

## Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη

Σακελλαροπούλου Ευδοξία, Δρ. Παιδαγωγικής, Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης

### I. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ – ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ – ΤΡΟΠΟΙ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΜΙΑΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η διγλωσσία είναι η κατάσταση, η οποία παρουσιάζεται σε κάποιο άτομο όταν αυτό χρησιμοποιεί στην καθημερινή του επικοινωνία, προαιρετικά ή αναγκαστικά, δύο γλώσσες. Στην πραγματικότητα είναι πολύ δύσκολο να οριστεί πότε ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο και πότε όχι. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να επισημανθούν δύο βασικοί διαχωρισμοί που σχετίζονται με το φαινόμενο της διγλωσσίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τους πολυάριθμους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί για το φαινόμενο της διγλωσσίας επισημαίνονται δύο κυρίως κατευθύνσεις σχετικά με την οριοθέτησή της. Η πρώτη κατεύθυνση είναι η γλωσσολογική, η οποία επικεντρώνεται περισσότερο στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου και το ερώτημα που τίθεται είναι «πόσο καλά μπορεί το δίγλωσσο άτομο να κατέχει και τις δύο γλώσσες». Στην περίπτωση αυτή «δίγλωσσο είναι το άτομο που μπορεί ολοκληρωμένα και με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο να εκφραστεί και στις δύο γλώσσες» (Haugen, 1956, σ. 10).<sup>1</sup> Η δεύτερη κατεύθυνση είναι η ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογική, η οποία δίνει έμφαση στο ερώτημα «πώς, πότε και γιατί χρησιμοποιεί ένα άτομο τη μητρική του γλώσσα (L1), ή τη γλώσσα της πλειοψηφίας στο περιβάλλον που ζει (L2)». Επομένως η «διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα, χωρίς δυσκολίες, το γλωσσικό κώδικα» (Weinreich, 1964, σ.1).

Όπως υπάρχουν πολλοί ορισμοί, με τους οποίους οριοθετείται η διγλωσσία κατά παρόμοιο τρόπο συναντώνται και διάφορες μορφές αυτής της κατάστασης με κριτήριο την επάρκεια που παρουσιάζει το δίγλωσσο άτομο και στις δύο γλώσσες. Ένας άνθρωπος θεωρείται ως ισόρροπα ή αμφιδύναμα δίγλωσσος όταν έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί με την ίδια περίπου ευχέρεια δύο γλώσσες ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον που βρίσκεται κάθε φορά. Αντίστοιχα όσοι παρουσιάζουν ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες, ελλείψεις δηλαδή που αφορούν το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη σκέψη και την έκφραση συναισθημάτων, συγκριτικά με τους μονόγλωσσους χαρακτηρίζονται ως ημίγλωσσοι ή διπλά ημίγλωσσοι (Baker, 2001, σσ. 51-52).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν την ύπαρξη δύο επιπλέον μορφών διγλωσσίας βασιζόμενοι στην αποδοχή ενός σφαιρικού γλωσσικού παράγοντα, όπου συμπτυκνώνονται διαφορετικές μορφές γλωσσικών δεξιοτήτων. Έτσι διαχωρίζουν την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα από τη διαλογική ικανότητα που μπορεί να εμφανίζουν οι δίγλωσσοι ομιλητές στη μία ή και στις δύο γλώσσες. Ενδέχεται δηλαδή άτομα που παρουσιάζουν κάποια ευχέρεια στη διεξαγωγή μιας απλής συζήτησης να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις ενός ακαδημαϊκού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα οι δίγλωσσοι μαθητές που ενώ παρουσιάζουν ικανοποιητικές ικανότητες στην καθημερινή τους επικοινωνία και στις δύο γλώσσες αποτυγχάνουν στα μαθήματα του σχολείου (Cummins, 1999, σσ. 93-109).

Η επάρκεια που παρουσιάζει ένας δίγλωσσος ομιλητής στη χρήση και των δύο γλωσσών συχνά εξαρτάται από το χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο κατακτήθηκε ή κατακτάται η δεύτερη γλώσσα, καθώς και από το κατά πόσο ο ίδιος ο ομιλητής εμπλέκεται ηθελημένα ή όχι στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας.

Κατά τον Wode (1993, σσ. 89-90) τέσσερις είναι οι κυριότερες μορφές γλωσσικής ανάπτυξης:

A) Μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη. Κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.

<sup>1</sup> Κατά τον Baker (2001, σ.48) η ικανότητα έκφρασης ενός ατόμου σε δύο γλώσσες αντιστοιχεί στις τέσσερις δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής του προφορικού και του γραπτού λόγου, δηλαδή την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή. Ενώ η Skutnabb-Kangas (1981, σ. 37) επισημαίνει και μία πέμπτη γλωσσική δεξιότητα αναφορικά με το δίγλωσσο άτομο, την ικανότητα να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες ως εργαλεία της σκέψης.

Β) Δίγλωσση ή πολύγλωσση γλωσσική ανάπτυξη. Ταυτόχρονη κατάκτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών ως πρώτη γλώσσα.

Γ) Φυσική κατάκτηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κάτω από φυσικές συνθήκες (μέσω της επαφής με μητρικούς ομιλητές) αφού έχει ήδη αρχίσει ή ολοκληρωθεί η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.

Δ) Εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η κατάκτηση μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας με τη βοήθεια σχολικού ή φροντιστηριακού μαθήματος.

Επιπρόσθετα, για την καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων ή των προβλημάτων που ενδεχομένως να παρουσιάζουν τα δίγλωσσα άτομα αναφορικά με τη γλωσσική τους ανάπτυξη αυτά κατατάσσονται σε τέσσερις ομάδες βάσει κοινωνικών κυρίως κριτηρίων (Τριάρχη-Herrmann, 2000, σσ. 91-92):

α) Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται τα επονομαζόμενα δίγλωσσα παιδιά της ελίτ. Πρόκειται για παιδιά οικογενειών της ανώτερης τάξης που λόγω επαγγελματικών συνθηκών αλλάζουν τόπο διαμονής, καθώς και για παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικά δίγλωσσα κολέγια του εξωτερικού. Συνήθως τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν σε ικανοποιητικό βαθμό και τις δύο γλώσσες, εφόσον αυτές αποτελούν και μέσο για την κοινωνικοποίησή τους.

β) Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από τα δίγλωσσα παιδιά που ανήκουν σε γλωσσικές πλειονότητες. Είναι παιδιά που επισκέπτονται εκούσια δίγλωσσα κολέγια του εσωτερικού και παρουσιάζουν, όπως και τα παιδιά της πρώτης ομάδας, καλές επιδόσεις τόσο στην ανάπτυξη και των δύο γλωσσών όσο και στη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

γ) Μία τρίτη ομάδα δίγλωσσων παιδιών είναι τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων. Είναι τα παιδιά των οικονομικών κυρίως μεταναστών που αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της πλειονότητας της χώρας στην οποία μεταναστεύουν. Η γλώσσα τους και ο πολιτισμός τους δεν αναγνωρίζονται ως ισότιμα με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής τους. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση σημαντικών προβλημάτων στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αυτών, αλλά και στη γενικότερη σχολική τους επίδοση.

δ) Στην τέταρτη και τελευταία ομάδα ανήκουν τα δίγλωσσα παιδιά που προέρχονται από δίγλωσσες οικογένειες. Τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν από τη στιγμή της γέννησής τους σε δίγλωσσο περιβάλλον, καθώς οι γονείς τους κατάγονται από διαφορετικές χώρες και μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες. Μελέτες αναφέρουν πως τα παιδιά δίγλωσσων οικογενειών εμφανίζουν μια κανονική γλωσσική ανάπτυξη και στις δύο γλώσσες (Volterra & Taeschner 1978, Kielhoefer & Jonekeit 1983 στο Τριάρχη-Herrmann, 2000, σ.92).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη της τρίτης περίπτωσης δίγλωσσων ατόμων, καθώς τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών αποτελούν τον κύριο όγκο των μαθητών που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

## II. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΣΚΕΨΗ

Σχετικές μελέτες που έχουν εκπονηθεί αναφορικά με τη σχέση που παρατηρείται ανάμεσα στη διγλωσσία και τη νοητική ανάπτυξη αναφέρουν πως τα αμφιδύναμα δίγλωσσα άτομα παρουσιάζουν κάποιο γνωστικό προβάδισμα σε σχέση με τα μονόγλωσσα, χωρίς αυτό να σημαίνει πως απουσιάζει και ο αντίλογος.

Συγκρίνοντας για παράδειγμα τη λειτουργία της αποκλίνουσας ή δημιουργικής σκέψης ανάμεσα σε ένα μονόγλωσσο και ένα αμφιδύναμα δίγλωσσο άτομο έχει διαπιστωθεί ότι το δίγλωσσο άτομο παρουσιάζει περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξει την ευελιξία και την πολυπλοκότητα της σκέψης του από ότι το άτομο που χρησιμοποιεί μόνο μία γλώσσα. Αυτό συμβαίνει επειδή οι δίγλωσσοι κάθε αντικείμενο ή ιδέα έχουν τη δυνατότητα να το επεξεργαστούν μέσα από δύο ή και περισσότερες λέξεις και επομένως μπορούν να αναπτύξουν μεγαλύτερη ποικιλία συνειρμών από ότι οι μονόγλωσσοι (Ricciardelli, 1992, σσ. 242-254).

Θετική συνάφεια παρατηρήθηκε επίσης ανάμεσα στη διγλωσσία και τη μεταγλωσσική

συνείδηση. Διαπιστώθηκε για παράδειγμα ότι τα ισόρροπα δίγλωσσα άτομα παρουσιάζουν συνολικά μεγαλύτερη ικανότητα στο να αναλύουν τη γνώση τους για τη γλώσσα και να τη χρησιμοποιούν περισσότερο ευέλικτα και δημιουργικά. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αναφορικά με την έκταση του λεξιλογίου που κατείχαν μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά έδειξαν πως οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούσαν μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου από ότι οι μονόγλωσσοι κατά τη διήγηση των αγαπημένων τους ιστοριών, χωρίς να επαναλαμβάνουν στερεότυπες λέξεις και αντικαθιστώντας τις “ελεύθερα” από άλλες. Το εκτεταμένο γενικό λεξιλόγιο που προέρχεται από τη γνώση δύο γλωσσών επιτρέπει στους ανθρώπους αυτούς να είναι περισσότερο “ελεύθεροι” στην έκφραση και πρωτότυποι στις σημασίες που αποδίδουν στις λέξεις και να μη δεσμεύονται από αυτές. Άρα να προβαίνουν σε “ασυνήθιστες” εκφράσεις και να χρησιμοποιούν πλουσιότερο λεξιλόγιο για να παρουσιάσουν τις διάφορες έννοιες στις αφηγήσεις τους.

Επιπρόσθετα νεότερες μελέτες που έχουν εκπονηθεί σχετικά με τη μεταγλωσσική συνείδηση των δίγλωσσων ατόμων εστιάζουν περισσότερο στη διαδικασία της σκέψης και όχι τόσο στα προϊόντα της. Οι έρευνες αυτές αναφέρουν πως οι δίγλωσσοι εμφανίζουν μία αυξημένη ικανότητα στο να σκέφτονται και να στοχάζονται όσον αφορά στη φύση και στη λειτουργία της γλώσσας και υπερέχουν των μονόγλωσσων σε ότι αφορά το γνωστικό έλεγχο των γλωσσικών διεργασιών (Galambos & Hakuta 1988, σσ.141-162). Μπορούν για παράδειγμα με μεγαλύτερη ευχέρεια να αναγνωρίσουν πότε μία πρόταση είναι γραμματικά ή συντακτικά σωστή και αντιλαμβάνονται καλύτερα τις σημασίες των λέξεων. Επίσης κατά τον Donaldson (1978) η αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση στα δίγλωσσα παιδιά αποτελεί παράγοντα που συντελεί στην καλύτερη και συντομότερη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας στα παιδιά αυτά. Θεωρείται, δηλαδή, ότι οι δίγλωσσοι είναι έτοιμοι να διαβάσουν πιο νωρίς και με μεγαλύτερη ευκολία από ότι οι μονόγλωσσοι.

Έρευνες τέλος διεξήχθησαν αναφορικά με την *επικοινωνιακή ικανότητα* των δίγλωσσων ατόμων και εάν αυτή διαφέρει από την αντίστοιχη ικανότητα των μονόγλωσσων. Τα ευρήματα των ερευνών έδειξαν πως οι δίγλωσσοι ενδεχομένως να παρουσιάζουν μεγαλύτερη επικοινωνιακή ευαισθησία και δεξιότητα σε διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας από ότι οι μονόγλωσσοι. Αντιλαμβάνονται, δηλαδή, ποια γλώσσα και ποια γλωσσικά μέσα πρέπει να χρησιμοποιούν σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, ώστε να γίνονται αντιληπτοί από τους ακροατές τους. Για παράδειγμα σε πείραμα που συμμετείχαν μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με σκοπό να διερευνηθεί η επικοινωνιακή ευαισθησία των δύο ομάδων, ζητήθηκε από τις πειραματικές ομάδες να εξηγήσουν τους κανόνες ενός παιχνιδιού σε δύο ακροατές, οι οποίοι στη συνέχεια κλήθηκαν να παίξουν το εν λόγω παιχνίδι. Παρατηρήθηκε ότι οι δίγλωσσοι συμμετέχοντες ήταν ικανότεροι από τους μονόγλωσσους στο να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των ακροατών τους και να τους καθοδηγούν κατάλληλα, ώστε να παίξουν το παιχνίδι σύμφωνα με τις ενδεδειγμένες οδηγίες.

Φαίνεται επομένως, σύμφωνα με τα ευρήματα των προαναφερόμενων ερευνών, πως η διγλωσσία περισσότερο υποστηρίζει θετικά παρά δρα ανασταλτικά στη νοητική λειτουργία και τη σκέψη των δίγλωσσων ατόμων. Με την προϋπόθεση βέβαια ότι οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται αμφιδύναμα στο δίγλωσσο άτομο και δεν καλλιεργείται η μία εις βάρος της άλλης. Η εφαρμογή προγραμμάτων διγλωσσης αγωγής στο ελληνικό σχολείο θα μπορούσε να συνεισφέρει στην εκπαίδευση ισόρροπα δίγλωσσων μαθητών και στην αποφυγή τού φαινομένου της σχολικής αποτυχίας ενός μεγάλου αριθμού παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και φοιτούν στο ελληνικό σχολείο (βλ. και Γκόβαρης 2001).

### III. ΟΙ ΤΥΠΟΙ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Όταν αναφερόμαστε στον όρο δίγλωσση εκπαίδευση εννοούμε τη διδασκαλία σε δύο γλώσσες, οι οποίες αποτελούν το μέσο για την επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει πως η δίγλωσση εκπαίδευση στοχεύει πάντα στην ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας και στις δύο γλώσσες.

Στην πραγματικότητα τα δίγλωσσα προγράμματα, όπου αυτά εφαρμόζονται σε διάφορα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα του εξωτερικού κυρίως, αποσκοπούν στην προώθηση, μέσω της μητρικής γλώσσας, της γλώσσας της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας. Για παράδειγμα στο

«Πρόγραμμα Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης» που εφαρμόζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και απευθύνεται σε παιδιά των πολιτισμικών μειονοτήτων προβλέπεται η διδασκαλία σε δύο γλώσσες μέχρι τη στιγμή που οι γνώσεις στην Αγγλική θεωρούνται επαρκείς, ώστε τα παιδιά αυτά να παρακολουθήσουν το κανονικό πρόγραμμα του σχολείου.

Εντούτοις ο όρος δίγλωσση εκπαίδευση αποκτά νόημα όταν αναφέρεται σε προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να προωθήσουν τις διγλωσσικές ικανότητες των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, ώστε αυτοί να εξελιχθούν σε ισόρροπα δίγλωσσα άτομα. Παρόμοιου τύπου δίγλωσσα προγράμματα είναι τα «Προγράμματα Εμβάπτισης» στη δεύτερη γλώσσα που εφαρμόζονται στον Καναδά, καθώς και τα «Προγράμματα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης Διπλής Κατεύθυνσης ή Αναπτυξιακά Δίγλωσσα Προγράμματα Διπλής Κατεύθυνσης» που εφαρμόζονται σε αρκετά μέρη των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Στα προαναφερόμενα προγράμματα η διδασκαλία γίνεται στις πρώτες τάξεις αποκλειστικά στη γλώσσα της μειονότητας, η χρήση της οποίας κατόπιν μειώνεται στο 50% του συνολικού διδακτικού χρόνου.

Είναι γεγονός πως με την πάροδο του χρόνου αναπτύχθηκαν πολλοί και διαφορετικοί τύποι προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης ανάλογα με τους στόχους που εξυπηρετεί το κάθε ένα από αυτά, την κοινωνική θέση του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται (πλειονότητα, μειονότητα κ.λπ.), το ποσοστό του διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται σε κάθε γλώσσα και την επικρατούσα κοινωνικοπολιτική κατάσταση στην ευρύτερη κοινωνία. Επιχειρώντας μία ομαδοποίηση των εν λόγω προγραμμάτων είναι δυνατό να τα κατατάξουμε σε τέσσερις ευρύτερους τύπους ανάλογα με τις ομάδες στις οποίες απευθύνονται (Cummins, 1999, σσ. 149-150):

1. Προγράμματα Τύπου I. Ως μέσο διδασκαλίας χρησιμοποιείται η γλώσσα αυτόχθονων πληθυσμών που κατακτήθηκαν ή αποικιοποιήθηκαν από άλλους πληθυσμούς, οι οποίοι στην περίπτωση αυτή θεωρούνται ως γλωσσικά κυρίαρχοι (π.χ. τα ποικίλα δίγλωσσα προγράμματα αυτόχθονων γλωσσών στις ΗΠΑ κ.ά.). Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην αναβίωση των ιθαγενών γλωσσών που τείνουν να εξαφανιστούν στις χώρες όπου εφαρμόζονται.
2. Προγράμματα Τύπου II. Στη διδασκαλία προβλέπεται η χρήση μιας εθνικής μειονοτικής γλώσσας που έχει τη θέση επίσημης γλώσσας στην κοινωνία, αλλά ομιλείται ταυτόχρονα με άλλη γλώσσα που κυριαρχεί (π.χ. η χρήση της Κελτικής στην Ιρλανδία και τη Σκωτία κ.ά.). Στόχο των δίγλωσσων προγραμμάτων αποτελεί η αναζωογόνηση και η διατήρηση αυτών των γλωσσών που χαίρουν κοινωνικής και συχνά επίσημης αναγνώρισης από το κράτος.
3. Προγράμματα Τύπου III. Περιλαμβάνεται η διδασκαλία διεθνών μειονοτικών γλωσσών, τις οποίες μιλούν οι σχετικά πρόσφατοι οικονομικοί μετανάστες σε μία χώρα υποδοχής (π.χ. προγράμματα συνήθως μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης που εφαρμόζονται σε κλασικές χώρες υποδοχής μεταναστών, όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία, η Σουηδία κ.ά.). Τα περισσότερα από αυτά στοχεύουν περισσότερο στη διευκόλυνση της σχολικής προόδου των μαθητών παρά στη διγλωσσία.
4. Προγράμματα Τύπου IV. Απευθύνονται σε κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες, δηλαδή ομάδες της πλειοψηφίας, και αποσκοπούν στην καλλιέργεια της διγλωσσίας σε δύο πλειονοτικές γλώσσες (π.χ. την Αγγλική και τη Γαλλική στο πρόγραμμα εμβάπτισης γαλλικής γλώσσας στον Καναδά). Τα δίγλωσσα προγράμματα διπλής κατεύθυνσης στις ΗΠΑ μπορεί να θεωρηθούν ως παράδειγμα του τύπου II και III καθώς απευθύνονται σε μαθητές της γλωσσικής μειονότητας, αλλά και ως παράδειγμα του τύπου IV επειδή προάγουν τη διγλωσσία. Επίσης το μοντέλο των Ευρωπαϊκών Σχολείων, στα οποία προβλέπεται η διδασκαλία σε τέσσερις γλώσσες σε διάφορα επίπεδα της σχολικής ζωής των μαθητών, εντάσσεται στον τέταρτο τύπο των δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών. Ενώ ένα ακόμη παράδειγμα του τύπου αυτού της δίγλωσσης διδασκαλίας αποτελούν και τα Προγράμματα Εμβάπτισης στη σουηδική γλώσσα για τους Φιλανδούς μαθητές, στη Φιλανδία.

Συμπερασματικά η δίγλωσση εκπαίδευση και η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας των μαθητών σε δύο γλώσσες είναι ένα θέμα που συνδέεται άμεσα με τις εκάστοτε επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εάν ο στόχος είναι η εκπαίδευση να προάγει την ισόρροπη δίγλωσση ανάπτυξη των μαθητών, τότε υπάρχουν εξαιρετικά αυξημένες πιθανότητες να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Με το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων δίγλωσσων προγραμμάτων, τα οποία να ανταποκρίνονται κάθε φορά στις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες του χώρου όπου υλοποιούνται.

Τηρουμένων των προαναφερόμενων προϋποθέσεων είναι προφανές ότι:

α) εάν ένα δίγλωσσο πρόγραμμα ευνοεί αποτελεσματικά την ισόρροπη επικοινωνιακή και ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών σε δύο γλώσσες, καμιά νοητική σύγχυση και κανένα μειονέκτημα δεν πρόκειται να προκύψει. Αντιθέτως οι μαθητές είναι πιθανότερο να επωφεληθούν νοητικά από την πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα και

β) η αφέρωση διδακτικού χρόνου για τη διδασκαλία και τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές δεν θα μειώσει τη σχολική τους επίδοση στη γλώσσα της πλειονότητας.

Κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος δίγλωσσης διδασκαλίας θα πρέπει αρχικά να δίνεται μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου στη μειονοτική γλώσσα. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι υπάρχει κάποιο προδιαγεγραμμένο μοντέλο που να καθορίζει τον ακριβή τρόπο διεξαγωγής της δίγλωσσης διδασκαλίας. Ο τρόπος και η μέθοδος σχεδιασμού ενός δίγλωσσου προγράμματος εξαρτάται από παράγοντες, όπως: τα διαφορετικά χαρακτηριστικά με τα οποία εισέρχονται οι μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα μέσα που διατίθενται (π.χ. δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί, διδακτικό υλικό στη γλώσσα της μειονότητας κ.λπ.) και το πολιτικό και οικονομικό κλίμα μέσα στο οποίο εφαρμόζεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

#### IV. Η ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Αναφορικά με τη δίγλωσση εκπαίδευση στην Ελλάδα η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας εφαρμόζεται στην πράξη μόνο στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, όπου λειτουργούν δίγλωσσα προγράμματα στην ελληνική και τουρκική γλώσσα, και σε μικρότερο βαθμό στα εβραϊκά και τα αρμενικά σχολεία. Αντίθετα η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές που προέρχονται από τις οικογένειες των οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα και φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ έχει θεσμοθετηθεί, σύμφωνα με το Ν 2413/1996 για τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στην πραγματικότητα παραμένει ανεφάρμοστη. Εξαιρέση αποτελούν τα ιδιωτικά δίγλωσσα σχολεία, στα οποία εφαρμόζονται με επιτυχία προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης για αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές.

Ειδικότερα το ελληνικό σχολείο, ήδη από την εισαγωγή των πρώτων παλιννοστούντων μαθητών σε αυτό, δεν έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών μεταρρυθμίσεων αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών. Αντιθέτως απαίτησε την πολιτισμική, γνωστική και γλωσσική συμμόρφωσή τους στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο αποτελούσε υποχρέωση των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους (Δαμανάκης, 2001, σσ. 77-78).

Με την έλευση μεγάλου αριθμού μεταναστών από το 1990 και μετά το θέμα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών αποκτά νέες διαστάσεις και αναζητούνται θεσμικές λύσεις, χωρίς όμως εν τέλει να υιοθετηθεί μία συγκεκριμένη και ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική. Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θεσμοθετήθηκε, μέσα από τις τέσσερις διατάξεις του νόμου του 1996 σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι σε μεγάλο βαθμό διφορούμενο και αντιφατικό. Δηλαδή, ενώ το προαναφερόμενο μοντέλο χαρακτηρίζεται ως διαπολιτισμικό στην πραγματικότητα δεν επιδιώκεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά επιχειρείται η εμπύθισή τους στο αμιγές ελληνόφωνο πρόγραμμα του σχολείου. Είναι προφανές πως πρόκειται για μία επιφανειακή και αφομοιωτική προσέγγιση του γεγονότος της διγλωσσίας.

Στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που ιδρύονται σύμφωνα με τον ίδιο νόμο προβλέπεται η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) με σκοπό την επιτυχέστερη ένταξη των παιδιών των επαναπατριζόμενων Ελλήνων και των οικονομικών μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην πραγματικότητα και οι δύο αυτοί θεσμοί λειτουργούν προς την κατεύθυνση της γρήγορης προσαρμογής των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και δε λαμβάνεται υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που αυτοί μεταφέρουν από τη χώρα προέλευσής τους. Με αποτέλεσμα η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. να αμφισβητείται με έντονο τρόπο από τους ειδικούς. Άλλωστε και οι αρμόδιοι εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζουν πως ο θεσμός αυτός αποτελεί μία λύση ανάγκης, εφόσον θεωρούν ότι «...δεν είναι η καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση. Είναι, όμως, η καλύτερη αυτή τη στιγμή.» (Δαμανάκης, 2001).

Αξιολογώντας λεπτομερέστερα τους δύο θεσμούς, σε σχέση με τα δεδομένα που ισχύουν για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι αλήθεια πως περισσότερο οι Τ.Υ. και λιγότερο τα Φ.Τ. μπορούν, σε αρχικό στάδιο και υπό προϋποθέσεις, να αποτελέσουν μία ρεαλιστική λύση για την εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας των αλλοδαπών που πρόσφατα μετανάστευσαν στη χώρα μας (Νικολάου, 2000, σσ. 61-66). Είναι γεγονός ότι σχετικά πρόσφατα <sup>2</sup> καθορίστηκε το πλαίσιο λειτουργίας των τάξεων υποδοχής με το διαχωρισμό τους σε δύο επίπεδα, Τ.Υ. Ι για αρχάριους και Τ.Υ. ΙΙ για προχωρημένους. Το νέο πλαίσιο λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής, εάν εφαρμοστεί με συνέπεια στη σχολική πράξη, θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν με επιτυχία στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αρκεί να σχεδιάζεται κάθε φορά, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών και να υπάρχει ένα έγκυρο και αξιόπιστο κριτήριο, αφενός για την κατάταξη των μαθητών στο αντίστοιχο επίπεδο και αφετέρου για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας στις τάξεις αυτές. Η προαναφερόμενη επισήμανση είναι σημαντική, καθώς έχει διαπιστωθεί πως πολλοί αλλοδαποί μαθητές παραμένουν για χρόνια στις τάξεις αυτές, χωρίς ποτέ να καταφέρουν να ενταχθούν πλήρως στις “γενικές” τάξεις του σχολείου (βλ. και Νικολάου 2005).

Όσον αφορά στο πρόγραμμα σπουδών και στο κριτήριο κατάταξης των μαθητών σε κάποιο από τα επίπεδα των τάξεων υποδοχής αναφορικά με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι γεγονός πως το ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει προχωρήσει σε κάποια βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Χρειάζονται όμως επιπλέον βελτιώσεις και σχολαστικότερη εφαρμογή τους στην πράξη. Επίσης, σε οποιοδήποτε παρόμοιο σχεδιασμό, είναι συνετό να λαμβάνεται υπόψη ότι τα μέτρα που προτείνονται για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών δε θα πρέπει να περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στη διδασκαλία της γλώσσας. Θα πρέπει, επιπρόσθετα, να προωθούν την εφαρμογή ποικίλων δραστηριοτήτων με στόχο τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Δεν είναι καθόλου βέβαιο πως τα παιδιά των μεταναστών στο μέλλον, ακόμη και αυτά που θα έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και θα μιλούν “καλά” τα Ελληνικά, δε θα αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική κοινωνία. Πιο σωστό θα ήταν, οι όποιες προσπάθειες γίνονται αναφορικά με το ζήτημα αυτό, να πραγματοποιούνται με μακροχρόνια προοπτική και όχι με στόχο την εξεύρεση προσωρινών και αποσπασματικών λύσεων. Μία δικλείδα ασφαλείας προς αυτή την κατεύθυνση θα ήταν να θεωρούνται και να αντιμετωπίζονται όλα τα ελληνικά σχολεία, από εδώ και στο εξής, ως «δυνάμει διαπολιτισμικά» (Νικολάου, 2000).

## V. ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΟΔΗΓΟΥΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΚΑΙ Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΤΑΛΛΗΛΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΦΥΓΗ ΤΗΣ

Η παθολογία της σχολικής αποτυχίας, παρά τις εξαγγελίες περί «ίσων ευκαιριών στη μάθηση», «ισόρροπης ανάπτυξης της προσωπικότητας», «αντισταθμιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», «μείωσης των ανισοτήτων» κ.λπ., εξακολουθεί να υφίσταται στο ελληνικό σχολείο

<sup>2</sup> Υπουργική Απόφαση Φ. 10/20/Γ1/708/7-9-99, Φ.Ε.Κ. 1789, τ. Β', 28-9-99.

που δεν είναι άμοιρο ευθυνών για αυτή την αρνητική εξέλιξη, η οποία αφορά ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού. Είναι αλήθεια ότι από τη μια πλευρά διακηρύσσεται ο δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου στη βάση της γενίκευσης και της καθολικότητας που το διέπει και από την άλλη λειτουργεί επιλεκτικά συμβάλλοντας στην κοινωνική αναπαραγωγή (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 20). Παιδιά και έφηβοι που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου ή από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον αναγκάζονται να συναγωνιστούν κατά τη διάρκεια του σχολικού τους βίου με παιδιά περισσότερο ευνοημένα σε ένα πεδίο που ελάχιστα τους είναι οικείο.

Όμως το σχολείο εξακολουθεί να αντιμετωπίζει την ετερότητα και την ανομοιογένεια των μαθητών με τρόπο ισοπεδωτικό και άκαμπτο. Απαιτεί όμοιες επιδόσεις από μαθητές διαφορετικού, προσφέροντας ταυτόχρονα όχι ισάξιες αλλά «ίδιες» ευκαιρίες σε όλους. Οι σκοποί και οι στόχοι, η υποδομή, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, η ποιότητα και ο ρυθμός διδασκαλίας, ο τρόπος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μερικοί από τους παράγοντες που ευνοούν την ισοπέδωση και επομένως την απόρριψη ενός σημαντικού αριθμού μαθητών από το σχολείο. Με την αυτοεικόνα “του αποτυχημένου μαθητή” τα λιγότερο ευνοημένα παιδιά εγκαταλείπουν γρήγορα το χώρο του σχολείου και οδηγούνται πρόωρα και αναγκαστικά στο χώρο της εργασίας κάτω από ιδιαίτερα υποβαθμισμένες συνθήκες με αποτέλεσμα το μορφωτικό τους επίπεδο να παραμένει εξαιρετικά χαμηλό.

Ειδικότερα όσον αφορά στους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, έχοντας να αντιμετωπίσουν την ελλιπή γλωσσική επικοινωνιακή δεξιότητα, τα προβλήματα κοινωνικής ένταξης των οικογενειών τους, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα αναφορικά με την καταγωγή τους, γρήγορα δημιουργούν αρνητική σχέση με το σχολείο και εν τέλει το εγκαταλείπουν.

Ανεξάρτητα από τα γενικότερα θεσμικά μέτρα, στα οποία προαναφερθήκαμε και τα οποία είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας, υπάρχουν συγκεκριμένες πρακτικές που βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση, όταν στη σχολική τάξη φοιτούν αλλοεθνείς μαθητές, όπως:

- Οι εκπαιδευτικοί και ολόκληρη η σχολική κοινότητα αποδίδουν αξία στη γλώσσα και τους πολιτισμούς προέλευσης των μαθητών με στοχευμένες δραστηριότητες (π.χ. κάποιος εκπαιδευτικός που αποφασίζει να συζητά έστω και για μια λέξη την ημέρα στις διάφορες γλώσσες που υπάρχουν στην τάξη του, μεταδίδει στους γηγενείς μαθητές του ένα έντονο μήνυμα σεβασμού προς τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλόγλωσσων μαθητών).
- Στους μαθητές μεταδίδονται μηνύματα υψηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών και αξιοποιούνται οι προϋπάρχουσες εμπειρίες τους.
- Η εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών αποτελεί προτεραιότητα για το διευθυντή του σχολείου και το σύλλογο των διδασκόντων στα σχολεία όπου φοιτούν τέτοιοι μαθητές.
- Η κατάρτιση του διευθυντή του σχολείου και του προσωπικού είναι έτσι σχεδιασμένη, ώστε να εξυπηρετεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών (π.χ. δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα των παιδιών και για διδακτικούς σκοπούς).
- Οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών παρακινούνται, τόσο από το σχολείο όσο και από την κοινότητα, να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους με εξειδικευμένους ρόλους ανάλογα με τις περιστάσεις (π.χ. δανείζονται στα δίγλωσσα παιδιά βιβλία στη δεύτερη γλώσσα για το σπίτι με σκοπό να τα διαβάσουν στους γονείς τους ή γονείς και παιδιά δανείζονται τέτοια βιβλία από τη σχολική βιβλιοθήκη).
- Όλοι όσοι εργάζονται στο σχολείο έχουν ως επιδίωξη να δημιουργήσουν, τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα γύρω από αυτό, συνθήκες που θα ενδυναμώνουν τους δίγλωσσους μαθητές και θα ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους.
- Οργανώνονται ειδικές δραστηριότητες, στις οποίες ζητείται από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα (π.χ. μια ομάδα γράφει μια ιστορία στη μειονοτική γλώσσα και μια άλλη ομάδα μεταφράζει αυτές τις ιστορίες στην πλειονοτική γλώσσα).

- Παρέχονται δίγλωσσα λεξικά και εξωσχολικά βιβλία στη μητρική γλώσσα, για να βοηθηθούν οι μαθητές στην κατανόηση του μαθήματος και να ενθαρρυνθεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων στο γραπτό και προφορικό λόγο στη γλώσσα αυτή.

Η εφαρμογή παρόμοιων δραστηριοτήτων, που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των αλλόγλωσσων μαθητών και τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας, στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία ενδεχομένως να οδηγήσουν και στην υπέρβαση του διχαστικού διλήμματος αναφορικά με τα οφέλη ή μη της δίγλωσσης εκπαίδευσης έναντι των μονόγλωσσων ελληνικών προγραμμάτων. Με τη προϋπόθεση ότι θα δοθεί έμφαση στην παροχή όσο το δυνατόν μεγαλύτερης ενίσχυσης τόσο στη διαμόρφωση της ταυτότητας όσο και στην εκπαιδευτική πρόοδο των αλλοεθνών μαθητών.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκόβαρης, Χ., Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ατραπός, Αθήνα, 1991.
- Δαμανάκης, Μ., Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα, 2001.
- Νικολάου, Γ., Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005.
- Νικολάου, Γ., Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.
- Παπακωνσταντίνου, Π., Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, Έκφραση, Αθήνα, 1993.
- Τριάρχη-Herrmann, Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσική Προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα, 2000.
- Baker, C., Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα, 2001.
- Cummins, J., Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, Gutenberg, Αθήνα, 1999.
- Donaldson, M., Children's Minds, Fontana/Collins, Glasgow, 1978.
- Galambos, S.J & Hakuta, K., Subject-specific and task specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children, Applied Psycholinguistics 9, 1988, σσ.141-162.
- Haugen, E., Bilingualism in the Americas: A bibliography and Research guide, American dialect society, Alabama, 1956.
- Ricciardelli, L.A., Creativity and bilingualism, Journal of Creative Behavior, 26 (4), 1992, σσ.242-254
- Skutnabb-Kangas, T., Bilingualism or Not. The Education of Minorities, Multilingual Matters, Clevedon, 1981.
- Weinreich, U., Languages in Contact. Findings and Problems, The Hague, Mouton, 1964.
- Wode, H., Psycholinguistik – Eine Einfuehrung in die Lehr-und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse, Hueber, Ismaning, 1993.