαύλιο, καθώς και η συμβουλή που δίνουν οι ίδιοι στους γονείς των παιδιών για την καταλληλότερη γλωσσική χρήση στο σπίτι.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι ενώ οι περισσότεροι γνωρίζουν ότι οι μαθητές/τριές τους χρησιμοποιούν μια άλλη γλώσσα στο σπίτι, και κάποιες φορές στο προαύλιο του σχολείου, πολλοί και πολλές από αυτούς/αντές συμβουλεύουν τους γονείς των παιδιών να χρησιμοποιούν την ελληνική και στο σπίτι. Οι γλώσσες των παιδιών που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι: αλβανικά (37

φορές), ρωσικά (19 φορές), γεωργιανά (12 φορές), αρμένικα (6 φορές), γερμανικά (4 φορές), βουλγαρικά (3 φορές), τουρκικά (3 φορές), ρομανές (τσιγγάνικα), πολωνικά, κινέζικα, αγγλικά, ουκρανικά, πομακικά, ρουμανικά, ισπανικά και γλώσσες από τις χώρες Καζακστάν, Νιγηρία και Άγιος Δομίνικος. Παρόλη την αξιοσημείωτη γλωσσική ποικιλομορφία των τάξεών τους, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τη χρήση της ελληνικής στο σπίτι, αναφέρουν τους εξής λόγους: «τα παιδιά δυσκολεύονται να ενσωματωθούν γιατί χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους», ή το ότι είναι καλό «να μιλούν λιγότερο τη γλώσσα που μετά από λίγα χρόνια θα είναι λιγότερο χρήσιμη». Αναλυτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική χρήση στο σπίτι παρατίθενται στον Πίνακα 1:

Πίνακας 1: Γλωσσική χρήση στο σπίτι

Γλώσσα	2005	2007
	Δείγμα: 21 εκπαιδευτικοί	Δείγμα: 27 εκπαιδευτικοί
Ελληνικά	11	8
Μητρική	2	8
Και τις δύο	1	8
Δεν απάντησαν	7	3

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος του 2007 εμφανίζουν μεγαλύτερη ποικιλία και προτίμηση στη χρήση της μητρικής γλώσσας από ότι οι αντίστοιχες του δείγματος του 2005, γεγονός που μπορεί να συνάδει με μια αυξημένη αποδοχή των μεταναστευτικών γλωσσών, πιθανώς μετά από σχετική επιμόρφωση, αλλά και με τη μεγαλύτερη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το θέμα της επαφής των γλωσσών και της διγλωσσίας, όπως διαφαίνεται και από την αιτιολόγηση που προτείνουν:

«Καλό είναι να ξέρουν τα παιδιά τη μητρική τους γλώσσα και αυτή να μιλούν στο σπίτι. Οι γονείς επειδή δε ξέρουν καλά τα ελληνικά μπορεί να κάνουν κακό με τη μη σωστή χρήση τους» (Γ7-07)

«Να μιλούν τα Ρωσικά για να μην ξεχάσουν τη μητρική τους γλώσσα» (Γ3-07)

«Να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, να μη την ξεχάσουν. Να διαβάζουν τα ελληνικά βιβλία (του σχολείου και της βιβλιοθήκης) μαζί με τα παιδιά τους για να τη μάθουν καλά και οι ίδιοι οι γονείς» (Γ19-07)

«Τη μητρική τους γλώσσα, γιατί δε την διδάσκονται στο σχολείο, ώστε να μην την ξεχάσουν» (Α2-07)

Ίσως δεν είναι τυχαίο ότι από τα παραπάνω άτομα που προτείνουν τη χρήση της ελληνικής στο σπίτι με σχετική αιτιολόγηση ο Α2-07 έχει ζήσει 17 χρόνια στη Γερμανία και πιθανώς να έχει αναπτύξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διατήρηση της πρώτης ή μητρικής γλώσσας εν γένει.

III) Σχετικά με την ετερογένεια της τάξης τους οι εκπαιδευτικοί (δείγμα 2007, δηλαδή 19 γυναίκες και 8 άντρες) απάντησαν με διάφορους τρόπους που επιχειρήσαμε να ομαδοποιήσουμε ως εξής:

Α. Απαντήσεις που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν υπόψη τους την ετερογένεια της τάξης τους,

«Όχι δε λαμβάνω υπόψη μου την ετερογένεια της τάξης ιδιαίτερα» (Γ1-07)

Β. Απαντήσεις που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ξεκάθαρη ιδέα για τον όρο «ετερογένεια στη τάξη», όπως φαίνεται από τις παρακάτω απαντήσεις:

«Όχι δε λαμβάνω υπόψη την ετερογένεια, ίσα-ίσα προσπαθώ να βοηθήσω όσο μπορώ» (Γ6-07)

«Δεν υπάρχει ετερογένεια καθώς όλοι οι μαθητές μου είναι Αλβανοί, ωστόσο αν είχα μικτή τάξη θα προσπαθούσα να εφαρμόσω εξατομικευμένη διδασκαλία» (Γ11-07)

Στις απαντήσεις αυτές φαίνεται ότι ο όρος «ετερογένεια» εκλαμβάνεται είτε ως αρνητικός (απάντηση Γ6-07), είτε με λανθασμένη-περιορισμένη σημασία (Γ11-07) στον βαθμό που η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δε θεωρεί ετερογενή την τάξη της εφόσον όλα τα παιδιά είναι αλβανικής καταγωγής, μη λαμβάνοντας υπόψη της το γεγονός ότι τα παιδιά διαφέρουν από το ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και στο κοινωνικό υπόβαθρο και στο είδος της διγλωσσίας που χαρακτηρίζει το κάθε παιδί.

Γ. Απαντήσεις που δηλώνουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τις διάφορες έννοιες-λέξεις, με εξατομικευμένη διδασκαλία, αλλά και να αξιολογήσουν τα δίγλωσσα παιδιά με ελαστικότερα κριτήρια (6 από τις 27 απαντήσεις):

«Επεξήγηση εννοιών με οπτική επαφή αντικειμένων...»

«Με εξατομικευμένη διδασκαλία»

«Περισσότερη ανάλυση λέξεων»

«Είμαι ελαστικός στην αξιολόγηση και δίνω βοήθεια στα μαθήματα»

«Έχω χαμηλότερες προσδοκίες από τα αλλοδαπά παιδιά»

Δ. Απαντήσεις (που αποτελούν και την πλειοψηφία) που εκφράζουν διάθεση για ενσωμάτωση γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων στο μάθημα (10 απαντήσεις) αλλά και ενθάρρυνσης των δίγλωσσων παιδιών να πάρουν το λόγο στην τάξη. Ενδεικτικές απαντήσεις:

«Γίνονται συζητήσεις για την άλλη πατρίδα, τα ήθη και τα έθιμα»

«Ζητάω αντίστοιχες λέξεις σε άλλες γλώσσες»

«Ενσωμάτωση στοιχείων άλλων πολιτισμών και συγκρίσεις»

«Αποφεύγω κάθε είδους διάκριση, δίνω λόγο σε όλα τα παιδιά»

Οι παραπάνω θέσεις και θετικές διαθέσεις των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν στοιχεία από άλλες γλώσσες και πολιτισμούς στο μάθημά τους δεν συνάδει με δεδομένα προηγούμενης σχετικής έρευνας με επισκέψεις σε δημοτικά σχολεία (Τσοκαλίδου, 2005), σύμφωνα με την οποία δε παρατηρήθηκε καμία προσπάθεια ενσωμάτωσης και καμία αναφορά σε στοιχεία άλλων γλωσσών και πολιτισμών στο μάθημα. Εντούτοις, η θετική διάθεση που εκφράζεται μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του παρόντος δείγματος μπορεί να μας παραπέμπει σε μία βαθμιαία στροφή προς την κατεύθυνση της αποδοχής των άλλων γλωσσών στην ελληνική τάξη, γεγονός που ενισχύεται και από τη θέση που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος του 2005 σε ερώτημα σχετικά με τη συνύπαρξη παιδιών ελληνικής και

μη-ελληνικής καταγωγής στην τάξη (αν κρίνεται θετική ή αρνητική). Από τα 21 άτομα που απάντησαν στην εν λόγω ερώτηση (11 άντρες και 10 γυναίκες), όλα δήλωσαν ότι η συνύπαρξη είναι θετική για διάφορους λόγους, ενώ μόνο σε μία απάντηση υπήρχε ο ενδοιασμός ότι η συνύπαρξη αυτή δυσχεραίνει τη λειτουργία της τάξης. Παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις:

«Εξαιρετικά θετικό για όλους γιατί διευρύνει τους ορίζοντες των ελληνόφωνων παιδιών, δίνοντάς τους την ευκαιρία να γνωρίσουν άτομα με διαφορετική κληρονομιά από αυτά ενώ ταυτόχρονα βοηθά τα δίγλωσσα άτομα να προσαρμοστούν στο νέο τόπο διαμονής τους» (Γ7-05)

«Θετικό. Περνάει σιγά-σιγά το μήνυμα ότι μπορούμε να συμβιώσουμε όλοι μαζί» (Γ9-05)

«Σίγουρα θετικό, όπως θετική είναι η συνύπαρξη, συνεκπαίδευση παιδιών διαφορετικών μέσα σε κοινή τάξη. Παιδιά με ιδιαιτερότητες (γλωσσικές, σωματικές, νοητικές, κ.α.). Μαθαίνουμε να ζούμε όλοι μαζί, ίσοι και διαφορετικοί» (Γ10-05)

«Θετικό γιατί άρονται οι προκαταλήψεις στη σχολική ζωή» (Α7-05)

«Θετικό. Εξαλείφονται τα ρατσιστικά κρούσματα και όλοι αισθάνονται μέλη της αυτής ομάδας» (Α9-05)

«Θετικό, γιατί όλοι έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με άτομα από άλλο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον» (Α11-05)

4. Συμπεράσματα

Από τα ερευνητικά μας δεδομένα διαφαίνεται μια θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνύπαρξη παιδιών ελληνικής και μη-ελληνικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο, η οποία, όμως, δε συμβαδίζει με μια αντίστοιχη εξοικείωση των ιδίων με ζητήματα διγλωσσίας (ποικιλία ειδών διγλωσσίας, ζητήματα ταυτότητας, επικοινωνιακές λειτουργίες της εναλλαγής κωδίκων κτλ), με αποτέλεσμα η διγλωσση πραγματικότητα των παιδιών να παραμένει «αφανής» στο ελληνικό σχολείο. Το γεγονός ότι ακόμη και όταν οι άλλες γλώσσες των παιδιών είναι απύσες από την τάξη, αυτές είναι παρούσες στη μάθηση που πραγματοποιείται από τα ίδια τα παιδιά (Σκούρτου, 2002), δεν έχει γίνει συνείδηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, παρόλα αυτά, φαίνεται ότι διακατέχονται από τις καλύτερες προθέσεις για την «ενσωμάτωση» όλων των παιδιών στις τάξεις τους.

Επίσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι μικτές τάξεις αποτελούν πηγή εμπλουτισμού, οι ίδιοι, σε πολλές περιπτώσεις, συνιστούν στους γονείς των παιδιών να χρησιμοποιούν κυρίως την ελληνική γλώσσα στο σπίτι, αν και αυτή η στάση, όπως προείπαμε, φαίνεται ότι υποχωρεί στο πιο πρόσφατο δείγμα μας. Επίσης, αν και πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας εν γένει, όταν αναφέρονται στα παιδιά της τάξης τους προβάλλουν περισσότερο το θέμα των δυσκολιών στην εκμάθηση της ελληνικής, χωρίς να εκδηλώνουν καμία διάθεση αξιοποίησης της πρώτης γλώσσας των παιδιών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής.

Έτσι η αναγκαιότητα της μετάβασης από τη διδασκαλία της ελληνικής στην έμφαση στις σχέσεις ανάμεσα στις γλώσσες των παιδιών (Σκούρτου, 2000), όπως και η διερεύνηση του είδους της διγλωσσίας που χαρακτηρίζει τα παιδιά της τάξης τους δεν αποτελούν, τουλάχιστον προς το παρόν, αντικείμενα αναζήτησης για τους/τις εκπαιδευτικούς. Μια σχολική πρακτική της ενθάρρυνσης της

διγλωσσίας, όμως, θα συντελούσε ουσιαστικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής. Όπως γράφει και ο Benson (2002), η ενθάρρυνση της διγλωσσίας των παιδιών συμβάλλει, ανάμεσα στα άλλα, στην καλύτερη σύνδεση του σχολείου με τις δίγλωσσες οικογένειες και κοινότητες στις οποίες ζουν τα παιδιά, στην τόνωση της ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης των δίγλωσσων, αλλά και στην ενθάρρυνση της γλωσσομάθειας και του περιορισμού των πιθανών προκαταλήψεων όλων των παιδιών της τάξης (Baker, 2000).

Με άλλα λόγια, η «πολιτισμικά ευαισθητοποιημένη διδασκαλία», η οποία αποτελεί αναγκαιότητα στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης, όπως αναφέραμε στη θεωρητική μας συζήτηση, και αποσκοπεί στην παράλληλη αντιμετώπιση των πνευματικών, των κοινωνικών και των συναισθηματικών όψεων της δίγλωσσης πραγματικότητας, απουσιάζει από το ελληνικό σχολείο. Μια τέτοια προσέγγιση θα απαιτούσε, πέρα από τη δεδομένη θετική διάθεση των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, ακόμη περισσότερο χρόνο και επιμόρφωση, αλλά, κυρίως, μια γενικότερη αλλαγή στην πολιτικο-ιδεολογική θεώρηση της επαφής των γλωσσών εντός κι εκτός σχολείου.

Τέλος, παραφράζοντας τα λεγόμενα των Brutt-Griffler & Varghese (2004), αν και η διγλωσσία, στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων αποτελεί προσωπικό ζήτημα, η χρήση, πιθανή διατήρηση και διάδοση των εθνοτικών γλωσσών αφορά πέρα από μεμονωμένα άτομα και οικογένειες, τόσο το χώρο της εκπαίδευσης, όσο και κυβερνητικούς και μη-κυβερνητικούς φορείς και οργανώσεις, με συνέπεια, όπως γράφουν οι ίδιοι, *η γλωσσική χρήση στα δίγλωσσα άτομα να είναι ίσως «το πιο πολιτικοποιημένο θέμα στη γλωσσολογία»* (2004: 93).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δαμανάκης, Μ. 2003. *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. 2000. “Ο ‘καλός’ και ο ‘κακός’ δίγλωσσος μαθητής”. Στο Σκούρτου, Ε. (επιμ.) *Τετράδια Εργασίας Νάζου-διγλωσσία*. Ρόδος, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 59-72.
- Σκούρτου, Ε. 2002. “Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο”. *Επιστήμες Αγωγής. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα*. Θεματικό τεύχος 2002, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., 12-22.
- Τσκοκαλίδου, Ρ. 2005. “Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο”. *Επιστήμες Αγωγής* 3/2005, 37-50.

Ξενόγλωσση

- Baker, C. 1996. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Baker, C. 2000. *The care and education of young bilinguals*. Clevedon, Multilingual Matters.

- Benson, J. C. 2002. "Real and Potential Benefits of Bilingual Programmes in Developing Countries", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 6, 303-317.
- Brutt-Griffler, J. & M. Varghese 2004. "Introduction". Special Issue (Re)writing Bilingualism and the Bilingual Educator's Knowledge Base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7: 2 & 3, 93-101.
- Cummins, J. 1999. *Ταντότητες υπό Διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (επιμ. Σκούρτου, Ε, μτφρ. Αργύρη, Σ.). Αθήνα, Gutengerg.
- Cummins, J. 2000. *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Hymes, D. 2003. "Models of the Interaction of Language and Social Life". In Bratt Paulston, C. & R. G. Tucker (eds) *Sociolinguistics. The Essential Readings*. Oxford: Blackwell, 30-47.
- Grosjean, F. 1989. Neurolinguistics beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Nieto, S. 1997. "School reform and student achievement: A multicultural perspective". Στο Banks, J.A. & C.A.M. Banks (eds), *Multicultural education: Issues and perspectives* (3^η έκδοση, σελ. 385-407). Boston, Allyn and Bacon.
- Trudgill, P. 2003. *A Glossary of Sociolinguistics*. Oxford, Oxford University Press.
- Tsokolidou, R. 2005. "Raising bilingual awareness in Greek primary schools". Στο *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8, 1, 48-61.
- Weinreich, U. 1974. *Languages in Contact*. The Hague, Mouton.
- [www. Newhorizons.org/strategies/multicultural/hanley.htm](http://www.Newhorizons.org/strategies/multicultural/hanley.htm)

Λέξεις-κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, πλεονεκτήματα διγλωσσίας, ετερογένεια, πολιτισμικά ευαισθητοποιημένη διδασκαλία, πολιτικές διαστάσεις.

*Άρθρο δημοσιευμένο στις *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, 21-22 Απριλίου 2007, *Γλώσσα και Κοινωνία* (28), Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ, 2008, 402-412.