

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Πρακτικά Διημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Επιστ. Υπεύθ. Ζ. Παπαναούμ. Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2008.

## **Διγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: αρχές σχεδιασμού μιας παρέμβασης**

(σσ. 69-78)

**Δημήτρης Κουτσογιάννης  
Ρούλα Τσοκαλίδου**

### **Εισαγωγή**

Είναι γνωστό ότι από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και ύστερα η Ελλάδα μετατρέπεται σε μια πολυπολιτισμική χώρα με σημαντικές συνέπειες στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και κατά προέκταση στις εφαρμοζόμενες διδακτικές προσεγγίσεις. Αυτές οι προσεγγίσεις, που εφαρμόστηκαν στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα μέχρι σήμερα, θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες.

1. Την πρόσθετη διδακτική στήριξη που προσφέρει το ελληνικό σχολείο στα δίγλωσσα παιδιά και γενικότερα στα παιδιά με γλωσσικές και γενικότερες δυσκολίες στη μάθηση. 2. Την ανάπτυξη ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών με ειδικό μαθησιακό, πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Γνωστά είναι προς αυτή την κατεύθυνση τα προγράμματα που αναπτύχθηκαν για τους 'Μουσουλμανόπαιδες', τους Ρομ και τα παιδιά παλιννοστούντων γονιών. 3. Την ίδρυση και λειτουργία ειδικών σχολείων για δίγλωσσα παιδιά, τα γνωστά ως 'Διαπολιτισμικά Σχολεία'.

Παρά τις πρωτοβουλίες, ωστόσο, αυτές δεν έχουν αναπτυχθεί επιστημονικές αναζητήσεις με στόχους την υποστήριξη της διγλωσσίας, της διδασκαλίας της ελληνικής και της πολυπολιτισμικότητας που να διαπερνούν την καθημερινή λειτουργία και το καθημερινό πρόγραμμα ενός συνηθισμένου σχολείου. Με δεδομένο το γεγονός ότι η διασπορά του δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού είναι ευρεία και δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες μόνο σχολικές μονάδες και περιοχές, είναι προφανές ότι πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στόχος του παρόντος κειμένου είναι να περιγράψει την επιστημονική λογική πρωτοβουλίας προς αυτή την κατεύθυνση που αναπτύχθηκε κατά το σχολικό έτος 20062007 από τους υπογράφοντες το κείμενο αυτό σε συνεργασία με δέκα εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολείων της Θεσσαλονίκης με αυξημένα ποσοστά δίγλωσσων παιδιών και πέντε νέους εκπαιδευτικούς που λειτουργούσαν υποστηρικτικά στις τάξεις των δέκα αυτών εκπαιδευτικών. Η πρωτοβουλία αυτή αποτελούσε επιμέρους ενότητα στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο - για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)».

## 1. Η λογική της παρέμβασης: επιστημονική τεκμηρίωση.

Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των δίγλωσσων παιδιών είναι ένα σύνθετο ζήτημα, που δε σχετίζεται αποκλειστικά με το βαθμό κατοχής του γλωσσικού κώδικα της χώρας υποδοχής. Ας δούμε από πιο κοντά την ελληνική περίπτωση. Γνωρίζουμε ότι το μεγάλο κύμα μετανάστευσης ολοκληρώθηκε ήδη στις αρχές της δεκαετίας του 1990, τα δίγλωσσα παιδιά επομένως κοινωνικοποιήθηκαν από πολύ μικρά στην ελληνική γλωσσική πραγματικότητα και παρακολούθησαν -όσα φοιτούν σήμερα στο Γυμνάσιο- στην πλειοψηφία τους τις προηγούμενες βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης.

Αυτό επιβεβαιώνεται από πολλά δεδομένα. Σε έρευνά μας στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (βλ. Κουτσογιάννης 2007α, Koutsogiannis 2007) που αφορά στις εξωσχολικές ψηφιακές πρακτικές γραμματισμού των παιδιών, διαπιστώνουμε ότι πράγματι το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών που είναι στην ηλικία των 14- 16 χρόνων έζησε τα περισσότερα χρόνια στην Ελλάδα, η δευτερογενής επομένως κοινωνικοποίησή τους σχετίζεται άμεσα με την ελληνική γλωσσική πραγματικότητα και την ελληνική εκπαίδευση. Από μια προσεκτική ανάγνωση των στατιστικών δεδομένων που διαθέτουμε μπορούμε επίσης να διαπιστώσουμε ότι η πλειοψηφία των παιδιών αυτών ολοκληρώνει με επιτυχία τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης (κυρίως την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση), ενώ παρατηρείται σημαντική διαρροή στις ανώτερες τάξεις του Γυμνασίου και κυρίως του Λυκείου (Γκότοβος και Μάρκου 2003: 25-26).

Η δυσκολία δεν βρίσκεται, επομένως, γενικότερα στον κώδικα της δεύτερης γλώσσας των παιδιών αυτών, αλλά στις ιδιαιτερότητες του σχολικού λόγου. Αυτό φαίνεται και από άλλα ερευνητικά δεδομένα: σε πρόσφατη έρευνα φαίνεται ότι τα λάθη των δίγλωσσων παιδιών ηλικίας 14- 16 χρόνων είναι εξαιρετικά περιορισμένα σε επίπεδο γλωσσικού συστήματος της ελληνικής (Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου, 2007). Επιβεβαιώνεται δε από διεθνείς επιστημονικές έρευνες ότι στα παιδιά με γλωσσικές πρακτικές γραμματισμού που απέχουν από αυτές του σχολείου, η αποτυχία από την Τετάρτη Δημοτικού και ύστερα είναι εμφανής, ανεξάρτητα από τη μητρική τους γλώσσα (Heath 1983, Halliday, 2007).

Ένα βασικό ερώτημα, επομένως, στο οποίο η δική μας πρωτοβουλία είχε να απαντήσει, ήταν πώς πράγματι μπορούμε να ενισχύσουμε τη σχολική επιτυχία των παιδιών αυτών. Αναφέραμε ήδη στην εισαγωγή ότι η ως τώρα πρακτική στην ελληνική εκπαίδευση δίνει μεγάλη βαρύτητα στην παροχή πρόσθετης ενισχυτικής διδασκαλίας σε σχολεία με μεγάλο αριθμό δίγλωσσων παιδιών. Πρόκειται για επιπλέον μαθήματα που κινούνται συνήθως προς την κατεύθυνση της διδασκαλίας (με μεγαλύτερη έμφαση) του κώδικα της νέας ελληνικής. Έμφαση δηλαδή στη διδασκαλία του λεξιλογίου, και των γλωσσικών δομών, κυρίως, σε ένα πλαίσιο με επιφανειακά στοιχεία επικοινωνιακής λογικής στην παραγωγή και πρόσληψη λόγου. Η λογική αυτή αποτέλεσε την επίσημη εκδοχή και πρακτική υποστήριξης των δίγλωσσων παιδιών σε όλους τους σχεδιασμούς που επιχειρήθηκαν ως τώρα. Λειτουργεί δε ως εξής: είτε επιλέγεται μικρός αριθμός μαθητών που παρακολουθεί σε παράλληλες τάξεις τα μαθήματα αυτά, είτε τα μαθήματα γίνονται μετά το τέλος της κανονικής λειτουργίας του σχολείου.

Κατά τη γνώμη μας οι παρεμβάσεις αυτού του είδους μπορεί να είναι αποτελεσματικές σε συγκεκριμένες μόνο περιπτώσεις, για παιδιά π. χ. που ήρθαν πρόσφατα στην Ελλάδα και δεν έχουν πιθανώς κατακτήσει επαρκώς την ελληνική γλώσσα. Αφήνουν όμως αβοήθητα τα παιδιά που φοιτούν σε κανονικές σχολικές τάξεις και μπορούν να χρησιμοποιήσουν, επομένως, με επάρκεια την ελληνική γλώσσα στην καθημερινή εξωσχολική και ενδοσχολική τους επικοινωνία. Είδαμε δε ότι στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα περισσότερα δίγλωσσα παιδιά. Αν συμφωνήσουμε λοιπόν ότι η όποια διδακτική παρέμβαση δεν μπορεί παρά να γίνει (και) στο πλαίσιο της κανονικής φοίτησης των παιδιών αυτών στο σχολείο, τότε μένει να δούμε το θεωρητικό

υπόβαθρο στο οποίο μπορούμε να στηριχθούμε για το σχεδιασμό μιας τέτοιας παρέμβασης. Η δική μας παρέμβαση στηρίχθηκε σε μια σειρά από αρχές, στις κυριότερες από τις οποίες θα αναφερθούμε στις παρακάτω ενότητες.

### **1.1 Κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη για τη γλώσσα και το γραμματισμό**

Από τη στιγμή που, όπως επισημάναμε ήδη, το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που φοιτούν στο Γυμνάσιο (η βαθμίδα με την οποία ασχοληθήκαμε) έχουν ήδη φοιτήσει στις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες, το μείζον πρόβλημα επομένως δεν είναι αυτό της κατοχής του κώδικα της δεύτερης τους γλώσσας, της ελληνικής, αλλά του σχολικού λόγου και των ιδιαιτεροτήτων του. Έτσι, ψυχογλωσσικές θεωρίες για τη διαδικασία κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας πολύ λίγα έχουν να προσφέρουν στην προκειμένη περίπτωση. Αντίθετα, θεωρίες που κινούνται στο πλαίσιο αυτού που έχει αποκληθεί New Literacy Studies (Gee 2006), οι οποίες αντιμετωπίζουν τη γλώσσα και το γραμματισμό σε στενή συνάρτηση με τη σύνθετη κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα, προσφέρονται πολύ περισσότερο για παρεμβάσεις που κινούνται στο πλαίσιο της λειτουργίας των κανονικών τάξεων.

Με βάση την οπτική αυτή, η κοινωνική γλώσσα δεν είναι μία αλλά πολλές, η πρωτογενής κοινωνικοποίηση σε κάποια/κάποιες από αυτές δεν είναι απλώς θέμα κατάκτησης ενός διαφορετικού κώδικα αλλά και όλων των αξιών, δεξιοτήτων, στάσεων, πεποιθήσεων που συναρθρώνονται με τις συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους. Έτσι, δεν έχει απλώς σημασία σε ποιους γλωσσικούς κώδικες κοινωνικοποιούνται τα παιδιά αυτά, αλλά και σε ποιες κοινωνικές γλώσσες και κοινωνικές πρακτικές κοινωνικοποιούνται (Gee, 1996). Παιδιά για παράδειγμα που έχουν κοινωνικοποιηθεί (και γλωσσικά) σε ανώτερα μορφωτικά περιβάλλοντα και εκτίθενται με συστηματικότητα σε κοινωνικές γλώσσες ή, για να χρησιμοποιήσουμε τις εκφράσεις της Heath (1983), σε 'ways with words' and 'ways of taking' που είναι πιο κοντά στο σχολικό λόγο, είναι βέβαιο ότι θα προσαρμοστούν με μεγαλύτερη ευκολία στις συνήθεις σχολικές πρακτικές και θα έχουν πολύ καλύτερες επιδόσεις. Η έρευνα το επιβεβαίωσε ήδη αυτό από τη δεκαετία του 1970 (για μια ανασκόπηση βλ. Adger, 2001:507- 510).

Η παραπάνω διαπίστωση δεν ισχύει μόνο για τα δίγλωσσα παιδιά, αλλά για κάθε παιδί. Έτσι, το θέμα της διγλωσσίας αντιμετωπίζεται σε μια ευρύτερη βάση που δεν εστιάζει αποκλειστικά στο γλωσσικό κώδικα του παιδιού, αλλά στις κοινωνικές γλώσσες και κατά προέκταση στις κοινωνικές ταυτότητες των παιδιών. Το ζήτημα επομένως δεν είναι να διαχωρίσουμε τα παιδιά με βάση τον κώδικα της πρωτογενούς κοινωνικοποίησής τους, αλλά να δημιουργήσουμε τις προϋποθέσεις για συστηματική υποστήριξη των παιδιών, των οποίων οι κοινωνικές γλώσσες και πολιτισμικές ταυτότητες απέχουν από αυτές που προϋποθέτει η εκπαίδευση. Για τους ανωτέρω λόγους, η έμφαση της παρέμβασής μας δεν δόθηκε σε μια γενικού τύπου ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών αυτών, με επιπλέον γλωσσικό υλικό και ασκήσεις, αλλά στη συστηματική υποστήρισή τους, προκειμένου να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια στις απαιτήσεις του καθημερινού σχολικού λόγου. Προβλέψαμε γι' αυτό το λόγο την ύπαρξη μιας επιπλέον διδάσκουσας, κάποιες ώρες τη βδομάδα, σε κάθε μία από τις τάξεις που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Ο ρόλος της κάθε διδάσκουσας ήταν πολλαπλός και στηρίζονταν στις εξής αρχές:

- Υποστήριξη των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση μιας συνολικότερης βελτίωσης της διδασκαλίας τους, με ιδιαίτερη έμφαση σε πιο μαθητοκεντρικές πρακτικές, οι οποίες παρέχουν μεγαλύτερη ευχέρεια κατανομής του εκπαιδευτικού χρόνου υπέρ των μαθητών/τριών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη υποστήριξης.

- Υποστήριξη στο πλαίσιο αυτό δίγλωσσων παιδιών ή παιδιών, συνολικότερα, που δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο κάθε φορά διδακτικό αντικείμενο. Στόχος ήταν τα παιδιά αυτά να ανακτήσουν μέρος της 'οικονομίας της προσοχής' (Lankshear & Knobel, 2003), προκειμένου να αρχίσουν να παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες στην τάξη.
- Βασική αρχή μάθησης, στην οποία στηριζόταν η όλη παρέμβαση και υποστήριξη, ήταν οι αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Social constructivism). Στο πλαίσιο αυτό, μεγάλη βαρύτητα δόθηκε στην υποστήριξη των παιδιών με βάση τη λογική της 'ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης' (Vygotsky, 1978). Η ύπαρξη δύο διδασκόντων στην τάξη απέβλεπε ακριβώς στην καλύτερη υποστήριξη της λογικής αυτής.
- Στο πλαίσιο της λογικής αυτής, κρίσιμο ζήτημα αποτελούσε και η διερεύνηση του εξωσχολικού - οικογενειακού περιβάλλοντος ενδεικτικού αριθμού δίγλωσσων παιδιών και η συσχέτισή του με τη σχολική τους επίδοση. Η διερεύνηση αυτή, πέραν του ότι μας βοηθάει σημαντικά να εντοπίσουμε το είδος της ενίσχυσης που είναι απαραίτητη για το κάθε παιδί, υπολογίσαμε ότι θα μας παρείχε τα απαραίτητα δεδομένα για την ενίσχυση ή τροποποίηση της ίδιας της θεωρητικής μας αφετηρίας. Επιπλέον, μόνο μέσα από την κατανόηση της πραγματικότητας που βιώνουν τα παιδιά στη μετάβασή της από τη σχολική στην οικογενειακή και κοινοτική τους ζωή θεωρήσαμε ότι θα καταφέρουμε να προτείνουμε τρόπους αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας προς όφελος όλης της τάξης. Αυτή μας οδηγεί και στη δεύτερη αρχή του εν λόγω προγράμματος.

### **1.2 Από τη γλωσσική διδασκαλία στη γλωσσική εκπαίδευση**

Κυρίαρχη στο ελληνικό σχολείο είναι η αθροιστική λογική, η οποία έχει μακρά παράδοση. Παλιότερα, η κατάκτηση της γλώσσας νοούνταν ως το άθροισμα επιμέρους κλάδων που συνδέονταν με τη γλώσσα: μηχανιστικού τύπου ανάγνωση, γραφή έκθεσης, ασκήσεις γραμματικής, με ιδιαίτερη έμφαση στην ορθογραφία. Στη συνέχεια αυτά ενσωματώθηκαν στα σχολικά βιβλία και έγιναν ενότητες και ύλη, η οποία θα έπρεπε να καλυφθεί με το τέλος του σχολικού έτους. Η διδασκαλία της γλώσσας, στο πλαίσιο αυτής της λογικής, ταυτίζεται με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, με αυτή την αθροιστική, από μεθοδολογική άποψη, λογική.

Η έλευση δίγλωσσων παιδιών στις ελληνικές σχολικές τάξεις δεν διαφοροποίησε αισθητά την προσέγγιση του θέματος, αντίθετα το ενσωμάτωσε στο πλαίσιο αυτής της λογικής. Έτσι, η ενίσχυση στη διδασκαλία της ελληνικής, στην περίπτωση των παιδιών αυτών, αντιμετωπίζεται με ποσοτικά κριτήρια: με επιπλέον ώρες διδασκαλίας, προκειμένου να καλυφθεί η ύλη που δεν μπόρεσαν τα παιδιά να καλύψουν, με ρύθμιση του σχολικού προγράμματος, προκειμένου να καταστεί αυτό δυνατό, με την έκδοση σχολικών βιβλίων που θα διευκολύνουν δασκάλους και μαθητές στην κάλυψη της ύλης αυτής.

Αντίθετα, η δική μας αφετηρία δεν έδινε σημασία στην ύλη, γιατί δεν προσεγγίζει τη γλώσσα ως ένα άθροισμα επιμέρους στοιχείων (λεξιλόγιο, γραμματική κλπ.), η διδασκαλία των οποίων θα οδηγήσει και στη σχολική πρόοδο. Κινούμενοι στο πλαίσιο της κοινωνικής σημειωτικής (Hodge & Kress 1988) πιστεύουμε ότι η σχολική επιτυχία εξασφαλίζεται με την κατοχή της σχολικής γλώσσας, της γλώσσας δηλαδή των επιμέρους αναπλαισιωμένων επιστημονικών κλάδων που συγκροτούν τα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα (Halliday 2007). Η συγκρότηση αυτών των διδακτικών αντικειμένων γίνεται μέσω της γλώσσας, που σημαίνει ότι, αν μας ενδιαφέρει πραγματική η γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών αυτών και κάθε παιδιού με χαμηλές επιδόσεις, είναι απαραίτητο να τα υποστηρίξουμε προκειμένου να κατακτήσουν τη λεξικο- γραμματική και επομένως το σχολικό λόγο σε όλο του το εύρος. Και αυτή η

κατάκτηση δεν είναι υπόθεση τόσο ποσοτική, όσο ποιοτική. Γνωρίζουμε σήμερα καλά ότι η συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής που θα εμπλέκουν τα παιδιά ενεργά σε πρακτικές, που θα σχετίζονται με το εκάστοτε σχολικό 'register' (Halliday 2007), είναι αυτή που εξασφαλίζει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας.

Σημασία έχει επομένως να παρέχεται συστηματικού τύπου υποστήριξη στα παιδιά, προκειμένου να κατακτήσουν παράλληλα την ελληνική γλώσσα με τη γλώσσα του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου. Και επειδή κάτι τέτοιο είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθεί για όλο το εύρος των παρεχόμενων μαθημάτων, υποστηρίξαμε τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων.

### **1.3 Η αρχή της πολυπολιτισμικότητας**

Μια άλλη βασική μας θεωρητική αφετηρία αποτελεί η θέση ότι όλες οι τάξεις είναι πολυπολιτισμικές. Αυτή η αποδοχή μάς οδήγησε στην προσπάθεια για δημιουργία κλίματος στην κάθε τάξη όχι μόνο σεβασμού της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας, αλλά και ανάδειξης της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφοράς (NCTE, 2007). Αποτελεί άλλωστε κοινό τόπο στη διεθνή βιβλιογραφία η διαπίστωση ότι η διγλωσσία είναι ένα πολυδιάστατο και πολύμορφο φαινόμενο, του οποίου οι θετικές διαστάσεις υπερβαίνουν το κάθε παιδί και επιδρούν στη δυναμική μιας ολόκληρης τάξης, αλλά και κοινωνίας (βλ. ενδεικτικά Baker, 2000, Cummins, 2003). Έτσι, σημαντικός στόχος μας υπήρξε η σταδιακή ανάληψη πρωτοβουλιών από τα ζεύγη των διδασκόντων/ουσών, που θα αναδείκνυαν τις διαφορές και θα συνέβαλαν στη δημιουργία ευκαιριών για θετική στάση και εκτίμηση της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοράς. Επιδιώχτηκε να δημιουργούνται οι ευκαιρίες, ώστε οι μαθητές/τριες να μεταφέρουν στην τάξη την διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική τους εμπειρία, το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, τα οποία να ενσωματώνονται στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

## **2. Διαστάσεις της τοπικότητας**

Οι επισημάνσεις και οι αρχές που διατυπώθηκαν στις προηγούμενες ενότητες στηρίζονται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, στον επιστημονικό προβληματισμό που η πρώιμη πολυπολιτισμική τροπή πολλών δυτικών κοινωνικών δημιούργησε. Υπάρχουν όμως παράλληλα και πολλά άλλα στοιχεία που έχουν σχέση με την τοπικότητα και τις ιδιαιτερότητές της, τις οποίες και λάβαμε σοβαρά υπόψη μας κατά το σχεδιασμό της παρέμβασής μας.

Είναι γνωστό ότι το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις ιδιαιτερότητές του, τα παιδαγωγικά μοντέλα των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να ληφθούν σοβαρά υπόψη, οι σχολικές μονάδες λειτουργούν διαφορετικά κλπ. Η διερεύνηση αυτής της πραγματικότητας είναι επίσης σημαντική παράμετρος. Παραθέτουμε στη συνέχεια τις κυριότερες διαστάσεις της τοπικότητας που ελήφθησαν υπόψη και πώς επηρέασαν την παρέμβασή μας.

### **2.1 Η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού συστήματος**

Είναι γνωστό ότι η προσπάθεια εισαγωγής μικρής ή μεγάλης έκτασης αλλαγών σε ένα σχολείο ή εκπαιδευτικό σύστημα είναι μια σημαντική διάσταση που έχει διερευνηθεί σημαντικά στη διεθνή βιβλιογραφία. Γνωρίζουμε ήδη ότι η εισαγωγή καινοτομιών και η εμπέδωσή τους δεν είναι μια απλή και εύκολη υπόθεση, είναι δε απαραίτητο να δομηθεί σταδιακά και πιθανώς διαφορετικά από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα, με βάση τις ιδιαιτερότητές της (σύνθεση μαθητικού πληθυσμού, διδάσκοντες, διεύθυνση, περιοχή κλπ.) (Fullan 1991, 1993).

## 2.2 Οι διδακτικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών και κοινότητες πρακτικής

Η κοινωνικοπολιτισμική αντίληψη για τη γλώσσα και το γραμματισμό, όπως την περιγράψαμε παραπάνω, δεν έχει μόνο συνέπειες στο πώς αντιμετωπίζουμε τους/τις μαθητές/τριες αλλά και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι διδακτικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών είναι προϊόν της συμμετοχής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βασικά χαρακτηριστικά του οποίου είναι: η έλλειψη εμπειρίας στη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοράς, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζει το ελληνικό σχολείο ένα ιδιότυπο είδος διγλωσσίας για την οποία έχει προταθεί ο όρος 'αφανής διγλωσσία' (Τσοκαλίδου, 2005α, Tsokalidou, 2005β). η εργασία σε ένα σχολικό περιβάλλον εξαιρετικά συγκεντρωτικό και ανελαστικό με ένα βιβλίο ως το κυριότερο διδακτικό μέσο και ελάχιστα περιθώρια και πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση της διαφοροποίησης της διδασκαλίας· η έλλειψη εμπειρίας στη συνεργασία και την ανάπτυξη συλλογικών πρωτοβουλιών που θα διαφοροποιούνται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από τα ισχύοντα. Η μακροχρόνια συμμετοχή στις συγκεκριμένου τύπου διδακτικές πρακτικές έχει δημιουργήσει και διδακτικές ταυτότητες εκπαιδευτικών με ανάλογα χαρακτηριστικά: εμμονή στη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης με βασικό άξονα το βιβλίο και περιορισμένες πρωτοβουλίες έξω από αυτό το πλαίσιο (Κουτσογιάννης, 2007β). Η πραγματικότητα αυτή αντιμετωπίζεται συνήθως ως τώρα με επιμορφώσεις εστιασμένες σε επιμέρους ζητήματα, όπως είναι αυτές που αφορούν την κατανόηση της λογικής νέων σχολικών εγχειριδίων, με κύριο χαρακτηριστικό την 'εκ των άνω προς τα κάτω' μετάδοση της γνώσης. Αλλά αν αναγνωρίζουμε τον εκπαιδευτικό και ως ιστορική εκπαιδευτική ταυτότητα που έχει διαμορφωθεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, τότε αυτού του είδους οι παρεμβάσεις πολύ μικρά αποτελέσματα μπορούν να έχουν.

### Συμπέρασμα

Τα δεδομένα αυτά μας οδήγησαν στη δημιουργία μιας μικτής κοινότητας πρακτικής (Wenger 1998), όπου συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί, οι πέντε ερευνητές- διδάσκοντες και οι επιστημονικοί υπεύθυνοι του προγράμματος. Στην κοινότητα αυτή υπήρξε απόλυτος σεβασμός στην ανεξαρτησία του/της κάθε εκπαιδευτικού ως προς το βαθμό και την έκταση των πρωτοβουλιών που θα αναπτύξει. Έτσι, οι όποιες αλλαγές γίνονταν σταδιακά, όταν ο κάθε διδάσκων/ η κάθε διδάσκουσα ένιωθε έτοιμος/η για κάτι τέτοιο. Σημαντικά συνεισέφεραν σε αυτό οι τακτές συναντήσεις, όπου συζητούνταν θεωρητικά ζητήματα και παρουσίαζαν την εξέλιξη της συνεργασίας και της δουλειάς τους οι εκπαιδευτικοί. Αυτή η ανταλλαγή απόψεων, σε θέματα που είχαν άμεση σχέση με διδακτικές απόπειρες άλλων συναδέλφων τους, λειτούργησε πολύ καλά και επηρέασε σταδιακά τις πρακτικές όλων. Τέλος, η αξιοποίηση της εμπειρίας και γνώσης των νέων φιλολόγων και η συνύπαρξη των δύο φιλολόγων στην ίδια τάξη ήταν στοιχεία τα οποία συνέβαλαν καθοριστικά στην επιτυχή έκβαση αυτής της προσπάθειας.

### Βιβλιογραφία

- Adger, C. (2001). Discourse in Educational Settings. In Schiffrin, D., Tannen, D. and Hamilton, H. (eds). *The Handbook of Discourse Analysis* (504- 517). Oxford: Blackwell.
- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals. An introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση- εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας (επιμ. Ε. Σκούρτου), μετφρ. Σ. Αργύρη), Αθήνα: Gutenberg.

- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell Educational Limited.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces Probing the Depths of Educational Reform*. The Falmer Press.
- Gee, J. (1996) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (2nd ed. ). London and Bristol: Taylor and Francis.
- Halliday, M. A. K. (2007) [1991]. *Language and Education: v. 9* (Collected Works of M. A. K. Halliday). New York: Continuum International Publishing Group Ltd
- Heath, S. (1983). *Ways with words*. New York. Cambridge University Press.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Koutsogiannis, D. (2007). A Political Multi-layered Approach to researching Children's Digital Literacy Practices. *Language and Education*, 21 (3): 216- 231.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007α). Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού νέων εφηβικής ηλικίας και (γλωσσική) εκπαίδευση. [www. greek- language. gr].
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007β). Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και κυρίως στη διδασκαλία της ελληνικής. Έρευνα στους φιλόλογους που επιμορφώθηκαν στο πλαίσιο του έργου *Οδύσσεια*. [http://www. greek- language. gr/greekLang/modern\_greek/ studies/ict/education/educators/index. ht
- Κουτσογιάννης, Δ. και Παπαδοπούλου Δ. (2007). Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: ανάλυση λαθών. Ανακοίνωση στο Συνέδριο του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας: *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*; Αθήνα, 1- 2 Νοεμβρίου.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2003). *New literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Open University Press: Buckingham- Philadelphia.
- NCTE (2007). Supporting linguistically and culturally Diverse Learners in English education. (<http://ncte.org/groups/cee/positions/122892.htm>). Accessed 19. 7. 2007.
- Tsokalidou, R. (2005α) Raising bilingual awareness in Greek primary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8, 1, 48- 61.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005β) Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες αγωγής* 3/2005, 37- 50.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher mental processes* (M. Cole, V. John- Steiner, S. Scribner and E. Souberman, Eds). Cambridge, M. A. : Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.