

Γιατί δε μαθαίνουν ελληνικά οι μουσουλμανόπαιδες

Μαλαμίδης Μιχάλης

Περίληψη

Ο νομός Ξάνθης, χαρακτηριστικά, αποτελεί μια ιδιαιτερότητα ως προς τη σύνθεση του πληθυσμού και των γλωσσών που ομιλούνται. Σήμερα, με την έλευση νέων οικονομικών μεταναστών, στο νομό ομιλούνται πέντε μητρικές γλώσσες: ελληνικά, τουρκικά, πομακικά, ρωσικά και τσιγγάνικα

Από τις ομάδες αυτές, η Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης αποτελεί, σήμερα, ένα ιδιότυπο κοινωνικό σύνολο, με ένα δικό της σύστημα αξιών, που δεν ακολούθησε την όποια εκσυγχρονιστική πορεία της ελληνικής κοινωνίας. Ιδιαίτερα οι μουσουλμάνοι, κάτοικοι των αγροτικών και ορεινών περιοχών, διατηρούν αλώβητες τις παραδόσεις τους και είναι πολύ επιφυλακτικοί σε οποιοδήποτε νεωτερισμό που θα ανέτρεπε την ισχύουσα αξιακή τους κλίμακα.

Έτσι πρέπει να ανατραπούν οι παράγοντες εκείνοι - αναλυτικά προγράμματα, άρνηση του σχολείου στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών, μεθοδολογία διδασκαλίας της γλώσσας, ο φόβος της αφομοίωσης που έκανε τη μειονότητα να αγκιστρωθεί στα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την πολιτιστική παράδοση- που κάνουν τους μουσουλμανόπαιδες δύσπιστους απέναντι στην ελληνική γλώσσα. Διάλογος, μελέτη και χωροταξικός σχεδιασμός επιβάλλονται στην εκπαίδευση των μουσουλμάνων, ώστε να καταστεί αποτελεσματική.

Summary

The Prefecture of Xanthi is an area with specific characteristics as far as the population and the spoken languages are concerned. Nowadays, because of the inrush of new financial migrants, there are five mother tongues in the prefecture: Greek, Turkish, Pomak, Russian and Rom.

Of all these groups of people, the Muslim Minority of Western Thrace is today a particular society with its own system of values. This has not followed the progress of the Greek society. The Muslims in particular, residents of the rural and mountainous areas, maintain their traditions unchanged and they are very reluctant to any innovation that would overturn their current range of values.

Thus the following factors, that make the Muslims be distrustful towards the Greek language, have to be overturned: Educational Syllabuses, the lack of teaching of the students' mother tongue at school, methodology of language teaching, the fear of assimilation that made the minority be hooked on the characteristics that diversify its language, religion, cultural inheritance.

Dialogue, study on Muslim education and planning have to be put into practice so that the education can be effective.

Εισαγωγή

Ο νομός Ξάνθης, χαρακτηριστικά, αποτελεί μια ιδιαιτερότητα ως προς τη σύνθεση του πληθυσμού και των γλωσσών που ομιλούνται. Σήμερα, με την έλευση νέων οικονομικών μεταναστών, στο νομό ομιλούνται πέντε μητρικές γλώσσες: ελληνικά, τουρκικά, πομακικά, ρωσικά και τσιγγάνικα. Η πανσπερμία γλωσσών και το γεγονός ότι οι πληθυσμοί αυτοί δε γνωρίζουν καλά τη μητρική τους γλώσσα, έχει ως αποτέλεσμα να μη μπορούν να μάθουν καλά ούτε την ελληνική γλώσσα. Τα πράγματα δυσκολεύουν, επειδή οι μαθητές στα σπίτια τους δεν ομιλούν καθόλου ελληνικά. Ό,τι μαθαίνουν, το μαθαίνουν στο σχολείο.

Από τις ομάδες αυτές, η Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης αποτελεί, σήμερα, ένα ιδιότυπο κοινωνικό σύνολο, με ένα δικό της σύστημα αξιών, που δεν ακολούθησε την όποια εκσυγχρονιστική πορεία της ελληνικής κοινωνίας. Ιδιαίτερα οι μουσουλμάνοι, κάτοικοι των αγροτικών και ορεινών περιοχών, διατηρούν αλώβητες τις παραδόσεις τους και είναι πολύ επιφυλακτικοί σε οποιοδήποτε νεωτερισμό που θα ανέτρεπε την ισχύουσα αξιακή τους κλίμακα.

Το γενικό μορφωτικό επίπεδο των μελών της είναι πολύ χαμηλό, με μεγάλη απόκλιση από τους εθνικούς μέσους όρους, ενώ το επίπεδο της ελληνομάθειας είναι ανεπαρκέστατο για τη σχολική εξέταση. Μέχρι πολύ πρόσφατα συντριπτικό ποσοστό μαθητών εγκατέλειπε το σχολείο στο τέλος του Δημοτικού και ακόμα και σήμερα σημαντικό ποσοστό δεν ολοκληρώνει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Το ερώτημα, λοιπόν, που προβάλλει είναι γιατί οι μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης δε μαθαίνουν ελληνικά.

1. Γιατί δε μαθαίνουν ελληνικά οι μουσουλμανόπαιδες

Πιστεύουμε ότι σ' αυτό το φαινόμενο συμβάλλουν αρκετοί παράγοντες:

Ένας πρώτος παράγοντας είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα. Το τυπικό αίτημα που προβάλλεται προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ., αλλά και προς τις εκπαιδευτικές αρχές άλλων χωρών που αντιμετωπίζουν τέτοιο πρόβλημα, είναι η ένταξη της γλώσσας των μειονοτικών ή μεταναστευτικών πληθυσμών στο σχολικό πρόγραμμα. Στην Ελλάδα εδώ και δύο χρόνια εισήχθησαν πιλοτικά τα τουρκικά σε ένα σχολείο της Ξάνθης και τρία της Κομοτηνής. Σε εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν πάγια μαθήματα με αντίστοιχη κατανομή στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, ένα τέτοιο αίτημα μπορεί να αντιμετωπιστεί θετικά είτε εάν αυξηθεί ο όγκος των ωρών διδασκαλίας για τους εν λόγω μαθητές με την προσθήκη νέων μαθημάτων, είτε εάν οι μαθητές απαλλαγούν από την υποχρέωση να διδάσκονται κάποια μαθήματα και στη θέση τους να διδάσκονται άλλα (μητρική γλώσσα, θρησκεία) είτε, τέλος, εάν ένα μέρος του σχολικού προγράμματος αποτελέσει αντικείμενο επιλογής εκ μέρους των μαθητών (και των γονέων τους) και στη ζώνη αυτή συμπεριληφθεί η μειονοτική γλώσσα.

Στο μάθημα των Θρησκευτικών ίσως τα πράγματα να είναι εύκολα. Δε συμβαίνει, όμως, το ίδιο με το γλωσσικό μάθημα. Αυτός είναι ο λόγος που ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα οδηγούνται σε λύσεις κατ' επιλογήν υποχρεωτικών μαθημάτων, στο χαρακτηρισμό δηλαδή ορισμένων μαθημάτων ως ελεύθερων επιλογών, από τις οποίες ο μαθητής επιλέγει και δηλώνει το μάθημα ή τα μαθήματα που τον ενδιαφέρουν περισσότερο.

Από οργανωτικής πλευράς η λύση αυτή παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα. Υπάρχει όμως ένα πρόβλημα αρχής σε ό,τι αφορά τη διαδικασία αλλαγής του Αναλυτικού Προγράμματος, έτσι ώστε να περιέχει αυτή τη λύση, αλλά και σε ό,τι αφορά τη χρηματοδότησή της. Όταν προκρίνονται τέτοιες επιλογές, αυτό γίνεται στο πλαίσιο μιας ρεαλιστικής πολιτικής, η οποία προηγουμένως αποφεύγει να τοποθετείται σε ζητήματα αρχής.

Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα: Ποιοι γονείς νομιμοποιούνται να προβάλουν αιτήματα για την ενσωμάτωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μορφωτικών αγαθών που ενδιαφέρουν κυρίως ή αποκλειστικά ένα μικρό υποσύνολο μαθητών, και με ποια λογική; Θα αντιδρούσε π.χ. θετικά το σχολείο, εάν στο αίτημα ήταν η προσθήκη μιας ακόμη ξένης γλώσσας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, επειδή ορισμένοι γονείς θεωρούν τη γλώσσα αυτή ως αξιόλογο μορφωτικό αγαθό για τα παιδιά τους; Θα δεχθεί με άλλα λόγια το σχολείο να μετατραπεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε μια λίστα μορφωτικών αγαθών «α λα καρτ»;

Στο σημείο αυτό τουλάχιστον είναι φανερό ότι αιτήματα των μειονοτικών πληθυσμών ή των μεταναστών για αναγνώριση και προσθήκη στο αναλυτικό πρόγραμμα πρόσθετων μαθημάτων, ερήμην της αξιολόγησής τους ως μορφωτικών αγαθών εκ μέρους των εκπροσώπων της πλειοψηφίας, θέτει το σχολείο μπροστά σε εντελώς νέα προβλήματα που αφορούν τις διαδικασίες ορισμού της επίσημα παρεχόμενης παιδείας, και ιδιαίτερα μπροστά σε προβλήματα πολιτικής νομιμοποίησης παρόμοιων αποφάσεων.

Με τα σημερινά δεδομένα, ο μόνος τρόπος να ικανοποιηθεί ένα τέτοιο αίτημα είναι να περιληφθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός πολιτικού φορέα και να εγκριθεί από την πλειοψηφία των πολιτών.

Ο Αθανάσιος Γκότοβος, καθηγητής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας στο Παν/μιο Ιωαννίνων, αναφέρει: *«Γεγονός, λοιπόν, παραμένει ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια είναι, σε τελευταία ανάλυση, προϊόντα πολιτικών αποφάσεων, και δεν ταξιδεύουν κατ' ευθείαν από τα παιδαγωγικά εργαστήρια και τις επιστημονικές βιβλιοθήκες στα σχολεία. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν ή δημιουργούνται πολιτικές πλειοψηφίες των οποίων η γνώμη γίνεται υποχρεωτικά σεβαστή στο σχολείο. Στον πολιτικό μας πολιτισμό υπάρχει και δεν μπορεί παρά να δεσπόζουσα άποψη ως προς το τι συνιστά μορφωτικό αγαθό. Η διάδοση της ιδέας ότι εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας δεν υπάρχουν πλέον εθνικές πλειοψηφίες και προτεραιότητες, ότι όλα τα προτεινόμενα μορφωτικά αγαθά είναι ισότιμα και ως εκ τούτου πρέπει να έχουν την ίδια πιθανότητα να ενταχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα [...] είναι ανώφελοι ρομαντισμοί στα πλαίσια ενός αντικρατικιστικού και αντιεξουσιαστικού λόγου με «αντιρατσιστικό» μανδύα που είναι καταδικασμένος να μείνει μετέωρος».*

Από την άλλη μεριά, έγιναν κάποιες εκσυγχρονιστικές προσπάθειες, με στόχο αλλαγές σε προγράμματα και διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις στο Μειονοτικό Σχολείο. Όμως, δεν έγιναν και δε γίνονται αποδεκτές και πολύ συχνά συναντούν την καχυποψία και την επιφύλαξη, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνονται. Περισσότερο εφικτή φαίνεται η παρέμβαση στη σχολική πραγματικότητα με την αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Γκότοβος, Α., (2002), σ.196-197. Γκότοβος, Α., (2002), σ.198 που θα υπαγορεύονται από μια

νέα παιδαγωγική αντίληψη για την αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων- μελών μιας Μειονότητας.

Μια αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στα πλαίσια μιας νέας παιδαγωγικής αντίληψης θα πρέπει να δίνει απαντήσεις στο μεγάλο δίλημμα της αφομοίωσης της πολιτισμικής μειονότητας ή της διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας.

Η διαπολιτισμική αγωγή φιλοδοξεί να καλύψει τις ανάγκες που προκύπτουν από την εξέλιξη των μονοπολιτισμικών κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές και έχει ως στόχο το «γεφύρωμα» στο δίλημμα αφομοίωσης- διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας.

Η διαπολιτισμική παιδεία έχει να προτείνει οργάνωση σχολικών και Αναλυτικών Προγραμμάτων κατά τρόπο ώστε να χρησιμοποιούνται δημιουργικά όλα τα στοιχεία που ένα παιδί φέρνει μαζί του από το σπίτι στο σχολείο, με τη μορφή βιωμάτων της οικείας κουλτούρας. Σκοπός είναι η αποφυγή συγκρούσεων και εντάσεων που οδηγούν στην απόρριψη κάθε καινούριου και στην πεισματική αντίσταση σε κάθε εξέλιξη, που οδηγούν στην αυτοαπομόνωση και στη διαμόρφωση αντιστεροτύπων και προκαταλήψεων.

Μέσα από τα προγράμματα αυτού του είδους αναμένεται η εξισορρόπηση μεταξύ ενσωμάτωσης και πολιτισμικής ταυτότητας, με πρωταρχικό μέσο τη διδασκαλία της γλώσσας, η εκμάθηση της οποίας σήμερα ελαχιστοποιείται στον στενότερο επικοινωνιακό της ρόλο.

Τέλος, θα πρέπει να τονίσουμε το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων. Το Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο, ως σχολείο με δίγλωσσο Αναλυτικό Πρόγραμμα, απαιτεί τη διδασκαλία και την εκμάθηση δύο γλωσσών, της τουρκικής, ως μειονοτική γλώσσα και της επίσημης γλώσσας της χώρας, της οποίας οι μαθητές είναι πολίτες, της ελληνικής. Με την υπουργική απόφαση 149251/28/11/1957 ΦΕΚ 162/Β' /4-6-1958 εκδίδεται το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα, ενώ με την Υ.Α 103672/Ζ2/Α.Σ.781, ΕΚ, τ.2, Αριθ.Φύλλου 1859/22/12/2006 αναμορφώνεται το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Μειονοτικών Σχολείων.

Δεύτερος παράγοντας για τον οποίο οι μουσουλμάνοι μαθητές δε μαθαίνουν ελληνικά, είναι η άρνηση του σχολείου στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Το σχολείο μεταφέρει στα παιδιά το μήνυμα ότι η μητρική τους γλώσσα, αυτή που έμαθαν από βρέφη στην αγκαλιά της μάνας και κατά την επικοινωνία με το στενό οικογενειακό περιβάλλον, είναι «λαθεμένη» γλώσσα. Δεν επιτρέπεται το σχολείο να ακολουθεί την κοινωνική προκατάληψη που στιγματίζει μητρικές γλώσσες και προφορές. Για να προσθέσει γλωσσικές γνώσεις το σχολείο, οφείλει πριν απ' όλα να αντιμετωπίσει το μαθητή σαν αυτό που είναι, δηλαδή φυσικός ομιλητής, ομιλών άνθρωπος. Οφείλει να σεβαστεί τη γλώσσα του.

Ολόκληρη, σχεδόν, η σύγχρονη βιβλιογραφία για τη γλωσσική διδασκαλία τεκμηριώνει ότι, αν το σχολείο δε σεβαστεί τη γλώσσα που ήδη μιλάει ο μαθητής, δε μπορεί να καταφέρει να του μάθει άλλες, πρόσθετες και απαραίτητες γλωσσικές γνώσεις και άλλες γλώσσες.

Κανακίδου, Ε., (1994), σ.105-106.

Κανακίδου, Ε., (1994), σ. 106, Μάρκου, Γ., (1997), σσ. 241-246.

Υ.Α.149251/28.11.1957 (ΦΕΚ Β΄ 162, 1958), *Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος των Μουσουλμανικών Σχολείων*. Υ.Α 103672/Ζ2/Α.Σ.781, ΕΚ, τ.2, Αριθ. Φύλλου 1859/22/12/2006, Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μειονοτικών Σχολείων. Αλλά και η άποψη ότι μια πρώιμη συνάντηση δύο γλωσσών στη συνείδηση του παιδιού θα προκαλέσει προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης και ενδεχομένως γλωσσική καθυστέρηση στο παιδί, είναι πολύ παλιά και χρησιμοποιήθηκε ανέκαθεν για τη νομιμοποίηση του αιτήματος είτε για ξεχωριστά σχολεία είτε μονόγλωσσα υπέρ της κοινοτικής γλώσσας, είτε στην καλύτερη περίπτωση- για δίγλωσσα σχολεία. Στο σύνολό της η σύγχρονη ψυχο-γλωσσική έρευνα και η έρευνα που αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού τονίζουν ακριβώς το αντίθετο: ότι η οργάνωση και η εξέλιξη της γλωσσικής μάθησης δεν επηρεάζεται αρνητικά από την ταυτόχρονη εκμάθηση των γλωσσών σε πρώιμη ηλικία και ότι το γεγονός της πρώιμης διγλωσσίας καθαυτό δε δημιουργεί προβλήματα στην εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού . Οι επιφυλάξεις που έχουν εκφραστεί σχετικά με την πρώιμη ταυτόχρονη πρόσκτηση δύο γλωσσών έχουν σχέση όχι τόσο με την εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού, όσο με το φόβο ότι αν μία από τις δύο γλώσσες είναι μειοψηφική και ταυτόχρονα γλώσσα χωρίς υψηλό κύρος, η γλωσσική μετατόπιση προς τη δεσπόζουσα γλώσσα (π.χ. ελληνική) αργότερα θα γίνει πιο εύκολη και η απώλεια της μητρικής γλώσσας είναι ένα πολύ πιθανό ενδεχόμενο. Επιπλέον, η κα Α. Φραγκουδάκη αναφέρει: *«Η μητρική γλώσσα είναι η γλώσσα των αισθημάτων και των αισθήσεων, η γλώσσα των οσμών και των χρωμάτων. Είναι η γλώσσα των ονείρων, η γλώσσα της τρυφερότητας, των παιδικών αναμνήσεων, η γλώσσα του παράπονου, η γλώσσα της αγάπης, η πιο δικιά του γλώσσα ανάμεσα σε όλες τις ποικιλίες και γλώσσες που μεγαλώνοντας μπορεί να μάθει»*.

Ειδικά για τις μειονότητες, η γλώσσα τους είναι ο κόσμος τους. Είναι η δύναμη που διαμορφώνει την ταυτότητά τους, σχηματοποιεί την ομάδα τους και λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των μελών της. Η γλώσσα για μια Μειονοτική Κοινότητα δεν είναι μόνο μέσο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της, αλλά κατ' επέκταση συμβάλλει στην κατανόηση της πολιτιστικής κληρονομιάς της. Λειτουργεί ακόμη ως θεραπευτικό μέσο αντιμετώπισης εσωτερικών κραδασμών. Στο μέτρο που τα μέλη της Μειονότητας αισθάνονται ελεύθερα στη χρήση της γλώσσας τους, βιώνουν εσωτερική ηρεμία, ασφάλεια και πληρότητα. Αναπτύσσονται πνευματικά, προάγονται πολιτιστικά, προοδεύουν οικονομικά και συνεχίζουν να δημιουργούν στα πρότυπα της παράδοσης αξιοποιώντας το θησαυρό της γραπτής και προφορικής τους κληρονομιάς.

Κατά την Άννα Φραγκουδάκη η θεωρία για τη διγλωσσία μιλάει για την παθητική γνώση και για την αλληλεξάρτηση των γλωσσών . Παθητική γνώση έχουν όλοι οι άνθρωποι ενός τμήματος του γλωσσικού πλούτου που διαθέτουν.

Ο δρόμος για την εκμάθηση της γλώσσας είναι από την παθητική προς την ενεργητική γνώση, όπως το μωρό των οκτώ μηνών που το ρωτάνε: «Πού είναι η μυτούλα σου;» και πιάνει γελώντας τη μύτη του, ενώ καμιά από αυτές τις λέξεις δε μπορεί ακόμη να την αρθρώσει.

Η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών υποστηρίζει ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν είναι προσθετική διαδικασία, δηλαδή δεν

προστίθενται απλώς γνώσεις λεξιλογίου και σύνταξης της άλλης γλώσσας, αλλά γίνεται μεταφορά των εννοιών και των γλωσσικών στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Γκότοβος, Α., (2002), σ.189-190

Φραγκουδάκη, Α., (2003), σ. 38

Φραγκουδάκη, Α., (2003), σ. 26-28, Cummins, J., (1999), Akey, F., (1976).

Αυτή τη μεταφορά την ακούει ο δάσκαλος που μαθαίνει σε παιδιά μια δεύτερη γλώσσα και συνήθως την ακούει σαν λάθος ή ανικανότητα, γιατί δεν καταλαβαίνει την πορεία από τη μια γλώσσα στην άλλη.

Όταν ο καθηγητής παρακολουθεί ένα παιδί να μαθαίνει τα ελληνικά, θα ξαφνιαστεί δυσάρεστα αν ο μαθητής πει κάποια στιγμή, «.....γιατί εσωτερικό εμπόριο αποφέρει πολλά λεφτά, ή σκέφτομαι ότι το πιο σημαντικό παράγοντα είναι....»

Μολονότι στα ελληνικά και οι δύο φράσεις είναι λαθεμένες, άρα δείχνουν ότι ο μαθητής δεν ξέρει ακόμη καλά τη χρήση του άρθρου στην πρώτη πρόταση και τη διάκριση των γενών στη δεύτερη, το παιδί ωστόσο βασίστηκε στη γλώσσα του και έφτιαξε δύο φράσεις στα ελληνικά.

Τρίτος παράγοντας δυσκολίας των μουσουλμάνων μαθητών να μάθουν την ελληνική γλώσσα είναι η διαδικασία εκμάθησης που χρησιμοποιείται τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο.

Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με τους μουσουλμάνους μαθητές που μαθαίνουν την τουρκική γλώσσα. Η τουρκική είναι μια γλώσσα χωρίς γένη, κλίσεις και οι ρηματικοί τύποι είναι πολύ διαφορετικοί.¹⁰ Ο Σταύρος Γιωλιζόγλου, ειδικός συνεργάτης του πανεπιστημίου της Άγκυρας, υποστηρίζει ότι η δυσκολία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους μουσουλμάνους οφείλεται στο γεγονός ότι οι δύο γλώσσες, ελληνική και τουρκική, ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές οικογένειες. Η τουρκική γλώσσα ανήκει στην ουραλοαλταϊκή γλωσσική οικογένεια, που σημαίνει πολλές διαφορές στη γραμματική, στο συντακτικό, στην παραγωγή λέξεων, στη δομή της πρότασης κ.τ.λ. Επίσης δεν έχει άρθρα, γένη, οι δευτερεύουσες προτάσεις αποδίδονται με ρηματικά επιρρήματα, το ρήμα μπαίνει πάντα στο τέλος της πρότασης, οι προσδιορισμοί προηγούνται του προσδιοριζόμενου όρου. Οι ρίζες των λέξεων δεν αλλάζουν και για το σχηματισμό των πτώσεων ή αριθμών, χρόνων, εγκλίσεων και φωνών προστίθενται στο τέλος της ρίζας διαδοχικά όσα επιθήματα είναι αναγκαία για να εκφράσουν το ζητούμενο τύπο.¹¹

Ο μαθητής, επομένως, που έγινε ομιλών άνθρωπος με την τουρκική γλώσσα, έχει μεγάλη δυσκολία να μάθει ιδίως αυτά τα γλωσσικά στοιχεία για τα οποία δεν υπάρχει αντιστοιχία στη μητρική του γλώσσα. Εάν ο εκπαιδευτικός δεν είναι εξοικειωμένος με τις γνώσεις περί γλωσσών και ιδίως με τις ιδιαιτερότητες της τουρκικής γλώσσας, ακούει κάτι στ' αυτιά του πολύ παράξενο που του δίνει μια εντύπωση «κρεολικής» γλώσσας. Ακούει π. χ., το ένα τουρκόφωνο παιδί στο Μειονοτικό Σχολείο να λέει: «*Μου πάει σχολείο*», το άλλο τουρκόφωνο να λέει: «*Ένα σκύλο κυνηγάει γάτα*» και αποκομίζει την εντύπωση ότι τα παιδιά αυτά που μιλάνε με τέτοια λάθη θα πρέπει να έχουν κάποιο πρόβλημα.

Σημαντικότερο ρόλο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από μουσουλμανικό πληθυσμό κατέχει η μεθοδολογία διδασκαλίας της γλώσσας.

Για να επικοινωνεί ο μαθητής μέσω της γλώσσας, δεν αρκεί να κατανοεί και να σχηματίζει ορθές γραμματικά προτάσεις. Η γλωσσική ικανότητα πρέπει να συνδυάζεται με επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή κατάλληλη χρήση του λόγου ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (ανάλογα δηλαδή με το ποιος μιλάει ή γράφει, σε ποιον, πού, 10 Cosworth, *Language Reform and Nationalism in Modern Turkey. The Muslim World*, vol, Nr. 1, January 1965, p.58-65, (Part I). C... , *Reform and Nationalism in Turkey. The Muslim World*, vol., Nr 2, April 1965, p.117-124, (Part II). Το κείμενο αυτό αρχικά αναγνώσθηκε στο Γλωσσολογικό Κύκλο του Πανεπιστημίου του St. Andrews.¹¹ Γιωλτζόγλου, Σ., (2002), σ. 157-158. τότε και γιατί).¹² Ο Ναπολέων Μήτσης γράφει: «[...]κάθε φυσικός ομιλητής, πέρα από τη γνώση του συστήματος που συνιστά τη γλωσσική του ικανότητα (*linguistic competence*), πρέπει να διαθέτει ταυτόχρονα και την ικανότητα για προσαρμογή του λόγου στο περιβάλλον και τις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Η ικανότητα αυτή του ομιλητή, η οποία βαίνει παράλληλα προς τη γλωσσική (την και συμπληρώνει), καλείται επικοινωνιακή[...]. Όσο πιο καλά κατέχει κανείς τους επικοινωνιακούς κανόνες της γλώσσας του σε συνδυασμό με το σύστημά της, τόσο αποτελεσματικότερα επικοινωνεί με το του». ¹³

Ο μαθητής πρέπει να εξοικειωθεί με τις μορφές που παίρνει η γλωσσική επικοινωνία στον κοινωνικό χώρο, άρα είναι απαραίτητα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος τα αυθεντικά κείμενα, όπως κυκλοφορούν στον κοινωνικό χώρο: προφορικοί διάλογοι και συζητήσεις, συνεντεύξεις, επιστολές, δελτία ειδήσεων, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, λογοτεχνικά κείμενα, διαφημίσεις, συμβόλαια, αγγελίες, οδηγίες χρήσης κ.λ.π.

Στην επικοινωνιακή προσέγγιση ο καθηγητής έχει ρόλο σχεδιαστή-συντονιστή σε ανοιχτά και προσαρμόσιμα προγράμματα επικεντρωμένα στο μαθητή.

Επομένως, ακολουθώ στην τάξη μου την επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος σημαίνει διαμορφώνω ένα πλαίσιο και πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής, σημαίνει ότι αντιμετωπίζω τη γλώσσα όχι μόνο σαν αντικείμενο μάθησης αλλά και σαν εργαλείο μάθησης, σημαίνει ακόμη ότι επιτρέπω και ενισχύω κάθε μορφή αυθόρμητης επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής. Για τους Μουσουλμανόπαιδες σημαίνει αποδοχή των λαθών που κάνουν τα παιδιά, αποδοχή των τρόπων επικοινωνίας που χρησιμοποιούν, και, κατά συνέπεια, αποδοχή της ίδιας τους της ταυτότητας. Αυτό συνεπάγεται δασκάλους φωτισμένους, μακριά από ρατσιστικές αντιλήψεις και με μόνο γνώμονα να εντρυφούν στα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών τους, να αφουγκράζονται την αγωνία τους και να κατανοούν τα λάθη τους, που πολλά είναι απόρροια του δικού τους γλωσσικού κώδικα.

Επιπλέον, η χρήση της επικοινωνιακής προσέγγισης προβάλλει με ιδιαίτερη έμφαση την ανάγκη όχι μόνο ο μαθητής αλλά και ο δάσκαλος να αλλάξουν νοοτροπία και ρόλο. Νέο διδακτικό και εποπτικό υλικό δε μπορούν να παρουσιάζονται στους μαθητές με παραδοσιακές παρωχημένες μεθόδους και με το δάσκαλο αυθεντία στην τάξη. Η επικοινωνιακή προσέγγιση καταργεί την αυθεντία του καθηγητή και θέτει το μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σ' αυτή την επισήμανση και την αναγνώριση της αναγκαιότητας για αλλαγή νοοτροπίας και ρόλων βρίσκεται μια ιδεολογική διάσταση.

Παράλληλα αναπτύσσεται και προβληματισμός για το πόσο είναι ο δάσκαλος, ο καθηγητής έτοιμος, το πόσο θέλει και μπορεί, πόσο ασφαλής αισθάνεται για να επιτελέσει ένα τέτοιο έργο με την επιστημονική συγκρότηση που διαθέτει, επιστημονική συγκρότηση και διδακτική μεθοδολογία από την οποία απουσιάζουν η ψυχολογική και παιδαγωγική στήριξη για μια επικοινωνιακή προσέγγιση και η θεωρητική κατάρτιση για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσα.

Σε έρευνα-μελέτη περίπτωσης¹⁴ που έγινε, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί
12 Ιορδανίδου, Α., & Σφυρόερα, Μ., (2003), σ. 19.

13 Μήτσης, Ν.Σ., (1999), σ. 157.

14 Σπινθουρούδακη, Ι.Α., Γιαννόπουλος, Κ., Στεφανίδης, Δ., (2002), σ. 393-394. θεωρούν τον εαυτό τους ανέτοιμο για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις δυσκολίες που προκύπτουν από την παρουσία αυτών των μαθητών και θα επιθυμούσαν τόσο την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή όσο και επιστημονική υποστήριξη. Έτσι, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, οι νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις επιλέγονται από λίγους(π.χ. ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, επικοινωνιακή μάθηση) ή και καθόλου, (π.χ. αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών).

Καθοριστικό παράγοντα για αλλαγές αποτελεί η υπέρβαση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς και η προσαρμογή τους σε μια διαφοροποιημένη διδακτική πράξη, μια άλλη αντίληψη για τη διδακτική πράξη. Προτιμούμε, λοιπόν, την επικοινωνιακή από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας, γιατί η δεύτερη περιορίζεται μόνο στον παραδειγματικό άξονά της (ομάδες λέξεων, κλιτικά παραδείγματα, εξαιρέσεις κ.λ.π), ενώ δεν επεκτείνεται ταυτόχρονα και στον συνταγματικό, γεγονός που έχει ως συνέπεια την ανεπάρκειά της να δώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα του γλωσσικού φαινομένου.¹⁵

Επιπλέον, η Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης αποτελεί σήμερα ένα ιδιότυπο κοινωνικό σύνολο με ένα δικό της σύστημα αξιών, που δεν ακολούθησε την όποια εκσυγχρονιστική πορεία της ελληνικής κοινωνίας.

Απέναντι στο φόβο της αφομοίωσης η Μειονότητα ανέπτυξε, ως άμυνα, την εσωστρέφεια και αγκιστρώθηκε στα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν, τη γλώσσα, τη θρησκεία, την πολιτισμική παράδοση, επιχειρώντας να υπερασπίσει με την περιχαράκωση την ταυτότητά της. Έτσι όμως παγιδεύτηκε η ίδια στη λογική που τη δυναστεύει και οι επιλογές της λειτούργησαν ενισχυτικά στην κοινωνική και πολιτική της περιθωριοποίηση.

Η απομόνωσή τους, λοιπόν, και η στέρση επαφής με την ελληνική γλώσσα, σε σχέση με εκείνους που ζουν σε ελληνόφωνο περιβάλλον, επιδρά στην ελληνομάθεια, με αποτέλεσμα το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών να φτάνουν στην πρώτη τάξη του δημοτικού αλλά και του γυμνασίου χωρίς να ξέρουν καθόλου ή έστω μέτρια ελληνικά.

2.Επίλογος

Επομένως, η ανάγκη αναβάθμισης της Μειονοτικής Εκπαίδευσης, ώστε ευκολότερα να εντάσσονται οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και να κοινωνικοποιούνται γλωσσικά, είναι μονόδρομος.

Τα σημερινά Μειονοτικά Σχολεία τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τη δομή, το περιεχόμενο και τις προϋποθέσεις λειτουργίας τους δε μπορούν και δεν καταφέρνουν να πετύχουν στην εκπαιδευτική παρέμβασή τους, προσφέροντας υποεκπαίδευση, αναπαράγοντας τον αναλφαβητισμό, καλλιεργώντας τη σχολική αποτυχία και συμβάλλοντας καθοριστικά στην απόρριψη και την αποτυχία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τη σχολική διαρροή του μαθητικού δυναμικού από την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Επιτακτικά προβάλλει η ανάγκη για διάλογο, μελέτη και χωροταξικό σχεδιασμό στη μειονοτική εκπαίδευση, ώστε να καταστεί αποτελεσματική. Τα σχολικά κέντρα προβάλλουν ως μονόδρομος της διαδικασίας που οδηγεί στην αναβάθμιση. Δεν υπάρχει

15 Μήτσης, Ν., (1999), σ. 131-132. πλέον χάσιμο χρόνου. Δημιουργήθηκαν όλες οι προϋποθέσεις που θα συνθέσουν και θα ενοποιήσουν τον εκπαιδευτικό χώρο και θα προσφέρει όραμα και προσδοκίες στη Μειονοτική Εκπαίδευση για ουσιαστική αναβάθμιση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γιώλιτζογλου, Σ., (2002), Προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στην Τουρκία, Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τ.Ι, Παν/μιο Πα-τρών, Κ.Δ.Ε., Πάτρα, σ. 102.

Γκότοβος, Α., (2002), Εκπαίδευση και Ετερότητα, Μεταίχμιο, Αθήνα

Ιορδανίδου, Α., (2002), Γλωσσικές στάσεις των Πομάκων-Η περίπτωση του Κενταύρου Ξάνθης, Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τ.ΙΙ, Παν/μιο Πατρών, Κ.Δ.Ε., Πάτρα, σσ 63-75.

Ιορδανίδου, Α., Σφυρόερα, Μ., (2003), Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΠΕΜ 2002-2004, ΥΠΕΠΘ & Παν/μιο Αθήνα.

Κανακίδου, Ε., (1994), Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κανακίδου, Ε., (1998), Η διακοπή της φοίτησης στους μουσουλμάνους μαθητές, στο Ρ. Παπαθεοφίλου και Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), Η εγκατάλειψη του σχολείου. Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις, Gutenberg, Αθήνα.

Κελεσίδης, Γ., Μαραγκός, Σ., (2003), Από τα μειονοτικά σχολεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, άρθρο στο βιβλίο: «Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τις εμπειρίες τους», επιμέλεια Ε. Τρεσσού Σ. Μητακίδου, Παρατηρητής, Αθήνα, σσ 582-591.

Μήτσης, Ν., (1999), Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος, Gutenberg, Αθήνα.

- Μήτσης, Ν., (1998), Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας, Gutenberg, Αθήνα
- Σπινθουράκη, Ι., Γιαννόπουλος, Κ., Στεφανίδης, Δ., (2002), Έρευνα-Μελέτη περίπτωσης, Περιγραφή της διδακτικής αντιμετώπισης του γλωσσικού μαθήματος σε μαθητές που έχουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τ. Ι, Παν/μιο Πατρών, Κ.Δ.Ε., Πάτρα, σσ 393-394.
- Φραγκουδάκη Α., (2003), Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου, Κλειδιά και Αντι-Κλειδιά, ΥΠΕΠΘ Παν/μιο Αθηνών, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Α., (2003), Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΠΕΜ 2002-2004, ΥΠΕΠΘ Παν/μιο Αθηνών, Αθήνα

Ξενόγλωσση

- C.E. Bosworth, Language Reform and Nationalism in Modern Turkey. The Muslim World, vol, Nr. 1, January 1965, p.58-65, (Part I). C.E. Bosworth, Language Reform and Nationalism in Modern Turkey The Muslim World Nr 2, April 1965, p.117-124, (Part II). Το κείμενο αυτό αρχικά αναγνώσθηκε στο Γλωσσολογικό Κύκλο του Πανεπιστημίου του St. Andrews.